



**Politécnico
Castelo Branco**

Escola Superior
de Artes Aplicadas

Ensino Formal e Não Formal da Música: Benefícios e Desafios

Renato Afonso Duarte Amaral

Orientadora

Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

Dissertação apresentada à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música – Formação Musical e Música de Conjunto, realizada sob a orientação científica da Professora Coordenadora Doutora Maria Luísa Correia Castilho, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Dezembro 2025

Composição do júri

Presidente do júri

Doutor Vincent Georges Mickael Debut

Professor Adjunto da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Doutora Ana Margarida Brito Cardoso

Técnica Superior da Universidade de Coimbra

Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

Professora Coordenadora da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Dedicatória

À minha família, alicerce fundamental em todo o meu percurso acadêmico, pelo amor incondicional, pela motivação diária, pela presença constante e por todo o apoio que me deram nas mais distintas maneiras.

Aos meus tios, pelo incentivo permanente, pelo ânimo e pelas palavras certas nos momentos certos.

Ao meu pai, cujo esforço e os valores transmitidos, foram determinantes durante todo este caminho.

Aos meus avós, que desde o primeiro dia foram uma fonte de inspiração e de carinho, por tudo o que me ensinaram e continuam a ensinar.

E à minha Maria Inês, uma pessoa verdadeiramente especial, cujo apoio, amor e compreensão foram cruciais ao longo de todo este processo. Sem ela, nada disto seria possível.

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho por toda a orientação, dedicação incansável, paciência, disponibilidade, generosidade e cuidado ao longo de todo este percurso.

Aos Professores Cooperantes Ana Margarida Galvão Venâncio Leão e Pedro Gazalho Martins pelo acompanhamento, pelos desafios e pelas oportunidades que me propuseram para consolidar as competências necessárias e fortalecer a minha identidade enquanto futuro Professor de Música.

Ao Professor José Manuel Nunes pelo apoio e amizade ao longo dos anos.

À ESART, por ser a minha segunda casa desde 2017.

Resumo

O presente Relatório de Estágio encontra-se dividido em duas partes. A primeira apresenta as atividades desenvolvidas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionado do Mestrado em Ensino de Música – Formação Musical e Classe de Conjunto, as quais foram realizadas no Conservatório Regional de Castelo Branco, numa turma de 3.º grau com Formação Musical e Classe de Conjunto (Coro).

Já a segunda parte centra-se num estudo intitulado de *Ensino Formal e Não Formal da Música: Benefícios e Desafios*, com particular incidência na área da Formação Musical. A análise, sustentada numa revisão de Literatura especializada, aborda metodologias e práticas pedagógicas em contextos formais e não formais de Ensino da Música em Portugal. Pretende-se, assim, identificar e interpretar os contributos pedagógicos e artísticos de ambos os modelos, bem como os desafios associados à sua operacionalização.

A pertinência do tema encontra-se respaldada na importância da música como disciplina estruturante do currículo escolar e na sua presença em contextos educativos não formais, os quais desempenham um papel determinante na democratização do acesso à educação artística e na diversificação das experiências musicais.

Para além da revisão da Literatura, a investigação integra ainda uma vertente empírica baseada numa abordagem qualitativa descritiva: na prática, como instrumento de recolha de dados, foi elaborado um guião de entrevistas aplicado a docentes que ensinam música em contextos formais e não formais. É a partir destes testemunhos que são discutidos os benefícios do Ensino formal e não formal, nomeadamente no desenvolvimento de competências técnicas, sociais e culturais, bem como quanto aos desafios enfrentados por ambas as metodologias, designadamente as limitações curriculares, recursos disponíveis, metodologias adotadas e o impacto destes fatores na motivação e no envolvimento dos alunos.

Os resultados evidenciam uma diversidade de estratégias e materiais pedagógicos na Formação Musical, tanto em contextos formais, pautados pela estrutura, pelo planeamento curricular e pela avaliação académica, como em contextos não formais, caracterizados pela flexibilidade e proximidade às comunidades. Verifica-se, por outro lado, que subsiste o desafio de alinhar as exigências curriculares com práticas mais criativas, inclusivas e ajustadas à heterogeneidade dos alunos.

Palavras chave

Formação Musical, Ensino Formal de Música, Ensino Não Formal de Música, Contextos, Estratégias

Abstract

This Report is divided into two sections. The first presents the activities carried out as part of the Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Music Teaching – Music Training and Ensemble Class, which took place at the Castelo Branco Regional Conservatory, in a 3rd grade class with Music Training and Ensemble Class (Choir).

The second section focuses on a study entitled *Formal and Non-Formal Music Education: Benefits and Challenges*, with particular emphasis on the area of Music Education. The analysis, based on a review of specialised literature, addresses methodologies and pedagogical practices in formal and non-formal contexts of music education in Portugal. The aim is to identify and interpret the pedagogical and artistic contributions of both models, as well as the challenges associated with their implementation.

The relevance of the topic is supported by the importance of music as a structuring discipline in the school curriculum and its presence in non-formal educational contexts, which play a decisive role in democratising access to arts education and diversifying musical experiences.

In addition to reviewing the literature, the research also includes an empirical component based on a qualitative approach described below: in practice, as a data collection tool, an interview guide was developed and applied to teachers who teach music in formal and non-formal contexts. Based on these testimonies, the benefits of formal and non-formal education are discussed, particularly in terms of the development of technical, social and cultural skills, as well as the challenges faced by both methodologies, namely curricular limitations, available resources, methodologies adopted and the impact of these factors on student motivation and engagement.

The results reveal a diversity of pedagogical strategies and materials in Music Education, both in formal contexts, guided by structure, curriculum planning and academic assessment, and in non-formal contexts, characterised by flexibility and proximity to communities. It should be noted, however, that the challenge remains of reconciling curricular requirements with more creative and inclusive practices that are tailored to the heterogeneity of students.

Keywords

Musical Training, Formal Music Education, Non-Formal Music Education, Contexts, Strategies

Índice geral

Composição do júri.....	III
Dedicatória.....	V
Agradecimentos.....	VII
Resumo.....	X
Palavras chave.....	X
Abstract.....	XII
Keywords.....	XII
Índice de figuras.....	XX
Introdução.....	1
PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	3
Capítulo I – Caracterização do Meio, da Escola e das Turmas.....	5
1.1. Castelo Branco.....	5
1.1.1. Localização e Composição.....	5
1.1.2. Fundação.....	5
1.1.3. Heráldica.....	7
1.2. Conservatório Regional de Castelo Branco.....	7
1.2.1. História.....	7
1.2.2. Instalações.....	10
1.2.3. Distribuição das Salas dos Edifícios do CRCB sediados em Castelo Branco.....	11
1.2.4. Oferta Educativa (Cursos).....	12
1.3. Caracterização da Turma de Formação Musical.....	15
1.3.1. Caracterização dos Discentes.....	15
1.3.2. Os Alunos e o CRCB.....	18
1.3.3. Os Alunos e o Instrumento.....	20
1.3.4. Os Alunos e a Formação Musical.....	21
Capítulo II – O Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada (PES).....	25
2.1. A Turma de Formação Musical.....	25
2.1.1. Calendário de Aulas.....	25
2.1.2. Aulas de Formação Musical.....	29
a) Planificação e Reflexão da Aula de 22/10/2024.....	31
b) Planificação e Reflexão da Aula de 07/03/2025.....	35
c) Planificação e Reflexão da Aula de 09/05/2025.....	41
2.2. A Turma de Classe de Conjunto (Coro F).....	45
2.2.1. Calendário de Aulas.....	XIV
	45

2.2.2. Aulas de Classe de Conjunto (Coro F).....	46
a) Planificação e Reflexão da Aula de 15/11/2024.....	47
b) Planificação e Reflexão da Aula de 07/03/2025.....	53
c) Planificação e Reflexão da Aula de 09/05/2025.....	58
Capítulo III – Reflexão Final sobre a Prática de Ensino Supervisionada (PES)65	
PARTE II – ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO.....	67
Capítulo I – Introdução	69
Capítulo II – Problemáticas e Objetivos de Estudo.....	71
2.1. Problemáticas	71
a) Diferenças metodológicas entre Ensino Formal e Não Formal.....	71
b) Desigualdade de acesso e oportunidades.....	71
2.1.1. Objetivos de Estudo Específicos.....	71
Capítulo III – Fundamentação Teórica.....	73
3.1. Diferenças Metodológicas entre Ensino Formal e Não Formal.....	73
3.2. Limitações e Obstáculos na Educação Formal e Não Formal	75
a) Desigualdades de acesso e oportunidades.....	75
b) Barreiras Socioeconómicas	76
c) Barreiras institucionais e políticas	76
d) Barreiras culturais.....	77
e) Barreiras geográficas e tecnológicas	77
f) Barreiras relacionadas com género, etnia e deficiência.....	77
3.3. Consequências das desigualdades.....	78
a) Políticas públicas de financiamento direcionado	78
b) Validação e Articulação Institucional.....	79
c) Currículos culturalmente responsivos	80
d) Formação Docente, Inclusão e Recursos	81
3.4. Benefícios e Desafios do Ensino Formal e Não Formal da Música – Implicações para o Desenvolvimento Musical, Cognitivo e Social dos Alunos	84
3.4.1. Enquadramento Teórico	84
3.4.2. Contexto do Ensino Musical em Portugal.....	85
3.4.3. Os Impactos Positivos do Ensino da Música em Contextos Formais e Não Formais.....	86
a) Desenvolvimento Cognitivo.....	87
b) Desenvolvimento Social, Comunitário e Emocional.....	88
3.5. Implicações pedagógicas e propostas de articulação entre o Ensino Formal e Não Formal.....	89

Índice Geral	
3.6. Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagens	92
Capítulo IV – Metodologia	93
4.1. Metodologia Descritiva	93
a) Instrumento de Recolha de Dados: Entrevista Semiestruturada	93
b) Caracterização dos Participantes	94
Capítulo V – Análise de Resultados	97
5.1. Introdução.....	97
5.2. Definições Conceptuais Aprofundadas: Análise Crítica e Discursiva das Categorias “Formal” e “Não Formal”	99
a) O Ensino Formal como Dispositivo Histórico-Institucional	100
b) O Ensino Não Formal como Espaço de Experiência, Autonomia e Musicalidade	101
c) Análise Discursiva Comparada: Legitimações, Tensões e Presenças Ideológicas.....	102
d) Síntese Interpretativa deste Bloco	103
5.3. Benefícios específicos dos modelos: um exame aprofundado das racionalidades pedagógicas e das epistemologias subjacentes	103
a) Benefícios do Ensino Formal: Literacia, Disciplina Cognitiva, Aprofundamento Técnico e Legitimidade Institucional	103
b) Literacia musical: A Raiz Epistemológica do Ensino Formal.....	104
c) Disciplina, Autorregulação e Hábitos de Estudo	104
d) Aprofundamento Técnico Especializado.....	105
e) Certificação e Legitimidade Institucional.....	105
5.4. Benefícios do Ensino Não Formal: Motivação Intrínseca, Criatividade, Pertença Comunitária e Musicalidade Intuitiva	106
a) Motivação Intrínseca: Aprender por prazer como motor da aprendizagem	106
b) Criatividade, Improvisação e Expressividade	107
c) Prática Comunitária e Construção Identitária.....	107
d) Musicalidade Intuitiva e Fluência Prática.....	107
5.5. Comparação Crítica: Duas Racionalidades Pedagógicas Complementares	108
a) Desafios e Fragilidades Estruturais do Ensino Formal e Não Formal: Uma Leitura Crítica das Tensões Pedagógicas, Institucionais e Socioculturais.....	108
b) Os Desafios do Ensino Formal: entre a Excelência e a Pressão, entre a Estrutura e a Rigidez, entre a Técnica e o Risco de Desumanização.....	109
c) A Pressão Performativa: Ansiedade, Medo do Erro e a Cultura da	

Avaliação	109
d) Fragmentação Curricular e a Dicotomia Teoria–Prática	110
e) Riscos de Uniformização, Rigidez e Adaptação limitada a Perfis Diversos	111
f) Reforço das Desigualdades Sociais e Culturais	111
5.6. Os Desafios do Ensino Não Formal: Ausência de Literacia Sistemática, Fragilidade Técnico-Conceptual, Falta de Avaliação Estrutural e Heterogeneidade Pedagógica.....	111
a) Ausência de Literacia Musical Sistemática.....	112
b) Fragilidade Técnica e Ausência de Progressão Sistemática.....	112
c) Ausência de Avaliação Sistemática	112
d) Heterogeneidade Pedagógica e Ausência de Regulação.....	113
e) Síntese Interpretativa: Desafios como Expressões Estruturais das Epistemologias dos Modelos	113
5.7. A Relação entre Teoria e Prática: Convergências Discursivas, Tensões Epistemológicas e Implicações Pedagógicas.....	113
a) Convergência das Entrevistas: Crítica Partilhada à Dissociação Teoria–Prática no Ensino Formal	113
b) A Teoria como Abstração e a Prática como Corpo: Tensões Epistemológicas entre Modelos	114
c) Os Riscos da Descontextualização Teórica: O Impacto Direto na Motivação e Persistência	115
d) No Ensino Não Formal: A Insuficiência da Ausência de Conceptualização	116
e) Modelos Híbridos: Caminhos para Superar a Dicotomia Teoria–Prática	116
5.8. O Papel da Criatividade e da Motivação: Tensões Epistemológicas, Discursos Docentes e Contributos Diferenciados dos Modelos.....	117
a) A Criatividade como Manifestação de Agência Musical: Discursos Contrastantes entre Formal e Não Formal	117
b) Motivação Intrínseca e Extrínseca: Lógicas Educativas Contrastantes e Impacto na Aprendizagem.....	118
c) A Criatividade como Campo de Tensão: Técnica <i>versus</i> Espontaneidade	119
d) O Erro como Categoria Pedagógica: a Repressão em posição ao Acolhimento	120
e) Convergências Discursivas: a Necessidade de integrar Motivação, Autonomia e Criatividade no Ensino Formal	120
f) Síntese Interpretativa	120

Índice geral	
5.9. Avaliação, Pressão e Performatividade: Tensões estruturais, Discursos Docentes e Implicações Pedagógicas	121
a) A Avaliação no Ensino Formal: <i>Performance</i> , Meritocracia e Ansiedade Estrutural.....	121
b) O Estatuto do Erro: Moralidade, Falha técnica e Capital simbólico.....	122
c) Avaliação como Instrumento de Legitimação Institucional	123
d) A Avaliação no Ensino Não Formal: Liberdade, Ausência de Pressão e o Paradoxo da falta de Critérios	123
e) Modelos Alternativos de Avaliação: Possibilidades e Desafios para Ecologias Híbridas	124
f) Síntese Interpretativa	124
5.10. A Complementaridade entre os Modelos, o Impacto na Formação do Aluno e a Conclusão Geral do Capítulo	124
a) A Complementaridade como Categoria Epistemológica e Pedagógica.....	125
b) Contributos Diferenciados para a Formação Técnica, Artística, Emocional e Identitária do Aluno.....	126
c) Técnica e Rigor: o Contributo Irrepetível do Ensino Formal	126
d) Musicalidade e Expressividade: o Contributo Insubstituível do Ensino Não Formal.....	127
e) Identidade Musical e Motivação.....	127
f) Autonomia e Disciplina	128
g) O Aluno Híbrido: Perfil Ideal para a Formação Musical.....	128
h) A necessidade de uma Pedagogia Integrada: propostas emergentes da análise.....	129
i) Conclusão Geral do Capítulo: uma visão pós-dicotómica do Ensino da Música	129
Conclusão	131
Referências Bibliográficas.....	133

Índice de figuras

Figura 1 – Distrito de Castelo Branco	5
Figura 2 – Brasão de Castelo Branco	7
Figura 3 – Bandeira de Castelo Branco.....	7
Figura 4 – Conservatório Regional de Castelo Branco	8
Figura 5 – Entrada do Conservatório Regional de Castelo Branco.....	10
Figura 6 – Segundo Edifício do CRCB	10
Figura 7 – Composição da Turma de 3ºGrau de Formação Musical: Género .	15
Figura 8 – Anos de Frequência no CRCB.....	17
Figura 9 – Início dos Estudos Musicais	17
Figura 10 – Local de Residência dos Alunos.....	17
Figura 11 – Razões que levaram os alunos da turma a frequentar o CRCB...	18
Figura 12 – Satisfação dos Alunos na Frequência do CRCB.....	19
Figura 13 – Preferência da Disciplina dos Alunos no CRCB.....	19
Figura 14 – Instrumentos Praticados na Turma	20
Figura 15 – Dias de Estudo do Instrumento por Semana	21
Figura 16 – Apreciação da Componente de Formação Musical	22
Figura 17 – Dias de Estudo da Formação Musical por Semana.....	23
Figura 18 – Atividades Preferidas pelos Alunos na Componente de Formação Musical	23
Figura 19 – Exercícios Rítmicos da Sebenta de 3º Grau (pp. 4-5).....	34
Figura 20 – Exercícios de Solfejo da Sebenta de 3º Grau (pp. 42-45)	39
Figura 21 – Exercícios de Classificação e Formação de Acordes da Sebenta de 3º Grau (p. 117).....	40
Figura 22 – Exercício de Entoação e Exercício Auditivo e de Preenchimento de Espaço da Sebenta de 3º Grau (p. 68 e p. 89).....	44

Índice de tabelas

Tabela 1 – Salas do Conservatório Regional de Castelo Branco.....	11
Tabela 2 – Carga Horária do Curso Básico dos Regimes Articulado e Supletivo	12
Tabela 3 – Carga Horária do Curso Secundário de Instrumento dos Regimes Articulado e Supletivo.....	13
Tabela 4 – Carga Horária do Curso Secundário de Composição dos Regimes Articulado e Supletivo.....	13
Tabela 5 – Carga Horária do Curso Secundário de Formação Musical dos Regimes Articulado e Supletivo.....	14
Tabela 6 – Carga Horária do Curso Secundário de Canto do Regime Articulado	15
Tabela 7 – Composição da Turma de 3º Grau de Formação Musical: Nome, Idade e Instrumento	16
Tabela 8 – Calendário de Aulas da Turma de Formação Musical	25
Tabela 9 – Áreas de Competências do Perfil dos Alunos	30
Tabela 10 – Enquadramento e Planificação da Aula FM (22/10/2024).....	31
Tabela 11 – Enquadramento da Aula FM no âmbito do Estágio e da PES (22/10/2024).....	33
Tabela 12 – Enquadramento e Planificação da Aula FM (07/03/2025).....	35
Tabela 13 - Enquadramento da Aula FM no âmbito do Estágio e da PES (07/03/2025).....	38
Tabela 14 – Enquadramento e Planificação da Aula FM (09/05/2025).....	41
Tabela 15 - Enquadramento da Aula FM no âmbito do Estágio e da PES (09/05/2025).....	43
Tabela 16 – Calendário de Aulas da Turma de Classe de Conjunto (Coro F). 45	
Tabela 17 – Enquadramento e Planificação da Aula Coro F (15/11/2024).....	47
Tabela 18 - Enquadramento da Aula Coro F no âmbito do Estágio e da PES (15/11/2024).....	51
Tabela 19 – Enquadramento e Planificação da Aula Coro F (07/03/2025).....	53
Tabela 20 - Enquadramento da Aula Coro F no âmbito do Estágio e da PES (07/03/2025).....	57
Tabela 21 – Enquadramento e Planificação da Aula Coro F (09/05/2025).....	58
Tabela 22 - Enquadramento da Aula Coro F no âmbito do Estágio e da PES (09/05/2025).....	62

Tabela 23 – Contrastes Pedagógicos entre Ensino Formal e Não Formal da Música	75
Tabela 24 – Guião das Entrevistas	94

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

AE – Agrupamento de Escolas

CB – Castelo Branco

CEDEFOP – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional

CRCB - Conservatório Regional de Castelo Branco

CTT – Correios, Telégrafos e Telefones (Correios de Portugal)

ESART-IPCB – Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

M – Maior

m - menor

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OTA – Orquestra Típica Albicastrense

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Introdução

O presente Relatório de Estágio insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), componente do Mestrado em Ensino de Música – Formação Musical e Música de Conjunto, da Escola Superior de Artes Aplicadas, Instituto Politécnico de Castelo Branco (ESART-IPCB).

O Relatório de Estágio encontra-se estruturado em duas partes distintas: a primeira evidencia o desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada, que teve lugar no Conservatório Regional de Castelo Branco, entre os dias 27 de setembro de 2024 e 13 de junho de 2025. Esta primeira parte integra a caracterização do meio e da Instituição de acolhimento, a caracterização das turmas, calendário anual e seleção de planificações e reflexões das aulas. No término desta secção, encontra-se a Reflexão Final sobre a PES, na qual se transmite a perspetiva pessoal sobre as vivências do Mestrando, enquanto Professor-Estagário, durante o não letivo, com destaque para o contacto com um grupo de alunos com diferentes características, necessidades, ritmos, expectativas e formas distintas de aprendizagem e de alcance do conhecimento.

A segunda parte exhibe um estudo de investigação com o tema *Ensino Formal e Não Formal da Música: Benefícios e Desafios*, no qual, com base na Literatura, se destaca a distinção entre Ensino Formal e Não Formal, bem como os benefícios e os desafios inerentes a cada um dos modelos. Após, com recurso à metodologia descritiva, será apresentada a perceção de dois docentes entrevistados pelo Mestrando quanto aos modelos de Ensino, sendo que um dos entrevistados exerce atividades no âmbito do Ensino Formal da Música e o outro no Ensino Não Formal da Música.

O Relatório tem como objetivo demonstrar de que forma o Ensino da Música se complementa nos seus diversos contextos, evidenciando o modo como as diferentes práticas de Ensino e de Aprendizagem interagem, ou podem vir a interagir, entre si.

PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Capítulo I – Caracterização do Meio, da Escola e das Turmas

1.1. Castelo Branco

1.1.1. Localização e Composição

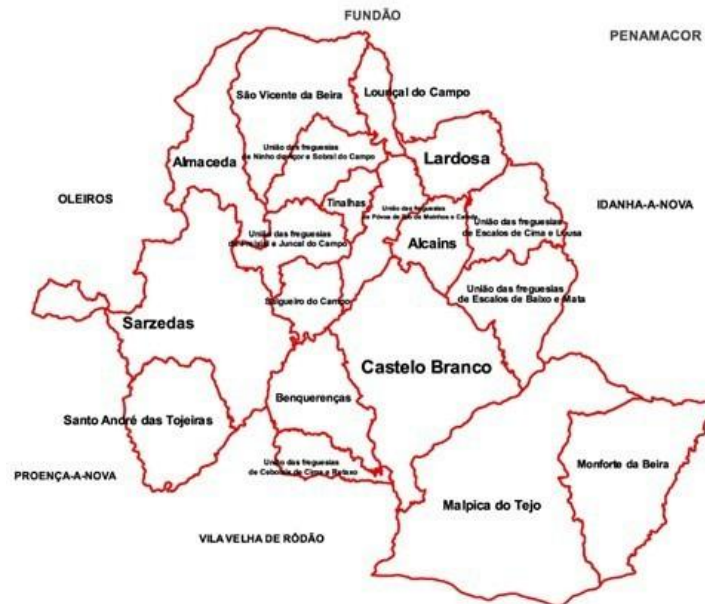


Figura 1 – Distrito de Castelo Branco (Câmara Municipal de Castelo Branco, n.d.)

Castelo Branco situa-se na Região Centro (Beira Baixa) e sub-região da Beira Interior Sul. É capital de distrito e encontra-se a aproximadamente 50km da fronteira com Espanha, a cerca de 100Km da cidade da Guarda e 80Km da cidade de Portalegre, sendo estas as capitais de distrito que lhe são mais próximas.

É também sede do Município de Castelo Branco, o terceiro maior de Portugal em extensão, com uma área de 1.438,19 Km² e cerca de 52 272 habitantes, conhecidos como albicastrenses. Subdividido em 19 freguesias, o Município confronta a norte com o Fundão, a leste com Idanha-a-Nova, a sul com a Espanha, a sudoeste com Vila Velha de Ródão e a oeste com Proença-a-Nova e Oleiros (CM-Castelo Branco, n.d.).

1.1.2. Fundação

Apesar da falta de consenso entre os historiadores quanto à data da sua fundação, admite-se que o território atualmente ocupado pela cidade de Castelo Branco se constitui como zona de habitação desde o período Paleolítico. Tal pressuposto é corroborado pelos resultados das escavações arqueológicas realizadas na área do castelo no ano de 2008, as quais revelaram artefactos do período Pré-Histórico (Câmara Municipal de Castelo Branco, n.d.).

Sabe-se, no entanto, que existiram três núcleos populacionais distintos do ponto de vista topográfico: o primeiro, sito na colina onde ainda hoje se encontra denominada a cidade velha; o segundo, localizado no triângulo delimitado pelas Ermidas de S. Martinho, Senhora de Santana e Senhora de Mércules; e um terceiro, em S. Bartolomeu, a cerca de 4 a 5 Km do centro da cidade (Junta de Freguesia de Castelo Branco, n.d.).

Já a génese da atual cidade encontra-se associada à antiga Vila Franca da Cardosa, território que D. Afonso Henriques terá concedido à Ordem do Templo após a sua reconquista aos mouros, em ~1165. Considera-se que Castelo Branco terá emergido a partir de um núcleo habitacional designado *Moncarche*, sito no topo da Colina da Cardosa, a partir do qual se terá expandido o processo de fixação populacional ao longo da encosta (Câmara Municipal de Castelo Branco, n.d.).

Em 1198, D. Sancho I terá ordenado a renovação de Vila Franca da Cardosa, existindo um documento, emitido por D. Fernando Sanches, que atesta a doação de metade de uma herdade de tal nome à Ordem dos Templários, abrangendo ainda as demais terras de Castelo Branco (Câmara Municipal de Castelo Branco, n.d.).

No início do Século XIII, Vila Franca da Cardosa sofreu importantes transformações sob a direção de D. Pedro Alvito, Mestre da Ordem do Templo, que a passou a designar de vila de Castelo Branco e lhe concedeu o primeiro foral. O crescimento significativo da vila contribuiu para que Castelo Branco se tornasse palco de diversos capítulos da Ordem do Templo (Câmara Municipal de Castelo Branco, n.d.).

Contudo, foi durante a visita de D. Dinis, acompanhado da Rainha Santa Isabel, em 1285, que Castelo Branco começou a enfrentar um desenvolvimento significativo, tendo o monarca percebido que as muralhas existentes limitavam a expansão da cidade. A ampliação destas estruturas foi, então, concretizada já no reinado seguinte, sob a ordem de D. Afonso IV, em 1343 (Câmara Municipal de Castelo Branco, n.d.).

Em 1535, D. João III conferiu a Castelo Branco o título de Vila Notável. Já no final do Século XVII, sob a liderança de D. Nuno Noronha, então Bispo da Guarda, a vila conquistou um novo marco significativo com a construção do Paço Episcopal, um elegante palácio rodeado de jardins, destinado a acolher os prelados durante o inverno (Câmara Municipal de Castelo Branco, n.d.).

A elevação de Castelo Branco à categoria de cidade ocorreu por decisão de D. José I pelo Alvará Pombalino, de 20 de março de 1771. Permanece, no entanto, desconhecida a origem exata do nome da cidade, bem como os motivos que levaram à sua alteração de *Moncarche* para *Castelo Branco*, seja pelos Templários ou por D. Fernando Sanches (Câmara Municipal de Castelo Branco, n.d.).

A partir destes acontecimentos, Castelo Branco experienciou um crescimento urbano e social contínuo, consolidando-se ao longo dos séculos como uma cidade

de média dimensão, ainda assim referenciada atualmente como uma das cidades com melhor qualidade de vida (Reconquista, 2016).

1.1.3. Heráldica



Figura 2 – Brasão de Castelo Branco

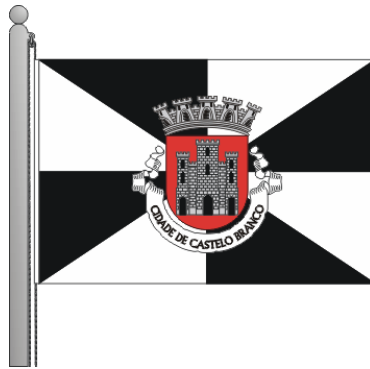


Figura 3 – Bandeira de Castelo Branco

O Brasão de Castelo Branco (Fig. 2) apresenta-se sob a forma de um escudo de campo vermelho, encimado por um castelo de prata, aberto e iluminado em preto, coroado por uma coroa mural de prata com cinco torres. Na base do escudo, um listel branco ostenta, a preto, a inscrição Cidade de Castelo Branco.

Já a Bandeira (Fig. 3) surge quarteada de quatro peças a branco e outras quatro a preto, com cordões e borlas em prata e negro, complementada ainda por haste e lança em dourado, o que lhe confere uma expressão de solenidade e distinção heráldica (Câmara Municipal de Castelo Branco, n.d.).

1.2. Conservatório Regional de Castelo Branco

1.2.1. História



Figura 4 – Conservatório Regional de Castelo Branco

Sediado no Largo da Sé, N.º 20, na cidade, freguesia e concelho de Castelo Branco, o Conservatório Regional de Castelo Branco é uma associação cultural de utilidade pública, de carácter não lucrativo, assumindo um papel preponderante na Formação Musical e na dinamização cultural da região (Conservatório Regional de Castelo Branco, n.d.).

Fundado por iniciativa do Maestro Carlos Gama, o Conservatório Regional de Castelo Branco (CRCB) iniciou a sua atividade a 6 de dezembro de 1971, com o objetivo de promover, quer a formação de professores e instrumentistas através do Ensino da Música, quer o desenvolvimento cultural da população albicastrense (Conservatório Regional de Castelo Branco, n.d.).

Inicialmente, o Conservatório oferecia aulas de Piano, ministradas pela Professora Maria Alice Pina Gonçalves, de Solfejo e de Teoria Musical, estas sob a responsabilidade do próprio Professor Carlos Gama. Progressivamente, o leque de disciplinas alargou-se, incorporando a Iniciação e Educação Musical, com base no método Édouard Willems, e Iniciação ao Piano, de acordo com o método de Chapuis (Conservatório Regional de Castelo Branco, n.d.).

Em 25 de maio de 1977, o CRCB obteve o Alvará N.º 2242 do Ministério da Educação, posteriormente integrado nos termos do n.º 5 do art. 28.º do Decreto-Lei N.º 553/80, de 21 de novembro, permitindo o ensino oficial e a realização de exames de diversos graus de ensino. A 5 de dezembro de 1986, o Conservatório constituiu-se formalmente como Associação Cultural, contando já com mais se seiscentos alunos e uma oferta diversificada que abrangia os graus de Iniciação, Básicos, Suplementares/Secundários e Superiores (Conservatório Regional de Castelo Branco, n.d.).

Ainda nesse ano, o CRCB destacou-se na promoção das comemorações do Dia Mundial da Música, tendo-lhe sido atribuída a Medalha de Mérito Cultural pelo então Ministério da Educação e Cultural e respetiva Secretária de Estado da Cultura.

Em 1993, a Associação inaugurou o Festival Primavera Musical, um evento internacional que se prolongou até 2007, tais como Jordi Savall, Quarteto Borodin, Orlando Consort, Natalia Gutman, Quarteto Takács, Trio Hantai, Egberto Gismonti, Anner Bylsma e Tallis Scholars, proporcionando à região o contacto com artistas de renome e significativa relevância artística e cultural (Conservatório Regional de Castelo Branco, n.d.).

Entre 2007 e 2015, em parceria com a Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco (ESART-IPCB), o CRCB promoveu o *Folefest*, festival e concurso dedicado à divulgação e Ensino do Acordeão. Mais recentemente, continuou a fomentar a prática instrumental através do Festival de Guitarra de Castelo Branco, consolidado como referência nacional no universo da guitarra em Portugal.

No âmbito do Ensino Artístico Especializado da Música, reformulado pelo Ministério da Educação no ano letivo 2008/2009, o Conservatório estabeleceu protocolos com os agrupamentos escolares da cidade, abrangendo turmas desde o segundo ciclo ao Ensino Secundário. Atualmente, mantém colaboração com os Mega Agrupamentos Nuno Álvares, Afonso de Paiva, Amato Lusitano, José Sanches e São Vicente da Beira, estendendo a sua influência a municípios vizinhos, como Guarda, Covilhã, Ponte de Sor, Portalegre, Proença-a-Nova, Alpedrinha, Idanha-a-Nova e Vila Velha de Ródão, incluindo a criação de polos nestas localidades (Conservatório Regional de Castelo Branco, n.d.).

O CRCB oferece, assim, um percurso formativo abrangente, desde os três anos de idade até ao Ensino Secundário, incluindo ainda uma vertente de formação para adultos. O corpo docente é, na sua maioria, composto por professores formados na própria instituição, muitos dos quais detêm habitação superior e profissionalização no Ensino Especializado da Música, assegurando, por isso, a continuidade e a qualidade pedagógica que caracteriza o Conservatório (Conservatório Regional de Castelo Branco, n.d.).

1.2.2. Instalações



Figura 5 – Entrada do Conservatório Regional de Castelo Branco

O edifício sede do Conservatório Regional de Castelo Branco encontra-se localizado no Largo da Sé, N.º 20, tendo sido reinaugurado em 24 de novembro de 2008, após intervenções de requalificação destinadas à otimização do seu funcionamento.

A estrutura principal distribui-se por três pisos: rés-do-chão, primeiro andar e sótão, com elevador de cargas, acomodando dezoito salas de aula equipadas com mesas, cadeiras, quadros pautados, pianos ou teclados e colunas; dois auditórios, cada um com piano de concerto; cinco casas de banho, incluindo uma adaptada a pessoas com mobilidade reduzida; uma sala administrativa (com direção, secretaria e reprografia); biblioteca; e uma sala destinada ao corpo docente.



Figura 6 – Segundo Edifício do CRCB

Adicionalmente, o Conservatório dispõe de um segundo edifício, situado no prédio dos antigos CTT, o qual alberga sete salas de aulas, equipadas com mesas

e cadeiras, destinadas a aulas individuais e de música de conjunto, assim como um auditório.

O Conservatório estende também a sua atividade à localidade de Idanha-a-Nova, tendo inicialmente funcionado no Edifício da Incubadora de Empresas. Em 2008, este polo foi transferido para um edifício situado no centro da vila, visando a melhoria da acessibilidade e da qualidade das aulas, particularmente no que se refere à acústica das salas.

Já no que conceme aos polos de Alcains, Vila Velha de Ródão e Proença-a-Nova, as atividades letivas realizam-se em instalações de escolas de Ensino Regular (Conservatório Regional de Castelo Branco, n.d.).

1.2.3. Distribuição das Salas dos Edifícios do CRCB sediados em Castelo Branco

Tabela 1 – Salas do Conservatório Regional de Castelo Branco

	Sala	Função
EDIFÍCIO PRINCIPAL	Piso 0	
	Auditório Vivaldi	Audições Aulas Individuais e de Classe de Conjunto (Coro) Sala de Estudo
	Biblioteca	Consulta de Recursos Bibliográficos Estudo e Aulas Individuais
	Carl Orff	Aulas e Estudo de Percussão Aulas de Classe de Conjunto
	Sala de Professores	Descanso/Trabalho de Professores Estudo e Aulas Individuais
	Serviços Administrativos	Direção, Secretaria e Reprografia
	Piso 1	
	Auditório Liszt	Audições Aulas Individuais e de Classe de Conjunto (Orquestra Sinfónica) Sala de Estudo
	Bach	Aulas Teóricas (Turma)
	Beethoven	Aulas Teóricas (Turma)
	Chopin	Estudo e Aulas Individuais
	Debussy	Estudo e Aulas Individuais
	Kodály	Aulas Teóricas (Turma)
	Lopes Graça	Estudo e Aulas Individuais de Órgão e Acordeão
	Luís de Freitas Branco	Estudo e Aulas Individuais
	Messiaen	Estudo e Aulas Individuais Aulas Teóricas (Turma)
	Schubert	Aulas Individuais
	Viana da Mota	Estudo e Aulas Individuais
	Piso 2	
	Sótão	Estudo e Aulas Individuais Aulas de Classe de Conjunto (Grupo Orff)
EDIFÍCIO O DOS	Piso 1	
	Schumann	Aulas Teóricas (Turma) Estudo e Aulas Individuais
	Manuel Cardoso	Estudo e Aulas Individuais

	Duarte Lobo	Estudo e Aulas Individuais
	Piso 2	
	Auditório Mahler	Audições Aulas Individuais e de Classe de Conjunto
	Emmanuel Nunes	Estudo e Aulas Individuais
	Hindemith	Estudo e Aulas Individuais
	Ligeti	Estudo e Aulas Individuais
	Pierre Van Hawke	Aulas Individuais e de Classe de Conjunto
	Pujol	Estudo e Aulas Individuais de Guitarra

1.2.4. Oferta Educativa (Cursos)

O Conservatório Regional de Castelo Branco disponibiliza cursos nos níveis básico e secundário, estruturados em três regimes distintos: Articulado, Supletivo e Livre. De acordo com o art. 3.º, alínea e), da Portaria N.º 229-A/2018, de 14 de agosto, considera-se “Regime Articulado” a frequência de um curso artístico especializado quando este é ministrado por duas instituições distintas. O Regime Supletivo permite a realização simultânea de dois cursos em escolas diferentes, enquanto o Regime Livre correspondente a um curso não oficial, destinado a qualquer pessoa interessada em aprender a tocar um instrumento, aprimorar competências musicais ou manter o contacto com a aprendizagem musical.

Os alunos que assim o desejem podem ainda integrar disciplinas coletivas, como Classe de Conjunto, Formação Musical e Teóricas, sendo, nesse caso, inseridos nas turmas já existentes. Este regime permite também à comunidade em geral a aquisição de conhecimentos musicais sem a necessidade de cumprir um plano de estudos oficial.

No Ensino Básico, o currículo integra disciplinas como Instrumento, Formação Musical, Composição e Classe de Conjunto.

Tabela 2 – Carga Horária do Curso Básico dos Regimes Articulado e Supletivo

	2.º Ciclo		3.º Ciclo		
	1º Grau (45')	2º Grau (45')	3º Grau (45')	4º Grau (45')	5º Grau (45')
Instrumento	1			1	
Formação Musical	3			2	
Classe de Conjunto	2			3*	

** Nota: Instrumentos de Orquestra: Coro (45') + Orquestra de Cordas, Sopros ou Sinfónica (90'); Outros instrumentos: Coro (90') + Classe de Conjunto a definir (45'). Sem prejuízo da possibilidade de inscrição em Classes de Conjunto complementares, a título voluntário.*

Já o Ensino Secundário divide-se em Instrumento, Composição, Formação Musical e Canto. O Curso Secundário de Instrumento abarca as disciplinas de Instrumento, Formação Musical, Análise e Técnicas de Composição, História e Cultura das Artes, Tecnologia e Física da Música, Classe de Conjunto, Baixo Contínuo / Instrumento de Tecla / Acompanhamento e Improvisação e Música de Câmara. Cumpre, no entanto, salientar que os alunos inscritos no Regime Supletivo

apenas têm as seguintes disciplinas: Instrumento, Formação Musical, Classe de Conjunto e Opção (Análise e Técnicas de Composição, História e Cultura das Artes ou Tecnologia e Física da Música).

Tabela 3 – Carga Horária do Curso Secundário de Instrumento dos Regimes Articulado e Supletivo

	Secundário - Articulado		
	6ºGrau (45')	7ºGrau (45')	8ºGrau (45')
Instrumento		2	
Formação Musical		2	
Análise e Técnicas de Composição		3	
História e Cultura das Artes		3	
Tecnologia e Física da Música		2	
Classe de Conjunto		3*	
Baixo Contínuo / Instrumento de Tecla / Acompanhamento e Improvisação	-		1
Música de Câmara		1	
	Secundário - Supletivo		
	6ºGrau (45')	7ºGrau (45')	8ºGrau (45')
Instrumento		1	
Formação Musical		2	
Classe de Conjunto		3*	
Opção		-	
Análise e Técnicas de Composição		3	
História e Cultura das Artes		3	
Tecnologia e Física da Música		2	
<i>*Nota: Instrumentos de Orquestra: Orquestra Sinfónica (90') + Coro (45'); Outros Instrumentos: Coro (90') + Música de Câmara / Ensemble (45'). Sem prejuízo da possibilidade de inscrição em Classes de Conjunto complementares, a título voluntário.</i>			

O Curso Secundário de Composição contém as disciplinas de Composição, Formação Musical, Análise e Técnicas de Composição, História e Cultura das Artes, Tecnologia e Física da Música, Classe de Conjunto, Baixo Contínuo / Instrumento de Tecla e Laboratório Criativo. Cumpre ainda referir que os alunos inscritos no Regime Supletivo apenas têm as seguintes disciplinas: Composição, Formação Musical, Classe de Conjunto e Opção: Análise e Técnicas de Composição, História e Cultura das Artes ou Tecnologia e Física da Música.

Tabela 4 – Carga Horária do Curso Secundário de Composição dos Regimes Articulado e Supletivo

	Secundário - Articulado		
	6ºGrau (45')	7ºGrau (45')	8ºGrau (45')
Composição		2	
Formação Musical		2	
Análise e Técnicas de Composição		3	
História e Cultura das Artes		3	

Tecnologia e Física da Música	2		
Classe de Conjunto	3*		
Baixo Contínuo / Instrumento de Tecla	-	1	
Laboratório Criativo	1		
	Secundário - Supletivo		
	6ºGrau (45')	7ºGrau (45')	8ºGrau (45')
Composição	1		
Formação Musical	2		
Classe de Conjunto	3*		
Opção	-		
Análise e Técnicas de Composição	3		
História e Cultura das Artes	3		
Tecnologia e Física da Música	2		
<i>*Nota: Coro (135') ou Coro (90') + Classe de Conjunto a definir (45'). Sem prejuízo da possibilidade de inscrição em Classes de Conjunto complementares, a título voluntário.</i>			

No que respeita ao Curso Secundário de Formação Musical, este contém as disciplinas de Educação Vocal, Formação Musical, Análise e Técnicas de Composição, História e Cultura das Artes, Tecnologia e Física da Música, Classe de Conjunto, Instrumento de Tecla / Acompanhamento e Improvisação e Prática, leitura e Harmonização ao Piano. Já os alunos inscritos no Regime Supletivo têm apenas as seguintes disciplinas: Educação Vocal, Formação Musical, Classe de Conjunto e Opção: Análise e Técnicas de Composição, História e Cultura das Artes ou Tecnologia e Física da Música.

Tabela 5 – Carga Horária do Curso Secundário de Formação Musical dos Regimes Articulado e Supletivo

	Secundário - Articulado		
	6ºGrau (45')	7ºGrau (45')	8ºGrau (45')
Educação Vocal	2		
Formação Musical	2		
Análise e Técnicas de Composição	3		
História e Cultura das Artes	3		
Tecnologia e Física da Música	2		
Classe de Conjunto	3*		
Instrumento de Tecla / Acompanhamento e Improvisação	-	1	
Prática, Leitura e Harmonização ao Piano	1		
	Secundário - Supletivo		
	6ºGrau (45')	7ºGrau (45')	8ºGrau (45')
Instrumento	1		
Formação Musical	2		
Classe de Conjunto	3*		
Opção	-		
Análise e Técnicas da Composição	3		
História e Cultura das Artes	3		
Tecnologia e Física da Música	2		
<i>*Nota: Coro (135') ou Coro (90') + Classe de Conjunto a definir (45'). Sem prejuízo da possibilidade de inscrição em Classes de Conjunto complementares, a título voluntário.</i>			

Finalmente, o Curso Secundário de Canto abrange as disciplinas de Canto, Formação Musical, Análise e Técnicas de Composição, História e Cultura das Artes, Tecnologia e Física da Música, Classe de Conjunto, Línguas de Repertório, Baixo Contínuo / Instrumento de Tecla / Acompanhamento e Improvisação e Música de Câmara.

Tabela 6 – Carga Horária do Curso Secundário de Canto do Regime Articulado

	Secundário - Articulado		
	6ºGrau (45')	7ºGrau (45')	8ºGrau (45')
Canto	2		
Formação Musical	2		
Análise e Técnicas de Composição	3		
História e Cultura das Artes	3		
Tecnologia e Física da Música	2		
Classe de Conjunto	3*		
Baixo Contínuo / Instrumento de Tecla / Acompanhamento e Improvisação	-	1	
Música de Câmara	1		

**Nota: Coro (135') ou Coro (90') + Classe de Conjunto a definir (45'). Sem prejuízo da possibilidade de inscrição em Classes de Conjunto complementares, a título voluntário.*

1.3. Caracterização da Turma de Formação Musical

1.3.1. Caracterização dos Discentes

Os dados que ora se apresentam foram recolhidos no decurso das atividades letivas observadas pelo Mestrando, no âmbito da realização do estágio no ano letivo de 2024/2025.

A turma de Formação Musical corresponde a Turma de 3.º grau do Ensino Articulado do Conservatório Regional de Castelo Branco e integra 16 alunos que frequentam o 7.º ano do 3.º ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva.

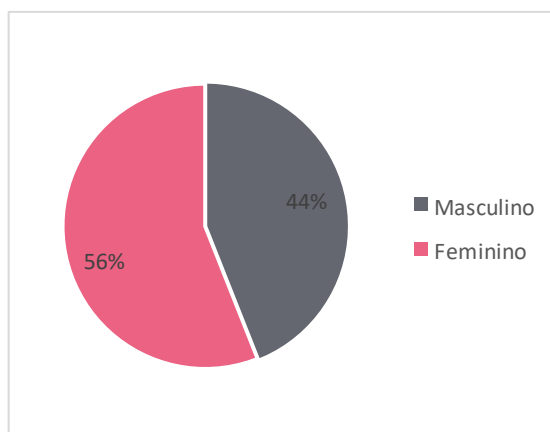


Figura 7 – Composição da Turma de 3º Grau de Formação Musical: Género

A Tabela seguinte apresenta a listagem dos alunos da turma de Formação Musical de 3º Grau, incluindo as respectivas idades e o instrumento que cada um pratica.

Tabela 7 – Composição da Turma de 3º Grau de Formação Musical: Nome, Idade e Instrumento

Nome de Aluno	Ano de Nascimento (Idade)	Instrumento
Aluno A	2012	Violino
Aluno B	2012	Acordeão
Aluno C	2012	Trompete
Aluno D	2012	Acordeão
Aluno E	2012	Violino
Aluno F	2012	Flauta
Aluno G	2012	Flauta
Aluno H	2012	Guitarra
Aluno I	2012	Violino
Aluno J	2012	Guitarra
Aluno K	2012	Clarinete
Aluno L	2012	Piano
Aluno M	2012	Violino
Aluno N	2012	Piano
Aluno O	2012	Piano
Aluno P	2012	Percussão

A Tabela 8 evidencia, assim, a heterogeneidade da turma, refletida na diversidade de instrumentos praticados, abrangendo as várias classes de instrumentos. Esta variedade demonstra a presença de perfis musicais distintos, com interesses e necessidades diferenciadas, aos quais o Conservatório deverá procurar responder e lecionar de forma ajustada, considerando a qualificação e a especialização do seu corpo docente.

Por outro lado, os alunos revelaram que a maioria frequenta a instituição há três anos, enquanto apenas quatro mencionaram estar inscritos no CRCB há já quatro anos (Fig. 8).

O questionário permitiu ainda constatar que, no contexto do Ensino Formal da Música em Castelo Branco, a maior parte dos alunos iniciou o seu percurso musical no próprio CRCB, sendo que três alunos indicaram ter começado na Orquestra Típica Albicastrense (OTA) e um referiu ter iniciado os seus estudos musicais na escola (Fig. 9).

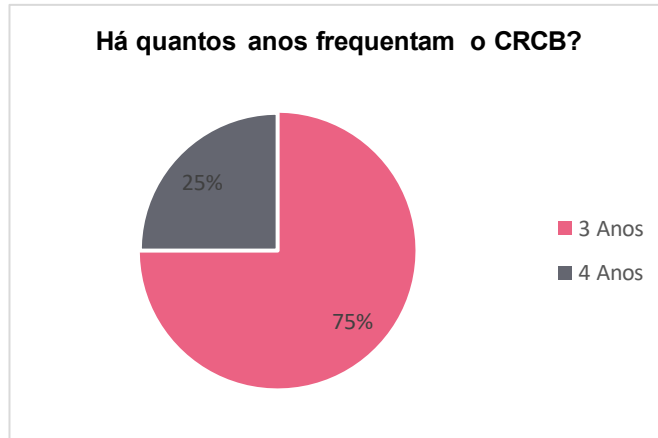


Figura 8 – Anos de Frequência no CRCB

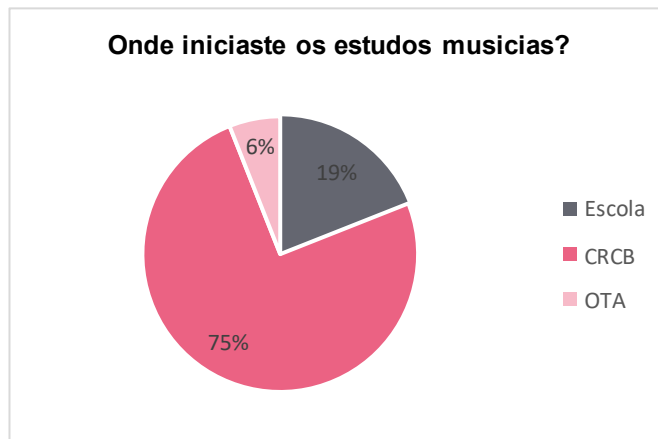


Figura 9 – Início dos Estudos Musicais

Relativamente ao local de residência dos alunos (Fig. 10), importa salientar, para efeitos de análise do acesso ao Ensino da Música Formal nas demais freguesias, que apenas um aluno reside no Retaxo, enquanto todos os restantes vivem em Castelo Branco. Esta distribuição poderá sugerir que os alunos que residem nas freguesias periféricas, vilas ou aldeias podem ter menor acesso ou demonstrar menor interesse pelo Ensino Formal da Música.

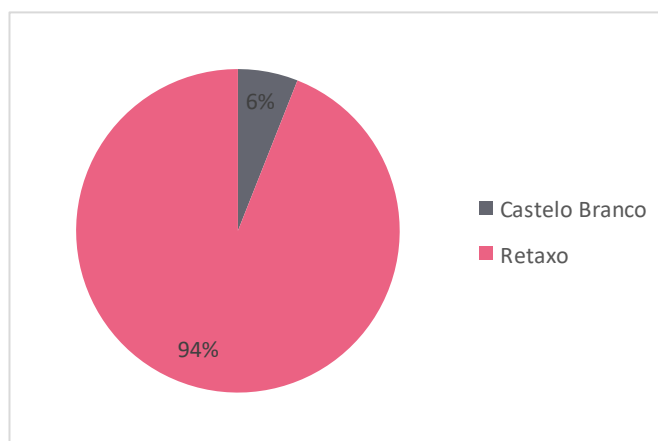


Figura 10 – Local de Residência dos Alunos

1.3.2. Os Alunos e o CRCB

Através do questionário, procurou-se apurar a motivação dos alunos e, desta forma, compreender as razões que os levaram à inscrição no CRCB e a optar pelo Ensino da Música Formal, bem como identificar os fatores que influenciam o envolvimento e interesse das crianças na aprendizagem musical (Fig. 11).

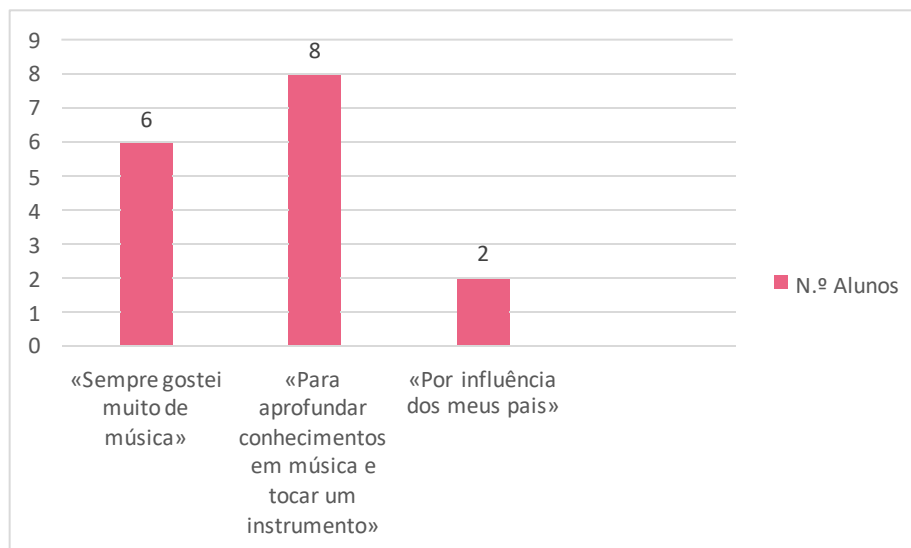


Figura 11 – Razões que levaram os alunos da turma a frequentar o CRCB

A análise da Fig. 11 evidencia que os motivos que levaram os alunos a ingressar no CRCB apresentam relativa uniformidade. Um número significativo de discentes (n=8) indicou ter optado pelo CRCB com o objetivo de aprofundar os seus conhecimentos musicais e aprender a tocar um instrumento. Seis alunos declararam ter ingressado na instituição em razão do interesse pessoal pela música, enquanto apenas dois referiram a influência dos pais como fator determinante.

Estes resultados refletem que, de modo geral, os alunos apresentam uma motivação intrínseca, pautada pelo interesse musical e pelo desejo de aprimorar competências musicais, demonstrando ainda curiosidade e iniciativa ao longo do respetivo percurso de aprendizagem.

Por outro lado, ao serem questionados acerca do grau de satisfação relativamente à frequência no CRCB, dois alunos assinalaram a opção “Adoro”, treze optaram por “Gosto”, apenas um assinalou “Gosto mais ou menos” e nenhum indicou “Não gosto”. Os resultados sugerem, por isso, que a maioria dos alunos demonstra um envolvimento positivo com a experiência do Conservatório, refletindo não apenas interesse pela aprendizagem da música, mas também motivação e compromisso com o processo de aprendizagem em contexto formal. A ausência de respostas negativas pode ainda indicar que o ambiente educativo e o acompanhamento docente contribuem, de forma significativa, para manter o elevado nível de satisfação e a motivação dos discentes (Fig. 12).

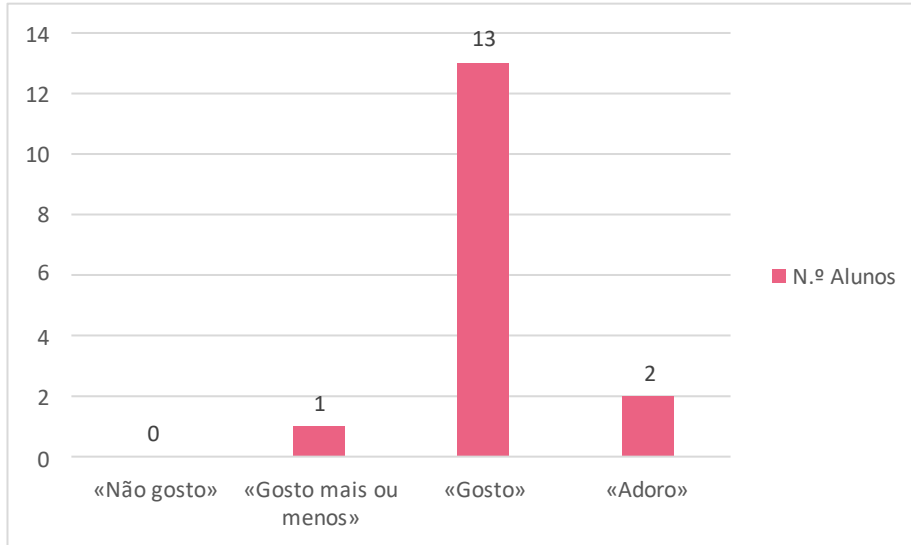


Figura 12 – Satisfação dos Alunos na Frequência do CRCB

Relativamente à Disciplina preferida dos alunos do CRCB, a turma revelou que, metade dos alunos (n=8) indicou Classe de Conjunto como a sua disciplina favorita, enquanto a outra metade (n=8) apontou a Disciplina de Instrumento. Lamentavelmente, nenhum aluno nomeou Formação Musical como sendo a sua Disciplina favorita (Fig. 13).

Esta conclusão reflete que os alunos valorizam, sobretudo, as disciplinas que proporcionam prática direta e desenvolvimento de competências instrumentais. A ausência de preferência por Formação Musical poderá indicar que os conteúdos teóricos são menos motivadores, evidenciando a tendência dos alunos para se envolverem em atividades que permitam a expressão prática e imediata da aprendizagem musical.

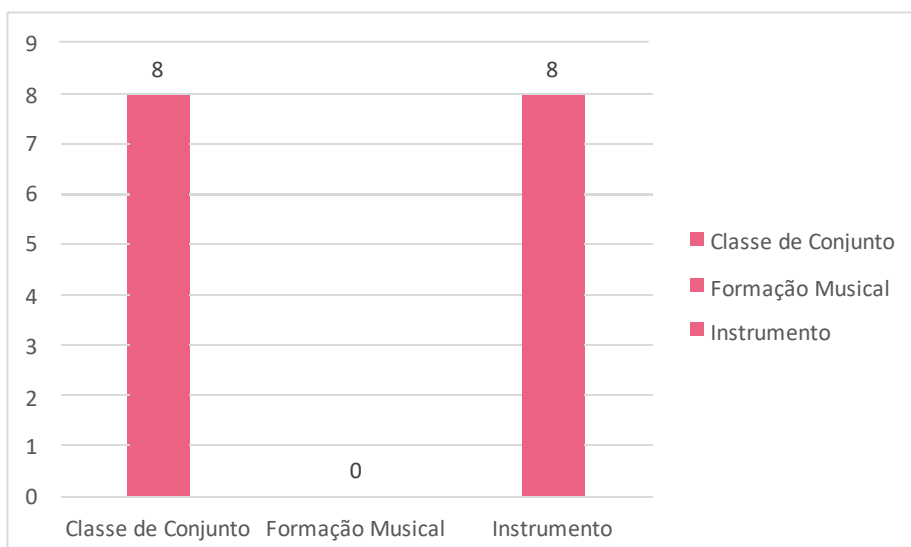


Figura 13 – Preferência da Disciplina dos Alunos no CRCB

1.3.3. Os Alunos e o Instrumento

Relativamente aos Instrumentos praticados na Turma, a Figura *infra* evidencia uma notável heterogeneidade, refletindo a diversidade de perfis e interesses musicais dos alunos. Observa-se que os instrumentos Clarinete, Trompete e os de Percussão são praticados por um único aluno cada; no entanto, o Acordeão, a Flauta Transversal e a Guitarra conta com dois alunos, enquanto a classe de Piano inclui três alunos e a de Violino quatro.

Os dados sugerem que a Turma apresenta uma ampla variedade de interesses e, conseqüentemente, de competências instrumentais, sendo que a diversidade instrumental reforça a importância de adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas pelo CRCB que permitam atender às necessidades específicas de cada aluno.

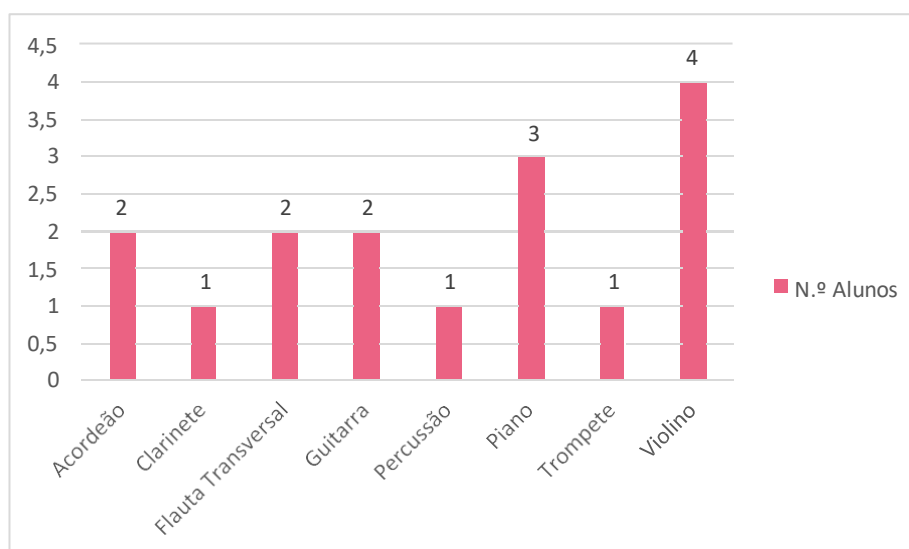


Figura 14 – Instrumentos Praticados na Turma

Paralelamente, ao serem questionados sobre a frequência semanal de estudo do instrumento, os alunos indicaram as seguintes opções: “Menos de 2 dias por semanas” (n=2), “2-3 dias por semana” (n=6), “4-5 dias por semana” (n=6) e “Todos os dias da semana” (n=2). Nenhum aluno selecionou a opção “6 dias por semana” (Fig. 15).

A análise das respostas permite concluir que a maior parte dos alunos estuda de forma consistente, entre dois e cinco dias por semana, demonstrando empenho e dedicação no desenvolvimento das suas competências musicais e instrumentais. A ausência de respostas para a opção “6 dias por semana” e o diminuto n.º de alunos que estuda todos os dias da semana sugere, no entanto, que, embora haja motivação, a prática intensiva diária não é comum, possivelmente devido a fatores relacionados com gestão do tempo, carga letiva e outros compromissos pessoais.

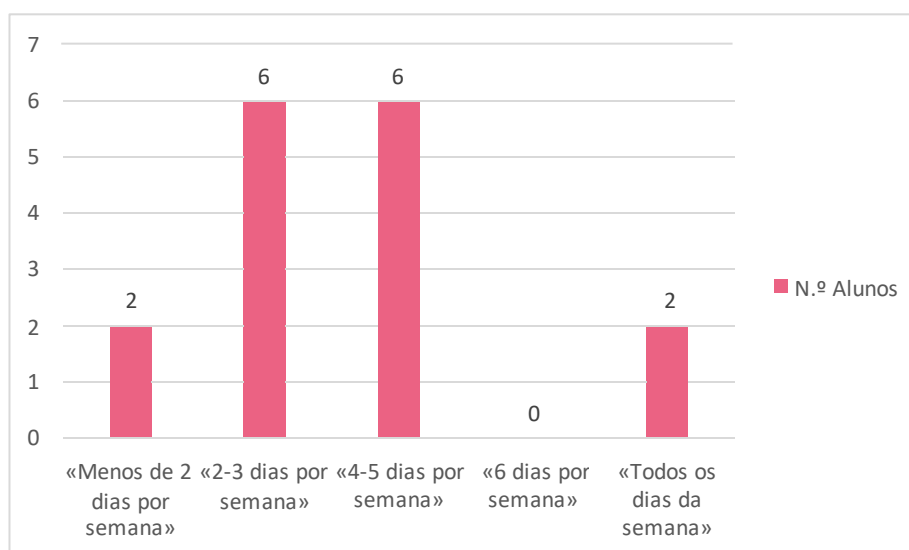


Figura 15 – Dias de Estudo do Instrumento por Semana

1.3.4. Os Alunos e a Formao Musical

A Formao Musical constitui uma componente essencial no Ensino da Música, uma vez que permite o desenvolvimento de competências teóricas e práticas fundamentais para o desempenho instrumental e para a compreensão da linguagem musical. Reconhecer o grau de apreciao desta Disciplina pelos alunos permite avaliar, não apenas a motivao destes, mas também a eficácia do Ensino da Música em contexto Formal que tem sido ministrado pelo CRCB.

Os Discentes foram inquiridos sobre o seu grau de satisfao relativamente  Formao Musical. As opoes de resposta apresentavam uma escala crescente de satisfao: “Não gosto” até “Adoro”. Nenhum aluno selecionou as opoes mais radicais, enquanto seis alunos indicaram “Gosto mais ou menos”, sendo a opo “Gosto” a que recebeu a maioria das respostas (Fig. 16).

Conclui-se, de modo geral, que os alunos demonstram apreciar esta componente, uma vez que a ausência de respostas extremas indica que a disciplina  bem recebida. Contudo, existe ainda margem para tornar a experiência com a Formao Musical mais envolvente e estimulante para os alunos, um desafio que se impõe ao CRCB.

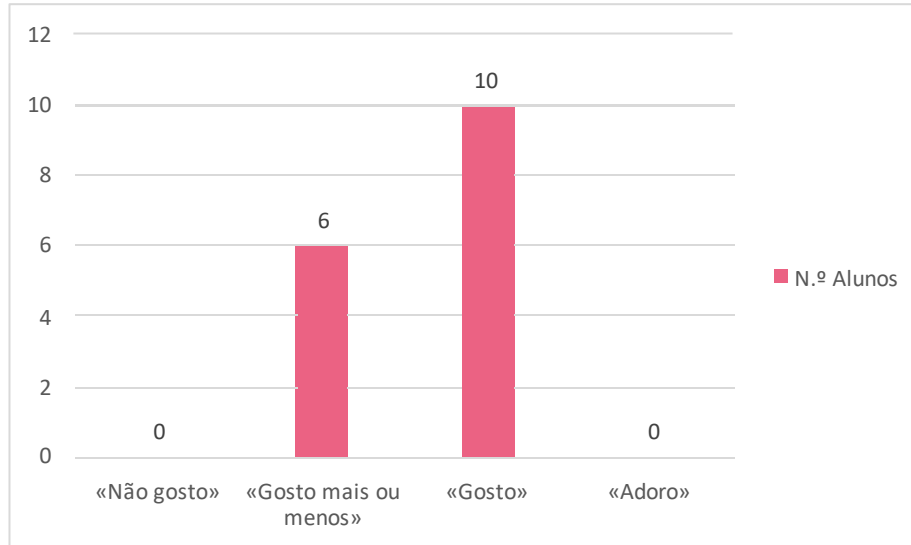


Figura 16 – Apreciação da Componente de Formação Musical

Ao serem questionados sobre a frequência semanal de estudo da componente de Formação Musical, os alunos indicaram as seguintes opções: “Menos de 2 dias por semana” (n=9), “2-3 dias por semana” (n=6) e “4-5 dias por semana” (n=1). Nenhum aluno selecionou as opções “6 dias por semana” ou “Todos os dias da semana” (Fig. 17).

Os resultados permitem concluir que, em geral, os alunos dedicam menos tempo semanal ao estudo de Formação Musical, em comparação com o estudo do respetivo instrumento. Esta diferença sugere que os alunos privilegiam a prática instrumental em detrimento do estudo teórico, padrão este que poderá refletir a perceção de que o estudo instrumental tem um impacto mais imediato no desenvolvimento das competências musicais, aliado à maior motivação pessoal ou à prioridade dada pelo aluno à prática individual do respetivo instrumento.

Evidencia-se, ainda, a necessidade de adoção de estratégias pedagógicas que promovam maior regularidade e envolvimento no estudo da Formação Musical, de modo a equilibrar e articular o desenvolvimento teórico com o prático e consolidar as competências essenciais para a aprendizagem da música.

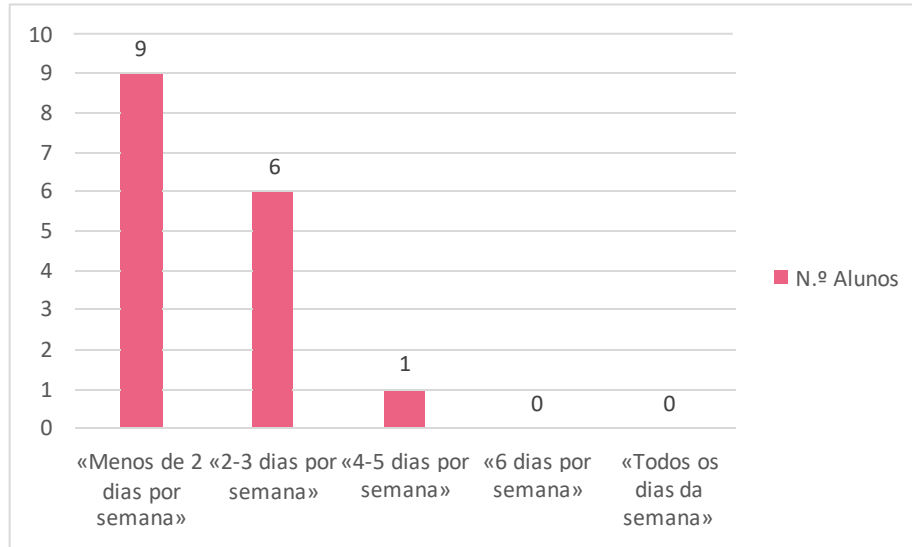


Figura 17 – Dias de Estudo da Formação Musical por Semana

Por fim, os alunos foram inquiridos sobre as atividades de que mais gostam nas aulas de Formação Musical. Para tanto, foi-lhes solicitado que assinalassem a atividade preferida, entre as seguintes opções: “Cantar”, que se destacou como a favorita de nove alunos da turma, “Ditados Rítmicos”, “Leituras Rítmicas” e “Teoria Musical”, as quais foram escolhidas por dois alunos, “Leituras Solfejadas”, que recebeu apenas uma indicação, e “Ditados Melódicos”, que não obteve qualquer resposta (Fig. 18).

Estes resultados refletem que os alunos privilegiam atividades que envolvem a prática ativa e expressiva da música, como o Canto, em detrimento das tarefas mais teóricas ou técnicas. Por outro lado, a menor preferência por atividades como “Ditados Melódicos” ou “Leituras Solfejadas” poderá também indicar as áreas em que os alunos enfrentam maior dificuldade.

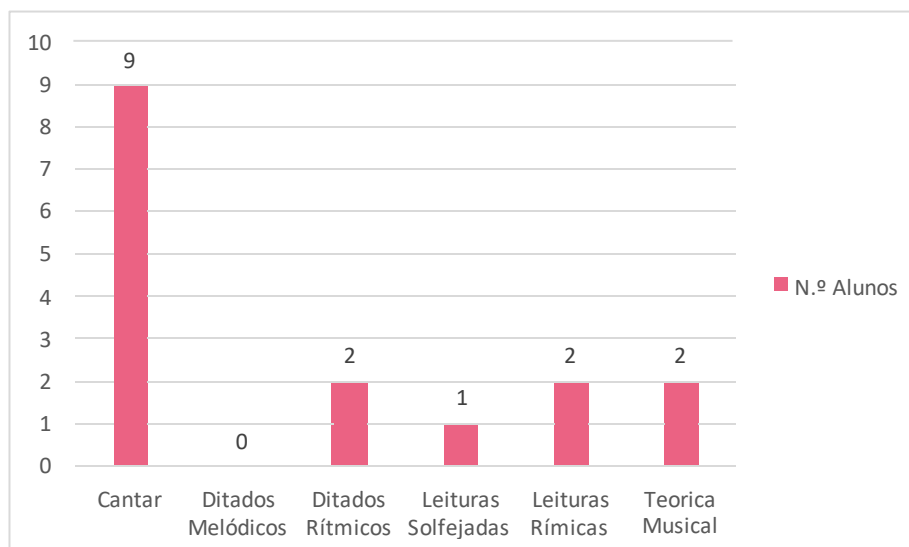


Figura 18 – Atividades Preferidas pelos Alunos na Componente de Formação Musical

Capítulo II – O Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada (PES)

O Capítulo II apresenta as aulas que o Mestrando acompanhou, bem como as que foram por ele lecionadas, integrando a planificação correspondente, as reflexões críticas e outros elementos de relevância, no contexto de Estágio e da Prática de Ensino Supervisionada (PES).

2.1. A Turma de Formação Musical

2.1.1. Calendário de Aulas

Tabela 8 – Calendário de Aulas da Turma de Formação Musical

N.º Aula	Data	Duração	Tipo	N.º Relatório	Sumário da Aula
4	27/09/24	45'	Assistida	1	Exercício rítmico: p. 33, exercício 1 (tempo composto); Exercício de solfejo: p. 56, exercício 43 (tempo composto); Exercício de canto: escala de Dó Maior em uníssono e em cânone; Exercício de canto: p. 57, exercício 47 (tempo composto).
5	01/10/25	45'	Assistida	2	Realização de exercícios de canto e entoação da escala de Dó Maior em 3ª dobradas (ascendentes e descendentes); entoação de intervalos de 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª e 8ª (ascendentes e descendentes); Entoação da escala de Lá menor melódica (ascendentes e descendentes); Entoação da escala de Si menor harmónica (ascendentes e descendentes); Treino de identificação auditiva de Cadências (Perfeitas, Suspensivas e Picardas).
6	04/10/24	45'	Assistida	3	Revisões da aula passada: Relembrar cadências e aplicação de alguns exercícios. Ditado melódico: p. 93, exercício da faixa 16 (apoio do CD).
7	08/10/24	45'	Assistida	4	Realização de um exercício rítmico: p. 17, exercício 6 e 7; Entoação da escala de Dó Maior em 2ª Maiores, 3ª Maiores e 4ª Perfeitas; Entoação da escala de Si Maior e de Ré Maior em Cânone; Entoação de arpejos Maiores e menores da escala de Dó e Ré; Entoação de intervalos Maiores, menores e perfeitos com notas dadas; Exercício de reconhecimento auditivo de intervalos e acordes; Ditado de sons.
8	11/10/24	45'	Assistida	5	Entoação de intervalos na escala de Dó Maior e Dó menor; Entoação de intervalos de Si Maior, Ré menor e Lá Diminuto; Exercícios de reconhecimento auditivo de acordes Maiores, menores e diminutos;

					Explicação teórica de acordes (Majores e menores).
9	15/10/24	45'	Assistida	6	Leitura solfejada em Clave de Dó na 3ª linha: p. 63, exercício 1,2,3 e 4; Leitura solfejada a duas vozes, em clave de Sol e clave de Fá: p. 60, exercício 5; Entoação da escala de Dó Maior com inversões; Entoação de uma melodia em tempo composto: p. 54, exercício 37.
10	18/10/24	45'	Assistida	7	Entoação da escala de Dó Maior em 2º e 3º (dó-ré, dó-mi; ré-mi, ré-fá; mi-fá, mi-sol; etc.) ascendente e descendente; Entoação de intervalos; Leitura melódica: Pág.66, exercício 5; Entrega da nova sebeta de 3º Grau.
11	22/10/24	45'	Lecionada	8	Revisão de leituras rítmicas em tempo simples: p. 4, exercício 1,2,3,4 e 5; Introdução de um novo ritmo: "pausa de semicolcheia seguida de três semicolcheias", p. 5 exercícios 9,10,11 e 12; Exercício de solfejo: p. 46, exercício 24 (acabou em TPC).
12	25/10/24	45'	Lecionada	9	Exercícios de treino auditivo: reconhecimento de acordes (Perfeitos Majores e menores) e de intervalos (Majores e menores); Atividade prática com aplicação "Ouvido Perfeito" – Treino auditivo de comparação de intervalos (Majores e menores, ascendentes e descendentes); Correção do trabalho de casa; Leituras melódicas: p. 66, exercício 5 e 7.
13	29/10/24	45'	Assistida	10	Exercícios de treino auditivo e de entoação com a escala de Dó M quebrada em 3ª e 4ª; Entoação da escala cromática com nome de notas; Audição e repetição entoada de intervalos Majores e menores com auxílio de movimentos corporais; Entoação da canção nº1 da p.95 (acabou em TPC).
14	05/11/24	45'	Assistida	11	Leitura solfejada com marcação de compasso ternário: p.39 ex 1 e 2; Atribuição de exercícios de solfejo a serem avaliados em aula; Treino auditivo de arpejos em Fá M e Dó M; Reconhecimento auditivo de notas individuais na escala de Fá M; Correção do TPC.
15	08/11/24	45'	Lecionada	12	Entoação da escala de Fá M e Dó M, ascendente/descendente e com inversões (3º quebradas); Explicação teórica para a construção de escalas Majores; Atividade prática de consolidação de conhecimentos: Construção da escala de Lá M, Mi M, Si M Fá# M.

16	12/11/24	45'	Assistida	13	Avaliações orais de leitura solfejada estudada.
17	15/11/24	45'	Lecionada	14	Atividades de reconhecimento de acordes (M e m) e de intervalos de 2º e 3º (M e m); Revisão de conteúdos anteriormente lecionados: ritmo “pausa de semicolcheia seguida de três semicolcheias”; Leitura solfejada, p. 39 ex. 1; Exercício de entoação a duas vozes, p.74 ex.26.
18	19/11/24	45'	Assistida	15	Entoação de escalas: Dó M e Si M ascendente, descendente e com inversões; Entoação de intervalos de 2º,3º,4º,5º,6º,7º e 8º ascendentes (M) e descendentes (m) na escala de Dó M e na escala de Ré M; Entoação da escala cromática com nome de notas, a começar em Sol (ascendente com # e descendente com b); Leitura melódica nº20 da p. 72; Entoação da canção nº2 da p. 96.
19	22/11/24	45'	Assistida	16	Leitura rítmica, p.6 - ex.14 e 15; Avaliações de leitura rítmica à 1º vista; Entoação da leitura melódica, p.66 – ex.6; Entoação da leitura melódica, p.73 – ex.22.
20	26/11/24	45'	Assistida	17	Avaliações de solfejo; Entoação da escala de Fá M; Avaliações de Entoação e Afinação.
21	29/11/24	45'	Assistida	18	Avaliações de ritmo em compasso composto.
22	03/12/24	45'	Assistida	19	Teste de avaliação escrito – Teórico.
23	06/12/24	45'	Assistida	20	Teste de avaliação escrito – Auditivo.
24	10/12/24	45'	Assistida	21	Correção do teste escrito teórico de Formação Musical.
25	07/01/25	45'	Assistida	22	Receção de boas vindas dos alunos ao 2º período; Entoação da escala de Lá M; Si M e Ré M. Revisão do ciclo das quintas; Introdução de notas e escalas enarmónicas.
26	10/01/25	45'	Lecionada	23	Prática de leitura solfejada em compasso ternário simples (3/4) – p.41, ex.: 6 e 7; Prática de leitura solfejada em compasso binário composto (6/8) – p.47, ex.: 26 e 27; Revisão de símbolos e sinais de agógica.
27	14/01/25	45'	Assistida	24	Revisões de tonalidades; Revisões de escalas; Entoação da escala de Si M.
28	17/01/25	45'	Assistida	25	Revisões de células rítmicas; Percussão de frases rítmicas da sebenta na p.8; Exercício 19 da p.8 com marcação de tempo e com marcação de compasso; Exercício 6 de solfejo, p.41; Entoação dos arpejos das escalas de Do M; Ré M; Mi M; Fá M; Sol M; Lá M; Si M; Entoassem da escala de Do M e de Si M em terceiras; Entoação da canção nº 2 da p.96 e da canção nº3 da p.98 com nome de notas.

29	28/01/25	45'	Assistida	26	Exercícios de entoação em Dó M em graus conjuntos ascendentes e descendentes; Entoação de intervalos de 2ªM ascendentes e descendentes com notas dadas; Classificação de acordes PM, Pm, A e D; Entoação com nome de notas da canção 32 da p.77 da sebenta; Entoação da canção nº2 da p.96 da sebenta.
30	31/01/25	45'	Assistida	27	Execução dos exercícios 1, 2, 3 e 4 da p.8; Execução do exercício 23 da p.8 com marcação de compasso; Entoação da escala de Dó M em graus conjuntos ascendentes e descendentes; Entoação da escala de Si M e de Dó M em 3ª; Entoação da canção nº4 da p.100 da sebenta; Entoação da canção nº3 da p. 98 da sebenta; Entoação da canção nº2 da p.96 da sebenta.
31	04/02/25	45'	Assistida	28	Revisão teórica sobre a classificação de acordes Maiores, menores, diminutos e aumentados, bem como da formação de inversões; Aquecimento vocal com a escala de Fá M; Entoação da canção nº6 da p. 102 da sebenta.
32	07/07/25	45'	Lecionada	29	Revisão teórica do compasso ternário simples (3/8); Atividade prática auditiva com a obra "Fur Elise"; Exercícios de solfejo em compasso 3/8 – p. 42, ex.: 11, 12 e 13; Revisão teórica do compasso binário simples (2/2); Atividade prática auditiva com a obra "Stars and Stripes Forever"; Exercícios de solfejo em compasso 2/2 – p. 43, ex.: 16 e 17; Correção do trabalho de casa (2ª parte do ex.: 2-p.117).
33	11/02/25	45'	Assistida	30	Leituras rítmicas 1, 5 e 6 da p.23 da sebenta; Correção do exercício 20 da p. 45 da sebenta; Correção do trabalho de casa, p. 117 exercício 1(classificação dos acodes do segundo sistema); Acordes de 7ª dominante.
34	14/02/25	45'	Lecionada	31	Revisão da formação de acordes; Entoação de acordes; Exercícios de classificação de acordes – p. 115 da sebenta.
35	21/02/25	45'	Assistida	32	Revisão teórica sobre a classificação de acordes com a respetiva inversão, classificação de intervalos e ainda das tonalidades Maiores e respetivas relativas menores; Execução do exercício 1 da p. 112 da sebenta.
36	25/02/25	45'	Lecionada	33	Entoação de acordes M, m e de 7 dominante, em simultâneo e com atribuição da tónica, da mediant e da dominante; Entoação e reconhecimento auditivo de intervalos; Canção n.º 6 da p. 102 da sebenta.
37	07/03/25	45'	Lecionada	34	Entoação de acordes M, m e de 7 dominante, em simultâneo e com atribuição da tónica, da mediant e da dominante;

					Entoação e reconhecimento auditivo de intervalos: Leitura Solfejadas N.º 26 p. 47; n.º 20 p. 45 e n.º 12 p. 42 da sebenta.
38	11/03/25	45'	Assistida	35	Avaliações individuais de solfejo em clave de Sol e clave de Dó à primeira vista; Avaliações individuais de leituras solfejadas em compasso composto à primeira vista.
39	14/03/25	45'	Assistida	36	Teste Auditivo de Formação Musical.
40	18/03/25	45'	Assistida	37	Elaboração da primeira parte da ficha de avaliação de Formação Musical: Análise auditiva e ditado melódico.
41	25/03/25	45'	Assistida	38	Esclarecimento de dúvidas e breves revisões teóricas; Teste teórico de avaliação sumativa.
42	28/03/25	45'	Assistida	39	Finalização do teste de avaliação sumativo.
43	04/04/25	45'	Assistida	40	Autoavaliação da turma.
44	22/04/25	45'	Assistida	41	Receção de boas vindas; Marcação das provas finais da disciplina de Formação Musical; Correção da ficha de avaliação teórica; Escalas menores melódicas.
45	29/04/25	45'	Assistida	42	Correção do TPC (escala de Dó# m melódica); Revisão de intervalos M e m; Exercícios de revisão de intervalos de 2ª, 3ª, 5ª, 6ª e 7ª, Maiores e menores; Exercício 1 e 2 da p.17 da sebenta; Exercício 27 da p.47 da sebenta; Entoação com nome de notas das canções 2 e 3 da p. 96 e 98 da sebenta.
46	02/05/25	45'	Assistida	43	Entoação da escala de Fá M, ascendente e descendente; Exercícios de arpejo do acorde com inversões; Entoação da escala de Dó M em 3ª dobradas; Reconhecimento auditivo de intervalos e de acordes; Entoação da canção n.º 6 da p. 102 da sebenta.
47	09/05/25	45'	Lecionada	44	Treino Auditivo em Dó M; Leitura Melódica: p.68 ex. 11 da sebenta; Ditado Melódico: p. 89 ex. 17 da sebenta.
48	13/05/25	45'	Assistida	45	Exercícios teóricos; P.125 ex.1; Revisão de unidades de tempo e de unidades de compasso de compassos simples e compostos.
49	06/06/25	45'	Assistida	46	Prova oral estudada; Prova oral à primeira vista (Leitura rítmica; Leitura Solfejada; Leitura Melódica).
50	13/06/25	45'	Assistida	47	Entrega dos testes teóricos de avaliação sumativa e autoavaliação.

2.1.2. Aulas de Formação Musical

As aulas lecionadas pelo Mestrando, na qualidade de Professor-Estagiário, identificadas na Tabela 9 *supra*, foram igualmente planificadas por si, sob a observação e acompanhamento da Professora Orientadora.

Será selecionado um conjunto de aulas, lecionadas pelo Mestrando, descrevendo-se, de forma detalhada, a respetiva planificação, os objetivos

pedagógicos estabelecidos, as estratégias e recursos utilizados, bem como a reflexão final sobre os resultados obtidos. Esta análise, realizada à luz da experiência e do *feedback* recebido, permite identificar os pontos fortes e as áreas de melhoria, contribuindo para o aperfeiçoamento contínuo da prática docente.

Desta forma, evidencia-se a importância da planificação estruturada e da supervisão pedagógica na formação do futuro professor, sublinhando o papel central do processo reflexivo como ferramenta essencial para a construção de uma prática educativa consciente, crítica e fundamentada.

A correta leitura e análise das tabelas que se apresentam pressupõe também a consideração dos Descritores do Perfil dos Alunos, a saber:

Tabela 9 – Áreas de Competências do Perfil dos Alunos

Áreas de Competências do Perfil dos Alunos				
Linguagens e Textos (A)	Informação e Comunicação (B)	Raciocínio e Resolução de Problemas (C)	Pensamento Crítico e Pensamento Crítico (D)	Relacionamento Interpessoal (E)
Desenvolvimento Pessoal e Autonomia (F)	Bem-estar, Saúde e Ambiente (G)	Sensibilidade Estética e Artística (H)	Saber Científico, Técnico e Tecnológico (I)	Consciência e Domínio do Corpo (J)

a) Planificação e Reflexão da Aula de 22/10/2024

Tabela 10 – Enquadramento e Planificação da Aula FM (22/10/2024)

Escola: Conservatório Regional de Castelo Branco	Ano Letivo: 2024/2025	Ano/Grau: AP1 / 3º Grau	Data: 22/10/2024
Mestrando: Renato Afonso Duarte Amaral	Docente Titular: Prof. ^a Ana Margarida Galvão Venâncio Leão	Horário: 14h50-15h35 (45')	Lição N.º 11
Sumário: Revisão de leituras rítmicas em tempo simples: p. 4, exercício 1,2,3,4 e 5; Introdução de um novo ritmo: “pausa de semicolcheia seguida de três semicolcheias”, p. 5 exercícios 9,10,11 e 12; Exercício de solfejo: p. 46, exercício 24			

Organizador	Recursos Pedagógicos / Recursos Materiais	Conteúdos	Objetivos	Métodos e Estratégias	Avaliação / Instrumentos de Observação	Tempo	Descritores do Perfil dos Alunos
Leitura e Escrita	Sebenta 3º Grau Quadro Coluna <i>Bluetooth</i>	Leituras rítmicas em tempo simples	Praticar as leituras rítmicas em compassos simples anteriormente lecionadas	O Mestrando deverá solicitar aos alunos que abram a sebenta na p. 4 e que em conjunto executem os exercícios 1,2,3,4,5 e ir corrigindo eventuais dúvidas que surjam	Por observação direta, através de notas de campo	35'	A, B, C, D, F, I

		Ritmo: “pausa de semicolcheia seguida de três semicolcheias”	Aprendizagem de um novo ritmo	O Mestrando deverá introduzir em aula um novo ritmo, não só através de explicações no quadro, com desconstruções rítmicas e marcações de compasso, mas também com recurso à coluna para audição de duas músicas onde o ritmo predominante era o lecionado			
		Exercícios de Solfejo	Exercícios de Solfejo para aprimorar a leitura	O presente exercício foi introduzido através da sebenta de 3º grau		10'	A, B, C, D, F, I

Tabela 11 – Enquadramento da Aula FM no âmbito do Estágio e da PES (22/10/2024)

Curso	Mestrado em Ensino da Música – Formação Musical e Música de Conjunto		
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco	Ano/Turma	3º Grau
Prof.^a Supervisora	Prof. ^a Dr. ^a Maria Luísa Correia Castilho	Período	1.º
Prof.^a Cooperante	Prof. ^a Ana Margarida Galvão Venâncio Leão	Data	22/10/24
Estagiário	Renato Afonso Duarte Amaral	Hora	14h50
Teor da Aula	Aula Lecionada	Duração	45'

A aula teve início às 14h50, na sala Brahms, localizada no primeiro andar do edifício dos antigos CTT. Esta foi a primeira aula lecionada pelo Mestrando, na qualidade de Professor-Estagiário.

O início da sessão consistiu na abertura da sebenta de 3º Grau na página 4, a partir da qual os alunos executaram os exercícios 1 a 5, com o objetivo principal de rever exercícios de leituras rítmicas em tempo simples. Todas as atividades foram realizadas com sucesso, exceto o exercício 4, que consistia num exercício rítmico com as duas mãos, em simultâneo. Após a desconstrução do exercício, compasso a compasso, a turma conseguiu executá-lo corretamente.

Em seguida, a pedido da Docente, o Mestrando introduziu um novo ritmo à turma: pausa de semicolcheia seguida de três semicolcheias. Para facilitar a compreensão, começou por desconstruir a célula rítmica “quatro semicolcheias”, solicitando que a turma a percutisse. Posteriormente, os alunos foram orientados a ignorar a primeira semicolcheia da célula, o que permitiu a assimilação do novo ritmo.

Para consolidar a aprendizagem, o Mestrando apresentou dois excertos musicais. O primeiro foi da obra “Rain”, do compositor e pianista canadiano Tony Ann, e o segundo, imediatamente reconhecido pelos alunos, foi “Für Elise” do compositor e pianista alemão Ludwig van Beethoven. A audição destes excertos foi bem recebida e contribuiu significativamente para a compreensão do novo ritmo.

Na sequência, a turma voltou à sebenta de 3º Grau, página 5, para executar os exercícios 9 a 12, praticando a nova célula rítmica. Os exercícios 9, 10 e 11 foram compreendidos e executados corretamente. Já o exercício 12 revelou-se mais difícil devido à dispersão da turma. O Mestrando exemplificou novamente o exercício, que foi, então, executado com sucesso pelos alunos.

Para encerrar a aula, o Mestrando iniciou uma atividade de reforço, solicitando a execução do exercício 24 de solfejo, na página 46 da sebenta de 3º Grau, com o intuito de consolidar o ritmo “pausa de semicolcheia seguida de três semicolcheias”. Antes do início da atividade, um dos alunos sinalizou que a hora da aula havia sido ultrapassada e a atividade foi, por isso, proposta para trabalho de casa, conforme orientação da Docente.

A aula terminou por volta das 15h40, cinco minutos após o horário previsto. É importante destacar que todos os alunos demonstraram interesse, atenção e participação ativa. Quanto ao comportamento, ao contrário das expectativas iniciais do Mestrando, a turma manteve-se calma, cooperante e receptiva à presença do Professor-Estagiário.

Leituras rítmicas em tempo simples

1

2

3 *Adagio*
p

4

5

9 *mp*

10

11

12

Figura 19 – Exercícios Rítmicos da Sebenta de 3º Grau (pp. 4-5)

b) Planificação e Reflexão da Aula de 07/03/2025

Tabela 12 – Enquadramento e Planificação da Aula FM (07/03/2025)

Escola: Conservatório Regional de Castelo Branco	Ano Letivo: 2024/2025	Ano/Grau: AP1 / 3º Grau	Data: 07/03/2025
Mestrando: Renato Afonso Duarte Amaral	Docente Titular: Prof.ª Ana Margarida Galvão Venâncio Leão	Horário: 09h20-10h05 (45')	Lição N.º 32
Sumário: Revisão teórica do compasso ternário simples (3/8); Atividade prática auditiva com a obra “Für Elise”; Exercícios de solfejo em compasso 3/8 – p.42, ex.:11,12,13; Revisão teórica do compasso binário simples (2/2); Atividade prática auditiva com a obra “Stars and Stripes Forever”; Exercícios de solfejo em compasso 2/2 – p.43, ex.:16 e 17; Correção do trabalho de casa (2ª parte do ex.:2 – p.117).			

Organizador	Recursos Pedagógicos / Recursos Materiais	Conteúdos	Objetivos	Métodos e Estratégias	Avaliação / Instrumentos de Observação	Tempo	Descritores do Perfil dos Alunos
Leitura e Sensorial	Quadro Sebenta Coluna <i>Bluetooth</i> Piano	Compasso 3/8	Recordar conceitos teóricos referentes ao compasso ternário simples 3/8, nomeadamente unidade de compasso e unidade de tempo	O Mestrando deverá iniciar a aula, fazendo no quadro uma breve revisão das respetivas unidades de tempo e de compasso	Por observação direta, através de notas de campo	15'	A, B, C, D, F, I
		Audição da obra Für Elise	Praticar a marcação de	Com recurso à coluna <i>bluetooth</i> , o Professor-			

			compasso com uma obra característica de um compasso ternário simples	Estagiário deverá colocar a obra Für Elise de Ludwig van Beethoven, solicitando a marcação do compasso ternário simples			
		Leitura Solfejada em compasso ternário simples (3/8). P. 42, ex.: 11, 12 e 13	Solidificar competências de leitura solfejada em compasso ternário simples com marcação de compasso	Com recurso à sebenta, o Mestrando deve solicitar a execução dos exercícios 11, 12 e 13 da p.42. O exercício deverá ser executado, inicialmente, a percudir o ritmo e, seguidamente a solfejar e a marcar o compasso ternário simples			
		Compasso 2/2	Recordar conceitos teóricos referentes ao compasso binário simples 2/2, nomeadamente unidade de compasso e unidade de tempo	O Mestrando deverá fazer no quadro uma breve revisão das respetivas unidades de tempo e de compasso			
		Audição da obra "Stars and Stripes Forever"	Praticar a marcação de compasso com uma obra característica	Com recurso à coluna bluetooth, o Professor-Estagiário deverá colocar a obra "Stars and Stripes Forever"		15'	A, B, C, D, F, I

		<p>Leitura Solfejada em compasso binário simples 2/2. P. 43, ex.: 16 e 17</p>	<p>de um binário simples</p> <p>Solidificar competência de leitura solfejada em compasso binário simples com marcação de compasso</p>	<p>de John Philip de Sousa, solicitando a marcação do compasso binário simples</p> <p>Com recurso à sebenta, o Mestrando deve solicitar a execução dos exercícios 16 e 17 da p. 44. O exercício deverá ser executado, inicialmente, a percutir o ritmo e, seguidamente, a solfejar e a marcar o compasso ternário simples</p>			
		<p>Correção do trabalho de casa</p>	<p>Corrigir os exercícios enviados para casa de modo a verificar a boa compreensão do processo de classificação dos acordes</p>	<p>O Mestrando deverá proceder oralmente à correção do TPC enviado pela Docente na aula anterior</p>		<p>5'</p>	<p>A, B, C, D, F, I</p>
		<p>Canção nº 4</p>	<p>Entoação da canção nº 4 para praticar a entoação e a leitura</p>	<p>Com recurso ao piano, o Mestrando deverá entoar a canção nº 4 da p. 100</p>		<p>5'</p>	<p>A, B, C, D, F, I</p>

Tabela 13 - Enquadramento da Aula FM no âmbito do Estágio e da PES (07/03/2025)

Curso	Mestrado em Ensino da Música – Formação Musical e Música de Conjunto		
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco	Ano/Turma	3º Grau
Prof.^a Supervisora	Prof. ^a Dr. ^a Maria Luísa Correia Castilho	Período	2.º
Prof.^a Cooperante	Prof. ^a Ana Margarida Galvão Venâncio Leão	Data	07/03/2025
Estagiário	Renato Afonso Duarte Amaral	Hora	09h20
Teor da Aula	Aula Lecionada	Duração	45'

A aula iniciou-se às 9h20 na sala Beethoven, localizada no primeiro andar do edifício principal do Conservatório Regional de Castelo Branco.

O Mestrando iniciou a sessão com uma breve revisão teórica sobre o compasso 3/8, abordando a unidade de tempo e a unidade de compasso, ilustrando o conteúdo com um esquema de figuras no quadro, tendo constatado que a turma compreendeu rapidamente os conceitos em causa. Posteriormente, foi apresentada a obra “Für Elise” com o objetivo de sentir a pulsação e marcar o compasso, atividade que todos executaram corretamente.

Seguiu-se a prática na sebenta, página 42, com os exercícios de leitura solfejada 11, 12 e 13, inicialmente percutindo o ritmo e, seguidamente, solfejando. O exercício 11 foi executado com sucesso. No exercício 12, os alunos apresentaram dificuldades devido à classe de Fá, pelo que este foi repetido três vezes em andamento mais lento até a turma conseguir realizá-lo corretamente. O exercício 12 não foi executado em sala, tendo sido proposto para prática individual fora da aula a pedido da Docente.

O Mestrando preparava-se para introduzir o compasso 2/2, binário simples, quando, a pedido da Docente, o tópico foi adiado para que se abordasse, em segundo lugar, o compasso 3/2. Com base na sebenta, página 45, a Docente revisou as unidades de tempo e de compasso, solicitando a execução do exercício 20. Inicialmente, a turma demonstrou alguma dificuldade em assimilar o andamento e os valores das figuras, devido à diferença entre o compasso ternário simples anterior (3/8) e o compasso 3/2. Uma explicação visual adicional, com tabela no quadro, permitiu que a maioria dos alunos compreendesse o conceito, embora alguns ainda necessitem de prática. Por esse motivo, o exercício foi indicado para prática individual.

Na sequência, o Mestrando deu início à correção oral do Trabalho de Casa dos alunos sobre a classificação de acordes, questionando cada aluno sobre as respetivas respostas. Observou-se que poucos alunos haviam concretizado corretamente a atividade, pelo que a Docente deu as suas orientações e deixou a correção do exercício para a aula seguinte.

Por volta das 10h05, já no final da aula, a Docente assumiu a condução da sessão devido ao desempenho insuficiente da turma nas atividades previamente

solicitadas. A última atividade planeada pelo Professor-Estagiário – a entoação da canção nº 4, página 100 – foi então executada duas vezes na íntegra, com sucesso, pois os alunos já conheciam a obra.

Apesar da turma não ter correspondido às expectativas gerais no que conceme à execução das atividades planeada, verificam-se resultados positivos significativos, especialmente no que diz respeito ao compasso 3/8 (solfejo, unidade de tempo, unidade de compasso e marcação do compasso), bem como no comportamento geral dos alunos durante a aula.

Handwritten musical exercises for solfège in 3/8 time, numbered 11, 12, 13, 16, and 17. The exercises include notes, rests, and dynamic markings like "Gaiement", "Andante", "Moderato", "f", and "p". Handwritten annotations include "UC", "UT", "Alto Solfejo", and "Compasso 2/2".

11. Gaiement
 12. Andante
 13. Moderato
 16. Compasso 2/2
 17. Fier! $\text{♩} = 84$

Grupo de Formação Musical CRCB
 Sebenta do 3º Grau 43

Figura 20 – Exercícios de Solfejo da Sebenta de 3º Grau (pp. 42-45)

~

Ficha 1 – acordes

TPC

1. Classifica os acordes



Handwritten chord classifications for the first exercise:

Staff 1: Pm6, A5, Pm6, D5, Pm5, Pm5, Pm6

Staff 2 (labeled TPC M/2): Pm5, Pm6, Pm5, Pm6, D5, Pm6, D5

2. Forma os acordes



Handwritten chord formations for the second exercise:

Staff 1: 7+, P.M6, A, P.m.6 4, D, P.m., P.m.6

Staff 2: P.M6 4, 7+, P.M, P.m.6 4, 7+, D, P.M.6

NOME: _____

DATA: _____

Figura 21 – Exercícios de Classificação e Formação de Acordes da Sebenta de 3º Grau (p. 117)

c) Planificação e Reflexão da Aula de 09/05/2025

Tabela 14 – Enquadramento e Planificação da Aula FM (09/05/2025)

Escola: Conservatório Regional de Castelo Branco	Ano Letivo: 2024/2025	Ano/Grau: AP1 / 3º Grau	Data: 09/05/2025
Mestrando: Renato Afonso Duarte Amaral	Docente Titular: Prof.ª Ana Margarida Galvão Venâncio Leão	Horário: 09h20-10h05 (45')	Lição N.º 44
Sumário: Treino auditivo em Dó M; Leitura Melódica: p.68 ex.11; Ditado melódico: p.89 ex.17			

Organizador	Recursos Pedagógicos / Recursos Materiais	Conteúdos	Objetivos	Métodos e Estratégias	Avaliação / Instrumentos de Observação	Tempo	Descritores do Perfil dos Alunos
Leitura e Sensorial	Quatro Sebenta Piano Coluna <i>Bluetooth</i>	Escala de Dó M	Entoar escalas Maiores Preparar o ouvido e a noção de tonalidade para os exercícios que se seguem	O Mestrando deverá iniciar a aula, solicitando a entoação da escala de Dó M de forma ascendente, descendente e os seguintes exercícios: “Dó, Mi, Ré, Fá, Mi etc. - Dó, Ré, Mi, Ré, Dó; Ré, Mi, Fá, Mi, Ré; etc. – Arpejo M e m”	Por observação direta, através de notas de campo	15'	A, B, C, D, F, I
		Intervalos de 2ªm, 2ªM, 3ªm, 3ªM, 4ªP, 5ªP e 8ªP com e sem	Praticar a entoação e o reconhecimento	Com recurso ao piano, o Professor-Estagiário deverá entoar intervalos			

		uma nota data em Dó M	auditivo de intervalos	menores, Maiores e Perfeitos para reconhecimento auditivo. De seguida, tocar apenas uma nota de modo a que a turma entoe o intervalo solicitado pelo Mestrando			
	"Pomp and Circumstance" (op.39 nº1) em Dó M de Elgar	Leitura melódica da obra "Pomp and Circumstance" (op.39 nº1) em Dó M	Praticar a entoação de melodias em Dó M bem como aperfeiçoar a memória auditiva.	Com recurso à coluna portátil, o professor estagiário deve colocar a obra a partir do min. 2'05 e solicitar uma audição atenta da mesma. Em seguida, toda a turma deverá entoar a melodia com nome de notas Audição da obra		15'	A, B, C, D, F, I
	"Sinfonia nº94 – Surpresa – 2º andamento" em Dó M de Haydn	Ditado melódico da obra "Sinfonia nº 94 – Surpresa – 2º andamento" em Dó M	Praticar a memória auditiva, treinar o ouvido, desenvolver a percepção rítmica e melhorar tanto a leitura como a escrita	Com recurso à coluna portátil e ao piano, o professor estagiário deverá colocar o 2º andamento da sinfonia nº94 "Surpresa" de Joseph Haydn e desta forma, procederem à execução do exercício nº 17 da p.89 (Ditado Melódico) até ao compasso 8 Audição da obra		15'	

Tabela 15 - Enquadramento da Aula FM no âmbito do Estágio e da PES (09/05/2025)

Curso	Mestrado em Ensino da Música – Formação Musical e Música de Conjunto		
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco	Ano/Turma	3º Grau
Prof.ª Supervisora	Prof.ª Dr.ª Maria Luísa Correia Castilho	Período	2.º
Prof.ª Cooperante	Prof.ª Ana Margarida Galvão Venâncio Leão	Data	09/05/2025
Estagiário	Renato Afonso Duarte Amaral	Hora	09h20
Teor da Aula	Aula Lecionada	Duração	45'

A aula teve início pelas 09h20, na sala Beethoven, localizada no primeiro andar do edifício principal do Conservatório Regional de Castelo Branco.

O Professor-Estagiário iniciou a sessão solicitando a entoação da escala de Dó Maior, de forma ascendente e descendente, seguida da execução de exercícios complementares, tais como “Dó, Mi, Ré, Fá, Mi...”; “Dó, Ré, Mi, Ré, Dó, Ré, Mi, Fá, Mi, Ré...” e arpejos maiores e menores. A turma executou estes exercícios com sucesso.

Seguiu-se uma série de exercícios de entoação e reconhecimento auditivo de intervalos (2.ªm, 2ªM, 3ªm, 3ªM, 4ª justa, 5ª justa e 8ª justa), realizados com e sem nota de referência. A maioria dos alunos conseguiu executar as tarefas corretamente, embora alguns tenham evidenciado dificuldades específicas no reconhecimento de intervalos como 2ª menor, 4ª justa e 5ª justa. Apesar da primeira parte da aula ter sido extensa, o seu objetivo de preparar o ouvido e consolidar a perceção tonal foi cumprindo, tendo-se verificado, contudo, alguma dispersão nos alunos.

Concluída esta fase, o Mestrando prosseguiu para a leitura melódica da obra “Pomp and Circumstance”, de Edward Elgar (exercício 11, p. 68 da sebenta). Com recurso à coluna bluetooth, foi solicitado aos alunos que realizassem uma audição atenta do excerto a partir do minuto 2’05, procedendo, de seguida, à entoação da melodia através do nome das notas. A preparação prévia da tonalidade permitiu que todos os alunos executassem a atividade de forma ajustada, sem complexidades.

Por último, foi abordado o ditado melódico n.º 17, de Haydn (Sinfonia n.º 94 – Surpresa, 2.º andamento, p. 89 da sebenta). Com recurso à coluna portátil e ao piano, o Mestrando reproduziu o áudio da obra até ao compasso 8, enquanto os alunos preenchiam os espaços em falta. O exercício decorreu de forma positiva, graças à tonalidade familiar (Dó M) e à simplicidade das figuras rítmicas. A maior dificuldade verificou-se no compasso 7, ao identificar o intervalo de 5ª justa.

O Professor-Estagiário pôde concluir que a aula decorreu sem complicações, os exercícios revelaram-se acessíveis a todos os alunos e o comportamento da turma foi adequado ao decorrer da sessão.

CONSERVATÓRIO REGIONAL DE CASTELO BRANCO Formação Musical

11. Pump and Circumstance (op. 39 nº 1) E. ELGAR

p. 17 *Largamente* *2'05m*

p dolce e cantabile

allargando *a Tempo*

expressivo *f*

cresc. *dim.* *reprise f*

G 5675 B [Ton orig. : RÉ M]

CONSERVATÓRIO REGIONAL DE CASTELO BRANCO Formação Musical

17. Youtube - Sinfonia nº 94 "Surpresa" - 2º andamento *minuto 8,25'*

Andante Joseph Haydn
1732-1809

p

Figura 22 – Exercício de Entoação e Exercício Auditivo e de Preenchimento de Espaço da Sebenta de 3º Grau (p. 68 e p. 89)

2.2. A Turma de Classe de Conjunto (Coro F)

2.2.1. Calendário de Aulas

Tabela 16 – Calendário de Aulas da Turma de Classe de Conjunto (Coro F)

N.º Aula	Data	Duração	Tipo	N.º Relatório	Sumário da Aula
4	27/09/24	45'	Assistida	1	Receção de boas vindas ao professor estagiário; Introdução à obra "Eu vou – O When the Saints – I Wanna Sing"
5	04/10/24	45'	Assistida	2	Continuação da aprendizagem da obra "Eu vou – O When the Saints – I Wanna Sing"
6	11/10/24	45'	Assistida	3	Introdução ao andamento "Sotto Voce"
7	18/10/24	45'	Assistida	4	Continuação da aprendizagem do andamento "Sotto Voce"
8	25/10/24	45'	Assistida	5	Continuação da aprendizagem do andamento "Sotto Voce"
9	08/11/24	45'	Assistida	6	Introdução ao andamento "Natal em Malange"
10	15/11/24	45'	Lecionada	7	Continuação da aprendizagem do andamento "Sotto Voce"
11	22/11/24	45'	Assistida	8	Introdução ao andamento "Ecos de Outono"
12	29/11/24	45'	Assistida	9	Introdução ao andamento "Fanfarre"
13	06/12/24	45'	Assistida	10	Continuação da aprendizagem do andamento "Fanfarre"
14	10/01/25	45'	Assistida	11	Continuação da aprendizagem do andamento "Natal em Malange"
15	17/01/25	45'	Assistida	12	Introdução à obra "Hakuna Mungu Kama Wewe"
16	31/01/25	45'	Assistida	13	Continuação da aprendizagem da obra "Hakuna Mungu Kama Wewe"
17	07/02/25	45'	Assistida	14	Continuação da aprendizagem da obra "Hakuna Mungu Kama Wewe"
18	14/02/25	45'	Assistida	15	Provas de avaliação por naipes
19	21/02/25	45'	Assistida	16	Continuação e conclusão das avaliações
20	07/03/25	45'	Lecionada	17	Continuação da aprendizagem da obra "Hakuna Mungu Kama Wewe"
21	14/03/25	45'	Assistida	18	Introdução à obra "Dry your tears, Afrika"
22	28/03/25	45'	Assistida	19	Introdução à obra "Vangelis"
23	04/04/25	45'	Assistida	20	Autoavaliação; Continuação da aprendizagem da obra "Vangelis"
24	02/05/25	45'	Assistida	21	Introdução à obra "Hymn to the fallen"
25	09/05/25	45'	Lecionada	22	Continuação da aprendizagem da obra "Hymn to the fallen"
26	06/06/25	45'	Assistida	23	Provas de avaliação por naipes

27	13/06/25	45'	Assistida	24	Autoavaliação; Encerramento das atividades letivas
----	----------	-----	-----------	----	--

2.2.2. Aulas de Classe de Conjunto (Coro F)

No presente subcapítulo serão apresentadas três aulas de Classe de Conjunto, no âmbito da disciplina de Coro, realizadas no contexto da PES. Estas sessões foram planejadas e conduzidas pelo Professor-Estagiário, com a orientação e acompanhamento da Docente responsável.

A Classe de Conjunto, pela sua natureza colaborativa e artística, constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento técnico-vocal, ao mesmo tempo que fomenta competências sociais, como a cooperação, a escuta ativa e a partilha. As aulas lecionadas permitiram, por isso, ao Professor-Estagiário experimentar abordagens pedagógicas e metodológicas distintas, adaptadas às características do grupo e aos objetivos musicais definidos para cada sessão e para o período letivo em análise, contribuindo, igualmente, para uma compreensão aprofundada da relevância da prática coral no percurso formativo dos alunos.

Cada aula será apresentada através da respetiva planificação, com a exposição detalhada dos objetivos, estratégias pedagógicas e conteúdos musicais abordados. Seguidamente, proceder-se-á a uma reflexão crítica sobre a execução das aulas, identificando-se os pontos fortes, as dificuldades observadas e os aspetos passíveis de melhoria.

A correta leitura e análise das tabelas que se apresentam pressupõe também a consideração da Tabela 10, *supra*.

a) Planificação e Reflexão da Aula de 15/11/2024

Tabela 17 – Enquadramento e Planificação da Aula Coro F (15/11/2024)

Escola: Conservatório Regional de Castelo Branco	Ano Letivo: 2024/2025	Ano/Grau: Coro F / 3º Grau	Data: 15/11/2024
Mestrando: Renato Afonso Duarte Amaral	Docente Titular: Prof. Pedro Gazalho Martins	Horário: 10h15 – 11h (45')	Lição N.º 10
Sumário: Continuação da aprendizagem (revisão) de um dos andamentos do concerto de Natal: I – “Sotto Voce” (cc. 16-86)			

Organizador	Recursos Pedagógicos / Recursos Materiais	Conteúdos	Objetivos	Métodos e Estratégias	Avaliação / Instrumentos de Observação	Tempo	Descritores do Perfil dos Alunos
Sensorial	Piano	Aquecimento Corporal	Realizar aquecimento corporal Realizar alongamentos corporais Trabalhar a respiração	Com as mãos na cintura e os olhos fechados, rodar lentamente a cabeça Com as mãos juntas, alongar os braços, levantando-os para cima Colocar as mãos juntas atrás das costas, enquanto se puxa as mãos para baixo. Empurrar o peito para cima	Por observação direta, através de notas de campo	10'	A, B, F, J

				<p>Só com a ponta do pé no chão e logo após encontrar o ponto de equilíbrio, esticar o corpo para cima, imaginando que estão a subir uma corda infinita</p> <p>Com as mãos na cintura, rodar a anca, com movimentos circulares, três vezes para cada lado</p> <p>Rodar os tornozelos, três vezes para cada lado</p>			
		<p>Técnica vocal: controlo da respiração (diafragmática) e colocação vocal</p> <p>Escala de Dó M</p> <p>Dinâmicas: piano, meio-forte, forte, crescendo e diminuendo</p>	<p>Aquecer a voz</p> <p>Trabalhar diafragma</p> <p>Preparar peças a trabalhar na aula</p> <p>Trabalhar técnica vocal, voz de cabeça e respiração</p> <p>Trabalhar cor da voz: voz arredondada</p> <p>Trabalhar dinâmicas:</p>	<p>Bocejar duas vezes</p> <p>Inspirar lentamente pelo nariz por 1, 2, e 4 segundos e expirar lentamente pela boca pelos mesmos segundos que se inspira</p> <p>Inspirar lentamente pelo nariz, suste durante três segundos e expirar rapidamente pela boca</p> <p>Cantar escala de Dó M, com nome de notas, de modo a que cada nota tenha 4</p>		5'	A, B, C, D, F, I

			piano, meio-forte, forte, crescendo e diminuendo	tempos e seja entoada em diferentes dinâmicas, com crescendos e diminuendos			
Peça “Sotto Voce” – José Manuel Nunes							
Leitura e Sensorial	Partitura “Sotto Voce” dos cinco andamentos em busca da identidade Piano	Ritmos de divisão binária: mínima, semínima e semibreve Tonalidade de Ré m Ligaduras de valor e de expressão Técnica vocal: voz de cabeça e voz de peito	Relembrar a letra (Latim) através de uma leitura geral da obra com o valor das notas associadas Entoar do compasso 16 até ao compasso 48 com nome de notas Entoar com letra, do compasso 16 até ao compasso 48 Entoar do compasso 48 até ao compasso 70 com nome de notas Entoar com letra, do compasso 48	Falar articuladamente o texto e respetivo ritmo Cantar com nome de notas Recorrendo ao piano, tocar a voz e fazer-se repetir pelos alunos por cada secção mencionada (compasso 16-48; compasso 48-70; compasso 70-86).		30'	A, B, C, E, F, H

			até ao compasso 70				
			Entoar do compasso 70 até ao compasso 86 com nome de notas				
			Entoar com letra, do compasso 70 até ao compasso 86				

Tabela 18 - Enquadramento da Aula Coro F no âmbito do Estágio e da PES (15/11/2024)

Curso	Mestrado em Ensino da Música – Formação Musical e Música de Conjunto		
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco	Ano/Turma	3º Grau
Prof.ª Supervisora	Prof.ª Dr.ª Maria Luísa Correia Castilho	Período	1.º
Prof.ª Cooperante	Prof. Pedro Gazalho Martins	Data	15/11/2024
Estagiário	Renato Afonso Duarte Amaral	Hora	10h15
Teor da Aula	Aula Lecionada	Duração	45'

A aula teve início às 10h25 e decorreu na sala Orff, localizada no rés-do-chão do edifício principal do Conservatório Regional de Castelo Branco.

A sessão iniciou-se com um aquecimento corporal, composto por exercícios de mobilização e alongamento, com o objetivo de preparar o corpo como suporte da voz, promovendo o relaxamento muscular e uma postura adequada. Seguiu-se um trabalho respiratório centrado no uso do diafragma, no qual os alunos realizaram exercícios de inspiração e expiração controladas, reforçando a coordenação respiratória, essencial para a sustentação vocal.

O aquecimento vocal consistiu em vocalizos com ênfase na técnica vocal e especial atenção à utilização da voz de cabeça e à articulação entre respiração e projeção. Trabalhou-se ainda a cor da voz, promovendo uma sonoridade arredondada e homogénea entre os naipes. Paralelamente, foram introduzidos exercícios de dinâmica vocal, explorando variações de intensidade – piano, meio-forte, forte, crescendo e diminuendo – com o intuito de desenvolver controlo expressivo e sensibilidade musical.

Posteriormente, a execução da obra seguiu a seguinte sequência:

- Compasso 16 ao 48 com nome das notas, promovendo-se o domínio melódico e a afinação;
- Compasso 16 ao 48 com a letra, integrando musicalidade e expressão textual;
- Compasso 48 a 70 com o nome das notas, consolidando segurança nas novas frases musicais;
- Compasso 48 a 70 com a letra, trabalhando fluidez e articulação;
- Compasso 70 a 86 com o nome das notas, reforçando a leitura melódica da secção final;
- Compasso 70 a 86 com a letra, integrando interpretação expressiva e fluida.

Durante toda a execução, houve atenção à entoação, colocação vocal e aplicação das dinâmicas trabalhadas no aquecimento, em conformidade com as indicações do compositor.

A aula decorreu de forma estruturada e equilibrada, com adequada conjugação entre técnica e interpretação. Os alunos evidenciaram progressos significativos na afinação, pronúncia do latim e controlo das dinâmicas. A introdução da voz de cabeça e da sonoridade arredondada contribuiu para uma maior heterogeneidade sonora entre os naipes.

b) Planificação e Reflexão da Aula de 07/03/2025

Tabela 19 – Enquadramento e Planificação da Aula Coro F (07/03/2025)

Escola: Conservatório Regional de Castelo Branco	Ano Letivo: 2024/2025	Ano/Grau: Coro F / 3º Grau	Data: 07/03/2025
Mestrando: Renato Afonso Duarte Amaral	Docente Titular: Prof. Pedro Gazalho Martins	Horário: 10h15 – 11h (45')	Lição N.º 20
Sumário: Continuação da aprendizagem da obra “Hakuna Mungu Kama Wewe”			

Organizador	Recursos Pedagógicos / Recursos Materiais	Conteúdos	Objetivos	Métodos e Estratégias	Avaliação / Instrumentos de Observação	Tempo	Descritores do Perfil dos Alunos
Sensorial	Piano	Aquecimento Corporal Respiração	Realizar aquecimento corporal Trabalhar a respiração	Com as mãos na cintura e os olhos fechados, rodar lentamente a cabeça e os ombros Com as mãos juntas, alongar os braços, levantando-os para cima Colocar as mãos juntas atrás das costas, enquanto se puxa as mãos para baixo. Empurrar o peito para cima	Por observação direta, através de notas de campo	10'	A, B, F, J

				<p>Só com a ponta do pé no chão e logo após encontrar o ponto de equilíbrio, esticar o corpo para cima, imaginando que estão a subir uma corda infinita</p> <p>Massajar a face</p> <p>Inspirar – conter 4 tempos – expirar (o mesmo exercício com 3, 2 e 1 tempo)</p>			
		<p>Técnica vocal: controlo da respiração (diafragmática) e colocação vocal</p> <p>Escala de Sol M</p> <p>Arpejos M e m</p>	Aquecer a voz	<p>Entoar arpejos M e m a vibrar os lábios</p> <p>Entoar todas as vogais em cada nota da escala Sol M</p> <p>Inspirar lentamente pelo nariz, suster durante três segundos e expirar rapidamente pela boca</p>		10'	A, B, C, D, F, I
Peça “Hakuna Mungu Kama Wewe” – Arr. Pedro Gazalho Martins							
Leitura e Sensorial	Partitura: “Hakuna Mungu Kama Wewe” dos cinco andamentos em busca da identidade	<p>Tonalidade de Sol M</p> <p>Articulação das palavras</p> <p>Técnica vocal: voz de cabeça e voz de peito</p>	<p>Relembrar a letra através de uma leitura geral da obra com o valor das notas associadas</p> <p>Entoar do início até ao</p>	<p>Falar articuladamente o texto e respetivo ritmo</p> <p>Cantar com nome de notas</p> <p>Recorrendo ao piano, tocar a voz e fazer-se repetir pelos alunos</p>		25'	

	Piano		<p>compasso 20 todas as vozes (sopranos, altos e barítonos) com nome de notas</p> <p>Entoar com letra, do início até ao compasso 20</p> <p>Entoar do compasso 20 até ao compasso 35 com letra (só barítonos)</p> <p>Entoar do compasso 20 até ao compasso 35 com letra (só sopranos)</p> <p>Entoar do compasso 20 até ao compasso 35 com letra (só altos)</p> <p>Entoar do compasso 36 até ao compasso 48 com letra (Todos)</p>	<p>por cada secção mencionada (compasso 4-20; compasso 20-35; compasso 35-48)</p>			
--	-------	--	---	---	--	--	--

			Entoar do início até ao compasso 48 (Todos)				
--	--	--	--	--	--	--	--

Tabela 20 - Enquadramento da Aula Coro F no âmbito do Estágio e da PES (07/03/2025)

Curso	Mestrado em Ensino da Música – Formação Musical e Música de Conjunto		
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco	Ano/Turma	3º Grau
Prof.^a Supervisora	Prof. ^a Dr. ^a Maria Luísa Correia Castilho	Período	1.º
Prof.^a Cooperante	Prof. Pedro Gazalho Martins	Data	07/03/2025
Estagiário	Renato Afonso Duarte Amaral	Hora	10h15
Teor da Aula	Aula Lecionada	Duração	45'

A aula realizou-se às 10h15 na sala Orff, localizada no rés-do-chão do edifício principal do Conservatório Regional de Castelo Branco.

A sessão iniciou-se com um aquecimento corporal, incluindo alongamentos e movimentos de desbloqueio articular, com o objetivo de promover a consciência corporal e preparar o corpo para a atividade vocal. Seguiu-se um trabalho respiratório, centrado no diafragma e no controlo do fluxo de ar, visando desenvolver a sustentação das frases musicais e o controlo da emissão vocal. O aquecimento vocal consistiu em vocalizos progressivos, focados na extensão, ressonância e articulação, com a preparação dos diferentes registos de cada naipe para o repertório a abordar.

O trabalho com a obra Hakuna Mungu Kama Wewe foi conduzido de forma sequencial e estruturada:

- Leitura geral da letra, associando os valores rítmicos às palavras, promovendo compreensão textual e articulação rítmica;
- Execução dos compassos 1 ao 20 com o nome das notas por todos os naipes, consolidando afinação e segurança melódica;
- Entoação dos mesmos compassos com a letra, favorecendo fluência textual e expressividade vocal;
- Trabalho segmentado por naipes (compassos 20 ao 35): barítonos, sopranos e altos, todos com letra, permitindo a correção de dificuldades específicas;
- Entoação conjunta dos compassos 36 a 48 com a letra, promovendo equilíbrio harmónico e coesão grupal;
- Execução integral da obra, compassos 1 a 48, com todos os naipes, proporcionando visão global do progresso e identificação das secções a reforçar.

Os alunos demonstraram progressão consistente na aprendizagem da obra, tanto ao nível técnico, como interpretativo. A divisão das tarefas por etapas – leitura, nome das notas e letra – revelou-se eficaz na consolidação da afinação e memorização musical. O trabalho segmentado por naipes permitiu a correção de dificuldades individuais, enquanto os momentos de canto coletivo reforçaram a perceção auditiva entre as vozes e a coesão do grupo.

c) Planificação e Reflexão da Aula de 09/05/2025

Tabela 21 – Enquadramento e Planificação da Aula Coro F (09/05/2025)

Escola: Conservatório Regional de Castelo Branco	Ano Letivo: 2024/2025	Ano/Grau: Coro F / 3º Grau	Data: 09/05/2025
Mestrando: Renato Afonso Duarte Amaral	Docente Titular: Prof. Pedro Gazalho Martins	Horário: 10h15 – 11h (45')	Lição N.º 25
Sumário: Continuação da aprendizagem da obra “Hymn to the Fallen”			

Organizador	Recursos Pedagógicos / Recursos Materiais	Conteúdos	Objetivos	Métodos e Estratégias	Avaliação / Instrumentos de Observação	Tempo	Descritores do Perfil dos Alunos
Sensorial	Piano	Aquecimento Corporal Respiração	Realizar aquecimento corporal Trabalhar a respiração	Com as mãos na cintura e os olhos fechados, rodar lentamente a cabeça e os ombros Com as mãos juntas, alongar os braços, levantando-os para cima Colocar as mãos juntas atrás das costas, enquanto se puxa as mãos para baixo, empurrar o peito para cima		10'	A, B, F, J

				<p>Só com a ponta do pé no chão e logo após encontrar o ponto de equilíbrio, esticar o corpo para cima, imaginando que estão a subir uma corda infinita</p> <p>Massajar a face</p> <p>Inspirar – conter 4 tempos – expirar (o mesmo exercício com 3, 2 e 1 tempo)</p>			
		<p>Técnica vocal: controlo da respiração (diafragmática) e colocação vocal</p> <p>Escala de Sol b M</p> <p>Arpejos M e m</p>	Aquecer a voz	<p>Entoar arpejos M e m a vibrar os lábios</p> <p>Entoar todas as vogais em cada nota da escala Sol b M</p> <p>Inspirar lentamente pelo nariz, sustar durante três segundos e expirar rapidamente pela boca</p>		10'	A, B, C, D, F, I
Peça “Hymn to the fallen” – Arr. Paul Lavender							
Leitura Sensorial	<p>Partitura “Hymn to the Fallen”</p> <p>Piano</p>	<p>Tonalidade de Sol b M</p> <p>Articulação das palavras</p> <p>Técnica vocal: voz de cabeça e voz de peito</p>	<p>Relembrar a linha melódica de cada naipe (sopranos, altos e tenores) através de uma leitura individualizada da obra com o</p>	<p>Cantar com nome de notas</p> <p>Recorrendo ao piano, tocar a voz e fazer-se repetir pelos alunos por cada secção mencionada (compasso 7-14;</p>		25'	A, B, C, E, F, H

			<p>nome das notas, do compasso 7 até ao compasso 14</p> <p>Entoar do compasso 14 até ao compasso 26 (só sopranos) com nome de notas</p> <p>Entoar com letra, do início até ao compasso</p> <p>Entoar do compasso 14 até ao compasso 26 (só altos) com nome de notas</p> <p>Entoar do compasso 14 até ao compasso 26 (só tenores) com nomes de notas</p> <p>Entoar do compasso 14 até ao compasso 26</p>	compasso 14-26; compasso 7-26)			
--	--	--	---	--------------------------------	--	--	--

			<p>(sopranos, altos e tenores) com nome de notas</p> <p>Entoar do compasso 7 até ao compasso 26 (sopranos altos e tenores) com nome de notas</p>				
--	--	--	--	--	--	--	--

Tabela 22 - Enquadramento da Aula Coro F no âmbito do Estágio e da PES (09/05/2025)

Curso	Mestrado em Ensino da Música – Formação Musical e Música de Conjunto		
Escola	Conservatório Regional de Castelo Branco	Ano/Turma	3º Grau
Prof.^a Supervisora	Prof. ^a Dr. ^a Maria Luísa Correia Castilho	Período	3.º
Prof.^a Cooperante	Prof. Pedro Gazalho Martins	Data	09/05/2025
Estagiário	Renato Afonso Duarte Amaral	Hora	10h15
Teor da Aula	Aula Lecionada	Duração	45'

A aula teve início às 10h15 na sala Orff, localizada no rés-do-chão do edifício principal do Conservatório Regional de Castelo Branco.

A sessão iniciou-se com um conjunto de exercícios de aquecimento corporal, fundamentais para promover o foco e a consciência corporal dos alunos, preparando-os para o trabalho vocal. Seguiram-se os exercícios de respiração orientados para o controlo do fluxo de ar, consolidando-se a noção de apoio respiratório como base técnica da emissão vocal.

O aquecimento vocal contemplou vocalizes elementares, direcionadas para a colocação da voz, a precisão articulatória e a preparação dos diferentes registos dos naipes.

O foco central da aula incidiu sobre a obra “Hymn to the Fallen (Arr. Paul Lavender)”. A abordagem seguiu uma progressão estruturada, que permitiu a assimilação gradual e eficaz da obra. Começámos por relembrar a linha melódica de cada naipe (sopranos, altos e tenores), do compasso 7 ao 14, através de uma leitura com o nome das notas. Esta leitura individualizada foi fundamental para identificar e resolver as dificuldades específicas de cada grupo vocal.

Os sopranos deram continuidade à leitura melódica do compasso 14 ao 26, também com nome das notas, o que ajudou a fixar os padrões melódicos. Posteriormente, todos entoaram do início até ao compasso 20, desta vez já com a letra, promovendo a integração entre melodia e texto.

Seguiu-se o mesmo processo com os altos e tenores, sempre com foco na leitura com o nome das notas do compasso 14 ao 26. Esta repetição segmentada permitiu consolidar o trecho e trabalhar afinações mais precisas. Posteriormente, todos os naipes entoaram juntos do compasso 14 ao 26 e, depois, do compasso 7 ao 26 com nome das notas. Esta sobreposição de vozes permitiu desenvolver a audição harmónica e a coesão do grupo.

Durante todo o processo, o piano foi um recurso indispensável, servindo de guia harmónico e tonal. Cada secção foi tocada no piano e repetida pelos alunos, o que reforçou a segurança na entoação e no reconhecimento auditivo das frases musicais.

A aula revelou-se particularmente produtiva, proporcionando um estudo concentrado e eficiente da obra. A divisão por secção, a utilização sistemática do

nome das notas e o apoio contínuo do piano contribuíram para o fortalecimento da autonomia musical dos alunos, bem como para progressos significativos na afinação e na coesão interpretativa do conjunto coral.

Capítulo III – Reflexão Final sobre a Prática de Ensino Supervisionada (PES)

A Prática de Ensino Supervisionada (PES), desenvolvida entre os dias 27 de setembro de 2024 e 13 de junho de 2025, no Conservatório Regional de Castelo Branco, constituiu-se como uma etapa estruturante no meu processo de profissionalização docente. Sob a orientação da Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho, da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco, e com o acompanhamento dos professores cooperantes Ana Margarida Galvão Venâncio Leão e Pedro Gazalho Martins, tive oportunidade de consolidar competências pedagógicas, didáticas, performativas e reflexivas em contextos reais e diferenciados de ensino-aprendizagem.

O Estágio decorreu em duas turmas com perfis distintos: Formação Musical (3.º Grau) e Classe de Conjunto (Coro F – 3.º Grau) –, proporcionando um quadro diversificado de experiências e desafios. Esta heterogeneidade revelou-se particularmente estimulante para o desenvolvimento da capacidade de adaptação metodológica, da flexibilidade na gestão pedagógica e da análise crítica das decisões tomadas em contexto de aula. No caso da turma de Formação Musical, apesar de um início pautado por fragilidades na aquisição e consolidação de conteúdos programáticos, observou-se uma evolução positiva no decorrer do ano letivo, tanto ao nível da compreensão teórica, como da execução técnica. Já na turma de Coro, as dificuldades manifestaram-se, sobretudo, no domínio da gestão do comportamento, da motivação intrínseca e do envolvimento ativo, exigindo reformulações frequentes de estratégias, ajustes na abordagem vocal e uma monitorização contínua do clima de sala.

A PES permitiu compreender que o Ensino é um processo eminentemente complexo, mas dinâmico, no qual cada grupo de alunos constitui uma entidade individual, com necessidades, ritmos, expectativas e modos distintos de aprendizagem e de alcance do conhecimento. Significa, portanto, que o papel do docente terá de ultrapassar a mera transmissão de conteúdos, configurando-se antes como um agente mediador que planeia, orienta e estimula percursos de aprendizagem significativos, diferenciados e inclusivos. Tal pressupõe um conhecimento profundo dos perfis dos alunos, da sua maturidade cognitiva e musical, bem como das suas motivações e dificuldades, de modo a que a planificação – enquanto instrumento estruturante – possa responder de forma eficaz às exigências reais da prática pedagógica.

A planificação demonstrou ser, não apenas uma ferramenta organizacional, mas também um dispositivo que orienta a ação, sistematiza objetivos, articula recursos e prevê estratégias. Contudo, a prática revelou, igualmente, a importância de se adotar uma postura responsiva e flexível. Os imprevistos, inevitáveis no quotidiano escolar, evidenciaram a necessidade de desenvolver um pensamento pedagógico rápido, crítico, ajustado e estruturado, capaz de redefinir atividades, reformular

instruções e garantir a continuidade do processo de aprendizagem sem comprometer a coerência dos objetivos definidos.

A utilização sistemática da grelha de observação assumiu um papel central no acompanhamento dos discentes, permitindo identificar progressos, diagnosticar dificuldades e avaliar a eficácia das metodologias utilizadas. Este processo de monitorização e recolha de evidências sustentou uma prática reflexiva mais consciente, rigorosa e informada, contribuindo significativamente para o aperfeiçoamento contínuo da ação pedagógica.

Entre os desafios enfrentados, destacou-se a dificuldade inicial em operacionalizar, de forma imediata, os conhecimentos adquiridos ao longo da Formação Académica, sobretudo perante questões inesperadas ou problemáticas emergentes. Esta limitação, decorrente, sobretudo, da inexperiência não da ausência de saberes, foi gradualmente superada mediante a prática contínua, o incremento da autoconfiança e o aprofundamento da familiaridade com os contextos letivos.

No âmbito da Classe de Conjunto, os exercícios de aquecimento vocal evidenciaram fragilidades no trabalho com vozes em transição, sublinhando a necessidade de aprofundamento teórico-prático nesta área, bem como de exploração de técnicas específicas para a gestão vocal de adolescentes.

Apesar das adversidades, cada desafio constituiu uma oportunidade de crescimento profissional, reflexão crítica e reformulação de práticas. As dificuldades identificadas foram sistematicamente analisadas nas reflexões intermédias, acompanhadas de propostas de melhoria fundamentadas, evidenciando um compromisso efetivo com o desenvolvimento da qualidade pedagógica.

Em síntese, a PES configurou-se como uma experiência profundamente transformadora, enquanto espaço de articulação entre conhecimento teórico e prática docente, planificação e ação, previsibilidade e imprevisibilidade. Este percurso permitiu consolidar competências, clarificar conceções pedagógicas e reforçar a consciência da docência como um processo contínuo de desenvolvimento profissional e pessoal. Embora o ciclo formativo do mestrado se aproxime da sua conclusão, torna-se evidente que a formação docente é um caminho permanente, sustentado pela atualização constante, pela investigação sobre a própria prática e pela capacidade de aprender com a experiência, com os pares e, sobretudo, com os próprios alunos.

PARTE II – ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

Capítulo I – Introdução

A investigação que se segue incidirá sobre a temática *Ensino Formal e Não Formal da Música: Benefícios e Desafios*. A escolha deste objeto de investigação decorre da crescente valorização da música enquanto componente estruturante da formação integral do indivíduo, tanto no âmbito curricular das Escolas Profissionais e dos Conservatórios, como em contextos educativos não formais, responsáveis por complementar e ampliar as oportunidades de aprendizagem musical. Enquanto linguagem artística e expressão cultural, a música constitui um instrumento privilegiado para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e estético do ser humano (Arroz, 2023), justificando, assim, a pertinência de uma análise aprofundada dos seus diferentes ambientes educativos.

O interesse por esta problemática emerge de uma dupla constatação: por um lado, o papel central do Ensino Formal da Música, regulado por programas curriculares, processos avaliativos e estruturas organizacionais específicas; por outro, a vitalidade e amplitude do Ensino Não Formal, presente em escolas privadas, bandas filarmónicas, associações culturais, projetos comunitários e demais iniciativas que, embora não integradas no sistema educativo oficial, desempenham uma função essencial na democratização do acesso à aprendizagem musical. A interseção entre estas duas esferas possibilita uma compreensão mais abrangente das complementaridades, tensões e divergências que marcam o panorama educativo musical português.

A investigação encontra-se estruturada em V Capítulos. Após o Capítulo I – Introdução, o Capítulo II abordará as problemáticas e os desafios associados ao Ensino Formal e Não Formal da música; o Capítulo III, de fundamentação teórica, examinará as diferenças metodológicas entre estes contextos, destacando metodologias, benefícios e limitações, com recurso à Literatura; o Capítulo IV descreverá os procedimentos e instrumentos utilizados na investigação, com destaque para a aplicação de uma entrevista semiestruturada, cujo guião se apresenta, e para a caracterização dos participantes; por fim, o Capítulo V, dedicará-se à análise dos resultados obtidos, baseada na interpretação das respostas espontâneas fornecidas pelos participantes e no diálogo com os docentes, procurando evidenciar aprendizagens e perceções emergentes.

Capítulo II – Problemáticas e Objetivos de Estudo

2.1. Problemáticas

A problemática a ser investigada neste estudo relaciona-se com o Ensino Formal (Escolas Profissionais, Conservatórios) e Não Formal (Bandas Filarmônicas, Associações Culturais, aulas particulares) da música, bem como das diversas questões que daí decorrem, sustentadas pela Literatura existente:

a) Diferenças metodológicas entre Ensino Formal e Não Formal

O Ensino Formal tende a ser mais estruturado, com currículo definido, avaliações sistemáticas e objetivos acadêmicos (Campbell, 2004; Abril, 2009). Já o Ensino Não Formal é mais flexível, focado na prática, na motivação intrínseca e na socialização (Small, 1998; Turino, 2008;).

Problemática: Em que medida é que estas diferenças impactou o desenvolvimento musical e a experiência dos alunos?

b) Desigualdade de acesso e oportunidades

Vários estudos apontam que o Ensino Formal nem sempre está disponível de forma equitativa, enquanto o Ensino Não Formal pode ser mais acessível, mas menos reconhecido institucionalmente (Swanwick, 1999).

2.1.1. Objetivos de Estudo Específicos

- a) Apurar os Benefícios e Desafios do Ensino Formal e Não Formal da Música, analisando as suas implicações para o desenvolvimento musical, cognitivo e social dos alunos;
- b) Identificar estratégias pedagógicas que promovam motivação, criatividade e progressão técnica em contextos formais e não formais.
- c) Comparar metodologias e práticas de Ensino Formal e Não Formal, identificando vantagens e limitações pedagógicas;
- d) Analisar o impacto do acesso ao Ensino Formal e Não Formal em diferentes contextos sociais e culturais.
- e) Explorar formas de integração entre práticas formais e não formais, procurando otimizar a aprendizagem musical;
- f) Analisar os efeitos do Ensino Musical nas competências cognitivas, emocionais e sociais.

Capítulo III – Fundamentação Teórica

3.1. Diferenças Metodológicas entre Ensino Formal e Não Formal

O Ensino Formal da Música, tal como se observa nas escolas profissionais, conservatórios e academias de música devidamente estruturadas, é caracterizado pela implementação de currículos previamente definidos, objetivos pedagógicos explícitos e sistema de avaliação sistemáticos. Tais currículos estabelecem progressões de aprendizagem sequenciais ao longo dos diferentes níveis de escolaridade, abrangendo competências técnicas, teóricas e interpretativas, bem como a aquisição de literacia musical, compreensão histórico-cultural e capacidade analítica (Campbell, 2004). A prática pedagógica formal assenta, portanto, numa lógica de ensino sistemático e linear, em que o docente orienta, planeia e avalia o progresso do discente com base em critérios preestabelecidos, conferindo à avaliação um papel central na validação do alcance dos objetivos curriculares (Abril, 2009).

No Ensino Formal importa sublinhar o papel central da avaliação certificada e sumativa, operacionalizada através de exames, trabalhos e a atribuição de créditos no âmbito do Sistema Europeu de Transferência de Créditos (ECTS). Estes instrumentos, além de aferirem a aquisição de conhecimentos e competências, moldam de forma decisiva o desenho curricular e condicionam as práticas pedagógicas, constituindo mecanismos de validação institucional e social da aprendizagem obtida (Trowler, 2010).

Entre as vantagens do Ensino Formal destaca-se a clareza e previsibilidade dos percursos formativos, o reconhecimento público das qualificações obtidas e a sua escalabilidade institucional, que permite abranger um grande número de estudantes em condições relativamente homogêneas. Todavia, não se podem ignorar as limitações que lhe estão associadas, nomeadamente a rigidez curricular, a dificuldade em responder de forma ágil às necessidades locais ou emergentes, a falta de integração de aprendizagens não certificadas e a tendência para a inércia institucional, que frequentemente constitui um obstáculo à inovação sistémica (Barnett, 2000).

Por outro lado, o Ensino Não Formal da Música compreende um conjunto diversificado de atividades educativas planeadas e intencionalmente organizadas que decorrem fora do Sistema Formal de Ensino, abrangendo contextos como workshops, cursos de curta duração, programas de juventude, ações de educação para o desenvolvimento, Formação Profissional não certificada e atividades associativas. Desenvolve-se em contextos mais flexíveis e descentralizados, tais como Bandas Filarmónicas, Associações Culturais, Orquestras Tradicionais ou aulas privadas. Nestes ambientais, a aprendizagem privilegia a experiência prática, a participação ativa e a motivação intrínseca do aluno, em detrimento da conformidade com currículos rígidos ou de avaliações normativas (Green, 2008;

Turino, 2008). O ênfase recai, frequentemente, na participação coletiva, improvisação, colaboração e socialização, dimensões que promovem o desenvolvimento de competências musicais em contextos de maior significado pessoal e social. Turino (2008) sublinha que a música informal se configura como uma prática social, promovendo experiências de aprendizagem profundamente ligadas à cultura, à identidade e à interação comunitária, permitindo aos indivíduos envolverem-se em processos de aprendizagem autênticos e contextualizados.

Assim, a Educação Não Formal distingue-se por metodologias participativas e experienciais, como as oficinas, atividades comunitárias e projetos socioculturais, centradas na ação e na realidade dos participantes. Estas abordagens dialogam com o modelo de aprendizagem experiencial de Kolb (1984) e com pedagogias ativas, valorizando reflexão, prática e construção autónoma do conhecimento.

A distinção entre Ensino Formal e Não Formal suscita reflexões pertinentes sobre o impacto de cada abordagem no desenvolvimento técnico, cognitivo e socioemocional dos discentes. Enquanto o Ensino Formal proporciona bases sólidas em técnica instrumental, teoria musical e métodos interpretativos, o Ensino Não Formal promove competências como a criatividade, a autonomia, a autogestão de aprendizagem, improvisação e o desenvolvimento das capacidades socioemocionais do aluno (Campbell, 2004; Green, 2008). Além disso, Abril (2009) sublinha que o Ensino Não Formal potencia a motivação intrínseca e o envolvimento ativo do aluno, dimensões que nem sempre são plenamente desenvolvidas no contexto formal, face à predominância das avaliações normativas e das progressões curriculares padronizadas.

A Literatura evidencia que ambos os contextos oferecem benefícios complementares: Campbell (2004) argumenta que uma Formação exclusivamente Formal pode limitar a expressão criativa e reduzir a motivação do discente, ao passo que a aprendizagem exclusivamente informal pode carecer o rigor técnico e a fundamentação teórica. Green (2008) reforça que a integração de estratégias informais em contextos formais favorece aprendizagens mais significativas, promovendo simultaneamente a competência técnica, a autonomia e o envolvimento afetivo.

No domínio do desenvolvimento cognitivo e socioemocional, estudos indicam que o Ensino Formal fortalece a capacidade de atenção, memória de trabalho e disciplina, enquanto o Ensino Não Formal contribui para o aperfeiçoamento das competências interpessoais, empatia, colaboração e regulação emocional (Hallam, 2010; Hargreaves et al., 2012).

Assim, a compreensão das especificidades e complementaridades entre Ensino Formal e Não Formal revela-se essencial para a conceção de programas educativos híbridos, capazes de integrar a estrutura curricular formal com a flexibilidade e expressividade do Ensino Informal, promovendo aprendizagens holísticas e significativas.

A Tabela *infra* permite evidenciar de forma clara as características que distinguem o Ensino Formal do Não Formal, confirmando as ideias discutidas anteriormente. Em síntese, os dois modelos são complementares entre si, pois a abordagem criativa integrada que os consiga articular contribuirá para uma Formação Musical mais completa: o Ensino Formal garante o rigor técnico e o domínio do repertório, enquanto o Ensino Não Formal promove a criatividade, a expressão pessoal e a ligação cultural.

Tabela 23 – Contrastes Pedagógicos entre Ensino Formal e Não Formal da Música

Dimensão	Ensino Formal	Ensino Não Formal
Objetivo Principal	Excelência Técnica e Fidelidade ao Repertório	Desenvolvimento Criativo, Expressivo e Social
Repertório	Música Erudita Europeia (Clássica, Romântica, etc.)	Música Tradicional Portuguesa, Contemporânea e Repertórios Diversificados
Metodologia de Ensino	Ensino Estruturado e Sequencial, centrado no Docente	Aprendizagem Ativa, Colaborativa, por Imitação, grupos e projetos
Avaliação	Provas Formais, Exames padronizados e concursos	Avaliação Formativa, Portefólios, Observação de Performance, Criatividade e Colaboração
Papel do Aluno	Reprodutor do conhecimento e do repertório	Protagonista da aprendizagem, criativo e participante cultural
Papel do Professor	Transmissor do conhecimento técnico e do repertório	Facilitador, orientador e mediador de experiências musicais diversas
Foco Temporal	Preservação e continuidade de Tradições Musicais	Integração de Práticas atuais, contextuais e culturais
Impactos Valorizados	Competência técnica, precisão interpretativa	Criatividade, expressão pessoal, motivação, desenvolvimento social e cultural
Exemplos de Prática	Conservatórios, Escolas Profissionais, Concursos	Bandas Filarmónicas, Coros Comunitários, Projetos de Música Popular, Ranchos Folclóricos

3.2. Limitações e Obstáculos na Educação Formal e Não Formal

a) Desigualdades de acesso e oportunidades

O acesso à educação musical continua a evidenciar desigualdades persistentes, tanto no âmbito do Ensino Formal, como do Não Formal.

Embora assente em docentes qualificados e em sistemas de avaliação estruturados, o Ensino Formal pode revelar disparidades de acesso, dependendo do contexto socioeconómico, geográfico e institucional (Swanwick, 1999).

É no âmbito do Ensino Não Formal, dado o seu maior foco nos contextos comunitários e a sua flexibilidade, que se verifica uma maior facilidade de acesso à aprendizagem musical. Contudo, tal como já foi observado, podem estar comprometidos o reconhecimento institucional e os mecanismos claros de progressão académica.

b) Barreiras Socioeconómicas

As barreiras socioeconómicas constituem um obstáculo determinante ao acesso à educação musical.

O Ensino Formal envolve custos diretos, como propinas, aquisição e manutenção de instrumentos e materiais pedagógicos, os quais podem excluir alunos provenientes de agregados familiares com recursos financeiros limitados (Abril, 2009). A estes encargos acrescem ainda os custos de oportunidade associados à participação em atividades musicais fora do horário escolar, designadamente deslocações, tempo de prática e necessidade de acompanhamento parental, os quais podem ser difíceis de conciliar com outras responsabilidades familiares ou profissionais (Hallam, 2010).

Estes fatores contribuem para o denominado *music participation gap*, conceito que descreve a diferença de participação em atividades musicais entre grupos de crianças ou alunos oriundos de contextos socioeconómicos, culturais ou geográficos distintos. Em termos gerais, o termo expressa que nem todos dispõem das mesmas oportunidades para aprender, praticar ou envolver-se com a música, e que tais desigualdades tendem a acumular-se ao longo do tempo. Assim, as crianças provenientes de famílias mais favorecidas beneficiam de um conjunto mais amplo de experiências musicais formais e não formais, reforçando vantagens cumulativas tanto ao nível das competências técnicas, como das oportunidades futuras (Davidson et al., 1996).

c) Barreiras institucionais e políticas

A disponibilidade e qualidade do Ensino Formal dependem também de decisões institucionais e políticas educativas. Reduções orçamentais, prioridades curriculares centradas nas disciplinas sujeitas à avaliação por exames e a dificuldades em recrutar docentes qualificados resultam em horários reduzidos e à diminuição da oferta de Ensino Musical, perpetuando desigualdade entre escolas (Hallam, 2010; Swanwick, 1999).

No âmbito do Ensino Não Formal, a ausência de mecanismos de reconhecimento oficial das competências adquiridas limita a transição para percursos formais e reduz o impacto da aprendizagem musical em termos académicos e profissionais (Campbell, 2004).

d) Barreiras culturais

As barreiras culturais relacionam-se com a legitimidade do repertório, as expectativas familiares e o capital cultural. Os currículos centrados exclusivamente na tradição musical erudita ocidental podem não refletir as práticas musicais das comunidades locais, reduzindo o envolvimento e a motivação dos alunos (Abril, 2009; Turino, 2008). A articulação entre escola pública, conservatórios e associações culturais é, na prática, desigual, resultando numa oferta fragmentada e pouco inclusiva, que raramente consegue promover efetivamente a democratização do acesso à música.

Além disso, as famílias com maior capital cultural tendem a valorizar e investir mais na educação musical dos filhos, enquanto crianças provenientes de contextos culturais ou socioeconómicos menos favorecidos enfrentam desvantagens estruturais que dificultam a sua participação (Green, 2008).

e) Barreiras geográficas e tecnológicas

A distribuição geográfica da oferta educativa constitui igualmente um fator determinante no acesso à educação musical. Em zonas rurais ou em bairros socioeconomicamente desfavorecidos, a disponibilidade de docentes qualificados, instrumentos e infraestruturas adequadas é frequentemente limitada, configurando os chamados *music deserts* (Hallam, 2010), já que as ofertas intensivas, como os conservatórios e o acesso a aulas individuais, tendem a concentrar-se mais em contextos urbanos.

Observou-se, aliás, a partir da Figura 10, *supra*, que a maioria dos alunos do CRCB reside em Castelo Branco, sendo que apenas um reside no Retaxo, não se registando outros alunos provenientes de aldeias ou vilas. Aqui, o Professor-Estagiário concluiu, igualmente, que estes resultados poderão refletir as desigualdades de acesso ao Ensino Formal para os residentes fora do núcleo urbano.

A digitalização de recursos educativos apresenta oportunidades para ampliar o acesso, mas tende a reproduzir desigualdades quando existe carência de equipamentos, conectividade insuficiente ou literacia digital limitada entre docentes, alunos e famílias (Campbell, 2004; Green, 2008).

f) Barreiras relacionadas com género, etnia e deficiência

Estudos recentes indicam uma sub-representação de alunos de determinados géneros, origens étnicas e de alunos com deficiência em contextos formais de Ensino Musical, refletindo obstáculos acumulativos no acesso a recursos, redes de contacto e oportunidades de seleção (Hallam, 2010; Turino, 2008). As barreiras de natureza física, pedagógica e tecnológica limitam a participação de alunos com

deficiência, mesmo quando existe interesse e motivação para aprender (Davidson et al., 1996).

3.3. Consequências das desigualdades

As barreiras anteriormente descritas condicionam o desenvolvimento técnico, cognitivo e socioemocional dos alunos, perpetuando padrões de exclusão e restringindo a diversidade nos espaços de aprendizagem e de *performance* (Swanwick, 1999; Hargreaves et al., 2012).

a) Políticas públicas de financiamento direcionado

As políticas públicas de financiamento direcionado nas áreas desfavorecidas constituem instrumentos fundamentais para a promoção da igualdade de oportunidades e a mitigação das desigualdades sociais. Cada uma destas medidas desempenha um papel específico na inclusão educativa, cultural e social, contribuindo para a acesso equitativo à educação musical (Abril, 2009).

As Bolsas de Estudo representam uma intervenção clássica das políticas públicas direcionada para a compensação das desigualdades económicas, garantindo o acesso ao Ensino por parte de estudantes que advêm de famílias com menor rendimento.

Segundo Abril (2009), estas políticas não se limitam a assegurar o acesso, mas procuram, igualmente, valorizar o mérito académico e promover a permanência no sistema educativo. A Literatura internacional evidencia que a atribuição de Bolsas de Estudo contribui significativamente para a mobilidade social e para a redução do abandono escolar em contextos socioeconómicos vulneráveis (OCDE, 2020).

Por outro lado, no domínio cultural e artístico, os empréstimos de instrumentos musicais ou materiais especializados constituem uma forma inovadora de financiamento direcionado, possibilitando a participação de jovens de áreas desfavorecidas em atividades artísticas. Abril (2009) sublinha que este tipo de intervenção democratiza o acesso à educação musical e artística, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais. A prática tem demonstrado que os empréstimos de instrumentos funcionam como catalisadores de programas educativos mais amplos, tais como orquestras juvenis comunitárias, *workshops* e eventos culturais locais, contribuindo para a coesão comunitária e para a inclusão social (Hallam, 2010).

Já os programas comunitários constituem uma abordagem holística de intervenção em territórios socialmente vulneráveis, englobando atividades educativas, culturais, desportivas e de desenvolvimento pessoal. Abril (2009) destaca que estes programas não se limitam a fornecer recursos materiais, mas visam criar oportunidades de aprendizagem sustentáveis, fomentar a socialização e fortalecer o envolvimento da comunidade. A eficácia destes programas depende

da capacidade de adaptação às necessidades locais e do envolvimento ativo de múltiplos atores sociais, incluindo escolas, associações e famílias. Vários estudos evidenciam que os programas comunitários que estão devidamente estruturados contribuem para a redução das desigualdades, aumento da autoestima dos participantes e para o fortalecimento do capital social local (Abril, 2009; Putnam, 2000).

b) Validação e Articulação Institucional

A validação e articulação institucional, através do reconhecimento de aprendizagens não formais e da criação de percursos de transição entre Ensino Formal e Não Formal. Este processo, que se inscreve numa lógica de aprendizagem ao longo da vida, responde à necessidade de valorizar experiências adquiridas fora do sistema de Ensino Formal, promovendo a equidade, a empregabilidade e a inclusão social (Campbell, 2004).

O reconhecimento das aprendizagens não formais consiste na validação de competências adquiridas em contextos informais, tais como Associações Culturais, Bandas Filarmónicas e atividades de participação comunitária.

De acordo com Campbell (2004), este processo permite superar a visão tradicional de que apenas o Ensino Formal produz saberes válidos, contribuindo para uma conceção mais ampla e inclusiva da educação. A Literatura reforça que a validação de aprendizagens não formais se articula com a valorização da diversidade de percursos formativos e com a promoção da justiça social (Colardyn & Bjornavold, 2004).

Em Portugal, iniciativas como o sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) têm assumido um papel fundamental neste domínio, possibilitando a obtenção de certificações escolares ou profissionais com base em experiências anteriores (Alves & Azevedo, 2010). Estas práticas reforçam a dignificação do percurso individual e potenciam a mobilidade social, ao mesmo tempo que aumentam a participação em programas de aprendizagem ao longo da vida (CEDEFOP, 2014).

Já a criação de percursos de transição entre Ensino Formal e Não Formal constitui uma resposta às necessidades de flexibilidade e adaptabilidade do sistema educativo face às exigências do mercado de trabalho e da sociedade contemporânea. Campbell (2004) sublinha que estes percursos permitem integrar as competências adquiridas em contextos não formais com as trajetórias educativas oficiais, eliminando eventuais barreiras entre diferentes formas de aprendizagem.

Segundo Lima e Guimarães (2011), estes mecanismos potenciam a construção de sistemas de educação mais inclusivos e responsivos, permitindo que cidadãos com percursos fragmentados possam retomar os estudos ou aceder a qualificações formais sem a necessidade de repetir as aprendizagens anteriores. A transição

entre contextos fomenta igualmente o diálogo entre instituições, reforçando a articulação entre escolas, universidades, centros de Formação Profissional e organizações comunitárias.

Por outro lado, a validação e a articulação institucional trazem implicações significativas para as políticas educativas e para as instituições que as implementam. Campbell (2004) defende que o sucesso deste processo depende da existência de sistemas de garantia de qualidade, da formação adequada de avaliadores e da criação de referências de competências claras e consensuais.

Um dos principais desafios consiste na necessidade de equilibrar a credibilidade académica do Ensino Formal com a valorização dos contextos não formais, evitando hierarquias do saber que desqualifiquem determinadas experiências (Colley et al., 2003). Adicionalmente, a integração eficaz destas práticas exige o desenvolvimento de parcerias institucionais sustentáveis, capazes de assegurar a coerência e a continuidade dos percursos educativos.

c) Currículos culturalmente responsivos

Os currículos culturalmente responsivos valorizam a diversidade cultural dos alunos ao integrarem repertórios e práticas musicais locais como recurso de aprendizagem. Esta perspetiva, ao reconhecer a identidade cultural dos estudantes, promove não apenas a relevância educativa, mas também a motivação e o envolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto aos fundamentos teóricos da responsividade cultural, cumpre referir que o conceito de educação culturalmente responsiva emerge de uma crítica à homogeneização curricular, que frequentemente ignora a pluralidade de identidades e experiências dos alunos. Turino (2008) argumenta que a música, enquanto prática social e cultural, desempenha um papel central na construção da identidade e da comunidade.

A integração de práticas musicais locais no currículo escolar, contribui, portanto, para uma aprendizagem mais significativa, pois estabelece uma ponte entre os conhecimentos escolares e as experiências culturais quotidianas dos estudantes.

Abril (2009), por sua vez, defende que os currículos musicais devem contemplar, não apenas tradições eruditas, mas também repertórios que representem a realidade cultural dos alunos, reforçando o sentimento de pertença e valorizando a diversidade. Esta visão articula-se com as propostas de Ladson-Billings (1995), que conceptualiza a pedagogia culturalmente relevante como promotora da excelência académica, da identidade cultural positiva e da consciência crítica dos alunos.

A integração de repertórios e práticas musicais locais no currículo envolve a valorização de músicas tradicionais, populares e comunitárias, as quais refletem os contextos socioculturais dos estudantes. Esta abordagem favorece a criação de ambientes educativos mais inclusivos, onde os alunos se reconhecem e veem as

suas experiências validadas (Abril, 2009). Exemplos incluem a utilização de músicas folclóricas regionais, práticas de improvisação enraizadas em tradições locais ou o estudo de expressões musicais urbanas contemporâneas. Turino (2008) salienta que estas práticas não só reforçam a motivação, mas também potencializam aprendizagens transversais, como a cooperação, a criatividade e a consciência social.

Um dos principais impactos da implementação de currículos culturalmente responsivos é o aumento da motivação intrínseca dos estudantes. Abril (2009) sublinha que, quando os alunos percebem a pertinência do currículo para as suas vivências culturais, demonstram maior empenho e envolvimento afetivo no processo educativo.

Turino (2008) acrescenta que a prática musical, ao ser culturalmente contextualizada, reforça a ligação entre identidade individual e coletiva, fomentando um compromisso mais profundo com a aprendizagem. A Literatura empírica mostra que os alunos expostos a repertórios culturalmente significativos tendem a apresentar melhores níveis de envolvimento e aproveitamento escolar (Gay, 2010; Ladson-Billings, 1995).

d) Formação Docente, Inclusão e Recursos

No contexto do Ensino da Música, estas dimensões traduzem-se na necessidade de preparar professores para lidar com a diversidade de alunos, utilizando pedagogias diferenciadas, instrumentos adaptados e tecnologias digitais acessíveis (Green, 2008; Hallam, 2010).

No Ensino Formal, o papel do Professor tem sido tradicionalmente associado à função de transmissor de conhecimentos, apoiado em metodologias predominantemente expositivas que privilegiam a clareza na organização do conteúdo e a avaliação padrão. Em contrapartida, no Não Formal o papel do formador assume contornos distintos, podendo ser frequentemente designado como “facilitador, animador ou educador social”, cuja atuação se centra na dinamização de processos participativos e na criação de contextos de aprendizagem colaborativos.

A formação inicial e contínua dos Professores é determinante para garantir práticas pedagógicas que respondam à heterogeneidade presente nas salas de aula. Green (2008) sublinha que a formação docente deve contemplar não apenas o domínio técnico-musical, mas também competências relacionadas com metodologias inclusivas e estratégias de diferenciação pedagógica.

No mesmo sentido, Hallam (2010) defende que os docentes têm de desenvolver a sensibilidade cultural e social, bem como a capacidade de adaptação a contextos educativos distintos. A Literatura mostra que professores com formação em pedagogias inclusivas tendem a adotar abordagens centradas no aluno,

valorizando a diversidade como recurso para a aprendizagem (Ainscow et al., 2006).

Por outro lado, as pedagogias inclusivas são metodologias que procuram garantir a participação efetiva de todos os alunos, independentemente das suas condições físicas, cognitivas ou socioculturais. Green (2008) argumenta que a adoção de pedagogias centradas na prática musical ativa, como a aprendizagem colaborativa ou a utilização de repertórios diversificados, facilita a inclusão e o envolvimento dos estudantes.

Neste quadro, a inclusão não só é entendida como a integração de alunos com necessidades educativas especiais, mas também como criação de ambientes educativos que reconhecem e respondem às diferenças. Tais pedagogias alinham-se com os princípios da Educação Para Todos (UNESCO, 2009), promovendo igualdade de oportunidades e participação plena.

A disponibilização de instrumentos musicais adaptados constitui outra dimensão crucial para se garantir a acessibilidade à aprendizagem musical. Hallam (2010) evidencia que a utilização de instrumentos modificados, como por exemplo, teclados com sensores, cordofones com apoio mecânico ou instrumentos de percussão simplificados – permite que alunos com limitações motoras, visuais ou auditivas possam participar de forma ativa em contextos educativos musicais.

Estes recursos não só possibilitam a inclusão de estudantes com necessidades específicas, mas contribuem também para a construção de ambientes de aprendizagem colaborativos, nos quais a diversidade é encarada como oportunidade pedagógica. A investigação mostra que o uso de instrumentos adaptados potencia o desenvolvimento da autoestima e da motivação, criando condições para aprendizagens mais significativas (Ockelford, 2008).

Finalmente, a integração de tecnologias digitais acessíveis no Ensino da Música tem assumido crescente relevância na última década. *Softwares* de composição, aplicações de leitura musical em formato acessível, interfaces digitais adaptadas e plataformas colaborativas são exemplos de ferramentas que facilitam o acesso de alunos com diferentes perfis.

Green (2008) destaca que a tecnologia digital democratiza o acesso à criação e ao aproveitamento musical, permitindo que estudantes sem qualquer experiência instrumental tradicional participem ativamente em processos de aprendizagem musical. Hallam (2010) acrescenta que as ferramentas digitais potenciam a personalização da aprendizagem, promovendo maior autonomia e flexibilidade.

Além disso, os recursos digitais acessíveis contribuem para superar barreiras físicas e geográficas, expandindo as oportunidades de participação em projetos educativos e comunitários (Webster, 2011).

Já no contexto das práticas não-formais, é necessário contar com docentes qualificados que venham mediar experiências de aprendizagem mais flexíveis e interativas. Isto exige competências na aplicação de metodologias como

aprendizagem por imitação, trabalho em grupo, improvisação e exploração de repertório comunitário ou popular.

Sucedem que, estas capacidades nem sempre são abordadas na formação inicial dos professores de música e de instrumentos, o que acaba por gerar um desfasamento entre os objetivos pedagógicos contemporâneos e a preparação profissional disponível (Sousa & Fonseca, 2025).

A insuficiente preparação docente limita a implementação efetiva de estratégias articuladas de Ensino que conciliem rigor técnico com criatividade e inclusão social. Para que as práticas não-formais sejam integradas com sucesso, é necessário investir em formação contínua e em programas de desenvolvimento profissional que equipem os professores com ferramentas para articular objetivos formais e informais, promovendo experiências de aprendizagem mais completas e culturalmente pertinentes.

Em síntese,

a análise dos diferentes eixos, financiamento direcionado, validação e articulação institucional, currículos culturalmente responsivos e formação docente com recursos adaptados, evidencia a centralidade das políticas e práticas inclusivas na construção de um sistema educativo mais justo e equitativo. Em conjunto, estes elementos constituem pilares complementares que, ao serem integrados de forma coerente, potenciam a promoção da igualdade de oportunidades no Ensino da Música e na educação em geral.

As políticas de financiamento direcionado (Abril, 2009; Hallam, 2010; OCDE, 2020; Putnam, 2000) revelam-se fundamentais para reduzir desigualdades de acesso, fornecendo apoios concretos através de bolsas, empréstimos de instrumentos e programas comunitários. Estas medidas demonstram que o investimento público e comunitário pode transformar realidades locais e possibilitar que jovens de contextos vulneráveis acedam a oportunidades educativas e culturais anteriormente vedadas.

A validação e articulação institucional (Alves & Azevedo, 2010; Campbell, 2004; Colardyn & Bjornavold, 2004; Lima & Guimarães, 2011) reforçam a importância da aprendizagem ao longo da vida e da flexibilidade nos percursos formativos. Ao reconhecer aprendizagens não formais e criar passagens entre contextos educativos distintos, abre-se caminho para uma democratização do conhecimento, atenuando barreiras estruturais que historicamente excluía determinados grupos sociais.

Os currículos culturalmente responsivos (Abril, 2009; Gay, 2010; Ladson-Billings, 1995; Turino, 2008) assumem particular relevância no Ensino da música, ao integrarem repertórios e práticas locais que refletem a identidade dos estudantes. Esta abordagem fortalece a motivação e o envolvimento, ao mesmo tempo que promove a valorização da diversidade cultural e o diálogo intercultural, elementos centrais para a construção de sociedades mais coesas.

Por fim, a formação docente e os recursos adaptados (Green, 2008; Hallam, 2010; Ockelford, 2008; UNESCO, 2009; Webster, 2011) sublinham a necessidade de preparar professores para responder à diversidade, adotando pedagogias inclusivas, instrumentos adaptados e recursos digitais acessíveis. Estes fatores não só promovem a participação plena de todos os alunos, como também incentivam práticas inovadoras que tornam a aprendizagem musical mais democrática e motivadora.

De forma integrada, os quatro eixos analisados apontam para a necessidade de políticas educativas consistentes, sustentáveis e interligadas, que não se restrinjam a medidas pontuais, mas que configurem um projeto educativo abrangente e transformador. A educação inclusiva na música, entendida como prática social e cultural, não pode ser dissociada de um compromisso institucional com a equidade, a diversidade e a participação comunitária.

Conclui-se, assim, que o sucesso de uma educação musical verdadeiramente inclusiva depende da articulação entre financiamento adequado, reconhecimento de diferentes formas de aprendizagem, construção de currículos culturalmente relevantes e preparação docente para a diversidade. Estes elementos, quando combinados, potenciam não apenas a Formação Musical dos alunos, mas também a sua inserção social, a sua autoestima e a sua cidadania ativa.

3.4. Benefícios e Desafios do Ensino Formal e Não Formal da Música – Implicações para o Desenvolvimento Musical, Cognitivo e Social dos Alunos

Ponderados os elementos do capítulo anterior, que evidenciam diversos desafios ao Ensino Formal e Não Formal, o presente capítulo baseia-se num enquadramento conceptual que distingue estas modalidades, procede a um diagnóstico do contexto português, incluindo políticas e ofertas educativas, sintetiza a evidência científica internacional sobre os efeitos da aprendizagem musical e conclui com a apresentação de implicações pedagógicas e recomendações metodológicas para investigação futura.

3.4.1. Enquadramento Teórico

Na Literatura distingue-se e caracteriza-se, habitualmente, a Educação Formal como um ensino sistemático, curricular e institucionalizado, com objetivos definidos pelo sistema educativo. Já a Educação Não Formal é definida e associada às atividades organizadas fora do currículo obrigatório (atividades extracurriculares, *ateliers*, projetos comunitários, entre outros).

Por outro lado, surge também o conceito de Aprendizagem Informal, caracterizado por processos naturais e não estruturados, frequentemente mediados pela família, pelos pares ou pela prática comunitária – modalidades de aprendizagem que se concretizam por observação, imitação ou em contextos de prática socialmente compartilhada. Embora a distinção entre a Aprendizagem

Formal e a Informal seja relevante do ponto de vista analítico, os limites entre estas modalidades mostram-se permeáveis e frequentemente interdependentes, razão pela qual diversos Autores defendem a articulação entre as mesmas, em detrimento de uma oposição estrita entre elas (Ferreira & Vieira, 2013; Green, 2022).

David Elliott, Edwin Gordon, Lucy Green e Keith Swanwick figuram entre os Autores que teorizaram estas diferenças, bem como as potencialidades pedagógicas de cruzar práticas informais com o Ensino Formal. Green (2002) identifica os princípios centrais da aprendizagem informal entre músicos populares e sublinha que articular o aprender aquilo de que se gosta, aprender de ouvido, aprender em contextos familiares e estabelecer conexões entre ouvir, interpretar, improvisar e compor, é fundamental, propondo-se, assim, a incorporação destes princípios no Ensino Institucional.

3.4.2. Contexto do Ensino Musical em Portugal

Em Portugal, o Ensino Artístico-Musical estrutura-se em diferentes vias: por um lado, o Ensino Básico e Secundário geral, que integra componentes de educação musical; por outro, os cursos artísticos especializados, nomeadamente conservatórios e escolas artísticas, que oferecem uma Formação Musical intensiva nos níveis básico e secundário.

O enquadramento curricular e as normas de avaliação aplicáveis a estas ofertas educativas encontram-se definidos no Decreto-Lei N.º 55/2018, de 6 de julho, e na Portaria N.º 229-A/2018, de 14 de agosto.

A historiografia e a investigação sobre o Ensino da Música em Portugal evidenciam a existência de divergências entre um paradigma de matriz conservadora, centrado na transmissão do repertório erudito e na técnica instrumental, e as abordagens contemporâneas que defendem práticas mais criativas, inclusivas e alinhadas com os universos musicais dos (Ferreira & Vieira, 2013; Vasconcelos, 2001).

O paradigma mais conservador tem raízes históricas profundas nos conservatórios e escolas artísticas, estruturando-se em torno de três eixos principais: a transmissão do repertório erudito europeu, privilegiando compositores clássicos e românticos; o desenvolvimento técnico rigoroso do aluno, com ênfase na destreza instrumental, na leitura de pauta e memorização e ainda, a avaliação formal padronizada, baseada em provas, concursos e exames que medem, sobretudo, a precisão técnica e a fidelidade à notação musical (Vasconcelos, 2001). Este modelo privilegia a excelência técnica e a preservação das tradições artísticas, sendo frequentemente criticado por limitar a criatividade e a expressividade dos alunos, ao favorecer uma aprendizagem centrada na reprodução em detrimento da construção ativa do conhecimento musical.

Por outro lado, as tendências contemporâneas no Ensino Musical, influenciadas por abordagens construtivistas e pela pedagogia da aprendizagem informal (Green,

2002; Hallam, 2015), defendem práticas mais criativas, inclusivas e contextualizadas. Estas abordagens valorizam a música como experiência social e cultural, integrando: a aprendizagem por imitação, característica das práticas musicais populares; exploração de repertórios diversificados, incluindo música popular tradicional portuguesa e contemporânea; atividades de composição, improvisação e performance colaborativa, que promovem o desenvolvimento de competências criativas e expressivas; e ainda a valorização do contexto cultural e identitário do aluno, incentivando a motivação e o envolvimento.

A tensão/divergência entre estes paradigmas pode manifestar-se em três níveis:

- a) **Curricular:** enquanto os conservatórios privilegiam programas estruturados e rígidos, escolas e projetos de Ensino Não Formal tendem a propor atividades mais flexíveis e centradas no aluno.
- b) **Pedagógico:** a formação dos docentes segue predominantemente o modelo conservador, o que dificulta a implementação de métodos informais.
- c) **Social e cultural:** o acesso a atividades criativas e inclusivas é desigual, favorecendo contextos urbanos e alunos com maior capital cultural, enquanto práticas tradicionais e comunitárias podem ser postas de parte.

Estudos recentemente desenvolvidos em Portugal sugerem que a integração das práticas formais e não formais é uma estratégia promissora para reduzir estas divergências, permitindo que os alunos desenvolvam simultaneamente competências técnicas rigorosas e habilidades criativas e sociais (Ferreira & Vieira, 2013; Sousa & Fonseca, 2025).). A literacia musical deixa, assim, de ser apenas a capacidade de reproduzir partituras, passando a incluir a compreensão crítica, a expressão pessoal e a participação cultural, refletindo uma visão mais ampla e contemporânea da educação musical.

3.4.3. Os Impactos Positivos do Ensino da Música em Contextos Formais e Não Formais

Os diferentes contextos de aprendizagem musical podem gerar múltiplos impactos positivos no percurso artístico e pessoal do aluno. A investigação interdisciplinar sobre os efeitos da prática musical ativa em contextos educativos e comunitários revela múltiplos benefícios que se distribuem entre as dimensões cognitivas, académicas, sociais e comunitárias, destacando a música como uma prática pedagógica, cultural e formativa de elevado impacto. Tal como sublinha Hallam (2015), estes efeitos não são automáticos, dependendo da qualidade das práticas, da sua continuidade ao longo do tempo e do acesso equitativo aos recursos educativos e culturais.

a) Desenvolvimento Cognitivo

A relação entre a prática musical e o desenvolvimento cognitivo tem sido amplamente estudada nas últimas décadas, com especial atenção para as investigações que têm sido desenvolvidas no âmbito da neurociência e da psicologia educacional.

A prática musical organizada associa-se a alterações neuroplásticas significativas, as quais consistem em modificações que ocorrem no cérebro em resposta à experiência, ao treino ou ao ambiente, tanto a nível estrutural como funcional, evidenciando o impacto nos domínios cognitivos próximos, como a discriminação auditiva, a perceção rítmica e a coordenação motora, bem como nos domínios mais distantes, nomeadamente a memória verbal, certas componentes da inteligência e as funções executivas (Miendlarzewska & Trost, 2014; Slevc et al., 2016).

A interpretação destes resultados deve observar algum cuidado. Uma parte significativa da evidência disponível é de natureza correlacional, não permitindo aferir, de forma inequívoca, a existência de relações de causalidade. Fatores como o contexto socioeconómico, a motivação individual, a qualidade pedagógica das experiências musicais e a duração e intensidade da prática constituem variáveis mediadoras relevantes. Neste sentido, Schellenberg (2004) identificou os efeitos positivos da aprendizagem musical no QI das crianças, embora de pequena escala.

A verdade é que no domínio cognitivo e académico, a prática musical instrumental, o solfejo e o treino auditivo exercitam funções executivas como a memória e a atenção, tendo repercussões mensuráveis em estudos experimentais (Hallam, 2015). Além disso, atividades como a improvisação, a composição e a aprendizagem baseada em projetos, despertam competências de planificação, revisão e autoavaliação, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas essenciais para a autonomia e autorregulação do aluno (Biasutti, 2017).

A perspetiva sociocultural de Vygotsky (1978) oferece um enquadramento fundamental para compreender a aprendizagem musical em grupo, permitindo que os estudantes avancem para níveis superiores de competência através da mediação de colegas e professores. De forma complementar, a pedagogia de Dewey (1934) salienta a centralidade da experiência e da aprendizagem pela prática, defendendo que o conhecimento emerge da interação significativa com a realidade, tornando a música uma experiência estética formativa que articula pensamento, emoção e ação.

Assim, a investigação sobre os efeitos cognitivos da música mostra-se complexa e dependente de múltiplos fatores. Para ultrapassar estas limitações, é indispensável recorrer a metodologias mais robustas, com um controlo rigoroso de variáveis, utilização de grupos de comparação adequados e, sempre que viável, processos de seleção aleatória, permitindo, assim, clarificar a relação entre aprendizagem musical e desenvolvimento cognitivo.

b) Desenvolvimento Social, Comunitário e Emocional

Para além das dimensões musicais e cognitivas, a prática musical tem um papel significativo no desenvolvimento social e comunitário dos indivíduos. A participação em atividades musicais de grupo, como coros, bandas filarmónicas ou conjuntos de música popular, potencia a cooperação, a empatia e a construção de um sentido de pertença, funcionando como espaço privilegiado para o exercício da cidadania e para o fortalecimento de laços comunitários (Hallam, 2015).

Do ponto de vista emocional, a música constitui um veículo expressivo que facilita a regulação de estados afetivos e a elaboração de experiências pessoais e coletivas. A prática musical em grupo favorece, igualmente, a autoestima e a motivação, criando oportunidades para o desenvolvimento de competências socioemocionais fundamentais para a vida escolar e profissional. Importa, no entanto, sublinhar que os benefícios destas atividades dependem fortemente da forma como são estruturadas e implementadas. O género musical escolhido, a relevância cultural para os participantes, o grau de envolvimento dos estudantes e o apoio pedagógico prestado pelo professor constituem fatores determinantes para a qualidade da experiência.

No plano social e comunitário, a prática musical contribui para a coesão social, inclusão e formação de identidade, com a participação em coletividades, bandas filarmónicas e projetos comunitários a funcionar como redes intergeracionais de socialização e transmissão cultural.

Estudos realizados em Portugal demonstram que as bandas filarmónicas fortalecem a pertença comunitária e promovem capital social e cultural (Duarte, 2015; Pestana, 2021). A análise de Bourdieu permite compreender estas práticas como produção e acumulação de capital cultural e social, articulando o modo de ser de um indivíduo, resultante da sua aprendizagem social, que condiciona as suas atitudes, escolhas, comportamentos e gostos, com as práticas musicais e reconhecimento comunitário (Bourdieu, 1986).

A abordagem crítica de Paulo Freire (1970) acrescenta uma dimensão emancipatória à prática musical, sugerindo que a música, quando integrada em processos educativos participativos e reflexivos, pode promover a consciência crítica e a transformação social. A participação ativa em contextos musicais comunitários potencia o protagonismo dos alunos, a reflexão sobre a sua realidade e a construção de práticas culturais significativas, transformando a aprendizagem num instrumento de cidadania e promoção de autonomia.

A Literatura evidencia ainda que a prática musical regular está associada ao bem-estar, redução de *stress* e reforço da autoestima, efeitos particularmente relevantes entre jovens em contextos vulneráveis (Hallam, 2015). No entanto, a eficácia destes impactos depende de fatores estruturantes, como os programas sustentados no tempo, práticas pedagógicas de qualidade, orientação

especializada e o acesso equitativo às oportunidades musicais, condições cuja ausência limita os efeitos das atividades (Hallam, 2015; OCDE, 2010).

Em síntese, a prática musical em contextos educativos e comunitários atinge o seu pleno potencial quando articulada a um quadro teórico permite compreender a música simultaneamente como prática de desenvolvimento individual, experiência estética transformadora, espaço de produção de capitais culturais e sociais e instrumento de emancipação crítica, constituindo um campo pedagógico capaz de promover cognição, identidade, cidadania e inclusão de forma integrada e socialmente bem enraizada.

3.5. Implicações pedagógicas e propostas de articulação entre o Ensino Formal e Não Formal

A partir de uma revisão teórica e de um diagnóstico do contexto português, este subcapítulo apresenta um conjunto de orientações práticas para serviços educativos, conservatórios e docentes, com o objetivo de promover a articulação entre práticas formais e não-formais de educação musical, reforçar as competências pedagógicas e contribuir para experiências de aprendizagem contextualizadas às necessidades dos alunos.

A Literatura tem sublinhado a importância da fluidez entre estas categorias: Colardyn e Bjomavold (2004) demonstram que, na prática, as fronteiras entre Formal e Não Formal são permeáveis e devem ser concebidas como um contínuo de práticas e contextos de aprendizagem.

As implicações teóricas e operacionais da integração de aprendizagens não-formais no contexto do Ensino Formal exigem uma reconfiguração dos princípios que sustentam as políticas educativas e uma revisão das práticas curriculares e avaliativas de modo a garantir que a educação reflita a diversidade real dos percursos formativos dos indivíduos e reconheça a pluralidade de contextos em que o conhecimento é construído.

Neste sentido, o primeiro passo consistirá no reconhecimento dos resultados de aprendizagem já que, como indicam a OCDE (2010) e o CEDEFOP (2014), é imprescindível adotar uma abordagem centrada nos resultados de aprendizagem, permitindo a identificação e valorização das competências adquiridas em contextos não formais e estabelecendo-se desta forma a comparação com os resultados tradicionalmente obtidos em ambientes escolares formais. Esta lógica contribui para que as trajetórias educativas sejam mais inclusivas e representativas das experiências individuais e sociais e potencia, simultaneamente, uma maior mobilidade académica e profissional.

Por outro lado, a necessidade de ter um currículo flexível emerge como condição estrutural, pois tratar o formal e o não formal como dimensões complementares requer a construção de currículos abertos, capazes de integrar práticas comunitárias, projetos colaborativos e experiências em contextos situados

(Colardyn & Bjornavold, 2004). Esta flexibilidade curricular traduz-se em modelos pedagógicos com múltiplas portas de entrada, permitindo, desta forma, que os alunos estabeleçam pontes entre o conhecimento escolar e as aprendizagens oriundas das suas vivências culturais e sociais tornando o processo educativo mais relevante e significativo.

Por fim, a avaliação revela-se estratégica para assegurar a credibilidade destas aprendizagens e a sua efetiva legitimação no espaço formal, sendo necessário ultrapassar os modelos tradicionais, onde se examinam apenas os produtos finais, e adotar mecanismos mais abrangentes e contextualizados. A OCDE (2010) destaca a importância de alternativas como portefólios, registos de observação em contexto ou entrevistas de validação que permitem documentar processos, capturar experiências diversificadas e dar visibilidade a competências que de outro modo permaneceriam invisíveis. Esta articulação avaliativa possibilita não apenas a validação, mas também o reforço da confiança social e institucional nas aprendizagens não formais e informais.

A investigação pioneira de Lucy Green (2002) sobre o modo de aprendizagem dos músicos populares trouxe à luz mecanismos centrais da aprendizagem não formal: imitação, aprendizagem por ouvido, transcrição, repetição contínua individual e em grupo, bem como a participação em comunidades musicais. Green demonstra que muitos músicos desenvolvem competências complexas (memória musical, conhecimento de estruturas harmónicas e rítmicas, autonomia interpretativa) sem recorrer primariamente a Métodos Formais de Ensino (Green, 2002).

Göran Folkestad (2006) vem complementar esta perspetiva ao afirmar que práticas não formais, ainda que aparentemente “desestruturadas”, respondem a padrões intencionais, pertença ao grupo e identidade cultural que as tomam altamente eficazes para determinados tipos de aprendizagem musical (Folkestad, 2006). Por sua vez, estudos contemporâneos enfatizam que a improvisação e o trabalho por processos fomentam não só a criatividade individual, como também competências cognitivas (por exemplo, planeamento, monitorização e autorregulação) que são cruciais para a vida profissional do músico (Biasutti, 2017).

Como se viu, no Ensino Não Formal destaca-se a importância da audição ativa e da aprendizagem de ouvido que, praticada de forma diária, constitui um exercício de audição, imitação e experimentação, permitindo ao aluno desenvolver uma literacia auditiva que complementa e, em muitos casos, amplia as competências associadas ao solfejo de acordo com Green (2002). No Ensino Formal, este princípio pode ser traduzido pedagogicamente em unidades didáticas que recorrem a transcrições, exercícios de imitação e atividades auditivas sistematizadas, proporcionando ao aluno não apenas a reprodução, mas também a compreensão mais aprofundada da linguagem musical.

Em segundo lugar, emerge a centralidade da aprendizagem em grupo que, como refere Folkestad (2006), constitui um espaço de socialização onde os jovens

músicos partilham repertório e ensaiam em contextos mais intimistas, práticas estas que podem ser transferidas para o ambiente escolar através da implementação de oficinas criativas, classes de conjunto, projetos colaborativos criando-se, assim, condições de articulação entre Ensino Formal e Não Formal.

Em terceiro lugar, a composição e o arranjo coletivo desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de competências de harmonização, composição e de métrica, funcionando como veículos privilegiados para aproximar repertórios locais e práticas pedagógicas (Biasutti, 2017; Green, 2002). Ao integrar a criação musical no processo de ensino promove-se, não apenas a aquisição de competências técnicas, mas também a valorização da expressão artística e da identidade cultural.

Importa ainda salientar que, no Ensino Formal, que como já vimos está intrinsecamente ligado às pertenças locais e interrelacionais do aluno (Folkestad, 2006), é necessário integrar, de forma estratégica, os repertórios culturais nos currículos, transformando a escolar num espaço de reconhecimento cultural e valorização das tradições musicais.

A integração de abordagens musicais inovadoras no Ensino Formal implica uma problematização abrangente das condições estruturais, pedagógicas e de avaliação que sustentam o processo educativo. A simples transposição de práticas não formais para o contexto escolar não garante, por si só, a sua eficácia, nem a sua pertinência pedagógica.

Nesta perspetiva, torna-se imperativo investir numa formação docente especializada, capaz de preparar os professores para mediar aprendizagens baseadas na audição ativa, na transcrição e na improvisação. Estas dimensões, conforme defende Biasutti (2017), exigem não apenas a competência técnica e o domínio de conteúdos musicais, mas também uma atitude pedagógica flexível, capaz de acolher a dúvida, estimular a criatividade e valorizar a singularidade dos alunos.

A organização curricular deve incluir espaços e tempos estruturados que permitam o trabalho coletivo, a experimentação prática e a apresentação pública, considerados aspetos fundamentais para a consolidação de uma identidade musical partilhada.

De acordo com Green (2002), a música constrói-se em interação e ganha sentido na relação com os outros. Neste enquadramento, torna-se igualmente necessário reconfigurar os modelos de avaliação no Ensino Formal. É fundamental ultrapassar lógicas centradas exclusivamente no produto final, promovendo instrumentos que registem, de forma mais fidedigna, os processos de aprendizagem e de criação musical (Kordes, 2014).

A adoção de dispositivos como diários de projeto ou portefólios áudio permite documentar a progressão individual e coletiva dos estudantes, valorizando tanto a dimensão reflexiva, como a dimensão performativa do ato musical.

Desta forma, a integração efetiva dessas práticas no Ensino Formal dependerá da articulação coerente entre três dimensões fundamentais: formação docente, organização curricular e avaliação.

3.6. Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagens

A avaliação no contexto musical tem sido, historicamente, marcada por provas de carácter técnico e por critérios formais de execução. Contudo, Autores como Kordes (2014) propõem modelos de avaliação formativa que considerem não apenas o domínio técnico, mas também a criatividade, a colaboração e a capacidade de atuar em situações reais de performance. Esta perspetiva aproxima-se dos princípios de validação presentes nas políticas europeias para a aprendizagem Não Formal (CEDEFOP, 2014; OCDE, 2010).

Os princípios de uma avaliação plural no Ensino Musical devem privilegiar autenticidade, transparência, fiabilidade e participação ativa do aluno, ultrapassando os modelos centrados em provas isoladas. Valoriza-se, assim, a aproximação à prática artística real – concertos, projetos colaborativos ou arranjos –, tornando a avaliação mais significativa e relevante para o desenvolvimento integral do aluno.

Por outro lado, conforme salienta Kordes (2014), a avaliação não se limita ao produto final, mas integra de forma rigorosa os percursos que sustentam a aprendizagem. Neste sentido, a valorização do processo assume um papel central, com recurso aos portefólios digitais que reúnam registos multimédia – áudio, vídeo e reflexões orientadas –, permitindo acompanhar a trajetória dos alunos, documentar as competências desenvolvidas e analisar a evolução ao longo do tempo, constituindo-se como um recurso formativo de grande utilidade pedagógica.

A participação ativa do aluno constitui igualmente um pilar central, através de práticas de autoavaliação e avaliação entre pares que promovem a reflexão cognitiva, análise crítica do desempenho e competências de autorregulação. Esta abordagem, salientada por Kordes (2014) e Hallam (2015), fortalece a autonomia e a responsabilidade do aluno, reforçando a dimensão formativa da avaliação e reconhecendo o aluno como sujeito ativo do processo avaliativo.

Por último, a validação externa, quando aplicável, permite a colaboração com entidades culturais locais para a emissão de atestados formalmente reconhecidos, conferindo legitimidade às aprendizagens em contextos formais e não formais e alinhando, assim, a avaliação musical com padrões internacionais (OCDE, 2010).

Capítulo IV – Metodologia

4.1. Metodologia Descritiva

A investigação insere-se num método de natureza descritiva, orientado para a identificação, análise e caracterização dos modelos educativos tal como se verificam no seu contexto natural, sem intervenção ou manipulação de variáveis, privilegiando a observação sistemática dos fenómenos nos ambientes específicos em que ocorrem.

Neste sentido, Carmo e Ferreira (2008) referem que a metodologia descritiva visa observar, registar e analisar a realidade tal como ela se apresenta, procurando, assim, compreender os seus contornos e especificidades, sem estabelecer quaisquer relações de casualidade. Esta abordagem revela-se particularmente adequada quanto o objetivo do estudo se centra na análise das perceções, experiências e práticas dos participantes.

A investigação descritiva baseia-se na recolha de informação através da análise de registos, inquéritos, entrevistas ou observação estruturada, visando a caracterização detalhada de grupos específicos.

a) Instrumento de Recolha de Dados: Entrevista Semiestruturada

A investigação foi desenvolvida através de uma entrevista semiestruturada, a qual consiste numa técnica que permite obter informação detalhada e aprofundada sobre as perceções, as experiências e as práticas de cada Entrevistado, sendo amplamente utilizada em estudos de natureza descritiva.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008), a entrevista é um instrumento privilegiado sempre que se pretende aceder ao sistema de valores, representações e interpretações dos participantes. A entrevista semiestruturada caracteriza-se pela exigência de um guião previamente composto por temas ou questões orientadoras, as quais permitirão ao investigador orientar a conversa sem que esta se torne excessivamente rígida (Ghiglione & Matalon, 2001).

Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005) acrescentam que a entrevista semiestruturada promove uma relação dinâmica e de proximidade entre Entrevistador e Entrevistado, facilitando a construção de um discurso reflexivo por parte dos participantes.

Neste caso, o instrumento de recolha de dados adotado mostrou-se especialmente adequado para compreender as práticas educativas e os processos de ensino-aprendizagem em diferentes contextos. Permitiu, ainda, explorar as perspetivas dos entrevistados – neste caso, docentes – relativamente às suas práticas pedagógicas, considerando as especificidades dos contextos de Ensino

Formal e Não Formal, sem restringir o discurso dos participantes a respostas fechadas ou pré-definidas.

A tabela 24 *infra* apresenta a organização das categorias de análise e das questões elaboradas pelo Mestrando sobre o Ensino Formal e Não Formal da Música. Inicialmente, são definidas as conceções dos dois modelos, estabelecendo-se a base teórica da investigação. Seguem-se categorias que exploram benefícios do Ensino Formal e Não Formal, incluindo impactos no desenvolvimento dos alunos, preparação para a vida profissional e vantagens da flexibilidade do Ensino Não Formal. São também abordados os desafios de cada modelo, estratégias para reduzir a desconexão entre teoria e prática e a promoção da complementaridade entre os dois tipos de Ensino.

Por fim, inclui-se uma categoria de reflexão final, permitindo aos docentes partilhar perceções sobre possíveis melhorias no ensino.

As entrevistas possibilitaram debater, de forma detalhada, os benefícios e os desafios do Ensino Formal e Não Formal e refletir sobre como articular, de forma equilibrada, o rigor curricular e a criatividade, a avaliação académica e a motivação intrínseca, os objetivos institucionais e as necessidades de cada aluno, promovendo, assim, uma visão integrada da Formação Musical.

Tabela 24 – Guião das Entrevistas

Categorias	Questões
1. Definições do Tipo de Ensino	<ul style="list-style-type: none"> Definição de Ensino Formal Definição de Ensino Não Formal
2. Benefícios do Ensino Formal	<ul style="list-style-type: none"> Principais Benefícios do Ensino Formal para os Alunos Impactos do Conhecimento Estruturado para o Desenvolvimento dos Alunos Desafios do Ensino Formal em Termos de Envolvimento dos Alunos
3. Benefícios do Ensino Não Formal da Música	<ul style="list-style-type: none"> Principais Benefícios do Ensino Não Formal para os Alunos Preparação dos Alunos para a Vida Profissional Vantagens da Flexibilidade do Ensino Não Formal
4. Desafios do Ensino Formal e o Não Formal	<ul style="list-style-type: none"> Estratégias a ser Implementadas para Minimizar a Desconexão entre Teoria e Prática Possibilidade de Equilíbrio entre o Ensino Formal e o Não Formal Valorização do Processo de Aprendizagem Artística
5. Complementaridade entre o Ensino Formal e o Não Formal	<ul style="list-style-type: none"> Complementaridade entre os Modelos de Ensino e Otimização de Benefícios Importância do Investimento no Ensino Não Formal
6. Reflexão Final	<ul style="list-style-type: none"> Reflexões sobre como melhorar o Ensino

b) Caracterização dos Participantes

A investigação contou com a participação de dois docentes, com idades compreendidas entre os 50 e 65 anos, um do Ensino Formal doravante designado

por Professor F, do sexo masculino, docente há 45 anos, e outro do Ensino Não Formal, doravante designado por Professor NF, do sexo feminino, docente há cerca de 30 anos.

Capítulo V – Análise de Resultados

5.1. Introdução

A análise dos conteúdos consiste numa metodologia de pesquisa usada para interpretar e organizar os dados textuais, neste caso, resultantes das duas entrevistas. O estudo organiza-se em torno das categorias previamente definidas na metodologia (Guião das Entrevistas), permitindo identificar padrões, semelhanças e divergências nas respostas dos participantes.

Para Rodrigues (1998), esta fase interpretativa dos resultados deve apoiar-se em todo o trabalho precedente, o que permitirá ter em conta todo o tipo de relações que estabelecem os diferentes temas analisados: causas, alternativas, justaposições, oposições e avaliações. É o momento da passagem do “paradigma da autoridade do texto” para o “paradigma da autoridade do leitor”.

O Ensino da Música constitui atualmente um campo conceptual e prático marcado por uma profunda pluralidade de abordagens, metodologias, culturas organizacionais e modos de viver a música, refletindo, simultaneamente, a complexificação da sociedade contemporânea e as múltiplas formas pelas quais os indivíduos constroem significados sonoros e identidades musicais. Dentro deste panorama, os paradigmas do Ensino Formal e do Ensino Não Formal emergem como categorias analíticas particularmente relevantes, não apenas na investigação sobre pedagogia musical e sociologia da educação, mas também no discurso profissional de docentes e músicos. Este capítulo situa-se nesse cruzamento, onde é tomado como objeto de estudo comparativo as entrevistas conduzidas ao Professor F (associado ao Ensino Formal) e à Professora NF (associada ao Ensino Não Formal), problematizando não apenas as suas perspetivas, mas também os sistemas educativos que as configuram e nos quais se inscrevem.

A pertinência desta análise deriva de três fatores principais. Em primeiro lugar, porque o binómio Formal/Não Formal tem sido, historicamente, conceptualizado de forma demasiado simplista, frequentemente reduzido a um modelo dualista onde o formal representa rigidez e técnica e o não formal representa liberdade e expressão, como vimos. Tal simplificação, embora útil para fins pedagógicos introdutórios, torna-se insuficiente quando confrontada com a realidade complexa da prática educativa, onde ambos os modelos coexistem, se intersejam e se transformam mutuamente em contextos híbridos de aprendizagem (Sousa & Fonseca, 2025). Em segundo lugar, porque as entrevistas analisadas representam testemunhos que emergem diretamente da prática docente, pois estamos perante discursos encarnados, e não apenas de reflexões teóricas, e que por isso, constituem material valioso para compreender como professores reais interpretam e operacionalizam em tais modelos. Em terceiro lugar, porque a Literatura contemporânea (Bourdieu, 1990; Folkestad, 2006; Green, 2008; Hallam, 2015; Turino, 2008) sublinha que a aprendizagem musical se organiza em ecologias

educativas múltiplas, que se sobrepõem, se complementam e, por vezes, se contradizem, sendo crucial identificar de que forma estas ecologias se refletem no discurso docente.

A abordagem aqui adotada assume, portanto, que o discurso dos Professores é simultaneamente reflexo e agente das estruturas educativas, isto é, que ao analisarmos o que os Professores dizem sobre os modelos, estamos igualmente a analisar como estes modelos são constituídos, perfeccionados e reproduzidos. Esta perspetiva decorre de uma tradição discursivo-interpretativa que vê o discurso como prática social e que, aplicada ao Ensino da Música, permite compreender as entrevistas não só como simples relatos de experiências individuais, mas como enunciados inseridos em campos de poder, história e cultura (Bourdieu, 1990). Ao longo do capítulo, esta abordagem será visível na forma como se realiza uma análise discursiva crítica das falas, procurando revelar tensões, ambiguidades, posicionamentos ideológicos, pressupostos pedagógicos e formas implícitas de legitimação.

A própria distinção entre Ensino Formal e o Não Formal é, em si, problemática e alvo de debate. Enquanto Folkestad (2006) define o Ensino Formal a partir de características como institucionalização, planificação curricular e avaliação, e o Não Formal como aprendizagem autodirigida e situada. Green (2008), por outro lado, defende que estas categorias são porosas e contextuais, variando de acordo com as culturas musicais, os ambientes sociais e os objetivos dos aprendentes. De igual modo, a pedagogia crítica (Freire, 1970) alerta que o Ensino Formal pode reproduzir mecanismos de poder e exclusão, enquanto que o Não Formal pode, por vezes, carecer de rigor e aprofundamento. Tais tensões, longe de invalidarem as distinções, convidam-nos a analisá-las com maior cuidado, reconhecendo as suas vantagens e desvantagens.

É neste enquadramento que as entrevistas revelam um grande valor particular, pois ambas oferecem não apenas descrições dos modelos, mas também avaliações, críticas, emoções, expectativas e visões de mundo. O Professor F fala de um Ensino Formal que “organiza o percurso do aluno” e obriga à construção de rotinas, mas reconhece que esse sistema pode “sufocar alguns alunos com pressão excessiva”. Já a Professora NF, posicionada no Ensino Não Formal, descreve a fluidez, liberdade e motivação intrínseca como pilares da aprendizagem musical, mas admite que esse mesmo modelo pode deixar lacunas teóricas importantes e comprometer percursos académicos mais estruturados. Este reconhecimento de limitações internas é fundamental, pois revela que nenhum dos entrevistados assume uma visão puramente elogiosa do seu próprio modelo, bem pelo contrário, ambos demonstram consciência crítica e abertura à articulação entre sistemas.

Esta consciência converge numa tendência crescente na investigação educacional, que defende modelos híbridos ou integrados do Ensino Musical. Sousa e Fonseca (2025) argumentam que os alunos constroem competências musicais de forma distribuída entre vários ambientes: O Conservatório, a Banda

Filarmónica, a Escola Profissional, os Coros, a Internet, as Aulas Privadas. Esta visão remete-nos para Turino (2008), que descreve as práticas musicais como sistemas comunitários, onde o valor não reside apenas na excelência técnica, mas também na participação social, na comunhão estética e na expressão pessoal. Consequentemente, qualquer análise dos modelos de Ensino precisa de reconhecer que os alunos não aprendem apenas num espaço, mas sim num ecossistema musical composto por múltiplas influências.

No contexto português, esta discussão adquire uma particular relevância. O Sistema de Ensino Artístico Especializado, com forte herança no Conservatório, continua a reproduzir práticas centradas na performance técnica, no repertório clássico e na avaliação consistente. Paralelamente, Portugal possui uma rede fortíssima de Bandas Filarmónicas, Grupos Corais e Escolas de música de coletividades, que constituem importantes espaços de aprendizagem não formal, muitas vezes mais acessíveis e inclusivos do que os Conservatórios. As entrevistas aqui analisadas refletem precisamente esta realidade nacional, onde o Professor José Manuel observa que muitos alunos chegam ao Ensino Formal provenientes das Bandas Filarmónicas e que trazem “experiência prática e musicalidade intuitiva”. A Professora NF refere também que os seus alunos participam frequentemente em Coros e em Bandas Filarmónicas, beneficiando da socialização, do prazer e da regularidade da prática coletiva.

O objetivo deste capítulo é, assim, realizar uma análise comparativa destas entrevistas, estruturada em torno dos temas que emergem do discurso dos docentes e que coincidem com as categorias teóricas da Literatura: Definição dos modelos, Benefícios, Desafios, Relação teoria–prática, Criatividade e Motivação, Avaliação, Complementaridade e Formação integral do aluno. Cada secção será desenvolvida em articulação com citações diretas das entrevistas, referências aos autores clássicos e contemporâneos, e análises discursivas.

Ao longo do capítulo, procurarei demonstrar que a oposição entre o Ensino Formal e o Ensino Não Formal é, na verdade, uma construção teórica que serve mais como ferramenta de análise do que como descrição fiel das práticas reais, e que, na experiência concreta dos dois docentes entrevistados, os modelos emergem não como polos opostos, mas como elementos complementares numa continuidade educativa mais ampla. Assim, esta análise pretende contribuir para uma visão mais integrada, crítica e complexa do Ensino da Música atual, alinhada com as exigências pedagógicas, sociais e culturais do século XXI.

5.2. Definições Conceptuais Aprofundadas: Análise Crítica e Discursiva das Categorias “Formal” e “Não Formal”

A compreensão das concepções de Ensino Formal e Ensino Não Formal expressas pelos dois docentes entrevistados não requer apenas a explicitação das características identificadas por cada um, mas sim uma leitura crítica das posições

discursivas assumidas nos seus relatos, de forma a entender como tais categorias são construídas, legitimadas e, por vezes, tensionadas nos seus discursos. Neste sentido, a presente secção não se limita a descrever o que cada professor afirma sobre o seu modelo de referência, procura antes situar essas afirmações num quadro teórico que permita compreender as relações de poder, as hierarquias históricas e os conhecimentos subjacentes a cada uma das modalidades de Ensino Musical.

a) O Ensino Formal como Dispositivo Histórico-Institucional

O discurso do Professor F sobre o Ensino formal inscreve-se claramente numa tradição pedagógica que associa este modelo à estrutura, ao rigor técnico e à legitimação institucional. O docente refere que o Ensino Formal “organiza o percurso do aluno, define metas, estabelece etapas claras de progressão e responsabiliza o estudante pelo cumprimento dessas exigências”. Esta formulação, embora aparentemente descritiva, revela um conjunto de pressupostos e características de alcance do conhecimento profundamente enraizados na história dos conservatórios europeus.

Desde o século XIX, os conservatórios foram concebidos como espaços de Formação Profissional orientados para a criação de músicos capazes de servir o repertório ocidental erudito (Kingsbury, 1988). Este ideal implicava não apenas o domínio de um corpo de conhecimentos técnicos e teóricos, mas também a incorporação de um conjunto de disposições comportamentais, como a disciplina, obediência, reverência à autoridade docente, que Bourdieu (1990) designa por *habitus* escolar, isto é, uma forma de estar e agir que traduz a interiorização de normas e valores institucionais.

No discurso do Professor F, este *habitus* manifesta-se sobretudo na valorização da disciplina, onde o Professor afirma que o Ensino Formal “ensina o aluno a estudar”, que a rotina é essencial e que sem estrutura o estudante “não desenvolve hábitos sólidos de trabalho”. Esta ênfase na disciplina como princípio organizador da aprendizagem musical revela uma visão do Ensino da Música como processo cumulativo, hierárquico e racional, em que o progresso depende de uma sequência previamente definida de exercícios, escalas, estudos e muito repertório.

A Professora NF, na qualidade de docente do Ensino Não Formal, também confirma esta perspetiva ao reconhecer que o Ensino Formal proporciona uma “progressão sequencial, estruturada, que permite ao aluno compreender antes de executar e consolidar conhecimentos de forma mais sistemática”. Esta confirmação é especialmente relevante porque demonstra que, mesmo estando a responder como entrevistada de outro campo institucional, existe o reconhecimento de que o Ensino Formal detém um tipo de legitimidade que o Não Formal, por natureza, não pode garantir.

Esta legitimidade institucional manifesta-se, evidentemente, no facto de o Ensino Formal conferir certificação, isto é, diplomas reconhecidos pelo Estado e pelo mercado de trabalho. Nesta lógica, o Ensino Formal adquire um estatuto de guardião da “verdade musical”, não apenas porque ensina conteúdos mais profundos, mas porque detém o poder de validar quem pode ou não aceder a percursos superiores. Como refere Bourdieu (1990), as instituições educativas não são apenas espaços de transmissão de saberes, mas também de reprodução de poder simbólico, pois ao seleccionar, diferenciar e certificar, determinam quem está autorizado a integrar o campo profissional. O Ensino Formal, através das suas avaliações, exames e provas, exerce precisamente esta função.

Em suma, o discurso do Professor F não é apenas a descrição de um Método de Ensino, é a afirmação de uma lógica institucional profundamente enraizada na história e na sociologia do Ensino da Música. O professor articula, de forma implícita, uma defesa do formal como espaço de consagração técnica, rigor de conhecimentos e legitimidade social, categorias que configuram a identidade deste modelo na Europa desde o século XIX.

b) O Ensino Não Formal como Espaço de Experiência, Autonomia e Musicalidade

Se o Ensino Formal se apresenta como estrutura, ordem e canonização, o Ensino Não Formal surge, no discurso dos docentes, como espaço de experiência, liberdade e musicalidade vivida. Para o Professor F, o Ensino Não Formal caracteriza-se por promover uma “espontaneidade natural no aluno, uma desenvoltura prática que muitas vezes falta aos estudantes do Ensino Formal”. Segundo ele, os alunos provenientes do Ensino Não Formal chegam ao Conservatório com uma capacidade acrescida de se adaptarem rapidamente ao repertório, de tocar de ouvido, de improvisar e de se envolverem emocionalmente com a música.

A Professora NF, cuja prática se situa neste campo, reforça esta caracterização ao afirmar que o Ensino Não Formal permite aos alunos “aprender ao seu ritmo, escolher repertórios, praticar por gosto e não por obrigação, e sobretudo viver a música em comunidade”. Estas afirmações refletem uma visão da música como prática social, conceito central na etnomusicologia contemporânea e claramente articulado por autores como Green (2008), Small (1998) e Turino (2008).

Na perspectiva da Professora NF, a aprendizagem musical não é primariamente um exercício de compreensão técnica, mas um ato de expressão e de construção identitária. Esta visão aproxima-se fortemente do paradigma da aprendizagem situada, que defende que o conhecimento musical emerge da participação ativa em comunidades de prática (Lave & Wenger, 1991). Para a docente, os alunos aprendem música porque realmente fazem música, porque cantam em Coros, tocam em Bandas Filarmónicas e participam em eventos comunitários. Esta prática,

além de fomentar competências musicais, desenvolve competências emocionais e sociais, como empatia, comunicação e cooperação, dimensões frequentemente negligenciadas pelo Ensino Formal.

O discurso da Professora NF está também em sintonia com Green (2008), que, ao estudar o modo como músicos populares aprendem, demonstrou que grande parte da aprendizagem musical ocorre por imitação, experimentação, autoexploração e interação entre pares, elementos centrais do Ensino Não Formal. A docente afirma, por exemplo, que os seus alunos “não têm medo de errar”, porque o erro não é aqui uma falha, mas um passo natural no processo criativo. Esta conceção do erro como parte integrante da aprendizagem contrasta diretamente com o Ensino Formal, onde o erro é frequentemente penalizado nas avaliações e percecionado como indicador de insuficiência técnica.

É igualmente significativo que a Professora NF sublinhe o papel da motivação intrínseca, afirmando que os alunos do Ensino Não Formal “estudam porque querem e não porque têm de o fazer”. Esta afirmação encontra respaldo na Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985), que defende que a motivação mais profunda e duradoura emerge quando os indivíduos experienciam autonomia, competência e pertença, precisamente as características que a docente associa ao Ensino Não Formal.

Portanto, o Ensino Não Formal, no discurso dos docentes entrevistados, não é apenas a ausência de estrutura, mas sim a presença de uma outra estrutura, baseada em valores distintos como a liberdade, a autonomia, a expressividade, a experiência comunitária, a improvisação, a agência e a vivência emocional. Ou seja, trata-se de um modelo alternativo, não inferior, com finalidades educativas próprias.

c) Análise Discursiva Comparada: Legitimações, Tensões e Presenças Ideológicas

Uma leitura mais profunda das entrevistas revela, contudo, que tanto o Professor F como a Professora NF recorrem a estratégias discursivas que buscam legitimar os seus respetivos contextos de prática, ainda que reconheçam limitações em cada um. O Professor F, ao definir o Ensino Formal, tende a enfatizar a ideia de progresso, rigor, organização, competência técnica e preparação para o futuro. Estes termos constituem marcadores discursivos típicos de campos de poder institucional e refletem uma ideologia meritocrática e profissionalizante.

Já a Professora NF, por sua vez, legitima o Ensino Não Formal sublinhando os conceitos de prazer, motivação, expressão, autonomia, experiência e comunidade. São marcadores discursivos associados à pedagogia humanista e à pedagogia crítica, que valorizam o sujeito enquanto agente criador e não enquanto simples agente executor de normas.

Esta diferenciação discursiva, contudo, não implica antagonismo, bem pelo contrário, os discursos convergem numa apreciação mútua dos valores do outro modelo. O Professor F reconhece que o Ensino Não Formal desenvolve capacidades técnicas e performativas de grande importância. A Professora NF reconhece que o Ensino Formal oferece rigor e profundidade. Esta convergência discursiva é rara e altamente significativa, pois revela uma postura reflexiva e uma abertura ideológica pouco comum no campo do Ensino da música, frequentemente marcado por algumas tensões entre os campos erudito e popular.

d) Síntese Interpretativa deste Bloco

Em síntese, as definições de Ensino Formal e Não Formal expressas pelos docentes não são apenas categorias funcionais, são construções discursivas que refletem ideologias, valores, práticas históricas e perspectivas pedagógicas distintas. O Ensino Formal é apresentado como sistema de consagração técnico-institucional, enquanto que o Ensino Não Formal é descrito como sistema experiencial e comunitário. Ambos possuem forças e fragilidades, ambos se constroem sobre conhecimentos musicais diferentes, e ambos emergem na fala dos docentes como partes necessárias de um ecossistema educativo mais amplo.

5.3. Benefícios específicos dos modelos: um exame aprofundado das racionalidades pedagógicas e das epistemologias subjacentes

A questão dos benefícios associados aos modelos de Ensino Formal e Não Formal constitui um dos eixos centrais das entrevistas, não apenas porque permite compreender as virtudes e limitações dos sistemas analisados, mas também porque consente aceder às racionalidades pedagógicas que estruturam o discurso dos docentes e, conseqüentemente, às epistemologias e ontologias educacionais que estes mobilizam para justificar as suas práticas. Esta secção procura, portanto, identificar e analisar os benefícios referidos pelos professores, articulando-os com a Literatura adequada e interpretando-os à luz das teorias contemporâneas da pedagogia musical, da psicologia da aprendizagem e da sociologia da educação.

a) Benefícios do Ensino Formal: Literacia, Disciplina Cognitiva, Aprofundamento Técnico e Legitimidade Institucional

O Ensino Formal é descrito pelo Professor F como um sistema que “estruturalmente organiza o percurso do aluno, proporcionando-lhe ferramentas técnicas e teóricas fundamentais para o seu desenvolvimento integral”. Esta visão revela um entendimento do Ensino Formal como um espaço de desenvolvimento metodológico e cognitivo, centrado na aquisição de competências consideradas essenciais para a prática musical de alto nível.

A análise dos benefícios identificados nas entrevistas permite organizá-los em quatro grandes categorias: Literacia Musical Sistemática, Disciplina e Autorregulação, Aprofundamento Técnico Especializado, e Legitimidade e Certificação Institucional.

b) Literacia musical: A Raiz Epistemológica do Ensino Formal

Tanto o Professor F como a Professora NF reconhecem que o Ensino Formal desempenha um papel incontornável no domínio da literacia musical. O Professor F afirma que “a leitura, a formação auditiva e a teoria musical constituem bases imprescindíveis para qualquer músico que deseje prosseguir estudos superiores”. A Professora NF, apesar de responder prioritariamente ao contexto não formal, reforça esta ideia ao afirmar que o Ensino Formal possibilita ao aluno “compreender antes de executar, e conceptualizar o que faz”.

Esta convergência revela que ambos os docentes atribuem ao Ensino Formal a função de guardião da literacia musical, concordando que a capacidade de ler, analisar e interpretar partituras é fundamental para determinados percursos artísticos. A Literatura reforça amplamente esta perspetiva. Hallam (2015) argumenta que a literacia musical constitui uma forma de capital cultural específico, que viabiliza o acesso a repertórios complexos, permite a participação em grupos formais (como orquestras e ensembles clássicos) e confere ao músico autonomia na exploração de repertórios historicamente codificados. Da mesma forma, Swanwick (1999) defende que a literacia constitui uma linguagem cuja aprendizagem estrutura o pensamento musical e promove a compreensão profunda dos processos composicionais.

O reconhecimento deste benefício é, contudo, acompanhado de uma consciência crítica, em que ambos os docentes admitem que a literacia, quando descontextualizada, pode tornar-se um fim em si mesma, gerando distanciamento entre teoria e prática, problema que será amplamente abordado. Ainda assim, a literacia aparece nas entrevistas como um pilar do conhecimento que o Ensino Formal oferece e que o Ensino Não Formal raramente alcança.

c) Disciplina, Autorregulação e Hábitos de Estudo

Um segundo benefício apontado pelo Ensino Formal diz respeito à disciplina, ao rigor e à criação de hábitos de estudo. O Professor F afirma que o conservatório é o espaço onde o aluno “aprende a estudar”, consolidando rotinas de prática instrumental, de organização temporal e de responsabilidade perante metas definidas. Este discurso inscreve-se claramente numa tradição pedagógica que valoriza a formação do *habitus* disciplinar (Bourdieu, 1990), segundo o qual a interiorização de práticas regulares permite ao indivíduo desenvolver competências duradouras de autonomia e autorregulação.

A Psicologia Educacional confirma a importância desta dimensão. Zimmerman (2002), ao estudar a autorregulação na aprendizagem, defende que a estruturação externa, como metodologias, metas e rotina, facilita a internalização de processos metacognitivos que se tornam, gradualmente, parte da identidade do estudante. No Ensino Musical, esta relação entre prática estruturada e desenvolvimento técnico é amplamente documentada (Ericsson, 1993), sendo consensual que a excelência instrumental requer prática deliberada sistemática e orientada.

O discurso do Professor F reflete precisamente esta visão: O Ensino Formal é entendido como um ambiente de rigor, método e disciplina, valores que, no seu entender, não podem ser substituídos por modelos alternativos. A Professora NF, olhando o Ensino Formal de fora, confirma esta percepção, ao reconhecer que os alunos do Ensino Formal “ganham hábitos de trabalho que lhes permitem alcançar níveis de execução mais elevados”. Assim, a disciplina surge como um benefício não apenas pedagógico, mas também identitário, que molda a forma como o aluno se vê enquanto músico e enquanto aluno.

d) Aprofundamento Técnico Especializado

O Ensino Formal, tal como descrito por ambos os docentes, oferece aos alunos a possibilidade de atingir níveis elevados de especialização técnica. O Professor F enfatiza que apenas o Ensino Formal proporciona “o estudo sistemático da técnica instrumental, com acompanhamento regular e correção detalhada”. Este entendimento corresponde à função histórica do conservatório: Formar músicos capazes de dominar instrumentos a um nível profissional.

A Literatura de Kingsbury (1988) confirma esta função, ao descrever os conservatórios como “máquinas de produção de virtuosos”, onde o perfeccionismo técnico, a fidelidade ao texto musical e a reprodução rigorosa do repertório são os principais critérios de excelência. Embora esta descrição tenha sido alvo de críticas, sobretudo pela rigidez e pelo elitismo associados, é indiscutível que o Ensino Formal oferece uma profundidade técnica que dificilmente é replicada em contextos não formais.

A Professora NF, mesmo valorizando a fluência prática do Ensino Não Formal, reconhece que este raramente consegue oferecer a mesma profundidade: “faltam-lhes a técnica de trabalho, o controlo dos gestos, a precisão”. Esta afirmação não é um juízo de valor, mas a constatação de que os dois modelos têm finalidades distintas: O Ensino Não Formal visa a expressividade e a musicalidade viva, já o Ensino Formal visa o domínio técnico.

e) Certificação e Legitimidade Institucional

Finalmente, o Ensino Formal oferece um benefício que nenhum outro modelo consegue assegurar: Certificação Oficial, Reconhecimento Social e Acesso ao Ensino Superior. O Professor F menciona explicitamente que muitos alunos

procuram o conservatório para “prosseguir estudos, obter diploma e aceder ao Ensino Universitário”.

Do ponto de vista sociológico, esta dimensão é crucial. Bourdieu (1990) argumenta que as instituições educativas conferem capital cultural institucionalizado, isto é, qualificações formalmente reconhecidas que possibilitam mobilidade social e legitimidade profissional. O Ensino Formal não é, portanto, apenas um modelo pedagógico, mas sim um dispositivo institucional que regula o acesso ao campo profissional da música.

Este benefício é amplamente reconhecido por ambos os docentes, mesmo pela Professora NF, que também trabalha fora da instituição de Ensino Formal: “Os meus alunos, quando querem seguir música profissionalmente, precisam de entrar no Ensino Formal”.

5.4. Benefícios do Ensino Não Formal: Motivação Intrínseca, Criatividade, Pertença Comunitária e Musicalidade Intuitiva

Se o Ensino Formal é o espaço da técnica, da literacia e da certificação, o Ensino Não Formal surge, no discurso dos Professores entrevistados, como o espaço da vivência musical plena, da motivação, da espontaneidade e da comunidade. Tal como no caso do Ensino Formal, estes benefícios podem ser organizados em quatro grandes categorias: Motivação e Autonomia, Criatividade e Improvisação, Prática Comunitária e Identidade Musical, e Musicalidade Intuitiva e Fluidez Prática.

a) Motivação Intrínseca: Aprender por prazer como motor da aprendizagem

A Professora NF afirma, de forma categórica, que os alunos do Ensino Não Formal “vêm porque querem, não porque têm de vir”. Esta afirmação remete diretamente para a Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985), que defende que a motivação intrínseca, isto é, o interesse genuíno pela atividade, é um dos mais poderosos preditores de sucesso e persistência na aprendizagem.

- No Ensino Não Formal, a motivação deriva de fatores como:
- A escolha do repertório;
- A ausência de pressão avaliativa;
- A liberdade de experimentar;
- A valorização da expressão pessoal;
- A relação afetiva com o professor.

O Professor F reconhece esta dimensão ao afirmar que o Ensino Não Formal promove “um prazer imediato em fazer música” que, por vezes, falta no Ensino Formal devido ao peso da avaliação e da exigência técnica. Esta convergência é extremamente relevante, pois revela que ambos os docentes entendem a

motivação como elemento central da aprendizagem musical, reconhecendo que o Ensino Não Formal possui vantagens distintas nesta dimensão.

b) Criatividade, Improvisação e Expressividade

Um dos benefícios mais salientados pelos entrevistados, especialmente pelo Professor F, é a capacidade do Ensino Não Formal em fomentar a criatividade e a improvisação. O Professor observa que “os alunos do Ensino Não Formal improvisam com maior fluidez, experimentam repertório e tomam decisões musicais espontâneas”.

A Literatura confirma amplamente este ponto. Green (2008) argumenta que a improvisação é frequentemente marginalizada no Ensino Formal, enquanto constitui elemento central da aprendizagem musical natural em muitos contextos. A improvisação desenvolve não apenas competências musicais, mas também cognitivas (como flexibilidade e pensamento divergente) e Socioemocionais (como autoconfiança e gestão da insegurança).

A Professora NF associa ainda a criatividade ao erro como espaço pedagógico: “aqui, o erro não é penalizado, faz parte do processo”. Este discurso reflete o pensamento de Freire (1970), que defendia que a aprendizagem precisa de se libertar da cultura do erro como falha e abraçar o erro como um caminho para o conhecimento.

c) Prática Comunitária e Construção Identitária

O Ensino Não Formal, especialmente em Portugal, ocorre frequentemente em contextos coletivos, como em Bandas Filarmônicas, Grupos Corais, Ranchos Folclóricos e outras associações locais, que constituem verdadeiras comunidades musicais. A Professora NF sublinha que os seus alunos “crescem musicalmente em grupo e aprendem a ouvir o outro, bem como a participar”.

Esta dimensão é amplamente reconhecida na antropologia da música. Turino (2008) descreve estes contextos no seu livro *Music as Social Life – The Politics of Participation*, onde refere que a música se realiza como prática social e não como performance hierarquizada. A pertença comunitária desenvolve competências de cooperação, identidade coletiva, responsabilidade partilhada e vínculo afetivo, dimensões muitas vezes ausentes no Ensino Formal.

O Professor F reconhece esta força do Ensino Não Formal ao afirmar que os alunos provenientes de Bandas Filarmônicas chegam ao conservatório “com muito mais experiência performativa e menos ansiedade de palco”.

d) Musicalidade Intuitiva e Fluência Prática

Vários alunos que chegam ao Ensino Formal provenientes do Ensino Não Formal revelam, segundo o Professor F, “uma musicalidade natural, capacidade de

tocar de ouvido e rapidez de adaptação ao repertório”. Este fenómeno é amplamente estudado por Green (2008), que afirma que os músicos populares desenvolvem competências auditivas e práticas que, muitas vezes, estudantes de conservatório demoram anos a adquirir.

- Esta diferença resulta de:
- Aprendizagem por imitação;
- Imersão contínua em prática musical;
- Forte ligação emocional ao repertório;
- Ausência de medo de errar;
- Prática performativa regular.

O Ensino Não Formal, portanto, desenvolve uma forma de conhecimento musical que a Literatura descreve como tácito, corporalizado e experiencial, distinto, mas igualmente valioso face ao conhecimento declarativo do formal.

5.5. Comparação Crítica: Duas Racionalidades Pedagógicas Complementares

A análise comparada das entrevistas revela que os benefícios dos dois modelos não são concorrentes, mas complementares, porque respondem a necessidades educativas distintas. O Ensino Formal contribui para a formação técnica, teórica e institucional, já o Ensino Não Formal contribui para a motivação, criatividade e identidade musical.

Ambos os docentes reconhecem as seguintes complementaridades:

- O Professor F afirma que os alunos com experiência no Ensino Não Formal possuem “maior desenvoltura e musicalidade” que enriquece o trabalho no Ensino Formal.
- A Professora NF afirma que o Ensino Formal fornece “profundidade e rigor” que os seus alunos não alcançariam apenas no Ensino Não Formal.

Assim, os benefícios dos modelos revelam uma ecologia educativa híbrida, onde diferentes contextos supram necessidades diferentes. Ensino Formal: literacia, rigor, certificação, técnica e o Ensino Não Formal: motivação, expressividade, criatividade, comunidade.

a) Desafios e Fragilidades Estruturais do Ensino Formal e Não Formal: Uma Leitura Crítica das Tensões Pedagógicas, Institucionais e Socioculturais

A análise dos desafios e fragilidades inerentes a cada um dos modelos de Ensino, Formal e Não Formal, constitui um eixo fundamental não apenas para compreender as limitações estruturais de cada sistema, mas também para interpretar, de forma mais profunda, as racionalidades pedagógicas e os contextos socioculturais que moldam tais limitações. Enquanto os benefícios revelam aquilo que cada modelo aspira a alcançar, os desafios revelam aquilo que cada modelo, pela sua própria natureza, não consegue suprir, revelando lacunas, tensões, e até

mesmo contradições entre finalidades, práticas e resultados. Assim, o presente ponto pretende examinar os principais desafios identificados pelos docentes, revelando como estes desafios não são meras imperfeições práticas, mas expressões estruturais de conhecimentos e políticas educativas mais amplas.

b) Os Desafios do Ensino Formal: entre a Excelência e a Pressão, entre a Estrutura e a Rigidez, entre a Técnica e o Risco de Desumanização

O discurso do Professor F apresenta uma visão profundamente esclarecida dos problemas que atravessam o Ensino Formal, demonstrando consciência de que a estrutura, disciplina e rigor técnico que caracterizam este modelo não são isentos de consequências negativas, sobretudo ao nível do bem-estar emocional, da motivação dos alunos e da capacidade de integrar diferentes perfis de alunos. Esta consciência crítica parte da experiência docente concreta, traduzindo problemas que, embora empiricamente identificados pelos professores, correspondem exatamente às críticas já amplamente discutidas na Literatura sobre conservatórios e outros sistemas de educação artística especializada.

c) A Pressão Performativa: Ansiedade, Medo do Erro e a Cultura da Avaliação

Um dos desafios mais salientados por ambos os entrevistados é a pressão que o Ensino Formal exerce sobre os alunos. O Professor F afirma explicitamente que “há alunos que não aguentam o ritmo, a exigência das provas, a pressão constante de mostrar resultados”. Esta afirmação reflete uma crítica recorrente na Literatura, nomeadamente a cultura de *Performers* instaurada nos conservatórios tende a gerar ambientes altamente competitivos, centrados na avaliação sumativa e na comparação entre pares (Abril & Gault, 2016; Kingsbury, 1988).

A ansiedade de desempenho musical, estudada por Kenny (2011), é particularmente prevalente em contextos formais, onde a performance é simultaneamente o meio e o fim, critério de validação e expressão pública da competência técnica. Esta ansiedade é amplificada por:

- Provas públicas e audições obrigatórias;
- Exames anuais e provas de aptidão;
- Cultura de perfeccionismo;
- Expectativas familiares e docentes;
- Estigmatização do erro como falha moral.

A Professora NF, mesmo como docente do Ensino não formal, confirma esta realidade com grande clareza: “Tenho muitos alunos que chegam às minhas aulas cheios de medo de falhar porque no Ensino Formal o erro tem um peso enorme. Lá não podem falhar”. Este testemunho revela uma dimensão emocional

frequentemente invisibilizada nas análises institucionais, mas absolutamente central para compreender porque tantos alunos abandonam o Ensino Formal.

A Literatura identifica a cultura do erro no conservatório como um dos fatores que mais contribui para o abandono do Ensino Formal da Música (Creech et al., 2008; Hallam, 2015). A pressão constante não reduz apenas a motivação intrínseca (Deci & Ryan, 1985), mas destrói também o espaço de experimentação, condição que é essencial para a criatividade musical.

Assim, o Ensino Formal enfrenta aqui um paradoxo: Pretende formar músicos competentes, mas para atingir esse objetivo, produz alunos tecnicamente capazes, mas emocionalmente fragilizados.

d) Fragmentação Curricular e a Dicotomia Teoria–Prática

Outro dos desafios mais marcantes identificado nas entrevistas refere-se à fragmentação curricular, sobretudo no que diz respeito à separação entre Formação Musical e Prática Instrumental. A Professora NF afirma que “a teoria deve ser ensinada com o instrumento na mão, caso contrário os alunos não veem qualquer sentido no que estão a aprender”. O Professor F reforça esta crítica ao afirmar que “muitos alunos não compreendem para que serve a Formação Musical quando não a aplicam imediatamente”.

Este problema é amplamente discutido por Swanwick (1999) e por Elliott (1995), que defendem que a música é uma prática, não um objeto abstrato, e que a cisão entre teoria e prática resulta de um modelo escolar herdado do século XIX, segundo o qual o conhecimento abstrato deve preceder a experiência sensorial. Tal paradigma persiste nos conservatórios, levando a que muitos alunos percecionem a teoria, no caso da Formação Musical, como disciplina “desligada da realidade” e, por isso, desmotivante.

A Pedagogia Socioconstrutivista (Vygotsky, 1978) argumenta que o conhecimento precisa de estar ligado à ação para ser significativo. Quando tanto o Professor F como a Professora NF afirmam que a teoria “perde todo o sentido” ou “não é bem compreendida”, expõem um problema ao nível do conhecimento bastante profundo: O Ensino Formal, ao compartimentar o currículo, acaba por criar corpos de conhecimento descontextualizados, que não se articulam com a prática instrumental.

Este desafio não é apenas uma falha didática, mas um reflexo de uma conjuntura de conhecimentos musicais formalistas que prioriza o conhecimento declarativo sobre o prático.

e) Riscos de Uniformização, Rigidez e Adaptação limitada a Perfis Diversos

O Ensino Formal, tal como é relatado pelo Professor F, é um sistema que tende a reconhecer e valorizar determinados perfis de alunos em detrimento de outros. O Professor afirma que “há alunos muito musicais que não se adaptam ao método formal”, e acrescenta que estes alunos “sentem-se sufocados pela rigidez do sistema”.

Esta observação corresponde exatamente às análises de Green (2008), que demonstrou que muitos músicos criativos e intuitivos são marginalizados pelo Ensino Formal, porque este privilegia a literacia, a técnica e a conformidade estilística. Tal rigidez curricular produz o que Hallam (2015) descreve como “exclusão silenciosa”, onde alunos que não se encaixam nos padrões esperados acabam por desistir ou ser empurrados para a periferia do sistema pela falta de flexibilidade que neste caso é um desafio estrutural do Ensino Formal e não um problema acidental.

f) Reforço das Desigualdades Sociais e Culturais

Um dos pontos mais profundos desta discussão reside na questão das desigualdades. Embora não explicitado diretamente nas entrevistas, torna-se indiretamente evidente no discurso dos docentes que o Ensino Formal exige:

- Recursos financeiros (instrumento, deslocações);
- Capital cultural familiar (apoio, valorização da música);
- Tempo e condições de estudo;
- Capacidade de lidar com ritmos intensos.

Bourdieu (1990) explica que sistemas formalizados tendem a reforçar desigualdades porque requerem um *habitus* prévio que nem todos possuem. Desta forma o Professor F afirma que “há alunos que chegam muito fragilizados” e não conseguem acompanhar o ritmo formal, o que reflete justamente esta reprodução desigual.

Assim, o Ensino Formal enfrenta um dilema ético fundamental, que ao exigir tanto, corre o risco de excluir aqueles que mais precisariam de inclusão.

5.6. Os Desafios do Ensino Não Formal: Ausência de Literacia Sistemática, Fragilidade Técnico-Conceptual, Falta de Avaliação Estrutural e Heterogeneidade Pedagógica

Se o Ensino Formal enfrenta desafios relacionados com pressão, rigidez e fragmentação curricular, o ensino Não Formal apresenta, por sua vez, fragilidades estruturais que decorrem precisamente da sua flexibilidade, ausência de currículo obrigatório, e ausência de mecanismos formais de avaliação. As entrevistas revelam uma visão equilibrada e honesta destes desafios.

a) Ausência de Literacia Musical Sistemática

Um dos maiores desafios do Ensino não formal é a falta de aprofundamento teórico. O Professor F afirma que muitos alunos provenientes do Ensino Não Formal chegam ao conservatório “musicalmente vivos, mas sem conhecimentos teóricos” e que isso compromete o seu percurso no formal.

A professora NF reconhece esta limitação ao afirmar que o Ensino Não Formal “não consegue, por si só, preparar para o Ensino Superior” e que muitos alunos precisam “de reforço teórico posterior”.

Esta lacuna teórica é amplamente documentada por Green (2008), que sublinha que o Ensino Não Formal privilegia o conhecimento tácito, mas raramente aborda o conhecimento declarativo. Esta ausência não implica inferioridade, mas limita certos percursos.

b) Fragilidade Técnica e Ausência de Progressão Sistemática

A ausência de uma progressão curricular estruturada significa que muitos alunos do Ensino Não Formal aprendem técnica instrumental de forma irregular. A Professora NF admite que “a técnica não é aprofundada ao nível que seria desejável”.

O Ensino Não Formal aposta na fluência e espontaneidade, mas isso pode comprometer:

- Postura instrumental;
- Precisão técnica;
- Controlo gestual;
- Resistência muscular;
- Consciência corporal.

Estudos de performance de Williamon (2004) confirmam que a técnica precisa de ser trabalhada sistematicamente, sob supervisão especializada e isso, exige estrutura.

c) Ausência de Avaliação Sistemática

A falta de avaliação é simultaneamente vantagem e desvantagem. A Professora NF recusa notas, mas reconhece que isso gera desafios: “Sem avaliação estruturada, é difícil medir o progresso de forma objetiva”. A Literatura de Black & William (1998) demonstra que a avaliação formativa é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem, e que a ausência total de mecanismos avaliativos pode criar ambientes pedagógicos excessivamente difusos.

d) Heterogeneidade Pedagógica e Ausência de Regulação

Por fim, o Ensino Não Formal não possui mecanismos de regulação externa, o que significa que a qualidade depende inteiramente do docente e do contexto em que se inserem. Esta heterogeneidade é mencionada implicitamente pela Professora NF, que reconhece que “Há muitos modelos diferentes de Ensino Não Formal” e que “alguns não terão preocupações pedagógicas sólidas”.

A ausência de *standards* produz desigualdade entre alunos:

- Uns recebem Ensino altamente qualificado;
- Outros recebem Ensino frágil, superficial ou até mesmo tecnicamente inadequado.

e) Síntese Interpretativa: Desafios como Expressões Estruturais das Epistemologias dos Modelos

Os desafios identificados são, no fundo, expressões naturais das finalidades e dos conhecimentos que cada sistema prioriza: O Ensino Formal, ao priorizar técnica e rigor, gera pressão, rigidez e elitização. Já o Ensino Não Formal, ao priorizar motivação e fluência, gera lacunas teóricas e técnicas. Assim concluímos que não se trata de falhas acidentais, mas de consequências estruturais.

5.7. A Relação entre Teoria e Prática: Convergências Discursivas, Tensões Epistemológicas e Implicações Pedagógicas

A relação entre teoria e prática emerge nas entrevistas como uma das dimensões mais críticas e simultaneamente mais consensuais entre os dois docentes, constituindo um ponto de convergência discursiva raro e altamente significativo. Ambas as entrevistas revelam que a dissociação entre teoria musical, geralmente entendida como Formação Musical, Análise e História da Música, e a prática instrumental, nomeadamente a Classe de Instrumento, Grupos de Câmara e Orquestra Sinfónica, permanece uma problemática estrutural do Ensino Formal, ao mesmo tempo que a ausência de sistematização teórica no Ensino Não Formal é reconhecida como uma limitação que impede a consolidação conceptual e a progressão académica. Assim, a análise da relação teoria–prática não ilumina apenas desafios pedagógicos, mas fundamentalmente diferentes saberes musicais, ou seja, diferentes formas de conceber o que é “conhecer música” e como esse conhecimento deve ser construído.

a) Convergência das Entrevistas: Crítica Partilhada à Dissociação Teoria–Prática no Ensino Formal

Uma das afirmações mais marcantes da Professora NF é a sua crítica direta à forma como o Ensino Formal separa teoria e prática. A docente afirma “A teoria

deve ser ensinada com o instrumento na mão, caso contrário, os alunos não veem qualquer sentido no que estão a aprender.”

Esta posição demonstra uma consciência de que o conhecimento teórico, quando isolado da técnica instrumental e da experiência sonora, perde significado pedagógico e relevância psicológica. Esta crítica reflete-se de imediato nas palavras do Professor F, que afirma igualmente que “muitos alunos não compreendem para que serve a Formação Musical quando esta não é aplicada imediatamente no instrumento”.

A coincidência quase literal entre as perspetivas de ambos o docente é reveladora de um fenómeno sistémico e não apenas circunstancial. A dissociação teoria-prática, longe de ser uma falha acidental, é um resíduo histórico do modelo conservatorial europeu, que desde o século XIX organizou o currículo musical em compartimentos estanques: técnica instrumental, solfejo, ditados, análise, história da música. Este modelo, como defende Kingsbury (1988), foi construído com base num conhecimento musical positivista que separava “saber” (teoria abstrata) de “fazer” (execução técnica), e que atribuía estatuto epistemológico superior ao conhecimento conceptual e escrito.

A Literatura Contemporânea critica duramente esta dicotomia. Elliott (1995) argumenta que a música é, por natureza, uma “prática artística” em que o saber e o fazer são inseparáveis. Swanwick (1999) defende que a teoria só faz sentido quando emerge da reflexão sobre a própria experiência musical, não como conhecimento descontextualizado. A Pedagogia Socioconstrutivista de Vygotsky (1978) confirma que o conhecimento só é significativo quando mediado pela ação. Assim, quando os professores entrevistados denunciam a desconexão entre teoria e prática, estão, na verdade, a posicionar-se a favor de uma epistemologia pós-formalista que entende música como prática integrada, conceito este defendido por Small (1998) no termo *musicking*, que trata o ato musical como um fenómeno total e indivisível.

Deste modo, as entrevistas revelam um alinhamento completo com a Literatura Crítica Contemporânea, pois ambos os docentes reconhecem que a subdivisão curricular do Ensino Formal enfraquece a motivação, reduz a compreensão e compromete a aprendizagem integrada da música.

b) A Teoria como Abstração e a Prática como Corpo: Tensões Epistemológicas entre Modelos

O Ensino Formal tende a privilegiar a teoria enquanto sistema de representação simbólica, nomeadamente a leitura, o solfejo e a análise harmónica, enquanto que o Ensino Não Formal privilegia o ouvido, o corpo e a expressão como fontes primárias de conhecimento. O Professor F refere que os alunos provenientes do Ensino Não Formal possuem “uma musicalidade natural, uma excelente capacidade de tocar de ouvido e de reagir rapidamente”, o que evidencia um grande

conhecimento a nível corporal e auditivo, em oposição à epistemologia formalizada do Conservatório.

A preparação teórica estritamente sequencial do Ensino Formal, embora fundamental para a literacia, cria uma distância entre a notação e o som, entre a abstração e a experiência sensorial. Como referem Elliott e Silverman (2015), o Ensino da Música que se baseia exclusivamente na partitura corre o risco de “desanexar a música”, transformando-a em objeto estático em vez de uma experiência dinâmica. Os alunos do Ensino Não Formal, por sua vez, aprendem num regime de corporeidade musical, onde o gesto, o ritmo, a audição profunda e a intuição constroem uma teia de conhecimentos tácitos (Polanyi, 1966), dificilmente traduzíveis para a linguagem teórica convencional.

Esta oposição não é uma dicotomia simples, mas uma tensão entre conhecimentos profunda:

- O Ensino Formal constrói conhecimento musical a partir da representação escrita;
- O Ensino Não Formal constrói conhecimento musical a partir da ação sonora/auditiva e corporal.

Ambas são meios de conhecimento são válidos, mas cada uma produz limitações, pois a teoria sem prática torna-se abstrata, tal como a prática sem teoria torna-se limitada nas possibilidades de reflexão, análise e transposição para contextos técnicos mais exigentes.

c) Os Riscos da Descontextualização Teórica: O Impacto Direto na Motivação e Persistência

As entrevistas revelam que a dissociação teoria–prática tem impactos emocionais e motivacionais profundos. O Professor F nota que alunos mais jovens frequentemente questionam a utilidade da teoria, afirmando que “não percebem por que razão têm de fazer solfejo se não o utilizam diretamente no instrumento”.

Esta observação está em total consonância com a investigação sobre motivação no ensino da música. Estudo após estudo (Hallam, 2015; Zimmerman, 2011) demonstra que a motivação diminui drasticamente quando o aluno não compreende a relevância imediata dos conteúdos. A desconexão entre o que se aprende e o que se pratica transforma a teoria num exercício desprovido de significado, gerando uma evidente desmotivação, resistência à aprendizagem, ansiedade, perceção de inutilidade e muitas vezes, chega mesmo ao abandono.

Assim, a falta de integração teoria–prática não é um problema menor, mas sim um fator determinante na persistência ou desistência dos alunos.

d) No Ensino Não Formal: A Insuficiência da Ausência de Conceptualização

Se o Ensino Formal sofre com a teoria descontextualizada, o Ensino Não Formal sofre com a ausência sistemática de conceptualização teórica. A Professora NF reconhece explicitamente que, no Ensino Não Formal, “os alunos aprendem muito pela prática, mas falta-lhes, muitas vezes, o quadro conceptual que lhes permitiria compreender em profundidade o que fazem”.

Desta forma, conclui-se que esta ausência de aprofundamento de conceito teóricos, dificulta a transferência do conhecimento para novos contextos, a compreensão de estruturas harmónicas e formais, a leitura autónoma de repertório mais complexo, bem como a preparação para o ensino superior e a consciência crítica da própria prática musical.

Apesar da prática intuitiva criar fluência e espontaneidade, como sublinham Green (2008) e Turino (2008), esta não substitui a necessidade de conceptualização quando o objetivo é alcançar níveis superiores de autonomia e profundidade técnica.

Assim, o Ensino Não Formal apresenta o desafio oposto ao do Ensino Formal, mais concretamente, a prática existe, mas falta-lhe o enquadramento conceptual.

e) Modelos Híbridos: Caminhos para Superar a Dicotomia Teoria–Prática

Ambos os docentes convergem na ideia de que só um modelo híbrido pode superar a dicotomia teoria–prática. O Professor F reconhece que os alunos que já passaram pelo Ensino Não Formal “entram com mais naturalidade no contacto com a música viva”, enquanto isso, a Professora NF reconhece que alunos que passam pelo Ensino Formal “ganham ferramentas conceptuais e técnicas que enriquecem a sua prática”.

A Literatura confirma que a aprendizagem musical eficaz ocorre em ecologias educativas híbridas (Sousa & Fonseca, 2025), onde a teoria nasce da prática, a prática é iluminada pela teoria, a técnica serve a expressividade e a expressividade alimenta a técnica.

Constata-se que este modelo híbrido encontra o seu fundamento em autores como Elliott (1995), que defende uma conceção prática da música, e Vygotsky (1978), que defende a mediação conceptual da ação. Assim, a solução não consiste em escolher entre teoria e prática, mas em integrá-las numa pedagogia que reconheça a interdependência de ambas.

a) Síntese Interpretativa

A relação entre teoria e prática, tal como emerge das entrevistas de ambos os docentes, pode ser sintetizada da seguinte forma:

- No Ensino Formal, há teoria a mais e prática contextual a menos.

- No Ensino Não Formal, há prática a mais e aprofundamento de conceitos a menos.
- Ambos reconhecem que a dissociação é prejudicial.
- Ambos defendem que a integração é a chave para a aprendizagem significativa.

Este ponto revela uma das conclusões mais importantes deste capítulo. A Formação Musical plena só se concretiza quando a teoria nasce da prática e quando a prática é iluminada pela teoria.

5.8. O Papel da Criatividade e da Motivação: Tensões Epistemológicas, Discursos Docentes e Contributos Diferenciados dos Modelos

A criatividade e a motivação são dois eixos fundamentais em qualquer área do conhecimento e do Ensino, mas em particular no Ensino da Música que, quando analisados conjuntamente, iluminam não apenas as diferenças filosóficas entre o Ensino Formal da Música e o Ensino Não Formal da Música, mas também as forças particularmente distintivas de cada um destes modelos. Ambas emergem nas entrevistas de forma explícita e transversal, assumindo um papel central na forma como os professores entrevistados concebem a aprendizagem da música, e revelando, simultaneamente, os fundamentos ideológicos e pedagógicos que orientam as suas práticas e discursos.

Enquanto que a criatividade é apresentada como a capacidade de gerar ideias musicais, improvisar, interpretar de forma pessoal e assumir postura autoral perante o fazer musical, a motivação surge como o motor psicológico e emocional que sustenta o investimento na aprendizagem e determina o envolvimento com o instrumento e com o professor. Assim, criatividade e motivação constituem dimensões interligadas, formando um campo de análise onde as diferenças entre o Ensino Formal e o Ensino Não Formal são particularmente evidentes e onde as convergências também se tornam claras.

a) A Criatividade como Manifestação de Agência Musical: Discursos Contrastantes entre Formal e Não Formal

O Ensino Não Formal é amplamente descrito nas entrevistas, como um espaço de criatividade espontânea, onde os alunos são encorajados a improvisar, a experimentar e a desenvolver a sua individualidade musical. O Professor F afirma precisamente isso, que os alunos provenientes do Ensino Não Formal “improvisam com maior fluidez, experimentam repertório diversificado sem medo e respondem de forma muito intuitiva às exigências da música”. Esta afirmação confirma aquilo que Lucy Green (2008) demonstrou no seu livro “Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy”, sobre músicos populares: que a aprendizagem musical não formal favorece a criatividade, porque coloca o aluno no

centro do processo, permitindo-lhe explorar, imitar, errar e reinventar continuamente.

A Professora NF reforça afincadamente esta visão ao afirmar que, nos seus contextos de Ensino, “o erro não é um fracasso, mas sim parte de um processo de aprendizagem saudável”. Esta conceção pedagógica do erro é central para a criatividade. A pedagogia crítica de Freire (1970) denuncia precisamente a cultura escolar que penaliza o erro e o transforma em instrumento de opressão, em vez de o considerar um motor do pensamento crítico e criativo. Ao acolher o erro como etapa natural da aprendizagem, A Professora NF cria um espaço onde o aluno pode exercitar e desenvolver a sua autonomia, bem como assumir a sua autoria musical, condições estas que são essenciais para o florescimento da criatividade (Sawyer, 2011).

No Ensino Formal, no entanto, a criatividade costuma ocupar uma posição marginal, devido à predominância da técnica, da fidelidade ao texto musical e da avaliação rigorosa. Desta forma, o Professor F reconhece esta limitação ao afirmar que “No Ensino Formal há pouco espaço para a improvisação. A prioridade é sempre a técnica e o repertório”. Esta declaração inscreve-se diretamente na crítica amplamente articulada na Literatura acerca da “cultura da reprodução” (Green, 1997), segundo a qual o Ensino Formal privilegia a cópia fiel das obras canónicas, deixando pouco espaço para a criação.

Contudo, apesar desta aparente oposição entre os modelos, a análise discursiva revela uma nuance importante em que o Professor F reconhece explicitamente que o Ensino Não Formal produz músicos com competências criativas essenciais, mas sublinha que essa criatividade, quando não acompanhada de técnica, pode carecer de profundidade e sofisticação. Assim, o discurso do Professor não rejeita a criatividade, reconhece-a sim como valor, denunciando a necessidade de a equilibrar com rigor técnico.

b) Motivação Intrínseca e Extrínseca: Lógicas Educativas Contrastantes e Impacto na Aprendizagem

Se a criatividade distingue profundamente os dois modelos, a motivação é talvez a dimensão onde essa distinção se torna mais evidente e, simultaneamente, onde as entrevistas revelam maior convergência interpretativa. Para a Professora NF, a motivação no Ensino Não Formal é predominantemente intrínseca: “Os alunos vêm porque querem, não porque têm de vir”. Esta frase, aparentemente simples, expressa um conhecimento motivacional que se aproxima diretamente da Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985), segundo a qual a aprendizagem sustentada depende da satisfação das necessidades de autonomia, competência e relação.

O Ensino Não Formal, ao permitir uma maior abertura na escolha do repertório, à experimentação, ao controlo sobre o ritmo de aprendizagem e à ausência de

pressão avaliativa, cria um ambiente onde estas necessidades psicológicas básicas são plenamente satisfeitas, potenciando a motivação intrínseca. Os estudos de McPherson & O'Neill (2010) demonstram que ambientes que promovem autonomia não só potenciam o tempo de prática, como aumentam a persistência, a resiliência e o prazer musical, dados estes que se alinham com a descrição que a Professora NF faz da sua prática.

Já no Ensino Formal, a motivação tende a ser significativamente mais extrínseca, associada a exames, provas, notas e reconhecimento institucional. O Professor F reconhece este problema ao indicar que “muitos alunos sentem pressão constante, só para provar que são bons”. Esta motivação extrínseca, embora eficaz para estimular a prática em contextos altamente competitivos, pode comprometer a motivação intrínseca, levando à ansiedade, ao perfeccionismo supérfluo e ao risco de abandono (Ryan & Deci, 2000; Kenny, 2011).

Importa sublinhar que o Professor F não nega o valor da motivação intrínseca, bem pelo contrário, ele demonstra preocupação com a perda de prazer musical que muitos alunos experimentam quando ingressam no Ensino Formal. A Professora NF, por sua vez, admite que a ausência total de avaliação formal pode, nalguns casos, diminuir o compromisso ou o rigor, revelando que a motivação intrínseca, embora poderosa, não é suficiente para garantir progressão técnica consistente.

Assim, as entrevistas revelam duas lógicas motivacionais distintas, mas igualmente válidas:

- No Ensino Formal, a motivação extrínseca estrutura o percurso, mas pode suprimir o prazer;
- no Ensino Não Formal, a motivação intrínseca alimenta o prazer, mas pode carecer de exigência externa.

c) A Criatividade como Campo de Tensão: Técnica versus Espontaneidade

Um dos aspetos mais ricos da análise às entrevistas, reside na tensão entre técnica (Ensino Formal) e espontaneidade criativa (Ensino Não Formal). O Professor F descreve os alunos do Ensino Formal como “tecnicamente mais preparados, mas por vezes com menos iniciativa musical”, enquanto que a Professora NF descreve os seus alunos como “expressivos, espontâneos, mas sem aprofundamento técnico”.

Esta dialética é discutida na Literatura como a tensão entre competência e autoria musical (Elliott, 1995). O Ensino Formal desenvolve competências e o Ensino Não Formal permite autoria. Mas a ausência de um dos polos compromete o outro, pois sem técnica, a criatividade é limitada nas possibilidades de expressão e por outro lado, sem criatividade, a técnica torna-se mecânica e desumanizada.

No seu livro *Structure and Improvisation in Creative Teaching*, Sawyer (2011) argumenta que a criatividade musical emerge precisamente da interação entre

estrutura e liberdade, algo que o autor denomina como *Disciplined Improvisation*. As entrevistas corroboram esta visão, pois ambos os docentes defendem a importância da criatividade e da técnica, mas reconhecem que cada modelo potencia apenas uma das dimensões.

d) O Erro como Categoria Pedagógica: a Repressão em posição ao Acolhimento

Uma das diferenças mais profundas entre os modelos reside no estatuto pedagógico do erro. No Ensino Formal, o erro é frequentemente interpretado como um fracasso técnico, como indicador da insuficiência do aluno. O Professor F reconhece que “os alunos têm medo de errar nas provas”. Esta cultura de aversão ao erro, como mostram os estudos de Kenny (2011), aumenta a ansiedade de performance e compromete a aprendizagem criativa.

No Ensino Não Formal, como referido anteriormente, a Professora NF afirma que “o erro faz parte, é assim que eles aprendem”. Esta concepção aproxima-se da pedagogia de Freire, que defendia que o erro é instrumento crítico e não falha moral. A diferença entre modelos quanto ao tratamento do erro explica, em grande medida, o desenvolvimento diferenciado da criatividade e da autoconfiança dos alunos.

e) Convergências Discursivas: a Necessidade de integrar Motivação, Autonomia e Criatividade no Ensino Formal

Apesar das diferenças, as entrevistas revelam uma convergência clara: Ambos os docentes defendem que o Ensino Formal deveria integrar mais criatividade e motivação intrínseca. O Professor F admite que o Ensino Formal poderia “abrir mais espaço à improvisação” e proporcionar “uma relação mais natural com a música”. A Professora NF reconhece que o Ensino Não Formal poderia “beneficiar de algum rigor técnico que ajudasse os alunos a aprofundar as suas capacidades”.

Esta convergência aponta diretamente para a necessidade de modelos híbridos que combinem a técnica do formal, a criatividade do não formal, a motivação intrínseca, o rigor, a liberdade, a estrutura e desta forma, poderíamos ter o Ensino da Música no seu esplendor.

f) Síntese Interpretativa

A análise deste ponto permite concluir que o Ensino Não Formal estimula a criatividade, a autoria musical e a motivação intrínseca; que o Ensino Formal fornece rigor, estrutura e técnica; que ambos reconhecem a importância das dimensões valorizadas pelo outro modelo, que a criatividade precisa de técnica e a técnica precisa de criatividade; que a motivação intrínseca é essencial, mas não substitui a orientação estruturada e que o erro é um ponto de divergência profunda entre modelos e um indicador simbólico dos seus conhecimentos pedagógicos.

Assim, a criatividade e a motivação constituem o campo onde a complementaridade entre o Ensino Formal e o Ensino Não Formal se torna mais evidente e pedagogicamente mais urgente.

5.9. Avaliação, Pressão e Performatividade: Tensões estruturais, Discursos Docentes e Implicações Pedagógicas

A avaliação constitui um dos eixos críticos mais complexos e controversos do Ensino, não apenas pela sua função reguladora dentro das instituições formais, mas pela forma como molda, de modo profundo e, por vezes, invisível, os modos de ser, de agir e de se perceber enquanto músico. No caso específico do Ensino da Música, onde a performance pública é simultaneamente método e produto, a avaliação assume contornos particularmente intensos, impregnando o quotidiano dos estudantes de pressões psicológicas, exigências performativas e expectativas institucionais que determinam não apenas o seu percurso pedagógico, mas também a sua relação com a própria identidade musical. A entrevista feita ao Professor F e à Professora NF oferecem um retrato simultaneamente crítico e revelador sobre esta questão, evidenciando como a avaliação no Ensino Formal tende a gerar ansiedade, competição e desmotivação, enquanto a ausência de mecanismos formais de avaliação no Ensino Não Formal cria, paradoxalmente, novos desafios associados à falta de direccionalidade pedagógica e de critérios objetivos de progressão.

a) A Avaliação no Ensino Formal: *Performance*, Meritocracia e Ansiedade Estrutural

O Ensino Formal é caracterizado pelo Professor F como um sistema profundamente estruturado, no qual a avaliação constitui um pilar central do processo educativo. O Professor afirma que “os alunos vivem muito condicionados pelas provas, pelos exames e pelas notas” e acrescenta que “há alunos que não aguentam a pressão e, infelizmente, acabam mesmo por desistir”. Esta afirmação não revela apenas o impacto emocional da avaliação, mas a forma como ela se inscreve nos próprios hábitos institucionais do Ensino Formal.

Para compreender esta dimensão, importa recorrer ao quadro teórico da performatividade apresentado por Ball (2003), no artigo *The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity*, no qual se descrevem os sistemas educativos baseados na avaliação constante e que produzem culturas de prestação, onde o valor do aluno é medido através do desempenho e onde a aprendizagem é frequentemente subordinada às exigências da prova. No contexto do Ensino da Música, esta performatividade adquire contornos particularmente intensos devido à natureza pública da performance, onde o estudante, ao subir ao palco, não só expõe o seu conhecimento, mas também o seu corpo, a sua técnica, a sua memória e, acima de tudo, a sua vulnerabilidade.

Kenny (2011) demonstrou que a ansiedade de performance é altamente prevalente em estudantes de música, sobretudo em contextos formais onde a performance é objeto de avaliação. Esta ansiedade não é apenas uma reação individual, mas um efeito estrutural do sistema, alimentado por múltiplos fatores como:

- Avaliações públicas e audições obrigatórias;
- Pressão familiar e institucional;
- Comparação constante entre alunos;
- Expectativas de perfeição técnica;
- Internalização da cultura do erro como fracasso.

As entrevistas confirmam estes elementos. O Professor F afirma que muitos alunos chegam às provas “com medo e demasiado preocupados com o julgamento do professor e do público”. O discurso do Professor denuncia, portanto, uma cultura onde o erro é uma patologia, transformando-se mesmo num obstáculo psicológico que compromete a criatividade e o prazer musical.

A Literatura Pedagógica também reforça este diagnóstico. McPherson e O’Neill (2010) demonstram que sistemas educativos excessivamente baseados na avaliação reduzem a motivação intrínseca, promovem a dependência da aprovação externa e geram comportamentos evitativos.

b) O Estatuto do Erro: Moralidade, Falha técnica e Capital simbólico

Um dos aspetos mais marcantes da avaliação formal reside na forma como o erro é percecionado e moralizado. No discurso do Professor F, isto manifesta-se quando afirma que os alunos “não podem falhar” e que, muitas vezes, o peso da prova transforma o erro técnico num “pecado pedagógico” que compromete a autoestima do estudante.

No caso dos Conservatórios, o erro transforma-se num mecanismo de regulação simbólica, onde aqueles que erram repetidamente são excluídos, direta ou indiretamente, do percurso de excelência técnica. Em termos Bourdieusianos, isto representa uma forma de violência simbólica, através da qual se reforça a legitimidade dos que possuem capital técnico e se marginalizam os que não o possuem.

A Professora NF, confirma esta crítica e chega mesmo a afirmar que muitos alunos chegam às suas aulas, no Ensino Não Formal “bloqueados emocionalmente, com medo de errar e habituados a trabalhar sob tensão”. O que o seu discurso revela é precisamente a interiorização da cultura do erro enquanto falha moral, uma interiorização que, segundo Freire (1970), resulta em práticas educativas desumanas, porque o foco deixa de ser a aprendizagem para se tornar a conformidade.

Assim, o Ensino Formal enfrenta a difícil tarefa de equilibrar rigor técnico com acolhimento emocional, e as entrevistas demonstram precisamente que este equilíbrio nem sempre é alcançado.

c) Avaliação como Instrumento de Legitimação Institucional

Para além dos efeitos psicológicos, a avaliação desempenha uma função de legitimação institucional: Classificar, Certificar e Selecionar. Como afirma o Professor F, “as provas são necessárias porque garantem níveis, permitindo distinguir quem está preparado e quem não está”. Este discurso evidencia a função de *Gatekeeping*, processo de controlo ao acesso, do Ensino Formal, em que através da avaliação, o sistema decide quem pode avançar, quem deve repetir e quem está apto a prosseguir estudos superiores.

Esta função é descrita por Bourdieu (1990) como a capacidade das instituições educativas de converter capital cultural incorporado (competências musicais) em capital cultural institucionalizado (certificados, diplomas). A avaliação, neste quadro, não é apenas ferramenta pedagógica, mas um mecanismo de reprodução social.

Assim, ao mesmo tempo que a avaliação organiza o percurso, ela também exclui, filtra e hierarquiza, reforçando desigualdades estruturais, aspeto que embora não explicitado diretamente pelos docentes, emerge nas suas preocupações quando referem alunos que “não acompanham o ritmo” ou que “desistem por pressão”.

d) A Avaliação no Ensino Não Formal: Liberdade, Ausência de Pressão e o Paradoxo da falta de Critérios

Se o Ensino Formal é marcado pela avaliação excessiva, o Ensino Não Formal é caracterizado pela ausência quase completa de avaliação estruturada. A Professora NF afirma com clareza que “não utilizo notas, não faço exames e não classifico ninguém” e acrescenta que esta ausência de avaliação “permite aos alunos relaxar, experimentarem coisas novas e tocar com muito mais prazer”.

Neste discurso, a ausência de avaliação é associada diretamente à redução da ansiedade e ao aumento da motivação intrínseca, que é coerente com a Literatura psicológica (Deci e Ryan, 1985; Ryan e Deci, 2000). A liberdade de errar, de tentar, de explorar, sem medo de ser avaliado, constitui, segundo Turino (2008), uma das características essenciais das práticas musicais comunitárias.

Contudo, a própria Professora reconhece as limitações dessa ausência ao afirmar que, apesar dos benefícios emocionais, “pode ser difícil medir o progresso” e que a falta de critérios objetivos pode gerar, nalguns alunos, “acomodação ou repetição dos mesmos erros”. Esta crítica interna demonstra uma autoconsciência pedagógica, que reconhece que a liberdade absoluta, embora produtiva em termos afetivos, não substitui a necessidade de acompanhamento rigoroso e estruturado.

O verdadeiro desafio do Ensino Não Formal, portanto, reside em encontrar mecanismos de avaliação formativa que preservem a liberdade expressiva, mas proporcionem *feedback* consistente, algo que autores como Black e Wiliam (1998) defendem como essencial para a aprendizagem significativa.

e) Modelos Alternativos de Avaliação: Possibilidades e Desafios para Ecologias Híbridas

As entrevistas a ambos Professores sugerem, de forma implícita, que o futuro da avaliação no Ensino da Música não reside nem na lógica rígida do Ensino Formal, nem na ausência total do Ensino Não Formal, mas em modelos híbridos que integrem uma avaliação descritiva, um portfólio de progresso, uma autoavaliação e coavaliação, uma avaliação contínua contextualizada, projetos criativos, uma performance informal, bem como um *feedback* qualitativo detalhado.

A Professora NF menciona especificamente o uso desse mesmo *feedback* verbal estruturado, afirmando que “o importante é explicar ao aluno o que está a fazer bem e o que pode melhorar, sem reduzir tudo a números”. O Professor F, embora vinculado ao Ensino Formal, admite que as provas finais deveriam valorizar “o percurso, o processo, e não apenas o produto final”.

Estas posições estão alinhadas com movimentos de avaliação autêntica que defendem que a avaliação deve refletir os processos reais de aprendizagem e não apenas meros resultados pontuais.

f) Síntese Interpretativa

Do conjunto das entrevistas e da Literatura analisada, resulta a conclusão inequívoca de que a avaliação constitui simultaneamente o maior ponto de fragilidade do Ensino Formal e o maior ponto de indefinição do Ensino Não Formal. De um modo geral, conclui-se que no Ensino Formal, a avaliação gera pressão, ansiedade, competição e perda de prazer e que no Ensino Não Formal, a ausência de avaliação gera fragilidade técnica, indefinição pedagógica e dificuldade em medir a progressão dos alunos.

Ambos os docentes reconhecem que nenhum dos modelos oferece uma resposta satisfatória por si só. Assim, a avaliação revela-se talvez o campo onde a complementaridade entre os modelos é mais urgente e pedagogicamente necessária.

5.10. A Complementaridade entre os Modelos, o Impacto na Formação do Aluno e a Conclusão Geral do Capítulo

A análise conduzida ao longo de todos os pontos anteriores demonstra de forma inequívoca que o Ensino Formal e o Ensino Não Formal da Música constituem dois sistemas distintos não apenas nas suas práticas pedagógicas, mas nos

conhecimentos base que os sustentam, nas racionalidades educativas que mobilizam, nos modos de pensar e de fazer música que promovem e, sobretudo, nos modos de formar indivíduos músicos. No entanto, apesar das diferenças estruturais e das tensões que caracterizam cada modelo, as entrevistas analisadas e a Literatura Especializada convergem num ponto essencial: Nenhum dos modelos é, por si só, suficiente para responder à complexidade da Formação Musical nem nenhuma outra disciplina, seja ao nível técnico, identitário, emocional ou sociocultural. Assim, neste último ponto, desenvolvo uma análise aprofundada da complementaridade entre os dois sistemas, do impacto que essa complementaridade tem (ou pode ter) na formação integral do aluno e, finalmente, uma conclusão ampla e unificada que integra todos os pontos desenvolvidos ao longo do capítulo.

a) A Complementaridade como Categoria Epistemológica e Pedagógica

Tanto o Professor F como a Professora NF afirmam explicitamente que os dois modelos não competem entre si, bem pelo contrário, complementam-se, permitindo aos alunos um desenvolvimento musical mais equilibrado, flexível e completo. O Professor F afirma que “os alunos que vêm do Ensino Não Formal chegam com desenvoltura, boa musicalidade, capacidade de tocar de ouvido e adaptação rápida ao repertório”, ao passo que a Professora NF reconhece que “o Ensino Formal fornece base teórica, técnica e bases conceituais muito difíceis de alcançar apenas no Ensino Não Formal”. Estes excertos, embora simples na aparência, carregam uma carga teórica bastante profunda, pois ambos reconhecem que os dois modelos ensinam saberes diferentes, estruturam modos de aprender diferentes e produzem tipos de músico diferentes.

A complementaridade, portanto, não é apenas a combinação de vantagens técnicas, mas sim a articulação entre dois regimes de conhecimento distintos, onde o Ensino Formal assenta na racionalização da aprendizagem, na estrutura cumulativa, na disciplina técnica, na literacia musical, na objetivação da música como texto, e na legitimação institucional e o Ensino Não Formal assenta na experiência vivida, na emocionalidade musical, na prática comunitária, na autonomia, na criação intuitiva, e na música enquanto área de prática corporal e social.

Desta forma, quando falamos de complementaridade, não falamos da simples junção entre a teoria do Ensino Formal e a motivação do Ensino Não Formal, mas sim da possibilidade de produzir um aluno capaz de operar em dois mundos musicais ao mesmo tempo, adquirindo dupla literacia: A literacia da escrita e a literacia do ouvido, a literacia da técnica erudita e a literacia da improvisação livre, a literacia da performance profissional e a literacia da performance comunitária.

Tal complementaridade, para além de pedagógica, é também ontológica, o que significa a necessidade de compreender, que a música é simultaneamente sistema simbólico e experiência corporal, prática técnica e prática social, produto e processo

(Elliott, 1995; Small, 1998). O Ensino Formal e o Ensino Não Formal encamam precisamente esses polos, a complementaridade toma-os, portanto, não apenas compatíveis, mas expressamente necessários.

b) Contributos Diferenciados para a Formação Técnica, Artística, Emocional e Identitária do Aluno

A formação de um músico não é apenas a soma de competências técnicas, envolve igualmente a construção de uma identidade musical, de uma relação emocional com o instrumento, de uma sensibilidade estética, de uma capacidade de se posicionar num ecossistema cultural diverso e de um conjunto de disposições psicossociais fundamentais (Hallam, 2015). Neste sentido, é crucial compreender como cada modelo de Ensino contribui, de modo diferenciado, para dimensões específicas da formação.

c) Técnica e Rigor: o Contributo Irrepetível do Ensino Formal

A relevância do Ensino Formal para a Formação Musical tornou-se particularmente evidente ao longo da análise, destacando-se como um domínio insubstituível no desenvolvimento de competências que exigem rigor, sistematização e continuidade. É neste enquadramento que se consolida a técnica instrumental avançada, sustentada por práticas estruturadas que permitem ao aluno adquirir precisão, controlo e maturidade interpretativa. Do mesmo modo, o Ensino Formal promove uma consciência apurada da postura e da ergonomia, aspetos estes que são fundamentais para a eficiência da técnica instrumental e para a prevenção de problemas físicos associados à prática prolongada.

A leitura musical complexa e a interpretação de repertório erudito beneficiam igualmente deste modelo, que oferece as bases teóricas e práticas indispensáveis ao acesso autónomo a obras de maior exigência técnica e estrutural. A par disso, o estudo sistemático da teoria musical permite ao aluno compreender os princípios que organizam o discurso musical no qual este se insere, integrando-os de forma crítica na sua prática interpretativa.

As entrevistas recolhidas reforçam precisamente esta ideia. O Professor F sublinha que, sem o Ensino Formal, “o aluno não adquire os hábitos necessários para dominar o instrumento com profundidade”, enquanto a Professora NF reconhece que ao Ensino Não Formal “falta-lhe aquela exigência técnica que permite ao aluno dar o salto para repertório mais avançado”. Estes testemunhos convergem, portanto, na afirmação do Ensino Formal como um pilar estruturante, cuja contribuição técnica e metodológica não encontra equivalente em outros contextos educativos.

d) Musicalidade e Expressividade: o Contributo Insubstituível do Ensino Não Formal

A análise do contributo específico do Ensino Não Formal para o desenvolvimento da musicalidade e da expressividade, revela um conjunto de dimensões que dificilmente encontra equivalência no âmbito do Ensino Formal. Este modelo pedagógico caracteriza-se por favorecer uma relação mais imediata, intuitiva e desinibida com a prática musical, promovendo desta forma uma desenvoltura performativa assente na espontaneidade e na fluidez da execução. A naturalidade com que os alunos se envolvem com o instrumento e com o ato performativo resulta de um ambiente menos normativo e menos centrado na avaliação, permitindo que a música seja vivida com descontração e como extensão direta da experiência individual.

Neste contexto, a capacidade de tocar de ouvido constitui uma competência particularmente valorizada, uma vez que se articula com uma escuta ativa e sensível, com o desenvolvimento da memória auditiva e com uma intuição musical que se constrói pela prática constante em situações reais e partilhadas. A criatividade espontânea emerge como consequência natural deste ambiente de liberdade orientada, possibilitando aos alunos experimentar, improvisar e explorar diferentes soluções musicais sem receio de errar ou de se afastar de modelos pré-estabelecidos.

Importa igualmente sublinhar que o Ensino Não Formal fomenta uma segurança sólida em práticas comunitárias, na medida em que muitos dos seus contextos de aprendizagem se estruturam em dinâmicas coletivas. A música é vivida como prática social, sustentada pela colaboração, pela atenção mútua e pelo sentido de pertença a um grupo. Este envolvimento contribui para uma identificação emocional particularmente intensa com a música, favorecendo a construção de uma relação afetiva que reforça a motivação, a continuidade e o compromisso artístico.

A liberdade para experimentar sem medo de errar, traço este totalmente distintivo deste modelo, constitui, portanto, um elemento formativo crucial, que permite compreender o erro como etapa legítima de descoberta e de maturação musical. Tal como sintetiza o Professor F, os alunos que provêm de contextos não formais “ambientam-se com mais naturalidade à música”, expressão que capta de forma precisa a forma como este tipo de aprendizagem potencia uma aproximação fluida, confiante e profundamente integrada ao fenómeno musical.

e) Identidade Musical e Motivação

A construção da identidade musical, entendida como o reconhecimento progressivo de si mesmo enquanto sujeito musical, dotado de preferências, práticas, valores e modos de participação, emerge como um processo que se alimenta tanto de experiências formais como não formais. Contudo, é no âmbito do Ensino Não Formal que este processo tende a adquirir maior profundidade afetiva

e maior autenticidade expressiva. A possibilidade de escolher repertório, integrar diferentes grupos musicais, participar ativamente em comunidades e explorar a música como espaço de pertença e de partilha contribui decisivamente para que o aluno desenvolva uma relação pessoal, emocional e de forma continuada com a prática musical.

Neste contexto, a motivação surge como elemento estruturante. A liberdade para explorar estilos que refletem os gostos individuais de cada aluno, a vivência de experiências musicais socialmente significativas e a ausência de uma pressão avaliativa constante favorecem uma adesão intrínseca à aprendizagem, transformando-a assim numa prática desejada e não apenas prescrita. Esta correspondência entre prazer e vontade de aprender, frequentemente menos evidente no Ensino Formal, constitui um motor fundamental para a consolidação da identidade musical. Como afirma a Professora NF, “a motivação nasce do prazer e não da obrigação”, expressão esta que traduz a centralidade da dimensão afetiva no envolvimento musical e sublinha o papel insubstituível do Ensino Não Formal na formação de músicos que se reconhecem, emocional e artisticamente, na música que produzem.

f) Autonomia e Disciplina

O Ensino Formal promove disciplina, método e consistência, enquanto o Ensino Não Formal desenvolve autonomia, iniciativa e capacidade de autorregulação. Quando isoladas, estas dimensões produzem resultados bastante incompletos. A disciplina sem autonomia tende a gerar rigidez e dependência excessiva pelo professor, limitando a criatividade e a iniciativa pessoal. Inversamente, a autonomia sem disciplina conduz a percursos pouco estruturados, marcados pela estagnação e pela ausência de progressão técnica.

A articulação equilibrada destes dois contributos revela, portanto, que não existe oposição real entre disciplina e autonomia, mas uma interdependência formativa que sustenta o verdadeiro desenvolvimento musical. Desta forma, conclui-se que a complementaridade entre Ensino Formal e o Ensino Não Formal não é apenas possível, mas pedagogicamente necessário para a formação de músicos capazes de integrar rigor e liberdade, estrutura e iniciativa, técnica e identidade artística.

g) O Aluno Híbrido: Perfil Ideal para a Formação Musical

Da análise feita à entrevista do Professor F, da Professora NF e à Literatura (Folkestad, 2006; Green, 2008; Sousa & Fonseca, 2025), emerge o conceito de aluno híbrido, que é aquele que circula entre diferentes ecologias de aprendizagem, integrando no seu percurso elementos do Ensino Formal e do Ensino Não Formal.

Como tal, o aluno híbrido, na definição que emerge deste capítulo, é aquele que é capaz de ler e tocar de ouvido, de interpretar e improvisar livremente, que domina a técnica e expressividade, que compreende estruturas e tem, facilidade de

desenvolver novas ideias, que consegue atuar em palco e em contextos comunitários, que tanto demonstra interesse em navegar por repertórios eruditos como populares e que facilmente transita entre as sensações e a conceptualização.

Este perfil é, no fundo, aquele que ambos os docentes idealizam, mesmo que de forma implícita. O Professor F reconhece que os alunos de Bandas Filarmónicas chegam com competências muito valiosas e a Professora NF reconhece que os alunos com Formação no Ensino Formal têm maior profundidade técnica. Deste modo, é pertinente afirmar que a complementaridade cria o pleno músico do século XXI.

h) A necessidade de uma Pedagogia Integrada: propostas emergentes da análise

Da análise crítica dos discursos dos docentes e da Literatura Especializada emerge uma proposta clara a respeito do futuro do Ensino da Música, que não está em escolher entre o Ensino Formal e o Ensino Não Formal, mas em integrá-los em modelos pedagógicos híbridos.

Deste modo, um modelo integrado deveria incluir teoria aplicada à prática instrumental, uma prática instrumental abrangida pela teoria, a improvisação integrada no estudo técnico, uma avaliação qualitativa equilibrada com avaliação formal, projetos criativos dentro do Ensino estruturado, uma participação comunitária dentro e fora das instituições, a valorização do repertório tradicional e do repertório erudito, bem como o desenvolvimento do ouvido antes e durante o desenvolvimento da leitura.

Trata-se assim, de uma pedagogia que transcende dicotomias, mas que promove aquilo que Elliott (1995) designa por educação praxeológica no seu livro *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*, onde o conhecimento é ação, reflexão, diálogo e criação.

i) Conclusão Geral do Capítulo: uma visão pós-dicotómica do Ensino da Música

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidencia a necessidade de ultrapassar uma leitura dicotómica do Ensino da Música, historicamente estruturada na oposição entre os domínios do Ensino Formal e do Ensino Não Formal. O Ensino Formal revela-se indispensável não só pela disciplina e pelo rigor metodológico que impõe, mas também pelo desenvolvimento sistemático da técnica, da literacia musical e da capacidade de operar dentro de tradições estéticas bem consolidadas. Em paralelo, o Ensino Não Formal assume um papel igualmente estruturante, ao fomentar a motivação intrínseca, a criatividade, a musicalidade intuitiva e o sentido de pertença comunitária, dimensões estas extremamente fundamentais para a construção de identidades musicais significativas e para a valorização do ato de fazer música enquanto prática social e cultural.

Os desafios inerentes a cada modelo decorrem, em grande medida, das próprias virtudes que os definem, ou seja, se por um lado, a força técnica e o enquadramento normativo do Ensino Formal podem resultar em pressões acrescidas e numa menor margem para a experimentação, por outro, a natureza livre, aberta e experiencial do Ensino Não Formal pode conduzir a insuficiências ao nível do rigor e da sistematização. Importa, contudo, sublinhar que tanto o Professor F como a Professora NF, que participaram neste estudo reconhecem explicitamente a complementaridade entre os dois modelos, o que constitui um dado empírico particularmente relevante para a reconfiguração conceptual da Formação Musical atual.

A Literatura confirma e aprofunda esta perspetiva integradora, demonstrando que o Ensino da Música no século XXI se constrói na articulação dinâmica de múltiplos contextos, práticas e conhecimentos (Folkestad, 2006; Green, 2008; Hallam, 2015). A formação plena do aluno exige, por isso, um enquadramento educativo que valorize simultaneamente as competências técnicas, cognitivas, emocionais, criativas e sociais, potenciando um desenvolvimento verdadeiramente holístico. Num cenário musical cada vez mais diversificado e permeável a diferentes repertórios, estéticas e ecologias, torna-se imprescindível formar músicos capazes de operar de forma híbrida, transitando com flexibilidade entre linguagens, ambientes e respetivas exigências distintas.

Neste contexto, a oposição entre Ensino Formal e Ensino Não Formal revela-se epistemologicamente limitada, funcionando mais como instrumento de análise do que como representação rigorosa das práticas pedagógicas contemporâneas. A conclusão geral que emerge desta reflexão é, assim, clara e amplamente sustentada: os modelos Formal e Não Formal não devem ser encarados como alternativas mutuamente exclusivas, mas como componentes interdependentes de um ecossistema integrado de aprendizagem musical. A sua articulação equilibrada permite a formação de músicos tecnicamente e artisticamente sólidos, emocionalmente maduros e socialmente conscientes, no fundo, músicos plenamente realizados nas múltiplas dimensões que compõem o fazer musical.

Conclusão

O presente Relatório de Estágio permitiu refletir, de forma abrangente, sobre o Ensino Formal e Não Formal da Música, concluindo-se que os objetivos inicialmente traçados, bem como aqueles que emergiram no decorrer da investigação, foram devidamente cumpridos.

A Prática de Ensino Supervisionada (PES), desenvolvida no Conservatório Regional de Castelo Branco no ano letivo 2024/2025, contribuiu para consolidar conhecimentos e competências essenciais para o Ensino e a Aprendizagem, ao mesmo tempo que evidenciou a importância para o Professor de adaptar estratégias pedagógicas às mais variadas características e necessidades dos alunos, identificadas a partir do questionário elaborado pelo Mestrando e administrado a um grupo de alunos do CRCB.

Por sua vez, a investigação sobre o Ensino Formal e o Ensino Não Formal da Música permitiu identificar as diferenças metodológicas, os benefícios e os desafios específicos de cada modelo, cumprindo-se, assim, um dos principais objetivos do presente trabalho. Evidenciou-se a complexidade e a complementaridade entre os modelos, os quais desempenham papéis distintos, mas igualmente relevantes, no âmbito das competências musicais, cognitivas e sociais dos alunos. O Ensino Formal revelou-se mais estruturado, conferindo maior rigor técnico e consistência no processo de aprendizagem da Música, revelando-se, contudo, menos flexível. Por outro lado, concluiu-se que o Ensino Não Formal se caracteriza pela criatividade e pela flexibilidade, embora tal abordagem, por vezes, possa comprometer o rigor académico associado ao Ensino Formal.

Os resultados evidenciam a importância de promover políticas educativas e práticas pedagógicas que integrem os diferentes modelos de Ensino da Música, valorizando a diversidade de percursos, interesses e motivações dos alunos, desta forma fomentando o seu desenvolvimento como músicos e cidadãos.

Tais conclusões são igualmente corroboradas pelos docentes entrevistados pelo Mestrando, com recurso a uma entrevista semiestruturada (Metodologia Descritiva). Neste contexto, observou-se que, no Ensino Formal, os alunos experienciam medo, refletindo a pressão associada à rigidez do modelo e às avaliações sistemáticas. Já o Ensino Não Formal foi descrito por um dos entrevistados como um ambiente totalmente distinto, com maior liberdade, flexibilidade e incentivo à participação ativa do aluno.

A dicotomia entre os dois modelos de Ensino determina, não apenas a necessidade de se adequarem as metodologias às características e necessidades individuais dos alunos, mas também de considerar os fatores emocionais e motivacionais que cada método propõe. Torna-se, por isso, imperativo concluir que o Ensino Formal e o Não Formal da Música devem atuar de forma complementar, sendo necessário que ambos os contextos se articulem e interajam entre si.

Por fim, cumpre destacar que a investigação visou avaliar a prática pedagógica na região de Castelo Branco, permitindo uma análise aprofundada e contextualizada dos modelos de Ensino da Música neste âmbito específico. Esta focalização proporcionou dados detalhados sobre o funcionamento do Ensino Formal e Não Formal no interior de Portugal, cumprindo-se os objetivos propostos.

Paralelamente, abre-se a possibilidade de futuras investigações explorarem outros contextos, instituições, regiões ou profissionais da área musical (Maestros, Músicos de Orquestra, Professores de outras Escolas Profissionais de Música), perpetuando-se a investigação sobre os Benefícios e Desafios do Ensino Formal e Não Formal da Música.

Referências Bibliográficas

- Abril, C. R. (2009). Responding to culture in the instrumental music programme: A teacher's journey. *Music Education Research*, 11(1), 77–91. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14613800802699176>
- Abril, C. R., & Gault, B. M. (Eds.). (2016). *Teaching general music: Approaches, issues, and viewpoints*. Oxford University Press.
- Abril, P. (2009). *Políticas educativas e inclusão social: estratégias e impactos*. Edições Pedagógicas.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Arroz, C. (2023). O impacto da aprendizagem musical no desenvolvimento cognitivo, emocional e social de crianças e adolescentes. *Revista Portuguesa De Musicologia*, 8(2), 283–300. <https://doi.org/10.57885/0004.rpmns.8/2.2021>
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto aprendizagem* (2.^a ed.). Universidade Aberta. https://www.academia.edu/17585183/Metodologia_da_Investiga%C3%A7%C3%A3o
- Alves, M., & Azevedo, J. (2010). Reconhecimento, validação e certificação de competências em Portugal: Políticas públicas e práticas institucionais. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 29–52.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18, 215–228. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0268093022000043065>
- Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20(6), 481–486. <https://asmepublications.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x>
- Biasutti, M. (2017). Teaching improvisation through processes. *Music Education Research*, 19(2), 195–207.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. (2013). *The flipped classroom: A survey of the research (Conference paper)*. American Society for Engineering Education. https://www.researchgate.net/publication/285935974_The_flipped_classroom_A_survey_of_the_research
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5, 7–74.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.

- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice* (R. Nice, Trans.). Polity Press.
- Campbell, P. (2004a). *Recognising non-formal learning: Towards a European framework of lifelong learning*. European Commission.
- Campbell, P. S. (2004b). *Teaching music globally: Experiencing music, expressing culture*. Oxford University Press.
- Câmara Municipal de Castelo Branco. (n.d.). *Edifício cultural (Espaços Culturais, id 1614)*. <https://www.cm-castelobranco.pt/municipe/espacos-culturais/detalhe-edificio/?id=1614>
- Câmara Municipal de Castelo Branco. (n.d.-b). *Heráldica*. <https://www.cm-castelobranco.pt/municipe/castelo-branco/heraldica/>
- Câmara Municipal de Castelo Branco. (n.d.). *História da fundação de Castelo Branco*. <https://www.cm-castelobranco.pt/municipe/castelo-branco/historia-da-fundacao-de-castelo-branco/>
- Câmara Municipal de Castelo Branco. (n.d.-d). *Mapa territorial*. <https://www.cm-castelobranco.pt/municipe/castelo-branco/mapa-territorial/>
- Carrega, J. (2016). Estudo: Castelo Branco é a melhor cidade para se viver no distrito. *Reconquista*. <https://www.reconquista.pt/articles/castelo-branco-e-a-melhor-cidade-para-se-viver-no-distrito>
- Cedefop. (2014). *Validation of non-formal and informal learning in Europe: 2014 update*. Publications Office of the European Union.
- Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39(1), 69–89.
- Colley, H., Hodkinson, P., & Malcolm, J. (2003). *Informality and formality in learning: A report for the Learning and Skills Research Centre*. LSRC.
- Conservatório Regional de Castelo Branco. (n.d.-a). *Curso básico de música*. <https://conservatoriocb.pt/curso-basico-de-musica/>
- Conservatório Regional de Castelo Branco. (n.d.-b). *Curso secundário de música*. <https://conservatoriocb.pt/cursos-secundarios/>
- Conservatório Regional de Castelo Branco. (n.d.-c). *Documentos reguladores*. <https://conservatoriocb.pt/instituicao/documentosreguladores/>
- Conservatório Regional de Castelo Branco. (n.d.-d). *História*. <https://conservatoriocb.pt/historia/>
- Conservatório Regional de Castelo Branco. (n.d.-e). *Idanha a Nova*. <https://conservatoriocb.pt/tag/idanha-a-nova/>
- Council of the European Union. (2012). *Council recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning*. CEDEFOP.

- Cruz, J. (2021). Música: Conservatório de Castelo Branco ensina há 50 anos. *Reconquista*. <https://www.reconquista.pt/articles/musica-conservatorio-de-castelo-branco-ensina-ha-50-anos>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Perigee Books.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Direção Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. https://dqe.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Duarte, F. (2015). *Bandas filarmónicas e coesão social em Portugal: Perspetivas históricas e contemporâneas*. Universidade de Lisboa.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. Oxford University Press.
- Elliott, D. J., & Silverman, M. (2015). A response to commentaries on *Music Matters: A Philosophy of Music Education*, second edition (2015). *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 14(3), 106–130. https://www.researchgate.net/publication/287205919_A_Response_to_Commentaries_on_Music_Matters_A_Philosophy_of_Music_Education_Second_Edition_2015
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406.
- Ferreira, A., & Vieira, M. (2013). *Educação musical e diversidade cultural: desafios pedagógicos contemporâneos*. Porto Editora.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135–145.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415. <https://www.pnas.org/doi/full/10.1073/pnas.1319030111>
- Freire, P. (1970/1972). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). Herder & Herder / Edições Afrontamento.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2^a ed.). Teachers College Press.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito*. Celta Editora.

- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0255761410370658>
- Hallam, S. (2015). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289.
- Hargreaves, D. J., MacDonald, R., & Miell, D. (2012). Musical identities mediate musical development. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education* (Vol. 1). Oxford University Press. https://www.researchgate.net/publication/260204206_Musical_Identities_Mediate_Musical_Development
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266.
- Junta de Freguesia de Castelo Branco (n.d.). *História*. <https://jf-castelobranco.pt/freguesia/castelo-branco/historia/>
- Kingsbury, H. (1988). *Music talent & performance: Conservatory cultural system*. Temple University Press.
- Kordes, S. (2014). *Assessment in music education: Processes, tools and outcomes*. Routledge.
- Kenny, D. T. (2011). *The psychology of music performance anxiety* (1^a ed.). Oxford University Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312032003465>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lessard Hébert, M., Boutin, G., & Goyette, G. (2023). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas* (6.^a ed.). Instituto Piaget.
- Lima, L. C., & Guimarães, P. (2011). *Educação de adultos: Política, investigação e prática*. Universidade do Minho.
- McPherson, G. E., & Hendricks, K. S. (2010). Students' motivation to study music: The United States of America. *Research Studies in Music Education*, 32(2), 201–213.

https://www.researchgate.net/publication/260125277_Research_Studies_in_Music_Education-2010-McPherson-201-13-1

McPherson, G. E., & O'Neill, S. A. (2010). Students' motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries. *Research Studies in Music Education*, 32(2), 101–137. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1321103X10384202>

Ockelford, A. (2008). *Music for children and young people with complex needs*. Oxford University Press.

OECD. (2010). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. OECD Publishing.

OECD. (2014). *Education policy outlook: Portugal*. OECD Publishing.

O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85–95. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751615000056?via%3Dihub>

Plataforma ONGD. (n.d.). *Educação não formal no quadro da EDCG nas ONGD em Portugal: Potencialidades, dificuldades e caminhos de ação*.

Portney, L. G., & Watkins, M. P. (2009). *Foundations of clinical research: Applications to practice* (3rd ed.). Prentice Hall.

Pestana, T. (2021). *Práticas musicais comunitárias e transmissão cultural em Portugal: Um estudo de caso das bandas filarmónicas*. Universidade do Porto.

Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Doubleday.

Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (s.d.). *Manual de investigação em ciências sociais*. Faculdade de Economia do Porto. <https://www.fep.up.pt/docentes/joao/material/manualinvestig.pdf>

Rodrigues, P. (1998). *Avaliação da formação pelos participantes em entrevista de investigação* (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf

Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511–514.

Sawyer, R. K. (Ed.). (2011). *Structure and improvisation in creative teaching*. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/books/structure-and-improvisation-in-creative-teaching/2012758E4EDE27C9E99164A9D316121F>

Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.

Sousa, M. L. F., & Fonseca, J. (2025). *Educação musical e inovação pedagógica em contextos híbridos*. Edições Gulbenkian.

Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. Routledge.

Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. The Autodesk Foundation.

Turino, T. (2008). *Music as social life: The politics of participation*. University of Chicago Press.

UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. UNESCO.

Vasconcelos, M. (2001). *Ensino artístico em Portugal: Paradigmas e perspectivas*. Ministério da Educação.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Webster, P. (2011). Construction of music learning. In R. Colwell & P. Webster (Eds.), *MENC handbook of research on music learning* (pp. 35–83). Oxford University Press.

Williamon, A. (Ed.). (2004). *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford University Press. https://www.researchgate.net/publication/229957804_Musical_Excellence_Strategies_and_techniques_to_enhance_performance

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4102_2