



Instituto Politécnico  
de Castelo Branco  
Escola Superior  
de Artes Aplicadas

# **A influência da motivação no exercício da docência no ensino especializado da música**

Joana Figueiredo Rosa de Almeida

## **Orientadores**

Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

Mestre Clotilde Alves Nunes Agostinho

Relatório de Estágio apresentado 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 da Música opção Instrumento (Violoncelo) e Musica de Conjunto, realizada sob a orientação científica do Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho, da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco e coorientação científica da Mestre Clotilde Alves Nunes Agostinho, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

**Março de 2017**



## Composição do júri

### Presidente do júri

Professor Especialista Pedro Miguel Reixa Ladeira

Professor Adjunto da Escola Superior de Artes Aplicadas - IPCB

### Vogais

Professor Carlos Humberto Nobre dos Santos Luiz

Professor Adjunto na Escola Superior de Educação de Coimbra - IPCategoria profissional e o nome da Instituição

Professora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

Professora Adjunta da Escola Superior de Artes Aplicadas - IPCB



## **Dedicatória**

Dedico este relatório de estágio aos meus pais e avós, pelos valores inculcados e pela dedicação na minha formação enquanto pessoa e profissional.



## **Agradecimentos**

Ao terminar este relatório não posso deixar de ter uma palavra de agradecimento a todos os que de alguma maneira contribuíram para tal.

Quero assim, agradecer à minha orientadora Luísa Castilho e coorientadora Clotilde Agostinho pela enorme disponibilidade demonstrada, pelo carinho e profissionalismo no decorrer deste percurso.

Aos meus colegas, por todos os momentos e quilómetros que fizemos juntos nesta aventura.

À professora Catherine por tudo e muito mais. Pela dedicação, pela amizade, por me ajudar a ultrapassar os momentos mais difíceis, por acreditar em mim, por ser quem é. Mais do que uma professora, é uma amiga para a vida, alguém em quem confio e que continuarei a pedir conselhos tanto no meu percurso profissional como pessoal.

Ao meu querido colega e amigo Nelson Ferreira por me ajudar nesta jornada.

Aos meus pais e ao Zé por toda a paciência e estímulo para concluir esta etapa.



## **Resumo**

Este relatório foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada e do Projeto do Ensino Artístico e constitui duas partes: a prática supervisionada e o trabalho de investigação.

A primeira parte deste relatório consiste na descrição da prática supervisionada num contexto de ensino individual e de música de conjunto. A primeira parte do relatório pretende assim, apresentar toda a contextualização da instituição e dos alunos onde decorreu a prática supervisionada, bem como todas as planificações que constam deste processo. No final pretende-se ainda uma reflexão crítica pessoal da prática pedagógica realizada.

A segunda parte deste relatório consiste num estudo de natureza investigativa, que pretende compreender a influência da motivação no exercício da docência no ensino especializado da música. A temática escolhida prende-se com a verificação de que no âmbito desta matéria, existe uma investigação pouco aprofundada sobre a motivação no exercício da docência na área do ensino especializado da música. Como tal, esta investigação torna-se pertinente, face a todo o descontentamento que presenciamos hoje em dia no contexto educacional.

O ensino artístico nas últimas décadas tem sido alvo de grandes transformações, transformações essas, que, de igual forma, contribuíram para uma alteração dos contextos envolventes. No seguimento desta temática a investigação pretende explorar a importância da motivação na prática educacional artística e musical, questionando e equacionando os fatores que intervêm direta ou indiretamente no desempenho do docente, bem como fomentar o interesse e desenvolvimento de novas e mais aprofundadas investigações no campo da motivação na docência e com especial enfoque no ensino artístico especializado da música.

Foi assim possível verificar que a motivação é fundamental para o exercício da docência. Para tal constatámos que fatores de reconhecimento, relacionamento e de realização profissional e pessoal, demonstram ser preferentemente geradores da motivação, e que fatores externos como as políticas públicas, as condições físicas, o salário, o vínculo laboral, por si só não foram considerados como promotores da motivação. Concluímos assim, que fatores internos apresentaram ser mais geradores da motivação face a fatores externos.

## **Palavras chave**

Motivação, Ensino Artístico Especializado da Música, Docência, Conservatório, Escola Profissional de Música



## **Abstract**

This report was drawn up under the Supervised Teaching Practice and consists in two parts: the supervised practice and the research work.

The first part of this report consists on the description of the supervised practice in a context of individual teaching and chamber music and begins by presenting the contextualization of the institution and students where the supervised practice took place, as well as all the planning that is part of this process. In the end, a personal critical reflection of the pedagogical practice is presented.

The second part of this report is an investigative study, which intends to understand the influence of motivation in the teaching of specialized music teaching. The theme chosen relates to the finding that in the context of this matter, there is little in-depth research on motivation in the teaching profession in the area of specialized teaching of music. As such, this research becomes relevant in the face of all the discontent that we witness today in the educational context.

Artistic teaching in the last decades has been the subject of great transformations, which have contributed to a change in the surrounding contexts. Following this question the research intends to explore the importance of motivation in artistic and musical educational practice, questioning and equating all the factors that intervene directly or indirectly in the performance of the teacher, as well as to foment the interest and development of new and more in depth investigations in the field Motivation in teaching and with special focus on the specialized artistic teaching of music.

It was possible to verify that the motivation is fundamental for the exercise of teaching. In order to achieve this, we found that factors of recognition, relationship and personal and professional achievement they proved to be motivational factors, and external factors such as public policies, physical conditions, salary, and employment relationships were not considered as promoters of motivation by themselves. In this way, we conclude that internal factors were more motivating factors than external factors.

## **Keywords**

Motivation, Specialized artistic education music, Teaching, Music Conservatory, Professional School of Music



## Índice geral

Introdução	1
Parte I – A Prática de ensino supervisionada	
I – Contextualização	5
1. Contextualização Histórica do Instituto Gregoriano de Lisboa	5
2. Contextualização da comunidade educativa	5
II – Aulas individuais	9
1. Aulas de instrumento/individuais	9
2. Caracterização dos alunos	9
3. Planificações	10
3.1. Aluno 3º Grau	11
3.2. Aluno 1º Grau	22
III – Classe de Conjunto	35
1. Caracterização dos alunos	35
2. Planificações	35
IV – Reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido	43
Parte II – Investigação “A influência da motivação no exercício da docência no ensino especializado da música”	
Introdução	47
I – Problema e objetivos do estudo	51
II – Fundamentação Teórica	53
1. Motivação intrínseca e extrínseca	53
2. Teoria hierárquica das necessidades de Maslow	55
3. Teoria dos dois fatores de Herzberg	58
4. Teoria relacional de Nuttin	60
5. Teoria de Weiner – perspetiva cognitivista	61
6. Teoria da autoderterminação de Deci e Ryan	63
III – Contexto do estudo	65
1. Ensino artístico especializado	66
2. Enquadramento legal do ensino artístico em Portugal (desde 1983 até a atualidade)	67
3. Enquadramento legal – carreira docente	71
4. Oferta educativa	73
4.1. Conservatórios públicos e particulares e cooperativos	73
4.2. Ensino profissional	75
4.3. Ensino não formal	77

IV – Metodologia	79
1. Enquadramento metodológico	79
2. Caracterização da amostra	81
2.1. Caracterização das escolas	81
2.2.1. Instituto Gregoriano de Lisboa	81
2.2.2. Conservatório Regional de Castelo Branco	83
2.2.3. Escola Profissional de Artes da Covilhã	84
2.2.4. Projeto Orquestra Geração	86
3. Instrumentos de pesquisa	88
3.1. Inquérito por questionário	89
3.2. Inquérito por entrevista	91
V – Apresentação e análise de dados	95
1. Questionários	95
2. Entrevistas	114
3. Reflexão crítica dos dados	118
VI – Conclusão	121
Bibliografia	125
Apêndices	133
Apêndice 1 – Modelo do questionário	135
Apêndice 2 – Guião da entrevista	141
Apêndice 3 – Entrevistas	143

## Lista de tabelas

Tabela 1 - Caracterização dos alunos por gênero	7
Tabela 2 - Alunos por curso e regime de frequência	7
Tabela 3 - Alunos de Violoncelo por ano de frequência	7
Tabela 4 – Programa anual previsto para o 3ºGrau do Cuso Básico de Instrumento do ano curricular 2015/16	11
Tabela 5 – Objetivos gerais e específicos propostos para o ano curricular 2015/16	11
Tabela 6 – Contabilização de aulas de instrumento previstas e realizadas durante o Ano Letivo 2015/16 e sua distribuição por período	12
Tabela 7 - Síntese ilustrativa de todas as aulas lecionadas ao logo do ano letivo 2015/16	12
Tabela 8 – Programa trimestral previsto para o 3ºGrau do Curso Básico de Instrumento do ano curricular 2015/16	16
Tabela 9 - Síntese de todas as atividades desenvolvidas	21
Tabela 10 - Tabela ilustrativa do sistema de avaliação	21
Tabela 11 - Tabela ilustrativa do instrumento de avaliação do teste final	22
Tabela 12 – Programa anual previsto para o 1ºGrau do Cuso Básico de Instrumento do ano curricular 2015/16	22
Tabela 13 – Objetivos gerais e específicos propostos para o ano curricular 2015/16	23
Tabela 14 – Contabilização de aulas de instrumento previstas e realizadas durante o Ano Letivo 2015/16 e sua distribuição por período	24
Tabela 15- Síntese ilustrativa de todas as aulas lecionadas ao logo do ano letivo 2015/16	24
Tabela 16 – Programa trimestral previsto para o 1ºGrau do Cuso Básico de Instrumento do ano curricular 2015/16	27
Tabela 17 - Síntese de todas as atividades desenvolvidas	32
Tabela 18 - Tabela ilustrativa do sistema de avaliação	32
Tabela 19 - Tabela ilustrativa do instrumento de avaliação do teste final	33
Tabela 20 – Programa anual previsto para a disciplina de Música de Conjunto do Cuso Básico de Instrumento do ano curricular 2015/16	36
Tabela 21 – Objetivos propostos para a disciplina de Música de Conjunto no ano curricular 2015/16 Ano Letivo 2015/16 e sua distribuição por período	36

Tabela 22 - Síntese ilustrativa de todas as aulas lecionadas ao longo do ano letivo 2015/16	37
Tabela 23 - Programa trimestral previsto para a classe de conjunto do ano curricular 2015/16	37
Tabela 24 - Síntese de todas as atividades desenvolvidas	39
Tabela 25 - Tabela ilustrativa do sistema de avaliação	42
Tabela 26 - Tabela ilustrativa do instrumento de avaliação do teste final	42
Tabela 27 - Guião para o questionário	90
Tabela 28 - Guião para a entrevista	91

## Índice de Figuras

Figura 1 - Teoria das hierarquias das necessidades de Maslow	56
Figura 2 - Relação entre as teorias de Maslow e Herzberg	59

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Sexo dos professores	95
Gráfico 2 – Idade dos Professores	96
Gráfico 3 – Habilitações Académicas	96
Gráfico 4 – Anos de serviço docente	97
Gráfico 5 – Situação profissional dos docentes	97
Gráfico 6 – Instituições onde os docentes lecionam	98
Gráfico 7 – Disciplinas lecionadas	99
Gráfico 8 – Anos de serviço na presente instituição	100
Gráfico 9 – Cargos que o docente exerceu ao longo da sua carreira	100
Gráfico 10 – Cargos que o docente exerce na presente instituição	101
Gráfico 11 – Apresentação dos resultados das variáveis - condições de trabalho	102
Gráfico 12 – Apresentação dos resultados das variáveis do fator - Relacionamento e participação na escola	103
Gráfico 13 – Apresentação dos resultados das variáveis do fator – Reconhecimento profissional e pessoal	104
Gráfico 14 – Apresentação dos resultados das variáveis do fator – Realização profissional e pessoal	105
Gráfico 15 – Apresentação dos resultados das variáveis do fator – condições de trabalho	106
Gráfico 16 – Apresentação dos resultados das variáveis do fator – relacionamento e participação na escola	107
Gráfico 17 – Apresentação dos resultados das variáveis do fator – reconhecimento profissional e pessoal	108
Gráfico 18 – Apresentação dos resultados das variáveis do fator – realização profissional e pessoal	109
Gráfico 19 – Apresentação dos resultados das variáveis do fator – condições de trabalho	110
Gráfico 20 – Apresentação dos resultados das variáveis do fator – relacionamento e participação na escola	111
Gráfico 21 – Apresentação dos resultados das variáveis do fator – reconhecimento profissional e pessoal	112

Gráfico 22 – Apresentação dos resultados das variáveis do fator – realização profissional e pessoal

113

## Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

ANQEP- Associação Nacional para a Qualificação e do Ensino Profissional

CRCB – Conservatório Regional de Castelo Branco

EPABI – Escola Profissional de Artes da Covilhã

E1 – Entrevistado 1

E2 – Entrevistado 2

E3 – Entrevistado 3

E4 – Entrevistado 4

E5 – Entrevistado 5

IIEP – Internacional Institute for Educacional Planning

IGL – Instituto Gregoriano de Lisboa

OG – Orquestra Geração

PAP – Prova de Aptidão Profissional

POPH - Programa Operacional do Potencial Humano

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária



## Introdução

O presente relatório culmina com a conclusão da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da Música – Instrumento e Música de Conjunto, realizado na Escola Superior de Artes Aplicadas, configurado perante as necessidades de aquisição da habilitação profissional para a docência no ensino especializado da música.

O relatório encontra-se dividido em duas partes, no qual a primeira corresponde à Prática de Ensino Supervisionada e a segunda ao Projeto do Ensino Artístico.

A primeira parte do Relatório consiste na descrição das aprendizagens adquiridas ao longo de todo o estágio, bem como toda a contextualização da instituição, alunos e planificações adjacentes ao decorrer da supervisão.

A prática de ensino supervisionada decorreu no Instituto Gregoriano de Lisboa sob a supervisão do professor Miguel Rocha, tendo como cooperante o professor Nelson Ferreira e contempla o ensino individualizado (instrumento) assim como o de grupo (classe de conjunto).

Neste contexto, dividi a primeira parte do relatório em 4 secções. A primeira apresenta todo o enquadramento da prática pedagógica, conferindo a contextualização histórica e geográfica da Instituição decorrente do estágio. A segunda e terceira parte consistem na apresentação e descrição da prática pedagógica no ensino individualizado e de grupo. Por último, constará uma reflexão crítica pessoal da prática pedagógica realizada.

Na segunda parte deste Relatório consta o Projeto de Investigação proposto, que pretende inquirir e refletir sobre a Influência da Motivação no Exercício da Docência no Ensino Especializado de Música.

Desta forma, a minha investigação surge de uma vontade de compreender e instruir-me dos processos motivacionais e como estes intervêm no meu desempenho e satisfação enquanto docente, bem como o de todos os docentes do ensino especializado da música.

Assim sendo, a primeira parte começa por definir as problemáticas e objetivos da pesquisa. No seguimento destas, tornou-se evidente a necessidade de fazer uma pesquisa exaustiva no âmbito da motivação. Neste sentido, e após revisão de literatura, desenvolvemos a nossa fundamentação teórica, com base nas teorias motivacionais que se apresentam nas diversas investigações sobre esta matéria.

Estando esta investigação enquadrada num contexto específico, como o do ensino artístico especializado da música, foi necessário criar uma terceira parte que permitisse contextualizar a motivação na temática em causa. Neste sentido, a terceira parte permite todo o enquadramento quer histórico quer legal do ensino artístico da música e dos docentes.

Na quarta parte é feita uma exposição do enquadramento metodológico, constando para tal as metodologias selecionadas, os instrumentos e técnicas

aplicadas para a recolha de dados, bem como a caracterização dos participantes. De seguida é feita a apresentação e análise dos dados. A análise de dados é apresentada em duas partes, sendo que, da primeira consta a análise dos questionários e da segunda a análise das entrevistas.

Por último, e após respetiva análise dos dados, serão apresentadas as conclusões retiradas da pesquisa, assim como, a apresentação de algumas questões que poderão configurar futuras investigações.

## Parte I - A Prática de Ensino Supervisionada



## I - Contextualização

### 1. Contextualização Histórica do Instituto Gregoriano de Lisboa

O Instituto Gregoriano foi criado em 1953 enquanto Centro de Estudos Gregorianos sendo pioneiro em determinados domínios da música e da musicologia. Foi no Centro de Estudos Gregorianos que se introduziu pela primeira vez, a iniciação ao Curso de Pedagogia Musical, ao ensino das disciplinas de História da Música, Paleografia e Órgão a nível superior, e foi ainda o responsável pela revista Canto Gregoriano, a primeira da especialidade em Portugal. Originalmente, o ensino destas matérias era garantido pelos professores do Conservatório Nacional Superior de Paris, da Universidade de Paris Sorbonne, da Escola César Frank de Paris e do Instituto Gregoriano de Paris (Projeto Educativo, 2016/17).

Em 1976 o Centro de Estudos Gregorianos foi reconvertido em estabelecimento de ensino superior público, passando a designar-se Instituto Gregoriano de Lisboa e a funcionar na dependência da Direção-Geral do Ensino Superior.

Com a reforma de 1983 os Conservatórios Públicos são novamente reestruturados, passando a existir os níveis de ensino superior e não superior. Com esta reforma transitam os cursos superiores para as Escolas Superiores de Música e transformam-se os conservatórios em escolas vocacionais de música, de ensino básico e secundário. Face às alterações, o Instituto Gregoriano de Lisboa implementou as necessárias adaptações, definindo um plano de estudos próprio que colocaria ênfase no domínio do Canto Gregoriano.

Posteriormente, o currículo foi alargado a outros cursos organizados da seguinte forma: Cursos Básicos de Instrumento (Piano, Órgão, Cravo, Flauta de Bisel e Violoncelo) e de Canto Gregoriano e Cursos Secundários de Instrumento de Tecla (Cravo, Piano e Órgão), de Canto Gregoriano e de Instrumento Monódico (Flauta de Bisel e Violoncelo). A partir do ano letivo de 2006/2007 entrou em funcionamento o Curso de Violino e no ano letivo de 2014/2015 começou a funcionar também o curso de Viola d' Arco.

### 2. Caracterização da Comunidade Educativa

O Instituto Gregoriano de Lisboa (IGL) encontra-se instalado no edifício nº 258 na Avenida 5 de Outubro e está situado numa zona a que confluem várias entradas da cidade. Sendo uma área extremamente bem servida de transportes (comboios, carreiras suburbanas, linhas da Carris e Metropolitano) a sua acessibilidade constitui uma vantagem de que beneficiam os alunos, os professores e os membros do pessoal não docente. Esta característica reveste-se da maior importância quando se sabe que a população escolar inclui alunos que

residem longe e que frequentam diferentes estabelecimentos de ensino regular. Para além disso, o IGL encontra-se nas imediações de vários serviços da Câmara Municipal de Lisboa, assim como de creches, infantários, escolas do Ensino Básico, Secundário e Superior (incluindo a Cidade Universitária). Aproveitando esta situação geográfica, o IGL tem protocolos com a Escola EB 2/3 Eugénio dos Santos, pertencente ao Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor, e com o Agrupamento de escolas Vergílio Ferreira.

A escola dispõe para apoio às atividades letivas, de computadores, aparelhagens de som de alta-fidelidade, quadros interativos, projetores de vídeo, estantes, espelhos e cadeiras com dimensões diferentes. Os alunos, para estudo pessoal, podem requerer a utilização das salas. No âmbito dos protocolos assinados foram deslocados vários instrumentos para as escolas com as quais temos protocolos, incluindo pianos verticais, violinos e violoncelos. Os alunos que eventualmente não tenham disponibilidade económica para comprar um instrumento, podem requerer na secretaria o aluguer do instrumento.

No que diz respeito ao ambiente educativo existe um contacto permanente entre os coordenadores de Curso, professores e encarregados de educação, por forma a que haja uma regularidade e sistematização de um diálogo permanente que propicie um melhor aproveitamento e comportamento por parte dos alunos. A indisciplina não representa um problema nesta escola, pelo que a maior parte das trocas de informação estão mais direcionadas para o trabalho permanente e regular por parte dos alunos e uma maior atenção e cada vez maior acompanhamento no estudo por parte dos pais.

Sendo uma escola de pequenas dimensões, constituída por 43 docentes e 10 funcionários, a colaboração entre os membros da comunidade educativa é uma prática desde há muito instalada no IGL. O envolvimento dos encarregados de educação tem sido imprescindível para a concretização de ensaios, concertos e outras atividades fora do IGL. Os encarregados de educação têm uma participação ativa em audições e atividades a eles dirigidas. Também a autarquia local colabora ativamente com o IGL na cedência de espaços para aulas e concertos, bem como no transporte esporádico de alunos (Projeto Educativo, 2016/17).

**Tabela 1 - Caracterização dos alunos por gênero**

Feminino	225
Masculino	125

**Tabela 2 - Alunos por curso e regime de frequência**

Preparatório	Básico				Secundário			
	Canto Gregoriano		Música		Canto Gregoriano		Música	
121	Articulado	Supletivo	Articulado	Supletivo	Articulado	Supletivo	Articulado	Supletivo
	45	16	137	87	1	15	1	30

**Tabela 3 - Alunos de Violoncelo por ano de frequência**

Preparatório		Básico					Secundário		
1º	2º	1º G	2ºG	3ºG	4ºG	5ºG	6ºG	7ºG	8ºG
5	17	8	2	9	6	2	1	0	2

A tabela acima representa o número de alunos de violoncelo, organizados por cursos e por anos de frequência. No ano 2015/16 o curso preparatório tinha 22 alunos nos quais cinco frequentavam o 1º ano e 17 o 2º ano. Relativamente ao curso básico, o instituto gregoriano tinha 28 alunos, sendo que, oito frequentavam o 1º Grau, dois o 2º Grau, nove o 3º Grau, seis o 4º Grau e dois o 5º Grau. O curso secundário registava somente três alunos dos quais um frequentava o 6º Grau e dois o 8º Grau.



## II - Aulas Individuais

### 1. Aulas de Instrumento/Individuais

As aulas individuais supervisionadas foram enquadradas tendo em conta que o professor do ensino artístico abarca um espectro mais abrangente de alunos, que podem ir desde a iniciação até ao ensino secundário.

Torna-se assim pertinente a supervisão de diversos níveis de ensino. A diversificação das aulas permitiu colocar questões, problemáticas, abordagens e considerações diversificadas, pois todo e qualquer aluno é dissemelhante por si só e a receção da informação face a todas as competências a serem lecionadas merecem ser alvo de uma supervisão mais abrangente.

Assim sendo, as aulas individuais foram divididas em dois momentos neste relatório. Foram escolhidos dois alunos, um do 3º Grau e outro do 1º Grau.

### 2. Caracterização dos alunos

A aluna do 3º Grau, teve 45 minutos de aula individual por semana tal como estipulado pelo Ministério da Educação. A aula de instrumento decorre todas as terças feiras entre as 16.45 e as 17.30. No ano letivo 2015/16 a aluna frequentava o 7º ano do ensino regular e o 3º grau no Instituto Gregoriano em regime articulado e faz parte do agrupamento de Telheiras que mantém protocolo com o referido Instituto Gregoriano.

A aluna iniciou os seus estudos musicais no Instituto Gregoriano aos 8 anos, e desde então tem feito o seu percurso académico sem reprovações e com bom aproveitamento. A aluna tem revelado muitas capacidades musicais, tendo excelentes notas, obtendo prémios relevantes nos concursos a que se apresenta, e sendo selecionada para representar o Instituto Gregoriano de Lisboa em eventos musicais. Tem uma estrutura familiar estável e um grande acompanhamento familiar. No decorrer das aulas a aluna escolheu o repertório a concretizar de entre vários sugeridos pela professora, tendo sido estes preparados cuidadosamente e enquadrados de acordo com as características pessoais e capacidades técnicas e musicais face aos objetivos propostos para o 3º Grau.

O aluno do 1º Grau teve 45 minutos de aula individual por semana, aos Sábados entre as 12.25 e as 13.10 e frequentava o 5º ano do ensino regular. Este aluno frequentava o Instituto Gregoriano de Lisboa em regime Supletivo.

O aluno começou os seus estudos no Instituto Gregoriano no curso preparatório na classe de Violino. Após permanência no primeiro ano do curso preparatório em Violino, o aluno pediu transferência para o curso de Violoncelo.

Frequentou assim a classe de Violoncelo desde há dois anos. O motivo da transferência deveu-se ao gosto intrínseco pelo Violoncelo, ao facto de ter a irmã a estudar o mesmo instrumento, o que pode ter criado uma motivação e predisposição para este e pelas dificuldades evidenciadas na adaptabilidade física ao Violino.

Tanto o aluno como a irmã deste, frequentam o Instituto Gregoriano, embora em anos e cursos diferentes. A irmã frequentou no ano letivo 2015/16 o 3º Grau do Curso Básico de Canto Gregoriano, tendo as aulas de violoncelo enquanto disciplina de prática instrumental, já o meu aluno frequentou o 1º Grau do Curso Básico de Instrumento.

Os encarregados de educação foram sempre muito participativos e demonstraram uma predisposição para o acompanhamento regular do estudo do aluno. O contacto foi sempre feito pessoalmente, telefonicamente ou por mail reforçando os processos das aprendizagens e objetivos pretendidos.

Os recursos pedagógicos foram escolhidos pelo professor e aluno com base nos objetivos previstos para o ano em questão. Ao longo do ano foram definidas competências gerais, e competências específicas necessárias para este poder estabelecer um processo formativo estável e progressivo a médio e longo prazo sem deixar de cumprir os objetivos propostos para o ano decorrente. Os alunos ao escolherem o próprio repertório desenvolvem comportamentos de responsabilidade e ao mesmo tempo motivacionais. Compreender, concretizar e estimular são atributos necessários para descrever os conteúdos que dão ênfase ao estímulo cognitivo com a necessidade de compreender as estruturas técnicas e musicais, bem como, à criatividade, quando falamos nos estímulos para a compreensão estética e musical das obras a executar.

Os alunos foram sempre pontuais e assíduos e muito recetivos a novas aprendizagens. O processo motivacional foi sempre muito reforçado. A motivação foi assim entendida como um processo de estímulo à curiosidade, à criatividade e à aprendizagem de competências técnicas e musicais.

### **3. Planificações**

As planificações aqui apresentadas foram elaboradas por mim tendo presente o plano anual da disciplina de Violoncelo da escola Instituto Gregoriano de Lisboa reconhecido pelo Ministério da Educação como uma escola pública de ensino artístico especializado de música.

### 3.1 Aluno 3º Grau

#### Planificação Anual

**Tabela 4** - Programa anual previsto para o 3ºGrau do Cuso Básico de Instrumento do ano curricular 2015/16

<b>Programa Anual Mínimo Previsto</b>		
Escalas	Estudos	Peças
3	6	3

O programa acima previsto compreende três domínios: escalas, estudos e peças. Cada domínio pretende trabalhar as competências a adquirir definidas de acordo com os objetivos gerais e específicos propostos, elucidados na tabela 5 que se segue. O programa acima referido prevê um número mínimo de recursos a serem trabalhados pelos alunos nos vários domínios, sendo que, o numero de conteúdos, poderá ir além do que está previamente estabelecido.

**Tabela 5** - Objetivos gerais e específicos propostos para o ano curricular 2015/16

	<b>Objetivos</b>
<b>Gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento técnico e da precisão na execução               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Postura e capacidade de concentração</li> <li>Destreza e controle de movimentos</li> <li>➤ Precisão, segurança e fluidez na execução:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rigor rítmico e observação do tempo de cada obra</li> <li>- Controle da pulsação</li> <li>- Qualidade sonora</li> <li>- Afinação</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Desenvolvimento artístico               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Musicalidade e expressividade</li> <li>➤ Flexibilidade estilística – interpretação de diferentes estilos</li> </ul> </li> <li>• Capacidade de leitura</li> </ul>

## Específicos

- Escalas e arpejos, até 3# ou 3b, maiores e menores relativas ou homónimas (harmónicas e melódicas) na extensão de 2 oitavas. Serão executadas com a seguinte articulação: escalas soltas e ligadas a duas e quatro notas; arpejos soltos e ligados a três notas.
- Utilizar a 4ª posição (se possível 2ª e 3ª) e harmónicos (5ª posição).
- Iniciação ao vibrato
- Iniciação à arcada em spiccato
- Combinar diferentes golpes de arco, bem como diferentes velocidades de arco
- Aprimorar a articulação e a velocidade dos dedos
- Realizar dinâmicas diferentes

**Tabela 6** - Contabilização de aulas de instrumento previstas e realizadas durante o Ano Letivo 2015/16 e sua distribuição por período

	1º Período	2º Período	3º Período	Total
Aulas	11	9	9	29
Aulas dadas	11	9	9	29

As aulas relatadas na tabela 7 sintetizam todo o trabalho realizado ao longo do ano letivo de 2015/16, sendo que, as aulas correspondentes à supervisão da aluna do 3º grau compreendem as primeiras 17 aulas.

**Tabela 7** - Síntese ilustrativa de todas as aulas lecionadas ao longo do ano letivo 2015/16

Aula	Data	Sumário
1º Período		
1	29/09/15	Escala – Sol Maior Estudo –Dotzauer nº15 Peça – Sonata nº1 Romberg op.43, 1ºandamento

2	06/10/15	Escala – Sol Maior Estudo – Dotzauer nº15 Peça – Sonata nº1 Romberg op.43, 1ºandamento
3	13/10/15	Escala – Sol Maior e Menor Harmónica Estudo – Dotzauer nº15 Peça – Sonata nº1 Romberg op.43, 1ºandamento
4	20/10/15	Escala – Sol Maior e Menor Harmónica Estudo – Dotzauer nº15 Peça – Sonata nº1 Romberg op.43, 1ºandamento
5	27/10/15	Escala – Sol Maior e Menor Melódica Estudo – Dotzauer nº17 Peça – Sonata nº1 Romberg op.43, 1ºandamento
6	03/11/15	Escala – Sol Maior e Menor Melódica Estudo – Dotzauer nº17 Peça – Sonata nº1 Romberg op.43, 1º andamento
7	10/11/15	Escala – Sol Maior e Menor Harmónica e Melódica Estudo – Dotzauer nº17 Peça – Sonata nº1 Romberg op.43, 1º andamento
8	17/11/15	Escala - Sol Maior e Menor Harmónica e Melódica Estudo – Dotzauer nº16 Peça – Sonata nº1 Romberg op.43, 1º andamento
9	24/11/15	Escala – Sol Maior e Menor Harmónica e Melódica Estudo – Dotzauer nº16 Peça – Sonata nº1 Romberg op.43, 1º andamento
10	01/12/15	Escala – Sol Maior e Menor Harmónica e Melódica Estudo – Dotzauer nº16 Peça – Sonata nº1 Romberg op.43, 1ºandamento
11	15/12/15	Leitura e preparação do novo programa
2º Período		
12	05/01/16	Escala – Lá Maior Maior

		Estudo – Dotzauer nº20 Peça – Concertino nº1, Breval, 1º andamento
13	12/01/16	Escala – Lá Maior Estudo –Dotzauernº20 Peça – Concertino nº1, Breval, 1º andamento
14	19/01/16	Escala – Lá Maior Estudo – Dotzauer nº 20 Peça – Concertino nº1, Breval, 1ºandamento
15	26/01/16	Escala – Lá Maior e Menor Harmónica Estudo – Dotzauer nº 20 Peça – Concertino nº1, Breval, 1º andamento
16	02/02/16	Escala – Lá Maior e Menor Harmónica Estudo – Dotzauer nº 19 Peça – Concertino nº1, Breval, 1º andamento
17	16/02/16	Escala – Lá Maior e Menor Melódica Estudo – Dotzauer nº 19 Peça – Concertino nº1, Breval, 1º andamento
18	23/02/16	Escala – Lá Maior e Menor Melódica Estudo – Dotzauer nº 19 Peça – Concertino nº1, Breval, 1º andamento
19	01/03/16	Escala – Lá Maior e Menor Harmónica e Melódica Estudo – Dotzauer nº 19 Peça – Concertino nº1, Breval, 1º andamento
20	08/03/16	Escala – Lá Maior e Menor Harmónica e Melódica Estudo – Dotzauer nº 19 Peça – Concertino nº1, Breval, 1º andamento
3º Período		
21	05/04/16	Escala – Si <i>b</i> Maior Estudo – Dotzauer nº 21 Peça – La Follia, Vivaldi
22	12/04/16	Escala – Si <i>b</i> Maior Estudo – Dotzauer nº 21 Peça – La Follia, Vivaldi

23	19/04/16	Escala – Si <i>b</i> Maior Estudo – Dotzauer nº 21 Peça – La Follia, Vivaldi
24	26/04/16	Escala – Si <i>b</i> Maior Estudo – Dotzauer nº 22 Peça – La Follia, Vivaldi
25	03/05/16	Escala – Si <i>b</i> Maior Estudo – Dotzauer nº 22 Peça – La Follia, Vivaldi
26	10/05/16	Escala – Si <i>b</i> Maior Estudo – Dotzauer nº 22 Peça – La Follia, Vivaldi
27	17/05/16	Escala – Si <i>b</i> Maior Estudo – Dotzauer nº 20 e 22 Peça – La Follia, Vivaldi
28	24/05/16	Escala – Si <i>b</i> Maior Estudo – Dotzauer nº 20 e 22 Peça – La Follia, Vivaldi
29	31/05/16	Escala – Si <i>b</i> Maior Estudo – Dotzauer nº 20 e 22 Peça – La Follia, Vivaldi

### Planificação Trimestral

**Tabela 8** - Programa trimestral previsto para o 3ºGrau do Cuso Básico de Instrumento do ano curricular 2015/16

<b>1º Período</b>	<b>2º Período</b>	<b>3º Período</b>
1 – Escala	1 – Escala	1 – Escala
2 – Estudos	2 – Estudos	2 – Estudos
1 – Peça	1 – Peça	1 – Peça

## **Planificações Individuais**

As planificações e reflexões aqui apresentadas, foram escolhidas a título de exemplo, durante o período correspondente às aulas supervisionadas. Nesse sentido foram escolhidas duas planificações com um determinado espaço temporal, permitindo uma leitura mais abrangente da prática supervisionada.

**Disciplina:** Violoncelo**Escola:** Instituto Gregoriano de Lisboa**Ano de escolaridade:** 3ºG**Aula nº:** 3**Duração:** 45 minutos**Data:** 13/10/15

Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo
Escala Sol Menor Harmónica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala Sol Menor Harmónica – uma nota por arcada e duas notas por arcada</li> <li>• Arpejo maior e menor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a Escala Sol Menor Harmónica – elaboração e dedilhações</li> <li>• Desenvolver a sustentação do som em todo o arco</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praticar e repetir as mudanças de posição com notas de passagem</li> <li>• Executar uma nota por arco com a duração de semibreve e mínima</li> <li>• Para executar bem a repartição do arco parar o arco na sua subdivisão para certificar se a mesma está correta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cadeira</li> <li>• Instrumento</li> <li>• Estante</li> <li>• Partituras</li> <li>• Afinador</li> <li>• Metrónomo</li> <li>• Espelho</li> </ul>	10 min
Estudo Dotzauer I nº 15	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulação Mão esquerda</li> <li>• Repartição do arco</li> <li>• Utilização da extensão do violoncelo entre a 1ª e 4ª posição</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a articulação</li> <li>• Executar com regularidade rítmica</li> <li>• Criar elementos expressivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praticar a mão esquerda com ritmos e velocidades diferentes</li> <li>• Praticar observando através do espelho</li> <li>• Utilizar o metrónomo para executar com precisão rítmica</li> <li>• Definir com a aluna dinâmicas e respirações</li> </ul>		15 min
Peça Sonata No.1 in Bb Major, op.43 Romberg 1º andamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1ª parte do 1º andamento da sonata</li> <li>• <i>Legato / Spicatto</i></li> <li>• Conjugação diferentes células rítmicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Executar corretamente a repartição do arco</li> <li>• Executar com precisão as diferentes células rítmicas</li> <li>• Desenvolver a sensibilidade musical</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No caso de a repartição não estar bem, executar parando o arco para se certificar se a mesma está correta</li> <li>• Utilizar o metrónomo para executar com precisão rítmica</li> <li>• Recorrer às dinâmicas e diferentes velocidades de arco para desenvolver o fraseado</li> <li>• Criar imagens e sensações diferentes nos diversos momentos da peça</li> </ul>		20 min

### Reflexão:

Escala: A aluna compreendeu as diferenças harmónicas das escalas menores e a sua construção. Tocou nota a nota e duas notas por arcada e não demonstrou problemas de construção. No entanto, a distribuição do arco não estava muito bem concretizada e, como tal, trabalhamos em frente a um espelho para conseguir melhores resultados e com paragens para verificação do mesmo. Para trabalhar a afinação nas mudanças de posição foram repetidas, as mesmas, com notas de passagem e a concretização melhorou bastante.

Estudo: O estudo melhorou bastante, no entanto uma das passagens onde se verificam diversas mudanças de posição a aluna teve mais dificuldades. Para resolver, foram feitos exercícios com cordas dobradas e notas de passagem para consolidação das mudanças, compreensão e afinação das diversas posições utilizadas. No final dos exercícios a aluna já estava a compreender e a consolidar as mesmas.

Peça: A aluna apresentou a primeira parte da peça. De seguida foi pedido à aluna para executar a peça por partes e verificar se a repartição do arco estava bem executada. A professora foi tocando e exemplificando a forma correta de repartir e a forma como por vezes a aluna estava a fazer, como forma de a aluna se certificar de que tinha compreendido as diferenças da repartição e a repercussão das mesmas no desempenho musical.

**Disciplina:** Violoncelo**Escola:** Instituto Gregoriano de Lisboa  
**Ano de escolaridade:** 3ºG**Aula nº:** 9**Duração:** 45 minutos**Data:** 24/11/15

Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo
Escala Sol Maior e Sol Menor harmónica e melódica	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escalas de Sol Maior e Menor harmónica e melódica</li> <li>Arpejo Maior e menor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Concretizar a escala com diversas células rítmicas</li> <li>Desenvolver o sentido harmónico nas escalas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar ritmos diferentes escolhidos pelo aluno entre os apresentados pelo professor</li> <li>Tocar a escala com o professor – recurso ao desenvolvimento harmónico – escrever um baixo contínuo e tocar com o aluno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cadeira</li> <li>Instrumento</li> <li>Estante</li> <li>Partituras</li> <li>Afinador</li> <li>Metrónomo</li> </ul>	10 min
Estudo Dotzauer I nº 16	<ul style="list-style-type: none"> <li>Arcada pontuada</li> <li>Célula rítmica específica</li> <li>Precisão rítmica</li> <li>Desenvolvimento musical e estilístico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Executar uma repartição de arco específica</li> <li>Desenvolver a coordenação da mão esquerda com a mão direita</li> <li>Explorar dinâmicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tocar em frente ao espelho por partes e perceber se a repartição do arco está correta</li> <li>Dedilhar com a mão esquerda como se estivesse a tocar e fazer a arcada numa corda inferior</li> <li>Juntar as duas mãos e estudar por partes. Repetir a execução para melhorar a coordenação motora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Espelho</li> </ul>	15 min
Peça Sonata No.1 in Bb Major, op.43 Romberg 1º andamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>1º andamento</li> <li><i>Legato / Spicatto</i></li> <li>Conjugação diferentes células rítmicas</li> <li><i>Vibrato</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Concretizar a 1ª parte do início ao fim sem parar</li> <li>Explorar o fraseado</li> <li>Identificar problemas detetados no decorrer da execução</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recorrer às dinâmicas e diferentes velocidades de arco para desenvolver o fraseado</li> <li>Criar imagens e sensações diferentes nos diversos momentos da peça</li> <li>Tocar com a aluna para desenvolver a sensibilidade harmónica, ajudar na afinação e desenvolver a musicalidade</li> </ul>		20 min

### Reflexão:

Escala: Hoje começamos a aula utilizando ritmos diferentes, mas desta vez escolhidos pelo professor, no entanto a professora tocou a escala com a aluna com o intuito de desenvolver a audição harmónica. Para tal a professora tocou por terceiras, quintas e oitavas com a aluna e também escreveu um baixo continuo para tocar com a aluna.

Estudo: A aluna tocou o estudo do início ao fim, no final decidimos definir os aspetos positivos e os menos conseguidos. Para resolução dos mesmos decidi utilizar as seguintes estratégias:

- Dizer as notas e tocar em cordas soltas o estudo para melhor definição e correção da arcada e célula rítmica
- Tocar em frente ao espelho por partes e perceber se a repartição do arco está correta
- Dedilhar com a mão esquerda como se estivesse a tocar e fazer a arcada numa corda inferior
- Juntar as duas mãos e estudar por partes. Repetir a execução para melhorar a coordenação motora

No final pedi para a aluna executar novamente o estudo e muitos dos aspetos menos conseguidos já tinham melhorado.

Peça: Hoje escolhi algumas partes da peça e trabalhei o fraseado recorrendo a diferentes dinâmicas e diferentes velocidades de arco. Por fim, pedi á aula para criar uma imagem que correspondesse ao que sentia quando tocava cada frase que trabalhámos. A aluna gosta muito deste jogo porque a ajuda a trabalhar o lado mais musical e a focar-se menos nos elementos técnicos.

## Atividades Desenvolvidas

Tabela 9 - Síntese de todas as atividades desenvolvidas

Data	Atividades
18/11/15	Concerto no Teatro Atalaia
12/12/15	Audição de Violoncelo no Instituto Gregoriano de Lisboa
12/03/16	Audição de Violoncelo no Instituto Gregoriano de Lisboa
18/03/16	Encontro Intercellos, Concerto realizado no Auditório da Escola de Música do Conservatório
07/05/16	Audição de Violoncelo no Instituto Gregoriano de Lisboa
14/05/16	Audição de Violoncelo no Instituto Gregoriano de Lisboa
14/05/16	Concurso Interno de Violoncelo do Instituto Gregoriano de Lisboa

## Avaliação

Tabela 10 - Tabela ilustrativa do sistema de avaliação

Avaliação			
	Frequência	Teste Final	Instrumentos de avaliação
	50%	50%	
1º Período	No 1º e 2º Período a avaliação é feita só por frequência tendo em conta o percurso, dinâmica e resultados em sala de aula e apresentações em público		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta nas aulas</li> <li>• Cumprimento dos TPC</li> <li>• Registos de assiduidade, pontualidade e apresentação de material</li> <li>• Registos de desempenho nas aulas, em audições, testes</li> </ul>
2º Período			
3º Período	✓	✓	

Tabela 11 - Tabela ilustrativa do instrumento de avaliação do teste final

### Teste Final

- ✓ Conhecimento e correção do texto: Notas, ritmo, tempo, dedilhação, articulação, dinâmica, andamento, fraseado, memorização.
- ✓ Desenvolvimento Técnico: Facilidade, destreza, clareza, fluidez, elasticidade, independência, coordenação, equilíbrio, qualidade sonora.
- ✓ Expressividade: Qualidade do fraseado e do discurso musical, controle do tempo, das dinâmicas e da sonoridade, contrastes, flexibilidade estilística.

## 3.2 Aluno 1º Grau

### Planificação Anual

**Tabela 12** - Programa anual previsto para o 1ºGrau do Cuso Básico de Instrumento do ano curricular 2015/16

Programa Anual Mínimo Previsto		
Escala	Estudos	Peças
2	2	4

O programa acima previsto (Tabela 12) compreende os três domínios já referidos. Cada domínio pretende trabalhar as competências a adquirir, definidas de acordo com os objetivos gerais e específicos propostos, elucidados na tabela que se segue. (Tabela 13) O programa prevê, contudo, um número mínimo de recursos a serem trabalhados pelos alunos durante o ano letivo, que neste caso é de duas escalas, dois estudos e quatro peças. Esta disposição prevê todos os alunos que não tenham iniciado o seu percurso no Instituto Gregoriano, no curso preparatório. Nesse sentido o programa define-se partindo do pressuposto que o aluno estará a iniciar os seus estudos musicais.

Tabela 13 - Objetivos gerais e específicos propostos para o ano curricular 2015/16

<b>Objetivos</b>	
<b>Gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento técnico e da precisão na execução               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Postura e capacidade de concentração</li> <li>➤ Controle de movimentos</li> <li>➤ Instalação de noções de base:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretação de células rítmicas simples</li> <li>- Controle da pulsação</li> <li>- Qualidade sonora</li> <li>- Afinação</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Desenvolvimento artístico               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Fomentar a expressividade</li> <li>➤ Fomentar a criatividade</li> </ul> </li> <li>• Capacidade de leitura</li> <li>• Capacidade de memorização</li> </ul>
<b>Específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escalas e arpejos</li> <li>• Movimentos preparatórios com a colocação do arco nas cordas e a mão esquerda.</li> <li>• Colocação do arco nas cordas (cordas soltas) e da mão esquerda (pizzicato).</li> <li>• Execução de peças curtas com ambas as mãos.</li> <li>• Divisões simples do arco, mudanças de cordas, ligaduras sobre uma e duas cordas.</li> </ul>

Tabela 14 - Contabilização de aulas de instrumento previstas e realizadas durante o Ano Letivo 2015/16 e sua distribuição por período

	1 <sup>o</sup> Período	2 <sup>o</sup> Período	3 <sup>o</sup> Período	Total

Aulas Previstas	12	10	8	30
Aulas Dadas	12	10	8	30

A tabela que se segue (Tabela 15), sintetiza todo o trabalho realizado ao longo do ano letivo de 2015/16, sendo que, as aulas correspondentes à supervisão do aluno do 1º grau compreendem as últimas 11 aulas, começando a 20 de fevereiro e terminando a 21 de Maio.

**Tabela 15-** Síntese ilustrativa de todas as aulas lecionadas ao longo do ano letivo 2015/16

Aula	Data	Sumário
<b>1º Período</b>		
1	26/09/15	Escala – Dó Maior (duas oitavas) Exercícios –Extensão para trás e para a frente (Jogos preparatórios) Peça – Minuet nº1, Bach
2	03/10/15	Escala – Dó Maior (duas oitavas) Exercícios –Extensão para trás e para a frente (Jogos preparatórios) Peça – Minuet nº1, Bach
3	10/10/15	Escala – Dó Maior (duas oitavas) Exercícios –Extensão para trás e para a frente (Jogos preparatórios) Peça – Minuet nº1, Bach
4	17/10/15	Escala – Dó Maior (duas oitavas) Exercícios –Extensão para trás e para a frente (Jogos preparatórios) Peça – Minuet nº1, Bach
5	24/10/15	Escala – Dó Maior (duas oitavas) Exercícios –Extensão para trás e para a frente (Jogos preparatórios) Peça – Minuet nº1, Bach
6	31/10/15	Escala - Ré Maior (duas oitavas)

		Estudo – Método Länguin nº21 Peça – Gavotte, Gossec
7	07/11/15	Escala - Ré Maior (duas oitavas) Estudo – Método Länguin nº21 Peça – Gavotte, Gossec
8	14/11/15	Escala - Ré Maior (duas oitavas) Estudo – Método Länguin nº21 Peça – Gavotte, Gossec
9	21/11/15	Escala - Ré Maior (duas oitavas) Estudo – Método Länguin nº21 Peça – Gavotte, Gossec
10	28/11/15	Escala - Ré Maior (duas oitavas) Estudo – Método Länguin nº21 Peça – Gavotte, Gossec
11	05/12/15	Escala - Ré Maior (duas oitavas) Estudo – Método Länguin nº21 Peça – Gavotte, Gossec
12	12/12/15	Preparação para a Audição de Violoncelo e trabalho para férias
<b>2º Período</b>		
13	09/01/16	Escala – Si <i>b</i> Maior Estudo – Método Länguin nº21/b e c Peça – Long Long Ago Tema
14	16/01/16	Escala – Si <i>b</i> Maior Estudo – Método Länguin nº21/b e c Peça – Long Long Ago Tema
15	23/01/16	Escala – Si <i>b</i> Maior Estudo – Método Länguin nº21/c e d Peça – Long Long Ago Tema
16	30/01/16	Escala – Si <i>b</i> Maior Estudo – Método Länguin nº21/c e d Peça – Long Long Ago Tema
17	06/02/16	Escala – Si <i>b</i> Maior Estudo – Método Länguin nº20

		Peça – Long Long Ago Tema
18	13/02/16	Escala – si <i>b</i> Maior Estudo – Método Länguin nº20/a Peça – Long Long Ago Variação
19	20/02/16	Escala – si <i>b</i> Maior Estudo – Método Länguin nº20/b Peça – Long Long Ago Variação
20	27/02/16	Escala – si <i>b</i> Maior Estudo – Método Länguin nº20/c Peça – Long Long Ago Variação
21	05/03/16	Escala – si <i>b</i> Maior Estudo – Método Länguin nº20/d Peça – Long Long Ago Variação
22	12/03/16	Preparação para a audição
3º Período		
23	09/04/16	Escala – Mib Maior Estudo – Método Länguin nº30 Peça – Chorus from “Judas Maccabeus”
24	16/04/16	Escala – Mib Maior Estudo – Método Länguin nº30 Peça – Chorus from “Judas Maccabeus”
25	23/04/16	Escala – Mib Maior Estudo – Método Länguin nº30 Peça – Chorus from “Judas Maccabeus”
26	30/04/16	Escala – Mib Maior Estudo – Método Länguin nº30 Peça – Chorus from “Judas Maccabeus”
27	07/05/16	Escala – Sol Maior Estudo – Método Russo nº33, Kummer Peça – Minuet nº3, Bach
28	14/05/16	Escala – Sol Maior Estudo – Método Russo nº33, Kummer Peça – Minuet nº3, Bach
29	21/05/16	Simulação de Prova

## Planificação Trimestral

**Tabela 16** - Programa trimestral previsto para o 1º Grau do Cuso Básico de Instrumento do ano curricular 2015/16

<b>1º Período</b>	<b>2º Período</b>	<b>3º Período</b>
2 – Peças	1 – Escala 1 – Estudo 1 – Peça	1 – Escala 1 – Estudo 1 – Peça

## Planificações de aula

As planificações e reflexões aqui apresentadas foram escolhidas, a título de exemplo, durante o período correspondente às aulas supervisionadas. Assim, foram selecionadas duas planificações, com um determinado espaço temporal, permitindo uma leitura mais abrangente da prática supervisionada.

**Disciplina:** Violoncelo**Escola:** Instituto Gregoriano de Lisboa**Ano de escolaridade:** 1ºG**Aula nº:** 17**Duração:** 45 minutos**Data:** 06/02/16

Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo
Escala Sib Maior (uma oitava)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Executar a Escala de uma nota por arcada e duas notas por arcada</li> <li>Arpejo – uma nota por arco</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender o movimento de extensão para trás necessário para a execução da mesma</li> <li>Desenvolver a sustentação do som em todo o arco</li> <li>Executar duas notas por arcada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Praticar a extensão para trás isoladamente da escala.</li> <li>Utilizar as cordas soltas para confirmar e consolidar afinação</li> <li>Praticar em frente ao espelho e ter a certeza que nas transições de corda os dedos se mantêm a aflorar a corda e que o aluno não levanta todos os dedos e perde a estabilidade da posição</li> <li>Para executar bem a repartição do arco parar o arco na sua subdivisão para certificar se a mesma está correta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cadeira</li> <li>Instrumento</li> <li>Estante</li> <li>Partituras</li> <li>Afinador</li> <li>Metrónomo</li> <li>Espelho</li> </ul>	10 min
Estudo Método Lânguin Nº20	<ul style="list-style-type: none"> <li>Extensão para trás</li> <li>Repartição do arco</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definir um plano de estudo</li> <li>Compreender a execução do movimento de extensão</li> <li>Definir a repartição do arco</li> <li>Compreender a diferença entre 1ª posição e posição de extensão para trás</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explicar quais os objetivos pretendidos</li> <li>Praticar lentamente e nas mudanças de corda tocar em cordas dobradas e observando através do espelho</li> <li>Antes de fazer a extensão, parar e confirmar se o polegar e os 2º,3º e 4ºdedos mantêm a 1ª posição</li> </ul>		15 min
Peça <i>Long, Long Ago</i> , Método Suzuki II	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tema</li> <li>Articulação mão esquerda</li> <li><i>Legato</i></li> <li>Distribuição de arco</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a estrutura da peça</li> <li>Ler as notas e reconhecer células rítmicas</li> <li>Definir a distribuição de arco</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tocar a peça para o aluno</li> <li>Tocar com o aluno a peça numa pulsação lenta</li> <li>Tocar só com a mão esquerda e dizer as notas ao mesmo tempo</li> <li>Explicar ao aluno como deve ser feita a distribuição do arco</li> <li>Pedir para o aluno assinalar na partitura quando</li> </ul>		20 min

			deve tocar com o arco todo ao só com a parte superior ou inferior do arco		
--	--	--	---	--	--

### Reflexão:

Escala: A escala ficou compreendida, percebeu onde teria de fazer a extensão. O aluno não demonstrou muitas dificuldades em tocar a escala afinada, no entanto foram utilizadas as cordas soltas para confirmação de que a afinação estaria correta. Quanto à repartição do arco, o aluno terá de praticar mais. Ele percebeu como deve executar, no entanto o mecanismo ainda não está consolidado.

Estudo: O aluno compreendeu os objetivos do estudo e como alcançá-los. Conseguiu identificar as diversas mudanças de posição e como concretiza-las. Quanto às mudanças de corda e divisão do arco, demonstrou maior dificuldade em concretizar, mas percebeu como deverá estudar em casa para conseguir alcançar o objetivo.

Peça: Em primeiro toquei a peça para o aluno, depois incentivei-o a juntar-se e tocarmos a peça os dois, mas num andamento mais lento. Depois de o aluno ficar com uma ideia mais clara da peça, pedi ao mesmo para tocar só a mão esquerda e dizer as notas ao mesmo tempo. De seguida, e para que percebesse como estudar em casa, expliquei como deveria ser feita a repartição do arco. Ele compreendeu perfeitamente assinalando corretamente na partitura.

**Disciplina:** Violoncelo**Escola:** Instituto Gregoriano de Lisboa**Ano de escolaridade:** 1ºG**Aula nº:** 23**Duração:** 45 minutos**Data:** 09/04/16

Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo
Escala Mib Maior	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala com ritmos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consolidar a mecânica da escala</li> <li>• Desenvolver sentido musical nas escalas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praticar com ritmos diferentes para desenvolver o mecanismo</li> <li>• Cantar a escala como melodias de uma peça e de seguida reproduzir com a mesma intenção</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cadeira</li> <li>• Instrumento</li> <li>• Estante</li> <li>• Partituras</li> <li>• Afinador</li> <li>• Metrónomo</li> <li>• Espelho</li> </ul>	10 min
Estudo Método Längin Nº 30	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4ª Posição</li> <li>• Articulação Mão esquerda</li> <li>• Coordenação motora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o posicionamento do braço e mão esquerda nas diversas cordas na 4ª posição</li> <li>• Desenvolver o conhecimento da 4ª posição</li> <li>• Desenvolver a articulação correta na 4ª posição</li> <li>• Praticar a coordenação da mão esquerda e mão direita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tocar o estudo com recurso a cordas soltas</li> <li>• Estudar a 4ª posição nas diferentes cordas com recurso ao espelho – posicionar-se lateralmente para visualizar as diferentes alturas do braço consoante a corda que se está a utilizar</li> <li>• Tocar só com a mão esquerda e ouvir enquanto articula as notas – articulação para a frente e para trás</li> </ul>		15 min
Peça Chorus from “Judas Maccabeus”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Legato</i></li> <li>• Repartição do arco</li> <li>• Extensão para a frente</li> <li>• Musicalidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concretizar a 1ª parte do início ao fim sem parar</li> <li>• Explorar o fraseado</li> <li>• Identificar problemas detetados no decorrer da execução</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recorrer às dinâmicas e diferentes velocidades de arco para desenvolver o fraseado</li> <li>• Criar imagens e sensações diferentes nos diversos momentos da peça</li> <li>• Tocar com a aluna para desenvolver a sensibilidade harmónica, ajudar na afinação e desenvolver a musicalidade</li> </ul>		20 min

Reflexão:

Escala: Utilizamos o jogo onde o aluno tirava à sorte um papel onde teria uma expressão emocional e teria de tentar reproduzir a mesma através da escala, envolvendo ritmos, pulsações, velocidades e dinâmicas diferentes.

Estudo: Começámos por fazer uns exercícios em frente ao espelho para perceber o posicionamento da mão esquerda na quarta posição. Depois praticámos o caminho entre a primeira e a quarta posição ainda sem tocar. As mudanças de posição foram trabalhadas separadamente para compreender melhor o movimento correto. O aluno compreendeu, mas precisa de repetir o movimento mais vezes para concretização correta. De seguida tocar lentamente o estudo e utilizar as cordas soltas para verificar a afinação.

Peça: O aluno leu a peça e depois tocou a peça com recurso a cordas soltas. Para isso assinalou as notas em que pode parar e confirmar com as cordas soltas a afinação. De seguida o aluno praticou o estudo com metrónomo e só em cordas soltas para trabalhar a repartição do arco e o legato. No final fizemos uns exercícios para desenvolver o relaxamento do polegar da mão direita.

## Atividades Desenvolvidas

Tabela 17 - Síntese de todas as atividades desenvolvidas

Data	Atividades
12/12/15	Audição de Violoncelo no Instituto Gregoriano de Lisboa
12/03/16	Audição de Violoncelo no Instituto Gregoriano de Lisboa
07/05/16	Audição de Violoncelo no Instituto Gregoriano de Lisboa
14/05/16	Concurso Interno de Violoncelo do Instituto Gregoriano de Lisboa

## Avaliação

Tabela 18 - Tabela ilustrativa do sistema de avaliação

Avaliação			
	Frequência	Teste Final	Instrumentos de avaliação
	50%	50%	
1º Período	No 1º e 2º Período a avaliação é feita só por frequência tendo em conta o percurso, dinâmica e resultados em sala de aula e apresentações em público	X	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta nas aulas</li> <li>• Registos de cumprimento dos TPC</li> <li>• Registos de assiduidade, pontualidade e apresentação de material</li> </ul>
2º Período			
3º Período	✓	✓	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registos de desempenho nas aulas, em audições, testes</li> </ul>

**Tabela 19** - Tabela ilustrativa do instrumento de avaliação do teste final

**Teste Final**

- ✓ Conhecimento e correção do texto: Notas, ritmo, tempo, dedilhação, articulação, dinâmica, andamento, fraseado, memorização.
- ✓ Desenvolvimento Técnico: Facilidade, destreza, clareza, fluidez, elasticidade, independência, coordenação, equilíbrio, qualidade sonora.
- ✓ Expressividade: Qualidade do fraseado e do discurso musical, controle do tempo, das dinâmicas e da sonoridade, contrastes, flexibilidade estilística.



### III - Classe de Conjunto

Sendo a música de conjunto uma das experiências musicais mais gratificantes de um músico, faz todo o sentido que esta se apresente como uma disciplina essencial para o processo de aprendizagem de todos aqueles que mantêm uma formação musical.

#### 1. Caracterização dos alunos

O grupo da classe de conjunto supervisionado teve a formação de duo e foi constituído por duas alunas que frequentavam respetivamente o 8º e 9º anos do ensino regular e os 4º e 5º graus do ensino básico, em regime supletivo, no Instituto Gregoriano de Lisboa. O grupo em questão contempla 45 minutos de aula por semana e foi lecionado à quinta-feira das 16.45 às 17.30.

As alunas supervisionadas, frequentavam o ensino regular no ano letivo 2015/16 no Colégio Moderno e paralelamente o Instituto Gregoriano de Lisboa na classe de violoncelo, sendo assim o grupo de música de conjunto formado por um duo de violoncelo. Tendo o mesmo percurso escolar as alunas demonstram grandes afinidades e entusiasmo por esta formação.

Os encarregados de educação acompanham assiduamente o percurso e desempenho das alunas, revelando uma preocupação constante para com as competências exigidas e o respetivo sucesso académico destas.

O repertório realizado foi selecionado em concordância com a professora e delineadas as competências específicas a adquirir tendo em conta o nível académico de ambas.

#### 2. Planificações

A planificação está enquadrada em conceitos mais abrangentes, permitindo em sala de aula uma adequação mais equilibrada de acordo com cada classe de conjunto. No que concerne às competências, todas as estratégias têm um procedimento sequencial e temporal permitindo que os alunos explorem as suas potencialidades, sem perder uma noção de qualidade e execução também ela sequencial e repetitiva, mas que produz a longo prazo capacidades técnicas e musicais que potenciam uma maior liberdade de opções estético musicais e uma exploração da sua personalidade artística.

**Tabela 20** - Programa anual previsto para a disciplina de Música de Conjunto do Cuso Básico de Instrumento do ano curricular 2015/16

<b>Programa Anual Mínimo Previsto</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Duas a três pequenas peças, no caso de alunos até ao 3ºG</li> <li>➤ Uma Peça ou andamento de uma obra de grande envergadura, para níveis mais avançados</li> <li>➤ Estão previstas um mínimo de três apresentações públicas</li> </ul>

**Tabela 21** - Objetivos propostos para disciplina de Música de Conjunto no ano curricular 2015/16

<b>Objetivos / Competências</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento técnico e da precisão na execução                             <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Desenvolvimento da leitura</li> <li>⇒ Compreensão harmónica/tonal</li> <li>⇒ Compreensão melódica</li> <li>⇒ Compreensão rítmica</li> <li>⇒ Clareza da execução/afinação</li> <li>⇒ Capacidade de compreender e sustentar a pulsação</li> </ul> </li> <li>• Desenvolvimento artístico                             <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Musicalidade e expressividade</li> <li>⇒ Flexibilidade estilística – interpretação de diferentes estilos</li> <li>⇒ Presença / Atitude em palco</li> </ul> </li> <li>• Respiração</li> <li>• Capacidade de audição e reação assertiva à execução dos colegas</li> <li>• Capacidade de autocorrigir com base numa audição crítica</li> </ul>

**Tabela 22** - Contabilização de aulas de instrumento previstas e realizadas durante o Ano Letivo 2015/16 e sua distribuição por período

	1º Período	2º Período	3º Período	Total
Aulas Previstas	12	9	8	29
Aulas Efetivas	12	9	8	29

**Tabela 23** - Síntese ilustrativa de todas as aulas lecionadas ao longo do ano letivo 2015/16

Aula nº	Data	Sumário
<b>1º Período</b>		
1	24/09/15	Apresentação da Disciplina
2	01/10/15	Preparação para o trabalho proposto
3	08/10/15	Peça: Duos nº1 e 2 , B. Bartok
4	15/10/15	Peça: Duos nº3 e 4 , B. Bartok
5	22/10/15	Peça: Duos nº5 e 6 , B. Bartok
6	29/10/15	Peça: Duos nº1 até ao 6 , B. Bartok
7	05/11/15	Peça: Duos nº1 até ao 6 , B. Bartok
8	12/11/15	Peça: Duos nº1 até ao 6 , B. Bartok
9	19/11/15	Peça: Duos nº1 até ao 6 , B. Bartok
10	26/11/15	Peça: Duos nº1 até ao 6 , B. Bartok
11	03/12/15	Peça: Duos nº1 até ao 6 , B. Bartok
12	17/12/15	Peça: Duos nº1 até ao 6 , B. Bartok
<b>2º Período</b>		
13	07/01/16	Peça: Duo nº1 – 1º andamento, Dotzauer, op. 114

14	14/01/16	Peça: Duo nº1 – 1º andamento, Dotzauer, op. 114
15	21/01/16	Peça: Duo nº1 – 1º andamento, Dotzauer, op. 114
16	28/01/16	Peça: Duo nº1 – 1º andamento, Dotzauer, op. 114
17	04/02/16	Peça: Duo nº1 – 1º andamento, Dotzauer, op. 114
18	18/02/16	Peça: Duo nº1 – 1º andamento, Dotzauer, op. 114
19	25/02/16	Peça: Duo nº1 – 1º andamento, Dotzauer, op. 114
20	03/03/16	Peça: Duo nº1 – 1º andamento, Dotzauer, op. 114
21	10/03/16	Peça: Duo nº1 – 1º andamento, Dotzauer, op. 114
<b>3º Período</b>		
22	07/04/16	Peça : Duo nº2 - “Romance”, Bazylevsky
23	14/04/16	Peça: Duo nº2 - “Romance”, Bazylevsky
24	21/04/16	Peça: Duo nº2 - “Romance”, Bazylevsky
25	28/04/16	Peça: Duo nº2 - “Romance”, Bazylevsky
26	05/05/16	Peça: Duo nº2 - “Romance”, Bazylevsky
27	19/05/16	Peça: Duo nº2 - “Romance”, Bazylevsky
28	26/05/16	Peça: Duo nº2 - “Romance”, Bazylevsky
29	02/06/16	Peça: Duo nº2 - “Romance”, Bazylevsky

### Planificação Trimestral

Tabela 24 - Programa trimestral previsto para a classe de conjunto do ano curricular 2015/16

<b>1º Período</b>	<b>2º Período</b>	<b>3º Período</b>
1 Peça	1 Peça	1 Peça

## **Planificações de Aula**

As planificações e reflexões aqui apresentadas foram escolhidas a título de exemplo, durante o período correspondente às aulas supervisionadas. Nesta sequência, foram selecionadas duas planificações, com um determinado espaço temporal, permitindo uma leitura mais abrangente da prática supervisionada.

**Disciplina:** Música de Câmara**Escola:** Instituto Gregoriano de Lisboa**Ano de escolaridade:** 4ºG/5ºG**Aula nº:** 10**Duração:** 45 minutos**Data:** 26/11/15

Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo
Duos Bartok Nº1 até ao 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos Técnicos,</li> <li>• Elementos expressivos,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consolidar elementos técnicos – afinação, pulsação, articulações</li> <li>• Identificar, organizar e elementos expressivos e estruturais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gravar em áudio e em vídeo</li> <li>• Ouvir a gravação áudio separadamente da gravação visual</li> <li>• Comentar e desenvolver sentido crítico sobre a perspetiva auditiva e visual.</li> <li>• Assinalar os aspetos a serem melhorados</li> <li>• Trabalhar a afinação em compassos específicos, lentamente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cadeiras</li> <li>• Instrumentos</li> <li>• Estantes</li> <li>• Partituras</li> <li>• Afinador</li> <li>• Metrónomo</li> <li>• Gravador</li> <li>• Camara de Filmar</li> </ul>	45 min

Reflexão:

Hoje foi pedido novamente para as alunas gravarem. A continuidade deste processo ajuda as alunas a desinibirem-se e habituarem-se a fazer uma introspeção sobre o trabalho desenvolvido até então. Foi feita a gravação e depois a audição e visualização. Estes dois processos são feitos individualmente para que as alunas possam ser mais imparciais no trabalho elaborado e para que seja feita uma comparação sobre o que se ouve e o que se vê, pois, uma apresentação em público pretende envolver o público com todos os seus sentidos. O lado artístico é exposto tanto auditivamente como visualmente. Este processo é complexo para as alunas, pois não estão habituadas a fazer este tipo de trabalho que envolve uma autorreflexão e autocrítica. No entanto tornou-se extremamente positivo e motivador. No final as alunas compreenderam melhor a importância do equilíbrio entre a audição e a visualização em apresentações públicas e também para o seu desenvolvimento artístico.

**Disciplina:** Música de Câmara**Escola:** Instituto Gregoriano de Lisboa**Ano de escolaridade:** 4ºG/5ºG**Aula nº:** 24**Duração:** 45 minutos**Data:** 21/04/15

Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo
Duo nº2 "Romance" Bazylevsky	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sincronia</li> <li>• Coordenação</li> <li>• Rítmica</li> <li>• Dinâmicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuar o trabalho da aula anterior</li> <li>• Desenvolver a leitura</li> <li>• Desenvolver a sincronia e a coordenação rítmica</li> <li>• Definir arcadas e dedilhações</li> <li>• Desenvolver a diferenciação de dinâmicas</li> <li>• Fomentar a autonomia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assinalar na partitura todas as passagens onde existe uma sincronia rítmica e trabalhar as mesmas separadamente</li> <li>• Decidir e escrever as dedilhações e as arcadas – pedir às alunas para elaborarem as mesmas a fim de desenvolverem a autonomia individual e coletiva</li> <li>• Escrever na partitura dinâmicas escolhidas pelas alunas – intensificação das mesmas – ff / pp</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cadeiras</li> <li>• Instrumentos</li> <li>• Estantes</li> <li>• Partituras</li> <li>• Afinador</li> <li>• Metrónomo</li> </ul>	45 min

Reflexão :

Hoje começamos a ler a segunda secção. A leitura começa agora a fluir e as alunas passam mais tempo a aperfeiçoar o seu desempenho do que a ler ritmos e notas. O trabalho começa a ficar mecanizado e estruturado. Marcaram as dedilhações e arcadas com facilidade e assinalaram rapidamente as indicações presentes na partitura. Rapidamente passam ao trabalho mais aprofundado e no final da aula a segunda secção ficou bastante estruturada.

## Atividades desenvolvidas

Tabela 25 - Síntese de todas as atividades desenvolvidas

Data	Atividades
12/12/15	Apresentação pública no Instituto Gregoriano de Lisboa
12/03/16	Apresentação pública no Instituto Gregoriano de Lisboa
18/03/16	Apresentação pública na “Semana Aberta” na Audição de Agrupamentos de Música de Câmara
07/05/16	Apresentação pública no Instituto Gregoriano de Lisboa
14/05/16	Apresentação pública no Instituto Gregoriano de Lisboa

## Avaliação

Tabela 26 - Tabela ilustrativa do sistema de avaliação

Avaliação			
	Frequência	Apresentação Pública	Instrumentos de avaliação
	50%	50%	
1º Período	✓	✓	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta nas aulas</li> <li>• Registos de cumprimento dos TPC</li> <li>• Registos de assiduidade, pontualidade e apresentação de material</li> <li>• Registos de desempenho nas aulas e em apresentações públicas</li> </ul>
2º Período	✓	✓	
3º Período	✓	✓	

## IV - Reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido

As aprendizagens neste estágio foram extremamente importantes para o meu desenvolvimento e desempenho enquanto docente. O exercício semanal de reflexão ajudou muito no planeamento e desenvolvimento eficaz das aulas e consequentemente nos resultados positivos dos alunos. Um plano estruturado, com metas claras, proporciona um desenvolvimento progressivo e consistente.

A supervisão foi elaborada tendo em conta dois métodos: as aulas assistidas e as aulas visionadas. As aulas assistidas foram presenciadas pelo supervisor Miguel Rocha e pelo cooperante Nelson Ferreira no Instituto Gregoriano de Lisboa, em horários previamente combinados e com o consentimento dos encarregados de educação e dos alunos; as aulas visionadas foram em contexto de aula de grupo, onde estavam presentes colegas, em processo de supervisão, e o supervisor. Estas aulas tinham como finalidade, obter um feedback mais abrangente e assim redefinir estratégias, maximizando o trabalho com os alunos.

A troca de experiências enquanto docentes foi bastante produtiva e eficaz dando oportunidade a uma introspeção perante as abordagens e trabalho desenvolvido com os alunos.

Durante o processo de supervisão percebi que os conteúdos dados e as competências a desenvolver nos alunos estavam, na sua maioria, bem delineadas e estruturadas, no entanto, deveria melhorar o processo de comunicação e abordagem a estes, tornando a lecionação mais atrativa e motivadora para os alunos.

Ao longo do ano foram feitas alterações neste sentido, tornando as aulas mais dinâmicas, positivas e estimulantes. Para tal, foi promovido um diálogo de reforço positivo, construção de exercícios/jogos que tinham como finalidade auxiliar de forma lúdica o trabalho proposto, visualizações curtas do trabalho efetuado em sala de aula e em casa para um feedback mais imediato, assim como, a construção de pequenos acompanhamentos harmónicos para todo o material (escalas/estudos/peças) trabalhados em sala de aula.

Estas estratégias demonstraram repetidamente resultados positivos e revelaram ser muito motivantes para os alunos. A convivência com estes, foi reforçada e o gosto pelo instrumento favorecido.

Durante este ano fui procurando novas formas de potenciar não só a satisfação dos alunos, bem como a minha própria satisfação face os resultados dos mesmos. Percebi que para tal, tinha que contrabalançar as minhas expectativas e os resultados possíveis.

Assim sendo, entendi que, não são só os alunos que precisam de ser motivados. O processo de motivação começa nos professores, para a qual contribuem diversos fatores, entre os quais constam: a satisfação das condições laborais (vínculo laboral, salário, espaço físico, recursos); o reconhecimento do trabalho desempenhado por parte das direções das instituições, dos colegas e dos alunos e encarregados de educação; as oportunidades de progressão na carreira, a colaboração no projeto educativo (possibilidade de tomar decisões, elaborar projetos); a autonomia dada (possibilidade de agir e pensar livremente); o relacionamento com os superiores hierárquicos, alunos, encarregados de educação e com os colegas, etc.

Neste sentido, existe uma verdadeira necessidade de promoção de estímulos e de exercer o reconhecimento pelo trabalho efetuado de todos os que escolheram esta profissão.

## Parte II - Investigação “A Influência da Motivação no Exercício da Docência no Ensino Especializado da Música”



## Introdução

Nesta segunda parte do relatório, a informação que aparece sistematizada tem como finalidade a apresentação do estudo empírico, designadamente, a identificação dos objetivos e das problemáticas a analisar, a concetualização teórica que fundamentou a investigação, a metodologia seguida, com destaque para a descrição da amostra e dos instrumentos utilizados, assim como a apresentação e discussão dos resultados sobre a influência da motivação no exercício da docência no ensino especializado da música.

A motivação em docentes, embora presente em diversas investigações, ainda o faz de forma seccionada e prioriza, na maioria das vezes, o ensino regular, não prevendo pesquisas no âmbito do ensino artístico. Nessa perspetiva determinámos uma investigação centrada nos docentes do ensino especializado da música com enfoque na motivação e nas variáveis que determinam os construtos.

Nas últimas décadas a educação sofreu diversas transformações, transformações essas que se coadunam com as rápidas alterações de ordem diversa, no mundo profissional. Nesta perspetiva, “um mundo globalizado, marcado pela inovação tecnológica permanente e rápida, não pode haver lugar para escolas ineficientes e professores mal preparados ou desmotivados” (Marques, 2003, p11).

Face a estas reorganizações educacionais, a Comunidade Europeia tem vindo a implementar diversos programas que visam uma melhor organização escolar e qualidade do trabalho dos professores. Exemplo disso são o Programa “Educação e Formação 2010”, Programa “Educação 2015”, e recentemente o “Plano Estratégico 2020” (Herdeiro & Silva, 2014). Nesse sentido a Motivação tem assumido um papel preponderante no ensino.

Gomes e Borba (2011), dizem que a motivação encontra-se presente em todos os contextos profissionais, inclusive na educação, sendo que a motivação docente revela-se como uma das problemáticas mais relevantes. A motivação é assim, considerada essencial, pelas implicações práticas decorrentes da atividade educacional (Jesus & Lens, 2005).

Nos últimos anos desenvolveram-se estudos sobre a motivação docente em distintos níveis educacionais (Ferragut & Fierro, 2012). Estes estudos pretendem assim incentivar políticas educacionais com maior ênfase na motivação dos seus docentes (Jugovic *et al.*, 2012) bem como, promover ambientes educativos mais saudáveis. Pretende-se assim que o espaço escola seja mais do que um local de transmissão de conhecimento, mas sobretudo um local de aprendizagem e motivação, quer para os alunos, quer para os professores. Marques (2003) diz ainda que a escola é um local, por excelência, de produção e de difusão do conhecimento e que os professores são a solução para a qualidade do saber. Sem docentes dedicados e motivados, não há escola de qualidade. Dai o interesse que os líderes educativos devem dedicar ao ambiente da escola, à moral dos professores, à formação continua e

ao desenvolvimento profissional. É necessário então compreender as diversas variáveis que contribuem para uma diminuição da motivação. Jesus e Santos (2004) tendo por base Alves (1994) e Cardinell (1981) dizem que “são diversos os autores que consideram que com o passar dos anos, os professores diminuem a sua entrega e envolvimento profissional, acusando os efeitos negativos do seu clima de trabalho (p.45).

Jepson e Forrest (2006) identificaram níveis de stresse cada vez mais elevados. Problemas como: excesso de trabalho, comportamentos de alunos, baixos ordenados, pouco reconhecimento da profissão, reduzidas condições de trabalho e diminutas oportunidades de promoção, contribuem para uma diminuição da motivação. A ideia de que existem fortes exigências sobre os docentes, muitas vezes opostas, que geram agonia e sofrimento, é partilhada por muitos estudos recolhidos. No entanto, perante as dificuldades e desafios, os docentes demonstraram que face aos desafios propostos têm a capacidade de dar resposta e minimizar o impacto negativo. As adversidades são vistas assim como desafios e oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional (Freire, 1987). Podemos dizer então, que a existência de laços afetivos com colegas, a satisfação com os resultados dos seus alunos, o humor, a disponibilidade de espaços de relacionamento, estratégias de relaxamento, trabalho colaborativo e interesse pelo trabalho compensam os aspetos menos positivos face às problemáticas e às exigências da profissão docente. “Ensinar, não é somente uma prática intelectual, é também uma prática emocional, de compromisso com a aprendizagem dos alunos, com o próprio e com as organizações nas quais desenvolvemos o nosso trabalho. E é positiva quando motiva os docentes a dar o melhor de si mesmos” (Montero, 2014, p. 20).

Hoje em dia, fala-se abertamente de “insatisfação” e de “desgaste profissional” na profissão docente, como manifestações decorrentes de um esgotamento de recursos perante o ensino, perante os seus atores e perante as dinâmicas que entre eles estabelecem. Posada (2009) e Teodoro (2006), citados por Quaresma (2014, p.27) referem que “estudos sobre a satisfação dos professores têm evidenciado, consistentemente, uma relação com a motivação para exercer a sua atividade de docência e, conseqüentemente, com o grau de envolvimento profissional dos professores”. Atualmente a definição de motivação e satisfação são considerados dois conceitos diferentes, embora correlacionados. O conceito de motivação representa um conjunto de necessidades, predisposição e esforço, enquanto a satisfação é entendida como uma emoção (Alves,2010).

Nesta perspetiva o primeiro está mais ligado a uma componente cognitiva e o segundo a uma componente afetiva, se bem que a primeira seja necessária para que a segunda exista. Assim sendo, a Motivação é apontada como sendo um promotor da satisfação. Nesse sentido, podemos dizer que a motivação quando gerida de forma eficaz, produz com maior probabilidade, níveis de satisfação e produtividade. A satisfação pode ser denominada de um estado emocional positivo ou de uma atitude positiva face às experiências pessoais e/ou profissionais. Já a motivação, considera-se

como uma base fundamental para todo e qualquer processo de mudança. Nesse sentido, torna-se crucial analisar as variáveis e compreender o contributo destas na temática em causa.

Apresentada esta breve contextualização da problemática a estudar, importa agora definir os objetivos e as questões de investigação que nortearam o estudo assim como a metodologia seguida.



## I. Problema e objetivos do estudo

Investigar o tema da motivação nos docentes do ensino especializado da música, constitui uma oportunidade para conhecer os motivos que movem estes profissionais no exercício das suas funções, e, com base nesse conhecimento, estimular a criação de oportunidades geradoras de satisfação, bem-estar e realização profissional dos professores. Professores realizados e motivados são premissas indiciadoras de um ensino de sucesso.

Na última década, tanto em Portugal como na Europa, as políticas educativas incidem no interesse em melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos, pelo que a qualidade do trabalho dos professores e as práticas educativas têm constituído o ponto central de reflexão dos governos membros da União Europeia.

Por conseguinte, “...analisar a motivação, permite compreender os construtos que integram os aspetos relacionados com o trabalho, com o ambiente relacional no qual decorre, bem como, a relação destas com as características pessoais” (Peiró & Prieto, 1996, citados por Quaresma, 2014 p.26)

Quaresma (2014) citando, Posada (2009) e Teodoro (2006), diz-nos que “os estudos sobre a satisfação dos professores têm evidenciado, consistentemente, uma relação com a motivação para exercer a sua atividade de docência e, conseqüentemente, com o grau de envolvimento profissional dos professores” (p.27).

Neste sentido, as problemáticas que se propõe estudar podem ser descritas da seguinte forma:

- A Motivação influencia a satisfação e o desempenho dos docentes do Ensino Especializado da Música?
- Que fatores podem contribuir para a motivação dos docentes no exercício das suas funções?

Deste modo, e para dar resposta às problemáticas, foram delineados objetivos que visam a análise e comparação de indicadores que podem influenciar a motivação dos docentes.

Nesta perspetiva os objetivos foram formulados pela seguinte ordem:

- Desenvolver conhecimento sobre os processos motivacionais inerentes ao exercício da docência no Ensino Especializado da Música
- Identificar e analisar os fatores que influenciam a motivação e a satisfação dos docentes
- Analisar a relação entre motivação e a satisfação no desempenho dos docentes

Esta investigação, de natureza exploratória, fundamenta a formulação das problemáticas, a partir das variáveis, utilizando um instrumento de medida da satisfação profissional.

De acordo com Seco (2005, p.1) “...a satisfação profissional pode ser definida como o grau segundo o qual o professor percebe e valoriza os diversos fatores da situação de trabalho”

O estudo pretende assim, identificar e analisar os fatores intervenientes no desenvolvimento profissional, no grau de motivação, bem como na satisfação e realização profissional.

Apresentadas as problemáticas e objetivos do estudo, importa referir que a pesquisa foi levada a cabo, tendo por base a revisão de literatura, a legislação vigente, bem como, a recolha de dados constituída por questionário e entrevistas.

## II - Fundamentação Teórica

O presente capítulo tem como objetivo apresentar algumas abordagens teóricas no âmbito da motivação. Para iniciar a temática, será indispensável clarificar antes de demais, o conceito de motivação.

A motivação enquanto temática, envolve diversas teorias com abordagens diferentes da compreensão e comportamento humano. Usualmente a motivação pode ser definida como uma necessidade, predisposição ou esforço que ativa e direciona comportamentos.

Maximiano (2004), citado por Alves (2010, p.11)) diz que “no sentido original, a palavra representa o processo através do qual o comportamento humano é incentivado ou estimulado por algum tipo de motivo ou razão” (p.37). Na mesma linha de pensamento, Simpson (1993) refere que “a motivação é tudo aquilo que move as pessoas a fazerem qualquer coisa” (p.11).

Silva (1997) citado por Alves (2010, p.38) define a motivação como “algo que ativa e orienta o comportamento humano”. Neste sentido Neves (1998) reitera a necessidade de compreender o comportamento humano, e para tal defende a ideia de que a motivação “não se observa diretamente, e como tal, os motivos não podem ser vistos, sendo uma multiplicidade de comportamentos e o resultado desses comportamentos” (p.11).

Alves (2010) diz ainda que “sendo um fator interno, influencia o comportamento humano, e por isso mesmo muito complexo, mas decisivo para a produtividade de uma organização, assim como para a realização individual” (p.39).

Assim sendo e atendendo à complexidade do tema, optamos por desenvolver algumas das teorias que nos pareceram mais relevantes para a temática em causa.

### 1. Motivação intrínseca e extrínseca

Desde há muito tempo que a motivação quer intrínseca quer extrínseca é objeto de estudo. Gonçalves (2010) refere que, no entender de Abreu (2002), o comportamento é motivado, sendo a motivação entendida enquanto um processo tanto intrínseco como extrínseco, este conceito assume-se marcante na Psicologia Educacional. Pereira (2011) refere que mediante “os comportamentos que derivam de uma sensação individual de liberdade e autonomia, ou de experiências de pressão e de controlo externas, resultou na definição de motivação intrínseca e extrínseca” (p.4).

O conceito de motivação intrínseca envolve motivações internas, produzidas pelo próprio indivíduo através de conceções como a autodeterminação e escolhas pessoais, facilitação de experiências de sucesso, interesse, envolvimento cognitivo e autorresponsabilização (Pereira, 2013).

O conceito de motivação extrínseca está relacionado com os fatores externos, ou seja, fatores que não são inerentes nem ao sujeito nem à tarefa, mas estão sobretudo dependentes de contingências alheias ao sujeito, sendo externamente regulados. Citando Guimarães e Bzuneck (2002, p. 2) a motivação extrínseca define-se enquanto “resposta a algo externo à tarefa ou atividade, [...] para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, ou com o objetivo de atender a comandos ou pressões de outros, ou ainda para demonstrar competência ou valor”.

Neste sentido, a motivação extrínseca contrasta com a motivação intrínseca perante a concretização de um objetivo. A realização de um processo ocorre assim, de forma intrínseca quando suscitado pela dinâmica interna do indivíduo, extrínseca quando instigado por um fator externo, promotor de um benefício concreto ou social.

Diversas investigações apontam a motivação intrínseca como mais eficaz na manutenção de comportamentos desejados quando autorregulada e comparada com motivos extrínsecos, (Byrnes & Eccles, 2006; Lepper, Henderlong & Gingras, 1999).

Pereira (2011) tendo como referencia autores como Alderman (1999), Ames (1992), Balancho & Coelho (1996), Covington (1992), Dweck & Leggett (1988), compreende a motivação enquanto processo que suscita a ação. Neste sentido, a ação, quando motivada intrinsecamente, atribui à tarefa um fim em si mesmo, quando extrínseca, relaciona a tarefa com a recompensa ou alcance da meta.

De acordo com Jesus (1996a) a motivação nos professores tem sido alvo de diversas pesquisas com enfoque nos incentivos intrínsecos e extrínsecos para o desempenho e compromisso com a profissão. No entanto, Jesus (1996a) enfatiza a importância dos incentivos intrínsecos em relação aos extrínsecos, justificando o mesmo, perante algumas das revisões de literatura sobre os incentivos responsáveis pela motivação dos professores, destacando as realizadas por Wright (1984) e por Foz (1986), evidenciando uma predominância dos incentivos intrínsecos à atividade docente.

Para o mesmo autor, citado por Alves (2010) os incentivos intrínsecos referidos na literatura da temática, podem ser entendidos enquanto “orgulho no trabalho, sentido de eficácia pessoal, aumento de responsabilidades profissionais, a autonomia, o envolvimento nas tomadas de decisão na escola, o enriquecimento nas tarefas, o reconhecimento pelos diretores, colegas, pais e alunos, o apoio ou suporte social e as oportunidades para a progressão na carreira” (p.85). Entre os incentivos extrínsecos encontram-se as “compensações monetárias, a melhoria das condições do trabalho, mais equipamentos, a redução de número de alunos por turma, maior segurança no trabalho, maiores investimentos e subsídios para as escolas e a compatibilidade entre horário de trabalho e vida familiar” (p.86).

Ainda no contexto do trabalho e particularmente dos docentes, as necessidades de autorrealização, autonomia, criatividade, estímulo intelectual, entre outras, são fatores motivadores num processo intrínseco do indivíduo. Por outro lado, os

processos extrínsecos estão relacionados com as necessidades de promoção, benefícios e regalias sociais, salário, entre outras condições externas ao indivíduo.

Nesta perspectiva, quando a satisfação profissional está relacionada com as características inerentes à natureza do trabalho podemos afirmar que a motivação é intrínseca. Quando está relacionada com as recompensas que o trabalho proporciona, a motivação é extrínseca.

Algumas das investigações realizadas no âmbito da motivação dos professores têm tido a preocupação de enquadrar os seus estudos em teorias da motivação que têm estado na base do estudo da motivação em contexto profissional. Neste âmbito, duas das teorias mais referenciadas são a teoria hierárquica das necessidades de A. Maslow e a teoria dos dois fatores de Herzberg. Assim sendo, importa caracterizar estas duas teorias.

## **2. Teoria hierárquica das necessidades de Maslow**

Diversos autores são consensuais quando determinam as necessidades humanas como fator determinante para o constructo da motivação. Exemplo disso é Maslow, Herzberg e McClelland. Jesus (2000) citado por Quaresma (2014) chega mesmo a dizer que a Teoria de Maslow “constitui um dos paradigmas teóricos no qual assentam diversos estudos realizados no sentido de procurar conhecer os incentivos que podem motivar os professores na sua profissão” (p.52).

A Teoria apresentada por Maslow identifica as principais necessidades do ser humano e classifica-as numa escala ascendente de hierarquização. Neste sentido, Maslow (1970) hierarquizou as necessidades humanas segundo um modelo em pirâmide, dispostas em vários níveis de acordo com o seu grau de importância, respetivamente: as necessidades fisiológicas (ar, comida, descanso, abrigo, etc.); as necessidades de segurança (proteção, estabilidade); as necessidades de relacionamento (interação social, de amizade e de afeto); as necessidades de estima (reputação, reconhecimento, prestígio); as necessidades de autorrealização (realização do potencial pessoal), conforme a figura 1.



**Figura 1** - Teoria das hierarquias das necessidades de Maslow

As cinco categorias propostas por Maslow são organizadas mediante as necessidades de ordem mais básica até às necessidades de ordem mais elevada. Conforme Jesus (2000) citado por Alves (2010), esta teoria requer que, quando “uma necessidade é satisfeita, a próxima que se situa acima da hierarquia emerge, deixando as necessidades satisfeitas de ser ativadoras do comportamento” (p.59).

Quaresma (2013, p.51) vinculando a perspetiva de Neves (1998), clarifica o modelo da hierarquia das necessidades com base em fatores institucionais, percorrendo os 5 níveis da seguinte forma:

Nível 1 – Nas necessidades fisiológicas podem integrar-se aqui o vencimento e as condições de trabalho;

Nível 2 – Nas necessidades de segurança, encontram-se as condições de trabalho seguras, os benefícios da empresa e a segurança do emprego;

Nível 3 – Nas necessidades sociais, incluem-se aqui a coesão do grupo de trabalho, uma supervisão amigável e a associação profissional;

Nível 4 – Nas necessidades de estima, os fatores serão o reconhecimento social, a ser titular de uma função, o alto estatuto da função e o feedback do trabalho;

Nível 5 – Nas necessidades de autorrealização, pode considerar-se a oportunidade para a criatividade, o desempenho de uma função estimulante, a realização através do trabalho e a progressão na organização.

Neste pressuposto, as necessidades fisiológicas e as de segurança consideram-se primárias, após estas estarem satisfeitas os indivíduos procuram satisfazer as necessidades denominadas de secundárias, ou seja, as necessidades de ordem

superior só ocorrerem mediante as de ordem inferior permaneçam satisfeitas. Assim sendo, parece-nos pertinente questionar se uma necessidade satisfeita poderá conduzir a uma motivação.

Nesse sentido Maslow (1954) apresenta as seguintes configurações:

- A necessidade que é satisfeita não é motivadora de comportamento. Apenas as necessidades não satisfeitas influenciam o comportamento;

- O indivíduo nasce com um conjunto de necessidades fisiológicas que lhe são inatas, pelo que no início o seu comportamento é direcionado para a satisfação dessas necessidades;

- Ao longo da vida o indivíduo, pelo seu percurso, aprende novos padrões de necessidades. Aqui urge as necessidades de segurança;

- Após o indivíduo controlar as necessidades primárias, gradualmente surgem as secundárias. Só após as necessidades sociais estarem satisfeitas é que surgem as de estima e por conseguinte as de autorrealização;

- O comportamento do indivíduo é influenciado por um grande número de necessidades, no entanto as mais elevadas têm uma ativação predominante em relação às necessidades mais baixas;

- O ciclo motivacional das necessidades mais baixas é relativamente rápido, enquanto, que as mais elevadas requerem um ciclo extremamente longo. No entanto, se alguma necessidade mais baixa deixar de ser satisfeita por muito tempo, ela torna-se imperativa e neutraliza o efeito das necessidades mais elevadas.

É com base nesta lógica, que Rosa (1994) afirma “que as pessoas no local de trabalho, como na vida em geral, são motivadas para procurar a satisfação de um conjunto de necessidades internas” (p.190) e Alves (2010) é de opinião que “à medida que o homem satisfaz as suas necessidades básicas, outras mais elevadas tomam o domínio do comportamento” (p.58)

Por sua vez, Queiroz (1996) considera que as necessidades humanas podem estar presentes em intensidades diferentes, sendo que a hierarquia das necessidades são um padrão sujeito a exceções. Refere ainda que alguns indivíduos podem omitir determinados patamares na hierarquia, visto que em cada momento existe uma necessidade predominante e onde a motivação, sendo dinâmica, pode criar repetidamente diversos ciclos hierárquicos ao longo da vida.

De acordo com Jesus (1996), os resultados dos estudos que analisaram a motivação dos professores, tendo por base a teoria de Maslow, sugerem que se deve apostar na satisfação das necessidades mais elevadas, tais como o reconhecimento e o desenvolvimento profissional, uma vez que são aquelas em que os professores apresentam uma maior insatisfação profissional.

### 3. Teoria dos dois fatores de Herzberg

Em 1959, Frederick Herzberg e seus colaboradores publicaram a sua pesquisa sobre as satisfações humanas, intitulada de Teoria do Fator Dual ou Teoria dos dois Fatores, referenciados na obra “The Motivation to work”.

A Teoria dos dois fatores, por norma, é compreendida enquanto teoria pertencente ao grupo das necessidades ou das teorias de conteúdo.

O principal contributo desta teoria consiste na análise do ambiente externo e no trabalho do indivíduo, distinguindo para tal, dois tipos de fatores motivacionais: os fatores de higiene e os fatores de motivação. Para além desta diferenciação a pesquisa de Herzberg incide ainda na apreciação simultânea dos fatores, das atitudes e seus efeitos como um todo em contextos profissionais.

Segundo Rosa (1994), o grande contributo de Herzberg consistiu em estabelecer uma divisão entre os fatores ligados ao contexto ou meio ambiente de trabalho e fatores inerentes à própria natureza do trabalho, ao seu conteúdo e à sua execução.

Alem disso, Neves (1998), diz que “a análise das motivações desenvolvida por Herzberg veio explicar que entre a motivação e a satisfação não existe uma relação biunívoca e que a estimulação para o trabalho é determinada, essencialmente, por fatores intrínsecos às próprias tarefas.”

Com os estudos realizados sobre o comportamento humano em organizações, Herzberg concluiu que os fatores que produzem satisfação no trabalho são distintos daqueles que produzem insatisfação.

“... o oposto de satisfação no trabalho não é insatisfação no trabalho, mas sim a ausência de satisfação; e, da mesma forma, o oposto de insatisfação no trabalho não é satisfação no trabalho, mas sim ausência de satisfação.” Herzberg (1997, p.61)

Herzberg denominou de motivadores os fatores que conduzem à satisfação, e de higiênicos os fatores ligados às causas de insatisfação. Os fatores motivacionais que são intrínsecos ao trabalho e estão envolvidos na produção da satisfação são: a realização, o reconhecimento, o trabalho em si, as responsabilidades e a possibilidade de progressão. Herzberg (1996) diz-nos que os fatores motivacionais descrevem a relação do homem com a execução do trabalho ou o exercício da função e propiciam a oportunidade de experimentar o crescimento psicológico e social. Os fatores higiênicos, extrínsecos ao trabalho são: as políticas administrativas, a competência técnica da supervisão, relações interpessoais, condições de trabalho, *status* e salário (Herzberg, 1997).

Herzberg conclui que condições externas ao trabalho quando ausentes, podem conduzir à insatisfação nos trabalhadores, no entanto, quando presentes, não significam que por si só, motivem os trabalhadores, ainda que, enquanto fatores de higiene conduzam a um certo nível de satisfação (Rosa,1994).

Na opinião de Quaresma (2014) os fatores de satisfação incidem em aspetos relacionados com o trabalho dos professores e os fatores de descontentamento centram-se mais nas condições de trabalho.

Robbins (1991) diz-nos ainda que a Teoria de Herzberg nem sempre foi consensual, na medida em que parte do princípio de que existe uma relação direta entre satisfação e a produtividade, contudo a evidência empírica nem sempre o comprova. Apesar de muitos autores questionarem a comprovação desta tese, a Teoria de Herzberg tem grande valor heurístico, sendo que a mesma tem sido amplamente divulgada e considerada em diversos estudos com professores.

Ao compararmos a Teoria de Herzberg e a Teoria de Maslow, identificam-se muitos pontos em comum, se bem que a teoria de Maslow apresenta-se mais útil na identificação das necessidades, enquanto a de Herzberg está mais centrada na identificação dos incentivos que permitem satisfazer essas mesmas necessidades (Hersey & BlancharJesus, 1996a).

Neste sentido, analisando a figura nº2, as preposições de Herzberg são assim conciliáveis com as de Maslow, embora apresentem pontos de vista diferentes. Maslow constrói a sua teoria a partir das diversas necessidades humanas, enquanto que Herzberg baseia a sua teoria no ambiente externo e no trabalho do indivíduo.



**Figura 2** - Relação entre as teorias de Maslow e Herzberg

Importa agora, perceber como é que neste contexto organizacional, o indivíduo desenvolve comportamentos e estabelece relações. As teorias cognitivas estudam os processos mentais e comportamentos do indivíduo perante contextos, expectativas, sensações e vontades. Nesta perspetiva, pareceu-nos importante abordar algumas das teorias cognitivistas, a saber.

#### 4. Teoria relacional de Nuttin

A Teoria Relacional de Nuttin (1980) segue uma corrente cognitivista, sendo das mais completas no âmbito do estudo da motivação. Esta teoria destaca-se pela sua “visão do homem como sujeito capaz de dar significados aos objetos, o que possibilitou que ele desenvolvesse uma teoria de motivação mais complexa, posto que atrelada à necessidade de compreensão do sentido dado pela pessoa” (Sampaio, 2010, p.87).

Dado o contexto do estudo empírico, Nuttin tem por base a orientação motivacional para a profissão ou projeto profissional, constatando-se o seu impacto na educação. Nuttin pretende deste modo, compreender a motivação nos contextos profissionais, bem como, estes se processam no indivíduo no domínio afetivo e contexto de realização.

Para Nuttin (1985), a motivação humana é, “uma tendência específica em direção a uma determinada categoria de objetos, e a sua intensidade está em função da natureza do objeto e da relação deste com o sujeito” (p. 135). Nuttin (1980) citado por Balbinotti e Balbinotti (2008), sugere que, “o comportamento provém do dinamismo de uma necessidade e representa uma função da relação entre o indivíduo e o ambiente” (p.4). Nesta perspetiva, “as ligações estreitas entre o indivíduo e o ambiente estabelecem-se em relação às necessidades (objetos- desejados) que, sob o dinamismo propulsor da motivação, são transformados em objetos-alvo. [...] A motivação representa a direção ativa do comportamento apontando para certas categorias preferenciais de situações ou objetos: o indivíduo tem necessidade de objetos e de relações específicas” (p.3,4). A motivação pode ser entendida enquanto função dinâmica, que abrange a ação e direção do comportamento, ou função concreta, que controla o comportamento em determinado momento (Sampaio, 2010).

Segundo Abreu (2002a) a teoria relacional de Nuttin considera a “interação funcional ou comportamental entre sujeito – mundo” (p.49). Nesse sentido Nuttin (1978) constrói o seu modelo relacional partindo da ideia de que existe uma dupla conexão, com o mundo “interno” do sujeito e com o mundo “externo” e como tal a motivação não pode ser analisada somente com base em processos internos ou externos ao organismo.

A analogia entre o sujeito e o mundo admite duas funções: dinâmico e cognitivo. Dinâmico, pela necessidade do indivíduo em relacionar-se com determinados grupos de objetos; e cognitivo, tendo em conta que, o indivíduo necessita de elaborar objetos e projetos que lhe possibilitem realizar as suas necessidades (Nuttin, 1980b; Jesus, 2000).

Ao analisar a teoria relacional de Nuttin, Jesus (2000) conclui que o comportamento só é entendido perante o indivíduo, a sua história pessoal e os projetos de vida. O mesmo autor (2004) menciona os conceitos de perspetiva temporal e atitude temporal pertencentes à teoria relacional de Nuttin. O conceito

temporal, segundo Jesus (2004), permite a observação e avaliação das consequências das ações do presente para o futuro do indivíduo.

Segundo Balbinotti e Balbinotti (2008), “o objetivo e o projeto de ação estão também associados à noção de perspectiva futura” (p.4) e, citando Nuttin (1980b), afirmam que “a ausência de perspectiva futura é um dos fatores que comanda a incapacidade de certos grupos para conceber e realizar projetos construtivos de certa envergadura ou amplitude” (p. 5).

Tendo em conta a perspectiva profissional dos docentes e parafraseando Jesus, podemos dizer que, professores com uma atitude mais positiva em relação ao futuro apresentam mais motivação para exercer a sua profissão. Nesse sentido e numa perspectiva futura, é necessário definir metas e tarefas intermédias que permitam alcançar eficazmente o projeto (meta) final, favorecendo o grau motivacional para uma determinada ação intermédia e conseqüentemente o objetivo final (futuro).

A teoria de Nuttin tenta assim explicar a complexidade do comportamento humano face à intensidade, natureza e relação do indivíduo com o ambiente, objetivos e projetos inerentes à ação, numa perspectiva temporal e longitudinal.

## **5. Teoria de Weiner - perspectiva cognitivista**

A teoria da atribuição causal de Weiner (1985) vem na sequência dos trabalhos de Heider (1958) e centra-se na construção de um modelo de atribuições causais entre tarefas realizadas pelos sujeitos e explicações concedidas pelos mesmos em relação ao sucesso e ao fracasso (Jesus, 2000). Assim Weiner parte do pressuposto de que os indivíduos procuram dar sentido aos seus comportamentos procurando as causas.

A Teoria de Weiner defende que a motivação deve incluir processos cognitivos, pois “o comportamento não é explicado por efeitos mecânicos e automáticos de reforços” (Sapina, 2008, p.19).

De acordo com o autor, uma das principais motivações humanas é a atribuição causal aos acontecimentos, para compreender comportamentos, retirar conclusões, e orientar o comportamento futuro. Nesse sentido, Weiner não só se interessou pelas causas atribuídas aos acontecimentos como tentou compreender o porquê do seu sucesso e/ou fracasso (Barrera, 2011).

Barros e Barros (1990) citando Weiner (1979,1980,1983) “sustenta que as reações afetivas (satisfação, orgulho, culpabilidade, etc.) e as expectativas (de sucesso e de fracasso) dependem diretamente das atribuições” (p.126).

Relativamente aos fatores causais, estes consistem em “cognições, denominadas na literatura como julgamentos, perceções, inferências ou crenças, e podem ser feitas pelos próprios alunos acerca de si mesmos, como também por outras pessoas que apreciem seu desempenho” (Bzuneck & Sales,2011, p.307).

Para a caracterização desses fatores, Weiner (1985) destaca três dimensões: *locus* de causalidade, estabilidade e controle.

Citando Barrera (2011) estas dimensões podem ser definidas da seguinte forma (p.163):

⇒ O *locus* de causalidade indica em que medida um acontecimento ou resultado é atribuído a fatores internos, situados na própria pessoa (por ex: capacidade, esforço, atenção, memória, ansiedade) ou a fatores contextuais, externos à pessoa (por ex: sorte, comportamentos dos outros, características da situação ou da tarefa).

⇒ A dimensão estabilidade x instabilidade indica em que medida as causas percebidas para um dado acontecimento variam com o tempo, ou são relativamente estáveis. Quando um mesmo tipo de acontecimento ocorre com frequência, tende a ser explicado por causas estáveis.

⇒ A dimensão de controlabilidade indica as causas percebidas como estando sob o controle voluntário do sujeito e, portanto, passíveis de serem modificadas por ele (por ex: esforço, atenção) diferenciando-as daquelas percebidas como estando fora desse controle (por ex: azar, dificuldade da tarefa, capacidade intelectual, ansiedade).

Jesus (2000) citado por Sapina (2008) diz que o *locus* e a estabilidade, para alguns autores, são dimensões de concordância e pertinência. O *locus* localiza a causa em relação ao ator e se esta é interna ou externa. A estabilidade refere-se à permanência ou não dessa causa num período de tempo, ou seja, se esta é constante no tempo ou se é instável de momento para momento. Em relação à controlabilidade, o sujeito tem capacidade de agir perante a causa, modificando-a ou não. (p.19).

Weiner (1985; 1986; 2000) citado por Bzuneck e Sales (2011), no seu modelo motivacional, “considera as expectativas e integra as [...] emoções específicas, positivas ou negativas, que surgirão em decorrência [...] da causa atribuída ao evento [...] das diversas emoções possíveis”. Nesse sentido, fatores como “orgulho e autoestima serão experimentados nos casos em que o sucesso for atribuído a causas internas; sentimento de culpa, quando um fracasso for atribuído a causas controláveis; irritação, quando o fracasso ou mau rendimento for atribuído a fatores incontroláveis. Todas essas emoções também exercem papel motivacional por conduzirem a comportamentos específicos” (p.308).

Segundo este modelo, Barrera (2011) diz que “é possível analisar as diferentes causas ou explicações elaboradas pelas pessoas para explicar seus êxitos ou fracassos, de acordo com as três dimensões básicas, as quais, por sua vez, estão diretamente associadas às reações cognitivas, emocionais e comportamentais observadas” (p.163)

Neste sentido, as atribuições causais, explicam os sucessos ou fracassos perante os resultados de uma ação ou perante um acontecimento e conseqüentemente vão

condicionar processos emocionais e o seu comportamento futuro, com implicações relevantes para a motivação (Pereira,2013).

## 6. Teoria da autodeterminação de Deci e Ryan

Apesar da teoria da autodeterminação ter início nos anos 70, foi com a obra de Deci e Ryan (1985) que a mesma se destacou no âmbito das teorias motivacionais. A Teoria da Autodeterminação é construída a partir da percepção do indivíduo enquanto organismo ativo, orientado para um desenvolvimento contínuo no sentido do *self*, dirigido desta forma para a integração com os fatores socioambientais. Este modelo preocupa-se assim com o desenvolvimento e funcionamento da personalidade em contextos sociais, e com as causas e as consequências do comportamento autodeterminado.

Nesta perspectiva, Guimarães e Boruchovitch (2004) explicam que este modelo teórico encara a motivação enquanto processo evolutivo e fundamenta-se a partir de experiências e atividades aliciantes com a finalidade de alcançar objetivos, tais como: desenvolver competências e vínculos sociais e construir o sentido do *self* através da integração de experiências interpessoais.

Para Deci e Ryan (2000) as pessoas podem ser movidas por fatores externos e internos e “a interação entre as forças extrínsecas que agem sobre as pessoas e as motivações intrínsecas, inerentes à natureza humana é estudada exaustivamente pela Teoria da Autodeterminação” (Lima, 2010, p.39).

Nesta perspectiva Deci e Ryan defendem que existe uma propensão para que o indivíduo desde o seu nascimento se envolva em tarefas que lhe permitam a satisfação de necessidades básicas. Neste sentido identificaram para tal, três necessidades psicológicas básicas: de autonomia (i.e., capacidade de regular as suas próprias ações), de competência (i.e., capacidade de eficácia na interação com o envolvimento) e de relacionamento (i.e., capacidade de eficácia na interação com o envolvimento)

A necessidade de autonomia (ou autodeterminação) compreende as capacidades de agir e pensar livremente sem controle externo. Os indivíduos são “naturalmente orientados a realizar uma atividade por acreditarem que o fazem por vontade própria” (Guimarães e Boruchovitch,2004, p.145). Neste sentido podemos dizer que o indivíduo age tendo por base um locus de causalidade interno. A necessidade de competência está relacionada com a eficácia na interação com o envolvimento do meio. Por último, a necessidade de relacionamento faz referência ao desenvolvimento de relações interpessoais que estão na base do comportamento e envolvimento social autodeterminado.

No sentido de desenvolver este modelo teórico, Deci e Ryan reorganizaram o estudo por tipos de motivação através do que chamaram miniteorias, de forma a investigar aprofundadamente cada grupo de fatores. As miniteorias foram apresentadas da

seguinte forma: Avaliação Cognitiva, Integração Organísmica, Orientação de Causalidade e Necessidades Psicológicas Básicas. O conjunto das mesmas passa assim a definir a macroteoria da Autodeterminação. Deste modo a teoria da autodeterminação é entendida, num continuum entre a amotivação, a motivação extrínseca (externa) e a motivação intrínseca (interna).

Segundo Deci e Ryan (1985, 2000) citados por Ferreira (2010) as miniteorias podem ser definidas da seguinte forma (p.50):

⇒ Avaliação Cognitiva - é estruturada com o objetivo de identificar os fatores ambientais e sociais. Mobiliza forças que impele a pessoa a interagir no ambiente e é caracterizada por um contínuo de diferentes níveis de autodeterminação, de menos e mais autodeterminada, no âmbito da integração do organismo em três diferentes tipos de motivação: motivação intrínseca; motivação extrínseca; e amotivação.

⇒ Integração Organísmica - aborda as diferentes formas de regulação do comportamento extrinsecamente motivado através da subteoria da integração organísmica, clarifica a importância da motivação do aluno através da integração regulada do comportamento, de forma a chegar à autodeterminação. A motivação extrínseca é assim dividida em quatro tipos de regulação por motivação extrínseca: regulação externa (envolve controles externos para obter recompensa ou evitar punição); regulação introjada (o indivíduo age para evitar sentimento de culpa); regulação identificada (processo de internalização - o indivíduo reconhece o valor da atividade em si); e regulação integrada (forma mais autodeterminada de regulação por integração - o indivíduo valoriza e aceita a tarefa como sua).

⇒ Orientação de Causalidade - elaborada com o objetivo de descrever de forma mais sistemática os recursos internos utilizados pelo indivíduo na interação com o contexto social. A questão principal é identificar os aspectos da personalidade que podem estar envolvidos na regulação de comportamentos e experiências

⇒ Necessidades Psicológicas Básicas - regula o comportamento intrínseco. O ambiente que favorece a satisfação destas necessidades básicas, fortalece um funcionamento saudável do organismo, enquanto que, um ambiente que não o faz, dificulta o desenvolvimento promovendo frustrações, apatia e ausência de motivação para agir.

Em síntese, a Teoria da Autodeterminação procura entender de que forma as necessidades psicológicas básicas, em interação com os fatores socioambientais, integram e desenvolvem a motivação, através de um *continuum* de autodeterminação que qualifica o grau de motivação a partir da amotivação, quatro tipos de regulação por motivação extrínseca, até se atingir a motivação intrínseca enquanto comportamento autodeterminado.

### III - Contexto do Estudo

“... o ensino artístico especializado é uma realidade social, cultural, educativa e formativa incontornável no contexto do desenvolvimento, modernização e melhoria do sistema educativo...” (Fernandes, 2007, p. 23)

Este capítulo pretende evidenciar uma panorâmica histórica do ensino artístico especializado da música em Portugal. Para tal, é apresentada uma retrospectiva dos principais aspetos e acontecimentos que contribuíram para o desenvolvimento do ensino da música até à atualidade. O desenvolvimento da problemática desta investigação teve por base a revisão da literatura de algumas das principais teorias da motivação, bem como, da análise dos documentos e dispositivos legais que foram enquadrando o ensino especializado da música em Portugal. Não querendo desvalorizar todo o percurso, quer histórico quer legal, anterior a 1983, não nos pareceu de igual relevância para o desenvolvimento e compreensão da temática em causa, estabelecer um enquadramento legal exaustivo do mesmo, antes da referida data.

Neste sentido, a contribuição do estudo do ensino artístico especializado (Fernandes, 2007) será mencionado ao longo desta investigação por diversas vezes, sendo imprescindível para a compreensão e obtenção de dados relativamente ao ensino artístico, atendendo à falta de informação consolidada, perfazendo este, como um dos poucos estudos constados até ao presente sobre a temática em questão. Durante a pesquisa feita, além do estudo de 2007, só nos deparámos com mais três estudos: o Relatório do Grupo Interministerial Para o Ensino Artístico (Santos, 1996); o estudo intitulado de *“A educação artística e a promoção das artes, na perspetiva das políticas públicas”* (Silva, 2000) e o Relatório do Grupo de Trabalho Para a Revisão Curricular do Ensino Vocacional da Música (Folhadela, 2000), todos estes antecedes àquele e, como tal, foram entendidos como desatualizados. O estudo de 2007 tinha assim a missão de avaliar o ensino artístico por um todo, bem como toda e qualquer estrutura intrínseca ao ensino artístico em si. Gonçalves (2001) reforça esta premissa com a constatação de que “é de facto inegável que as escolas do ensino especializado da música apresentam algumas características que as distinguem das do ensino regular e que podem ter consequências no modo como se organizam e são geridas” (p.7). Para tal, tornou-se evidente a necessidade de compreender de que forma todos os intervenientes se definem e relacionam entre si. O mesmo autor, Domingos Fernandes (2007), coordenador deste estudo chega mesmo a dizer que “os problemas existentes no ensino artístico especializado têm que ser enfrentados com base numa política clara para este sector do sistema educativo” (p.21), e assegura que o Estado demitiu-se integralmente das suas obrigações de regulador no que diz respeito ao ensino artístico especializado, observando para tal: “uma legislação pouco consistente; [...] um conjunto de conservatórios públicos sem uma missão perfeitamente definida; uma administração [...] evidenciando dificuldades em gerir efetivamente o que é da sua exclusiva competência; [...] um conjunto de escolas do

ensino particular e cooperativo [...] cujos modos de organização e funcionamento pedagógico são aparentemente pouco acompanhados, avaliados e mal conhecidos (p.22).

## 1. Ensino artístico especializado

Pereira (2011) citado por Cardoso (2013) diz que Ensino Especializado da Música é “o tipo de ensino que é ministrado nas escolas vocacionais de música - públicas, particulares e/ou cooperativas - e nas escolas profissionais de música, abrangendo os níveis básicos e secundário” (p.6).

Os cursos artísticos especializados no domínio da música podem assim ser ministrados em estabelecimentos do ensino público; estabelecimentos do ensino particular e cooperativo e ensino profissional. A atual legislação prevê ainda a frequência do ensino da música em três regimes (Portaria 225/2012, de 30 de Julho; Portaria nº 243-B/2012, de 13 de Agosto):

- Integrado – onde todas as componentes do currículo são lecionadas no mesmo estabelecimento;
- Articulado – a frequência das disciplinas do ensino artístico é lecionada numa escola vocacional e as restantes disciplinas na escola de ensino regular, existindo para tal uma reorganização do plano de estudos. O plano de estudos substitui algumas disciplinas do ensino regular pelas disciplinas da área vocacional;
- Supletivo – Os alunos frequentam o ensino vocacional e o ensino regular independentemente das habilitações que possuam. Este regime prevê a frequência a todas as disciplinas do seu currículo na escola básica ou secundária para além das disciplinas da área de música. A carga horária total é, portanto, bastante maior da que resulta da frequência em regime articulado.

A 1 de Julho de 1983, o Ministério das Finanças e do Plano da Educação e da Reforma Administrativa aprovou o Decreto-Lei n.º 310/83, com vista à reestruturação e inserção de um ensino artístico - música, dança, teatro e cinema - no sistema geral de ensino. O decreto previa assim três pontos preponderantes: assegurar um ensino artístico incluso no ensino genérico; criar áreas vocacionais de música e dança integradas no sistema de ensino preparatório e secundário; e incorporar no âmbito do Ensino Superior Politécnico, Escolas Superiores de Música, Cinema, Dança e Teatro. Esta reforma estrutural permitiu a reorganização de todo o ensino artístico.

No ensino especializado da música, o ensino vocacional, passava assim a ser lecionado em dois contextos – no ensino básico e secundário, e no ensino de nível superior. Da reconversão dos conservatórios de música de Lisboa e do Porto, nascem

assim as primeiras escolas superiores de música designadas de Escola Superior de Música de Lisboa e Escola Superior de Música do Porto. Com o passar dos anos as Universidades de Évora, Aveiro, Braga, Católica, Academia Nacional Superior de Orquestra e Escola Superior de Artes Aplicadas acabariam por ministrar os mesmos cursos. Estes cursos começaram por conferir inicialmente o grau académico de bacharelato, mas atualmente conferem licenciatura, mestrado e doutoramento, este último só nas Universidades.

## **2. Enquadramento Legal do Ensino Artístico em Portugal (desde 1983 até a atualidade)**

O Decreto-Lei n.º 310/83 embora “reconhecendo a especificidade do ensino artístico, vem inseri-lo nos moldes gerais dos ensinos básico, secundário e superior, aplicando ao pessoal docente, à organização e gestão dos estabelecimentos de ensino, aos planos de estudo e diplomas os estatutos que lhes correspondam naqueles níveis de ensino” (preâmbulo). O mesmo decreto diz que “a inserção nos moldes gerais do ensino em vigor vem quebrar o isolamento e as indefinições em que o ensino artístico tem vivido, com mais inconvenientes que vantagens, garantindo que qualquer alteração dos estatutos gerais lhe será por igual aplicável, acompanhando assim a evolução do sistema de ensino” (preâmbulo). Neste sentido o decreto-lei n.º 310/83 determina:

Artigo 2.º - Ao nível da educação pré-escolar e do ensino primário deverá desenvolver-se o ensino da música, visando a deteção e desenvolvimento das aptidões da criança.

Artigo 3.º - 1. No ensino da música ao nível do ensino preparatório e do ensino secundário unificado desenvolver-se-ão os cursos gerais de Instrumentos, os quais visam a aquisição pelo aluno das bases gerais de formação musical e de domínio da execução dos instrumentos. 2 - (...).

Artigo 4.º -

1. Ao nível dos cursos complementares do ensino secundário, o ensino da música e o ensino da dança constituirão áreas de estudos próprios, de carácter profissionalizante, comportando os cursos de Formação Musical, de Instrumentos, de Canto e de Dança.

2. O curso de Formação Musical visa o aprofundamento da educação musical e de conhecimentos nos domínios das ciências musicais, supondo, à saída, o domínio de um instrumento de tecla ao nível do curso geral.

3. Os cursos de Instrumentos têm carácter profissionalizante, visando um domínio avançado da execução dos instrumentos e uma formação musical correspondente.

4. O curso de Canto visa a aquisição de um nível de domínio geral das técnicas vocais, simultaneamente com o aprofundamento da formação musical ao nível dos restantes cursos 82 complementares. 5 - (...).

Artigo 5.º - 1. Os planos de estudo dos cursos gerais e dos cursos complementares dos ensinamentos da música e da dança integrarão as disciplinas de formação específica e vocacional da música ou da dança e as disciplinas de formação geral dos correspondentes níveis de ensino. (...)

Artigo 6.º - 1. O ensino correspondente aos planos de estudo referidos no artigo anterior poderá ser ministrado:

- a) Nos estabelecimentos de ensino da música ou da dança, em regime integrado, lecionando-se também as disciplinas de formação geral aos respetivos alunos;
- b) Simultaneamente num estabelecimento de ensino de música ou da dança e numa escola preparatória ou secundária, de forma articulada;
- c) Em escolas preparatórias e secundárias em que sejam ministradas as disciplinas de formação específica do ensino da música e da dança.

Apesar da legislação, o artigo 2.º referente à educação pré-escolar e primária, nunca chegou a ser implementado.

Em 1988, através do Decreto-Lei 397/88, de 8 de Novembro é criado o Gabinete para a Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP) com as funções de conceção, orientação e coordenação do ensino não superior. Com este Gabinete (GETAP) surge a proposta para a criação das primeiras escolas profissionais (Decreto-Lei 26/89, de 21 de Janeiro), sendo pioneiras a Artave, em Santo Tirso, a Escola Profissional de Música de Espinho e a Esproarte, em Mirandela, mediante protocolos (contrato-programa) entre o Estado, representado pelo GETAP, e iniciativas locais. Comparativamente, nos conservatórios e escolas de ensino particular e cooperativo, o ensino predominante continuou a ser o regime supletivo e o regime articulado, apesar do regime integrado parecer ser o mais adequado.

Em 1990 o governo reconhece que apesar das experiências antecedentes de democratização e criação de normas para um sistema universal do ensino artístico, estas mostraram-se insuficientes e incompatíveis com a situação vigente na maioria dos países europeus (preâmbulo do Decreto-Lei nº 334/90). Para tal, entra em vigor a 2 de Novembro o Decreto-Lei nº 344/90 que define a reestruturação de todo o sistema e que contemplará todas as modalidades consideradas neste domínio, a saber: música, dança, teatro, cinema, audiovisual e artes plásticas. Pelas razões acima referidas, este diploma clarifica alegando ter "...consciência de que a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter, [...] assumem-se, por isso, como elevada prioridade da reforma educativa em curso e do vasto movimento de restituição à escola portuguesa de um rosto humano" (preâmbulo do Decreto-Lei nº 344/90).

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1.º - 1. O presente diploma estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar, desenvolvendo os princípios contidos na Lei 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Artigo 2.º - São objetivos da educação artística:

- a) Estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afetivo equilibrado;
- b) Promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar um conjunto variado de experiências nestas áreas, de modo a estender o âmbito da formação global;
- c) Educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica;
- d) Fomentar práticas artísticas individuais e de grupo, visando a compreensão das suas linguagens e o estímulo à criatividade, bem como o apoio à ocupação criativa de tempos livres com atividades de natureza artística;
- e) Detetar aptidões específicas em alguma área artística;
- f) Proporcionar formação artística especializada, a nível vocacional e profissional, destinada, designadamente, a executantes, criadores e profissionais dos ramos artísticos, por forma a permitir a obtenção de elevado nível técnico, artístico e cultural;
- g) Desenvolver o ensino e a investigação nas áreas das diferentes ciências das artes;
- h) Formar docentes para todos os ramos e graus do ensino artístico, bem como animadores culturais, críticos, gestores e promotores artísticos.

Artigo 3.º - A educação artística genérica processa-se genericamente em todos os níveis de ensino como componente da formação geral dos alunos.

Artigo 4.º -

1. Para além da educação genérica, a educação artística processa-se ainda de acordo com as seguintes vias:
  - a) Educação artística vocacional;
  - b) Educação artística em modalidades especiais;
  - c) Educação artística extraescolar.
2. A escolha das vias da educação artística deve obedecer à vontade e às capacidades dos alunos.
3. As diferentes vias da educação artística podem, ainda que enquadradas em diferentes níveis de ensino, ser ministradas num mesmo estabelecimento de ensino, desde que este reúna os requisitos definidos no presente diploma e a rentabilização dos recursos existentes o aconselhe

Em 2007 é criada uma equipa liderada por Domingos Fernandes, a pedido do então Ministério da Educação, com a finalidade de apresentar um Estudo que permitisse uma apreciação da realidade do Ensino Artístico para “apoiar a tomada de decisões relacionadas com o desenvolvimento do ensino artístico especializado” (preâmbulo do Estudo de Avaliação do Ensino Artístico, 2007). Ainda do mesmo preâmbulo e perante os desafios, Domingos Fernandes evidencia a necessidade de investigar “os processos de funcionamento, dos seus projetos, das ideias dos seus dirigentes e professores, ou dos resultados que é capaz de produzir [...] acerca de

algumas situações”, que caracterizam “múltiplas realidades do ensino artístico especializado” e que, desta forma, poderão “constituir mais um elemento a ter em conta para a transformação, expansão e progressão do ensino artístico especializado nas escolas do ensino particular e cooperativo assim como no ensino artístico nas escolas profissionais” (Fernandes, 2007, p. 4). Domingos Fernandes, de facto, observou a inexistência de um enquadramento legal consistente, apto para conduzir as ações pedagógicas e administrativas: “a legislação existente é considerada inadequada, confusa e até, em alguns casos, inconsistente” (Fernandes, 2007, p. 44).

Em 2009, procurando dar prossecução às reformas que vinham sendo produzidas, e no sentido de estruturar a oferta formativa do ensino artístico especializado, foram definidos os cursos básicos de música com respetivos planos de estudo que conciliam as diferentes componentes curriculares, através da Portaria nº 691/2009, de 25 de Junho. Esta Portaria concedeu aos alunos, a obtenção de diploma do curso básico de música, mediante a conclusão do 9º ano, com aprovação a todas as disciplinas da componente de formação vocacional. Este Diploma pretende assim, validar algumas das recomendações do Estudo mencionado previamente. Nesse sentido o Estudo “apresenta conclusões e recomendações que decorrem da necessidade de intervir para dar um enquadramento mais sólido e mais apoiado à educação artística e ao ensino artístico, muito particularmente ao nível da educação básica do chamado ensino regular. Sugere-se que essa consolidação deverá passar pela institucionalização, em determinadas condições, de cursos (ou anos de cursos) do ensino artístico especializado em escolas ditas regulares” (Fernandes *et al.*, 2007, p. 18).

Posteriormente o Decreto-lei 139/2012, de 5 de Julho, prevê alterações na gestão do currículo do ensino básico e secundário, através de uma flexibilização na organização do currículo e da gestão da carga letiva. Assim, esta portaria vem permitir a valorização da autonomia pedagógica e organizativa das escolas, transferindo aos professores a responsabilidade da implementação de metodologias baseadas nas suas experiências, quer individuais quer colaborativas. O diploma pressupõe assim, a autonomia das escolas através do reforço da oferta e criação de disciplinas complementares, bem como por uma flexibilização da gestão nos tempos a atribuir a cada disciplina, desde que dentro dos limites estabelecidos, mínimos e totais, de carga horária. Nesta perspetiva são publicadas as portarias 243-B/2012 e 225/2012 relativas ao ensino artístico especializado de nível básico e nível secundário de forma a regulamentar os planos de estudo em conformidade com o Decreto-lei 139/2012, garantindo assim uma carga horária equilibrada onde prevaleça a componente artística especializada.

Atualmente e de acordo com os dados obtidos pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, o ensino artístico especializado da Música, encontra-se disponível em, 12 conservatórios públicos sendo estes: Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, Conservatório de Música do Porto, Escola de Música do Conservatório Nacional, Instituto Gregoriano de Lisboa, Conservatório de

Música da Madeira, Conservatório Regional de Música de Ponta Delgada, Conservatório Regional de Música de Angra do Heroísmo, Agrupamento de Escolas de Vialonga, Conservatório de Música de Coimbra, Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian, Agrupamento de Escolas da Bemposta (Portimão), Agrupamento de Escolas nº2 de Abrantes; 107 escolas do ensino particular e cooperativo, sendo que 40 situam-se na Região Norte, 20 na Região Centro, 26 na Região de Lisboa e Vale do Tejo, 10 na Região do Alentejo e 8 na Região do Algarve; e em 5 escolas profissionais com cursos de níveis II e IV que preveem equivalência respetivamente ao 9º ano (Básico de Instrumento) e 12º ano (Instrumentista de Cordas e Teclas e Instrumentista de Sopros e Percussão) e em diversas outras escolas profissionais com cursos de nível IV. As escolas profissionais que preveem cursos de Nível II e IV são: Escola Profissional de Música de Viana do Castelo, Escola Profissional de Música de Espinho, Escola Profissional Artística do Vale do Ave, Escola Profissional de Arte de Mirandela e Escola Profissional de Artes da Covilhã; as restantes escolas profissionais não poderão ser identificadas nem quantificadas visto não constar nenhum documento que mencione todas estas escolas profissionais, quer por parte do QREN, quer por parte do Ministério da Educação, bem como, por parte das respetivas direções regionais.

Todas estas instituições estão essencialmente localizadas na faixa litoral do país, sobretudo no centro e no norte, sendo muito reduzido o número das que se localizam no interior e no sul. O Estado tem um papel relevante no financiamento de todas estas instituições quer sob a forma de financiamento integral (e.g., todos os conservatórios públicos) quer sob a forma de financiamento parcial (e.g., escolas profissionais, escolas do ensino particular e cooperativo).

### **3. Enquadramento Legal - Carreira Docente**

O ensino artístico prevê três organizações com oferta de ensino especializado da música: ensino público, ensino particular e cooperativo e ensino profissional. Neste contexto, seria previsível que a carreira docente sofresse alterações a par com as especificidades e reorganizações do ensino artístico em geral.

No intervalo que resultou do Decreto-Lei nº 310/83 e a atual legislação existem algumas apreciações legais que merecem ser destacadas:

No que concerne ao ensino especializado da música, a primeira, já supracitada, reforma apresentada, data de 1 de Julho de 1983 pelo Decreto-Lei nº 310/83. Este diploma prevê a reorganização dos níveis de ensino (básico, secundário e superior), introduz o ensino especializado da música no sistema de ensino geral e integra os professores do ensino artístico nas carreiras docentes dos respetivos níveis. O Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro, vem definir o estatuto do professor do ensino artístico, configurando a figura do professor/concertista e o de professor/compositor (artigo n.34 – regimes e estatutos especiais), bem como, de

acordo com as necessidades da rede escolar, os docentes lecionarem em mais do que uma escola (artigo n.35).

A legislação respeitante ao ensino público figura o Decreto-Lei nº 234/97, de 3 de Setembro, definindo a integração dos docentes em regime de contrato para um quadro de nomeação definitiva e o Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio que prevê a autonomia no processo de eleições para os novos órgãos então criados: Assembleia de Escola e Comissão Executiva. A autonomia concedia às escolas do ensino artístico possibilitava a administração de escolher os seus docentes por concurso local. Em 2009, o regime de contratação até então implementado, passa a ser feita por concurso nacional como publicado no Decreto-Lei n.69/2009 de 20 de Março.

Respetivamente ao ensino particular e cooperativo, a Legislação não apresenta alterações significativas para além das já determinadas no Decreto-Lei nº 310/83 e no Decreto-Lei nº 344/90. No ensino profissional a respetiva contratação de docentes, compete aos órgãos de gestão de cada escola. Os contratos individuais estão previstos em concordância com o código de trabalho (Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de Março).

Relativamente às habilitações exigidas para a docência das disciplinas do curso vocacional de Música, a Portaria n.º 693/98 de 3 de Setembro, retificada pela Portaria n.º 10-E/99, em aditamento às habilitações constantes, reconhece as mesmas para o exercício das suas funções. Posteriormente em 2007 e novamente em 2014 o governo determina um regime excecional de seleção e recrutamento de docentes dos grupos e subgrupos e das áreas técnico-artísticas de formação artística para os quadros das escolas públicas do ensino artístico especializado conforme publicado no Decreto-Lei n.º 111/2014, de 10 de Julho. O governo pretendia assim dar resposta à necessária estabilidade dos recursos humanos docentes dos diversos estabelecimentos públicos do ensino artístico e, simultaneamente, promover o acesso à carreira dos docentes que têm assegurado, sucessivamente em horários anuais e completos, a satisfação das necessidades dessas escolas (preâmbulo do Decreto-Lei 111/2014). Ainda em 2014, a Portaria n.º 154-B/2014, de 6 de Agosto, fixa o número de vagas a preencher pelo concurso externo extraordinário do ensino artístico especializado da música e da dança para os estabelecimentos de ensino públicos.

Com o Despacho 18040/2008 o governo estabelece nova regulamentação para a habilitação dos docentes, considerando que a estabilidade, a nível de formação, e a experiência dos professores, constituem determinantes de uma escola de qualidade, facilitadora do sucesso dos alunos (preâmbulo do despacho 18040/2008). Nesta perspetiva, a habilitação profissional para a docência torna-se condição indispensável para o desempenho da atividade docente em Portugal, nos estabelecimentos de educação e ensino públicos, particulares e cooperativos que ministrem a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário (Despacho 7286/2015). Posto isto, o Governo determina a exigência de habilitação profissional (profissionalização), como condição para o exercício da atividade docente, prorrogando o prazo previsto

no n.º 4 do Despacho 18040/2008, de 24 de junho, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 128, de 04 de julho de 2008, até ao final do ano escolar de 2016/2017, conforme determinado pelo Despacho 747/2015, de 13 de janeiro, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 16, de 23 de janeiro de 2015.

## **4. Oferta educativa**

### **4.1. Conservatórios Públicos e Particulares e Cooperativos**

O ensino público e privado, estão previstos no Decreto-Lei 9/79 de 19 de Março, artigo 1.º, enquanto “direito fundamental de todo o cidadão [...] através da garantia do acesso à educação e à cultura e do exercício da liberdade de aprender e de ensinar.” Nesse sentido, “incumbe ao Estado criar condições que possibilitem o acesso de todos à educação e à cultura e que permitam igualdade de oportunidades no exercício da livre escolha entre pluralidade de opções de vias educativas e de condições de ensino.”

Neste contexto o Artigo 3.º determina que para efeitos desta lei, consideram-se ensino público, escolas particulares e escolas cooperativas:

- a) Escolas públicas - aquelas cujo funcionamento seja da responsabilidade exclusiva do Estado, das regiões autónomas, das autarquias locais ou de outra pessoa de direito público;
- b) Escolas particulares - aquelas cuja criação e funcionamento seja da responsabilidade de pessoas singulares ou coletivas de natureza privada;
- c) Escolas cooperativas - aquelas que forem constituídas de acordo com as disposições legais respetivas.

Ainda no mesmo Decreto-Lei, o Artigo 6.º define que o Estado apoia e coordena o ensino nas escolas particulares e cooperativas, respeitando inteiramente os direitos consignados no artigo 1.º desta lei, de modo que as desigualdades sociais, económicas e geográficas não possam constituir entrave à consecução dos objetivos nacionais de educação, bem como, no âmbito desta competência são, designadamente, atribuições do Estado:

- a) Conceder a autorização para a criação e assegurar-se do normal funcionamento das escolas particulares e cooperativas, segundo critérios a definir no Estatuto dos Ensinos Particular e Cooperativo, o qual deve salvaguardar a idoneidade civil e pedagógica das entidades responsáveis e os requisitos técnicos, pedagógicos e sanitários adequados;
- b) Proporcionar o apoio pedagógico e técnico necessário ao seu efetivo funcionamento, nos termos previstos por lei;
- c) Garantir o nível pedagógico e científico dos programas e métodos, de acordo com as orientações gerais da política educativa;

d) Conceder subsídios e celebrar contratos para o funcionamento de escolas particulares e cooperativas, de forma a garantir progressivamente a igualdade de condições de frequência com o ensino público nos níveis gratuitos e a atenuar as desigualdades existentes nos níveis não gratuitos.

Os conservatórios de música, quer públicos quer privados, atualmente disponibilizam três regimes de frequência:

⇒ Regime Integrado, onde a frequência a todas as componentes de formação geral e vocacional são lecionadas no mesmo estabelecimento de ensino

⇒ Regime Articulado, onde as disciplinas da componente do ensino artístico são lecionadas numa escola vocacional e as restantes numa escola regular. Este regime substitui algumas das disciplinas do curso da escola básica ou secundária, que frequenta, pelas disciplinas da área de música

⇒ Regime Supletivo, exige a frequência a todas as disciplinas do ensino regular e do ensino vocacional

Para tal a Portaria 225/2012, no Artigo 4.º diz que “os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano são frequentados em regime integrado, num estabelecimento de ensino, ou em regime articulado, em dois estabelecimentos de ensino, [...] e podem ainda ser frequentados em regime supletivo, num estabelecimento de ensino, sendo a sua frequência restrita à componente de formação vocacional dos planos de estudo constantes...”

Assim sendo, os conservatórios passam a oferecer um ensino vocacional que compreende o ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e o ensino secundário. Domingues Fernandes (2007) no Relatório do Ensino Artístico Especializado refere que no 1.º ciclo do ensino básico, o ensino da música em regime integrado é lecionado pelas seguintes escolas: Academia de Santa Cecília e Conservatório de Música Calouste Gulbenkian em Braga, e em regime supletivo na Escola de Música do Conservatório Nacional. As restantes escolas públicas e a maioria dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo ministram iniciações, de acordo com o seu projeto educativo e regulamento interno. Tanto o curso Básico de Música, como o secundário de instrumento, canto e de formação musical são lecionados por escolas do ensino público e ensino particular e cooperativo. Os alunos que frequentam o curso Básico de Música têm em média uma carga horária de 7 tempos letivos, de 45 minutos cada, distribuídos pelas disciplinas de formação musical, instrumento e classe de conjunto. O plano de estudos do Curso Básico de Música é menos especializado, pois deve integrar as áreas disciplinares vocacionais na de formação geral, de acordo com o Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de Julho (Portaria 225/2012, de 30 de Julho – art.º 2º). No curso secundário as componentes de formação estão organizadas da seguinte forma: formação geral, formação científica e formação técnica-artística. A componente de formação geral inclui as disciplinas de Português, Língua estrangeira, Filosofia e Educação Física. As restantes disciplinas são das componentes científica e

técnica-artística: História da Cultura e das Artes, Formação Musical, Análise e Técnicas de Composição, Instrumento/Educação Vocal/Composição, Classes de Conjunto, e uma Disciplina de opção (Baixo contínuo, Acompanhamento e improvisação ou Instrumento de tecla). Os alunos que frequentam o secundário têm assim, na totalidade das componentes científicas e técnica-artística, uma carga horária em média de 13 tempos letivos de 45 minutos cada.

#### 4.2. Ensino Profissional

Ninguém hoje desconhece – já isto se disse – o que significaram / significam, para dar apenas um exemplo, as escolas profissionais de música no desenvolvimento da cultura musical do País, que aí está, numa marcha ascensional verdadeiramente surpreendente (Coelho, 2007, p. 14)

O ensino profissional surge através do Decreto-Lei 26/89, decretando a promoção de uma educação voltada para o contexto da integração europeia e do desafio do desenvolvimento económico e social, tendo por base a necessidade da modernização da qualificação dos recursos humanos (preâmbulo). Em grande medida, o disposto nesta lei segue o proposto do artigo 19.º da Lei 46/86 de 14 de Outubro e no desenvolvimento desta estabelece a oferta e o reforço das modalidades do ensino profissional.

Ao nível dos princípios fundamentais o Decreto-Lei 26/89 pretende:

Artigo 3.º -

- a) Contribuir para a realização pessoal dos jovens, proporcionando, designadamente, a preparação adequada para a vida ativa;
- b) Fortalecer, em modalidades alternativas às do sistema formal de ensino, os mecanismos de aproximação entre a escola e o mundo do trabalho;
- c) Facultar aos jovens contactos com o mundo do trabalho e experiência profissional;
- d) Prestar serviços diretos à comunidade, numa base de valorização recíproca;
- e) Dotar o País dos recursos humanos de que necessita, numa perspetiva de desenvolvimento nacional, regional e local;
- f) Preparar o jovem com vista à sua integração na vida ativa ou ao prosseguimento de estudos numa modalidade de qualificação profissional;
- g) Proporcionar o desenvolvimento integral do jovem, favorecendo a informação e orientação profissional, bem como a transição para a vida ativa, numa modalidade de iniciação profissional, a nível do 3.º ciclo do ensino básico e até à efetivação da escolaridade obrigatória de nove anos.

Sendo que as escolas profissionais, numa perspetiva de inserção e resposta às necessidades de desenvolvimento regional e local, serão criadas segundo um regime de contratos-programa com o Estado e mediante a celebração de protocolos que assegurem a colaboração entre as diversas entidades promotoras (Artigo 4.º n.1), assumindo, desta forma, uma visão inovadora do conceito de educação, entendendo-o no seu sentido mais lato e amplo.

Relativamente às obrigações que o Estado deverá assumir, em termos da ação da designação do regime educativo por este promovida, este determina que:

Artigo 4.º -

2. Os contratos-programa e os protocolos deverão definir as responsabilidades das entidades intervenientes no que diz respeito a áreas e perfis de formação, recursos humanos e materiais, financiamento e gestão;
3. Poderão ser criadas escolas profissionais que resultem da transformação de instituições já existentes, segundo regime a regulamentar;
4. O regime de financiamento deverá explicitar as responsabilidades no que se refere tanto a despesas de capital, designadamente instalações e equipamento, como a despesas de funcionamento.

O ensino profissional artístico prevê cursos em diversas áreas de formação, designadas: Artes do Espetáculo, Artes Gráficas e Património Cultural e Produção Artística. Os cursos profissionais de Música estão abrangidos na área de formação artística denominada Artes do Espetáculo. Os cursos ministrados no ensino profissional da música são atualmente de Nível II (3º ciclo) e Nível IV (secundário).

Com base na legislação em vigor o ensino profissional, oferece atualmente os cursos Básico de Instrumento (Portaria nº1112/95, de 12 de Setembro), equivalente ao 9º ano de escolaridade; de Instrumentista de Cordas e de Tecla (Portaria nº 220/2007, de 1 de Março, retificada pela Declaração de Retificação nº 32/2007, de 24 de Abril), Instrumentista de Sopros e Percussão (Portaria nº 221/2007, de 1 de Março) e Instrumentista de Jazz (Portaria n.º 1040/2010, de 7 de Outubro), equivalente ao 12º ano de escolaridade.

Os cursos de ensino profissional estão estruturados para um percurso de três anos letivos correspondentes ao 3º ciclo/Nível II, com equivalência ao 9º ano de escolaridade, que inclui 2 componentes de formação: a Sociocultural e a Técnico/Artística e que termina com a conclusão do conjunto de módulos de cada disciplina. O modelo curricular está organizado por um sistema modular, que consiste no desdobramento dos conteúdos curriculares em partes autónomas, permitindo assim uma maior flexibilidade e respeito pelos ritmos individuais de aprendizagem.

No que diz respeito ao ensino secundário/Nível IV com equivalência ao 12<sup>o</sup> ano, o plano curricular encontra-se repartido pela formação sociocultural que corresponde a 25% da carga horária, pela formação científica que corresponde de igual forma a 25% da carga horária e pela formação técnico/artística que perfaz os 50% restantes da formação. O Estudo de Avaliação do Ensino Artístico (2007) diz-nos ainda que “... a carga horária do curso deverá ser distribuída de modo a que não exceda as 1100, as 35 ou as 7 horas por ano, semana e dia, respetivamente” (p.157). O processo de certificação determina a aprovação a todos os módulos do plano curricular, bem como uma prova de aptidão profissional (PAP), que compreende a realização de um projeto e entrega de um relatório final, com uma classificação igual ou superior a 10 valores numa escala considerada de 0 a 20 valores.

### 4.3. Ensino Não Formal

O ensino considerado não formal tem sido alvo de atenções para a preparação do cidadão comum. A UNESCO definiu do seguinte modo a educação não formal:

Non-formal education is any organized and sustained educational activities that do not correspond of formal education. Non-formal education may therefore take place both within and outside educational institutions, and cater to persons of all ages. Depending on country contexts, it may cover educational programs to impart adult’s literacy, basic education for out-of school children, life-skills, work-skills and general culture. Non-formal education programs do not necessarily follow the “ladder” system and may have differing durations and may or may not confer certification of the learning achieved” (IIEP-UNESCO 2006, p. 1).

A expressão ensino não formal é cada vez mais proferida, podendo ser entendida como um ensino que não implica o desenvolvimento de um enunciado curricular, mas assume intrinsecamente alguns objetivos para os quais o seu planeamento foi delineado.

Chagas (1993) citado por Borges (2012) entende que “contrariamente ao ensino formal que se caracteriza por ser altamente estruturado e por se desenvolver no âmbito de instituições próprias, escolas e universidades, onde o aluno deve seguir um programa pré-determinado, semelhante ao dos outros alunos que frequentam a mesma instituição, a educação não formal, ao propor dinâmicas pedagógicas e metodológicas especificamente desenhadas distancia-se dos procedimentos escolares convencionais” (p.13).

Nesta perspetiva, Pinto e Pereira (2008) atribuem à educação não formal, enquanto prática educativa, intencional, sistemática, estruturada e específica, algumas características-chave, que promovem um contexto de aprendizagem que favorece o desenvolvimento de determinadas competências essencialmente pessoais e sociais, que a escola, por si só, tem dificuldade em desenvolver.

O ensino não formal, pretende assim, ser um contributo válido para a educação e formação geral dos alunos, com aquisição e desenvolvimento de competências, geradoras de oportunidades e de resultados nos currículos do ensino formal.

## IV - Metodologia

### 1. Enquadramento Metodológico

Ao iniciar uma investigação, o autor desta, deve refletir sobre a pertinência do tema que lhe desperta interesse e, simultaneamente, averiguar se o mesmo atenta o interesse público e instiga mudanças e novos conhecimentos. Todo o processo de pesquisa deve ser previamente delineado de maneira a que o prazo – que normalmente é escasso – seja convenientemente administrado e exista uma determinação prévia da metodologia de investigação a seguir.

Neste contexto, a investigação realizada é de natureza exploratória e fundamenta a formulação das problemáticas, recorrendo a metodologias quantitativas e qualitativas. Para tal, foram definidos os instrumentos de recolha de dados a utilizar, assim como, os procedimentos no tratamento de dados. Como métodos de recolha de dados foram aplicados o questionário e a entrevista, e no que concerne ao tratamento de dados foram utilizadas a estatística descritiva e a análise de conteúdo.

A investigação quantitativa segundo Serapioni (2000) apresenta características fundamentais como: a utilização de métodos controlados, a orientação para a verificação e para os resultados e a objetividade através de um distanciamento em relação aos dados. Também Hill e Hill (2002) afirmam que uma metodologia quantitativa pretende ser objetiva e orientada para o resultado; orientada para a comprovação; fiável (dados sólidos e repetíveis) e generalizável. Neste sentido, Alves (2010) explica que esta metodologia permite identificar e avaliar “opiniões, reações, sensações, hábitos e atitudes, etc., de um universo (público-alvo) através de uma amostra que o represente de forma estatisticamente comprovada” (p.107).

A metodologia qualitativa segundo Merriam (1988) possibilita uma análise onde os participantes do estudo não sejam restringidos a variáveis isoladas, mas vistos como parte de um todo. Bogdan e Taylor (1986) mencionam ainda, que o método qualitativo proporciona uma interação entre o investigador e os participantes, dando ênfase ao diálogo e à expressão livre dos participantes. Nesse sentido, os autores acima referidos definem como principais características: a recolha de dados é feita através da fonte direta num ambiente natural; a recolha de dados é essencialmente de carácter descritivo; o investigador interessa-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; a análise dos dados é feita de forma indutiva; o investigador pretende compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Em síntese, o método quantitativo utiliza dados de natureza estatística, que permitam evidenciar relações entre variáveis, enquanto o método qualitativo proporciona a recolha de dados descritivos através da observação dos participantes.

A metodologia quantitativa é aplicada neste estudo, com o objetivo de recolher e analisar dados, através da objetividade dos procedimentos, enquanto a aplicação da

metodologia qualitativa pretende recolher e analisar dados, procurando interpretar os mesmos e os significados que as pessoas lhes atribuem.

De seguida, apresentaremos os motivos que nos levaram a definir estas opções.

O estudo pretendeu assim, analisar e compreender que fatores influenciam a motivação nos docentes do ensino especializado da música.

Na impossibilidade de estudar a totalidade dos docentes do ensino artístico especializado da música existentes no país, o universo do estudo restringiu-se a docentes de quatro escolas, com regimes de frequência diferenciados, designadamente: Ensino Público, Ensino Particular e Cooperativo, Ensino Profissional e Ensino Musical não formal. Para a realização desta investigação foi pedida a colaboração dos professores do Instituto Gregoriano de Lisboa (Ensino Público), Conservatório Regional de Castelo Branco (Ensino Particular Cooperativo), Escola Profissional de Artes da Covilhã (Ensino Profissional) e Projeto Orquestra Geração (Ensino Musical não formal).

Deste modo, a amostra do estudo é uma amostra por conveniência dado ser constituída por professores que desempenham as suas funções enquanto docentes do ensino artístico especializado da música.

A decisão do investigador em estudar a motivação e a satisfação dos docentes nas escolas acima identificadas, prende-se com os seguintes fatores.

- Exercer ou ter exercido funções enquanto docente nestas instituições;
- Maior facilidade no processo de recolha de dados;
- Por conhecer a realidade dessas escolas, os professores que nelas trabalham e por ter sido, nestes contextos, que constatou o problema que originou o presente estudo.

A recolha de dados deste estudo foi elaborada pelo investigador através dos seguintes instrumentos:

- Nos questionários respondidos pelos participantes
- Nas entrevistas realizadas a alguns dos professores das instituições abrangidas por este estudo
- Na análise documental

Os dados que constituíram o corpus desta investigação foram reunidos com a colaboração dos professores envolvidos, através de questionários e entrevistas, de forma a identificar e analisar o seu grau de motivação perante o exercício da sua profissão.

Nesta investigação optámos por conciliar as metodologias qualitativa e quantitativa, permitindo o aprofundamento dos dados.

A metodologia qualitativa foi perspectivada, recorrendo a entrevistas (apêndice 2) semiestruturadas, tendo um conjunto de questões predefinidas, prevendo ainda outras questões cujo interesse surja no decorrer da entrevista e permitindo aos entrevistados respostas não condicionadas. Na impossibilidade de entrevistar

presencialmente todos os professores selecionados, devido a incompatibilidades de agenda, as entrevistas foram produzidas em dois moldes - presencialmente e redigidas por mail e enviadas posteriormente. A análise destas foi elaborada mediante uma análise de conteúdo. A análise de conteúdo, segundo Olabuenaga e Ispizúa (1989), é uma técnica que permite descrever e interpretar o conteúdo, e que possibilita reinterpretar as mensagens e compreender seus significados de outro modo inacessíveis.

A metodologia quantitativa foi privilegiada através de um questionário (apêndice 1) composto por questões fechadas e utilizando a escala de Likert. A análise de dados dos questionários foi elaborada com base em procedimentos estatísticos.

## **2. Caracterização da Amostra**

A amostra selecionada para a investigação foi determinada por um total de 177 professores pertencentes a 4 escolas do ensino especializado da música, nos quais 43 são do Instituto Gregoriano, 29 do Conservatório de Castelo Branco, 37 da Escola Profissional de Artes da Covilhã e 68 do Projeto Orquestra Geração. Os professores destas escolas lecionam em regimes de frequência diferenciados e em contextos sociodemográficos distintos, sendo que, duas das instituições - Conservatório de Castelo Branco e Escola Profissional de Artes da Covilhã - pertencem ao distrito de Castelo Branco e as outras duas - Instituto Gregoriano e Projeto Orquestra Geração - pertencem ao distrito de Lisboa.

A amostra diversificada, tanto em regimes de frequência, como em diferentes contextos sociodemográficos, permite maior fiabilidade na investigação em causa. Neste sentido e para contextualizar os docentes da amostra, torna-se pertinente a caracterização das escolas onde estes lecionam.

### **2.1. Caracterização das escolas**

A pesquisa e recolha de informação apresenta-se com base em documentos oficiais sendo estes: Projeto Educativo e Regulamento Interno. Todas as informações partiram destes mesmos documentos presentes nos sites oficiais das instituições escolares e de domínio público, bem como por requerimento às instituições que presentemente não disponibilizavam esses documentos online.

#### **2.2.1. Instituto Gregoriano de Lisboa**

O Instituto Gregoriano foi criado em 1953 enquanto Centro de Estudos Gregorianos sendo pioneiro em determinados domínios da música e da musicologia. Foi no Centro de Estudos Gregorianos que se introduziu pela primeira vez, a iniciação ao Curso de Pedagogia Musical, ao ensino das disciplinas de História da Música, Paleografia e Órgão a nível superior, e foi ainda o responsável pela revista *Canto*

*Gregoriano*, a primeira da especialidade em Portugal. Originalmente, o ensino destas matérias era garantido pelos professores do Conservatório Nacional Superior de Paris, da Universidade de Paris Sorbonne, da Escola César Frank de Paris e do Instituto Gregoriano de Paris. Em 1976 o Centro de Estudos Gregorianos foi reconvertido em estabelecimento de ensino superior público, passando a designar-se Instituto Gregoriano de Lisboa e a funcionar na dependência da Direção-Geral do Ensino Superior.

Com a reforma de 1983 os Conservatórios Públicos são novamente reestruturados, passando a existir os níveis de ensino superior e não superior. Com esta reforma transitam os cursos superiores para as Escolas Superiores de Música e transformam-se os conservatórios em escolas vocacionais de música, de ensino básico e secundário. Face às alterações, o Instituto Gregoriano de Lisboa estabeleceu as necessárias adaptações, definindo um plano de estudos, para os cursos de Canto Gregoriano, Órgão e Piano, que colocaria ênfase no domínio do Canto Gregoriano apresentando como obrigatórias em todos os cursos as disciplinas de Canto Gregoriano, Modalidade, Latim e Educação Vocal.

Posteriormente, o currículo viria a ser alargado passando a incluir os cursos de Cravo, de Violoncelo e de Flauta de Bisel organizados da seguinte forma: Cursos Básicos de Instrumento (Piano, Órgão, Cravo, Flauta de Bisel e Violoncelo) e de Canto Gregoriano, e Cursos Secundários de Instrumento de Tecla (Cravo, Piano e Órgão), de Canto Gregoriano e de Instrumento Monódico (Flauta de Bisel e Violoncelo), consagrados na Portaria n.º 421/1999 de 8 de Junho.

No ano letivo de 2004/2005 foi criado no IGL um curso de iniciação musical designado de Curso Preparatório. Esse curso visa o desenvolvimento de competências musicais junto de crianças em idade (8 e 9 anos) adequada ao início dos estudos musicais. A partir do ano letivo de 2006/2007 entraria em funcionamento o Curso de Violino, consagrado na Portaria n.º 871/2006 de 29 de Agosto.

Com a Portaria n.º 691/2009, de 25 de Junho, foram concebidos e aprovados novos planos de estudo para o ensino Básico: o Curso Básico de Música e o Curso Básico de Canto Gregoriano. O IGL perdeu o seu plano de estudos próprio, mas foi assegurada a criação de um curso de Canto Gregoriano. Na componente de formação vocacional de Música foi conferida às escolas a possibilidade de criarem disciplinas de oferta de escola tendo o IGL criado a disciplina de “Introdução ao Canto Gregoriano”. A Portaria n.º 225/2012, de 30 de Julho, modificou os planos de estudos dos cursos de ensino artístico especializado de nível básico criados pela Portaria n.º 691/2009, de 25 de Junho (Curso Básico de Música e Curso Básico de Canto Gregoriano). A Portaria estabeleceu o regime relativo à organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos criados, bem como o regime de organização das iniciações em música no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Na componente de formação vocacional do 3.º ciclo do Curso Básico de Música foi dada às escolas de ensino artístico especializado a possibilidade de criarem disciplinas de Oferta Complementar. O IGL criou a disciplina

de “Coro Gregoriano” (a funcionar no 7º, 8º e 9º ano). A Portaria n.º 243- B/2012, de 13 de agosto, criou o Curso Secundário de Música (com as vertentes em Instrumento, Formação Musical e Composição), o Curso Secundário de Canto e o Curso Secundário de Canto Gregoriano e aprovou os respetivos planos de estudos em regime integrado, articulado e supletivo. É afirmado que os planos de estudos dos cursos secundários de Música em regime supletivo assumem uma formação semelhante à do plano de estudos dos cursos secundários em regime integrado e articulado no que respeita ao conhecimento e capacidades essenciais a desenvolver.

No ano letivo de 2014/2015 começou a funcionar também o curso de Viola d’ Arco. A introdução de mais instrumentos levou à criação de uma Orquestra no âmbito da disciplina de Classes de Conjunto. (Projeto Educativo, 2016/17)

### **2.2.2. Conservatório Regional de Castelo Branco**

O Conservatório Regional de Castelo Branco – CRCB, iniciou as suas atividades em outubro de 1974 como escola de música com autorização provisória de lecionação. A 25 de maio de 1977 foi-lhe atribuído o Alvará com o n.º 2242 nos termos do n.º 5 do artigo 28.º do Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de novembro, pelo Ministério da Educação. O mesmo Alvará permitiu a lecionação e a realização de exames com programas oficiais. O Conservatório tem assim como missão, o ensino da música e da dança, a formação de professores e instrumentistas bem como a promoção cultural da população de Castelo Branco e respetiva área de influência.

Em 1986 é criada a Associação Cultural do Conservatório de Castelo Branco. No mesmo ano o Conservatório foi promotor das comemorações nacionais do Dia Mundial da Música e foi-lhe atribuída a Medalha de Mérito Cultural, pelo então Ministério da Educação e Cultura e respetiva Secretaria de Estado da Cultura, Maria Teresa Gouveia. Em relação às comemorações do Dia Mundial da Música, a então Secretária de Estado da Cultura justifica a escolha de Castelo Branco perante a, “significativa vitalidade da sua atividade musical, desenvolvida em torno do Conservatório Regional, justamente apontado como uma das mais dinâmicas e exemplares escolas de música, do qual o País já beneficiou através dos numerosos professores e executantes que aí tiveram a sua formação” (Projeto Educativo 2014/2017, p.7).

O Projeto Educativo (2014/2017) diz-nos ainda que “a área de influência do Conservatório tem-se estendido ao longo dos anos por um raio de mais de cem quilómetros, desde a Guarda, Covilhã, Ponte de Sor, Portalegre, Proença-a-Nova, Alpedrinha, Idanha-a-Nova, tendo-se constituído secções da Escola em algumas destas localidades. [...] a Câmara Municipal de Castelo Branco e o Governo Civil do Distrito, a Fundação Calouste Gulbenkian e a Câmara Municipal de Idanha-a-Nova têm procurado dar o apoio material necessário à prossecução dos projetos do Conservatório, não só pela confiança que lhes merece, como também pela esperança dos benefícios culturais que dele resultam” (p.7,8).

O Conservatório tem vindo a difundir o seu projeto cultural, paralelamente às suas atividades pedagógicas, através de concertos dentro e fora da Escola, no País e no estrangeiro. Alguns destes projetos ganharam notoriedade, tais como: “Crescer com a Música” (1993 – 2006); Festival Internacional de Música de Câmara de Castelo Branco, “Primavera Musical” (1993 – 2007); Festival e Concurso de Acordeão de Castelo Branco – “Folefest” (2007 – 2013) este em colaboração com a Escola Superior de Artes Aplicadas, do Instituto Politécnico de Castelo Branco tendo-se afirmado como um marco importante na dinamização deste instrumento na região e no país; Festival de Guitarra de Castelo Branco (desde 2012) sendo uma referência nacional no panorama guitarrístico.

Em 2008/09, de acordo com a reforma do ensino artístico especializado da música, levada a cabo pelo Ministério da Educação, o Conservatório estabeleceu, ao nível do 2.º e 3.º Ciclo, protocolos de articulação com agrupamentos de escolas da cidade de Castelo Branco a fim de constituir turmas exclusivas (dedicadas) em regime articulado.

O conservatório adquire o estatuto de autonomia pedagógica, primeiramente por um período de 5 anos (2009/10 – 2013/14), concedida pela Diretora Regional de Educação do Centro, e definitivamente a 4 de Novembro de 2013 ao abrigo do artigo 36.º e 37.º do Decreto-Lei n.º 152/2013, publicado no Diário da República, 1.ª Série – N.º 213 de 4 de novembro de 2013 (Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior).

Atualmente o Conservatório leciona praticamente todos os Cursos de Instrumento, Canto, Composição e Formação Musical, desde o nível de iniciação até ao nível secundário. O corpo docente é formado na sua maioria por professores que iniciaram a sua formação nesta Escola.

### **2.2.3. Escola Profissional de Artes da Covilhã**

A Escola Profissional de Artes da Covilhã foi criada em 3 de Setembro de 1992, com o nome de Escola Profissional de Artes da Beira Interior – EPABI, mediante despacho conjunto do Ministério da Educação e do Emprego e Segurança Social, tendo como entidades promotoras a Câmara Municipal da Covilhã e o Conservatório Regional de Música da Covilhã. A Instituição tem autonomia pedagógica, administrativa e financeira e adota níveis de formação II e IV. Ministra o Curso Básico de Instrumento, de nível II (equivalência ao 9º ano de escolaridade) e os Cursos de Instrumentista de Cordas e Teclas e de Sopros e Percussão, de nível IV (equivalência ao 12º ano de escolaridade).

Dos 24 anos de história da EPABI como instituição de formação profissional e agente cultural da região da Beira Interior destaca-se, entre muitos outros acontecimentos, a prestação da Orquestra Sinfónica, sob orientação do maestro Luís Cipriano, em 1999, em Belém, na Palestina, por ocasião das Comemorações dos 2000

anos do Nascimento de Jesus Cristo. Nos últimos anos, a Escola tem-se apresentado regularmente a público, com os projetos artísticos da Orquestra Sinfónica e da Orquestra de Cordas, dirigidas pelo Professor Rogério Peixinho, e das Orquestra de Sopros e Orquestra de Sopros Júnior, sob a responsabilidade do Professor Francisco Luís Vieira e Carlos Salazar, respetivamente, entre outras formações de Música de Câmara.

A escola, tem como missão, divulgar e incentivar os seus alunos a apresentar-se em concursos e festivais, nacionais e internacionais. Os alunos têm sido admitidos em conceituadas instituições de ensino superior no país e no estrangeiro, assim como atribuídos prémios em concursos e participando em iniciativas culturais, destacando-se a Festa das Escolas de Música - 1001 Músicos, o Concurso Internacional de Instrumentos de Arco Júlio Cardona, a OCP Zero, a Orquestra MIMA – Mostra Inter-Escolas de Música da Região Centro e o Concurso Internacional de Bandas – Filarmonia D'Ouro e a participação de alguns alunos no Estágio da APROARTE – Associação Nacional do Ensino Profissional de Música e Artes – de que a escola é associada, depois da realização de provas artísticas e da seleção do júri, realizando-se, no final, um concerto de orquestra de elevada qualidade que conta com o Alto Patrocínio do Sr. Presidente da República Portuguesa.

No ano letivo 2012/2013, a EPABI conquistou duas dezenas de prémios através da prestação dos seus alunos em concursos artísticos nacionais e internacionais, salientando-se os concursos de Clarinete Luso-Espanhol, em Fafe, o Concurso de Guitarra da Golegã, o Concurso Internacional de Instrumentos de Sopro “Terras de La Salette”, em Oliveira de Azeméis, o Concurso Internacional do Fundão e o Concurso Nacional “Sons de Cabral”, em Belmonte.

A nível interno, a escola dinamiza, anualmente, o Concurso Interno da EPABI, com o objetivo de promover o reconhecimento pelo mérito dos alunos, premiando os melhores alunos em cada naipe de instrumento musical e formação de conjunto, apreciação feita por um júri constituído por docentes da escola e personalidades convidadas. Os vencedores do referido concurso realizam depois um concerto de laureados, disponível para o público em geral, e o melhor aluno é convidado a realizar um concerto, como solista, com uma das formações orquestrais da escola, num evento comemorativo e festivo. Também com carácter anual, a EPABI promove um Ciclo de *Masterclass* e promove estágios de orquestra. O ciclo de *masterclass* visa os diversos instrumentos musicais, ministrados por professores convidados de renome internacional, no qual participam todos os alunos da escola e outros jovens músicos provenientes de todo o país que, durante uma semana, afluem à EPABI para realizar cursos intensivos nos diversos instrumentos.

Em 2009/2010, a EPABI inaugurou novas instalações escolares situadas no campus escolar junto ao complexo desportivo da Covilhã. A EPABI é frequentada, atualmente, por cerca de 100 alunos, distribuídos pelo curso Básico de Instrumento, e cursos de Instrumentista de Cordas e Teclas e Sopros e Percussão. A média de alunos

por turma é de 14 alunos, com faixas etárias compreendidas entre os 12 e os 22 anos de idade. A maioria dos alunos é natural do concelho da Covilhã e de concelhos confinantes, como Belmonte e Fundão, no entanto, cerca de 45% dos alunos que frequentam a EPABI são provenientes de outras regiões continentais e ilhas, como por exemplo, Douro Litoral, Trás-os-Montes e Alto Douro, Pinhal Interior Norte e Sul, Oeste, Alentejo, Grande Lisboa e Arquipélago dos Açores.

A EPABI conta com um corpo docente constituído por cerca de 40 professores, distribuídos pelas três áreas de formação dos cursos ministrados, sendo na sua maioria docentes da área artística, com destaque para os que lecionam a disciplina de instrumento principal. Pela especificidade da formação artística, os docentes desta área formativa exercem, na sua grande maioria, outras atividades, nomeadamente como músicos, o que lhes permite um contato muito próximo com o mercado de trabalho nesta área. Refira-se ainda que a EPABI conta ainda com a colaboração de outros docentes e profissionais da música, a título eventual/pontual, enquanto prestadores de serviços, para realizar os acompanhamentos ao piano nas provas artísticas dos alunos (recitais) e personalidades convidadas para ministrar estúgios e *masterclass* de instrumento ao longo do ano letivo (Projeto Educativo, 2016/2017).

#### **2.2.4. Projeto Orquestra Geração**

O projeto orquestra geração é introduzido em Portugal em 2005 e inspira-se no modelo venezuelano *El Sistema*. Este modelo foi impulsionado por José António Abreu músico e político com fortes preocupações sociais. Com um carácter visionário e persistente o Maestro Abreu leva avante este projeto em 1975 na cidade de Caracas onde nasce a tão aclamada Orquestra Sinfónica Juvenil Simon Bolivar. “Sendo o objetivo principal a inclusão social, a promoção de competências musicais é vista como um meio para atingir o desenvolvimento comunitário inclusivo. Atualmente existem 180 núcleos espalhados pelas várias províncias da Venezuela que integram 350 000 crianças e jovens” (Malheiros *et al*, p.19)

Nasce então em 2005 o Projeto Geração com o apoio e colaboração da Autarquia da Amadora, da Fundação Calouste Gulbenkian e pelo Alto Comissariado para a Imigração e Dialogo Intercultural. O projeto inicialmente visava a promoção de atividades ligadas ao desporto, dança e música com o objetivo de combater o abandono e insucesso escolar. No entanto, foi com a orquestra que o projeto ganhou notoriedade, surgindo assim em 2007 o primeiro núcleo do projeto denominado de Orquestra Geração no agrupamento de escolas Miguel Torga.

O segundo núcleo nasce com a expansão deste projeto em 2008, no agrupamento de Vialonga, dando continuidade ao sucesso da orquestra e abrindo portas para outros territórios. É então em 2009 que se dá a grande expansão, o projeto passa a integrar escolas de toda a área metropolitana de Lisboa, contando com o núcleo de agrupamentos de Loures (Camarate, Sacavém e Vialonga), com a abertura de mais 2 núcleos no concelho de Lisboa (Alto da Ajuda e Boavista), na Amadora com a

expansão de mais dois núcleos (Escola do Zambujal e Damaia), no Município de Oeiras (Escola Sophia de Mello Breyner), no Município de Sintra (Escola Mestre Domingos Saraiva) e no Município de Sesimbra (Escola da Boa Água na Quinta do Conde). No mesmo ano nascem ainda as primeiras escolas fora do perímetro da zona metropolitana de Lisboa, sendo estas as pioneiras a nível nacional. A primeira nasce em Amarante e a segunda em Mirandela, posteriormente surgem outras duas, Coimbra e Murça.

No ano de 2012 o projeto contabilizou aproximadamente 879 alunos, prevendo um aumento nos anos subsequentes. No futuro, o projeto da Orquestra Geração pretende abranger todas as regiões de Portugal Continental. Prevê-se que cada uma das regiões contemple 14 escolas a as Áreas Metropolitanas 28 com 50 alunos em cada escola, perfazendo um total de aproximadamente 154 escolas e 7.700 alunos.

Em 2011 a Orquestra Geração – OG, foi reconhecida como um dos 50 projetos identificados enquanto Boas Práticas pela Comissão Europeia, sendo posteriormente galardoadada com o mesmo projeto com o prémio Excelência na Educação. Atualmente encontram-se 14 alunos a frequentar o ensino especializado da música nas escolas, Conservatório Nacional e na Escola Profissional Metropolitana e outras duas alunas a frequentar o ensino superior de música, uma delas encontra-se neste momento na Holanda a frequentar a Licenciatura, sendo reconhecido o grande trabalho não só social como musical do projeto.

Desde 2012 que o projeto se encontra na segunda fase, quer isto dizer que, após favoráveis resultados, as diversas Câmaras Municipais decidiram criar e desenvolver as suas próprias orquestras, com os alunos musicalmente mais avançados, financiando toda a logística envolvente e premiando todos os alunos que fazem parte das mesmas. Neste momento, o projeto orquestra geração conta com 4 Orquestras, sendo que, 3 são municipais (Orquestra Municipal da Amadora, Orquestra Municipal de Loures e Orquestra Municipal de Lisboa) e 1 intermunicipal (Orquestra do Atlântico).

A OG tem como objetivos principais integrar socialmente as crianças e jovens de bairros socialmente e economicamente mais desfavorecidos. Cooperar com as escolas, de forma a promover o trabalho de grupo, a disciplina e a responsabilidade para uma melhor cidadania. Combater o absentismo, dando ênfase à promoção do sucesso escolar, e a uma valorização da autoestima das crianças aproximando as famílias do processo educativo dos seus filhos. Difundir o acesso às artes e à cultura, diminuindo o fosso existente entre sociedade de classes, aproximando o mundo da cultura intitulada de “elitista” ao da ‘cultura popular’.

Os principais problemas identificados na sua generalidade são o abandono e insucesso escolar, as dificuldades de integração social, a marginalidade, o tecido familiar frágil e as crianças institucionalizadas. Como tal, o contributo deste projeto na área social, justifica o esforço e dedicação de todos os que nele trabalham, tendo sido reconhecido como umas das 50 melhores práticas pela União Europeia.

Num território TEIP, os problemas com o sistema educativo são inquietantes. O número de alunos que pretende abandonar a escola em idade precoce é muito significativo. A orquestra geração pretende assim encontrar estratégias que perante esta situação, diminuam a sistematização deste problema intervindo em quatro domínios: competências, identidade, desenvolvimento social e cidadania. Estes domínios foram tidos em conta pelo estudo de avaliação encomendado pelas fundações que apoiam o projeto, Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação EDP e Fundação PT, da Área Metropolitana de Lisboa e da Escola de Música do Conservatório Nacional e foi elaborado por uma equipa do Centro de Estudos Geográficos do IGOT-Universidade de Lisboa.

No campo das competências, a Orquestra Geração facilita a comunicação através de meios pouco habituais na escola - a comunicação musical, encoraja o trabalho em equipa e o desenvolvimento de sentido coletivo. Além disso, exige disciplina e esforço individual para o cumprimento de objetivos comuns. No âmbito da identidade, a orquestra geração promove novas experiências relacionais e, sobretudo, reforça a autoestima das crianças, dos jovens, das famílias e até dos profissionais da educação. Na intervenção do desenvolvimento social cria (e nalguns casos concretiza) expectativas de futuro e desperta para projetos de vida improváveis nos contextos sociais de origem dos alunos. É no contexto da cidadania, que incentiva a responsabilidade pessoal e coletiva inerente ao modo de funcionamento de uma orquestra, o que facilita a transposição para outras situações (Malheiros *et al*, 2012).

### **3. Instrumentos de pesquisa**

Os instrumentos de pesquisa têm sido utilizados em diversas investigações empíricas, comprovando a sua fiabilidade na análise da pesquisa. A definição dos instrumentos de pesquisa a utilizar é uma das etapas elementares para o desenvolvimento da investigação. A escolha dos instrumentos, definem assim, os modos em que o investigador pretende captar a realidade. Neste sentido, optamos por utilizar dois instrumentos de pesquisa: inquérito por questionário e inquérito por entrevistas.

O inquérito segundo Remoaldo (ed. 2008/16) é um instrumento que possibilita ao investigador uma recolha considerável de informações, opiniões, comportamentos e preferências.

No caso do inquérito por questionário, Gil (1999) define-o enquanto “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (p.128). Nesse sentido o mesmo autor defende que o investigador ao preparar um questionário deve ter em atenção a elaboração das perguntas, de modo a que estas estejam, expressas de uma forma explicita e que reflitam uma ideia de cada vez, assim

como, prever o nível de conhecimento dos inquiridos de modo a que exista uma interpretação correta das perguntas.

A opção por este instrumento prendeu-se com o facto de compreender um conjunto diferenciado de questões e itens que permitiriam, a nosso ver, uma recolha exaustiva de informação análoga que correspondia aos nossos objetivos.

Relativamente ao conceito de inquérito por entrevista, Valadas e Gonçalves (2014) na perspetiva de Sousa (2005) definem o mesmo enquanto instrumento que “permite o estudo de variáveis complexas e mais ou menos subjetivas em amostras reduzidas” onde “são possíveis respostas aos porquês e os esclarecimentos circunstanciais necessários à compreensão das respostas dos sujeitos, das suas motivações e do raciocínio que lhes está subjacente” (p.6).

Esclarecidas as conceções relativas aos instrumentos utilizados, segue-se então os esclarecimentos sobre estes na investigação em causa.

### 3.1. Inquérito por questionário

O questionário é constituído por um conjunto de questões relativas a variáveis motivacionais de autorresposta com base numa escala de tipo Likert. Para a construção do questionário foram tidos em conta: os modelos concetuais sobre a motivação e, mais especificamente, alguns estudos sobre a motivação para a profissão docente assim como alguns instrumentos de recolha de dados já utilizados noutros estudos. O questionário (ver apêndice 1) integra questões fechadas e foi organizado em duas secções. A primeira secção pretende recolher os dados sociodemográficos dos participantes e a segunda secção destina-se a recolher a opinião dos docentes do ensino artístico especializado da música acerca dos fatores que influenciam a motivação para a profissão. A segunda secção foi organizada em três questões centrais. Cada questão apresentou um conjunto de variáveis, definidas com base nas necessidades para a motivação, permitindo assim, determinar o interesse e predomínio destas na des/motivação dos professores objeto de estudo.

Nesse sentido as variáveis foram agrupadas em 4 dimensões: Condições de trabalho, relacionamento e participação na escola, reconhecimento profissional e pessoal, realização profissional e pessoal.

A participação no estudo foi de carácter voluntário e com consentimento informado. Foi garantido o anonimato e assegurada a confidencialidade dos dados obtidos.

Segue-se o guião que conduziu o questionário em análise.

**Tabela 27** – Guião para o questionário

<b>Tópicos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>
Justificação do Questionário	<p>Informar sobre o enquadramento e objetivo da entrevista.</p> <p>Sublinhar a importância do contributo do entrevistado.</p> <p>Garantia de confidencialidade.</p>	
Caracterização sociodemográfica	Obter dados pessoais e profissionais	Idade, sexo, habilitação académica, anos de serviço, tipo de vínculo, instituição onde leciona, cargos exercidos, disciplinas lecionadas
Motivação e relevância das variáveis	Compreender que variáveis são consideradas relevantes para a motivação nos docentes do ensino especializado da música	De entre os aspetos abaixo mencionados, indique a relevância que cada um tem para a motivação dos docentes.
Motivação na docência do Ensino Artístico	<p>Recolher dados relativamente à (des)motivação dos docentes no ensino especializado da música</p> <p>Identificar variáveis que não estejam presentes no questionário e que sejam pertinentes para os docentes</p>	<p>Tendo em conta as variáveis abaixo identificadas, relativas à (Des)Motivação docente, assinale, na escala que se apresenta, a opção que melhor traduz a sua opinião.</p> <p>Caso queira indicar uma ou mais variáveis que pense não estarem presentes neste inquérito e que considere relevantes, por favor indique:</p>
Motivação na Instituição onde leciona	<p>Recolher dados relativamente à (des)motivação dos docentes na escola onde leciona</p> <p>Identificar variáveis que não estejam presentes no questionário e que sejam pertinentes para os docentes</p>	<p>Tendo em conta o estabelecimento de ensino onde desempenha atualmente funções docentes, assinale, na escala que se apresenta, a opção que melhor traduz a sua opinião relativamente às seguintes variáveis (Des)Motivacionais</p> <p>Caso queira fazer alguma consideração referente a algumas das variáveis acima descritas ou outra(s) que não esteja(m) mencionada(s), por favor manifeste a sua opinião</p>

### 3.2. Inquérito por Entrevista

As entrevistas foram elaboradas segundo uma tipologia semiestruturada. Este tipo de entrevista, tem por base um guião (tabela 28) que possibilita alguma orientação ao investigador, com temas ou perguntas que considere relevantes para o estudo, mas que permitem simultaneamente o desenvolvimento de resposta por parte dos entrevistados explorando os aspetos que considerem mais significativos.

Neste contexto as entrevistas foram realizadas a 5 professores que integraram a amostra do estudo, permitindo compreender mais aprofundadamente a realidade do ensino artístico especializado da música, a relação entre os docentes e as instituições e as implicações da motivação nesta dinâmica. Estes 5 professores foram selecionados mediante os seguintes critérios:

- Serem professores de diferentes tipos de ensino - conservatórios públicos, conservatórios particulares e cooperativos, escolas profissionais e ensino não formal;
- Serem professores das seguintes instituições – Instituto Gregoriano de Lisboa, Conservatório Regional de Castelo Branco, Escola Profissional de Artes da Covilhã e Projeto Orquestra Geração da Escola de Música do Conservatório Nacional;
- Serem professores com diferentes tipos de vínculo laboral;
- Serem professores na área musical com um mínimo de 5 anos, permitindo uma perspetiva mais abrangente dos paradigmas nos últimos anos no ensino artístico especializado da música.

A todos estes participantes foi realizada uma entrevista semiestruturada, com base no guião apresentado na tabela 28.

**Tabela 28** – Guião para as entrevistas

<b>Tópicos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>
Justificação da entrevista	Informar sobre o enquadramento e objetivo da entrevista. Sublinhar a importância do contributo do entrevistado. Garantia de confidencialidade.	
Dados pessoais e profissionais	Obter informações sobre a Formação académica e profissional	Idade, sexo, habilitação académica, anos de serviço, tipo de vínculo, instituição onde leciona
	Obter dados sobre a opinião dos	1) O que pensa do estado atual do

O Ensino Artístico na perspetiva das políticas públicas	docentes acerca das políticas do ensino artístico e sua relação com a motivação	ensino artístico em Portugal?  2) Face às constantes alterações educativas e às consequentes contestações por parte dos sindicatos e professores, pensa que estas influenciam o grau de motivação dos docentes? Quais as consequências para professores e alunos?
Satisfação e Motivação na docência	Compreender a visão dos docentes perante o grau de satisfação do corpo docente na instituição onde lecionam  Recolher elementos sobre as variáveis na motivação	3) Nos vários estabelecimentos onde leciona qual a perceção que tem sobre a satisfação dos docentes?  4) Que fatores acha que contribuem mais para a motivação dos professores? Porquê?
Desgaste profissional	Identificar problemas adjacentes à profissão docente  Recolher elementos sobre o desgaste profissional  Compreender a importância das relações interpessoais e a motivação profissional  Recolher dados sobre a satisfação e motivação dos docentes	5) Sente que existe, por parte dos docentes, um desgaste profissional? Porquê?  6) Considera as relações profissionais importantes para a motivação? (relação com os colegas, funcionários, direção)  7) Quando olha para o panorama atual da sua profissão, pensa que a mesma o/a satisfaz profissionalmente e pessoalmente. Quais os motivos?  8) Pensa que a profissão docente é muito desgastante? Porquê?
Realização profissional	Compreender e identificar emoções perante a profissão  Entender a posição dos docentes perante o exercício da sua atividade	9) Sente-se realizado na sua profissão? Apresente as principais razões.  10) Consideraria mudar de profissão? Porquê?  11) Consideraria mudar de escola? Porquê?
	Recolher dados relativamente às	12) Considera essencial a conjugação da profissão docente com a de músico

<p>Atividade artística versus docência</p>	<p>necessidades de conciliação da carreira de docente com a profissão artística</p>	<p>para a sua satisfação profissional?</p> <p>13) A atividade de músico contribui no seu desempenho enquanto docente? Em que sentido?</p> <p>14) Na instituição onde exerce funções enquanto docente, sente que existe flexibilidade e até um incentivo por parte dos seus superiores hierárquicos para exercer as duas profissões em simultâneo? Qual o motivo para tal?</p>
--	---	---



## V - Apresentação e análise de dados

A interpretação de um documento pode utilizar diferentes metodologias, como tal, a escolha do procedimento depende da informação a ser analisada e dos objetivos a que o investigador se propõe com a pesquisa. Nesse sentido a escolha do método de tratamento de dados recaiu num método de análise simultaneamente quantitativa e qualitativa.

Os dados quantitativos foram reunidos através da aplicação Google Forms e posteriormente sujeitos a análise estatística através do software Excell. Na secção 1 realizou-se a análise descritiva das variáveis sociodemográficas dos participantes, nomeadamente: género, idade, habilitações literárias e tempo na instituição. Na secção 2, realizou-se a análise das três questões centrais. Tanto a caracterização sociodemográfica como as questões do questionário foram analisadas descritivamente.

Os dados da componente qualitativa foram sujeitos a um estudo de análise de conteúdo de cariz descritivo. Este é um processo que utiliza um conjunto de técnicas: leitura das entrevistas, organização do conteúdo e da sua informação, sintetizado em conceitos ou categorias que descrevem o fenómeno em estudo.

### 1. Questionários

#### Secção 1 - Caracterização Sociodemográfica dos participantes

A percentagem de retorno do questionário foi de 53%, correspondendo a 94 questionários dos 177 enviados. Dos 94 professores que responderam ao questionário, 51% são do género feminino e 49% do género masculino, como consta no gráfico 1.

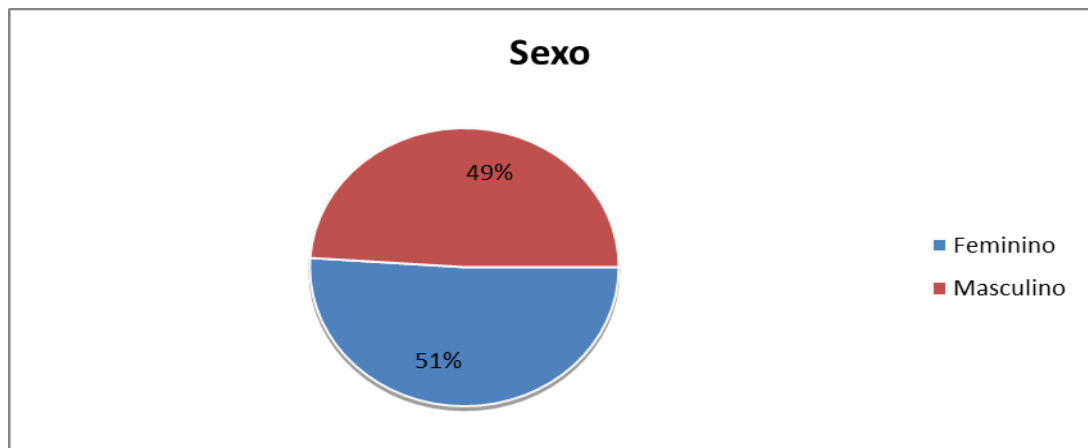


Gráfico 1 – Professores por género

Quanto à faixa etária e pela análise do gráfico 2, ela tem maior representatividade entre os 31 e 40 anos de idade, seguindo-se os que têm idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos e entre os 20 e os 30 anos de idade.

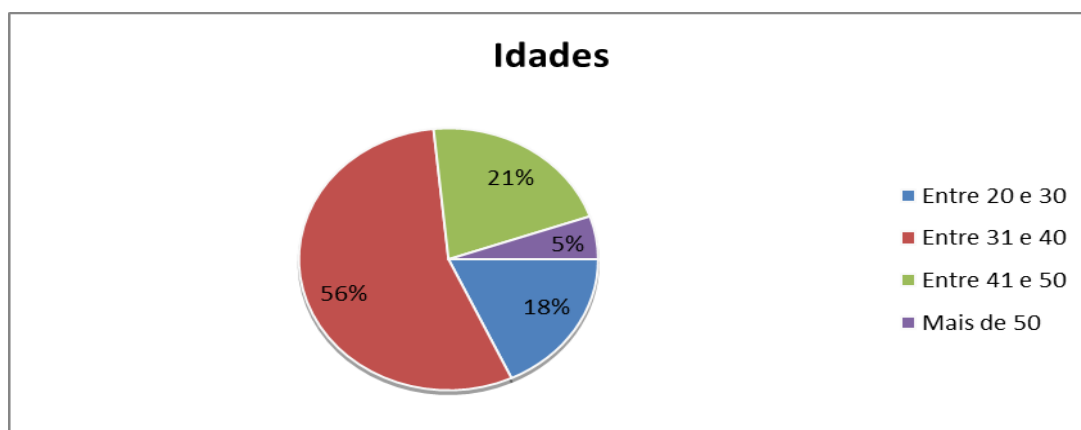


Gráfico 2 - Idade dos Professores

Em relação às habilitações académicas, como se pode verificar no gráfico 3, 57% dos professores têm licenciatura, 39% o mestrado, 2% o doutoramento e os restantes o 12º ano.

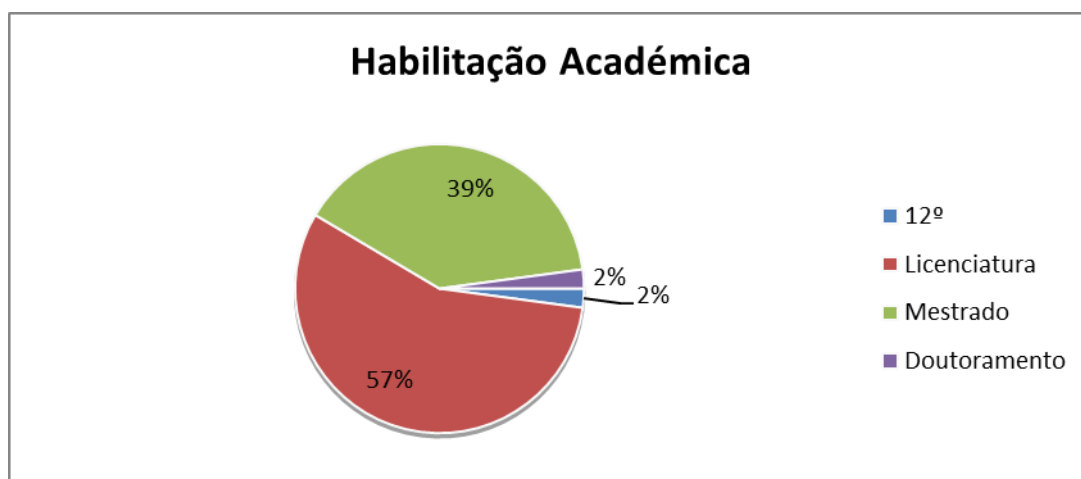
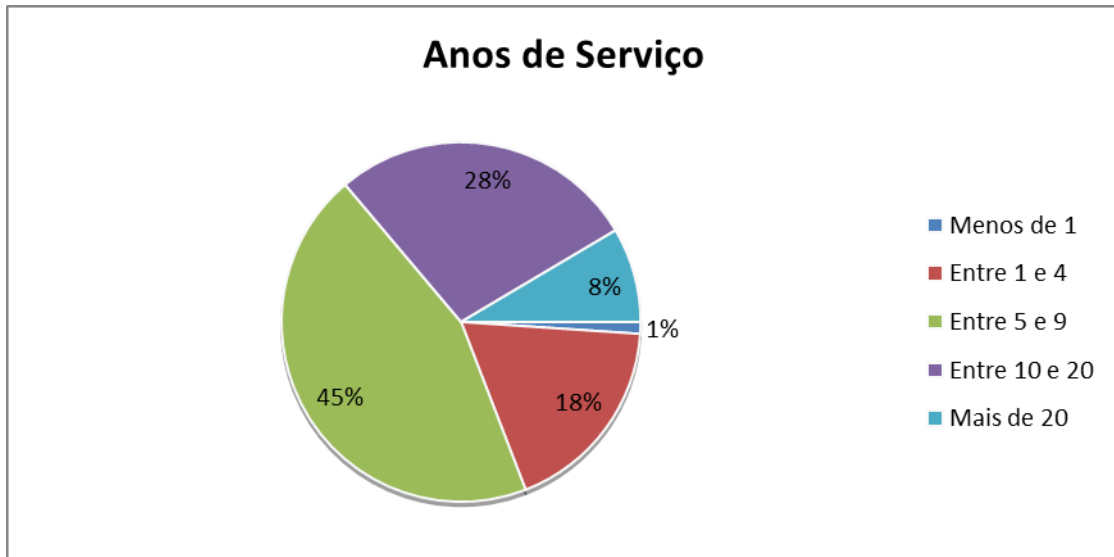


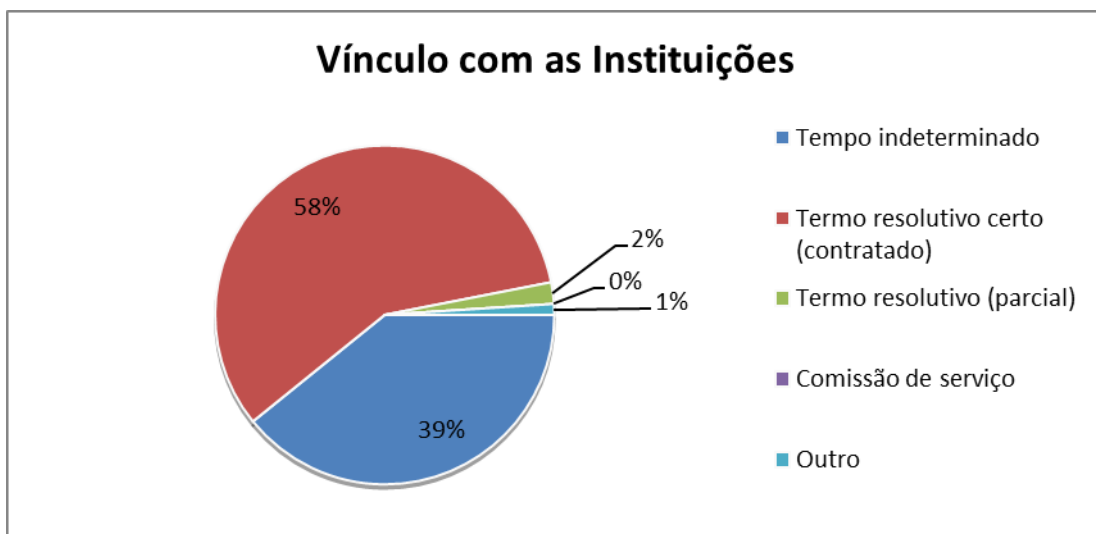
Gráfico 3 - Habilitações Académicas

Em relação ao tempo de serviço constatou-se que 45% dos professores têm entre os 5 e os 9 anos de serviço, 28% entre 10 e 20 anos, 18% entre 1 e 4, 8% têm mais de 20 anos de serviço e 1% exercem a profissão à menos de 1 ano, como consta do gráfico 4. Podemos constatar que o grupo de maior representatividade, corresponde aos professores que têm entre 5 a 9 anos de serviço.



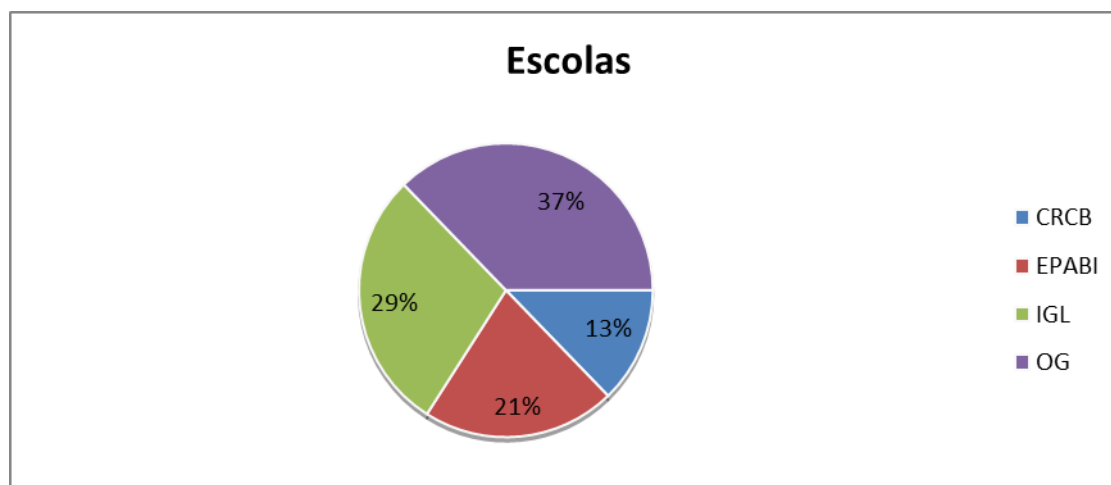
**Gráfico 4** - Anos de serviço docente

O gráfico 5 mostra o vínculo contratual dos docentes da amostra com as instituições de ensino. Como se pode observar, 58% dos professores têm um contrato a termo resolutivo certo. Com termo indeterminado, ou seja, pertencentes ao quadro da escola só se verificaram 39%, o que evidência uma maior representatividade de professores com instabilidade profissional.



**Gráfico 5** - Situação profissional dos docentes

No gráfico 6 podemos verificar que dos 94 professores que responderam ao questionário, 13% são docentes no Conservatório Regional de Castelo Branco, 21% na Escola Profissional de Artes da Covilhã, 29% no Instituto Gregoriano de Lisboa e 37% no Projeto Orquestra Geração.



**Gráfico 6** – Instituições onde os docentes lecionam

O gráfico 7, apresenta as diferentes disciplinas lecionadas pelos professores. Estas disciplinas, nas diversas escolas, estão organizadas em grupos disciplinares sendo estas: Instrumentos de Teclas (Piano, Cravo e Órgão); Instrumentos de Cordas (Violino, Viola, Violoncelo, Contrabaixo e Guitarra); Instrumentos de Sopros e Percussão (Flauta transversal, Flauta Bisel, Oboé, Clarinete, Fagote, Trompete, Trompa, Trombone, Tuba, Saxofone e Percussão); Canto (Canto); Acordeão; Classe de Conjunto (Orquestra, Música de Câmara, Coro, Naípe); Área Científica (Formação Musical, História da Música, História das Artes, Física do Som); e Área Sociocultural (disciplinas do âmbito do ensino regular, aqui presentes por fazerem parte do grupo de docentes do ensino profissional).

Pela análise do gráfico, verificamos que 9 professores são do grupo disciplinar de Teclas, 37 de Cordas, 32 de Sopros, 1 de Canto, 1 de Acordeão, 11 da Área Científica e 4 da Área Sociocultural, e que 76 dos 94 lecionam não só as disciplinas dos diversos grupos disciplinares já mencionados, como simultaneamente do grupo disciplinar da Classe de Conjunto, sendo que, 27 lecionam as disciplinas de Orquestra e Naípe, 13 a disciplina de Música de Câmara, um a disciplina de Coro Gregoriano e oito a disciplina de Coro. A leção em mais do que um grupo disciplinar deve-se ao facto de os professores do ensino artístico terem habilitação académica que permite a leção de aulas individuais (disciplinas de instrumento) e aulas de grupo (orquestra, música de câmara, coro, naípe), explicando assim a maior representatividade de professores a lecionar as disciplinas de classe de conjunto.

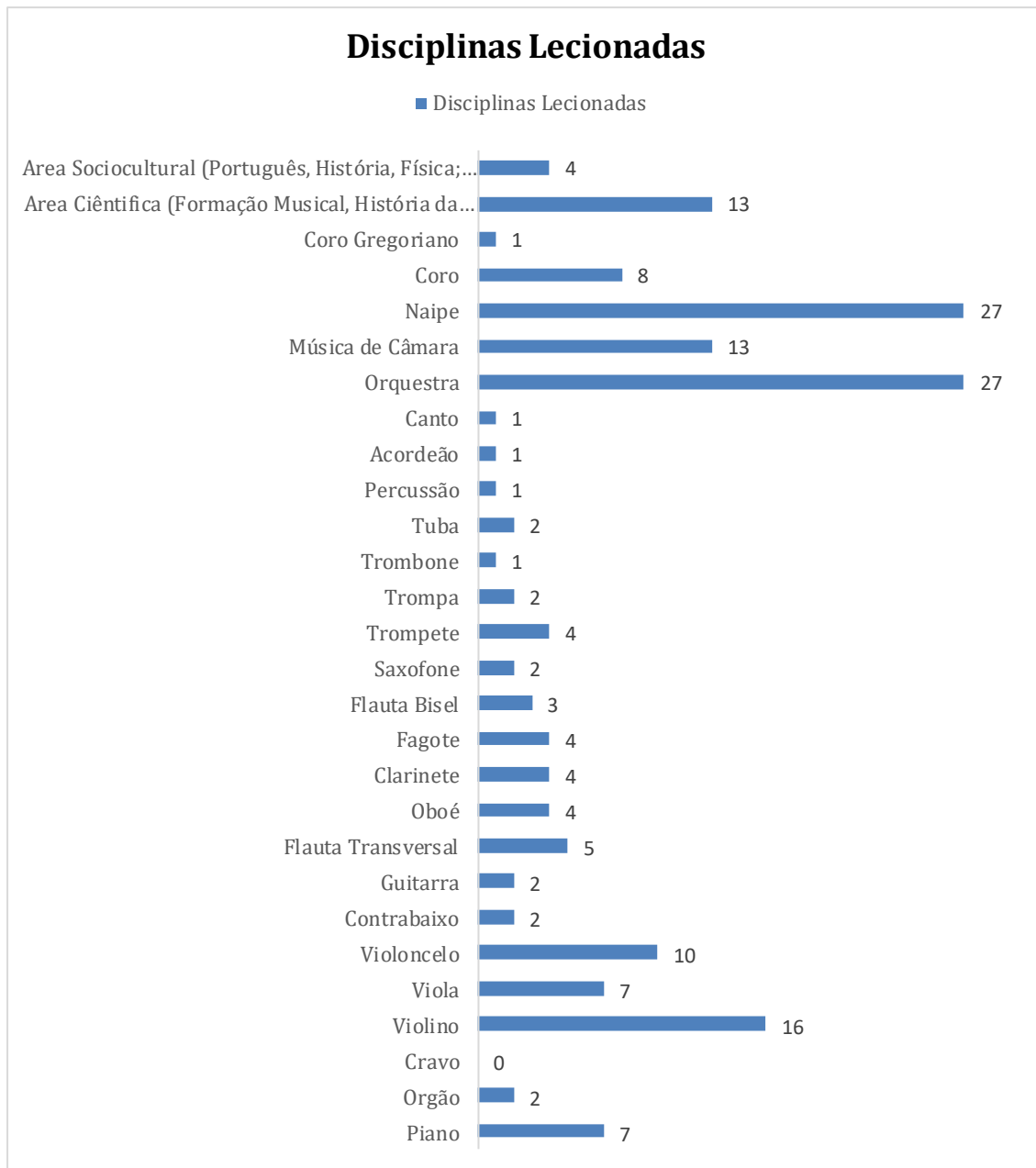
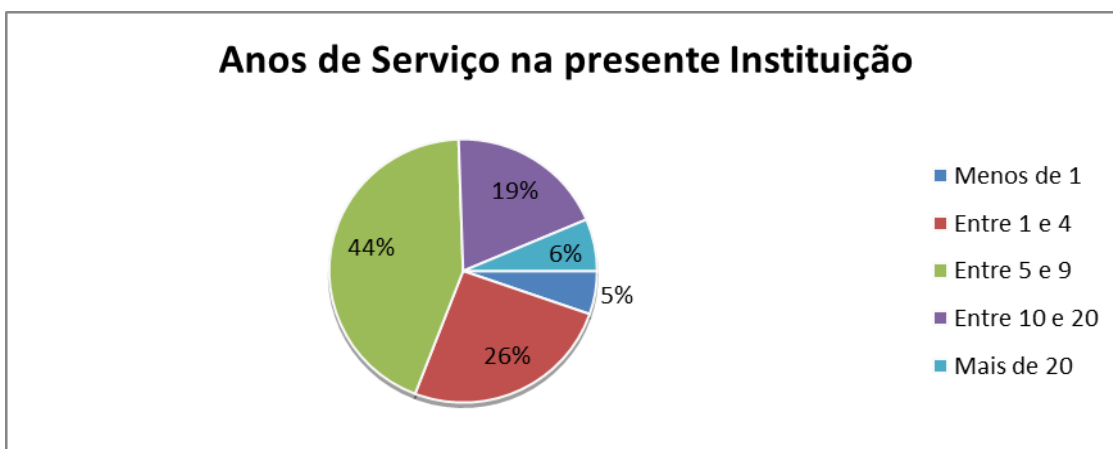


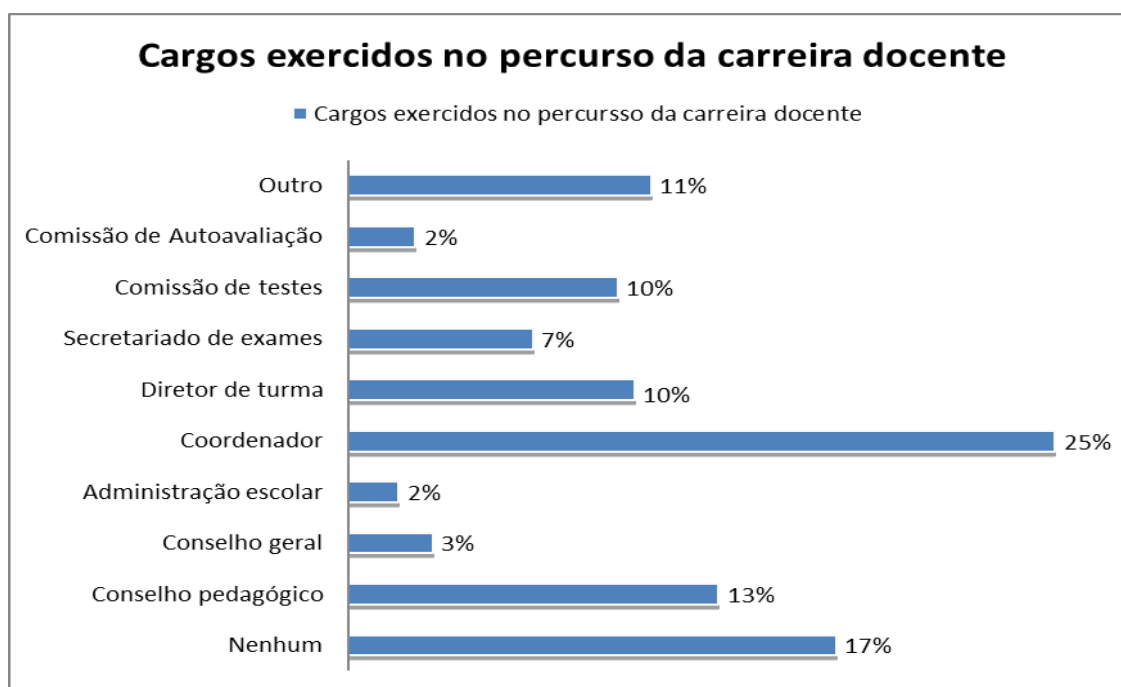
Gráfico 7 – Disciplinas lecionadas

No que respeita aos anos de serviço na instituição onde atualmente os professores exercem a profissão, o gráfico 8 mostra que 44% têm entre 5 e 9 anos de serviço nas escolas que integram a amostra. Os professores com 1 a 4 anos representam 26% e os que têm entre 10 e 20 anos, 19%. Os que têm mais de 20 anos de docência correspondem a 6% e os que têm menos de 1 ano os restantes 5%.



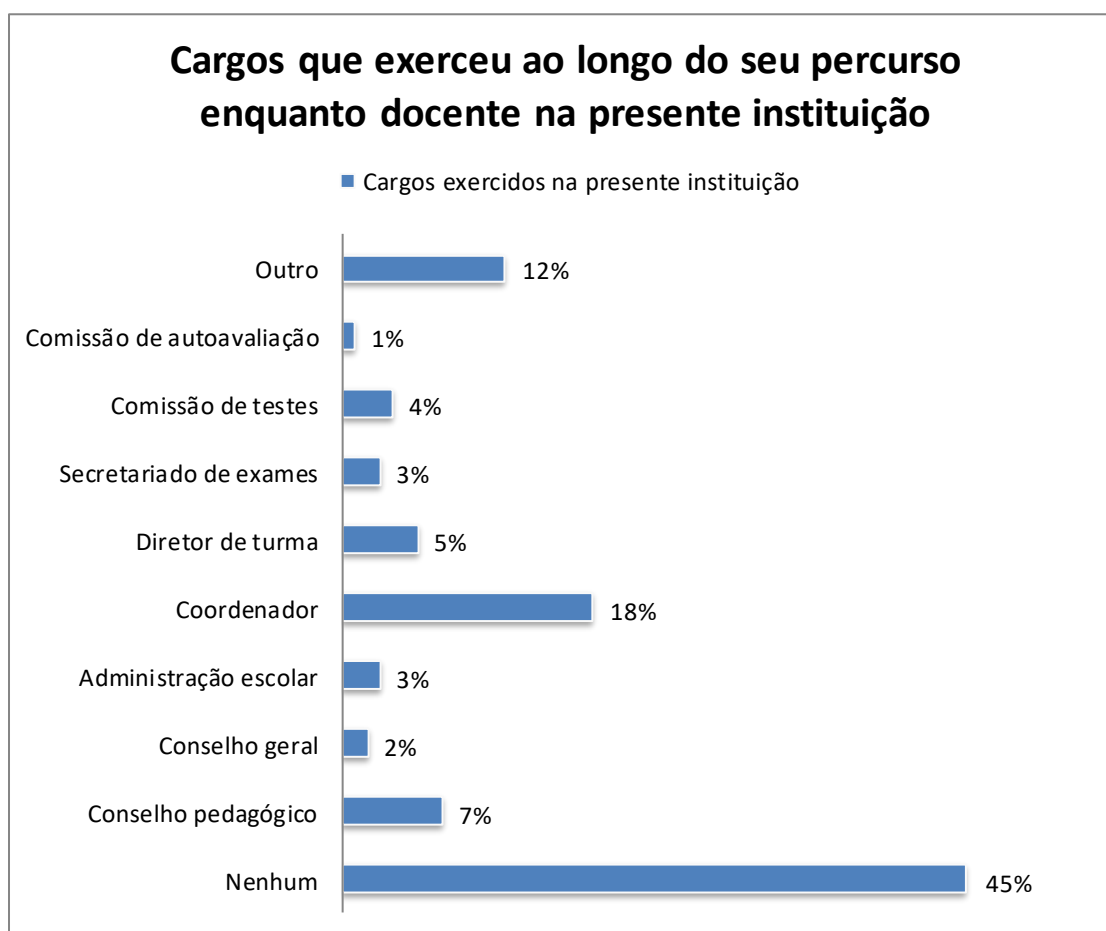
**Gráfico 8** – Anos de serviço na presente instituição

No que respeita ao exercício de funções extracurriculares, podemos verificar a partir do gráfico nº9 que, 25% dos professores já exerceram a função de coordenador, 13% já fizeram parte do conselho pedagógico, 10% foram diretores de turma, 10% pertenceram à comissão de testes e 7% ao secretariado de exames. Com menor prevalência, constatamos que 3% dos professores, pertenceram ao conselho geral, 2% à comissão de autoavaliação e 2% á administração escolar. Ainda 11% dos professores demonstraram ter exercido outros cargos não previstos neste questionário. Dos 94 professores que responderam, apenas 17% afirmaram não ter exercido qualquer função para além da lecionação.



**Gráfico 9** – Cargos que o docente exerceu ao longo da sua carreira

Relativamente aos cargos exercidos, enquanto docentes, na presente instituição verifica-se que 45% nunca exerceu cargos. Dos 94 professores que responderam ao questionário, 18% já desempenharam a função de coordenador, 7% integraram o conselho pedagógico, 5% foram diretores de turma e 12% exerceram outros cargos não previstos no questionário. Relativamente a outras funções também identificadas no questionário, designadamente, o conselho geral, administração escolar, secretariado de exames, comissão de testes e comissão de autoavaliação, pode-se constatar que têm muito pouca expressividade.

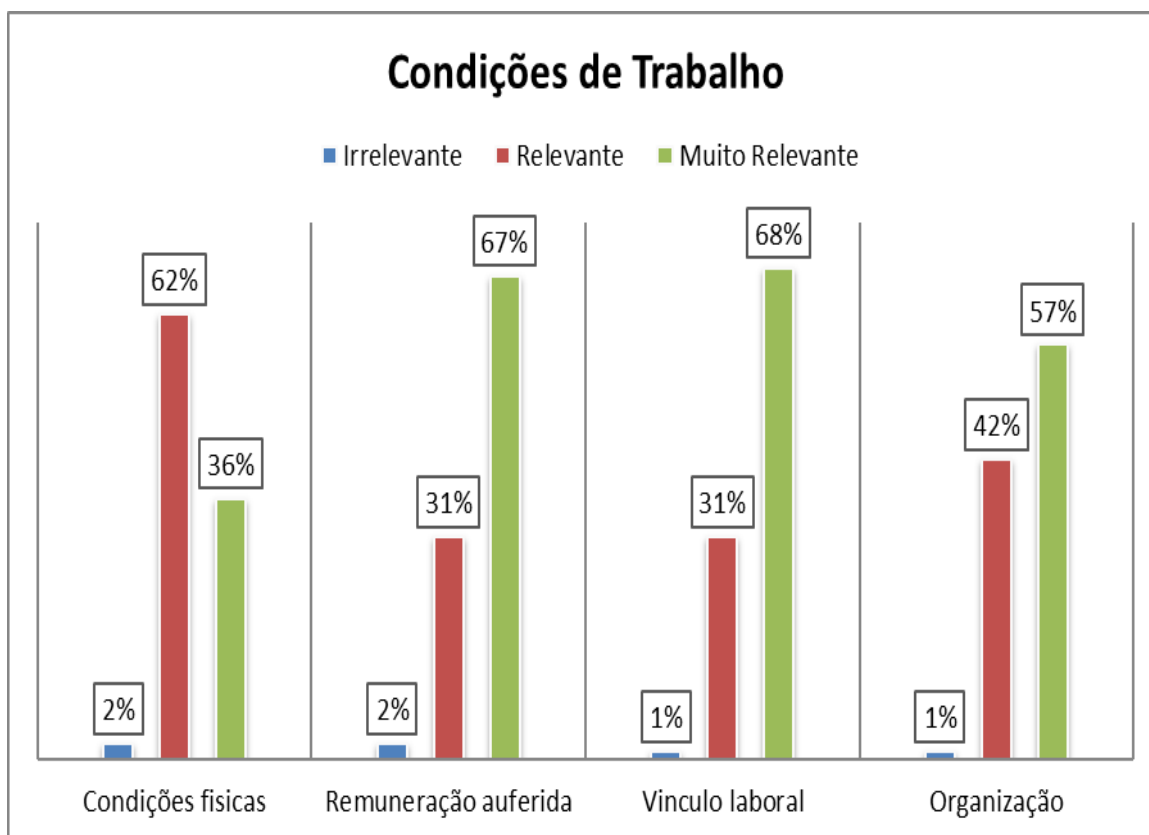


**Gráfico 10** – Cargos que o docente exerce na presente instituição

## Secção 2 - Análise das Questões

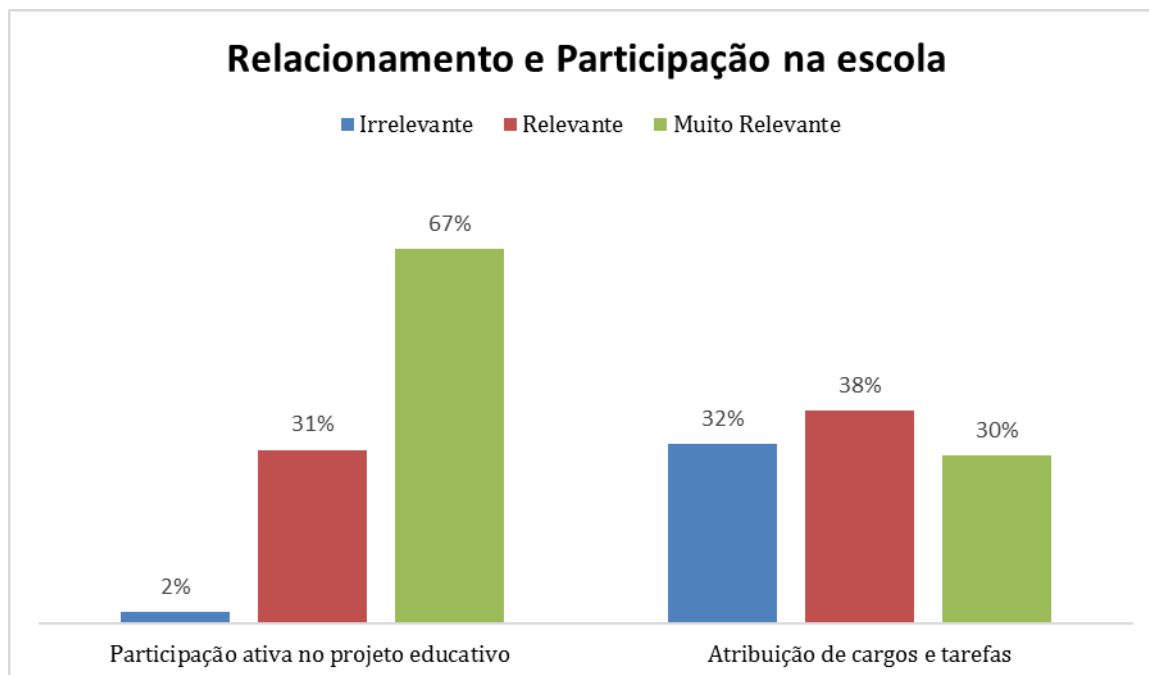
Os dados serão apresentados de modo a dar resposta às 3 questões centrais e de acordo com as 4 dimensões já definidas.

Questão 1 – De entre os aspetos abaixo mencionados, indique a relevância que cada um tem para a motivação dos docentes.



**Gráfico 11** – Apresentação dos resultados das variáveis - condições de trabalho

Pela observação do gráfico 11, constatamos que os professores consideraram as quatro variáveis relevantes e muito relevantes para a sua motivação, sendo que a remuneração auferida e o vínculo com a instituição foram as mais evidenciadas/escolhidas por 67% dos professores (relevantes) e por 68% dos professores (muito relevante). Ao nível da variável organização institucional verifica-se uma menor discrepância entre a importância atribuída pelos professores, sendo que, 57% dos professores, identificam-na como muito relevante e 42% como relevante. Quanto às condições físicas, 62% entenderam estas como relevantes para a motivação. Neste sentido, concluímos que no geral todas as variáveis foram merecedoras da atenção dos professores, onde as necessidades de segurança laboral e económica apareceram como sendo as mais motivadoras. Esta evidência pode estar relacionada com a insegurança ao nível da estabilidade profissional que se faz sentir hoje em dia.



**Gráfico 12** – Apresentação dos resultados das variáveis do fator - Relacionamento e participação na escola

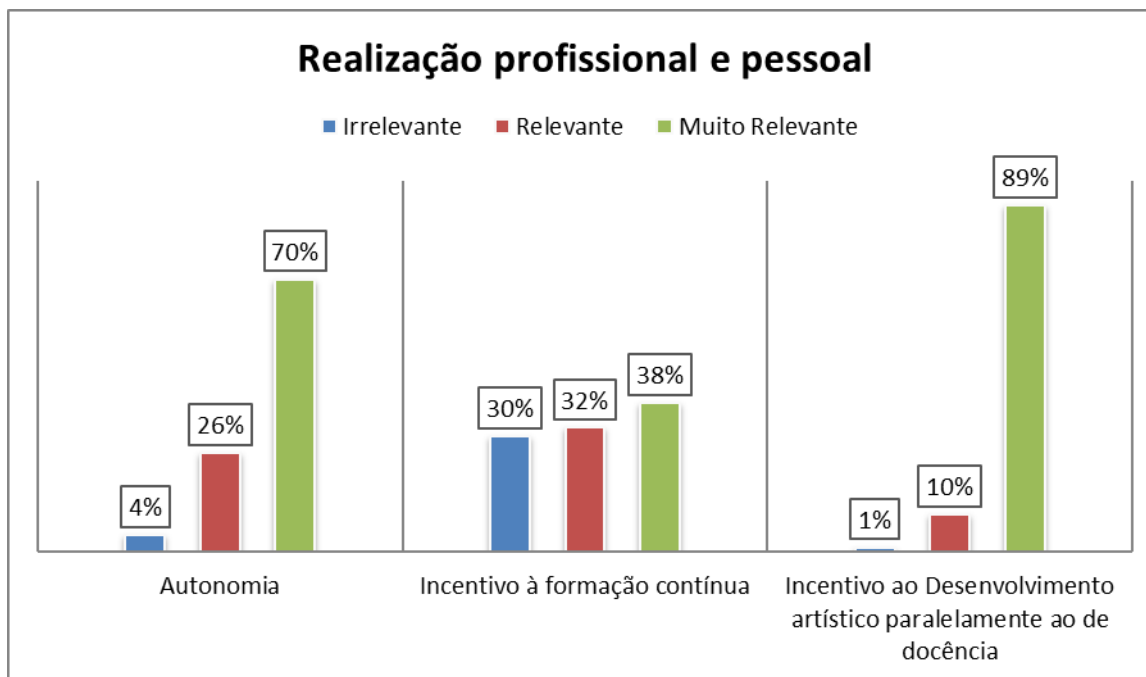
Como se pode perceber, através do gráfico 12, as variáveis que integram os fatores de participação ativa no projeto educativo da escola, são consideradas muito motivadoras, na medida em que foram selecionadas como muito relevantes, por parte de 67% dos participantes no estudo. Pode-se afirmar que existiu uma grande valorização por parte dos professores. 67% destes consideraram assim, muito relevante a sua participação no projeto da escola, demonstrando a necessidade dos professores se identificarem com o projeto e poderem participar ativamente no mesmo, contribuindo de forma construtiva no desenvolvimento do mesmo.

No que diz respeito à importância atribuída à necessidade de atribuição de cargos e tarefas, as percentagens em cada uma das opções mostra uma distribuição mais equitativa nas respostas dos participantes. No entanto é importante ter presente que esta variável é considerada, por muitos professores, como tendo uma influência significativa na sua motivação dado que apenas 32% destes professores a consideram irrelevante em comparação com 38% que a consideram relevante e 30% que a consideram muito relevante. Apesar do destaque que assume a participação ativa no projeto educativo, os dados relativos à atribuição de cargos podem evidenciar que, para estes professores, o desempenho de cargos e tarefas é uma forma de participar ativamente na vida da escola e de estabelecer relações com todos os “atores” da mesma. Resta afirmar que na nossa opinião, esta variável pode apresentar dados diferentes mediante a instituição onde os professores da amostra exercem a sua profissão. A necessidade de alguns pode prender-se com a necessidade de se sentirem valorizados e recompensados no seu local de trabalho ou simplesmente uma necessidade intrínseca de participar ativamente na instituição.



**Gráfico 13** – Apresentação dos resultados das variáveis do fator – Reconhecimento profissional e pessoal

Analisando o fator – reconhecimento profissional e pessoal – o gráfico 13 demonstrou a total necessidade dos professores se sentirem reconhecidos pelos outros, perante as funções que desempenham. Em todas as variáveis (feedback do desempenho de tarefas, reconhecimento dos alunos, reconhecimento dos encarregados de educação, reconhecimento dos colegas, reconhecimento dos superiores hierárquicos, reconhecimento da escola perante as tarefas que desempenha) os professores consideraram como muito relevantes para a sua motivação. No entanto foi notória a necessidade do seu trabalho ser reconhecido pelos alunos, destacando-se das outras variáveis com 82% dos professores.



**Gráfico 14** – Apresentação dos resultados das variáveis do fator – Realização profissional e pessoal

Pela análise dos dados do gráfico 14 foi possível constatar que para os professores a necessidade de desempenhar funções enquanto docentes e músicos é muito importante, 89% dos professores consideram o incentivo ao exercício da docência e da atividade artística como muito relevante para a sua motivação. Ainda no fator de realização profissional e pessoal a variável – autonomia – foi considerada por 70% dos docentes como muito relevante para o exercício da sua profissão e motivação. Relativamente ao incentivo à formação contínua, os dados apresentaram resultados diferentes, estando as opiniões dos participantes mais dispersas pelas opções irrelevante, relevante e muito relevante para a motivação. Este resultado demonstrou que nem todos os professores consideram imperativo a existência de uma ação externa para o incentivo à formação.

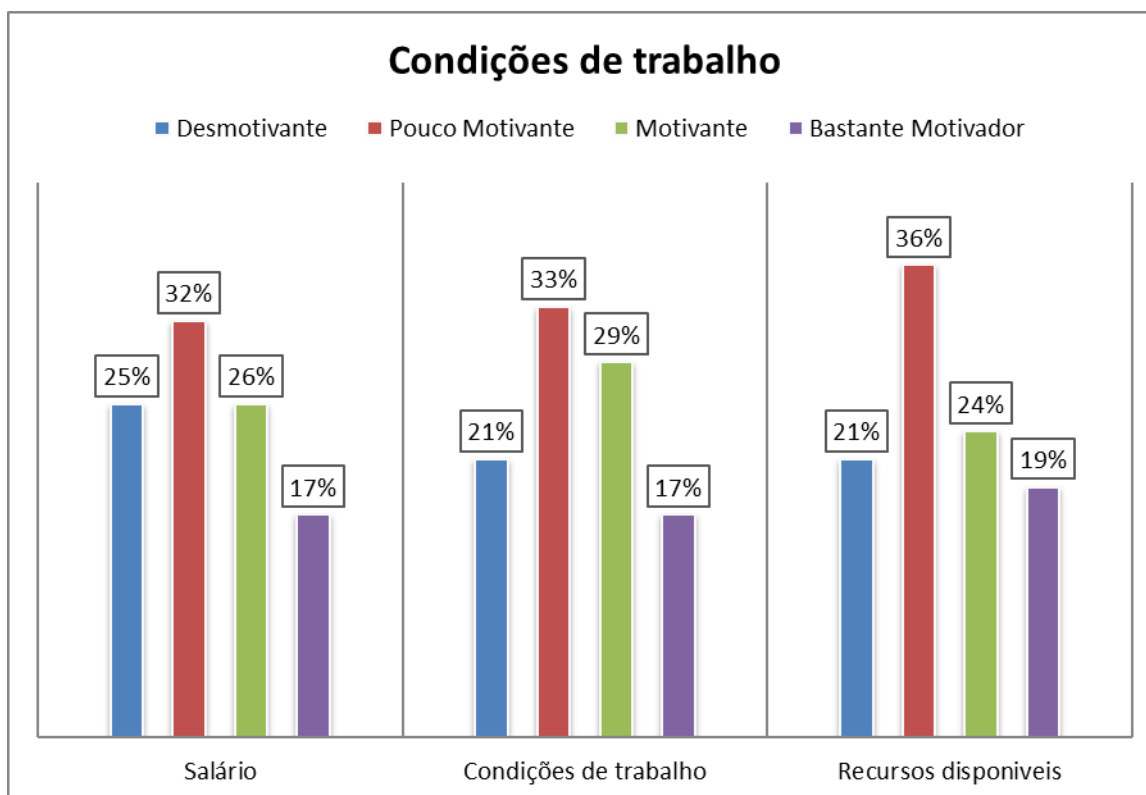
Em síntese, podemos afirmar que de acordo com a amostra, os professores privilegiaram variáveis presentes nos fatores de relacionamento e participação no trabalho e de realização profissional e pessoal, sendo que, as três variáveis que mais se destacaram, foram as de: 1º - Incentivo ao desenvolvimento artístico paralelamente ao de docência, 2º - Relação com os alunos, 3º - Autonomia. Assim sendo, as necessidades intrínsecas pareceram ser mais relevantes para a motivação em comparação com as extrínsecas.

Na questão II o principal objetivo foi perceber a intensidade das variáveis na (des)motivação através da avaliação dos professores objeto de estudo no ensino especializado da música, bem como, os fatores que apresentam maior

representatividade na (des)motivação. Neste sentido a questão II foi apresentada deste modo:

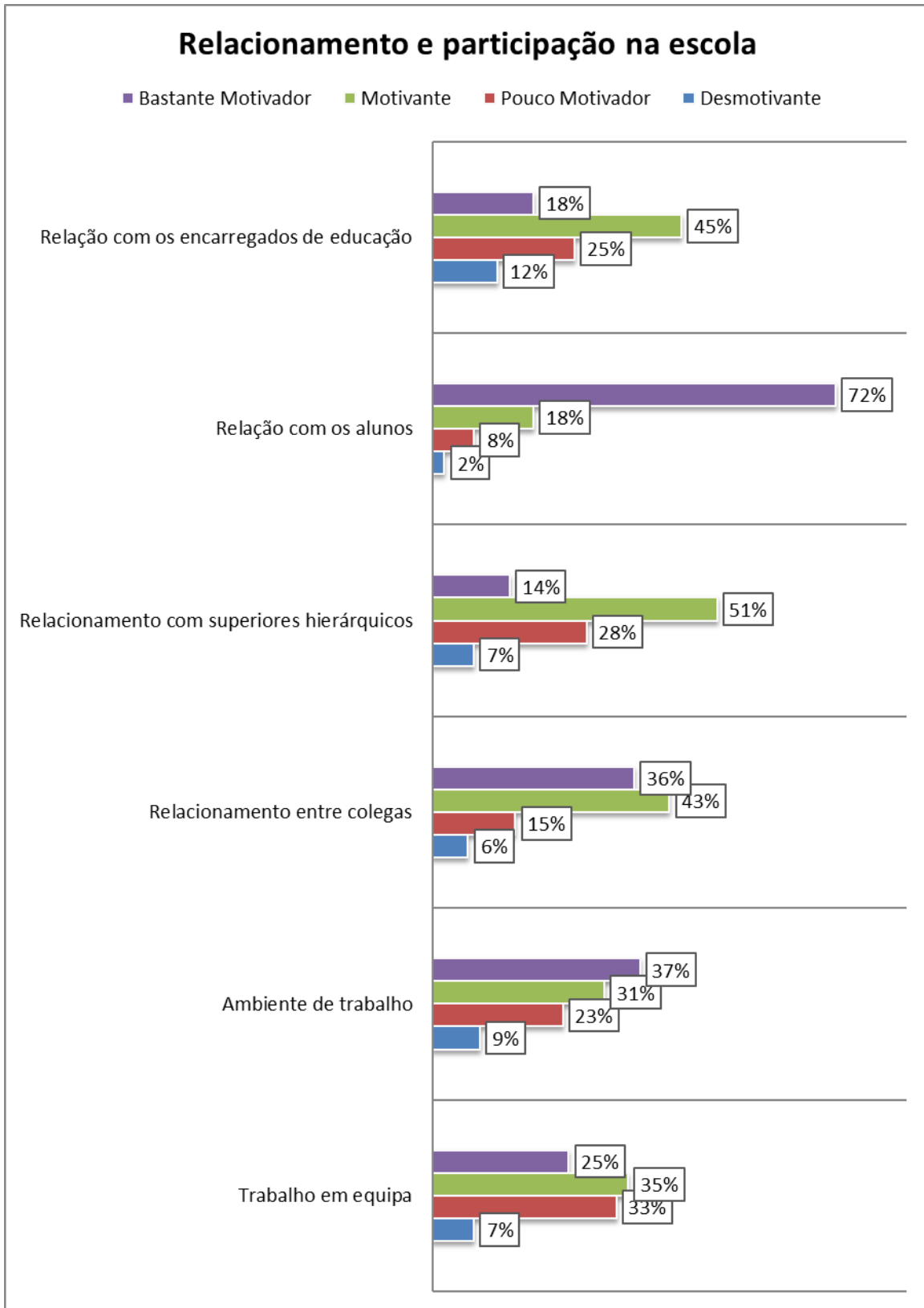
Questão II - Tendo em conta as variáveis abaixo identificadas, relativas à (Des)Motivação docente, assinale, na escala que se apresenta, a opção que melhor traduz a sua opinião.

Segue-se em seguida a análise da mesma.



**Gráfico 15** – Apresentação dos resultados das variáveis do fator – condições de trabalho

O gráfico acima demonstrou que em todas as variáveis relativas às condições de trabalho, os participantes consideraram-nas como pouco motivantes (barra vermelha). Em nenhuma das variáveis foi possível verificar uma avaliação com uma grande representatividade nos parâmetros motivante e bastante motivador, por parte dos professores. Os resultados demonstraram que as condições de trabalho não parecem ser consideradas geradoras de motivação para o exercício das funções docentes. Estes resultados podem ser explicados, à luz da teoria de Herzberg, segundo a qual os fatores externos, ou higiênicos (que não motivam, mas evitam a desmotivação), quando ausentes, podem conduzir à insatisfação dos trabalhadores, no entanto, quando presentes, apesar de em sentido restrito não serem considerados essenciais para a motivação dos trabalhadores, podem contudo, ser mobilizadores da motivação.



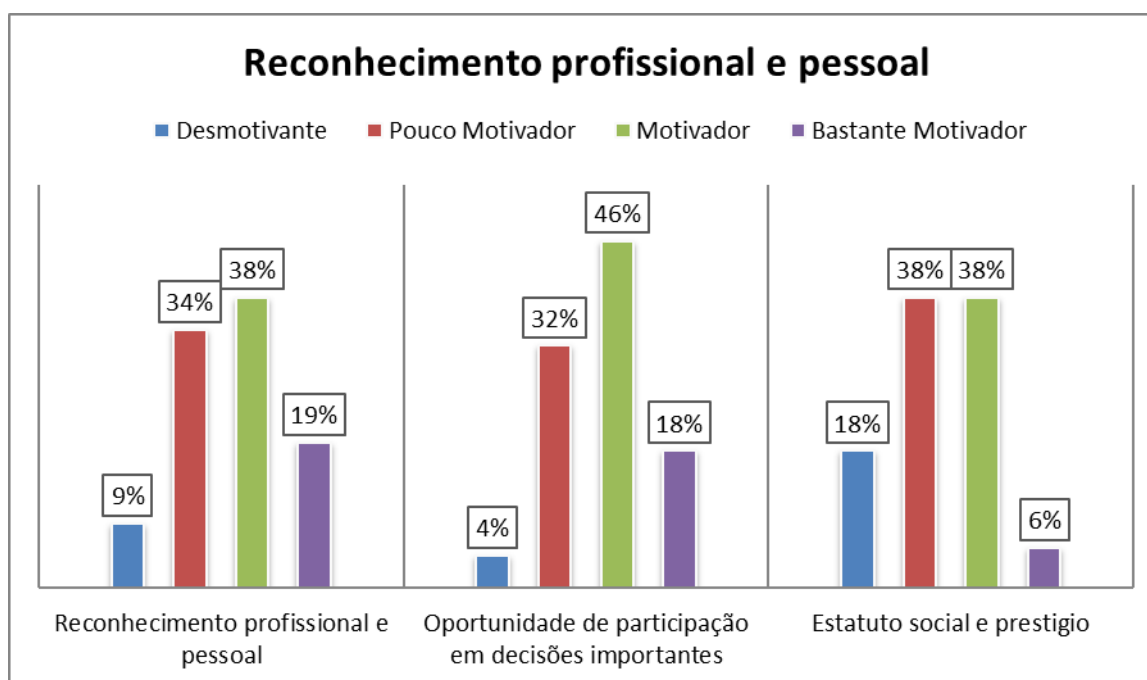
**Gráfico 16** – Apresentação dos resultados das variáveis do fator – relacionamento e participação na escola

O fator de relacionamento e participação na escola foi avaliado perante seis variáveis (relacionamento com encarregados de educação, relacionamento com os alunos, relacionamento com os superiores hierárquicos, relacionamento entre

colegas, ambiente de trabalho, trabalho em equipa), nas quais as quatro primeiras pretenderam determinar o grau de relacionamento com os diversos atores e as duas últimas perante a participação no trabalho.

Nas quatro primeiras variáveis foi possível constatar que 72% dos professores consideraram bastante motivador o relacionamento com os alunos e entre 43% e 51% destes avalia a sua relação com os superiores hierárquicos, encarregados de educação e colegas como motivante para a sua função. Relativamente às variáveis da participação no trabalho, os professores consideraram o ambiente de trabalho bastante motivador – 37% dos professores, e o trabalho em equipa motivante - 35% dos professores.

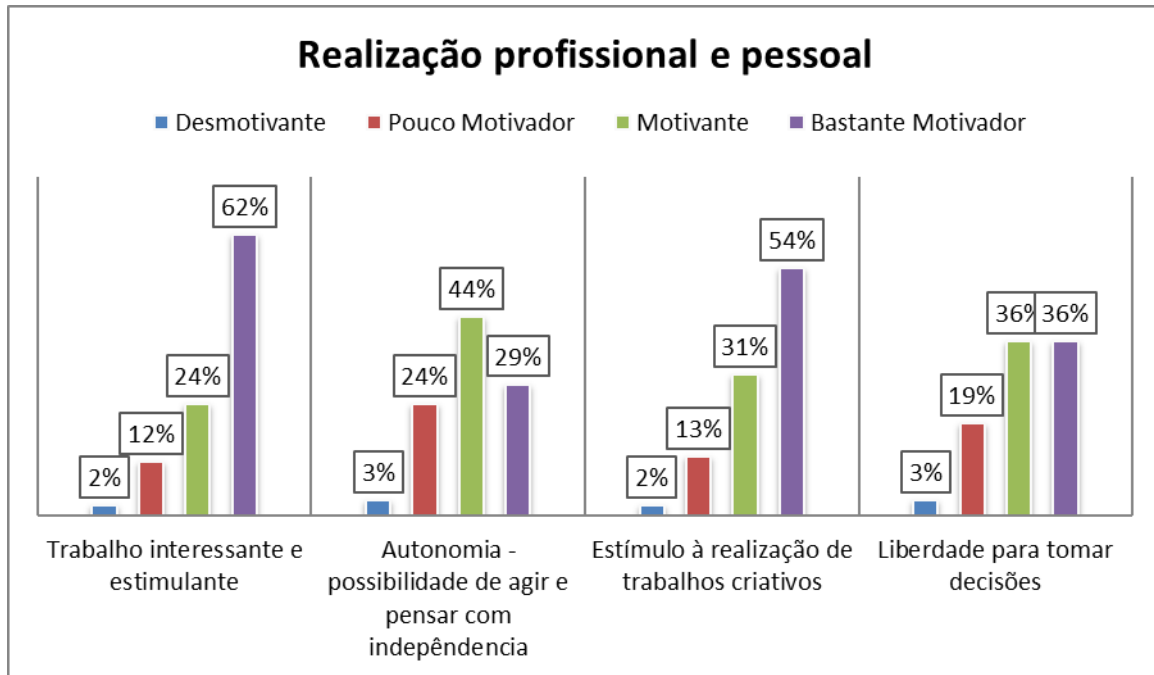
Ainda sobre os dados obtidos neste fator é necessário referir que quatro destas variáveis – relação com os encarregados de educação, relacionamento com os superiores hierárquicos, ambiente de trabalho e trabalho em equipa - apresentaram igualmente percentagens consideráveis no parâmetro - pouco motivador.



**Gráfico 17** – Apresentação dos resultados das variáveis do fator – reconhecimento profissional e pessoal

O resultado do gráfico 17 indica que as variáveis, reconhecimento profissional e pessoal e oportunidade de participação em decisões importantes, com uma avaliação tendencialmente motivante - 38% e 46% dos professores, embora uma percentagem significativa também considere pouco motivadora – 34% dos professores na variável reconhecimento profissional e pessoal, e 32% dos professores na variável oportunidade de participação em decisões importantes. Respetivamente aos dados da variável estatuto social e prestígio, estes demonstraram que os professores não estão

em concordância, 38% dos professores consideraram a variável pouco motivadora ou motivante. No entanto se fizermos o somatório das percentagens atribuídas pelos que a consideram desmotivante e pouco motivador, esta representa 56%. Podemos assim identificar este fator como tendencialmente mais desmotivante do que motivador.



**Gráfico 18** – Apresentação dos resultados das variáveis do fator – realização profissional e pessoal

Em relação ao fator de realização, os docentes consideraram a variável - trabalho interessante e estimulante e a variável – estímulo à realização de trabalhos criativos como bastante motivantes, apresentando percentagens de 62% e de 54% respetivamente.

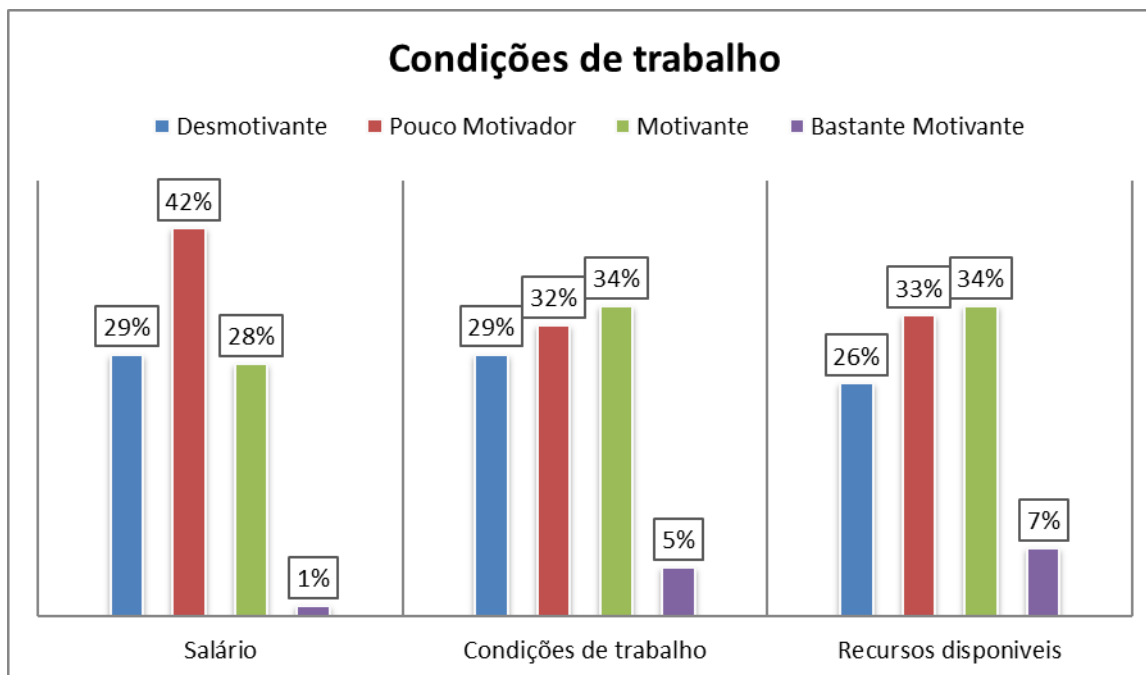
No que respeita à variável da – autonomia (possibilidade de agir e pensar com independência), o gráfico18 indica que, 44% dos professores avaliaram a mesma como motivante. Perante a necessidade de tomar decisões, 36% dos professores consideraram-na respetivamente motivante e muito motivante. Neste sentido os dados demonstram que os docentes nesta variável manifestaram opiniões diferentes.

Ainda de assinalar a pouca representatividade do parâmetro desmotivação, representando variavelmente 2 a 3% da avaliação dos professores.

A questão III pretendeu analisar a intensidade das variáveis na (des)motivação através da avaliação dos docentes na escola onde exercem função, bem como, os fatores que apresentam maior representatividade na (des)motivação. Neste sentido a questão III foi apresentada da seguinte forma:

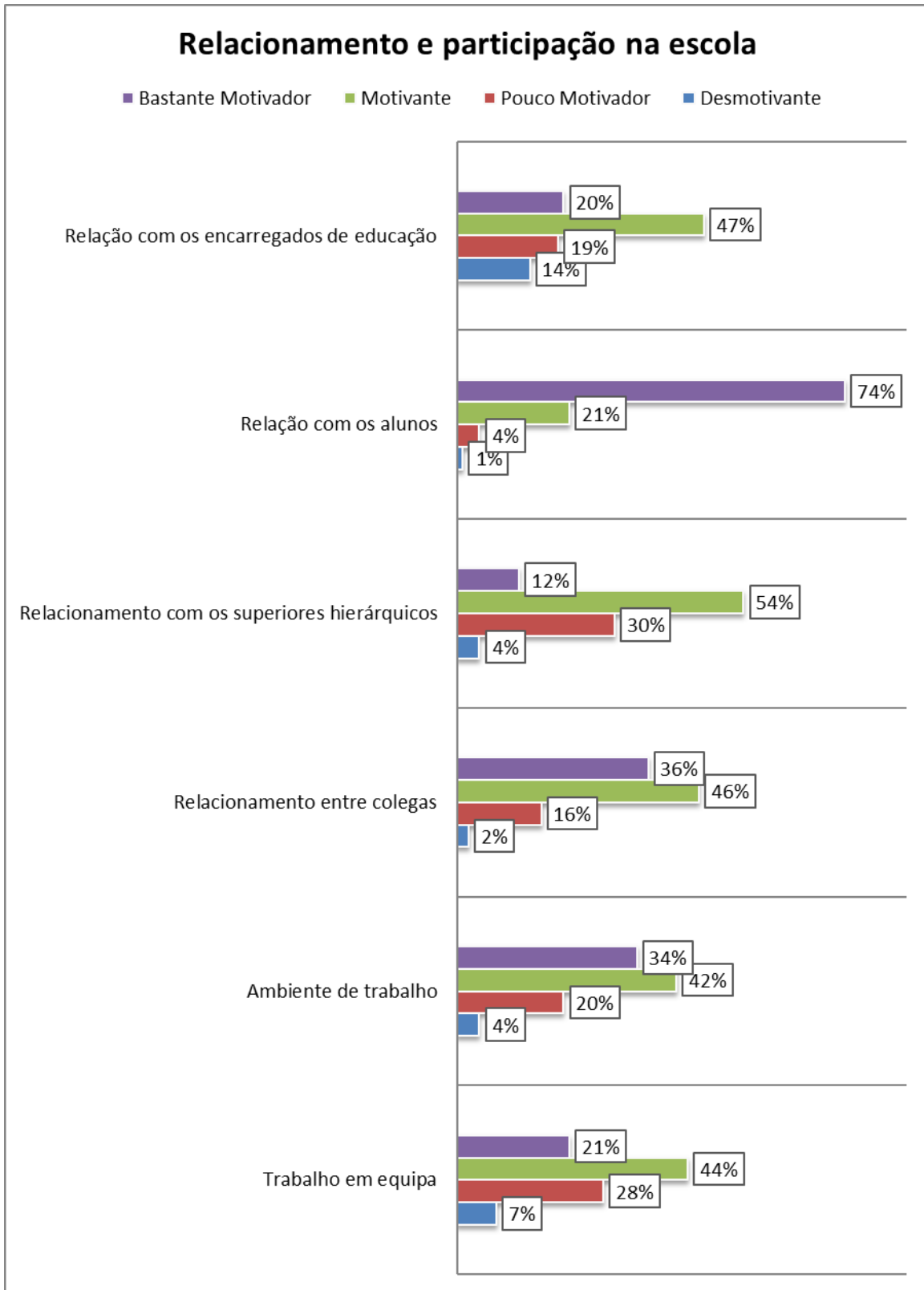
Questão III - Tendo em conta o estabelecimento de ensino onde desempenha atualmente funções docentes, assinale, na escala que se apresenta, a opção que melhor traduz a sua opinião relativamente às seguintes variáveis (Des)Motivacionais

Segue-se a análise dos dados:



**Gráfico 19** – Apresentação dos resultados das variáveis do fator – condições de trabalho

Os resultados obtidos indicam que no fator – condições de trabalho (Gráfico 19) 42% dos docentes determinaram o salário como pouco motivador, 34% motivantes as condições de trabalho e os recursos disponíveis. No entanto os parâmetros da desmotivação e pouco motivador representam uma percentagem considerável no seu somatório o que indica que, apesar de aparentemente as variáveis apresentarem dados indicadores da motivação, a junção dos resultados dos parâmetros da desmotivação e pouco motivante apresentaram um resultado mais explícito da desmotivação. Nesta perspetiva, podemos reparar que a motivação é sensivelmente para um terço dos professores, assim os resultados negativos são sensivelmente para 2/3. Em contraponto, o parâmetro bastante motivador foi pouco assinalado pelos docentes, com uma média de 4,5%.

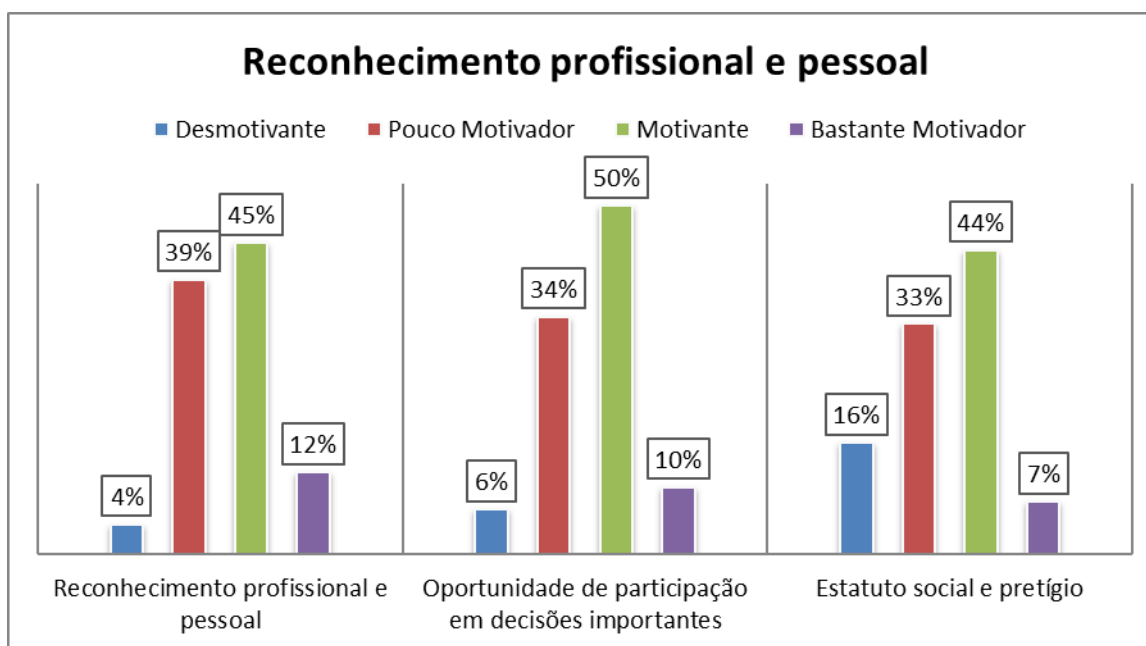


**Gráfico 20** – Apresentação dos resultados das variáveis do fator – relacionamento e participação na escola

Analisando o fator – relacionamento e participação na escola – o gráfico 20 demonstra que 74% dos professores considerou bastante motivador o

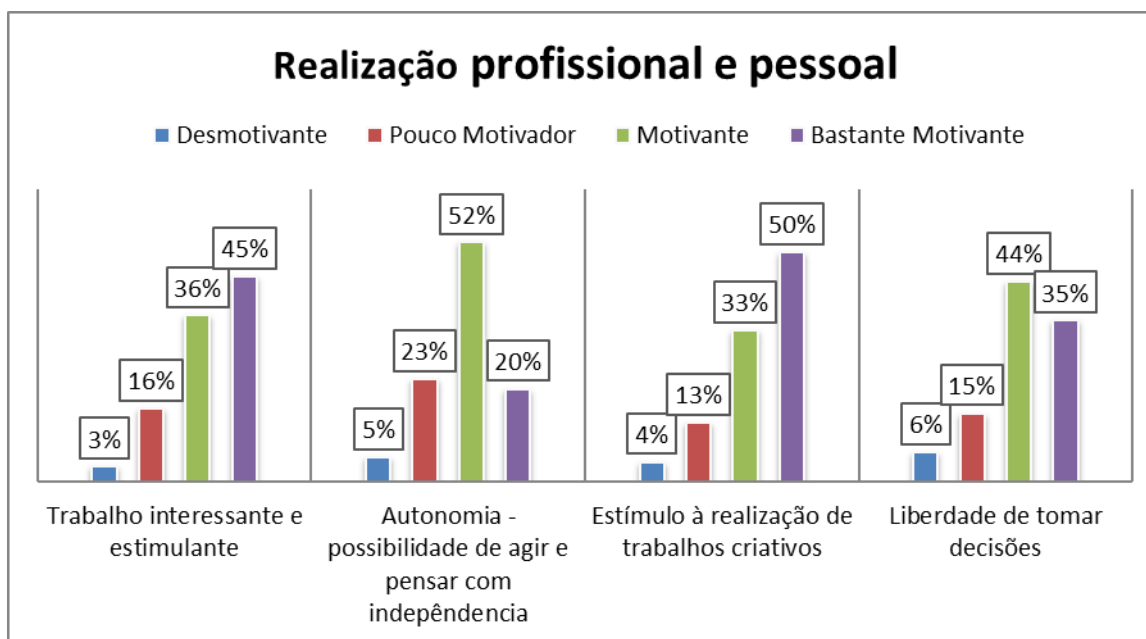
relacionamento com os alunos na escola onde lecionam. Já nos relacionamentos com os superiores hierárquicos, encarregados de educação e colegas os dados indicam uma avaliação predominantemente motivante. Relativamente às variáveis de ambiente no trabalho e trabalho em equipa, os professores consideraram como motivante.

Respetivamente às variáveis dos fatores de relacionamento e participação na escola, após análise dos dados, podemos considerar que predominantemente os professores avaliam estas como motivantes ou bastante motivadoras. No entanto é notório o destaque do relacionamento com os alunos face às restantes variáveis.



**Gráfico 21** – Apresentação dos resultados das variáveis do fator – reconhecimento profissional e pessoal

Como se pode perceber, no gráfico 21 acima, existe uma representatividade no parâmetro motivante (barra verde) o que indica que maioritariamente os professores consideraram o fator de reconhecimento profissional e pessoal (reconhecimento profissional e pessoal, oportunidade de participação em decisões importantes, estatuto social e prestígio) bastante presente nas escolas onde lecionam. Apesar destes indicadores, observamos que existe uma percentagem significativa de professores (barra vermelha) que a consideraram pouco motivante (entre 39% na primeira variável e 33% na última), não obstante, esta permanece com menor representatividade face aos que a consideraram como um fator motivador. Assim sendo, poderemos supor que estes docentes não se sentem suficientemente valorados pelas entidades em que trabalham ou/e pela sociedade, relativamente ao seu estatuto de professor.



**Gráfico 22** - Apresentação dos resultados das variáveis do fator - realização profissional e pessoal

Pela análise dos dados do gráfico 22 foi possível constatar que em relação à realização profissional e pessoal a variável - trabalho interessante e estimulante e a variável - estímulo à realização de trabalhos criativos apresentam dados indicadores de bastante motivantes, mostrando uma percentagem de 45% e de 50% respetivamente. Como tal os professores consideraram estas variáveis como determinantes para a sua motivação e comprovaram a presença destas nas escolas onde exercem funções.

Relativamente à autonomia, os docentes avaliaram esta como motivante (52%) nas instituições onde trabalham. No que respeita à liberdade de tomar decisões os resultados indicaram percentagens mais altas nos parâmetros, motivante (44%) e bastante motivador (35%), se bem que, o parâmetro motivante prevalecesse.

Em suma, a análise dos questionários demonstrou que face à relevância das quatro dimensões (questão 1) em observação, todas foram consideradas como importantes para o exercício da sua profissão. No entanto quando analisada a questão 2 (apreciação da motivação dos docentes no ensino artístico especializado da música) evidenciámos que as dimensões de relacionamento e participação na escola (gráfico 12), reconhecimento profissional e pessoal (gráfico 13) e reconhecimento profissional e pessoal (gráfico 14) foram consideradas como as mais motivantes. A dimensão das condições de trabalho foi assim considerada como a que menos promoveu a motivação nos docentes. Esta constatação pode ser explicada pelos incentivos intrínsecos e extrínsecos, sendo que, as condições de trabalho sendo exclusivamente de ordem extrínseca, condicionam a predisposição e a resolução interna para a mesma. Relativamente à questão 3 (apreciação da motivação dos docentes nas escolas onde exercem funções) tendo como base a análise das mesmas variáveis, foi possível constatar que as diferenças percentuais são

exíguas, demonstrando a conformidade de opiniões entre o que se verifica na globalidade do ensino artístico e nas escolas onde lecionam.

Podemos assim verificar que de acordo com a análise das questões 1,2 e 3 os docentes consideraram as dimensões alicerçadas por incentivos intrínsecos preferentemente promotores da motivação face aos incentivos extrínsecos.

## **2. Entrevistas**

Os professores submetidos à entrevista exercem a sua atividade nas escolas mencionadas, sendo que os entrevistados 1 e 2 exercem funções na Escola Profissional de Artes da Covilhã, o entrevistado 3 no Conservatório Regional de Castelo Branco, o entrevistado 4 ao Instituto Gregoriano de Lisboa e o entrevistado 5 à Orquestra Geração da Escola de Música do Conservatório Nacional. Todos os professores da amostra têm entre 5 e 20 anos de serviço e apresentam idades entre os 30 e os 50 anos, sendo que, 2 são do género feminino e 3 do género masculino.

As entrevistas pretenderam assim, dar voz aos professores, funcionando como uma ferramenta exploratória, onde foi possível inventariar expectativas e situações, quer positivas quer negativas em cinco domínios: (1) o ensino artístico na perspetiva das políticas públicas; (2) satisfação e motivação na docência; (3) desgaste profissional; (4) realização profissional e (5) atividade artística versus docência.

Apresentamos os seus resultados, em forma de análise de conteúdo descritiva de acordo com o guião.

### **O Ensino Artístico na perspetiva das políticas públicas**

No que diz respeito a esta categoria, os professores entenderam que, existe “um trabalho por parte do Ministério da Educação que tem evidenciado uma aproximação das realidades do ensino regular e do ensino artístico” (E3). Desde 1983 que “o ensino artístico tem sido alvo de constantes alterações, particularmente no ensino dos conservatórios quer públicos quer privados” (E4). Nesse sentido, as alterações legais preveem um ajustamento dos planos curriculares artísticos, e sua implementação no currículo regular. Contudo os professores explicaram que nas diversas alterações, “o Governo deveria beneficiar de uma comissão com professores do ensino artístico com capacidade para promover e esclarecer o impacto destas implementações, permitindo uma intervenção mais eficaz nas políticas artísticas” (E4).

Ainda nesta matéria, os professores fizeram referência à urgência de alteração nas políticas económicas, visto os financiamentos não preverem as reais necessidades das escolas. Esta situação verifica-se principalmente nas escolas profissionais e nos conservatórios particulares e cooperativos onde “o Estado e o POPH perpetuam atrasos constantes nas verbas destinadas às instituições, colocando muitas vezes, professores em situações financeiras insustentáveis, principalmente na última

década” (E2), bem como, conduzindo as escolas a “requerer avultadas somas a título particular em instituições externas de modo a responder aos seus compromissos financeiros. Estes atrasos têm manifestado diversas contestações por parte dos professores, não só pelos constrangimentos financeiros, como na consequência de colocar as escolas em incumprimento perante os contratos de trabalho” (E2).

No que respeita ao vínculo laboral, os docentes do ensino público afirmaram “existir falta de disponibilidade por parte dos contínuos governantes em vincular os professores que ano após ano têm de celebrar novo contrato, não sendo de todo justificável perante as reais necessidades das escolas, onde existem professores com contratos sucessivos por mais de cinco anos” (E4).

Na perspetiva do ensino público, os docentes referiram a falta de condições físicas evidentes em algumas das escolas, desde “escolas com estruturas extremamente debilitadas, a escolas com um espaço físico muito limitado para a quantidade de alunos, o que por vezes causa constrangimentos tanto na elaboração de horários, como na participação mais ativa dos alunos na escola” (E5). Sendo um ensino artístico, no entender dos professores, não é compreensível existirem escolas sem um “auditório que possibilite a prática de atividades como concertos e audições, e que permita um acolhimento à comunidade em geral” (E4).

Foi neste contexto que os professores afirmaram existir uma necessidade de criar “plataformas que aclarem conceções e prosperem reformas mais sustentáveis e dignas de condições de trabalho” (E2), assim sendo, seria de todo importante reavaliar os espaços físicos destas.

Em relação aos efeitos das políticas públicas na motivação docente, foi unânime, apontar alguns dos constrangimentos económicos, físicos e políticos, como agentes de um desgaste psicológico que naturalmente interfere na motivação dos professores. Os docentes chegaram mesmo a dizer que as suas motivações subsistem devido “aos relacionamentos profissionais e pessoais vividos na comunidade escolar. A motivação é alicerçada principalmente pela gestão de relacionamentos e da satisfação que advém desta” (E1).

Em síntese os professores entrevistados consideraram que nesta matéria existe uma real necessidade de dar continuidade ao trabalho desenvolvido até então e que nesse sentido sejam organizadas comissões, com um grupo de profissionais específico de apoio ao desenvolvimento do ensino artístico especializado, processos de financiamento mais céleres, normas de vinculação laboral e edificações e recursos adequados às especificidades do ensino da música, que deste modo permitam e favoreçam o processo motivacional.

### **Satisfação e motivação na docência**

Para os professores, o ensino artístico foi considerado como um ensino particularmente especial devido a uma “lecionação mais individualizada, um numero

reduzido de alunos por turma comparativamente às turmas do ensino regular, bem como, organizações e dimensões escolares mais exíguas face às existentes no ensino em geral” (E4). Como tal, esta especificidade, predispõe um tipo de ensino que permite relacionamentos preferentemente próximos e personalizados entre os docentes para com os alunos, colegas e administração escolar.

No entender dos professores, o grande envolvimento nas instituições artísticas acontece para além das razões já mencionadas, porque “existe um enquadramento não só educacional, como artístico, onde paralelamente se trabalham conhecimentos bem como aspetos sensitivos e emocionais, imperativos numa educação artística” (E2). Neste sentido os professores entenderam que existe na generalidade uma predisposição para a motivação que neste caso é permitida pelas fortes relações existentes na comunidade educacional, no entanto não quer isto dizer que os professores se considerem satisfeitos com os paradigmas atuais do ensino artístico.

No geral, todos indicam um grau de motivação no exercício das suas funções, porem “não deixa de ser imperativo dar continuidade a um ensino com melhores condições, vínculos efetivos e definição de objetivos realistas” (E1).

Em conclusão, estes professores ressaltam enquanto principais fatores motivacionais, a tipologia de ensino individualizada, menor número de alunos por turma, comparativamente ao ensino regular, as dimensões das escolas, os relacionamentos com colegas, alunos e administrações escolares, e ao próprio processo de ensino artístico.

### **Desgaste profissional**

O desgaste profissional, no entender dos docentes entrevistados, envolve as excessivas obrigações burocráticas, os processos de negociação constantes para as necessidades de vínculos laborais, os salários, as poucas oportunidades de progressão na carreira e o pouco reconhecimento por parte das instâncias superiores das políticas educativas face ao trabalho realizado nas instituições escolares.

Perante as premissas apontadas, os docentes parecem desenvolver uma sensação de estarem constantemente perante “o dilema do cumprimento das excessivas obrigações burocráticas versus às necessidades dos alunos por quem são responsáveis” (E3). De acordo com alguns professores “o tempo gasto nas escolas e em casa com o trabalho burocrático retira horas que seriam de todo benéficas para o exercício em sala de aula, sendo que o ensino artístico se desenvolve num contexto intelectual e físico (motor), necessitando de uma prática constante de aperfeiçoamento e elaboração das técnicas corretas para um desenvolvimento eficaz e propicio á progressão artística e motivacional dos alunos” (E5). Neste sentido, os professores vêem-se muitas vezes obrigados a “realizar aulas fora do seu horário, quer nas escolas como nas suas casas” (E2) para deste modo compensarem o tempo gasto em outras obrigações institucionais. Para além de que, neste contexto, são

“muitas as horas que os professores deixam de ter para um necessário descanso mental e físico e para com as suas obrigações familiares” (E5).

Relativamente ao vínculo laboral, salário e progressão na carreira, na opinião dos docentes, são estas condicionantes que na última década têm contribuído para o desgaste profissional. A falta de “estabilidade, os congelamentos na progressão na carreira e os subsequentes congelamentos dos salários” (E1), permitem um juízo de descontentamento, que leva a um estado emocional de contestação perante a abnegação dos governos sucessivos. Neste sentido, os professores definem como contraponto as relações satisfatórias e motivacionais que estabelecem com os seus pares, alunos, funcionários e inclusive direções escolares. São estes que premeiam a continuidade e a satisfação no exercício da docência.

Resumidamente, foram apontados como fatores de desgaste as obrigações burocráticas, consideradas como excessivas e paradoxais do exercício efetivo da lecionação, falta de tempo para com os alunos e obrigações familiares, situações laborais precárias, salários insatisfatórios e conseqüentemente a privação de progressão na carreira docente.

### **Realização profissional**

Fazendo uma análise das narrativas dos professores, o resultado foi construído numa perspetiva positiva. Os docentes apesar das adversidades constataam sentimentos de realização e de estima. As necessidades prementes para uma satisfação profissional e pessoal são definidas pela “construção de vivências com os alunos” (E1), fundamentalmente. O professor sente-se realizado quando constata “o papel preponderante tido nos alunos e na formação académica e pessoal destes” (E1). A construção do aluno enquanto individuo é tida pelos docentes como ponto fulcral da sua função, não são só de “extrema importância o alcance de objetivos académicos como também a definição destes enquanto indivíduos e agentes participativos de uma sociedade futura” (E3).

Ainda neste contexto, a amostra considera a sua permanência no ensino enquanto sentirem que as suas “expectativas e reconhecimento por parte dos intervenientes da escola” (E5) estiver presente, principalmente a dos alunos.

No geral, todos disseram que no dia em que sentirem que já não acrescentam ou contribuem de forma positiva para o ensino, poderão refletir sobre a sua permanência neste, até lá, continuarão a contribuir da melhor forma que lhes seja exequível, para “o desenvolvimento de um ensino artístico de excelência, assim como, a edificação de novos públicos e intervenientes na área artística” (E4).

Neste sentido, verificamos que os professores consideram existir realização profissional mediante os construtos entre professor – aluno, e enquanto se sentirem intervenientes efetivos das gerações futuras.

## **Atividade artística versus docência**

A atividade profissional artística em Portugal é invariavelmente exercida em simultaneidade em duas vertentes: o ensino e a prática artística, quer num contexto de orquestra, quer de música de câmara ou solista. Para os docentes da amostra, o exercício das duas atividades é fundamental, oferecendo prismas e vivências diferenciadas e gratificantes profissionalmente e pessoalmente. “Mais do que uma necessidade extrínseca a conciliação entre as duas atividades confere uma necessidade e satisfação intrínseca” (E3). A necessidade do desempenho da atividade artística, segundo estes professores, parte desde “a formação académica que fundamentalmente prepara os alunos para a prática musical não perspetivando a atividade da docência. Essa por norma só é construída mais tarde, partindo das primeiras experiências enquanto formadores de outros educandos que principiam o sonho da prática musical quer num contexto de carreira profissional quer num contexto de formação individual” (E2). Neste sentido, os constructos do exercício da docência são produzidos posteriormente. A carreira docente no ensino da música pode ser entendida como uma “prática apreendida durante o percurso do exercício da atividade” (E5). A motivação para a docência no entender destes é construída perante os “desafios constantes nas relações com os alunos e pela satisfação em deixar um cunho na formação de novas gerações” (E1). Ainda neste contexto, na opinião dos docentes é essencial “a prática musical não só pelo prazer intrínseco como também pela evidencia de um professor atualizado, que não só se mantém a par das novas linguagens como faz parte da construção destas, dando novas perspetivas aos alunos” (E5).

No que respeita às escolas, os professores consideram que no geral as instituições não só compreendem o paralelismo das atividades como incentivam e elaboram atividades nas escolas, com o intuito dos professores mostrarem a sua prática artística aos alunos e à comunidade envolvente.

Em síntese, os professores consideram exequível e fundamental o exercício das duas funções. Neste contexto os professores definiram a conjugação das duas profissões como uma necessidade intrínseca que não tem de ser necessariamente fomentada por fatores externos. Não obstante, as escolas, no entender dos professores, acabam por fomentar o exercício da atividade artística nos seus docentes, enquanto modelos de referência profissional para os seus alunos e enquanto agentes participativos das comunidades educativas e culturais.

## **3. Reflexão crítica dos dados**

A triangulação dos dados proveniente dos instrumentos utilizados, permite afirmar que há concordância e complementaridade entre as opiniões manifestadas pelos professores do ensino artístico em relação à motivação e à satisfação profissional. Os dados das entrevistas apresentaram informações que, para além de corroborarem a análise dos questionários, evidenciaram alguns aspetos interessantes

e que permitem compreender melhor algumas das dimensões estudadas. No que respeita as condições de trabalho, por exemplo, foi possível compreender que no caso da remuneração salarial, quando se questionam os professores sobre a relevância desta variável para a motivação, o gráfico 11 mostra que ela é considerada como muito relevante, no entanto, quando questionados sobre a sua relevância no ensino artístico especializado e na instituição onde lecionam, consideram-na como pouco motivante, como podemos constatar no gráfico 15 e 19. A explicação para tal pode ser entendida tendo por base as reflexões dos professores entrevistados, onde foram assinalados atrasos constantes nas verbas destinadas às instituições e conseqüentemente à sua remuneração. Isto significa que o seu envolvimento e a sua motivação para continuar a desempenhar as suas funções docentes, não estão apenas relacionadas com a remuneração salarial e que são outros os motivos que continuam a revitalizar a motivação e a manter o seu entusiasmo. Em síntese, estes dados parecem indicar que a remuneração salarial *per si* não cria níveis de motivação efetivos e, como tal, satisfação global no trabalho. Outra possível explicação pode estar relacionada com as expectativas dos professores e a correlação entre o trabalho efetuado e a retribuição auferida. Weiner (1985) explica esta correlação perante as perceções ou expectativas do indivíduo perante um acontecimento e atribui um sentimento positivo ou negativo perante o fator causal desse comportamento. Neste caso podemos indagar se os resultados verificados tanto na variável da remuneração auferida/salário como nas restantes variáveis da dimensão – condições de trabalho – não são entendidos como menos motivantes face às expectativas e, atribuindo como provável causa, fatores externos fomentados pelas atuais políticas públicas.

No que concerne às dimensões de relacionamento e participação na escola, a teoria de Nuttin (1980) ajuda-nos a compreender os resultados obtidos na análise de dados. Nuttin (1980) na sua teoria sugere que o comportamento advém da dinâmica entre o indivíduo e o ambiente. As necessidades de relacionamento entre os docentes e os agentes participativos desta relação, neste caso os alunos, encarregados de educação, colegas e superiores hierárquicos, estabelecem-se enquanto fatores promotores da motivação. A motivação representa assim a direção do comportamento perante as relações estabelecidas entre indivíduos. Os resultados obtidos no gráfico 16 (no ensino artístico especializado da música) e no gráfico 20 (na escola onde exercem as suas funções) apontam neste sentido. As variáveis que integraram esta dimensão foram entendidas como motivantes e/ou muito motivantes, destacando-se as dimensões afetivas entre docentes e alunos. Neste sentido, os entrevistados reforçam esta análise apontando para tal, não só no que diz respeito à tipologia de ensino (mais individualizada/personalizada) assim como ao menor número de alunos por turma, as dimensões das escolas e o próprio processo de ensino artístico.

As necessidades de reconhecimento e de estima também foram evidenciadas como promotoras da satisfação e motivação dos docentes, constatando-se que para os entrevistados, o reconhecimento por parte dos intervenientes da escola

relativamente às suas funções demonstraram ser essenciais para a sua permanência no ensino, o mesmo acontecendo através dos dados revelados nos questionários (gráfico 13). As variáveis de reconhecimento (alunos, encarregados de educação, colegas e superiores hierárquicos) surgem como muito relevantes para a sua motivação. Nesta perspetiva, a análise dos questionários (gráficos 17) verificam isso mesmo, onde o reconhecimento profissional e pessoal foi entendido por 38% como motivador e 19% bastante motivador (gráfico 17) no ensino especializado da música e por 45% como motivador (gráfico 21) nas escolas onde exercem a sua profissão.

Outra variável (ainda nos gráficos 17 e 21) a ser considerada, é a da oportunidade de participação em decisões importantes onde os professores verificaram como sendo motivador (46%) no ensino especializado da música e nas escolas onde exercem funções (50%). Assim, de acordo com a teoria de Herzberg (1997), os fatores motivacionais que envolvem a produção de satisfação, são a realização, o reconhecimento, o trabalho em si e as responsabilidades, considerados para tal como incentivos intrínsecos que descrevem a relação do homem com a execução do trabalho ou o exercício da sua função.

Relativamente às necessidades de realização profissional e pessoal, variáveis como a autonomia e o exercício da docência paralelamente ao da atividade artística (gráfico 13), foram consideradas como muito relevantes (70% e 89%) para a motivação. Para tal, os professores entrevistados consideraram o exercício das duas atividades como uma necessidade intrínseca que perspetiva uma docência dinâmica e participativa no que de mais atual se desenvolve e pratica no enquadramento artístico. Ainda sobre a primeira variável, a autonomia, segundo Deci e Ryan (2000) compreende as capacidades de agir e pensar livremente, onde o indivíduo age tendo por base um locus de causalidade interno. Perspetivando esta ideia, a autonomia foi considerada como motivante (gráfico 18 e 21)) no ensino especializado da música assim como nas escolas onde exercem as suas funções.

Resumidamente, os docentes consideraram fatores internos como: sentido de eficácia pessoal, aumento de responsabilidades profissionais, a autonomia, o envolvimento nas tomadas de decisão na escola, o enriquecimento nas tarefas, o reconhecimento pelos diretores, colegas, pais e alunos, assim como fatores externos sendo estes: os relacionamentos interpessoais, o trabalho em equipa e o ambiente de trabalho como os principais geradores da motivação. Ao passo que, fatores higiénicos como definidos por Herzberg (1997): como as políticas administrativas, as condições de trabalho, *status* e salário, embora presentes, indicam ser menos promovedoras da motivação, ou seja, tal como afirmou Herzberg (1997) os fatores higiénicos por si só não são geradores da motivação, contudo podem contribuir para tal.

## VI - Conclusão

Cada vez mais nos deparamos com constantes debates sobre as reformas do sistema de ensino e a sua eficácia nas alterações educacionais, nesse sentido, surge uma necessidade de repensar e redirecionar reformas que permitam um ensino onde o professor se sinta motivado. Como tal todas as dinâmicas que envolvem o exercício da sua profissão, predispõem com maior ou menor intensidade níveis de satisfação.

Com esta investigação, intentámos compreender se a motivação influencia o exercício da docência assim como perceber que fatores contribuem para tal, num contexto específico como o do ensino especializado da música.

Nesse sentido, este capítulo pretende dar resposta às questões levantadas, tendo por base os resultados dos questionários e das entrevistas. De salientar que as conclusões retiradas da amostra pertencem a um universo reduzido de professores não representando a totalidade dos professores do ensino artístico especializado da música, e como tal, as conclusões são referentes apenas à amostra do presente estudo. Neste capítulo serão então evidenciados os aspetos mais relevantes perante a informação recolhida. Para tal, foram definidas cinco dimensões (políticas públicas, condições de trabalho, relacionamentos interpessoais, reconhecimento profissional e pessoal, realização profissional e pessoal, que desta forma nos permitem compreender melhor os resultados e as devidas conclusões.

No que concerne às políticas públicas é reconhecido o trabalho desenvolvido nas últimas décadas, ainda assim, foram constatadas necessidades de um maior envolvimento de profissionais da área, no âmbito da construção destas políticas no ensino artístico especializado da música. Para tal, os professores consideraram essencial a promoção de comissões ou organizações onde sejam discutidas as políticas de desenvolvimento do ensino artístico, prevendo a participação destes, com a finalidade de implementar políticas próximas da realidade do ensino em questão. Neste ponto de vista, foram evidenciadas à data, alguns pontos que deveriam ser reavaliados pelos órgãos competentes, como a celeridade dos processos de financiamento, as normas de vinculação laboral, a execução de projetos para reconstrução e/ou melhoramento de edificações e financiamentos para a obtenção de recursos adequados às especificidades do ensino da música. Face a estas constatações os docentes identificaram os constrangimentos económicos, físicos e políticos enquanto agentes promotores da desmotivação e subseqüentemente de um desgaste psicológico.

Assim sendo, os professores consideraram, as condições de trabalho (remuneração auferida, vínculo laboral, condições físicas e organização), quer no panorama geral do ensino artístico da música, quer nas escolas onde lecionam, como muito relevantes para a sua motivação, embora constatem que as condições atuais sejam desmotivantes ou pouco motivantes, reconhecendo para tal que ainda existe muito por fazer neste domínio. No caso do vínculo laboral podemos constatar esta

realidade. Tal como se verifica no gráfico 5, onde 58% dos inquiridos têm um contrato de termo resolutivo certo o que evidencia uma instabilidade profissional.

Como principais fatores promotores da motivação os docentes destacam os relacionamentos profissionais e pessoais como muito relevantes, onde se evidencia a relação com os alunos como o principal fator de motivação, sendo considerada por 72% dos docentes como muito motivante no panorama geral e por 74% nas escolas onde lecionam. Ainda neste domínio, foram consideradas como fatores motivantes as relações com os colegas, superiores hierárquicos e encarregados de educação, assim como o ambiente e trabalho realizado em equipa. Neste contexto, os docentes explicam esta avaliação perante as especificidades do ensino da música, contribuindo para tal, uma tipologia de ensino individualizada, um número reduzido de alunos por turma, a própria organização e dimensões das escolas do ensino musical, permitindo deste modo relacionamentos preferencialmente próximos entre os docentes, alunos, colegas e administração escolar.

Relativamente às necessidades de reconhecimento profissional e pessoal, os docentes avaliaram estas como muito relevantes e/ou relevantes para a sua motivação. De entre os fatores mencionados no questionário (feedback das tarefas executadas, reconhecimento dos alunos, encarregados de educação, colegas e superiores hierárquicos) o reconhecimento por parte dos alunos sobressai relativamente aos outros, com 82% dos docentes a considerar este como muito relevante para a sua motivação.

Os docentes, quando questionados sobre a avaliação face aos fatores de reconhecimento profissional e pessoal, oportunidade de participação em decisões importantes, estatuto profissional e pessoal, no ensino especializado da música em Portugal, entenderam estes como preferencialmente motivadores. Neste sentido, concluímos que existe assim uma necessidade intrínseca de estima, de pertença e de reconhecimento do seu trabalho pela comunidade educativa.

Analisando os dados relativos à realização profissional, verificamos que os docentes consideram a autonomia e a liberdade para tomarem decisões como muito relevantes para a sua motivação e confirmam que, nesse sentido, as escolas reconhecem a sua importância e dão abertura para que tal aconteça. Esta evidência é verificada nas respostas dadas pelos docentes que avaliam estes como motivadores.

Ainda neste contexto os docentes consideraram o exercício das suas funções nas escolas como aliciantes, estimulando a realização de trabalhos criativos. Estes fatores foram entendidos como muito motivadores e como tal, essenciais para a necessidade de realização profissional e pessoal. Podemos assim entender, que estes têm, a necessidade de sentir que o seu trabalho é atrativo e que os satisfaz profissionalmente e pessoalmente. Sendo docentes de uma vertente artística, faz todo o sentido que a realização de trabalhos criativos seja considerada como muito motivante, visto que qualquer atividade artística prevê sempre uma componente

criativa e que, a partir de experiências e atividades que desafiem a sua criatividade, os docentes se sintam mais motivados para alcançar os seus objetivos.

De acordo com estas premissas, os docentes quanto à sua permanência no ensino especializado da música e nas escolas onde lecionam, revelam pretender dar continuidade ao exercício das suas funções. Para tal, apontam como fatores principais a necessidade de reconhecimento dos alunos em particular, assim como a apreciação positiva do seu desempenho no trabalho realizado e na constatação da existência de um contributo para o desenvolvimento de um ensino artístico de excelência. Outro fator pertinente neste estudo, foi o de perceber se se verifica uma necessidade de os docentes desempenharem a atividade de docência paralelamente à atividade artística, assim como, compreender se o exercício das duas, influencia a motivação e de que modo as escolas convivem com o exercício destas. Assim, constatámos que 89% dos docentes considerou-o como muito relevante para a motivação. Estando esta investigação contextualizada no ensino artístico seria conjeturável a existência de reconhecimento dos docentes no exercício das duas atividades como basilar para a construção do seu *self*. Como tal, foi entendido que o exercício das duas atividades advém duma necessidade intrínseca de satisfação de necessidades de realização pessoal e profissional, que embora diferentes, são geradoras de maior motivação para o envolvimento na docência.

Relativamente à visão das escolas perante o exercício das duas atividades, parece existir um incentivo para o mesmo, como foi descrito pelos professores entrevistados. No entender dos docentes, as escolas reconhecem a importância da realização paralela destas atividades pela relevância que atribuem a um quadro docente reconhecido pelas suas qualidades artísticas e a sua influência na qualidade pedagógica e artística atribuída a essas escolas. Além disso, os docentes, enquanto modelos para os alunos, podem assim, para além de promover o desenvolvimento das aprendizagens e competências musicais, dar a conhecer o que de mais atual se produz no mundo artístico.

Em síntese, podemos constatar que determinados fatores aliados às expectativas permitem emoções específicas, quer sejam positivas ou negativas, e que estas emoções surgem conseqüentemente de uma causa atribuída.

No nosso ponto de vista e dando resposta às problemáticas iniciais, se a motivação influencia a satisfação e o desempenho dos docentes no Ensino Especializado da Música e que fatores podem contribuir para a motivação dos docentes no exercício das suas funções, concluímos que a motivação é essencial e que fatores externos, como as políticas públicas, as condições físicas, o salário, o vínculo laboral, etc., por si só, não promovem a motivação e que fatores como a autonomia, o envolvimento nas tomadas de decisão na escola, o enriquecimento nas tarefas, o reconhecimento pelos diretores, colegas, pais e alunos, os relacionamentos interpessoais, o trabalho em equipa e o ambiente de trabalho como os principais geradores da motivação, sendo que os fatores internos são mais evidenciados face aos externos.

Sabendo, à partida que muitos são os estudos neste domínio, gostaríamos que, de futuro, existissem mais investigações e mais aprofundadas no contexto específico do ensino artístico da música. Nesse sentido, esperamos que este estudo tenha contribuído para tal.

A motivação, sendo fundamental para a profissão docente, não deveria ser condicionada por determinados fatores que deste modo poderão levar a níveis de insatisfação para com uma profissão fundamental para o desenvolvimento de sociedades futuras.

## Bibliografia

- Abreu, M.V. (2002). *Cinco ensaios sobre Motivação* (2ª edição). Coimbra: Almedina
- Alves, F.C. (1994). Burnout docente: a fadiga-exaustão dos professores (professores “queimados” ou professores desgastados). *O Professor*, 39, 15-19.
- Alves, P. (2010). Satisfação/Insatisfação no Trabalho dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Estudo do Concelho de Caldas da Rainha. Dissertação de Mestrado em supervisão pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1566/1/Satisfa%C3%A7%C3%A3o\\_Insatisfa%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1566/1/Satisfa%C3%A7%C3%A3o_Insatisfa%C3%A7%C3%A3o.pdf)
- Balbinotti, M., & Balbinotti, C. (2008). Motivação e perspectiva futura no tênis infanto-juvenil. *Revista brasileira de psicologia do esporte*, vol.2, n.2, pp. 1-20. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-91452008000200002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-91452008000200002&lng=pt&nrm=iso). ISSN 1981-9145.
- Barrera, S. D. (2011). Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. *Póiesis Pedagógica*, 8(2), 159-175.
- Barros, A. & Barros, J. (1990). Atribuições causais do sucesso e insucesso escolar em alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 26, 119-138.
- Bogdan, R., & Taylor, S. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Editorial Paidós. Disponível em: <https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/taylor-s-j-bogdan-r-metodologia-cualitativa.pdf>
- Borges, I. (2012). Contribuição do ensino não formal para o desenvolvimento de competências do currículo de Ciências do 3º ciclo do ensino básico. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/2115>
- Bzuneck, J., & Sales, K. (2011). Atribuições interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno. *Psico-USF*, v. 16, n. 3, p. 307-315 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psuf/v16n3/a07v16n3.pdf>
- Cardoso, A. (2013). O Ensino Especializado da Música como promotor da aprendizagem. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra
- Coelho, J. (2007). *Conferência de encerramentos da Conferência Nacional de Educação Artística*. Porto: Casa da Música
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*, (8ª ed.) São Paulo: Edições Cortez

- Creswell, J.W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (2a ed., L. O. Rocha, Trad). Porto Alegre: Artmed
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and the “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, p. 227-268.
- Fernandes, D. (coord.), Ó, J., & Ferreira, M., (2007). *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico*. Lisboa: Direção Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Inteligência emocional, bienestar personal y rendimiento académico em preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44, p. 95-104.
- Ferreira, E. (2010). A percepção de competência, autonomia e pertencimento como indicadores da qualidade motivacional do aluno. Tese em Ensino na Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra
- Gil, A.C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5. ed.). São Paulo: Atlas
- Gomes, C. (2000). *Contributo para o estudo do ensino especializado de música em Portugal*. Almada: Instituto Piaget
- Gomes, D., & Borba, D. (2011). Motivação no trabalho. In *Psicologia das Organizações, do Trabalho e dos Recursos Humanos*, p. 243-319. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Gonçalves, C. (2001). *Tema e Variações*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Gonçalves, L.S., (2010). *Estratégias de motivação educacional: Orientações para o ensino e aprendizagem*, Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, Universidade de Coimbra
- Guimarães, S., & Boruchovitch, E. (2004). Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos estudantes: Uma perspectiva da teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17, 2, p. 143-150.
- Guimarães, S. & Bzuneck, J. (2002). Propriedades psicométricas de uma medida de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca: um estudo exploratório. *Psico-USF*, 7(1), p. 01-08
- Herdeiro, R., & Silva, A. (2014). *Contextos e estratégias de aprendizagem no trabalho docente: um estudo com professores do 1º ciclo do ensino básico*. Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE): Universidade do Minho Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/31960>

- Herzberg, F. (1997) In: C.W. Bergamini & R. Coda. *Psicodinamica da vida organizacional: motivação e liderança*. São Paulo: Atlas
- Hill, M., & Hill, A. (2000). *A Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Silabo
- International Institute for Educational Planning, UNESCO (2006). *Guidebook for Planning Education in Emergencies and Reconstruction*. Chapter 12, Ed. UNESCO: Paris.
- Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: the role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 183-197
- Jesus, S. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora
- Jesus, S. (2000). A motivação para a profissão docente. *Revista Educação, Individuo e Sociedade* 1, p. 7-21.
- Jesus, S. (2004). *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto Editora
- Jesus, S., & Santos, J. (2004). Desenvolvimento profissional e motivação nos professores. *Educação*. Porto Alegre. 1(52), p. 39-58
- Jesus, S., & Lens, W. (2005). Na integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: an International Review*, 54, p.119-134
- Jugovic, I., Marusic, I., Ivanec, T., & Vidovic, V. (2012). Motivation and personality of preservice teachers in Croatia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40, p. 271-287.
- Lima, C.M.M. (2010). *A motivação para as aulas de educação Física no 3º Ciclo do Concelho de Santa Maria da Feira*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
- Malheiros, J., André, I., Reis, J., & Costa, V. (2012). *Estudo de avaliação – Orquestra Geração*. Centro de estudos geográficos – IGOT. Lisboa: Universidade Aberta
- Marques, R. (2003). *Motivar os professores: um guia para o desenvolvimento profissional*. Lisboa: Editorial Presença
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and Personality*. 2ª edição Nova Iorque: Harper and Row
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Montero, L. (2014). Prologo. In: J. B. V. Quaresma, J. *O descontentamento e o desgaste profissional em professores dos ensinos básico e secundário*. (p.17-21) Porto: Edições Afrontamento

- Neves, A.L. (1998). *Motivação para o trabalho: dos conceitos às aplicações*. 1ª edição, Lisboa: MR – Artes Gráficas,Lda
- Nuttin, J. (1985). *Théorie de la motivation humaine*. Paris: Presses Universitaires de France
- Olabuenaga, J.I. R., & Ispizua, M.A. (1989). *La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Pereira, A. (2013). *Psicologia da Educação: teoria, investigação e aplicação. Motivação na Aprendizagem e no Ensino*. Lisboa: Climepsi editores
- Pereira, M. S. (2011). *O impacto do ensino articulado para piano no ensino especializado*. Dissertação de Mestrado em Ensino da Música. Universidade de Aveiro.
- Pinto, L.C., & Pereira, S.C. (2008). Educação não-formal para uma infância real. *Cadernos d'inducar*. Disponível em: [http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/Educacao\\_Nao-Formal\\_para\\_uma\\_Infancia\\_Real.pdf](http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/Educacao_Nao-Formal_para_uma_Infancia_Real.pdf)
- Quaresma, J. (2014). *O descontentamento e o desgaste profissional em professores dos ensinos básico e secundário*. Porto: Edições Afrontamento
- Queirós, S.H. (1996). *Motivação dos quadros operacionais para a qualidade sob o enfoque da liderança situacional*. Florianópolis. Dissertação mestrado em engenharia de produção, Universidade Federal de Santa Catarina
- Remoaldo, P. (2008/16). Geo-Working papers: Técnicas de Investigação em Geografia Humana. *Série Educação n.12*, Universidade do Minho. Edição: Núcleo de Investigação em Geografia e Planeamento.
- Robbins, S. (1991). *Organizational behavior*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall
- Rosa, L. (1994). *Cultura Empresarial – Motivação e Liderança (psicologia das organizações)*. 1ª edição. Lisboa: Editorial Presença
- Sampaio, J. (2010). Resgate da teoria de motivação de Joseph Nuttin. *Memorandum*, 18, 84-94. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a18/sampaio01.pdf>
- Sapina, C. (2008). *Contributos da formação continua para a motivação docente*. Dissertação Mestrado em Ciências da Educação, Universidade de Lisboa
- Seco, G. (2005). A satisfação dos professores: algumas implicações práticas para os modelos de desenvolvimento profissional docente. *Educação e Comunicação*, 8, 73-92.
- Serapioni, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciências da Saúde Colectiva*, 5 (1), 187-192.

Silva, A.S., (2000). A educação artística e a promoção das artes, na perspetiva das políticas públicas: relatório do grupo de contacto entre os ministérios da educação e da cultura. Lisboa: Editorial do Ministério da Cultura

Silva, S.D., & Costa, F.J., (2014). Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion. *Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia* (ISSN 2317-0123 On-line), São Paulo, Brasil, V. 15, p. 1-16, outubro, 2014 - [www.revistapmkt.com.br](http://www.revistapmkt.com.br)

Simpson, W.A., (1993). *A Motivação*. Lisboa: Editora Gradiva

Valadas, T., & Gonçalves, F., (2013). *Aspetos metodológicos do inquérito por entrevista em avaliação externa de escolas*. Acedido em 19 de Fevereiro de 2017, em <http://hd.handle.net/10400.1/3031>

## Legislação

Decreto-Lei nº 9/1979 de 19 de Março - Estabelece as bases do ensino particular e cooperativo

Decreto-Lei nº310/1983 de 1 de Julho - Insere o ensino artístico nos moldes gerais de ensino em vigor através da reconversão dos Conservatórios de Música em Escolas Básicas e Secundárias, criando as respetivas Escolas Superiores de Música inseridas na estrutura de Ensino Superior Politécnico.

Decreto-Lei nº46/1986 de 14 de Outubro - Decreto-Lei nº46/1986 de 14 de Outubro

Decreto-Lei nº 397/1988 de 8 de Novembro - Cria o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional no âmbito do Ministério da Educação

Decreto-Lei nº 26/1989 de 21 de Janeiro - Cria as escolas profissionais no âmbito do ensino não superior

Decreto-Lei nº344/1990 de 2 de Novembro - Estabelece as bases da educação artística no âmbito pré-escolar, escolar e extraescolar

Decreto-Lei nº70/1993 de 10 de Março - Decreto-Lei nº70/1993 de 10 de Março

Decreto-Lei nº 234/1997 de 3 de Setembro - Estabelece o regime jurídico do pessoal docente em exercício efetivo de funções nos estabelecimentos públicos de ensino especializado da música.

Decreto-Lei nº115-A/1998 de 4 de Maio - Aprova o regime de autonomia, administrativa e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário bem como dos respetivos agrupamentos.

Decreto-Lei nº 69/2009 de 20 de Março - Estabelece o regime de integração nos quadros de escola dos docentes dos estabelecimentos públicos do ensino artístico especializado da música e da dança com pelo menos 10 anos consecutivos de exercício efetivo de funções em regime de contrato

Decreto-Lei nº139/2012 de 5 de Julho - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 152/2013 de 4 de Novembro - Decreto-Lei nº 152/2013 de 4 de Novembro

Decreto-Lei nº111/2014 de 10 de Julho - Estabelece um regime excecional de seleção e recrutamento de docentes dos grupos e subgrupos e das áreas técnico-artísticas de formação artística para os quadros das escolas públicas do ensino artístico especializado.

## Portarias

Portaria nº1112/1995 de 12 de Setembro - Portaria nº1112/1995 de 12 de Setembro

Portaria nº 457-A/1998 de 29 de Julho - Autoriza o funcionamento de diversos cursos em diferentes estabelecimentos de ensino, definindo os graus por estes conferidos, na sequência das alterações introduzidas ao artigo 13º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de Outubro), pela Lei 115/97 de 19 de Setembro.

Portaria nº693/1998 de 3 de Setembro - Define os grupos e subgrupos das disciplinas curriculares dos cursos do ensino vocacional da música, público, particular e cooperativo e aprova o elenco de habilitações para a respetiva docência.

Portaria nº421/1999 de 8 de Junho - Aprova os planos de estudo dos cursos básicos e secundários de Música do Instituto Gregoriano de Lisboa. A presente portaria tem efeitos a partir do ano letivo de 1996-1997.

Portaria nº871/2006 de 29 de Agosto - Revoga a Portaria n.º 421/99, de 8 de Julho (aprova os planos de estudo dos cursos básicos e secundários de Música do Instituto Gregoriano de Lisboa), e institui os planos de estudo dos cursos básicos e secundários de Música do Instituto Gregoriano de Lisboa.

Portaria nº220/2007 de 1 de Março - Cria o curso profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla, visando as saídas profissionais de instrumentista de cordas e de instrumentista de tecla.

Portaria nº221/2007 de 1 de Março - Prevê a atribuição de um diploma de conclusão do nível secundário de educação e um certificado de qualificação profissional de nível 3, de acordo com o previsto no n.º 1 e na alínea c) do n.º 2 do artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março

Portaria nº691/2009 de 25 de Junho - Cria os cursos básicos de dança e música do ensino artístico especializado

Portaria nº1040/2010 de 7 de Outubro - Estabelece os princípios orientadores da organização e gestão do currículo, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens do nível secundário de educação, definindo a diversidade da oferta

formativa do referido nível de educação, na qual se incluem os cursos profissionais vocacionados para a qualificação inicial dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos.

Portaria nº 225/2012 de 30 de Julho - Cria o curso básico de música e dança do 2º e 3º ciclo, aprova os respetivos planos de estudos, estabelece o regime de organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos referidos.

Portaria nº 154-B/2014 de 6 de Agosto - Fixa o número de vagas a preencher pelo concurso externo extraordinário do ensino artístico especializado da música e da dança para os estabelecimentos de ensino públicos

## Despachos

Despacho nº 18040/2008 de 24 de Junho - Regula o acesso à profissionalização em serviço dos docentes dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo e escolas profissionais privadas.

Despacho nº 7286/2015 -Reconhece a profissionalização em serviço pela Universidade Aberta a docentes do Ensino Artístico

Despacho nº 747/2015 de 13 de Janeiro - Prorroga até ao final do ano escolar de 2016/2017 o disposto no n.º 4 do Despacho n.º 18040/2008, publicado na 2.ª série do Diário da República de 4 de julho



## APÊNDICES



## Apêndice 1 - Questionário

Este questionário insere-se no Projeto de Investigação do Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música e tem como objetivo recolher dados sobre a influência da motivação no exercício da docência no ensino especializado da música.

A Motivação tem assumido um papel preponderante no ensino com especial enfoque no que toca às aprendizagens dos alunos. No entanto, e após pesquisa, verifico que no âmbito desta matéria ainda existe uma investigação pouco aprofundada sobre a relevância da motivação no exercício da docência, principalmente na área do ensino especializado da música. Como tal, a investigação a que me proponho torna-se pertinente, face a todo o descontentamento que presenciamos hoje em dia no contexto educacional seja ele por reestruturações de ordem financeira, jurídica ou até educacional. Dificilmente podemos ignorar os efeitos adjacentes destas alterações na motivação do docente. Podemos então dizer que o ensino artístico nas últimas décadas tendo sido alvo de grandes transformações, transformações essas que de igual forma contribuíram para uma alteração dos contextos envolventes. No seguimento desta questão a investigação a que me proponho, visa explorar a importância da motivação na prática educacional artística e musical, questionando e equacionando todos os fatores que intervêm direta ou indiretamente no desempenho do docente, bem como fomentar o interesse e desenvolvimento de novas e mais aprofundadas investigações no campo da motivação na docência e com especial enfoque no ensino artístico especializado da música.

Para tal, peço que colabore nesta investigação mediante resposta individual ao questionário em anexo.

### Secção I

#### Caracterização Sociográfica

1. Idade \_\_\_\_\_

2. Sexo:

F

M

3. Habilitação Académica

12<sup>º</sup> Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

4. Anos de Serviço

- Menos de 1
  - Entre 1 e 4
  - Entre 5 e 9
  - Entre 10 e 20
  - Mais de 20
5. Tipo de Vinculo
- Tempo Indeterminado
  - Termo Resolutivo Certo
  - Termo Resolutivo (Tempo Parcial)
  - Comissão de serviço
  - Outro \_\_\_\_\_
6. Instituição onde trabalha \_\_\_\_\_
7. Disciplinas lecionadas \_\_\_\_\_
8. Anos de serviço na presente instituição
- Menos de 1
  - Entre 1 e 4
  - Entre 5 e 9
  - Entre 10 e 20
  - Mais de 20
9. Cargos que exerceu ao longo do seu percurso enquanto docente:
- Nenhum
  - Conselho pedagógico
  - Conselho geral
  - Administração escolar
  - Coordenador
  - Diretor de turma
  - Secretariado de Exames
  - Comissão de testes
  - Comissão de Autoavaliação
  - Outro
10. Cargos que exerce na presente instituição:
- Nenhum
  - Conselho pedagógico
  - Conselho geral
  - Administração escolar
  - Coordenador
  - Diretor de turma
  - Secretariado de Exames
  - Comissão de testes
  - Comissão de Autoavaliação
  - Outro

## Secção II

### Questão I

De entre os aspetos abaixo mencionados, indique a relevância que cada um tem para a motivação dos docentes.

*Irrelevante / Relevante / Muito Relevante*

<b>1- Condições de Trabalho</b>			
Condições Físicas para realização do trabalho (sala ventilada, luz, área da sala, acústica, etc.)	<input type="checkbox"/> <i>Irrelevante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Relevante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Muito Relevante</i>
Remuneração auferida	<input type="checkbox"/> <i>Irrelevante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Relevante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Muito Relevante</i>
Vínculo laboral com o estabelecimento de ensino	<input type="checkbox"/> <i>Irrelevante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Relevante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Muito Relevante</i>
Organização Institucional	<input type="checkbox"/> <i>Irrelevante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Relevante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Muito Relevante</i>
<b>2 - Relacionamento e participação na escola</b>			
Participação activa no projecto educativo e na resolução de problemas do estabelecimento de ensino	<input type="checkbox"/> <i>Irrelevante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Relevante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Muito Relevante</i>
Atribuição de cargos e tarefas no estabelecimento de ensino	<input type="checkbox"/> <i>Irrelevante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Relevante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Muito Relevante</i>
<b>3- Reconhecimento profissional e pessoal</b>			
Feedback obtido após desempenho na organização das suas tarefas	<input type="checkbox"/> <i>Irrelevante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Relevante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Muito Relevante</i>
Reconhecimento dos alunos perante o seu desempenho enquanto docente	<input type="checkbox"/> <i>Irrelevante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Relevante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Muito Relevante</i>
Reconhecimento dos encarregados de educação perante o seu desempenho enquanto docente	<input type="checkbox"/> <i>Irrelevante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Relevante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Muito Relevante</i>
Reconhecimento dos colegas perante as tarefas que realiza	<input type="checkbox"/> <i>Irrelevante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Relevante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Muito Relevante</i>
Reconhecimento dos superiores hierárquicos perante as tarefas que realiza (coordenadores, diretores de turma)	<input type="checkbox"/> <i>Irrelevante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Relevante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Muito Relevante</i>
Reconhecimento do estabelecimento de ensino perante a sua contribuição para o projeto educativo e as tarefas que concretiza	<input type="checkbox"/> <i>Irrelevante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Relevante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Muito Relevante</i>
<b>4 - Realização profissional e pessoal</b>			
Autonomia que lhe é dada	<input type="checkbox"/> <i>Irrelevante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Relevante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Muito Relevante</i>
Incentivo à formação contínua e desenvolvimento	<input type="checkbox"/> <i>Irrelevante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Relevante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Muito Relevante</i>

profissional	<i>te</i>		<i>Relevante</i>
Reconhecer a importância e permitir o desenvolvimento artístico paralelamente à sua atividade enquanto docente (concertos a solo, música de câmara ou orquestra; masterclasses; gravações, etc.)	<input type="checkbox"/> <i>Irrelevante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Relevante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Muito Relevante</i>

## Questão II

Tendo em conta as variáveis abaixo identificadas, relativas à (Des)Motivação docente, assinale, na escala que se apresenta, a opção que melhor traduz a sua opinião.

*Desmotivante / Pouco Motivador / Motivante / Bastante Motivador*

<b>1 - Condições de trabalho</b>				
Salário	<input type="checkbox"/> <i>Desmotivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Pouco Motivador</i>	<input type="checkbox"/> <i>Motivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Bastante Motivador</i>
Condições Físicas do trabalho	<input type="checkbox"/> <i>Desmotivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Pouco Motivador</i>	<input type="checkbox"/> <i>Motivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Bastante Motivador</i>
Recursos disponíveis	<input type="checkbox"/> <i>Desmotivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Pouco Motivador</i>	<input type="checkbox"/> <i>Motivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Bastante Motivador</i>
<b>2 - Relacionamento e Participação na Escola</b>				
Reconhecimento das capacidades profissionais e pessoais	<input type="checkbox"/> <i>Desmotivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Pouco Motivador</i>	<input type="checkbox"/> <i>Motivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Bastante Motivador</i>
Oportunidade de participação em decisões importantes	<input type="checkbox"/> <i>Desmotivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Pouco Motivador</i>	<input type="checkbox"/> <i>Motivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Bastante Motivador</i>
Estatuto Social e Prestígio	<input type="checkbox"/> <i>Desmotivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Pouco Motivador</i>	<input type="checkbox"/> <i>Motivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Bastante Motivador</i>
<b>3 - Reconhecimento profissional e pessoal</b>				
Relação com os encarregados de educação	<input type="checkbox"/> <i>Desmotivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Pouco Motivador</i>	<input type="checkbox"/> <i>Motivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Bastante Motivador</i>
Relação com os alunos	<input type="checkbox"/> <i>Desmotivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Pouco Motivador</i>	<input type="checkbox"/> <i>Motivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Bastante Motivador</i>
Relação com os Superiores Hierárquicos	<input type="checkbox"/> <i>Desmotivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Pouco Motivador</i>	<input type="checkbox"/> <i>Motivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Bastante Motivador</i>
Relacionamento entre colegas	<input type="checkbox"/> <i>Desmotivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Pouco Motivador</i>	<input type="checkbox"/> <i>Motivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Bastante Motivador</i>
Ambiente de trabalho	<input type="checkbox"/> <i>Desmotivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Pouco Motivador</i>	<input type="checkbox"/> <i>Motivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Bastante Motivador</i>
Trabalho em equipa	<input type="checkbox"/> <i>Desmotivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Pouco Motivador</i>	<input type="checkbox"/> <i>Motivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Bastante Motivador</i>
<b>4 - Realização profissional e pessoal</b>				
Trabalho interessante e	<input type="checkbox"/> <i>Desmotivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Pouco</i>	<input type="checkbox"/> <i>Motivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Bastante</i>

estimulante	<i>nte</i>	<i>Motivador</i>		<i>Motivador</i>
Autonomia (Possibilidade de agir e pensar com independência)	<input type="checkbox"/> <i>Desmotivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Pouco Motivador</i>	<input type="checkbox"/> <i>Motivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Bastante Motivador</i>
Estimulo à realização de trabalhos criativos	<input type="checkbox"/> <i>Desmotivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Pouco Motivador</i>	<input type="checkbox"/> <i>Motivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Bastante Motivador</i>
Liberdade para tomar decisões	<input type="checkbox"/> <i>Desmotivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Pouco Motivador</i>	<input type="checkbox"/> <i>Motivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Bastante Motivador</i>

### Questão III

Tendo em conta o estabelecimento de ensino onde desempenha atualmente funções docentes, assinale, na escala que se apresenta, a opção que melhor traduz a sua opinião relativamente às seguintes variáveis (Des)Motivacionais.

*Desmotivante / Pouco Motivador / Motivante/ Bastante Motivador*

<b>1 - Condições de trabalho</b>				
Salário	<input type="checkbox"/> <i>Desmotivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Pouco Motivador</i>	<input type="checkbox"/> <i>Motivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Bastante Motivador</i>
Condições Físicas do trabalho	<input type="checkbox"/> <i>Desmotivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Pouco Motivador</i>	<input type="checkbox"/> <i>Motivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Bastante Motivador</i>
Recursos disponíveis	<input type="checkbox"/> <i>Desmotivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Pouco Motivador</i>	<input type="checkbox"/> <i>Motivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Bastante Motivador</i>
<b>2 -Relacionamento e participação na escola</b>				
Relação com os encarregados de educação	<input type="checkbox"/> <i>Desmotivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Pouco Motivador</i>	<input type="checkbox"/> <i>Motivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Bastante Motivador</i>
Relação com os alunos	<input type="checkbox"/> <i>Desmotivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Pouco Motivador</i>	<input type="checkbox"/> <i>Motivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Bastante Motivador</i>
Relação com os Superiores Hierárquicos	<input type="checkbox"/> <i>Desmotivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Pouco Motivador</i>	<input type="checkbox"/> <i>Motivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Bastante Motivador</i>
Relação com os colegas	<input type="checkbox"/> <i>Desmotivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Pouco Motivador</i>	<input type="checkbox"/> <i>Motivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Bastante Motivador</i>
Ambiente de trabalho	<input type="checkbox"/> <i>Desmotivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Pouco Motivador</i>	<input type="checkbox"/> <i>Motivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Bastante Motivador</i>
Trabalho em equipa	<input type="checkbox"/> <i>Desmotivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Pouco Motivador</i>	<input type="checkbox"/> <i>Motivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Bastante Motivador</i>
<b>3 - Reconhecimento profissional e pessoal</b>				
Reconhecimento das capacidades profissionais e pessoais	<input type="checkbox"/> <i>Desmotivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Pouco Motivador</i>	<input type="checkbox"/> <i>Motivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Bastante Motivador</i>
Oportunidade de participação em decisões importantes	<input type="checkbox"/> <i>Desmotivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Pouco Motivador</i>	<input type="checkbox"/> <i>Motivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Bastante Motivador</i>

Estatuto Social e Prestigio	<input type="checkbox"/> <i>Desmotivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Pouco Motivador</i>	<input type="checkbox"/> <i>Motivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Bastante Motivador</i>
<b>4 - Realização profissional e pessoal</b>				
Trabalho interessante e estimulante	<input type="checkbox"/> <i>Desmotivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Pouco Motivador</i>	<input type="checkbox"/> <i>Motivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Bastante Motivador</i>
Autonomia (Possibilidade de agir e pensar com independência)	<input type="checkbox"/> <i>Desmotivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Pouco Motivador</i>	<input type="checkbox"/> <i>Motivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Bastante Motivador</i>
Estimulo à realização de trabalhos criativos	<input type="checkbox"/> <i>Desmotivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Pouco Motivador</i>	<input type="checkbox"/> <i>Motivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Bastante Motivador</i>
Liberdade para tomar decisões	<input type="checkbox"/> <i>Desmotivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Pouco Motivador</i>	<input type="checkbox"/> <i>Motivante</i>	<input type="checkbox"/> <i>Bastante Motivador</i>

## Apêndice 2 - Guião para Entrevistas

Género: Masculino \_\_\_ Feminino \_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Escola onde leciona: \_\_\_\_\_

Anos de serviço: \_\_\_\_\_

- 1) O que pensa do estado atual do ensino artístico em Portugal?
- 2) Face às constantes alterações educativas e às conseqüentes contestações por parte dos sindicatos e professores, pensa que estas influenciam o grau de motivação dos docentes? Quais as conseqüências para professores e alunos?
- 3) Nos vários estabelecimentos onde leciona qual a perceção que tem sobre a satisfação dos docentes?
- 4) Que fatores acha que contribuem mais para a motivação dos professores? Porquê?
- 5) Sente que existe, por parte dos docentes, um desgaste profissional? Porquê?
- 6) Considera as relações profissionais importantes para a motivação? (relação com os colegas, funcionários, direção)
- 7) Quando olha para o panorama atual da sua profissão, pensa que a mesma o/a satisfaz profissionalmente e pessoalmente. Quais os motivos?
- 8) Pensa que a profissão docente é muito desgastante? Porquê?
- 9) Sente-se realizado na sua profissão? Apresente as principais razões.
- 10) Consideraria mudar de profissão? Porquê?

11) Consideraria mudar de escola? Porquê?

12) Considera essencial a conjugação da profissão docente com a de músico para a sua satisfação profissional?

13) A atividade de músico contribuiu no seu desempenho enquanto docente? Em que sentido?

14) Na instituição onde exerce funções enquanto docente, sente que existe flexibilidade e até um incentivo por parte dos seus superiores hierárquicos para exercer as duas profissões em simultâneo? Qual o motivo para tal?

## Apêndice 3 - Entrevistas

**Entrevistado:** E1

**Gênero:** Masculino

**Idade:** 34

**Escola onde leciona:** EPABI

**Anos de serviço:** 9

### **O que pensa do estado atual do ensino artístico em Portugal?**

O Balanço é muito positivo, de salientar o excelente trabalho que se realiza no ensino profissional, em relação ao ensino integrado/articulado de música (5ºano ao 9ºano) penso que já se está a chegar a um equilíbrio entre a dita escola “normal” e área artística, embora haja muito caminho a percorrer.

### **Face às constantes alterações educativas e às consequentes contestações por parte dos sindicatos e professores, pensa que estas influenciam o grau de motivação dos docentes? Quais as consequências para professores e alunos?**

Já sabemos que as alterações fazem parte do processo, e as más alterações influenciam, a principal consequência será algum desgaste psicológico que as incertezas geram e que se sentem também ao nível da vida pessoal do professor, ou seja, nos relacionamentos profissionais e pessoais vividos na comunidade escolar. A motivação é alicerçada principalmente pela gestão de relacionamentos e da satisfação que advém desta.

### **Nos vários estabelecimentos onde leciona qual a perceção que tem sobre a satisfação dos docentes?**

No geral é positiva.

### **Que fatores acha que contribuem mais para a motivação dos professores? Porquê?**

O ensino da música apresenta algumas especificidades, penso que fatores como as condições das instalações/material, horários letivos dos professores, serviços administrativos, direção pedagógica, os vínculos laborais e a definição de objetivos realistas, podem contribuir para um trabalho mais positivo. Apesar de sentir que no geral os professores continuam motivados, não deixa de ser imperativo dar continuidade a um ensino com melhores condições, vínculos efetivos e definição de objetivos realistas.

### **Sente que existe, por parte dos docentes, um desgaste profissional? Porquê?**

Penso que em 1º lugar teremos de fazer a distinção entre lecionar num meio urbano

como Lisboa e Porto em que as realidades das suas áreas metropolitanas são bem diferentes do resto do país. A sociedade e o conceito de família nos últimos anos mudaram imenso, e a uma velocidade muito grande, o papel da escola também mudou assim como a visão da sociedade em relação á classe dos professores, a família deixou de contribuir e de participar no processo de educação dos alunos. Por vezes sente-se, uma sobrecarga de deveres e responsabilidades que os professores têm ao seu encargo, e uma desvalorização do papel do professor, a começar pelo Ministério, das direções e encarregados de educação estabilidade, os congelamentos na progressão na carreira e os subsequentes congelamentos dos salários, a burocracia também é outro fator de desgaste.

**Considera as relações profissionais importantes para a motivação? (relação com os colegas, funcionários, direção)**

É fundamental...

**Quando olha para o panorama atual da sua profissão, pensa que a mesma o/a satisfaz profissionalmente e pessoalmente. Quais os motivos?**

Profissionalmente, vai sempre apresentando novos desafios e isso é positivo, todas as aulas são diferentes e acaba por não existir rotina. A nível pessoal as coisas já são diferentes, não vejo muitas razões para essa satisfação, no meu entender a contratualização precária e a falta de progressão profissional dentro da carreira são os principais fatores.

**Pensa que a profissão docente é muito desgastante?**

Até um certo ponto. No caso do ensino especializado da música, a lecionação, em comparação com a do ensino regular parece-me ser menos desgastante. O facto de as aulas serem maioritariamente de ensino individual e as de grupo com turmas mais reduzidas ajuda a que toda a lecionação acabe por ser menos desgastante.

**Sente-se realizado na sua profissão? Apresente as principais razões.**

Fazendo uma análise penso que o balanço é positivo, e isso faz-me sentir bastante realizado. A principal razão deve-se à construção de vivências com os alunos com quem trabalhei e quando sinto que tive um papel preponderante e uma certa influência na construção da personalidade desse Ser.

**Consideraria mudar de profissão? Porquê?**

Por agora não, mas acho que um dia se não me sentir feliz/realizado e sentir que não acrescento nada ao ensino, provavelmente ponderarei mudar de profissão. Neste momento sinto que tenho tido um papel preponderante nos alunos e na formação académica e pessoal destes.

**Consideraria mudar de escola? Porquê?**

Não. Sinto-me valorizado nas instituições que leciono atualmente

**Considera essencial a conjugação da profissão docente com a de músico para a sua satisfação profissional?**

Embora tenha a sua importância, não acho que seja essencial.

**A atividade de músico contribui no seu desempenho enquanto docente? Em que sentido?**

Tem influência, mas penso que onde se faz notar mais essa influência será quando os alunos atingem um certo grau de maturidade com o instrumento. A motivação e empenho que tenho tido durante a minha carreira vem dos desafios constantes nas relações com os alunos e pela satisfação em deixar um cunho na formação de novas gerações.

**Na instituição onde exerce funções enquanto docente, sente que existe flexibilidade e até um incentivo por parte dos seus superiores hierárquicos para exercer as duas profissões em simultâneo? Qual o motivo para tal?**

Sim... Não tenho nada a apontar. O motivo no meu caso pessoal, até tem a ver com uma parte económica, porque é um complemento financeiro à minha remuneração como professor, dado que tenho sempre horários com poucas horas. Sinto que os meus superiores hierárquicos sempre entenderam essa parte.

**Entrevistado:** E2

**Género:** Masculino

**Idade:** 34

**Escola onde leciona:** EPABI

**Anos de serviço:** 9

**O que pensa do estado atual do ensino artístico em Portugal?**

Penso que podia estar melhor, apesar de também já ter sido bastante pior. No geral ainda existe muito por fazer. Sei que na última década escolas, professores e inclusive o Estado têm tentado contribuir de forma positiva para um ensino melhor, no entanto existem alguns pontos que com toda a certeza ainda têm de ser alterados. Por exemplo no caso das escolas profissionais e conservatórios particulares e cooperativos no geral, evidenciamos que o Estado e o POPH perpetuam atrasos constantes nas verbas destinadas às instituições, colocando muitas vezes, professores em situações financeiras insustentáveis, principalmente na última década. Para colmatar estes atrasos, algumas escolas estão a requerer avultadas somas a título particular em instituições externas de modo a responder aos seus compromissos financeiros. Estes atrasos têm manifestado diversas contestações por parte dos

professores, não só pelos constrangimentos financeiros, como na consequência de colocar as escolas em incumprimento perante os contratos de trabalho. Neste sentido seria expectável existirem comissões ou plataformas que aclarem conceções e prosperem reformas mais sustentáveis e dignas de condições de trabalho, conjuntamente com o ministério da educação.

**Face às constantes alterações educativas e às consequentes contestações por parte dos sindicatos e professores, pensa que estas influenciam o grau de motivação dos docentes? Quais as consequências para professores e alunos?**

Penso que para alguns sim, influência, principalmente para os que se encontram em situações mais precárias. Acho que todos já tivemos momentos em que sentimos insatisfação perante determinados acontecimentos, mas acho que quando entramos numa sala de aula, acabamos por esquecer e lembramo-nos porque continuamos a ser professores.

**Nos vários estabelecimentos onde leciona qual a perceção que tem sobre a satisfação dos docentes?**

Penso que no geral é boa, apesar de que já termos passamos por momentos difíceis e acho que nessa altura nem sempre estivemos satisfeitos.

**Que fatores acha que contribuem mais para a motivação dos professores? Porquê?**

Os alunos sem duvida, os colegas, o trabalho que é feito nas escolas. Os resultados que por vezes conseguimos é verdadeiramente incrível face às circunstâncias.

**Sente que existe, por parte dos docentes, um desgaste profissional? Porquê?**

Acho que sim. Pelo menos algum. As constantes viagens entre o local onde vivemos e as escolas onde lecionamos é um dos fatores. A quantidade de burocracia, também nos leva à exaustão, assim como os fatores económicos. Nem sempre recebemos a horas e isso leva a uma gestão económica e familiar difícil de sustentar durante muitos anos.

**Considera as relações profissionais importantes para a motivação? (relação com os colegas, funcionários, direção)**

Sem duvida muito importantes, até porque no ensino da música existe um enquadramento não só educacional, como artístico, onde paralelamente se trabalham conhecimentos bem como aspetos sensitivos e emocionais, imperativos numa educação artística. Neste sentido é de todo fundamental as relações com toda a comunidade educacional. O relacionamento com os alunos sem duvida que se revela

sempre como o mais importante, contudo o relacionamento com os colegas, funcionários e direções também são merecedoras da nossa atenção e motivação.

**Quando olha para o panorama atual da sua profissão, pensa que a mesma o/a satisfaz profissionalmente e pessoalmente. Quais os motivos?**

Sim, profissionalmente porque me trás constantes desafios, depois o facto de termos sempre todos os anos novos alunos, leva-nos a nunca perder o interesse pela profissão, porque todos são diferentes e trazem-nos sempre novos desafios e conquistas. Pessoalmente acredito que sim, porque todas as semanas continuo a fazer os mesmos percursos para ir lecionar. Acho que principalmente nos faz sentir que contribuímos para algo maior e isso leva-nos a sensações de satisfação.

**Pensa que a profissão docente é muito desgastante?**

Penso que em alguns períodos sim, principalmente na altura das avaliações. O trabalho com a preparação dos alunos é muito grande e queremos sempre que os alunos tenham os melhores resultados possíveis, mas nem sempre o tempo estica e precisamos sempre de mais tempo. Como o trabalho burocrático e outros nos rouba bastante tempo nas escolas, acabamos por realizar aulas fora do seu horário, quer nas escolas como nas suas casas e isso rouba-nos descanso e tempo para a família. No entanto parece que não conseguimos deixar de o fazer.

**Sente-se realizado na sua profissão? Apresente as principais razões.**

Sim, bastante. Quando penso em todos os alunos que já formei, penso que fiz um bom trabalho e pretendo continuar a faze-lo. Os alunos e os meus colegas sem duvida que são o que levamos de melhor nesta profissão, para além da música claro.

**Consideraria mudar de profissão?**

Não. Faço o que gosto e pretendo continuar.

**Consideraria mudar de escola? Porquê?**

Penso que não. Talvez um dia destes pense nisso, mas neste momento não considero tal hipótese.

**Considera essencial a conjugação da profissão docente com a de músico para a sua satisfação profissional?**

Penso que sim, para mim é fundamental, não sei se será para todos os colegas, mas penso que sim. Até porque revisitando o passado, a formação académica que fundamentalmente prepara os alunos para a prática musical não perspetiva a

atividade da docência. Essa por norma só é construída mais tarde, partindo das primeiras experiências enquanto formadores de outros educandos que principiam o sonho da prática musical quer num contexto de carreira profissional quer num contexto de formação individual. Nesse sentido todos começamos por ser músicos só posteriormente é que aprendemos a gostar da lecionação. Sem duvida que hoje em dia as duas são extremamente importantes, acho que dificilmente poderia fazer uma escolha, se a tivesse que fazer.

**A atividade de músico contribui no seu desempenho enquanto docente? Em que sentido?**

Sim, bastante. Porque estamos ativos, sabemos o que se passa atualmente no panorama musical e nesse sentido preparamos os nossos alunos para este. De outra forma estaríamos a preparar alunos para uma realidade que possivelmente já não existe ou que se transformou.

**Na instituição onde exerce funções enquanto docente, sente que existe flexibilidade e até um incentivo por parte dos seus superiores hierárquicos para exercer as duas profissões em simultâneo? Qual o motivo para tal?**

Tenho a certeza que sim, até pelas razões que já citei na pergunta anterior.

**Entrevistado:** E3

**Género:** Feminino

**Idade:** 38

**Escola onde leciona:** CRCB

**Anos de serviço:** 11

**O que pensa do estado atual do ensino artístico em Portugal?**

Acho que existe um trabalho por parte do Ministério da Educação que tem evidenciado uma aproximação das realidades do ensino regular e do ensino artístico e isso é bastante importante até porque o ensino especializado da música sempre se sentiu como o “primo afastado” por parte do ministério da educação. Nem sempre foi entendido por parte dos diversos governos a necessidade de existir uma real aproximação para que estes compreendam melhor a especificidade deste ensino. Ainda me lembro, de quando “alguém” declarou que as aulas de instrumento deveriam ser dadas numa mesma aula a vários alunos. Como é obvio é de quem não tem real noção do que é o ensino de um instrumento e todas as implicações que esta

medida teria. Ficamos pelos dois alunos por um bloco de 45 minutos, nos quais os professores têm de ser verdadeiros heróis para que os alunos se sintam motivados e que destes decorra a evolução pretendida e a concretização dos objetivos propostos. Mas claro que apesar destes constrangimentos, penso que com o passar dos anos o ensino artístico tem sido alvo de mudanças que pelo menos pretendem melhorar o mesmo, nem sempre são as melhores medidas, mas pelo menos estamos a caminhar para tal. Talvez se o ministério tivesse uma comissão de profissionais do ensino artístico, este caminho fosse mais assertivo e prosperador.

**Face às constantes alterações educativas e às consequentes contestações por parte dos sindicatos e professores, pensa que estas influenciam o grau de motivação dos docentes? Quais as consequências para professores e alunos?**

Penso que sim, principalmente em alguns momentos, não digo que seja esse o caso nesta escola, mas sem duvida de que todos sabemos de casos complicados. Principalmente por causa dos constrangimentos financeiros, e essa culpa ficara sempre para os órgãos competentes que neste caso não passa pelas instituições escolares, mas de quem está acima delas. Depois existem outros, mas este sem duvida de que se tornou num dos maiores causadores de insatisfação por parte dos docentes de todo o país como se tem visto pelas diversas manifestações.

**Nos vários estabelecimentos onde leciona qual a perceção que tem sobre a satisfação dos docentes?**

Penso que no geral é positiva.

**Que fatores acha que contribuem mais para a motivação dos professores? Porquê?**

Os alunos sem duvida, os colegas, o trabalho em equipe e um bom relacionamento com as direções, porque trabalhamos todos para o mesmo e se não existir um ambiente saudável dificilmente estaríamos motivados.

**Sente que existe, por parte dos docentes, um desgaste profissional? Porquê?**

Nem sempre, mas sim. Podemos dizer que os professores perante o dilema do cumprimento das excessivas obrigações burocráticas versus às necessidades dos alunos por quem são responsáveis desgasta bastante os professores. Não quer isto dizer que a culpa é das escolas, porque maioritariamente são obrigações que nos são exigidas por parte de órgãos superiores, como o ministério e o POPH. Não digo que estes não são necessários, mas por vezes pergunto-me se todos, mas mesmo todos seriam necessários para o bom funcionamento de qualquer escola, não sei como isso pode contribuir para um melhor desempenho por parte dos alunos.

**Considera as relações profissionais importantes para a motivação? (relação com os colegas, funcionários, direção)**

Sim sem duvida, os relacionamentos são sempre importantes num contexto profissional. Quase sempre são estes que nos permitem continuar e estar motivados, porque se não fosse isso não sei se muitos ainda estariam nesta profissão.

**Quando olha para o panorama atual da sua profissão, pensa que a mesma o/a satisfaz profissionalmente e pessoalmente. Quais os motivos?**

Sim, sinto-me satisfeito. No entanto acho que é mais uma realização pessoal do que profissional. Acho que na realidade o desempenho e dedicação que temos para com os alunos é mais por questões pessoais, por vontades intrínsecas. Profissionalmente é obvio que queremos ser sempre melhores, mas acho que na realidade somos professores mais por razões internas, do que pela profissão de docente em si. Até porque profissionalmente ainda temos muitos problemas, carreiras e salários congelados, desgaste emocional devido aos atrasos financeiros por parte dos órgãos competentes, legislações pouco direcionadas e sensíveis ao ensino específico que se leciona nas escolas de música. Muito teria de ser ainda feito.

**Pensa que a profissão docente é muito desgastante?**

Penso que sim. As responsabilidades são muitas, não só para com a escola, alunos e encarregados de educação, como para a sociedade. Somos nós que construímos a geração vindoura e como tal, cabe-nos um papel importante na formação destes. No entanto razões de ordem financeira e de instabilidade laboral não nos permitem aliviar pelo menos uma parte desse desgaste, para além dos óbvios encargos burocráticos que apesar de todas as tecnologias não permitem o alívio do mesmo, a grande diferença é que deixamos de escrever tanto em papel e agora passamos horas ao computador.

**Sente-se realizado na sua profissão? Apresente as principais razões.**

Sim. É de extrema importância o alcance de objetivos académicos como também a definição destes enquanto indivíduos e agentes participativos de uma sociedade futura

**Consideraria mudar de profissão?**

Não, gosto muito do que faço

**Consideraria mudar de escola? Porquê?**

Não. Neste momento sinto que devo estar aqui, noutra altura quem sabe, não prevemos o futuro, mas sinto-me muito bem aqui.

**Considera essencial a conjugação da profissão docente com a de músico para a sua satisfação profissional?**

Sem duvida, para mim é muito importante. Mais do que uma necessidade extrínseca a conciliação entre as duas atividades confere uma necessidade e satisfação intrínseca. Gosto imenso das duas atividades e penso que a conjugação das duas é que me mantem sempre motivada. Todos os dias, semanas, são diferentes, temos sempre novos objetivos e desafios o que nos mantem alerta e ativos nesta profissão.

**A atividade de músico contribui no seu desempenho enquanto docente? Em que sentido?**

Sim, estar ativa artisticamente ajuda-me a nunca deixar de estar em forma, nesse sentido posso ser um melhor modelo para os alunos e ao mesmo tempo permite-me dar a conhecer aos alunos o que de mais atual se faz no mundo artístico.

**Na instituição onde exerce funções enquanto docente, sente que existe flexibilidade e até um incentivo por parte dos seus superiores hierárquicos para exercer as duas profissões em simultâneo? Qual o motivo para tal?**

Sim, penso que sim. Naturalmente temos de manter um certo equilíbrio entre as duas, não podemos estar sempre a faltar por causa dos compromissos artísticos, até porque assim de nada vale para os alunos estarmos ativos, no entanto acho que no geral todos os professores conseguem manter este equilíbrio e cumprir os seus deveres. Por norma quem está a frente de escolas de música são também professores desta área e como tal também exercem a sua atividade artística e nesse sentido são os primeiros a compreender e achar que o exercício das duas profissões é sem duvida importante não só para os professores como para o prestígio da escola.

**Entrevistado:** E4

**Género:** Feminino

**Idade:** 42

**Escola onde leciona:** IGL

**Anos de serviço:** 16

**O que pensa do estado atual do ensino artístico em Portugal?**

O ensino artístico tem sido alvo de constantes alterações, particularmente no ensino dos conservatórios quer públicos quer privados, isto é um facto inegável. Nem sempre tem sido assertivo. Todas as alterações que têm vindo a ser feitas mostram bem isso, no entanto as que deveriam ser mesmo implementadas os sucessivos governos parecem querer fazer vista grossa. Ou não querem ou não entendem, das duas uma... Como tal, acho que o Governo deveria beneficiar de uma comissão com professores do ensino artístico com capacidade para promover e esclarecer o impacto destas implementações, permitindo uma intervenção mais eficaz nas políticas artísticas.

Por exemplo, parece existir falta de disponibilidade por parte dos contínuos governantes em vincular os professores que ano após ano têm de celebrar novo contrato, não sendo de todo justificável perante as reais necessidades das escolas, onde existem professores com contratos sucessivos por mais de cinco anos.

**Face às constantes alterações educativas e às consequentes contestações por parte dos sindicatos e professores, pensa que estas influenciam o grau de motivação dos docentes? Quais as consequências para professores e alunos?**

Penso que deixam os professores cansados, fartos de se sentirem docentes à margem do ensino regular. OS professores nem sempre estão satisfeitos com as condições propostas por parte do governo, mas este é um mal que infelizmente perdura há já muito tempo, esperemos que de futuro sejam implementadas plataformas que aclarem conceções e prosperem reformas mais sustentáveis e dignas de condições de trabalho merecedoras há já muito tempo. No caso da nossa escola seria de todo desejável ter pelo menos um auditório que possibilite a prática de atividades como concertos e audições, e que permita um acolhimento à comunidade em geral. Tal não acontece, não por culpa da escola ou seus administradores, mas por falta de condições físicas para tal, servem assim duas salas que prestam o serviço de auditório sempre que necessário. Infelizmente este é o estado das escolas de música de Lisboa como bem sabemos. O Conservatório Nacional como vem sendo publicitado nas notícias tem um auditório com necessidades urgentes de intervenção e o instituto sem condições físicas para ter um. Não me parece fazer sentido as escolas de música que são, da responsabilidade do governo, estarem neste estado, mas é o que temos.

**Nos vários estabelecimentos onde leciona qual a perceção que tem sobre a satisfação dos docentes?**

Penso que a motivação é boa, no caso da satisfação penso que algumas coisas não deixam os professores muito satisfeitos, mas penso que pelo menos para já, estas não interferem significativamente na motivação. Mas deixo a ressalva de que obviamente não quer isto dizer que os professores estejam satisfeitos com o ensino. O facto de ser

uma lecionação mais individualizada, um número reduzido de alunos por turma comparativamente às turmas do ensino regular, bem como, organizações e dimensões escolares mais exíguas face às existentes no ensino em geral, também contribuem para que os relacionamentos sejam mais proximais e acho que estes sem dúvida têm servido de suporte para a nossa motivação.

**Que fatores acha que contribuem mais para a motivação dos professores? Porquê?**

Bem... o ensino da música tem muitas especificidades que de algum modo podem contribuir para a motivação.

**Sente que existe, por parte dos docentes, um desgaste profissional? Porquê?**

Não, penso que existe um sentimento de insatisfação ou descontentamento para com determinadas situações e condições. Mas até à data, não me parece que isso leve os professores ao desgaste. Esperemos que assim continue, mas como os dias de hoje são tão incertos, nunca poderemos saber.

**Considera as relações profissionais importantes para a motivação? (relação com os colegas, funcionários, direção)**

Sim, o trabalho que desenvolvo é em grande parte fruto dos bons relacionamentos que mantenho com os colegas, funcionários e direção, já não falando dos alunos, que com esses é excelente. Sem dúvida que são essenciais para a minha motivação.

**Quando olha para o panorama atual da sua profissão, pensa que a mesma o/a satisfaz profissionalmente e pessoalmente. Quais os motivos?**

Sim, no geral acho que sim. Principalmente os alunos e colegas. Mas se pensar no facto de existirem professores que todos os anos estão em situação de instabilidade profissional, que não temos um espaço físico que nos permita fazer mais e melhor. Talvez quando penso nestas e outras condicionantes fique um pouco desapontada.

**Pensa que a profissão docente é muito desgastante?**

Muito!!! O trabalho nunca acaba, entre as aulas, projetos e atividades nas escolas, reuniões, papelada! Enfim!!! Parece interminável. Nós queixamo-nos e com razão, por vezes o trabalho é muito, mas perante os resultados e o trabalho em equipe, tudo acaba por valer a pena. Infelizmente nem sempre este trabalho e dedicação é entendido e até mesmo reconhecido, principalmente por aqueles que nos governam. Mas acho que este é um sentimento vivenciado por todos os docentes, sejam eles do ensino artístico ou regular.

**Sente-se realizado na sua profissão? Apresente as principais razões.**

Sim, acho que sim... Não penso muito nisso, acho que isso deve ser um bom sinal, significa que estou de bem com o meu trabalho.

**Consideraria mudar de profissão?**

Considero no dia em que achar que o meu trabalho já não responde às necessidades desta profissão. Enquanto o meu trabalho contribuir para o desenvolvimento de um ensino artístico de excelência, assim como, a edificação de novos públicos e intervenientes na área artística, não pretendo mudar.

**Consideraria mudar de escola? Porquê?**

Não. Sinto que o meu trabalho é respeitado e que contribui para o projeto da escola. Tenho um excelente relacionamento com os meus colegas e alunos. É uma escola onde todos os dias se pensão em novos projetos, por mais pequenos que possam ser são feitos não por mim ou outro professor, mas sim por todos. É um verdadeiro trabalho de equipe.

**Considera essencial a conjugação da profissão docente com a de músico para a sua satisfação profissional?**

Sim, faz parte da nossa formação e escolha profissional. Na realidade não escolhermos ser só músicos ou só docentes, acho que no meio artístico temos uma necessidade de exercer as duas. As duas satisfazem-nos profissionalmente e pessoalmente, por isso seria difícil exercer só uma delas.

**A atividade de músico contribui no seu desempenho enquanto docente? Em que sentido?**

Contribui para o meu desenvolvimento, para o meu bem-estar, para me sentir realizada. A atividade artística na verdade é um produto do ensino, por isso faz todo o sentido o exercício da mesma paralelamente ao da docência, até porque os nossos alunos precisam e gostam de ter professores que lhes mostrem o que se passa no panorama atual da música e isso dá-lhes confiança de que estão a ser formados por quem contribui para o mesmo.

**Na instituição onde exerce funções enquanto docente, sente que existe flexibilidade e até um incentivo por parte dos seus superiores hierárquicos para exercer as duas profissões em simultâneo? Qual o motivo para tal?**

Penso que sim, até porque esse é um dos pilares desta casa. Ter professores ativos, que estejam no mercado de trabalho e que sejam reconhecidos pelo seu trabalho docente como pelo seu trabalho artístico.

**Entrevistado:** E5

**Gênero:** Masculino

**Idade:** 38

**Escola onde leciona:** Projeto Orquestra Geração

**Anos de serviço:** 9

**O que pensa do estado atual do ensino artístico em Portugal?**

Acho que ainda existe muito por fazer. As escolas de música no geral estão com estruturas extremamente debilitadas, há escolas com um espaço físico muito limitado para a quantidade de alunos, o que por vezes causa constrangimentos tanto na elaboração de horários, como na participação mais ativa dos alunos na escola.

**Face às constantes alterações educativas e às consequentes contestações por parte dos sindicatos e professores, pensa que estas influenciam o grau de motivação dos docentes? Quais as consequências para professores e alunos?**

Penso que até um certo nível. A instabilidade em que se vive hoje no ensino, obviamente que terá repercussões e trará cada vez mais descontentamento por parte dos docentes. No entanto acho que tentamos que tal não condicione as aprendizagens e relações com os alunos. Pelo menos tentamos, os alunos devem estar cientes das problemáticas que os rodeiam, mas não devem implicar a sua formação.

**Nos vários estabelecimentos onde leciona qual a perceção que tem sobre a satisfação dos docentes?**

Acho que são deferentes de escola para escola. Em algumas acho que os professores se sentem satisfeitos, no entanto ainda existe bastante descontentamento em algumas escolas. Num contexto geral, penso que os professores estão motivados, no entanto insatisfeitos com algumas situações.

**Que fatores acha que contribuem mais para a motivação dos professores? Porquê?**

Os alunos, sempre... os colegas e o trabalho em equipe.

**Sente que existe, por parte dos docentes, um desgaste profissional? Porquê?**

O tempo gasto nas escolas e em casa com o trabalho burocrático retira horas que seriam de todo benéficas para o exercício em sala de aula, sendo que o ensino artístico se desenvolve num contexto intelectual e físico (motor), necessitando de uma prática constante de aperfeiçoamento e elaboração das técnicas corretas para um desenvolvimento eficaz e propício á progressão artística e motivacional dos alunos. São muitas as horas que os professores deixam de ter para um necessário descanso mental e físico e para com as suas obrigações familiares em prol dos alunos.

**Considera as relações profissionais importantes para a motivação? (relação com os colegas, funcionários, direção)**

Sim, bastante. Acho até que são estas para além da música que nos incentivam a continuar a lecionar. Sem duvida que os alunos e colegas são importantes neste processo.

**Quando olha para o panorama atual da sua profissão, pensa que a mesma o/a satisfaz profissionalmente e pessoalmente. Quais os motivos?**

Profissionalmente penso que me dá alguma satisfação, no entanto gostaríamos sempre de poder fazer mais e melhor. Acho que alguns fatores não contribuem muito par que tal aconteça. A precariedade, os baixos salários, o trabalho burocrático e em algumas situações a má gestão e pouca qualificação de quem coordena certos projetos educativos leva a que muitos se sintam insatisfeitos. Pessoalmente sinto que nem sempre temos o reconhecimento que nos é merecido pelo trabalho realizado. Acho que hoje em dia vivemos num mundo que se preocupa mais com quantidade do que qualidade, e no ensino penso ser fundamental a prevalência da qualidade, nem sempre se verifica isso.

**Pensa que a profissão docente é muito desgastante?**

Acho que na maioria das escolas isso é evidente. Sei de muitos professores que estão a realizar aulas fora do seu horário, quer nas escolas como nas suas casas para conseguirem cumprir objetivos e melhores resultados por parte dos alunos. Hoje em dia ser professor não é uma tarefa fácil e ainda menos na música, visto que o próprio governo não lhe reconhece igual importância a tantas outras áreas de formação.

**Sente-se realizado na sua profissão? Apresente as principais razões.**

No geral sim, enquanto sentir que as expectativas e reconhecimento por parte dos intervenientes da escola está presente sim. No entanto para mim, o meu trabalho está inteiramente focado nos alunos, é para eles que na realidade sinto que trabalho.

**Consideraria mudar de profissão?**

Não. Só mesmo por necessidade.

**Consideraria mudar de escola? Porquê?**

Para já não. Gosto muito dos alunos e das comunidades onde trabalhamos, acho que lhes devemos isso, no entanto se pensar no projeto, acho que algumas coisas deveriam de mudar. Sei que muitos pensam o mesmo, existe alguma insatisfação face a certos aspetos do projeto que na realidade nada têm que ver com os alunos e escolas onde são lecionadas as aulas. Mas para já não, gosto muito do trabalho que realizo com os alunos e as orquestras.

**Considera essencial a conjugação da profissão docente com a de músico para a sua satisfação profissional?**

Sim, Não tendo contacto anteriores com a profissão, acho que o exercício e gosto pela docência só aparecem com a prática apreendida durante o percurso do exercício da atividade.

**A atividade de músico contribui no seu desempenho enquanto docente? Em que sentido?**

Sim, é essencial a prática musical não só pelo prazer intrínseco como também pela evidencia de um professor atualizado, que não só se mantem a par das novas linguagens como faz parte da construção destas, dando novas perspetivas aos alunos.

**Na instituição onde exerce funções enquanto docente, sente que existe flexibilidade e até um incentivo por parte dos seus superiores hierárquicos para exercer as duas profissões em simultâneo? Qual o motivo para tal?**

Sim. Tanto que os professores têm sempre a possibilidade de repor as aulas quando têm concertos. Penso que qualquer escola só ganha com isso e neste caso acho que existe compreensão por parte de quem gere o projeto.