

Avaliação da Performance Musical

Prática Avaliativa no Ensino Especializado de Música

André Xavier da Cruz Ribeiro

Orientadora

Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão

Coorientador

Alexandre José de Brito Vilela

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, realizado sob a orientação científica da Doutora Maria de Fátima Paixão, professora coordenadora com agregação do Instituto Politécnico de Castelo Branco e do Professor Alexandre José de Brito Vilela, professor de trombone da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Fevereiro de 2020

Composição do júri

Presidente do júri

Especialista Pedro Miguel Reixa Ladeira
Professor Adjunto da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Doutora Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão
Professora Coordenadora com Agregação na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Doutor António Ângelo Vasconcelos
Professor Adjunto na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Resumo

A avaliação é uma problemática em constante debate no mundo da educação. No que à performance musical diz respeito, esta problemática adensa-se devido à complexidade e características específicas do seu objeto. A avaliação da performance musical é uma tarefa que sofre influência de imensos fatores, musicais e não musicais, e sobre a qual existem noções e práticas imensamente díspares entre estabelecimentos de ensino e ainda distantes das conceções que podemos encontrar nas teorias e literatura relacionadas com a mesma.

Como deve ser avaliada uma performance musical? Que aspetos deve contemplar? Que aproximação deve ter? Que ferramentas de avaliação existem especificamente aplicadas à performance musical? São algumas das questões colocadas neste estudo além da reflexão feita relativamente a esta dimensão da educação que, apesar de essencial, divide opiniões e é fonte de dúvidas entre os docentes e investigadores.

Palavras chave

Música; Educação; Avaliação; Performance Musical.

Abstract

Assessment is a constantly debated issue in the world of education. In what musical performance concerns, this issue thickens due to the complexity and specifications of its object. The assessment of musical performance is a task influenced by a great deal of factors, musical and non-musical ones, and upon which there are notions and practices unequal between schools and distant from the theory and literature concerning this matter.

How to assess a musical performance? Which aspects should it contemplate? What kind of approach should it have? Which tools of evaluation applied to the musical performance exist? This are some of the questions approached in this investigation beyond the reflection concerning this dimension of education that, despite is necessary role, splits opinions and is a source of doubts amid teachers and investigators.

Keywords

Music; Education; Assessment; Musical Performance.

Índice geral

Parte I - Prática de Ensino Supervisionada	3
1. Introdução	3
2. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada	4
2.1. O Conservatório de Música de Caldas da Rainha.....	4
2.2. Projeto Educativo.....	5
3. Música de Conjunto	12
3.1. Caracterização das Classes.....	12
3.1.1. Material Pedagógico.....	14
3.1.2. Atividade Letiva	15
4. Classe de instrumento - Trombone	29
4.1. Caracterização do Aluno A.....	29
4.1.1. Material Pedagógico.....	29
4.1.2. Atividade Letiva do Aluno A	30
4.2. Caracterização do Aluno B	31
4.2.1. Material Pedagógico.....	32
4.2.2. Atividade Letiva do Aluno B	33
5. Reflexão Final da Prática de Ensino Supervisionada	35
Parte II - Avaliação da Performance Musical	36
1. Introdução	36
2. Avaliação no Ensino.....	38
2.1. Natureza e Papel da Avaliação	38
2.2. Práticas avaliativas no Ensino	41
3. Avaliação na Performance Musical	44
3.1. Avaliação da Performance Musical - Práticas e Influências.....	44
3.2. Avaliação nas Teorias de Desenvolvimento Musical.....	52
4. Estudo Empírico - Prática Avaliativa no Ensino Especializado de Música.....	62
4.1. Contextualização e caracterização do Ensino Especializado de Música em Portugal	62
4.2. Problemas, questões e objetivos da investigação	69
4.3. Metodologia.....	71
4.4. Organização dos dados e análise dos resultados.....	74
4.5. Conclusões do estudo empírico	108
5. Conclusões e reflexão crítica final	111
6. Referências	116
Anexos.....	119

Índice de figuras

FIGURA 1 – EDIFÍCIO DO CONSERVATÓRIO DE CALDAS DA RAINHA.....	6
FIGURA 2 – COMUNIDADE DISCENTE DO CCR EM CONCERTO NO CENTRO CULTURAL E DE CONGRESSOS DAS CALDAS DA RAINHA. JUNHO DE 2016	9
FIGURA 3 – ORGANOGRAMA DOS ÓRGÃOS DE GESTÃO. FONTE: ELABORAÇÃO DO AUTOR.....	10
FIGURA 4 – CLASSES DE ORQUESTRA E CORO GERAL DO CCR NO CONCERTO DE FINAL DE ANO, 12-06-2019.....	28
FIGURA 5 - MODELO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA PERFORMANCE MUSICAL (ADAPTADO DE LANDY E FARR, 1980 POR MCPHERSON, 1996 (MCPHERSON E THOMPSON, 1998)	44
FIGURA 6 – EXEMPLO DE ESCALA DE AVALIAÇÃO SEGUNDO SAUNDERS (1993) (COMO REFERIDO EM MCPHERSON & THOMPSON, 1998).....	50
FIGURA 7 – EXEMPLO DE ESCALA DE AVALIAÇÃO CONTÍNUA.....	54
FIGURA 8 – EXEMPLO DE ESCALA DE AVALIAÇÃO ADITIVA.....	55
FIGURA 9 – ESPIRAL DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL (SWANWICK E TILLMAN, 1986).....	56

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 – NÚMERO DE ALUNOS POR CURSO.	7
GRÁFICO 2 – NÚMERO DE ALUNOS POR REGIME.	8
GRÁFICO 3: CLASSES LECIONADAS (RESPOSTAS À QUESTÃO 1.1.)	74
GRÁFICO 4: ESTABELECIMENTOS DE ENSINO (RESPOSTAS À QUESTÃO 1.2.)	75
GRÁFICO 5: PRÁTICA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA (RESPOSTAS À QUESTÃO 2.1.)	75
GRÁFICO 6: PRÁTICA DA AVALIAÇÃO SUMATIVA (RESPOSTAS À QUESTÃO 2.2.)	76
GRÁFICO 7: PRÁTICA DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA (RESPOSTAS À QUESTÃO 2.3.)	77
GRÁFICO 8: FORMAS DE AVALIAÇÃO (RESPOSTAS À QUESTÃO 2.4.)	78
GRÁFICO 9: DETERMINAÇÃO DAS FORMAS DE AVALIAÇÃO (RESPOSTAS À QUESTÃO 2.5.)	78
GRÁFICO 10: OBRIGATORIEDADE DOS MOMENTOS DE AVALIAÇÃO (RESPOSTAS À QUESTÃO 3.1.)	79
GRÁFICO 11: CALENDARIZAÇÃO DOS MOMENTOS DE AVALIAÇÃO (RESPOSTAS À QUESTÃO 3.2.)	80
GRÁFICO 12: ORGANIZAÇÃO DO JÚRI DE PROVAS (RESPOSTAS À QUESTÃO 4.1.)	81
GRÁFICO 13: AVALIAÇÃO COM JÚRI DO MESMO INSTRUMENTO OU SEMELHANTE (RESPOSTAS À QUESTÃO 4.2.)	82
GRÁFICO 14: IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DO JÚRI RELATIVAMENTE AO INSTRUMENTO (RESPOSTAS À QUESTÃO 5.1.)	83
GRÁFICO 15: APRESENTAÇÃO DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO AOS ALUNOS (RESPOSTAS À QUESTÃO 6.1.)	84
GRÁFICO 16: CONCERTAÇÃO DE CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO ENTRE JÚRIS (RESPOSTAS À QUESTÃO 6.2.)	85
GRÁFICO 17: UTILIZAÇÃO DE ESCALAS DE AVALIAÇÃO (RESPOSTAS À QUESTÃO 6.3.)	86
GRÁFICO 18: BENEFÍCIO DA UTILIZAÇÃO DE ESCALAS DE AVALIAÇÃO (RESPOSTAS À QUESTÃO 6.4.)	87
GRÁFICO 19: DIFICULDADE NA AVALIAÇÃO DEVIDO AO DESCONHECIMENTO DE CRITÉRIOS (RESPOSTAS À QUESTÃO 6.5.)	88
GRÁFICO 20: IMPORTÂNCIA DE CRITÉRIOS DE AVALIAM POR INSTRUMENTO (RESPOSTAS À QUESTÃO 6.6.)	89
GRÁFICO 21: ADEQUAÇÃO DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO AOS VÁRIOS INSTRUMENTOS (RESPOSTAS À QUESTÃO 6.7.) ...	90
GRÁFICO 22: DIFICULDADE EM AVALIAR UM INSTRUMENTO O QUAL NÃO TEM HABILIDADE DE TOCAR (RESPOSTAS À QUESTÃO 6.8.)	91
GRÁFICO 23: PRÁTICA DO <i>FEEDBACK</i> (RESPOSTAS À QUESTÃO 7.1.)	92
GRÁFICO 24: CONTEÚDO DO <i>FEEDBACK</i> (RESPOSTAS À QUESTÃO 7.2.)	93
GRÁFICO 25: IMPORTÂNCIA DO <i>FEEDBACK</i> (RESPOSTAS À QUESTÃO 7.3.)	94
GRÁFICO 26: PRÁTICA DA AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS (RESPOSTAS À QUESTÃO 8.1.)	95
GRÁFICO 27: PRÁTICA DA HETEROAVALIAÇÃO DOS ALUNOS (RESPOSTAS À QUESTÃO 8.2.)	95
GRÁFICO 28: COMPARAÇÃO DA AUTOAVALIAÇÃO FACE À AVALIAÇÃO FINAL DOS DOCENTES (RESPOSTAS À QUESTÃO 8.3.)	96
GRÁFICO 29: COMPARAÇÃO DA HETEROAVALIAÇÃO FACE À AVALIAÇÃO FINAL DOS DOCENTES (RESPOSTAS À QUESTÃO 8.4.)	97
GRÁFICO 30: IMPORTÂNCIA DA AUTOAVALIAÇÃO (RESPOSTAS À QUESTÃO 8.5.)	97

GRÁFICO 31: IMPORTÂNCIA DA HETEROAVALIAÇÃO (RESPOSTAS À QUESTÃO 8.6.).....	99
GRÁFICO 32: IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO EM AVALIAÇÃO (RESPOSTA À QUESTÃO 9.1.).....	101
GRÁFICO 33: NECESSIDADE DE FORMAÇÃO EM AVALIAÇÃO (RESPOSTAS À QUESTÃO 9.2.)	102
GRÁFICO 34: AVALIAÇÃO DETALHADA DA PERFORMANCE ARTÍSTICA (RESPOSTAS À QUESTÃO 9.3.).....	103
GRÁFICO 35: COMPARAÇÃO DE APROXIMAÇÕES À AVALIAÇÃO DA PERFORMANCE (RESPOSTAS À QUESTÃO 9.4.).....	106

Lista de tabelas

TABELA 1 – ESPAÇOS DO CCR.....	5
TABELA 2 - EQUIPAMENTOS DO CCR.....	6
TABELA 3 - CURSOS OFICIAIS LECIONADOS NO CCR.....	8
TABELA 4 - CURSOS LIVRES LECIONADOS NO CCR.....	6
TABELA 5 - NÚMERO DE ALUNOS POR INSTRUMENTO.....	8
TABELA 6 - NÚMERO DE ALUNOS POR INSTRUMENTO NA ORQUESTRA DE SOPROS.....	13
TABELA 7 - NÚMERO DE ALUNOS POR INSTRUMENTO NA ORQUESTRA CLÁSSICA.....	14
TABELA 8 - REPERTÓRIO DAS ORQUESTRAS DE SOPROS E CLÁSSICA DO ANO LETIVO 2018/2019.....	14
TABELA 9 - SÍNTESE DA ATIVIDADE LETIVAS DAS DISCIPLINAS DE ORQUESTRA CLÁSSICA E ORQUESTRA DE SOPROS.....	15
TABELA 10 - MATERIAL PEDAGÓGICO UTILIZADO COM O ALUNO A.....	29
TABELA 11 - SÍNTESE DA ATIVIDADE LETIVA DO ALUNO A.....	30
TABELA 12 - MATERIAL PEDAGÓGICO UTILIZADO COM O ALUNO B.....	32
TABELA 13 - SÍNTESE DA ATIVIDADE LETIVA DO ALUNO B.....	33
TABELA 14 - TÉCNICAS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO (LEMONS, 1992).....	41
TABELA 15 – ESCALA DE REGISTO DA EXECUÇÃO MUSICAL DE COSTA E BARBOSA (2010).....	59

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

CCC – Centro Cultural e de Congressos de Caldas da Rainha

CCR – Conservatório de Caldas da Rainha

ECPC – Escala de Classificação da Performance em Clarinete

ECPM – Escala de Classificação da Performance de Metais

JIAF – Jazz Improviser’s Adjudication Form (Formulário de Adjudicação do Improvisador de Jazz).

TAM – Teoria de Aprendizagem Musical

1. Introdução

O ensino da música pressupõe o domínio de vários níveis de conhecimento por parte do docente. A formação que é oferecida aos músicos em Portugal permite o desenvolvimento de habilidades técnicas e cognitivas no domínio técnico e performativo de um instrumento ou no conhecimento analítico das ciências musicais. No entanto, o ensino da música requer um conhecimento de metodologias e saberes relacionados com a prática pedagógica que apenas é facultado através da profissionalização inerente a um mestrado em ensino. Para tal, considereei imperativa a realização desta profissionalização, permitindo-me adquirir e desenvolver competências pedagógicas, incrementando a minha especialização e colmatando as lacunas ao nível do conhecimento da prática docente que a minha formação revelava.

Este trabalho apresenta-se como o relatório referente ao Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco e engloba duas vertentes, prática de ensino supervisionada (estágio) e investigação, expostas, respetivamente, nas Parte I e Parte II.

A Parte I corresponde ao relatório da Prática de Ensino Supervisionada, vertente prática do Mestrado em Ensino da Música que se caracteriza pela prática docente em forma de estágio, neste caso, no Conservatório de Caldas de Rainha, desenvolvida através de aulas de classe de conjunto e instrumento (Trombone) no ano letivo 2018/2019. Este relatório engloba a contextualização desta prática, inicialmente através de uma descrição do Conservatório de Caldas da Rainha, quer a nível institucional e sociocultural, e também uma exposição do projeto educativo em curso. Segue-se um relatório da atividade letiva desenvolvida no CCR com descrição das disciplinas, turmas, materiais e metodologias empregues.

Durante a prática docente no ensino da música, os momentos de avaliação inerentes à mesma, baseados em performances de alunos, sempre se mostraram como momentos de grande reflexão e incerteza relativamente à tarefa de avaliar. Esta tarefa sempre se apresentou revestida de uma grande subjetividade por parte dos docentes no papel de avaliadores. A incerteza de que, as minhas perceções relativas aos critérios de avaliação e as minhas expectativas em relação à performance dos alunos poderiam não ser as mesmas do restante júri levavando a um cumprimento da tarefa avaliativa carregado de dúvidas e condicionamentos. Além disto, a noção ou grau de satisfação com cada parâmetro a avaliar parecia diferente entre os membros envolvidos. Ou seja, a falta de concertação de critérios e de aproximações à avaliação parecia causar constrangimento e incertezas na avaliação e mostrava-se transversal a muitos colegas. Desta forma, senti necessidade de procurar respostas às questões que se colocavam relativas à avaliação, fazendo-o através da realização do presente trabalho. Esta problemática apresentou-se latente na revisão de literatura, mostrando que estas questões são de facto sentidas pela população docente e relatadas por investigadores e autores.

A Parte II aborda toda a problemática da avaliação da performance musical, como antes referimos. É realizada uma revisão de literatura especializada, inicialmente incidente na avaliação como parte integrante do ensino, a sua natureza e papel no sistema e ainda uma

apresentação das práticas avaliativas recomendadas e vigentes no ensino em geral. Relativamente à avaliação da performance musical, a revisão de literatura ditou a organização das ideias na forma como se apresentam. Primeiramente, através do trabalho desenvolvido por McPherson e Thompson (1998), são expostas práticas verificadas em situações de avaliação da performance em contexto formal e principalmente as influências que esta avaliação, com toda a sua especificidade, enfrenta.

O ensino da música foi alvo de investigação e reflexão por parte vários autores e teóricos. Além dos benefícios por demais relatados, as aproximações a este ensino são o foco de muitos trabalhos. Entre estes autores encontram-se Edwin Gordon que desenvolveu a sua Teoria de Aprendizagem Musical na qual a música é vista como uma linguagem e a sua aprendizagem é pensada como tal, e são desenvolvidos conceitos como a audição e a aptidão musical que abrem portas a uma aproximação diferente neste ensino. Esta teoria e muito do trabalho desenvolvido por Gordon aplica-se a faixas etárias mais baixas como a primeira infância e o desenvolvimento até à adolescência. Tal como Edwin Gordon, Keith Swanwick e June Tillman desenvolveram a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical que pretende descodificar os processos inerentes à aprendizagem e desenvolvimento de competências musicais. Esta teoria foi desenvolvida para colmatar falhas encontradas nos currículos propostos para o ensino da música e como tal prevê a elaboração de critérios de avaliação específicos para este ensino e aborda a aproximação que a avaliação deve adotar relativamente à performance e à fruição da arte musical. Uma vez que estes autores, juntamente com as teorias e pensamentos que desenvolveram, se revelaram basilares para o ensino da música, foi pertinente a abordagem, não só das ideias e conceções defendidas pelos mesmo, mas principalmente a particularidade da questão da avaliação e como esta é encarada nessas mesmas teorias.

As orientações para as práticas avaliativas do Ensino Especializado da Música estão referidas nos dispostos legais que determinam este sistema de ensino. No entanto, este mesmo sistema de ensino apresenta um panorama incerto quanto à sua identidade, operacionalidade e papel no ensino da música em geral. Pode-se verificar que a autonomia dada à maioria dos estabelecimentos de ensino se reflete em práticas pedagógicas diferenciadas entre si, com poucos fios condutores que uniformem a mesma. O mesmo se verifica na problemática da avaliação. Para medir o pulso à questão da avaliação no ensino da música e comparar a prática com a teoria, foi realizado um inquérito por questionário a uma amostra de docentes deste sistema de ensino. As questões do questionário abordaram os vários modos da avaliação e a sua prática, os determinadores da prática avaliativa, a organização dos júris de avaliação, os conhecimentos e habilidades dos júris, o *feedback* e a sua importância, a formação em avaliação e as diferentes aproximações da avaliação à performance musical. Este questionário pretende construir um panorama da prática da avaliação no ensino da música em Portugal. Uma vez que a amostra poderá não ser suficientemente significativa para representar toda uma classe docente a nível nacional, os dados recolhidos poderão indicar tendências e opiniões que se podem considerar sugestivas de um pensamento comum a todo o sistema de ensino da música e por isso bastante significativas.

Parte I - Prática de Ensino Supervisionada

1. Introdução

A Prática de Ensino Supervisionada é a componente prática do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Esta prática é operacionalizada através do estágio profissional desenvolvido num estabelecimento de ensino da especialidade. O estágio em questão teve como objetivo o desenvolvimento e reforço das competências pedagógicas do mestrando, através da ampliação do conhecimento quer ao nível do contexto escolar e socio cultural quer ao nível individual dos alunos e das classes, somando-se ainda o desenvolvimento de competências na elaboração de planificações e relatos de aula.

Neste âmbito, realizamos o estágio profissional no Conservatório de Caldas da Rainha, em exercício de funções docentes, como professor de trombone e classe de conjunto, durante o ano letivo 2018/19. A escolha deste estabelecimento de ensino foi ditada pelo facto de apresentar um projeto de Classe de Conjunto desafiante e motivador, bem como uma pequena classe de trombone que se figurava ideal para o desenvolvimento consistente de competências pedagógicas nesse tipo de ensino.

Durante este estágio foram lecionadas aulas a alunos em regime de ensino articulado de música, nomeadamente, aulas de trombone a dois alunos, de 3^o e 4^o graus respetivamente, e a duas Classes de Conjunto, cuja formação consistia em Orquestra de Sopros e Orquestra Clássica, estas divididas em dois polos de ensino, perfazendo quatro grupos de alunos (duas Orquestras de Sopros e duas Orquestras Clássicas).

Durante a Prática de Ensino Supervisionada defrontamo-nos com a necessidade de uma planificação e preparação de aulas bastante rigorosa, no caso da classe de trombone, devido à pouca familiaridade com as competências dos alunos e, no caso das classes de conjunto, devido à sua magnitude e operacionalidade entre polos. O trabalho com uma classe de conjunto multi-instrumental exigiu um aprofundamento do conhecimento da organologia de vários instrumentos, bem como técnicas específicas dos mesmos, e ainda estratégias de gestão de aulas de grupo e preparação de *ensembles* orquestrais.

2. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada

Neste primeiro ponto de contextualização da Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Especializado de Música, apresentamos uma descrição do Conservatório de Caldas da Rainha onde é explicada a sua origem, contexto social e cultural, organização e operacionalidade. É apresentado o seu projeto educativo, explicação da oferta educativa, a divisão da comunidade discente pelos vários cursos e regimes de ensino, e ainda a sua organização administrativa.

2.1. O Conservatório de Música de Caldas da Rainha

O Conservatório de Caldas da Rainha (CCR) é um estabelecimento de ensino particular e cooperativo, situado na freguesia de Nossa Senhora do Pópulo, no bairro do Avenal, localizado na periferia da cidade de Caldas da Rainha.

Fundado por Marine Vieira Lino, o atual Conservatório de Caldas da Rainha surgiu em 1990, denominado inicialmente “Escola do Lugar da Música”, estando nessa altura agregado a uma loja de instrumentos musicais. Em 1995, denominando-se então “Lugar da Música”, é dado início à elaboração de um *dossier* de candidatura ao paralelismo pedagógico com a Escola de Música do Conservatório Nacional tendo sido o mesmo entregue no Ministério da Educação.

A autorização provisória foi concedida em setembro de 1997, permitindo que nesse ano letivo, já com o paralelismo pedagógico, se passasse a designar Conservatório de Caldas da Rainha. A autorização definitiva foi-lhe atribuída em abril de 2001 e a autonomia pedagógica em 2009. Desde 2009 tem um Polo a funcionar na vila do Bombarral, na sede do Círculo de Cultura Musical Bombarralense.

As verbas para o funcionamento do CCR são obtidas, essencialmente, através dos apoios financeiros do Contrato de Patrocínio do Ministério da Educação e do Programa Operacional de Potencial Humano do QREN (Fundo Social Europeu). Acrescem ainda as inscrições e propinas pagas pelos alunos não financiados ou em regime de cofinanciamento. Os subsídios, de carácter anual, dependem diretamente da quantidade de alunos inscritos na iniciação musical, nos cursos básicos e secundários, e da qualificação e estabilidade do corpo docente. Existe uma maior comparticipação para o regime articulado, e não há comparticipação para alunos que tenham um desfasamento superior a dois anos em relação ao grau de escolaridade do ensino regular, e para alunos com mais de 18 anos.

O Conservatório de Caldas da Rainha tem protocolos com as seguintes escolas: Agrupamento de Escolas D. João II, Agrupamento de Escolas Raul Proença, Colégio Rainha D. Leonor, Agrupamento de Escolas Fernão do Pó e Agrupamento de Escolas do Cadaval.

Durante o ano letivo, são realizados concertos, audições e outros eventos por professores e alunos do CCR, tanto nas instalações do mesmo, como no Centro Cultural e de Congressos de Caldas da Rainha (CCC), na Biblioteca Municipal de Caldas da Rainha, no Museu José Malhoa, no Salão da Junta de Freguesia da N.ª S.ª do Pópulo, e nos auditórios das escolas que têm protocolo com o CCR.

2.2. Projeto Educativo

Espaços e equipamentos

O Conservatório de Caldas da Rainha funciona num edifício de três pisos com vários anexos, e integra vários espaços (Tabela 1).

Tabela 1 - Espaços do CCR

Quantidade	Espaços
1	Pequeno auditório
1	Sala de Professores
1	Gabinete de Direção
1	Gabinete Administrativo
1	Secretaria
16	Salas de aula
1	Sala de Professores
1	Espaço para refeições
1	Sala de arrumações
5	Instalações Sanitárias

As aulas das disciplinas de percussão e orquestra são lecionadas nas instalações da Banda Comércio e Indústria de Caldas da Rainha e no Círculo de Cultura Bombarralense. Por questões logísticas, algumas aulas de formação musical do regime de ensino articulado são lecionadas nas escolas de Ensino Básico e Secundário.



Figura 1 - Edifício do Conservatório de Caldas da Rainha.

Relativamente a equipamentos e instrumentos disponibilizados para a comunidade discente, a escola dispõe de:

Tabela 2 - Equipamentos do CCR

Quantidades	Equipamentos
1	Acordeão
-	Aparelhagens
1	Bandolim
3	Baterias
1	Clarinete
3	Contrabaixos
1	Eufónio
4	Fagotes
1	Flauta Transversal
4	Flautas de Bisel
1	Guitarra Clássica
1	Guitarra Eléctrica
2	Jogos de Sinos
4	Kits Instrumental Orff
-	Livros, Partituras, CDs
1	Marimba
4	Metalofones
2	Oboés
10	Pianos Acústicos

6	Pianos Digitais
1	Retroprojektor
4	Saxofones
3	Teclados Eletrônicos
2	Tímpanos
2	Trombones
1	Trompa
4	Trompetes
2	Violas D'Arco
10	Violinos
6	Violoncelos
6	Xilofones

Cursos

O ensino de música no CCR organiza-se em cinco cursos: pré-escolar, iniciação, curso básico, curso secundário e curso livre. Sendo que, dentro dos cursos básico e secundário, os alunos podem frequentar o regime de ensino articulado ou o regime de ensino supletivo.

No CCR são lecionados os seguintes instrumentos:

- Acordeão
- Bateria
- Clarinete
- Contrabaixo
- Fagote
- Flauta de Bisel
- Flauta Transversal
- Guitarra Acústica
- Guitarra Clássica
- Guitarra Elétrica
- Guitarra Portuguesa
- Oboé
- Percussão
- Piano
- Piano Jazz
- Prática de Teclado
- Saxofone
- Técnica Vocal
- Trombone
- Trompa
- Trompete
- Tuba
- Viola D'Arco
- Violino
- Violoncelo

Os cursos lecionados no CCR dividem-se em cursos oficiais e cursos livres (Tabelas 3 e 4).

Tabela 3 - Cursos oficiais lecionados no CCR

Cursos	Básico (destina-se a crianças e jovens a partir dos 10 anos. Integra o 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, e corresponde do 5º ao 9º ano de escolaridade).	Secundário / Complementar (destina-se a alunos que concluíram um curso básico de música e corresponde ao 10º, 11º e 12º ano de escolaridade).
Regime de Frequência	<p>Regime articulado: o aluno adere ao ensino especializado da música e faz o seu percurso musical em articulação com a escola regular, substituindo algumas das disciplinas do curso da escola básica que frequenta, por disciplinas da área de música;</p> <p>Regime supletivo: o aluno frequenta todas as disciplinas do seu currículo na escola básica ou secundária para além das disciplinas da área de música.</p>	

Tabela 4 - Cursos livres lecionados no CCR

Cursos	Disciplinas	Destinatários	
Música na Primeira Infância	Música para bebés	Para crianças dos 0 aos 12 meses, acompanhadas por um adulto	
	Expressão Musical	Para crianças entre os 12 meses e os 3 anos, acompanhadas por um adulto	
	Música e Movimento	Para crianças entre os 4 e os 6 anos	
Iniciação Musical	Instrumento Iniciação Musical Coro Infantil	Para crianças a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico	
Curso Livre ¹	Instrumento dos cursos oficiais ² Curso Jazz Curso Pop-Rock	Instrumento Formação Musical	Destinado a qualquer pessoa de qualquer idade que pretenda obter conhecimentos na área da música, sem a obrigatoriedade do cumprimento de um programa oficial.
Conservatório Sénior	Canto Coral Cultura Musical Instrumento	Destinado a adultos com mais de 55 anos.	

¹ O Curso Livre tem autonomia pedagógica, elaborada à medida dos gostos e necessidades de cada aluno.

² Pode ser escolhido qualquer instrumento lecionado nos cursos oficiais.

Alunos

No ano letivo (2018/2019), estiveram inscritos no CCR 344 alunos, com idades compreendidas entre os 11 meses e os 72 anos. As suas distribuições por curso estão evidenciadas nos Gráficos 1 e 2.

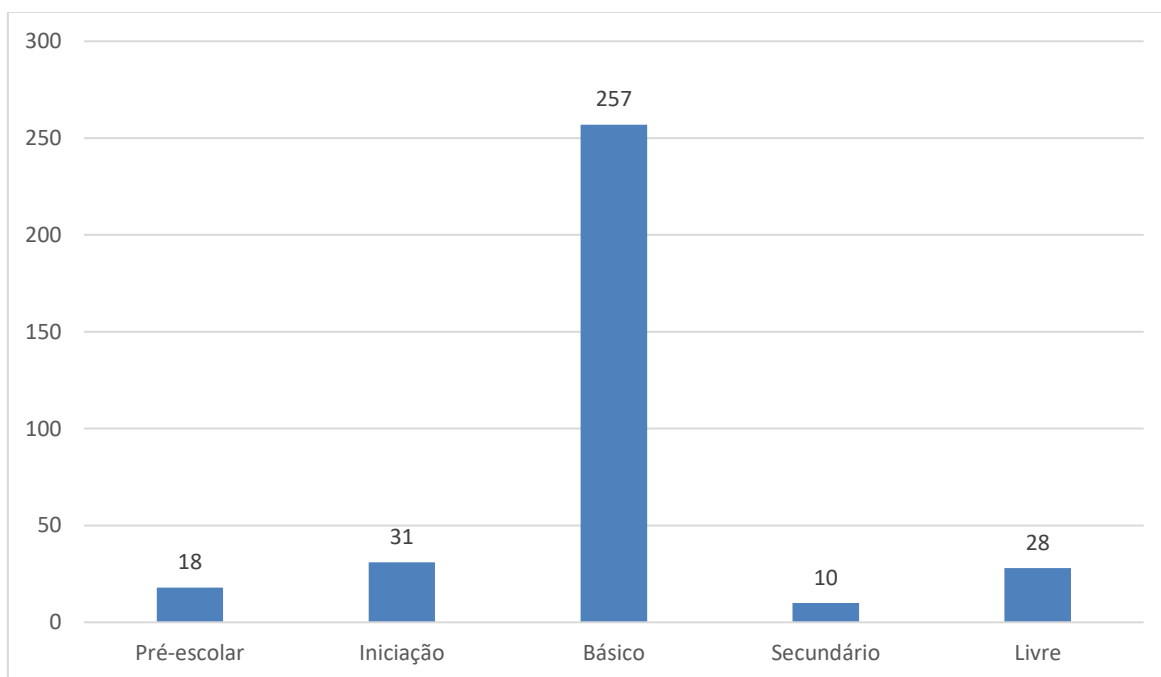


Gráfico 1 - Número de alunos por curso.

Como podemos verificar no Gráfico 1, a maioria da população discente frequenta o curso Básico (257 alunos), seguem-se os cursos de Iniciação (31 alunos) e o curso Livre (28 alunos) com números de frequência aproximados, e por fim os cursos direcionados para a idade Pré-escolar (18 alunos) e o curso Secundário (10 alunos).

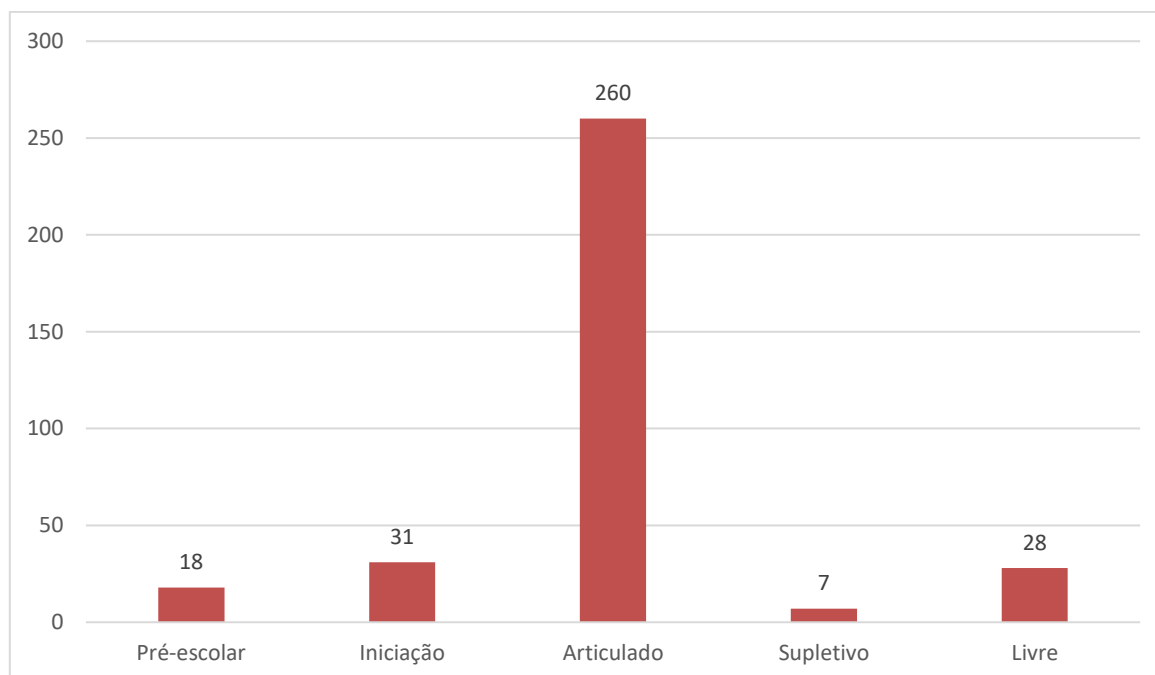


Gráfico 2 - Número de alunos por regime.

O gráfico 2 mostra o número de alunos segundo o seu regime de frequência. Sendo os cursos Livre, Pré-escolar e Iniciação de frequência livre, os seus números correspondem ao Quadro 1 na contagem de alunos por curso. A diferença entre o regime Articulado (260 alunos) e o regime Supletivo (7 alunos) comparativamente com os parâmetros Básico e Secundário do Quadro 1 deve-se ao facto de todos os 257 alunos do curso Básico se encontram em regime Articulado somando-se ainda 3 alunos do curso Secundário nesse mesmo regime, sendo os restantes 7 frequentadores do regime Supletivo.

Na tabela 5 apresenta-se o número de alunos inscritos por instrumento. Dos 344 alunos, o maior número prefere o piano (73 alunos). Também a guitarra clássica e o violino constituem a preferência de um elevado número de alunos (49 e 41 alunos, respetivamente). É de evidenciar que os alunos do CCR, neste ano letivo, aprenderam 25 instrumentos diferentes.

Tabela 5 - Número de alunos por instrumento

Instrumento	Nº de alunos (2018/2019)
<i>Acordeão</i>	9
<i>Bateria</i>	14
<i>Clarinete</i>	17
<i>Contrabaixo</i>	5
<i>Fagote</i>	5
<i>Flauta de Bisel</i>	2
<i>Flauta Transversal</i>	18
<i>Guitarra Acústica</i>	3
<i>Guitarra Clássica</i>	49
<i>Guitarra Eléctrica</i>	2
<i>Guitarra Portuguesa</i>	5
<i>Oboé</i>	6
<i>Percussão</i>	7

<i>Piano</i>	73
<i>Piano Jazz</i>	1
<i>Prática de Teclado</i>	1
<i>Saxofone</i>	20
<i>Técnica Vocal</i>	1
<i>Trombone</i>	3
<i>Trompa</i>	6
<i>Trompete</i>	15
<i>Tuba</i>	4
<i>Viola D'Arco</i>	4
<i>Violino</i>	41
<i>Violoncelo</i>	14



Figura 2 - Comunidade discente do CCR em concerto no Centro Cultural e de Congressos das Caldas da Rainha. Junho de 2016

Docentes e Funcionários

O corpo docente do Conservatório de Caldas da Rainha é constituído por 36 professores, cuja faixa etária se estende dos 23 aos 59 anos. Destes, 21 são profissionalizados e 15 possuem habilitações próprias. A sua formação académica vai do ensino básico (3º ciclo) ao mestrado. O CCR dispõe ainda de 7 funcionários, entre pessoal de secretaria e administração, transporte e serviços de limpeza, cuja faixa etária se estende dos 26 aos 51 anos de idade.

Organização administrativa e pedagógica

A estrutura organizacional e funcional do Conservatório de Caldas da Rainha encontra-se bem definida, estando descrita no seu Regulamento Interno.

O CCR rege-se pelas normas do Ensino Particular e Cooperativo. A Direção é o órgão máximo da Escola. É formada por um Diretor Administrativo e por uma Direção Pedagógica, e assume a total responsabilidade aos níveis administrativo, financeiro e pedagógico (Figura 3).

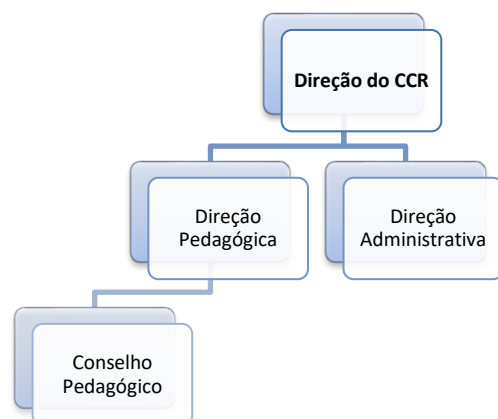


Figura 3 - Organograma dos órgãos de gestão. Fonte: Elaboração do autor

A Direção Administrativa é constituída pelo sócio gerente da firma, representante da entidade titular, e pelo Diretor Financeiro. À Direção Administrativa compete:

1. Orientar e coordenar a atividade escolar e gerir os seus bens;
2. Criar, assegurar e gerir os recursos financeiros e materiais necessários ao normal funcionamento do Conservatório;
3. Contratar e gerir o pessoal que presta serviço no CCR;
4. Nomear a direção pedagógica;
5. Garantir o funcionamento dos serviços administrativos;
6. Em conjunto com os demais órgãos de gestão, elaborar, aprovar e fazer cumprir o Regulamento Interno;
7. Elaborar, em colaboração com a Direção Pedagógica, o Plano Anual de Atividades;
8. Representar o CCR em todos os assuntos de natureza administrativa e jurídica;
9. Prestar ao Ministério da Educação e Ciência, assim como a outros organismos oficiais todas as informações que estes, nos termos da lei, solicitarem;
10. Celebrar com o Estado e outras entidades, públicas ou privadas, contratos, protocolos ou outras formas de parcerias para cumprimento dos seus objetivos e prossecução dos seus fins;
11. Garantir a guarda e conservação de toda a documentação nos termos da lei;
12. Garantir o bom funcionamento dos equipamentos e das instalações do CCR, zelando pela sua permanente manutenção e conservação;
13. Promover reuniões com as Associações de Pais e Estudantes, para esclarecimento da vida escolar e de assuntos pontualmente pertinentes;
14. Elaborar o cadastro patrimonial do CCR;
15. Exercer as demais competências que lhe estão legalmente atribuídas.

O Conservatório de Caldas da Rainha tem uma Direção Pedagógica Colegial devidamente homologada pela Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGESTE). Representa o CCR junto do Ministério da Educação e Ciência, sendo responsável pelas questões de natureza

pedagógica. Em termos de fluxo de informação e organização interna, foram definidos todos os processos, desde documentação de alunos e docentes, contactos, procedimentos ao nível de controlo da informação e criação de condições para salvaguardar toda a comunicação digital.

Segundo o Regulamento Interno, à Direção Pedagógica compete:

1. Representar o CCR junto dos organismos oficiais em todos os assuntos de natureza pedagógica;
2. Promover a excelência e garantir a qualidade do ensino;
3. Elaborar, em conjunto com a Direção Administrativa, o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades;
4. Garantir o cumprimento dos planos e programas de estudo;
5. Supervisionar a elaboração dos programas dos vários cursos e disciplinas;
6. Promover a inovação pedagógica e a qualidade artística, orientando e supervisionando a política de ensino decorrente do projeto educativo, bem como proporcionando a realização e participação do seu corpo docente em cursos, colóquios, seminários e ações de formação e reciclagem e outras atividades de elevado cunho cultural e artístico;
7. Garantir o cumprimento das normas de funcionamento do Conservatório, exercendo uma ação orientadora sobre todo o corpo docente e pessoal não docente;
8. Estruturar os cursos e disciplinas a ministrar anualmente, nomeadamente: constituição de turmas, horários dos alunos, horários de docentes, acumulação de funções, articulação com outros estabelecimentos de ensino;
9. Selecionar e propor à Direção Administrativa a admissão de novos professores;
10. Identificar necessidades de formação de docentes e incentivar ações de requalificação académica ou profissional;
11. Manter atualizada a Mediateca;
12. Identificar e comunicar à Direção Administrativa as necessidades de aquisição e ou manutenção de material;
13. Exercer as demais competências que lhe estão legalmente atribuídas.

Num terceiro patamar da hierarquia dos órgãos de gestão encontra-se o Conselho Pedagógico, sendo este um órgão consultivo, constituído pela Direção Administrativa, Direção Pedagógica e pelos Coordenadores de Departamento. Poderão ser convidados para o Conselho Pedagógico outros elementos cuja presença seja considerada pertinente em determinado assunto da ordem de trabalhos. Os Departamentos Pedagógicos são constituídos pelos docentes das várias áreas e disciplinas existentes no conservatório, representados por um Coordenador de Departamento que serve de elo de ligação entre o corpo docente e a Direção Pedagógica. Estes departamentos são responsáveis pela elaboração e apresentação dos programas e planos de estudo de cada disciplina, bem como a definição de critérios e métodos de avaliação, definição de objetivos por graus e uniformização de práticas.

3. Música de Conjunto

3.1. Caracterização das Classes

As classes de conjunto da nossa responsabilidade, durante a Prática de Ensino Supervisionada no CCR, foram as Orquestra de Sopros e a Orquestra Clássica. Devido à operacionalidade dividida do CCR em dois polos – Caldas da Rainha e Bombarral – cada polo conta com uma versão própria de cada orquestra, ou seja, o polo das Caldas da Rainha conta com uma Orquestra de Sopros e uma Orquestra Clássica constituídas pelos alunos deste polo, acontecendo o mesmo no polo do Bombarral. As aulas têm a duração de 90 minutos e decorrem à quarta feira das 14:30h às 16.00h para a Orquestra de Sopros e das 17:15h às 18:45h para a Orquestra Clássica do polo das Caldas da Rainha. No polo do Bombarral, as mesmas aulas decorrem à sexta feira, exatamente no mesmo horário e pela mesma ordem. A disciplina é frequentada por alunos a partir do 3º grau.

As aulas são lecionadas por dois professores ao mesmo tempo com divisão de tarefas pedagógicas durante a aula, tendo nós sido responsáveis pela direção e preparação do repertório e o assistente pedagógico pela redação de sumário e marcação de faltas, bem como auxílio e supervisão dos alunos durante a aula. Os dois professores têm o mesmo conhecimento do programa e qualquer um assume a direção da aula, se necessário. Desempenhamos, neste caso a função de professor pivô, uma vez que fomos o professor selecionado para coordenar as quatro orquestras.

Dado que existem algumas lacunas de instrumentos nas várias orquestras, foi decidido pela direção do CCR e por sugestão do professor responsável que o repertório a trabalhar pelas orquestras nos dois polos fosse o mesmo, de forma a que, em contexto de apresentações e concertos, as duas versões da mesma orquestra possam unir-se numa orquestra mais completa. Ou seja, o repertório trabalhado pela Orquestra de Sopros do polo das Caldas da Rainha é o mesmo repertório trabalho pela Orquestra de Sopros do Bombarral, e, em concerto, as duas orquestras unem-se, complementando a formação. O mesmo acontece com a Orquestra Clássica.

Tal como o nome sugere, a Orquestra de Sopros é uma disciplina de conjunto que engloba os alunos de instrumento de sopro e percussão elegíveis para a formação em causa. Esta disciplina engloba alunos das classes de Flauta, Oboé, Clarinete, Saxofone, Trompa, Trompete, Trombone, Tuba e Percussão. Devido à escassez de alunos nas classes de instrumentos mais graves – Tuba – foram atribuídos à disciplina alunos da classe de Contrabaixo. A Orquestra de Sopros do polo das Caldas da Rainha conta com 2 flautas, 1 oboé, 4 clarinetes, 9 saxofones altos, 2 trompetes, 2 trombones e 5 percussionistas. Destes alunos, 1 frequenta o 8º grau, 5 frequentam o 5º grau, 10 frequentam o 4º grau e 9 frequentam o 3º grau. No caso da Orquestra de Sopros do polo do Bombarral, esta conta com 3 flautas, 2 clarinetes, 2 saxofones altos, 3 trompas, 1 eufónio, 1 Tuba, 2 Contrabaixos e 1 percussionista. Destes alunos, 5 frequentam o 5º grau, 6 frequentam o 4º grau e 4 frequentam o 3º grau. A Tabela 6 reflete a conjugação das orquestras de sopros dos dois polos, os graus dos alunos e a totalidade de instrumentos por naipes.

Tabela 6 - Número de alunos por instrumento na Orquestra de Sopros

Instrumentos	3º grau	4º grau	5º grau	8º grau	Total
<i>Flauta</i>	3		2		5
<i>Oboé</i>	1				1
<i>Clarinete</i>	2	4			6
<i>Saxofone alto</i>	4	2	4	1	11
<i>Trompa</i>		2	1		3
<i>Trompete</i>	1	2			3
<i>Trombone</i>	1	1			2
<i>Eufónio</i>		1			1
<i>Tuba</i>			1		1
<i>Contrabaixo</i>		1	1		2
<i>Percussão</i>	2	3	1		6
					41

Devido à amplitude de graus abrangida, o repertório selecionado para a disciplina enquadra-se no nível de dificuldade 2³ e aposta em material original para a formação de orquestra de sopros, com composições recentes, pensadas para orquestras jovens, obras de referência da história da música ou do repertório para orquestra de sopros acessíveis ao nível necessário ou adaptações das mesmas para o nível em causa.

A disciplina de Orquestra Clássica pretende espelhar a formação da orquestra clássica tradicional, com naipe de cordas completo e naipes reduzidos de sopros e percussão. No entanto, a realidade do CCR não permite que esta formação seja fiel ao modelo tradicional devido a lacunas em algumas classes de instrumento. As Orquestras Clássicas dos dois polos são constituídas por todos os alunos de cordas disponíveis e pelos sopros necessários e disponíveis para completar o melhor possível a formação desejada. A Orquestra Clássica do polo das Caldas da Rainha conta com 6 violinos (divididos entre I e II violinos), 1 viola d'arco, 4 violoncelos, 2 flautas, 2 clarinetes e 1 trompete. Destes alunos, 4 frequentam o 5º grau, 4 frequentam o 4º grau e 8 frequentam o 3º grau. A Orquestra Clássica do polo do Bombarral conta com 4 violinos (divididos entre I e II violinos), 2 violoncelos, 2 contrabaixos, 2 trompas, 2 flautas, 2 clarinetes e 1 percussionista. Destes alunos, 6 frequentam o 5º grau, 6 frequentam o 4º grau e 3 frequentam o 3º grau. A Tabela 7 reflete a conjugação das orquestras clássicas dos dois polos, os graus dos alunos e totalidade de instrumentos por naipes.

³ Referência de nível de dificuldade indicado nas edições de partituras utilizadas indicativo do grau de dificuldade da obra. Os graus de dificuldade indicados nas partituras são determinados pelos editores e podem variar de critérios entre editoras.

Tabela 7 - Número de alunos por instrumento na Orquestra Clássica

Instrumentos	3º grau	4º grau	5º grau	Total
<i>Violino</i>	4	3	3	10
<i>Viola d'Arco</i>	1			1
<i>Violoncelo</i>	3	1	2	6
<i>Contrabaixo</i>		1	1	2
<i>Flauta</i>	1	1	2	4
<i>Clarinete</i>	1	2	1	4
<i>Trompa</i>		2		2
<i>Trompete</i>	1			1
<i>Percussão</i>	1			1
				31

Tal como a Orquestra de Sopros, a disciplina de Orquestra Clássica lida com diferentes níveis de domínio do instrumento recorrente dos graus que engloba, recorrendo por isso a repertório adequado a este nível de capacidades. O repertório selecionado passa por adaptações de obras de referência da história da música ao nível em causa ou obras originais que se adequem ao mesmo.

3.1.1. Material Pedagógico

A Tabela 8 mostra o repertório/recursos pedagógicos selecionado e trabalhado durante o ano letivo nas disciplinas de Orquestra de Sopros e Orquestra Clássica.

Tabela 8 - Repertório das Orquestras de Sopros e Clássica do ano letivo 2018/2019

	Orquestra de Sopros	Orquestra Clássica
<i>1º Período</i>	<i>Linden Lea</i> – Ralph Vaughan Williams/ arr. John W. Stout <i>The Tempest</i> – Robert W. Smith <i>Land of Hope and Glory</i> – Sir Edward Elgar/ arr. Philip Sparke <i>Celtic Air and Dance</i> – Michael Sweeney	<i>Fuga a 4 partes em Eb maior - Teclado</i> <i>Bem Temperado Livro 2</i> – J. S. Bach/ arr. Mark Goddard <i>Grand Opera</i> – arr. Mark Goddard: - <i>Marcha Triunfal - Aida</i> – G. Verdi - <i>La Donna è Mobile - Rigoletto</i> – G. Verdi - <i>Dança das Horas - La Gioconda</i> – A. Ponchielli - <i>Coro dos Soldados - Fausto</i> – C. Gunoud
<i>2º Período</i>	<i>St. Florian Chorale</i> – Thomas Doss <i>John Williams: Movie Adventures</i> - Michael Sweeney <i>Pulsation</i> – Richard L. Saucedo	<i>Sinfonia nº40, I andamento</i> – W. A. Mozart/ arr. Mark Goddard <i>Tchai Six : excertos da 6ª Sinfonia</i> – P. I. Tchaikovsky/ arr. Mark Goddard <i>Game of Thrones Theme</i> – Ramin Djawadi
<i>3º Período</i>	Musica tradicional portuguesa: <i>Fora da Bouça</i> <i>Ilhas de Bruma</i>	Musica tradicional portuguesa: <i>Fora da Bouça</i> <i>Ilhas de Bruma</i>

Vou-me Embora, Vou Partir
arr. André Ribeiro

Vou-me Embora, Vou Partir
arr. André Ribeiro

3.1.2. Atividade Letiva

Durante o ano letivo 2018/2019 foram realizadas 29 aulas de Orquestra de Sopros e Orquestra Clássica no polo das Caldas da Rainha e 32 aulas de Orquestra de Sopros e Orquestra Clássica no polo do Bombarral. A discrepância de duas aulas deve-se a feriados coincidentes com dias das aulas em questão e atividades e calendário escolar. A somar às aulas lecionadas acrescem ainda os ensaios gerais para audições finais e os concertos em si.

Tabela 9 - Síntese da atividade letivas das disciplinas de Orquestra Clássica e Orquestra de Sopros

Aula	Data	Disciplina	Sumário
1º Período			
1	03-10-2018	OSCR	<ul style="list-style-type: none"> Exposição aos alunos da dinâmica da aula, constituição de naipes, parâmetros de avaliação Noção de afinação <i>The Tempest</i> – Robert W. Smith
1	03-10-2018	OCCR	<ul style="list-style-type: none"> Exposição aos alunos da dinâmica da aula, constituição de naipes, parâmetros de avaliação <i>Fuga a 4 partes em Eb maior</i> – Bach/ Goddard
2	10-10-2018	OSCR	<ul style="list-style-type: none"> Exercícios de aquecimento com escalas maiores. <i>Land of Hope and Glory</i> – E. Elgar/ Philip Sparke <i>The Tempest</i> – Robert W. Smith
2	10-10-2018	OCCR	<ul style="list-style-type: none"> Audição da obra em estudo <i>Fuga a 4 partes em Eb maior</i> – Bach/ Goddard
1	12-10-2018	OSBBR	<ul style="list-style-type: none"> Exposição aos alunos da dinâmica da aula, constituição de naipes, parâmetros de avaliação <i>Land of Hope and Glory</i> – E. Elgar/ Philip Sparke <i>The Tempest</i> – Robert W. Smith
1	12-10-2018	OCBBR	<ul style="list-style-type: none"> Exposição aos alunos da dinâmica da aula, constituição de naipes, parâmetros de avaliação <i>Fuga a 4 partes em Eb maior</i> – Bach/ Goddard
3	17-10-2018	OSCR	<ul style="list-style-type: none"> Exercícios de aquecimento com escalas maiores. <i>Land of Hope and Glory</i> – E. Elgar/ Philip Sparke <i>The Tempest</i> – Robert W. Smith

3	17-10-2018	OCCR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Fuga a 4 partes em Eb maior</i> – Bach/ Goddard • <i>Grand Opera – Marcha Triumfal</i> – Verdi/Goddard
2	19-10-2018	OSBBR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • <i>Land of Hope and Glory</i> – E. Elgar/ Philip Sparke • <i>The Tempest</i> – Robert W. Smith • <i>Celtic Air and Dance</i> – Michael Sweeney
2	19-10-2018	OCBBR	<ul style="list-style-type: none"> • Audição da obra em estudo • <i>Fuga a 4 partes em Eb maior</i> – Bach/ Goddard
4	24-10-2018	OSCR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • Trabalho de reação e resposta sob indicações do maestro • <i>Land of Hope and Glory</i> – E. Elgar/ Philip Sparke
4	24-10-2018	OCCR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Fuga a 4 partes em Eb maior</i> – Bach/ Goddard • <i>Grand Opera – La Donna é Mobile</i> – Verdi/Goddard
3	26-10-2018	OSBBR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • <i>Celtic Air and Dance</i> – Michael Sweeney • <i>Linden Lea</i> – R. Vaughan Williams/ John Stout
3	26-10-2018	OCBBR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Fuga a 4 partes em Eb maior</i> – Bach/ Goddard • <i>Grand Opera – La Donna é Mobile, Marcha Triumfal</i> – Verdi/Goddard
5	31-10-2018	OSCR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • <i>Celtic Air and Dance</i> – Michael Sweeney • <i>Linden Lea</i> – R. Vaughan Williams/ John Stout
5	31-10-2018	OCCR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Fuga a 4 partes em Eb maior</i> – Bach/ Goddard • <i>Grand Opera – La Donna é Mobile, Marcha Triumfal</i> – Verdi/Goddard
4	02-11-2018	OSBBR	<ul style="list-style-type: none"> • Visita de estudo
4	02-11-2018	OCBBR	<ul style="list-style-type: none"> • Visita de estudo
6	07-11-2018	OSCR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • <i>Celtic Air and Dance</i> – Michael Sweeney • <i>Linden Lea</i> – R. Vaughan Williams/ John Stout
6	07-11-2018	OCCR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Fuga a 4 partes em Eb maior</i> – Bach/ Goddard • <i>Grand Opera – La Donna é Mobile, Dança das Horas</i> – Verdi, Ponchielli/Goddard

5	09-11-2018	OSBBR	<ul style="list-style-type: none"> Exercícios de aquecimento com escalas maiores. <i>Celtic Air and Dance</i> – Michael Sweeney <i>Linden Lea</i> – R. Vaughan Williams/ John Stout
5	09-11-2018	OCBBR	<ul style="list-style-type: none"> <i>Fuga a 4 partes em Eb maior</i> – Bach/ Goddard <i>Grand Opera – La Donna é Mobile, Dança das Horas</i> – Verdi, Ponchielli/Goddard
7	14-11-2018	OSCR	<ul style="list-style-type: none"> Exercícios de aquecimento com escalas maiores. <i>Linden Lea</i> – R. Vaughan Williams/ John Stout <i>Land of Hope and Glory</i> – E. Elgar/ Philip Sparke <i>The Tempest</i> – Robert W. Smith
7	14-11-2018	OCCR	<ul style="list-style-type: none"> <i>Fuga a 4 partes em Eb maior</i> – Bach/ Goddard <i>Grand Opera – Dança das Horas, Coro dos Soldados</i> – Ponchielli, Gunoud/Goddard
6	16-11-2018	OSBBR	<ul style="list-style-type: none"> Exercícios de aquecimento com escalas maiores. <i>Linden Lea</i> – R. Vaughan Williams/ John Stout <i>Celtic Air and Dance</i> – Michael Sweeney <i>The Tempest</i> – Robert W. Smith <i>Land of Hope and Glory</i> – E. Elgar/ Philip Sparke
6	16-11-2018	OCBBR	<ul style="list-style-type: none"> <i>Fuga a 4 partes em Eb maior</i> – Bach/ Goddard <i>Grand Opera – Dança das Horas, Coro dos Soldados</i> – Ponchielli, Gunoud/Goddard
8	21-11-2018	OSCR	<ul style="list-style-type: none"> Exercícios de aquecimento com escalas maiores. Exercícios de resposta às indicações do maestro. Trabalho de som e pulsação em orquestra. <i>Land of Hope and Glory</i> – E. Elgar/ Philip Sparke <i>The Tempest</i> – Robert W. Smith <i>Linden Lea</i> – R. Vaughan Williams/ John Stout
8	21-11-2018	OCCR	<ul style="list-style-type: none"> <i>Grand Opera – Marcha Triumfal, La Donna é Mobile, Dança das Horas, Coro dos Soldados</i> – Verdi, Ponchielli, Gunoud/Goddard
7	23-11-2018	OSBBR	<ul style="list-style-type: none"> Exercícios de aquecimento com escalas maiores. <i>Linden Lea</i> – R. Vaughan Williams/ John Stout <i>Celtic Air and Dance</i> – Michael Sweeney

7	23-11-2018	OCBBR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Grand Opera – Marcha Triumfal, La Donna é Mobile, Dança das Horas, Coro dos Soldados – Verdi, Ponchielli, Gunoud/Goddard</i>
9	28-11-2018	OSCR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • <i>Celtic Air and Dance – Michael Sweeney</i> • <i>Linden Lea – R. Vaughan Williams/ John Stout</i>
9	28-11-2018	OCCR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Grand Opera – Marcha Triumfal, La Donna é Mobile, Dança das Horas, Coro dos Soldados – Verdi, Ponchielli, Gunoud/Goddard</i>
8	30-11-2018	OSBBR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • <i>Linden Lea – R. Vaughan Williams/ John Stout</i> • <i>The Tempest – Robert W. Smith</i>
8	30-11-2018	OCBBR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Grand Opera – Marcha Triumfal, La Donna é Mobile, Dança das Horas, Coro dos Soldados – Verdi, Ponchielli, Gunoud/Goddard</i>
10	05-12-2018	OSCR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • <i>Linden Lea – R. Vaughan Williams/ John Stout</i> • <i>Celtic Air and Dance – Michael Sweeney</i> • <i>The Tempest – Robert W. Smith</i> • <i>Land of Hope and Glory – E. Elgar/ Philip Sparke</i>
10	05-12-2018	OCCR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Fuga a 4 partes em Eb maior – Bach/ Goddard</i> • <i>Grand Opera – Marcha Triumfal, La Donna é Mobile, Dança das Horas, Coro dos Soldados – Verdi, Ponchielli, Gunoud/Goddard</i>
9	07-12-2018	OSBBR	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão do repertório para concerto
9	07-12-2018	OCBBR	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão do repertório para concerto
11	12-12-2018	OSCR	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação para o concerto
11	12-12-2018	OCCR	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação para o concerto
10	14-12-2018	OSBBR	<ul style="list-style-type: none"> • Dispensa dos alunos devido ao concerto de dia 12-12-2018
10	14-12-2018	OCBBR	<ul style="list-style-type: none"> • Dispensa dos alunos devido ao concerto de dia 12-12-2018
2º Período			
11	04-01-2019	OSBBR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • <i>St. Florian Chorale – Thomas Doss</i>
11	04-01-2019	OCBBR	<ul style="list-style-type: none"> • Audição da obra em estudo • <i>Sinfonia nº40, 1 andamento – Mozart/ Goddard</i>
12	09-01-2019	OSCR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • <i>St. Florian Chorale – Thomas Doss</i>
12	09-01-2019	OCCR	<ul style="list-style-type: none"> • Audição da obra em estudo

			<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sinfonia nº40, I andamento</i> – Mozart/ Goddard
12	11-01-2019	OSBBR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • <i>St. Florian Chorale</i> – Thomas Doss
12	11-01-2019	OCBBR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sinfonia nº40, I andamento</i> – Mozart/ Goddard • <i>Tchai Six</i> - Tchaikovsky/ Goddard
13	16-01-2019	OSCR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • <i>St. Florian Chorale</i> – Thomas Doss • <i>John Williams: Movie Adventures</i> – J. Williams/ Michael Sweeney
13	16-01-2019	OCCR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sinfonia nº40, I andamento</i> – Mozart/ Goddard • <i>Tchai Six</i> - Tchaikovsky/ Goddard
13	18-01-2019	OSBBR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • <i>John Williams: Movie Adventures</i> – J. Williams/ Michael Sweeney
13	18-01-2019	OCBBR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tchai Six</i> - Tchaikovsky/ Goddard: • I e II andamentos
14	23-01-2019	OSCR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • <i>John Williams: Movie Adventures</i> – J. Williams/ Michael Sweeney
14	23-01-2019	OCCR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tchai Six</i> - Tchaikovsky/ Goddard: • I e II andamentos
14	25-01-2019	OSBBR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • <i>John Williams: Movie Adventures</i> – J. Williams/ Michael Sweeney
14	25-01-2019	OCBBR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tchai Six</i> - Tchaikovsky/ Goddard: • III e VI andamentos
15	30-01-2019	OSCR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • <i>St. Florian Chorale</i> – Thomas Doss • <i>John Williams: Movie Adventures</i> – J. Williams/ Michael Sweeney
15	30-01-2019	OCCR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tchai Six</i> - Tchaikovsky/ Goddard: • III e VI andamentos
15	01-02-2019	OSBBR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • <i>John Williams: Movie Adventures</i> – J. Williams/ Michael Sweeney
15	01-02-2019	OCBBR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sinfonia nº40, I andamento</i> – Mozart/ Goddard
16	06-02-2019	OSCR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • <i>John Williams: Movie Adventures</i> – J. Williams/ Michael Sweeney

16	06-02-2019	OCCR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sinfonia nº40, I andamento</i> – Mozart/ Goddard
16	08-02-2019	OSBBR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • <i>St. Florian Chorale</i> – Thomas Doss • <i>John Williams: Movie Adventures</i> – J. Williams/ Michael Sweeney
16	08-02-2019	OCBBR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sinfonia nº40, I andamento</i> – Mozart/ Goddard • <i>Tchai Six</i> - Tchaikovsky/ Goddard
17	13-02-2019	OSCR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • Exercícios rítmicos baseados numa clave rítmica (clave rítmica da obra <i>Pulsation</i>) • <i>Pulsation</i> – Richard Saucedo
17	13-02-2019	OCCR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sinfonia nº40, I andamento</i> – Mozart/ Goddard • <i>Tchai Six</i> - Tchaikovsky/ Goddard
17	15-02-2019	OSBBR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • <i>St. Florian Chorale</i> – Thomas Doss • <i>John Williams: Movie Adventures</i> – J. Williams/ Michael Sweeney • Exercícios rítmicos baseados numa clave rítmica (clave rítmica da obra <i>Pulsation</i>) • <i>Pulsation</i> – Richard Saucedo
17	15-02-2019	OCBBR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sinfonia nº40, I andamento</i> – Mozart/ Goddard • <i>Tchai Six</i> - Tchaikovsky/ Goddard
18	20-02-2019	OSCR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • <i>St. Florian Chorale</i> – Thomas Doss • <i>John Williams: Movie Adventures</i> – J. Williams/ Michael Sweeney • <i>Pulsation</i> – Richard Saucedo
18	20-02-2019	OCCR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Game of Thrones Theme</i> - Ramin Djawadi
18	22-02-2019	OSBBR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • <i>St. Florian Chorale</i> – Thomas Doss • <i>John Williams: Movie Adventures</i> – J. Williams/ Michael Sweeney • <i>Pulsation</i> – Richard Saucedo
18	22-02-2019	OCBBR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Game of Thrones Theme</i> - Ramin Djawadi
19	27-02-2019	OSCR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • <i>John Williams: Movie Adventures</i> – J. Williams/ Michael Sweeney • <i>Pulsation</i> – Richard Saucedo
19	27-02-2019	OCCR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Game of Thrones Theme</i> - Ramin Djawadi
19	01-03-2019	OSBBR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • <i>Pulsation</i> – Richard Saucedo

			<ul style="list-style-type: none"> • <i>John Williams: Movie Adventures</i> – J. Williams/ Michael Sweeney • <i>St. Florian Chorale</i> – Thomas Doss
19	01-03-2019	OCBBR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Game of Thrones Theme</i> - Ramin Djawadi
20	08-03-2019	OSBBR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • Exercícios de escalas através do ciclo de 5^{as} • <i>St. Florian Chorale</i> – Thomas Doss • <i>John Williams: Movie Adventures</i> – J. Williams/ Michael Sweeney • <i>Pulsation</i> – Richard Saucedo
20	08-03-2019	OCBBR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Game of Thrones Theme</i> - Ramin Djawadi
20	13-03-2019	OSCR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • Exercícios de escalas através do ciclo de 5^{as} • <i>Pulsation</i> – Richard Saucedo
20	13-03-2019	OCCR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Game of Thrones Theme</i> - Ramin Djawadi
21	15-03-2019	OSBBR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • <i>St. Florian Chorale</i> – Thomas Doss • <i>John Williams: Movie Adventures</i> – J. Williams/ Michael Sweeney • <i>Pulsation</i> – Richard Saucedo
21	15-03-2019	OCBBR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sinfonia n^o40, I andamento</i> – Mozart/ Goddard • <i>Game of Thrones Theme</i> - Ramin Djawadi
21	20-03-2019	OSCR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • <i>St. Florian Chorale</i> – Thomas Doss • <i>John Williams: Movie Adventures</i> – J. Williams/ Michael Sweeney • <i>Pulsation</i> – Richard Saucedo
21	20-03-2019	OCCR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sinfonia n^o40, I andamento</i> – Mozart/ Goddard • <i>Game of Thrones Theme</i> - Ramin Djawadi
22	22-03-2019	OSBBR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • <i>St. Florian Chorale</i> – Thomas Doss • <i>John Williams: Movie Adventures</i> – J. Williams/ Michael Sweeney • <i>Pulsation</i> – Richard Saucedo
22	22-03-2019	OCBBR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sinfonia n^o40, I andamento</i> – Mozart/ Goddard • <i>Tchai Six</i> - Tchaikovsky/ Goddard • <i>Game of Thrones Theme</i> - Ramin Djawadi
22	27-03-2019	OSCR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • Apreciação do desenvolvimento dos alunos no repertório dado • <i>St. Florian Chorale</i> – Thomas Doss • <i>John Williams: Movie Adventures</i> – J. Williams/ Michael Sweeney

			<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pulsation</i> – Richard Saucedo
22	27-03-2019	OCCR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sinfonia nº40, I andamento</i> – Mozart/ Goddard • <i>Tchai Six</i> - Tchaikovsky/ Goddard • <i>Game of Thrones Theme</i> - Ramin Djawadi
23	29-03-2019	OSBBR	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação para o concerto
23	29-03-2019	OCBBR	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação para o concerto
23	03-04-2019	OSCR	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação para o concerto
23	03-04-2019	OCCR	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação para o concerto
24	05-04-2019	OSBBR	<ul style="list-style-type: none"> • Dispensa dos alunos devido ao concerto de dia 03-04-2019
24	05-04-2019	OCBBR	<ul style="list-style-type: none"> • Dispensa dos alunos devido ao concerto de dia 03-04-2019
3º Período			
24	24-04-2019	OSCR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • <i>Fora da Bouça</i> – Trad. / Xavier Ribeiro • <i>Vou-me embora, vou partir</i> – Trad. / Xavier Ribeiro
24	24-04-2019	OCCR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Fora da Bouça</i> – Trad. / Xavier Ribeiro • <i>Vou-me embora, vou partir</i> – Trad. / Xavier Ribeiro
25	26-04-2019	OSBBR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • <i>Fora da Bouça</i> – Trad. / Xavier Ribeiro • <i>Vou-me embora, vou partir</i> – Trad. / Xavier Ribeiro
25	26-04-2019	OCBBR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Fora da Bouça</i> – Trad. / Xavier Ribeiro • <i>Vou-me embora, vou partir</i> – Trad. / Xavier Ribeiro
26	03-05-2019	OSBBR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • <i>Fora da Bouça</i> – Trad. / Xavier Ribeiro • <i>Vou-me embora, vou partir</i> – Trad. / Xavier Ribeiro
26	03-05-2019	OCBBR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Fora da Bouça</i> – Trad. / Xavier Ribeiro • <i>Vou-me embora, vou partir</i> – Trad. / Xavier Ribeiro
25	08-05-2019	OSCR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • <i>Ilhas de Bruma</i> – Trad. / Xavier Ribeiro • <i>Vou-me embora, vou partir</i> – Trad. / Xavier Ribeiro
25	08-05-2019	OCCR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ilhas de Bruma</i> – Trad. / Xavier Ribeiro • <i>Vou-me embora, vou partir</i> – Trad. / Xavier Ribeiro
27	10-05-2018	OSBBR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • <i>Ilhas de Bruma</i> – Trad. / Xavier Ribeiro • <i>Fora da Bouça</i> – Trad. / Xavier Ribeiro

			<ul style="list-style-type: none"> • <i>Vou-me embora, vou partir</i> – Trad. / Xavier Ribeiro
27	10-05-2018	OCBBR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ilhas de Bruma</i> – Trad. / Xavier Ribeiro • <i>Vou-me embora, vou partir</i> – Trad. / Xavier Ribeiro
28	17-05-2019	OSBBR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • <i>Ilhas de Bruma</i> – Trad. / Xavier Ribeiro • <i>Fora da Bouça</i> – Trad. / Xavier Ribeiro • <i>Vou-me embora, vou partir</i> – Trad. / Xavier Ribeiro
28	17-05-2019	OCBBR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ilhas de Bruma</i> – Trad. / Xavier Ribeiro • <i>Fora da Bouça</i> – Trad. / Xavier Ribeiro • <i>Vou-me embora, vou partir</i> – Trad. / Xavier Ribeiro
26	22-05-2019	OSCR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • <i>Ilhas de Bruma</i> – Trad. / Xavier Ribeiro • <i>Fora da Bouça</i> – Trad. / Xavier Ribeiro • <i>Vou-me embora, vou partir</i> – Trad. / Xavier Ribeiro
26	22-05-2019	OCCR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ilhas de Bruma</i> – Trad. / Xavier Ribeiro • <i>Fora da Bouça</i> – Trad. / Xavier Ribeiro • <i>Vou-me embora, vou partir</i> – Trad. / Xavier Ribeiro
29	24-05-2019	OSBBR	<ul style="list-style-type: none"> • Provas globais de finais de ciclo
29	24-05-2019	OCBBR	<ul style="list-style-type: none"> • Provas globais de finais de ciclo
27	29-05-2019	OSCR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • <i>Ilhas de Bruma</i> – Trad. / Xavier Ribeiro • <i>Fora da Bouça</i> – Trad. / Xavier Ribeiro • <i>Vou-me embora, vou partir</i> – Trad. / Xavier Ribeiro
27	29-05-2019	OCCR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ilhas de Bruma</i> – Trad. / Xavier Ribeiro • <i>Fora da Bouça</i> – Trad. / Xavier Ribeiro • <i>Vou-me embora, vou partir</i> – Trad. / Xavier Ribeiro
30	31-05-2019	OSBBR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • <i>Ilhas de Bruma</i> – Trad. / Xavier Ribeiro • <i>Fora da Bouça</i> – Trad. / Xavier Ribeiro • <i>Vou-me embora, vou partir</i> – Trad. / Xavier Ribeiro
30	31-05-2019	OCBBR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ilhas de Bruma</i> – Trad. / Xavier Ribeiro • <i>Fora da Bouça</i> – Trad. / Xavier Ribeiro • <i>Vou-me embora, vou partir</i> – Trad. / Xavier Ribeiro
28	05-06-2019	OSCR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • <i>Ilhas de Bruma</i> – Trad. / Xavier Ribeiro • <i>Fora da Bouça</i> – Trad. / Xavier Ribeiro

			<ul style="list-style-type: none"> • <i>Vou-me embora, vou partir</i> – Trad. / Xavier Ribeiro
28	05-06-2019	OCCR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ilhas de Bruma</i> – Trad. / Xavier Ribeiro • <i>Fora da Bouça</i> – Trad. / Xavier Ribeiro • <i>Vou-me embora, vou partir</i> – Trad. / Xavier Ribeiro
31	07-06-2019	OSBBR	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento com escalas maiores. • <i>Ilhas de Bruma</i> – Trad. / Xavier Ribeiro • <i>Fora da Bouça</i> – Trad. / Xavier Ribeiro • <i>Vou-me embora, vou partir</i> – Trad. / Xavier Ribeiro
31	07-06-2019	OCBBR	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ilhas de Bruma</i> – Trad. / Xavier Ribeiro • <i>Fora da Bouça</i> – Trad. / Xavier Ribeiro • <i>Vou-me embora, vou partir</i> – Trad. / Xavier Ribeiro
29	12-06-2019	OSCR	<ul style="list-style-type: none"> • Ensaio geral para o concerto
29	12-06-2019	OCCR	<ul style="list-style-type: none"> • Ensaio geral para o concerto
32	14-06-2019	OSBBR	<ul style="list-style-type: none"> • Concerto no Auditório da Escola Secundária Fernão do Pó
32	14-06-2019	OCBBR	<ul style="list-style-type: none"> • Concerto no Auditório da Escola Secundária Fernão do Pó

Legenda: OSCR - Orquestra de Sopros do polo de Caldas da Rainha; OSBBR - Orquestra de Sopros do polo de Bombarral; OCCR - Orquestra Clássica do polo de Caldas da Rainha; OCBBR - Orquestra Clássica do polo de Bombarral

As formações resultantes das disciplinas de Orquestra de Sopros e Orquestra Clássica tornaram-se numa das faces visíveis do trabalho desenvolvido pelo CCR e são as classes objeto das principais apresentações e concertos de maior magnitude organizados pelo CCR. Durante o ano letivo são realizadas audições finais de período dedicadas às classes de conjunto da instituição, onde as orquestras ocupam um lugar de destaque, pela sua dinâmica e por englobarem grande parte do corpo discente. Apesar de haver um planeamento anual que prevê estas apresentações, as mesmas estão dependentes da disponibilidade de espaços públicos que possam alojar apresentações desta magnitude. Para estas audições têm sido criadas parcerias com o Agrupamento de Escolas Fernão do Pó no Bombarral, com o Teatro Eduardo Brazão também no Bombarral e com o Centro Cultural e de Congressos das Caldas da Rainha (CCC). Durante o ano letivo 2018/2019 foram realizadas audições finais dos três períodos letivos em que as quatro orquestras participaram unindo-se da forma referida anteriormente, formando uma Orquestra de Sopros e uma Orquestra Clássica. As audições realizaram-se no dia 12 de dezembro de 2018 no Teatro Eduardo Brazão no Bombarral, no dia 3 de abril de 2019 no CCC e no dia 12 de junho de 2019 também no CCC.

No início do primeiro período foi selecionado repertório para as duas disciplinas orquestrais que fosse coincidente com o grau das classes em causa. Do levantamento realizado nos recursos bibliotecários do CCR e do material próprio do professor, foram escolhidas obras que, não só fossem interessantes do ponto de vista interpretativo dos alunos, mas que fossem também ao encontro de parâmetros a trabalhar nas formações em causa. Para a Orquestra de Sopros foram elegidas quatro obras e distribuídas por ordem crescente de dificuldade. “*Land of Hope and Glory*” de Sir Edward Elgar, com arranjo de Philip Sparke, teve como intuito dar a conhecer aos alunos uma composição e compositor

importantes da história da música e, do ponto de vista técnico, trabalhar noções de fraseado, melodia e acompanhamento, e dinâmica. *“The Tempest”* de Robert Smith apresentava, apesar do seu nível muito acessível, um carácter rítmico bastante acentuado, com ritmos *marcato* e acentuações a tempo e contra-tempo, utilizadas pelo compositor para descrever musicalmente uma tempestade. Esta obra pretendia abordar noções de ritmo e leitura do mesmo, bem como coordenação rítmica entre diferentes naipes. Revelou-se uma obra bastante útil no trabalho de diferentes articulações. *“Linden Lea”* de Vaughan Williams, com arranjo de J. W. Stout, com o seu carácter coral e fraseado longo e *legato*, foi usada, tal como *“Land of Hope and Glory”*, num trabalho focado no fraseado, mas principalmente na qualidade e melhoramento do som da orquestra. Por último, *“Celtic Air and Dance”* de Michael Sweeney apresentava um nível de exigência mais avançado, introduzindo uma forma mais complexa – tema mais lírico no início e desenvolvimento mais orquestrado e ritmicamente mais elaborado no final – solos em alguns instrumentos e passagens que exigiam alguma destreza técnica. Esta obra serviu como um resumo dos aspetos trabalhados nas outras obras, pois exigia um pouco de todas as valências – fraseado, melodia, ritmo e som.

Do mesmo modo foi escolhido o repertório para a Orquestra Clássica. Não sendo possível o trabalho de obras originais para a orquestra, o recurso a arranjos de obras importantes historicamente para o nível em causa foi a opção mais viável. Foram elegidas duas edições da *“Spartan Press”* de música para ensemble flexível, com arranjos de Mark Goddard, em que as obras são orquestradas em 4 vozes, sendo essas vozes transpostas em vários instrumentos de sopros de madeira e sopros de metal e cordas. *Fuga a 4 partes em Eb maior - Teclado Bem Temperado Livro 2* de J. S. Bach foi escolhida pela importância do seu compositor na história da música, bem como pela forma que apresenta, a fuga, ser desafiante e pedagogicamente rica para a orquestra. Esta obra revelou-se difícil devido à forma em fuga, mas muito compensatória pelo fato de obrigar os alunos a sentir as diferentes vozes em contraponto, ouvir e encaixar a sua parte num todo. Da mesma maneira, a coletânea de temas de ópera *“Grand Opera”* proporcionou um contacto dos alunos com este estilo e época musical e com obras de compositores centrais da mesma. Sendo mais acessível que a *“Fuga a 4 partes em Eb maior”*, o arranjo dos temas evidenciava claramente as melodias e o acompanhamento, servindo, assim, para o trabalho destas noções e dos diferentes papéis que os naipes podem assumir dentro da orquestra.

O repertório do primeiro período das classes de orquestra foi trabalhado durante 11 aulas culminando no concerto de final de período no dia 12 de dezembro no Teatro Eduardo Brazão no Bombarral.

Tal como no primeiro período, o repertório selecionado para o segundo período foi escolhido com o objetivo de oferecer ferramentas de trabalho para aspetos musicais a desenvolver pelas classes em causa. Para a Orquestra de Sopros foi escolhido o *“St. Florian Chorale”* de Thomas Doss que, tal como o nome indica, baseia-se numa melodia de estilo coral desenvolvida orquestralmente, mas mantendo um nível de exigência musical acessível. Tal como *“Linden Lea”* foi usada como ferramenta para o trabalho de som, técnica de *legato* e fraseado, bem como noções de acompanhamento e melodia nos diferentes naipes. Por sua vez, *“John Williams: Movie Adventures”*, música de John Williams arranjada por Michael Sweeney, apresentava já alguma exigência musical e englobava temas que requeriam não só capacidades rítmicas e domínio de articulações, acentuações e dinâmicas, mas também temas que, tal como *“St. Florian Chorale”*, requeriam domínio do fraseado, *legato* e expressividade, e ainda alterações de métricas e compassos. Esta obra visava, também, fornecer aos alunos

repertório mais familiar, recorrendo ao mundo do cinema e a um dos seus mais importantes compositores. Por fim, *"Pulsation"* de Richard Saucedo apresentou-se como a obra mais exigente trabalhada na disciplina. A obra baseia-se numa clave rítmica de um compasso 4/4 e um 6/8 constantemente repetida pela percussão e sobre a qual são desenvolvidas melodias orquestrais, sempre relativas à clave base. A componente rítmica foi, claramente, o parâmetro mais trabalhado com esta obra, não só pela alternância constante de métrica e pelas acentuações e articulações exigidas, mas também a questão sonora, devido à exigência de várias dinâmicas ao longo da peça.

Para a Orquestra Clássica foi selecionado repertório na linha do material utilizado no primeiro período. Os resultados positivos obtidos em aula com a utilização das edições de música para ensemble flexível da *"Spartan Press"*, levou a que novo material da mesma linha fosse selecionado para o 2º período. Apesar de ser material adaptado aos níveis de aprendizagem dos nossos estudantes de música, o nível do material selecionado para o 2º período revelou-se mais exigente. A primeira obra a ser trabalhada foi um arranjo de Mark Goddard do 1º andamento da *"Sinfonia nº40"* de W. A. Mozart. Além de colocar os alunos em contacto com uma das obras mais reconhecidas deste compositor, exigia mais domínio técnico dos instrumentos, com passagens mais rápidas e utilização de várias articulações e mudanças de dinâmica. A época da obra e estilo próprio exigiu mais domínio destes parâmetros por parte dos alunos. Do mesmo modo, e seguindo a utilização do mesmo tipo de recurso, foi trabalhada outra publicação da *"Spartan Press"*: *"Tchai Six"* que consistia num arranjo de Mark Goddard muito simplificado dos quatro andamentos da *"Sinfonia nº6"* de P. I. Tchaikovsky. Devido às características próprias de cada andamento, estes serviram para trabalhar diferentes aspetos musicais da classe. O primeiro andamento, num andamento lento, trabalhou o fraseado, técnica *legato*, noção de acompanhamento e melodia, dinâmica e expressividade. O segundo andamento caracteriza-se por uma métrica em 5/4, o que levou desde logo a um novo desafio para a classe em termos métricos e rítmicos. Os diferentes papéis dos naipes, no acompanhamento e melodias, seriam bastante trabalhados, devido à necessidade de segurança nesses papéis para lidar com a "nova" métrica. O terceiro andamento, com um carácter mais semelhante a uma marcha, trabalhou essencialmente articulação e controlo de dinâmicas. Por último, o quarto andamento, sendo este bastante lento e expressivo, trabalhou controlo de dinâmicas e noções de acompanhamento e melodia. O arranjo exigia a passagem de melodias entre diferentes naipes trabalhando, assim, o sentido de frase e continuidade musical, imitação e fraseado entre os mesmos. Para concluir o programa foi escolhido um arranjo do tema principal da série televisiva *"Game of Thrones"*. Esta obra foi escolhida essencialmente para dar resposta à pouca utilização de instrumentos de percussão no restante repertório, permitindo a este naipe ter um momento de mais destaque no programa e, também, tal como outras obras na Orquestra de Sopros, por exemplo, fornecer aos alunos repertório mais familiar e atual com o qual se possam identificar e de onde possam retirar mais motivação e prazer. O carácter cinematográfico da obra foi utilizado para trabalhar o âmbito sonoro da classe, fraseado e sentido rítmico.

O repertório foi trabalhado ao longo de 12 aulas no polo das Caldas da Rainha e 13 aulas no polo do Bombarral, culminando no concerto final de período no dia 3 de abril de 2019 no Centro Cultural e de Congressos das Caldas da Rainha (CCC).

Tal como em anos anteriores, foi decidido pela Direção Pedagógica do CCR atribuir um tema ao concerto final de ano que pretendia englobar toda a comunidade do conservatório. A Música Tradicional Portuguesa foi elegida como o tema a ser trabalhado por todas as classes

de conjunto do conservatório para o evento de encerramento do ano letivo. Foi criado um grupo de trabalho para o planeamento deste concerto que decidiu, juntamente com a orientação do professor da disciplina, que as classes de Orquestra de Sopros e Orquestra Clássica se agregariam numa só Orquestra e que, juntamente com um coro englobaria toda a restante comunidade – do Coro Infantil ao Coro de Câmara, somando todos os alunos que não participam nas classes de orquestra – participariam em três momentos do concerto e encerrariam o mesmo. A Orquestra em causa contou com os seguintes naipes: 6 violinos I, 5 violinos II, 1 viola, 6 violoncelos, 2 contrabaixos, 1 oboé, 7 flautas, 8 clarinetes, 11 saxofones altos, 1 saxofone tenor, 3 trompetes, 2 trombones, 1 eufónio, 1 tuba e 7 percussionistas, acrescentando ainda um coro com mais de 150 vozes. Para os três momentos da orquestra, arranjamos e orquestramos três canções tradicionais: “*Fora da Bouça*”, tradicional da região Minhota, “*Ilhas de Bruma*” das ilhas dos Açores e “*Vou-me embora, vou partir*” do Alentejo, sendo que, as duas últimas seriam para coro e orquestra, e “*Fora da Bouça*” apenas para a orquestra. Este repertório, além de toda a importância evidente dada à música popular portuguesa, permitiu aos alunos terem contacto com temas de uma vertente tradicional e a experiência da interpretação dos mesmos com outra roupagem e numa formação menos tradicional, mostrando-lhes, assim, a versatilidade e possibilidade de interpretação multifacetada da música tradicional. Os arranjos dos temas foram pensados e elaborados visando os níveis e capacidades artísticas e musicais dos alunos em causa. Estes incorporaram uma vertente rítmica acentuada, com destaque do naipe da percussão onde foram utilizados bombos e acessórios de cariz tradicional juntamente com os típicos instrumentos de orquestra, alternância entre compassos, métricas binárias e ternárias e ostinatos rítmicos. O facto de partilharem a interpretação com um coro, que era necessário ouvir, exigiu da parte da orquestra domínio de som e dinâmicas, mas também adaptabilidade e coordenação com esse novo elemento.

O concerto de encerramento do ano letivo ocorreu no dia 12 de junho no CCC em duas sessões idênticas, uma às 18h30 e outra às 21h30, de modo a proporcionar a todos os encarregados de educação e familiares uma oportunidade de ver o trabalho desenvolvido pelos seus educandos.

O trabalho desenvolvido ao longo do ano culminou de forma apoteótica e gratificante, mostrando a evolução dos alunos e das orquestras como o projeto aglomerador da comunidade do CCR e representativo das ideias e visão do seu projeto educativo.



Figura 4 - Classes de orquestra e coro geral do CCR no concerto de final de ano, 12-06-2019

4. Classe de instrumento - Trombone

A classe de trombone do CCR era, no ano letivo de 2018/2019, por 2 alunos que frequentavam o 3º e o 4º grau do ensino articulado, respetivamente. Os dois alunos frequentavam as aulas no polo principal, ou seja, no edifício do Conservatório de Caldas da Rainha. A docência desta classe foi, até 2018, exercida por outro professor, sendo, por isso, o ano letivo de 2018/2019 o primeiro da nossa responsabilidade e também de familiarização com os alunos.

4.1. Caracterização do Aluno A

O aluno A frequentava o 3º grau do ensino articulado, tinha a idade de 13 anos, frequenta a Escola Rafael Bordalo Pinheiro e estudava trombone desde que ingressou no CCR em 2016. Frequentava, também, fora do âmbito do CCR, a Banda Comércio e Indústria das Caldas da Rainha.

Era um aluno que revelava gosto e interesse pelo trombone, mostrando curiosidade sobre o universo do instrumento, com questões frequentes sobre intérpretes, repertório e meios musicais relacionados com o mesmo. Este interesse revelava-se também na frequência habitual e por opção própria em *masterclasses* e cursos de instrumento ou estágios de orquestras de sopros, fora do âmbito do CCR.

O aluno revelava bom domínio do instrumento, mas evidenciava alguns problemas ao nível do controlo da sua embocadura, nunca mantendo a mesma constante nos diferentes registos e afetando assim som e articulação. Muitas das suas dificuldades prendiam-se apenas com esta falta de controlo da embocadura pois, no que toca à compreensão escrita e teórica da música, não revelava grandes dificuldades. Apesar disso, e condizendo com o seu interesse, evidenciava um estudo regular, mas nem sempre frutífero muito devido à pouca preocupação com o detalhe.

4.1.1. Material Pedagógico

Com o Aluno A foram utilizados os recursos pedagógicos apresentados na Tabela 10:

Tabela 10 - Material pedagógico utilizado com o Aluno A

Métodos de Técnica Base e Warm-up
<i>Ben's Basics</i> – Ben van Dijk
<i>Basic Routines</i> – Robert L. Marsteller
<i>The Remington Warm-Up Studies</i> – Emory Remington/ Donald Hunsberger
Livros de Estudos
<i>Complete Method for Trombone and Euphonium</i> – Joseph Arban
<i>40 Progressive Etudes for Trombone</i> – Sigmund Hering
<i>Miscellaneous Studies for Flexibility and Legato</i> – Jerome Naulais
<i>Studies in Legato</i> – Reginald H. Fink
Obras
<i>Très Sympa</i> – M. Galiègue e J. Naulais
<i>Three Pieces for...</i> - Jan Segers
<i>Select Duets Vol. 1</i> – compilação de H. Voxman

4.1.2. Atividade Letiva do Aluno A

A Tabela 11 mostra as aulas de trombone realizadas com o Aluno A.

Tabela 11 - Síntese da atividade letiva do Aluno A

Aula	Data	Sumário
1º Período		
1	09-10-2018	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de respiração • Exercícios de técnica base • Escala de Sib maior • Exercício nº11 de Arban
2	16-10-2018	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de técnica base • Escala de Sib maior e relativas menores com harpejos • Exercícios nº11 e nº22 de Arban
3	23-10-2018	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de técnica base • Escala de Fá maior e relativas menores com harpejos • Exercício nº11 e nº22 de Arban • <i>Très Sympa</i> – Naulais
4	30-10-2018	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de técnica base • Escala de Fá maior e relativas menores com harpejos • Exercício nº37 de Arban • Exercício nº 1 de Naulais
5	06-11-2018	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de técnica base • Exercícios nº11 e nº32 de Arban • Exercício nº1 de Naulais
6	13-11-2018	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de técnica base • Escala de Fá maior e relativas menores com harpejos • Exercício nº14 de Arban • <i>Très Sympa</i> – Naulais
7	20-11-2018	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de Fá maior e relativas menores com harpejos • Exercício nº2 de Naulais • <i>Très Sympa</i> – Naulais
8	27-11-2018	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de Sol maior e relativas menores com harpejo • Exercício nº 3 de Naulais • Exercício nº 14 de Arban • <i>Très Sympa</i> – Naulais
9	04-12-2018	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento • Simulação de prova
10	11-12-2018	<ul style="list-style-type: none"> • Provas de avaliação
2º Período		
11	08-01-2019	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de Técnica base • Escala de Mib maior e relativas menores com harpejo • Exercício nº 6 de Hering • Exercício nº 7 de Naulais
12	15-01-2019	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de técnica base • Escala de Lá maior e relativas menores com harpejos • Exercício nº6 de Hering • Exercício nº 7 de Naulais
13	22-01-2019	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de técnica base • <i>Three Pieces for...</i> - Jan Segers

14	29-01-2019	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de Lá maior e relativas menores com harpejos • Exercício nº6 de Hering • Exercício nº 7 de Naulais • <i>Three Pieces for...</i> - Jan Seger
15	05-02-2019	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de técnica base
16	12-02-2019	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de técnica base • Escala de Lá maior e relativas menores com harpejos • <i>Three Pieces for...</i> - Jan Segers
17	19-02-2019	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de Ré maior e relativas menores com harpejos • <i>Three Pieces for...</i> - Jan Segers
18	26-02-2019	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de técnica base • Escala de Mi maior e relativas menores com harpejos • Exercício nº 21 de Naulais • Exercício nº 8 de Hering
19	12-03-2019	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de técnica base • Escala de Mi maior e relativas menores com harpejos • Exercício nº 21 de Naulais • Exercício nº 8 de Hering • <i>Three Pieces for...</i> - Jan Segers
20	19-03-2019	<ul style="list-style-type: none"> • Provas de avaliação
3º Período		
21	26-03-2019	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de técnica base • Autoavaliação da prova • Definição de objetivos
22	23-04-2019	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de técnica base • <i>Marcha - Select Duos</i> - Voxman
23	30-04-2019	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de técnica base • <i>Marcha e Petit Valse - Select Duos</i> - Voxman
24	07-05-2019	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de técnica base • <i>Giga e Marcha II- Select Duos</i> - Voxman
25	14-05-2019	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de técnica base • <i>Marcha, Petit Valse e Giga- Select Duos</i> - Voxman
26	28-05-2019	<ul style="list-style-type: none"> • Provas Globais
27	04-06-2019	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão do repertório em duo para a audição
28	11-06-2019	<ul style="list-style-type: none"> • Audição da classe

4.2. Caracterização do Aluno B

O Aluno B frequentava o 4º grau do ensino articulado no ano letivo 2018/19, tinha a idade de 14 anos, frequentava a Escola Raul Proença e estuda trombone desde o seu ingresso no CCR em 2015.

Este aluno revelava interesse pelo instrumento, contudo, apesar de ter acesso à participação em atividades relacionadas com o instrumento exteriores ao CCR, a sua participação em *masterclasses* e *workshops* era escassa. No entanto, mantinha um trabalho aceitável, correspondendo com um desempenho satisfatório ao trabalho que lhe era proposto. Apesar disto, evidenciava um nível de capacidades um pouco aquém do esperado de um aluno de 4º grau. Isto devia-se a alguns problemas relacionados com a emissão de som

e articulação, muito devido à falta de controlo da emissão de ar, que é muitas vezes insuficiente para o suporte de som ideal. Apesar de algum trabalho realizado com vista à melhoria do som, este não foi frutífero, continuando o aluno com um som muito nasalado e limitado, em termos de dinâmica e registo.

O aluno não apresentava dificuldades na compreensão teórica da música, mas o seu estudo em casa não era suficiente para alcançar melhores resultados. A falta de preocupação com o detalhe e pouca exigência no estudo levavam a uma prestação mediana, que requer constantes correções.

4.2.1. Material Pedagógico

Com o Aluno A foram utilizados os recursos pedagógicos apresentados no Tabela 12:

Tabela 12 - Material pedagógico utilizado com o Aluno B

Métodos de Técnica Base e Warm-up
<i>Ben's Basics</i> – Ben van Dijk
<i>Basic Routines</i> – Robert L. Marsteller
<i>The Remington Warm-Up Studies</i> – Emory Remington/ Donald Hunsberger
Livros de Estudos
<i>Complete Method for Trombone and Euphonium</i> – Joseph Arban
<i>40 Progressive Etudes for Trombone</i> – Sigmund Hering
<i>Studies in Legato</i> – Reginald H. Fink
Obras
<i>Somewhere</i> – L. Bernstein
<i>Badinage</i> – Peter Lawrence
<i>Select Duets Vol. 1</i> – compilação de H. Voxman

4.2.2. Atividade Letiva do Aluno B

A Tabela 13 mostra as aulas de trombone realizadas com o Aluno B.

Tabela 13 - Síntese da atividade letiva do Aluno B

Aula	Data	Sumário
1º Período		
1	09-10-2018	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de respiração • Exercícios de técnica base • Escala de Sib maior • Exercício nº11 de Arban
2	16-10-2018	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de respiração • Exercícios de técnica base • Escala de Sib maior e relativas menores com harpejos • Exercícios nº11 e nº22 de Arban
3	23-10-2018	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de técnica base • Escala de Fá maior e relativas menores com harpejos • Exercício nº11 e nº22 de Arban
4*	30-10-2018	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno faltou (* aula reposta a 19-12-2018)
5	06-11-2018	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de técnica base • Exercícios nº11 e nº32 de Arban • Exercício nº1 de Fink • <i>Somewhere</i> – Bernstein
6	13-11-2018	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de técnica base • Exercícios nº11 de Arban • Exercício nº1 de Fink • <i>Somewhere</i> – Bernstein
7	20-11-2018	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de Fá maior e relativas menores com harpejos • Exercício nº5 de Hering • <i>Badinage, I and.</i> – Lawrence
8	27-11-2018	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de Sol maior e relativas menores com harpejo • Exercício nº 5 de Hering • Exercício nº 12 de Arban • <i>Badinage, I and.</i> – Lawrence
9	04-12-2018	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento • Simulação de prova
10	11-12-2018	<ul style="list-style-type: none"> • Provas de avaliação
*	19-12-2018	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de respiração • Exercícios de técnica base • Noções de aquecimento e estudo individual
2º Período		
11	08-01-2019	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de Técnica base • Escala de Mib maior e relativas menores com harpejo • Exercício nº 11 de Arban
12	15-01-2019	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de técnica base • Escala de Lá maior e relativas menores com harpejos • Exercício nº6 de Hering • Exercício nº 5 de Fink • <i>Badinage II and.</i> – Lawrence
13	22-01-2019	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de Lá maior e relativas menores com harpejos • Exercício nº7 de Hering

		<ul style="list-style-type: none"> • Exercício nº5 de Fink
14	29-01-2019	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de Lá maior e relativas menores com harpejos • Exercício nº7 de Hering • Exercício nº5 de Fink • <i>Badinage II and.</i> – Lawrence
15	05-02-2019	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de técnica base
16	12-02-2019	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de técnica base • Escala de Lá maior e relativas menores com harpejos
17	19-02-2019	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de Ré maior e relativas menores com harpejos • <i>Badinage III and.</i> – Lawrence
18	26-02-2019	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de técnica base • Escala de Mi maior e relativas menores com harpejos • Exercício nº 6 de Fink • Exercício nº 8 de Hering • <i>Badinage III and.</i> – Lawrence
19	12-03-2019	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de técnica base • Escala de Ré maior e relativas menores com harpejos • Exercício nº 6 de Fink • Exercício nº 8 de Hering • <i>Badinage III and.</i> – Lawrence
20	19-03-2019	<ul style="list-style-type: none"> • Provas de avaliação
3º Período		
21	26-03-2019	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de técnica base • Autoavaliação da prova • Definição de objetivos
22	23-04-2019	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de técnica base • <i>Marcha - Select Duos</i> – Voxman
23	30-04-2019	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de técnica base • <i>Marcha e Petit Valse - Select Duos</i> – Voxman
24	07-05-2019	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de técnica base • <i>Giga e Marcha II- Select Duos</i> – Voxman
25	14-05-2019	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de técnica base • <i>Marcha, Petit Valse e Giga- Select Duos</i> – Voxman
26	28-05-2019	<ul style="list-style-type: none"> • Provas Globais
27	04-06-2019	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão do repertório em duo para a audição
28	11-06-2019	<ul style="list-style-type: none"> • Audição da classe

5. Reflexão Final da Prática de Ensino Supervisionada

Durante o estágio realizado durante o ano letivo 2018/2019 no Conservatório de Caldas Rainha tive a oportunidade de colaborar e aprender com um corpo docente extremamente profissional e empenhado no projeto educativo da instituição. Englobado na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da Música – Instrumento e Música de Conjunto da Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco, este estágio teve como objetivo principal a aquisição e reforço de competências necessárias à docência no ensino da música. Permitiu-me, não só consolidar eficazmente conteúdos abordados nas unidades curriculares deste mestrado, mas também adquirir conhecimentos através da experiência dos meus pares e da ação diária da docência.

O Conservatório de Caldas da Rainha apresentou-se como a instituição ideal para a realização do meu estágio, não só devido à sua história e influência cultural e educativa na cidade, mas também pela oportunidade que me proporcionou de trabalhar com uma classe de instrumento sob a minha inteira responsabilidade e ainda um projeto de classe de conjunto orquestral bastante promissor que me permitiu desenvolver um trabalho muito significativo e gratificante.

A experiência como professor responsável pela Classe de Trombone revelou-se bastante desafiante, obrigando a uma cuidadosa planificação do trabalho a realizar e também uma postura muito atenta às necessidades e desenvolvimento dos alunos. O trabalho realizado com os dois alunos foi positivo, uma vez que, algumas das questões menos positivas apontadas na descrição inicial dos alunos vieram a ser parcialmente resolvidas ou melhoradas, tendo os dois alunos terminado o ano com notas positivas e um percurso gratificante.

O trabalho nas Classes de Orquestra foi, sem dúvida o que requereu mais dedicação, muito devido à magnitude da comunidade envolvida, da planificação e preparação de aulas e das apresentações realizadas. A planificação e preparação de aulas revelou-se de uma importância crucial, particularmente devido à coordenação necessária entre os polos de Caldas da Rainha e Bombarral. É de realçar ainda a importância do parceiro pedagógico como auxiliar na preparação e planificação de aulas e principalmente da dinâmica e trabalho desenvolvido em aula. Apesar disso, todo o trabalho desenvolvido culminou sempre com bastante qualidade, mas acima de tudo, foi relevante o desenvolvimento das classes em vários aspetos musicais e de performance de grupo. É de realçar a visível evolução de alguns alunos, que num próximo ano letivo contribuirão certamente para o aumento da qualidade musical da classe.

O conhecimento e competências desenvolvidas durante este estágio não estão concluídos, uma vez que o desenvolvimento da docência é uma atividade em constante crescimento e adaptação. Considero que, aliado a uma preparação cuidada e fundamentada da atividade, o trabalho no campo, a vivência junto de um corpo docente experiente e ativo e uma comunidade discente que levante desafios e nos leve a superar objetivos, complementará cada vez mais o papel ativo e reflexivo do docente.

Parte II - Avaliação da Performance Musical

1. Introdução

Sendo o objetivo do ensino o desenvolvimento de capacidades de um indivíduo ou grupo de indivíduos, este requer uma ferramenta que atue como medidor e que transmita ao docente as informações necessárias para o cumprimento desse objetivo. A avaliação é assim a prática, ou conjunto de práticas, que permite a mensurabilidade quer do desenvolvimento e aquisição de conhecimento por parte dos alunos, quer do próprio processo de ensino. Ou seja, a avaliação encerra duas vertentes: ao mesmo tempo que, dentro das suas várias formas, pretende avaliar os conhecimentos que são adquiridos pelos alunos, permitindo medir o seu grau de desenvolvimento e o seu percurso cognitivo, a avaliação permite também uma visão das metodologias aplicadas e de todo o processo de ensino, permitindo ao docente a adaptação dessas metodologias aos alunos, recursos e currículo.

A procura de cada vez mais qualidade no ensino e a necessidade de mensurabilidade quer do desenvolvimento dos alunos quer do próprio processo de ensino, tornou a avaliação numa problemática alvo de grande investigação por parte das ciências da educação. Esta investigação permitiu atribuir vários modos ao processo de avaliação e definir a sua atuação e aproximação ao ensino. A avaliação adquiriu três modos – diagnóstica, formativa e sumativa – que se aplicam em diferentes alturas e contextos da prática pedagógica. Assim como os modos, também os instrumentos de avaliação, nas suas mais variadas formas, são adequados e adaptados a vários contextos.

A prática da avaliação no ensino geral é regulamentada por um conjunto de diretivas legais que fazem parte das orientações gerais do ensino. A avaliação é aqui determinada como uma ferramenta reguladora das aprendizagens e do processo educativo e são determinados os seus modos e papel no processo de ensino que estes desenvolvem. No entanto, apesar de se orientar pelas mesmas linhas gerais de operacionalidade, a avaliação da performance musical trás consigo dimensões extremamente particulares e que questionam quer o seu papel quer a sua operacionalidade.

A avaliação da performance musical está intrinsecamente relacionada com a apreciação da arte musical e da sua crítica. A subjetividade da apreciação musical e a complexidade da performance são algumas das barreiras relatadas pelos docentes relativamente a esta prática. Isto tem levado autores a empreender investigação nesta área e ao desenvolvimento de teorias e ferramentas que orientem e auxiliem a mesma. McPherson & Thompson (1998) realizaram uma revisão de literatura onde compilaram as influências sob as quais está sujeita a avaliação da performance em contexto formal. Estas influências vêm de várias fontes, quer do intérprete, quer do júri, e podem ser musicais e não-musicais. Juntamente com as teorias desenvolvidas vieram ideais de aproximação da avaliação à performance musical. Aproximações que determinam diferentes aspetos a considerar e formas de vivenciar a performance.

A literatura mostra-nos um ideal teórico da prática da avaliação, mas a questão que se coloca é: até que ponto a prática vai ao encontro da teoria? A prática da avaliação da performance em contexto académico no Ensino Especializado da Música segue linhas orientadoras dos projetos educativos e da legislação aplicável. No entanto, o panorama deste

sistema de ensino apresenta-se instável, com muitas questões relativas ao seu papel no ensino da música, na sua aproximação ao ensino desta arte e na sua operacionalidade. Por consequência, a prática avaliativa é realizada de formas diferentes em diferentes estabelecimentos. Por esta razão, a forma mais direta de medir o pulso a esta problemática foi questionar diretamente os envolvidos. Através de um inquérito por questionário e uma amostra significativa de docentes da área, foi possível verificar algumas discrepâncias entre a prática e a teoria, bem como as reais dificuldades e barreiras à avaliação da performance.

A avaliação é uma problemática que continua latente nas preocupações de autores, investigadores e docentes. O seu papel no ensino é cimeiro, mas as suas várias dimensões e, principalmente, a sua operacionalidade continuam em debate aberto entre as partes envolvidas. As barreiras que se colocam à sua prática continuam a desafiar a sua legitimidade, justiça, equidade e credibilidade. É possível ultrapassar a subjetividade da avaliação da performance musical? Como colmatar a difícil equidade entre júris? Que aproximação deve ter a avaliação à performance musical? A prática da avaliação da performance no Ensino Especializado da Música vai ao encontro das propostas teóricas? São algumas das questões a que se pretender obter resposta ou desenvolver uma reflexão que permita direccionar os nossos esforços para o melhoramento da prática avaliativa e do ensino da música em geral.

2. Avaliação no Ensino

2.1. Natureza e Papel da Avaliação

Quando confrontados com a ideia de avaliação, a imagem que nos surge é a “forma familiar” da avaliação: os momentos de testes ou provas que pautam a vida escolar. No entanto, a questão da avaliação pode referir-se a um de dois campos teóricos. Por um lado, a avaliação é um campo do Desenvolvimento Curricular e das teorias relacionadas com o currículo, por outro lado, apresenta-se como um campo de estudo autónomo descendente da prática docente.

Apesar das suas múltiplas funções e papeis, a face visível da avaliação é ainda a sua vertente certificativa, espelhada nas notas e classificações escolares, que aliada à preocupação com a melhoria do ensino e desejo de mensurabilidade do mesmo, cimentam a sua importância no sistema de ensino, tornando-a objeto de estudo e investigação nas Ciências da Educação (Ferro e Roldão, 2015).

A investigação realizada no campo do Desenvolvimento Curricular, influenciada pelas teorias behavioristas desenvolvidas nos anos 50, com o propósito da melhoria da eficácia no ensino, viu a avaliação tornar-se um conceito mais enquadrado dentro da organologia do ensino, onde assume o papel regulador do desenvolvimento curricular. Esta conceção passa pela total integração da avaliação no processo curricular, onde a sua vertente formativa se assume plenamente. Investigações na década de 70 reforçaram a importância da avaliação formativa e do seu papel na regulação das aprendizagens apresentando ainda os vários modos de avaliação – diagnóstica, formativa, sumativa e prognóstica (Allal, 1986; Perrenoud, 2003 citado em Ferro e Roldão, 2015).

Esta perspetiva formativa da avaliação não foi sempre entendida na sua real essência. A prática em contexto escolar foi muitas vezes desvirtuada, traduzindo a ideia de regulação contínua em mais momentos de avaliação – mais testes (Ferro e Roldão, 2015). Estas práticas vieram reforçar o cisma existente na realidade entre a avaliação e o ensino. A prática escolar assenta em dois eixos operacionais: o desenvolvimento do currículo – dar a matéria, e a avaliação – os testes. A prática avaliativa tem sido operacionalizada de uma forma autónoma do desenvolvimento curricular, interrompendo o decorrer do processo educativo a cada “momento de avaliação”.

Por outro lado, à vertente certificativa da avaliação tem sido dada uma importância exorbitada com a procura cega de números estatísticos e lugares competitivos nos *rankings* de escolas, desvirtuando a real essência reguladora da avaliação e descurando o seu objetivo de melhoria do desenvolvimento curricular (Ferro e Roldão, 2015; Alves, 2012).

Ensinar é fazer aprender algo a alguém. Quem ensina, ensina um determinado conteúdo a indivíduos necessariamente diversos e fá-lo promovendo o acesso destes a informação e conhecimento relativos ao que quer ensinar. Este conhecimento é determinado pelo currículo elegido, sendo a definição do conceito de currículo o conjunto de aprendizagens consideradas necessárias a um grupo num determinado tempo e contexto (Gaspar e Roldão, 2007).

O acesso ao conhecimento é dado aos alunos através do desenvolvimento do currículo por parte do professor que, para tal, necessita de um conhecimento profissional que engloba: conhecimento do currículo, conhecimento do aluno, conhecimento do contexto,

conhecimento pedagógico-didático do conteúdo. O professor deve ter um conhecimento que não só encerre o conteúdo a ensinar, mas também a melhor forma de transmitir esse conhecimento eficazmente, sendo que, tendo sido cumpridos tais requisitos, em última instância a aprendizagem é da responsabilidade do aluno (Shulman, 1987).

Sendo a aprendizagem o objetivo de toda a ação de ensino, a procura de cada vez melhores resultados e fluidez de aprendizagem por parte dos alunos torna-se um aspeto emergente no desenvolvimento do ensino. Investigação no campo da educação demonstra a importância fulcral da regulação e feedback no desenvolvimento curricular. “A avaliação tem por objetivo central a melhoria do ensino e da aprendizagem baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica”⁴ Assim, a avaliação torna-se uma fase fundamental do mesmo.

O desenvolvimento curricular deve incorporar sistemas de regulação que atuem a dois níveis: ao nível da avaliação dos processos de ensino – regulação do próprio processo curricular, a sua pertinência, coerência e adequação; e ao nível da avaliação dos resultados – avaliação das aprendizagens adquiridas pelos alunos no interior do processo curricular acionado e em relação aos objetivos de aprendizagem traçados (Zabalza, 1992). Assim, a avaliação tem como finalidade ser “um processo regulador do ensino e da aprendizagem”⁵, regulando os resultados, mas, também, e igualmente importante, o processo.

A avaliação assume modalidades a que correspondem diferentes funções: uma função de diagnóstico da situação inicial do aluno – avaliação diagnóstica; uma função de regulação do processo ensino-aprendizagem – avaliação formativa; e uma função certificativa dos resultados obtidos num determinado período de aprendizagem – avaliação sumativa (Pinhal, 2000).

Numa primeira fase de ensino, importa estabelecer fasquias de conhecimento dos alunos, determinar o nível de conhecimentos que possuem e que bagagem têm para enfrentar uma nova vaga de conhecimentos. Este diagnóstico servirá de referência para a planificação do processo curricular a desenvolver. “A avaliação diagnóstica facilita a integração escolar dos alunos, sustenta a definição de estratégias de ensino e apoia a orientação escolar e vocacional”⁶.

Após o acionamento de um processo curricular é necessária a regulação constante do mesmo. A avaliação formativa tem uma função de regulação permanente do processo de ensino-aprendizagem, isto é, visa, essencialmente assegurar a todo o momento a adequação desse processo à realidade turma, aluno, professor, recursos. A avaliação formativa é também vista como “a principal modalidade de avaliação e permite obter informação sistemática e privilegiada nos diversos domínios curriculares”⁷.

Através desta modalidade de avaliação, o professor acompanha o desenvolvimento do aluno de perto, identificando as suas dificuldades e facilidades, adequando, se necessário, o método ou a aproximação à temática em causa, orientando o aluno na sua aprendizagem. Esta modalidade permite ao aluno identificar as suas falhas e pontos fortes e o porquê dos seus resultados, e ao professor medir o desenvolvimento do aluno e rever e reajustar métodos,

⁴ Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril, artigo 23º

⁵ Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril, artigo 23º

⁶ Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril, artigo 25º

⁷ Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril, artigo 24º - A

objetivos e recursos para a continuidade desse processo. Assim, esta modalidade de avaliação “gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver”⁸.

O culminar de fases e períodos de aprendizagem requerem também um balanço de todo o esforço empreendido. A avaliação sumativa reflete um olhar globalizante de todo o processo, evidenciando as aprendizagens e competências adquiridas pelos alunos bem como o sucesso das metodologias e processo curricular acionado. “A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação”⁹.

Dentro da temática da avaliação formativa, a importância do feedback no processo curricular tem sido alvo de relevância em estudos sobre avaliação assumindo-se como um dos principais fatores que influenciam positivamente a aprendizagem dos alunos (Black & Wiliam, 1998). Entenda-se esta ação como a informação assumida por um agente (professor, par, livro, familiar ou experiência pessoal), referente a aspetos de um desempenho ou compreensão que reduz a discrepância entre o que foi percebido pelo aluno e o objetivo pretendido pelo agente (Hattie & Timberley, 2007 citado em Gaspar & Roldão, 2015).

Numa fase final, a avaliação assume uma vertente classificativa do desempenho em análise. A nota ou apreciação realizada engloba várias camadas de regulação e reflete um processo de construção e de caminho de aprendizagem realizado pelo aluno e que não deve ser olhado como uma série de factos pontuais. Esta classificação deverá poder ser desmontada e entendida como a soma globalizante das várias etapas de avaliação ocorridas num determinado processo curricular (Pinhal, 2000).

⁸ Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril, artigo 25º

⁹ Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril, artigo 24º - A

2.2. Práticas avaliativas no Ensino

A avaliação no sistema de ensino é regulamentada pelos dispostos legais da tutela e órgãos responsáveis pela Educação. As bases da prática avaliativa seguem as ideologias anteriormente apresentadas, colocando a avaliação como o instrumento regulador do desenvolvimento curricular dos alunos e, ao mesmo tempo, do processo pedagógico acionado. As orientações sobre a prática avaliativa assentam na definição das modalidades de avaliação a operacionalizar e na definição da componente interna e externa da avaliação. Sendo a avaliação interna “da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola”, e a vertente externa da avaliação “da responsabilidade dos serviços ou organismos do Ministério da Educação”¹⁰. A avaliação externa, da responsabilidade do Ministério da Educação, compreende Provas de aferição, Provas de final de ciclo e Exames Nacionais¹¹.

Na avaliação interna das aprendizagens são definidas as modalidades diagnóstica, formativa e sumativa da avaliação, tendo a avaliação formativa um papel dominante na prática avaliativa e deve “recorrer a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade das aprendizagens e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo aos professores, aos alunos, aos encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias”¹². Pode-se entender assim, que a avaliação formativa, sendo da responsabilidade dos professores e da gestão pedagógica escolar, encerra uma grande variedade de instrumentos de avaliação adequados à realidade de cada disciplina curricular. A imagem que surge do típico teste escrito quando pensamos num momento avaliativo, obviamente não se aplicará a todas as matérias e disciplinas, sendo necessária a adaptação da ferramenta ao objeto.

Os instrumentos de avaliação variam na sua essência, na sua composição e na informação que obtêm. Meirieu (1987) apresenta quatro elementos constituintes de um instrumento de avaliação: suporte, estrutura, materiais e condição social. O educador poderá adequar cada elemento às características do objeto a avaliar bem como do aluno e da sua condição (Ferraz, M. J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H. Barbosa, J., Tourais, L., Neves, N., 1994). A Tabela 1, adaptada de TenBrink (Lemos, 1992), demonstra a multiplicidade de instrumentos de avaliação, das suas características e do tipo de informação que cada um permite recolher.

Tabela 14 - Técnicas de Recolha de Informação (Lemos, 1992)

	Instrumentos	Tipos de Informação	Objetividade	Custos
Inquérito	- Entrevistas - Questionários - Técnicas sociométricas - Técnicas projetivas	- Opiniões - Auto percepção - Juízos subjetivos - Domínio afetivo (atitudes) - Percepções sociais	- Pouco objetivo - Bastante sujeito ao enviesamento e erro	- Barato mas demora tempo

¹⁰ Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril, artigo 23º

¹¹ Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril, artigo 24º

¹² Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril, artigo 24º - A

Observação	<ul style="list-style-type: none"> - Registo de incidentes críticos - Grelhas de observação - Escalas de classificação - Escalas de ordenação - Listas de verificação 	<ul style="list-style-type: none"> - Desempenho ou produto final do desempenho - Domínio afetivo (reações emotivas) - Interação social no domínio psicomotor - Comportamento típico 	<ul style="list-style-type: none"> - Subjetiva - Mais objetiva mediante cuidadosa construção e uso dos instrumentos 	<ul style="list-style-type: none"> - Barato mas demora tempo
Análise	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de conteúdos 	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados da aprendizagem durante o processo (objetivos intermédios) - Destreza cognitivas e psicomotoras - Alguns resultados afetivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivas mas instável ao longo do tempo 	<ul style="list-style-type: none"> - Muito barato - Tempo de preparação longo e crucial
Testes	<ul style="list-style-type: none"> - Testes de aproveitamento - Testes de aptidão - Medidas de desempenho típico 	<ul style="list-style-type: none"> - Atitudes e aproveitamentos - Objetivos terminais - Resultados cognitivos - Desempenho máximo 	<ul style="list-style-type: none"> - Muito objetivo - Fiel 	<ul style="list-style-type: none"> - Muito barato - Muita informação obtida por unidade de tempo

A utilização de um determinado instrumento de avaliação cabe a cada professor que, perante as características da aula, disciplina, matéria, objeto de avaliação, objetivo da avaliação e circunstância social, não só o elege como também o adapta e molda consoante necessário (Ferraz, M. J.; Carvalho, A.; Dantas, C.; Cavaco, H.; Barbosa, J.; Tourais, L. & Neves, N., 1994).

A imagem do teste típico, suscitada quando falamos de avaliação, revela a prática recorrente de um ensino maioritariamente expositivo e orientada para uma pedagogia para a mestria, onde os testes tem o papel de certificar a reprodução fiel por parte dos alunos do conteúdo exposto pelos professores, refletida depois numa classificação no fim de um determinado período. Esta prática tem continuado apesar da consensualidade do papel formativo da avaliação nas ciências da educação. A tentativa de subversão da conceção formativa da avaliação por esta prática revelou-se em mais testes “formativos” durante o período e “sumativos” no final, deixando outros instrumentos de avaliação com a tarefa de ajustar as classificações já determinadas pelos testes (Ferraz, M. J., et al, 1994; Ferro & Roldão, 2015).

A questão que se coloca não é o uso ou abandono dos testes como instrumento de avaliação, mas sim na sua correta utilização. Como referido, o instrumento de avaliação deve ser adequado a uma série de circunstâncias e critérios. Evidentemente, as várias formas de teste poderão ser aplicadas a inúmeras situações, matérias e alunos. Requer-se, no entanto, a adequação do instrumento ao currículo, não podendo os testes ser o único instrumento de avaliação disponível ou o mais privilegiado, uma vez que, como expresso na Lei de Bases do

Sistema Educativo, a aprendizagem inclui não só a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de capacidades e a promoção de atitudes e valores. A sobrevalorização da componente certificativa da avaliação, espelhada nesta prática, não se coaduna com uma aprendizagem onde se almeja uma participação mais ativa dos alunos na resolução de tarefas, onde estes sejam “obrigados” a recorrer a vários campos do seu conhecimento, a realizar operações de lógica complexas, a entender não só os factos mas principalmente perceber o processo (Fernandes, 2005; Ferro & Roldão, 2015).

3. Avaliação na Performance Musical

3.1. Avaliação da Performance Musical - Práticas e Influências

A avaliação de uma performance musical é um processo onde um indivíduo, ou grupo destes, mede e sintetiza as várias qualidades da performance musical de outro indivíduo, com o objetivo de traçar uma apreciação e/ou um juízo final relativamente à mesma. Falando aqui, obviamente, de um processo avaliativo decorrente em contexto académico, esta apreciação poderá servir vários objetivos, como a certificação de um determinado grau, avaliação formativa ou sumativa do desenvolvimento de um aluno, e em contexto profissional, de concursos e provas de acesso a instituições de ensino ou lugares de orquestra e similares (McPherson & Thompson, 1998).

McPherson e Thompson (1998) realizaram um levantamento de literatura relacionada com a avaliação da performance, onde tentaram apresentar os fatores que influenciam a avaliação da performance em situações formais. Esta recolha de informação baseou-se num modelo desenvolvido por McPherson (1996), apresentado na Figura 5, relativamente ao processo de avaliação de uma performance e os fatores que o influenciam. Segundo estes, a avaliação de uma performance musical por júris e professores acarreta várias dificuldades. A segurança e certeza da avaliação entre adjudicadores é muitas vezes baixa e fatores relativos aos mesmos adjudicadores, ao tipo de performance, ao intérprete, ao repertório, entre outros juízos pré-concebidos, musicais e não-musicais, são fortes influências nesta tarefa (McPherson & Thompson, 1998). Além de influências musicais e não-musicais, os professores relatam barreiras com que se deparam na sua prática avaliativa da performance, sendo uma das principais, a vertente subjetiva da arte musical e, por consequência, a sua apreciação e crítica. As dimensões da performance, as dificuldades em registar resultados, definição de critérios de avaliação e a falta de formação em avaliação dos professores são outros dos pontos referenciados por docentes (Russel, 2014).

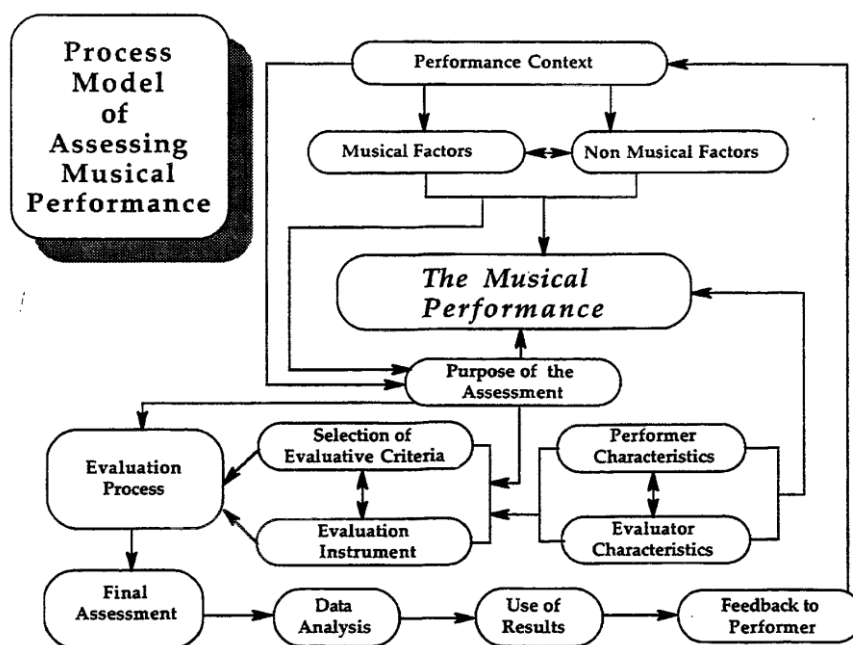


Figura 5 - Modelo do Processo de Avaliação da Performance Musical (adaptado de Landy e Farr, 1980 por McPherson, 1996 (McPherson & Thompson, 1998))

Um dos principais fatores que influencia uma performance musical é o contexto onde esta decorre. Englobam-se vários aspetos no contexto da performance.

Primeiro, o objetivo da avaliação – competições musicais, recitais e outros momentos de avaliação em contexto académico, provas para um lugar de orquestra – determina a maneira como o juiz ouve e avalia a performance.

Segundo, o tipo de performance também ditará a aproximação que o júri terá da mesma. McPherson (1993, 1995a) estabelece cinco tipos de performance: leitura à primeira vista; interpretação de repertório estudado; tocar de memória; tocar de ouvido; improvisação. Este salienta a importância da adequação das estratégias de avaliação aos diferentes tipos de performance devido ao facto de os critérios a avaliar variarem muito entre as mesmas.

A investigação nesta área levou alguns académicos a construir ferramentas de avaliação destinadas a vários tipos de performance, sendo estas baseadas em escalas de classificação, como o *Jazz Improviser's Adjudication Form* (JIAF), descrita por Lidral (1997) como uma ferramenta de avaliação usada num concurso de improvisação de jazz, ou as teorias revistas por Welch (1994) relativas ao Canto. A interpretação em diferentes instrumentos acarreta capacidades e repertório específico, daí surgirem diferentes aproximações focadas em tipos específicos de instrumentos: *Watkins-Farnum Performance Scale for wind instruments* (Watkins & Farnum 1954); *Clarinet Performance Rating Scale* (Abeles, 1973), *Brass Performance Rating Scale* (Bergee, 1988, 1989). Saunders e Holahan (1997) tentaram perceber a pertinência do uso de escalas de classificação criando eles mesmo uma escala de avaliação aplicável à performance solista. Esta revelou grande consistência de resultados através de cinco dimensões musicais – som, técnica, articulação, consistência rítmica e interpretação (Russel, 2014).

Terceiro, as proporções da performance parecem ser também um fator que exerce alguma influência no juízo de uma performance. O facto de a performance ser realizada por um solista, com ou sem acompanhador, ou por um ensemble afeta o juízo que fazemos desta, moldando os aspetos estéticos da performance e induzindo aspetos extramusicais na avaliação. Por exemplo, para apresentações de grandes grupos corais, investigadores sugerem que estes devem restringir o seu movimento corporal para não criar demasiado movimento em palco, ao passo que a grupos mais pequenos é permitida mais liberdade de movimentos.

Finalmente, o quarto aspeto a considerar é o ambiente onde decorre a performance musical. O espaço onde decorre a performance, que ditará, inevitavelmente, determinadas características acústicas, o posicionamento dos instrumentos, possível amplificação dos mesmos e uma grande variedade de problemas técnicos, bem como o equipamento disponível para o intérprete, influenciam em grande medida tanto a própria performance como o resultado desta e, por consequência, a apreciação realizada pelos adjudicadores (Morgan & Burrows, 1981 citado em McPherson & Thompson, 1998).

De entre as múltiplas variáveis que influenciam a performance musical e a sua apreciação, distinguimos fatores musicais e não-musicais. Fatores musicais incluem a escolha de repertório e a sua apresentação, estrutura da performance, proporção da performance – tamanho e tipo de ensemble – quando aplicável, tipo de acompanhamento e acompanhador, e tipo de instrumento (McPherson & Thompson, 1998). A utilização de determinados meios expressivos, como o rubato e o pedal por exemplo, são enquadrados e avaliados consoante o

compositor e época do repertório, bem como outras escolhas interpretativas e expressivas, que refletindo a interpretação do performer poderá ou não estar de acordo com as interpretações dos adjudicadores ou convencê-los da mesma (Berry, 1989). Como referido anteriormente, a avaliação da performance depende também do instrumento em causa, havendo investigação e metodologias de avaliação aplicadas a diferentes instrumentos como os instrumentos de metal (Bergee, 1988, 1989, 1992), cordas (Reed, 1990), clarinete (Abeles, 1973), canto (Welch, 1994), e canto coral (Cookey, 1977; Morgan & Burrows, 1981 citados em McPherson & Thompson, 1998).

Também uma forte componente de aspetos não-musicais pode ter grande influência na avaliação de uma performance. Vários destes aspetos conjugados poderão culminar num efeito discriminatório entre performances de diferentes intérpretes avaliados entre si. Flores e Ginsburgh (1996) estudaram a influência deste tipo de fatores e o seu efeito discriminatório significativo no Concurso Internacional Rainha Isabel. Examinando os resultados das competições de violino e piano, numa amostra de mais de 250 competidores, foram comparados os resultados finais com a ordem de apresentação dos candidatos. Esta análise acabou por revelar uma relação significativa entre as duas listagens, sendo que, os candidatos que se apresentaram primeiramente obtiveram resultados menos positivos, ao passo que os que se apresentaram mais no final da competição alcançaram lugares de topo. Os autores referem que esta tendência poderia justificar-se na constante repetição do mesmo repertório e, por isso, uma apreciação progressivamente mais positiva por parte do júri. Por outro lado, expectativas e opiniões mais restritivas por parte dos adjudicadores no início da competição, poderão ter sido adaptadas progressivamente à realidade dos candidatos (Flores & Ginsburgh, 1996).

Os juízos pré-concebidos de uma determinada performance podem influenciar a avaliação das mesmas, sendo mais ou menos evidentes (McPherson & Thompson, 1998). Radocy (1976) investigou a influência dos juízos pré-concebidos através das apreciações realizadas por um grupo de estudantes de música a um número de performances musicais. Aos estudantes foram atribuídos diferentes graus de juízos pré-concebidos, desde os que não foram atribuídos com nenhum juízo de valor aos que foram atribuídos com fortes juízos pré-concebidos sobre os intérpretes. Aos estudantes atribuídos com juízos pré-concebidos foi dada informação enganosa sobre os intérpretes – ex. um intérprete poderia ser rotulado de “antigo músico de orquestra”, enquanto outro de “jovem professor assistente”. Radocy detetou uma forte influência dos juízos pré-concebidos, mas também que estes exerciam mais influência em determinados instrumentos (ex. piano) do que outros (ex. trompeta).

Além da ordem de apresentação, muitos outros aspetos não-musicais poderão influenciar a performance de um intérprete, desde a interação com outras pessoas – como os outros pares, acompanhador, professor – a distrações que possam ocorrer antes ou durante a performance, e ainda falhas de equipamento durante a performance, relatada por muitos músicos como uma das situações mais frustrantes (McPherson & Thompson, 1998).

A qualidade da performance é a questão central da avaliação da mesma. É o componente central do modelo de avaliação e refere-se ao atual ato da performance. No entanto, segundo o modelo demonstrado anteriormente, muitos outros aspetos influenciam a performance e a sua apreciação.

Relativamente ao performer, além da sua experiência e habilidades, é importante considerar as suas características pessoais. As mais relevantes serão as suas capacidades

técnicas e habilidades musicais. Muitas vezes negligenciados estão os estados mentais do intérprete antes e durante a performance: os seus níveis de ansiedade, autoconfiança, expectativas em relação à performance e atribuições do resultado, concentração e motivação. Investigações revelam que o que os músicos pensam acerca de si mesmo e da sua performance é tão importante como o estudo e preparação para a mesma (McPherson & Thompson, 1998).

A preparação do intérprete para a performance em causa é também importante. Desde o conhecimento e familiaridade com o repertório, instrumento, equipamentos, acústica da sala, bem como experiência em contextos de performance semelhantes. A aparência e atitude do intérprete durante a performance poderão ser também aspetos que podem influenciar uma apreciação. As impressões visuais do intérprete podem ter uma influência positiva ou negativa na avaliação. O facto de um performer parecer mais tenso ou relaxado, emocionalmente envolvido ou frio relativamente à música determinam a imagem que ficamos da interpretação. Nas palavras de Schumann “Se Liza tocasse detrás de uma tela, perder-se-ia grande parte da poesia” (citado em Davidson, 1993). Uma determinada atitude em palco, inclusive movimentos corporais podem indicar uma determinada intenção interpretativa do performer e, por isso, determinar a sua impressão nos adjudicadores (Davidson, 1993 citado em McPherson & Thompson, 1998).

Questões de género e raça não estão estabelecidas na investigação como possíveis fatores de influência na avaliação, porém, o estudo realizado por Elliot (1995), onde quatro flautistas e quatro trompetistas, masculinos e femininos, de raça branca e negra, foram gravados a interpretar a mesma obra, sendo, no entanto, a mesma gravação sonora para os dois instrumentos, e onde os resultados de uma avaliação realizada por 88 adjudicadores demonstraram que aos intérpretes negros foi dada uma apreciação mais baixa que os seus pares brancos, e as mulheres flautistas obtiveram resultados mais positivos que as suas colegas trompetistas. Isto mostra a evidência de preconceito de género associado a determinados instrumentos, bem como preconceito racial (Elliot, 1995 citado em McPherson & Thompson, 1998).

A heteroavaliação e autoavaliação entre alunos são muitas vezes vistas por educadores como uma componente positiva do desenvolvimento dos intérpretes. A autoavaliação leva a um desenvolvimento da compreensão, crítica e sensibilidade musical, mas ainda a um maior autoconhecimento, por parte dos alunos, das suas capacidades e daí uma maior motivação para atingir os seus objetivos (Russel, 2014). No entanto, estudos demonstram que a avaliação entre pares não é, muitas vezes, realista. Isto deve-se ao facto de os alunos refletirem na sua apreciação dos colegas as suas próprias expectativas em relação à tarefa e avaliam muitas vezes as habilidades que conhecem do seu par ao invés da performance em si (Bergee, 1995; Hunter & Russ, 1996 citado em McPherson & Thompson, 1998; Russel, 2014).

A avaliação das habilidades musicais pode revelar um lado negativo quando transmite aos alunos a ideia de que a sua habilidade musical é uma entidade fixa e não algo que possa ser maleável e trabalhado. Ou seja, a avaliação das habilidades musicais joga com a motivação e formas de lidar com o trabalho e com a própria avaliação por parte dos alunos. Alunos que atribuem o seu sucesso ao esforço pessoal obtêm melhores resultados que os que atribuem esse sucesso à sua habilidade musical (Russel 2014).

As características do avaliador influenciam fortemente o resultado de uma avaliação. Incluídas estão a sua personalidade, experiência e habilidade musical, formação em avaliação,

familiaridade com o intérprete e com o repertório, bem como a sua personalidade e estado emocional. Dúvidas na certeza de uma avaliação levam a uma maior influência de juízos pré-concebidos. Tal como o estudo já referido de Radocy (1976), também Duerksen (1972) encontrou comportamentos semelhantes de adjudicadores que, quando confrontados com informações enganosas de um intérprete – rotulados de “estudante” ou “músico profissional” – tendiam a ser mais criteriosos e exigentes em relação ao “estudante”. O facto de o adjudicador conhecer o performer de outras performances pode também deixar o seu rótulo, influenciando assim uma determinada apreciação pré-concebida. (Radocy, 1976; Duerksen, 1972 citado em McPherson & Thompson, 1998).

A familiaridade do adjudicador com o repertório apresentado também é um aspeto a ter em conta. Os critérios de avaliação poderão ser diferentes entre uma obra conhecida e uma obra desconhecida do júri. A avaliação poderá ser mais severa nas primeiras audições de uma obra que não seja familiar (Flores & Ginsburgh, 1996). Assim, como poderão ser valorizadas performances de repertório que o júri considere mais interessantes e desafiantes ao invés de outras obras menos apelativas (McPherson & Thompson, 1998).

O estado de espírito, humor e atitude do avaliador também podem desempenhar o seu papel num momento avaliativo. Um júri que mostre empatia poderá deixar o performer mais relaxado ao passo que um ambiente mais emocionalmente frio poderá criar alguma influência negativa. É prática comum em provas profissionais de acesso a orquestras e bolsas de estudos o uso de “cortina” entre o júri e o performer de forma a tentar criar condições de igualdade para todos os candidatos e colmatar algumas das influências referidas.

A formação em avaliação por parte dos júris divide opiniões, uma vez que alguns estudos apresentam resultados mais coerentes em júris com formação (Winter, 1993; Bradley, 1972), ao passo que outros não encontram prova de que a formação em avaliação garante resultados imparciais e mais certeza avaliativa dos júris (Fiske, 1977, 1978).

Os critérios de avaliação e as ferramentas de avaliação são determinados pelo objetivo da avaliação. Objetivos pedagógicos ou um contexto de competição têm critérios de avaliação diferentes do ponto de vista dos adjudicadores. Uma performance num contexto de competição é avaliada de forma diferente de uma performance fora de um contexto competitivo (Sheldon, 1994). Estes diferentes pontos de vista podem ocorrer também dentro do mesmo contexto avaliativo. Em contexto pedagógico, por exemplo, professores e alunos poderão ter visões e pontos de vista diferentes em relação a um determinado momento de avaliação e o seu objetivo, e daí a sua apreciação poder variar em relação à mesma performance (Hunter & Russ, 1996 citado em McPherson & Thompson, 1998).

O processo avaliativo é moldado pela seleção dos critérios e instrumentos de avaliação. A padronização de critérios e instrumentos de avaliação tem como objetivo o aumento da validade e da consistência da mesma. A validade é o grau com que uma determinada ferramenta avaliativa mede os critérios que é suposto medir, ao passo que a consistência é o grau de equidade nos resultados apresentados. Segundo Wapnick et al. (1993), a validade da avaliação não é necessariamente relacionada 1) com a capacidade de o adjudicador tocar o instrumento em causa; 2) a capacidade performativa dos juízes; 3) a duração da performance; 4) se o adjudicador está a avaliar uma performance ao vivo ou uma gravação; 5) o acesso dos adjudicadores à partitura; ou 6) o uso de escalas de classificação (Wapnick et al. 1993). Podemos considerar duas vertentes da equidade: a equidade entre diferentes juízes em referência à mesma performance e a consistência dos resultados do mesmo juiz em referência

a várias performances. A equidade entre juízes parece ser influenciada da pelas variações da qualidade das performances a avaliar. Quanto maior e variado for o espectro de qualidade das apresentações maior é a equidade avaliativa dos juízes, quanto menor for esse espectro mais díspares poderão ser as avaliações entre juízes (McPherson & Thompson, 1998). No entanto, a equidade de um juiz em relação a múltiplas performances nem sempre é alta. Fiske (1978) realizou um estudo onde duas gravações eram avaliadas por um grupo de músicos experientes, sendo que estes avaliadores não estavam cientes que estas gravações eram uma só. O estudo revelou que o mesmo juiz poderia dar diferentes avaliações para a mesma gravação, chegando mesmo a ser negativas entre elas, revelando, assim, que os adjudicadores poderão empregar critérios de avaliação inconsistentes entre performances. Alguns investigadores empregaram assim critérios de avaliação pré-determinados com vista à redução deste problema. Nas palavras de Harold Abeles (1973), “as escalas de avaliação melhoram a avaliação pois os adjudicadores devem usar um conjunto de dimensões avaliativas ao invés de desenvolverem os seus próprios criticismos subjetivos”. Abeles desenvolveu a Escala de Classificação da Performance em Clarinete (ECPC) através da consulta e análise da opinião de professores de música, selecionando afirmações e declarações pertinentes sobre a performance do instrumento e combinando-as com outras informações de outros estudos, resultando num conjunto de 30 escalas de Likert baseadas em seis fatores principais – interpretação, entoação, continuidade rítmica, tempo, articulação e som. Esta escala revelou uma elevada equidade entre juízes, mas é difícil perceber se estes resultados seriam diferentes caso fosse usada outra escala ou os critérios pessoais de cada juiz. Outro exemplo semelhante é a Escala de Classificação da Performance de Metais (ECPM) desenvolvida por Bergee (1988, 1989) e que consistem em 27 escalas de avaliação sob quatro fatores principais: interpretação/efeito musical; qualidade de som/entoação; técnica; e ritmo/tempo (McPherson & Thompson, 1998).

Além de tentar alcançar mais equidade na avaliação, os critérios de avaliação poderão ser usados como justificação da avaliação realizada para os performers, pais, colegas e superiores. A informação que a avaliação passa aos professores deverá ser usada na construção de um *feedback* construtivo que ajude os alunos a orientar o seu trabalho e a lidar com desafios, fracassos e frustração (Russel, 2014).

Numa tentativa de conectar a avaliação pré-definida de critérios a um *feedback* ainda mais fundamentado, Saunders (1993) elaborou tabelas de classificação com caixas de verificação extra nos vários itens a avaliar de modo a providenciar informações precisas sobre o que foi ou não feito na performance em causa. A escala de Saunders aplica-se a provas que englobem uma performance de uma obra, escalas e leitura à primeira vista. Para cada ponto são contemplados vários parâmetros – som, afinação, técnica/articulação, precisão melódica, precisão rítmica, tempo e interpretação para a performance da obra; técnica, precisão de notas e musicalidade nas escalas; som, técnica, precisão de notas, precisão rítmica e interpretação para a leitura à primeira vista. Usando estas escalas, é pedido ao júri para

assinalar caixas de verificação a cada de acordo com a prestação em causa. O exemplo da Figura 6 refere-se ao aspeto da articulação na performance da obra.

<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> articulação apropriada e precisa<input type="checkbox"/> ligaduras apropriadas como marcadas<input type="checkbox"/> acentos apropriados como marcados<input type="checkbox"/> ornamentação apropriada como marcada<input type="checkbox"/> duração de notas apropriada como marcado (ex. <i>legato</i>, <i>staccato</i>) <p>(Marque todos os aplicáveis. Cada um vale 2 pontos)</p>

Figura 6 - Exemplo de escala de avaliação segundo Saunders (1993) (como referido em McPherson & Thompson, 1998)

Ao contrário da aproximação à avaliação com critérios e escalas de classificação pré-definidos, pressupondo que uma performance musical pode ser dissecada em vários componentes significativos, outra visão é apresentada por autores que defendem a complexidade da performance musical, advogando uma visão da performance como um todo e não a soma de componentes musicais. Segundo Mills (1991), após vivenciarmos uma experiência musical, o nosso relato da mesma poderá referir a sensação rítmica e sonora, a interpretação, a conexão entre performances, indo do todo para o particular. Para esta autora, “uma performance é muito mais que uma soma de habilidades e interpretação” (Mills, 1991 citado em McPherson & Thompson, 1998). Também Swanwick (1994) defende a compreensão da complexidade da performance propondo critérios baseados em afirmações que tentam refletir a real natureza da atividade. Com base nisto, Swanwick apresenta os Critérios para Avaliação da Performance Musical, baseados nos patamares da crítica musical presentes na Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman (1986), que serviriam para avaliar qualquer tipo de performance musical.

O processo avaliativo pode ser definido como as decisões implícitas ou explícitas que levam a uma apreciação. Além das referências anteriores, o treino dos avaliadores, bem como as dimensões das avaliação, ambiente e expectativas dos adjudicadores, são fatores que podem exercer a sua influência. No entanto, os benefícios do treino dos adjudicadores não foi totalmente atestado por estudos concretos. É apenas assumido que a formação na tarefa avaliativa poderá colmatar a influência de ideais pré-concebidos e aumentar a viabilidade dos adjudicadores. Um dos parâmetros importantes na formação em avaliação é a concordância de critérios entre adjudicadores previamente à performance (McPherson & Thompson, 1998).

Com base na ideia de estabelecer critérios avaliativos pré-performance, Winter (1993) desenvolveu um instrumento de avaliação – Avaliação da Performance Musical – que consistia na classificação de um conjunto de afirmações estruturadas sob cinco categorias: técnica; afinação; tempo; interpretação; global, sendo a última uma apreciação geral da performance. Com este instrumento avaliativo, Winters desenvolveu um estudo onde um grupo de adjudicadores, divididos entre avaliadores experientes, inexperientes, com

formação e sem formação, avaliavam um conjunto de performances de piano, sendo os avaliadores com formação aqueles que tinham tido uma pequena ação formativa prévia. Neste estudo, o autor identificou um maior entendimento dos critérios de avaliação e certeza na avaliação por parte dos adjudicadores com o mínimo de formação (Winters, 1993 citado em McPherson e Thompson, 1998).

Em suma, a avaliação é uma tarefa que acarreta enormes fatores de ponderação quer para o júri quer para o performer. Apenas a busca por melhores práticas e ferramentas mais justas e que englobem uma visão global das condições da performance, do performer e do júri poderão colmatar as lacunas existentes entre a prática e a teoria. Russel (2014) aponta recomendações válidas para a prática avaliativa da performance: deve ser regular e variada; não deve ser usada, em contexto escolar, como forma de penalização ou castigo; deve ser focada em aspetos musicais; deve incluir a autoavaliação e autocrítica; deve incluir novas formas de acompanhamento e motorização do desenvolvimento dos alunos, como gravações, por exemplo; deve ser o mais justa possível garantindo que todos os alunos têm, à partida, as mesmas expectativas; o autor defende ainda o uso de escalas de avaliação como a ferramenta ideal para a avaliação da performance musical (Russel, 2014).

3.2. Avaliação nas Teorias de Desenvolvimento Musical

A educação musical e a forma como a música é assimilada por estudantes e não-estudantes foi alvo de estudo por parte de teóricos como Edwin Gordon e Keith Swanwick. Estes autores ocupam um lugar de destaque no estudo da educação musical pela sua importância no ensino da música e pela sua contribuição teórica para a compreensão da aprendizagem musical e práticas nesta área. Uma vez que a avaliação, nas suas várias formas, traduz-se, em última instância, na medição do desenvolvimento dos alunos ou sujeitos em análise, as teorias desenvolvidas por estes autores encerram noções de avaliação e apreciação de desenvolvimento.

Teoria de Aprendizagem Musical – Edwin Gordon

Edwin Gordon desenvolveu a sua Teoria de Aprendizagem Musical (TAM) com a premissa que, tal como a fala, a música é uma linguagem e deve ser aprendida como tal. Por isso, muito do seu trabalho é desenvolvido em faixas etárias mais baixas, como a primeira infância e pré-adolescência, no entanto, muitas das suas noções e a abrangência da sua investigação englobam também a adolescência e a vida adulta. Gordon advoga o conceito de audição, o qual se entende como a capacidade de entender a música mentalmente em silêncio, quando a presença física da mesma já não está ou nunca esteve presente. O desenvolvimento desta capacidade é fulcral na ideologia de Gordon aliada à compreensão do papel da aptidão musical na aprendizagem e no ensino da música, destacando ainda a diferenciação entre aptidão musical e desempenho musical. “Aptidão musical é o potencial de uma criança para aprender música. Desempenho musical é o resultado do que uma criança aprendeu relativamente à sua aptidão musical.” (Gordon, 2003).

Gordon descobriu que a aptidão musical das crianças é sujeita a influências até aos 9 anos de idade, altura em que estabiliza, não sendo suscetível de influências após essa idade. Ou seja, a instrução musical até aos 9 anos de idade estimula o potencial da criança para a música, e a partir dos 9 anos apenas assiste o desenvolvimento da criança até onde o seu potencial lhe permite. Define-se assim a Aptidão Musical em Desenvolvimento (abaixo dos 9 anos) e Aptidão Musical Estabilizada (acima dos 9 anos). Metaforicamente podemos assemelhar a aptidão musical a um veículo. Quando estabilizada, a aptidão musical de um indivíduo poderá ser representada por uma bicicleta enquanto a de outro poderá ser um carro. Os dois percorrem a mesma distância, mas o esforço necessário para a bicicleta será muito maior, mas é possível para os dois percorrer o mesmo caminho. (Reese e Shouldice, 2019).

Uma das principais diferenças entre aptidão musical em desenvolvimento e aptidão musical estabilizada é a quantidade de dimensões que encerram. Enquanto foram identificadas um grande número de aptidões musicais estabilizadas, sendo as mais importantes a melodia, harmonia, tempo, métrica, fraseado (expressividade), equilíbrio (criatividade) e estilo (interpretação e improvisação), apenas foram identificadas duas aptidões musicais em desenvolvimento: tonal e rítmica.

Segundo Gordon, a educação musical deveria basear-se num conhecimento profundo das aptidões musicais dos alunos de forma a adequar os conhecimentos e tarefas aos níveis de aptidão de cada indivíduo. Gordon desenvolveu dois tipos de testes de aptidão musical: testes de aptidão musical estabilizada e testes de aptidão musical em desenvolvimento. O *Musical Aptitude Profile* (Gordon, 1995) é um teste de aptidão musical estabilizada e destina-se a

alunos do 4º ao 12º ano de escolaridade. O *Advanced Measures of Music Audiation* (Gordon, 1989) é também um teste de aptidão musical estabilizada e destina-se a ser usado com alunos do 7º ao 12º ano de escolaridade, assim como com estudantes de institutos superiores e universidades, quer frequentem ou não cursos de música. O *Intermediate Measures of Music Audiation* (Gordon, 1982) é um teste de aptidão musical em desenvolvimento. É destinado a crianças do 1º ao 4º ano de escolaridade, mas pode ser também usado com algum sucesso no 5º e 6º ano. O *Primary Measures of Music Audiation* (Gordon, 1979) é igualmente um teste de aptidão musical em desenvolvimento e destina-se a crianças da pré-primária até ao 3º ano de escolaridade. *Audie* (Gordon, 1989), um outro teste de aptidão musical em desenvolvimento, destina-se a crianças do ensino pré-escolar com três e quatro anos de idade. Todos estes testes, à exceção do *Audie*, são testes de grupo. Estão gravados e incluem exercícios práticos e excertos musicais originais para serem comparados. As instruções para a realização dos testes estão gravadas, no caso dos testes para as crianças mais velhas, mas devem ser lidas em voz alta pelo professor no caso das crianças mais pequenas. O *Audie* é administrado individualmente por um dos pais em casa ou por um professor na escola (Gordon, 2003).

Estes testes traduzem-se numa avaliação diagnóstica das aptidões dos alunos e visam, como referido, um conhecimento das aptidões dos alunos de forma a adaptar metodologias e matérias a empregar de forma a potenciar o máximo de desenvolvimento musical do indivíduo. Sem testes, a perceção dos professores relativamente às aptidões dos seus alunos é incorreta, baseando-se em aspetos não musicais como a participação, atenção e atitude. O uso de testes de aptidão obriga ao foco em aspetos estritamente musicais obrigando os professores a ir ao encontro das necessidades educativas dos alunos. No entanto, os dados de um teste são estimativos e estes podem não traduzir em pleno a aptidão de um aluno e serem consideradas verdades absolutas, pelo que, o discernimento crítico do professor continua a ser uma ferramenta que deve de igual forma estar presente (Reese e Shouldice, 2019).

Muitos professores de educação musical tendem a incluir na sua forma de avaliação aspetos não musicais como a atitude, participação e conhecimentos sobre música, como nomes de notas e instrumentos, ao passo que educadores que baseiam a sua prática na TAM tendem a focar-se mais em aspetos estritamente musicais. Uma vez que a principal premissa desta teoria é a de que toda a pessoa possui algum nível de aptidão musical que pode ser nutrido no desenvolvimento da audição, a prática baseada na TAM tende a basear-se, e avaliar, habilidades na produção musical como o canto e o movimento (Reese e Shouldice, 2019).

Devido ao foco em habilidades estritamente musicais, os praticantes de TAM usam maioritariamente escalas de avaliação e *checklists* como ferramentas de avaliação e fazem-no principalmente de forma individual. A preferência pela avaliação individual dos alunos deve-se a vários fatores. Em grupo, os alunos reagem muitas vezes por imitação instantânea do colega. O professor deve isolar a apreciação de cada aluno de forma a compreender o seu verdadeiro desempenho, identificar fraquezas e pontos fortes e adequar a sua metodologia às necessidades do mesmo. Quando cantam ou tocam sozinhos, os alunos acabam por desenvolver um sentido de autoavaliação, desenvolvendo assim a sua audição e habilidades musicais. Para isto, a performance individual deve ser cultivada de forma saudável na sala de aula e a avaliação vista como uma prática regular e normal da aula. Em idades mais precoces, a participação individual é encarada com mais excitação e predisposição, por isso deve ser criado um ambiente de respeito e apoio por parte dos colegas de forma a cultivar boas experiências e sensações que influenciarão os alunos em graus mais avançados relativamente

a esta questão (Reese e Shouldice, 2019). Poder-se-á pressupor que esta prática poderá comprometer o tempo e a fluidez da aula, induzindo assim um divórcio da avaliação da prática letivas. No entanto, a avaliação na TAM é induzida nas atividades letivas de forma orgânica e natural.

A prática constante da avaliação através destas ferramentas encerra a noção de avaliação formativa. A avaliação formativa regular permite ao professor não só monitorizar o desenvolvimento dos alunos e adaptar as suas metodologias constantemente como também avaliar a pertinência e eficácia do próprio método utilizado.

As escalas de avaliação tendem a ser a ferramenta de avaliação mais usada em aulas baseadas na TAM. Isto porque, ao contrário de testes escritos que são usados para avaliar conhecimentos *sobre* música, as escalas de avaliação são mais apropriadas para avaliar habilidades performativas (Gordon, 2002 citado em Reese e Shouldice, 2019). Salvador (2019) refere educadores que consideram as escalas de avaliação uma ferramenta não só adequada como também de fácil utilização que permite a avaliação rápida e eficaz de alunos em aula. (citado em Reese e Shouldice, 2019).

O objetivo curricular a avaliar por uma escala de avaliação chama-se dimensão. Podem ser aplicadas várias escalas de avaliação para avaliar uma dimensão como a afinação, o ritmo ou a expressão, por exemplo, de uma performance musical. Cada dimensão tem os seus critérios, sendo estes os padrões pelos quais um professor ou júri pautará a sua avaliação. Existem vários tipos de escalas de avaliação, entre estas as escalas de avaliação contínuas, aditivas ou numéricas.

A escala de avaliação contínua é assim chamada porque descreve a continuidade de um comportamento musical relativo a uma determinada dimensão na qual os critérios são dependentes ou são construídos sobre outros já conseguidos (Gordon, 2002 citado em Reese e Shouldice, 2019). A Figura 8 demonstra um exemplo de uma escala de avaliação contínua.

Escala de avaliação contínua para a dimensão Tempo	
1-	O aluno está a aprender a tocar num tempo estável
2-	O aluno toca em tempo, mas este não é estável
3-	O aluno toca em tempo, mas a sua estabilidade é inconsistente
4-	O aluno toca num tempo estável

Figura 7 - Exemplo de Escala de Avaliação Contínua

A escala de avaliação aditiva assemelha-se a uma *checklist* e baseia-se numa lista de critérios a ser cumpridos numa dimensão. A soma dos critérios conseguidos será a avaliação conseguida pelo aluno (Gordon, 2002 citado em Reese e Shouldice, 2019). A Figura 9 demonstra um exemplo de escala de avaliação aditiva.

- | |
|--|
| <p>Escala de avaliação aditiva para a dimensão Articulação</p> <ul style="list-style-type: none"> - O aluno toca as notas com o valor devido - O aluno realiza os acentos escritos - O aluno realiza as ligaduras escritas - O aluno toca as notas com clareza |
|--|

Figura 8 - Exemplo de Escala de Avaliação Aditiva

Ao contrário da escala de avaliação contínua, a escala de avaliação aditiva não demonstra a evolução de uma habilidade musical, apenas verifica o cumprimento ou não cumprimento de um determinado critério. Estas não demonstram o nível no qual se encontra determinada dimensão, dando assim uma informação muito generalizada da performance (Gordon, 2002 citado em Reese e Shouldice, 2019).

Por último, a escala de avaliação numérica baseia-se na atribuição de um nível numérico ou apreciação qualitativa de uma dimensão. Devido à ambiguidade de um nível numérico, este tipo de escala providencia pouca informação, não só do nível de uma dimensão, como também das medidas necessárias para colmatar dificuldades de um aluno. Apesar de ser uma ferramenta válida e de fácil utilização, as escalas de avaliação raramente são utilizadas por educadores praticantes de TAM (Reese e Shouldice, 2019).

A Teoria da Aprendizagem Musical evoluiu de uma necessidade de avaliação e a avaliação está assim patente na sua prática e pedagogia. A informação relativa à aptidão e desenvolvimento dos alunos é recolhida pelos professores para uma melhor medição da aprendizagem dos alunos e adaptação da pedagogia às suas necessidades (Reese e Shouldice, 2019). A frequência regular da avaliação revela uma prática formativa e diagnóstica no caso da avaliação de aptidões. Uma vez que a prática educativa, e por consequência, a avaliação da TAM se baseia na demonstração de habilidades musicais performativas e, como relatado anteriormente, a avaliação é preferencialmente individual, estas ideias vão ao encontro das necessidades avaliativas da performance musical em geral, podendo, portanto, ser adaptadas ou servir de fundamento para a prática da avaliação em contexto de performance instrumental em qualquer nível de ensino.

Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical – Keith Swanwick e June Tillman

Uma das questões pertinentes da avaliação no ensino da música é a elaboração de critérios válidos e confiáveis para avaliar. A complexidade da performance musical leva muitas vezes à ideia de que esta é uma tarefa quase impossível. No entanto, o relato do que os alunos aprendem e o seu desenvolvimento é necessário para o ensino e, nas palavras de Swanwick, “Esta inegável componente de subjetividade inerente à experiência artística não nos isenta da necessidade de explicitarmos as bases desses julgamentos” (citado em Costa e Barbosa, 2015).

Com o intuito de colmatar lacunas encontradas nos currículos oficiais de ensino de música ingleses, e transversais a este ensino no geral, Keith Swanwick desenvolveu uma teoria capaz de explicar o processo de aprendizagem e desenvolvimento musical. Começou por propor um processo de aprendizagem baseado num modelo que, traduzido para português, se designa de T.E.C.L.A. – do original C(L)A(S)P: *Composition; Literature studies; Audition; Skill acquisition; Performance*. Este modelo consiste nos cinco parâmetros considerados pelo autor como essenciais na educação musical e os quais deveriam ser tratados e trabalhados de igual forma,

são estes parâmetros: **Técnica** (manipulação do instrumento, notação, audição); **Execução** (tocar, cantar); **Composição** (criação, improvisação); **Literatura** (repertório, história da música); **Apreciação** (reconhecimento de estilos/formas/tonalidade/graus).

Assumindo que, tal como o desenvolvimento humano, a aprendizagem musical se realiza por etapas correspondentes ao nível de amadurecimento psicológico do indivíduo, Swanwick e Tillman (1986) desenvolveram um estudo que consistiu na monitorização do desenvolvimento musical de um grupo de alunos, com idades entre os 3 e os 15 anos, oriundos de diferentes meios culturais. Durante quatro anos, os autores, recolheram gravações de composições realizadas por esses alunos num total de 745 composições musicais de uma amostra de 48 alunos (Costa e Barbosa, 2015).

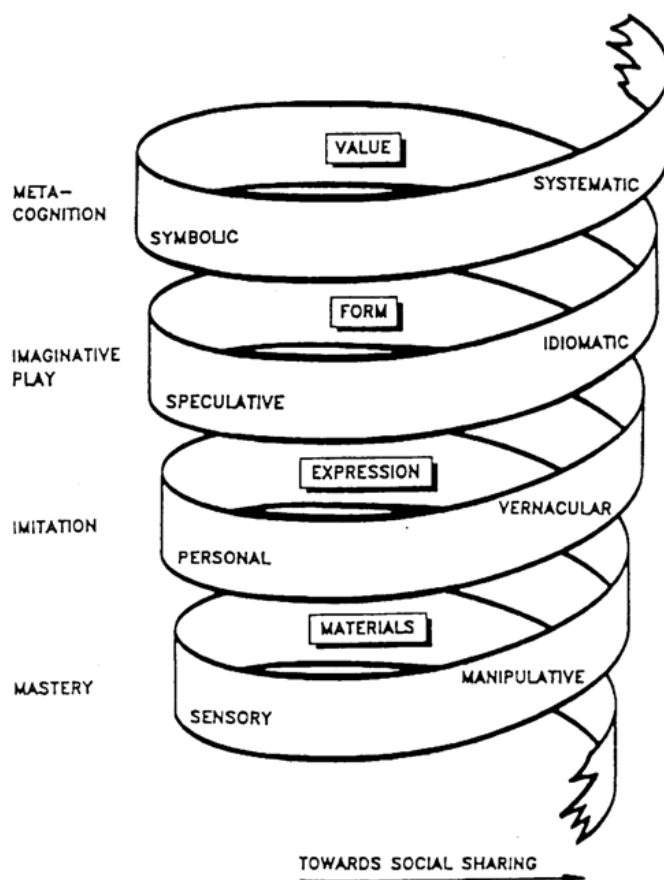


Figura 9 - Espiral do Desenvolvimento Musical (Swanwick e Tillman, 1986).

A extensa análise destas composições e os padrões nelas encontrados levaram à criação da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical, muito influenciada pela Teoria de Desenvolvimento Cognitivo de Piaget. Tal como Piaget, Swanwick e Tillman (1986) afirmam que o desenvolvimento musical é um processo contínuo e cumulativo que ocorre em estágios evoluindo de um menor para um maior equilíbrio de conhecimentos. Para ilustrar esta teoria, os autores criaram um esquema em forma espiral na qual estão representados quatro patamares da crítica musical, cada um dividido em duas fases.

Segundo os autores, o desenvolvimento musical ocorre de forma cumulativa aos longo de quatro patamares representativos das dimensões do conhecimento musical denominados **Materiais**, **Expressão**, **Forma** e **Valor**, ou seja, cada patamar pressupõe o desenvolvimento

integral do anterior. A evolução do conhecimento musical atravessa estes patamares, indo da sensibilidade e controlo dos sons, reconhecimento de estruturas e noções de expressividade até à fruição da experiência musical e o seu valor pessoal e cultural.

O patamar **Materiais** desenvolve-se a partir dos 4 anos de idade e caracteriza-se pela consciência e controlo de materiais sonoros, através do reconhecimento de timbres, alturas, durações e intensidades.

O patamar **Expressão** desenvolve-se entre os 5 e aos 9 anos de idade e caracteriza-se pelo reconhecimento e domínio da frase musical, atmosfera e ambiente, gesto e movimento sugerido musicalmente.

O patamar **Forma** desenvolve-se entre os 10 e os 14, altura em que o indivíduo reconhece e domina a forma e estilo musical, criando relação entre gestos musicais referentes a determinado estilo ou época musical.

Por último, o patamar **Valor** desenvolve-se a partir dos 14/15 anos de idade e revela-se numa apreciação e fruição da música e da experiência musical, de forma pessoal ou cultural, pela autonomia da experiência e pela crítica independente, reconhecendo o valor dessa vivência e do seu significado.

Cada patamar é dividido em dois modos expostos nos dois lados da espiral representativa e demonstram a origem da dialética musical do indivíduo. O lado esquerdo representa a dimensão pessoal e o lado direito a dimensão de interação social. Tal como os patamares, os modos são hierárquicos e cumulativos, daí a representação em espiral. Existem 8 modos distribuídos pelos 8 patamares: *Sensorial* e *Manipulativo* no patamar **Materiais**; *Pessoal* e *Vernacular* no patamar **Expressão**; *Especulativo* e *Idiomático* no patamar **Forma**; *Simbólico* e *Sistemático* no patamar **Valor**. Iniciando-se no patamar **Materiais**, o indivíduo começa com uma fase de experimentação e sensação musical (*sensorial*) passando depois à manipulação desses materiais (*manipulativo*). O domínio técnico permite depois a exteriorização da **Expressão**, primeiramente de forma espontânea (*pessoal*) tornando-se depois habitual, segundo padrões generalizados de frase (*vernacular*). Esta operacionalidade começa a criar a ideia de forma musical, primeiramente de forma *especulativa*, depois de forma consciente e de acordo com um estilo e época (*idiomático*). Por fim, o **Valor** da experiência musical torna-se *simbólico* para o indivíduo, podendo vir a adquirir uma consciência *sistemática*.

Swanwick (1988), explica que a forma metafórica em espiral pretende fornecer uma melhor compreensão do movimento cíclico, cumulativo e oscilatório que ocorre. O processo cumulativo implica, como explicado anteriormente, que, a ascensão a cada novo patamar pressupõe o desenvolvimento na íntegra do patamar anterior. A característica cíclica implica a ativação da espiral a cada novo encontro com a música, sendo que, indivíduos num patamar de desenvolvimento musical mais avançado a percorrerão mais rapidamente que um indivíduo num patamar de desenvolvimento musical mais baixo. O movimento oscilatório entre modos evidencia a polaridade existente entre as motivações e sensações pessoais e as relações externas e socialmente convencionadas (Costa e Barbosa, 2015).

Swanwick e Runfola (2002) mostram que as implicações desta teoria no ensino da música são vastas, desde a construção e desenvolvimento do currículo, à avaliação e adaptação de metodologias, mas mais relevante, à construção de critérios de avaliação da performance musical derivados deste modelo (citado em Costa e Barbosa, 2015). Swanwick (1994) desenvolveu os Critérios para Avaliação da Performance Musical segundo os atributos do

discurso musical presente no modelo e ideologia da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman (1986). Sumariamente, os Critérios para Avaliação da Performance Musical descritos por Swanwick apresentam-se da seguinte forma:

Sensorial – a performance é errática e inconsistente. A fluidez do discurso é instável e as variações da cor e intensidade do som não parecem relacionar-se com nenhum ideal expressivo ou estrutural.

Manipulativo – é demonstrado algum nível de controlo através de um andamento estável e pela consistência na repetição de padrões (motivos). O domínio do instrumento é a preocupação preponderante, mas evidencia pouco controlo expressivo e estrutural.

Pessoal – é demonstrado maior controlo expressivo, com maior consciência na escolha de andamento e intensidade sonora carecendo, no entanto, de uma organização estrutural mais evidente.

Vernacular – a performance é mais fluente e, em termos expressivos, mais convencional. A interpretação torna-se previsível, com padrões rítmicos e melódicos tocados com lógica entre si.

Especulativo – a performance é expressiva e segura revelando já algumas características pessoais. O contorno expressivo e a intensidade são utilizados de forma eficiente na forma e estrutura da obra.

Idiomático – é demonstrado alguma noção de estilo e expressividade de acordo com tradições musicais relevantes. O controle técnico, expressivo e estrutural é demonstrado de forma consistente ao longo da performance.

Simbólico – a performance demonstra segurança técnica e é, em termos de estilo, lógica e clara. É demonstrado uma preocupação com o detalhe em função da expressividade e estrutura e ainda uma entrega pessoal por parte do intérprete.

Sistemático – o domínio técnico é totalmente usado, de forma consciente, em função da expressividade e comunicação musical. A estrutura e expressividade são exploradas coerentemente e de forma personalizada revelando ainda novas interpretações e aproximações caracterizadas por um cunho pessoal e imaginativo.

Costa e Barbosa (2010) realizaram um estudo onde tentaram averiguar a pertinência da utilização dos Critérios para Avaliação da Performance de Swanwick na uniformização da prática avaliativa de professores de trompete, e onde tentaram perceber até que ponto são contempladas as dimensões da crítica musical abordados por Swanwick e Tillman (1986), e comparar estes resultados com avaliações realizadas pelos mesmos com e sem estes instrumentos de avaliação. Para tal, convidaram uma amostra de professores de trompete a avaliar duas performances de dois alunos deste instrumento utilizando dois instrumentos de avaliação:

- Um relatório qualitativo, no qual os professores efetuaram a sua avaliação das performances sem linhas orientadoras ou reguladoras.

- Escala de Registo da Execução Musical (Costa e Barbosa, 2010). Esta escala foi desenvolvida por Costa e Barbosa a partir dos Critérios para Avaliação da Performance Musical de Swanwick (1994).

A Escala de Registo da Execução Musical é constituída por 26 parâmetros de avaliação. A Tabela 2 demonstra os parâmetros desta escala e a sua derivação dos Critérios para Avaliação da Performance de Swanwick sendo que, para cada um dos 26 parâmetros é utilizada uma escala de avaliação qualitativa de quatro pontos: *Insuficiente*; *Suficiente*; *Bom*; *Excelente*.

Tabela 15 - Escala de Registo da Execução Musical de Costa e Barbosa (2010)

Estágios	Modos	Parâmetros	Objetivos
Materiais	Sensorial	1 – Postura (Corporal/ Embocadura) 2 – Controle da respiração 3 – Emissão sonora	Avaliar a capacidade para explorar o contato com a Trompete.
	Manipulativo	4 – Ataque 5 – Articulação 6 – Extensão/Tecitura 7 – Afinação 8 – Sonoridade	Avaliar a capacidade para manusear e controlar tecnicamente a Trompete.
Expressão	Pessoal	9 – Respeito pelo texto musical 10 – Escolha do andamento 11 – Estabilidade rítmica 12 – Uso de diferentes intensidades	Avaliar a capacidade para tocar com sentido expressivo e bom gosto musical.
	Vernacular	13 – Organização rítmica das frases 14 – Organização melódica das frases 15 – Fluência do discurso musical 16 – Expressividade do discurso musical	Avaliar o sentido expressivo do aluno de acordo com as convenções adotadas pela linguagem musical.
Forma	Especulativo	17 – Segurança do discurso musical	Avaliar a capacidade para controlar os detalhes expressivos

		18 – Controle e variedade de dinâmicas 19 – Compreensão da estrutura da obra	de forma a salientar a estrutura da obra.
	Idiomático	20 – Noção de estilo musical 21 – Identificação com as opções estéticas da época	Avaliar a capacidade para tocar de acordo com as opções técnicas, estéticas e estruturais que definem o estilo e a época da obra.
Valor	Simbólico	22 – Refinamento dos detalhes expressivos e estruturais 23 – Compromisso entre interpretação e estilo/forma musical	Avaliar o aperfeiçoamento do que foi exigido nos parâmetros anteriores conjugado com a capacidade do aluno para conferir um cunho pessoal à obra.
	Sistemático	24 – Domínio técnico de excelência 25 – Capacidade de comunicar e transmitir emoções 26 – Capacidade para orientar a própria evolução	Avaliar a mestria técnica do aluno, a sua capacidade para comunicar e transmitir emoções e autonomia para encontrar o seu próprio rumo musical.

A análise dos resultados obtidos neste estudo revelou, não só uma falta de coerência notória entre as avaliações realizadas pelos mesmos professores referentes às mesmas performances, comparando as avaliações com recurso ao relatório qualitativo de descrição livre com as avaliações com recurso à Escala de Registo da Execução Musical, como também uma sobrevalorização, nos relatórios qualitativos de descrição livre, dos estágios primários de Forma e Expressão com pouca referência ao estágio Forma e apenas uma referência ao estágio Valor. Uma vez que, com a utilização da Escala de Registo da Execução Musical, os professores avaliaram as performances considerando todos os estágios e modos, atribuindo notas positivas em todos eles, é ainda mais questionável o motivo pelo qual os estágios Forma e Valor não foram considerados na avaliação livre realizada nos relatórios qualitativos.

Apesar do uso da Escala de Registo da Execução Musical colmatar a falta de relevância dada a estágios mais elevados da crítica musical pelos professores, a sua apreciação das duas performances revelou-se bastante díspar, com uma grande variedade de avaliações de diferentes professores para o mesmo parâmetro, com professores a atribuírem apreciações de *Insuficiente* a um estágio enquanto outro professor atribuiu *Bom* ao mesmo parâmetro, por exemplo. Estas discrepâncias refletem as conclusões de um estudo de França (2000), segundo o qual os examinadores chegam a avaliações diferentes relativamente à mesma performance. A autora argumenta que esta diferença de perspetiva se deve, por um lado, às

diferentes concepções ou formação dos inquiridos, que os levam a valorizar de forma diferente determinados aspetos, e, por outro lado, à forte componente de subjetividade presente nas realizações artísticas, que permite interpretações diferentes da mesma obra (citado em Costa e Barbosa, 2015). Isto poderá levantar a questão se os professores realizam uma avaliação crítica e fundamentada da performance ou uma apreciação influenciada por uma preferência por uma determinada forma de tocar. Alguns sujeitos da amostra de professores apresentaram critérios de avaliação que diziam utilizar na sua prática, mas que, analisando os resultados do estudo, não se refletem nas avaliações realizadas com recurso quer à Escala de Registo da Execução Musical quer ao relatório livre. Esta constatação poderá levar a duas conclusões: os professores, frequentemente, não avaliam segundo as suas concepções teóricas, revelando uma separação entre teoria e prática; os professores de música sentem dificuldades quando têm de justificar por palavras determinado juízo de carácter musical, o que vem ao encontro das opiniões de autores como Swanwick (1994), França (2000) e Tourinho (2001) (citado em Costa e Barbosa, 2015).

A lacuna existente entre o discurso teórico e o discurso musical mostra evidências com estudos como o de Costa e Barbosa (2010) e atesta as afirmações de autores como França (2004, citada em Costa e Barbosa, 2015) da prática de uma avaliação que privilegia a dimensão técnica em detrimento da apreciação da experiência musical como um todo, sendo os estágios mais elevados de Forma e Valor, na opinião da autora, caracterizados por aspetos de difícil objetivação e quantificação na linguagem corrente.

4. Estudo Empírico - Prática Avaliativa no Ensino Especializado de Música

4.1. Contextualização e caracterização do Ensino Especializado de Música em Portugal

O primeiro conservatório de música em Portugal, segundo alguns autores, foi criado por João Domingos Bomtempo em 1835, reconhecido por decreto no dia 5 de maio desse ano. Até à criação, em 1917, do Conservatório de Música do Porto, que seguiria o mesmo modelo, o Conservatório Nacional seria a única escola de ensino oficial e sistemático de música em Portugal (Mota, 2001).

Nesta época, o ensino da música foi alvo de várias reformas, sendo a mais significativa realizada após a implantação da República em 1910, e para a qual foi criada uma comissão que contava com nomes como Luís de Freitas Branco e José Vianna da Mota. Conhecida como “Reforma Vianna da Mota”¹³ esta reforma atribuía graus de estudos para todos os cursos – Elementar, Complementar e Superior, e procedia à modernização de programas e métodos pedagógicos com vista à formação de músicos profissionais (Sousa, 2003).

Durante o regime ditatorial vivido em Portugal até 1974, o ensino da música sofreu uma política de estrangulamento pedagógico e falta de interesse político no seu desenvolvimento (Gomes, 2000). Só em 1971 o Conservatório Nacional entra em regime de Experiência Pedagógica e vê os seus programas e métodos novamente revistos e reorganizados. Apesar de esta reforma apenas ser oficialmente reconhecida nos anos 90, sugeria já em 1971 a integração do ensino artístico no ensino regular e a integração de várias artes na mesma instituição (Sousa, 2003).

A mudança política e social desencadeada com a revolução de 1974 iniciou uma nova visão e aproximação a toda a educação, vista agora como uma forma de enriquecimento sociocultural do país. Esta mudança visou também o ensino da música que passa a ser considerado necessário para a formação integral de crianças e jovens, consagrando-se o direito à educação artística a todos os cidadãos em idade escolar.

Em consequência destas mudanças, em 1983¹⁴ é reestruturado todo o ensino artístico que passa, pela primeira vez, a ser enquadrado no esquema do ensino geral, estabelecendo-se o ensino artístico nos níveis Básico, Secundário e os primeiros cursos de nível Superior (Sousa, 2003). A partir de então, conservatórios e escolas privadas por todo o país, através de paralelismo pedagógico, ficaram responsáveis pela oferta do ensino artístico nos níveis Básico e Secundário e o nível Superior a cargo das então criadas Escolas Superiores de Música e Educação e das Universidades. No entanto, estas mudanças só se operaram em pleno a partir de 1990¹⁵, com uma nova reestruturação à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo que consagrava o direito à educação artística a todos os cidadãos em idade escolar, e o início da construção de um novo sistema articulado com vista a uma aproximação do ensino regular e do ensino especializado. Estabelece-se também os dois tipos de educação artística: a

¹³ Decreto nº. 5/546, de 9 de maio de 1919

¹⁴ Decreto-Lei nº.310/83, de 1 de julho

¹⁵ Decreto-Lei nº. 344/90, de 2 de novembro

educação artística genérica, destinada a todos os cidadãos em geral, sem aptidões específicas, sendo parte integrante e indispensável da educação em geral; e a educação artística vocacional, que consiste numa formação especializada e destinada a indivíduos com aptidões numa determinada área artística.

Em 1998¹⁶ são finalmente colocadas em prática diretivas resultantes da Experiência Pedagógica de 1971, uma vez que as condições para tal estavam reunidas. Em 2009¹⁷, dá-se mais uma mudança na operacionalidade do ensino especializado, são criados os Cursos Básicos de Dança, Música e Canto Gregoriano, são promulgadas novas regras de funcionamento para o ensino artístico básico, aprovam-se os respetivos planos de estudo e introduz-se, pela primeira vez, o ensino do instrumento em grupo.

A democratização do ensino e o aumento da escolaridade obrigatória desde então, refletiu-se numa grande procura pelo ensino vocacional, não só como plataforma para uma via profissionalizante, mas também como complemento de uma formação artística pouco desenvolvida no ensino regular. No entanto, este incremento de procura por este ensino com motivações desalinhas com a sua génese, aliado à legislação pouco coerente e mudanças sistemáticas de aproximações a este ensino, levou a uma descaracterização do mesmo (Folhadela et al., 1998).

No lado reverso da moeda no que toca a este ensino, temos a Escolas Profissionais de Música. Criadas a partir de 1989¹⁸, estas escolas partilham a tarefa de, tal como as restantes escolas vocacionais, fornecer o ensino especializado de música, inicialmente focado numa população de meios suburbanos e rurais. Uma vez que estas escolas usufruem de autonomia pedagógica, financeira e administrativa, com uma organização e estrutura diferentes, com ensino maioritariamente em regime integrado, desenvolveram um estilo de ensino com resultados de elevada qualidade, personificados por alunos motivados e com um compromisso profissional e que acabavam por ingressar com sucesso no ensino superior nesta área de estudos (Barbosa, 2012).

Escolas Vocacionais de Música

Às escolas vocacionais de música cabe o papel de ministrar o ensino especializado da música no âmbito de estudos não superiores. Estas estão distribuídas por uma rede que compreende escolas públicas – conservatórios públicos – e privadas – ensino particular e cooperativo. O surgimento de um grande número destas instituições particulares e cooperativas deve-se à procura de uma formação artística para a qual os conservatórios públicos não têm resposta (Pereira, 2011, Trindade, 2010). Nestas instituições são lecionados os cursos básico e complementar de música, em regime maioritariamente articulado e supletivo, sendo o regime integrado praticado em apenas alguns centros. Os cursos oficiais são financiados pelo Estado parcial ou integralmente sendo, no entanto, da responsabilidade das famílias o aluguer ou aquisição de instrumentos e outros materiais específicos. Ao primeiro grau do ensino vocacional corresponde o 5º ano do ensino regular, sendo a idade comum de ingresso neste ensino os 10 anos.

¹⁶ Portaria nº. 370/98, de 29 de junho

¹⁷ Portaria nº. 691/2009 de 25 de junho e respetiva Declaração de retificação n.º 59/2009, de 7 de agosto

¹⁸ Decreto-Lei nº. 26/89, de 21 de janeiro

Tal como referido, as mudanças de políticas referentes à educação nas últimas décadas levaram a um ensino mais democrático, mas a procura exponencial pelo ensino especializado levou a constrangimentos nas escolas que o lecionam. Segundo Barbosa (2012), as escolas vocacionais que, na sua origem, tinham como princípio a formação de músicos profissionais, vêm-se agora frequentadas por uma população escolar que apenas almeja uma formação complementar sem o intuito de seguir uma carreira profissional na área. Assim, estão a ser criados dois tipos de população escolar nestas instituições, por um lado estão-se a formar músicos de cariz amador, ouvintes de boa música e possível público informado, por outro lado e em número muito mais reduzido, preparam-se alunos para uma via profissionalizante com ingresso no Ensino Superior e com vista a uma carreira artística (Folhadela et al., 1998).

O Estudo de Avaliação do Ensino Artístico¹⁹ de 2007 apontava já para uma falta de clareza na funcionalidade, princípios orientadores, procedimentos estruturais e normativos deste ensino. A legislação mostrava-se inadequada, confusa e inconsistente, dificultando a regulação do ensino especializado. Esta falta de acompanhamento e regulação levou as escolas vocacionais a adotarem uma postura de autogestão e de sobrevivência, autonomamente do restante sistema e desenquadrada do mesmo (Fernandes et al., 2007). Segundo os mesmos autores, esta crise de identidade e debilidades do Ensino Especializado deve-se, em grande parte, a uma falta de valorização deste ensino. Estes defendem ainda a adoção de “uma política clara que defina a sua missão e finalidades, que estruture a sua organização e funcionamento e que enquadre, sem quaisquer ambiguidades, as suas escolas e os seus professores no sistema educativo português” (Fernandes et al., 2007, p.22).

Cursos e Regimes de Frequência

Nas escolas vocacionais são ministrados dois cursos cumulativos: o Curso Básico de Música e o Curso Complementar. O Curso Básico de Música inicia-se no 5º ano de escolaridade e tem uma duração de 5 anos, compreendendo o 2º e 3º ciclos, ou seja, do 5º ao 9º ano, correspondendo os graus entre o 1º e o 5º grau do ensino especializado. O Curso Complementar tem a duração de 3 anos e corresponde ao ensino secundário, ou seja, do 10º ao 12º ano, com a respetiva frequência do 6º ao 8º grau.

Estes cursos são operacionalizados em três regimes de frequência: Regime Articulado, Regime Supletivo e Regime Integrado. No regime articulado funcionam os Cursos Básico e Secundário de Música em articulação com as escolas do ensino regular, denominadas escolas de referência, através de protocolos de colaboração entre as instituições. Os alunos frequentam deste modo dois estabelecimentos de ensino: a escola de ensino regular onde recebem a formação geral e a escola vocacional onde recebem a formação especializada. Este ensino é financiado na íntegra pela tutela, sendo assim gratuito para os seus utilizadores, e é articulado, em termos de horário escolar, entre as duas instituições. Estas características demonstraram-se apelativas para uma grande população escolar, a qual se tornou responsável por um aumento da comunidade discente deste ensino nos últimos anos. No entanto, tal como referido, este ensino apesar de democrático é muitas vezes desvirtuado e encara muitas dificuldades. Autores já mencionados – Fernandes, 2013; Folhadela et al., 1998 – referem a falta de produtividade deste ensino devido à falta de entendimento, por parte de

¹⁹ Estudo desenvolvido por uma equipa de docentes e investigadores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação constituída por Domingos Fernandes, Jorge Ramos do Ó e Mário Boto Ferreira, e por uma equipa técnica de apoio constituída pelas licenciadas Ana Catarina Marto, Ana Paz e Ana Travassos

alguns alunos, do compromisso necessário num ensino deste género, demonstrando uma atitude lasciva e de falta de aproveitamento de um investimento que é público e gratuito. Isto leva a um desperdício de recursos e investimento por parte das escolas vocacionais na formação de alunos que acabam por não aproveitar os mesmos desistindo ou envergando por cursos de outras áreas. Estas práticas levantam a questão da pertinência da formação das escolas vocacionais e põe em causa o papel da formação especializada que lhes está incumbido.

No regime supletivo, a frequência do ensino especializado é da iniciativa e responsabilidade dos alunos não havendo quaisquer articulações com o ensino regular, quer ao nível dos planos estudos quer ao nível dos horários. Os alunos têm assim que cumprir com todo o plano de estudos do ensino regular acrescentando toda a formação vocacional, implicando também deste modo a frequência de dois estabelecimentos de ensino. Este regime está orientado para os alunos que, de algum modo, não consigam a articulação com a escola regular nos cursos básico e/ou secundário de música, e ainda abarcar demonstrações e escolhas vocacionais mais tardias e que estejam fora de âmbitos etários ou curriculares abrangidos no regime articulado. Este regime pode ser parcialmente financiado pela tutela carecendo de alguma correspondência entre os anos da escola regular com os graus da componente vocacional ou a supressão dessa discrepância em curto espaço de tempo.

O regime integrado é, tal como o regime articulado, financiado na integra por recursos públicos e oferece aos alunos a formação geral e vocacional no mesmo estabelecimento de ensino. A par da formação especializada, os alunos recebem a formação geral necessária para prosseguir qualquer âmbito de estudos que não a música, sendo, no entanto, objetivo das escolas que ministram sob este regime uma formação mais profissionalizante da vertente musical, desenvolvendo o músico na sua totalidade fornecendo-lhe ferramentas e conhecimentos para desenvolver atividades nesta área. Esta aproximação é permitida pela facilidade na coordenação de horários e atividades dos dois campos de formação, rentabilizando deste modo tempo e recursos dentro de apenas um estabelecimento. Apesar do valor pedagógico e potencial deste regime de frequência, a sua implementação requer um grande investimento em termos de instalações e recursos humanos apenas suportados por escassas instituições do país (Fernandes et al., 2007).

Organização curricular

O currículo, em termos legislativos, é apenas definido como um conjunto de conteúdos e objetivos como base da organização do ensino²⁰. No entanto, segundo Fernandes et al (2007) parece não existir um currículo referente ao ensino especializado da música concertado a nível nacional. A lógica do currículo no ensino especializado da música aparenta basear-se na simples adição de disciplinas do ensino especializado a disciplinas do ensino regular, organizados num horário semanal que seja suportável. Esta realidade poderá ter levado à criação de uma formação de segunda escolha ao invés de um currículo criado de raiz e orientado para alunos interessados numa aprendizagem musical significativa (Fernandes et al., 2007). Folhadela et al. (1998) refere que estes currículos se tornam insuficientes para os alunos que querem envergar por uma via profissionalizante e excessivos para os alunos que

²⁰ Decreto-Lei nº.139/2012, de 5 de julho

apenas procuram neste ensino um complemento para a sua formação, revendo assim novamente a dualidade de finalidades vivenciadas pelo ensino especializado da música.

Relativamente aos programas, Fernandes et al. (2007) refere uma desregulação e descoordenação entre escolas a nível nacional, com programas elaborados segundo a Experiência Pedagógica de 1971 e desalinhados com a realidade atual de ensino e sociocultural, ou muitas das vezes realizados individualmente pelos próprios professores das disciplinas carecendo de uma avaliação e acompanhamento a nível nacional destas práticas pedagógicas. Isto levou a uma variedade de *modus operandi* e de culturas entre escolas e que foram institucionalizadas nas mesmas sem fundamento científico ou pedagógico (Fernandes et al., 2007). Se por um lado esta autonomia pode ser encarada como um fator positivo, por outro deixa transparecer uma certa falta de interesse por parte dos órgãos competentes, no sentido de procurar uma harmonização que fomente a homogeneização do ensino da música (Fernandes et al., 2007).

Escolas Profissionais de Música

As escolas profissionais surgiram no final dos anos 80 e têm como objetivo a oferta de formação especializada a populações fora dos grandes centros urbanos e com vista a uma via profissionalizante na área artística numa modalidade especial de educação escolar. As escolas profissionais ministram um ensino integrado a partir do 3º ciclo com dois cursos com duração de 3 anos respetivamente – Curso Básico de Instrumento e Curso de Instrumentista. Estes cursos são de frequência gratuita uma vez que são integralmente financiados pela tutela.

As escolas profissionais, apesar de ministrarem o mesmo tipo de ensino que as escolas vocacionais, diferenciam-se na organização e na formação específica oferecida aos alunos. A autonomia dada a estas escolas a vários níveis, permitiu a criação dos seus próprios programas e de um modelo de ensino por módulos ajustado ao ritmo de aprendizagem dos alunos (Sousa, 2003). Outra característica relevante do ensino nestas escolas, é a visão da prática musical como um ato coletivo e social, com grande importância das classes de conjunto e prática de música em grupo nos seus currículos e ainda a procura e oferta aos alunos de experiências profissionais relevantes, como estágios e concursos, e contacto com profissionais qualificados da área.

Outra mais-valia apontada por Sousa (2003) no desenvolvimento destas escolas, foi a contratação para o seu quadro de docentes de professores de instrumento oriundos de países com um desenvolvimento musical superior ao do nosso país, maioritariamente da Europa de Leste, que vieram enriquecer a formação destes alunos e por consequência o panorama musical português.

Estas escolas vieram revolucionar o panorama musical do nosso país e quebrar paradigmas e tabus no ensino da música a nível nacional. De facto, estas escolas causaram uma profunda alteração na vivência musical da sociedade portuguesa, tendo desempenhado um papel fundamental no desenvolvimento artístico do país e no incremento de um elevado número de jovens que hoje integram as orquestras e corpos docentes das várias escolas de música portuguesas (Barbosa, 2012).

Curso Básico de Instrumento e Curso de Instrumentista

Nas escolas profissionais de música, o Curso Básico de Instrumento inicia-se no 7º ano, regra geral a idade padrão de ingresso são os 12 anos sendo requerida ainda uma prova de aptidões musicais para tal. Este curso fornece aos alunos uma formação vocacionada para a

vida artística até ao 9º ano de escolaridade, certificando a realização do mesmo, sem comprometer outras áreas de estudo, não assumindo assim uma opção de escolha de carreira.

O Curso de Instrumentista é ministrado a partir do 10º ano de escolaridade e tem como condições de ingresso a aprovação do 9º ano e a prestação de provas de aptidão e conhecimentos musicais. A idade padrão de ingresso deste curso são os 15 anos conferindo no final a certificação equivalente ao 12º ano de escolaridade.

Os dois cursos culminam com a realização pelos alunos de uma Prova de Aptidão Profissional (PAP)²¹ que consiste na realização de um projeto "consustanciado num produto, material ou intelectual, numa intervenção ou numa atuação, consoante a natureza dos cursos, bem como do respetivo relatório final de realização e apreciação crítica, demonstrativo de conhecimentos e competências profissionais adquiridos ao longo da formação"²². Além desta componente, aos alunos que frequentam o Curso de instrumentista é ministrada uma Formação em Contexto de Trabalho (FCT), que se caracteriza por um conjunto de atividades que visam desenvolver competências técnicas, relacionais e organizativas, essenciais à construção do perfil profissional do aluno à saída do curso. Ao contrário do Curso Básico de Instrumento, o Curso de Instrumentista aponta já para uma escolha por uma carreira artística e profissionalizante na área da música e com vista ao ingresso no ensino superior.

Regime de frequência

Os dois cursos operam num regime de frequência integrado. Como abordado anteriormente, este regime implica o leccionamento da componente sociocultural e da componente artística num mesmo estabelecimento de ensino. As escolas profissionais constituem a maior parte das raras instituições onde é operacionalizado este regime com as vantagens anteriormente mencionadas.

Organização curricular

Tal como referido anteriormente, as escolas profissionais de música, são dotadas de uma autonomia pedagógica que, com vista à formação de músicos profissionais, determina uma incidência maioritária da formação ministrada na vertente artística no âmbito da performance como músico solista ou instrumentista de orquestra. A formação artística é complementada pela formação geral transversal ao ensino regular e que pretende fornecer as competências socioculturais requeridas no perfil do aluno pretendido no final de cada curso (Barbosa, 2012; Fernandes et al., 2007). Estas escolas operacionalizam esta formação numa estrutura de módulos permitindo assim uma maior flexibilidade e adaptabilidade ao ritmo de aprendizagem dos alunos.

Assim, o Curso Básico de Instrumento, contempla a Formação Sociocultural que consiste em 50% da carga horário, e a Formação Artística, que varia consoante as orientações do projeto educativo de cada escola. Verifica-se ainda uma carga horária muito superior

²¹ Decreto-lei nº. 4/98, de 8 de janeiro

²² Portaria nº. 266/2013, de 19 de agosto

relativamente às escolas vocacionais, com valorização da formação artística englobando mais disciplinas da área²³.

Já o Curso de Instrumentista, engloba três componentes: a Formação Sociocultural, transversal a todo o ensino, a Formação Científica, que fornece as competências inerentes às ciências próprias do curso, e a Formação Técnico-Artística, que visa o desenvolvimento de competências essenciais ao desempenho de uma profissão na área artística. Neste curso, a componente Técnico-Artística, evidência ainda um aumento das horas de formação nas disciplinas práticas²⁴. Neste ciclo de estudos, o ensino profissional contempla ainda a Formação em Contexto de Trabalho que se materializa através de estágios de orquestra e apresentações públicas, que complementa a formação artística dos alunos.

É ainda de referir que a disciplina de instrumento é ministrada de forma individual, e os seus programas, devido à autonomia pedagógica característica destas escolas, são desenvolvidos de forma a cumprir com os objetivos pretendidos numa formação profissionalizante.

Sumariamente, o ensino artístico especializado sofreu uma democratização desde a Revolução de 1974 e a sua integração no sistema geral ensino. As constantes mudanças legislativas e normativas provocaram constrangimentos ao ensino vocacional afetando o seu funcionamento e desenvolvimento ao longo dos anos. As Escolas Profissionais de Música surgem como uma alternativa dentro do ensino artístico e num patamar diferenciado, caracterizado por uma autonomia pedagógica orientada para a formação de músicos profissionais.

Todos estes constrangimentos vividos pelo ensino artístico especializado têm causado períodos de indefinição quanto ao papel deste na sociedade e a forma como é visto pela mesma.

²³ <http://www.fam.pt/pt/escola/planos-curriculares/curso-basico-de-instrumento-nivel-2> consultado em 08/01/2020

²⁴ <http://www.fam.pt/pt/escola/planos-curriculares/curso-de-instrumentista-de-cordas-e-de-tecla-nivel-4>
<http://www.fam.pt/pt/escola/planos-curriculares/curso-de-instrumentista-de-sopro-e-de-percussao-nivel-4> consultado em 08/01/2020

4.2. Problemas, questões e objetivos da investigação

Na prática docente no ensino de música, tal como em todas as vertentes do ensino, a avaliação reveste-se de extrema importância. Por si só, a avaliação é uma das componentes relevantes do ensino, alvo de investigação e ponderação nas ciências da educação e vista como uma ferramenta essencial à prática pedagógica e ao melhoramento do ensino. De uma visão pedagógica, a avaliação não só é o medidor do desempenho e habilidades dos alunos como também da adequação do próprio método e estratégias de ensino e, em última análise, do trabalho dos professores e desempenho da própria escola. Por outro lado, é o *feedback* imediato obtido por pais, escola e demais intervenientes relativamente ao desenvolvimento dos alunos. Se por um lado a avaliação é usada com vista à análise crítica mas construtiva do ensino, por outro, é muitas vezes desvirtuada numa procura cega de notas positivas, *rankings* e quadros de mérito.

Se já por si o papel da avaliação é muitas vezes incerto e mal interpretado, a prática da mesma não escapa à mesma percepção. A prática da avaliação continua a ser alvo de estudos e investigação e é uma preocupação constante e motivo de dúvidas e incertezas por parte de docentes. Tal como estes, também na minha prática docente me deparei com estas dúvidas e incertezas quanto à avaliação. Se por um lado sofria com a pressão de uma comunidade (pais, escola) que exigia números e justificações, por outro questionava o verdadeiro papel da avaliação, também este incerto, e que ferramentas teria ao meu dispor para uma prática avaliativa mais justa e válida. Uma vez que esta minha prática docente se baseava em aulas de instrumento (trombone) e classes coletivas, a prática avaliativa passava essencialmente por momentos de avaliação baseados numa performance musical dos alunos.

A partilha de experiências e opiniões entre colegas e pares da mesma área revelou que a prática avaliativa destes em contextos de performance musical dos alunos se baseava maioritariamente na sua experiência de docência, gosto pessoal, influências que tiveram na sua formação e desenvolvimento como pessoas, músicos e docentes. Ou seja, esta avaliação revelava-se extremamente subjetiva e sujeita a uma panóplia de influências e preconceitos. Apesar de a prática avaliava ser regulada ao nível legislativo e orientada pelos projetos educativos das escolas, sentia necessidade de ferramentas que auxiliassem a mesma e comportamentos que assegurassem equidade de conhecimentos e consolidassem objetivos nos momentos de avaliação.

Sendo o objetivo do Mestrado em Ensino da Música o desenvolvimento e reforço de conhecimentos e metodologias pedagógicas com vista ao enriquecimento da prática docente, tornou-se evidente que seria através deste a melhor forma de aprofundar os meus conhecimentos relativamente à avaliação da performance musical. O estudo debruçou-se assim, sobre a literatura relacionada com a avaliação da performance musical, de forma a poder delinear orientações relativamente a esta prática que a tornem mais clara e válida. A problemática que surgiu na prática docente relativamente à avaliação da performance e a constatação perante outros pares que esta carecia de linhas orientadoras e auxiliaadoras, deu origem a duas questões que determinaram o presente trabalho:

1. Que ferramentas de avaliação existem aplicadas à performance musical e de que forma são, ou não, usadas pelos docentes no Ensino Artístico Especializado da Música?

2. Como avaliar uma performance musical? – aspetos cruciais que devem pautar uma performance musical; como equalizar a subjetividade da avaliação entre juízes.

A primeira questão pretende recolher informação, através da revisão de literatura especializada e recolha de dados junto de doentes, escolas e outras fontes relacionadas, relativamente às ferramentas e metodologias que possam existir aplicadas à avaliação da performance musical e de que modo estas são usadas no Ensino Especializado da Música. Através de inquérito e outras formas de recolha de dados e análise de material bibliográfico, pretende-se analisar a prática avaliativa neste sistema de ensino e comparar com as orientações encontradas na literatura.

A segunda questão aborda a particularidade da avaliação da performance musical, tentando, através da revisão de literatura especializada, abordar os principais aspetos a ter em conta na avaliação de uma performance musical, contemplando a complexidade da expressão musical e artística, bem como a subjetividade inerente à mesma no que toca à apreciação por parte dos juízes, formas de colmatar esta problemática e desenvolver uma prática avaliativa mais justa, equitativa e confiável.

Os objetivos deste estudo pretendem dar resposta às questões colocadas e servir de orientação à construção do mesmo, e passam por:

1. Analisar as tendências e as orientações atuais sobre avaliação e, especificamente, sobre avaliação da performance musical;
2. Analisar de forma crítica práticas avaliativas utilizadas por docentes do Ensino Artístico Especializado da Música comparativamente às metodologias de avaliação sugeridas pela literatura.
3. Definir ou rever ferramentas de avaliação sugeridas pelos estudos e teorias abordados;
4. Compilar metodologias e ferramentas de avaliação que possam servir como linhas orientadoras de avaliação da performance musical.

4.3. Metodologia

Sendo a metodologia um conjunto de processos/métodos elegidos pelo investigador para a resolução da problemática da investigação e cumprimento dos objetivos da mesma, as metodologias adotadas na elaboração deste trabalho assentaram em duas vertentes:

1. Análise de dados secundários através de pesquisa documental e revisão de literatura relacionada com a problemática da avaliação em geral e da avaliação em música e performance musical;
2. Análise de dados primários através da realização de um inquérito por questionário a docentes do ensino da música.

“A revisão da literatura pretende elucidar o investigador sobre o “estado da arte” dos trabalhos já realizados sobre o tema que se encontra a estudar. (...) Com as leituras dos trabalhos prévios vêm as certezas de quais os caminhos que podem ser seguidos e de quais os que devemos evitar...” (Oliveira e Ferreira, 2014, p. 24)

A revisão de literatura não só permitiu definir com clareza a problemática a abordar neste trabalho como também obter um panorama do atual estado do conhecimento relativamente à problemática abordada, as suas lacunas e possível contribuição da presente investigação para o desenvolvimento do conhecimento.

Esta método permitiu definir a Avaliação da Performance Musical como a problemática principal do estudo, sendo abordada primeiramente a avaliação na sua conceção mais generalista, formas e práticas no ensino em geral, seguindo-se a abordagem mais específica da avaliação da performance musical, a sua contextualização e fundamentação nas teorias de desenvolvimento musical, e por fim uma análise desta prática no Ensino Especializado da Música.

A segunda fase da metodologia assentou na recolha qualitativa de dados primários com carácter exploratório através de um inquérito por questionário direcionado a professores de música. Como referido no capítulo 4.2, este questionário consistiu em nove grupos de perguntas de resposta fechada. Apesar do inquirido ficar limitado às opções de resposta predefinidas, as perguntas fechadas permitem uma análise mais rápida e uniforme (Oliveira e Ferreira, 2014, p. 115). O questionário foi realizado através da plataforma digital *Google Forms* e enviado via e-mail para indivíduos elegíveis e instituições de ensino com ligações ao Ensino Especializado de Música. Foi ainda partilhado através das redes sociais de forma a obter uma maior abrangência da amostra. Este questionário não foi fechado a docentes fora do Ensino Especializado de Música uma vez que foi considerado que estas questões são transversais ao ensino da música em geral e também para ser possível recolher informações comparativas com outros universos do ensino da música em Portugal. O questionário contou com uma amostra de 54 inquiridos validados.

Foi proposta a recolha de informação que permitisse construir uma imagem do tipo de avaliação e os métodos utilizados para tal pelos professores do ensino especializado de música. Uma vez realizada a revisão de literatura referente à avaliação em geral e à avaliação da performance musical, já apresentada neste trabalho, poderá ser feito um cruzamento das várias perspetivas abordadas na literatura revista com as práticas encontradas no sistema de ensino em causa.

De forma a obter os dados necessários relativamente às práticas avaliativas no Ensino Especializado de Música, e seguindo uma metodologia predominantemente descritiva e analítica, foi realizado um inquérito por questionário²⁵ dirigido a docentes de instrumento e classes coletivas. O capítulo 3.1 deste trabalho abordou práticas e influências na avaliação, entre elas a subjetividade da prática musical, a definição de critérios, a formação dos avaliadores e a equidade na sua avaliação e, por consequência da procura dessa equidade, a construção de ferramentas de avaliação como as escalas de classificação. Como tal, estes questionários foram elaborados tendo em consideração estas questões de forma a perceber como são encaradas pelos docentes e escolas deste sistema.

O questionário foi dividido em nove grupos de perguntas, iniciando-se com a elaboração de um simples perfil do docente inquirido, seguindo-se a abordagem às formas de avaliação, momentos de avaliação, júris de avaliação, relação do júri com o instrumento, critérios de avaliação, avaliação e *feedback*, autoavaliação e heteroavaliação, e por fim a importância da avaliação para os inquiridos.

O questionário foi realizado através da plataforma digital *Google Forms* e enviado via e-mail para indivíduos elegíveis e instituições de ensino com ligações ao Ensino Especializado de Música. Foi ainda partilhado através das redes sociais de forma a obter uma maior abrangência da amostra. Quer no envio por e-mail quer na partilha via rede social, foi evidenciado o tipo de amostra pretendido: docentes de instrumento e classes coletivas. Este questionário não foi fechado a docentes fora do Ensino Especializado de Música, havendo inquiridos que referem lecionar no ensino superior e outras instituições, uma vez que estas questões são transversais ao ensino da música em geral e também para ser possível recolher informações comparativas com outros universos do ensino da música em Portugal.

O questionário

Apresenta-se, secção a secção, a descrição do questionário contruído para a recolha intencional de dados (Anexo IV).

A secção 1. Perfil do Docente divide-se em duas questões sobre a atividade letiva do docente:

1.1. Que tipo de aulas leciona?

1.2. Em que tipo de escola leciona?

É dada uma lista de opções de instrumentos e aulas coletivas com o intuito de determinar os tipos de aulas lecionadas pelos inquiridos e também uma lista com tipos de escolas, desde o Conservatório à escola de bairro, para determinar a proveniências destes docentes.

A secção 2. Formas de Avaliação aborda as formas de avaliação praticadas nos estabelecimentos de ensino dos inquiridos. É questionada a prática ou ausência dos três tipos de avaliação – diagnóstica, formativa e sumativa – e que formas de avaliação são praticadas, dando uma lista de sugestões como “*prova com júri*”, “*audição pública com júri*”, “*audição interna com avaliação pelo docente*”, “*observação direta pelo docente*”. É ainda questionado quem determina estas audições, se estas são da responsabilidade do professor ou direção pedagógica.

²⁵ Anexo III – Inquérito por questionário “Avaliação da Performance Musical”.

A secção 3. Momentos de Avaliação refere-se aos momentos em que a avaliação ocorre perante uma performance do aluno e questiona a obrigatoriedade ou livre arbitrio destes momentos bem como a sua frequência temporal.

A secção 4. aborda a composição dos júris de avaliação dos momentos de avaliação. É questionada a quem cabe a responsabilidade da sua criação e composição e se existe ou não preocupação em elaborar estes júris com elementos conhecedores do instrumento musical do aluno a avaliar. Esta questão faz a ponte para a secção 5. Relação do Júri com o Instrumento, na qual é questionada a importância atribuída ao conhecimento dos elementos do júri sobre o instrumento musical do aluno.

A secção 6. Critérios de Avaliação aborda várias questões relativas a esta temática, uma vez que, na literatura revista, é um dos pontos referido como crucial na clareza e assertividade da avaliação. É questionada a clarificação dos critérios de avaliação aos alunos previamente às avaliações na questão 6.1, bem como a concertação dos mesmos entre membros dos júris previamente aos momentos de avaliação na questão 6.2. Uma das ferramentas referida como benéfica numa avaliação são as escalas de avaliação com critérios pré-definidos, daí a questão 6.3 questione a sua utilização e a sua pertinência e opinião dos inquiridos quanto à sua utilização na questão 6.4. Na questão 6.5 é abordada a possível dificuldade em avaliar devido ao desconhecimento ou dificuldade em compreender os critérios de avaliação por parte dos inquiridos. Questiona-se a importância da elaboração de critérios específicos para cada instrumento ou família de instrumentos bem como a prática desta preocupação nos estabelecimentos de ensino dos inquiridos nas questões 6.6 e 6.7. É questionada ainda na questão 6.8 a possibilidade de dificuldade em avaliar uma performance devido à falta de conhecimento relativamente à execução e características do instrumento a ser tocado, indo de encontro à problemática abordada na questão 5.

A secção 7. Avaliação e *Feedback*, questiona o fornecimento, por parte dos docentes aos alunos, de um *feedback* após os momentos de avaliação. Não só é questionada a frequência com que é dado esse *feedback*, como também que tipo de informação este fornece e ainda qual a opinião acerca da sua eficácia no desempenho dos alunos.

A secção 8. Prática de Autoavaliação e Heteroavaliação, não só questiona a prática e frequência destes dois tipos de avaliação como também aborda a concordância, ou falta desta, entre estas avaliações realizadas pelos alunos com as reais avaliações dos momentos de avaliação, tentando perceber até que ponto a noção de desempenho dos alunos coincide com a percepção dos docentes. É ainda questionada a importância atribuída pelos inquiridos à prática de autoavaliação e heteroavaliação.

A secção 9. Importância da Avaliação, aborda duas questões pertinentes já referidas na revisão de literatura: a formação em avaliação por parte dos júris e aproximação avaliativa da performance. Ou seja, é questionada a pertinência da formação em avaliação por parte dos docentes e a sua importância na prática avaliativa. Na revisão de literatura realizada foram encontradas duas aproximações à prática avaliativa de uma performance: uma aproximação mais cirúrgica, com critérios específicos para cada aspeto técnico e musical, e níveis de verificação para todos estes aspetos, ou uma aproximação mais global da performance, com foco no ambiente e energia criados pelo intérprete, e até que ponto a sua interpretação é bem conseguida. Posto isto, é questionado aos inquiridos com qual das aproximações se identificam.

Por fim, na secção 10, é pedido aos inquiridos um comentário breve relativamente a toda a temática abordada, dando espaço para qualquer opinião que se possa considerar relevante.

4.4. Organização dos dados e análise dos resultados

Amostra

A amostra validada dos questionários contou com 54 inquiridos, os quais se distribuem por vários instrumentos e classe coletiva. O gráfico 3 mostra as respostas dadas na questão 1.1 (*Que instrumentos ou tipo de classe leciona?*).

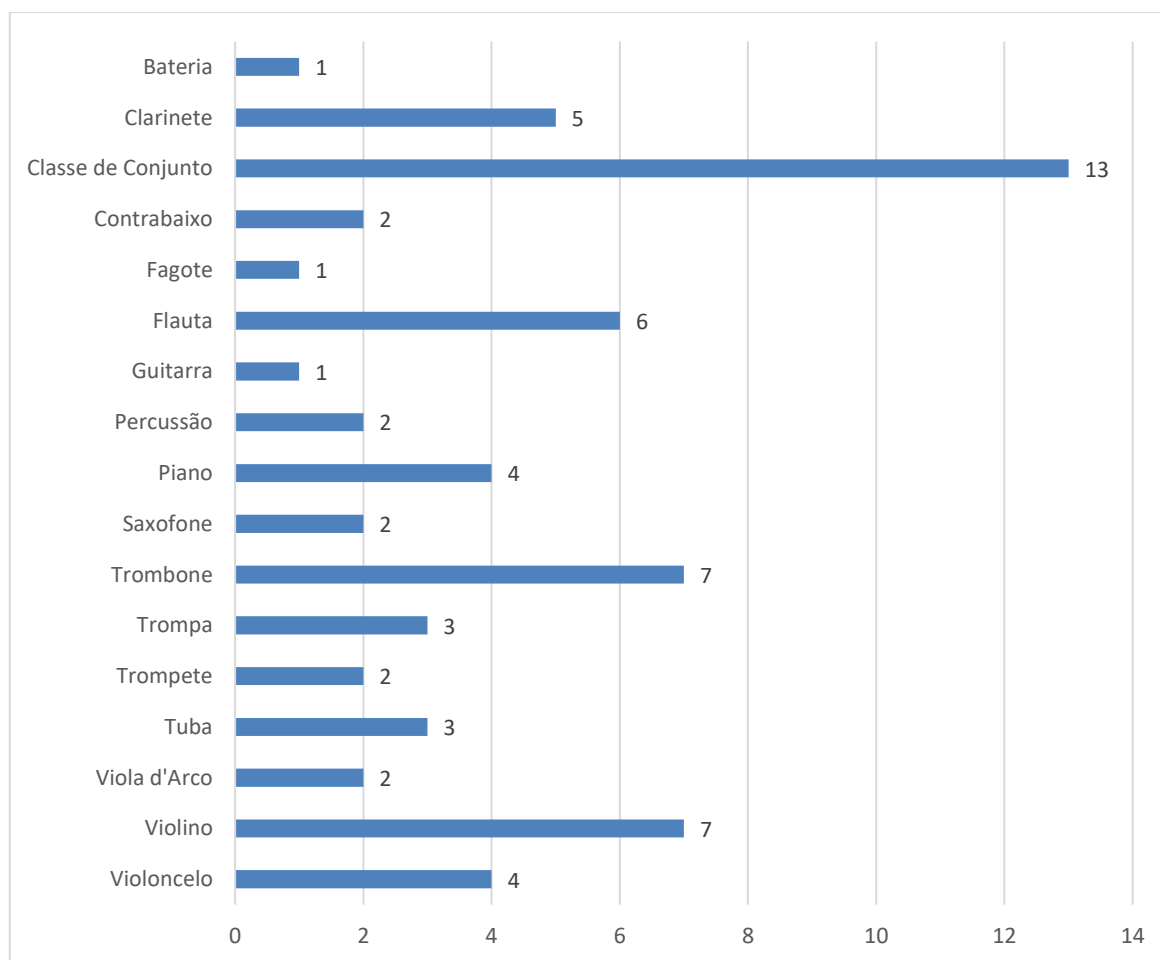


Gráfico 3: Classes lecionadas (respostas à questão 1.1.)

Estes inquiridos distribuem-se também por vários tipos de estabelecimento de ensino. À pergunta 1.2 (*Qual o tipo de estabelecimento de ensino em que leciona?*), as respostas revelaram uma grande prevalência do Conservatório como o estabelecimento de origem da maioria da amostra, seguido das Academias e Escolas Profissionais como mostra o gráfico 4.

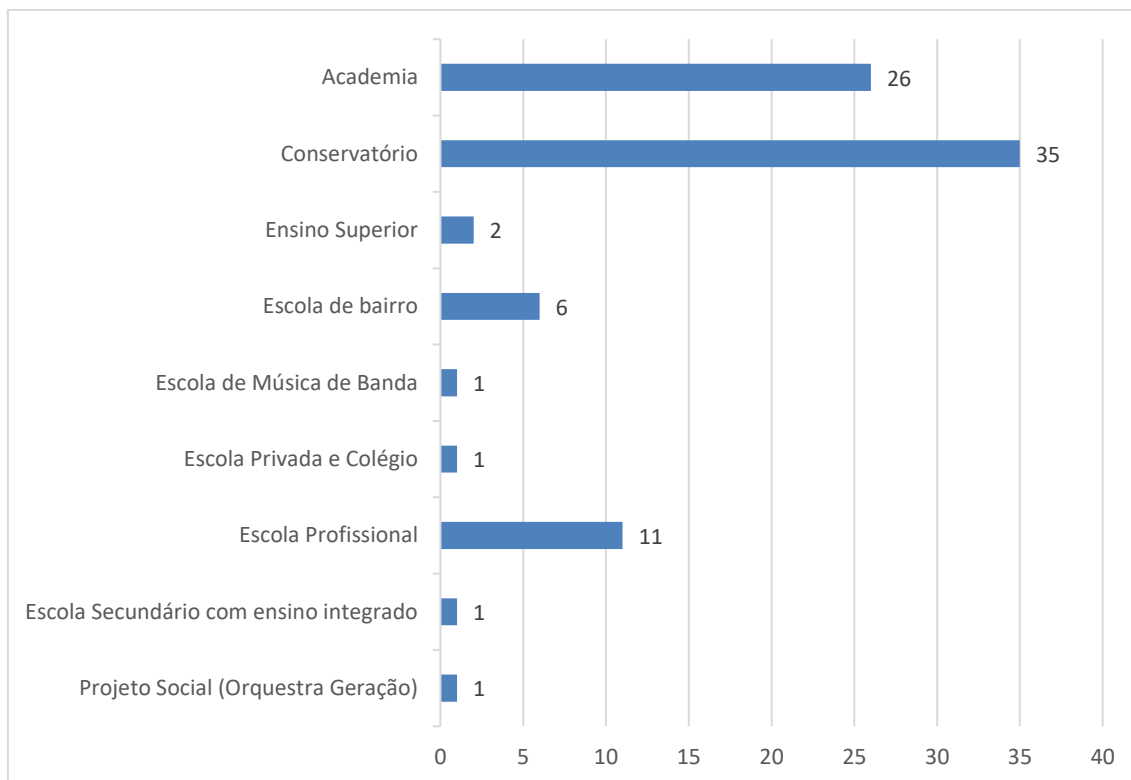


Gráfico 4: Estabelecimentos de ensino (respostas à questão 1.2.)

Análise de Dados

A secção 2 aborda as formas de avaliação praticadas nos estabelecimentos de ensino dos inquiridos. A questão 2.1 (*É realizada avaliação formativa dos alunos?*) mostrou que a maioria dos docentes (85,2%) pratica este tipo de avaliação havendo, no entanto, uma pequena percentagem ou *não* pratica (3,7%) ou pratica *poucas vezes* (11,1%) este tipo de avaliação como mostra o gráfico 5. Isto demonstra uma prática generalizada deste tipo de avaliação.

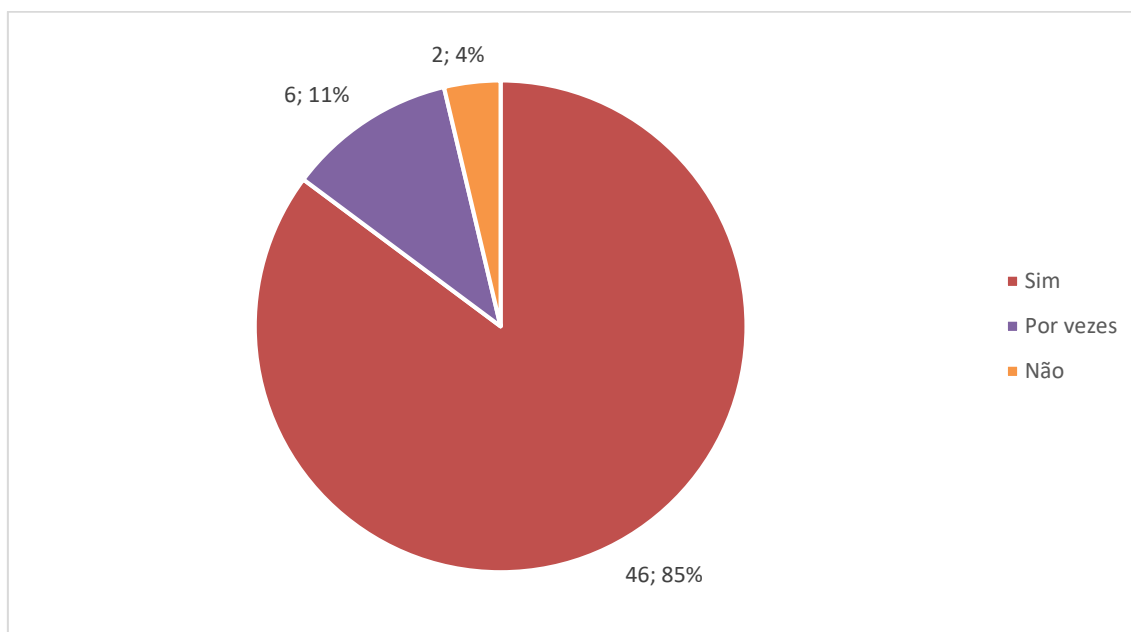


Gráfico 5: Prática da Avaliação Formativa (respostas à questão 2.1.)

De forma semelhante, as respostas à questão 2.2 (*É realizada avaliação sumativa dos alunos?*) revelaram uma prática generalizada deste tipo de avaliação com 87% dos inquiridos que praticam esta avaliação. É de referir, no entanto, que 9,3% dos inquiridos não realiza regularmente esta avaliação e 3,7% dos mesmos não pratica este tipo de avaliação. O gráfico 6 demonstra estes dados que revelam que a avaliação sumativa continua a ser uma das formas mais idiomáticas da prática educacional.

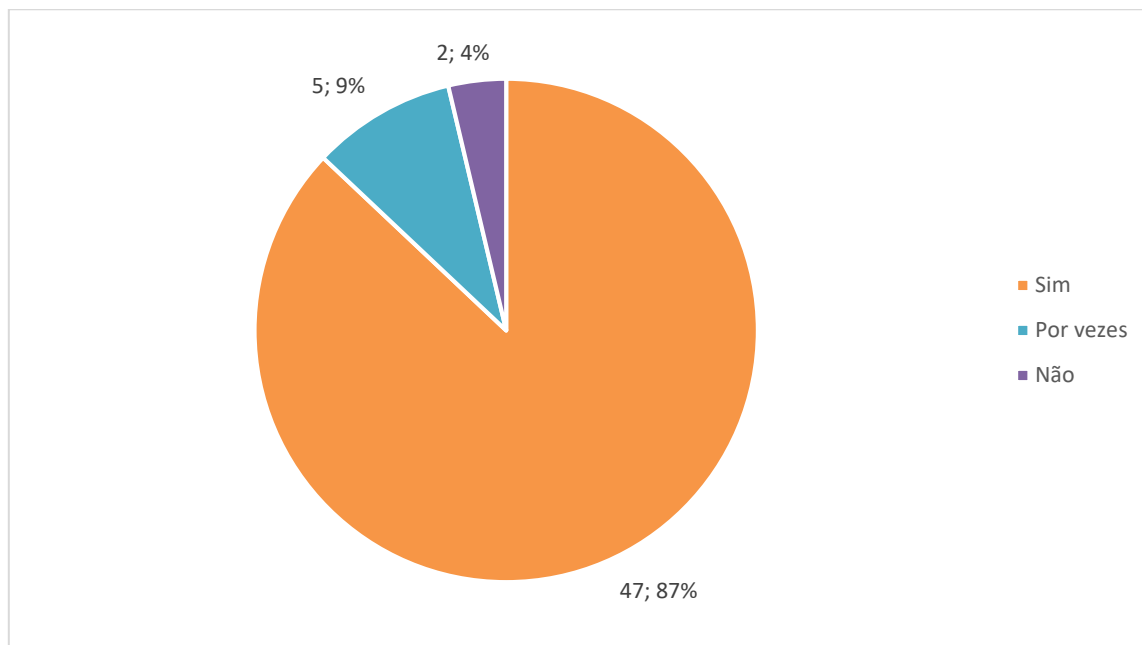


Gráfico 6: Prática da Avaliação Sumativa (respostas à questão 2.2.)

Por outro lado, as respostas à pergunta 2.3 (*É realizada avaliação diagnóstica dos alunos?*) revelam uma prática menos assertiva deste tipo de avaliação com apenas 24 inquiridos a afirmar esta prática e 22 dos mesmos a fazê-lo esporadicamente como mostra o gráfico 7. É de realçar ainda que 8 dos inquiridos não praticam este tipo de avaliação. Dos três tipos de avaliação recomendados na prática educativa, a avaliação diagnóstica é a que demonstra uma prática menos consistente, revelando uma preocupação mais condescendente por parte dos docentes relativamente aos conhecimentos prévios dos alunos ou do seu *background* formativo.

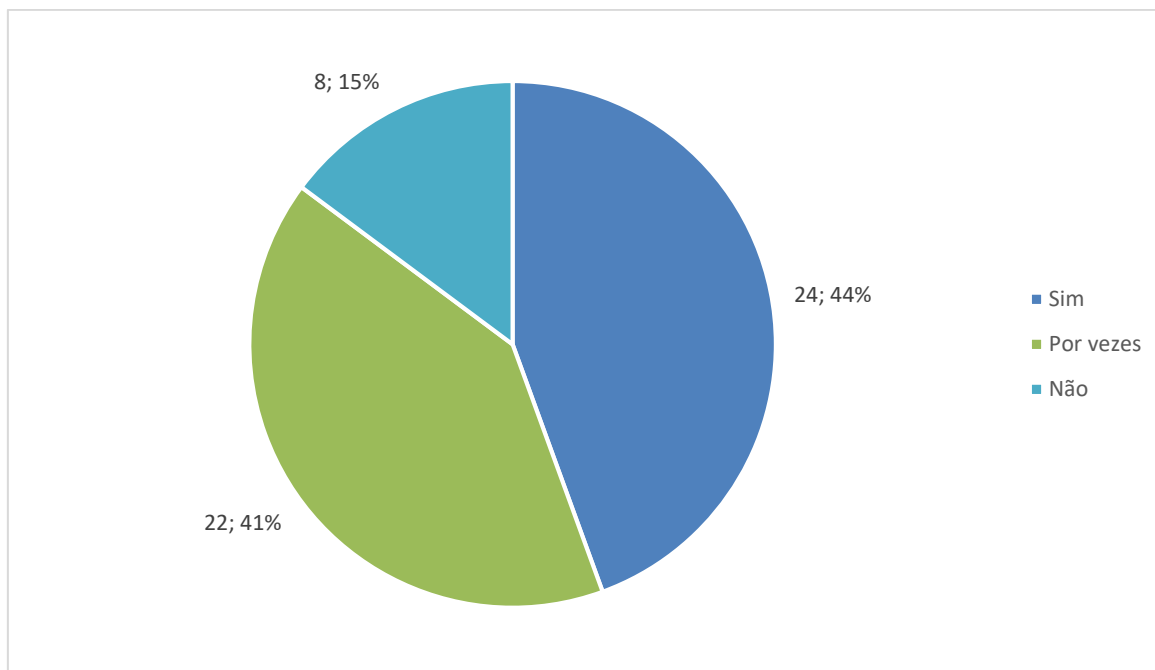


Gráfico 7: Prática da Avaliação Diagnóstica (respostas à questão 2.3.)

De forma a entender a forma como os momentos de avaliação são operacionalizados, a questão 2.4 (*Que formas de avaliação são praticadas?*) fornecia o seguinte conjunto de opções de seleção com pluralidade de seleção: *Prova com júri; Recital/audição pública com júri; Audição interna com avaliação pelo docente;* mais uma opção de escrita livre. A opção mais selecionada foi a *Prova com júri* seguida da *Avaliação direta em aula pelo docente*. Pode-se entender que a avaliação contínua se realiza através de observação direta pelos docentes e os momentos de performance e avaliação sumativa recorre às provas com júri. O *Recital/audição pública com júri* é também uma prática sistemática, mas com menos incidência. É de realçar o relato de dois inquiridos, nos quais um afirma não haver a prática regular de momentos de prova no seu estabelecimento de ensino concentrando-se a avaliação nas provas globais no final de cada ciclo de estudos, e ainda outro que afirma que avaliação é feita pelo docente da disciplina e apenas em concertos públicos, referindo-se claro a uma disciplina de conjunto. O gráfico 8 demonstra estes dados.

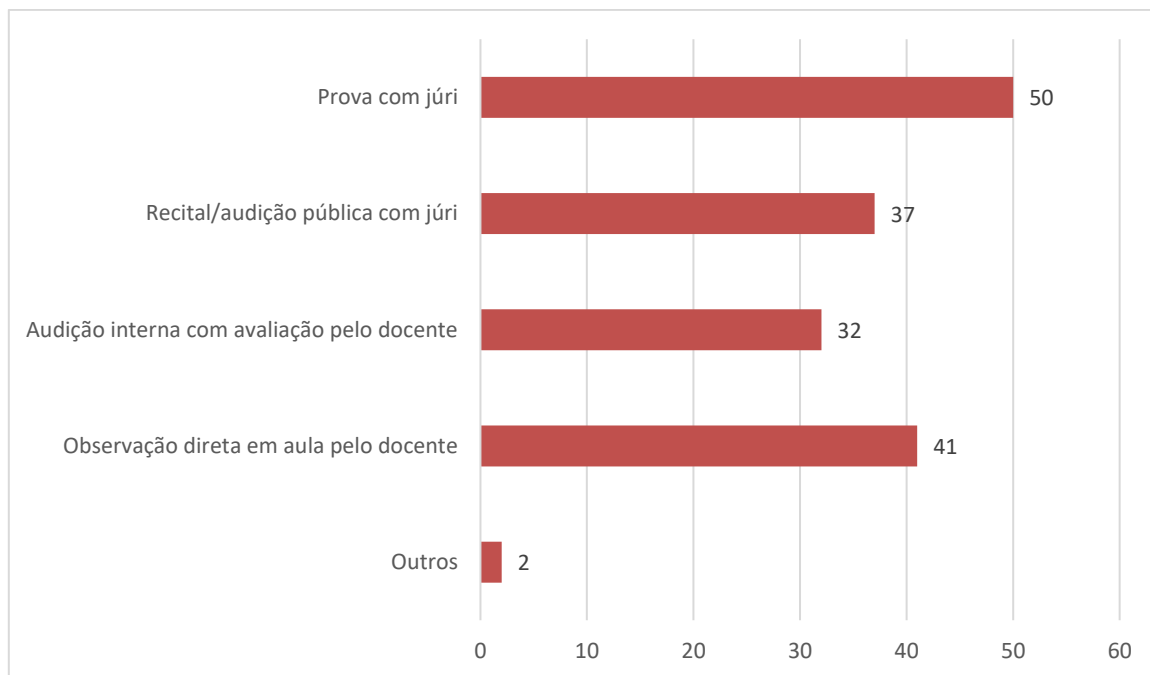


Gráfico 8: Formas de Avaliação (respostas à questão 2.4.)

A questão seguinte pretende perceber a quem compete determinar as formas de avaliação a praticar nos estabelecimentos de ensino. Tal como a questão anterior, à questão 2.5 (*As formas de avaliação a executar são determinados:*), foram atribuídas as seguintes opções de seleção: *pela Direção Pedagógica*; *pelo Professor*; e uma opção de escrita livre. As repostas dos inquiridos mostram que é, na maioria dos casos, a Direção Pedagógica que determina as formas de avaliação a utilizar, havendo ainda referência aos departamentos curriculares por alguns inquiridos na opção *Outros*. É também evidente o papel do professor da disciplina na determinação destas práticas como mostra o gráfico 9.

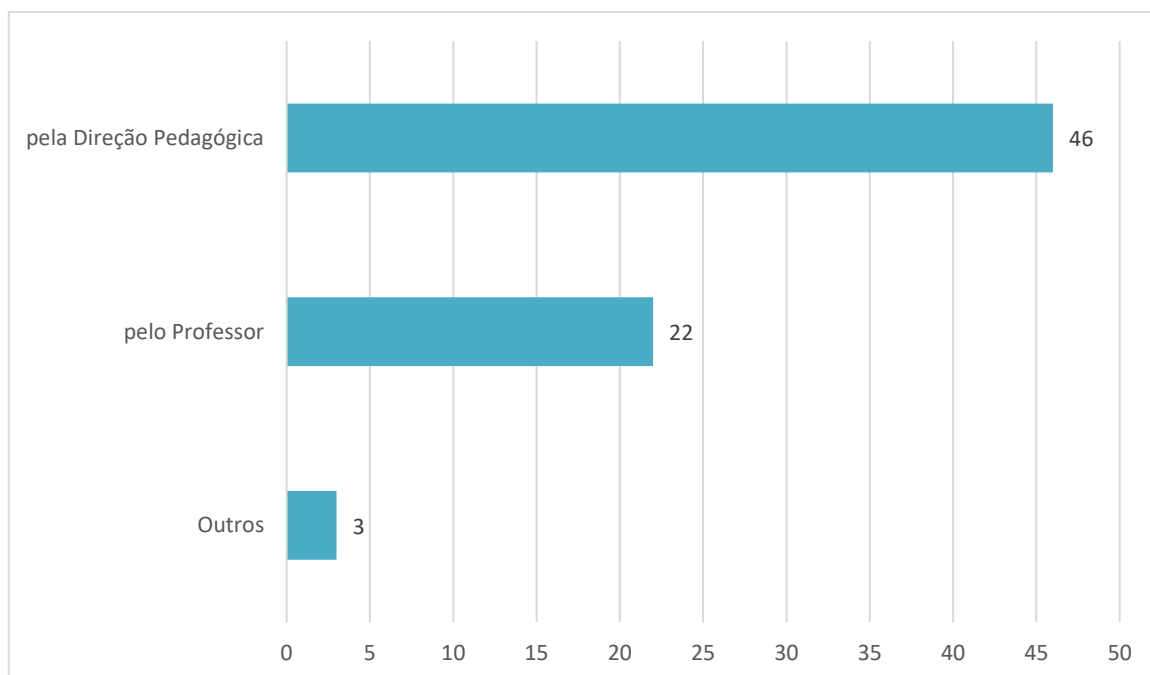


Gráfico 9: Determinação das formas de avaliação (respostas à questão 2.5.)

A secção 3 aborda a frequência e calendarização dos momentos de avaliação baseados numa performance do aluno. A pergunta 3.1 (*Os momentos de avaliação baseados numa performance do aluno são:*), tem como opções *Opcionais* ou *Obrigatórios* e uma resposta de escrita livre. As respostas dos inquiridos revelam que, na sua maioria, os momentos de avaliação são de carácter obrigatório revelando uma implementação assertiva de um momento de avaliação baseado na performance na maioria dos estabelecimentos de ensino, havendo, no entanto, uma percentagem de inquiridos que afirma que estes momentos de avaliação são de carácter opcional em alguns estabelecimentos de ensino. É ainda de referir o testemunho de um inquirido que afirma, seleccionando a opção *Outro*, não haver de todo este tipo de momentos de avaliação no estabelecimento de ensino onde leciona. O gráfico 10 demonstra os números de respostas a esta pergunta.

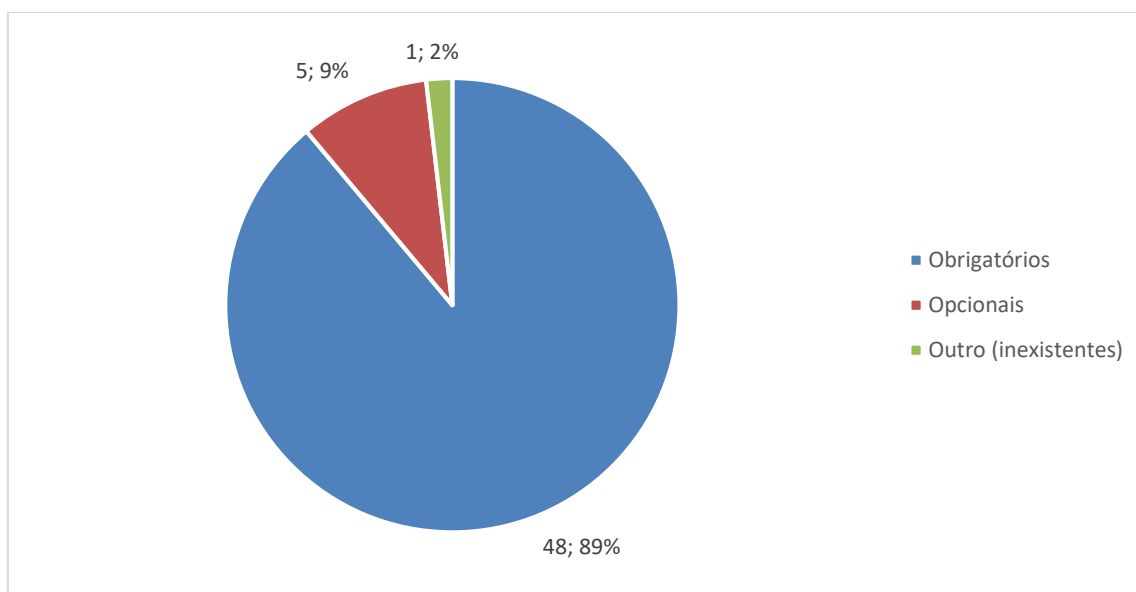


Gráfico 10: Obrigatoriedade dos momentos de avaliação (respostas à questão 3.1.)

Na mesma secção, a questão 3.2 (*Os momentos de avaliação baseados numa performance do aluno ocorrem:*) questiona a periodicidade destes momentos de avaliação, dando as opções: *No final de cada período (trimestralmente ou semestralmente); Anualmente; Agendamento livre determinado pelo professor; Não são anunciados aos alunos;* e ainda um escolha de escrita livre. As respostas dos inquiridos revelaram que estes momentos de avaliação ocorrem geralmente no final de cada período de aulas. Uma percentagem menor afirma que estes momentos são de agendamento livre da responsabilidade do professor. Dois inquiridos, através da opção de escrita livre *Outros*, afirmando um destes que estes momentos ocorriam a cada período, mas não necessariamente no final do mesmo, e outro, coincidente com a resposta anterior, que estes momentos não se realizavam de todo. O gráfico 11 demonstra estes dados, revelando que os momentos de avaliação são maioritariamente realizados no final de um período de estudos, o que coincide normalmente com a prática da avaliação sumativa, sendo estes momentos relativos a este tipo de avaliação e não usados para os outros tipos de avaliação formativa e diagnóstica.

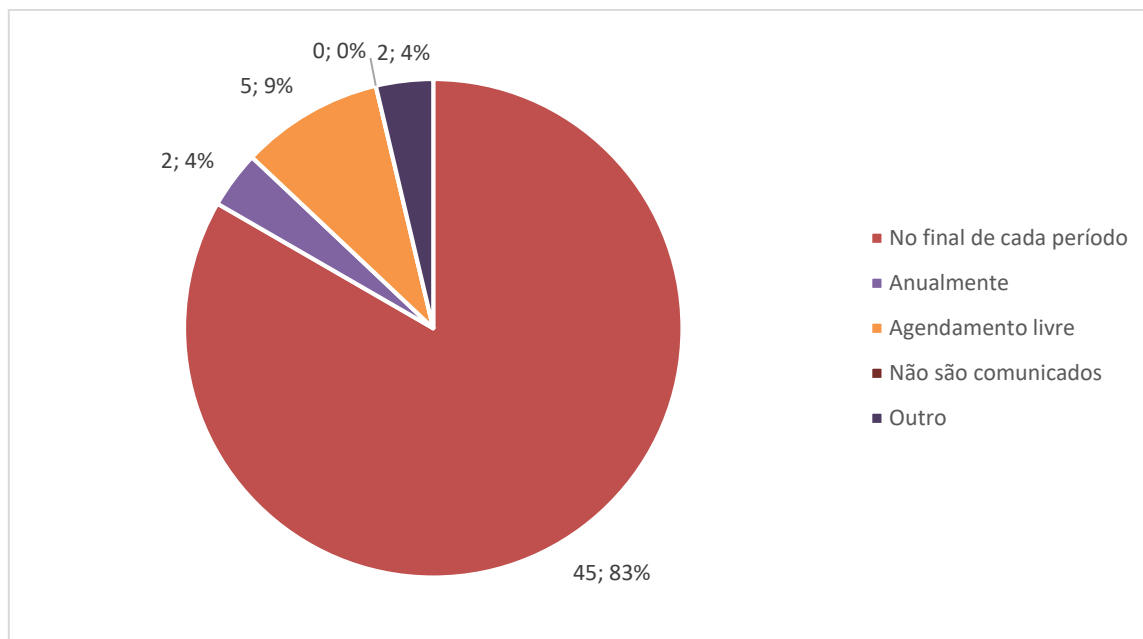


Gráfico 11: Calendarização dos momentos de avaliação (respostas à questão 3.2.)

A secção 4 aborda a organização do júri de provas. Era pretendido com estas questões saber a quem cabe a responsabilidade da sua constituição e a preocupação com os conhecimentos do júri face aos instrumentos musicais a serem avaliados. À questão 4.1 (*Os júris são elaborados:*), foram fornecidas as seguintes opções: *pela Direção Pedagógica; pelo Departamento em causa; pelo Professor da disciplina;* e uma opção de escrita livre. As respostas dos inquiridos mostram, como demonstrado pelo gráfico 12, que é sobre a Direção Pedagógica que cai a responsabilidade da organização destes júris na maioria dos casos. Outra grande parte dos inquiridos refere os Departamentos das disciplinas como os responsáveis por esta tarefa e uma fatia menor aponta os professores da classe como os agentes organizadores destes júris. Alguns inquiridos referiram na opção de escrita livre situações como “*Equipa nomeada pela DP (Direção Pedagógica)*” e “*Professor da disciplina e professor de outro instrumento*”, as quais se podem englobar nas opções já existentes, havendo ainda a referência a uma comissão de testes responsável pela organização das provas e exames num determinado estabelecimento de ensino. É referida ainda pelo mesmo inquirido a inexistência destes momentos e por consequência a falta da necessidade de organização de júris.

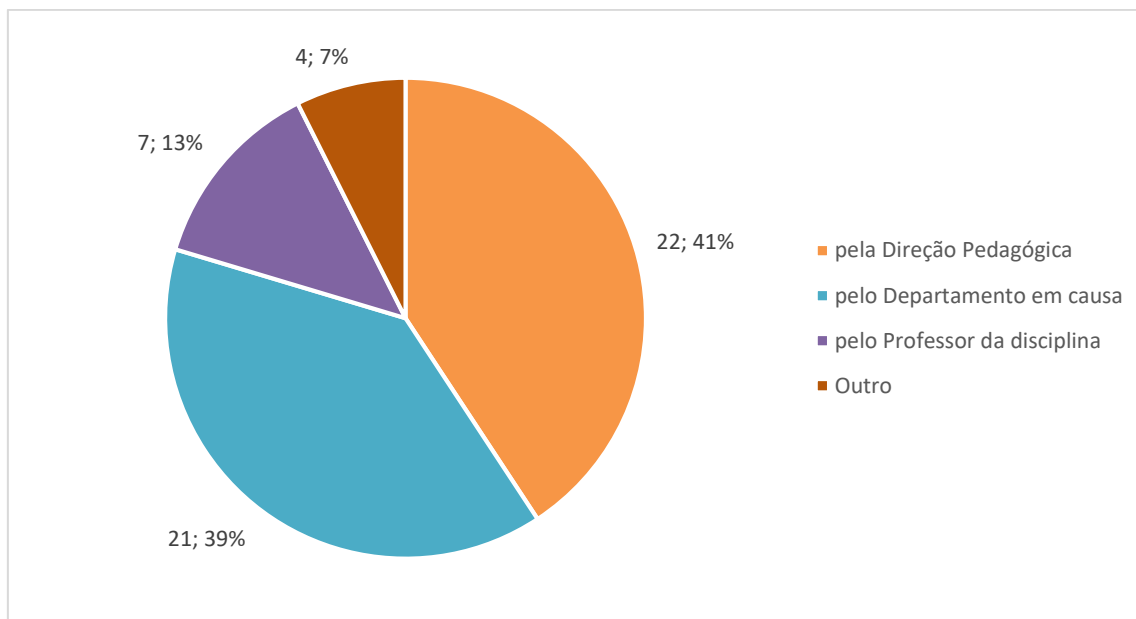


Gráfico 12: Organização do júri de provas (respostas à questão 4.1.)

A questão 4.2 [*Com que frequência ocorre avaliação com recurso a júri constituído por instrumentistas do mesmo instrumento ou semelhante (da mesma família ou com características semelhantes)?*] pretendia compreender até que ponto existe a preocupação de colocar docentes com conhecimentos significativos relativamente aos instrumentos dos avaliados como júri. Aos inquiridos foi fornecido uma escala de frequência – *Nunca; Poucas vezes; Algumas vezes; Quase sempre; Sempre*. As respostas mostram que a maior percentagem da amostra afirma que *quase sempre* ou *sempre* esta preocupação é tida em conta na organização de júris. No entanto, a restante amostra tem esta preocupação em conta apenas esporadicamente ou raras vezes, havendo ainda uma pequena percentagem que nunca tem este aspeto em conta. Isto é visível no gráfico 13, revelando que esta preocupação nem sempre é uma norma na organização de júris de avaliação, havendo assim uma prática onde, em última análise, qualquer professor de instrumento ou outra disciplina do curso de música, poderá avaliar qualquer instrumentista, e destes é esperada equidade e certeza na avaliação.

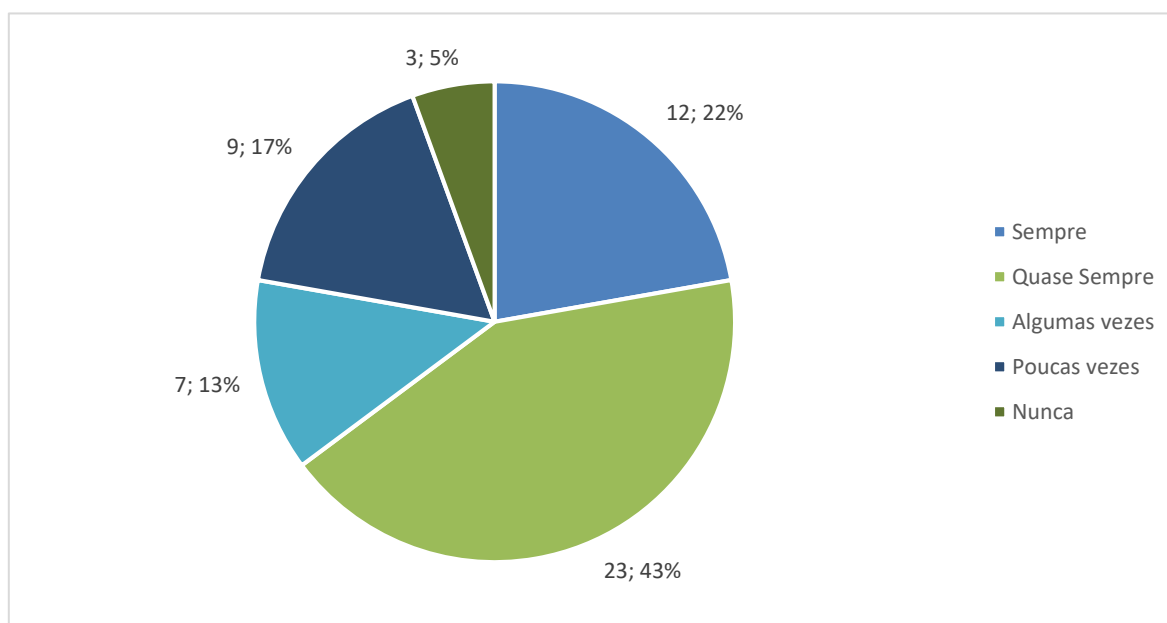


Gráfico 13: Avaliação com júri do mesmo instrumento ou semelhante (respostas à questão 4.2.)

A questão 4.2 faz a ponte para a secção 5 e a questão 5.1 [*Quão importante considera a habilidade do júri tocar o instrumento em causa, ou instrumento semelhante (da mesma família ou com características semelhantes)?*] que questiona agora a importância que os inquiridos, como docentes, dão a esta preocupação. Pretende-se verificar se a prática verificada na questão 4.2 vai ao encontro da opinião e expectativa dos docentes. Tal como na questão anterior, aos inquiridos foi fornecido uma escala de concordância – *Nada importante; Pouco importante; Mediamente importante; Muito importante; Extremamente importante*. As respostas mostram que a grande maioria dos inquiridos considera *Muito importante* ou *Extremamente importante* a preocupação com os conhecimentos do júri relativamente aos instrumentos do performer. Uma fatia significativa atribui uma importância mediana a esta questão e uma pequena percentagem atribui pouca importância ou nenhuma. O gráfico 14 revela os números relativos a esta questão que segue a linha da prática observada na questão 4.2, onde o conhecimento do júri face ao instrumento a avaliar não é sempre tido em consideração na elaboração destes júris, uma vez que a importância dada pelos próprios docentes a esta questão não é unânime, apesar de haver uma tendência clara para os que a consideram importante.

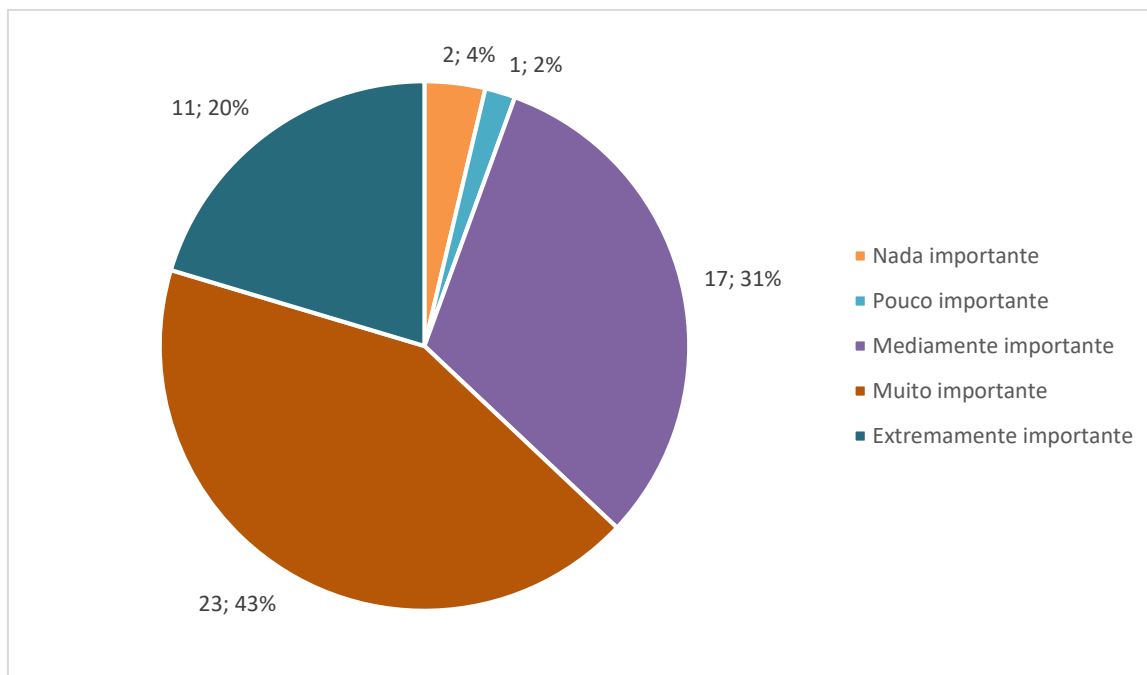


Gráfico 14: Importância do conhecimento do júri relativamente ao instrumento (respostas à questão 5.1)

A secção 6 aborda um dos aspetos considerados mais importantes para a equidade e clareza da avaliação: os critérios de avaliação. Nas questões desta secção são abordadas problemáticas como o conhecimento dos alunos dos critérios de avaliação, a concertação de critérios entre júris, e o uso de ferramentas de avaliação e a sua pertinência. É feita uma ponte entre a secção 5 e a secção 6 com a abordagem da questão da habilidade de tocar o instrumento em causa por parte do júri. É questionado o conhecimento dos docentes relativamente aos critérios de avaliação em situações de avaliação bem como a adequação dos mesmo à especificidade de cada instrumento.

Como é visível no gráfico 15, a questão 6.1 (*Até que ponto é clarificado aos alunos os critérios com que são avaliados?*), dividiu a opinião dos inquiridos. Como se verifica neste gráfico, os critérios de avaliação são expostos aos alunos de diferentes formas e graus de clareza. 22% dos inquiridos apenas fornece os critérios de avaliação aos alunos quando estes são solicitados pelos alunos e apenas 21% da amostra expõe simplesmente estes critérios aos alunos. 24% dos inquiridos não só expõem como clarificam os critérios aos alunos e só os restantes 33%, não só clarificam estes critérios aos alunos como explicam os objetivos que estes encerram. Isto demonstra uma prática diferenciada dentro de toda a amostra, o que revela que a comunicação e clarificação dos critérios de avaliação aos alunos nem sempre é clara e completa, ou pelo menos, não em todos os estabelecimentos de ensino.

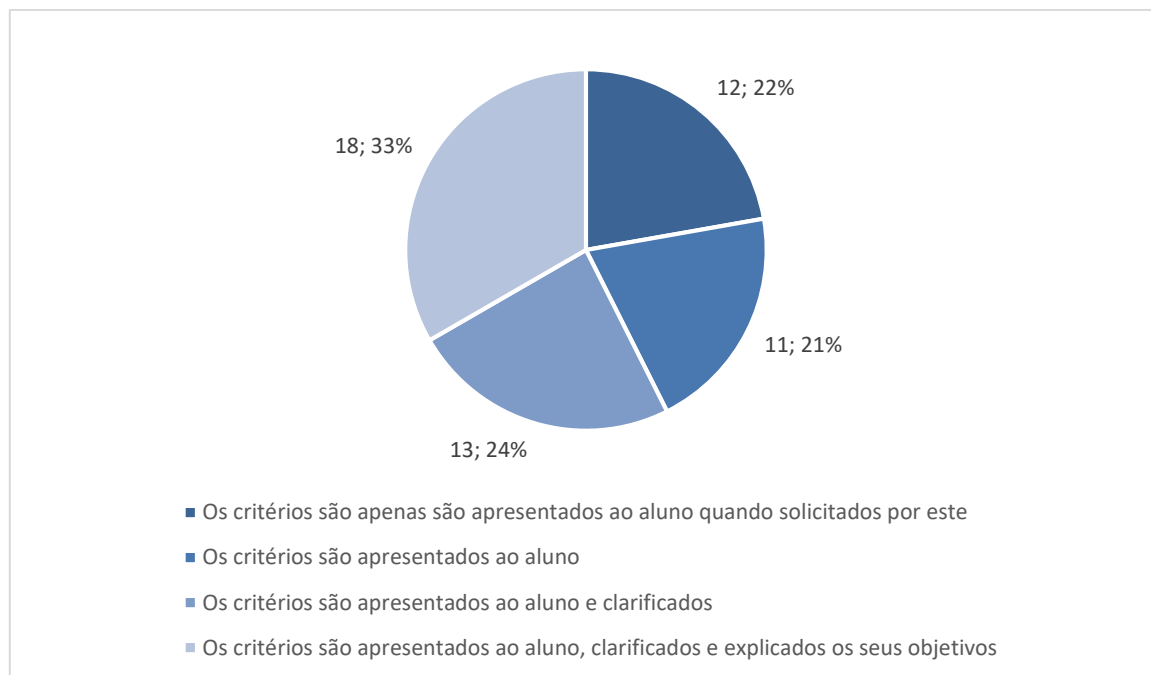


Gráfico 15: Apresentação dos critérios de avaliação aos alunos (respostas à questão 6.1.)

Uma das problemáticas encontradas na revisão da literatura referente à equidade certa na avaliação é o conhecimento dos critérios de avaliação por parte do júri²⁶. O desconhecimento ou incerteza quanto a estes critérios aliado à subjetividade da avaliação de uma performance artística também relatado na literatura revista, poderá, em última análise, ser um fator de influência negativa para a realização de uma avaliação clara e justa. A questão 6.2 (*Previamente ao momento de avaliação, são concertados critérios de avaliação entre os elementos do júri?*) aborda precisamente a prática de uma concertação prévia dos critérios de avaliação entre júris, não só para garantir o mesmo nível de conhecimento dos critérios de avaliação por parte de todo o júri, como também a definição de objetivos e linhas de orientação para que todo o júri se encontre na mesma linha de pensamento e operacionalidade face a um determinado momento de avaliação. No entanto, as respostas dadas pelos inquiridos revelam que esta concertação não é praticada com assertividade na maioria dos estabelecimentos de ensino com uma operacionalidade muito irregular. Como podemos verificar no gráfico 16, a maior percentagem de respostas afirma que esta concertação apenas é realizada *algumas vezes* (35%), *quase sempre* (18%) e apenas 17% afirma que esta é *sempre* realizada. Mais relevante é a constatação de que 15% da amostra realiza esta operação *poucas vezes* e outros 15% *nunca* a realizam. Podemos concluir então que, só na amostra deste questionário, 16 docentes lecionam em estabelecimentos de ensino onde os momentos de avaliação podem ser presididos por um júri onde o conhecimento dos critérios de avaliação, bem como os seus objetivos e linhas orientadoras podem não ser igual para todos os seus membros.

²⁶ In Capítulo 3.1 Avaliação da Performance Musical – Práticas e Influências, pág. 46 e 47

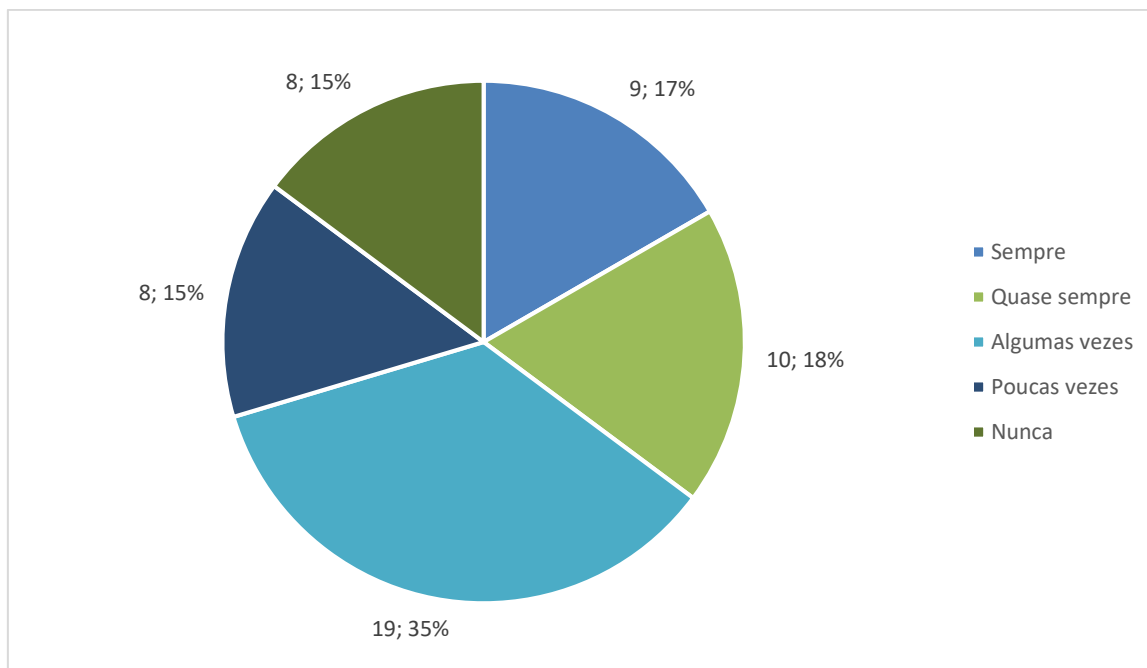


Gráfico 16: Concertação de critérios de avaliação entre júris (respostas à questão 6.2.)

A revisão de literatura revelou também uma valorização de ferramentas de avaliação, particularmente as escalas de avaliação com critérios pré-definidos²⁷, como formas de elevar o nível de equidade, justiça e certeza na avaliação. Deste modo, a questão 6.3 (*São usadas escalas de classificação com critérios pré-definidos?*) questiona a sua utilização. As respostas dos inquiridos demonstram uma significativa utilização destas ferramentas, como mostra o gráfico 17, com 58% da amostra com resposta afirmativa. No entanto, 22% dos inquiridos revelam uma utilização irregular e ainda 20% não utilizam estas ferramentas. Isto demonstra que, apesar de serem ferramentas utilizadas na prática avaliativa por um grande número de docentes, a sua implementação não é generalizada.

²⁷ In Capítulo 3.1 Avaliação da Performance Musical – Práticas e Influências, pág. 46, 47 e 80

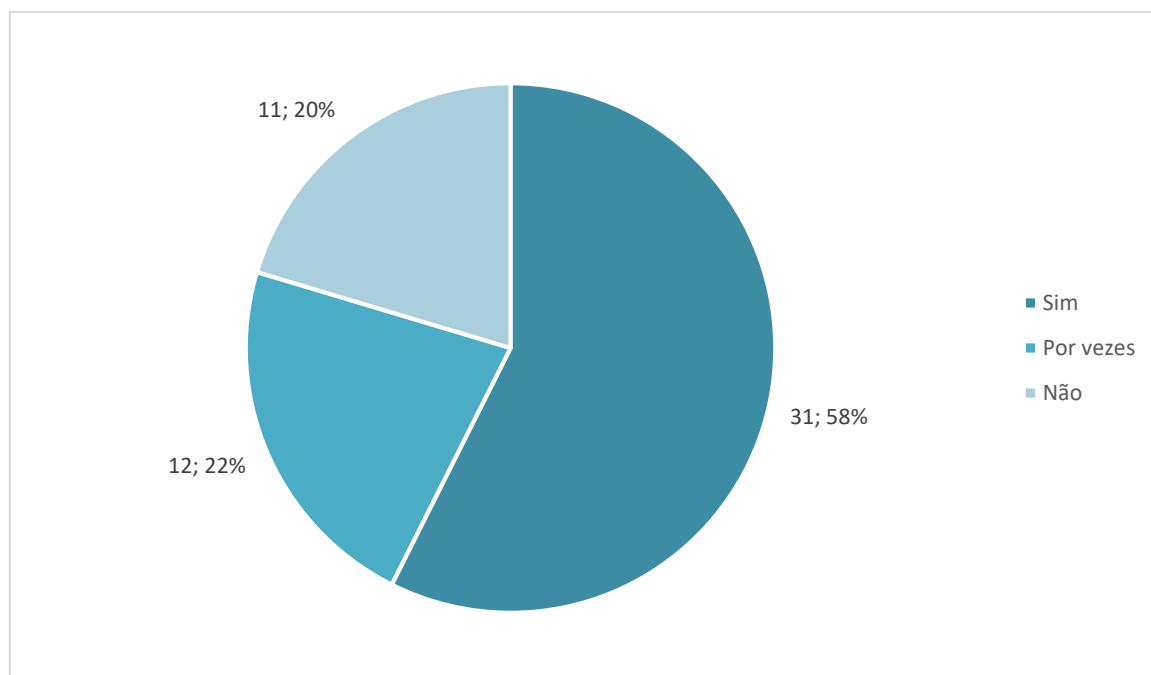


Gráfico 17: Utilização de escalas de avaliação (respostas à questão 6.3.)

Apesar da sua utilização por mais de metade da amostra deste inquérito, as escalas de avaliação não são consideradas como uma ferramenta essencial à prática avaliativa. A questão 6.4 (*Até que ponto considera benéfico o uso de escalas de classificação com critérios pré-definidos na avaliação de uma performance?*) serviu para medir a importância atribuída a esta ferramenta por parte dos docentes. Como nos mostra o gráfico 18, as respostas à mesma revelam que a grande percentagem da amostra (52%) atribui um benefício mediano à utilização desta ferramenta. Uma percentagem significativa atribui um benefício elevado à sua utilização (22%), mas apenas 12% a considera de extrema importância. Estes números não corroboram a prática demonstrada nas respostas à questão anterior (6.3.). Apesar de haver uma opinião que, apesar de pouco assertiva, não deixa de ser positiva relativamente à utilização desta ferramenta, a sua utilização parece não corresponder à opinião generalizada dos inquiridos.

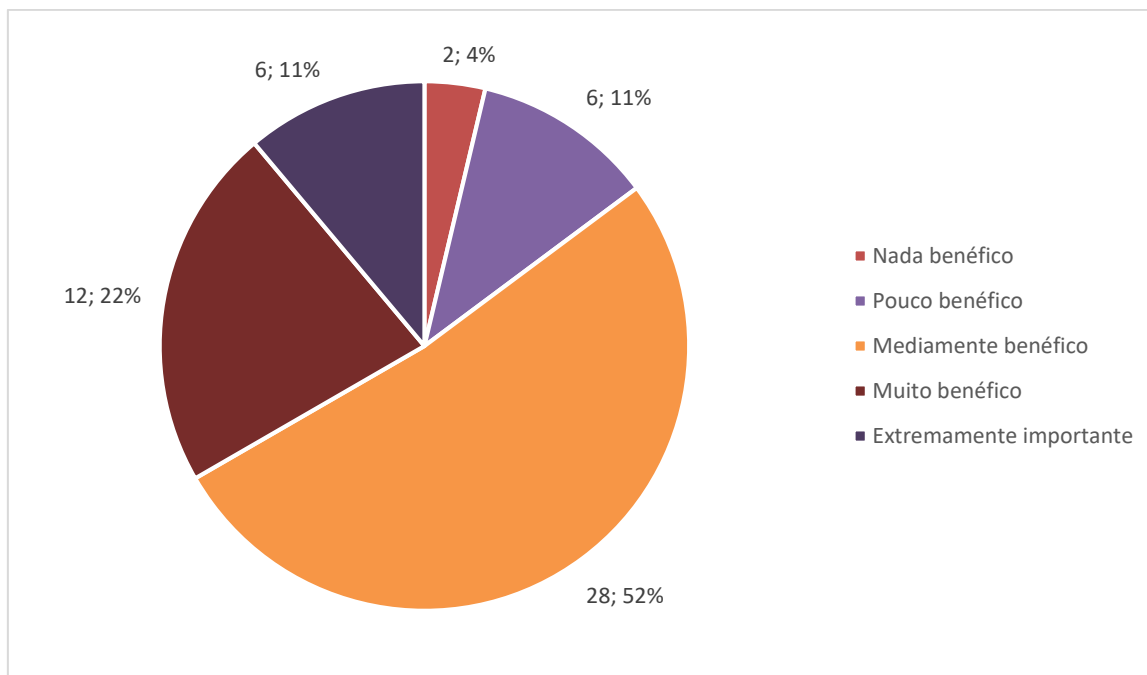


Gráfico 18: Benefício da utilização de escalas de avaliação (respostas à questão 6.4.)

No seguimento da questão 6.2, foi pertinente inquirir os docentes da amostra deste questionário sobre a sua experiência relativamente ao conhecimento, ou falta deste, dos critérios de avaliação e de que modo isto afeta a sua apreciação em momentos de avaliação. As respostas à questão 6.5 (*Já sentiu dificuldade em avaliar uma performance devido ao desconhecimento dos critérios a usar?*) revelaram que a esmagadora maioria dos inquiridos admite, em algum momento, ter tido dificuldade em avaliar devido ao desconhecimento ou entendimento dos critérios de avaliação a usar. Apesar de 20% dos inquiridos afirmar *nunca* ter sentido dificuldades na sua avaliação devido a esta problemática, como nos mostra o gráfico 19, 39% da amostra admite já ter experienciado esta dificuldade e outros 39% afirmam que a mesma é recorrente. Um docente admite ainda experienciar *sempre* esta dificuldade em avaliar devido a desconhecimento dos critérios de avaliação a utilizar. Estes dados estão de acordo com a falta da prática de concertação de critérios entre júris apresentada na questão 6.2. Uma vez que em muitos estabelecimentos de ensino os critérios de avaliação não são explicitados e concertada toda a sua abrangência entre júris, será evidente que muitos docentes já se tenham encontrado no papel de júri com dúvidas relativamente às linhas orientadoras da avaliação que devem fazer e/ou fortemente influenciados pela sua opinião e subjetividade.

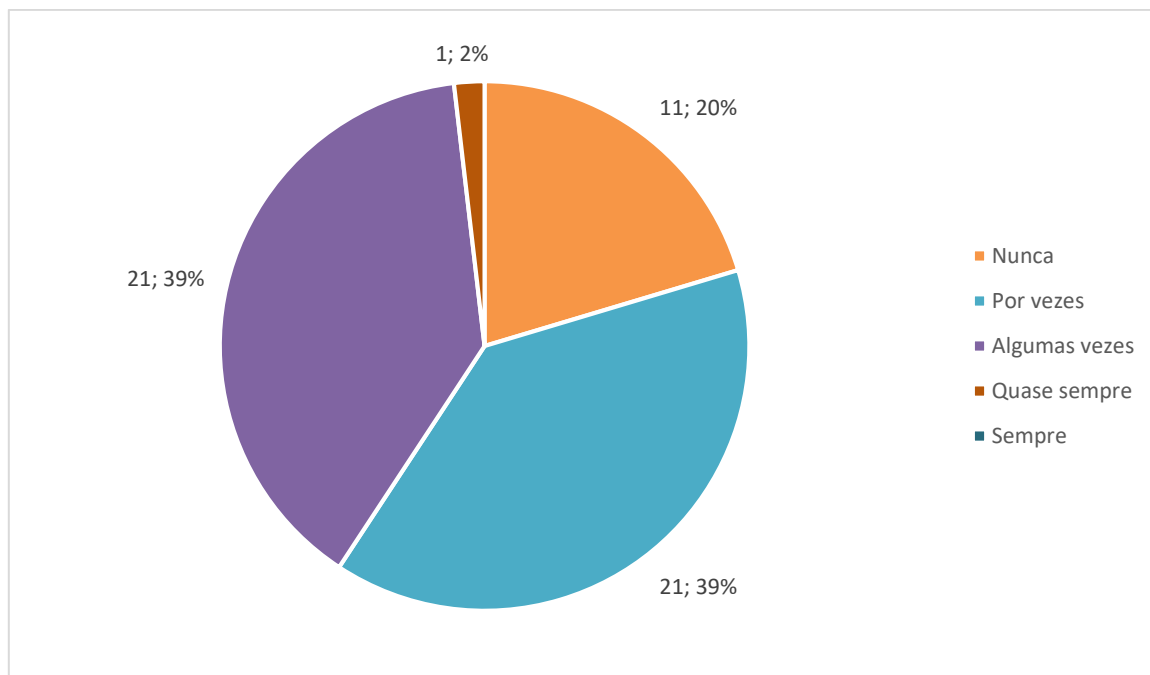


Gráfico 19: Dificuldade na avaliação devido ao desconhecimento de critérios (respostas à questão 6.5.)

Uma vez que cada instrumento tem as suas especificidades, além da definição de critérios de avaliação de forma geral, a adaptação de critérios a cada instrumento, ou pelo menos às diferentes famílias de instrumentos, é também referida na literatura como uma prática com vista a uma avaliação mais rigorosa e justa²⁸. Posto isto, a questão 6.6 (*Até que ponto considera importante o uso de critérios específicos para cada instrumento ou família de instrumentos?*) pretendia perceber até que ponto a opinião dos docentes se alinhava com esta visão. As respostas a esta questão, como podemos verificar no gráfico 20, mostram que 42% dos docentes inquiridos atribui muita importância à especificação de critérios para os vários instrumentos e 24% considera-a mesmo *extremamente importante*. No entanto, 30% da amostra atribui uma importância mediana a esta questão e 4% considera-a mesmo *pouco importante*.

²⁸ In Capítulo 3.1 Avaliação da Performance Musical – Práticas e Influências, pág. 43

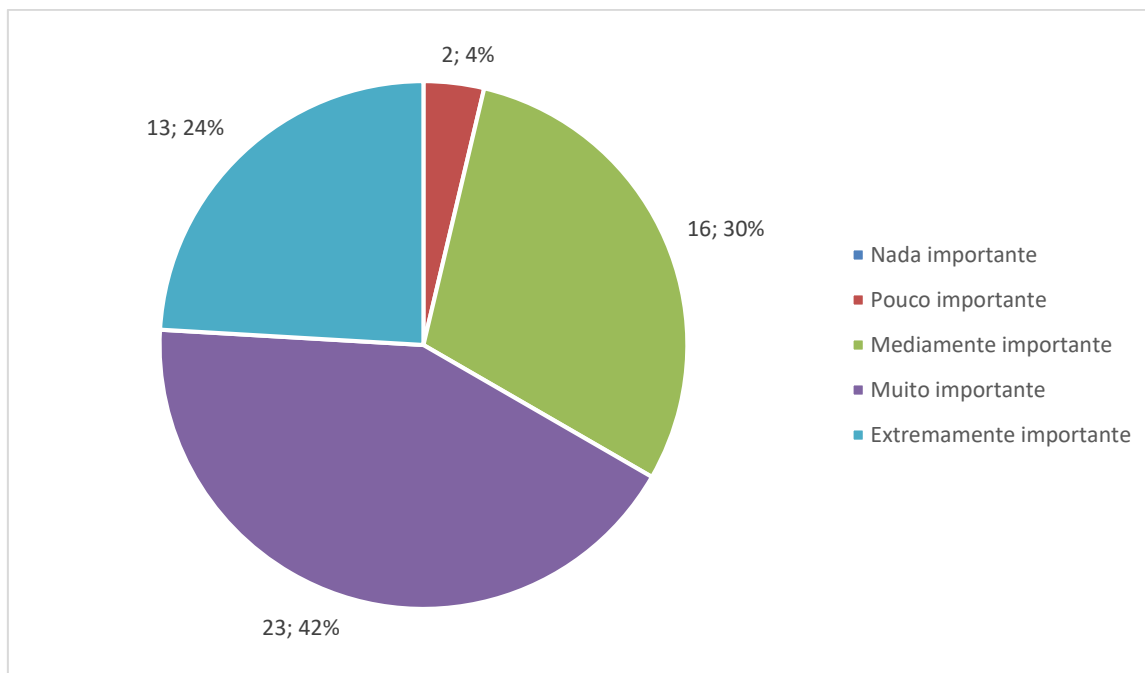


Gráfico 20: Importância de critérios de avaliação por instrumento (respostas à questão 6.6.)

Uma vez recolhida a opinião dos docentes relativamente à adaptação de critérios de avaliação aos vários instrumentos, era necessário perceber se esta questão era colocada em prática nos estabelecimentos de ensino. As respostas à questão 6.7 (*No(s) estabelecimento(s) onde leciona, considera que os critérios de avaliação são adaptados aos diferentes instrumentos a avaliar?*) revelaram que a maioria dos docentes leciona em estabelecimentos de ensino onde esta preocupação é tida em conta de forma mais ou menos consistente. 13% dos docentes leciona em estabelecimentos de ensino onde esta adequação é realizada *sempre* e a grande maioria (43%) onde a mesma é feita regularmente. 12% da amostra relata uma prática errática desta adaptação, ao passo que 15% revelam uma escassa preocupação com esta temática e ainda 7% não a praticam como mostra o gráfico 21.

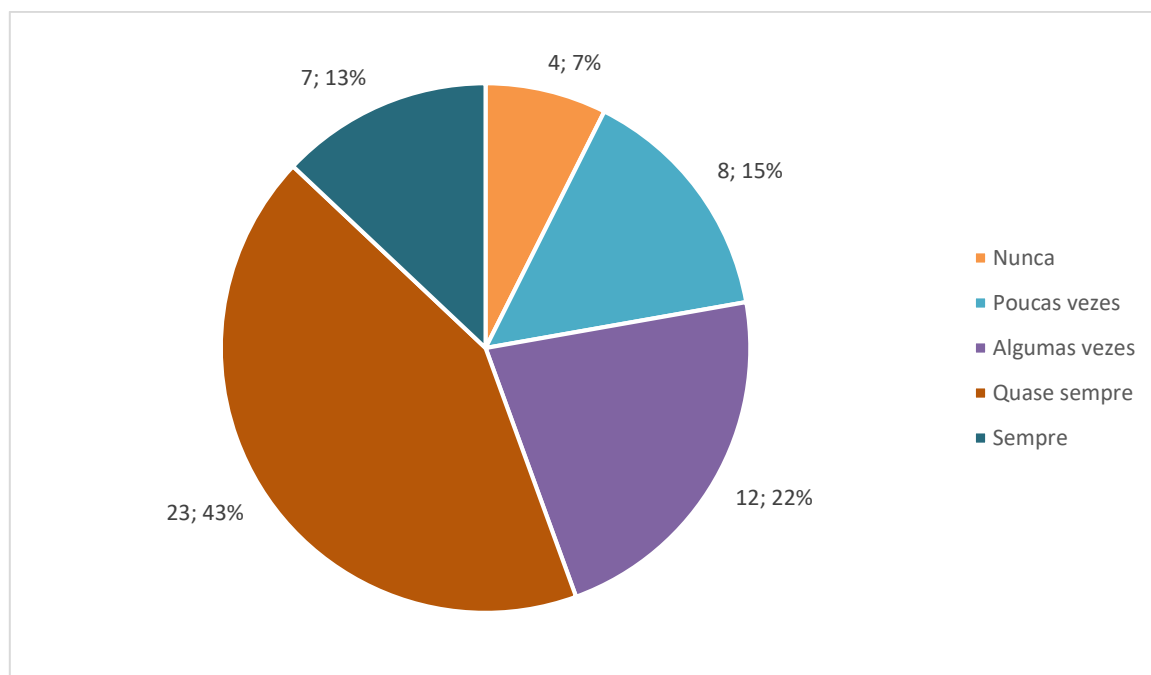


Gráfico 21: Adequação dos critérios de avaliação aos vários instrumentos (respostas à questão 6.7.)

Tal como o conhecimento dos critérios de avaliação, o conhecimento relativamente ao instrumento do performer já foi referido como um fator influenciador da avaliação²⁹. A questão 5.1 avaliou a opinião dos inquiridos relativamente a esta problemática, revelando que, na opinião dos mesmos, o conhecimento do júri face ao instrumento é *muito importante* ou até *extremamente importante* para uma percentagem significativa da amostra. No entanto, como mostram as perguntas à questão 4.2, apesar de uma preocupação em elaborar júris com estes conhecimentos, existem situações onde esta prática não ocorre. É, portanto, relevante questionar estes docentes sobre a eventual dificuldade em realizar uma avaliação devido à falta de habilidade de tocar o instrumento em causa, como é pretendido com a questão 6.8 (*Já sentiu dificuldade em avaliar uma performance devido à sua falta de habilidade de tocar o instrumento em causa?*). Apesar de a maioria dos inquiridos afirmar que não encaram esta dificuldade de todo (20%) ou a experienciam raramente (39%), uma fatia relevante da amostra (37%) afirma já ter experienciado esta dificuldade e há mesmo 4 inquiridos que afirmam sentir esta dificuldade com muita frequência. Isto revela que, além dos docentes darem importância a esta problemática, a mesma é um fator de grande influência na prática avaliativa e que condiciona a mesma quando o júri não tem a experiência de performer do instrumento que avalia.

²⁹ In Capítulo 3.1 Avaliação da Performance Musical – Práticas e Influências, pág. 45 e 46

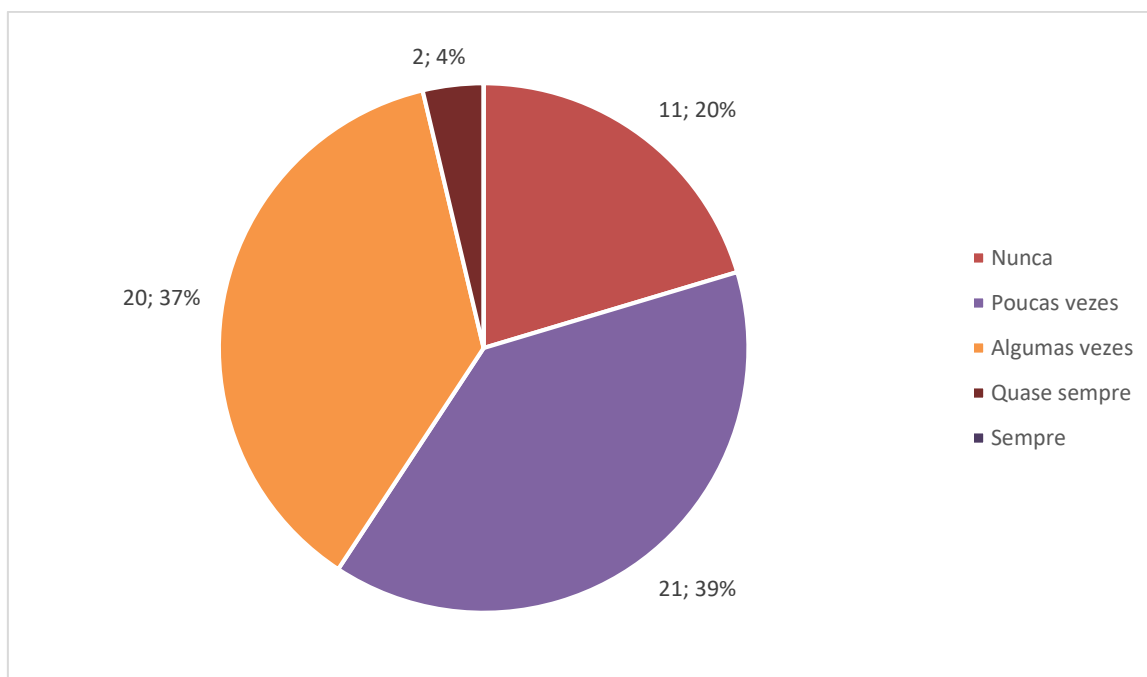


Gráfico 22: Dificuldade em avaliar um instrumento o qual não tem habilidade de tocar (respostas à questão 6.8.)

A secção 7 aborda um dos aspetos relatados na revisão de literatura como sendo relevante para a eficácia da prática avaliativa: o *feedback*. A literatura afirma que o *feedback* é fulcral para a prática avaliativa uma vez que é através do mesmo que os alunos têm acesso à medição do seu desempenho e, por consequência, o início do processo de adaptação de esforço e colmatação de dificuldades³⁰. Paralelamente, é a materialização da apreciação de desempenho do professor, a qual permitirá determinar o nível de desempenho do aluno e também servir de guia orientador de metodologias e aproximações. A questão 7.1 (*Na sua prática docente, após momentos de avaliação, com que frequência fornece algum tipo de feedback ao(s) aluno(s)?*) pretendia determinar a frequência desta prática. As respostas dos inquiridos revelaram uma prática bastante enraizada do *feedback*, como podemos verificar no gráfico 23, com uma maioria generalizada da amostra a fornecer *sempre* (68%) ou *quase sempre* (30%) um *feedback* aos alunos após momentos de avaliação. Uma pequena parcela realiza esta prática de forma menos regular (*algumas vezes*, 2%) sendo, apesar disso, uma prática recorrente.

³⁰ In Capítulo 2.1 Práticas avaliativas no Ensino, pág. 38 e 39, e Capítulo 3.1 Avaliação da Performance Musical – Práticas e Influências, pág. 47

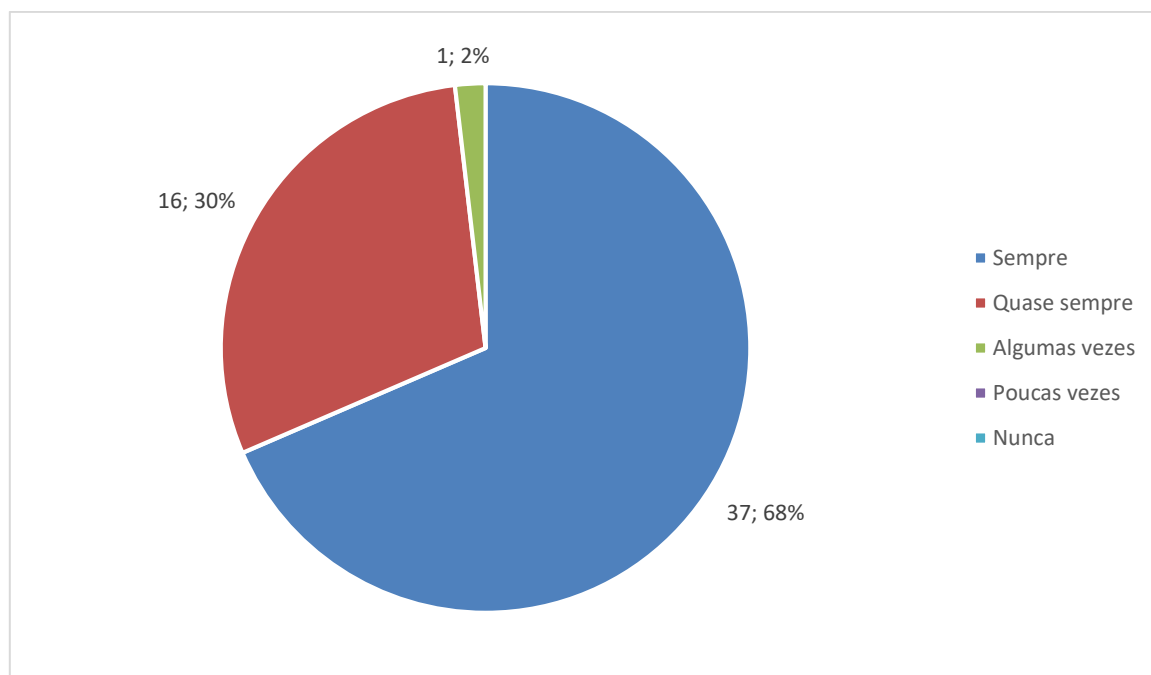


Gráfico 23: Prática do *feedback* (respostas à questão 7.1.)

Tal como se tornou relevante perceber a frequência desta prática, seria importante a recolha de informação relativamente ao conteúdo deste *feedback*. A questão 7.2 (*Em que consiste esse feedback?*) questionava os inquiridos nesse sentido, fornecendo-lhes um conjunto de opções que pretendiam determinar um nível de complexidade a esse *feedback*:

- Indicação dos erros cometidos
- Apreciação global do desempenho salientando os pontos mais negativos
- Apreciação global com comentários sobre aspetos menos bons e salientando os aspetos mais positivos
- Apreciação global com comentários sobre aspetos menos bons, salientando os aspetos mais positivos e dando indicações sobre aspetos a melhorar e soluções para tal

As respostas dadas pelos inquiridos revelaram que estes optam, na sua maioria, por um *feedback* globalizante, com ênfase nos aspetos positivos e que forneça linhas orientadoras e soluções para aspetos menos positivos. Uma pequena parcela opta por um *feedback* mais conciso e focando-se na enumeração dos aspetos bons e maus da performance. Podemos verificar esta tendência no gráfico seguinte.

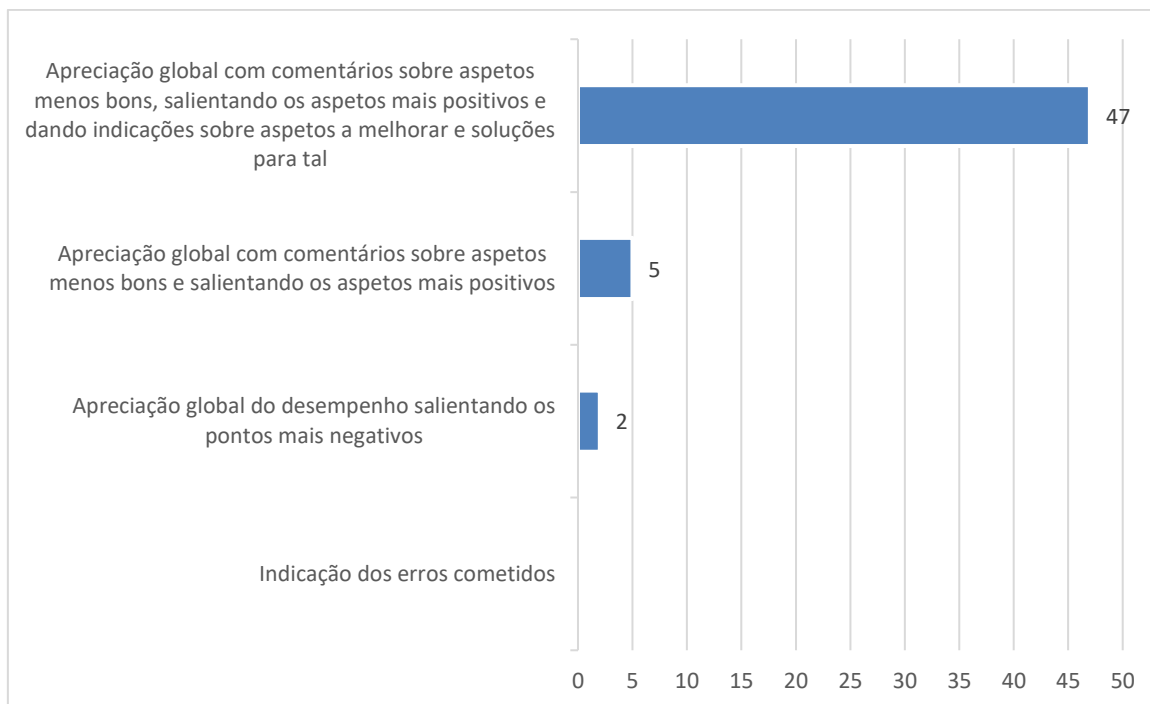


Gráfico 24: Conteúdo do *feedback* (respostas à questão 7.2.)

Como referido, uma das principais funções do *feedback* é fornecer ao aluno informação acerca do seu desempenho para uma tomada de consciência das suas capacidades e, por consequência, um melhoramento da sua prestação. A questão 7.3 (*Até que ponto considera o feedback uma ferramenta eficaz na melhoria de desempenho dos alunos? Atribua um nível a essa eficácia.*) pretendia avaliar a opinião dos inquiridos relativamente à eficácia do *feedback* como fator influenciador positivo no desempenho dos alunos. O gráfico 25 demonstra que a grande maioria dos inquiridos considera o *feedback* uma ferramenta maioritariamente eficaz no melhoramento do desempenho dos alunos. Apesar de existirem inquiridos que atribuem uma classificação mais baixa a esta eficácia, esta não deixa de ser positiva, o que vai ao encontro da prática registada nas questões 7.1 e 7.2.

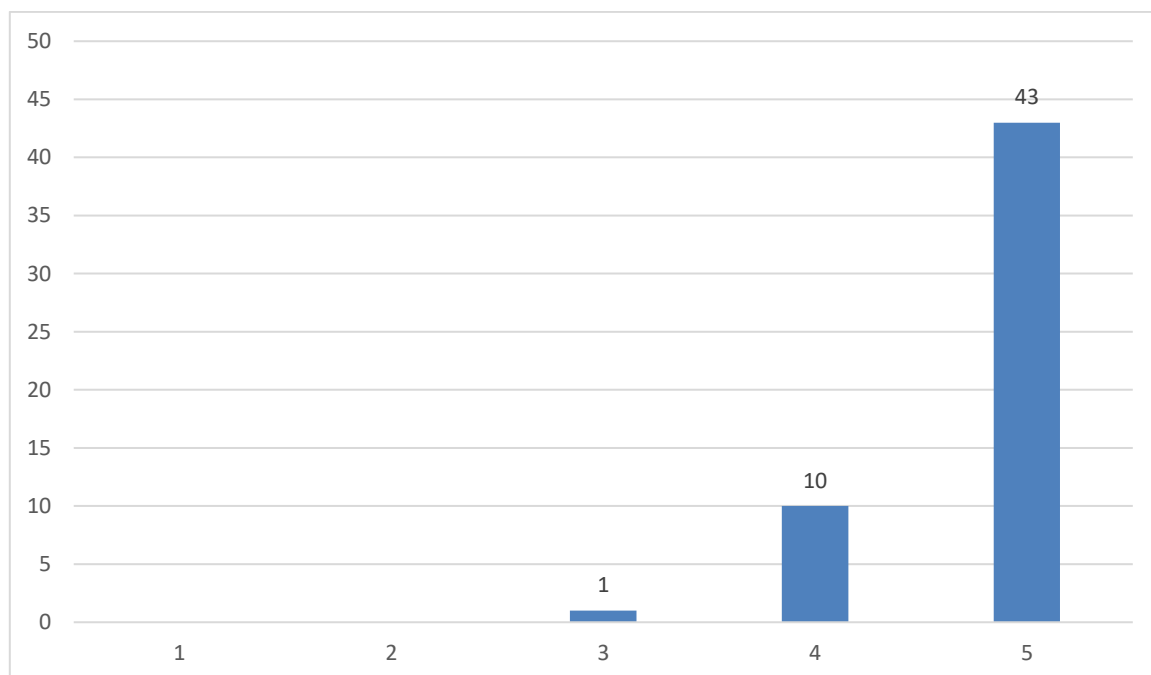


Gráfico 25: Importância do *feedback* (respostas à questão 7.3.)

A secção 8 aborda a autoavaliação e a heteroavaliação. Tal como o *feedback* estes medidores servem para estabelecer vias de comunicação entre docentes e alunos relativamente à apreciação de um desempenho. A autoavaliação e a heteroavaliação são referidas na literatura como formas da medição do nível de consciência do desempenho que os alunos tomam de si e entre si³¹. Apesar de ser uma apreciação que acarreta muitas influências, não deixa de ser uma forma válida de medir o pulso à perceção de desempenho por parte dos alunos. Desta forma, a questão 8.1 (*Na sua prática docente contempla a autoavaliação dos alunos? Com que frequência?*) questiona a prática da autoavaliação pelos docentes da amostra. A maior percentagem de respostas mostra que esta é uma prática regular com 43% dos inquiridos a realizar *sempre* autoavaliação dos alunos. As restantes parcelas de resposta, apesar de significativas, mostram uma prática menos regular, mas ainda assim positiva, como se pode verificar no gráfico seguinte.

³¹ In Capítulo 3.1 Avaliação da Performance Musical – Práticas e Influências, pág. 45

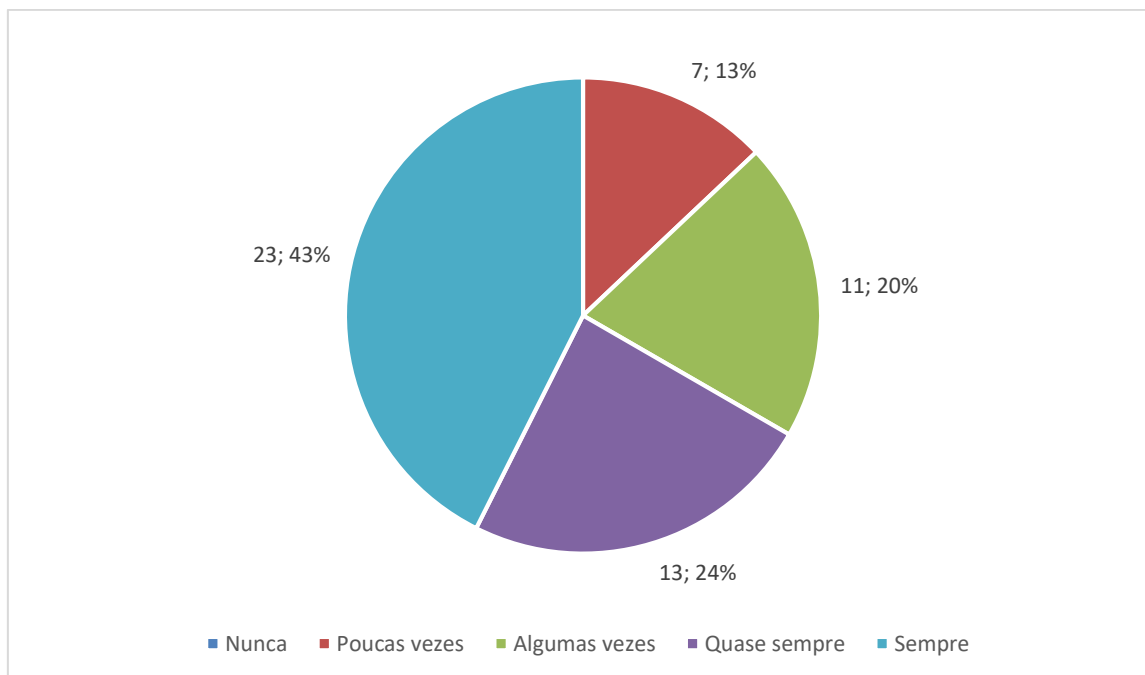


Gráfico 26: Prática da autoavaliação dos alunos (respostas à questão 8.1.)

A mesma questão foi colocada aos inquiridos relativamente à heteroavaliação na questão 8.2 (*Na sua prática docente contempla a heteroavaliação entre alunos? Com que frequência?*). As respostas a esta questão mostram uma prática da heteroavaliação muito diferente da prática registada na questão relativa à autoavaliação. Esta mostra-se muito mais escassa e errática entre a amostra do inquirido como podemos verificar no gráfico 27.

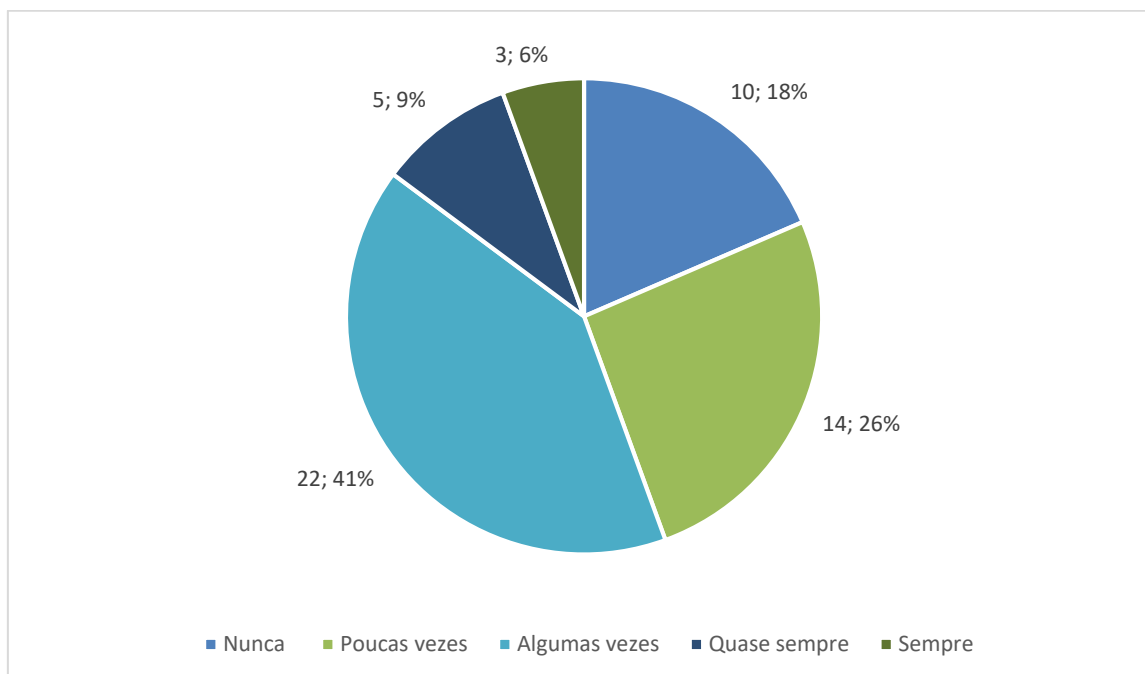


Gráfico 27: Prática da heteroavaliação dos alunos (respostas à questão 8.2.)

Além da prática destes dois medidores, é importante perceber até que ponto a percepção dos alunos vai ao encontro da apreciação feita pelos docentes ou júris. A questão 8.3 (*Até que ponto a autoavaliação dos alunos coincide com a avaliação final dos momentos de avaliação?*)

pretende recolher essa informação relativamente à autoavaliação. As respostas a esta questão revelaram uma coincidência positiva, demonstrando que a maioria dos alunos parece ter uma consciência das suas capacidades e desempenho que vai ao encontro das perceções tidas pelos docentes. Parcelas similares afirmam que esta coincidência ocorre de forma pouco regular (*algumas vezes*, 43%) e de forma mais regular (*quase sempre*, 46%). As restantes parcelas representam os extremos da amostra onde 6% afirmam que esta ocorrência acontece *sempre* e 5% que a mesma acontece *poucas vezes*, como podemos verificar no gráfico 28.

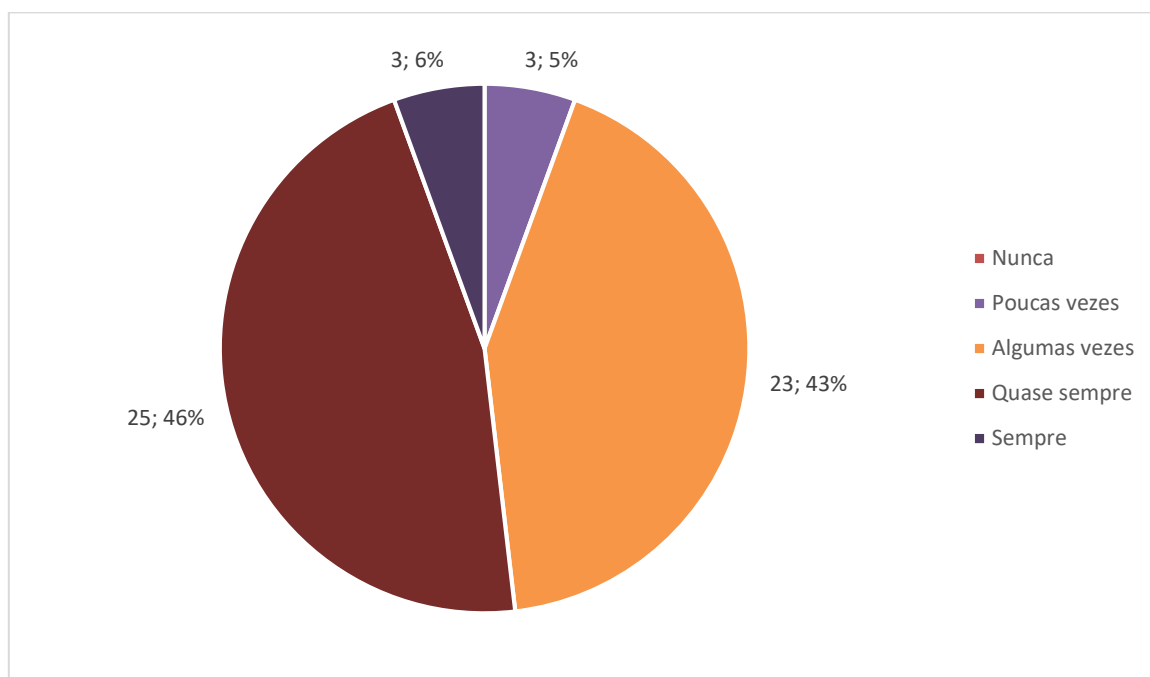


Gráfico 28: Comparação da autoavaliação face à avaliação final dos docentes (respostas à questão 8.3.)

O mesmo tipo de questão foi colocado relativamente à heteroavaliação com a questão 8.4 (*Até que ponto a heteroavaliação entre alunos coincide com a avaliação final dos momentos de avaliação?*). Como se verifica no gráfico 29, as respostas a esta questão mostram que esta coincidência não é tão evidente no que toca à heteroavaliação. Não há um relato que demonstre esta ocorrência de forma sistemática, a percentagem mais alta, apesar de bastante positiva, apenas afirma que esta coincidência ocorre *quase sempre* com 26%, seguindo-se a maior parcela a afirmar que a mesma ocorre *algumas vezes* com 43% e a ocorrência mais errática, *algumas vezes* com 19%. Há, no entanto, e ao contrario da autoavaliação, 13% dos inquiridos que afirma que esta coincidência *nunca* ocorre.

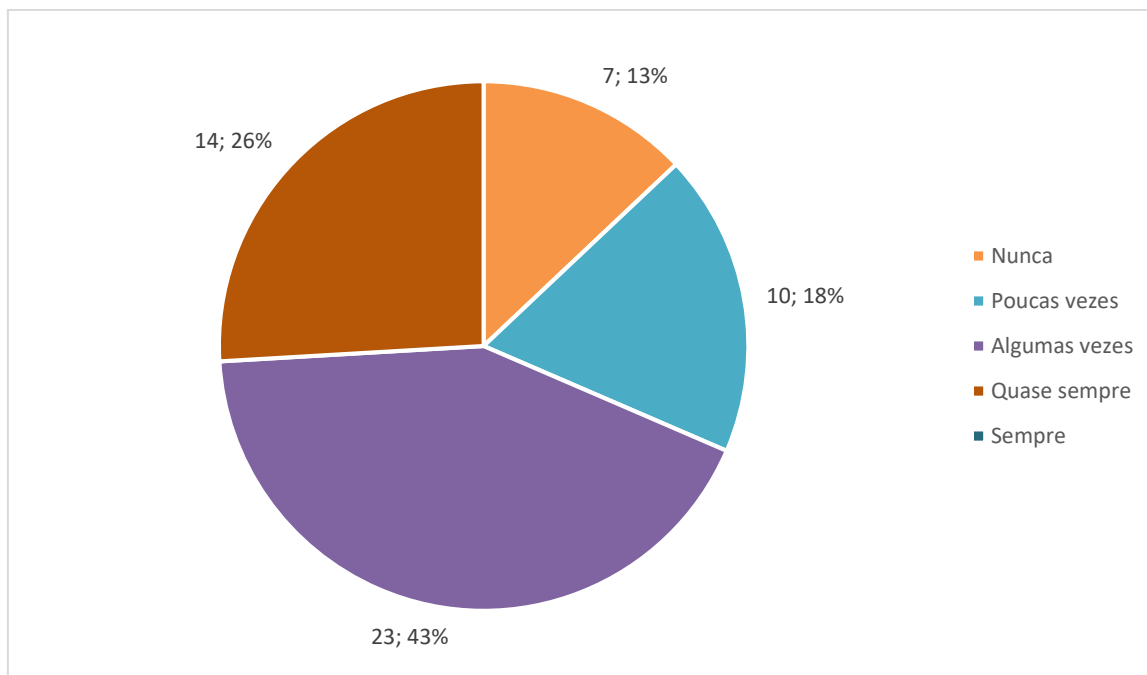


Gráfico 29: Comparação da heteroavaliação face à avaliação final dos docentes (respostas à questão 8.4.)

Além da prática da autoavaliação e heteroavaliação pelos docentes e a comparação entre as perceções dos alunos e as avaliações finais, era importante perceber até que ponto estes medidores são realmente considerados importantes pelos docentes, ao qual a questão 8.5 (*Considera importante a autoavaliação dos alunos?*) e a questão 8.6 (*Considera importante a heteroavaliação entre alunos?*) pretendem dar respostas. Estas duas questões solicitavam também aos inquiridos uma justificação sucinta da sua opinião, de forma a recolher possível informação relevante relativa a esta questão que escape a uma simples pergunta de *sim* ou *não*. Relativamente à questão 8.5, as respostas demonstraram que quase todos os docentes da amostra consideram a autoavaliação importante no processo educativo dos alunos, como se pode verificar no gráfico 30.

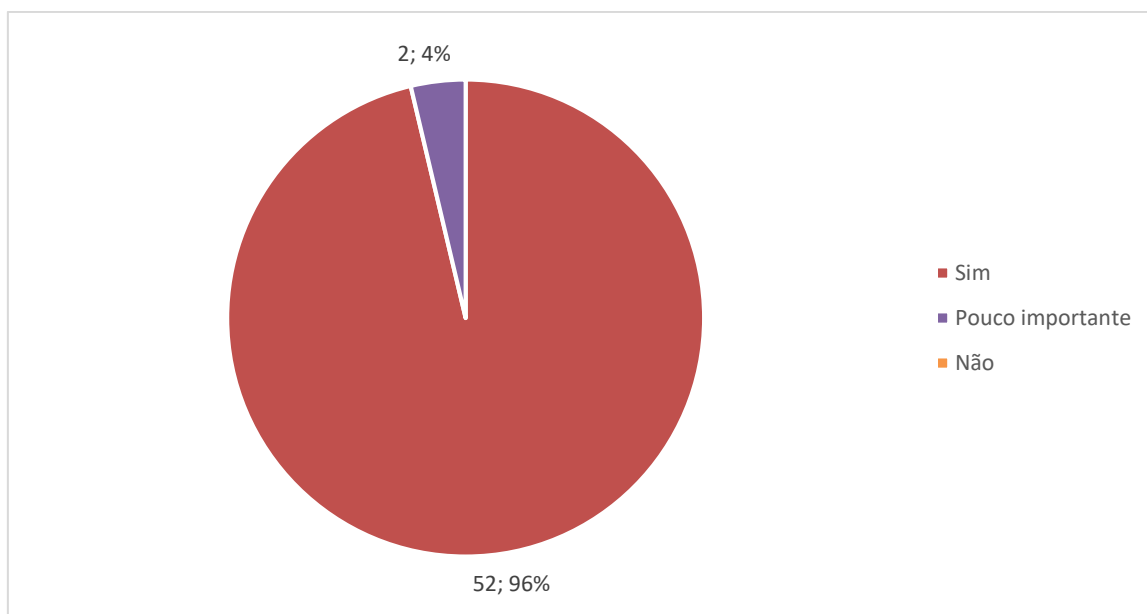


Gráfico 30: Importância da autoavaliação (respostas à questão 8.5.)

As justificações/opiniões dos docentes pautam-se pela referência à consciência das capacidades que a autoavaliação pode despertar nos alunos e do entendimento das expectativas quanto ao seu desempenho e critérios de avaliação, bem como o papel de orientador da mesma para a resolução de aspetos que melhorem o seu rendimento e ainda o sentido autónomo do trabalho e estudo individual

“(Através da autoavaliação) é verificado o nível de consciência dos alunos e se foi clara a mensagem do professor quanto aos objetivos a atingir e as estratégias para tal.”

“Sim (é importante) porque o aluno deve ter noção das suas capacidades. Deve saber quais são as suas dificuldades de forma a poder estudar autonomamente com vista na superação das mesmas.”

Apesar disto, alguns docentes referem a falta de preparação e desvirtuamento da autoavaliação por parte dos alunos com a procura cega de notas sem justificação fundamentada, o que poderá tornar esta ferramenta pouco útil ou sem o efeito pretendido.

“A autoavaliação é uma oportunidade importante para o que o aluno reflita sobre a sua aprendizagem, aquilo em que foi bem-sucedido e também no que não foi tão bem-sucedido. Pode e deve habilitá-lo (ao aluno) a desenvolver a sua própria capacidade crítica, consciencializando-o das suas limitações e principalmente das suas vitórias. apesar disso, é de referir que muitos dos alunos não estão capacitados para realizar uma autoavaliação consciente e coerente.”

“Considero (a autoavaliação) importante, mas não num formato em que o aluno apenas diz a “nota” que sente justa. Considero mais importante a autoavaliação onde o aluno reflete sobre o que pode melhorar, e o que está bom, delineando estratégias autonomamente.”

“É importante que os alunos saibam avaliar as suas capacidades. No entanto poucos são os alunos verdadeiramente honestos aquando a sua autoavaliação, o que a torna uma ferramenta pouco útil.”

A questão 8.6 aborda da mesma forma a vertente da heteroavaliação. No entanto, as respostas dos inquiridos mostraram-se completamente diferentes. Ao contrário da questão da autoavaliação, onde é clara uma opinião maciça quanto à sua importância, relativamente à heteroavaliação as opiniões dividem-se, como se pode verificar no gráfico 31. Apesar de a maioria da amostra (59%) considerar importante a heteroavaliação, uma parcela significativa (32%) atribui-lhe pouca importância e, ao contrário da autoavaliação, 5% dos inquiridos não a consideram de todo importante.

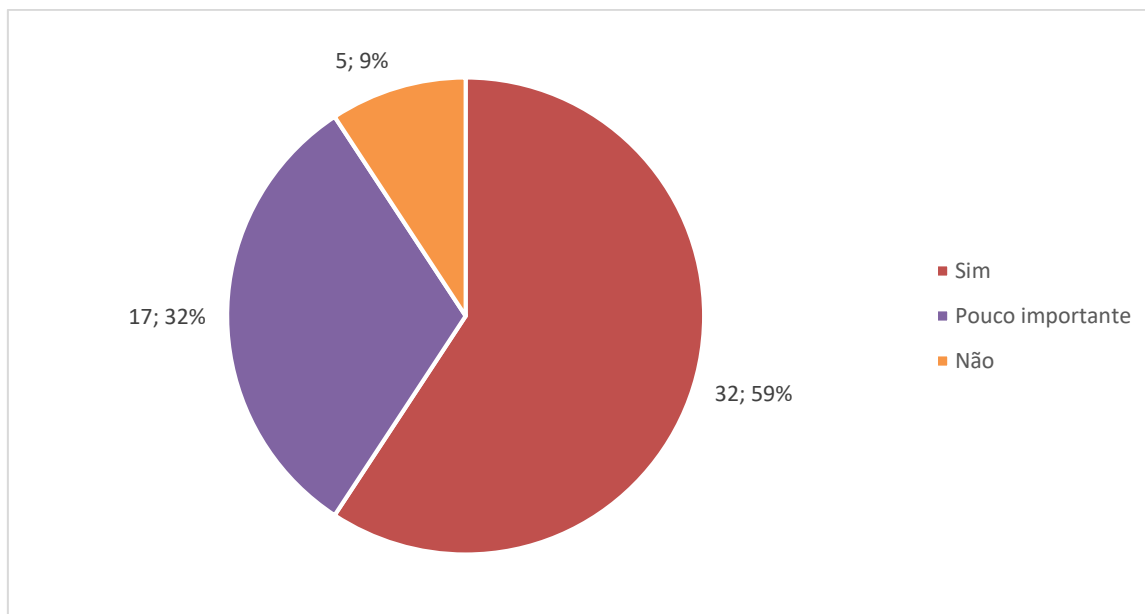


Gráfico 31: Importância da heteroavaliação (respostas à questão 8.6.)

As justificações/opiniões dos inquiridos demonstram este contraste de opiniões. O desenvolvimento crítico, a reflexão em grupo, a competição saudável e até a identificação com as dificuldades e dos colegas estão entre os benefícios referidos por aqueles que consideram este medidor importante para o desenvolvimento dos alunos.

“Apesar de não fazer a heteroavaliação regularmente considero que é uma mais valia. Pois obriga os alunos a desenvolver o seu espírito crítico.”

“Ouvir os outros colegas de casa e comparar ao seu trabalho pode ser levado como uma competição saudável ou até uma motivação para que o próprio se esforce mais no ano seguinte.”

“A prática de reflexão, visualização e críticas construtivas dos alunos em aulas de ensembles do mesmo instrumento auxiliam a uma maior consciência e motivação para ultrapassar as diferentes dificuldades na aprendizagem do instrumento.”

“Ao avaliarem os outros podem também relacionar-se com determinadas questões, e também compreender melhor as próprias avaliações dos seus professores.”

Por outro lado, muitos docentes referem o facto de as aulas que lecionam serem de carácter individual e, como tal, se torna difícil ou até impossível a realização de heteroavaliação, tornando-a numa ferramenta de pouca utilidade para estes docentes.

“(A heteroavaliação) pode ser uma ferramenta útil pois os alunos também aprendem muito uns com os outros, mas, uma vez que as aulas que dou são individuais, não tenho mais alunos por turma e não me parece muito positivo basear essa heteroavaliação apenas nos momentos de performance onde todos se ouvem a tocar.”

“Acho mais importante heteroavaliação em contexto de um grupo grande e não em aulas praticamente individuais.”

“Tratando-se de aula de instrumento individual, a heteroavaliação entre alunos torna-se impossível.”

Além disto, alguns docentes referem questões como a falta de sentido crítico dos alunos, a sinceridade e isenção dos seus julgamentos e ainda a comparação entre alunos de diferentes níveis de aprendizagem.

“Não acho que os alunos (os mais novos principalmente) consigam ter uma opinião crítica e isenta sobre os seus colegas.”

“Difícilmente a intervenção dos alunos é suficientemente analítica para retirar pontos positivos.”

“Este tipo de avaliação relativiza o empenho e dedicação dos alunos, uma vez que não reflete o empenho e dedicação dos mesmos. Nomeadamente quando compara alunos de capacidades e potenciais diferentes dentro do mesmo nível (ano letivo ou grau).”

“A heteroavaliação acaba por pôr em questão se a relação entre os alunos não passará de certa forma a que prejudique o colega. Fazendo com que o ânimo do pouco que tenha feito bem, possa desaparecer. Falo por experiência própria.”

Finalmente, secção 9, aborda a importância da avaliação, incidindo na formação dos docentes na prática avaliativa e a aproximação que a avaliação deve adotar face à especificidade da performance artística. Como referido na revisão da literatura, um dos fatores referidos como benéfico para a qualidade da avaliação é a formação na prática avaliativa por parte dos professores³². Alguns estudos revelaram um incremento na equidade e clareza na avaliação por parte de júris com formação nesta área em comparação com júris com menos ou nenhuma formação. Desta forma, era importante perceber a importância atribuída a esta problemática por parte dos docentes, bem como a sua experiência e possível necessidade deste tipo de formação. A questão 9.1 (*Considera que a formação de docentes na prática avaliativa é importante na eficácia da avaliação da performance?*) questiona a opinião dos inquiridos relativamente a esta temática. As respostas a esta questão revelam que esta é uma temática considerada importante para a maioria dos inquiridos, 41% dos quais a consideram *muito importante* e ainda outros 22% a consideram *extremamente importante*. Uma parcela significativa, 28% dos inquiridos atribui uma importância mediana a esta problemática, e ainda 7% a consideram *pouco importante*. É de referir ainda uma pequena percentagem, 2%, que não consideram a formação na prática avaliativa de todo importante, como podemos verificar no gráfico 32.

³² In Capítulo 3.1 Avaliação da Performance Musical – Práticas e Influências, pág. 46

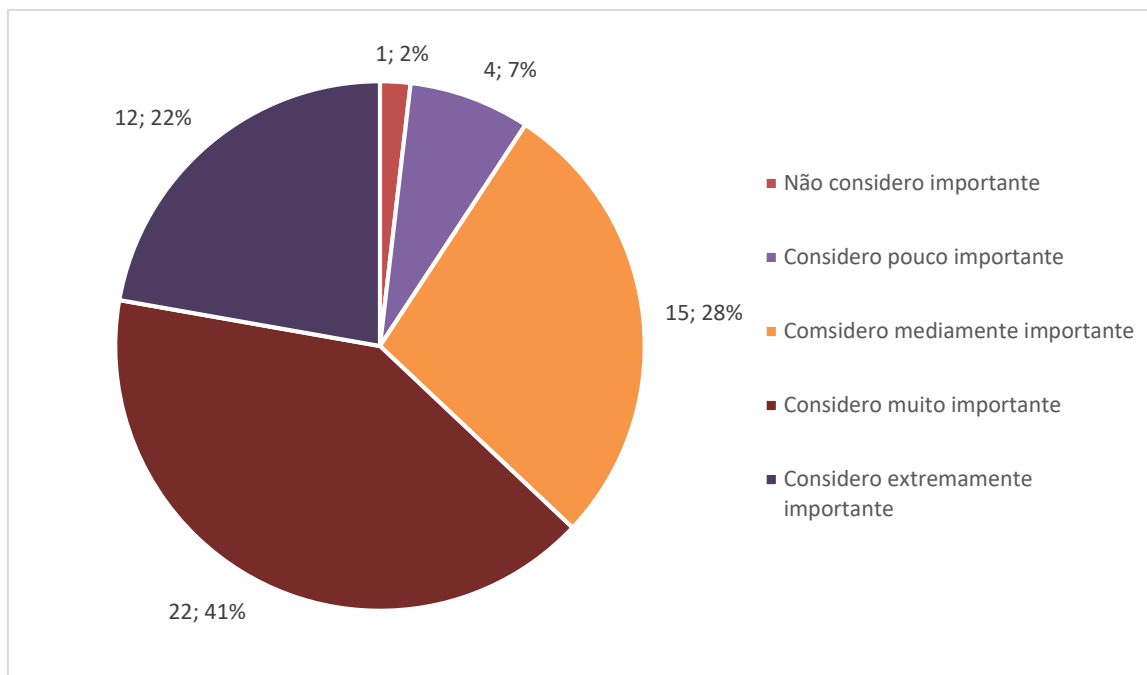


Gráfico 32: Importância da formação em avaliação (resposta à questão 9.1.)

Uma vez medida a opinião desta amostra de docente relativa à formação em avaliação, foi necessário inquirir os mesmos relativamente à sua necessidade de formação nesta área. Seria de esperar que, uma vez que, como verificado na questão anterior, esta temática é considerada importante pelos inquiridos, a sua experiência mostrasse uma necessidade de mais formação deste género, ou dificuldades na prática avaliativa devido a lacunas nesta área. A questão 9.2 (*Sente necessidade de ter mais formação na área da avaliação?*) questiona os docentes inquiridos relativamente a esta necessidade. Os dados recolhidos, apresentados pelo gráfico 33, mostram que a grande maioria dos inquiridos (48%) sente *alguma necessidade* deste tipo de formação e ainda outros 8% sentem *muita necessidade* e 7% *muita necessidade*, revelando assim uma grande fatia da amostra que admite uma lacuna na sua formação relativamente a esta temática. Apesar disto, uma parcela significativa de 22% dos inquiridos afirma ter *pouca necessidade* deste tipo de formação e ainda outros 15% afirmam não sentir de todo essa necessidade na sua prática.

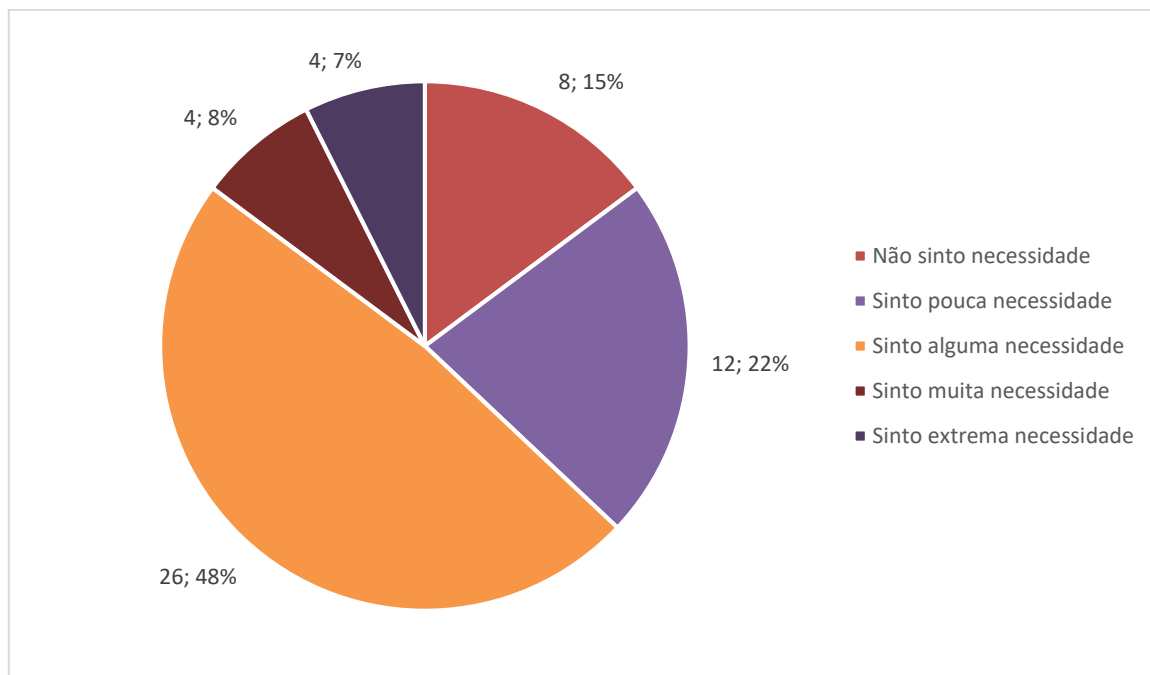


Gráfico 33: Necessidade de formação em avaliação (respostas à questão 9.2.)

Por último, uma das questões abordadas na revisão de literatura relativa à avaliação da performance artística foi relativa às diferentes aproximações a esta prática³³. Duas aproximações distintas destacaram-se na revisão realizada. Por um lado, temos uma aproximação mais clínica, com uma descrição de vários aspetos técnicos e musicais, com critérios específicos para cada aspeto, de forma a transcrever o mais fielmente possível a performance em causa, conseguindo assim uma avaliação bastante fundamentada e que tenta ser o mais precisa e imparcial possível. Por outro lado, temos uma aproximação muito mais globalizante da experiência performativa, onde a avaliação recai mais sobre aspetos musicais e menos técnicos e onde o ambiente criado pelo performer e a energia e mensagem transmitida por este é o objeto da mesma³⁴.

A questão 9.3 (*Até que ponto concorda que uma performance seja dissecada em vários componentes de forma a ser avaliada?*) aborda a primeira destas aproximações, inquirindo os docentes da amostra sobre a avaliação da performance através de análise detalhada e clínica de vários aspetos e parâmetros. As respostas a esta questão mostram uma clara tendência de concordância com esta aproximação. A maioria dos inquiridos atribuiu um nível de concordância positivo, mas mediano – vinte e dois inquiridos atribuíram um nível 3 de concordância – mas um número significativo de docentes atribuiu níveis de concordância mais elevados – dezasseis docentes atribuíram um nível 4 e oito docentes atribuíram um nível 5 de concordância. Níveis de concordância menos positivos apresentam menos número de inquiridos – tanto o nível 2 como o nível 3 de concordância obtiveram quatro votos respetivamente. Isto parece mostrar que a maioria da amostra está mais a favor de uma aproximação mais tecnicista da avaliação da performance, ou pelo menos concorda com a possibilidade de esta adotar esta aproximação.

³³ In Capítulo 3.1 Avaliação da Performance Musical – Práticas e Influências, pág. 48

³⁴ In Capítulo 3.2 Avaliação nas Teorias de Desenvolvimento Musical, pág. 50 – 59

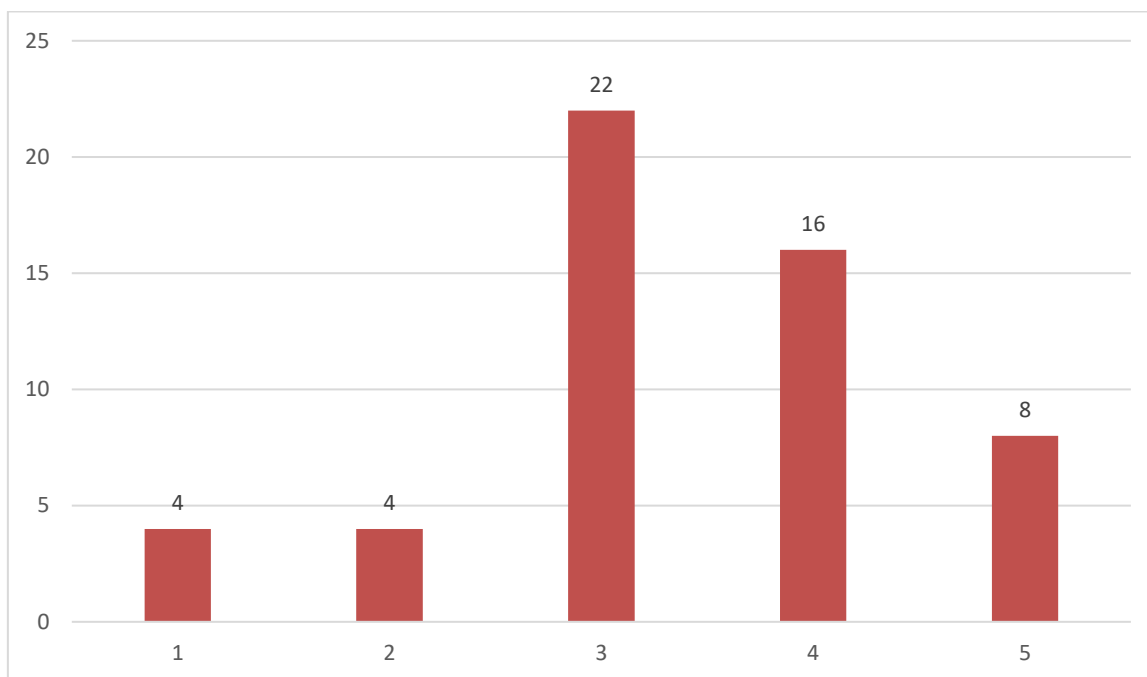


Gráfico 34: Avaliação detalhada da performance artística (respostas à questão 9.3.)

Esta questão (9.3.) pedia, além da determinação de um nível de concordância, uma justificação sucinta para a sua escolha. Estas justificações/opiniões mostraram o porquê de o nível de concordância intermédio (nível 3) ter obtido o maior número de votos da amostra. Apesar de haver opiniões que são claramente a favor desta aproximação mais tecnicista, apontando o nível de justiça e coerência na avaliação e a importância dos vários componentes da avaliação como questões essenciais à mesma, como mostram os comentários seguintes:

“Concordo plenamente pois a performance musical envolve uma grande quantidade de aspetos que se unem para o produto final (respiração, som, articulação, etc.).”

“É mais fácil fazer uma avaliação justa.”

“Penso que uma performance tem de ser avaliada tendo em perspetiva vários aspetos como o rigor rítmico, interpretação, qualidade sonora, afinação, entre outros.”

“(Esta aproximação) permite identificar diversos aspetos dentro da performance.”

“Para ser mais justa e coerente entre todos os júris.”

“Uma performance tem vários constituintes que podem ser avaliados, logo, para a avaliação ser justa, todos devem ser tidos em consideração.”

E também opiniões que não se mostram tão a favor desta aproximação:

“(Esta aproximação) poderá ser útil noutra área, mas não na música. Claro que há sempre pontos técnicos que poderiam ser avaliados numa escala. Mas estamos a falar de arte. A arte não se

mede em números como a matemática, senão deixa de ser arte. Não concordo minimamente com a avaliação em componentes.”

“Uma performance deve ser avaliada de forma global, principalmente nos alunos de graus iniciais, tendo em conta um interesse maior que é a presença deste perante o público, a forma como se apresenta e lida com a pressão.”

“Existem vários aspetos dentro de uma performance que precisam de ser tidos em conta: o aspeto visual, a técnica, musicalidade, postural corporal, entre outros. Todos estes elementos são importantes para que o resultado seja bom, mas, no entanto, não acho que deva ser cirúrgica a avaliação pois isso tira a essência da música em si.”

“Penso que deveremos apreciar a performance na globalidade. É arte, não se avalia “ao metro”.”

A grande maioria dos comentários demonstra uma opinião menos extremista e mais central, defendendo uma aproximação mais globalizante, mas que contenha uma análise de aspetos mais particulares e técnicos, característicos da performance. Alguns comentários referem a possibilidade de utilizar diferentes aproximações consoante o nível de estudos dos alunos, defendendo uma aproximação mais tecnicista em níveis menos avançados e a aplicação de uma aproximação mais globalizante em níveis mais experientes:

“Depende dos graus. Numa fase inicial é importante fazê-lo porque o foco do trabalho está repartido em vários pontos técnicos a adquirir. Numa fase intermédia e final do percurso, o foco do júri deve estar na performance e na capacidade interpretativa e musical do aluno.”

“Num nível mais básico, onde o aluno ainda não possui capacidade técnica avançada que lhe permita executar o repertório de forma mais musical, poderá fazer sentido avaliar tendo em conta alguns critérios mais técnicos. Mas num nível avançado acho que não se justifica usar os mesmos critérios para avaliar uma performance que tem o intuito de ser a mais musical e artística possível. Não me parece que a arte possa ser medida.”

Mas a maioria dos comentários defende uma junção das duas aproximações:

“Embora saiba que seja importante ter vários parâmetros de avaliação para esta ser realizada com a maior imparcialidade e precisão possível, a música não é uma ciência exata, há características numa performance que não é possível quantificar nem especificar.”

“Faz sentido a dissecação, no entanto leva a que o júri esteja a pensar em parâmetros em vez de estar a ouvir com “ouvidos de músico” e a contemplar verdadeiramente a execução do aluno.”

“Tudo depende do momento ao qual o aluno é avaliado. Numa prova técnica, faz mais sentido pensar nos vários aspetos de uma

performance, por outro lado, num recital, por exemplo, será mais coerente avaliar a performance como um todo.”

“Penso que a avaliação de uma performance é algo extremamente complexo e difícil de ser 100% justo. Por isso, penso que seria importante que todos os diferentes aspetos de uma performance fossem avaliados. Por outro lado, penso que uma avaliação dessa forma também pode não ser benéfica pois demorará muito mais tempo e pode não obter resultados mais justos.”

“Uma performance deve ser avaliada como um todo...o som, a técnica, a musicalidade, a afinação, entre outros, são aspetos que podem ser discutidos individualmente, mas a realidade é que não funcionam de forma individual, estão interligados é essa relação que determina se uma audição foi de maior ou menor qualidade. Tratando-se de um momento performativo parece-me que o mais importante é avaliar a qualidade do que ouvimos, sem dissecar os vários componentes.”

“Eu tenho duas opiniões. Acho que a nível de exame, sim, deve de haver uma avaliação mais minuciosa, com vários parâmetros. Por ser algo mais técnico. Num recital, acho que a avaliação devia de ser num todo, no geral. Visto que podemos considerar, uma performance mais global.”

De forma a corroborar as escolhas feitas na questão 9.3 e as afirmações feitas nos comentários que se lhe seguem, a questão 9.4 colocava à escolha dos inquiridos uma afirmação relativa a cada uma das duas aproximações de avaliação já mencionadas, das quais os docentes deveriam eleger a que obtinha a sua maior concordância. As afirmações para essa escolha foram as seguintes:

9.4. *Com qual das aproximações concorda mais:*

- *Uma análise cirúrgica da performance, dividida em vários parâmetros e critérios, com diferentes pesos de avaliação, permitindo assim uma tradução fiel do desempenho do intérprete e uma classificação justa.*
- *Uma apreciação globalizante da performance, traduzindo o ambiente criado pelo intérprete, a sua energia e entrega, e até que ponto a sua interpretação foi bem conseguida.*

As respostas a esta questão vieram corroborar a tendência verificada nos comentários à questão 9.3. Apesar de considerarem importante a atenção e consideração na avaliação de aspetos mais tecnicistas e diferentes componentes da performance, a maioria dos inquiridos concorda mais com uma aproximação que analise a performance musical como um todo, uma vez que a mesma não é a soma de componentes individuais, mas sim a conjugação complexa de vários elementos numa entidade performativa. Esta tendência pode-se verificar no gráfico seguinte.

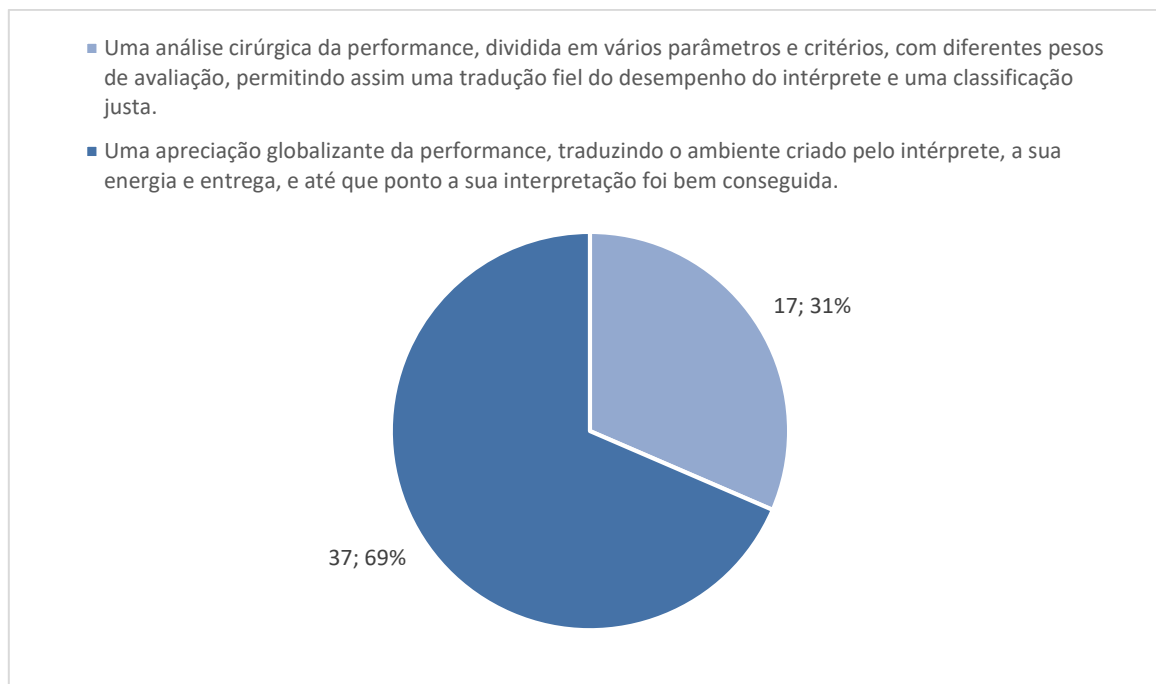


Gráfico 35: Comparação de aproximações à avaliação da performance (respostas à questão 9.4.)

Por último, o questionário encerra com o pedido de *“um comentário sucinto relativamente à sua experiência na avaliação da performance, por exemplo, aspetos positivos ou dificuldades que tenha vivenciado.”* Não sendo de preenchimento obrigatório, este espaço pretendia dar aos inquiridos a oportunidade de deixar alguma opinião mais pessoal e relevante relativa a toda a temática da avaliação da performance ou a alguma questão específica colocada ao longo do questionário. Os inquiridos aproveitaram para evidenciar novamente as dificuldades que experienciam na avaliação da performance, entre as quais se destaca a dificuldade em avaliar instrumentista que tocam instrumentos diferentes do júri, ou seja, a falta de conhecimento significativo relativamente a aspetos mais técnicos de instrumentos com os quais não estão familiarizados:

“A maior dificuldade que tenho é quando tenho de avaliar outros instrumentos. Enquanto no trompete eu sei quais as dificuldades técnicas, o estilo pretendido, a interpretação de uma determinada obra etc etc, num instrumento como viola de arco eu apenas irei avaliar o nível de performance sem saber/dominar o que é pretendido para este instrumento, se gostei ou não.”

“A parte “técnica” de instrumentos diferentes do nosso é sempre a parte mais difícil de avaliar. O equilíbrio entre as várias componentes será sempre o ideal; até porque não podemos deixar de associar a parte técnica à performance.”

Nestes comentários é também evidente a preocupação existente com a aproximação mais correta da avaliação da performance, reminiscências da problemática colocada nas questões 9.3 e 9.4, com docentes a referir a importância de uma avaliação globalizantes, mas com referências técnicas e adequada a diferentes situações de performance, a dificuldade em conseguir uma avaliação mais justa sem comprometer outros aspetos e a subjetividade inerente à performance artística e à opinião individual dos avaliadores:

“A excelência musical, acontece quando um músico consegue comunicar através do seu instrumento e torna viva a linguagem. A energia desta comunicação nem sempre é fácil de quantificar se estivermos a dissecar alguns dos parâmetros (como afinação ou equidade rítmica) daí a importância de ter em conta outros aspetos que vão para além das questões técnicas, mas que têm que ver com a forma como o instrumentista cuida do seu discurso e do seu som.”

“A avaliação de uma performance responde a várias questões e parâmetros, depende também do contexto onde ocorre essa performance. Há momentos em que é importante que seja muito concreta e responda a vários parâmetros de forma a ajudar o aluno no seu trabalho e evolução. Outros em que deve responder a uma avaliação mais momentânea e global.”

“A avaliação de uma performance é e será sempre uma prática difícil de realizar. Também será difícil ser sempre 100% “justo” na atribuição de uma classificação. Pessoalmente, gosto de pensar e encarar o momento de avaliação como um processo inerente à aprendizagem, uma etapa a percorrer, não como o objetivo final. No caso de uma performance musical, entre outras, é difícil traduzir a criação artística para números, mas como não existe nenhum modelo de avaliação perfeito, cabe a nós professores encontrar um sistema íntegro e honesto de fazer com que aquele, seja apenas mais uma performance.”

“A avaliação sempre foi algo extremamente difícil para mim pois por um lado deveria haver uma avaliação “genérica” de cada aluno sozinho por outro lado, é necessária também uma comparação entre alunos do mesmo nível e de níveis diferentes. Para além disso, todos nós, professores, temos perceções diferentes sobre os diferentes objetivos a atingir, interpretações diferentes das obras o que dificulta uma avaliação justa. Penso que não existe um método perfeito, mas que podia ser algo melhorado em todas as escolas onde trabalhei.”

É de realçar ainda um comentário que refere a necessidade de uma constante atualização de conhecimentos por partes dos docentes e júris, bem como a continuidade da atividade como performer dos próprios docentes, como uma mais valia quer para a docência quer para a prática avaliativa:

“É importante o professor conhecer não só o repertório do seu próprio instrumento, mas sim de todos os instrumentos e ter interesse em se manter atualizado. Continuar a poder praticar a sua arte também é uma boa forma de se manter atualizado e de manter o gosto pela avaliação.”

4.5. Conclusões do estudo empírico

O inquérito por questionário permitiu obter um panorama de algumas práticas avaliativas e opiniões relativamente a esta temática no ensino da música no nosso país. Apesar de a amostra ser significativa, o número de docentes que a compõe pode não representar fielmente toda uma classe a nível nacional, mas poderá evidenciar tendências e *modus operandi* transversais a este sistema de ensino.

Dos três modos de avaliação a operacionalizar na educação – diagnóstica, formativa e sumativa – a avaliação formativa e a avaliação sumativa demonstraram ser os modos mais comuns de avaliação na prática dos docentes no ensino da música. A avaliação diagnóstica não parece ser um modo de avaliação ao qual os docentes deste ensino recorram com regularidade. Podemos concluir, através dos dados fornecidos, que a avaliação no ensino da música em Portugal se realiza maioritariamente com o objetivo certificativo da avaliação sumativa e como processo de acompanhamento e adaptação de metodologias inerentes à avaliação formativa.

No que toca às formas de avaliação, aplicadas a momentos de avaliação que implicam a performance de alunos, as provas com júri são a prática mais recorrente, juntamente com a observação direta pelo docente em aula. Verifica-se que estas formas de avaliação são, regra geral, ditados pelas Direções Pedagógicas, que acabam por tomar a responsabilidade da maior parte da organização de provas e elaboração de júris das mesmas.

Estes momentos de avaliação baseados numa performance são, segundo os dados recolhidos, maioritariamente obrigatórios e predominantemente realizados no fim de um período de estudos – período, semestre ou ano letivo. Podemos concluir que estes momentos de avaliação, com esta calendarização, são a materialização da prática verificada anteriormente de uma avaliação maioritariamente formativa e sumativa.

A preocupação com a elaboração de júris de provas, constituídos por elementos com conhecimento relativamente aos instrumentos interpretados, mostrou-se uma preocupação que é tida em conta, além de se verificar que esta preocupação é considerada bastante importante pelos docentes inquiridos.

Uma das questões pertinentes abordados neste inquérito, e que se revelou contraditória ao recomendado pela literatura, é a concertação de critérios de avaliação entre júris previamente a um momento de avaliação. De forma a tornar a avaliação mais justa e equitativa, é referidos por alguns autores, como se pôde verificar na revisão de literatura, a concertação de critérios de avaliação como medida de incremento de qualidade e confiança da avaliação. Através dos dados analisados, verifica-se que essa prática nem sempre é realizada, havendo uma grande divisão de níveis de aplicação da mesma, chegando mesmo a não ser existente.

Os critérios de avaliação revelaram-se não só uma problemática relacionada com a organização e comunicação entre júris, mas também com os alunos. Verificou-se que estes critérios são comunicados aos alunos com diferentes níveis de esclarecimento. Estes critérios deveriam ser uma das bases sobre as quais os alunos poderiam desenvolver os seus objetivos e entender qual as habilidades que lhes são esperadas. No entanto, verifica-se que estes critérios nem sempre são explicados aos alunos detalhadamente e com todas as componentes que encerram.

Também se verificou que esta problemática afeta a prática da avaliação pelos docentes, mostrando que estes sentem que o desconhecimento dos critérios de avaliação é muitas vezes causa de dificuldades na mesma. Esta questão poderá estar relacionada com a falta de concertação destes critérios entre júris como uma prática sistemática assertiva.

A adaptação destes critérios às particularidades de diferentes instrumentos é também considerada importante pela maioria dos docentes, no entanto, a prática da mesma nem sempre se revela assertiva, mostrando que as preocupações dos docentes nem sempre são implementadas na prática.

Além da problemática relacionada com os critérios de avaliação, as ferramentas de avaliação, particularmente as escalas de avaliação, revelaram-se pouco implementadas neste sistema de ensino. Apesar de o seu nível de utilização ser positivo, não parece ser uma prática recorrente dos docentes. A opinião dos docentes relativamente ao uso destas ferramentas revelou-se coincidente com a prática relatada. Apesar de obter números positivos quanto ao seu benefício, uma grande parte da população docente não a considera uma ferramenta útil, assim, é plausível que a mesma não seja incorporada na prática.

Este inquérito revelou algumas das dificuldades na avaliação por parte dos docentes. Além do nível de conhecimento dos critérios de avaliação a utilizar, o conhecimento, ou a falta do mesmo, relativo aos instrumentos dos performers a avaliar, revelaram-se dificuldades recorrentes na prática da avaliação da performance.

Além das dificuldades, também as metodologias que demonstram bons resultados vieram revelar-se neste questionário. Entre elas, o *feedback* dado pelos docentes aos alunos revelou-se uma prática regular e baseada numa *apreciação global com comentários sobre aspetos menos bons, salientando os aspetos mais positivos e dando indicações sobre aspetos a melhorar e soluções para tal*.

Pode-se verificar também, relativamente à prática da autoavaliação e heteroavaliação, que estes dois medidores são praticados de forma bastante diferente, com a autoavaliação a evidenciar-se como uma prática regular e considerada importante pela comunidade docente. A heteroavaliação mostrou ser um medidor que não faz parte da prática da maioria dos docentes, muito pelo facto de, segundo estes, a suas aulas serem maioritariamente de cariz individual e, portanto, ser uma prática de difícil execução. Sendo considerada uma prática muito benéfica para o desenvolvimento dos alunos, a autoavaliação dos alunos e a sua opinião acerca das suas habilidades revelou-se também coincidente com as apreciações dos próprios docentes, mostrando assim que os alunos têm normalmente noção das suas capacidades e do nível a que estas correspondem com as exigências do ensino e dos docentes. Uma vez que a heteroavaliação não é tratada como a autoavaliação pelos docentes como referido, este medidor não obtém os mesmos resultados. Como não é praticada da mesma forma, a heteroavaliação não obtém o mesmo nível de importância atribuída à autoavaliação e, pelo mesmo motivo, os dados que dispensa não são tão coincidentes entre alunos e docentes.

A formação dos docentes na prática avaliativa mostrou ser uma questão importante para os inquiridos para o incremento da qualidade da avaliação. No entanto, a população docente, baseada na sua experiência avaliativa, não considera que a falta dessa formação tenha afetado a sua apreciação em momentos de avaliação. Estes dados parecem ser contraditórios, mas poderão dever-se à falta de conhecimento relativamente à complexidade que a prática

avaliativa acarreta, bem como aos benefícios concretos que a formação na área poderia trazer.

Por último, a aproximação à avaliação foi uma das questões pertinentes deste questionário. Apesar de haver uma concordância significativa com as diferentes aproximações apresentadas – uma mais cirúrgica e atenta a vários parâmetros, tentando descrever o mais fielmente possível a performance em causa, e outra mais globalizante, que tenta refletir a performance como um todo, apreciando o ambiente e energia do intérprete e como este transmite a mensagem pretendida – há uma tendência significativa para uma aproximação da avaliação à performance mais globalizante. No entanto, é claro que os docentes consideram necessária a ponderação de aspetos mais técnicos inerentes à performance instrumental. Estes consideram ainda, que é necessária uma aproximação mais tecnicista em graus de aprendizagem mais básicos, sendo gradualmente adaptada esta aproximação em graus mais avançados para uma que transmita uma ideia mais geral da performance e do esforço interpretativo do aluno. Em suma, talvez um meio termo entre as duas aproximações seja o pretendido pelos docentes, a considerar tanto pelos comentários obtidos por estes como pelos dados já apresentados.

Em síntese, os comentários livres deixados pelos docentes vieram novamente relatar as dificuldades encaradas pelos docentes relativamente à prática avaliativa. O conhecimento dos critérios de avaliação, bem como o conhecimento relativo aos instrumentos a avaliar, surgiram novamente como constrangimentos à avaliação. A subjetividade inerente a esta prática e o balanço entre aproximações mais cirúrgicas e globalizantes à avaliação mostraram-se como preocupações pertinentes para estes docentes para as quais parecem requerer mais fundamento. Não pode também deixar de ser referido o comentário que defende a constante procura e atualização de conhecimentos por parte dos docentes, bem como a continuidade da sua vertente performativa como formas de incremento de qualidade e fundamentação quer para a prática docente quer para a problemática da avaliação da performance.

5. Conclusões e reflexão crítica final

A prática docente no ensino da música acarreta questões específicas relacionadas com a especificidade dos conteúdos que leciona. A música e a expressão artística apresentam-se como matérias que requerem não só uma especialização do docente, mas também de todo um conjunto de metodologias e aproximações pedagógicas. Neste sentido, este trabalho permitiu dar resposta a questões e abordar problemáticas que se mostravam constrangedoras da minha ação como docente desta área. A Parte I do presente trabalho, permitiu a aquisição, desenvolvimento e reforço de conhecimentos e metodologias relativas à prática docente, consolidadas através da Prática de Ensino Supervisionada decorrida no Conservatório de Caldas da Rainha. Este estágio permitiu-me desenvolver ferramentas que fortaleceram a minha prática como docente, nomeadamente ao nível da organização pedagógica e de conteúdos, bem como a prática constante de uma análise autocrítica sobre os métodos de ensino utilizados e conseqüente reflexão dos aspetos positivos e aspetos a melhorar. Deste modo, procurei ir ao encontro do ideal reflexivo defendido por Alarcão (2001) em que o docente deve desenvolver um processo de autocrítica sobre as metodologias e estratégias de ensino utilizadas bem como a importância do seu papel na construção do carácter do aluno.

Durante a prática docente que desenvolvera até à realização desta investigação, os momentos de avaliação baseados em performances de alunos, sempre se mostraram como momentos de grande reflexão e incerteza relativamente à tarefa em mãos. A investigação desenvolvida na Parte II do presente trabalho pretendeu dar resposta às questões e reflexões que colocava relativamente a esta problemática. Esta investigação permitiu definir o papel da avaliação no ensino e entender as suas formas e objetivos, bem como quando e como deve ser empregue. A revisão de literatura permitiu definir os modos da avaliação – diagnóstica, formativa e sumativa. Apesar de serem empregues de forma substancial no ensino, a vertente formativa da avaliação ainda é muitas vezes desvirtuada e operacionalizada através de mais momentos de avaliação que quebram a fluidez do ensino. A avaliação revelou-se também um conjunto de processos e práticas que permitem não só tornar mesurável o desenvolvimento dos alunos, mas também analisar a eficácia e pertinência dos métodos utilizados no ensino. Um dos produtos úteis da avaliação é o *feedback* que a mesma pode proporcionar aos alunos e o aproveitamento deste por parte dos mesmos para um maior desenvolvimento. No entanto, a avaliação continua muitas vezes a ser desvirtuada do seu papel, com a procura irracional de notas e números que justifiquem *rankings*, quadros de honra e medidores de qualidade das escolas.

A investigação realizada permitiu constatar que, tal como se evidenciava, a avaliação da performance musical reveste-se de uma grande complexidade e é fonte de muitas incertezas e dúvidas por parte dos docentes desta área. A dificuldade em criar critérios de avaliação válidos e que recriem uma performance mostrou-se como um dos obstáculos mais substancial para os intervenientes nesta prática. A subjetividade da apreciação musical e equidade de opiniões entre juizes revelaram-se também como problemas para os quais a investigação na área ainda procura soluções adequadas e mais eficazes. Pôde-se verificar que a avaliação de uma performance sofre influências musicais e não musicais, quer pelo performer quer pelo júri. O contato com o trabalho compilatório de McPherson e Thompson (1998) permitiu apresentar um resumo destas influências, havendo novamente uma clara referência de necessidades e problemas nesta prática. Destes destacam-se a falta de

consolidação de critérios de avaliação entre júris, a necessidade da criação e uso de ferramentas de avaliação, nomeadamente, escalas de avaliação e a importância da formação de júris na prática avaliativa.

Pelo contributo dado ao ensino da música e pela óbvia fundamentação que traria para esta problemática, a abordagem feita da avaliação pelas teorias de desenvolvimento musical figurou-se essencial para esta investigação. Edwin Gordon com a sua Teoria de Desenvolvimento Musical tornou-se uma referência na educação musical e na forma como este ensino é operacionalizado. Gordon desenvolveu esta teoria com a premissa de que a música é uma linguagem e aprende-se e desenvolve-se como tal. A sua investigação e desencadeou-se com o foco em idades etárias mais baixas, da primeira infância à adolescência. A aptidão musical das crianças é uma das problemáticas da aproximação de Gordon e para a sua determinação, este autor, desenvolveu uma bateria de testes que permitem tornar mensurável tal dimensão. Quer estes testes, quer a prática relatada na literatura de docentes que baseiam a sua aproximação na Teoria de Desenvolvimento Musical, mostraram que as ferramentas de avaliação baseadas em escalas de avaliação e *checklists* com critérios definidos para vários parâmetros da performance, são uma forte componente da prática avaliativa segundo estes padrões. É visível também a importância da adequação dos modos da avaliação – diagnóstica, formativa e sumativa – havendo uma forte incidência no carácter formativo da avaliação de forma a rastrear o mais fielmente possível o desenvolvimento dos alunos, bem como avaliar o desempenho dos métodos utilizados e da prática docente.

A Teoria da Aprendizagem Musical evoluiu de uma necessidade de avaliação e a avaliação está assim patente na sua prática e pedagogia. A frequência regular da avaliação revela uma prática formativa e diagnóstica no caso da avaliação de aptidões. Tanto a prática pedagógica como a avaliação baseadas na Teoria de Aprendizagem Musical incidem na demonstração de habilidade musicais dos alunos através da performance, por isso as suas aproximações podem ser adaptadas à performance musical em geral.

Uma das principais dificuldades dos docentes quando confrontados com a avaliação de uma performance é a elaboração de critérios de avaliação válidos e confiáveis. A performance musical reveste-se de uma complexidade que a torna muitas vezes difícil de transpor numa apreciação. No entanto, o registo e medição do desenvolvimento dos alunos nesta vertente é necessário e, como aponta Swanwick, a subjetividade e complexidade da performance não nos isenta da necessidade avaliar e clarificar a base dos nossos julgamentos. A Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical desenvolvida por Keith Swanwick e June Tillman pretende descrever o processo de aprendizagem musical e inspira-se na Teoria de Desenvolvimento Cognitivo de Piaget para mostrar, sobre a forma espiral, os vários patamares da experiência musical. Uma vez que esta teoria se desenvolve mostra que o desenvolvimento musical é um processo contínuo e cumulativo que ocorre em estágios evoluindo de um menor para um maior equilíbrio de conhecimentos. Segundo Swanwick e Tillman, o desenvolvimento musical ocorre de forma cumulativa aos longo de quatro patamares representativos das dimensões do conhecimento musical denominados Materiais, Expressão, Forma e Valor, ou seja, cada patamar pressupõe o desenvolvimento integral do anterior. A evolução do conhecimento musical atravessa estes patamares, indo da sensibilidade e controlo dos sons, reconhecimento de estruturas e noções de expressividade até à fruição da experiência musical e o seu valor pessoal e cultural. A aplicação desta teoria e do entendimento que trás sobre a apreciação musical na prática pedagógica e sobretudo na prática da avaliação foi

também referida pelos autores. Uma das aplicações destes ideais é a criação de critérios de avaliação baseados na espiral de desenvolvimento musical. Costa e Barbosa (2010) transpuseram esta aproximação para uma ferramenta de avaliação: Escala de Registo da Execução Musical. Estes autores realizaram um estudo em que contrapunham o uso desta ferramenta com a avaliação livre de júris perante uma performance musical. Este estudo não só mostrou que este tipo de ferramentas obriga o júri a focar-se nos parâmetros pertinentes a avaliar como também, e de acordo com a teoria em causa, são contempladas todas as dimensões da crítica musical. A falta de referência a estados mais avançados da crítica musical neste estudo revela uma prática avaliação mais tecnicista e menos globalizante, vendo a performance musical como uma soma de elementos e não como um todo mais complexo. Também foi possível verificar o nível de subjetividade que a apreciação da performance musical acarreta, com opiniões e classificações muito díspares entre júris. Estes dados parecem demonstrar uma de duas conclusões: os professores, frequentemente, não avaliam segundo as suas conceções teóricas, revelando uma separação entre teoria e prática; os professores de música sentem dificuldades quando têm de justificar por palavras determinado juízo de carácter musical.

Uma vez que a legislação aplicável e os projetos educativos apenas traçam linhas orientadores e definem os modos de avaliação a aplicar no ensino da música, a forma de obter informação concreta relativamente às práticas avaliativas operacionalizadas neste ensino passou pela consulta direta dos seus intervenientes. Como tal, o inquérito por questionário desenvolvido nesta investigação pressupôs-se a recolher tal informação e consultar a opinião dos docentes relativamente a algumas questões que surgiram da consulta bibliográfica realizada.

Através desta consulta realizada por meio do inquérito referido, foi possível constatar várias práticas relativas à avaliação no ensino da música. As formas de avaliação recorrem maioritariamente à performance artística perante um júri, são de carácter obrigatório e calendarizadas no fim de períodos de estudos. A Direção Pedagógica é normalmente o órgão responsável pela organização e determinação das provas de avaliação e das práticas a empregar. Das formas de avaliação recomendadas, a avaliação formativa e sumativa mostraram-se preferenciais. A autoavaliação mostrou-se um medidor importante para os docentes, considerando-a uma forma de obter informações relativamente à perspetiva dos alunos do seu desenvolvimento e das suas expectativas. A heteroavaliação mostrou-se menos aplicável, muito devido à dimensão individual das aulas de instrumento. Também o *feedback* se mostrou como uma ferramenta de grande importância para os docentes, como forma de transmitir de forma clara e eficaz a sua apreciação aos alunos.

Apesar das várias questões abordadas neste inquérito, duas problemáticas destacam-se, não só pela importância que já trazem da literatura consultada, mas também pela forma como foram encaradas pelos inquiridos e pelos dados que foram obtidos relativamente às mesmas. Uma destas é relativa aos critérios de avaliação, a sua elaboração, conhecimento dos mesmos por parte dos docentes e concertação destes entre júris em momentos de avaliação. A outra é a aproximação a ter à avaliação de uma performance, a forma como a demonstração artística é medida e quais o tipo de ferramentas a utilizar. Relativamente à primeira questão, verificou-se que a concertação de critérios de avaliação nem sempre é uma prática regular entre os docentes previamente a momentos de avaliação. Esta lacuna pode ser a fonte de algumas incoerências na apreciação resultante de um momento de avaliação. Se não são expostos e explicados os critérios de avaliação aos júris, os seus membros não só podem não ter pleno

conhecimento dos mesmos, como ainda pautarem a sua avaliação por critérios pessoais e assim possivelmente diferentes dos restantes intervenientes. Num momento de avaliação, todos os membros de um júri devem certificar-se que se encontram na mesma linha orientadora no que toca aos critérios de avaliação que irão pautar o momento em causa. Desta forma, não só a avaliação será mais equitativa entre júris, mas também mais clara e justa para o performer. Também o performer deve ter conhecimento dos critérios de avaliação a ser aplicados à sua performance. Pelos dados recolhidos pelo questionário realizado, verificou-se que esta informação nem sempre é passada aos alunos, e quando o é nem sempre é feita com a maior clareza possível. A elaboração destes critérios deve também ter em conta as especificidades de cada instrumento, de modo a que instrumentos com dificuldades, técnicas e organologias diferentes sejam avaliados adequadamente. Também esta prática não se verifica sempre, o que leva a crer que em muitos momentos de avaliação, os critérios de avaliação não são adequados às características específicas dos instrumentos interpretados. Não só as especificidades dos instrumentos, mas toda a complexidade da performance musical acarreta dificuldades na elaboração de critérios de avaliação válidos. Como referido, existem várias tentativas nesta área – *Watkins-Farnum Performance Scale for wind instruments* (Watkins & Farnum 1954); *Clarinet Performance Rating Scale* (Abeles, 1973), *Brass Performance Rating Scale* (Bergee, 1988, 1989), *Escala de Registo da Execução Musical* (Costa e Barbosa, 2010) – mas o uso destas ferramentas, como verificado pelas respostas dos inquiridos, não é uma prática corrente no ensino da música.

Quer a elaboração de critérios de avaliação, através da criação de ferramentas como escalas de avaliação ou a utilização de trabalhos já realizados nesse sentido que vão ao encontro das especificidades dos instrumentos ou da performance em causa, bem como a explicitação dos mesmos quer a júris quer a performers deve ser uma preocupação dos responsáveis pela avaliação no ensino da música. Só desta forma podemos alcançar uma prática avaliativa mais justa e clara e que possa colmatar as lacunas e problemas relatados ao nível da subjetividade da avaliação e falta de equidade entre júris.

A outra questão que se mostrou relevante no inquérito por questionário, está relacionada com a aproximação que a avaliação deve ter à performance musical. Se por um lado temos uma aproximação mais tecnicista, com parâmetros bem definidos, pesos para cada parâmetro, analisando todos os aspetos que possam compor uma performance artística, de forma a criar um relato o mais fiel possível do que o performer realizou, por outro lado temos uma aproximação mais globalizante, tomando a performance como um todo, onde a energia do performer e o ambiente criado por este, bem como a eficácia da performance quanto à mensagem a ser transmitida, carácter e estilo são os objetivos principais. Quando questionados relativamente a estas aproximações, a amostra de docentes revelou que a opinião parece tender para uma aproximação mais globalizante da avaliação. No entanto, os dados mostram que apesar de concordarem de forma significativa com esta aproximação, os docentes afirmam que esta poderá não ser a mais adequada em níveis de aprendizagem mais baixos, onde uma abordagem mais tecnicista poderá ser mais justa e benéfica pedagogicamente. Posto isto, a avaliação poderá ser pensada de forma a englobar as duas aproximações. A criação de ferramentas ou critérios de avaliação que possam medir diferentes parâmetros e aspetos mais tecnicistas, que satisfaçam a necessidade de analisar o desenvolvimento de diferentes competências, mas à luz de uma visão que contemple os vários patamares da crítica musical, um pouco como sugere Swanwick com a aplicação da Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical à avaliação.

O estudo desenvolvido mostrou que avaliação da performance musical continua uma problemática que está e deve continuar a ser debatida e estudada por docentes e investigadores. Não só se verificam práticas muito dispares da teoria, como é referida por autores como Swanwick (1994) e Costa e Barbosa (2010), como na literatura coexistem visões diferentes quanto à operacionalidade e aproximação da avaliação à performance musical. Graças a este estudo foi possível verificar a existência de ferramentas e noções de avaliação que não fazem parte do léxico da avaliação da performance no ensino da música no nosso país. A questão da formação em avaliação não se mostrou pertinente para a amostra de docentes inquiridos no questionário deste estudo, no entanto, posto a falta de conhecimento relativamente a esta problemática, penso que esta questão deve passar a ser uma preocupação de docentes e instituições de modo a fornecer ferramentas e reforçar práticas que sejam benéficas para a avaliação da performance musical no nosso ensino.

Apesar deste trabalho ter fornecido um aprofundamento do conhecimento relativo à avaliação da performance, bem como possíveis ferramentas e aproximações a ter nesta prática, penso ser necessário uma continuação do estudo e investigação desta problemática com o objetivo de definir estratégias a aplicar em contexto de trabalho e o desenvolvimento de projetos que possam construir uma prática da avaliação baseada nas teorias apresentadas e que possam mostrar os resultados da sua aplicação. A avaliação da performance musical mostra-se assim uma problemática em desenvolvimento e que faz parte das preocupações dos docentes e intervenientes neste ensino, mas que caminha para um aperfeiçoamento com vista uma maior clareza, validade e justiça numa prática difícil, mas tão necessária e importante num ensino complexo como o ensino da música.

6. Referências

- Abeles, H. F. (1973). Development and validation of a clarinet performance adjudication scale. *Journal of Research in Music Education*, 21(3), 246-255.
- Alves, J. M. *Melhorar os processos e os resultados educativos – o que nos ensina a investigação* (2012). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, v. 1.
- Barbosa, C. (2012). *Promoção da participação cultural em Viana do Castelo. O caso da Academia e da Escola Profissional de Música*. (Relatório Reflexivo de Atividade Profissional, II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação, Administração e Gestão Escolar). Universidade Católica Portuguesa, Braga.
- Bento, A. (2012, Maio). Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, nº 65, ano VII (pp. 42-44). ISSN: 1647-8975.
- Bergee, M. J. (1988). Use of an objectively constructed rating scale for the evaluation of brass juries: A criterion-related study. *Missouri Journal of Research in Music Education*, 5(5), 6-25.
- Bergee, M. J. (1989) An objectively constructed rating scale for euphonium and tuba music performance. *Dialogue in Instrumental Music Education*, 13, 65-86.
- Black, P., Wiliam, D. (1998) 'Assessment and Classroom Learning', *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5:1, 7 – 74. DOI: 10.1080/0969595980050102
- Costa, M. C., Barbosa, J. F. (2015) *Avaliação da performance instrumental pelos professores de trompete: questões e desafios*. Per Musi, Belo Horizonte, n.31, 2015, p.134-148. DOI: 10.1590/permusi2015a3108
- Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril
- Fernandes, C. (2013). *Relatório de atividade profissional*. (Relatório de Mestrado em Ensino da Música). Universidade do Minho, Braga.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar*. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação, pp. 65-78. Curitiba: Futuro Eventos.
- Fernandes, D. (Coord.), Ramos do Ó, J., Ferreira, M. B., Marto, A., Paz, A. & Travassos, A. (2007). *Relatório Final Revisto: Estudo de Avaliação do Ensino Artístico*. Ministério da Educação.
- Ferraz, M. J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H. Barbosa, J., Tourais, L., Neves, N. (1994). *Instrumentos de avaliação: diversificar é preciso* In: "Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem"/IIE. Lisboa: IIE. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/instrumentos_avaliacao.pdf
- Ferro, N., Roldão, M. C. *O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação* (2015). DOI: 10.18222/eae.v26i63.3671, Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/eae.v26i63.3671>
- Flores, R. G., & Ginsburgh, V. A. (1996). The Queen Elisabeth musical competition: How fair is the final ranking? *The Statistician*, 45(1), 97-104.

- Folhadela, P., Vasconcelos, A. & Palma, E. (1998). *Ensino especializado da música. Reflexões de escolas e professores*. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento do Ensino Secundário.
- Gaspar, I., Roldão, M. C. (2007). *Elementos de desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gomes, C. (2000). *Contributos para o estudo do Ensino Especializado de Música em Portugal*. (Memória final do Cese em Direção Pedagógica e Administração Escolar). Instituto Jean Piaget, Almada.
- Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. e Alaiz, V. (1992). *A nova avaliação da aprendizagem: O direito ao sucesso*. Lisboa: Texto Editora.
- Lidral, K. A. (1997). The solo contest for jazz improvisors. *Jazz Educators Journal*, 29(6), 40-43.
- McPherson, G. E. (1993). *Factors and abilities influencing the development of visual, aural and creative performance skills in music and their educational implications*. Tese de Doutoramento, Universidade de Sydney, Australia, 54/04-A, 1277. (University Microfilms No. 9317278).
- McPherson, G. E. (1995a). Redefining the teaching of musical performance. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, VI(2), 56-64.
- McPherson, G. E., Thompson, W. F. (1998) *Assessing Music Performance: Issues and Influences*. *Research Studies in Music Education*, 10: 12. Disponível em: <http://rsm.sagepub.com/content/10/1/12>
- McPherson, G.E. (1994). Factors and abilities influencing sightreading skill in music. *Journal of Research in Music Education*, 42, 217-231.
- McPherson, G.E. (1995b). The assessment of musical performance: Development and validation of five new measures. *Psychology of Music*, 23, 142-161.
- Morgan, J. & Burrows, B. (1981). Sharpen your edge on choral competition. *Music Educators Journal*, 67(8), 44-47.
- Mota, G. (2001). *Portugal*. In D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.) *Musical Development and Learning - The International Perspective*, pp.151-162. Londres: Continuum.
- Oliveira, E.R., Ferreira, P. (2014). *Métodos de Investigação - Da Interrogação à Descoberta Científica*. Porto: Vida Económica.
- Pereira, M. (2011). *O Impacto do Ensino Articulado para Piano no Ensino Especializado*. (Dissertação de Mestrado em Música). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Pinhal, M. L. M. C. (2000). *Projeto Falar - Avaliação em Língua Portuguesa*. Direção Geral da Educação: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em: <http://area.dge.mec.pt/gramatica/lourdespinhal.htm>
- Projeto Educativo 2018/2024. Conservatório de Caldas da Rainha. Disponível em <https://conservatoriocaldas.com/documentao>
- Reese, J., Shouldice, H. N., (2019) *Assessment in the Music Learning Theory-Based Classroom*. *The Oxford Handbook of Assessment Policy and Practice in Music Education*, Volume 2, DOI: 10.1093/oxfordhb/9780190248130.013.58

Regulamento Interno. Conservatório de Caldas da Rainha. Disponível em <https://conservatoriocaldas.com/documentao>

Russel, J. (2014). *Assessment in Instrumental Music*. Oxford HandBooks Online. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199935321.013.100

Sheldon, D. A. (1994). The effects of competitive versus noncompetitive performance goals on music student's ratings of band performances. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 121, 29-41.

Shulman, L. (1987). *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, v. 57, p. 4-14.

Sousa, R. P. (2003). *Factores de abandono escolar no ensino vocacional da Música*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia da Música). Universidade do Porto, Porto.

Swanwick, K., Tillman, J. (1986) The sequence of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, v. 3, n.3, 1986, p.305-339.

Trindade, A. (2010). *A Iniciação em Violino e a Introdução do Método Suzuki em Portugal*. (Dissertação de Mestrado em Música). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Wapnick, J., Flowers, P., Alegant, M., & Jasinskas, L. (1993). Consistency in piano performance evaluations. *Journal of Research in Music Education*, 41(4), 282-292.

Watkins, J. G., & Farnum, S. E. (1954). *The Watkins-Farnum performance scale. A standardised achievement test for all band instruments*. Winona, Minnesota: Hal Leonard Publishing.

Welch, G.F. (1994). The assessment of singing. *Psychology of Music*, 22, 3-19.

Zalbalza, M. (1992) *Planificação e desenvolvimento curricular*. Porto: ASA.

Anexos

Anexo I – Projeto educativo do Conservatório de Caldas da Rainha



Projeto Educativo

2018/2024



CONSERVATÓRIO DE CALDAS DA RAINHA PROJETO EDUCATIVO

INTRODUÇÃO

O Conservatório de Caldas da Rainha (CCR) construiu o seu Projeto Educativo, nos termos legais, como um instrumento de constituição e de exercício do processo de autonomia cultural, pedagógica e administrativa da Escola, afirmando a sua identidade e definindo estratégias a seguir. No presente Projeto Educativo são explicitados os princípios, valores, metas e percursos segundo os quais este estabelecimento de ensino se propõe cumprir a sua função pedagógica.

O Projeto Educativo é concretizado através do Plano Anual de Atividades, o instrumento de planificação e gestão pedagógica que operacionaliza os objetivos aí definidos.

Os princípios básicos do Conservatório de Caldas da Rainha, como Escola do Ensino Particular e Cooperativo do Ensino Artístico Especializado de Música, são os consagrados na Constituição da República Portuguesa, na legislação do Sistema Educativo e nos Estatutos do Ensino Particular e Cooperativo.

Procurando o sucesso escolar e artístico, o Conservatório de Caldas da Rainha pretende:

- a) Contribuir para a formação integral dos jovens, proporcionando-lhes o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais que permitam a obtenção de uma qualificação;
- b) Desenvolver mecanismos de aproximação entre a escola e as instituições educativas, económicas, profissionais, associativas, sociais e culturais do respetivo tecido social;
- c) Facultar aos alunos contactos com o mundo da performance, preparando-os para uma futura inserção socioprofissional;
- d) Promover, conjuntamente com outros agentes e instituições locais, a concretização de um projeto de formação de recursos humanos qualificados que responda às necessidades e tendências de desenvolvimento integrado do País, particularmente nos âmbitos regional e local;
- e) Facultar aos alunos uma sólida formação geral, científica e técnico-artística capaz de os preparar para o exercício profissional qualificado.

Em suma, procurar-se manter e reforçar a motivação interior do próprio aluno investindo na motivação exterior, através da criação de condições de trabalho otimizadas e da valorização do seu desempenho.

No sentido de que possa dar os frutos pretendidos é necessária uma intervenção dinâmica de toda a comunidade educativa, é fundamental o apoio do poder local, a cooperação de coletividades, associações e de todos aqueles que, apesar de não pertencerem diretamente à comunidade escolar, possam de algum modo dar o seu contributo. Também, só uma apetência efetiva de docentes, funcionários e alunos por todas as atividades escolares, poderá incrementar a qualidade de aprendizagem e atingir um pleno sucesso educativo.

Para que este projeto faça sentido é necessária uma consciencialização de toda a sociedade para a importância das artes e da música em particular no desenvolvimento global das sociedades modernas.



CONSERVATÓRIO DE CALDAS DA RAINHA PROJETO EDUCATIVO

HISTORIAL

O Conservatório de Caldas da Rainha (CCR) é uma escola que se dedica ao ensino especializado da música, que nasceu a partir de uma escola particular denominada “Loja da Música” (1991/1995), posteriormente “Lugar da Música” (1995/1997).

Fundado por Marine Vieira Lino, o atual Conservatório de Caldas da Rainha iniciou o seu funcionamento com paralelismo pedagógico no ano letivo 1997/1998. Tendo sido reconhecidos, pelo Ministério da Educação, o mérito e a qualidade do trabalho desenvolvido, foi-lhe atribuída, no ano letivo de 2008/2009, autonomia pedagógica. Possui autorização definitiva de funcionamento, encontrando-se integrado na Rede Nacional das Escolas do Ensino Especializado da Música.

A educação artística vocacional, ou ensino artístico especializado, consiste numa formação destinada a indivíduos que revelam potencialidades para o ingresso e progressão numa via de estudos artísticos aprofundados e profissionalizantes, visando, em última instância, a formação de músicos, bem como a preparação necessária ao exercício de outras profissões ligadas a esta arte. Insere-se, embora com especificidades, nos moldes gerais dos ensinos básico, secundário e superior, e é ministrado em escolas públicas, particulares ou cooperativas.

O ensino especializado da música, pela sua especificidade e pelo acompanhamento individualizado dos alunos que pressupõe, é ministrado quer em aulas individuais quer em turmas reduzidas, privilegiando-se um ambiente personalizado e valorizando cada indivíduo.

A consolidação da oferta formativa do Conservatório de Caldas da Rainha e a crescente procura, por parte da população da região, desta valência de ensino, contribui, para a qualidade do ensino prestado, contando com um corpo docente experiente e dinâmico, que prima pelo rigor, dedicação e excelência, como também pela própria evolução dos cursos em regime articulado e dos cursos em regime supletivo, abrangendo uma área geográfica bastante alargada, nomeadamente das localidades de Caldas da Rainha, Bombarral, Cadaval, Rio Maior, Peniche, Óbidos entre outros, onde garante uma diversidade de horários letivos e pós laborais, permitindo aos alunos destas localidades a frequência das várias ofertas formativas que o conservatório dispõe.



CONSERVATÓRIO DE CALDAS DA RAINHA PROJETO EDUCATIVO

O Conservatório de Caldas da Rainha desempenha também um papel social importante, uma vez que acolhe nos seus cursos alunos provenientes de zonas mais desfavorecidas e com difícil acesso à cultura, bem como alunos com necessidades educativas especiais. O papel integrador do conservatório, a alunos muitas vezes provenientes de famílias destruídas e com baixos indicadores de autoestima, é fundamental para a valorização pessoal destas crianças, conseguindo, com sucesso, uma nova perspetiva de futuro, projetando o seu desempenho não só na música, mas alargando essa motivação às outras áreas escolares e sociais.



CONSERVATÓRIO DE CALDAS DA RAINHA PROJETO EDUCATIVO

Caraterização do Meio

O CCR encontra-se sediado no concelho de Caldas da Rainha, União de Freguesias de Caldas da Rainha - Nossa Senhora do Pópulo, Coto e S. Gregório. O CCR estabeleceu protocolos com agrupamentos escolares de concelhos limítrofes de Bombarral, Cadaval e Rio Maior. Para os concelhos de Bombarral e Cadaval, dispõe de um pólo formativo para maior proximidade geográfica com os alunos e encarregados de educação.

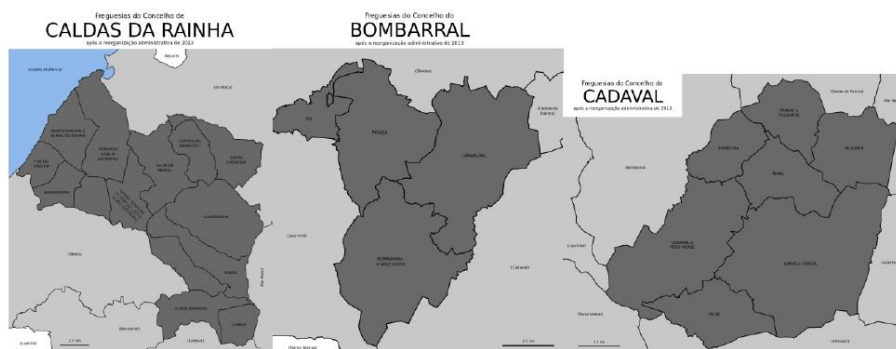


Fig.1 – Mapa dos concelhos de ação CCR, por Gazilion - Obra do próprio, CC0,
<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=36844167>

Caraterização Geográfica e Socioeconómica

Concelho de Caldas da Rainha

O concelho de Caldas da Rainha, pertencente ao distrito de Leiria, está localizado no litoral oeste de Portugal continental e abrange uma área geográfica de 260 Km². Encontrando-se a cerca de 85 km de Lisboa, o município é limitado a nordeste pelo município de Alcobaça, a leste por Rio Maior, a sul pelo Cadaval, a oeste pelo Bombarral e por Óbidos e a noroeste pelo Oceano Atlântico. Pertence à Comunidade Intermunicipal do Oeste, Unidade Territorial Estatística de Nível III (NUT III). Também a esta CIM, pertencem os concelhos do Bombarral e do Cadaval, concelhos em que o Conservatório de



CONSERVATÓRIO DE CALDAS DA RAINHA PROJETO EDUCATIVO

Caldas da Rainha assume uma ação dinamizadora, articulando com os respetivos agrupamentos de escolas.¹

Segundo os dados do INE- Instituto Nacional de estatística, 2012, no concelho de Caldas da Rainha residem 51.729 pessoas, das quais 21.05% têm mais de 65 anos, 14.58% são crianças ou adolescentes, sendo o restante dos habitantes a população ativa do concelho.²

As principais atividades económicas no concelho são a agricultura (tendo como práticas dominantes a viticultura e os cereais), o comércio, indústria e o turismo. O concelho apresenta uma taxa de industrialização de 25,1%, com uma acentuada especialização no setor das faianças.

A vida cultural no concelho é diversificada, dinamizada por um conjunto de instituições oficiais e particulares. De destacar a elevada concentração de museus na cidade das Caldas da Rainha, dedicados sobretudo à faiança, à pintura e à escultura.

Concelho do Bombarral

O concelho do Bombarral, pertence ao distrito de Leiria, situa-se numa planície de aluvião bastante fértil orlada de outeiros pouco elevados, na margem esquerda do rio Real e a uma altitude de 50 metros. O município é limitado a norte pelo município de Óbidos, a nordeste pelas Caldas da Rainha, a sueste pelo Cadaval e a sudoeste pela Lourinhã. Abrange uma área geográfica de 91,29 Km². Em 2013 residiam, no concelho, cerca de 13 000 pessoas.

A base da economia do concelho do Bombarral é uma agricultura minifundiária, onde se destaca o vinho, a pera-rocha e os produtos hortícolas.³

Concelho do Cadaval

O concelho do Cadaval pertence ao distrito de Lisboa, possuindo atualmente mais de 14 mil habitantes e sete freguesias, é um concelho marcadamente rural, com cerca 174,89 km² de área. O município é limitado a norte pelo município de Caldas da Rainha, a leste por Rio Maior e pela Azambuja, a sul por Alenquer, a sudoeste por Torres Vedras, a oeste pela Lourinhã e a noroeste pelo Bombarral. Tal

¹ In, www.cm-caldas-rainha.pt/

² In, https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_unid_territorial&menuBOUI=13707095&contexto=ut&selTab=tab3&xlang=pt

³ In, www.cm-bombarral.pt/custompages/showpage



CONSERVATÓRIO DE CALDAS DA RAINHA PROJETO EDUCATIVO

como o concelho vizinho do Bombarral agricultura minifundiária e setor terciário são as fontes de realização económica.⁴

Infraestruturas e Equipamentos Culturais Da Região

Existem na Região Oeste diversas estruturas de apoio às atividades culturais, entre as quais se destacam em Caldas da Rainha:

- Centro Cultural e de Congressos,
- Auditório da Biblioteca Municipal,
- Auditório da Expoeste,
- Sala Oval da Museu José Malhoa,
- Teatro da Rainha,
- Auditório da Escola Técnica e Empresarial do Oeste (ETO)
- Auditório da Biblioteca Municipal,
- Auditório da Escola Superior de Arte e Design,
- Auditório da Escola Rafael Bordalo Pinheiro,
- Sala Polivalente da SIR “Os Pimpões”,
- Auditório do Centro da Juventude,
- Auditório da Escola de Sargentos do Exército,
- Auditório da União das Freguesias de Nossa Senhora do Pópulo, Coto e S. Gregório.

Nos concelhos do Bombarral e Cadaval conta-se com:

- Auditório da Escola Fernão do Pó,
- Teatro Eduardo Brazão,
- Auditório da Biblioteca Municipal do Bombarral,
- Espaço Palácio Gorjão
- Cineteatro dos Bombeiros Voluntários do Cadaval.

REDE ESCOLAR

A Rede Escolar pública e privada dos concelhos de Caldas da Rainha, Bombarral e Cadaval, abrange todos os níveis de ensino, Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário e Superior, incluindo Escolas

⁴ In, www.cm-cadaval.pt/custompages/showpage



CONSERVATÓRIO DE CALDAS DA RAINHA PROJETO EDUCATIVO

Profissionais e Artísticas, nas quais se integra o CCR, como Escola do Ensino Artístico Especializado de Música.

O Conservatório de Caldas da Rainha assume-se como um dos principais agentes culturais dos concelhos de Caldas da Rainha, Bombarral e Cadaval.

Com a sua sede no Bairro do Avenal, uma zona residencial tranquila nos limites da cidade de Caldas da Rainha, o Conservatório de Caldas da Rainha oferece boas condições de funcionamento e possibilidades de expansão e ampliação. Possui ainda um pólo na vila do Bombarral e protocolos de articulação com diversas escolas das Caldas da Rainha, Bombarral, Cadaval e Rio Maior, nomeadamente:

- Agrupamento de Escolas D. João II, Caldas da Rainha
- Agrupamento de escolas Raúl Proença, Caldas da Rainha
- Agrupamento de escolas Bordalo Pinheiro, Caldas da Rainha
- Agrupamento de escolas Fernão do Pó, Bombarral
- Agrupamento de escolas do Cadaval, Cadaval
- Agrupamento de escolas Fernando Casimiro, Rio Maior
- Colégio Rainha D. Leonor, Caldas da Rainha



CONSERVATÓRIO DE CALDAS DA RAINHA PROJETO EDUCATIVO

INTERAÇÃO COM A COMUNIDADE

O Conservatório de Caldas da Rainha privilegia o envolvimento com o meio sociocultural em que se insere e também com os concelhos limítrofes, como o demonstram as iniciativas desenvolvidas regularmente ao longo dos anos: Curso de Verão Jovens Músicos (1ª edição em 1995), Festival de Música de Caldas da Rainha (desde 1999), Festival MUSICALDAS (desde 2005), Ciclo Mergulhos no Tempo (desde 2007), Ciclo de Recitais de Solistas (desde 2014), animações musicais, concertos, etc.

Organiza e participa também em eventos culturais em colaboração com outras instituições, quer nas Caldas da Rainha quer noutras localidades; participa em eventos respondendo às mais variadas solicitações para realização de ações de carácter pedagógico e formativo.

Pretende, o Conservatório de Caldas da Rainha, manter e incrementar estas atividades, aumentando a dinâmica que lhes tem sido incutida, no sentido do crescimento do seu papel cultural e formativo na Comunidade.

O Conservatório de Caldas da Rainha tem mantido e pretende continuar a manter uma colaboração estreita com diversas instituições nacionais, locais e regionais, destacando-se:

- DGEstE – Direção de Serviços da Região de Lisboa e Vale do Tejo,
- Câmaras Municipais de Caldas da Rainha, Bombarral e Cadaval,
- União de Freguesia de Caldas da Rainha,
- Instituto Politécnico de Leiria,
- Instituto Nacional dos Museus, entre muitas outras.

Colabora e participa em iniciativas que permitem não só uma melhor integração social do corpo discente, bem como proporcionar uma experiência profissional efetiva àqueles que nela participam. O Conservatório de Caldas da Rainha, através de todas as ações que desenvolve, organiza e promove, pretende contribuir efetivamente para elevar o panorama educativo e socio cultural de toda a Região Oeste do país.



CONSERVATÓRIO
CALDAS DA RAINHA

CONSERVATÓRIO DE CALDAS DA RAINHA

PROJETO EDUCATIVO

Para o desenvolvimento deste projeto o CCR, enquanto entidade beneficiária, ativa todas as parcerias necessárias, quer institucionais quer empresariais, no sentido do cumprimento dos objetivos definidos.

O CCR mantém, também um conjunto de parcerias, a nível local, regional e nacional, de protocolo e cooperação.

Evidenciando a participação do CCR, cuja própria atividade pedagógica resulta numa plataforma de oferta e dinamização cultural da cidade, em redes de cooperação e parcerias, destacamos as seguintes atividades promovidas ao longo do ano letivo.

- ACCRO - Associação Comercial das Caldas da Rainha
- Agrupamento de Escolas Fernão do Pó, Bombarral
- Agrupamento de Escolas do Cadaval
- Agrupamento de Escolas D. João II, Caldas da Rainha
- Agrupamento de Escolas Raul Proença, Caldas da Rainha
- Alliance Francaise, Caldas da Rainha
- Antena 2
- Associação Social e Cultural Paradense
- Banda Comércio e Indústria das Caldas da Rainha
- Banda Filarmónica de Alvorninha
- Biblioteca Municipal das Caldas da Rainha
- Câmara Municipal das Caldas da Rainha
- Câmara Municipal do Bombarral
- Câmara Municipal do Cadaval
- Centro Comercial La Vie
- Centro Cultural e de Congressos das Caldas da Rainha
- Centro da Juventude das Caldas da Rainha
- Círculo de Cultura Musical Bombarralense
- Clínica Pediátrica de Caldas da Rainha
- Colégio Rainha D. Leonor, Caldas da Rainha
- Comunidade de Leitores e Cinéfilos das Caldas da Rainha
- Coral das Caldas
- Direcção-Geral das Artes
- Escola Superior de Arte e Design, Instituto Politécnico de Leiria
- Escola Superior de Música de Lisboa
- Escola Superior de Música de Castelo Branco
- Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha
- Gazeta das Caldas
- Ginásio Balance
- INATEL



CONSERVATÓRIO
CALDAS DA RAINHA

CONSERVATÓRIO DE CALDAS DA RAINHA
PROJETO EDUCATIVO

- INFANCOOP CLR
- Instituto Piaget, Almada
- Jardim de Infância NUCLISOL - Piaget
- Jardim de Infância de Salir de Matos
- Jardim de Infância da Serra do Bouro
- Ministério da Educação
- Museu da Cerâmica
- Museu do Hospital e das Caldas
- Museu José Malhoa
- Orfeão Caldense
- Rádio Mais Oeste
- Rotary Club
- Santa Casa da Misericórdia de Caldas da Rainha
- Santa Casa da Misericórdia de Óbidos
- Sociedade de Instrução e Recreio "Os Pimpões", Caldas da Rainha
- Teatro da Rainha
- Turismo do Oeste



CONSERVATÓRIO DE CALDAS DA RAINHA PROJETO EDUCATIVO

INSATALAÇÕES - ESPAÇOS FÍSICOS CCR

O espaço físico do CCR está sediada numa moradia/vivenda e sofreu obras de adaptação para as funções que desempenha. O edifício tem três pisos com vários anexos,

Encontra-se legalmente homologado para o Ensino Especializado da Música, com alvará do Ministério da Educação e da Câmara Municipal das Caldas da Rainha, e de acordo com as normas da Segurança, Higiene e Saúde no Trabalho.

O CCR possui 16 salas de aula, todas com iluminação natural, dotadas dos equipamentos necessários (quadros pautados, mesas e cadeiras, instrumentos musicais – teclados, pianos, instrumentos Orff e outros, meios audiovisuais, aquecimento). Todas as salas que serão afetas possuem as funcionalidades e exigências requeridas para este tipo de formação/ensino.

Possui acessibilidades para pessoas portadoras de deficiência, bem como um WC totalmente equipado para o mesmo fim.

Possui ainda:

- Auditório de 50 lugares sentados, com duas portas para o interior do edifício e uma para o exterior. Tem iluminação natural em duas frentes. Afeto ao auditório existe um piano de meia-cauda. Está situado no andar térreo do CCR.
- Centro de Recursos caracterizado por biblioteca/mediateca, contendo livros teóricos, livros de partituras variadas, partituras originais manuscritas, CDs e DVDs. Comporta outros recursos didáticos: 1 videoprojector, 1 tela de projeção, 1 leitor de DVD, 1 televisor, 5 leitores de CD. Está situado no andar térreo do edifício. Ao centro de recursos têm acesso toda a comunidade escolar e outros que demonstrem interesse em consultar documentos aí arquivados.
- Gabinete de Direção
- Gabinete de Coordenadores de Departamento Pedagógico
- Gabinete Administrativo
- Sala de Professores



CONSERVATÓRIO
CALDAS DA RAINHA

CONSERVATÓRIO DE CALDAS DA RAINHA
PROJETO EDUCATIVO

- Sala de Alunos
- Sala de Refeições (Cozinha)
- Recepção

Recursos Materiais - Instrumentos

O CCR dispõe de variados instrumentos para a utilização dos alunos, sobretudo de modo a colmatar a dificuldade que os encarregados de educação poderão ter na sua aquisição.

- 1 Acordeão
- 36 Baquetas
- 3 Baterias
- 1 Bandolim
- 1 Clarinete
- 3 Contrabaixos
- 1 Eufónio
- 4 Fagotes
- 4 Flautas de Bisel
- 1 Flauta Transversal
- 1 Guitarra Clássica
- 1 Guitarra Elétrica
- 2 Jogos de sinos
- 4 Kits de pequena percussão
- 1 Marimba
- 4 Metalofones
- 2 Oboés
- 6 Pianos digitais
- 10 Pianos acústicos
- 4 Saxofones
- 3 Teclados eletrónicos
- 4 Trompetes
- 2 Trombones
- 1 Trompa
- 2 Tímpanos
- 6 Violoncelos
- 10 Violinos
- 2 Violetas
- 6 Xilofones



CONSERVATÓRIO DE CALDAS DA RAINHA PROJETO EDUCATIVO

OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

MISSÃO

O CCR é uma escola do Ensino Artístico Especializado e tem como missão qualificar, desenvolver e sensibilizar pessoas na área da Música.

VISÃO

Consciente de que a Educação Artística é fundamental na vida de uma comunidade, O CCR pretende ser modelo de referência no país.

VALORES E ATITUDES

O CCR procura que o conjunto de valores de rigor e competência, empenho e dedicação, criatividade e ambição, que integram a filosofia deste Conservatório, nascidos de uma reflexão sobre a essência da Música, faça parte da vida da comunidade escolar:

- Educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade criativa, como construção do processo artístico, procurando a originalidade;
- Proporcionar diversas experiências pedagógicas
- Proporcionar o domínio da execução dos instrumentos musicais;
- Proporcionar um ensino de qualidade, que permita o desenvolvimento musical e artístico dos alunos;
- Orientar o desenvolvimento das capacidades dos alunos na descoberta das suas aptidões, necessidades e interesses;
- Inculcar nos alunos a autorresponsabilização e a disciplina individual nos estudos;
- Valorizar a prática da música, quer individual quer em conjunto;
- Inculcar bases de superação e de resiliência na conquista dos objetivos;
- Criar expectativas e ajudar na construção de vontade de ir mais além;
- Incentivar o desenvolvimento pessoal e social;
- Realizar concertos e audições com alunos e/ou professores;
- Fomentar a ligação com a comunidade escolar do concelho;
- Elevar, através do ensino ministrado aos seus alunos, o nível cultural do meio em que se insere;
- Fomentar a ligação com a comunidade escolar do concelho;
- Reconhecer a importância da esfera familiar no acompanhamento e valorização da ação educativa, através do empenho dos encarregados de educação na formação artística dos seus educandos.



CONSERVATÓRIO DE CALDAS DA RAINHA PROJETO EDUCATIVO

METODOLOGIAS E INTERDISCIPLINARIDADE

Na prossecução dos objetivos procura-se, sempre que possível, a articulação interdisciplinar.

Nesse sentido, desenvolve-se um método próprio e pioneiro, Projeto TuTTi, que parte da necessidade de promover uma aprendizagem integrada da música baseada na interdisciplinaridade, a partir do 1º grau, tendo como objetivos melhorar e aperfeiçoar a leitura individual adaptada ao instrumento e a performance em grupo. Envolve todas as disciplinas do currículo.

Em todos os graus é criada uma rede conteúdos que se trabalha em várias vertentes, nas diferentes disciplinas. Cruzam-se e partilham-se saberes e experiências que enriquecem e harmonizam a aprendizagem.

Nas classes de conjunto utiliza-se com regularidade a metodologia de projeto.

Acresce que a interdisciplinaridade praticada no CCR induz, em todos os envolvidos, a procura de uma aprendizagem ativa e contínua e uma cultura do saber constante.

CONTEÚDOS CURRICULARES

Os programas curriculares, matrizes e critérios de avaliação das provas globais e de admissão, assim como toda a documentação pedagógica relevante, está organizada por departamento curricular, e disponível para consulta. Por opção não constam neste documento por serem objeto de atualizações mais frequentes, não compatíveis com o carácter plurianual do projeto educativo.

No que concerne aos conteúdos curriculares, o CCR oferece planos de estudos e programas de acordo com as exigências definidas em legislação específica pelo Ministério da Educação e Ciência e programas próprios dentro dos critérios legalmente exigidos.

OFERTA EDUCATIVA

Toda a oferta educativa, bem como os procedimentos para admissão, frequência e avaliação de alunos estão detalhados no Regulamento Interno.

A oferta educativa do CCR inclui:

- Curso de Iniciação Musical e Instrumental,
- Curso Básico de Música
- Curso Secundário de Música.



CONSERVATÓRIO DE CALDAS DA RAINHA
PROJETO EDUCATIVO

Os respetivos planos de estudo são de acordo com a legislação em vigor, podendo ser frequentados em regime supletivo ou articulado.

Oferece ainda:

- Música na Primeira infância, nas instalações do CCR e em protocolo com instituições do concelho
- e Curso Livre, de planos próprios, destinado a alunos de qualquer idade que poderão frequentar uma ou várias disciplinas.



CONSERVATÓRIO DE CALDAS DA RAINHA PROJETO EDUCATIVO

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E FUNCIONAL

No Conservatório de Caldas da Rainha são ministrados os cursos de Música de acordo com os planos de estudos oficialmente em vigor. Frequentam o Conservatório de Caldas da Rainha alunos em regime de ensino supletivo e alunos em regime de ensino articulado com diversas escolas de ensino regular, provenientes do concelho e de praticamente todos os concelhos vizinhos. Aos alunos que concluírem esta formação são atribuídos diplomas, que lhes permitem a inserção na vida ativa/artística e/ou a progressão de estudos a nível do Ensino Superior.

São também lecionados Cursos Livres e Cursos com Planos Próprios, de acordo com programas e estruturas curriculares específicas explicitadas em Regulamento Interno.

As turmas são reduzidas, respeitando os números máximo e mínimo exigidos ministerialmente, de forma a facultar um ensino individualizado, e as aulas de instrumento são individuais ou em grupos de 2 alunos.

A estrutura organizacional e funcional do Conservatório de Caldas da Rainha encontra-se bem definida, estando descrita no seu Regulamento Interno.

O CCR rege-se pelas normas do Ensino Particular e Cooperativo. A Direção é o órgão soberano da Escola. É formada por um Diretor Administrativo e uma Direção Pedagógica, e assume a total responsabilidade aos níveis administrativo, financeiro e pedagógico.

DIREÇÃO ADMINISTRATIVA

A Direção Administrativa é constituída pelo sócio gerente da firma, representante da entidade titular, e pelo Diretor Financeiro.

Na área económico-financeira e gestão, foi implementado um orçamento anual por Trimestres (1º, 2º e 3º Trimestre e Geral Total), bem como o controlo dos mesmos e implementação de um *tableau de bord*, permitindo acesso à evolução da situação económica/financeira, numa base de ano letivo. Este modelo permite assim um controlo efetivo de gestão, no que respeita a controlo de custos e desvios, tomada de medidas e ações de correção. É assim assegurada e aumentada a capacidade de gestão do



CONSERVATÓRIO DE CALDAS DA RAINHA PROJETO EDUCATIVO

diretor administrativo. O orçamento anual do CCR é elaborado em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo Conselho Pedagógico. Relativamente ao fluxo de informação, foram tomadas medidas à semelhança das descritas para a direção pedagógica. A equipa administrativa e o pessoal não docente fazem parte dos quadros da empresa, e frequentam regularmente ações de formação nas suas diversas áreas de atuação.

As competências da Direção Administrativa encontram-se regulamentadas na seção A, artigo 6º do Regulamento Interno do CCR.

Objetivos financeiros

Devido às características especiais que o definem, nomeadamente a sua vertente cultural, e, principalmente, pelo facto de o ensino que ministra ser feito essencialmente em aulas individualizadas, o que o torna extremamente oneroso, o Conservatório de Caldas da Rainha, apesar de privado, não é uma empresa lucrativa.

Orientar a sua gestão financeira no sentido de:

- Garantir a sustentabilidade financeira da empresa;
- Investir na melhoria e alargamento das instalações;
- Melhorar as condições gerais de trabalho e de conforto.

Procura, igualmente, dotar-se de um fundo financeiro para apoio a alunos mais carenciados e, eventualmente, atribuição de bolsas de estudo a alunos em situação excepcional, ou para apoio à formação de pessoal docente e não docente.

DIREÇÃO PEDAGÓGICA

O Conservatório de Caldas da Rainha tem uma Direção Pedagógica Colegial devidamente homologada pela Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGESTE).

Representa o CCR junto do Ministério da Educação e Ciência, sendo responsável pelas questões de natureza pedagógica. Em termos de fluxo de informação e organização interna, foram definidos todos os processos, desde documentação de alunos e docentes, contactos, procedimentos ao nível de controlo da informação e criação de condições para salvaguardar toda a comunicação digital.



CONSERVATÓRIO
CALDAS DA RAINHA

CONSERVATÓRIO DE CALDAS DA RAINHA PROJETO EDUCATIVO

A Direção Pedagógica reúne uma vez por mês.

As competências da Direção pedagógica encontram-se regulamentadas na seção B, artigo 8º do Regulamento Interno do CCR.

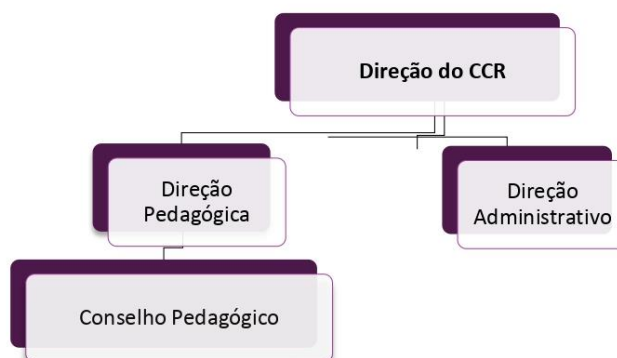
CONSELHO PEDAGÓGICO

O Conselho Pedagógico é um órgão consultivo, constituído pela Direção Administrativa, Direção Pedagógica e pelos Coordenadores de Departamento.

Poderão ser convidados outros elementos cuja presença seja considerada pertinente em determinado assunto da ordem de trabalhos.

O funcionamento do Conselho Pedagógico encontra-se regulamentado descrito na seção C do Regulamento Interno do CCR.

ORGANOGRAMA dos ORGÃOS DE GESTÃO



Departamentos Pedagógicos

Existem outros órgãos de na escola que garantem o bom funcionamento da mesma e a qualidade dos serviços prestados à comunidade educativa, como os departamentos pedagógicos:

1. Classes de Conjunto;
2. Cordas: contrabaixo, guitarra clássica, guitarra portuguesa, violino, violela e violoncelo;



CONSERVATÓRIO
CALDAS DA RAINHA

CONSERVATÓRIO DE CALDAS DA RAINHA

PROJETO EDUCATIVO

3. Teoria Musical: Formação musical, História da cultura e das artes, Análise e técnicas de composição;
4. Teclas e Percussão: piano, acordeão e percussão;
5. Sopros: clarinete, fagote, flauta de bisel, flauta transversal, oboé, saxofone, trombone, trompa, trompete e tuba;
6. Representantes do CCR nos Conselhos de Turma das Escolas Regulares

Os direitos e deveres de todos os intervenientes no processo educativo (pessoal docente e não docente, alunos e encarregados de educação) encontram-se enunciados no Regulamento Interno.



CONSERVATÓRIO DE CALDAS DA RAINHA
PROJETO EDUCATIVO

IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO

Os objetivos acima definidos deverão ser concretizados no Plano Anual de Atividades; aquando da sua elaboração, devem também ser tomadas em conta as seguintes linhas gerais de atuação:

- Promover atividades nas Creches e Jardins-de-infância locais, com vista à deteção de aptidões musicais precoces;
- Organizar ações interescolares no concelho, promovendo a prática e a cultura musicais;
- Organizar visitas de estudo;
- Realizar intercâmbios com outras escolas de música, de dança e de teatro, através de atividades, nomeadamente masterclasses e estágios musicais;
- Diversificar a oferta pedagógica;
- Incentivar a prática da música de conjunto, nomeadamente intergeracional;
- Organizar colóquios, projeções de filmes, documentários e outras atividades direcionadas para a população escolar e população em geral, versando temas relacionados com o ensino artístico da Música;
- Dar continuidade ao MUSICALDAS – Festival de Música de Caldas da Rainha, bem como a outras atividades que se pretendam regulares;
- Promover anualmente uma “semana aberta” à comunidade.

O Plano de Atividades será amplamente divulgado junto da comunidade escolar.



CONSERVATÓRIO DE CALDAS DA RAINHA PROJETO EDUCATIVO

AVALIAÇÃO DO PROJETO

A avaliação é praticada no final de cada ano letivo é reunido um grupo de trabalho e reflexão, representativo das diversas áreas e vivências escolares, de forma a compreender e enquadrar diferentes situações e perspetivar um contínuo aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e funcionais, definindo ou reajustando estratégias com o objetivo de melhoria.

A avaliação da implementação do projeto educativo, insere-se num processo de avaliação formativa interna e numa lógica de inclusão e de enriquecimento pela diversidade de opiniões e experiências. São utilizadas metodologias de avaliação qualitativas e quantitativas que contribuem para um ensino de qualidade, utilizando-se, entre outros: resultados, qualidade da prestação do serviço educativo, organização e gestão escolar, liderança e capacidade de autorregulação.

A autoavaliação consiste na revisão regular, sistemática e abrangente das atividades e dos resultados do CCR, em particular do grau de concretização do seu projeto educativo.

APROVAÇÃO E REVISÃO DO PROJETO EDUCATIVO

Este projeto foi aprovado pelo Conselho Pedagógico do Conservatório de Caldas da Rainha de 4 de Julho de 2018.

Será divulgado junto do pessoal docente, não docente, dos encarregados de educação e dos alunos, estando disponível para consulta e sendo fornecido em suporte informático a quem o solicite.

São responsáveis pela sua implementação todos os agentes educativos, com especial destaque para o pessoal docente e não docente, sob a liderança das direções administrativa e pedagógica.

Cabe ao conselho pedagógico a supervisão das medidas tomadas e a avaliação de resultados. A avaliação da implementação do projeto será feita no final de cada ano letivo, através da análise das atividades previstas e efetivamente concretizadas no plano de atividades, inquéritos de satisfação e resumos das reuniões de avaliação.



CONSERVATÓRIO DE CALDAS DA RAINHA
PROJETO EDUCATIVO

A avaliação global e o balanço do grau de concretização do projeto será feita ao fim de três anos (final do ano letivo de 2020/2021) quantitativa e qualitativamente.

Após essa análise, caberá igualmente ao conselho pedagógico aprovar a respetiva revisão do projeto educativo.

Anexo II – Regulamento Interno do Conservatório de Caldas da Rainha



REGULAMENTO INTERNO



CAPÍTULO I

ÂMBITO E OBJETIVOS

Artigo 1º – Definição

1. O presente Regulamento define as competências dos vários órgãos e elementos dos órgãos diretivos e regula o funcionamento interno, de modo a tornar clara e eficiente toda a administração, direção e gestão do Conservatório de Caldas da Rainha, ao abrigo da legislação em vigor.

Artigo 2º – Âmbito

1. O Conservatório de Caldas da Rainha (doravante CCR) é um estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo reconhecido pelo Ministério da Educação e Ciência, gozando das prerrogativas das pessoas coletivas de utilidade pública.
2. O CCR está autorizado a ministrar os Cursos Básico e Secundário de Música (autorização definitiva de funcionamento nº01.0054/DREL de 22 Abril 2001) e outros Cursos com planos próprios que venham a ser superiormente autorizados.
3. O CCR está estruturado e mantém uma organização administrativo-pedagógica, gozando de autonomia pedagógica, administrativa e financeira ao abrigo dos Artigos 36º e 37º do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior (Decreto-Lei 152/2013 de 4 de Novembro).

Artigo 3º – Objetivos

1. Ensinar e divulgar a música, procurando colocar esta expressão cultural e artística ao serviço do ser humano, individual e coletivamente considerado;
2. Promover o ensino da música nas vertentes vocacional e de complemento formativo.
3. Ministrar o ensino da música de acordo com os planos de estudos e programas oficiais, bem como de cursos e disciplinas com planos e programas próprios;
4. Promover a divulgação cultural e artística na área geográfica da sua zona de ação através de concertos, audições escolares e intercâmbios com outras escolas de música do país; organizar festivais de música, concursos, espetáculos de dança, teatro, ópera, bem como conferências versando assuntos ligados à história da música, à literatura, à história da arte, ou outros;
5. Realizar seminários e cursos de aperfeiçoamento, orientados por professores portugueses ou estrangeiros de comprovado mérito.



CAPÍTULO II

ORGANIZAÇÃO

Artigo 4º – Órgãos de Gestão

1. São órgãos de gestão do CCR:
 - a) a Direção Administrativa
 - b) a Direção Pedagógica

SECÇÃO A

DA DIREÇÃO ADMINISTRATIVA

Artigo 5º – Constituição

1. A Direção Administrativa é constituída pelo sócio gerente da firma, pela entidade titular e por um Diretor Executivo/Financeiro nomeado pela gerência.
2. A Direção Administrativa reúne ordinariamente uma vez por trimestre e extraordinariamente sempre que necessário. De cada reunião será lavrada ata.

Artigo 6º – Competências

1. Orientar e coordenar a atividade escolar e gerir os seus bens;
2. Criar, assegurar e gerir os recursos financeiros e materiais necessários ao normal funcionamento do Conservatório;
3. Contratar e gerir o pessoal que presta serviço no CCR;
4. Nomear a direção pedagógica;
5. Garantir o funcionamento dos serviços administrativos;
6. Em conjunto com os demais órgãos de gestão, elaborar, aprovar e fazer cumprir o Regulamento Interno;
7. Elaborar, em colaboração com a Direção Pedagógica, o Plano Anual de Atividades;
8. Representar o CCR em todos os assuntos de natureza administrativa e jurídica;
9. Prestar ao Ministério da Educação e Ciência, assim como a outros organismos oficiais, todas as informações que estes, nos termos da lei, solicitarem;
10. Celebrar com o Estado e outras entidades, públicas ou privadas, contratos, protocolos ou outras formas de parcerias para cumprimento dos seus objetivos e prossecução dos seus fins;
11. Garantir a guarda e a conservação de toda a documentação nos termos da lei;
12. Garantir o bom funcionamento dos equipamentos e das instalações do CCR, zelando pela sua permanente manutenção e conservação;
13. Promover reuniões com as Associações de Pais e de Estudantes, para esclarecimento da vida escolar e de assuntos pontualmente pertinentes;
14. Elaborar o cadastro patrimonial do CCR;
15. Exercer as demais competências que lhe estão legalmente atribuídas.



SECÇÃO B DA DIREÇÃO PEDAGÓGICA

Artigo 7º – Constituição

1. A Direção Pedagógica poderá ser singular ou colegial, face ao projeto educativo que se vier a desenvolver no Conservatório.
2. O mandato da Direção Pedagógica é anual, prorrogável.
3. A Direção Pedagógica colegial reúne ordinariamente uma vez por mês e sempre que necessário sob convocação de um dos seus membros. De cada reunião será lavrada ata.

Artigo 8º – Competências

1. Representar o CCR junto dos organismos oficiais em todos os assuntos de natureza pedagógica;
2. Promover a excelência e garantir a qualidade do ensino;
3. Elaborar, em conjunto com a Direção Administrativa, o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades;
4. Garantir o cumprimento dos planos e programas de estudo;
5. Supervisionar a elaboração dos programas dos vários cursos e disciplinas;
6. Promover a inovação pedagógica e a qualidade artística, orientando e supervisionando a política de ensino decorrente do projeto educativo, bem como proporcionando a realização e participação do seu corpo docente em cursos, colóquios, seminários e ações de formação e reciclagem e outras atividades de elevado cunho cultural e artístico.
1. Garantir o cumprimento das normas de funcionamento do Conservatório, exercendo uma ação orientadora sobre todo o corpo docente e pessoal não docente;
2. Estruturar os cursos e disciplinas a ministrar anualmente, nomeadamente: constituição de turmas e horários dos alunos, horários de docentes, acumulação de funções, articulação com outros estabelecimentos de ensino;
3. Selecionar e propor à Direção Administrativa a admissão de novos professores;
4. Identificar necessidades de formação de docentes e incentivar ações de requalificação académica e profissional;
5. Manter atualizada a Mediateca.
6. Identificar e comunicar à Direção Administrativa as necessidades de aquisição e ou manutenção de material.
7. Exercer as demais competências que lhe estão legalmente atribuídas.

SECÇÃO C DO CONSELHO PEDAGÓGICO

Artigo 9º - Constituição

1. O Conselho Pedagógico é um órgão consultivo, constituído pela Direção Administrativa, pela Direção Pedagógica e pelos Coordenadores de Departamento.
2. Poderão integrá-lo, a convite das Direções Administrativa e Pedagógica, outros elementos



cuja presença seja considerada pertinente em determinado assunto da ordem de trabalhos.

Artigo 10º - Funcionamento

1. O Conselho pedagógico reúne ordinariamente uma vez por período letivo e extraordinariamente sempre que necessário, sob convocação da Direção Pedagógica.
2. As reuniões poderão excepcionalmente ser convocadas pela direção administrativa ou por dois terços dos coordenadores de departamento;
3. As reuniões são convocadas com um mínimo de quarenta e oito horas de antecedência;
4. De cada reunião sera lavrada ata.

SECÇÃO D

DOS DEPARTAMENTOS PEDAGÓGICOS

Artigo 11º - Constituição

1. Cada departamento é constituído pelos vários professores da mesma disciplina ou área pedagógica.
2. Cada departamento terá um coordenador, nomeado pela Direção Pedagógica por um período de um ano letivo.
3. São constituídos os seguintes Departamentos:
 - a) Classes de Conjunto;
 - b) Cordas: contrabaixo, guitarra clássica, guitarra portuguesa, violino, viola e violoncelo;
 - c) Teoria Musical: Formação musical, História da cultura e das artes, Análise e técnicas de composição;
 - d) Teclas e Percussão: piano, acordeão e percussão;
 - e) Sopros: clarinete, fagote, flauta de bisel, flauta transversal, oboé, saxofone, trombone, trompa, trompete e tuba;
 - f) Representantes do CCR nos Conselhos de Turma das Escolas Regulares
4. Podem constituir-se novos Departamentos, de acordo com futuras necessidades do CCR.

Artigo 12º – Competências dos Coordenadores pedagógicos

1. Representar os professores do Departamento, agindo como transmissor entre estes e a Direção pedagógica;
2. Promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores;
3. Garantir a elaboração de uma ata em cada reunião de departamento.

Artigo 13º – Competências dos Departamentos Pedagógicos

1. Elaborar e propor à Direção Pedagógica os planos de estudos e programas para cada uma das suas disciplinas, procurando uma permanente atualização dos mesmos;
2. Definir objetivos por disciplina, grau e período escolar tendo em vista a uniformização dos critérios e métodos de avaliação e dos graus de exigência, face aos parâmetros globais definidos pela Direção Pedagógica;
3. Elaborar e propor ao Conselho Pedagógico o plano de atividades no que respeita ao uso eficaz e eficiente de diferentes instrumentos de avaliação: exercícios escolares, testes, audições,



provas de passagem, exames, entre outros.

4. Colaborar na inventariação das necessidades de equipamento e material didático;

Artigo 14º - Funcionamento

1. departamento pedagógico reunirá ordinariamente uma vez em cada período escolar e extraordinariamente sempre que necessário.
2. As reuniões deverão ser convocadas com um mínimo de quarenta e oito horas de antecedência pelo respetivo coordenador ou pela direção pedagógica.

CAPÍTULO III ESTRUTURA ESCOLAR

SECÇÃO A DA OFERTA EDUCATIVA

Artigo 15º - Oferta educativa

1. O Ensino especializado da Música no CCR abrange desde o nível Pré-escolar ao Secundário, e engloba planos de estudos diferenciados.
2. Os cursos de nível Básico e Secundário assentam em planos curriculares e conteúdos programáticos de acordo com a legislação em vigor para o ensino especializado da música;
3. Os restantes cursos seguem planos e programas próprios e funcionam de acordo com as normas expressas no presente regulamento e no Projeto Educativo do CCR.
4. Face ao desenvolvimento da nova legislação sobre o Ensino da Música e da Lei de Bases do Sistema Educativo, o CCR poderá criar e propor ao Ministério da Educação e Ciência a abertura de cursos profissionais e pós-secundários adaptados às necessidades do sector e da comunidade em que está inserido.
5. Reserva-se à Direção o direito de cancelar ou criar novos cursos, garantindo, em todos os casos, a salvaguarda dos interesses dos alunos.

Artigo 16º – Cursos Básicos e Secundários

1. Os cursos do Ensino Especializado da Música de nível Básico e Secundário são os previstos na Portaria 225/2012 de 30 de julho, na Portaria 243-B/2012 de 13 de agosto, e em legislação que venha a ser publicada em sua substituição ou complementaridade.
2. Os Cursos Básico e Secundário de Música são ministrados em regime articulado e em regime supletivo, podendo no futuro vir a ser ministrado em regime integrado.
3. Os currículos e as cargas horárias são as previstas nos planos de estudos aprovados



oficialmente e estabelecidos em legislação específica.

Artigo 17º – Cursos de Planos próprios

1. Os Cursos de Planos próprios a ministrar enquadram-se em duas vertentes:
 - 1.1. No ensino Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, como preparação dos alunos candidatos aos Cursos das áreas Vocacionais da Música, a saber:
 - a) Música na Primeira Infância;
 - b) Iniciação Musical.
 - 1.2. Nos Cursos Livres, concebidos tendo em conta necessidades e/ou ambições de formação individual, nomeadamente, mas não só, a formação de adultos, ou na promoção de outras linguagens como o Jazz, world music e outras.
2. Os currículos e cargas horárias dos Cursos de Planos próprios são estabelecidos em planos de estudo elaborados pelos respetivos departamentos e/ou professores envolvidos e aprovados pela Direção Pedagógica.

Artigo 18º – Diretor de Curso

1. Cada Curso poderá ser dirigido por um Diretor de Curso nomeado para o efeito pela Direção Pedagógica, caso a diversidade e número de cursos e alunos assim o exija.

SECÇÃO B

DAS TURMAS E DOS HORÁRIOS

Artigo 19º – Constituição de turmas

1. A integração e distribuição dos alunos será feito por turmas, tendo como base as normas em vigor para cada tipo e nível de ensino.
2. Os Cursos Básico e Secundários de Música terão como turma base a disciplina de Formação Musical, sendo que:
 - a) A lecionação das disciplinas de Instrumento e de Canto é feita individualmente e/ou partilhadas por dois alunos, conforme as normas em vigor.
 - b) As turmas das disciplinas de Classe de Conjunto, Conjuntos Vocais e Instrumentais, Coro e Orquestra serão constituídas tendo em conta o grau de desenvolvimento técnico e artístico dos alunos, o tipo de instrumento e de repertório a executar ou os objetivos pedagógicos subjacentes à formação.
 - c) As turmas das disciplinas da área científica do Curso Secundário seguem a mesma constituição das turmas de Formação Musical.
3. As turmas dos cursos de planos próprios terão como base a disciplina de Iniciação Musical/Formação Musical e serão constituídas conforme o respetivo plano de estudos.

Artigo 20º - Calendário escolar

1. O ano letivo rege-se pelo calendário escolar estabelecido para o Ensino Básico e Secundário pelo Ministério da Educação e Ciência.



Artigo 21º - Horários

1. As cargas horárias dos vários cursos e disciplinas são as estabelecidas nos respetivos planos de estudos, oficiais ou próprios.
2. O horário diário desenrola-se entre as 08.00 horas e as 24.00 horas de cada dia útil e sábados, em três turnos diários, dois diurnos e um noturno.
3. Para os alunos em regime articulado e supletivo, os horários serão coordenados com os Estabelecimentos do Ensino Regular onde os alunos frequentam a formação geral.
4. Os horários das disciplinas de instrumento e canto serão marcados diretamente pelo encarregado de educação do aluno com o respetivo professor durante a primeira semana de aulas (salvo quando constrangimentos alheios ao CCR não o permitam).

SECÇÃO C DAS VAGAS, INSCRIÇÕES E MATRÍCULAS

Artigo 22º - Abertura de vagas

1. O número de vagas a abrir em cada ano letivo é condicionado pelas disponibilidades de cada curso, pelo planeamento e pela lotação escolar aprovada.
2. O preenchimento das vagas para os cursos oficiais é feito por concurso de admissão, sendo que:
 - a) O concurso de admissão segue as normas legalmente previstas no quadro dos cursos com financiamento ou cofinanciamento público.
 - b) O concurso de admissão consta de testes de aptidão e/ou provas específicas determinadas pela Direção Pedagógica, seguindo normas e modelos aprovados pela ANQEP e orientações ministeriais.
3. Os alunos que frequentam o Conservatório nos cursos de Iniciação Musical têm garantida a progressão dos seus estudos pelo ingresso automático nos respetivos cursos básicos de 2º ciclo, desde que existam vagas disponíveis.

Artigo 23º - Matrículas

1. As matrículas no CCR são condicionadas à legislação vigente e/ou às normas internas para cada tipo e nível de ensino.
2. As condições de matrícula e os requisitos documentais são estabelecidos por normas específicas a promulgar em cada ano até 15 de maio.
3. As matrículas e renovações de matrícula têm lugar nos meses de junho e julho, em calendário específico a estabelecer em cada ano letivo, e divulgado através dos meios próprios para o efeito.
4. Decorre anualmente entre 1 de Setembro e 31 de Dezembro uma segunda época de matrículas, sujeita a coima e a existência de vaga.
5. Os alunos inscritos na 2ª época ficam sujeitos às disponibilidades de horários e regime didático adequado, ressaltando a Direção Pedagógica do sucesso escolar do aluno.



CAPÍTULO IV

ALUNOS

Artigo 24º – Direitos

1. A vida escolar dos alunos rege-se pelas normas gerais previstas no Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo (Dec-Lei 152/2013 de 4 de novembro), pelo Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei N.º 51/2012 de 5 de setembro) e legislação complementar em vigor, e pelo presente regulamento.
2. Aos alunos e aos seus encarregados de educação é reconhecido o direito de se organizarem em associações.
3. São direitos particulares dos alunos do CCR:
 - a) Usufruir de prioridade no acesso a saraus, recitais, concertos ou outras atividades promovidas pelo CCR ou sempre que disponibilizados pelas entidades organizadoras.
 - b) Candidatarem-se a Bolsas de Estudo que eventualmente venham a ser criadas por entidades oficiais e ou privadas, desde que obedeçam aos requisitos dos respetivos regulamentos.
 - c) Utilizar para estudo pessoal os instrumentos musicais e demais equipamento didático do CCR, sempre que disponíveis e nas instalações escolares, em horários a estabelecer pelo respetivo professor.
4. Os alunos podem utilizar, durante o ano letivo, instrumentos cedidos pelo Conservatório, mediante pedido formal e declaração de responsabilidade do respetivo encarregado de educação, nas condições expressas no regulamento de empréstimo de instrumentos em vigor, nomeadamente:
 - a) Pagamento de uma taxa mensal destinada à manutenção e conservação ordinária do instrumento.
 - b) Entrega do instrumento cedido, no final do ano letivo, em perfeito estado de conservação.
 - c) Assunção, por parte do encarregado de educação do aluno, de inteira responsabilidade sobre avarias e/ou danos verificados durante o período do empréstimo.
 - d) Possibilidade de manutenção do empréstimo do instrumento durante o período de férias após a renovação de matrícula e mediante pedido expresso.
5. Face ao número de instrumentos disponíveis e aos pedidos de cedência apresentados, a Direção Administrativa fará a sua atribuição de acordo com os seguintes critérios de prioridade:
 - 1º- Alunos dos anos de iniciação
 - 2º- Alunos nos dois primeiros anos de aprendizagem
 - 3º- Menor tempo de empréstimo
 - 4º- Alunos com melhor aproveitamento
 - 5º- Alunos para 2º instrumento

Artigo 25º – Assiduidade

1. Tendo presentes a Lei 51/2012 de 5 de setembro, e o artigo 59º do Dec-Lei 152/2013 de 4 de novembro, estabelece-se que:



- a) O regime de faltas segue o regime oficial para cada um dos níveis de ensino ministrado no Conservatório.
 - b) O número máximo de faltas não justificadas não deverá exceder anualmente o previsto na legislação aplicável, em todo o sistema educativo, nos respetivos ciclos de aprendizagem.
 - c) Todas as faltas devem ser justificadas por escrito, em impresso próprio disponível na caderneta do aluno e nos serviços administrativos.
 - d) A justificação deve ser entregue nos serviços administrativos até ao 5º dia útil subsequente à mesma.
 - e) Os alunos do ensino articulado que têm as aulas fora das instalações do CCR deverão entregar as justificações de falta ao professor do ensino vocacional que leciona Formação Musical.
 - f) Os motivos considerados válidos para a justificação de faltas são os previstos na legislação em vigor.
 - g) O exceder dos limites apontados poderá ser condicionante do aproveitamento final do aluno.
2. Aos alunos dos regimes articulado e supletivo que tiverem de faltar nos estabelecimentos de Ensino Regular por motivo de participação em provas, exames, audições, concertos ou quaisquer outras atividades do Conservatório serão emitidas justificações de faltas.

Artigo 26º – Avaliação

1. O sistema de avaliação para os cursos oficiais é o superiormente determinado para cada curso, tipo e nível de ensino (Lei Nº 31/2002 de Dezembro e subsequentes republicações; normas de avaliação previstas nas Portarias nº 225/2012 de 30 de julho, nº 243-B/2012 de 13 de agosto, e em legislação que venha a ser publicada em sua substituição ou complementaridade).
2. Conforme previsto no art.º 62º do Decreto-Lei 152/2013, o Conservatório pode adotar critérios e processos de avaliação próprios, designadamente os relativos aos cursos com planos próprios, devendo ser comunicados ao Ministério da Educação e Ciência sempre que solicitados ou sempre que sofram alterações.
3. O sistema de avaliação para os cursos com planos próprios constará dos respetivos Planos de Curso.
4. As avaliações dos alunos dos Cursos de Música em regime articulado serão também documentadas e administrativamente tratadas nas Escolas regulares onde se encontram os processos de matrícula respetivos.

Artigo 27º – Disciplina

1. Aos alunos é exigido:
 - a) Nas salas de aula, o máximo respeito pelos professores e o desvelo pelas instalações e material escolar;
 - b) Nas instalações do Conservatório, o acatamento das ordens, normas disciplinares e instruções que lhes forem transmitidas pelo pessoal docente e não docente;
 - c) No transporte escolar, o cumprimento das normas de segurança e das instruções dadas pelo respectivo condutor.



2. Em caso de infração ao estabelecido na alínea a) do número anterior o aluno pode ser convidado a abandonar a sala de aula pelo professor que, para além de marcar falta disciplinar, participará por escrito a ocorrência à Direção Pedagógica, com conhecimento do Diretor de Turma.
3. Qualquer falta disciplinar será de imediato comunicada ao encarregado de educação do aluno.
4. A violação do disposto no número 1. poderá determinar, após análise da ocorrência pela Direção Pedagógica, e ouvido o Conselho Pedagógico, a instauração de um processo disciplinar.
5. Todos os processos disciplinares seguem os trâmites previstos na legislação em vigor, na parte aplicável aos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo.
6. As decisões tomadas pelo Conselho Disciplinar serão comunicadas ao aluno, ou, quando menor, ao respetivo encarregado de educação, pelo meio mais expedito.
7. Quaisquer danos ou estragos causados por má utilização ou negligência por parte dos alunos serão da responsabilidade do encarregado de educação, ou do aluno quando maior.
8. O CCR não se responsabiliza pelos alunos nem pelos seus atos em caso de abandono das instalações, mesmo durante os intervalos das aulas.

CAPÍTULO V

PROPINAS

Artigo 28º - Financiamento público

1. Os cursos básicos e secundários de música são total ou parcialmente financiados pelo Estado português, de acordo com a Portaria nº 224-A/2015 de 29 de julho.

Artigo 29º - Propinas

1. Aos alunos dos cursos oficiais em regime supletivo de frequência ou matriculados em cursos com planos próprios poderão ser cobradas propinas de matrícula, de renovação de matrícula, de frequência anual (anuidade) e de exame, de acordo com Tabela a publicar em Junho de cada ano, tendo em conta, no caso dos formandos em regime supletivo, a legislação em vigor.
2. A Tabela será afixada em local de fácil acesso e consulta.
3. A propina de frequência – Anuidade – poderá ser cobrada aos encarregados de educação em 10 prestações mensais, de Setembro a Junho.
4. As propinas de frequência vencem no dia 10 de cada mês.
5. Os alunos podem ter direito a isenção ou redução de propinas, de acordo com apoios financeiros recebidos nos termos previstos na legislação em vigor.
6. Se motivo de força maior impedir o aluno ou o seu encarregado de educação de cumprir os prazos estabelecidos no número 4., deve este entregar um pedido escrito de adiamento,



fundamentado, que merecerá da Direção um despacho decisório, a comunicar ao requerente no mais curto espaço de tempo.

7. A Direção Administrativa reserva-se o direito de, para além de aplicar as taxas de mora previstas na Tabela referida no ponto 1., impedir a frequência das aulas aos alunos que, sem motivos justificativos, não efetuam os pagamentos nos prazos estabelecidos.
8. Não será descontada qualquer percentagem nas propinas nos seguintes casos: falta de comparência do aluno, férias escolares, interrupções letivas, feriados nacionais e municipais, cortes de fornecimento de energia alheios ao CCR, ensaios, audições, concertos ou provas de avaliação e de exame.

Artigo 30º - Outros serviços

1. O Conservatório poderá proceder à cobrança de valores referentes à prestação de serviços não abrangidos pelas propinas ou pelo apoio financeiro concedido pelo Estado, nomeadamente material de apoio, transporte escolar ou atividades extracurriculares, tais como workshops, master classes, seminários, visitas de estudo, entre outras.

Artigo 31º - Desistências e anulações de matrícula

1. As desistências de frequência e anulações de matrícula só serão aceites para os alunos matriculados nos regimes Supletivo e Livre.
2. As anulações de matrícula nos Cursos Básicos e Secundários em regime articulado estão condicionadas pelas Portarias nº 225/2012 de 30 de julho, nº 243-B/2012 de 13 de agosto.
3. As desistências e anulações de matrícula deverão ser formalizadas na Secretaria do Conservatório por escrito, em impresso próprio, e só serão consideradas um mês após a sua formalização.
4. A não observância do estipulado no número anterior implica o pagamento de mais uma prestação, para além da vencida à data do pedido.
5. A anulação de matrícula não dá direito ao reembolso de prestações vencidas, que devem ser integralmente liquidadas pelo aluno, bem como quaisquer outras quantias em dívida.
6. A desistência implica sempre a anulação da matrícula, pelo que para retomar a frequência das aulas o aluno terá de fazer nova inscrição.
7. Em caso de abandono da frequência sem a devida formalização da anulação de matrícula, e havendo dívidas por saldar, a direção reserva-se o direito de tomar as disposições legais que considerar apropriadas.

CAPÍTULO VI DOCENTES

Artigo 32º - Contratação

1. O ensino no CCR é assegurado por professores legalmente habilitados, e o seu número será determinado pelas exigências do mesmo.



2. A direção administrativa celebrará um contrato individual de trabalho com cada professor, ao abrigo da Contratação Coletiva de Trabalho (CCT) em vigor para o Ensino Particular e Cooperativo acordada entre a Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo e as organizações sindicais representativas do setor às quais tenha chegado a acordo.
3. Caso as necessidades do CCR assim o justifiquem, podem ser recrutados professores em regime de prestação de serviços.

Artigo 33º – Falta

1. Falta é a ausência do trabalhador durante o período normal de trabalho a que está obrigado.
2. As faltas podem ser justificadas ou injustificadas
3. O regime de faltas é o previsto no CCT em vigor, salientando-se nos artigos seguintes as disposições consideradas mais importantes para conhecimento interno dos docentes.

Artigo 34º – Faltas Injustificadas

1. As faltas injustificadas determinam sempre perda de retribuição correspondente ao período de ausência
2. É considerado um dia de falta a ausência ao serviço por quatro horas letivas seguidas ou interpoladas.
3. Para um docente a tempo incompleto, é considerado um dia de falta a ausência a um número de horas letivas igual ao quociente da divisão por cinco do número de horas de serviço letivo semanal.
4. É considerado um dia de falta a ausência do docente a serviço de exames ou provas para que esteja nomeado e a reuniões de avaliação de alunos (Conselho de Turma).
5. As faltas injustificadas serão descontadas, para todos os efeitos, na antiguidade do docente.

Artigo 35º - Faltas justificadas

1. As faltas justificadas por motivos não previstos no CCT deverão ser compensadas pelo docente em datas a acordar com os alunos.
2. Nas compensações de aula o professor tomará a responsabilidade de acertar dia e hora com os respectivos alunos e/ou encarregados de educação, bem como de reservar atempadamente, junto dos serviços administrativos, uma sala de aula.
3. As justificações de faltas devem ser entregues por escrito na Secretaria do Conservatório nos prazos estabelecidos no CCT em vigor.
4. A Direção do Conservatório reserva-se o direito de exigir ao docente a prova documental dos factos invocados para a justificação.
5. Incorre em infração disciplinar grave (CCT) todo o docente que:
 - a) Faltar com alegação de motivo ou justificação comprovadamente falsa.
 - b) Faltar injustificadamente durante 3 dias consecutivos ou 6 interpolados, no período letivo.

Artigo 36º – Acumulação de funções docentes

1. É permitida aos docentes a acumulação do exercício de funções docentes com o ensino público ou particular e cooperativo, nos termos da legislação em vigor.



2. O exercício de funções letivas em escolas do ensino particular e cooperativo, em regime de acumulação de funções, tem como limite as 33 (trinta e três) horas letivas semanais.
3. É vedada a acumulação de funções aos docentes que se encontrem em período probatório ou em estágio de profissionalização.

CAPÍTULO VII

ATIVIDADES DE COMPLEMENTO CURRICULAR

Artigo 37º - Definição

1. São consideradas simultaneamente como atividades de complemento curricular e disciplinas curriculares dos cursos de música os seguintes agrupamentos artísticos:
 - Coro de Câmara
 - Coro Infantil
 - Coro Jazz
 - Orquestras
 - Ensembles instrumentais
2. Estas atividades têm, para além do cumprimento dos currículos disciplinares respetivos, os seguintes objetivos:
 - a) Estimular o gosto dos alunos pela música em geral, através da execução de peças musicais selecionadas de modo a utilizar todos os conhecimentos adquiridos e as capacidades individuais dos alunos, na harmonia do trabalho em conjunto.
 - b) Cultivar a música coral e de câmara, promovendo o seu conhecimento e a sua divulgação em concertos e audições públicas, tanto no âmbito escolar como em ações de intercâmbio cultural com todas as entidades públicas ou privadas que nos solicitem cooperação.
 - c) Promover a vivência da diversidade de linguagens e estéticas musicais.
 - d) Criar nos alunos um espírito saudável de camaradagem, ajuda mútua e interdependência que a prática da música de conjunto desenvolve em todos os que a praticam.
3. Todos os alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico da Música e do Ensino Secundário deverão pertencer a um destes agrupamentos escolares.
4. As deslocações para a realização de concertos, recitais, audições, ou outras atividades são consideradas como essenciais à formação de aluno e estão integradas no currículo da disciplina. Como tal, contam como formas de avaliação e são, portanto, de presença obrigatória.
5. Além das referidas anteriormente, entendem-se por atividades de complemento curricular as iniciativas do CCR não letivas e não curriculares tais como workshops, visitas de estudo, concertos, exposições, seminários, concertos didáticos e outras.



CAPÍTULO VIII

DIVERSOS

Artigo 38º – Mediateca

1. No Conservatório de Caldas da Rainha existe uma Mediateca ao serviço da comunidade educativa.
2. A Mediateca rege-se por regulamento próprio.

Artigo 39º – Reprografia, Papelaria e Material de Apoio

1. O CCR dispõe de um serviço de fotocópias e encadernações a funcionar nos serviços administrativos.
2. Estes serviços são pagos de acordo com tabela de preços afixada.
3. A escola comercializa algum material didático de apoio, considerado essencial à progressão na aprendizagem dos alunos.
4. É possível a encomenda de partituras, livros e instrumentos musicais.

Artigo 40º – Transporte escolar

1. O CCR dispõe de um serviço de transporte que obedece a um circuito predeterminado.
2. Os encarregados de educação interessados poderão solicitar este serviço nos serviços administrativos, mediante o pagamento de uma taxa de utilização.

Artigo 41º – Disposições finais

1. O ato de matrícula ou renovação de matrícula pressupõe, por si só, o conhecimento e a aceitação integral do presente regulamento e demais normas e disposições em vigor no Conservatório.
2. Todos os casos omissos no presente regulamento serão alvo de decisão pela Direção da escola.
3. Este Regulamento foi redigido e aprovado em Setembro de 2001, tendo sido revisto e ratificado pelas Direções Administrativa e Pedagógica em Julho de 2015.

Anexo III – Inquérito por Questionário “Avaliação da Performance Musical”

17/01/2020

Avaliação da Performance Musical

Avaliação da Performance Musical

O seguinte questionário foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco, e tem como objetivo recolher informação sobre as práticas da avaliação da performance musical em contexto académico. Pede-se que tenha como referência todos os momentos em que são avaliados alunos em contexto de performance solista de um instrumento. Este questionário é anónimo e será apenas usado para fins de investigação. Por favor, responda a todas as questões com sinceridade.

*Obrigatório

1. Perfil do Docente

1.1.1. Que instrumento ou tipo de classe leciona? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Classe de Conjunto/Música de Câmara/Orquestra
- Acordeão
- Bateria
- Canto
- Clarinete
- Contrabaixo
- Coro
- Cravo
- Fagote
- Flauta
- Guitarra
- Harpa
- Oboé
- Percussão
- Piano
- Trombone
- Trompa
- Trompete
- Tuba
- Viola de Arco
- Violoncelo
- Violino
- Outra: _____

17/01/2020

2. 1.2. Qual o tipo de estabelecimento em que leciona? Assinale o(s) que se aplica(m). **Marcar tudo o que for aplicável.*

- Conservatório
 Escola Profissional
 Academia
 Escola de bairro
 Outra: _____

2. Formas de avaliação

No(s) estabelecimento(s) onde leciona:

3. 2.1. É realizada avaliação formativa dos alunos? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim
 Por vezes
 Não

4. 2.2. É realizada avaliação sumativa dos alunos? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim
 Por vezes
 Não

5. 2.3. É realizada avaliação diagnóstica dos alunos? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim
 Por vezes
 Não

6. 2.4. Que formas de avaliação são praticadas? **Marcar tudo o que for aplicável.*

- Prova com júri
 Recital/audição pública com júri
 Audição interna com avaliação pelo docente
 Observação direta em aula pelo docente
 Outra: _____

7. 2.5. As formas de avaliação a executar são determinadas? **Marcar tudo o que for aplicável.*

- pela Direção Pedagógica
 pelo Professor
 Outra: _____

3. Momentos de avaliação

17/01/2020

Avaliação da Performance Musical

8. 3.1. Os momentos de avaliação baseados numa performance do aluno são: **Marcar apenas uma oval.*

- Obrigatórios
- Opcionais
- Outra: _____

9. 3.2. Os momentos de avaliação baseados numa performance do aluno ocorrem: **Marcar apenas uma oval.*

- No final de cada período (trimestralmente ou semestralmente)
- Anualmente
- Agendamento livre determinado pelo professor
- Não são anunciados aos alunos
- Outra: _____

4. Organização dos júris de avaliação

Realativamente aos júris de provas de avaliação:

10. 4.1. Os júris são elaborados: **Marcar apenas uma oval.*

- Pela Direção Pedagógica
- Pelo Departamento em causa
- Pelo Professor da disciplina
- Outra: _____

11. 4.2. Com que frequência ocorre avaliação com recurso a júri constituído por instrumentistas do mesmo instrumento ou semelhante (da mesma família ou com características semelhantes)? **Marcar apenas uma oval.*

- Nunca
- Poucas vezes
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

5. Relação do júri com o instrumento**12. 5.1. Quão importante considera a habilidade do júri tocar o instrumento em causa, ou instrumento semelhante (da mesma família ou com características semelhantes)? ****Marcar apenas uma oval.*

- Nada importante
- Pouco importante
- Mediamente importante
- Muito importante
- Extremamente importante

6. Critérios de avaliação<https://docs.google.com/forms/d/1Bje1eBYthHYewePxTHLLm05nISXMUwkEgR-0XkXls/edit>

3/9

17/01/2020

Avaliação da Performance Musical

Tendo como referência os momentos avaliativos em que participou no(s) estabelecimento(s) onde leciona ou lecionou:

13. 6.1. Até que ponto é clarificado aos alunos os critérios com que são avaliados? *

Marcar apenas uma oval.

- Os critérios são apenas apresentados ao aluno quando solicitados por este
- Os critérios são apresentados ao aluno
- Os critérios são apresentados ao aluno e clarificados
- Os critérios são apresentados ao aluno, clarificados e explicados os seus objetivos

14. 6.2. Previamente ao momento de avaliação, são concertados critérios de avaliação entre os elementos do júri? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Poucas vezes
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

15. 6.3. São usadas escalas de classificação com critérios pré-definidos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Por vezes
- Não

16. 6.4. Até que ponto considera benéfico o uso de escala de classificação com critérios pré-definidos na avaliação de uma performance? *

Marcar apenas uma oval.

- Nada benéfico
- Pouco benéfico
- Mediamente benéfico
- Muito benéfico
- Extremamente importante

17. 6.5. Já sentiu dificuldade em avaliar uma performance devido ao desconhecimento dos critérios a usar? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Poucas vezes
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

17/01/2020

Avaliação da Performance Musical

18. **6.6. Até que ponto considera importante o uso de critérios específicos para cada instrumento ou família de instrumentos? ***

Marcar apenas uma oval.

- Nada importante
 Pouco importante
 Mediamente importante
 Muito importante
 Extremamente importante

19. **6.7. No(s) estabelecimento(s) onde leciona, considera que os critérios de avaliação são adaptados aos diferentes instrumentos a avaliar? ***

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
 Poucas vezes
 Algumas vezes
 Quase sempre
 Sempre

20. **6.8. Já sentiu dificuldade em avaliar uma performance devido à sua falta de habilidade de tocar o instrumento em causa? ***

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
 Poucas vezes
 Algumas vezes
 Quase sempre
 Sempre

7. Avaliação e feedback

21. **7.1. Na sua prática docente, após momentos de avaliação, com que frequência fornece algum tipo de feedback ao(s) aluno(s)? ***

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
 Poucas vezes
 Algumas vezes
 Quase sempre
 Sempre

17/01/2020

22. 7.2. Em que consiste esse feedback? **Marcar apenas uma oval.*

- Indicação dos erros cometidos
- Apreciação global do desempenho salientando os pontos mais negativos
- Apreciação global com comentários sobre aspetos menos bons e salientando os aspetos mais positivos
- Apreciação global com comentários sobre aspetos menos bons, salientando os aspetos mais positivos e dando indicações sobre aspetos a melhorar e soluções para tal
- Outra: _____

23. 7.3. Até que ponto considera o feedback uma ferramenta eficaz na melhoria de desempenho dos alunos? Atribua um nível a essa eficácia. **Marcar apenas uma oval.*

- 1 2 3 4 5
- Nada eficaz Extremamente eficaz

8. Prática de autoavaliação e heteroavaliação**24. 8.1. Na sua prática docente contempla a autoavaliação dos alunos? Com que frequência? ****Marcar apenas uma oval.*

- Nunca
- Poucas vezes
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

25. 8.2. Na sua prática docente contempla a heteroavaliação entre alunos? Com que frequência? **Marcar apenas uma oval.*

- Nunca
- Poucas vezes
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

26. 8.3. Até que ponto a autoavaliação dos alunos coincide com a avaliação final dos momentos de avaliação? **Marcar apenas uma oval.*

- Nunca
- Poucas vezes
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

17/01/2020

Avaliação da Performance Musical

27. **8.4. Até que ponto a heteroavaliação entre alunos coincide com a avaliação final dos momentos de avaliação? ***

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
 Poucas vezes
 Algumas vezes
 Quase sempre
 Sempre

28. **8.5. Considera importante a autoavaliação dos alunos? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Pouco importante
 Não

29. **Justifique sucintamente a resposta anterior. ***

30. **8.6. Considera importante a heteroavaliação entre alunos? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Pouco importante
 Não

31. **Justifique sucintamente a resposta anterior. ***

9. Importância da avaliação

17/01/2020

32. **9.1. Considera que a formação de docentes na prática avaliativa é importante na eficácia da avaliação da performance? ***

Marcar apenas uma oval.

- Não considero importante
 Considero pouco importante
 Considero mediamente importante
 Considero muito importante
 Considero extremamente importante

33. **9.2. Sente necessidade de ter mais formação na área da avaliação? ***

Marcar apenas uma oval.

- Não sinto necessidade
 Sinto pouca necessidade
 Sinto alguma necessidade
 Sinto muita necessidade
 Sinto extrema necessidade

34. **9.3. Até que ponto concorda que uma performance seja dissecada em vários componentes de forma a ser avaliada? ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Não concordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo plenamente

35. **Justifique sucintamente o nível selecionado na pergunta anterior. ***

36. **9.4. Com qual das aproximações concorda mais: ***

Marcar apenas uma oval.

- Uma análise cirúrgica da performance, dividida em vários parâmetros e critérios, com diferentes pesos de avaliação, permitindo assim uma tradução fiel do desempenho do intérprete e uma classificação justa.
- Uma apreciação globalizante da performance, traduzindo o ambiente criado pelo intérprete, a sua energia e entrega, e até que ponto a sua interpretação foi bem conseguida.

Comentário final

17/01/2020

Avaliação da Performance Musical

37. Deixe um comentário sucinto relativamente à sua experiência na avaliação da performance, por exemplo, aspetos positivos ou dificuldades que tenha vivenciado.

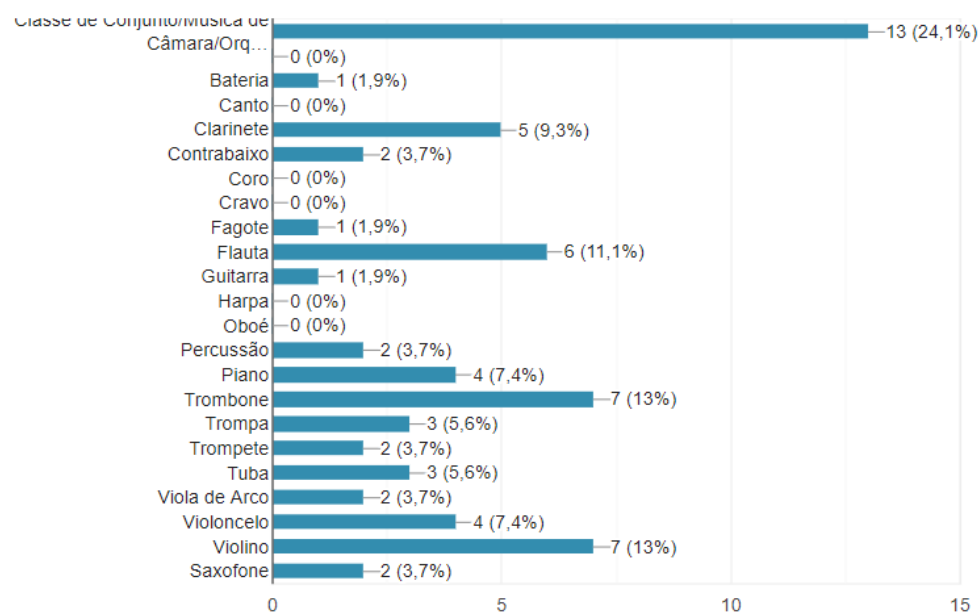
Com tecnologia
 Google Forms

Anexo IV – Dados do Inquérito por Questionário “Avaliação da Performance Musical”

1. Perfil do Docente

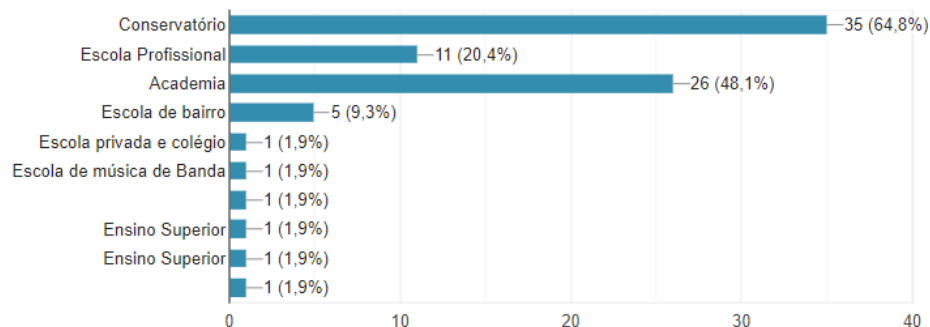
1.1. Que instrumento ou tipo de classe leciona?

54 respostas



1.2. Qual o tipo de estabelecimento em que leciona? Assinale o(s) que se aplica(m).

54 respostas

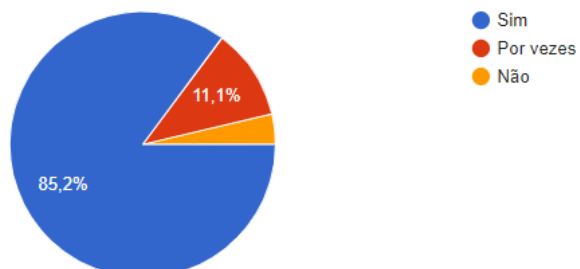


2. Formas de avaliação

2.1. É realizada avaliação formativa dos alunos?



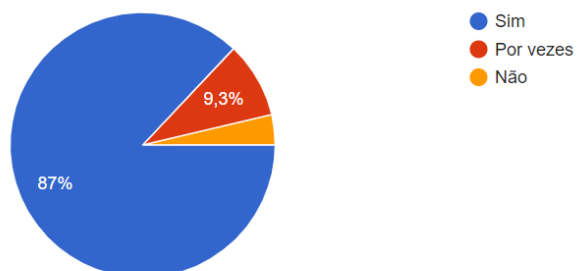
54 respostas



2.2. É realizada avaliação sumativa dos alunos?



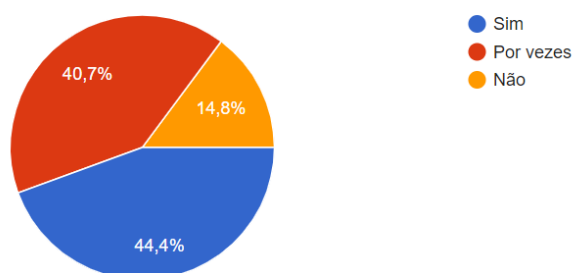
54 respostas



2.3. É realizada avaliação diagnóstica dos alunos?



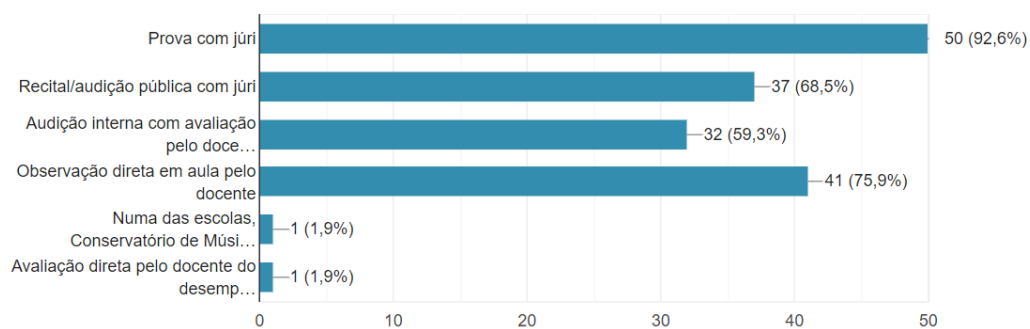
54 respostas



2.4. Que formas de avaliação são praticadas?



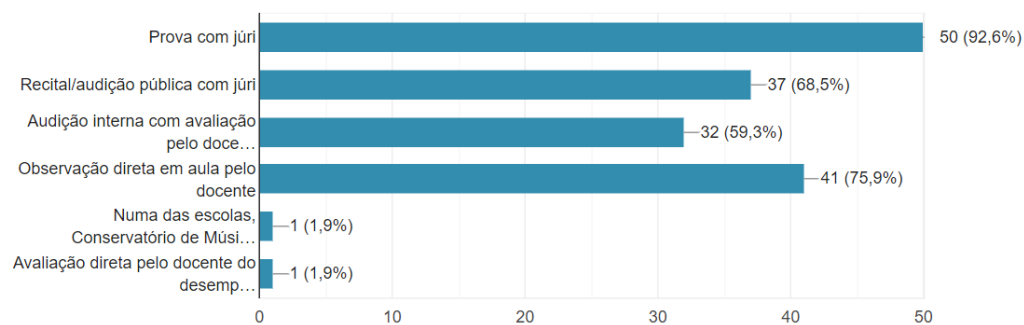
54 respostas



2.4. Que formas de avaliação são praticadas?



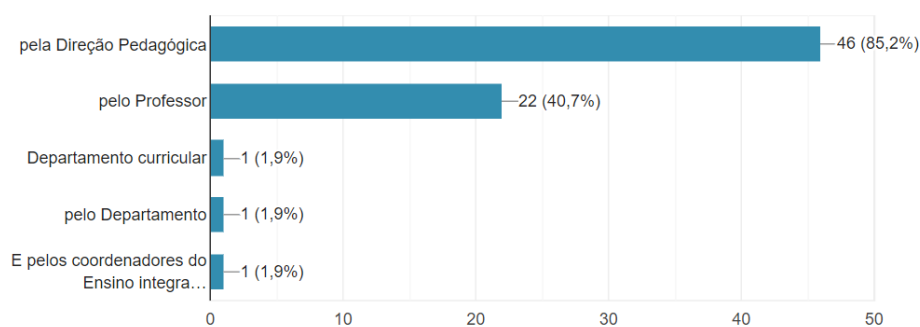
54 respostas



2.5. As formas de avaliação a executar são determinadas:



54 respostas

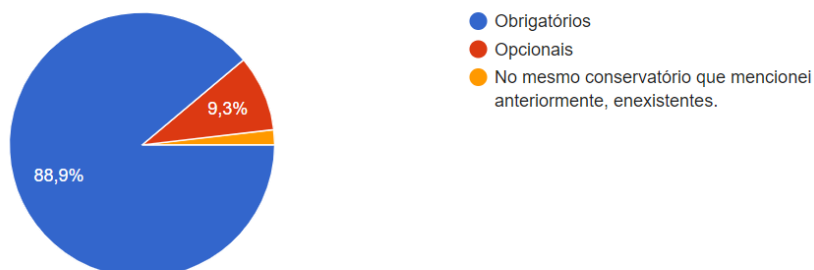


3. Momentos de avaliação

3.1. Os momentos de avaliação baseados numa performance do aluno são:



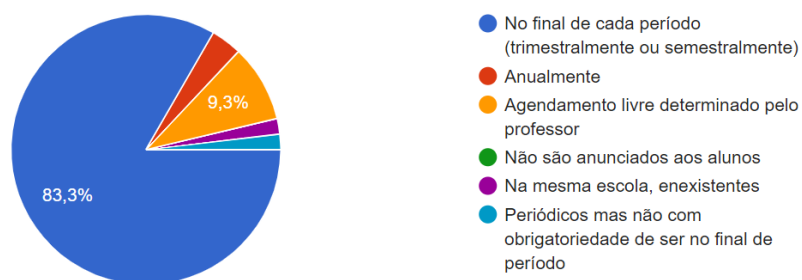
54 respostas



3.2. Os momentos de avaliação baseados numa performance do aluno ocorrem:



54 respostas

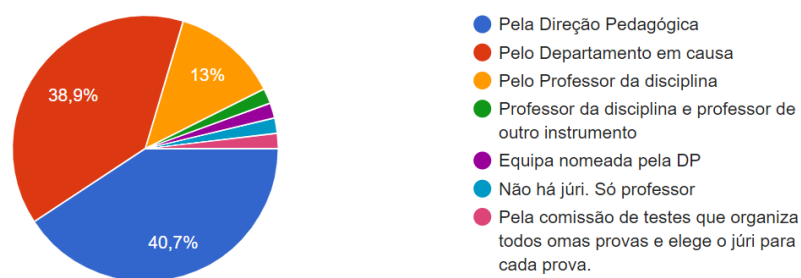


4. Organização dos júris de avaliação

4.1. Os júris são elaborados:



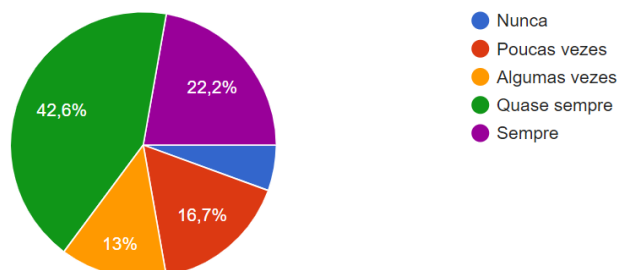
54 respostas



4.2. Com que frequência ocorre avaliação com recurso a júri constituído por instrumentistas do mesmo instrumento ou semelhante (da mesma família ou com características semelhantes)?



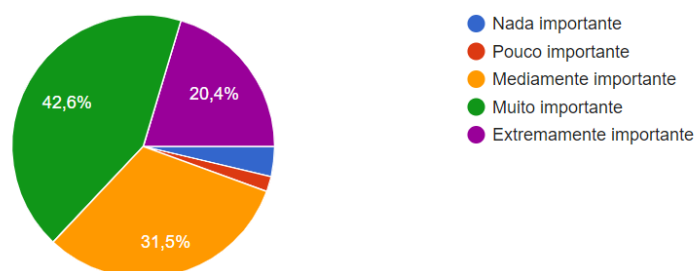
54 respostas



5. Relação do júri com o instrumento

5.1. Quão importante considera a habilidade do júri tocar o instrumento em causa, ou instrumento semelhante (da mesma família ou com características semelhantes)?

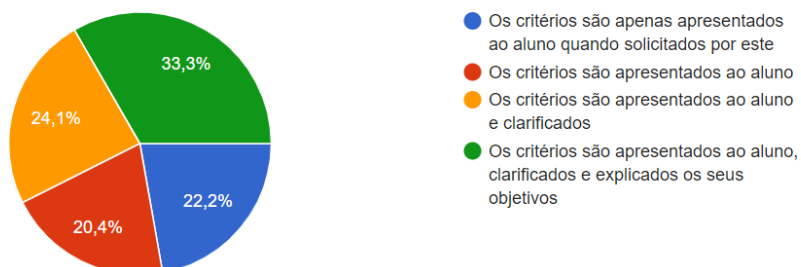
54 respostas



6. Critérios de avaliação

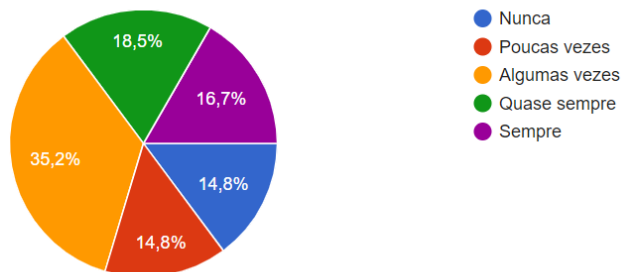
6.1. Até que ponto é clarificado aos alunos os critérios com que são avaliados?

54 respostas



6.2. Previamente ao momento de avaliação, são concertados critérios de avaliação entre os elementos do júri?

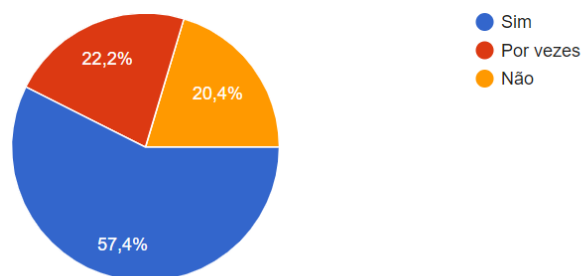
54 respostas



6.3. São usadas escalas de classificação com critérios pré-definidos?

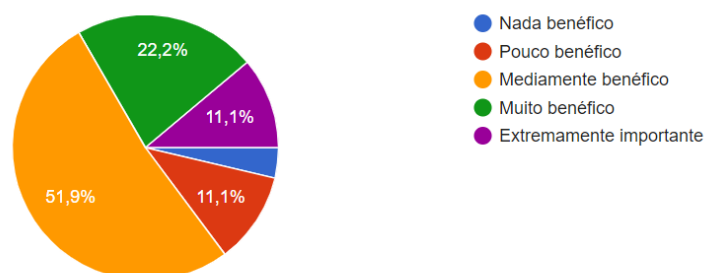


54 respostas



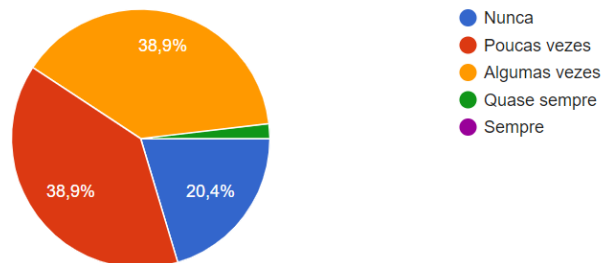
6.4. Até que ponto considera benéfico o uso de escala de classificação com critérios pré-definidos na avaliação de uma performance?

54 respostas



6.5. Já sentiu dificuldade em avaliar uma performance devido ao desconhecimento dos critérios a usar?

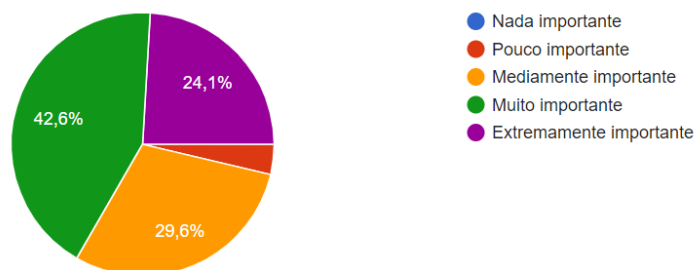
54 respostas



6.6. Até que ponto considera importante o uso de critérios específicos para cada instrumento ou família de instrumentos?



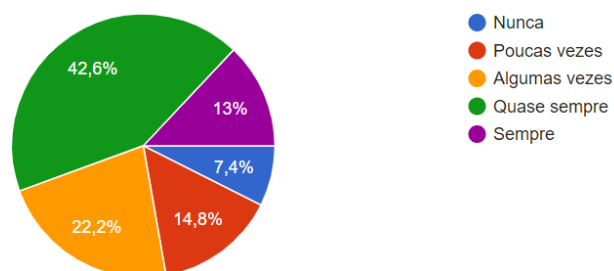
54 respostas



6.7. No(s) estabelecimento(s) onde leciona, considera que os critérios de avaliação são adaptados aos diferentes instrumentos a avaliar?



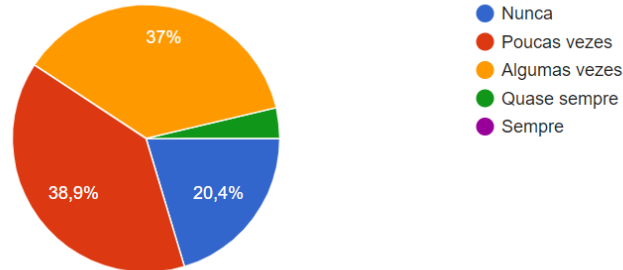
54 respostas



6.8. Já sentiu dificuldade em avaliar uma performance devido à sua falta de habilidade de tocar o instrumento em causa?



54 respostas

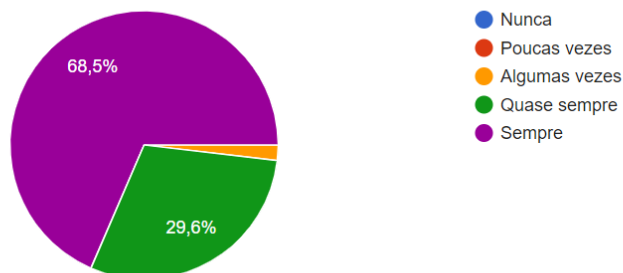


7. Avaliação e feedback

7.1. Na sua prática docente, após momentos de avaliação, com que frequência fornece algum tipo de feedback ao(s) aluno(s)?

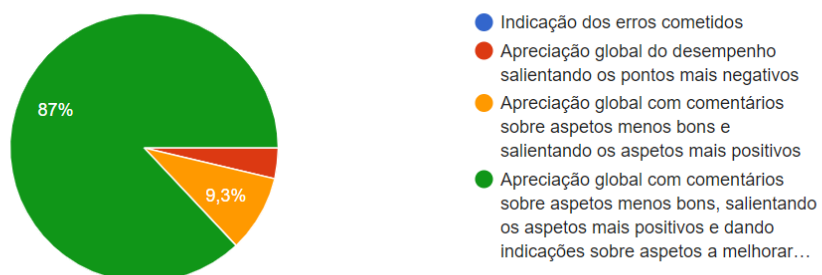


54 respostas



7.2. Em que consiste esse feedback?

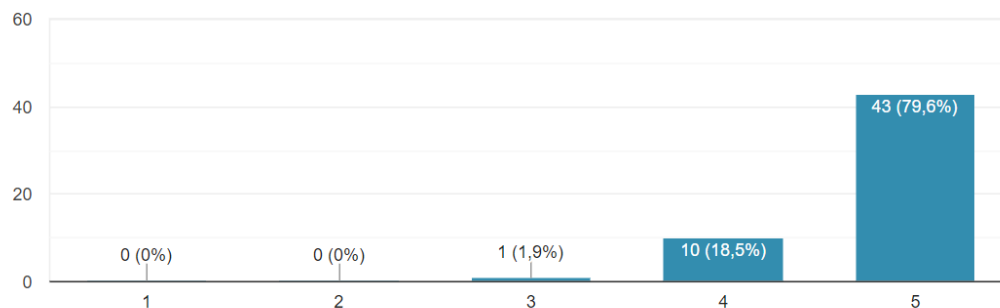
54 respostas



7.3. Até que ponto considera o feedback uma ferramenta eficaz na melhoria de desempenho dos alunos? Atribua um nível a essa eficácia.



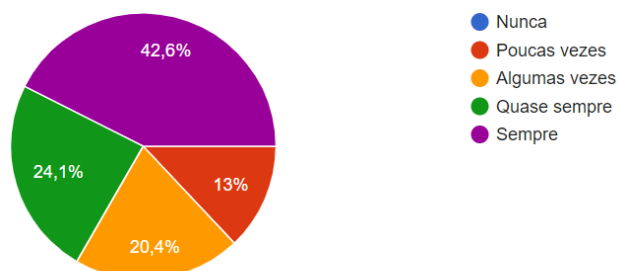
54 respostas



8. Prática de autoavaliação e heteroavaliação

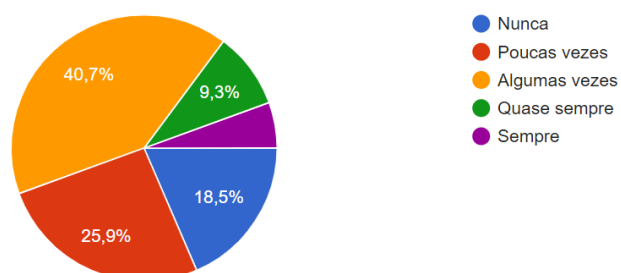
8.1. Na sua prática docente contempla a autoavaliação dos alunos? Com que frequência?

54 respostas



8.2. Na sua prática docente contempla a heteroavaliação entre alunos? Com que frequência?

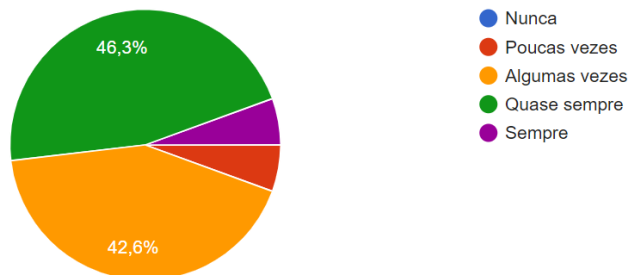
54 respostas



8.3. Até que ponto a autoavaliação dos alunos coincide com a avaliação final dos momentos de avaliação?

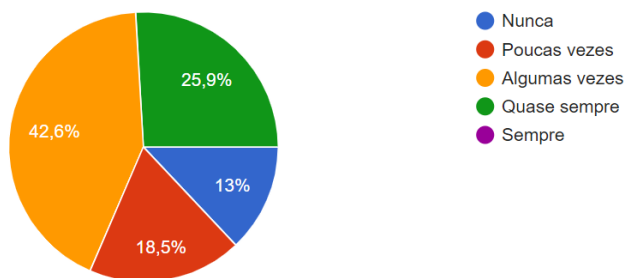


54 respostas



8.4. Até que ponto a heteroavaliação entre alunos coincide com a avaliação final dos momentos de avaliação?

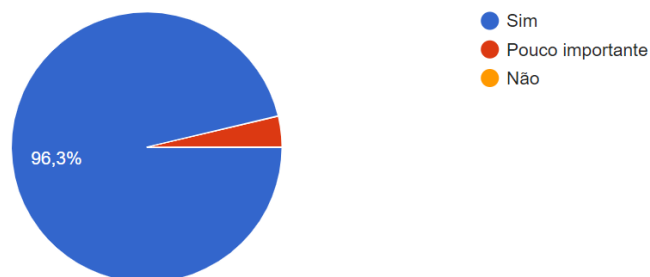
54 respostas



8.5. Considera importante a autoavaliação dos alunos?



54 respostas



Justifique sucintamente a resposta anterior.

54 respostas

É verificado o nível de consciência dos alunos e se foi clara a mensagem do professor quanto aos objetivos a atingir e as estratégias para tal.

Reconhecimento e consciencialização da aprendizagem.

Permite-me a mim e a eles perceber o seu desempenho.

Para os alunos terem consciência do seu próprio trabalho realizado durante o período.

O aluno é parte integrante da sua evolução.

Considero que seja importante para perceber até que ponto os alunos estão conscientes das suas performances e rendimento.

É importante que tenham consciência do trabalho que desenvolveram, a evolução e o seu desempenho.

Perceber a consciência do aluno sobre o trabalho que desenvolve

É importante os alunos conhecerem o seu desempenho e identificarem o que fizeram bem e mal. Quando o conseguem fazer, a sua evolução é muito maior.

Para aferir a noção que têm sobre o seu desempenho.

para perceber se os alunos tenham consciência do trabalho que desenvolveram consoante os conteúdos que foram abordados

Sim porque o aluno deve ter noção das suas capacidades. Deve saber quais são as suas dificuldades de forma a poder estudar autonomamente com vista na superação das mesmas.

Os alunos têm que ter maior consciência do seu desempenho, para justificar o porquê da nota atribuída. Desta forma, também será mais fácil a evolução, graças a essa tomada de consciência.

É importante o aluno saber as suas virtudes e defeitos. A auto avaliação é uma forma de o fazer pensar.

Acho importante que os alunos tenham uma opinião sobre o trabalho que fizeram e que tenham noção dos objectivos que cumpriram ou não.

Para perceber em que patamar da compreensão é que os alunos se encontram e qual a sua opinião própria acerca disso

Temos ideia de como o aluno acha que está a correr a sua aprendizagem

É um momento de reflexão e de análise crítica dos alunos sobre o trabalho desenvolvido e a sua performance

Penso que o aluno deve ter noção daquilo que realiza e do que deve melhorar. Deve ser o seu maior crítico.

Ajudá-los a perceber o seu desempenho durante o período.

Para perceber o quão consciente são eles sobre a sua maneira de tocar.

É importante o aluno verbalizar a sua própria avaliação, é uma forma de se autoanalisar e ganhar consciência do seu desempenho.

Tornar o aluno inconsciente das suas capacidades.

Para nós mesmos percebermos se eles tem noção da sua realidade performativa.

A auto-avaliação é uma oportunidade importante para o que o aluno reflita sobre a sua aprendizagem, aquilo em que foi bem sucedido e também no que não foi tão bem sucedido. pode e deve habilitá-lo a desenvolver a sua própria capacidade crítica, consciencializando-o das suas limitações e principalmente das suas vitórias. apesar disso, de referir que muitos dos alunos não estão capacitados para realizar uma auto-avaliação consciente e coerente.

É importante que os alunos saibam avaliar as suas capacidades. No entanto poucos são os alunos verdadeiramente honestos aquando a sua autoavaliação, o que a torna uma ferramenta pouco útil.

É benéfico para o docente perceber até que ponto está a transmitir corretamente ao aluno os princípios essenciais à execução do instrumento e se este entende os parâmetros em que é ou será avaliado.

Considero importante a auto avaliação mas de um ponto de vista evolutivo. Ou seja, com foco na sua evolução e nem tanto na prova realizada.

Os alunos têm que ter a capacidade de se avaliarem a eles próprios, fazendo com que ganhem uma percepção maior dos seus erros e elementos positivos. Tornando-se assim mais conscientes e autónomos.

Auto-crítica e portanto consciência do trabalho realizado até então.

É importante os alunos terem uma noção da forma como tocaram

Considero importante mas não num formato em que o aluno apenas diz a "nota" que sente justa. Considero mais importante a autoavaliação onde o aluno reflete sobre o que pode melhorar, e o que está bom, delineando estratégias autonomamente.

Os próprios alunos terem noção se o momento da prova atingiu o grau esperado é essencial. A autoavaliação acontece todos os dias no seu estudo em casa.

Para os alunos terem consciência do seu processo de evolução.

Desenvolve o espírito crítico

Para mim é importante perceber qual é a percepção do aluno do seu desempenho e só consigo saber isso através do diálogo acerca da autoavaliação. É uma forma também de lhes mostrar e equilibrar as suas noções sobre o esforço que têm feito ou falta dele.

É importante ter uma noção do que está certo ou errado de forma a melhorar a sua forma de estudo. Definindo assim padrões base de qualidade no estudo. Mas na maior parte das vezes o estudo em casa é feito a correr o que acaba por ser difícil aplicarem a auto crítica de forma intensa para o seu estudo.

A auto-avaliação obriga a que o aluno faça uma análise do seu trabalho e, dessa forma, entenda e corrobore a avaliação do professor.

Reflecte-se sobre uma consciencialização fundamentais na evolução e aprendizagem individual.

Ajuda-os a compreender os aspetos a melhorar e a serem críticos com eles mesmos no seu estudo diário.

É uma forma de eles terem consciência do seu trabalho e de eu perceber o que é necessário para que a tenham.

A reflexão do aluno sobre a sua prestação é uma ferramenta para o aperfeiçoamento e consciência do mesmo.

Noção do trabalho feito e saber avaliar o mesmo.

Para saberem os erros que estão a cometer e, em casa, saberem se estão a estudar mal ou bem para que tenham uma melhor rentabilidade no estudo

Considero importante o aluno ser capaz de julgar o seu desempenho traduzido em uma nota.

Pois é importante eles reflectirem sobre o seu aproveitamento e o justificarem ao professor.

Acho o importante para o professor saber o que o aluno acha do seu próprio trabalho . E para o aluno no final ser confrontado com a nota do período e com a sua própria auto-avaliação

Desta forma o aluno tem de fazer uma reflexão sobre o trabalho efectuado.

Reflete a consciência que o aluno tem face ao trabalho que realizou ao longo do período.

É importante conhecer o nível de consciência dos alunos sobre as suas performances e sobre o seu trabalho no globalidade

Ponto de verificação da consciência do aluno no trabalho desenvolvido

Porque raramente é uma verdadeira auto avaliação. Como são maioritariamente crianças/adolescentes preocupados com as notas finais e quadros de mérito normalmente "pedem" avaliação em vez de se auto-avaliarem verdadeiramente.

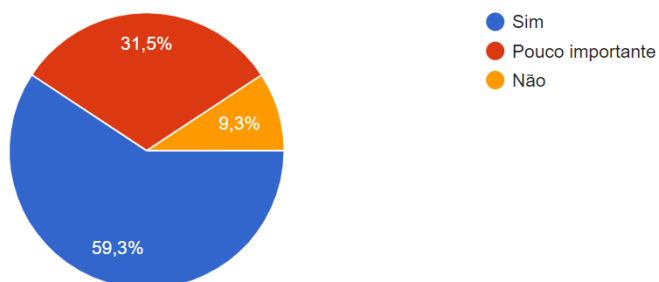
Para eu perceber até que ponto o aluno entende o seu nível.

Considero importante, porque o aluno quando se auto-avalia demonstra ser capaz de avaliar os conteúdos que aprendeu e a forma mais ou menos correcta que os executou. É um excelente exercício de auto-conhecimento.

8.6. Considera importante a heteroavaliação entre alunos?



54 respostas



Justifique sucintamente a resposta anterior.

54 respostas

Estando clarificados os objetivos e os critérios de avaliação desde início do ano/período, a heteroavaliação é praticamente desnecessária, pois está implícita.

Difícilmente a intervenção dos alunos é suficientemente analítica para retirar pontos positivos.

Porque dou aulas individuais.

Pode funcionar para terem a consciência do seu nível quando comparado com os colegas

A classe deve funcionar como um grupo sólido

Considero importante para perceber até que ponto têm capacidade de perceber no outro aquilo que lhe é

Há pessoas que precisam de ter a confirmação de outros para acreditarem numa determinada mensagem, que de outra forma não seria assim tão convincente.

Dou pouca importância a este momento de avaliação

Saber encontrar os aspetos positivos e negativos nos colegas, permite transportar para os próprios alunos os mesmos problemas.

Para terem diversas opiniões e feedback sobre o seu trabalho.

Porque caso seja pública entre classe isso poderá causar mau ambiente. Já para não falar que quem avalia sou eu enquanto professor consoante conteúdos pré estabelecidos

Apesar de não fazer a heteroavaliação regularmente considero que é uma mais valia. Pois obriga os alunos a desenvolver o seu espírito crítico.

Os colegas poderão contribuir para a evolução do aluno, dando opinião sempre construtiva e, desta forma, podem contribuir para o aumento da autoconfiança.

Os alunos têm receio de apontar defeitos aos amigos.

É importante os alunos terem espírito crítico e serem capazes de avaliar os seus pares

De forma a salientar os pontos mais positivos de cada aluno

Verificamos o ponto de vista dos alunos em relação aos colegas

É a oportunidade para os alunos desenvolverem o seu espírito crítico e reflexivo

Por vezes cria atritos entre os alunos.

Não considero importante porque os alunos tem aulas separados, não tendo capacidade de se avaliar uns aos outros.

Porque na maioria dos casos ele não se conseguem avaliar entre eles. Apenas conseguem fazer a sua autoavaliação através do feedback que lhes damos.

Nem todos os alunos saberiam lidar com as críticas dos colegas.

Aprendizagem mútua entre pares.

Depende dos casos. Em alguns casos os efeitos são positivos. Noutros podem ser menos positivos. Depende grande parte da personalidade dos alunos

É importante a apreciação feita pelo professor sobre o trabalho desenvolvido por um aluno apesar de perdermos muito facilmente o foco no desenvolvimento das aprendizagens, do esforço e do empenho que o aluno demonstra durante o período letivo. Muitas vezes, cingimo-nos ao simples cálculo dos resultados obtidos em situação de avaliação prática, excluindo o progresso e a evolução do aluno ao longo do ano.

Nas escolas onde lecciono não se pratica a heteroavaliação, como tal não tenho uma opinião formada acerca do assunto.

Como docente, penso ser benéfica a crítica construtiva entre alunos da mesma classe, perceber se sabem avaliar no outro o que está correto ou a melhorar que, indiretamente, funcionará como reflexão para aperfeiçoamento da própria performance.

Considero pouco importante porque cada aluno deve estar focado nas suas capacidades, no seu trabalho e na sua evolução.

Da mesma forma que a auto-avaliação é essencial, para que haja uma noção maior dos erros e elementos positivos. Mostrando assim uma capacidade maior de análise tanto para eles próprios como para os colegas.

Pela troca de ideias, e uma opinião externa acrescenta informação.

Partilha de opiniões

Sinto que antes de aguçar a nossa capacidade de avaliar outros, temos que desenvolver a nossa própria autoavaliação.

Ouvir os outros colegas de casa e comparar ao seu trabalho pode ser levado como uma competição saudável ou até uma motivação para que o próprio se esforce mais no ano seguinte.

Para que os alunos se entrem e se motivem uns aos outros.

Desenvolve espírito crítico e espírito de classe

Pode ser uma ferramenta útil pois os alunos também aprendem muito uns com os outros mas, uma vez que as aulas que dou são individuais, não tenho mais alunos por turma e não me parece muito positivo basear essa heteroavaliação apenas nos momentos de performance onde todos se ouvem a tocar.

A heteroavaliação acaba por pôr em questão se a relação entre os alunos não passará de certa forma a que prejudique o colega. Fazendo com que o ânimo do pouco que tenha feito bem, possa desaparecer. Falo por experiência própria.

Este tipo de avaliação relativiza o empenho e dedicação dos alunos, uma vez que não reflecte o empenho e dedicação dos mesmos. Nomeadamente quando compara alunos de capacidades e potenciais diferentes dentro do mesmo nível (ano lectivo ou grau).

A capacidade de ser construtivo para com os outros, traduz-se numa avaliação pessoal ainda mais consistente.

Ajuda-os a melhorar o seu estudo.

Considero mais importante a minha avaliação que a dos outros alunos

A prática de reflexão, visualização e críticas construtivas dos alunos em aulas de ensembles do mesmo instrumento auxiliam a uma maior consciência e motivação para ultrapassar as diferentes dificuldades na aprendizagem do instrumento.

Ter os pares como avaliadores justos.

Para que se ajudem uns aos outros

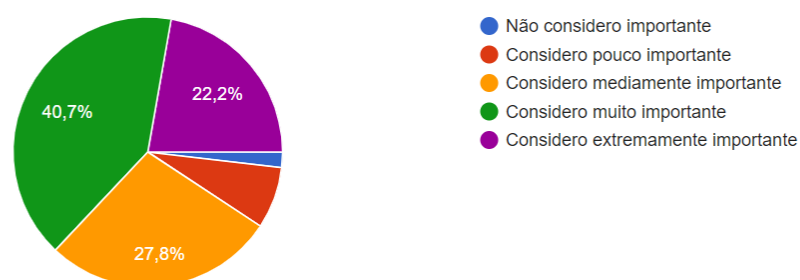
É importante os alunos também terem a capacidade de se avaliarem mutuamente. Não como forma de comparação, mas como instrumento de ajuda na percepção do que podemos melhorar.

- Acho mais importante heteroavaliação em contexto de um grupo grande e não em aulas praticamente individuais.
- Não acho que os aluno (os mais novos principalmente) consigam ter uma opinião crítica e isenta sobre os seus colegas
- Tratando-se de aula de instrumento individual, a heteroavaliação entre alunos torna-se impossível.
- A heteroavaliação é pertinente é importante se for promovida como uma opinião construtiva e não apenas depreciativa.
- Ao avaliarem os outros podem também relacionar-se com determinadas questões, e também compreender melhor as próprias avaliações dos seu professores
- É Importante ouvir os colegas e tomar consciência de problemas comuns ou diferentes.
- É importante para todos terem consciência de si próprios avaliando outros e para perceberem que outros dizem o mesmo que o professor. De qualquer modo pode ser prejudicial à auto-estima de algumas crianças mais sensíveis.
- Para os alunos ganharem ferramentas de avaliação e observação.
- Considero a heteroavaliação importante pelos mesmo motivos que mencionei em cima. Neste caso concreto, é adquirir uma capacidade de ver no próximo as virtudes e os erros e ser capaz de os avaliar. É uma excelente forma de ver e respeitar o outro na sua individualidade.

9. Importância da avaliação

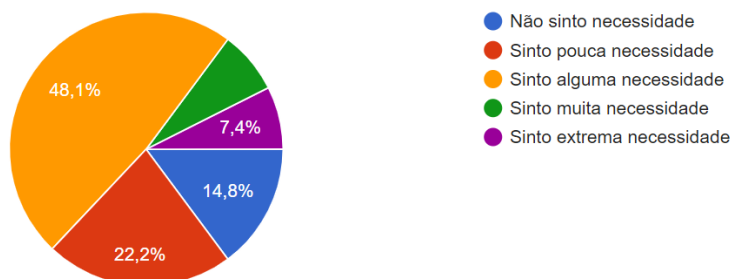
9.1. Considera que a formação de docentes na prática avaliativa é importante na eficácia da avaliação da performance?

54 respostas



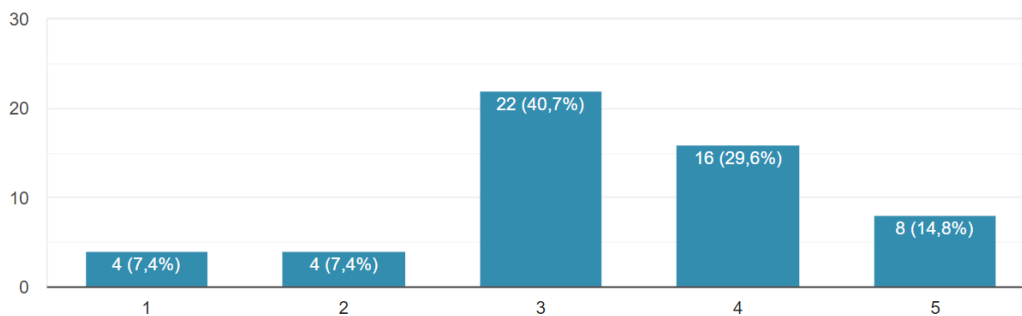
9.2. Sente necessidade de ter mais formação na área da avaliação?

54 respostas



9.3. Até que ponto concorda que uma performance seja dissecada em vários componentes de forma a ser avaliada?

54 respostas



Justifique sucintamente o nível selecionado na pergunta anterior.

54 respostas

Performance é isso mesmo: desempenho...desempenho global! Importa tocar o público e passar emoções para quem escuta.

Deve existir uma matriz da performance por pontos : técnicos e expressivos.

Devemos não só fazer uma avaliação geral mas também os pontos mais específicos.

Penso que existem elementos da performance que não são assim tão fáceis de avaliar

A performance é algo pessoal e alto que é condicionada por vários factores

Quanto mais dissecada for, mais elementos há, o que penso resultar numa avaliação mais justa!

É importante valorizar os vários parâmetros, de modo a não ficarem esquecidos. Mas penso que é possível obter uma classificação justa através de uma apreciação globalizante.

Na minha opinião a performance deve ser avaliada de uma forma geral

Tudo depende de como é feita a dissecção. É importante os critérios estarem bem definidos, o que nem sempre acontece.

Existem alguns parâmetros que são primordiais na avaliação.

Porque o aluno deverá ser avaliado perante vários factores

Concordo plenamente pois a performance musical envolve uma grande quantidade de aspetos que se unem para o produto final (respiração, som, articulação, etc.)

Na minha perspectiva, é difícil avaliar uma performance em várias componentes. Cada um sente a Música de determinada forma e, mesmo que não concordemos com determinada técnica, não significa que o que foi executado não tenha chegado até ao público.

E mais fácil de fazer uma avaliação justa.

Tudo é passível de ser avaliado numa performance, portanto considero possível avaliar de forma minuciosa

Não por percentagens, como acontece. Mas por parâmetros mais generalizados, não só musicalmente mas ao nível da energia na performance

Permite identificar diversos aspetos dentro da performance

Nos alunos mais adiantados podemos fazer uma avaliação mais geral da sua performance. Nos alunos mais novos podemos avaliar separadamente alguns itens.

Penso que dentro de cada departamento curricular deve haver parâmetros de avaliação distintos. Esses parâmetros fazem com que a avaliação seja mais eficaz.

Uma performance não deve ser apenas avaliada por critérios para si pelo seu todo.

Porque a performance é composta por vários aspectos. Como afinação, ritmo, musicalidade etc.

Poderá ser útil noutra área, mas não na música. Claro que há sempre pontos técnicos que poderiam ser avaliados numa escala. Mas estamos a falar de arte. A arte não se mede em números como a matemática, senão deixa de ser arte. Não concordo minimamente com a avaliação em componentes.

Depende sempre do tipo de performance.

Para trazer equidade e justiça à avaliação.

É necessário avaliar a performance e dotar os diferentes momentos de avaliação de ferramentas e matrizes de avaliação de desempenho que motivem, facilite e focalizem os docentes para uma avaliação mais consciente, objectiva, coerente e eficaz.

Num nível mais básico, onde o aluno ainda não possui capacidade técnica avançada que lhe permita executar o repertório de forma mais musical, poderá fazer sentido avaliar tendo em conta alguns critérios mais técnicos. Mas num nível avançado acho que não se justifica usar os mesmos critérios para avaliar uma performance que tem o intuito de ser o mais musical e artística possível. Não me parece que a arte possa ser medida.

Embora saiba que seja importante ter vários parâmetros de avaliação para esta ser realizada com a maior imparcialidade e precisão possível, a música não é uma ciência exata, há características numa performance que não é possível quantificar nem especificar.

Depende dos graus. Numa fase inicial é importante fazê-lo porque o foco do trabalho está repartido em vários pontos técnicos a adquirir. Numa fase intermédia e final do percurso, o foco do júri deve estar na performance e na capacidade interpretativa e musical do aluno.

Eu tenho duas opiniões. Acho que a nível de exame, sim, deve de haver uma avaliação mais minuciosa, com vários parâmetros. Por ser algo mais técnico. Num recital, acho que a avaliação devia de ser num todo, no geral. Visto que podemos considerar, uma performance mais global.

Para que o aluno possa ser mais consciente da sua performance.

É uma forma de uniformizar a avaliação pelos vários instrumentos

Sinto que a capacidade de avaliar diversos parâmetros de uma performance torna a avaliação mais flexível e justa, adaptando-se ao performer e às suas idiossincrasias.

Existem alguns aspectos que podemos numerar quantitativamente, no entanto, eu vejo a performance como um todo e não algo repartido.

Existem vários aspectos dentro de uma performance que precisam de ser tidos em conta: o aspeto visual, a técnica, musicalidade, postural corporal, entre outros. Todos estes elementos são importantes para que o resultado seja bom mas, no entanto, não acho que deva ser cirúrgica a avaliação pois isso tira a essência da música em si.

Há vários aspetos que devem ser tomados em conta . Uma apreciação dissecada contribui para a noção daquilo que deve ser melhorado, trabalhado.

Penso que a avaliação de uma performance é algo extremamente complexo e difícil de ser 100% justo. Por isso, penso que seria importante que todos os diferentes aspectos de uma performance fossem avaliados. Por outro lado, penso que uma avaliação dessa forma também pode não ser benéfica pois demorará muito mais tempo e pode não obter resultados mais justos.

Um meio termo de pontos de avaliação gerais de forma a não se perder a musicalidade que possa aparecer. No ponto 9.4 concordo com os dois, dependendo das capacidades de cada aluno e da sua intenção de querer ser músico ou não.

Uma performance deve ser avaliada de forma global, principalmente nos alunos de graus iniciais, tendo em conta um interesse maior que é a presença deste perante o público, a forma como se apresenta e lida com a pressão.

Tudo depende do momento ao qual o aluno é avaliado. Numa prova técnica, faz mais sentido pensar nos vários aspetos de uma performance, por outro lado, num recital, por exemplo, será mais coerente avaliar a performance como um todo.

Penso que uma performance tem de ser avaliada tendo em perspectiva vários aspetos como o rigor rítmico, interpretação, qualidade sonora, afinação, entre outros.

Penso que deveremos apreciar a performance na globalidade. É arte, não se avalia "ao metro".

Para

O facto de ser um momento avaliado como um todo. Um ou dois erros podem não ser uma má performance.

Para que haja várias etapas de avaliação

Considero importante, mas terá sempre dois pontos de vista.

Deve haver sempre vários componentes a ter em conta!

Acho que é importante que a avaliação seja partida em vários critérios e não num só

Uma performance tem vários constituintes que podem ser avaliados, logo, para a avaliação ser justa, todos devem ser tidos em consideração.

Uma performance deve ser avaliada como um todo...o som, a técnica, a musicalidade, a afinação, entre outros, são aspetos que podem ser discutidos individualmente, mas a realidade é que não funcionam de forma individual, estão interligados é essa relação que determina se uma audição foi de maior ou menor qualidade. Tratando-se de um momento performativo parece-me que o mais importante é avaliar a qualidade do que ouvimos, sem dissecar os vários componentes.

Uma apreciação globalizante da performance, traduzindo o ambiente criado pelo intérprete, a sua energia e entrega, e até que ponto a sua interpretação foi bem conseguida.

Penso que na avaliação podemos ter grandes componentes/ parâmetros mas não de forma "cirúrgica". Equilíbrio entra a interpretação e a "técnica".

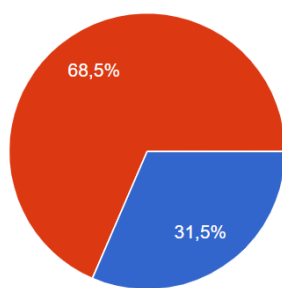
Faz sentido a dissecação, no entanto leva a que o júri esteja a pensar em parâmetros em vez de estar a ouvir com "ouvidos de músico" e a contemplar verdadeiramente a execução do aluno.

Para ser mais justa e coerente entre todos os juris.

Sei que a minha resposta não é conclusiva, pois não é claro se concordo ou se discordo. Na minha opinião, os componentes são essenciais e são ferramentas que permitem tornar a avaliação mais racional, mas quando analisamos a interpretação, estes componentes tornam-se obstrutores e podem-nos retirar a capacidade de avaliar um momento ou performance artística.

9.4. Com qual das aproximações concorda mais:

54 respostas



- Uma análise cirúrgica da performance, dividida em vários parâmetros e critérios, com diferentes pesos de avaliação, permitindo assim uma tradução fiel do desempenho do intérprete e uma classificação justa.
- Uma apreciação globalizante da performance, traduzindo o ambiente criado pelo intérprete, a sua energia e entrega, e até que ponto a sua interpretação foi bem conseguida.

Comentário final

Deixe um comentário sucinto relativamente à sua experiência na avaliação da performance, por exemplo, aspetos positivos ou dificuldades que tenha vivenciado.

19 respostas

A excelência musical, acontece quando um músico consegue comunicar através da seu instrumento e torna viva a linguagem. A energia desta comunicação nem sempre é fácil de quantificar se estivermos a dissecar alguns dos parâmetros (como afinação ou equidade rítmica) daí a importância de ter em conta outros aspectos que vão para além das questões técnicas mas que têm que ver com a forma como o instrumentista cuida do seu discurso e do seu som.

A avaliação da performance está obviamente ligada ao estado de espírito, mesmo de quem avalia. Embora hajam aspetos bem definidos, tem outros impossíveis de definir ou contabilizar. Neste sentido, a mesma performance em dias diferentes pode obter resultados diferentes, embora muito próximos. Considero este facto uma dificuldade a qual aceito com naturalidade.

Por vezes complicado avaliar devido às vicissitudes do instrumento.

A maior dificuldade que tenho é quando tenho de avaliar outros instrumentos. Enquanto no trompete eu sei quais as dificuldades técnicas, o estilo pretendido, a interpretação de uma determinada obra etc etc, num instrumento como viola de arco eu apenas irei avaliar o nível de performance sem saber/dominar o que é pretendido para este instrumento, se gostei ou não.

Em relação aos pontos positivos posso apontar o facto de que quando os parâmetros não estão suficientemente definidos, se pode jogar com a avaliação e premiá-lo mais pela sua interpretação, por exemplo. No caso de pontos negativos, o facto de a duas pessoas de júri diferentes terem consciências diferentes do valor de cada parâmetro.

É importante o professor conhecer não só o repertório do seu próprio instrumento, mas sim de todos os instrumentos e ter interesse em de manter atualizado.
Continuar a poder praticar a sua arte também é uma boa forma de se manter atualizado e de manter o gosto pela avaliação.

A avaliação de outros instrumentos em questões musicais é simples, mas em questões técnicas por vezes é complicada

Não há qualquer coerência nos conteúdos e matrizes de avaliação entre os júris comuns a um momento de avaliação. Pouco objectivos e conscientes dos diferentes tipos de avaliação e da sua importância.

A avaliação sempre foi algo extremamente difícil para mim pois por um lado deveria haver uma avaliação "genérica" de cada aluno sozinho por outro lado, é necessária também uma comparação entre alunos do mesmo nível e de níveis diferentes. Para além disso, todos nós, professores, temos percepções diferentes sobre os diferentes objetivos a atingir, interpretações diferentes das obras o que dificulta uma avaliação justa. Penso que não existe um método perfeito mas que podia ser algo melhorado em todas as escolas onde trabalhei.

Quase sempre as avaliações da performance tiveram como aspectos positivos o facto dos alunos terem conseguido desenvolver o seu trabalho (de forma mais ou menos conseguida) perante o público. Por outro lado, quase sempre perceberam que não iam suficientemente preparados para corresponder de forma suficientemente (ou plenamente) positiva à tarefa, aceitando que a deveriam ter preparado melhor.

A avaliação de uma performance é e será sempre uma prática difícil de realizar. Também será difícil ser sempre 100% "justo" na atribuição de uma classificação. Pessoalmente, gosto de pensar e encarar o momento de avaliação como um processo inerente à aprendizagem, uma etapa a percorrer, não como o objetivo final. No caso de uma performance musical, entre outras, é difícil traduzir a criação artística para números, mas como não existe nenhum modelo de avaliação perfeito, cabe a nós professores encontrar um sistema íntegro e honesto de fazer com que aquele, seja apenas mais uma performance.

Penso que não se deve dividir em critérios, é uma arte que deve ser avaliada na globalidade.

Ser o mais justo possível com quem é avaliado.

É extremamente difícil avaliar pessoas e requer uma experiência enorme por parte do avaliador

A avaliação é sem dúvida um campo difícil. Depende de muito fatores e muitas vezes corremos o risco de não sermos justos.

Tendo em conta o quão subjectiva a arte (e a música neste particular) é acho extremamente difícil arranjar um consenso entre todos os júris . O que é bom para uns é menos bom para outros e vice-versa.

A avaliação de uma performance responde a várias questões e parâmetros, depende também do contexto onde ocorre essa performance. Há momentos em que é importante que seja muito concreta e responda a vários parâmetros de forma a ajudar o aluno no seu trabalho e evolução. Outros em que deve responder a uma avaliação mais momentânea e global.

A parte "técnica" de instrumentos diferentes do nosso é sempre a parte mais difícil de avaliar. O equilíbrio entre as várias componentes será sempre o ideal; até porque não podemos deixar de associar a parte técnica à performance.

