



**Politécnico
Castelo Branco**

Escola Superior
de Artes Aplicadas

A influência do contexto cultural no desenvolvimento dos alunos: um estudo comparativo entre escolas de música no Norte de Portugal

Catarina Martins Monteiro

Orientadores

Professor Mestre e Especialista Augusto Daniel de Oliveira Trindade

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 de Música – Instrumento (violino) e Classe de Conjunto, realizada sob a orientação científica do Professor Mestre e Especialista Augusto Daniel de Oliveira Trindade, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Dezembro 2025

Composição do júri

Presidente do júri

Especialista, Custódio Azevedo Fidalgo do Castelo

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

Vogais

Doutor, Nuno Luís Caçote da Silva

Professor Auxiliar Convidado no Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro (Arguente)

Especialista, Augusto Daniel de Oliveira Trindade

Professor Adjunto na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco (Orientador)

Agradecimentos

Ao meu pai e à minha mãe, por todo o amor, apoio e força que sempre me deram. Obrigada por me permitirem sonhar, por acreditarem em mim mesmo nos momentos de maior dúvida e por estarem ao meu lado em todas as fases deste percurso.

A todos os meus professores de violino que fizeram parte deste caminho, deixo o meu sincero agradecimento por tudo o que me ensinaram e pelo exemplo que me deram. Em especial ao professor Nuno de Vasconcelos, pela disponibilidade, paciência, dedicação e por nunca deixar de acreditar no meu crescimento enquanto instrumentista.

Ao Guilherme, por me ter acompanhado de tão perto na realização deste trabalho, pelo apoio constante e pelas palavras certas nos momentos mais difíceis.

À minha família e aos meus amigos, que, de diferentes formas, estiveram presentes neste percurso e tornaram esta jornada ainda mais significativa.

Resumo

A presente investigação analisa a influência do contexto cultural no desenvolvimento artístico dos alunos de quatro escolas de ensino especializado da música da Região Norte de Portugal. Partindo de uma compreensão ampla de cultura e das suas implicações na educação artística, o estudo procura perceber de que forma a oferta cultural, as oportunidades de fruição artística e a identidade institucional das escolas moldam a motivação, os hábitos de estudo, a participação cultural e as percepções de progresso dos estudantes.

O relatório organiza-se em duas partes complementares. A Parte I, incide sobre a Prática de Ensino Supervisionada, realizada no Conservatório de Música do Porto, apresentando a caracterização do contexto educativo, bem como a planificação, observação e reflexão das aulas de Instrumento e de Classe de Conjunto. A Parte II, referente à investigação desenvolvida, aprofunda o estudo sobre o impacto do contexto cultural no ensino e aprendizagem musical, integrando um enquadramento teórico, a metodologia adotada e a análise dos dados recolhidos.

Recorrendo a uma metodologia mista, foi aplicado um questionário composto por questões fechadas e abertas, permitindo recolher dados quantitativos e qualitativos sobre as motivações dos alunos, a sua relação com o meio cultural, o envolvimento em atividades extracurriculares, os hábitos de prática instrumental e a forma como percebem o impacto do contexto no seu percurso musical. As respostas foram analisadas de forma integrada, procurando articular dimensões individuais, socioculturais e institucionais.

Os resultados evidenciam diferenças claras entre contextos culturalmente mais favorecidos - Porto e Braga - e territórios periféricos - Felgueiras e Vila Real. Nas regiões com menor oferta artística, observa-se uma forte dependência da escola enquanto principal espaço de contacto com a cultura, sendo esta responsável por compensar limitações externas e garantir oportunidades formativas essenciais. Já nos contextos mais ricos em equipamentos e eventos culturais, emerge um paradoxo: apesar da abundância de recursos, muitos alunos revelam desconhecimento ou baixo nível de participação na vida artística envolvente, evidenciando a necessidade de mediação ativa por parte das instituições e professores.

As percepções dos estudantes sobre o seu desenvolvimento musical refletem igualmente estas desigualdades, variando entre a valorização das oportunidades existentes e a identificação de lacunas estruturais, como a escassez de práticas orquestrais ou a pouca diversidade estética. Conclui-se que o contexto cultural desempenha um papel determinante no percurso de aprendizagem, influenciando a motivação, o envolvimento e a relação quotidiana com a música. Defende-se, assim, o reforço da literacia cultural nas escolas de música, através da promoção de experiências reais de fruição artística, integração curricular de práticas culturais e valorização do papel do professor enquanto agente de mediação e referência cultural.

Palavras chave

Cultura; Contexto Cultural; Desenvolvimento Artístico; Ensino Artístico.

Abstract

This study examines the influence of cultural context on the artistic development of students from four specialist music schools in the Northern Region of Portugal. Based on a broad understanding of culture and its implications for arts education, the research seeks to understand how cultural offerings, opportunities for artistic experience and the institutional identity of schools shape students' motivation, study habits, cultural participation and perceptions of progress.

The report is organised into two complementary parts. Part I, focused on the Supervised Teaching Practice carried out at the Conservatory of Music of Porto, presents the characterisation of the educational context, as well as the planning, observation and reflection of Instrument and Ensemble classes. Part II, referring to the research conducted, deepens the study of the impact of cultural context on music teaching and learning, integrating the theoretical framework, the adopted methodology and the analysis of the collected data.

Using a mixed-methods approach, a questionnaire with both closed and open-ended questions was administered, allowing the collection of quantitative and qualitative data on students' motivations, their relationship with the cultural environment, involvement in extracurricular activities, instrumental practice habits and perceptions of how the context influences their musical development. The responses were analysed in an integrated manner, articulating individual, sociocultural and institutional dimensions.

The results reveal clear differences between culturally advantaged contexts - Porto and Braga - and peripheral territories - Felgueiras and Vila Real. In regions with limited artistic provision, schools emerge as the main point of contact with culture, compensating for external limitations and ensuring essential learning opportunities. In contexts richer in cultural facilities and events, however, a paradox emerges: despite the abundance of resources, many students show low awareness of or participation in the surrounding artistic life, highlighting the need for active mediation by institutions and teachers.

Students' perceptions of their musical development also reflect these inequalities, ranging from valuing existing opportunities to identifying structural gaps, such as the scarcity of orchestral practice or limited aesthetic diversity. The study concludes that cultural context plays a decisive role in the learning process, influencing motivation, engagement and students' everyday relationship with music. It therefore advocates strengthening cultural literacy in music schools through the promotion of real artistic experiences, the curricular integration of cultural practices and the recognition of the teacher as a mediator and cultural reference.

Keywords

Culture; Cultural Context; Artistic Development; Arts Education.

Índice

Parte I – Prática de Ensino Supervisionada.....	1
1. Enquadramento do estágio e meio envolvente	1
1.1. Caracterização da cidade do Porto	1
1.2. Caracterização do Conservatório de Música do Porto	3
1.2.1. História e caracterização.....	3
1.2.2. Órgãos de gestão	3
1.2.3. Oferta educativa	4
1.2.4. Missão, Princípios e Valores.....	4
1.2.5. Projetos e Parcerias.....	6
2. Aula individual	7
2.1. Caracterização da aluna.....	7
2.2. Avaliações da disciplina – Critérios e provas de avaliação	7
2.3. Calendário das aulas assistidas e lecionadas.....	10
2.4. Planificações e reflexões das aulas de instrumento.....	11
3. Aula de Classe de Conjunto	17
3.1. Caracterização do grupo de Classe de Conjunto.....	17
3.2. Avaliações da disciplina – Critérios e provas de avaliação	18
3.3. Planificação das aulas assistidas e lecionadas.....	20
3.4. Planificações e reflexões das aulas de Classe de Conjunto	21
4. Conclusão	27
Parte II – Investigação.....	30
1. Introdução	30
2. Contexto Cultural e Ensino/Aprendizagem Musical	31
2.1. Breve definição de Cultura.....	31
2.2. A influência do contexto cultural no ensino e aprendizagem musical.....	32
3. Plano de Investigação e Metodologia	39
3.1. Enquadramento da investigação.....	39
3.2. Tipo e natureza da investigação	39
3.3. Metodologia.....	39
3.4. Contextualização geográfica, cultural e institucional das escolas	40
3.5. Amostra	44
3.6. Resultados	47
3.7. Conclusões.....	71
Bibliografia	73

Anexo A.....	75
Anexo B.....	75

Índice de figuras

Figura 1 - Localização da cidade do Porto (Fonte: Wikipedia)	1
Figura 2 - Localização do distrito do Porto (Fonte: Wikipedia)	1
Figura 3 - Missão, Princípios e Valores do CMP (Fonte: Projeto educativo do CMP) .	6
Figura 4 - Critérios de Avaliação – Instrumento, 1.º Ciclo (Fonte: Site do CMP)	8
Figura 5 - Conteúdos para as provas de avaliação – 4.º Ano, 1.º Ciclo (Fonte: Site do CMP)	9
Figura 6 - Critérios de avaliação da disciplina de Classe de Conjunto (Fonte: Site do CMP)	19
Figura 7 - Modelo de Brown - Cinco modos de participação artística (Fonte: Bernhofer, 2016, p.8)	33
Figura 8 - Interações entre fatores individuais e ambientais na determinação da motivação (Fonte: Hallam, 2009, p.286)	37
Figura 9 - Localização das escolas de música incluídas neste estudo.....	40

Índice de gráficos

Gráfico 1 – N.º de alunos participantes de cada escola analisada (elaborado pela autora).....	45
Gráfico 2 - Nível de ensino dos alunos participantes (elaborado pela autora).	45
Gráfico 3 - Instrumentos dos alunos participantes (elaborado pela autora).	46
Gráfico 4 - Anos de formação dos alunos participantes, por escola (elaborado pela autora).....	47
Gráfico 5 – Respostas dos alunos à questão 1 da parte II do questionário (elaborado pela autora).....	48
Gráfico 6 - Respostas dos alunos à questão 2 da parte II do questionário (elaborado pela autora).....	49
Gráfico 7 - Respostas dos alunos à questão 3 da parte II do questionário (elaborado pela autora).	49
Gráfico 8 - Respostas dos alunos à questão 3.1 da parte II do questionário (elaborado pela autora).....	50
Gráfico 9 - Respostas dos alunos à questão 3 da parte II do questionário, por escola (elaborado pela autora).	51
Gráfico 10 - Respostas dos alunos à questão 4 da parte II do questionário (elaborado pela autora).....	52
Gráfico 11 - Respostas dos alunos à questão 4 da parte II do questionário, por escola (elaborado pela autora).	53
Gráfico 12 - Respostas dos alunos à questão 5 da parte II do questionário (elaborado pela autora).	53
Gráfico 13 - Análise das respostas à opção “Assistir a espetáculos de música” da questão 5 da parte II do questionário (elaborado pela autora).....	55
Gráfico 14 - Respostas dos alunos à questão 1 da parte III do questionário, por escola (elaborado pela autora).	57
Gráfico 15 - Respostas dos alunos à questão 2 da parte III do questionário (elaborado pela autora).....	58
Gráfico 16 - Respostas dos alunos à questão 2 da parte III do questionário, por escola (elaborado pela autora).	59
Gráfico 17 - Respostas dos alunos à questão 3 da parte III do questionário (elaborado pela autora).....	60
Gráfico 18 - Respostas dos alunos à questão 3 da parte III do questionário, por escola (elaborado pela autora).	61
Gráfico 19 - Respostas dos alunos à questão 4 da parte III do questionário (elaborado pela autora).....	62
Gráfico 20 - Respostas dos alunos à questão 5 da parte III do questionário (elaborado pela autora).....	63
Gráfico 21 - Respostas dos alunos à questão 1 da parte IV do questionário (elaborado pela autora).....	65
Gráfico 22 - Respostas dos alunos à questão 1 da parte IV do questionário, por escola (elaborado pela autora).	66
Gráfico 23 - Respostas dos alunos à questão 2 da parte IV (elaborado pela autora).67	
Gráfico 24 - Respostas dos alunos à questão 2 da parte IV do questionário, por escola (elaborado pela autora).	67

Gráfico 25 - Respostas dos alunos à questão 3 da parte IV do questionário (elaborado pela autora).	68
Gráfico 26 - Respostas dos alunos à questão 3 da parte IV do questionário, por escola (elaborado pela autora).....	69

Lista de tabelas

Tabela 1 - Calendário de aulas - Classe de Conjunto (Fonte: Elaboração do autor) ..	10
Tabela 2. Planificação da aula de instrumento do dia 30 de outubro de 2024 (Fonte: Elaboração do autor.)	11
Tabela 3. Planificação da aula de instrumento do dia 28 de março de 2025. (Fonte: Elaboração do autor.)	13
Tabela 4. Planificação da aula de instrumento do dia 18 de junho de 2025. (Fonte: Elaboração do autor.)	15
Tabela 5 - Calendário de aulas - Classe de Conjunto (Fonte: Elaboração do autor) ..	20
Tabela 6 - Planificação da aula de Classe de Conjunto do dia 18 de junho de 2025. (Fonte: Elaboração do autor.)	21
Tabela 7 - Planificação da aula de Classe de Conjunto do dia 22 de abril de 2025. (Fonte: Elaboração do autor.)	23
Tabela 8 - Planificação da aula de Classe de Conjunto do dia 23 de abril de 2025. (Fonte: Elaboração do autor.)	26
Tabela 9 - Número de recintos de espetáculos em Portugal (Fonte: INE)	41
Tabela 10 - Número de recintos de espetáculos na região norte de Portugal (Fonte: INE)	41
Tabela 11 - Número de recintos de espetáculos nas regiões analisadas (Fonte: INE)	41
Tabela 12 - Número de espetáculos anuais nas regiões analisadas (Fonte: INE)	41
Tabela 13 - Género dos alunos participantes (elaborado pela autora)	46
Tabela 14 - Anos de formação dos alunos participantes (elaborado pela autora)	47
Tabela 15 – Respostas dos alunos à questão 3 da parte II do questionário, por escola (elaborado pela autora)	51
Tabela 16 - Respostas dos alunos à questão 4 da parte II do questionário (elaborado pela autora)	51
Tabela 17 - Respostas dos alunos à questão 4 da parte II do questionário, por escola (elaborado pela autora)	52
Tabela 18 - Respostas dos alunos à questão 1 da parte III do questionário (elaborado pela autora)	56
Tabela 19 - Respostas dos alunos à questão 1 da parte III do questionário, por escola (elaborado pela autora)	56
Tabela 20 - Respostas dos alunos à questão 2 da parte III do questionário (elaborado pela autora)	57
Tabela 21 - Respostas dos alunos à questão 2 da parte III do questionário, por escola (elaborado pela autora)	58
Tabela 22 - Respostas dos alunos à questão 3 da parte III do questionário (elaborado pela autora)	59
Tabela 23 - Respostas dos alunos à questão 3 da parte III do questionário, por escola (elaborado pela autora)	60
Tabela 24 - Respostas dos alunos à questão 4 da parte III do questionário (elaborado pela autora)	61
Tabela 25 - Respostas dos alunos à questão 5 da parte III do questionário (elaborado pela autora)	63

Tabela 26 - Respostas dos alunos à questão 6 da parte III do questionário (elaborado pela autora).	64
Tabela 27 - Respostas dos alunos à questão 1 da parte IV do questionário (elaborado pela autora).	65
Tabela 28 - Respostas dos alunos à questão 1 da parte IV do questionário, por escola (elaborado pela autora).....	65
Tabela 29 - Respostas dos alunos à questão 2 da parte IV do questionário (elaborado pela autora).	66
Tabela 30 - Respostas dos alunos à questão 2 da parte IV do questionário, por escola (elaborado pela autora).....	67
Tabela 31 - Respostas dos alunos à questão 3 da parte IV do questionário (elaborado pela autora).	68
Tabela 32 - Respostas dos alunos à questão 3 da parte IV do questionário, por escola (elaborado pela autora).....	69

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

CMP – Conservatório de Música do Porto

CAF – Conservatório de Artes de Felgueiras

Parte I – Prática de Ensino Supervisionada

1. Enquadramento do estágio e meio envolvente

1.1. Caracterização da cidade do Porto

O Porto é a segunda maior cidade de Portugal e uma das mais antigas da Europa. Localiza-se no norte do país, na margem direita do rio Douro, sendo o centro de uma área metropolitana com mais de 1,8 milhões de habitantes.

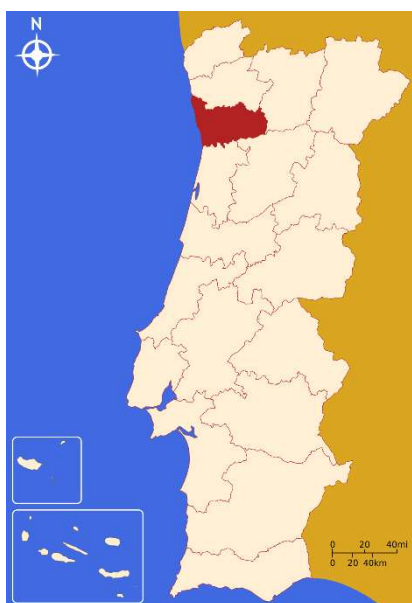


Figura 2 - Localização do distrito do Porto (Fonte: Wikipédia)



Figura 1 - Localização da cidade do Porto (Fonte: Wikipédia)

Conhecida como a “Cidade Invicta”, o Porto destaca-se pelo seu carácter resiliente, pela riqueza histórica e pela forte identidade cultural. O seu centro histórico está classificado como Património Mundial da UNESCO desde 1996, estatuto que atesta a importância e autenticidade do seu património edificado (Universidade Portucalense, s.d.).

A cidade é marcada pela presença de monumentos históricos, pontes centenárias, parques urbanos e pelo imponente rio Douro. Entre os seus ícones mais reconhecidos estão a Torre dos Clérigos, a Sé do Porto, a Estação de São Bento e as caves do vinho do Porto, amplamente conhecidas a nível internacional (Universidade Católica).

A cidade tem vindo a conquistar reconhecimento internacional: foi Capital Europeia da Cultura em 2001, e foi eleita Melhor Destino Europeu em 2012, 2014 e 2017, pela *European Consumers Association*. Em 2020, foi ainda distinguida como Melhor Destino City Break da Europa (Universidade Portucalense, s.d.; Universidade Católica Portuguesa, s.d.).

A nível cultural, o Porto afirma-se como um dos principais centros artísticos do país, oferecendo uma programação rica, diversificada e acessível, que abrange áreas como a música, o teatro, a dança, o cinema, a literatura e as artes visuais. A cidade acolhe instituições de grande prestígio, como a Casa da Música, o “primeiro edifício construído em Portugal exclusivamente dedicado à Música” (Casa da Música, s.d.), projetado por Rem Koolhaas e imaginada no contexto da Capital Europeia da Cultura (2001); o Museu de Serralves, referência incontornável na arte contemporânea europeia, inserido num parque de 18 hectares; e a emblemática Livraria Lello, espaço literário de enorme valor histórico e arquitetónico.

Para além destas, o Porto conta com outros polos culturais de destaque, como o Coliseu do Porto, uma das mais importantes salas de espetáculos do país, com programação variada que vai “da música ao teatro, da dança à ópera, do circo à comédia”; o Teatro Nacional São João, espaço centenário que promove a dramaturgia clássica e contemporânea; o Teatro Rivoli e o Teatro Campo Alegre, ambos geridos pela Ágora - Cultura e Desporto do Porto, e com programação regular de dança, teatro, música e cinema independente.

Paralelamente, a cidade desenvolve iniciativas como o programa *Cultura em Expansão*, que visa descentralizar a cultura e ampliar o acesso a projetos artísticos em diferentes bairros, reforçando o compromisso do Porto com a democratização cultural e o incentivo à criação artística contemporânea (Cultura em Expansão, 2025; Câmara Municipal do Porto, s.d.).

Para além do turismo e da cultura, o Porto é um importante centro de ensino superior, investigação e inovação. A cidade é sede de instituições de renome, como a Universidade do Porto e a Universidade Portucalense, que atraem estudantes de todo o país e do estrangeiro. O Porto destaca-se também pelo seu ambiente favorável ao empreendedorismo e à inovação tecnológica (Universidade Portucalense, s.d.). Também se assinala a existência do Instituto Politécnico do Porto, no qual se insere, entre outras, a Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo,

Finalmente, o Porto é reconhecido pelo seu carácter acolhedor e pela dimensão humana, sendo frequentemente descrito como uma cidade onde todos se sentem em casa. A acessibilidade a serviços essenciais como educação, saúde e justiça, em condições equivalentes às dos cidadãos nacionais, torna-a um local atrativo também para estadias temporárias (Universidade Portucalense, s.d.)

A sua atividade cultural, em particular na área da música, assinala-se a exigência dos agrupamentos residentes da Casa da Música como a sua Orquestra Sinfónica (orquestra nacional), Orquestra Barroca e Coro. Conta ainda com outro agrupamento fixo e com atividade relevante – a Banda Sinfónica Portuguesa. Nos municípios circundantes pertencentes à Área Metropolitana do Porto, existem vários agrupamentos de atividade regular e com programação relevante como a Orquestra Filarmónica Portuguesa.

1.2. Caracterização do Conservatório de Música do Porto

1.2.1. História e caracterização

O Conservatório de Música do Porto (CMP) é uma escola pública do Ensino Artístico Especializado da Música (EAEM), representando um setor específico e essencial do sistema educativo português. Fundado a 1 de junho de 1917 pela Câmara Municipal do Porto, o CMP é uma instituição centenária que se tem afirmado como uma das mais prestigiadas escolas de ensino artístico especializado em Portugal (Conservatório de Música do Porto, 2025).

A sua criação surgiu da necessidade sentida, desde o final do século XIX, de dotar a cidade do Porto com uma instituição pública dedicada ao ensino da música, à semelhança do Conservatório Nacional de Lisboa. Após várias tentativas, destacou-se a proposta liderada por Raimundo de Macedo, pianista e maestro, que sensibilizou o poder local. A 17 de maio de 1917, a Comissão Administrativa da Câmara Municipal do Porto foi incumbida de estudar a organização de um conservatório, e, no mês seguinte, a sua criação foi aprovada por unanimidade. O CMP foi inaugurado oficialmente a 9 de dezembro de 1917, com 339 alunos matriculados nos cursos de Piano, Canto, Violino, Viola, Violoncelo, Instrumentos de Sopro e Composição.

Inicialmente sediado na Travessa do Carregal, o Conservatório manteve-se nesse local até 1975, quando se transferiu para o Palacete Pinto Leite, na Rua da Maternidade. Em 2008, passou a ocupar as atuais instalações na ala poente da Escola Secundária Rodrigues de Freitas, na Praça Pedro Nunes, edifício requalificado e ampliado para responder à crescente procura e às exigências pedagógicas contemporâneas. Esta mudança permitiu, entre outras melhorias, a consolidação da oferta do ensino artístico em regime integrado.

Atualmente, o CMP acolhe cerca de 1 100 alunos, provenientes de mais de 40 municípios, abrangendo desde a iniciação musical (1.º ciclo) até ao 12.º ano de escolaridade. A sua influência vai muito além da cidade do Porto, tendo um impacto significativo na vida cultural da região. Ao longo dos anos, o Conservatório tem contado com professores de elevada qualificação e tem formado alunos que viriam a destacar-se como intérpretes, compositores, maestros, professores e investigadores de referência na música portuguesa.

A escola foi distinguida com a Medalha de Mérito – Grau Ouro da Cidade do Porto, e é também reconhecida por ter dado origem à Orquestra Sinfónica do Porto, hoje integrada na Casa da Música (Conservatório de Música do Porto, 2024).

1.2.2. Órgãos de gestão

O Conservatório de Música do Porto organiza-se segundo uma estrutura de gestão prevista na legislação em vigor para os estabelecimentos públicos de ensino artístico especializado. Os principais órgãos de gestão e coordenação pedagógica são (Conservatório de Música do Porto, 2025):

- Conselho Geral, composto por representantes dos professores, alunos, pessoal não docente, pais e encarregados de educação, autarquia local e comunidade envolvente. Este órgão é presidido por um representante docente.
- Direção Executiva, composta por um Diretor, uma Subdiretora e três Adjuntos, responsáveis pela coordenação administrativa, pedagógica e organizativa da escola.
- Conselho pedagógico, presidido pelo Diretor, é constituído pelos coordenadores dos vários departamentos curriculares e tem como função principal a coordenação pedagógica, a definição de estratégias educativas e o acompanhamento da prática letiva.
- Conselho administrativo, composto pelo Diretor, pela Subdiretora e pela Coordenadora Técnica, tem a seu cargo a gestão financeira e patrimonial da escola.

Esta estrutura assegura a gestão democrática e participada da escola, promovendo o diálogo entre os diferentes intervenientes da comunidade educativa e contribuindo para uma gestão eficaz e orientada para a qualidade do ensino.

1.2.3. Oferta educativa

O CMP oferece uma formação diversificada no âmbito do Ensino Artístico Especializado da Música, devidamente enquadrada pela legislação em vigor. A sua oferta educativa inclui (Conservatório de Música do Porto, 2024):

- Iniciação Musical (1.º Ciclo) – Curso com 4 anos de duração, em regime integrado ou supletivo, destinado a alunos a partir do 1.º ano de escolaridade.
- Curso Básico de Música e Curso Básico de Canto Gregoriano – Com duração de 5 anos, iniciam-se no 5.º ano de escolaridade e podem ser frequentados em regime integrado, articulado ou supletivo. Conferem certificação ao 9.º ano.
- Cursos Secundários de Música – Nas áreas de Instrumento, Formação Musical, Composição e Canto, com duração de 3 anos. Existem variantes com formação em Jazz para os cursos de Instrumento e Canto. Estes cursos conferem certificação ao 12.º ano de escolaridade.

Além dos cursos oficiais, o CMP oferece ainda Cursos Livres nas áreas da música (clássica, tradicional e jazz), teatro e dança.

O Conservatório disponibiliza ensino especializado numa ampla variedade de instrumentos, nomeadamente Acordeão, Bandolim, Canto, Clarinete, Contrabaixo, Cravo, Fagote, Flauta de bisel, Flauta, Guitarra clássica, Guitarra portuguesa, Harpa, Oboé, Órgão, Percussão, Piano, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba, Violeta, Violino, Violoncelo.

1.2.4. Missão, Princípios e Valores

O CMP assume como missão proporcionar uma formação integral e de excelência, centrada no ensino artístico especializado da música. Esta missão visa promover, em simultâneo, o desenvolvimento humano e cívico dos alunos e a sua preparação para o prosseguimento de estudos, numa perspetiva de valorização pessoal e profissional.

A ação educativa do CMP estrutura-se em dois eixos complementares:

- A formação global dos alunos, baseada nos valores e competências definidos no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO);
- A formação artística especializada, que define a identidade da escola e o seu papel no contexto do ensino artístico nacional.

Esta missão desenvolve-se sob uma base humanista, que valoriza a dignidade da pessoa, o saber, a aprendizagem ao longo da vida e a inclusão. O CMP defende uma educação coerente, flexível e sustentável, capaz de responder aos desafios contemporâneos, particularmente no domínio das artes e da performance musical.

Neste enquadramento, destacam-se como princípios fundamentais da sua atuação educativa: o desenvolvimento técnico, artístico e criativo dos alunos; a prática colaborativa; a formação para a cidadania; a valorização da sensibilidade estética; a superação pessoal com rigor e disciplina; o estímulo à responsabilidade, à autonomia e à intervenção social; bem como a abertura à internacionalização e à diversidade cultural.

Estes princípios são sustentados por um conjunto de valores fundamentais, também alinhados com o PASEO, que orientam a cultura e a prática educativa da escola:

- Responsabilidade e integridade – Agir com ética, respeito e sentido de compromisso;
- Excelência e exigência – Valorizar o rigor, o esforço e a solidariedade;
- Curiosidade, reflexão e inovação – Cultivar o pensamento crítico e criativo;
- Cidadania e participação – Promover a diversidade, a sustentabilidade e a ação cívica;
- Liberdade – Fomentar a autonomia, a equidade e o exercício pleno da cidadania.

Conforme expresso no Projeto Educativo da escola, a Missão, os Princípios e os Valores do CMP articulam-se de forma integrada, orientando todas as dimensões da sua prática pedagógica e institucional. Esta articulação está sintetizada no esquema apresentado a seguir.



Figura 3 - Missão, Princípios e Valores do CMP (Fonte: Projeto educativo do CMP)

1.2.5. Projetos e Parcerias

Conforme indicado no Projeto Educativo do Conservatório de Música do Porto, os projetos e parcerias desenvolvidos pela escola são parte integrante da sua identidade educativa e artística. Estes projetos visam enriquecer o percurso formativo dos alunos, promover o contacto com outras instituições e contextos culturais, bem como incentivar a participação ativa na vida artística e social.

A listagem completa das iniciativas e colaborações encontra-se habitualmente no Plano Anual de Atividades, disponível no site oficial do Conservatório. No entanto, no momento da elaboração deste relatório, essa informação encontra-se em atualização, não estando acessível ao público.

Ainda assim, é possível afirmar que o CMP desenvolve regularmente parcerias com instituições culturais e educativas de referência, bem como projetos de âmbito nacional e internacional, que incluem intercâmbios, concertos, atividades interdisciplinares e ações no âmbito do programa Erasmus+.

2. Aula individual

2.1. Caracterização da aluna

A aluna frequenta o 4.º ano do Curso de Iniciação no Conservatório de Música do Porto, tendo iniciado o estudo do instrumento no 1.º ano. As aulas individuais têm a duração de 45 minutos, decorrendo uma vez por semana, às quartas-feiras, entre as 17h05 e as 17h50.

Apresentando as dificuldades habituais do desenvolvimento técnico na sua idade, a aluna revela-se perspicaz, dedicada e empenhada. Demonstra uma postura cooperante durante as aulas e uma atitude autónoma no estudo individual, o que tem contribuído para a sua progressão técnica e musical. O facto de pertencer a um meio familiar com instrução e prática musical revela-se como um fator potencialmente facilitador no seu percurso, mesmo que o acompanhamento direto no estudo seja limitado. Este contexto pode influenciar positivamente a sua perceção musical, sensibilidade artística e motivação para o desenvolvimento de competências interpretativas.

É igualmente de salientar o bom desempenho da aluna nas restantes disciplinas curriculares, refletindo um percurso globalmente equilibrado, com níveis de aproveitamento consistentes. Este desempenho revela não apenas uma boa capacidade de organização e gestão do trabalho escolar, mas também um compromisso sério com o processo de aprendizagem artística e académica.

2.2. Avaliações da disciplina – Critérios e provas de avaliação

A avaliação da disciplina de instrumento no 1.º ciclo, no Conservatório de Música do Porto, segue os critérios definidos pelo Departamento Curricular de Instrumentos de Cordas. Estes critérios visam orientar o processo de ensino-aprendizagem, tendo em conta não só o desempenho técnico-musical do aluno, mas também o seu comportamento, responsabilidade e autonomia no trabalho.

A avaliação distribui-se por dois grandes domínios: "Saber Estar" (20%), que contempla atitudes, empenho e participação, e "Saber Fazer" (80%), que avalia o desenvolvimento técnico, expressivo e performativo do aluno no instrumento. Estes critérios são aplicados de forma contínua ao longo do ano.

Os critérios definidos para o ano letivo são:



CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO

MEDALHA DE MÉRITO DE GRAU OURO DA CIDADE

Departamento Curricular de Instrumentos de Cordas

CrITÉRIOS de Avaliação

Instrumento – Violino

Primeiro Ciclo

Domínios / Atitudes		Descritores (o aluno deve ser capaz de:)	Instrumentos
Saber Estar 20%	Responsabilidade	- Organizar o estudo e encontrar os meios para superar as dificuldades; - Participar com empenho nas atividades da sala de aula; - Planejar, organizar e apresentar atividades, partilhando tarefas e responsabilidades; - Comunicar em diferentes contextos de forma adequada; - Ter e preservar os materiais de trabalho; - Evidenciar sentido de responsabilidade, empenho e esforço em melhorar e aprender; - Ser assíduo e pontual; - Conhecer e cumprir as regras de funcionamento da Escola; - Interagir com tolerância, respeitar e colaborar com os colegas, professores e funcionários; - Adotar comportamentos adequados em contextos de cooperação, partilha e colaboração; - Evidenciar responsabilidade no cumprimento de prazos na entrega de trabalhos; - Desenvolver ideias e soluções de forma imaginativa e criativa; - Manifestar autonomia na realização das tarefas; - Fazer autoanálise do desempenho para identificar progressos, lacunas e dificuldades na aprendizagem; - Demonstrar uma boa atitude em público.	Observação direta
	Respeito / Cumprimento de Regras		
	Autonomia		
Saber Fazer 80%	Cognitivo,	- Desenvolver o interesse pela música e pelo violino; - Desenvolver o sentido rítmico e a musicalidade; - Desenvolver uma correta posição e colocação de ambas as mãos; - Desenvolver os procedimentos básicos da técnica do violino; - Desenvolver a sensibilidade auditiva em relação à afinação; - Adquirir uma técnica da mão direita que confira segurança e clareza sonora; - Desenvolver a memória musical; - Cumprir o programa mínimo exigido; - Adquirir metodologias de estudo no sentido de uma progressiva autonomização; - Desenvolver o gosto musical orientado para a noção de estilo e forma; - Participar na prova intercalar; em audições, concursos, e outras atividades propostas pelo professor.	Observação direta
	Sensorial e		Estudo individual
	Performativo		Apresentação Pública
			Prova Intercalar 3º e 4º ano

Classificação Interna de Frequência			
Períodos	1º	2º	3º
	$N1 = NP1$	$N2 = (NP1 \times 0,4) + (NP2 \times 0,6)$	$N3 = (N2 \times 0,6) + (NP3 \times 0,4)$
1º e 2º ano - Classificação Final – Nota Interna de Frequência = N3			
3º e 4º ano - Classificação Final – Nota Interna de Frequência = $(N3 \times 0,75) + (PA \times 0,25)$			
N1 (Nota do 1º Período); N2 (Nota do 2º Período); N3 (Nota do 3º Período); NP1 (Nota Parcial do 1º Período); NP2 (Nota Parcial do 2º Período); NP3 (Nota Parcial do 3º Período); PA (Prova de Avaliação Final).			

A avaliação qualitativa trimestral, do trabalho desenvolvido pelo aluno, é atribuída através da menção de: "Muito Bom" (MB), "Bom" (B), "Suficiente" (S) e "Insuficiente" (I).

Figura 4 - CrITÉRIOS de Avaliação – Instrumento, 1.º Ciclo (Fonte: Site do CMP)

No 4.º ano do 1.º ciclo do Ensino Artístico Especializado, a avaliação do desempenho da aluna na disciplina de instrumento contempla diversos momentos formais definidos pelo conservatório. Entre esses momentos, destacam-se a prova intercalar e a prova final, realizadas em contexto de avaliação interna e estruturadas com base em critérios específicos, previamente definidos pelo Departamento Curricular de Instrumentos de Cordas.

Além destas provas, a aluna foi também avaliada de forma contínua, através das aulas, da sua participação nas audições e da qualidade do estudo individual ao longo do ano

letivo. Estes momentos contribuíram para uma apreciação global do seu percurso, tanto no domínio técnico como artístico.

Apresentam-se seguidamente os elementos que compuseram a prova intercalar e a prova final do 4.º ano.

4º ano	
Prova Intercalar	
Uma escala em duas oitavas com o respetivo arpejo, um exercício, ou um estudo	40%
Um estudo ou uma peça*	60%
Total	100%

*Como peça pode recorrer-se a um andamento de sonata ou de concerto.

Nota: caso o aluno tenha entrado a meio do ciclo, a escala e o arpejo podem ser executados em apenas **numa oitava**.

4º ano	
Prova Final	
Uma escala em duas oitavas com o respetivo arpejo (ver anexo sobre escalas)	20%
Um estudo ou uma peça*	40%
Uma peça*	40%
Total	100%

*Como peça pode recorrer-se a um andamento de sonata ou de concerto.

Figura 5 - Conteúdos para as provas de avaliação – 4.º Ano, 1.º Ciclo (Fonte: Site do CMP)

Para além dos critérios de avaliação definidos para a disciplina de instrumento, encontram-se igualmente estabelecidos conteúdos mínimos que os alunos devem atingir ao longo do ano letivo. No caso do 4.º ano do 1.º ciclo, esses conteúdos incluem: exercícios técnicos, duas escalas (maiores ou menores) com os respetivos arpejos, dois estudos e quatro peças de repertório.

No decorrer do ano letivo, a aluna cumpriu integralmente estes requisitos. No âmbito técnico, trabalhou as escalas de Sol Maior e Lá Maior e respetivos arpejos. Quanto ao repertório, interpretou quatro peças, das quais três pertencem aos volumes 1 e 2 do método *Suzuki – Long, Long Ago; Hunter's Chorus e Bourrée* – e uma peça adicional, intitulada *O Americano*.

Relativamente aos estudos, foram selecionadas obras curtas incluídas numa coleção didática de estudos de vários pedagogos russos, através das quais foi possível trabalhar aspetos fundamentais da técnica e da expressividade musical. A aluna executou os estudos n.º 2, 3, 5, 6 e 7.

2.3. Calendário das aulas assistidas e lecionadas

Tabela 1 - Calendário de aulas - Classe de Conjunto (Fonte: Elaboração do autor)

1.º Período		
Aula n.º 1	16 de outubro	Observada
Aula n.º 2	30 de outubro	Observada
Aula n.º 3	13 de novembro	Observada
Aula n.º 4	20 de novembro	Observada
Aula n.º 5	27 de novembro	Observada
Aula n.º 6	4 de dezembro	Observada

2.º Período		
Aula n.º 7	15 de janeiro	Observada
Aula n.º 8	22 de janeiro	Observada
Aula n.º 9	5 de fevereiro	Observada
Aula n.º 10	19 de fevereiro	Observada
Aula n.º 11	26 de fevereiro	Observada
Aula n.º 12	12 de março	Observada
Aula n.º 13	19 de março	Lecionada
Aula n.º 14	26 de março	Observada

3.º Período		
Aula n.º 15	23 de abril	Observada
Aula n.º 16	30 de abril	Observada
Aula n.º 17	14 de maio	Observada
Aula n.º 18	21 de maio	Observada
Aula n.º 19	4 de junho	Observada
Aula n.º 20	11 de junho	Observada
Aula n.º 21	18 de junho	Lecionada

2.4. Planificações e reflexões das aulas de instrumento

Aula de instrumento (30/10/2025)

Sumário: Exercícios técnicos para a mão direita, como “Margaridas”, “para-brisas”, “elevador” e “aranha”, para desenvolver flexibilidade e controlo; Escala de Lá Maior, com foco no peso e direção do arco, onde surgiram dificuldades na corda Sol devido ao cotovelo direito; Estudo n.º 2, trabalho no 4.º dedo e controlo do arco; Revisão da peça, corrigindo ligaduras e ajustando o cotovelo nas mudanças de corda.

Tabela 2. Planificação da aula de instrumento do dia 30 de outubro de 2024 (Fonte: Elaboração do autor.)

Planificação da aula de Instrumento						
Disciplina	Instrumento - Violino	Sala/Plataforma	-1.11B	Duração		45 min.
Professor	-		Aula n.º	2		
Aluno	-		Grau	4.º ano (Iniciação)		
Período	1.º	Data	30/10	Hora	17h05-17h50	
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Estudo n.º 2 (coletânea russa); Peça <i>Long Long Ago</i> ; Escala de Lá maior; Técnicas de mão direita (flexibilidade e controlo do arco); Exercícios de pizzicato e controlo do cotovelo.	Melhoria da flexibilidade e controlo da mão direita; Aumento da perceção do peso e direção do arco; Desenvolvimento da precisão na afinação e controlo do arco.	Aperfeiçoamento do uso do 4.º dedo (especialmente na afinação); Ajuste do cotovelo esquerdo durante as mudanças de corda; Melhoria no controlo do arco (direção e força); Memorização e execução fluída das ligaduras na peça.	Exercícios técnicos sem o violino para trabalhar a flexibilidade e mobilidade da mão direita; Exercícios de pizzicato com a mão esquerda para ajustar o cotovelo; Foco na escala de Lá maior, com ênfase no peso e controlo do arco; Trabalho de memorização e atenção nas ligaduras da variação da peça.	Violino e arco; Partituras de <i>Long Long Ago</i> e do Estudo n.º 2; Marcações de giz para distribuição do arco; Métodos visuais e metáforas para explicar a flexibilidade e o controlo.	Observação da evolução na execução da escala e no controlo do arco; Avaliação da afinação do 4.º dedo e precisão no uso do arco; Verificação da melhoria na memorização de <i>Long Long Ago</i> e aplicação das ligaduras.	45 min

Reflexão da aula (30/10/2025)

A aula começou com exercícios técnicos para a mão direita, sem o uso do violino, com o objetivo de melhorar o movimento e a flexibilidade. Foi realizado o “Exercício das Margaridas”, criado pela própria aluna, que consistia em abrir a mão quando “está sol” e fechá-la quando “está chuva”. Adicionalmente, foram introduzidos outros exercícios como o “para-brisas”, o “elevador” e a “aranha”, todos focados na mobilidade e no controlo da mão direita e do arco.

Com o violino, a aula prosseguiu com a escala de Lá maior, onde foi necessário trabalhar a sensação do peso e a direção do arco, com ênfase na mão direita. Surgiram dificuldades na corda Sol, em que a aluna não conseguiu produzir um som estável, possivelmente devido ao posicionamento inadequado do cotovelo direito, que impedia a aplicação do peso necessário para fazer a corda vibrar corretamente.

A seguir, foi trabalhado o Estudo n.º 2, de uma coletânea de um pedagogo russo. Neste, identificaram-se problemas de afinação relacionados ao uso do 4.º dedo, além de falta de controlo do arco, que por vezes estava mal direcionado ou com pouca firmeza.

Por fim, foi revista a peça *Long Long Ago*. Apesar de a aluna já a ter memorizado, demonstrou dificuldades na variação, esquecendo-se das ligaduras e apresentando falta de ajustes no cotovelo durante as mudanças de corda. Foi verificado que precisava de consolidar o contacto do arco com a corda, especialmente em passagens rítmicas mais desafiadoras. A aula focou-se em corrigir essas questões e em reforçar a técnica nas áreas identificadas, trabalhando as passagens num andamento mais lento para que a aluna pudesse ajustar estes aspetos com maior controlo.

A aula foi bem organizada, com um foco técnico claro e uma progressão adequada entre exercícios, escala e repertório. O trabalho inicial para a mão direita, sem o uso do violino, foi uma abordagem acertada para desenvolver a flexibilidade e a mobilidade. A introdução de exercícios lúdicos como o “Exercício das Margaridas” e outros de mobilidade, como o “pára-brisas” e a “aranha”, foi motivadora e pedagógica, permitindo à aluna abordar os desafios técnicos de forma divertida e eficaz.

Na escala de Lá maior, o foco na direção e no peso do arco foi importante, mas as dificuldades na corda Sol mostram que o posicionamento do cotovelo direito precisa de maior atenção. A prática de trechos isolados na corda Sol pode ser uma boa estratégia para melhorar a estabilidade e a sonoridade.

O Estudo n.º 2 revelou desafios consistentes no uso do 4.º dedo e no controlo do arco. Estes aspetos são comuns para o nível da aluna e podem ser trabalhados com exercícios progressivos, como padrões de dedos simples que isolem o 4.º dedo (ex, Schradieck), de forma a reforçar a musculatura deste dedo e também melhorar a afinação. Para o arco, acho que ajudaria repetir determinadas secções num andamento mais lento, tendo como principal foco na direção do arco.

Na peça *Long Long Ago*, apesar de a peça estar memorizada, as dificuldades nas ligaduras e nas mudanças de corda mostram que a técnica ainda não está consolidada. O foco no contacto do arco com a corda, especialmente em passagens rítmicas mais exigentes, foi um ponto essencial na aula, mas pode ser reforçado com exercícios específicos para o arco, como cordas soltas com ligaduras prolongadas.

A aula demonstrou progressos na técnica e na execução musical da aluna, mas os desafios observados requerem continuidade no trabalho técnico, especialmente no uso do cotovelo, do 4.º dedo e na precisão e controlo do arco. No geral, a aula teve uma abordagem equilibrada, com momentos de motivação e correção eficazes, que favoreceram o desenvolvimento da aluna.

Aula de instrumento (28/03/2025)

Sumário: *Afinação inicial ao piano; Trabalho técnico com a escala de Sol maior, com foco na afinação, postura e estabilidade da mão esquerda; Estudo da peça O Americano, com atenção a arcadas e afinação na corda Mi; Revisão do Estudo n.º 7 da coletânea russa, com foco na projeção sonora; Promoção da autoavaliação e escuta crítica da própria execução.*

Tabela 3. Planificação da aula de instrumento do dia 28 de março de 2025. (Fonte: Elaboração do autor.)

Planificação da aula de Instrumento - Lecionada						
Disciplina	Instrumento - Violino	Sala/Plataforma	-1.11B	Duração		45 min.
Professor	-		Aula n.º	14		
Aluno	-		Grau	4.º ano (Iniciação)		
Período	2.º	Data	28/03	Hora	17h05-17h50	
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Escala de Sol maior com ritmo da peça; Peça <i>O Americano</i> (memória, arcadas, afinação); Estudo n.º 7 – Coletânea russa (leitura, alterações, projeção sonora); Postura e colocação do instrumento; Técnicas de afinação e escuta auditiva; Estratégias de autoavaliação e consciência corporal.	Desenvolver autonomia e consciência crítica na prática instrumental; Aplicar estratégias de autoavaliação durante a execução; Trabalhar com foco, persistência e motivação.	Executar escalas com boa afinação e posicionamento da mão esquerda; Aplicar corretamente padrões de arcada e correlações rítmicas; Corrigir passagens com base em escuta ativa e referência auditiva; Executar obras de memória com segurança e fluidez; Projetar o som com controlo de arco e postura adequada.	Execução acompanhada ao violino como modelo e reforço auditivo; Explicações com metáforas para facilitar a compreensão postural; Correção imediata com repetição e foco em passagens específicas; Trabalho técnico com subdivisões e andamentos lentos; Propostas de exercícios para corrigir problemas técnicos; Diálogo com a aluna, promovendo a verbalização dos seus pontos fortes e áreas a melhorar.	Violino da aluna e violino do professor; Piano (para notas de afinação); Partitura do Estudo n.º 7; Peça <i>O Americano</i> (memorizada).	Correção da afinação e estabilidade da mão esquerda; Execução das arcadas com precisão e intenção rítmica; Segurança na execução de memória; Capacidade de identificar e verbalizar aspetos a melhorar; Nível de envolvimento, autonomia e motivação durante a aula.	45 min

Reflexão da aula (28/03/2025)

A aula iniciou com a afinação do instrumento da aluna. À semelhança da rotina habitual com a professora titular, a aluna tocou as notas de referência no piano e eu procedi à afinação do violino.

Comecei o trabalho técnico com a escala de Sol maior, utilizando o ritmo da peça que a aluna se encontrava a estudar. Permiti inicialmente que a aluna executasse a escala ascendente, mas interrompi, uma vez que a afinação se encontrava muito alta e a mão esquerda estava visivelmente deslocada. Toquei então a escala com ela, oferecendo uma referência sonora e ajudando-a a ajustar a afinação. Reforcei também a questão da postura, lembrando indicações frequentemente dadas pela professora titular, nomeadamente a posição correta dos pés e a elevação do violino - utilizando a metáfora “como uma árvore”, expressão já familiar à aluna. Expliquei que, quando o violino começa a descer, a mão esquerda desestabiliza e a afinação tende a falhar.

Seguidamente, trabalhei a peça *O Americano*, composta pela professora da aluna. Esta obra está a ser aprendida exclusivamente de memória, pelo que também a preparei de memória para poder acompanhar eficazmente o seu trabalho. Na primeira execução da primeira parte, identifiquei trocas nas arcadas. Reconheço que teria sido pertinente destacar inicialmente algum aspeto positivo da sua interpretação, pois a aluna demonstrou empenho, e o reforço positivo teria sido benéfico para o seu envolvimento emocional na aula.

Para trabalhar as arcadas, toquei juntamente com a aluna, num andamento mais lento, posicionando-me de frente para ela, de modo a facilitar a observação e imitação dos movimentos. Foquei-me particularmente numa passagem de semicolcheias - duas ligadas seguidas de duas separadas, padrão que estava a causar alguma confusão. Paralelamente, corriji a afinação do primeiro dedo na corda Mi (nota fá#), que estava demasiado alto - a aluna ajustou rapidamente após a correção. Repetimos a primeira parte várias vezes, até consolidar tanto as arcadas como a afinação.

Passando à segunda parte da peça, identifiquei que a afinação, sobretudo na passagem final na corda Mi, necessitava de maior atenção. Trabalhámos esta secção de forma mais lenta, tocando em simultâneo para oferecer uma referência auditiva clara. Expliquei que, quando mencionava que a afinação estava “alta”, não se tratava apenas de um dedo fora do sítio, mas sim de um posicionamento incorreto da mão esquerda. Propus então um exercício: tocar a passagem parando no primeiro dedo na corda Mi, que serviria como referência para o posicionamento dos restantes dedos. Após este trabalho, a execução foi mais segura e afinada.

A aluna tocou então a peça de início ao fim. Verificaram-se melhorias claras a nível das arcadas e da afinação, embora continue a ser necessário consolidar algumas passagens, especialmente na corda Mi, onde ainda se nota alguma insegurança.

No final da aula, foi trabalhado o *Estudo n.º 7* da coletânea russa, atribuído na aula anterior. Sendo um estudo breve, a aluna já tinha lido toda a obra em casa. Ainda assim, foi feito um trabalho de leitura e de revisão das notas, com atenção especial às alterações. Pedi que tocasse o estudo do início ao fim e trabalhei depois a projeção sonora, pedindo-lhe que gastasse mais arco. Todo o processo foi acompanhado por mim ao violino, fornecendo uma referência e apoio de afinação e ritmo.

Durante toda a aula, promovi momentos de autoavaliação, pedindo à aluna que comentasse as suas próprias execuções. Este exercício revelou-se muito produtivo, uma vez que a aluna demonstrou consciência dos seus pontos fortes e dos aspetos a melhorar. Mostrou-se sempre receptiva às sugestões e motivada a repetir para melhorar. Esta postura facilitou bastante o trabalho durante a aula, permitindo um ambiente colaborativo e focado na evolução técnica e musical.

Aula de instrumento (18/06/2025)

Sumário: *Consolidação técnica e musical após a prova. Reforço da afinação por quintas, desenvolvimento da escala de Lá maior (duas e quatro notas por arco), arpejos (uma e três notas por arco), com foco na afinação do quarto dedo, distribuição do arco e consciência rítmica. Revisão da peça Bourrée com ênfase em dinâmicas e interpretação expressiva.*

Tabela 4. Planificação da aula de instrumento do dia 18 de junho de 2025. (Fonte: Elaboração do autor.)

Planificação da aula de Instrumento - Lecionada						
Disciplina	Instrumento - Violino	Sala/Plataforma	-1.11B	Duração		45 min.
Professor	-		Aula n.º	21		
Aluno	-		Grau	4.º ano (Iniciação)		
Período	3.º	Data	18/06	Hora	17h05-17h50	
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Afinação por quintas e uso dos esticadores; Escala de Lá maior (duas e quatro notas por arco); Arpejo de Lá maior (uma e três notas por arco); Afinação do quarto dedo e preparação do mesmo; Interpretação musical e variação dinâmica na peça <i>Bourrée</i>; Consciência da pulsação e intenção musical; Ligaduras com mudança de corda (apenas introdução).	Consolidar conhecimentos após avaliação formal; Desenvolver autonomia na afinação e na preparação para tocar; Aperfeiçoar a escuta crítica e a autoavaliação; Interpretar com maior consciência expressiva e musical; Demonstrar abertura à orientação e capacidade de reflexão sobre o próprio desempenho.	Afinar com base em quintas, com supervisão; Executar escalas e arpejos com precisão de afinação e distribuição equilibrada de arco; Controlar o quarto dedo e a preparação deste nas transições; Aplicar variações dinâmicas com consciência de peso e distribuição do arco; Realizar autoavaliações e tomar decisões interpretativas; Reforçar a ligação em arcadas com mudanças de corda (em desenvolvimento).	Explicação e demonstração de conceitos técnicos; Prática com feedback imediato e exercícios dirigidos (ex.: preparação do quarto dedo antes de tocar); Execução conjunta (professora-aluna) como modelo auditivo e rítmico; Utilização de perguntas orientadoras para promover o raciocínio musical; Análise da partitura para identificação	Violino da aluna e da professora; Piano (notas de afinação); Partitura da peça <i>Bourrée</i>.	Capacidade de iniciar a prática com concentração e postura correta; Afinação da escala e segurança no uso do quarto dedo; Distribuição equilibrada do arco nas várias subdivisões; Clareza e controlo na execução do arpejo; Aplicação consciente de dinâmicas e variações de peso; Reflexão da aluna sobre a sua própria execução;	45 min

			de indicações expressivas; Autoavaliação da aluna após execuções.		Capacidade de integrar sugestões e mostrar evolução técnica e interpretativa.	
--	--	--	--	--	---	--

Reflexão da aula (28/03/2025)

Após a realização da prova, onde a aluna obteve um resultado bastante satisfatório, com especial destaque para a concentração e a manutenção de uma boa postura ao longo da execução - aspetos que tinham sido uma prioridade nas aulas anteriores - a presente aula teve como objetivo consolidar e aprofundar os elementos técnicos trabalhados até então, com base nas sugestões da professora da aluna.

A aula teve início com a explicação da afinação por quintas e do funcionamento dos esticadores, retomando conceitos já introduzidos anteriormente. Apesar de ser um processo exigente, foi dado espaço para que a aluna experimentasse afinar por si mesma. Posteriormente, verifiquei a afinação para garantir que o instrumento se encontrava devidamente preparado.

Iniciámos o trabalho técnico com a escala de Lá maior, ligada duas a duas. Antes de começar, lembrei a aluna da importância da preparação antes de tocar, deve dar alguns segundos para se concentrar e assegurar a postura correta, especialmente na colocação do violino. Fizemos este treino de preparação isoladamente, antes da execução da escala.

Após a primeira execução, pedi-lhe que procurasse um som mais cheio, reforçando a necessidade de melhorar a distribuição do arco e de aplicar mais peso. Na repetição, os resultados já foram mais satisfatórios. A seguir, concentrei-me na afinação do quarto dedo, uma vez que, na descida da escala, este não estava afinado - a própria aluna reconheceu esta dificuldade. Propus um exercício técnico, no qual o quarto dedo era colocado antes de ser tocado, permitindo-lhe preparar com antecedência. Trabalhámos todas as transições da escala que envolviam este dedo e, posteriormente, voltamos a fazer a descida da escala, desta vez com melhorias evidentes. Reforcei ainda o posicionamento correto do Sol sustenido na corda Ré, que deve estar próximo do quarto dedo.

De seguida, a aluna executou a escala com quatro notas por arco, onde identifiquei que a distribuição não estava regular - gastava demasiado arco nas primeiras notas da ligadura, deixando pouco para as restantes. Após correção, houve melhorias, embora a afinação ainda precisasse de maior segurança.

Depois, no arpejo com uma nota por arco, a aluna demonstrou uma boa execução, tanto na afinação como na distribuição de arco. Relembrei a importância de manter uma pulsação constante, pois é evidente a tendência para acelerar. Ao executar o arpejo com três notas por arco, manteve-se o bom desempenho. Após esta execução, expliquei que, no início da escala ou do arpejo, não é necessário tocar a nota para verificar a afinação - basta colocar corretamente o primeiro dedo, que servirá de referência para o restante. Esta indicação está alinhada com o trabalho de preparação antes de tocar.

Seguidamente, pedi à aluna que tocasse a peça *Bourrée* do início ao fim, dado que já tinha sido apresentada em prova e se encontrava bem consolidada. Após a execução, pedi-lhe uma autoavaliação, na qual referiu que poderia ter aplicado mais peso no arco e ter

estado mais afinada. Apesar disso, partilhei com a aluna que, na minha perspetiva, a interpretação tinha sido positiva.

A partir daqui, trabalhei a interpretação, focando-me nas dinâmicas. Analisei a partitura com a aluna, identificando um grande crescendo na peça. Embora este já estivesse presente, incentivei a aluna a exagerar mais esse gesto musical. Através de perguntas orientadoras, a aluna concluiu que, para fazer piano, deveria gastar menos arco e aplicar menos peso, e, para forte, o oposto. Reforcei que, no caso de um crescendo, esta transformação deve ser gradual, tanto na distribuição de arco como no peso aplicado. O meu objetivo foi encorajá-la a explorar mais o som do instrumento e a ser mais ousada na projeção.

Trabalhámos ainda a consistência da pulsação, essencial especialmente numa peça sem acompanhamento de piano. Reforcei a importância de tocar com intenção musical, mesmo quando a peça já está tecnicamente consolidada.

No final da aula, pedi a opinião da professora titular - um hábito que replico, já que ela própria o faz quando assisto às suas aulas. A professora mencionou que as ligaduras com mudança de corda ainda poderiam ser mais ligadas. Procurei introduzir este aspeto com a aluna, mas, por falta de tempo, não foi possível aprofundá-lo nesta sessão.

3. Aula de Classe de Conjunto

3.1. Caracterização do grupo de Classe de Conjunto

A Classe de Conjunto em questão integra o 2.º ciclo do regime supletivo do Conservatório de Música do Porto. As aulas decorrem semanalmente, às quartas-feiras, entre as 17h50 e as 20h15, totalizando uma duração de 2 horas e 25 minutos. O grupo é composto por alunos do 5.º e 6.º anos de escolaridade, com a seguinte formação instrumental: cinco violas de arco, dois violinos, três violoncelos, dois contrabaixos e piano - este último a cargo de uma professora do conservatório.

A constituição do grupo reúne alunos que já integravam esta formação em anos letivos anteriores com novos elementos que se juntaram recentemente. Esta diversidade de percursos individuais gera um conjunto heterogéneo, tanto ao nível da experiência como da integração no trabalho coletivo, o que exige por parte da docente uma gestão pedagógica diferenciada e atenta às necessidades específicas de cada aluno.

Trata-se de uma formação particularmente singular no contexto das classes de conjunto, sobretudo pela predominância invulgar de violas de arco em relação aos violinos - uma distribuição que se afasta das convenções mais comuns em agrupamentos desta natureza. Esta configuração instrumental atípica obriga a professora responsável a realizar um trabalho contínuo de adaptação, tanto ao nível dos arranjos musicais como da distribuição de funções dentro do grupo, com vista a garantir o equilíbrio sonoro e a funcionalidade da prática coletiva.

A especificidade desta classe representa simultaneamente um desafio e uma oportunidade pedagógica, permitindo explorar arranjos diferenciados, promover a

flexibilidade interpretativa e fomentar nos alunos a escuta ativa, a cooperação e a responsabilidade partilhada no contexto da música de conjunto.

3.2. Avaliações da disciplina – Critérios e provas de avaliação

A disciplina de Classe de Conjunto assume um carácter eminentemente prático e colaborativo, focando-se no desenvolvimento da escuta e leitura em grupo, da interação entre instrumentistas e da progressiva autonomia musical em contexto coletivo.

Ao contrário do que acontece na disciplina de instrumento, não existe um programa previamente estruturado ou uniformizado para esta disciplina, sendo os conteúdos e objetivos ajustados à constituição e ao nível do grupo em cada ano letivo. A avaliação assenta essencialmente na observação contínua do desempenho dos alunos durante as aulas e na sua participação nas audições públicas, que constituem os momentos formais de avaliação, normalmente realizados uma vez por período.

Estes momentos permitem aferir o grau de evolução técnica e musical dos alunos em contexto de grupo, valorizando-se aspetos como a pontualidade, a assiduidade, o empenho individual e coletivo, a capacidade de escuta e a integração musical no conjunto.

Os critérios de avaliação da disciplina de Classe de Conjunto, definidos para o 2.º ciclo são os seguintes:



Departamento Curricular de Canto, Classes de Conjunto, Acompanhamento e Jazz

Critérios de Avaliação

Classes de Conjunto

Segundo Ciclo

domínios/ Atitudes		Descritores (o aluno deve ser capaz de):		Instrumentos	
S a b e r E st ar 1 5 %	Responsabilidade	- Organizar o estudo e encontrar os meios para superar as dificuldades; - Participar com empenho nas atividades da sala de aula; - Planear, organizar e apresentar atividades, partilhando tarefas e responsabilidades; - Comunicar em diferentes contextos de forma adequada; - Ter e preservar os materiais de trabalho; - Evidenciar sentido de responsabilidade, empenho e esforço em melhorar e aprender; - Ser assíduo e pontual; - Conhecer e cumprir as regras de funcionamento da Escola; - Interagir com tolerância, respeitar e colaborar com os colegas, professores e funcionários; - Adotar comportamentos adequados em contextos de cooperação, partilha e colaboração; - Evidenciar responsabilidade no cumprimento de prazos na entrega de trabalhos; - Desenvolver ideias e soluções de forma imaginativa e criativa; - Manifestar autonomia na realização das tarefas; - Fazer autoanálise do desempenho para identificar progressos, lacunas e dificuldades na aprendizagem.		Observação direta	
	Respeito / Cumprimento de Regras				
	Autonomia	Demonstrar uma boa atitude em público.			
S a b e r F a z e r 8 5 %	Cognitivo	- Desenvolver competências no domínio da afinação; - Desenvolver competências no domínio da correta postura física; - Desenvolver competências no domínio da Música de Conjunto; - Desenvolver a capacidade de concentração; - Adquirir progressivamente conhecimento de repertório de Música de Conjunto; - Adquirir e desenvolver domínio na emissão sonora, de acordo com a sua idade, maturidade vocal e intelectual;		Observação Direta (35%)	
	Sensorial	Adquirir e desenvolver domínio na qualidade sonora, de acordo com a sua idade, maturidade vocal e intelectual;		Estudo Individual (25%)	
	Técnico e Performativo	- Cumprir o programa proposto; - Adquirir metodologias de estudo no sentido de uma progressiva autonomização, de acordo com a sua idade e maturidade intelectual; - Desenvolver o gosto musical orientado para a noção de estilo e forma; - Participar em aulas de grupo, ensaios, audições, concertos, concursos, masterclasses ou outras atividades propostas.		Apresentação Pública (30%)	
Períodos		1º	2º	3º	
		N1 = NP1	N2 = (NP1+NP2) / 2	N3 = (NP1+NP2+NP3) / 3	
N1 (Nota do 1º Período); N2 (Nota do 2º Período); N3 (Nota do 3º Período); NP1 (Nota Parcial do 1º Período); NP2 (Nota Parcial do 2º Período); NP3 (Nota Parcial do 3º Período)					

A avaliação quantitativa trimestral, do trabalho desenvolvido pelo aluno, é atribuída através de nível 1 a 5.

Correspondência de nível e percentagem: nível 1 (0-19%), nível 2 (20-49%), nível 3 (50-69%), nível 4 (70-89%) e nível 5 (90-100%)

Figura 6 - Critérios de avaliação da disciplina de Classe de Conjunto (Fonte: Site do CMP)

3.3. Planificação das aulas assistidas e lecionadas

Tabela 5 - Calendário de aulas - Classe de Conjunto (Fonte: Elaboração do autor)

1.º período		
Aula n.º 1	16 de outubro	Observada
Aula n.º 2	30 de outubro	Observada
Aula n.º 3	13 de novembro	Observada
Aula n.º 4	20 de novembro	Observada
Aula n.º 5	27 de novembro	Observada

2.º Período		
Aula n.º 6	8 de janeiro	Observada
Aula n.º 7	15 de janeiro	Observada
Aula n.º 8	22 de janeiro	Lecionada
Aula n.º 9	5 de fevereiro	Observada
Aula n.º 10	19 de fevereiro	Observada
Aula n.º 11	26 de fevereiro	Observada
Aula n.º 12	12 de março	Observada
Aula n.º 13	19 de março	Lecionada
Aula n.º 14	26 de março	Observada

3.º Período		
Aula n.º 15	23 de abril	Observada
Aula n.º 16	30 de abril	Observada
Aula n.º 17	14 de maio	Lecionada
Aula n.º 18	21 de maio	Observada
Aula n.º 19	4 de junho	Observada
Aula n.º 20	11 de junho	Observada
Aula n.º 21	18 de junho	Lecionada

3.4. Planificações e reflexões das aulas de Classe de Conjunto

Aula de Classe de Conjunto (18/06/2025)

Sumário: Trabalho da obra *Pipi das Meias Altas* de Suzanna Lidegran, com foco na leitura por naipes, coesão rítmica, técnica de arco (*spiccato/legato*), e resposta a mudanças de andamento.

Tabela 6 - Planificação da aula de Classe de Conjunto do dia 18 de junho de 2025. (Fonte: Elaboração do autor.)

Planificação da aula de Classe de Conjunto						
Disciplina	Classe de Conjunto	Sala/Plataforma	-	Duração		2h15
Professor	-		Aula n.º	1		
Aluno	5.º e 6.º anos (Supletivo)		Grau	1.º e 2.º		
Período	1.º	Data	16/10	Hora	17h50-20h15	
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Obra: <i>Pipi das Meias Altas</i> (andamentos <i>Fabbe, Mors lilla lathund</i> e <i>Kalle Teodor</i>); Técnicas de conjunto: Leitura por naipes, Coesão rítmica e sincronização, Controlo técnico de arco (<i>spiccato/legato</i>); Desenvolvimento da percepção auditiva em grupo e resposta à direção.	Melhoria da leitura à primeira vista; Aumento da atenção ao gesto de direção e sua interpretação musical; Integração de elementos técnicos e interpretativos no contexto de grupo.	Identificação e execução correta de diferentes golpes de arco (<i>spiccato</i> e <i>legato</i>); Capacidade de ajustar o andamento em resposta à direção; Organização e segurança técnica na execução em conjunto.	Breve leitura coletiva da peça para que todos se familiarizem com a música; Divisão dos naipes e trabalhar separadamente as partes de cada instrumento, com foco na técnica e na leitura; Demonstrar as diferenças entre <i>spiccato</i> e <i>legato</i> de forma clara e prática, tocando trechos específicos da obra com os alunos; Montar a peça gradualmente, unindo os naipes e ajustando ritmos e entradas; Ensaiai mudanças de andamento, incentivando os alunos a observar e	Partituras da obra <i>Pipi das Meias Altas</i>; Respetivos instrumentos.	Observação da execução individual e coletiva, com foco em: Leitura rítmica e melódica; Coesão técnica e resposta à direção; Diferenciação entre golpes de arco e aplicação em contexto musical; Progresso técnico e interpretativo na peça	45 min

			reagir à direção da professora; Realizar uma execução completa da peça com pausas para corrigir afinação, ritmos e coesão técnica.			
--	--	--	---	--	--	--

Reflexão da aula (16/10/2024)

Nesta aula de Classe de Conjunto, a formação contou com cinco violas, dois violinos, três violoncelos, dois contrabaixos e piano. A obra trabalhada foi a *Pipi das Meias Altas*, arranjo de Suzanna Lidegran, explorando os andamentos *Fabbe*, *Mors lilla lathund* e *Kalle Teodor*. Os arranjos foram adaptados pela professora para se adequarem à formação presente, com a voz das violas I sendo equivalente à dos violinos, que nesta aula ainda não estavam presentes.

A aula iniciou-se com a leitura da obra por naipes, o que permitiu que os alunos conhecessem suas partes de forma mais direcionada. A professora, sendo violetista de formação, acompanhou os alunos durante a execução, o que facilitou a direção e deu suporte técnico ao grupo. Observou-se que as violas demonstraram grande facilidade na leitura à primeira vista, enquanto os violoncelos enfrentaram mais dificuldades, possivelmente devido a questões técnicas mais desafiantes. Apesar disso, os alunos conseguiram “montar” a peça durante esta sessão.

A professora propôs aos alunos que imitassem seus gestos enquanto tocavam simultaneamente, o que foi uma abordagem interessante. No entanto, algumas diferenças entre técnicas como *spiccato* e *legato* não foram plenamente compreendidas pelos alunos. Talvez pudesse ter sido abordado com uma explicação ou demonstração mais detalhada. Em seguida, foram trabalhados diferentes andamentos, desafiando os alunos a reagirem à direção da professora, o que exigiu grande atenção e flexibilidade.

A aula foi produtiva, com avanços significativos na “montagem” da peça e no desenvolvimento da leitura musical dos alunos. A divisão inicial por naipes foi útil para a organização e assimilação das partes individuais, mas pode ser enriquecida com um trabalho mais específico sobre as diferenças técnicas mencionadas, como o *spiccato* e *legato*. A interação entre a professora e os alunos foi clara e positiva, mas talvez um foco em secções mais curtas da peça pudesse ajudar a consolidar certos elementos técnicos e interpretativos antes de avançar para o todo.

Além disso, o ritmo de trabalho, embora dinâmico, pode ter sido um pouco desafiador para alguns alunos, especialmente aqueles com maior dificuldade técnica. Uma possível estratégia seria equilibrar melhor o tempo dedicado a cada naipe, garantindo que todos tenham a oportunidade de se sentir seguros e acompanhar plenamente o desenvolvimento da aula. Isso poderia ser feito sem comprometer a fluidez, mas sim fortalecendo o processo de aprendizagem em cada etapa.

No geral, a aula proporcionou aos alunos uma experiência prática interessante, contribuindo para o desenvolvimento técnico e interpretativo em contexto de grupo.

Aula de Classe de Conjunto (22/01/2025)

Sumário: *Revisão e aprofundamento da obra Pipi das Meias Altas (1.º, 2.º e 3.º andamentos), em preparação para uma audição. A aula centrou-se na afinação, expressividade, articulação e equilíbrio entre os naipes. Incluiu trabalho técnico com escalas, escuta ativa, correção de articulações, ajustes interpretativos e momentos de reflexão coletiva sobre a execução musical.*

Tabela 7 - Planificação da aula de Classe de Conjunto do dia 22 de abril de 2025. (Fonte: Elaboração do autor.)

Planificação da aula de Classe de Conjunto – Aula lecionada						
Disciplina	Classe de Conjunto	Sala/Plataforma	-	Duração		2h15
Professor	-		Aula n.º	8		
Aluno	5.º e 6.º anos (Supletivo)		Grau	1.º e 2.º		
Período	2.º	Data	22/01	Hora	17h50-20h15	
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Obra: Pipi das Meias Altas 1.º andamento – <i>Fabbe</i> 2.º andamento – <i>Kalle Teodor</i> 3.º andamento – <i>Mors Lilla Lathund</i>; Escala de Ré menor natural; Afinação coletiva (com foco no si bemol e no dó sustenido); Contrastes dinâmicos; Articulação e uniformização entre naipes; Transições entre arco e pizzicato; Expressividade e interpretação musical.	Trabalhar em grupo de forma cooperativa e musicalmente consciente; Desenvolver uma escuta crítica e sensível; Ajustar a afinação e a articulação com base no feedback do professor e dos colegas; Demonstrar capacidade de concentração contínua durante ensaios; Aplicar intenções expressivas de forma coerente com o estilo da obra.	Afinar coletivamente, utilizando a escuta e o controlo da dinâmica; Identificar e corrigir erros pontuais de tonalidade (ex: dó sustenido / si bemol); Uniformizar a articulação entre naipes para criar coerência sonora; Ajustar a projeção das vozes de modo a garantir equilíbrio harmónico e textural; Aplicar dinâmicas e variações interpretativas de forma intencional; Controlar entradas precisas nas transições entre técnicas (arco / pizzicato).	Execução integral de cada andamento para diagnóstico; Revisão teórica (tonalidade e notas alteradas) quando necessário; Trabalho técnico em escala (Ré menor natural) naípe a naípe, com foco no som piano; Simplificação de exercícios (ex: corda solta) para foco em aspetos técnicos isolados; Perguntas orientadoras para promover autonomia interpretativa e reflexiva;	Instrumentos dos alunos; Partitura da obra <i>Pipi das Meias Altas</i>.	Capacidade de ajustar a afinação com escuta e autocorreção; Aplicação mais consciente de dinâmicas e variações expressivas; Uniformização da articulação entre vozes (com destaque para os baixos); Precisão nas entradas após mudança de técnica (arco/pizzicato); Cooperação e escuta mútua entre naipes; Participação ativa no processo coletivo de interpretação	45 min

			Demonstrações pelo professor e entre pares; Trabalho de articulação específico com os baixos; Identificação de momentos expressivos implícitos (crescendo não escrito); Correção conjunta de entradas desencontradas em pizzicato; Repetição final para reforço do material técnico e musical.			
--	--	--	---	--	--	--

Reflexão da aula (22/01/2025)

A aula teve início com a afinação dos instrumentos dos alunos, assegurando as condições adequadas para o trabalho musical em conjunto. Dado que os alunos teriam uma apresentação em breve, o objetivo principal foi rever e aprofundar o repertório a apresentar em audição, com especial atenção à expressividade, à afinação e ao equilíbrio entre os naipes.

Obra: *Pipi das meias altas*

1.º andamento – *Fabbe*

Começou-se com a execução integral do primeiro andamento, já consolidado nas aulas anteriores a nível estrutural e de notas. Após esta primeira passagem, foi relembrada a tonalidade da obra (Ré Maior), uma vez que se verificaram erros pontuais, principalmente na omissão do dó sustenido.

De seguida, foi abordado o contraste dinâmico, um aspeto que se revelou pouco evidente na primeira execução. Após chamada de atenção, verificaram-se melhorias, embora fosse necessário continuar a reforçar verbalmente as dinâmicas escritas ao longo da obra. No geral, os alunos responderam positivamente, com maior intenção musical.

2.º andamento – *Kalle Teodor*

Este andamento foi também tocado de início ao fim. No final da execução, observou-se alguma instabilidade na afinação, especialmente nos baixos, possivelmente devido à tonalidade de Ré menor. Para responder a esta dificuldade, propus a execução da escala de Ré menor natural (com si bemol), pedindo que o tocassem naipe a naipe. No entanto, o exercício revelou-se pouco eficaz inicialmente, pois os alunos tocavam demasiado forte e não procuravam ouvir-se mutuamente. Reforcei então a importância de tocar em piano nestes contextos, de modo a facilitar a escuta coletiva e o ajustamento da afinação.

Foi identificado o si bemol como a nota mais desafinada, pelo que pedi especial atenção à sua colocação - “puxar o dedo mais para junto da pestana”. Após esta correção, os alunos voltaram a tocar, com melhorias tanto na afinação como no contraste dinâmico, que já havia sido abordado em aulas anteriores.

Trabalhei depois uma passagem específica das vozes I e II, por falta de equilíbrio entre os naipes, dado que a voz I se sobrepunha à voz II. Relembrei a importância de escutar a voz secundária e a resposta dos alunos foi imediata, com uma sonoridade mais equilibrada. Questionei-os sobre o resultado e concordaram que soava mais claro e coeso.

3.º andamento – *Mors Lilla Lathund*

Após uma execução completa do andamento, exemplifiquei no violino uma secção da 1.ª voz, e posteriormente dirigi-me aos baixos (viola III, violoncelos e contrabaixo), questionando-os sobre o tipo de articulação que deveriam utilizar para melhor se integrarem na melodia. O objetivo era levá-los a perceber que estavam a usar articulações diferentes das restantes vozes. A resposta foi positiva, com a identificação da necessidade de tocar mais curto e articulado.

Pedi então que os baixos trabalhassem uma passagem curta com esse novo foco, mas como persistiam dificuldades, simplifiquei o exercício: tocaram apenas a corda Ré solta, concentrando-se exclusivamente no gesto do arco. A seguir, a melodia juntou-se ao exercício, e senti que este trabalho ajudou os alunos a compreender e aplicar melhor o tipo de articulação pretendido.

Reforcei, ainda, a importância de manter a concentração mesmo quando não se está a tocar - ouvir ativamente os colegas é essencial para a coesão do grupo. Trabalhou-se também a expressividade musical: incentivei os alunos a procurarem variações interpretativas em secções repetidas, através da dinâmica. Perguntei à melodia se sentiam algum momento que sugerisse um crescendo, mesmo que não estivesse escrito, e souberam identificar essa intenção expressiva. Trabalhámos essa passagem, reforçando o sentido musical.

Por fim, fiz uma revisão de uma passagem dos baixos, em que transitavam de arco para pizzicato e estava a causar entradas desencontradas. Trabalhámos em conjunto para que todos conseguissem entrar com precisão no primeiro *pizzicato* da passagem.

Revisão final – regresso ao 2.º andamento

Com o tempo restante, e dado que o principal objetivo da aula era o trabalho sobre o repertório da audição, retomei o 2.º andamento para reforçar a afinação nos baixos. Relembrei novamente que, para afinar em conjunto, é fundamental tocar mais suavemente e ouvir ativamente os colegas. Identifiquei ainda quem deveria estar mais atento a quem, para facilitar esse processo de escuta. Senti que esta abordagem teve bons resultados e a afinação melhorou de forma evidente.

Aula de Classe de Conjunto (23/04/2025)

Sumário: *Trabalho técnico e interpretativo na peça Mystery Waltz, com foco na articulação e na afinação. Execução integral com metrônomo para estabilização rítmica. Introdução da peça Pizzicato de Gluck: leitura inicial, trabalho técnico (pizzicato) e abordagem teórica da armação de clave.*

Tabela 8 - Planificação da aula de Classe de Conjunto do dia 23 de abril de 2025. (Fonte: Elaboração do autor.)

Planificação da aula de Classe de Conjunto						
Disciplina	Classe de Conjunto	Sala/Plataforma	-	Duração		2h15
Professor	-		Aula n.º	15		
Aluno	5.º e 6.º anos (Supletivo)		Grau	1.º e 2.º		
Período	3.º	Data	23/04	Hora	17h50-20h15	
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
<i>Mystery Waltz</i> (reforço da articulação, ritmo e afinação); Leitura e exploração de uma nova peça: <i>Pizzicato</i> de Gluck; Conteúdos teóricos: tonalidade, armação de clave; Trabalho coletivo de escuta, coordenação rítmica e equilíbrio sonoro.	Desenvolver a escuta ativa em contexto de grupo; Aplicar ferramentas técnicas e teóricas à prática em conjunto; Promover a consciência rítmica e a coesão de grupo; Fomentar a leitura à primeira vista em contexto de ensaio.	Melhorar a articulação e a afinação em passagens melódicas específicas; Tocar em conjunto com precisão rítmica, usando o metrônomo como referência; Reconhecer e aplicar a tonalidade através da leitura da armação de clave; Executa a técnica do pizzicato com controlo técnico e clareza sonora.	Trabalho lento e segmentado de passagens difíceis da peça <i>Mystery Waltz</i>, com foco na articulação e afinação; Execução integral da peça num andamento mais rápido, com metrônomo, para verificar a estabilidade rítmica; Primeira leitura orientada da peça <i>Pizzicato</i>, com apoio da professora em aspetos técnicos e teóricos; Explicação teórica da armação de clave em contexto prático.	Instrumentos dos alunos; Metrônomo; Partituras (<i>Mystery Waltz</i>, <i>Pizzicato</i> de Gluck).	Grau de precisão e consistência na afinação e articulação; Capacidade de manter o pulso coletivo em diferentes andamentos; Participação ativa na leitura da nova obra; Compreensão e aplicação dos conceitos de tonalidade e armação de clave; Qualidade da execução da técnica do pizzicato em grupo.	45 min

Reflexão da aula (23/04/2025)

A aula começou com a peça *Mystery Waltz*, focando-se em passagens específicas da melodia que apresentavam dificuldades ao nível do ritmo e da afinação. O trabalho foi feito de forma lenta, com especial atenção à articulação pretendida, um aspeto que a professora reforça com frequência dada a sua importância na clareza da interpretação.

Após esse trabalho mais detalhado, tocaram a peça completa num andamento mais rápido, próximo do resultado desejado. Com o auxílio do metrónomo, a professora identificou oscilações de tempo entre as diferentes secções, tornando mais visíveis as áreas onde o grupo ainda precisa de estabilizar o pulso.

De seguida, foi introduzida uma nova peça: *Pizzicato*, de Gluck. A aula incluiu uma primeira leitura da obra, cuja principal característica é ser totalmente executada com *pizzicato*. Para além do trabalho técnico e de leitura, a professora aproveitou para explicar a armação de clave, já que os alunos não conseguiam identificar a tonalidade da peça, reforçando assim também o conteúdo teórico-musical.

A estrutura da aula permitiu equilibrar o trabalho técnico com o desenvolvimento de novas competências musicais. No caso da peça *Mystery Waltz*, o foco nas passagens melódicas com dificuldades rítmicas e de afinação foi importante para garantir a coesão do grupo e a solidez da execução. O trabalho lento revelou-se eficaz para consolidar os aspetos mais frágeis da interpretação.

A introdução do metrónomo no andamento mais rápido foi uma estratégia relevante, pois permitiu detetar variações de tempo que muitas vezes passam despercebidas sem esse apoio. Este tipo de trabalho ajuda os alunos a desenvolverem a noção de estabilidade rítmica em conjunto, essencial para qualquer formação de câmara ou orquestra.

A leitura da nova peça de Gluck foi um momento de descoberta e de desafio técnico, já que o uso exclusivo do *pizzicato* obriga a uma atenção especial ao som, articulação e precisão rítmica. O facto de a professora ter integrado uma explicação sobre a tonalidade e a armação de clave revelou-se oportuno, mostrando uma abordagem completa e integrada entre a prática e a teoria.

No geral, a aula foi bem orientada, com momentos de revisão, aprofundamento técnico e introdução de novo repertório. A diversidade de conteúdos e a ligação entre técnica, teoria e interpretação contribuem para uma formação mais sólida e musicalmente consciente por parte dos alunos.

4. Conclusão

A realização do estágio no Conservatório de Música do Porto foi, sem dúvida, uma etapa marcante no meu percurso formativo, não só enquanto futura professora de instrumento e de Classe de Conjunto, mas também no meu desenvolvimento pessoal. Ao longo do ano letivo, tive a oportunidade de observar, planear, lecionar e refletir sobre a prática pedagógica de forma aprofundada, sempre com o acompanhamento atento e generoso das professoras com quem tive o privilégio de trabalhar.

Uma das aprendizagens mais significativas foi, precisamente, poder observar de perto duas profissionais que demonstram um profundo conhecimento daquilo que ensinam, uma

grande capacidade de adaptação às necessidades dos alunos, e um cuidado pedagógico admirável. Com elas, aprendi a importância de equilibrar exigência com empatia, de manter uma comunicação clara, mas afetuosa, e de usar a criatividade como ferramenta pedagógica - seja através de metáforas, de exercícios inovadores ou de estratégias diferenciadas para cada aluno. Foi inspirador ver como o ensino pode e deve ser flexível, humano e musical. O modo como estas professoras mantêm uma presença constante, firme, mas próxima, foi algo que me marcou profundamente e que, sem dúvida, quero transportar para a minha própria prática docente.

Além disso, retiro também a importância do rigor técnico aliado à sensibilidade musical. Trabalhar com alunos de diferentes idades e níveis obrigou-me a adaptar estratégias, ajustar a linguagem, e compreender que cada aluno aprende de forma distinta. Aprendi a escutar verdadeiramente os alunos, não só a nível musical, mas também nas suas necessidades, dificuldades e ritmos de trabalho. Ajudá-los a ganhar consciência do seu corpo, da afinação, da sonoridade e da sua própria autonomia foi um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, um dos aspetos mais gratificantes deste percurso.

Tive também a oportunidade de lecionar aulas de Classe de Conjunto, onde pude pôr à prova a minha capacidade de liderança, organização e gestão de grupo. Este tipo de aula exigiu de mim uma postura mais firme e uma atenção constante ao equilíbrio entre a componente técnica e o comportamento dos alunos. Nem sempre foi fácil manter a concentração do grupo, sobretudo em contextos de maior entusiasmo, mas foram precisamente essas situações que me fizeram perceber a importância de estabelecer limites claros, criar rotinas consistentes e cultivar uma autoridade pedagógica que não precise de ser imposta, mas que se constrói com coerência e respeito mútuo.

Outro aspeto que considero essencial foi o contacto com os “bastidores” do ensino artístico especializado: desde a preparação de audições e provas, à definição de objetivos a longo prazo para cada aluno, passando pela importância da escuta ativa e da autoavaliação como práticas regulares. Acompanhar a evolução de cada aluno, celebrar os seus progressos e saber contornar as suas dificuldades reforçou em mim a certeza de que o ensino da música é uma responsabilidade exigente, mas profundamente recompensadora.

O estágio permitiu-me também reforçar a importância do planeamento e da reflexão. Após cada aula observada ou lecionada, realizei uma reflexão crítica, procurando identificar os aspetos positivos, aqueles que poderiam ter sido abordados de forma diferente e que estratégias poderiam ser mais eficazes em futuras intervenções pedagógicas. Este exercício de pensamento crítico foi essencial para consolidar aprendizagens e perceber que o ato de ensinar é, em si, um processo contínuo de aprendizagem.

Em suma, este estágio foi mais do que uma componente obrigatória da minha formação - foi um espaço real de experimentação, de crescimento, de dúvida, de descoberta e, sobretudo, de confirmação de que o ensino da música é uma área onde me revejo plenamente, com todos os seus desafios e recompensas. Sinto que saio deste estágio mais preparada, mais consciente das minhas fragilidades e mais confiante nas minhas capacidades enquanto futura docente. Levo comigo a vontade de continuar a aprender, de

me reinventar sempre que necessário e de contribuir, com responsabilidade e paixão, para o percurso musical dos alunos que vier a acompanhar.

Parte II – Investigação

1. Introdução

A aprendizagem musical constitui um fenómeno complexo que não pode ser compreendido apenas através das características individuais dos estudantes ou dos processos pedagógicos que decorrem na sala de aula. A música é, simultaneamente, prática artística, manifestação cultural e forma de participação social, por isso, o modo como os alunos se envolvem com ela depende de um conjunto alargado de fatores que incluem o contexto cultural, as oportunidades de acesso à cultura, a mediação das instituições e as motivações que orientam o seu percurso formativo. Neste sentido, analisar a relação entre cultura, contexto e educação musical revela-se fundamental para compreender as diferentes trajetórias de aprendizagem e para interpretar as variáveis que moldam o desenvolvimento musical dos alunos.

Partindo desta perspetiva abrangente, o presente enquadramento teórico organiza-se em torno de três eixos estruturantes. O primeiro clarifica o conceito de cultura e a forma como tem sido definido nas ciências sociais, destacando a coexistência entre cultura erudita, cultura popular e cultura de massas. Esta reflexão inicial permite compreender que a cultura não é um bloco homogêneo, mas um sistema dinâmico e plural que reflete práticas, valores e modos de participação próprios de cada comunidade.

O segundo eixo aprofunda o conceito de contexto cultural e analisa de que modo este influencia o ensino e a aprendizagem musical. São consideradas dimensões como a oferta cultural, a participação dos alunos em atividades artísticas, a aprendizagem por observação e a forma como diferentes autores sublinham o papel decisivo do meio nas experiências de desenvolvimento humano. Neste sentido, discute-se também o impacto do capital cultural e o papel da escola enquanto mediadora e democratizadora do acesso à cultura, particularmente relevante em contextos menos favorecidos.

Por fim, o terceiro eixo aborda as teorias da motivação aplicadas à educação musical. Hallam (2009) sublinha que a investigação na área tem privilegiado sobretudo a aprendizagem instrumental e os fatores individuais - como esforço, aptidões, crenças ou autorregulação - deixando ainda insuficientemente explorada a influência dos ambientes culturais e institucionais. Esta orientação dominante torna particularmente desafiante compreender o modo como o contexto cultural molda o envolvimento musical dos alunos, sobretudo em realidades onde a participação em atividades artísticas e a exposição a práticas musicais dependem fortemente dos recursos e oportunidades existentes no meio. A autora chama igualmente a atenção para o facto de a motivação associada à escuta musical ser frequentemente relegada para segundo plano, apesar de, no quotidiano contemporâneo, a audição constituir uma das principais formas de contacto dos jovens com a música. Assim, continua a existir uma clara lacuna no estudo da motivação ligada à escuta, à identidade musical e ao prazer estético, áreas que permanecem menos investigadas face ao predomínio dos estudos centrados no desempenho. Reconhecer esta ausência na literatura reforça a pertinência do presente trabalho, que procura compreender como contextos culturais distintos influenciam não só a aprendizagem formal, mas também a relação quotidiana dos alunos com a música.

Assim, ao integrar contributos das ciências sociais, da psicologia da educação e da pedagogia musical, este enquadramento teórico estabelece as bases necessárias para analisar o papel do contexto cultural no percurso dos estudantes. Pretende-se, deste modo, oferecer uma leitura ampla e consistente que permita interpretar as diferenças entre realidades culturais diversas e compreender de forma mais profunda o seu impacto na motivação, na aprendizagem e na experiência musical dos alunos.

2. Contexto Cultural e Ensino/Aprendizagem Musical

2.1. Breve definição de Cultura

O conceito de *cultura* “tem várias aceções, sendo problematizado e reformulado constantemente, tornando a palavra complexa e impossível de ser fixada de modo único” (Sousa, 2021). Na sua definição etimológica, podemos definir como uma:

Palavra antiga, etimologicamente, do latim *cultura*, “cultura, em geral; a agricultura; fig., cultura (do espírito, da alma)”. Esta utilização no sentido figurativo, de “cultura do espírito”, surgiu no séc. XVI, com o Renascimento. A importância do conceito foi enfatizada ao se tornar um símbolo do Iluminismo e dos seus filósofos, como por exemplo Hobbes, que designa “cultura” como o trabalho de “educação do espírito” (Gonçalves, 1998, p. 2).

A compreensão contemporânea do conceito de cultura está historicamente ligada à confusão prolongada entre os termos *cultura* e *civilização*, particularmente no pensamento europeu dos séculos XVIII e XIX. Durante este período, estes conceitos eram frequentemente utilizados como sinónimos, sendo que *civilização* era frequentemente associada a um juízo de valor que “qualifica favoravelmente as sociedades e supõe que existam, inversamente, povos não civilizados ou selvagens”, enquanto “cultura se referia claramente a um ideal de elite” (Sousa, 2021, p. 95). Esta herança conceptual contribuiu para estabelecer uma distinção entre formas superiores e inferiores de expressão cultural.

As primeiras conceções sistemáticas do termo *cultura* emergem no seio da antropologia do século XIX, com destaque para Edward B. Tylor, que foi o primeiro autor a formular uma definição científica do conceito. Conforme citado por Gonçalves (1998), o antropólogo apresentou a definição “Cultura é o complexo unitário que inclui o conhecimento, a crença, a arte, a moral, as leis e todas as outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (p. 2). Esta perspetiva introduz uma conceção plural da cultura, “ligada à descoberta da diversidade das culturas não europeias” (p. 2), rompendo com a antiga associação entre cultura e civilização.

Com o avançar do século XX, o conceito de cultura expandiu-se para além da visão antropológica inicial, passando a integrar dimensões sociais, económicas e simbólicas mais amplas. A cultura deixa de ser entendida apenas como um conjunto de práticas e valores partilhados e passa também a designar as formas de produção e consumo simbólico que estruturam a vida social. Esta evolução conduziu ao aparecimento de três noções fundamentais - *grande cultura*, *cultura popular* e *cultura de massas* - que, embora distintas, coexistem e se interligam no panorama contemporâneo. (Gonçalves, 1998)

A grande cultura refere-se à cultura cultivada ou dominante, ligada historicamente à *civilização de corte* e às formas eruditas de expressão. A cultura popular, por sua vez,

caracteriza-se pela sua diversidade e vitalidade criadora, expressando as práticas e tradições das classes populares. Santos (1988), autora citada por Gonçalves (1998), adverte para a necessidade de “não incorrer na ingênua simplificação de falar da pequena tradição como se esta fosse um todo homogêneo” (p. 6), lembrando a existência de múltiplas culturas populares - rurais, urbanas e itinerantes¹ - que coexistem e se transformam no tempo. Esta dimensão popular também se afirma como espaço de resistência simbólica e de criação de alternativas frente à dominação cultural exercida pela grande tradição. Já a cultura de massas surge com o avanço da industrialização e dos meios de comunicação, que “provocou o alargamento do público e a reprodutividade dos bens culturais causando efeitos contraditórios na reavaliação das legitimidades culturais (valores democratizantes e elitizantes)” (Gonçalves, 1998, p. 9).

Em suma, a leitura proposta por Gonçalves (1998) evidencia que a cultura deve ser compreendida como um sistema dinâmico de relações, no qual a grande cultura, a cultura popular e a cultura de massas coexistem e se influenciam mutuamente. Assim sendo, a grande cultura representa o espaço da consagração e da legitimidade simbólica; a cultura popular traduz as práticas quotidianas e as formas de resistência criativa das classes subalternas; e a cultura de massas resulta da expansão dos meios de comunicação e da mercantilização das expressões simbólicas. Longe de constituírem esferas estanques, estas três dimensões formam um continuum histórico e social, refletindo “o entrelaçamento entre as três noções de cultura” que, segundo a autora, “é profundo e irreversível” (p. 14).

2.2. A influência do contexto cultural no ensino e aprendizagem musical

2.2.1. Definição de contexto cultural

A partir deste entendimento amplo de cultura, torna-se pertinente delimitar o conceito de contexto cultural, que surge igualmente com diferentes interpretações. Na perspetiva antropológica, este termo remete para o conjunto de padrões aprendidos, práticas simbólicas, significados partilhados e formas de organização social que caracterizam um grupo humano. Tal como defendido pela definição clássica de E. Tylor, a cultura constitui um “complexo unitário” que integra conhecimentos, crenças, valores, normas, hábitos e modos de vida adquiridos no seio da sociedade (Gonçalves, 1998). Nesta perspetiva, a cultura não se reduz a um património de objetos ou manifestações visíveis, mas configura uma totalidade simbólica e social, historicamente construída, dinâmica e plural (Sousa, 2021).

Em contextos institucionais, o termo pode ainda referir-se à cultura organizacional, isto é “o conjunto de hábitos e crenças firmados por meio de normas, valores, expectativas e atitudes compartilhados por todos os integrantes de uma empresa” (Robert Half, 2024) ou de instituições, neste caso. Esta será considerada, ainda que de forma complementar, na medida em que práticas e atividades que as instituições promovem, em particular as escolas, podem reforçar ou atenuar as condições culturais do meio envolvente.

Neste estudo, propomos a definição deste conceito como tratando-se da soma da oferta cultural de determinada região e o conjunto de recursos/equipamentos culturais disponíveis. Por oferta cultural entender-se-á o número de espetáculos artísticos (musicais

¹ “músicos, atores, saltimbancos, etc” (Gonçalves, 1998)

ou outros) e por recursos/equipamentos culturais entender-se-á salas de espetáculo, auditórios e teatros. Com base nestes parâmetros, este contexto pode ser mais ou menos favorecido, dependendo dos números de oferta e equipamentos, da acessibilidade a recursos culturais, das oportunidades de aprendizagem e da valorização da música (e outras artes performativas) na comunidade.

2.2.2. Participação cultural e aprendizagem observacional

É expectável que o contacto direto e frequente de um estudante com uma determinada atividade favoreça a aprendizagem dessa mesma atividade. A quantidade de oferta pode mesmo influenciar a qualidade da prática e relação dessa atividade com a comunidade. Assim, torna-se relevante compreender o que se entende por participação cultural, uma vez que o acesso a atividades artísticas - como assistir a um concerto - constitui uma das formas fundamentais através das quais os indivíduos se envolvem na vida cultural da comunidade. De acordo com a UNESCO, a participação cultural corresponde a:

práticas culturais que podem envolver consumo, bem como atividades realizadas no seio da comunidade, refletindo a qualidade de vida, as tradições e as crenças. Incluem a participação em eventos formais e pagos, como ir ao cinema ou a um concerto, bem como ações culturais informais, como participar em atividades culturais comunitárias ou em produções artísticas amadoras, assim como atividades quotidianas, como ler um livro (Council of Europe, 2016, citado por Bernhofer, 2016, p. 8).

É precisamente nesta linha que Bernhofer (2016) enquadra a presença dos jovens em concertos de música clássica, classificando-a como uma forma de *participação artística observacional* no modelo de Brown², isto é, um tipo de envolvimento artístico baseado na escuta, observação e fruição direta da performance ao vivo.

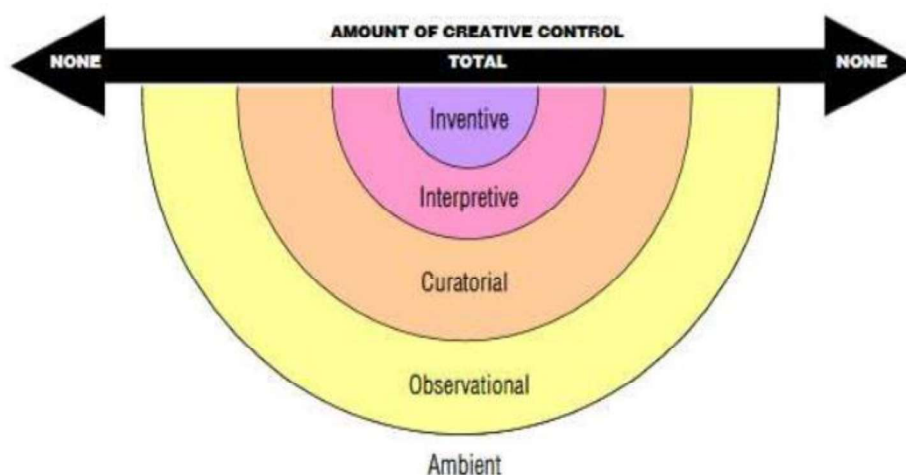


Figura 7 - Modelo de Brown - Cinco modos de participação artística (Fonte: Bernhofer, 2016, p.8)

O autor demonstra que este tipo de contacto produz efeitos profundos no desenvolvimento dos estudantes: para além da experiência musical em si, os jovens vivenciam dimensões socioculturais, emocionais e ambientais que ampliam a sua compreensão da prática artística e do papel da música na sociedade. Bernhofer (2016)

² Este modelo procura mapear diferentes atividades culturais em cinco modos, dependendo do grau de controlo criativo: participação inventiva (criação), interpretativa (execução), curatorial (seleção e organização), observacional (assistência consciente a performances ou obras) e ambiental (exposição não intencional a estímulos artísticos).

evidencia ainda que, para muitos alunos, estes momentos são apenas possíveis graças à mediação da escola, que funciona como agente de democratização cultural e como porta de entrada para níveis mais elevados de participação. Assim, a assistência a concertos não só materializa a participação cultural enquanto direito, como constitui uma experiência pedagógica que reforça a aprendizagem por observação e contribui para a construção do capital cultural dos estudantes. Na opinião do autor:

não é particularmente importante que os alunos assistam a concertos de música clássica; é mais importante que tenham contacto com o seu meio cultural e que a educação musical na escola apoie esse processo. A ida a concertos é apenas uma entre muitas excelentes possibilidades para o fazer (Bernhofer, 2016, p. 10).

Assim, num contexto mais educativo e de instrução da música, pedagogos como S. Suzuki propõem este mesmo conceito no âmbito da aprendizagem da música em geral e do violino em particular. No seu livro *Nurtured by Love* sobre a Filosofia da Língua Materna, (Suzuki, 1983) aponta o exemplo de que “se um bebé é criado a ouvir uma gravação de uma canção desafinada, os seus ouvidos vão habituar-se, e será depois muito difícil modificá-los mais tarde” (p. 18). Suzuki propôs este conceito defendendo de que o talento não é inato, e que o desenvolvimento do mesmo depende do ambiente e de uma instrução de qualidade. Da mesma forma que uma criança pequena é ensinada a falar pela imitação dos pais, a aprendizagem da música e o refinamento da sensibilidade e mesmo da técnica deve desenvolver-se igualmente pela observação regular e direta de bons exemplos.

Com base na bibliografia anterior, poderemos assumir as vantagens da aprendizagem observacional ou aprendizagem pela observação, da mesma forma que é possível verificar que os momentos de aplicar esta aprendizagem (em quantidade e qualidade) terão impacto na aprendizagem de uma atividade tão específica como a música. Por exemplo, podemos verificar que contextos mais favorecidos se caracterizam pela presença de instituições culturais, professores qualificados, equipamentos de qualidade e programas locais diversificados, enquanto contextos menos favorecidos enfrentam escassez de recursos, desigualdade nas oportunidades educacionais e menor valorização de eventos musicais ao vivo como ferramenta de desenvolvimento artístico.

2.2.3. Impactos do contexto cultural na aprendizagem

O processo de ensino e aprendizagem é profundamente influenciado pelo meio cultural em que se desenvolve.

Vygotsky destacou a importância da cultura e da interação social no desenvolvimento cognitivo. Para ele, a aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas é moldada pelas práticas culturais e pelas relações sociais. A cultura fornece ferramentas - como a linguagem, símbolos e práticas sociais - que moldam a forma de pensar e resolver problemas. A aprendizagem acontece primeiro no nível social e depois internaliza-se individualmente (Goi & Rosa, 2024). Nesta linha de pensamento, temos a já mencionada Filosofia da Língua Materna de Suzuki (1983) que aponta para o contexto familiar e educativo como elementos-chave para a qualidade da formação pessoal, cognitiva e artística do indivíduo.

Rogoff (2003) reforça esta perspetiva ao defender que

o desenvolvimento humano é um processo cultural. Enquanto espécie biológica, os seres humanos são definidos em termos da sua participação cultural. Somos

preparados, tanto pela nossa herança cultural como biológica, para utilizar a linguagem e outras ferramentas culturais, bem como para aprender uns com os outros (p. 3).

Deste modo, ao entendermos a cultura numa aceção ampla, torna-se evidente que o desenvolvimento humano não decorre de uma realidade estática, mas de um sistema dinâmico de valores, hábitos, práticas e oportunidades que moldam continuamente as interações e experiências das pessoas.

Este raciocínio é aprofundado por Bourdieu, que propõe o conceito de *capital cultural* para explicar a forma como os indivíduos adquirem e transmitem competências, disposições e práticas culturais. Segundo o autor, o capital cultural apresenta-se em três estados fundamentais (Richardson, 1986), que podem ser diretamente relacionados com o ensino especializado da música:

- o capital cultural incorporado, definido como “disposições duradouras da mente e do corpo” (p. 17). Este estado implica um processo prolongado de incorporação – “um trabalho de inculcação e assimilação, que custa tempo” (p.18) - e corresponde, no contexto musical, aos hábitos de escuta, às competências técnicas desenvolvidas ao longo dos anos e às experiências acumuladas através da participação em concertos, festivais ou práticas artísticas regulares;
- o capital cultural objetivado, manifestado em “bens culturais (quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, etc.)” (p.17). No domínio do ensino da música, inclui livros, partituras, gravações, instrumentos musicais, ou até edifícios culturais, como teatros e auditórios;
- o capital cultural institucionalizado, que corresponde à objetivação em “qualificações académicas (...) que conferem um valor cultural convencional, constante e legalmente garantido” (p.20). No ensino artístico, este estado manifesta-se nas certificações e diplomas formais, como a obtenção do 5.º ou 8.º grau nos conservatórios/academias de música.

Posteriormente, colocando de parte questões etimológicas do termo *cultura*, podemos relacionar estas afirmações com a prática da cultura como ramo artístico. As artes podem e devem ser vistas como um dos elementos que caracterizam uma determinada comunidade, a forma como esta se desenvolve e se promove tem pontes com a forma como se desenvolvem e promovem outros elementos da cultura no sentido mais abrangente da palavra.

Aplicando este conceito ao ensino da música, torna-se claro que as diferenças entre contextos mais e menos favorecidos culturalmente impactam diretamente as oportunidades de contacto com práticas artísticas. Comunidades com maior capital e oferta cultural - auditórios, festivais, bandas filarmónicas, conservatórios - tendem a proporcionar mais experiências significativas aos alunos, ampliando a sua motivação e enriquecendo o seu repertório cultural. Já em meios com menor capital cultural, o acesso a estas experiências é reduzido, exigindo que a escola assuma um papel compensatório e atue como agente promotor de cultura.

Na perspetiva de Queiroz (2017), “a educação musical é um fenómeno da cultura e, como tal, está entranhada nas demais dimensões que constituem a sua inserção na sociedade contemporânea” (p. 164). Deste modo, o contexto cultural destas não se limitará ao espaço físico ou institucional, mas estende-se às oportunidades culturais existentes na

comunidade local, ao valor atribuído à música pela sociedade envolvente, e às possibilidades de envolvimento dos alunos em experiências musicais fora da escola.

2.2.4. O impacto do contexto na motivação

A motivação constitui um dos pilares fundamentais do processo de aprendizagem, influenciando diretamente o envolvimento, a resiliência e o sucesso dos alunos. Segundo Pinto (2004), no estudo da música - e, por extensão, em qualquer área educativa - este fator é determinante para que o aluno ultrapasse as dificuldades inerentes ao percurso formativo e alcance resultados positivos.

A autora evidencia que a persistência na aprendizagem depende de fatores internos e externos. Entre os primeiros, destacam-se o gosto pela atividade, o prazer obtido no processo de aprender, a capacidade de esforço, a perseverança e a autonomia. Estes elementos correspondem à motivação intrínseca, associada à satisfação pessoal e ao sentimento de competência, essenciais para o sucesso a longo prazo (Pinto, 2004).

Quanto aos fatores externos, Pinto (2004) identifica diversos agentes de motivação que exercem influência significativa no percurso do aluno: o professor, a escola, a família e o meio envolvente. O professor, através da sua atitude positiva, entusiasmo e capacidade de encorajamento, desempenha um papel central na criação de um ambiente de aprendizagem estimulante. A escola, por sua vez, deve promover um clima de cooperação, apoio e pertença, favorecendo o desenvolvimento pessoal e académico.

A motivação, portanto, deve ser entendida como um processo dinâmico e multifatorial, resultante da interação entre o indivíduo e o seu contexto. A promoção da motivação intrínseca - através do prazer em aprender, do reconhecimento do esforço e da criação de ambientes educativos positivos - revela-se indispensável para o desenvolvimento pleno das competências e para o sucesso educativo (Pinto, 2004).

A perspetiva interacionista apresentada por Hallam (2009) entende a motivação musical como o resultado da combinação entre fatores individuais, processos cognitivos e, de forma particularmente relevante, influências do ambiente/contexto. O modelo proposto pela autora mostra que as características pessoais - como crenças sobre a aprendizagem, autoeficácia, temperamento ou conhecimentos prévios - não atuam de forma isolada. Pelo contrário, interagem constantemente com o ambiente, que engloba o espaço físico, tempo, cultura, subculturas, família, amigos e contextos de estudo ou trabalho - que, por sua vez, pode ser sintetizado em três grandes eixos: sociedade, professores e pais.

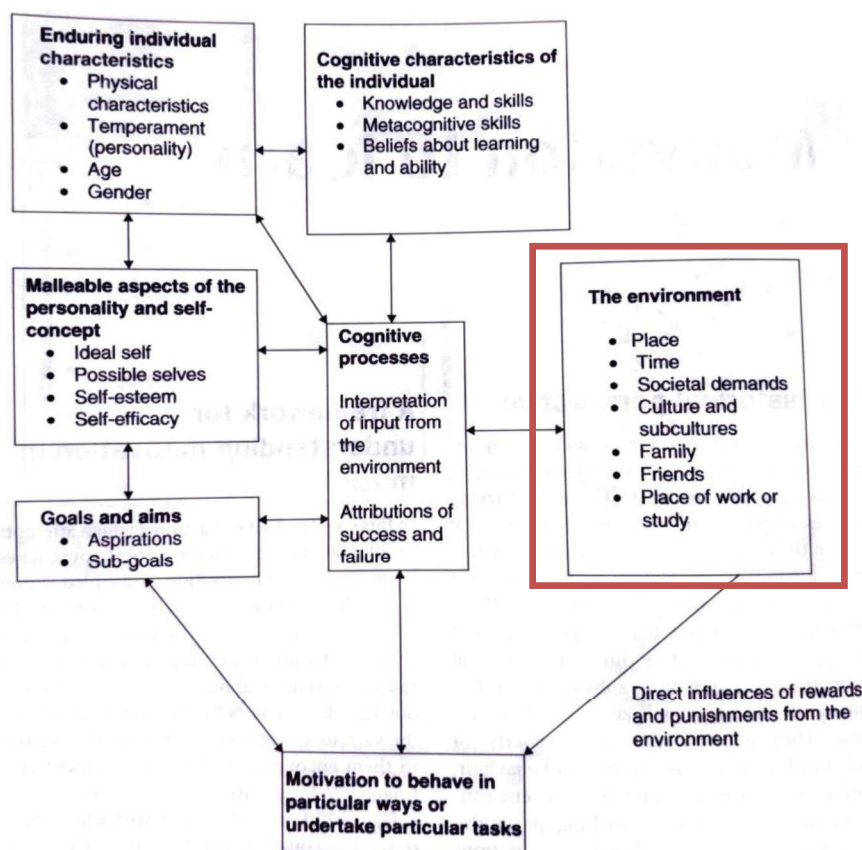


Figura 8 - Interações entre fatores individuais e ambientais na determinação da motivação (Fonte: Hallam, 2009, p.286)

O quadro evidencia esta complexidade ao mostrar como o ambiente fornece estímulos, oportunidades e constrangimentos que o aluno interpreta através de processos cognitivos, atribuindo significados ao sucesso ou fracasso. Assim, a motivação emerge não apenas de disposições internas, mas do modo como o indivíduo lê as experiências que o meio lhe proporciona. Neste sentido, o ambiente não é um elemento periférico, mas um dos pilares centrais do modelo, influenciando diretamente o tipo de objetivos que o aluno formula, a percepção de progresso e a persistência ao longo do tempo.

No contexto da aprendizagem musical, esta dimensão ambiental é particularmente relevante. O acesso a recursos culturais, a existência de concertos, a participação em projetos coletivos, o apoio familiar, a presença de modelos musicais positivos ou a valorização da música por parte da comunidade moldam profundamente o envolvimento do aluno. Em contextos culturais mais ricos, a exposição a experiências musicais diversificadas tende a reforçar a motivação intrínseca e a consolidar o interesse a longo prazo. Pelo contrário, em meios com menor oferta cultural, as oportunidades são reduzidas e o impacto do ambiente torna-se mais limitador, exigindo que a escola assuma um papel compensatório e se configure como principal agente de estímulo artístico.

2.2.5. A escola como mediadora cultural

Tracana (2008) refere que “é conhecida a influência positiva da música ou da dança, por exemplo, na formação global das crianças e o importante papel dos hábitos de consumo de cultura dos pais enquanto facilitadores desse desenvolvimento harmonioso”. A Convenção dos Direitos da Criança, citada por Tracana (2008), reforça que “a educação

deve promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades” (p. 6). Estes dons e aptidões abrangem todas as dimensões do desenvolvimento infantil, incluindo as de natureza artística, que não podem ser desvalorizadas. Contudo, apesar deste princípio ser reconhecido internacionalmente, Portugal continua a apresentar níveis muito reduzidos de participação e interesse nas diferentes expressões culturais existentes no país (Tracana, 2008).

Teixeira-Lopes (2007) identifica quatro razões principais para o fraco consumo e participação cultural em Portugal: os baixos níveis de escolaridade e literacia da população; a escassez e má gestão de equipamentos culturais; a falta de continuidade da socialização cultural após a escola; e o excesso de currículos técnicos que desvalorizam a criatividade e a expressão artística (Tracana, 2008).

A escola assume um papel fundamental na formação de públicos da cultura na promoção do gosto e da sensibilidade artística, uma vez que é, para muitos jovens, o primeiro e único espaço de contacto com práticas artísticas e culturais, cabe-lhe “defender o direito humano à educação e à participação cultural” (UNESCO citada por Tracana, 2008, p. 7), pois a arte e a cultura são componentes essenciais de uma educação completa.

Como sublinha José Jorge Letria (2000), “as primeiras e mais decisivas batalhas da cultura é na escola que têm de ser travadas” (Tracana, 2008, p. 7), já que é nela que se educa a sensibilidade e se cultiva o gosto pelas artes. Assim, a escola deve ultrapassar o papel tradicional de transmissora de conhecimento académico e tornar-se um espaço de criação, fruição e divulgação cultural, onde os alunos possam explorar interesses, desenvolver competências criativas e construir sentido de pertença.

Apesar das limitações estruturais e da rigidez curricular, a escola continua a ser o meio mais universal e democrático para garantir o acesso à cultura, compensando a falta de oportunidades fora dela. Ao promover atividades artísticas e culturais, a escola contribui para formar cidadãos mais críticos, sensíveis e participativos, capazes de valorizar e transformar o património cultural (Tracana, 2008).

Aplicando esta análise às escolas de ensino especializado da música, estas considerações tornam-se ainda mais relevantes. Se, no ensino regular, a escola já desempenha um papel decisivo na formação cultural dos jovens, nas escolas de música essa responsabilidade intensifica-se, uma vez que o currículo é especificamente estruturado para promover competências artísticas, estéticas e culturais de forma aprofundada. Estas instituições não apenas garantem o acesso a práticas musicais formais, como proporcionam experiências que dificilmente seriam acessíveis noutros contextos - concertos, masterclasses, contacto com instrumentistas experientes, repertórios diversificados e projetos coletivos que ampliam o capital cultural dos alunos. Assim, as escolas de música configuram-se como espaços privilegiados de democratização cultural, compensando desigualdades de origem e contribuindo para a construção de públicos informados e participativos. Ao oferecerem um ambiente em que a criação, fruição e participação artística são parte integrante do quotidiano escolar, tornam-se fundamentais não apenas para o desenvolvimento artístico dos estudantes, mas também para o fortalecimento da sua formação cultural e cidadã.

3. Plano de Investigação e Metodologia

3.1. Enquadramento da investigação

A presente investigação procura compreender como o contexto cultural influencia a aprendizagem, a motivação e mesmo o desempenho artístico dos alunos das escolas de música. Parte-se do pressuposto de que as condições culturais envolventes - como os recursos disponíveis, as oportunidades de participação artística e o valor social atribuído à música pela comunidade - exercem um impacto direto e indireto sobre o modo como os alunos se relacionam com o estudo e com a prática do instrumento.

Através da análise comparativa de diferentes contextos culturais, procura-se identificar como as desigualdades no acesso a recursos e experiências musicais se refletem na formação dos alunos. Pretende-se compreender se os alunos que frequentam escolas inseridas em meios culturalmente mais favorecidos revelam níveis superiores de motivação, envolvimento e autoperceção de progresso, em contraste com aqueles que estudam em contextos menos ricos em oferta cultural.

Este estudo visa, ainda, evidenciar o papel das escolas de música como agentes de compensação cultural, capazes de mitigar as desigualdades através da criação de oportunidades formativas, performativas e comunitárias que ultrapassem as limitações do meio envolvente. Assim, mais do que descrever diferenças, a investigação procura refletir sobre o papel das escolas de música, analisando em que medida promovem o acesso equitativo à cultura e contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos.

3.2. Tipo e natureza da investigação

A presente investigação caracteriza-se por uma abordagem mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos de recolha e análise de dados. A vertente quantitativa, sustentada na aplicação de um questionário estruturado, permitiu recolher informação sobre níveis de motivação, envolvimento cultural e hábitos de estudo, identificando padrões e tendências entre os diferentes contextos educativos.

Em complemento, a dimensão qualitativa, resultante das respostas abertas do questionário, possibilitou uma compreensão mais profunda e interpretativa das perceções e experiências individuais dos alunos. Paralelamente, a investigação inclui uma análise da missão e dos discursos institucionais dos conservatórios envolvidos, permitindo relacionar as práticas educativas com a identidade e o posicionamento cultural de cada escola.

3.3. Metodologia

O instrumento de recolha de dados utilizado foi um questionário elaborado especificamente para esta investigação, composto por questões de natureza fechada e aberta. A autorização e a divulgação do questionário foram feitas por intermédio das direções das escolas participantes, através de contacto formal por email (ver Anexo A). A participação foi voluntária e anónima, não sendo recolhidos quaisquer dados de identificação pessoal. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, a confidencialidade das respostas e a utilização exclusivamente académica dos dados, considerando-se o consentimento informado como implícito no ato de resposta ao questionário. As perguntas foram organizadas em cinco secções principais:

1. Caracterização social da amostra

O questionário contou com a participação de alunos de diferentes escolas de música, situadas em contextos geográficos e culturais distintos, mas relativamente próximos: região norte de Portugal. Assim, para organização de dados e de forma a traçar o perfil e o percurso musical dos alunos, foram recolhidas as seguintes informações aos inquiridos: Idade, Ano de Escolaridade, Género, Escola, Instrumento, Anos de formação em música.

2. Fatores motivacionais e experiência cultural da amostra

Esta secção tem como objetivo compreender as razões internas e externas que levaram o aluno a estudar música e como a motivação pode ser influenciada pelo contexto cultural em que a escola se insere.

3. Perceção dos alunos sobre o seu contexto cultural

Procura identificar a forma como os alunos percecionam o meio cultural onde a escola se insere e se esta oferece ou limita o acesso a experiências culturais e musicais.

4. Perceção dos alunos sobre o seu desenvolvimento

Esta secção pretende analisar como os alunos avaliam o seu progresso no instrumento e se identificam alguma relação entre esse progresso e o contexto cultural onde estudam.

5. Reflexão livre dos alunos

Recolha de comentários e visões pessoais dos alunos, que revelam fatores complementares às questões fechadas, é útil para compreender como os alunos percecionam o seu próprio contexto cultural e a sua experiência na aprendizagem musical.

3.4. Contextualização geográfica, cultural e institucional das escolas

A investigação incide sobre determinadas escolas de música localizadas na Região Norte de Portugal (entre Porto e Braga), uma das zonas do país com maior densidade populacional e diversidade cultural. No entanto, dentro desta mesma região, coexistem contextos profundamente distintos em termos de oferta artística, acesso a equipamentos culturais e dinâmica institucional.

De acordo com o Instituto Nacional de Estatística – INE (2023), a Região Norte conta com 98 recintos de espetáculos e 158 salas ou espaços destinados à realização de eventos artísticos.

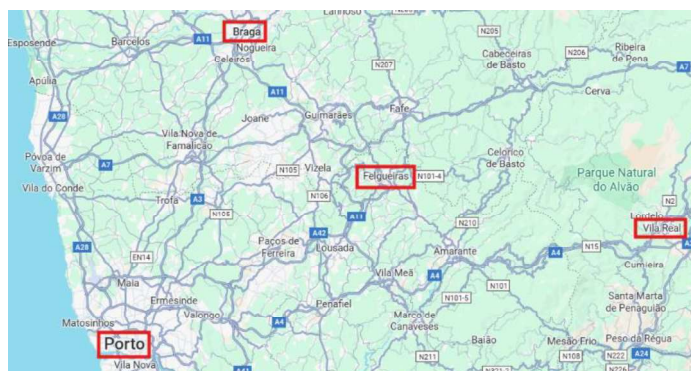


Figura 9 - Localização das escolas de música incluídas neste estudo.

Tabela 9 - Número de recintos de espetáculos em Portugal (Fonte: INE)

Recintos de espetáculos, salas e/ou espaços (N.º) por Região - 2023		
Âmbito geográfico	Recintos de espetáculos	Salas e/ou espaços
Portugal	408	607
Continente	380	564
Norte	98	158

No que diz respeito à tipologia de espaços, o Norte dispõe de 63 auditórios, 19 teatros, 13 cineteatros, 2 coliseus, 10 salas polivalentes, 35 salas multiusos e 16 espaços de outro tipo, evidenciando uma oferta cultural diversificada.

Tabela 10 - Número de recintos de espetáculos na região norte de Portugal (Fonte: INE)

Salas/espaços dos recintos de espetáculos (N.º) por localização geográfica e Tipo de sala/espaço - 2023							
Região	Tipo de sala/espaço						
	Auditório	Teatro	Cineteatro	Coliseu	Sala polivalente	Sala multiusos	Outro tipo
Norte	63	19	13	2	10	35	16

Quando analisados os dados por concelho, a desigualdade de oferta cultural torna-se evidente. O Porto apresenta 38 salas e 4.929 sessões anuais de espetáculos ao vivo, representando o maior polo de atividade artística da região. Segue-se Braga, com 6 salas e 491 sessões, e Vila Real, com 4 salas e 235 sessões. Por contraste, Felgueiras conta com apenas uma sala e 114 sessões anuais, ilustrando uma realidade cultural substancialmente mais limitada.

Tabela 11 - Número de recintos de espetáculos nas regiões analisadas (Fonte: INE)

Salas/ espaços dos recintos de espetáculos (N.º) por Localização geográfica - 2023	
Felgueiras	1
Vila Real	4
Braga	6
Porto	38

Tabela 12 - Número de espetáculos anuais nas regiões analisadas (Fonte: INE)

Sessões de espetáculos ao vivo (N.º) por Localização geográfica – 2023	
Felgueiras	114
Vila Real	235
Braga	491
Porto	4929

Posto isto, é pertinente caracterizar o contexto geográfico e institucional das escolas de música envolvidas na investigação, de modo a compreender de que forma as suas missões educativas, os recursos disponíveis e as dinâmicas culturais locais influenciam o ambiente de aprendizagem e as oportunidades de envolvimento artístico dos alunos. Esta caracterização teve como base os Projetos Educativos tornados públicos pelas próprias escolas.

O **Conservatório de Artes de Felgueiras (CAF)** é uma instituição sem fins lucrativos dedicada ao ensino especializado da música e do teatro, com forte ligação às escolas do concelho e apoio do Ministério da Educação. Para além da sua função pedagógica, o CAF tem vindo a afirmar-se como um agente dinamizador da vida cultural de Felgueiras, promovendo concertos, espetáculos e projetos educativos em diferentes contextos. Através de uma política de intervenção cultural contínua e de parcerias com várias entidades locais, o Conservatório contribui para a formação artística, social e pessoal dos seus alunos, estendendo o impacto da sua ação à comunidade.

Os projetos culturais promovidos pelo CAF evidenciam uma clara preocupação em reforçar a ligação entre a escola e a comunidade, assumindo um papel ativo na valorização cultural e identitária do concelho. Iniciativas como *Cantar Felgueiras*, o *Ensemble Fonseca Moreira*, o *EnIMus – Encontros Internacionais de Música* e o *CICO – Ciclo Internacional de Concertos de Órgão* demonstram um esforço contínuo de aproximação entre o ensino artístico e o contexto sociocultural local, promovendo a partilha de conhecimento e o acesso à música como bem comum.

Mais do que eventos, estes projetos traduzem uma visão educativa alargada, que entende a escola de música como agente de dinamização cultural e de construção de identidade coletiva. Através deles, o Conservatório contribui não apenas para a formação técnica dos seus alunos, mas também para o fortalecimento do sentimento de pertença e para a democratização do acesso à arte. Tal preocupação está claramente expressa nas palavras da instituição:

A vida cultural de uma localidade é um elemento fundamental na definição da sua identidade e naquilo que a diferencia das demais. A música, em particular, é um bem imaterial acarinhado pelas suas populações pelo poder de gerar emoções fortes na vida social de uma terra. Ela congrega, anima, exorta, alegra. Ela une. (Conservatório de Artes de Felgueiras, s.d.)

Esta perspetiva evidencia um compromisso com a missão social do ensino artístico, mostrando como o Conservatório atua para compensar a distância que muitas vezes existe entre as instituições de ensino e a vida cultural das comunidades onde se inserem.

Felgueiras possui diversos espaços culturais que contribuem para a oferta artística e patrimonial do concelho. No entanto, no que respeita à realização de espetáculos de música, o destaque recai essencialmente sobre a Casa das Artes de Felgueiras, o principal auditório do município, dedicado às diversas áreas das artes performativas (Câmara Municipal de Felgueiras, 2021).

Recentemente, em 2024, o **Conservatório de Vila Real** transformou-se numa instituição pública, o que representa um marco relevante para o desenvolvimento artístico e cultural da região. Esta mudança traduz uma resposta clara à necessidade de reforçar a oferta educativa e de democratizar o acesso ao ensino artístico, permitindo que um número mais alargado de estudantes possa beneficiar de formação em música e teatro, independentemente da sua condição socioeconómica. A inclusão do teatro como área complementar do ensino musical reforça o carácter multidisciplinar da instituição e contribui para uma formação artística mais completa e integrada.

Tal como é referido, enquanto entidade pública, o Conservatório passa a dispor de melhores condições para ampliar infraestruturas, recursos pedagógicos e projetos culturais, consolidando o seu papel enquanto agente dinamizador da vida cultural e artística de Vila Real. Esta nova configuração institucional reflete uma clara consciência da importância de garantir o acesso à arte como instrumento de coesão social e valorização do território (Conservatório de Vila Real, 2025). Tal como em Felgueiras, a aposta numa intervenção educativa e cultural ativa demonstra como as escolas de ensino artístico pretendem assumir-se como polos de referência regional, promovendo a criação, a fruição e a participação cultural.

Historicamente, a escola promoveu iniciativas como o Festival Musicalvão, o Concurso de Violino e Piano Elisa de Sousa Pedroso e a colaboração com o Douro Strings, que testemunham o seu envolvimento com a vida cultural do território.

Em Vila Real, o Teatro Municipal destaca-se como o principal espaço de difusão artística do concelho, assumindo um papel central na programação cultural da cidade. Com uma infraestrutura moderna e versátil, dispõe de várias salas - entre elas o Grande Auditório, o Pequeno Auditório e o Auditório Exterior - que acolhem regularmente concertos, peças de teatro, espetáculos de dança, exposições, entre outras (Teatro de Vila Real, s.d.). Apesar de ser o equipamento mais relevante e com maior capacidade técnica, Vila Real conta ainda com outros espaços que contribuem para a vitalidade cultural do território.

O **Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga** assume-se como uma escola artística de referência, cujo projeto educativo visa integrar o ensino especializado da música com a formação geral dos alunos, num percurso contínuo do 1.º ao 12.º ano de escolaridade. O seu principal objetivo é proporcionar uma formação musical sólida e exigente, articulada com o desenvolvimento global do estudante, através de uma oferta curricular diversificada que inclui disciplinas de instrumento, coro, classes de conjunto, formação musical, composição e ainda um curso livre de dança certificado pela *Royal Academy of Dance*. (Faria, s.d.)

No projeto educativo, o conservatório orienta-se por valores humanistas e democráticos, promovendo a formação de cidadãos responsáveis, criativos e tolerantes. Defende uma educação participativa e colaborativa, que estimula a consciência cívica, o respeito pelos outros e pelo meio ambiente, enquadrando-se numa perspetiva global e contemporânea. Paralelamente, valoriza a qualidade, o rigor e a eficácia organizacional como pilares do sucesso educativo e artístico. Através desta visão, o Conservatório de Braga procura unir arte e conhecimento como motores de crescimento pessoal e profissional, proporcionando aos seus alunos uma formação integral que lhes permita prosseguir carreiras musicais ou optar por outros percursos académicos, sempre com base numa educação artística de excelência (Faria, s.d.).

Em Braga, destacam-se dois espaços centrais na dinamização cultural da cidade: o *Theatro Circo* e o *Altice Forum Braga*. O primeiro é o principal auditório erudito da cidade, com uma programação regular dedicada à música, ao teatro e à dança. Já o segundo, é um espaço polivalente e moderno, destinado à realização de feiras, congressos, exposições e espetáculos de diversas naturezas (Forum Braga, s.d.).

O **Conservatório de Música do Porto**, cuja missão e princípios orientadores foram anteriormente analisados no subcapítulo 1.2, páginas 3-6, assume-se como uma instituição de referência nacional no ensino artístico especializado. Sustentado numa visão humanista, o conservatório promove uma formação integral que alia o desenvolvimento técnico e musical à dimensão cívica e cultural dos seus alunos (Conservatório de Música do Porto, 2024). A cidade do Porto é um dos principais centros culturais de Portugal, com programação diversificada em música, teatro, dança, cinema, literatura e artes visuais. Destacam-se espaços como a Casa da Música, o Museu de Serralves, a Livraria Lello, o Coliseu do Porto e os teatros São João, Rivoli e Campo Alegre, todos com programação regular e de grande relevância artística.

A análise das apresentações institucionais dos diferentes conservatórios revela perspetivas distintas sobre o papel educativo e cultural de cada escola. Os conservatórios do Porto e de Braga centram-se na formação académica e pedagógica, destacando o rigor, a organização e os valores humanistas que orientam o desenvolvimento dos alunos, sem evidenciar uma preocupação explícita com o envolvimento da escola na vida cultural da cidade. Por outro lado, instituições como o Conservatório de Artes de Felgueiras e o Conservatório de Vila Real evidenciam uma orientação voltada para a comunidade, promovendo projetos culturais que reforçam a identidade local e valorizam o território. Estas diferenças mostram que, embora partilhem a mesma missão educativa no ensino artístico especializado, cada conservatório interpreta de forma diferenciada o seu papel social: enquanto uns focam-se na formação individual dos alunos, outros assumem-se principalmente como agentes de desenvolvimento cultural.

3.5. Amostra

O questionário, apresentado no Anexo B, contou com a participação de 75 alunos provenientes de quatro escolas de ensino da música, representando contextos geográficos e culturais distintos do Norte de Portugal, nomeadamente o Conservatório de Artes de Felgueiras; Conservatório de Vila Real; Conservatório de Música do Porto; Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga. A amostra apresenta uma distribuição heterogénea de alunos participantes entre estas instituições:

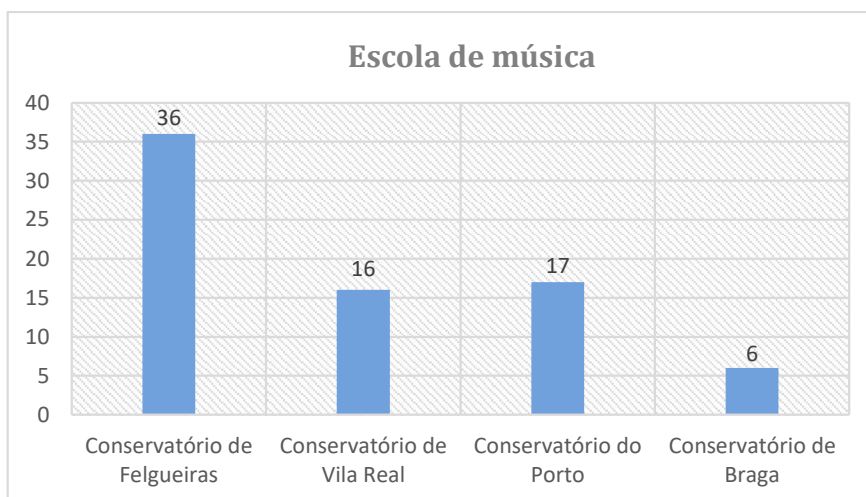


Gráfico 1 – N.º de alunos participantes de cada escola analisada (elaborado pela autora).

A presença significativa de alunos de Felgueiras e Vila Real é particularmente relevante, uma vez que estas escolas representam contextos culturais mais periféricos, com menor densidade de oferta cultural, em contraste com as realidades urbanas do Porto e de Braga, onde o contacto com espaços culturais é mais facilitado.

Os participantes frequentam o 3.º ciclo do ensino básico, distribuindo-se da forma relativamente equitativa para cada nível de ensino:

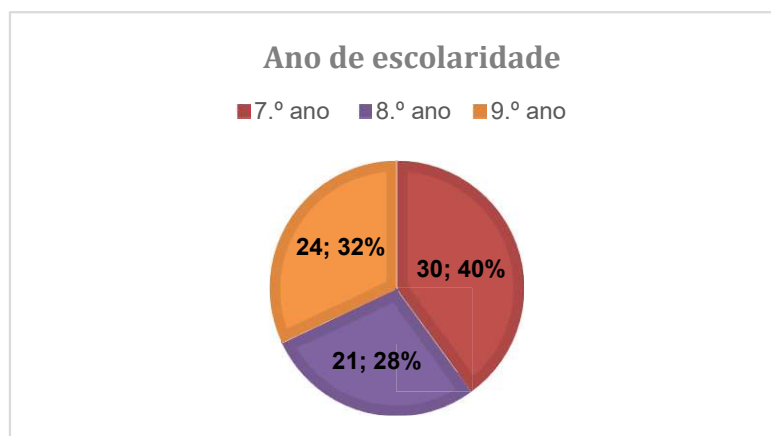


Gráfico 2 - Nível de ensino dos alunos participantes (elaborado pela autora).

Optou-se por reduzir a amostra a estes três níveis de ensino devido a dois fatores principais:

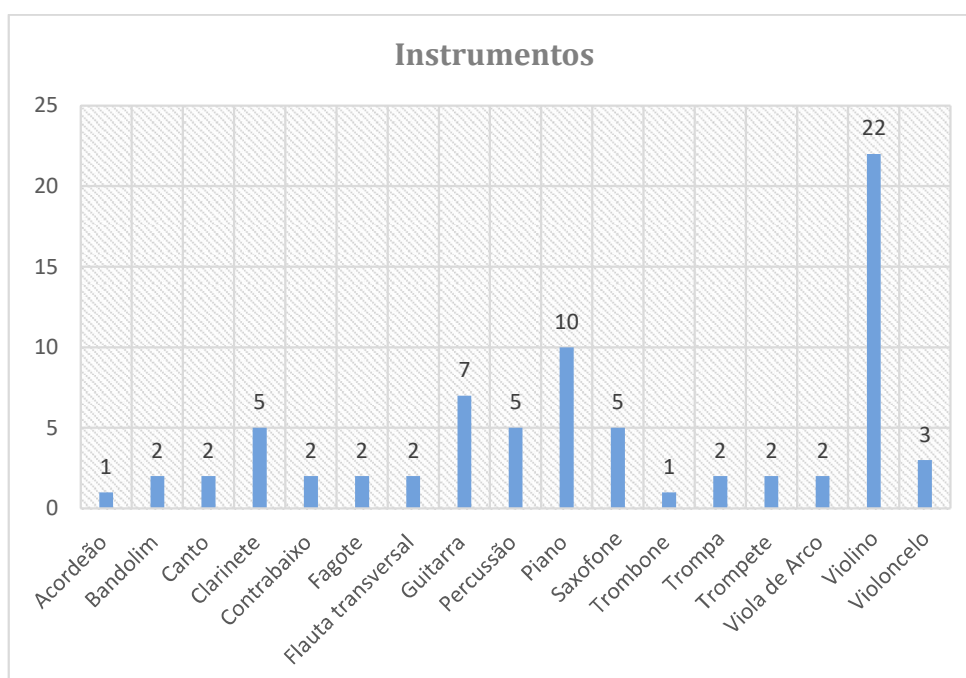
- (1) a necessidade de trabalhar com alunos que demonstrassem maior maturidade cognitiva e musical, capazes de compreender e refletir sobre as questões colocadas;
- (2) a intenção de simplificar o processo de recolha e tratamento dos dados, assegurando um equilíbrio entre profundidade analítica e viabilidade metodológica.

No que diz respeito ao género, observa-se uma ligeira predominância do género feminino (56%), face ao género masculino (41,3%), com uma pequena percentagem de alunos que optou por não declarar (2,7%).

Tabela 13 - Género dos alunos participantes (elaborado pela autora).

Género	
Feminino	42 respostas (56%)
Masculino	31 respostas (41,3%)
Prefiro não dizer	2 respostas (2,7%)

Os participantes distribuem-se por uma vasta variedade de instrumentos, o que revela uma maior diversidade e representatividade da amostra. O violino destaca-se como o instrumento com mais respostas (22 alunos), seguido do piano (10), guitarra (7), clarinete (5), percussão (5) e saxofone (5). Outros instrumentos, como violoncelo, viola de arco, trompa, fagote, contrabaixo, canto, trombone, trompete, flauta transversal, bandolim e acordeão, aparecem em menor número, mas contribuem para a pluralidade instrumental do grupo. Estes números correspondem à relevância habitual de cada instrumento na generalidade das escolas de música em Portugal.

**Gráfico 3** - Instrumentos dos alunos participantes (elaborado pela autora).

No que diz respeito ao percurso formativo, a maioria dos alunos possui entre 4 e 6 anos de formação (36%) ou mais de 6 anos (37,5%), enquanto 26,7% estudam música há 1 a 3 anos. Nenhum aluno indicou menos de um ano de experiência, o que revela uma amostra maioritariamente composta por estudantes com um percurso consolidado no ensino musical. Verifica-se assim que sensivelmente um quarto dos alunos terá iniciado os seus estudos no 5º ano de escolaridade (correspondente ao início do 2.º ciclo e início do ensino gratuito no regime articulado na maioria das escolas de música), mas que, na sua maioria, os alunos da amostra terão frequentado um ou mais anos do Curso de Iniciação Musical.

Tabela 14 - Anos de formação dos alunos participantes (elaborado pela autora).

Anos de formação	
Menos de 1 ano	0 respostas (0%)
1 – 3 anos	20 respostas (26,7%)
4 – 6 anos	27 respostas (36%)
Mais de 6 anos	28 respostas (37,5%)

A análise por escola apresenta algumas diferenças significativas na precocidade do início dos estudos, particularmente no Conservatório de Braga:

- Felgueiras: a maioria dos alunos apresenta 4 a 6 anos de formação, refletindo percursos de continuidade estável;
- Vila Real e Porto: predominam os alunos com mais de 6 anos de formação, o que indicia uma tendência para um início precoce dos estudos musicais;
- Braga: destaca-se pelo maior número de alunos com 1 a 3 anos de estudo.

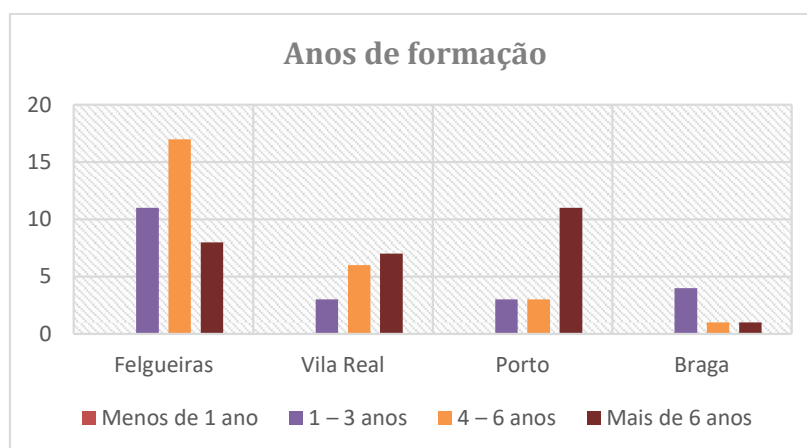


Gráfico 4 - Anos de formação dos alunos participantes, por escola (elaborado pela autora).

De modo geral, os dados indicam que a maioria dos inquiridos iniciou os estudos da música no mínimo no 5.º ano de escolaridade, correspondendo ao início do 2.º ciclo do ensino básico. Embora seja possível que alguns alunos tenham começado o percurso musical mais tarde, a tendência geral revela uma formação musical com vários anos de continuidade. Este dado é particularmente relevante, pois sugere que grande parte da amostra teve tempo suficiente para desenvolver hábitos de estudo e consolidar competências técnicas e artísticas, refletindo uma experiência de aprendizagem relativamente estruturada e consistente.

3.6. Resultados

Os dados recolhidos foram tratados e organizados de forma a permitir uma leitura integrada das dimensões estudadas, ou seja, estas não foram apenas analisadas de forma isolada, mas com relação entre si, para compreender como se articulam e influenciam mutuamente. As respostas fechadas foram analisadas quantitativamente, com base em frequências e percentagens, enquanto as respostas abertas foram sujeitas a uma análise de conteúdo temática, procurando identificar padrões de discurso e representações comuns entre os alunos.

Parte II - Fatores motivacionais e experiência cultural da amostra

A primeira questão do questionário - *Porque escolheste aprender música?* - procurou identificar os principais fatores que motivaram os alunos a iniciar a sua formação musical e se o seu contexto teria alguma evidência nesta escolha. Os resultados demonstram que o interesse pessoal foi o motivo mais frequentemente referido, com 53 respostas (70,7%), seguido da influência da família, mencionada por 34 alunos (45,3%). A influência dos amigos revelou-se pouco expressiva (3 respostas; 4%). Foram ainda registadas duas respostas na categoria “Outro”, correspondendo a motivações associadas ao desejo de experimentar algo novo ou à imposição familiar.

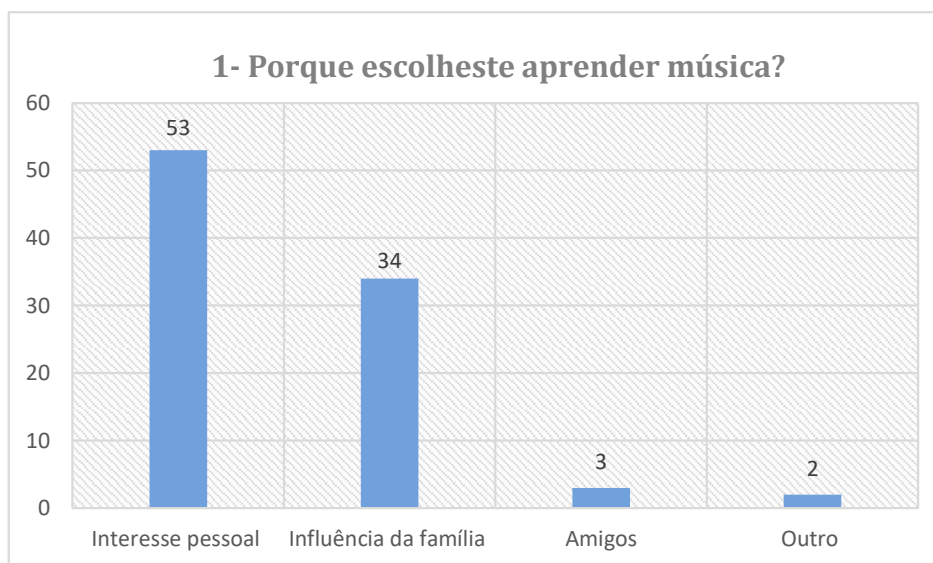


Gráfico 5 – Respostas dos alunos à questão 1 da parte II do questionário (elaborado pela autora)

Estes resultados confirmam a importância do interesse intrínseco e do contexto familiar como principais fatores de escolha, em linha com o que seria expectável. A distribuição das respostas mantém-se sem variações significativas entre as escolas, verificando-se apenas diferenças pontuais em cinco casos, o que reforça a consistência deste padrão motivacional.

A segunda questão – *Assistir a espetáculos de música ao vivo influenciou a tua decisão de aprender música?* – procurou compreender em que medida assistir a espetáculos de música ao vivo (como concertos, recitais a solo ou de música de câmara) teria influenciado a decisão dos alunos em aprender música, demonstrando se a oferta cultural teria tido influência e impacto direto no interesse dos alunos pela música. Observa-se que a maioria dos inquiridos reconhece algum grau de influência desta experiência: 49,3% afirmam ter sido “um pouco” influenciados, enquanto 29,3% referem que essa influência foi muito significativa. Apenas 16% afirmam não ter sido influenciados e 5,3% não sabem avaliar o impacto dessa variável.

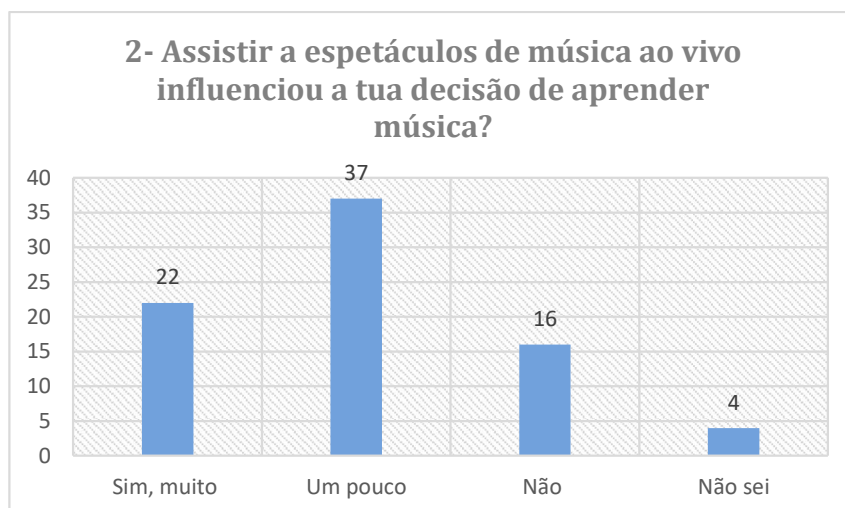


Gráfico 6 - Respostas dos alunos à questão 2 da parte II do questionário (elaborado pela autora)

As questões 3 – *Costumas participar em atividades musicais fora da escola?* – e 3.1 – *Se sim, em que atividades participas?* – analisaram o grau de envolvimento dos alunos em atividades musicais extracurriculares, usufruindo ou não da oferta cultural disponível. Os resultados revelam uma participação globalmente reduzida: apenas 21,3% dos alunos afirmam participar frequentemente em atividades musicais fora da escola, enquanto 40% o fazem ocasionalmente. Por outro lado, 18,7% participam raramente e 20% nunca participaram em qualquer atividade deste tipo. Assim, cerca de 39% da amostra demonstra ausência quase total de envolvimento cultural externo, o que evidencia uma forte dependência da escola como principal - e muitas vezes único - espaço de prática e fruição musical e cultural.

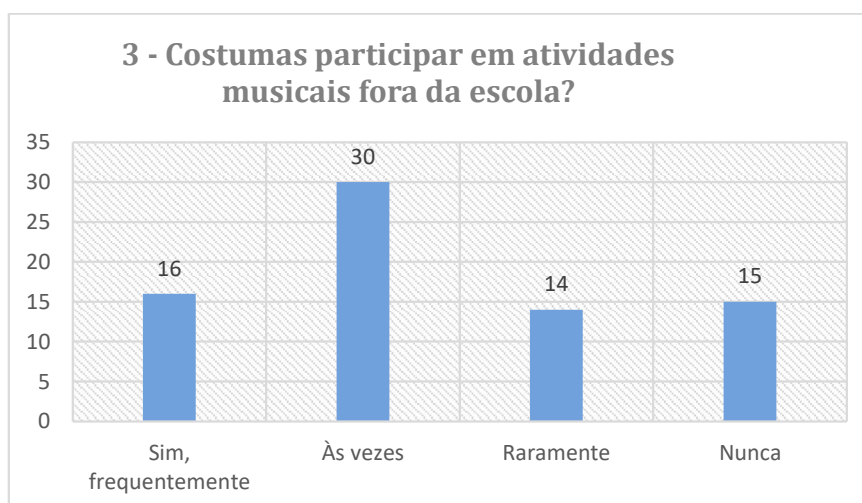


Gráfico 7 - Respostas dos alunos à questão 3 da parte II do questionário (elaborado pela autora).

Entre os alunos que participam em atividades externas, a maioria refere envolvimento em estádios de orquestra (66,7%), seguidos do coro (25,6%) e da banda filarmónica (15,45%). Estes resultados estão em consonância com o perfil da amostra, maioritariamente composto por instrumentistas de orquestra sinfónica, para quem este tipo de experiências constitui uma extensão natural da prática escolar. Outras respostas menos frequentes, como masterclasses, bandas de garagem, concertos, atividades religiosas ou concursos, revelam iniciativas individuais de enriquecimento artístico, ainda que pontuais.

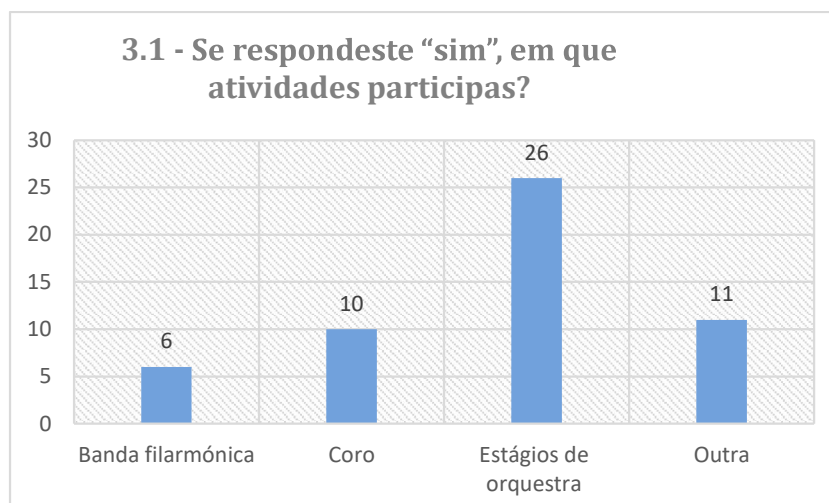


Gráfico 8 - Respostas dos alunos à questão 3.1 da parte II do questionário (elaborado pela autora)

Quando comparadas as respostas entre escolas, observam-se diferenças claras que podem ser associadas ao contexto cultural. Nos Conservatórios de Felgueiras e Vila Real observa-se uma distribuição equilibrada das respostas, com uma parte considerável dos alunos a indicar participação regular em atividades musicais fora da escola, embora subsista um grupo que refere fazê-lo apenas esporadicamente ou nunca. Estes resultados sugerem que, apesar de existirem oportunidades de envolvimento cultural, o acesso e a frequência de participação variam entre os estudantes, refletindo realidades distintas dentro de cada comunidade escolar.

Já nos Conservatórios do Porto e de Braga verifica-se uma presença mais consistente de alunos que participam frequentemente ou de forma ocasional em atividades extracurriculares, revelando um contacto mais próximo com o meio artístico e uma maior diversidade de experiências. Ainda assim, mesmo nestes contextos, subsiste uma margem de alunos com menor envolvimento, o que demonstra que o acesso efetivo à cultura não depende apenas da oferta disponível, mas também de fatores individuais e institucionais, ou seja, que apesar da oferta existir, continua a depender das instituições e professores, trabalharem para promover a adesão a esta oferta.

Embora Felgueiras e Vila Real apresentem números absolutos mais elevados de respostas, a análise proporcional (percentagem dentro de cada escola) revela um padrão distinto. Quando se consideram as respostas em função do total de alunos por instituição, verifica-se que o Porto e Braga apresentam maior proporção de alunos que participam frequentemente ou ocasionalmente em atividades musicais externas, enquanto Felgueiras e Vila Real revelam maior peso relativo de respostas “Raramente” e “Nunca”. Assim, a análise proporcional confirma que os contextos culturalmente mais ricos (Porto e Braga) proporcionam maior envolvimento e diversidade de experiências musicais, enquanto os contextos menos favorecidos nesta área (Felgueiras e Vila Real) evidenciam maior dependência da escola e menor acesso a oportunidades externas.

Tabela 15 – Respostas dos alunos à questão 3 da parte II do questionário, por escola (elaborado pela autora).

3 – Costumas participar em atividades musicais fora da escola?				
	Felgueiras	Vila Real	Porto	Braga
A - Sim, frequentemente	7	4	4	1
B - Às vezes	13	6	8	3
C - Raramente	6	2	5	1
D - Nunca	10	4	0	1

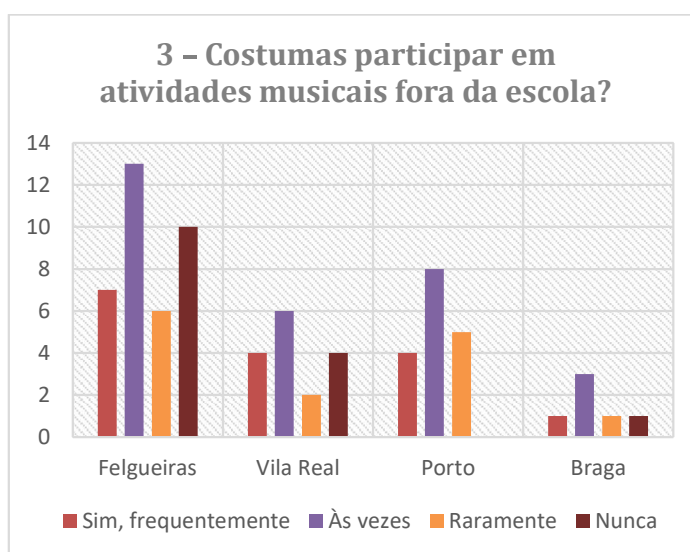


Gráfico 9 - Respostas dos alunos à questão 3 da parte II do questionário, por escola (elaborado pela autora).

A seguinte questão - “Gostarias de continuar os teus estudos na área da música (ensino secundário, superior ou profissional)?” - procurou avaliar o nível de motivação e de orientação vocacional dos alunos face à continuidade dos estudos na música. Esta dimensão é particularmente significativa, pois permite compreender até que ponto o contexto cultural e educativo influencia as aspirações e expectativas futuras dos estudantes.

Numa análise geral, as respostas apresentam-se bastante equilibradas entre as quatro opções, não se verificando uma tendência marcadamente dominante. Ainda assim, observa-se uma ligeira predominância da resposta “Não”, o que indica uma relutância significativa em prosseguir os estudos musicais após o ensino básico.

Tabela 16 - Respostas dos alunos à questão 4 da parte II do questionário (elaborado pela autora).

4 - Gostarias de continuar os teus estudos na área da música (ensino secundário, superior ou profissional)?		
A – Sim	18	24%
B – Talvez	18	24%
C – Não	21	28%
D – Não sei	18	24%

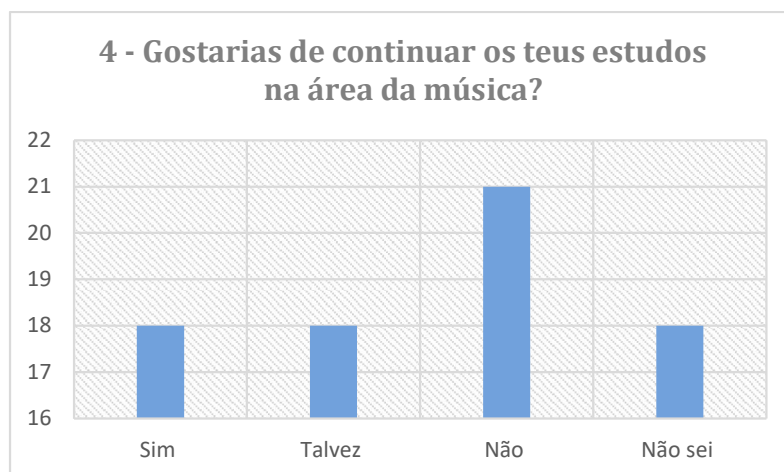


Gráfico 10 - Respostas dos alunos à questão 4 da parte II do questionário (elaborado pela autora).

Os resultados da análise por escola revelam diferenças que reforçam a influência do contexto cultural neste sentido.

Em Felgueiras, a maioria dos alunos respondeu “Não”, evidenciando menor predisposição para continuar o percurso musical. Em Vila Real, predomina a resposta “Talvez”, o que revela alguma incerteza quanto à continuidade. Estas respostas, possivelmente, refletem a dificuldade em projetar uma carreira artística num meio com reduzida oferta cultural. Em contraste, no Porto verifica-se uma maior tendência para a resposta “Sim”, demonstrando maior motivação e confiança na possibilidade de prosseguir estudos e de integrar percursos profissionais ligados à música. Em Braga, as respostas distribuem-se entre “Talvez” e “Não sei”, mas a amostra reduzida não permite uma conclusão definitiva.

Estes resultados reforçam o impacto direto do contexto cultural na motivação e nas projeções futuras dos alunos. Nos meios onde a música é mais valorizada socialmente e há infraestruturas culturais e oportunidades de continuidade formativa, observa-se maior predisposição para seguir o percurso na música. Pelo contrário, em contextos com menor estímulo e visibilidade cultural, os alunos revelam maior indecisão face à continuidade dos estudos.

Tabela 17 - Respostas dos alunos à questão 4 da parte II do questionário, por escola (elaborado pela autora).

4 – Gostarias de continuar os teus estudos na área da música?				
	Felgueiras	Vila Real	Porto	Braga
A - Sim	6	2	9	1
B - Talvez	7	7	2	2
C - Não	13	3	4	1
D – Não sei	10	4	2	2

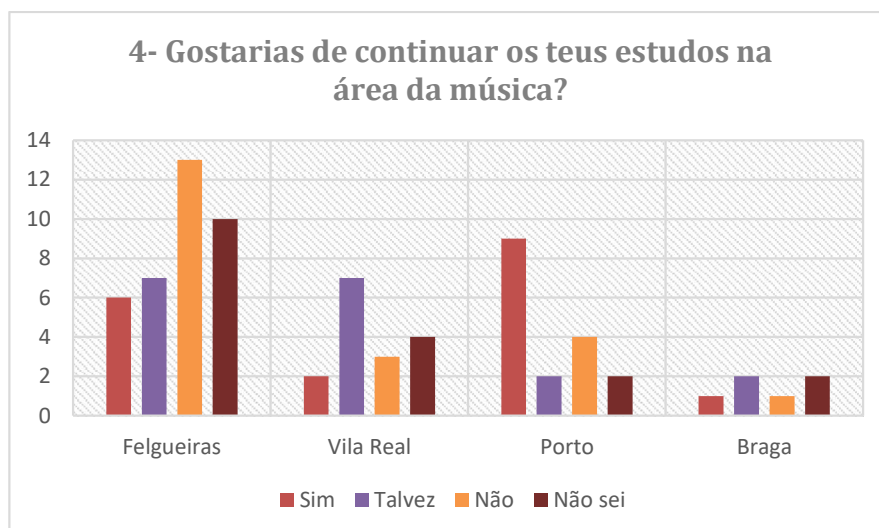


Gráfico 11 - Respostas dos alunos à questão 4 da parte II do questionário, por escola (elaborado pela autora).

A questão 5 – *O que mais te motiva no estudo do teu instrumento?* - procurou identificar os principais fatores de motivação interna e externa que sustentam o envolvimento dos alunos com a prática instrumental.

De entre as opções apresentadas, destacam-se como principais fontes de motivação: ter um professor inspirador (43 respostas), participar em concertos (42), melhorar tecnicamente (40) e tocar com colegas (39). Estas quatro dimensões surgem quase em equilíbrio, revelando que a motivação dos alunos é multifacetada, combinando fatores intrínsecos e extrínsecos.

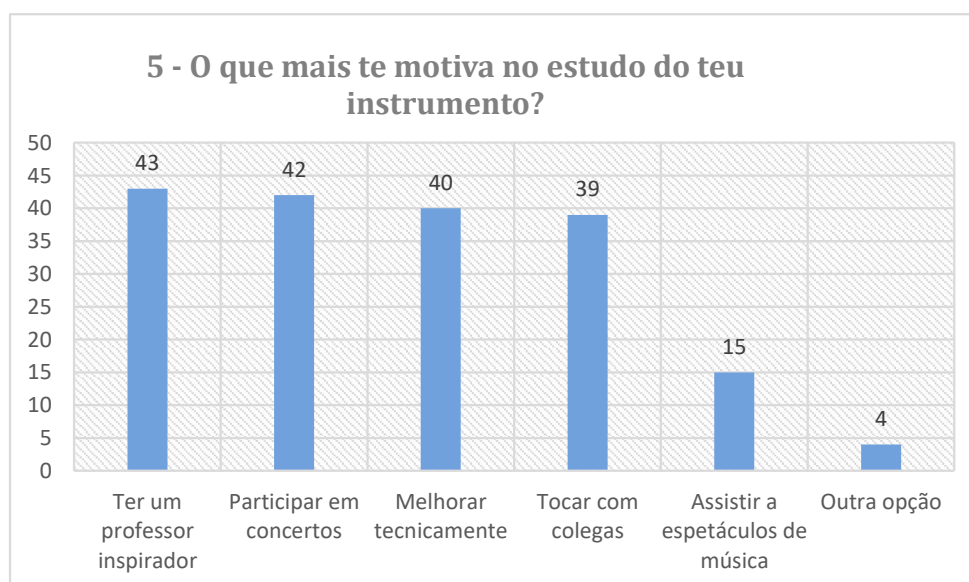


Gráfico 12 - Respostas dos alunos à questão 5 da parte II do questionário (elaborado pela autora).

A presença destacada da opção “ter um professor inspirador” confirma a importância da relação pedagógica no contexto da aprendizagem musical.

Numa fase inicial, os alunos valorizam sobretudo as qualidades pessoais do professor, passando mais tarde a valorizar as suas competências musicais e técnicas. Nos níveis mais avançados, estas tornam-se essenciais para sustentar a motivação para a prática e para a performance. Apesar disso, a motivação deve ser promovida de forma contínua,

não apenas a curto prazo, mas também a longo prazo, através do encorajamento persistente do aluno (Pinto, 2004). Assim, o professor é percebido não apenas como transmissor de conhecimento técnico, mas como figura de referência emocional e artística, capaz de despertar curiosidade, autoconfiança e sentido de propósito.

A motivação associada à participação em concertos surge logo a seguir, evidenciando o papel das experiências performativas na consolidação do prazer de tocar. O concerto é, para muitos alunos, o momento de concretização do esforço individual, de validação social e de partilha artística - dimensões que contribuem significativamente para o reforço da autoestima e do sentimento de pertença.

O facto de “melhorar tecnicamente” e “tocar com colegas” aparecerem quase com o mesmo peso confirma que a motivação dos alunos resulta de um equilíbrio entre objetivos pessoais e sociais: por um lado, o desejo de superação e progresso técnico; por outro, a necessidade de integração, de pertença e colaboração em grupo.

Em contraste, a opção “*assistir a espetáculos de música*” obteve apenas 15 respostas, revelando-se a tendência menos expressiva. Este dado pode ser interpretado de duas formas: por um lado, sugere que a motivação dos alunos está mais centrada na prática ativa do que na fruição passiva; por outro, pode refletir a falta de hábitos culturais regulares e de acesso a eventos musicais.

A análise das respostas relacionadas com a motivação “assistir a espetáculos de música” revela diferenças relevantes entre os diferentes contextos educativos. Em Felgueiras, cerca de 28% dos alunos identificam a fruição de espetáculos como um fator motivacional, valor significativamente superior ao verificado nas restantes escolas. Este resultado pode indicar que, neste contexto, os espetáculos assumem um papel mais marcante como estímulo externo à aprendizagem musical, possivelmente por representarem uma oportunidade menos frequente e, por isso, mais valorizada.

Em Vila Real, apenas 12,5% dos alunos apontam esta opção, o que sugere que a motivação para o estudo do instrumento está mais centrada em fatores internos (como a melhoria técnica ou o professor) do que na fruição artística enquanto público. No Porto, o valor sobe ligeiramente para 17,6%, mas continua a revelar que assistir a espetáculos não é uma das principais fontes de motivação, o que pode relacionar-se com o facto de estes alunos estarem inseridos em contextos educativos com forte ênfase na performance e na formação técnica, em detrimento de experiências culturais externas.

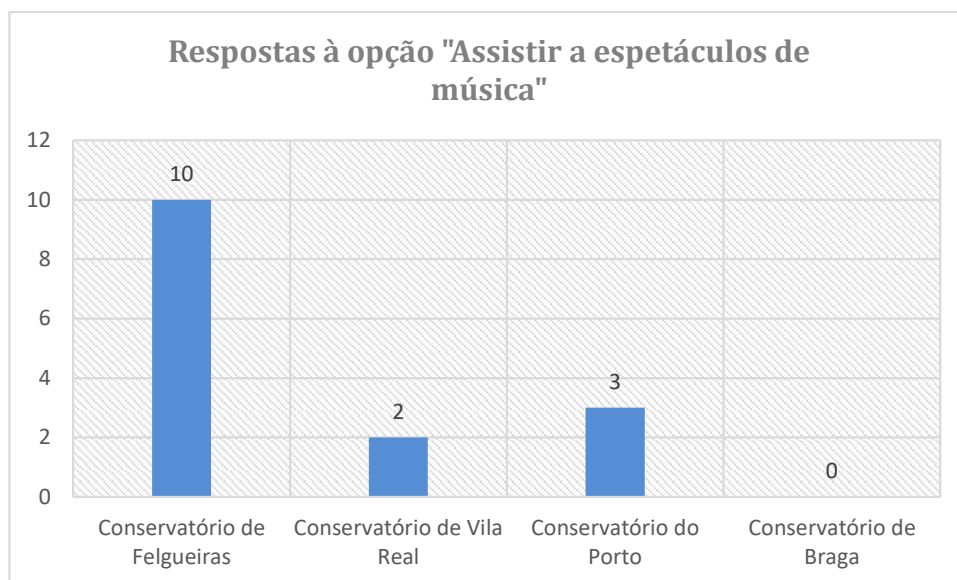


Gráfico 13 - Análise das respostas à opção “Assistir a espetáculos de música” da questão 5 da parte II do questionário (elaborado pela autora).

As respostas abertas acrescentam nuances interessantes. Algumas apontam para motivações afetivas ou externas, como “deixar a família orgulhosa”, enquanto outras revelam ambivalência ou desmotivação, como “não me motiva nada” e “acomodação”. Estes casos pontuais, embora minoritários, ilustram situações de menor envolvimento emocional com a prática musical, possivelmente associadas a pressões externas ou a falta de identificação com o percurso artístico.

Em suma, os resultados evidenciam que a motivação dos alunos é fortemente dependente do contexto relacional e experiencial: o professor, as oportunidades de performance e a interação entre pares são fatores determinantes na manutenção do interesse pela aprendizagem musical. A escassa relevância atribuída à assistência de concertos reforça, por outro lado, a necessidade de promover a dimensão cultural e de fruição artística nas escolas, ampliando o contacto dos alunos com diferentes práticas e contextos musicais.

Perceção dos alunos sobre o seu contexto cultural (III)

A questão 1 da parte III do questionário - *Tens fácil acesso a concertos e eventos culturais na tua região (fora da escola)?* - teve como objetivo avaliar a forma como os alunos percecionam a oferta cultural disponível no meio em que vivem ou estudam. Este indicador permite compreender o nível de consciencialização cultural dos estudantes e a sua perceção mais ou menos subjetiva das oportunidades que o contexto lhes proporciona.

De modo geral, os resultados revelam uma tendência positiva, com 56% dos alunos a afirmarem ter “frequente acesso” a concertos e eventos culturais, e 34,7% a indicarem que isso ocorre “às vezes”. Apenas 6,7% referem aceder “raramente” e 2,7% “nunca”. À primeira vista, estes valores poderiam sugerir um ambiente culturalmente ativo e acessível, mas uma leitura mais atenta - sobretudo em articulação com outras questões do questionário - revela incoerências e perceções distorcidas dos alunos.

Esta aparente facilidade de acesso pode refletir uma perceção pouco crítica por parte dos alunos acerca do que constitui verdadeiramente o *contexto cultural*. É possível que muitos associem o termo a qualquer evento musical, incluindo atividades escolares ou

locais, sem necessariamente distinguir entre uma oferta cultural estruturada e diversificada e um conjunto de experiências pontuais. Tal interpretação revela uma compreensão limitada ou difusa do meio cultural, sobretudo entre os alunos mais jovens.

Tabela 18 - Respostas dos alunos à questão 1 da parte III do questionário (elaborado pela autora).

1 - Tens fácil acesso a concertos e eventos culturais na tua região (fora da escola)?		
A – Sim, frequentemente	42	56%
B – Às vezes	26	34,7%
C – Raramente	5	6,7%
D – Nunca	2	2,7%

A análise por escola evidencia diferenças mais nítidas e alinhadas com a realidade cultural de cada território. No Porto, a maioria dos alunos respondeu “Sim, frequentemente” (14 em 16), o que se ajusta à ampla programação artística disponível na cidade. Em Vila Real, a tendência repete-se (13 em 15), embora este resultado possa refletir não só um acesso positivo, mas também uma perceção mais otimista devido à oferta ser mais limitada e concentrada em espaços como o Teatro de Vila Real. Pode igualmente indicar que o Conservatório potencia de forma eficaz cada oportunidade existente ou que os alunos, sem contacto com alternativas mais diversas, consideram satisfatória a oferta disponível.

Em Felgueiras, observa-se o cenário oposto: apenas 12 dos 36 alunos referem acesso frequente, enquanto mais de metade escolhe “às vezes” ou “raramente”. Este dado é consistente com a escassez de equipamentos culturais especializados e com a menor regularidade de eventos musicais no concelho, podendo também traduzir uma maior consciência crítica dos alunos sobre a qualidade da oferta local. Em alternativa, poderá simplesmente refletir que a programação existente não é suficientemente divulgada.

Em Braga, apesar da amostra reduzida, nota-se também maior dispersão nas respostas, com predominância de “Sim”, refletindo uma oferta cultural moderada.

A análise comparativa confirma que a perceção de acesso cultural está fortemente condicionada pela realidade local e pela consciência individual dos alunos. Em contextos mais urbanos (Porto e Braga), a oferta é efetivamente mais rica, enquanto nos meios periféricos (Felgueiras e Vila Real) a perceção positiva pode não corresponder totalmente à realidade objetiva, traduzindo antes uma perceção limitada sobre a densidade e diversidade da vida cultural envolvente.

Tabela 19 - Respostas dos alunos à questão 1 da parte III do questionário, por escola (elaborado pela autora).

1 – Tens fácil acesso a concertos e eventos culturais na tua região (fora da escola)?				
	Felgueiras	Vila Real	Porto	Braga
A – Sim, frequentemente	12	13	14	3
B – Às vezes	20	2	3	1
C - Raramente	3	1	0	1
D – Nunca	1	0	0	1

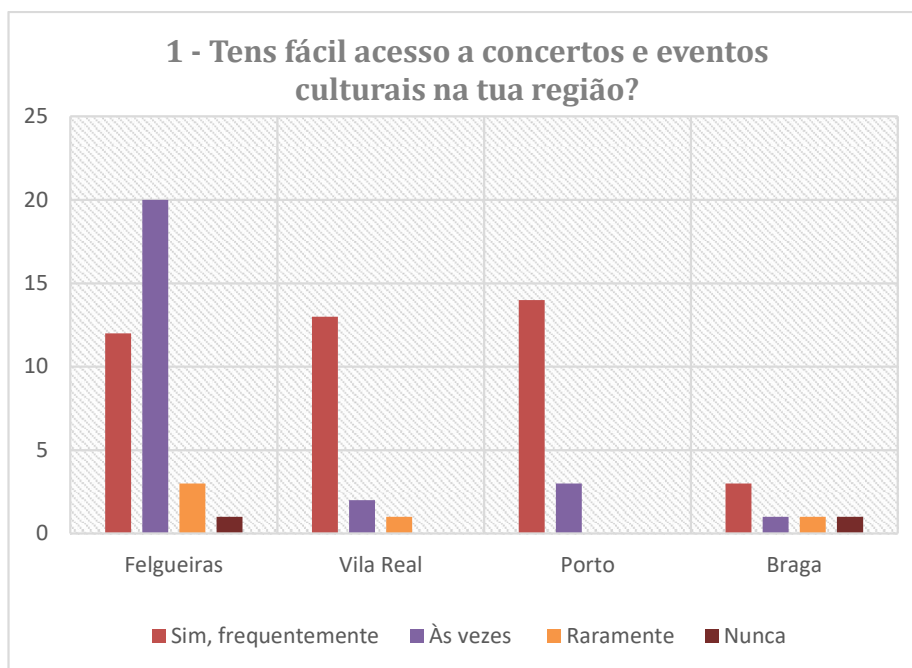


Gráfico 14 - Respostas dos alunos à questão 1 da parte III do questionário, por escola (elaborado pela autora).

A questão 2 - *A tua escola organiza ou promove atividades musicais (como audições, masterclasses, workshops, concertos)?* - procurou avaliar a frequência com que as escolas de música proporcionam experiências performativas e formativas aos seus alunos. Este aspeto é essencial para compreender o papel das instituições como agentes dinamizadores da cultura musical dentro dos respetivos contextos educativos.

Os resultados revelam que a grande maioria dos inquiridos (77,3%) considera que a escola organiza ou promove atividades musicais com frequência. Cerca de 17,3% afirmaram que isso acontece às vezes, enquanto apenas 2,7% referiram que tal ocorre raramente e outros 2,7% afirmaram que nunca.

Tabela 20 - Respostas dos alunos à questão 2 da parte III do questionário (elaborado pela autora).

2 - A tua escola organiza ou promove atividades musicais (como audições, masterclasses, workshops, concertos)?		
A – Sim, frequentemente	58	77,3%
B – Às vezes	13	17,3%
C – Raramente	2	2,7%
D – Nunca	2	2,7%



Gráfico 15 - Respostas dos alunos à questão 2 da parte III do questionário (elaborado pela autora).

Quando os dados são analisados por escola, observa-se uma aparente incoerência nas percepções dos alunos. Embora os Conservatórios do Porto e de Braga apresentem unanimemente respostas positivas, nos Conservatórios de Felgueiras e Vila Real coexistem percepções contraditórias: enquanto uma parte significativa dos alunos afirma que as atividades ocorrem frequentemente, outros referem que raramente ou nunca acontecem.

Esta discrepância entre as respostas sugere que o questionário poderá ter sido interpretado de forma difusa por parte dos alunos, ou que existe alguma falta de clareza na comunicação e na valorização das atividades promovidas pelas próprias escolas. Tal incongruência poderá refletir não necessariamente a inexistência de iniciativas culturais, mas antes diferenças no grau de envolvimento dos alunos, na visibilidade interna dessas ações ou ainda na sua adequação às faixas etárias e níveis de ensino. Em particular, no caso dos alunos mais novos, como os do 7.º ano, é possível que determinadas atividades, embora existentes, não sejam percecionadas como relevantes ou suficientemente adaptadas ao seu estágio de desenvolvimento, não sendo, por isso, reconhecidas como parte integrante do seu percurso formativo.

Tabela 21 - Respostas dos alunos à questão 2 da parte III do questionário, por escola (elaborado pela autora).

2 – A tua escola organiza ou promove atividades musicais (como audições, masterclasses, workshops, concertos)?				
	Felgueiras	Vila Real	Porto	Braga
A – Sim, frequentemente	28	10	16	4
B – Às vezes	5	5	1	2
C - Raramente	2	0	0	0
D – Nunca	1	1	0	0

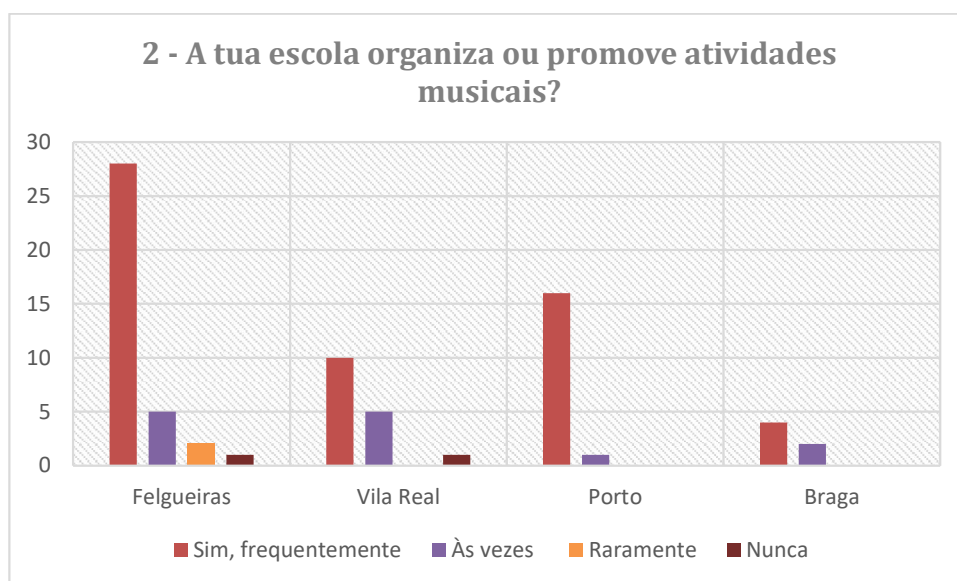


Gráfico 16 - Respostas dos alunos à questão 2 da parte III do questionário, por escola (elaborado pela autora).

Em complemento à questão anterior, a pergunta 3 - *Consideras que a tua escola proporciona experiências musicais diversificadas (ex: assistir a concertos, contacto com outros músicos)?* - procurou compreender não apenas a frequência, mas também a variedade e riqueza das experiências oferecidas pelas instituições.

Os resultados mantêm uma tendência globalmente positiva: 45,3% dos alunos afirmam que a escola proporciona “frequentemente” experiências diversificadas, enquanto 41,3% o reconhecem “às vezes”. Apenas 9,3% afirmam que isso acontece “raramente”, e 4% que “nunca” usufruíram de tais oportunidades.

Tabela 22 - Respostas dos alunos à questão 3 da parte III do questionário (elaborado pela autora).

3 - Consideras que a tua escola proporciona experiências musicais diversificadas (ex: assistir a concertos, contacto com outros músicos)?		
A – Sim, frequentemente	34	45,3%
B – Às vezes	31	41,3%
C – Raramente	7	9,3%
D – Nunca	3	4%

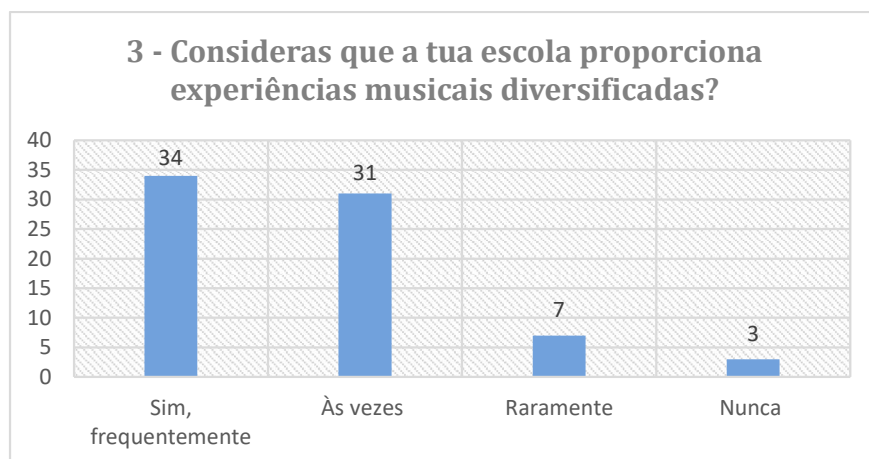


Gráfico 17 - Respostas dos alunos à questão 3 da parte III do questionário (elaborado pela autora).

Os resultados por escolas confirmam que os Conservatórios do Porto e de Felgueiras são os que apresentam maior número de respostas positivas, indicando uma oferta mais consistente e variada de experiências complementares. No entanto, observa-se um dado interessante no Conservatório de Braga, onde a resposta “raramente” surge com maior expressão. Este resultado, que contrasta com as respostas positivas obtidas na questão anterior, poderá refletir uma perceção menos clara por parte dos alunos acerca da diversidade de experiências oferecidas pela escola ou, em alternativa, uma menor variedade efetiva de oportunidades culturais, ainda que, segundo a própria instituição, exista atividade regular.

Tabela 23 - Respostas dos alunos à questão 3 da parte III do questionário, por escola (elaborado pela autora).

3 - Consideras que a tua escola proporciona experiências musicais diversificadas (ex: assistir a concertos, contacto com outros músicos)?				
	Felgueiras	Vila Real	Porto	Braga
A – Sim, frequentemente	19	6	8	1
B – Às vezes	12	8	9	2
C - Raramente	3	1	0	3
D – Nunca	2	1	0	0

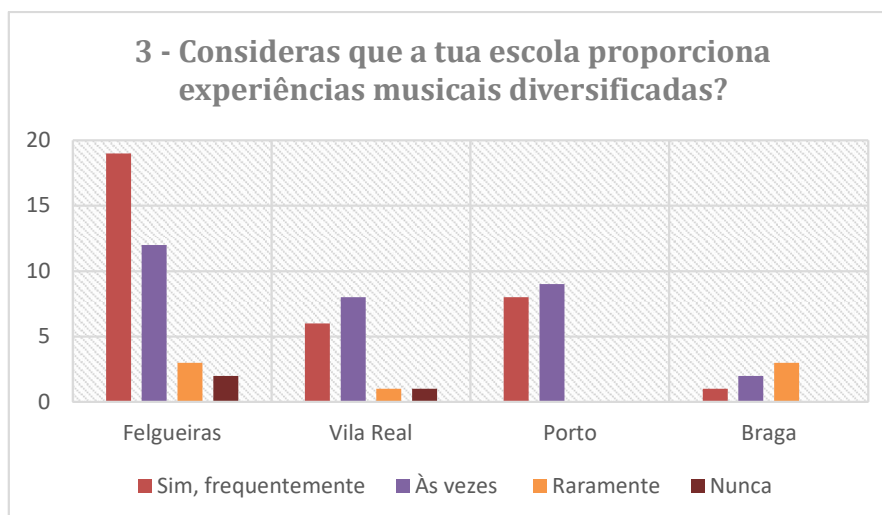


Gráfico 18 - Respostas dos alunos à questão 3 da parte III do questionário, por escola (elaborado pela autora).

A seguinte questão - *Achas que ter mais contacto com eventos e instituições culturais ajudaria no teu desenvolvimento musical?* - pretendeu avaliar o grau de consciência dos alunos relativamente à importância da exposição a contextos culturais diversificados no seu processo de aprendizagem.

Os resultados revelam uma tendência amplamente positiva: 38,7% dos alunos consideram que esse contacto os ajudaria muito, enquanto 48% acreditam que contribuiria um pouco para o seu desenvolvimento musical. Em contraste, apenas 4% dos participantes responderam que não, e 9,3% afirmaram não saber.

Tabela 24 - Respostas dos alunos à questão 4 da parte III do questionário (elaborado pela autora).

4 - Achas que ter mais contacto com eventos e instituições culturais ajudaria no teu desenvolvimento musical?		
A – Sim, muito	29	38,7%
B – Um pouco	36	48%
C – Não	3	4%
D – Não sei	7	9,3%



Gráfico 19 - Respostas dos alunos à questão 4 da parte III do questionário (elaborado pela autora).

Estes dados sugerem que a grande maioria dos estudantes reconhece, ainda que em diferentes graus, o valor formativo do envolvimento com o meio cultural. O facto de quase 87% da amostra atribuir relevância ao contacto com eventos, concertos e instituições culturais demonstra uma perceção clara de que a aprendizagem musical não se limita ao espaço escolar, mas é enriquecida através da vivência artística fora da sala de aula.

Contudo, o número expressivo de respostas “um pouco” pode também ser interpretado como um reconhecimento parcial ou pouco crítico da importância desse contacto, revelando que muitos alunos ainda não compreendem plenamente como a participação em contextos culturais pode transformar a sua motivação. A existência de respostas neutras ou indecisas (“não sei”) reforça esta ideia, podendo refletir falta de experiência efetiva com atividades culturais ou dificuldade em estabelecer uma relação direta entre estas experiências e o desenvolvimento artístico.

A questão 5 - *Conheces algum grande auditório na tua região? Se sim, qual?* - teve como principal objetivo avaliar o nível de familiaridade dos alunos com as infraestruturas culturais do meio envolvente, funcionando como um indicador da consciência cultural local e do grau de ligação entre a comunidade educativa e o tecido artístico da região.

Em geral, observa-se que uma parte significativa dos alunos demonstra algum desconhecimento sobre os principais auditórios ou salas de espetáculo próximos. Embora a maioria consiga identificar pelo menos um espaço cultural relevante, uma percentagem expressiva de respostas em branco ou negativas - 14 em Felgueiras, 4 em Vila Real, 4 no Porto e 2 em Braga - revela um conhecimento limitado ou difuso sobre a oferta existente.

Em Felgueiras, 15 alunos identificaram corretamente a Casa das Artes de Felgueiras e 7 mencionaram a Casa da Música, no Porto. Estas respostas enquadram-se dentro da mesma região cultural e revelam familiaridade com os principais auditórios. O dado mais relevante, contudo, reside nos 14 alunos que deixaram a resposta em branco ou afirmaram não conhecer nenhum auditório, o que sugere um distanciamento face à oferta cultural local e uma possível falta de conhecimento dos espaços disponíveis na própria comunidade.

Em Vila Real, observa-se um padrão semelhante: a maioria dos alunos referiu o Teatro de Vila Real, principal auditório da cidade, mas ainda se registaram algumas respostas em

branco. Este dado reforça a importância de promover, nas escolas, um maior conhecimento do património cultural da região, incentivando a valorização dos equipamentos artísticos de proximidade.

Os alunos do Conservatório do Porto referem predominantemente a *Casa da Música* (12 respostas), e os de Braga identificam o *Theatro Circo* (3 respostas) e, pontualmente, o *Altice Arena*. Ainda assim, também nestas regiões surgem respostas em branco, o que demonstra que nem todos os alunos estão plenamente conscientes da infraestrutura cultural que os rodeia, mesmo em contextos de maior oferta artística.

Tabela 25 - Respostas dos alunos à questão 5 da parte III do questionário (elaborado pela autora).

5 - Conheces algum grande auditório na tua região?		
	N.º respostas em branco / "Não"	N.º de auditórios mencionados
Felgueiras	14	22
Vila Real	4	11
Porto	4	12
Braga	2	4

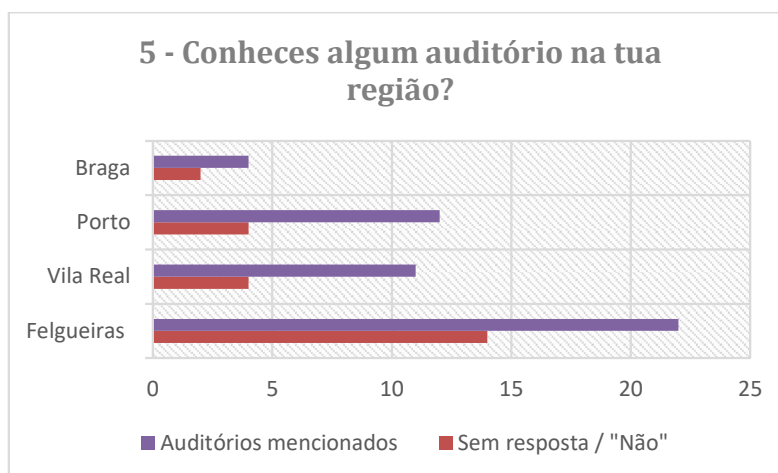


Gráfico 20 - Respostas dos alunos à questão 5 da parte III do questionário (elaborado pela autora).

A questão 6 - *Qual foi o último espetáculo de música ao vivo que assististe?* - procurou compreender o tipo de experiências musicais vividas pelos alunos fora do contexto escolar, permitindo aferir a diversidade de contacto com o meio artístico.

Os resultados foram organizados em três secções distintas: "Sem resposta"; "Erudito" e "Não erudito". As respostas revelam uma distribuição heterogénea:

- 45,3% dos alunos deixaram a pergunta sem resposta, o que poderá indicar falta de memória recente, desinteresse ou ausência efetiva de contacto com espetáculos ao vivo;
- 24% referiram ter assistido a espetáculos de música erudita, como concertos ou ensaios da orquestra da *Casa da Música*, recitais, óperas ou apresentações promovidas pelo próprio conservatório;

- 30,7% mencionaram eventos de carácter não erudito, incluindo concertos de música ligeira (pop/rock), musicais, festivais, atuações de bandas filarmónicas e atividades de natureza popular ou religiosa.

Tabela 26 - Respostas dos alunos à questão 6 da parte III do questionário (elaborado pela autora).

6 – Qual foi o último espetáculo de música que assististe ao vivo?		
Sem resposta	34	45,3%
Erudito	18	24%
Não erudito	23	30,7%

A elevada percentagem de respostas em branco constitui um dado particularmente significativo, uma vez que demonstra que quase metade da amostra não mantém uma relação ativa com a fruição musical fora do espaço escolar. Este fenómeno pode refletir limitações de acesso, falta de incentivo familiar ou institucional, por exemplo.

A presença equilibrada entre referências eruditas e não eruditas sugere, no entanto, uma diversificação das práticas culturais entre os alunos. Enquanto alguns demonstram envolvimento em eventos artísticos ligados à música clássica e académica, outros manifestam uma abertura à música popular/ligeira refletindo a pluralidade das vivências culturais juvenis.

Esta coexistência de referências é, por si só, um indicador relevante, já que demonstra que o contacto cultural dos estudantes de música não se restringe ao universo escolar, mas abrange também expressões artísticas de cariz social e comunitário. Tal diversidade pode contribuir positivamente para o desenvolvimento da identidade musical, alargando o repertório de experiências estéticas e promovendo uma visão mais inclusiva e integrada da cultura musical.

Perceção dos alunos sobre o seu desenvolvimento (IV)

A questão 1 - *Em média, quantas horas por semana dedicas ao estudo do teu instrumento?* - procurou compreender o grau de dedicação individual dos alunos ao estudo instrumental, permitindo inferir níveis de autonomia, disciplina e motivação pessoal no processo de aprendizagem.

Os resultados revelam que a maioria dos alunos (49,3%) dedica entre 1 e 3 horas por semana ao estudo do instrumento, enquanto 25,3% referem praticar entre 4 e 6 horas. Apenas 8% afirmam estudar mais de 6 horas semanais, e 17,3% dedicam menos de uma hora à prática individual.

Estes dados devem ser interpretados considerando a diversidade de regimes de ensino representados na amostra. No ensino articulado ou supletivo, é comum que o tempo de estudo seja mais reduzido, uma vez que os alunos conciliam a formação musical com o ensino geral, dispondo de menos tempo livre. Nesses casos, o foco principal recai sobre o desenvolvimento global de competências musicais e expressivas, sendo mais relevante a regularidade e a qualidade da prática do que o número total de horas. Por outro lado, para os alunos que frequentam o ensino integrado, em que a carga horária e a exigência artística são mais intensas, seria expectável uma maior dedicação ao estudo individual.

Tabela 27 - Respostas dos alunos à questão 1 da parte IV do questionário (elaborado pela autora).

1 - Em média, quantas horas por semana dedicas ao estudo do teu instrumento?		
A - Menos de 1 hora	13	17,3%
B - 1 a 3 horas	37	49,3%
C - 4 a 6 horas	19	25,3%
D - Mais de 6 horas	6	8%

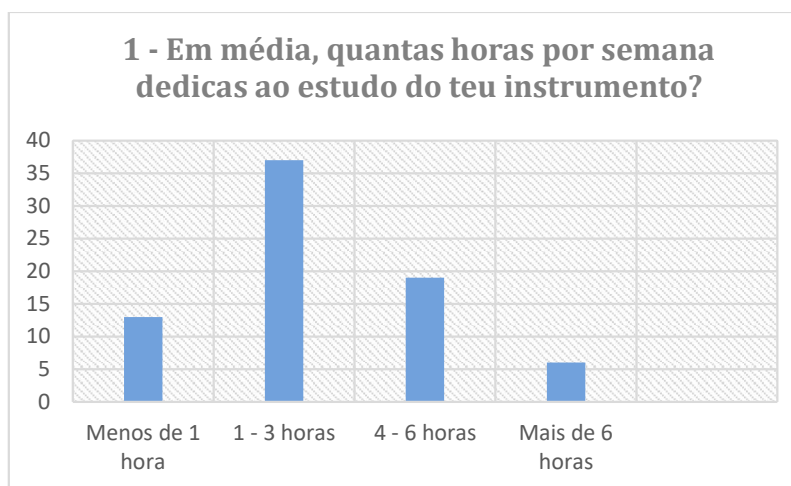


Gráfico 21 - Respostas dos alunos à questão 1 da parte IV do questionário (elaborado pela autora).

Em Felgueiras, observa-se maior concentração nas categorias inferiores (“menos de 1 hora” e “1–3 horas”), o que pode refletir menor disponibilidade de tempo extracurricular ou contextos familiares e institucionais com menor tradição de apoio ao estudo musical fora da escola. Em Vila Real, a tendência inverte-se, com uma concentração mais significativa nas 4–6 horas semanais, sugerindo maior consistência e autonomia na prática instrumental. Nos Conservatórios do Porto e de Braga, predomina a faixa das 1–3 horas.

Os resultados indicam que os alunos mantêm hábitos de estudo regulares, mas adaptados às suas condições de ensino e contexto pessoal.

Tabela 28 - Respostas dos alunos à questão 1 da parte IV do questionário, por escola (elaborado pela autora).

1 – Em média, quantas horas por semana dedicas ao estudo do teu instrumento?				
	Felgueiras	Vila Real	Porto	Braga
Menos de 1 hora	9	2	1	1
1 - 3 horas	23	2	10	3
4 - 6 horas	3	10	4	2
Mais de 6 horas	2	2	2	0

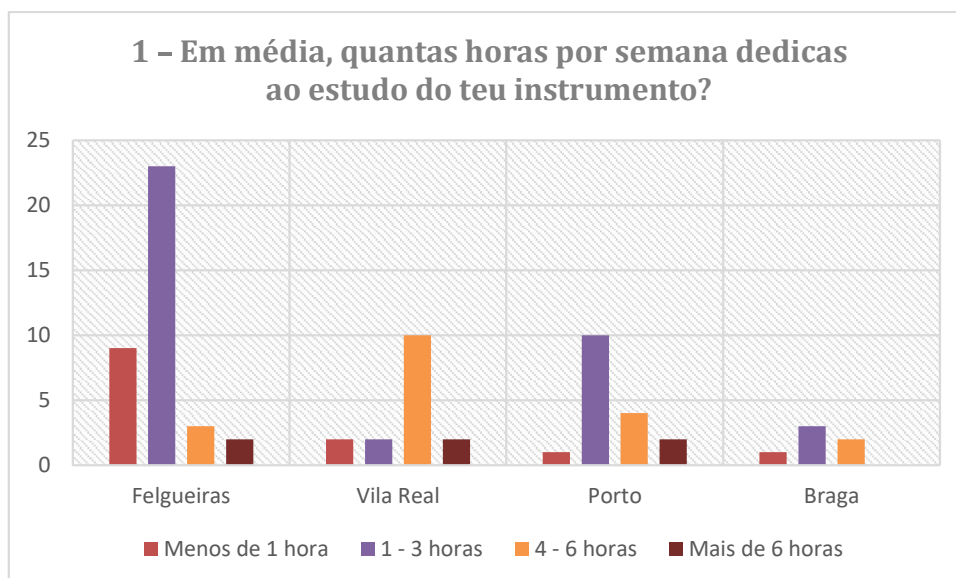


Gráfico 22 - Respostas dos alunos à questão 1 da parte IV do questionário, por escola (elaborado pela autora).

A questão 2 - *Como avalias o teu progresso no instrumento nos últimos anos?* - procurou compreender de que forma os alunos percecionam a sua própria evolução técnica e artística, permitindo identificar níveis de autoconfiança e satisfação com o percurso de aprendizagem.

Os resultados revelam uma perceção globalmente positiva: 44% dos alunos classificam o seu progresso como “bom”, e 40% consideram-no “muito bom”. Apenas 9% avaliaram o progresso como “médio”, e 4% consideraram-no “fraco”. Esta distribuição mostra que a grande maioria dos estudantes tem uma perceção favorável da sua evolução, sugerindo um sentimento generalizado de progresso e realização pessoal no estudo do instrumento, bem como de motivação para aprender.

Tabela 29- Respostas dos alunos à questão 2 da parte IV do questionário (elaborado pela autora).

2 - Como avalias o teu progresso no instrumento nos últimos anos?		
Muito bom	30	40%
Bom	33	44%
Médio	12	9%
Fraco	3	4%

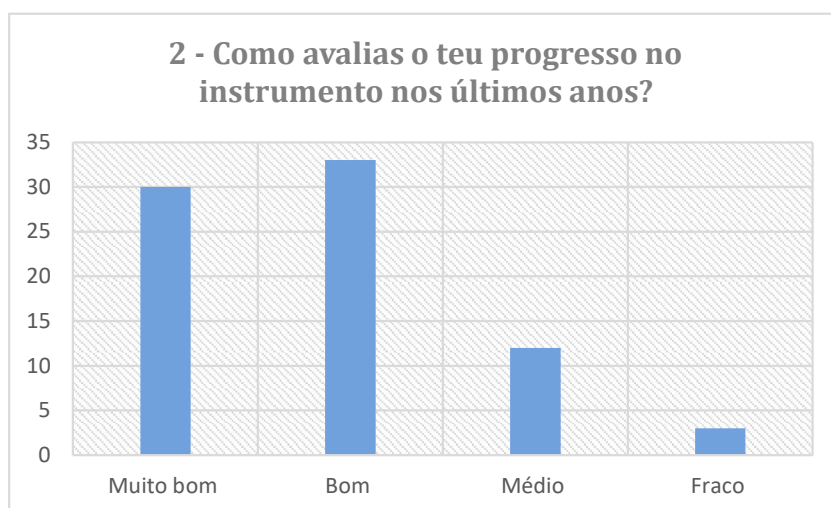


Gráfico 23 - Respostas dos alunos à questão 2 da parte IV (elaborado pela autora).

Nos Conservatórios de Felgueiras e do Porto, as respostas distribuem-se de forma equilibrada entre “bom” e “muito bom”, com valores residuais nas categorias inferiores. Em Vila Real, há uma ligeira concentração de respostas em “médio”, o que pode refletir um nível de autocrítica mais elevado ou maior exigência individual por parte dos alunos. Já em Braga, todas as respostas se situam entre “bom” e “muito bom”, o que demonstra uma perceção de progresso muito positiva.

Tabela 30 - Respostas dos alunos à questão 2 da parte IV do questionário, por escola (elaborado pela autora).

2 - Como avalias o teu progresso no instrumento nos últimos anos?				
	Felgueiras	Vila Real	Porto	Braga
Muito bom	16	6	7	1
Bom	16	5	7	5
Médio	3	4	2	0
Fraco	1	1	1	0

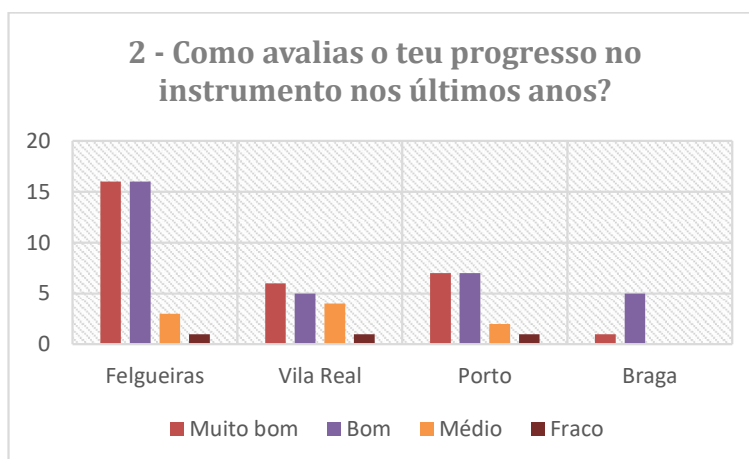


Gráfico 24 - Respostas dos alunos à questão 2 da parte IV do questionário, por escola (elaborado pela autora).

A questão 3 - *Achas que o ambiente cultural onde estudas influencia o teu progresso musical?* - procurou compreender em que medida os alunos reconhecem o impacto do contexto cultural e institucional nas suas trajetórias de aprendizagem. Esta pergunta assume particular relevância dentro do estudo, uma vez que reflete o nível de consciência dos estudantes acerca da relação entre cultura, motivação e desempenho artístico. Os resultados revelam uma perceção amplamente positiva quanto à importância do meio cultural: 48% dos alunos consideram que este influencia muito o seu progresso, e 38,7% afirmam que o influencia um pouco. Apenas 6,7% responderam que não, e igual percentagem declarou não saber. Assim, quase 87% da amostra reconhece algum grau de influência do contexto cultural, o que demonstra uma consciência crescente sobre o papel que o ambiente envolvente desempenha na formação musical.

Tabela 31 - Respostas dos alunos à questão 3 da parte IV do questionário (elaborado pela autora).

3 - Achas que o ambiente cultural onde estudas influencia o teu progresso musical?		
Sim, muito	36	48%
Um pouco	29	38,7%
Não	5	6,7%
Não sei	5	6,7%

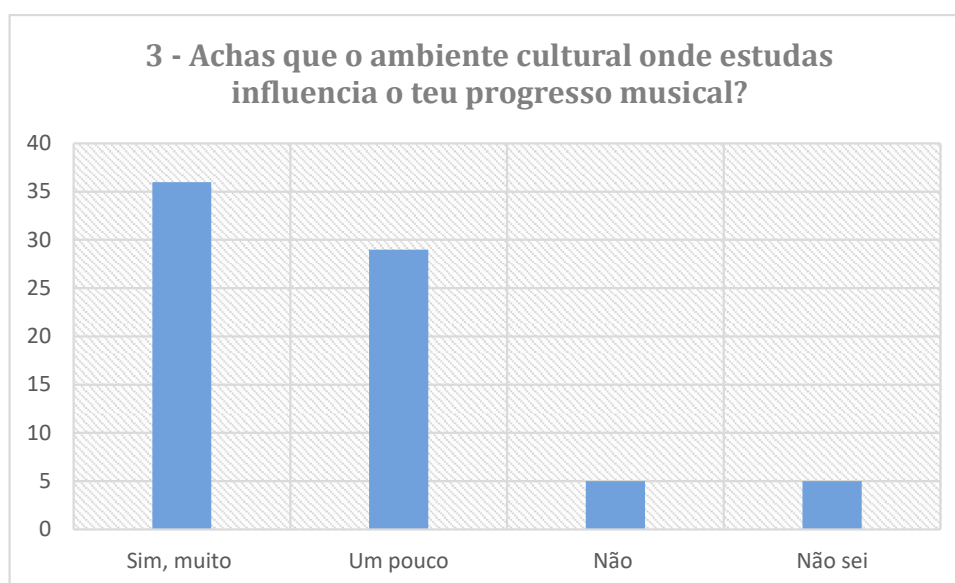


Gráfico 25 - Respostas dos alunos à questão 3 da parte IV do questionário (elaborado pela autora).

Em Felgueiras, a maioria dos alunos (16) atribui grande importância ao ambiente cultural, embora existam algumas respostas isoladas de “não” e “não sei”. Em Vila Real, observa-se um padrão semelhante, mas com uma proporção mais elevada de respostas “um pouco” (10), o que pode refletir uma perceção mais moderada ou ponderada sobre o tema. No Porto, predominam as respostas “sim, muito”, embora também se registem algumas respostas “não” e “não sei”. Em Braga, as respostas positivas são predominantes, indicando que os alunos reconhecem a influência do ambiente cultural no seu desenvolvimento, embora isso não reflita necessariamente uma oferta cultural diversificada ou abundante na cidade.

Tabela 32 - Respostas dos alunos à questão 3 da parte IV do questionário, por escola (elaborado pela autora).

3 - Achas que o ambiente cultural onde estudas influencia o teu progresso musical?				
	Felgueiras	Vila Real	Porto	Braga
Sim, muito	16	5	11	4
Um pouco	14	10	3	2
Não	3	0	2	0
Não sei	3	1	1	0

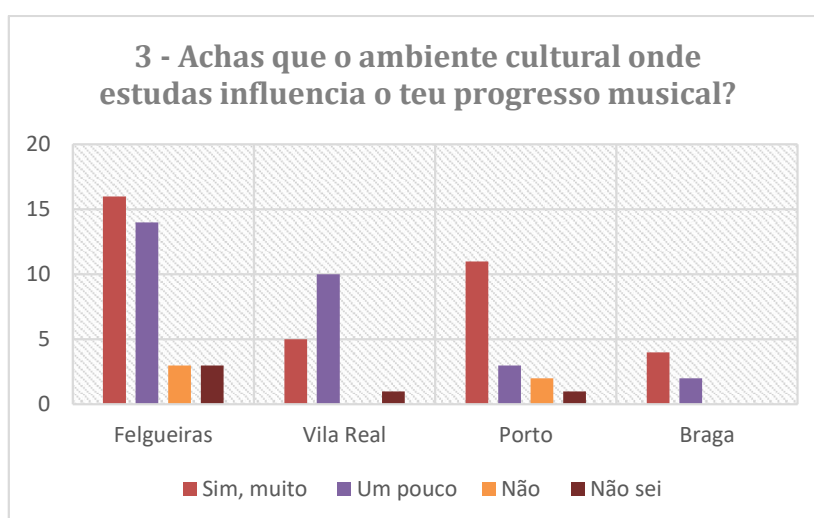


Gráfico 26 - Respostas dos alunos à questão 3 da parte IV do questionário, por escola (elaborado pela autora).

Estes resultados corroboram a ideia de que, à medida que o questionário avança, os alunos deverão ter refletido mais criticamente sobre o papel do contexto cultural, reconhecendo que o desenvolvimento e a aprendizagem não dependem apenas do esforço individual, mas também do ambiente social, artístico e educativo em que estão inseridos.

De modo geral, esta questão revela que os estudantes possuem uma consciência clara, ainda que heterogénea, da importância do meio cultural para o seu desenvolvimento musical. Tal reconhecimento reforça o papel das escolas de música enquanto mediadoras culturais, capazes de potenciar os recursos disponíveis no meio envolvente e de compensar eventuais assimetrias contextuais.

Reflexão livre dos alunos (V)

As respostas à primeira questão aberta - *Que sugestões darias para melhorar a experiência dos alunos na tua escola de música?* - revelam a perceção que os estudantes têm do funcionamento das suas instituições e das dimensões que consideram prioritárias para o seu desenvolvimento artístico.

Nos Conservatórios de Felgueiras e Vila Real, as sugestões convergem em torno da necessidade de reforçar as atividades extracurriculares e o contacto com o meio artístico externo. Os alunos defendem o aumento de masterclasses, workshops e concertos, bem como a promoção de eventos que aproximem a escola da comunidade local. Destacam também limitações nas infraestruturas, nomeadamente a falta de salas de estudo e de espaços adequados para a prática instrumental, o que condiciona a qualidade da

preparação individual. Em Vila Real, surge ainda a proposta de “mostrar o trabalho da escola para fora”, evidenciando o desejo de maior visibilidade e integração cultural na região.

Nos Conservatórios do Porto e de Braga, as respostas assumem um tom mais introspetivo e centrado na experiência pessoal do aluno. Alguns referem aspetos ligados à motivação e ao bem-estar, como “ser feliz a tocar” ou “evitar vícios de estudo”, o que demonstra uma preocupação com a qualidade da aprendizagem e o equilíbrio emocional no percurso musical. Outros apontam a necessidade de maior diversidade estilística, sugerindo a inclusão de géneros para além do repertório clássico e o reforço da música de câmara e de outros formatos colaborativos.

Esta questão evidencia duas tendências complementares: nos contextos onde as oportunidades são mais limitadas, as preocupações recaem sobre a ampliação da oferta cultural e das condições materiais; nos contextos onde a oferta é mais consolidada, os alunos refletem sobre a inovação, a variedade estética e a dimensão expressiva da prática musical. Esta distinção não deve ser lida em termos de desigualdade, mas antes como reflexo da diversidade de estágios de desenvolvimento das instituições e das comunidades em que se inserem.

Na segunda questão aberta - *“Há algo que gostarias de ter na tua formação musical, mas que atualmente não está disponível?”* - os alunos apontam aspetos mais diretamente relacionados com o currículo e a qualidade da formação artística.

Nos Conservatórios de Felgueiras e Vila Real, os alunos manifestam o desejo de aprofundar conhecimentos teóricos, nomeadamente no domínio da história da música, análise e interpretação de obras, bem como maior experiência orquestral. Em Vila Real, é particularmente notada a ausência ou escassez da disciplina de orquestra, o que indica carência de práticas colaborativas e performativas, fundamentais para o desenvolvimento musical global.

Já nos Conservatórios do Porto e de Braga, as respostas, apesar de serem num número reduzido, refletem uma visão mais exploratória da formação. Os alunos referem interesse em aprender outros géneros musicais ou participar em projetos de intercâmbio entre escolas.

Estas respostas qualitativas revelam, portanto, duas dimensões distintas da perceção dos alunos:

- Nos contextos menos favorecidos, predomina o desejo de melhorar as condições de base e reforçar o contacto com experiências formativas estruturantes;
- Nos contextos mais desenvolvidos, observa-se uma vontade de diversificação e abertura estética, associada a uma formação já consolidada.

Em conjunto, as duas questões apontam para a importância de ajustar a ação pedagógica e cultural de cada escola às características do seu meio, de modo a equilibrar oportunidades, promover a equidade e incentivar uma formação musical completa, crítica e culturalmente situada.

3.7. Conclusões

A análise dos dados evidencia um panorama complexo e heterogéneo no que respeita à relação entre o contexto cultural e o desenvolvimento musical dos alunos das escolas de música da Região Norte. Embora a maioria reconheça a importância do meio envolvente no seu progresso artístico, persistem diferenças marcantes entre regiões - tanto no acesso a recursos e experiências, como na forma como os estudantes percebem e valorizam o ambiente cultural que os rodeia.

Nos contextos mais periféricos, como Felgueiras e Vila Real, observa-se uma dependência acentuada da escola enquanto principal espaço de contacto com a cultura. Nestes casos, a instituição assume um papel mediador fundamental, compensando as limitações de oferta artística do território. Contudo, o acesso a experiências musicais diversificadas continua reduzido, o que se reflete em níveis mais moderados de motivação e numa percepção menos afirmativa do impacto cultural na aprendizagem.

Nas cidades de maior densidade artística, como Porto e Braga, emerge uma contradição significativa: apesar da abundância de eventos e equipamentos, muitos alunos revelam desconhecimento ou distanciamento face ao contexto cultural em que se inserem. Este dado demonstra que a simples existência de recursos não basta para garantir integração e participação cultural. O contacto com a arte requer formação para ver, compreender e valorizar; exige, em suma, literacia cultural.

Neste sentido, importa salientar que muitos alunos olham para o professor como uma referência direta, não apenas na prática musical, mas também na relação quotidiana com a cultura. O exemplo do professor - enquanto participante ativo, consumidor informado e agente crítico de oferta cultural - torna-se, portanto, um fator determinante. Quando o docente evidencia hábitos culturais consistentes, partilha experiências artísticas e integra referências externas no trabalho pedagógico, contribui para ampliar o horizonte dos alunos e para lhes mostrar que a cultura não é apenas um complemento, mas parte integrante da identidade artística. Assim, a mediação cultural exercida pelo professor assume um papel essencial: é através deste exemplo vivido que muitos alunos aprendem a reconhecer oportunidades, a atribuir-lhes valor e a desenvolver uma participação cultural mais consciente e informada.

Assim, torna-se imperativo redefinir o papel das escolas de música como agentes de desenvolvimento cultural e social, superando a lógica meramente técnica e assumindo uma missão formativa mais ampla. As desigualdades culturais identificadas não resultam apenas da disparidade de meios, mas também da ausência de hábitos de fruição, de reflexão estética e de participação ativa no tecido artístico.

Para um fortalecimento da literacia cultural dos alunos, propõem-se as seguintes linhas de ação:

1. Educação para a literacia cultural

- Criação de módulos, clubes ou projetos dedicados ao património artístico local e nacional;
- Discussão orientada sobre concertos, exposições e produções artísticas, incentivando a análise crítica e o pensamento estético;
- Articulação entre disciplinas teóricas (história, análise, estética) e experiências de fruição cultural reais.

2. Articulação entre escola e comunidade

- Estabelecimento de parcerias com teatros, museus, auditórios e associações culturais;
- Organização de concertos pedagógicos, residências artísticas e projetos interdisciplinares com impacto comunitário;
- Desenvolvimento de programas de extensão cultural que aproximem alunos e território.

3. Intercâmbio e partilha entre instituições

- Criação de redes regionais entre conservatórios para troca de experiências, workshops e projetos conjuntos;
- Promoção de encontros anuais e intercâmbios de alunos, reforçando a partilha entre realidades distintas.

4. Formação e sensibilização docente

- Ações de formação contínua que explorem a dimensão cultural e social do ensino artístico;
- Incentivo a metodologias que combinem técnica, reflexão e consciência cultural.

Esta investigação confirma que o sucesso da formação artística depende de um ecossistema educativo e cultural integrado. A valorização da cultura enquanto dimensão formativa é essencial para uma educação musical plena e equitativa. Promover a literacia cultural é formar não apenas músicos competentes, mas cidadãos críticos, criativos e conscientes do seu papel na sociedade.

As escolas de música, enquanto espaços privilegiados de encontro entre arte e educação, têm a responsabilidade de ampliar o horizonte cultural dos seus alunos e de contribuir para uma sociedade em que a cultura seja compreendida não como privilégio, mas como direito e património comum.

Bibliografia

- Bernhofer, A. (2016). Proceedings of the International Society for Music Education. (D. Forrest, Ed.) *Classical Concerts through the Eyes of Young People: An Empirical Research Project from the Perspective of Cultural Participation*, pp. 4-11.
- Câmara Municipal de Felgueiras. (13 de outubro de 2021). *Casa da Artes*. Obtido em setembro de 2025, de <https://cm-felgueiras.pt/viver/cultura/casa-das-artes/>
- Casa da Música. (s.d.). *A casa*. Obtido em julho de 2025, de Casa da Música: <https://casadamusica.com/a-casa/>
- Conservatório de Artes de Felgueiras. (s.d.). *Atividade Cultural*. Obtido em setembro de 2025, de <https://conservatorioartefelgueiras.pt/atividade-cultural/>
- Conservatório de Música do Porto. (29 de janeiro de 2024). Projeto Educativo.
- Conservatório de Música do Porto. (julho de 2025). *A escola*. Obtido de Conservatório de Música do Porto: <https://www.conservatoriodemusicaodoporto.pt/>
- Conservatório de Vila Real. (20 de junho de 2025). *O conservatório*. Obtido em junho de 2025, de <https://conservatorio-vr.pt/index.php/o-conservatorio/o-cvr>
- Faria, J. (s.d.). *Apresentação*. Obtido em setembro de 2025, de Escola Artística Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga: <https://conservatoriodebraga.pt/apresentacao/>
- Forum Braga. (s.d.). *O Forum Braga*. Obtido em setembro de 2025, de <https://www.forumbraga.com/SobreNos/ForumBraga>
- Goi, M., & Rosa, A. (26 de março de 2024). Revista Educação Pública. *Teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky: aprendizagem por meio das relações e interações sociais*, 24(10).
- Gonçalves, G. (setembro de 1998). *Questionamento à volta de três noções: grande cultura, cultura popular, e cultura de massas*.
- Hallam, S. (2009). Motivation to learn. Em S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut, *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 285-294). Oxford: Oxford University Press.
- Pinto, A. (2004). Revista Música, Psicologia e Educação . *Motivação para o Estudo de Música: Factores de Persistência*(6), pp. 33-44.
- Queiroz, L. R. (maio de 2017). Debates. *Educação musical é cultura: nuances para interpretar e (re)pensar a práxis educativo-musical no século XXI*, 18, pp. 163-191.
- Richardson, J. (1986). Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. *The Forms Of Capital*, Pierre Bourdieu, pp. 241–258.
- Robert Half. (23 de dezembro de 2024). *Cultura organizacional*. Obtido de Robert Half : <https://www.roberthalf.com/br/pt/insights/gestao-talentos/cultura-organizacional-tudo-que-voce-precisa-saber-sobre-o-assunto-rc#toc1>
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development* . Oxford University Press.
- Sousa, V. d. (2021). Culturas e Turismo. *Identidade e Cultura. As Identidades Culturais num Mundo Globalizado.*, pp. 92-104.
- Suzuki, S. (1983). *Nurtured by love*. USA: Alfred Music Publishing Co., Inc.

Teatro de Vila Real. (s.d.). *O Teatro*. Obtido em setembro de 2025, de <https://www.teatrodevilareal.com/index.php/o-teatro>

Tracana, M. I. (2008). *Cultura Musical na Escola: a influência das actividades de complemento curricular*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho , Música.

Universidade Portucalense. (s.d.). *A cidade do Porto*. Obtido em julho de 2025, de Universidade Portucalense: <https://www.upt.pt/inicio/internacionais/a-cidade-do-porto/>

Anexo A

Pedido de colaboração às instituições participantes

Estimada direção do Conservatório _____,

O meu nome é Catarina Martins Monteiro e frequento o mestrado em Ensino da Música na Escola Superior de Artes Aplicadas, em Castelo Branco. No âmbito da elaboração do meu Relatório de Estágio Profissional, encontro-me a desenvolver uma investigação com o seguinte tema:

“A influência do contexto cultural no desenvolvimento dos alunos: um estudo comparativo entre escolas de música no Norte de Portugal.”

O presente estudo tem como objetivo compreender de que forma o meio envolvente das escolas - nomeadamente o acesso a experiências culturais e artísticas - pode influenciar a motivação, a aprendizagem e o desenvolvimento técnico-artístico dos alunos.

Neste sentido, venho por este meio solicitar a vossa colaboração para a divulgação deste questionário dirigido a alunos do ensino articulado, integrado ou supletivo do 7.º ao 9.º ano que frequentem a vossa escola de música.

Link para o formulário: _____

O questionário é anónimo, de preenchimento rápido (cerca de 5 minutos), e os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins académicos.

A aplicação do questionário poderá ser feita através de professores de instrumento, diretores de turma ou outro meio que considerem adequado.

Desde já, agradeço a vossa atenção e colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

Catarina Monteiro

Anexo B

Inquérito por questionário

Instruções: Este questionário tem como objetivo entender a tua experiência enquanto aluno(a) de música, bem como analisar de que forma o ambiente cultural onde estudas influencia o teu percurso de aprendizagem. As respostas são totalmente anónimas e serão utilizadas exclusivamente para fins de investigação académica.

Secção I – Caracterização social da amostra

1. Ano de Escolaridade

- a) 7.º ano
- b) 8.º ano
- c) 9.º ano

2. Género
 - a) Feminino
 - b) Masculino
 - c) Prefiro não dizer
3. Escola de música onde estudas (resposta aberta)
4. Instrumento (resposta aberta)
5. Há quantos anos estudas música?
 - a) Menos de 1 ano
 - b) 1-3 anos
 - c) 4-6 anos
 - d) Mais de 6 anos

Secção II - Fatores motivacionais e experiência cultural da amostra

1. Porque escolheste aprender música? (Podes assinalar mais de uma opção)
 - a) Interesse pessoal
 - b) Influência da família
 - c) Amigos
 - d) Outra:
2. Assistir a espetáculos de música ao vivo (concertos, recitais a solo ou de música de câmara) influenciou a tua decisão de aprender música?
 - a) Sim, muito
 - b) Um pouco
 - c) Não
 - d) Não sei
3. Costumas participar em atividades musicais fora da escola?
 - a) Sim, frequentemente
 - b) Às vezes
 - c) Raramente
 - d) Nunca
- 3.1. Se respondeste “sim”, em que atividades participas? (Podes assinalar mais de uma opção)
 - a) Banda filarmónica
 - b) Coro
 - c) Estágios de orquestra
 - d) Outra:
4. Gostarias de continuar os teus estudos na área da música (ensino secundário, superior ou profissional)?
 - a) Sim
 - b) Talvez

- c) Não
 - d) Não sei
5. O que mais te motiva no estudo do teu instrumento? (Podes assinalar mais de uma opção)
- a) Melhorar tecnicamente
 - b) Tocar com colegas
 - c) Ter um professor inspirador
 - d) Participar em concertos
 - e) Assistir a espetáculos de música
 - f) Outra:

Secção III - Perceção dos alunos sobre o seu contexto cultural

1. Tens fácil acesso a concertos e eventos culturais na tua região (fora da escola)?
 - a) Sim, frequentemente
 - b) Às vezes
 - c) Raramente
 - d) Nunca
2. A tua escola organiza ou promove atividades musicais (como audições, masterclasses, workshops, concertos)?
 - a) Sim, frequentemente
 - b) Às vezes
 - c) Raramente
 - d) Nunca
3. Consideras que a tua escola proporciona experiências musicais diversificadas (ex: assistir a concertos, contacto com outros músicos)?
 - a) Sim, frequentemente
 - b) Às vezes
 - c) Raramente
 - d) Nunca
4. Achas que ter mais contacto com eventos e instituições culturais ajudaria no teu desenvolvimento musical?
 - a) Sim, muito
 - b) Um pouco
 - c) Não
 - d) Não sei
5. Conheces algum grande auditório na tua região? Se sim, qual? (resposta curta)
6. Qual foi o último espetáculo de música ao vivo que assististe? (resposta curta)

Secção IV - Perceção dos alunos sobre o seu desenvolvimento

1. Em média, quantas horas por semana dedicas ao estudo do teu instrumento?
 - d) Menos de 1 hora
 - e) 1-3 horas
 - f) 4-6 horas
 - g) Mais de 6 horas

2. Como avalias o teu progresso no instrumento nos últimos anos?
 - d) Muito bom
 - e) Bom
 - f) Médio
 - g) Fraco

3. Achas que o ambiente cultural onde estudas influencia o teu progresso musical?
 - e) Sim, muito
 - f) Um pouco
 - g) Não
 - h) Não sei

Secção V - Reflexão livre dos alunos

1. Que sugestões darias para melhorar a experiência dos alunos na tua escola de música?
2. Há algo que gostarias de ter na tua formação musical, mas que atualmente não está disponível?