

Formação Musical: Quando não é a avaliação que marca o compasso – um estudo de caso na região do Porto

Luísa Pais-Vieira¹

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
CIPEM/INET-md - Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical

Liliana Pinto²

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

RESUMO

A disciplina de Formação Musical integra o currículo de diferentes tipos de escolas de música e, historicamente, uma das suas finalidades tem sido promover o domínio do código musical. Embora as escolas do Ensino Artístico Especializado tenham autonomia pedagógica, esta poderá estar balizada por orientações nacionais e reproduções didáticas, nomeadamente a sua natureza *tarefeira*, através da repetição de atividades para o domínio dessa notação e teoria, como um contínuo teste. Questiona-se ainda se os conteúdos e as atividades estarão moldados ao que é fácil de classificar e que limitações essa seleção colocará à compreensão do fenómeno artístico musical.

O contacto com escolas de música que não estão sob tutela ministerial – com efetiva liberdade pedagógica – permite-nos averiguar se a ausência de obrigatoriedade de realização de testes poderá conduzir a um alargamento das experiências musicais promovidas em sala de aula. Assim, foram enviados questionários para escolas de ensino de música ‘não oficial’ e realizadas 6 entrevistas a professores de ensino em escolas de música não oficiais, oficiais e instituições de formação do distrito do Porto. As suas partilhas revelaram aspetos importantes para o desenvolvimento do corpo teórico da Didática da Formação Musical e para a proposta do paradoxo da completude da avaliação.

Palavras-chave: Formação Musical; Autonomia pedagógica; Ensino para os testes; Desenvolvimento didático.

ABSTRACT

*Formação Musical*³ is part of the curriculum of different types of music schools and, historically, one of its purposes has been to promote the proficiency of the musical code. Although Specialized Art Education schools have pedagogical autonomy, this may be guided by national guidelines and didactic reproductions, namely their *task* directed nature, through the repetition of activities to master this notation and theory, as a continuous test. It is also questioned whether the contents and activities will be shaped to what is easy to classify and what limitations this selection may place on the understanding of the musical artistic phenomenon.

Contact with music schools that are not under governmental supervision – with pedagogical autonomy – allows us to check whether the absence of mandatory tests may lead to an expansion of musical experiences in the classroom. Thus, we sent questionnaires to 'unofficial' music teaching schools and carried out 6 interviews with teachers of unofficial and official music schools, and a higher education institution in the district of Porto. Their contributes provided important guidelines for the development of the theoretical body of *Formação Musical* Didactics and our proposal of the assessment completeness paradox.

¹Endereço de contacto: luisapaisvieira@ese.ipp.pt

²Endereço de contacto: lilianapintop@ese.ipp.pt

³Formação Musical is a specific type of Music Education that figures in Music Schools, different in its goals, publics and methods from de Music Education carried out in general education.

Keywords: *Formação Musical*; Music Education; Pedagogical autonomy; Testing directed teaching; Didactic development.

1. Introdução

Em Portugal, o ensino de música apresenta-se i) no ensino regular – para todos os alunos pelo menos do 1.º e 2.º ciclos –, ii) no Ensino Artístico Especializado de Música – em escolas vocacionais ou profissionais sob tutela ministerial – e iii) em escolas não oficiais – que podem ter ou não um plano curricular e que Ribeiro considera ter características próximas às do ensino informal (v. Folhadela et al., 1998; Fernandes et al., 2007; Ribeiro, 2019). Nas escolas de música (oficiais e não oficiais) tem-se vindo a observar uma configuração da disciplina de Formação Musical muito próxima do treino musical, *tarefeira* (Pedroso, 2003) e orientada para a avaliação. As escolas não oficiais têm maior liberdade pedagógica, verificando-se nalgumas a ausência de testes e de classificações periódicas, pelo que se torna pertinente analisar as suas práticas de ensino-aprendizagem.

Assim, por meio de questionários e entrevistas a professores que estão ou estiveram em contacto profissional com estas realidades, procurou-se conhecer as possibilidades pedagógicas na ausência de obrigatoriedade de testes e em plena autonomia. Para isso, numa primeira secção aprofundaremos a problemática, numa segunda secção apresentaremos o desenho metodológico, seguindo-se a apresentação e análise dos resultados, terminando com uma reflexão onde se pretende fomentar futuros estudos.

A observação de que “as escolas especializadas de música [oficiais] ocupam no sistema educativo um lugar marginal e indefinido” (Folhadela et al., 1998, p.30) parece acentuar-se no que se refere às escolas não oficiais. Pretendemos, portanto, com este estudo contribuir para um maior conhecimento sobre este tipo de ensino e refletir sobre a forma como a avaliação se tem vindo a desenvolver na Formação Musical. Questiona-se a validade e relevância das atuais avaliações face às suas finalidades e respetivas consequências nas aulas (e fora delas), nomeadamente quanto à tradicional natureza *tarefeira*, objetiva e seletiva da Formação Musical.

2. Problemática

2.1. As aulas como um interminável teste

As práticas de Formação Musical têm vindo a ser apresentadas como um contínuo teste, sob um mesmo “conjunto de actividades mais ou menos fixas - ditados, leituras, entoações, conceitos de Teoria Musical, ... - que se vão repetindo aula após aula” (Pedroso, 2003, p.76), eventualmente na esperança de que com essa repetição os alunos melhorarão o seu desempenho. Algumas reflexões emergem desta observação. Numa primeira reflexão – ‘treino e educação’ – acreditamos que a prática, que sabemos dever ser regular, por si só não é suficiente e precisa de uma abordagem mais abrangente e reflexiva para garantir uma aprendizagem mais completa, integrada e significativa. Numa segunda reflexão – ‘aula *igual a teste*’ –, a repetição destas actividades, que são as que constam nos testes, levanta-nos alguns alertas. Numa terceira reflexão, – ‘o que é mais fácil de quantificar?’ – questiona-se se os conteúdos e as actividades estarão a ser escolhidos pelo que é fácil de classificar e que elementos musicais são excluídos para garantir esse intuito (v. Pratt, Henson & Cargill, 1998). Questiona-se, portanto, se a Formação Musical se estará a desenvolver ainda hoje no sentido da avaliação através de exercícios acrílicos que reduzem os conteúdos programáticos a aspetos de fácil mensuração (notas, ritmos, intervalos, acordes ...) e resultando conseqüentemente em “programas limitados, [que] longe de aumentarem a consciencialização auditiva, podem, na realidade, limitar ouvidos e mentes” (Pratt et al., 1998, p.3; v. Kühn, 2003).

Deste modo, o que pareceria ser um facto consumado – a avaliação serve para “assegurar que os alunos aprendem, para lhes dar um feedback formativo, para os motivar” (Newstead, 2003, p.101) – poderá eventualmente ter de ser relembrado na prática do dia-a-dia. Defendemos que a avaliação na Formação Musical deve apoiar um melhor conhecimento dos processos de ensino e aprendizagem, mesmo que para tal seja necessário proceder a uma avaliação mais subjetiva. Fora dos períodos de avaliação formal, a repetição

de determinados exercícios (treino/instrução musical) poderá só fazer sentido se subsistir a *solicitação explícita* de um pensamento mais articulador, crítico e reflexivo (educação musical). Consideramos, portanto, a coexistência da promoção do treino e da educação musicais, conhecendo claramente as suas potencialidades e limites (v. Bowman, 2002).

Como professoras de Formação Musical sabemos que os exames não são uma impressão fiel do que se passa nas salas de aula, mas, tal como Herman (1992), estamos conscientes da influência da avaliação na atuação docente. Se os exercícios que se apresentam em situação de avaliação promoverem apenas o treino musical e as aulas reproduzirem a lógica dos testes – excluindo os elementos subjetivos da música – poderemos, inclusive, estar a contribuir para a memorização do entendimento e vivência da arte musical por parte dos alunos. Assim, é necessária a articulação desse trabalho *com a música* de uma forma simultaneamente mais compreensiva e mais próxima do que será – seja pela performance profissional ou amadora, seja pela audição – uma experiência musical plena.

2.2. O desejável papel da avaliação nas práticas de ensino

Segundo Arends (2008) “avaliação refere-se, normalmente, ao processo de fazer juízos, atribuir notas ou decidir sobre mérito” (p.211). Pode, segundo Durant & Welch (1995) incluir as perspetivas do professor (na avaliação do grau de sucesso do processo de ensino-aprendizagem); da política escolar (na monitorização comparada local e global); e dos alunos, no reforço do interesse e do prazer em fazer e ouvir música (para os alunos evoluírem).

Estas perspetivas são reforçadas por Fautley (2010) que determina quatro tensões que resultam no ângulo 1) dos professores, para analisar e tomar decisões sobre os processos de ensino-aprendizagem; 2) das direções escolares, para apurar a atuação dos professores, podendo fornecer informações para uma outra lente, 3) o da inspeção de escolas, que, por sua vez, avaliando o grau de sucesso e insucesso destas, fornece informação aos 4) sistemas governamentais que pretendem assegurar a forma como os gastos são realizados e desenvolver políticas educativas. Verifica-se que cada uma destas perspetivas fornece informações ao nível hierárquico superior, afastando-se cada vez mais da sala de aula.

Tal como Regelski (2012) alerta para a realização de concertos que servem os interesses de reputação dos professores e das escolas na comunidade, e não os interesses dos alunos, defende-se aqui que a avaliação deverá eticamente radicar no benefício informativo sobre os alunos e para os alunos, através da reformulação de práticas em sala de aula e reajuste de outras atuações tais como as decisões sobre o currículo. Sublinha-se, portanto, que a orientação não será no sentido de moldar as planificações à avaliação previamente estabelecida, mas sim no sentido de fornecer informações relevantes sobre a pertinência dos conteúdos selecionados, grau de sucesso das atividades na aprendizagem e um melhor conhecimento dos alunos e respetivas necessidades no âmbito musical e até pertinência curricular como defende Wilson (*in* Katz et al., 2001). Assim, o professor assumirá os papéis de orientador (atenção individual), guia (atenção dada à progressão do grupo), “accountant” (justiça individual por comparação), repórter (registo para análise de informação) e “program director” (para a planificação e reconsideração dos objetivos globais) (Katz et al., 2001).

Segundo Libâneo (2000) e La Belle (1987) o ensino não oficial relaciona-se com atividades que têm uma determinada intenção e que podem oferecer um ensino menos formal e personalizado a determinados subgrupos da população. Em Portugal, as práticas de Formação Musical em escolas não oficiais constituem-se aparentemente como um tema ainda pouco investigado, não tendo sido encontrado nenhum estudo até à redação do atual texto. Este aspeto resulta simultaneamente na insegurança e pertinência deste trabalho, que poderá ter a vantagem de não só contribuir para o conhecimento dos processos de ensino-aprendizagem neste contexto, como também nos fornecer novas pistas para o corpo teórico da Didática da Formação Musical.

3. Metodologia

3.1. Desenho metodológico e descrição dos intervenientes

Face aos dilemas apresentados, este estudo pretendeu analisar, relativamente à Formação Musical i) as práticas de ensino em contextos escolares com plena autonomia pedagógica, ii) conhecer práticas de ensino independentes da avaliação formal e iii) perceber se a ausência de obrigatoriedade de avaliação por testes poderá conduzir a um alargamento das experiências musicais promovidas em sala de aula. Para tal procedeu-se a um inquérito por questionário enviado para escolas de música não oficiais e a entrevistas a 6 professores segundo alguns critérios posteriormente descritos. Constitui-se este, portanto, como um estudo misto, com recolhas de dados que resultam em metodologias quantitativas e qualitativas, com carácter interpretativo e de natureza exploratória e interpretativa (Fortin, 2009).

Sobre os questionários

Foram feitos com sucesso 35 contactos por telefone a 58 escolas não oficiais do distrito do Porto⁴ para realização de inquéritos por questionário, sendo que 13 das 35 escolas foram excluídas do estudo por não terem a disciplina de Formação Musical. A circunscrição da região deveu-se ao propósito de proceder a perguntas abertas, que expectavelmente forneceriam informação mais aprofundada sobre a temática, que exigem uma análise mais complexa, interpretativa, rigorosa, requerendo mais tempo (Hill & Hill, 2012). Os questionários foram acessíveis através de *link*, assegurando-se o anonimato e possibilidade de desistência dos intervenientes. Estas 22 escolas tinham até 4 de professores de Formação Musical/Teoria Musical/Treino Auditivo, disciplinas com função semelhante. Após o consentimento informado apresentaram-se questões sobre 1) Perfil social, académico e profissional; 2) Práticas da Formação Musical e avaliação em escolas 'não oficiais'; 3) Relação entre testes e práticas letivas, finalizando com 4) um espaço de comentário livre. Responderam ao questionário 10 professores (PQ1 a PQ10), 4 do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Tinham, à data, entre os 22 e os 73 anos de idade, habilitações académicas entre o 5.º grau e o doutoramento, passando pelos antigos cursos superiores do Conservatório. A experiência de ensino em escolas oficiais variou entre 0 e 8 anos e em escolas não oficiais entre 2 e 35 anos.

Sobre as entrevistas

A realização das 6 entrevistas semiestruturadas teve como propósito a obtenção de informação não documentada, permitindo o diálogo para além do guião, o esclarecimento e aprofundamento de ideias (Marconi & Lacatos, 2010). Numa amostragem do tipo teórica (Glaser & Strauss, citados por Rousseau & Saillant, 2009), procuraram-se 6 professores de Formação Musical ou congéneres com experiência de lecionação e idades diferenciadas, experiência prévia ou atual em escolas não oficiais (6), oficiais (2) e na formação de professores (2). Todos os professores entrevistados (PE), tiveram acesso ao guião de entrevista antecipadamente. Uma (1) entrevista foi feita em formato escrito e dialogado e 5 entrevistas por videochamada, gravadas com autorização dos intervenientes, transcritas e validadas.

As 6 perguntas incidiram nas vantagens e desvantagens e possibilidades do ensino da Formação Musical em escolas não oficiais, na não obrigatoriedade de testes, na hipótese de o ensino da Formação Musical poder estar a ser redutor face ao fenómeno musical, nas propostas de melhoria para a disciplina e na possível influência do ensino em escolas não oficiais nas restantes práticas docentes.

Sobre a triangulação e análise de dados

Através das respostas obtidas, procedeu-se a uma triangulação que colocou em confronto os dados, as investigadoras e os métodos de recolha (apontando para dados e análises quantitativos e qualitativos), com

⁴Alfena, Gondomar, Maia, Matosinhos, Paredes, Porto, Póvoa de Varzim, Valongo, Vila do Conde e Vila Nova de Gaia.

o objetivo de aumentar a fiabilidade dos resultados e credibilidade das reflexões (Patton, citado por Yin, 2014; Reidy & Mercier, 2009). A análise dos dados foi, portanto, realizada de forma conjunta (v. Quadro 1) incidindo fundamentalmente nas perspetivas dos intervenientes e contribuindo também para uma apresentação mais inteligível dos dados.

Quadro 1. Relação entre as dimensões de análise e os métodos de recolha de dados

Dimensões de análise	Métodos de recolha de dados	
	Questionários	Entrevistas
1. Ensino em escolas oficiais e não oficiais		Q1
2. Influência da prática de ensino em escolas não oficiais nas outras práticas letivas		Q6
3. A realização de testes	Q8 – Q15; Q19; Q20	Q2
4. Não obrigatoriedade de realização de testes	Q16 –Q18; Q27	Q2 Q3
5. Hipótese: Formação Musical poderá estar a ser uma disciplina redutora	Q21 – Q26	Q4
6. Perceções sobre o atual e propostas para o futuro ensino da Formação Musical		Q5

Não surgiram categorias emergentes uma vez que todas as perceções foram alocadas às dimensões anteriores.

3.2. Limitações

As opções metodológicas acarretam sempre vantagens – que induzem o investigador a adotá-las –, mas também limitações. A elaboração do questionário não pôde contar com investigações anteriores sobre o assunto, expondo de forma evidente a sua natureza exploratória. Ponderámos a pertinência de incluir os dados provenientes dos 10 professores respondentes, número assinaladamente reduzido⁵, e considerámos que, para além do substantivo interesse das respostas, seria ético valorizar e divulgar a voz destes participantes. As entrevistas decorreram sem situações problemáticas, pelo que as desvantagens que têm vindo a ser indicadas sobre este método de recolha foram amplamente superadas pela riqueza dos dados obtidos (Coutinho, 2015).

4. Apresentação e análise de resultados

Apresentando-se este estudo direcionado para o ensino em escolas não oficiais, não se fará a análise comparada entre dados sobre escolas oficiais e as não oficiais, embora sublinhemos a sua pertinência.

4.1. O ensino de música em escolas não oficiais

Sobre as principais vantagens no ensino não oficial, os 6 entrevistados deste estudo referem uma maior liberdade pedagógica e avaliativa (PE1, PE4). Associam esta liberdade ao recurso a mais ferramentas (PE1), a uma maior articulação com outras áreas da música (PE1, PE6), à realização de projetos com maior sentido para a comunidade escolar envolvente (PE1, PE4) e à atenção dada às necessidades e interesses dos alunos (4 intervenientes) de um modo mais individualizado (PE4). Nestas escolas a frequência das aulas de Formação Musical é livre (PE1).

⁵A observação nos últimos anos de um número cada vez mais reduzido de respostas a questionários parece ilustrar a necessidade de uma discussão na comunidade de Ciências Sociais e Humanas.

Contudo, observa-se também uma redução do tempo letivo da disciplina e, conseqüentemente, dos conteúdos (para dar resposta às necessidades da aprendizagem do Instrumento) e a organização das turmas por critérios não necessariamente pedagógicos, mas de compatibilidade dos horários dos alunos (PE3).

PE2 e PE5 consideram não existirem diferenças notáveis em termos de vantagens/desvantagens, sendo que o tipo de escola influencia sobretudo o público que atrai (PE2, PE5) e as diferenças parecem situar-se principalmente no professor (PE3), sendo que todas as visões apresentam vantagens e desvantagens (PE5).

4.2. Influência da prática de ensino não oficial nas outras práticas

PE4 e PE5 concordaram que existe, nos seus casos, influência das práticas do ensino não oficial no ensino oficial, nomeadamente na avaliação. No que diz respeito à formação de professores, PE4 e PE5 consideram que a experiência em escolas não oficiais influencia a sua orientação por exemplo na necessidade de alertar para reflexão sobre os processos de avaliação (PE4), no redireccionamento da importância dos processos de ensino-aprendizagem ao invés da avaliação (PE4) e na sensibilização para a autonomia docente (PE4) e para realidades escolares muito heterogéneas (PE5).

4.3. Realização de testes

Sete (7) intervenções apontam para a obrigatoriedade de realização de testes, não sendo, portanto, um exclusivo das escolas oficiais (PE5), tendendo a seguir os seus modelos e periodicidade. Os testes podem ser úteis para melhor conhecer e atender às necessidades e interesses dos alunos (8), revelando-se também como importantes ferramentas de reflexão para o professor (“no fundo é um espelho, não é?” (PE5)) e com o potencial de promover autorregulação, dedicação, motivação (extrínseca), reflexividade e responsabilidade (5).

Os 3 professores que não realizam testes indicam que a visão da escola não se adequa à sua realização (PQ3), tendo em conta que o objetivo é que os alunos se sintam bem com o seu desenvolvimento (PQ5, PQ10). PE4 aponta como desvantagens a utilização dos mesmos critérios e processos de avaliação para todos – por exemplo, o mesmo número de audições nos ditados – e um ensino mais direcionado para a classificação (PE4).

Segundo os intervenientes a *não realização de testes* potencia:

- a criação de ambiente escolar mais relaxado, sem pressão sobre *o que e quando* avaliar (5);
- processos de ensino-aprendizagem ao ritmo do aluno (3);
- a liberdade na escolha dos conteúdos (3), das atividades (3) e das ferramentas de avaliação (2) e a experimentação e inovação (1).

4.4. Possibilidades da não obrigatoriedade de realização de testes

Os intervenientes sugerem mais atividades de audição de reportório – comentário, debate, análise e despertar para a música, nomeadamente variada (3) –, assim como atividades mais lúdicas (PE4), de promoção da pesquisa, da criatividade (PE1 e PE4) e de experimentação (PE2) – como a criação de projetos (PE1) – numa visão da Formação Musical mais holística (PE1), articulando melhor a teoria com a prática (PE2) e despertando a curiosidade dos alunos através de abordagens menos expositivas (PE2) e ao seu ritmo (PE1). Também foi identificada a possibilidade de utilização do reportório dos alunos (PQ5), permitindo um espaço de contacto com as emoções (PQ9) e para o desenvolvimento do pensamento crítico (PE1, PE2). É sugerida uma atuação mais colaborativa (PE4) e interdisciplinar (PQ8, PE4, PE5), por exemplo através de aulas temáticas (PE1).

Contámos também com a perspectiva de que os testes (PQ2, PQ3) e o tipo de escola não influenciam as atividades desenvolvidas na sala de aula (PE5), pelo que estes intervenientes não encontram propostas para a temática.

4.5. A Formação Musical poderá estar a ser redutora?

Procurou-se conhecer as perceções dos professores sobre a hipótese de a disciplina de Formação Musical e todas as suas atividades estarem a ser moldadas pela realização de testes.

No que diz respeito à influência dos testes na planificação das aulas, 3 dos 7 intervenientes que realizam testes consideram que tanto idealmente, como na prática, a realização destes influencia bastante a planificação das suas aulas e 4 discordam bastante ou totalmente. Observa-se consistência nas suas perceções, sendo que “as provas oferecem-nos elementos de análise do ensino, mas não têm grande influência nos processos de ensino” (PE4).

Sobre o carácter tarefeiro das atividades na Formação Musical e possível semelhança das aulas com os testes, encontrámos um grau de bastante ou total concordância em 6 dos 10 professores participantes no questionário, com ênfase na realização e correção de exercícios (PQ1), numa repetição de práticas antigas e acriticas (PQ3), em que o sucesso dos mesmos depende muito mais da capacidade de adaptação do aluno do que do mérito do professor (PQ1). Todavia para dois intervenientes, a realização de testes na Formação Musical não será a causa deste carácter tarefeiro e não impede aulas mais inovadoras, práticas e interativas (PQ4), com um carácter diversificado e exercícios vários (PQ2).

Sobre o carácter objetivo dos conteúdos e atividades no sentido de uma fácil quantificação houve a concordância em 10 das 16 intervenções, já que “é mais fácil avaliar aspetos objetivos do que subjetivos, e avalia-se o que está referido nos programas” (PQ2). É observada insuficiência de reflexividade (2), de atividades práticas verdadeiramente direcionadas para a compreensão do fenómeno musical (5) e o necessário equilíbrio dos programas oficiais (PQ6) e das práticas de avaliação (PE3).

Ainda sobre a subjetividade, o interveniente cuja entrevista foi realizada por escrito partilhou que

“(…) o que fascina todo o ouvinte (seja ele profissional da música ou mero melómano) é precisamente essa faceta subjectiva do som. Ao músico compete investigar paralelamente o lado objectivo, que lhe permite aperfeiçoar a sua escuta musical, procurando enquadrar numa espécie de suporte de conhecimento prático/técnico esse tal lado subjectivo, que, todavia, permanece prevalecte no nosso ouvir”. (PE6)

Segundo PE4 “já há felizmente essa preocupação em fazer chegar ao aluno estes aspetos determinantes para a compreensão da música e a interpretação musical”, encontrando concordância de PQ3. Há um crescente recurso a reportório (PE2), discutindo-se cada vez mais as

“(…) questões de carácter estético, questões de carácter histórico e cultural, (...) questões que se prendem com a interpretação musical, no âmbito do conhecer a simbologia das dinâmicas, as simbologias da agógica”. (PE4)

Considerou-se ainda que a Formação Musical “está muito mais aberta à transformação” (PE5) e verificou-se que o recurso a reportório e a sensibilização para outros aspetos da experiência musical (que não a altura e duração do som) nos conduzem a atividades mais artisticamente emancipatórias (PE5).

Sobre o *carácter seletivo das atividades* e se a solicitação de testes poderá limitar o ensino da Formação Musical face à compreensão do fenómeno musical, 14 em 16 intervenções foram concordantes. As justificações relacionam-se com o foco i) em apenas dois parâmetros da música (3), negligenciando aspetos como a musicalidade, a articulação, a forma, a textura e o timbre (PE5) e ii) em ditados e leituras compostos pelo professor (3), o que leva à procura de uma eficaz mecanização de exercícios, que “têm a limitação de serem precisamente elaborados para esse efeito” (PE1). É importante que a Formação Musical trabalhe em conjunto com outras disciplinas (PQ2, PQ9), promovendo caminhos mais práticos da música (PQ6).

Verifica-se globalmente, portanto, um grau assinalável de concordância na verificação de uma disciplina ainda marcada por uma visão da Formação Musical tarefeira, objetiva e seletiva.

4.6. *Atuais práticas e propostas de melhoria*

Segundo alguns intervenientes poderão estar *em falta na Formação Musical* atividades mais criativas, de experimentação, performativas e de simples usufruição de música (3). A disciplina pode caracterizar-se exigente ao nível de esforço pessoal, com conteúdos extensos e prolongadamente desarticulados (PE5, PE1), o que pode resultar na incompreensão do propósito de determinados exercícios (PQ1, PE2, PE3). A Formação Musical poderá estar a contribuir para a desistência precoce do ensino de música ao se direcionar excessivamente para

a formação de músicos profissionais, em detrimento da formação para o crescimento pessoal, o que não corresponde aos públicos da maioria das escolas, oficiais ou não oficiais (PE1). Poderá estar também em falta alguma reflexividade docente e espírito crítico, criatividade pedagógica e interdisciplinaridade (PE5), assim como uma relação mais robusta entre o que alguns músicos são capazes de realizar (conhecimento substantivo) e o que se ensina a esse mesmo respeito (conhecimento didático):

“Sempre me intrigou o facto de um organista ser capaz de improvisar uma fuga na hora a partir de um tema dado! O seu professor teve de lhe passar segredos que nunca foram ensinados à maior parte dos alunos de composição que demoram um ano inteiro para fazer uma ou duas fugas!”. (PE2)

Apesar destas limitações PE5 refere que a disciplina tem vindo a evoluir, considerando que atualmente os professores em formação são mais críticos (PE5).

Relativamente aos *desafios que emergem da prática de ensino da Formação Musical*, numa *dimensão curricular e escolar*, referiram-se os horários pós-laborais, desfavoráveis à aprendizagem (PE3), e a dimensão das turmas, numa disciplina que exige uma atenção muito individualizada dos alunos (PE4). A heterogeneidade de idades, percursos (Ensino Artístico Especializado de Música, de Dança) e de ritmos de aprendizagem, resulta desfavoravelmente num mesmo ensino para realidades muito distintas (2). Numa *dimensão substantiva e didática* PE2 refere-se à dificuldade no desenvolvimento da audição interior dos alunos.

Nas *propostas de melhoria da Formação Musical* foi sugerida uma visão mais holística da disciplina (2), adaptando o ensino às necessidades dos alunos (PE1), com atividades mais variadas, que promovam uma atitude mais investigativa e o desenvolvimento do ouvido crítico e da autonomia (PE1), estimulando o bem-estar na aprendizagem (3):

“(…) uma coisa que nós, na nossa escola, batalhamos muito, que é: o aluno tem sempre que sair feliz. Que às vezes a aula nem corre sempre assim tão bem, mas depois no final fazemos uma atividade (…) e eles já saem todos felizes”. (PE1)

Sugerem atividades em pluridocência (PE1, PE3), em formato de projeto (PE3), que incluam a prática instrumental (PE4) e que recorram mais ao reportório (PE6), nomeadamente mais variado (PQ2). Ainda é referida a necessidade de uniformização de conceitos da teoria musical eventualmente através de um encontro nacional de professores de Formação Musical (PE2). A defesa de mais inovação e experimentação pedagógicas (PE2) pode ser motivada através de maior colaboração (PE2, PE3), nomeadamente com professores menos conservadores (PE2):

“(…) estes professores "fora da caixa", será que não vale a pena ouvi-los? Será que não vale a pena tentar perceber porque é que eles estão fora da caixa? Ou o que é que os leva a seguir aqueles caminhos diferentes em que acreditam? E... Quais são os resultados que eles observaram e porque é que eles sentem necessidade de estar fora da caixa?” (PE2)

É referido ainda um papel mais determinante do professor como orientador, mais do que de detentor único dos conteúdos a serem *ensinados* (PE5).

5. Discussão e considerações finais

As perceções dos participantes mostraram-se ser tendencialmente diferenciadas, o que permitiu uma visão mais rica sobre as diferentes temáticas em discussão.

Relativamente ao *ensino em escolas não oficiais* a dimensão mais valorizada foi a autonomia pedagógica o que parece revelar uma postura emancipada dos professores. Sobre a *influência do ensino não oficial nas outras práticas*, os professores consideram que as práticas se influenciam mutuamente, o que nos leva a concluir que passar pela experiência de dar aulas de Formação Musical no ensino não oficial poderá enriquecer o desenvolvimento profissional, independentemente dos trajetos e carreira profissional posteriores.

A *realização de testes* pode constituir-se como um contributo eficaz para o conhecimento das competências desenvolvidas pelos alunos e para um melhor posicionamento do professor relativamente às suas práticas. A *não realização de testes* foi entendida como favorável ao desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem mais relaxado e uma abordagem mais holística da Formação Musical, o que parece indiciar uma visão mais lata das potencialidades da disciplina. Relativamente à *influência da realização de testes na Formação Musical na planificação e lecionação* as respostas dos professores evidenciaram perspetivas plurais na classe docente. Numa *perceção sobre o atual e futuro ensino da Formação Musical* os intervenientes assinalam vários aspetos que consideram estar em falta nas escolas que evidenciam pouco investimento na formação de públicos e músicos amadores (a maior parte do corpo estudantil). Verifica-se, contudo, que a disciplina tem vindo a evoluir, com professores em formação cada vez mais críticos e preparados para os desafios específicos da disciplina.

Quando colocada a questão de, eventualmente, a *Formação Musical poder estar a ser redutora* em consequência da pressão para a realização de testes, a grande maioria concorda com a hipótese de podermos estar perante uma Formação Musical redutora, globalmente encontrando-se acordo e situando-se as justificações no seu caráter *tarefeiro* (com repetição acrítica de exercícios), *objetivo* (com conteúdos fáceis de quantificar) e *seletivo* (com exclusão de importantes elementos da experiência musical).

As propostas de melhoria da disciplina de Formação Musical direcionam-se para o equilíbrio entre aspetos técnicos e aspetos musico-interpretativos e um maior destaque para o desenvolvimento do espírito e ouvido críticos e da autonomia. Os intervenientes sugeriram atuações de colaboração e de orientação, que nos revelam uma postura mais emancipatória dos professores.

Há dois aspetos que emergem deste estudo, principalmente dos pontos 3 a 5 da Apresentação e análise de resultados, e que apontam para a necessidade de futura investigação. Em primeiro lugar, a observação de que uma avaliação superficial poderá não só recolher dados inexpressivos sobre a aprendizagem dos alunos, como poderá também reduzir o que é selecionado ao nível curricular, principalmente se é a avaliação que orienta as práticas em sala de aula. Em segundo lugar, a avaliação sumativa, por testes escritos e orais (que os intervenientes consideraram influenciar em maior ou menor grau as práticas), poderá não só reduzir a disciplina e a vivência musical dos alunos que a frequentam (medida de *(ir)relevância*), como pode ela própria não ser coerente com os propósitos da disciplina (medida de *validade*).

Se nas finalidades específicas da Formação Musical para além do domínio do código musical e do apoio à aprendizagem do Instrumento, se consideram também as finalidades de desenvolvimento artístico e cultural, de meios de expressão musical e de um ouvido musical crítico (v. Pais-Vieira, 2019), então as práticas de avaliação sumativa atuais poderão não ser coerentes com a sua orientação, eventualmente pela necessidade de proceder a uma avaliação objetiva, apesar de a “subjectividade não constitui[r], em si, um aspecto negativo dos actos avaliatórios” (Vieira e Moreira, 1993, p.24).

Atente-se ao *Paradoxo da avaliação em turma* de Katz *et al.* (2001) – que revela os dilemas da avaliação segundo orientações pré-estabelecidas e as realidades únicas de cada turma e cada aluno da turma – e ao *Paradoxo do rigor* de Westerlund (2015) – “rigor sem conexão com a identidade estudantil conduz ao desligamento com o currículo” (s.p.). Tendo em mente estes alertas e após as reflexões suscitadas pelo presente estudo proporíamos o

Paradoxo da completude da avaliação

Para a avaliação numa disciplina ser objetiva e rigorosa, terá de flexibilizar a completude e relevância dos seus conteúdos, atividades e propósitos;

Para a avaliação numa disciplina poder ser mais completa e relevante para os alunos e professores e para com os seus propósitos, terá de flexibilizar a precisão dos seus conteúdos e atividades.

Para que se possam fomentar processos de ensino-aprendizagem e de avaliação mais significativos para os professores e alunos e mais completos face ao fenómeno musical, propõe-se uma maior autonomia do professor e das escolas. A análise de dados, apesar das limitações amostrais, reforçou a hipótese de que *quando não é a avaliação que marca o compasso*, abrem-se mais espaços de possibilidades para a ludicidade, a criatividade, a reflexividade, a interdisciplinaridade e a colaboração na disciplina de Formação Musical.

Referências

- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª ed.; tradução de A. Faria). McGraw Hill Companies Inc.
- Bowman, W. (2002). Educating musically. In R., Colwell, & C. Richardson (eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp.63-84). Oxford University Press.
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.ª ed). Almedina.
- Durant, C., & Welch, G. (1995). *Making sense of Music*. Cassel.
- Folhadela, P., Vasconcelos, A., & Palma, E. (1998). *Ensino especializado de música - reflexões de escolas e de professores*. DES/ME.
- Fernandes, D. (coord.), Ramos do Ó, J., Ferreira, M. B., Marto, A., Paz, A., & Travassos, A. (2007). Estudo de Avaliação do Ensino Artístico. Relatório Final Revisto. <https://core.ac.uk/download/pdf/12425255.pdf>
- Fortin, M.-F. (2009). Capítulo 10. O desenho metodológico. In M.-F. Fortin (org.), *O processo de investigação: da concepção à realização* (5.ª ed) (pp.131-145). Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Herman, J. (1992). What research tell us about good assessment. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development* (Jan), 74-79.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2012), *Investigação por questionário* (2.ª ed.). Edições Sílabo.
- Katz, S., Earl, L., & Olson, D. (2001). The paradox of classroom assessment: a challenge for the 21st century. *McGill Journal of Education*, 26(1), 13-26.
- Kühn, C. (2003). *La formación musical del oído*. Editorial Labor, S.A.
- La Belle, T. (1986). *Nonformal Education in Latin American and the Caribbean. Stability, reform or revolution?* Praeger.
- Libâneo, J. (2000). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* (3.ª ed.). Cortez.
- Marconi, M., & Lacatos, E. M. (2010). *Fundamentos de metodologia científica* (7.ª ed.). Editora Atlas.
- Newstead, S. (2003). The purposes of assessment. *Psychology Learning and Teaching*, 3(2), 97-101.
- Pais-Vieira, L. (2019). *Papel da supervisão pedagógica na (re)construção da disciplina de Formação Musical - um estudo de caso na formação inicial de professores* [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho].
- Pedroso, F. (2003). *A disciplina de Formação Musical: Contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do ensino especializado de música (básico e secundário)* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto].
- Pratt, G., Henson, M., & Cargill, S. (1998). *Aural awareness. Principles and practice* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Regelski, T. (2012). Ethical dimensions of Scholl-based music education. In W. Bowman, & A. L. Frega (eds.), *The Oxford handbook of Philosophy in Music Education* (pp.284-304). Oxford University Press.
- Reidy, M., & Mercier, L. (2009). Capítulo 20. A Triangulação. In M.-F. Fortin (org.), *O processo de investigação: da concepção à realização* (5.ª ed.) (pp.321-328). Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Ribeiro, A. (2019). O projeto rock e o gosto dos alunos. In *IV Encontro do Ensino Artístico Especializado da Música do Vale do Sousa: O Ensino da Música no Século XXI: Desafios e Compromissos – Livro de Atas* (pp.36-44). Conservatório do Vale do Sousa
- Rousseau, N., & Saillant, F. (2009). Abordagens de investigação qualitativa. In M.-F. Fortin (org.), *O processo de investigação: da concepção à realização* (5.ª ed.) (pp.147-160). Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (1993). *Para além dos testes... A avaliação processual na aula de Inglês*. Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Westerlund, R. (2015). *Paradoxes of Rigor*. <https://reclaimingthelanguage.wordpress.com/2015/11/10/paradoxes-of-rigor/>
- Yin, R. (2014). *Case study research. Design and methods* (5th ed.). Sage.