



Prática de Ensino Supervisionada: Experiências de Ensino-Aprendizagem Baseadas na Criação Musical

Luís Pedro de Sousa Teixeira

Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Educação Musical Ensino Básico

Orientado por
Vasco Alves

Bragança
Julho, 2025

Agradecimentos

É com um profundo sentimento de gratidão que encerro este relatório e, antes de tudo, gostaria de dedicar um momento para reconhecer as muitas pessoas que contribuíram para a sua realização.

Em primeiro lugar, expresso a minha mais sincera apreciação ao meu orientador, Professor Vasco Alves. O seu excecional conhecimento, dedicação e orientação meticulosa foram fundamentais em todo este percurso. Desde o início, o Professor mostrou-se disponível para esclarecer dúvidas, oferecer conselhos e incentivar a minha independência na investigação. Os seus conselhos e o seu entusiasmo contagiante pela pesquisa sempre me inspiraram e motivaram a manter-me focado nos meus objetivos.

Agradeço também ao Professor Cooperante Manuel Amorim. A sua colaboração foi de extrema importância na construção deste trabalho. Ao longo do processo, a sua capacidade de analisar criticamente o meu trabalho e os seus comentários construtivos ajudaram-me a ver a investigação sob novas perspetivas. A sua experiência e competência foram uma mais-valia e enriqueceram significativamente a qualidade desta dissertação.

Não posso deixar de agradecer aos meus alunos do estágio, que foram uma fonte constante de inspiração. A colaboração com eles não só me permitiu aplicar os conhecimentos adquiridos, como também proporcionou um ambiente de aprendizagem mútua. A energia e o entusiasmo que trouxeram para o nosso trabalho conjunto foram verdadeiramente motivadores e contribuíram para que muitas das ideias aqui apresentadas pudessem ser integradas de forma mais prática e aplicada.

Um agradecimento especial vai também para os meus colegas de curso, que criaram um ambiente académico saudável e estimulante. As discussões, debates e partilhas de experiências foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho e enriqueceram a minha experiência académica. É reconfortante saber que há sempre colegas prontos a apoiar e a partilhar saberes em momentos de desafios.

Por último, mas não menos importante, gostaria de dedicar um agradecimento especial à minha família. À minha família, que sempre esteve ao meu lado, oferecendo amor e apoio incondicional. Nos momentos de stress e incerteza, foram um porto seguro, lembrando-me da importância de acreditar em mim mesmo e de nunca desistir. A vossa paciência, compreensão e encorajamento foram decisivos para que eu pudesse concluir esta etapa da minha vida académica.

A todos vós, o meu mais sincero agradecimento. É uma honra poder dedicar este trabalho àqueles que tornaram esta jornada possível e significativa.

Resumo

Este trabalho decorre da frequência na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico, promovido pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, aquando do ano letivo de 2023/2024. A intervenção pedagógica que subjaz a este trabalho centrou-se na utilização de uma abordagem eminentemente prática do processo de ensino-aprendizagem, baseada na experimentação e criação musical, enquanto estratégia para o desenvolvimento de competências musicais e criativas entre os alunos.

A investigação procurou compreender de que forma a criação e experimentação musical podem potenciar uma aprendizagem mais significativa e promover o desenvolvimento global dos alunos. Partindo de uma abordagem construtivista, valorizou-se a participação ativa dos alunos e a colaboração no processo criativo, permitindo-lhes explorar, criar e refletir sobre a música de forma autónoma e coletiva.

A investigação-ação desenvolvida teve como base a seleção de temas populares para envolver os alunos e criar uma conexão com o conteúdo. A escuta e análise crítica dessas músicas permitiram desenvolver a perceção musical. Posteriormente, os alunos foram desafiados a criar peças musicais com um número reduzido de notas e liberdade rítmica, fomentando a criatividade e a experimentação coletiva. As composições foram desenvolvidas para diferentes instrumentos, como flauta de bisel, xilofones e percussão, culminando numa performance final.

Os instrumentos de recolha e tratamento de dados incluíram observação direta e participativa, permitindo acompanhar a evolução dos alunos, bem como grelhas de observação para registar indicadores do desenvolvimento musical e colaborativo. Além disso, realizaram-se reflexões críticas com o professor cooperante para avaliar o impacto das estratégias implementadas.

Os resultados demonstraram que a criação musical estimulou a criatividade e facilitou a aprendizagem, além de promover um aumento significativo na confiança, comunicação e colaboração entre os alunos. Conclui-se que metodologias que integram escuta crítica, composição guiada e performance prática proporcionam aprendizagens mais envolventes e significativas, permitindo que os alunos se expressem musicalmente e desenvolvam competências transversais essenciais.

Abstract

This work is part of the Supervised Teaching Practice course within the Master's in Music Education for Primary Education, offered by the School of Education of the Polytechnic Institute of Bragança during the 2023/2024 academic year. The pedagogical intervention underlying this study focused on a highly practical approach to the teaching-learning process, based on musical experimentation and creation as a strategy for developing students' musical and creative skills.

The research aimed to understand how musical creation and experimentation can enhance meaningful learning and contribute to students' overall development. Adopting a constructivist approach, emphasis was placed on students' active participation and collaboration in the creative process, allowing them to explore, create, and reflect on music both independently and collectively.

The action-research approach was based on the selection of popular songs to engage students and create a connection with the content. Listening to and critically analyzing these songs helped develop musical perception. Subsequently, students were challenged to create musical pieces using a limited number of notes and rhythmic freedom, fostering creativity and collective experimentation. The compositions were developed for different instruments, such as the recorder, xylophones, and percussion, culminating in a final performance.

The data collection and analysis instruments included direct and participatory observation, allowing close monitoring of students' progress, as well as observation grids to record indicators of musical and collaborative development. Additionally, critical reflections were carried out with the cooperating teacher to assess the impact of the implemented strategies.

The results demonstrated that musical creation stimulated creativity and facilitated learning while also significantly improving students' confidence, communication, and collaboration. It was concluded that methodologies integrating critical listening, guided composition, and practical performance provide more engaging and meaningful learning experiences, enabling students to express themselves musically and develop essential transversal skills.

Siglas e acrónimos

PES – Prática de Ensino Supervisionada

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ABP – Aprendizagem Baseada em Projetos

EVT – Educação Visual e Tecnológica

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

Índice

1.	Introdução	13
2.	Ser Professor.....	17
2.1.	Fundamentos Teóricos e Perspetivas Conceptuais.....	18
2.2.	Prática Educativa: Desafios e Estratégias.....	18
2.3.	Desafios Atuais e Tendências Emergentes	19
2.4.	Perspetivas Futuras e Desenvolvimento Profissional	22
2.5.	Ser professor de música	25
2.6.	O Papel do Professor de Música na Formação de Cidadãos Críticos e Criativos..	26
2.7.	O Impacto da Globalização e da Diversidade Cultural no Ensino da Música	26
2.8.	A Avaliação na Educação Musical: Desafios e Propostas.....	27
2.9.	Interdisciplinaridade na Educação Musical	27
2.10.	A Inclusão de Alunos com Necessidades Especiais na Educação Musical.....	28
2.11.	O Bem-Estar Emocional dos Alunos e a Música.....	29
2.12.	A Formação Contínua dos Professores de Música.....	29
3.	Caracterização do contexto educativo.....	30
3.1.	História	31
3.2.	Situação Atual.....	32
3.3.	Caracterização física da escola	33
3.4.	Caracterização das turmas	33
4.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO	34
4.1.	Aplicação do Construtivismo no Ensino de Música	35
4.2.	Lev Vygotsky e a Interação Social no Ensino da Música	37
4.3.	O Futuro da Educação Musical Construtivista	38
4.4.	Teoria das inteligências múltiplas.....	39
4.5.	Experiências de Ensino-Aprendizagem Baseados na Criação musical.....	42

4.6.	O relato da investigação	44
4.7.	Especificação das dimensões (Atitude, criativa, desempenho geral)	46
4.7.1.	Dimensão de atitudes (30% da avaliação)	47
4.7.2.	Motivação e Interesse	48
4.7.3.	Persistência e Esforço	48
4.7.4.	Colaboração e Relações Interpessoais.....	49
4.7.5.	Dimensão criativa (30% da avaliação)	49
4.7.6.	Originalidade	50
4.7.7.	Expressividade e Comunicação	50
4.7.8.	Fluência e Flexibilidade Criativa	51
4.7.9.	Dimensão do desempenho geral (40% da avaliação).....	52
4.7.10.	Domínio Técnico	52
4.7.11.	Coerência Musical	53
4.7.12.	Engajamento e Participação.....	54
5.	Considerações finais	55
6.	Referências bibliográficas	57
7.	ANEXOS.....	60

Índice de figuras

Figura 1 fotografia da escola EB23 de Alpendorada (fonte: cm-marco-canaveses.pt, 20/12/2021)	32
Figura 2 número de alunos que compõe o agrupamento (fonte: aescolasalpendorada.com, ano letivo 23/24).....	34
Figura 3 fotografia de uma das aulas onde foi aplicada a questão de investigação	44
Figura 4 melodia composta em sala de aula para xilofone (autoria própria e da turma 5ºE)	45
Figura 5 melodia composta em sala de aula para flauta de Bísel (autoria própria e da turma 5ºE).....	45
Figura 6 ritmo composto para claves em sala de aula (autoria própria e da turma 5ºE).....	46
Figura 7 ritmo composto para tamborim em sala de aula (autoria própria e da turma 5ºE)	46
Figura 8 ritmo composto para triângulo em sala de aula (autoria própria e da turma 5ºE)	46
Figura 9 Gráfico da evolução da dimensão de atitudes da turma 5ºE (autoria própria).....	47
Figura 10 Gráfico da evolução da dimensão de criatividade da turma 5ºE (autoria própria)	49
Figura 11 Gráfico da evolução da dimensão de desempenho da turma 5º E (autoria própria)	52
Figura 12 Gráfico das notas finais da turma 5º E (autoria própria)	55

1. Introdução

Este Relatório foi preparado para integrar o processo de conclusão dos estudos no Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação. O documento reflete a experiência adquirida durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES), um dos requisitos finais do Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico.

No decorrer do relatório, são descritas e analisadas as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o ano letivo 2023/2024, no contexto do 2º Ciclo do Ensino Básico, especificamente nas turmas do 5º e 6º anos. O relatório organiza-se em cinco capítulos principais, alguns dos quais subdivididos.

No primeiro capítulo, é feita a introdução, onde se explica o contexto e os objetivos do trabalho desenvolvido na área da Educação Musical no 2.º Ciclo, bem como a estrutura organizativa do documento.

O segundo capítulo, intitulado "Ser Professor", aborda a profissão docente, explorando os diversos papéis e desafios que esta carreira apresenta. Numa primeira abordagem, discute-se o papel do professor de forma geral. Em seguida, o subcapítulo "Ser Professor de Educação Musical" trata especificamente da disciplina de Educação Musical em Portugal, realçando as suas potencialidades e a importância que esta tem no desenvolvimento das competências dos alunos, em particular das crianças.

O terceiro capítulo, denominado "Caracterização do Contexto Educativo", visa descrever o ambiente educativo. Para tal, está estruturado em subcapítulos que exploram a instituição, a sala de aula e as turmas em que foram aplicadas as práticas educativas. No quarto capítulo, intitulado "Desenvolvimento e Avaliação da Aprendizagem Profissional", são explorados os principais aspetos da Prática de Ensino Supervisionada (PES).

O quarto capítulo inicia-se com um subcapítulo dedicado a Jean Piaget e à sua teoria construtivista, onde se analisa como os princípios de Piaget influenciam a educação musical, sublinhando a importância da construção ativa do conhecimento pelos alunos.

A seguir, o subcapítulo sobre Lev Vygotsky e a teoria socio-construtivista destaca a relevância da interação social no processo de aprendizagem, enfatizando a ideia de que o conhecimento é co-construído entre educadores e alunos. A interligação entre as teorias de Piaget e Vygotsky é particularmente significativa na prática musical, onde a colaboração e a troca de ideias podem enriquecer a aprendizagem.

No próximo subcapítulo, intitulado "A Aplicação do Construtivismo na Música", explora-se como os princípios construtivistas são traduzidos em práticas educativas no âmbito da educação musical. São discutidas metodologias que promovem a participação ativa dos alunos em atividades de composição musical, permitindo que experimentem e explorem diferentes formas de expressão artística.

O relatório continua com uma reflexão sobre o "Futuro da Educação Musical Construtivista", abordando as tendências e inovações que podem influenciar o ensino da música nos próximos anos. Esta parte do relatório analisa a importância de adaptar as

práticas educativas às necessidades e interesses dos alunos, garantindo uma formação musical relevante e significativa.

O subcapítulo sobre a teoria das inteligências múltiplas é integrado à discussão, evidenciando como a diversidade de habilidades dos alunos deve ser reconhecida e valorizada no processo de ensino-aprendizagem da música.

Além disso, a investigação realizada ao longo da PES é descrita, abordando o relato, a metodologia e os processos implementados. Esta seção detalha como foram coletados e analisados os dados referentes às práticas de ensino, destacando a importância da reflexão contínua sobre a ação docente e a interação com os alunos. O estudo foi adaptado ao tema da abordagem prática de ensino-aprendizagem baseada na composição musical, buscando sempre compreender as vozes dos alunos e a eficácia das metodologias aplicadas.

O capítulo finaliza com a apresentação e análise reflexiva de diversas práticas pedagógicas que foram desenvolvidas ao longo do ano letivo. Em seguida, o quinto capítulo, intitulado “Reflexão sobre as Competências Profissionais”, oferece uma visão pessoal e introspectiva sobre as habilidades adquiridas durante o processo. Este segmento explora os momentos significativos da jornada vivida e a formação tanto pessoal quanto profissional que se obteve ao final da Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Para concluir, é importante mencionar que este percurso, agora delineado, representa apenas o início de um compromisso que pretendo abraçar no futuro: ser professor de Educação Musical.

2. Ser Professor

A paixão pela Docência tem crescido em mim ao longo do tempo, revelando-se como uma aspiração profunda e autêntica. Essa vontade de me tornar professor foi naturalmente alimentada pela minha vivência e pelo exemplo do meu pai, que também se dedicou ao ensino, numa fase inicial da sua vida. Para mim, a escolha de seguir um Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico foi um passo significativo, tanto no meu desenvolvimento pessoal quanto na construção da minha futura carreira.

O termo “professor” sempre carregou um peso especial. Ele representa uma figura que transcende o mero ato de ensinar; é alguém que possui um vasto conhecimento e que atua como líder e guia, moldando mentes e formando cidadãos. Este profissional não se limita a transmitir informações, ele é comprometido a desenvolver indivíduos críticos, reflexivos e autónomos, capacitando-os a navegar no mundo com discernimento. É essa profunda responsabilidade que torna a profissão de professor tão relevante e fascinante para mim.

Ao longo da minha jornada, reconheci que ser professor é muito mais do que ocupar um cargo. Trata-se de um papel que exige dedicação, empatia e uma incessante busca por conhecimento, tanto para si quanto para os alunos. Essa compreensão tem sido uma fonte de motivação, alimentando o meu desejo de contribuir para a formação de novos aprendizes e para a construção de uma sociedade mais crítica e engajada.

Em Portugal, o estatuto de professor é atribuído pelo Ministério da Educação cujo é o organismo responsável pela Educação em geral. Para isso, foi criado através do Decreto-Lei n.º 240/2001, o Perfil Geral de Desempenho Docente que compreende uma série de dimensões e exigências que cada professor deve possuir para o reconhecimento das suas habilitações profissionais.

No cenário educativo português, o papel do professor assume uma magnitude multifacetada e de profunda relevância, sendo considerado um dos principais intervenientes na promoção do desenvolvimento humano e social. Este texto propõe uma análise do papel do professor em Portugal, explorando as suas diversas dimensões, desafios e perspetivas.

2.1. Fundamentos Teóricos e Perspetivas Conceptuais

Para compreender o papel do professor em Portugal, é essencial explorar as bases teóricas e perspetivas conceptuais que moldam a prática educativa. Académicos como Maria do Céu Roldão, com um vasto contributo na área da psicologia educacional, destacam a função do professor como mediador no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Segundo Roldão, a atividade de ensinar encontra as suas origens na Antiguidade, especificamente na figura do pedagogo, um escravo na Grécia antiga que era responsável por conduzir as crianças ao conhecimento e cultura. Etimologicamente, o termo "pedagogo" refere-se àquele que conduz – do grego ago (conduzir) – a criança – paidos (criança) – ao conhecimento.

Roldão sublinha que, historicamente, existem dois grandes pilares na função de ensinar: o pedagogo, como condutor da aprendizagem, e a disseminação de um saber restrito, especialmente a partir da Idade Média com o surgimento das universidades. Nessas instituições, o ensino consistia principalmente na transmissão de conhecimentos privilegiados, que os discípulos procuravam adquirir através da escuta e reprodução. Este modelo refletia uma visão onde apenas alguns detinham o saber, enquanto os demais se esforçavam para o absorver.

À medida que a modernidade se instalou, estas duas correntes desenvolveram-se e tornaram-se mais complexas, mas ainda representam as bases fundamentais do ato de ensinar. No entanto, a modernidade exige uma síntese dialética que supere esta dicotomia. Roldão (2004) reforça a ideia de que o entendimento da função do professor como transmissor de um saber restrito foi crucial em tempos passados. Contudo, na realidade das sociedades contemporâneas, contudo é necessário que essa visão seja repensada e adaptada à complexidade atual.

Assim, ao longo do tempo, o papel do professor passou a ser compreendido não apenas como o de um transmissor de saber, mas também como um facilitador do desenvolvimento intelectual e social dos alunos, capaz de mediar o processo de construção do conhecimento com base em metodologias ativas de ensino. Além disso, as políticas educativas delineadas pelo Ministério da Educação desempenham um papel crucial na definição das expectativas e orientações para a atuação dos professores. O Perfil Geral de Desempenho Docente, por exemplo, estabelece as competências e dimensões essenciais que os professores devem possuir para uma prática educativa eficaz.

2.2. Prática Educativa: Desafios e Estratégias

A transição da teoria para a prática educativa apresenta uma série de desafios e oportunidades para os professores. O processo de formação inicial, que engloba estágios profissionalizantes e experiências de ensino supervisionado, desempenha um papel fundamental na preparação dos futuros professores para os desafios da sala de aula.

Contudo, a prática educativa é frequentemente permeada por desafios contextuais e sociais, tais como a diversidade cultural e socioeconômica dos alunos, a escassez de recursos e as exigências curriculares. Neste sentido, os professores precisam de desenvolver estratégias pedagógicas flexíveis e adaptativas para responder às necessidades variadas dos alunos.

O conceito de educação democrática, refere-se a uma prática educativa que visa promover a capacidade crítica dos educandos, estimulando a curiosidade, a autonomia e a insubmissão. No centro dessa abordagem está o papel do educador, que, ao invés de se limitar a transmitir conhecimentos de maneira passiva ou "bancária" (referência à metáfora de Paulo Freire), deve criar condições que favoreçam o desenvolvimento de um pensamento crítico.

Neste contexto, o professor não é meramente alguém que entrega informações, mas um mediador ativo que trabalha ao lado dos alunos no processo de construção e reconstrução do saber. A educação, assim concebida, é um processo dialógico e dinâmico, no qual tanto educadores quanto alunos são sujeitos ativos. A aprendizagem significativa só ocorre quando os alunos são instigados a interrogar, analisar criticamente e compreender profundamente os conteúdos, não apenas memorizando-os.

Além disso, esta forma de ensino visa a formação de cidadãos criativos, inquietos, rigorosos e curiosos, que são incentivados a questionar e a participar ativamente no seu próprio processo de aprendizagem. Portanto, o ensino não se resume a apresentar conteúdos, mas a criar as condições para que o aluno se torne um agente transformador, capaz de refletir criticamente sobre o mundo que o rodeia (Paulo Freire, 1996).

2.3. Desafios Atuais e Tendências Emergentes

À medida que a sociedade evolui e as exigências educativas se transformam, o papel do professor enfrenta novos desafios e depara-se com tendências emergentes que exigem adaptações constantes. O ambiente educacional, tal como a própria sociedade, está em constante evolução, pressionando os profissionais da educação a responderem de forma ágil e eficiente às novas demandas que surgem de transformações tecnológicas, sociais, culturais e políticas. Entre os principais vetores dessas mudanças estão a rápida expansão das tecnologias digitais, a crescente necessidade de promover a inclusão e a equidade nas escolas, o crescente foco no bem-estar emocional dos alunos e a importância cada vez maior da formação contínua dos professores. Todas estas tendências apontam para a crescente complexidade da função do professor, que deve ser simultaneamente mediador de conhecimento, facilitador de aprendizagens tecnológicas e, cada vez mais, um apoio emocional e psicossocial para os alunos.

A rápida ascensão das tecnologias digitais no ambiente educacional, por exemplo, representa uma das mudanças mais significativas no ensino contemporâneo. O impacto da tecnologia na educação já tem sido sentido há anos, mas foi amplificado exponencialmente pela pandemia da *COVID-19*, que obrigou a maioria das escolas no mundo todo a adotar o ensino remoto ou híbrido como a principal forma de manter as aulas em funcionamento. Com isso, o uso de

plataformas online de ensino, como *Google Classroom*, *Moodle*, *Microsoft Teams*, entre outras, tornou-se parte integrante do cotidiano de alunos e professores. Este fenómeno alterou profundamente a forma como os conteúdos são transmitidos e absorvidos. Antes, a sala de aula era o espaço principal de ensino; agora, o ambiente de aprendizagem também é virtual, o que oferece novas possibilidades, mas também novos desafios para a prática pedagógica.

A expansão das tecnologias digitais no ensino trouxe uma nova dinâmica que influencia diretamente as metodologias e estratégias de ensino. Os professores encontram-se cada vez mais na posição de gestores de ambientes virtuais, sendo responsáveis por criar conteúdos adaptados para plataformas digitais, utilizando ferramentas interativas e digitais para manter o interesse dos alunos. Recursos multimédia, como vídeos, *quizzes* interativos, simuladores e aplicações educacionais, têm ganhado espaço como ferramentas didáticas complementares ao ensino tradicional. Isso proporciona novas formas de engajamento e permite que o ensino se adapte melhor às diferentes formas de aprendizagem dos alunos. Ferramentas como jogos educativos também surgiram como estratégias para motivar os alunos, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e interativo.

Outro aspeto a ser considerado é que a incorporação de tecnologias digitais no ensino exige que os professores desenvolvam um novo conjunto de competências. A alfabetização digital dos professores, entendida como a capacidade de usar e integrar ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem de forma eficaz, tornou-se uma competência essencial. Contudo, muitos professores ainda não receberam formação adequada para explorar plenamente as potencialidades das ferramentas tecnológicas. Isso pode criar uma disparidade entre as oportunidades de aprendizagem de alunos em escolas que possuem infraestrutura e professores capacitados e aqueles que estudam em escolas menos favorecidas nesse sentido. É neste contexto que as políticas públicas de incentivo à inclusão digital, formação contínua de professores e melhoria das infraestruturas tecnológicas tornam-se fundamentais.

Paralelamente às mudanças tecnológicas, a promoção da inclusão e da equidade tornou-se uma preocupação central na educação contemporânea. Nos últimos anos, tem havido uma crescente consciencialização de que a escola precisa de ser um ambiente inclusivo, onde todos os alunos, independentemente da sua origem, género, etnia, capacidade ou condição socioeconómica, tenham as mesmas oportunidades de sucesso académico e pessoal. O conceito de inclusão vai muito além da integração de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares; trata-se de criar uma cultura escolar que valorize a diversidade e promova a equidade.

A promoção da inclusão exige que os professores adotem uma abordagem pedagógica sensível, capaz de reconhecer e valorizar a pluralidade de experiências e vivências que cada aluno traz para a sala de aula. Isso envolve a utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas, capazes de atender às necessidades de todos os alunos, respeitando as suas individualidades. Nesse sentido, metodologias como a aprendizagem colaborativa têm ganhado destaque.

A equidade na educação está intrinsecamente ligada à ideia de justiça social. Isso significa que os professores e as escolas têm a responsabilidade de identificar e remover as barreiras que impedem o pleno desenvolvimento dos alunos, especialmente daqueles que pertencem a grupos historicamente marginalizados. Para garantir essa equidade, é necessário que o sistema educacional esteja preparado para oferecer os apoios adequados a todos os alunos, o que inclui desde materiais didáticos adaptados até a presença de equipas multidisciplinares que possam oferecer suporte adicional, como psicólogos, assistentes sociais e educadores especializados.

A diversidade linguística é outro desafio que surge no contexto da inclusão educacional. Com o aumento das migrações e da globalização, muitas salas de aula são compostas por alunos de diferentes origens linguísticas. Garantir que esses alunos recebam uma educação de qualidade implica em desenvolver políticas e estratégias que integrem o ensino da língua local com a valorização das suas línguas de origem. Este é um campo que ainda necessita de muitos avanços, já que em muitos países os sistemas educacionais ainda não estão completamente preparados para lidar com a pluralidade linguística de maneira inclusiva.

Por outro lado, a inclusão e a equidade, também passam pela promoção de uma educação emocional que valorize o bem-estar dos alunos. Nos últimos anos, o foco na saúde mental e emocional dos estudantes tem crescido substancialmente. As pressões da vida académica, aliadas aos desafios do desenvolvimento pessoal, têm gerado um aumento nos casos de ansiedade, depressão e outras dificuldades emocionais entre os jovens. A pandemia da *COVID-19*, com o seu isolamento social e incertezas, exacerbou ainda mais este cenário, o que levou muitas instituições de ensino a reconhecerem a necessidade de dar maior atenção ao bem-estar emocional dos alunos.

As escolas têm um papel crucial no desenvolvimento das competências emocionais dos alunos, uma vez que passam uma parte significativa das suas vidas nesse ambiente. Dessa forma, muitas escolas começaram a implementar programas voltados para a educação emocional e o apoio psicossocial. Estes programas visam ensinar os alunos a lidar com as suas emoções, desenvolver a resiliência emocional e melhorar as suas habilidades de comunicação e empatia. O conceito de “educação emocional” vai além do ensino das disciplinas tradicionais e busca proporcionar aos alunos ferramentas para lidar com os desafios emocionais da vida.

Uma prática que tem sido amplamente adotada em algumas escolas é o *mindfulness* (atenção plena), uma técnica que incentiva a concentração no presente e o controlo do stress. Estudos demonstram que a implementação de práticas de *mindfulness* nas escolas pode ajudar os alunos a reduzir os níveis de ansiedade, aumentar a concentração e melhorar o desempenho académico. Outras abordagens, como programas de tutoria e mentorias focadas no desenvolvimento socio-emocional, têm-se mostrado igualmente eficazes no apoio ao bem-estar dos estudantes.

Além de programas voltados diretamente para os alunos, o bem-estar emocional também está relacionado com a criação de um ambiente escolar acolhedor e

positivo. Para isso, é fundamental que os professores e outros profissionais da escola estejam preparados para identificar sinais de sofrimento emocional nos alunos e saibam como intervir de forma apropriada. Nesse contexto, a colaboração entre professores, psicólogos escolares, conselheiros e assistentes sociais é essencial para a promoção de uma cultura de bem-estar dentro das instituições de ensino.

A formação contínua dos professores surge, então, como uma das principais estratégias para enfrentar esses desafios e se adaptar às tendências emergentes. O papel do professor na sociedade contemporânea exige uma formação que não seja apenas inicial, mas que se estenda ao longo de toda a carreira, permitindo que os educadores se atualizem continuamente em relação às novas demandas do ensino. As formações contínuas oferecem aos professores a oportunidade de adquirir novas competências, como a alfabetização digital, o uso de metodologias inclusivas e o desenvolvimento de habilidades socio-emocionais.

As políticas de formação contínua precisam de ser incentivadas e apoiadas pelas instituições e pelos governos, de forma a garantir que todos os professores tenham acesso a programas de desenvolvimento profissional de qualidade. Em muitos casos, a formação contínua está vinculada a necessidades contextuais, como a integração de novas tecnologias no ensino ou a promoção da educação inclusiva. Contudo, para que a formação contínua seja realmente eficaz, ela precisa de ir além de um mero requisito burocrático; deve ser vista como uma ferramenta de aprimoramento constante que fortaleça a prática pedagógica e enriqueça as experiências de ensino e aprendizagem.

2.4. Perspetivas Futuras e Desenvolvimento Profissional

Ao olharmos para o futuro, torna-se imperativo que os professores sejam agentes ativos na construção de uma educação mais inclusiva, equitativa e centrada no aluno. Isso requer um compromisso contínuo com o desenvolvimento profissional, a reflexão crítica e a colaboração entre pares.

É necessário que os professores estejam abertos a novas abordagens pedagógicas, tecnologias educativas e modelos de avaliação que possam promover uma aprendizagem mais significativa e autónoma. A participação em redes profissionais e a partilha de boas práticas também podem enriquecer a prática docente e fortalecer a comunidade educativa como um todo. Outro aspeto central na prática docente atual é a necessidade de adaptação às novas abordagens pedagógicas, que visam responder às mudanças nas dinâmicas de aprendizagem dos alunos e às novas exigências da sociedade. Entre essas abordagens, destaca-se o ensino híbrido, a aprendizagem baseada em projetos (ABP) e o ensino por competências. Cada uma dessas metodologias tem como objetivo proporcionar uma experiência de aprendizagem mais significativa e relevante para os alunos.

O ensino híbrido, que combina o ensino presencial com o ensino à distância através de tecnologias digitais, tem ganho cada vez mais destaque, principalmente após a pandemia de *COVID-19*. Esta abordagem permite uma maior flexibilidade,

oferecendo aos alunos a possibilidade de gerirem o seu tempo de forma mais autónoma. Para os professores, o desafio passa por encontrar um equilíbrio entre as atividades presenciais e online, garantindo que ambas se complementem de forma eficaz e que as necessidades dos alunos sejam atendidas, independentemente do contexto em que aprendem. Como afirma Horn e Staker (2015), o ensino híbrido pode promover um ambiente de aprendizagem mais personalizado, onde os alunos têm a oportunidade de progredir ao seu ritmo e de uma forma mais adequada às suas necessidades.

Já a aprendizagem baseada em projetos (ABP) é uma abordagem pedagógica que incentiva os alunos a trabalhar de forma colaborativa em torno de problemas do mundo real. Esta metodologia promove o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração, que são essenciais para o sucesso no século XXI. O papel do professor neste contexto passa a ser o de um facilitador, guiando os alunos através do processo de investigação e criação de soluções. A ABP, ao conectar o conteúdo curricular a questões práticas, aumenta o envolvimento dos alunos e torna a aprendizagem mais significativa (Larmer & Mergendoller, 2015).

Por sua vez, o ensino por competências procura desenvolver nos alunos não apenas conhecimentos teóricos, mas também competências práticas e de atitudes que os preparem para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade. Este modelo, adotado em vários países, como Portugal, com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), oferece uma perspetiva mais holística da aprendizagem, indo além da memorização de conteúdos e focando-se no desenvolvimento integral do aluno (Sanchez & Sá-Chaves, 2024). Assim, a avaliação não se limita a provas escritas, mas inclui também a observação do desempenho prático dos alunos em tarefas complexas, incentivando uma aprendizagem mais reflexiva e ativa.

A transição para essas novas abordagens exige uma formação adequada dos professores, tanto no que respeita ao uso de novas tecnologias como na aplicação de metodologias mais participativas e centradas no aluno. Muitos professores enfrentam dificuldades em adaptar-se a essas mudanças, especialmente aqueles que atuam em sistemas educacionais tradicionalmente baseados em métodos de ensino mais expositivos. Portanto, é fundamental que as escolas invistam na formação contínua e no apoio ao desenvolvimento profissional dos seus docentes, promovendo um ambiente de aprendizagem também para os professores.

Paralelamente às novas abordagens pedagógicas, os modelos de avaliação estão a ser repensados para melhor refletir a aprendizagem dos alunos de forma mais abrangente. A avaliação formativa, por exemplo, tem vindo a ganhar espaço como uma ferramenta fundamental para acompanhar o progresso dos alunos ao longo do processo de aprendizagem. Em vez de se concentrar unicamente nos resultados de uma prova final, a avaliação formativa oferece feedback contínuo, permitindo que os alunos compreendam as suas dificuldades e trabalhem para melhorá-las enquanto ainda estão no processo de aprendizagem.

De acordo com William e Black (1998), a avaliação formativa não só melhora o desempenho dos alunos, mas também aumenta o envolvimento e motivação.

Quando os alunos recebem feedback construtivo e específico sobre as suas áreas de melhoria, sentem-se mais encorajados a tomar responsabilidade pelo seu próprio progresso. Esta abordagem, aliada a estratégias de autoavaliação e avaliação pelos pares, também pode fomentar uma maior autonomia e autorregulação dos alunos.

Outro modelo de avaliação que tem sido promovido nas escolas é a avaliação baseada em competências. Este tipo de avaliação, mais comum em contextos de ensino por projetos e ensino por competências, foca-se na capacidade do aluno de aplicar os seus conhecimentos em situações reais, em vez de simplesmente demonstrar o que memorizaram para um teste. Avaliações práticas, portfólios, apresentações orais e simulações são algumas das formas utilizadas para medir o desenvolvimento das competências dos alunos.

Neste contexto, a relação entre a avaliação e a tecnologia também deve ser explorada. Ferramentas digitais, como plataformas de avaliação adaptativa, permitem que os professores monitorizem o progresso dos alunos em tempo real, ajustando as atividades de acordo com as suas necessidades e níveis de competência. Isto oferece uma oportunidade valiosa para personalizar a aprendizagem e garantir que nenhum aluno fique para trás, mesmo em turmas grandes ou com diferentes níveis de proficiência.

A adaptação às novas exigências da educação contemporânea não é um desafio que recai apenas sobre os professores. A liderança escolar desempenha um papel crucial na promoção de um ambiente propício ao desenvolvimento profissional dos professores e à implementação de novas práticas pedagógicas. A liderança pedagógica, em particular, é essencial para garantir que as escolas se tornem espaços de aprendizagem e inovação contínuos, tanto para os alunos como para os professores.

Diretores e coordenadores pedagógicos devem atuar como líderes que apoiam e incentivam o desenvolvimento das práticas docentes, criando oportunidades para a formação contínua e para a troca de experiências entre professores. Isso pode incluir a promoção de grupos de estudo, workshops e outras formas de aprendizagem colaborativa. Além disso, é importante que a liderança escolar crie um clima de confiança e abertura, onde os professores se sintam à vontade para experimentar novas metodologias e inovar nas suas práticas sem o receio de serem penalizados por eventuais falhas.

Hargreaves e Fullan (2012) destacam que a liderança escolar eficaz não se trata apenas de gerir a escola, mas de promover uma cultura de aprendizagem e de melhoria contínua. Isso implica que os líderes escolares sejam também aprendizes e que estejam comprometidos com a sua própria formação profissional, de modo a inspirarem e apoiarem os professores no seu percurso de desenvolvimento.

Para que todas essas transformações possam ocorrer de forma eficaz, é crucial que haja políticas públicas de apoio que forneçam os recursos e as orientações necessários para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras. As políticas educacionais devem não só promover a equidade e a inclusão, mas também garantir que as escolas têm as condições materiais e humanas necessárias para oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos.

Isso inclui o investimento em infraestruturas escolares, a contratação de profissionais de apoio (como psicólogos, assistentes sociais e educadores de apoio) e a disponibilização de recursos tecnológicos para alunos e professores. Além disso, é fundamental que as políticas educacionais promovam a formação contínua dos professores, oferecendo incentivos para a participação em cursos de atualização e especialização.

Um exemplo de política educativa bem-sucedida é o Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), implementado em Portugal desde 2016, que visa reduzir o abandono escolar precoce e promover o sucesso educativo. Este plano oferece apoio às escolas para desenvolverem projetos inovadores que respondam às necessidades específicas dos seus alunos, promovendo práticas pedagógicas diferenciadas e a utilização de novas metodologias. Segundo estudos realizados pelo Ministério da Educação, o PNPSE tem contribuído para uma melhoria significativa nas taxas de retenção e sucesso escolar em várias escolas do país (Ministério da Educação, 2019).

À medida que a educação enfrenta os desafios impostos por uma sociedade em rápida transformação, o papel do professor torna-se cada vez mais complexo e multifacetado. Para responder às necessidades de uma educação inclusiva, equitativa e centrada no aluno, os professores devem continuar a investir no seu desenvolvimento profissional, adaptando-se às novas abordagens pedagógicas, tecnologias e modelos de avaliação.

Porém, esse processo não pode ser realizado de forma isolada. A colaboração entre professores, o apoio da liderança escolar e a implementação de políticas públicas eficazes são fatores essenciais para a criação de um sistema educativo que valorize o desenvolvimento integral de cada aluno. Somente através de um esforço coletivo, envolvendo todos os agentes da comunidade educativa, será possível construir uma escola mais justa, inclusiva e preparada para enfrentar os desafios do futuro.

Com base na literatura consultada, fica claro que a educação contemporânea exige uma postura proativa por parte dos professores, que devem ser agentes de mudança e inovação dentro das suas escolas. A valorização da formação contínua, da reflexão crítica e da colaboração entre pares são elementos-chave para que os professores possam continuar a desempenhar o seu papel de forma eficaz, contribuindo para uma educação de qualidade e para o desenvolvimento pleno dos seus alunos.

2.5. Ser professor de música

Ser professor de música no contexto contemporâneo implica uma série de desafios e responsabilidades que vão muito além do ensino técnico e artístico da música. No século XXI, a prática docente na educação musical é constantemente influenciada por diversas mudanças sociais, tecnológicas e pedagógicas. A música, enquanto arte e disciplina, possui um valor cultural e educativo profundo, e o professor de música desempenha um papel central na promoção desse valor. Nestes próximos pontos, discutiremos o papel do professor de música, os desafios atuais

da profissão, as novas abordagens pedagógicas e a importância da formação contínua.

2.6. O Papel do Professor de Música na Formação de Cidadãos Críticos e Criativos

Ser professor de música é, antes de tudo, atuar na formação integral do ser humano. A música, como expressão cultural e social, é uma ferramenta poderosa para promover a criatividade e o pensamento crítico. Segundo o educador Paulo Freire (1996), o papel da educação é "promover a libertação do ser humano", incentivando-o a refletir criticamente sobre a sua realidade e a agir para transformá-la.

Nessa linha de pensamento, o professor de música tem a responsabilidade de ir além da simples transmissão de técnicas musicais. O papel deste, deve incluir o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos em relação à música e ao seu papel na sociedade. A música pode ser utilizada como um ponto de partida para discussões sobre identidade cultural, política, movimentos sociais, e questões de equidade e justiça. Um exemplo prático seria a análise de canções que surgiram em contextos históricos de resistência, como a música *folk* americana durante os movimentos civis ou o fado português durante o Estado Novo.

Além disso, é importante que o professor promova a criatividade e a autonomia dos alunos. Como argumenta Elliott (1995), a educação musical deve ser vista como uma prática "praxiológica", onde o aluno não é apenas um consumidor passivo de conhecimentos, mas um criador ativo de música. Isso pode ser fomentado através de atividades de improvisação, composição e performance em grupo, que incentivam os alunos a explorar diferentes formas de expressão musical e a colaborar com os seus colegas.

2.7. O Impacto da Globalização e da Diversidade Cultural no Ensino da Música

A globalização tem alterado profundamente o panorama da educação musical, tornando os professores mais conscientes da diversidade cultural e musical. A exposição a músicas de diferentes tradições e regiões do mundo oferece uma oportunidade rica para que os professores integrem conteúdos culturais diversos nas aulas, promovendo a interculturalidade.

Swanwick (1999) salienta que uma educação musical eficaz deve considerar não apenas a tradição ocidental de ensino da música, mas também as músicas de culturas

não ocidentais, como as tradições africanas, asiáticas e latino-americanas. Ao trazer essa diversidade para a sala de aula, o professor de música pode incentivar uma maior abertura e compreensão dos alunos para as culturas globais. Esta abordagem não só enriquece a experiência musical dos alunos, como também promove a aceitação e o respeito pela diversidade cultural.

Por outro lado, é fundamental que o professor aborde essa diversidade com sensibilidade e conhecimento adequado. A globalização também implica desafios, como a tendência para a comercialização e "apropriação" de músicas de culturas minoritárias, o que pode levar à perda de significados e contextos culturais originais. É essencial que o professor aborde esses temas de forma crítica, incentivando os alunos a refletir sobre as implicações sociais e culturais da globalização musical.

2.8. A Avaliação na Educação Musical: Desafios e Propostas

A avaliação dos alunos na educação musical é uma questão complexa que tem sido amplamente discutida na literatura educacional. A avaliação tradicional, baseada em testes escritos ou performances individuais, tem sido criticada por ser redutora e por não capturar a totalidade da experiência musical dos alunos.

Segundo Wiggins (2014), uma avaliação eficaz deve considerar não só o desempenho técnico dos alunos, mas também a sua criatividade, capacidade de colaboração e a sua compreensão crítica da música. Por exemplo, a avaliação pode incluir portfólios musicais, onde os alunos registam as suas composições, reflexões sobre a música que ouvem e participações em projetos de grupo. Outra possibilidade é a utilização de critérios de avaliação flexíveis que levem em conta o progresso individual dos alunos e a sua capacidade de aplicar os conhecimentos musicais em contextos práticos.

Além disso, é fundamental que a avaliação seja vista como parte integrante do processo de aprendizagem, e não como um fim em si mesma. Swanwick (1999) defende que a avaliação formativa, que inclui feedback contínuo e reflexivo durante todo o processo de aprendizagem, é mais eficaz do que a avaliação sumativa, que ocorre apenas no final de um período de ensino. O professor deve incentivar os alunos a refletirem criticamente sobre o seu próprio progresso e a identificar áreas de melhoria, promovendo uma aprendizagem mais ativa e autorregulada.

2.9. Interdisciplinaridade na Educação Musical

Outra tendência emergente no ensino da música é a integração de conteúdos musicais com outras disciplinas, promovendo uma abordagem interdisciplinar. A música pode

ser uma ponte para o ensino de história, literatura, matemática, ciências e até tecnologia.

Por exemplo, a música e a história estão profundamente interligadas. Através da análise de músicas de diferentes períodos históricos, os alunos podem compreender o contexto cultural, social e político em que essas músicas foram criadas. A música também pode ser usada para explorar temas literários, como a relação entre texto e música em óperas ou canções populares.

Do ponto de vista das ciências, a música oferece oportunidades para explorar conceitos físicos, como a acústica, o som e as frequências. Já a matemática pode ser introduzida através da análise de padrões rítmicos e métricas musicais. Estudos mostram que a música pode melhorar as competências dos alunos em áreas como o raciocínio lógico e a resolução de problemas (Hallam, 2010).

A interdisciplinaridade também pode ser promovida através de projetos escolares que integrem diferentes áreas do currículo. Por exemplo, um projeto pode envolver a criação de uma peça musical inspirada em eventos históricos ou em obras literárias, incentivando os alunos a utilizar os conhecimentos adquiridos em várias disciplinas.

2.10. A Inclusão de Alunos com Necessidades Especiais na Educação Musical

A educação musical, assim como outras áreas da educação, enfrenta o desafio de promover a inclusão de alunos com necessidades especiais. A música pode ser uma ferramenta eficaz para ajudar esses alunos a desenvolverem as suas competências motoras, cognitivas e emocionais.

A inclusão de alunos com necessidades especiais na educação musical exige que o professor adote estratégias pedagógicas diferentes. De acordo com Ockelford (2008), a utilização de instrumentos musicais adaptados, a simplificação de tarefas e a oferta de atividades sensoriais podem facilitar a participação de alunos com deficiências físicas, cognitivas ou emocionais.

Além disso, é importante que o professor crie um ambiente de sala de aula inclusivo, onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados. A música pode ser uma forma de promover a interação social entre alunos com e sem necessidades especiais,

através da participação em atividades musicais colaborativas, como performances de grupo ou sessões de improvisação.

A inclusão de alunos com necessidades especiais na educação musical também pode ser vista como uma oportunidade de aprendizagem para todos os alunos. Segundo Abeles et al. (1994), a exposição à diversidade e a colaboração com colegas com diferentes capacidades pode promover nos alunos uma maior empatia e compreensão das necessidades dos outros.

2.11. O Bem-Estar Emocional dos Alunos e a Música

Nos últimos anos, tem havido um crescente reconhecimento da importância do bem-estar emocional dos alunos no contexto escolar. A música, como forma de expressão emocional e comunicação, pode desempenhar um papel fundamental na promoção do bem-estar dos alunos.

Participar em atividades musicais, como cantar em coro ou tocar num conjunto instrumental, pode ajudar os alunos a desenvolver a sua autoestima e a confiança nas suas capacidades. Além disso, a música pode proporcionar aos alunos um meio de expressarem as suas emoções e de lidarem com o stress ou a ansiedade.

Segundo Hallam (2010), a música tem efeitos positivos na saúde mental dos alunos, podendo reduzir os níveis de ansiedade e promover o relaxamento. Muitas escolas têm vindo a implementar programas de educação musical que integram atividades de relaxamento e *mindfulness*, utilizando a música como um recurso para promover o bem-estar emocional.

Por outro lado, é fundamental que o professor de música esteja atento às necessidades emocionais dos alunos e que crie um ambiente de sala de aula onde os alunos se sintam seguros para expressar as suas emoções. O professor pode utilizar a música como uma ferramenta para fomentar o diálogo sobre questões emocionais e para promover a resiliência e o bem-estar mental.

2.12. A Formação Contínua dos Professores de Música

Para enfrentar os desafios da educação musical no século XXI, é essencial que os professores invistam na sua formação contínua e no desenvolvimento profissional. O ensino da música está em constante evolução, e os professores precisam de se manter atualizados em relação às novas metodologias pedagógicas, às tecnologias educativas e às tendências musicais.

De acordo com Day (1999), a formação contínua é fundamental para o desenvolvimento da prática reflexiva, que permite aos professores analisarem e melhorarem as suas práticas pedagógicas de forma contínua. A participação em cursos, workshops e conferências é uma forma eficaz de os professores se manterem atualizados e de trocarem experiências com colegas de outras instituições.

Além disso, a colaboração entre professores de música e a partilha de boas práticas é essencial para o desenvolvimento de uma comunidade educativa forte e inovadora. Hargreaves (2003) argumenta que os professores que trabalham em conjunto têm mais probabilidades de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e de melhorar os resultados de aprendizagem dos seus alunos.

Ser professor de música no século XXI é uma tarefa complexa e multifacetada. Além de transmitir conhecimentos técnicos e artísticos, o professor de música deve promover a inclusão, a criatividade, o pensamento crítico e o bem-estar emocional dos alunos. Para isso, é essencial que o professor adote novas abordagens pedagógicas, como a aprendizagem baseada em projetos, o ensino por competências e a pedagogia crítica, e que invista na sua formação contínua.

A música é uma linguagem universal, que transcende barreiras culturais e sociais, e que tem o poder de transformar vidas. O professor de música desempenha um papel central na promoção desse poder transformador, preparando os seus alunos não só para serem músicos competentes, mas também para serem cidadãos críticos, criativos e emocionalmente equilibrados.

3. Caracterização do contexto educativo

No presente capítulo, pretendo apresentar uma caracterização detalhada do contexto escolar em que realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES). Para tal, abordarei primeiramente o contexto histórico da região onde a escola se localiza, uma região que conheço profundamente, pois é o local onde vivi toda a minha vida. Esta análise incluirá a evolução histórica da área e a influência que este passado teve no desenvolvimento educativo e cultural da comunidade.

Em seguida, irei explorar a situação atual da região, destacando os investimentos realizados nos últimos anos, que contribuíram significativamente para o desenvolvimento das infraestruturas e das condições educacionais. Estes avanços têm impactado positivamente o ambiente de ensino-aprendizagem, refletindo-se nas práticas pedagógicas e nos recursos disponíveis.

Adicionalmente, irei apresentar uma caracterização física da escola, incluindo detalhes sobre as suas instalações, equipamentos e organização do espaço escolar. Por fim, descreverei as turmas que me foram atribuídas durante a PES, abordando tanto a composição dos grupos como as suas características particulares.

3.1. História

O nome Alpendorada está diretamente ligado à sua localização geográfica, situada em uma área de grande inclinação nas encostas do Monte de Santiago de Arados, suspensa sobre o rio Douro. Essas terras, desde o século XI, tiveram uma relação importante com o Mosteiro de Pendorada, fundado pelo clérigo Velino. No ano de 1123, o mosteiro recebeu doações de terras e foi elevado ao estatuto de Couto por D. Teresa, a mãe de D. Afonso Henriques. Este último, em 1132, confirmou a independência fiscal e administrativa do mosteiro, o que reforçou a sua importância na região.

Durante séculos, o mosteiro desempenhou um papel significativo na vida política e social, com um dos seus abades, Afonso Martins, a ser nomeado Capelão da Corte e Conselheiro do Reino durante o reinado de D. João I. A história do mosteiro está também ligada à família de D. Moninho Viegas e a várias lendas trágicas de amores e vinganças, tornando-o um lugar de memória e cultura.

Hoje, do mosteiro original resta apenas a memória do claustro em estilo ogival, mas Alpendorada mantém-se como um importante ponto de interesse turístico, cultural e histórico. Além do convento e da igreja, a região onde está localizado o Agrupamento de Escolas de Alpendorada é rica em património, incluindo monumentos históricos, igrejas, capelas, antigas casas e até ruínas romanas em diversas localidades como Ariz, Favões, Penhalonga, Sande, entre outras. Este património confere à região um valor histórico significativo e torna esta atrativa para o turismo e a preservação cultural.



Figura 1 fotografia da escola EB23 de Alpendorada (fonte: cm-marco-canaveses.pt, 20/12/2021)

3.2. Situação Atual

A Escola Básica 2,3 de Alpendorada, localizada no concelho de Marco de Canaveses, está em processo de requalificação e modernização, com um investimento previsto de cerca de 1.772.840,13 euros. A obra envolve melhorias significativas nas infraestruturas, incluindo a substituição de edifícios pré-fabricados por estruturas novas, bem como a renovação dos sistemas de abastecimento de água e saneamento, e a correção de patologias associadas à humidade. Além disso, será realizada a aquisição de mobiliário, materiais didáticos e equipamento informático, tudo com o objetivo de proporcionar melhores condições de ensino aos alunos do 2º e 3º ciclos (CM Marco Canaveses, 2021).

Em termos de estrutura, a escola conta com diversas salas equipadas para o ensino de disciplinas variadas, incluindo salas especializadas para a área das ciências e informática. A escola está também envolvida em iniciativas como o programa Eco-Escolas, que promove a sustentabilidade ambiental entre os alunos e professores. Ao nível do corpo docente, a EB 2,3 de Alpendorada possui uma equipa diversificada de professores, que atuam em várias áreas curriculares, apoiando a educação de centenas de alunos no ensino básico.

Esses dados refletem uma escola em fase de transformação, com o foco em melhorar tanto as condições físicas quanto pedagógicas, visando proporcionar uma experiência educativa mais moderna e inclusiva.

3.3. Caracterização física da escola

A Escola Básica 2,3 de Alpendorada, localizada no concelho de Marco de Canaveses, é uma instituição de ensino que atende alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico. A escola possui uma infraestrutura composta por 33 salas de aula, o que possibilita o acolhimento de 560 alunos. Além das salas de aula convencionais, a escola conta também com três salas de EVT, uma sala de TIC, e um pavilhão desportivo, que oferece suporte às atividades físicas e desportivas dos alunos.

O corpo docente da escola é formado por 65 professores, que atuam em diversas áreas curriculares, garantindo um ensino diversificado e de qualidade. Para além disso, a escola conta com o apoio de um psicólogo, cujo trabalho é fundamental para auxiliar no bem-estar emocional e psicológico dos estudantes, promovendo um ambiente escolar mais saudável. A equipa não docente inclui 17 assistentes operacionais, responsáveis pela manutenção das instalações e apoio às atividades escolares, e um técnico administrativo, que contribui para o bom funcionamento das questões administrativas e burocráticas da escola.

3.4. Caracterização das turmas

Durante a minha prática de ensino supervisionada, foram-me atribuídas duas turmas: uma do 5º ano, designada como 5º D, e uma do 6º ano, designada como 6º E. O 5º D é composto por 23 alunos, dos quais 17 são do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Esta turma destacou-se desde o início pelo elevado nível de competências na disciplina de música, demonstrando grande aptidão para os conteúdos musicais. Além disso, os alunos mantêm um comportamento exemplar, facilitando a dinâmica das aulas e o progresso nas atividades propostas.

Por outro lado, a turma do 6º E conta com 19 alunos, sendo 10 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Ao contrário do 5º D, o 6º E não apresenta o mesmo nível de capacidades musicais, o que requer um esforço adicional na adaptação das metodologias de ensino para atender às suas necessidades e ritmo de aprendizagem. Em termos de comportamento, a turma tem um desempenho razoável, o que implica a necessidade de gestão de sala de aula mais atenta para manter o foco nas atividades e garantir que todos os alunos participem e se envolvam nas tarefas propostas.

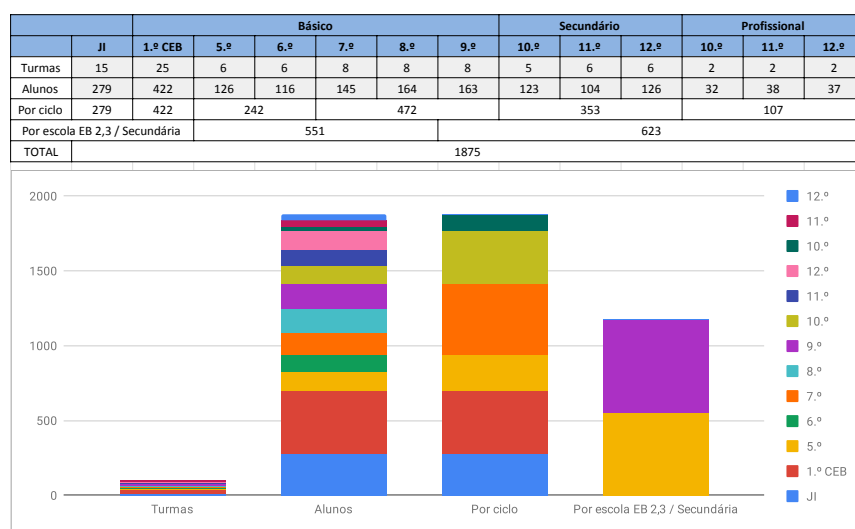


Figura 2 número de alunos que compõe o agrupamento (fonte: aescolasalpendorada.com, ano letivo 23/24)

4. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo, são discutidas as teorias sobre o Construtivismo que influenciaram diretamente o meu percurso formativo, refletindo-se nas práticas pedagógicas adotadas ao longo da minha PES, particularmente desenvolvidas por Jean Piaget e Lev Vygotsky. Estas teorias enfatizam a importância da construção ativa do conhecimento pelos alunos, um processo que se dá através da interação com o meio e da reflexão sobre as experiências adquiridas (Piaget, 1970). No campo da educação musical, estas teorias têm uma aplicação significativa, especialmente no que se refere aos processos de ensino-aprendizagem baseados na criação musical, como a composição.

A aplicação das teorias de Piaget e Vygotsky na educação musical revela-se particularmente eficaz nos processos de ensino-aprendizagem que giram em torno da criação musical. Quando os alunos são incentivados a compor e experimentar com a música, eles não apenas exercitam suas habilidades técnicas, mas também são levados a refletir sobre suas escolhas criativas. Essa reflexão não apenas aprofunda a compreensão musical, mas também estimula um sentido de autoeficácia e autonomia.

Portanto, integrar as perspectivas construtivistas de Piaget e Vygotsky nas práticas pedagógicas de ensino musical é fundamental para fomentar um ambiente de aprendizagem dinâmico e envolvente. Ao valorizar a construção ativa do conhecimento e a interação social, podemos criar experiências educacionais que não apenas ensinam a música, mas também formam cidadãos críticos e criativos.

4.1. Aplicação do Construtivismo no Ensino de Música

A aplicação prática das teorias construtivistas no ensino da música tem sido amplamente explorada. Para Elliott (1995), a educação musical deve ser vista como uma prática ativa, onde o aluno aprende ao fazer, ao invés de receber passivamente informações. O construtivismo, assim, desafia as abordagens tradicionais de ensino musical que se focam na transmissão direta de conhecimentos, em vez de promover a exploração ativa.

Segundo Wiggins (2014), a criação musical deve ser um componente central na educação musical, proporcionando aos alunos um ambiente rico em oportunidades para experimentar, criar e explorar a música. Quando os alunos compõem, estão a trabalhar diretamente com os elementos da música — melodia, harmonia, ritmo — e a reorganizá-los de maneiras inovadoras, enquanto desenvolvem a sua própria identidade musical.

O processo de composição, além de ser uma aplicação direta dos princípios construtivistas, também permite que os alunos se envolvam de forma mais profunda com o conteúdo musical, aplicando o conhecimento teórico de maneira prática e criativa. Burnard (2012) sugere que a composição também é uma forma poderosa de incentivar a autonomia dos alunos, à medida que lhes é dada a liberdade para explorar e expressar as suas próprias ideias musicais, criando assim um ambiente de aprendizagem mais motivador e significativo.

No contexto do construtivismo musical, o papel do professor é fundamental, não como o transmissor de conhecimento, mas como facilitador do processo de aprendizagem. Para Piaget (1970), o professor deve criar condições que permitam ao aluno explorar, experimentar e descobrir o conhecimento por si mesmo. No ensino de música, isso implica criar situações de aprendizagem onde os alunos possam experimentar com som, criar as suas próprias composições e refletir sobre os resultados dessas experiências.

Ao aplicar o construtivismo na sala de aula, o professor deve proporcionar aos alunos oportunidades para trabalhar em colaboração, tanto com os seus pares como com o professor. A abordagem construtivista também exige que o professor seja flexível e esteja disposto a ajustar a sua metodologia às necessidades e interesses dos alunos. Cada aluno tem uma experiência e um conhecimento musical únicos, e é importante que o professor reconheça essas diferenças e as integre no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, Vygotsky (1978) argumenta que o professor deve atuar como um mediador no processo de aprendizagem, ajudando os alunos a avançar na sua ZDP através de andaimes educacionais — isto é, fornecendo o suporte necessário para que os alunos consigam resolver problemas musicais complexos, mas retirando esse suporte à medida que os alunos se tornam mais competentes.

Embora o construtivismo tenha provado ser uma abordagem poderosa no ensino da música, também apresenta desafios. Um dos principais desafios é o facto de o construtivismo exigir uma abordagem mais personalizada ao ensino, o que pode ser difícil de implementar em turmas grandes ou em contextos onde os recursos são limitados. No entanto, os benefícios de um ensino mais centrado no aluno, que promove a autonomia e a criatividade, superam esses desafios na maioria dos contextos.

Outro desafio que os professores podem enfrentar é a necessidade de equilibrar a estrutura com a liberdade. A composição musical, por exemplo, requer um nível de estrutura para garantir que os alunos desenvolvem uma compreensão sólida dos conceitos musicais, mas também exige liberdade para que os alunos possam explorar e expressar-se criativamente.

No entanto, os potenciais benefícios do construtivismo no ensino musical são vastos. Ao envolver os alunos em processos ativos de criação musical, o construtivismo promove uma aprendizagem mais profunda e significativa, ajudando os alunos a desenvolver competências que vão além da música, como o pensamento crítico, a colaboração e a resolução de problemas.

O construtivismo musical é uma abordagem pedagógica que coloca o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, enfatizando a construção ativa do conhecimento através de experiências práticas. Este modelo teórico foi amplamente influenciado pelas contribuições de Jean Piaget e Lev Vygotsky, cujas teorias do desenvolvimento cognitivo e da interação social, respetivamente, moldaram significativamente a educação musical contemporânea.

O construtivismo parte do princípio de que o conhecimento não é transmitido passivamente do professor para o aluno, mas sim construído ativamente por este último à medida que interage com o seu ambiente e com outras pessoas. Na educação musical, isso implica que a aprendizagem da música deve ser centrada no aluno, permitindo-lhe explorar, experimentar e criar as próprias ideias musicais. Este processo envolve não apenas a prática de executar música, mas também a escuta ativa, a análise crítica e, sobretudo, a criação musical, como sugere a ideia central da pedagogia baseada na composição.

O papel do professor neste modelo é o de facilitador do processo de aprendizagem, criando condições e oportunidades para que os alunos possam descobrir e desenvolver as próprias capacidades musicais. A prática musical deixa de ser apenas uma reprodução de conteúdos previamente definidos, e passa a ser um espaço para o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos alunos. Esse enfoque construtivista está alinhado com as ideias de Piaget (1970), que afirmava que a aprendizagem acontece quando o indivíduo é desafiado a construir novos conhecimentos a partir das suas experiências.

Jean Piaget foi um dos primeiros teóricos a investigar como as crianças constroem conhecimento através de suas interações com o mundo. Ele propôs que o desenvolvimento cognitivo ocorre em estágios, cada um caracterizado por capacidades cognitivas diferentes. Na educação musical, os estágios de desenvolvimento de Piaget podem ser aplicados para entender como os alunos, em diferentes idades, percebem e processam os elementos musicais, como melodia, ritmo e harmonia.

Segundo Piaget, no estágio sensório-motor (do nascimento até aproximadamente dois anos), a criança aprende através de ações motoras e sensoriais diretas com o ambiente. Embora esse estágio não seja diretamente aplicável ao ensino formal de música, é nele que a criança

começa a desenvolver uma percepção rudimentar de sons e padrões, o que servirá como base para o desenvolvimento musical futuro.

No estágio pré-operatório (dos 2 aos 7 anos), a criança começa a desenvolver a capacidade de representar o mundo através de símbolos, incluindo sons musicais. Nesta fase, a criança pode começar a imitar sons e a reproduzir padrões rítmicos simples. A educação musical para crianças nesse estágio deve focar em atividades que incentivem a exploração sonora e a imitação, permitindo que a criança construa gradualmente sua compreensão dos elementos musicais.

Durante o estágio operatório concreto (dos 7 aos 11 anos), a criança começa a pensar de forma mais lógica e sistemática, mas ainda precisa de experiências concretas para aprender. Nesse ponto, a introdução de conceitos musicais mais complexos, como a notação musical e a estrutura formal das composições, pode ser mais eficaz. O professor pode utilizar atividades práticas, como a composição de pequenas peças musicais, para ajudar os alunos a consolidar esses conhecimentos. Piaget (1970) enfatiza que é através da ação – seja compondo, tocando ou analisando música – que o aluno pode realmente internalizar o conhecimento musical.

Finalmente, no estágio operatório formal (a partir dos 12 anos), os alunos já são capazes de pensar de forma abstrata e podem lidar com conceitos musicais mais complexos, como a modulação, a forma sonata e o contraponto. Aqui, o papel do professor é guiar os alunos na exploração dessas ideias avançadas, incentivando-os a experimentar com a composição e a análise crítica da música.

4.2. Lev Vygotsky e a Interação Social no Ensino da Música

Enquanto Piaget focava-se no desenvolvimento cognitivo individual, Lev Vygotsky destacou a importância da interação social na construção do conhecimento. Para Vygotsky, esta aprendizagem é um processo mediado socialmente, e ocorre de forma mais eficaz quando os alunos estão envolvidos em atividades colaborativas. O conceito já referido da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é central para essa teoria. Segundo Vygotsky, a ZDP representa a distância entre o que o aluno pode fazer sozinho e o que ele pode alcançar com a ajuda de um adulto ou de colegas mais experientes.

No contexto da educação musical, isso significa que os alunos podem atingir um nível mais elevado de compreensão musical quando trabalham em colaboração com outros músicos ou sob a orientação de um professor. Por exemplo, durante atividades de composição em grupo, os alunos podem aprender uns com os outros, partilhando ideias e construindo novas soluções musicais em conjunto. Vygotsky (1978) enfatiza que a linguagem desempenha um papel fundamental nesse processo, pois é através da discussão e da troca de ideias que os alunos são capazes de articular e desenvolver as próprias concepções musicais.

As implicações pedagógicas da teoria de Vygotsky no ensino da música sugerem que os professores devem criar oportunidades para que os alunos trabalhem colaborativamente, tanto em atividades de performance quanto de composição. Além disso, o professor deve atuar como um mediador, fornecendo o suporte necessário para que os alunos avancem na ZDP, o que pode ser feito através de feedbacks construtivos e de desafios musicais que estimulem o desenvolvimento cognitivo e criativo.

A criação musical, ou composição, é uma atividade que exemplifica de forma clara os princípios do construtivismo. Quando os alunos são encorajados a compor as próprias peças,

eles estão a construir ativamente o conhecimento musical, ao tomar decisões sobre melodia, harmonia, ritmo e forma, com base nas experiências anteriores e nas interações com o ambiente musical.

De acordo com Elliott (1995), a composição oferece aos alunos a oportunidade de experimentar e explorar os elementos da música de uma forma prática e personalizada. Ao compor, os alunos não estão apenas a aplicar conhecimentos musicais já adquiridos, mas também a descobrir novas possibilidades e a desenvolver a própria voz musical. Esta abordagem é alinhada aos princípios construtivistas, que enfatizam a importância da aprendizagem através da descoberta e da resolução de problemas.

Burnard (2012) também argumenta que a composição musical permite que os alunos sejam envolvidos num processo de criação coletiva, onde a interação social desempenha um papel fundamental. Ao trabalhar em conjunto para criar uma peça musical, os alunos não só desenvolvem capacidades musicais, mas também aprendem a colaborar, a comunicar ideias e a resolver conflitos de forma construtiva.

A educação musical construtivista não se limita ao desenvolvimento de competências técnicas; também valoriza a criatividade e a expressão pessoal dos alunos. Segundo Swanwick (1999), a música é uma forma de expressão artística que permite que os indivíduos explorem e expressem emoções, identidades e experiências pessoais. Na sala de aula, isso significa que o ensino da música deve fornecer um espaço onde os alunos possam experimentar livremente e desenvolver a sua própria voz musical.

O construtivismo musical incentiva os alunos a pensar de forma crítica e criativa sobre a música, questionando os padrões estabelecidos e explorando novas possibilidades. Através de atividades como a improvisação e a composição, os alunos têm a oportunidade de experimentar diferentes ideias musicais, sem medo de cometer erros. Esta abordagem promove não apenas o desenvolvimento das capacidades musicais, mas também o crescimento pessoal e emocional dos alunos.

No modelo construtivista, o professor não é visto como um simples transmissor de conhecimento, mas como um mediador que orienta os alunos no processo de construção do seu próprio conhecimento. O professor desempenha o papel de facilitador, criando condições para que os alunos possam explorar, experimentar e descobrir os elementos musicais de forma autónoma.

4.3. O Futuro da Educação Musical Construtivista

A aplicação das teorias construtivistas na educação musical, com foco no processo de composição, oferece um caminho promissor para o desenvolvimento de uma pedagogia mais centrada no aluno e na criação ativa do conhecimento. As contribuições de teóricos como Jean Piaget e Lev Vygotsky sublinham a importância de envolver os alunos em processos de aprendizagem que incentivem a exploração, a descoberta e a interação social, princípios que estão no núcleo do ensino de composição musical.

Para que a educação musical continue a evoluir de acordo com esses princípios, é essencial que os professores se vejam como facilitadores e mediadores, criando um ambiente onde os alunos possam experimentar e explorar a música de forma criativa e autônoma. Além disso, a integração de tecnologias digitais no ensino musical oferece novas oportunidades para enriquecer o processo de aprendizagem, tornando-o mais acessível, colaborativo e dinâmico.

Com o avanço das ferramentas tecnológicas e uma compreensão mais profunda dos princípios construtivistas, o futuro da educação musical poderá proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizagem mais rica, onde o processo criativo assume um papel central no desenvolvimento das suas capacidades musicais e cognitivas. Para isso, a composição musical deve continuar a ser promovida como uma prática fundamental, que não só desenvolve habilidades técnicas, mas também estimula a criatividade, a reflexão crítica e o crescimento pessoal.

4.4. Teoria das inteligências múltiplas

A teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Howard Gardner, *Frames of Mind* (2011), transformou a forma como entendemos a inteligência e a aprendizagem, especialmente na educação musical. Gardner sugere que a inteligência não é um atributo único, mas sim um conjunto de capacidades que se manifestam de várias maneiras. Entre essas, destaca-se a inteligência musical, que é crucial para o desenvolvimento não apenas de habilidades musicais, mas também de competências cognitivas, sociais e emocionais.

A teoria das Inteligências Múltiplas surgiu da observação de que diferentes pessoas demonstram habilidades excepcionais em áreas variadas. Gardner, psicólogo de desenvolvimento, argumentou que a educação tradicional, que frequentemente valoriza apenas a inteligência lógico-matemática e verbal, ignora as diversas formas de aprender e expressar conhecimento. Esta abordagem propõe que existem pelo menos oito tipos de inteligências:

Inteligência Linguística: Habilidade de usar a linguagem de forma eficaz, seja oral ou escrita.

Inteligência Lógico-Matemática: Capacidade de raciocinar de forma lógica e resolver problemas matemáticos.

Inteligência Espacial: Habilidade de pensar em três dimensões, o que é fundamental para arquitetos e artistas.

Inteligência Corporal-Cinestésica: Capacidade de usar o corpo de forma expressiva e hábil, presente em atletas e dançarinos.

Inteligência Musical: Aptidão para reconhecer e criar padrões musicais, timbres e ritmos.

Inteligência Interpessoal: Habilidade de entender e interagir efetivamente com outras pessoas.

Inteligência Intrapessoal: Capacidade de conhecimento pessoal e ter consciência dos próprios sentimentos.

Inteligência Naturalista: Aptidão para observar, compreender e interagir com o meio natural.

A inteligência musical, como uma das múltiplas inteligências, é particularmente relevante no contexto da educação musical. Gardner descreve indivíduos com alta inteligência musical como aqueles que conseguem apreciar, discriminar e criar música. Esta inteligência não se limita apenas à execução musical, mas inclui também a capacidade de entender e analisar as estruturas musicais.

A inteligência musical é uma ferramenta poderosa na educação, não apenas para os alunos que desejam seguir uma carreira na música, mas também para todos os alunos, uma vez que a música pode ser utilizada como uma via de aprendizagem para outras áreas. Por exemplo, estudos têm mostrado que a prática musical está relacionada com o desenvolvimento de habilidades matemáticas e linguísticas, devido à forma como a música envolve padrões e estruturas (Swanwick, 1999; Wiggins, 2014).

A educação musical promove uma série de benefícios cognitivos. A prática musical estimula áreas do cérebro associadas à linguagem e à razão. Investigadores como Pruett (2009) apontam que a prática musical está relacionada com o aumento da memória, da atenção e da capacidade de resolução de problemas. Os alunos que participam de atividades musicais frequentemente demonstram um desempenho superior em testes acadêmicos, incluindo matemática e ciências.

Além disso, a aprendizagem musical envolve processos de memorização, análise e síntese, que são transferíveis a outras áreas de estudo. A composição musical, por exemplo, exige que os alunos utilizem a criatividade, enquanto aplicam conhecimentos de teoria musical e de estruturas formais. Este processo de criação não desenvolve apenas a habilidade musical, mas também promove o pensamento crítico e a capacidade de autoavaliação (Hallam, 2010). A música é uma forma poderosa de expressão emocional. A educação musical proporciona aos alunos um espaço seguro para explorar e expressar emoções. Através da composição e da performance musical, os alunos aprendem a comunicar sentimentos de maneira criativa e autêntica. A prática musical está associada a um aumento na autoestima e na autoconfiança, já que os alunos se sentem realizados ao compartilhar criações musicais com os outros.

Além disso, a música também promove habilidades sociais. A prática em grupo, como em bandas ou coros, ensina os alunos a trabalhar em equipa, a ouvir os outros e a desenvolver empatia. A interação social durante as atividades musicais é essencial para o desenvolvimento das competências interpessoais, que são cada vez mais valorizadas no mercado de trabalho contemporâneo (Baker, 2015).

As atividades de composição são uma excelente maneira de integrar diferentes inteligências. Os alunos podem compor as próprias peças musicais, utilizando habilidades linguísticas para escrever letras, habilidades espaciais para criar partituras e habilidades corporais para a performance. Essa abordagem não só enriquece a experiência de aprendizagem, mas também permite que os alunos explorem as próprias inteligências.

A avaliação na educação musical deve ser adaptada para refletir a diversidade das inteligências dos alunos. Em vez de se concentrar apenas em testes formais, os professores podem utilizar portfólios, apresentações e projetos de grupo como métodos de avaliação.

Isso permite que os alunos demonstrem o que aprenderam de maneiras que sejam significativas para eles e que refletem as suas diversas capacidades.

Além disso, a autoavaliação é uma prática valiosa que permite aos alunos refletirem sobre seu próprio processo de aprendizagem. Através da autoavaliação, os alunos podem desenvolver a capacidade de estabelecer metas, monitorar o progresso e identificar áreas para melhoria, o que está alinhado com os princípios da teoria das inteligências múltiplas (Gardner, 2011).

Um dos principais desafios na implementação da teoria das inteligências múltiplas na educação musical é a formação dos educadores. Os professores precisam de estar equipados com o conhecimento e as habilidades necessárias para reconhecer e valorizar a diversidade das inteligências nas salas de aula. A formação contínua e o desenvolvimento profissional são essenciais para que os educadores possam integrar efetivamente a teoria das inteligências múltiplas nas práticas de ensino.

Programas de formação devem incluir a exploração de abordagens pedagógicas inovadoras, bem como a partilha de boas práticas entre educadores. O trabalho colaborativo entre professores de diferentes disciplinas também pode enriquecer a experiência de aprendizagem, promovendo uma abordagem interdisciplinar que valoriza a música como um meio de conexão entre diferentes áreas do conhecimento.

Outro desafio importante é garantir que todos os alunos tenham acesso a recursos e oportunidades adequados para explorar as suas inteligências. Isso inclui o acesso a instrumentos musicais, tecnologia e espaços de ensaio. As escolas devem ser proativas na criação de ambientes inclusivos e acolhedores que incentivem a participação de todos os alunos, independentemente das suas habilidades iniciais.

A utilização de tecnologias digitais, como softwares de composição e plataformas de aprendizagem online, pode ser uma forma eficaz de democratizar o acesso à educação musical. Essas ferramentas permitem que os alunos explorem a música de forma criativa e independente, facilitando a aprendizagem em diferentes contextos.

O futuro da educação musical deve estar alinhado com as demandas e desafios do século XXI. Com o avanço da tecnologia e a globalização da cultura, os educadores devem estar preparados para adaptar a sua experiência às novas realidades. Isso inclui a incorporação de novos estilos musicais, tendências e formas de expressão artística.

A educação musical deve também promover a consciência cultural e a diversidade. Os educadores têm a responsabilidade de expor os alunos a diferentes tradições musicais e estilos, ajudando-os a desenvolver uma apreciação pelo rico património musical do mundo. Isso não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também prepara os alunos para serem cidadãos globais, capazes de respeitar e valorizar a diversidade cultural.

A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner fornece um quadro valioso para entender a diversidade das habilidades e capacidades dos alunos. A inteligência musical, em particular, desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Através da educação musical, os alunos podem explorar a criatividade, melhorar habilidades sociais, enquanto desenvolvem uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor.

A implementação da teoria das inteligências múltiplas na educação musical, conjunta com uma abordagem de lecionar música utilizando a composição requer uma abordagem

pedagógica diversificada, que atenda às necessidades individuais dos alunos. Ao valorizar a diversidade das inteligências e promover a inclusão, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem que não apenas enriquece a experiência educativa, mas também prepara os alunos para se tornarem cidadãos críticos, criativos e colaborativos.

4.5. Experiências de Ensino-Aprendizagem Baseados na Criação musical

A aplicação de exercícios de composição musical em sala de aula tem sido uma prática cada vez mais comum no ensino da música, especialmente como forma de promover a criatividade e o pensamento crítico entre os alunos. No contexto da minha investigação na PES, optei por introduzir uma abordagem prática de ensino-aprendizagem baseada na composição musical, avaliando os alunos com base nos critérios como a dimensão de atitude, a criatividade e o desempenho geral. Ao longo das aulas, fui recolhendo dados que permitiram avaliar a evolução dos alunos, culminando numa PF (Performance Final) final que refletiu o progresso em cada uma dessas dimensões. Este método está ancorado em diversas abordagens pedagógicas e teorias da educação, como o construtivismo musical, e é apoiado por estudos que indicam os benefícios da composição no desenvolvimento global dos alunos.

A aplicação de exercícios de composição em sala de aula não é apenas uma estratégia para melhorar as habilidades musicais dos alunos, mas também uma forma de promover a autonomia e a capacidade de autoavaliação. Estudos sugerem que a composição oferece aos alunos a oportunidade de experimentar diferentes ideias musicais, testá-las e refiná-las ao longo do tempo (Hickey, 2012). Ao serem avaliados com base em critérios como a dimensão de atitudes e o desempenho geral, os alunos são incentivados a refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo uma compreensão mais profunda dos conceitos musicais.

A criatividade tem sido amplamente reconhecida como um dos principais objetivos da educação musical contemporânea. No contexto da minha investigação, a criatividade foi avaliada de forma contínua, incentivando os alunos a explorar novas formas de expressão musical e a experimentar diferentes combinações de sons, ritmos e melodias. Este processo de exploração criativa é fundamental para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, permitindo-lhes tomar decisões informadas sobre a sua própria aprendizagem.

Gardner (2011), na sua teoria das inteligências múltiplas, também enfatiza a importância da criatividade na educação musical. Segundo ele, a inteligência musical é uma das várias formas de inteligência humana e, portanto, deve ser valorizada no contexto educativo. Através da composição, os alunos podem desenvolver a sua inteligência musical de forma ativa, enquanto cultivam outras formas de inteligência, como a linguística e a interpessoal. Esta abordagem integradora é essencial para uma educação musical completa, que não se limita à aquisição de habilidades técnicas, mas que também promove o desenvolvimento global dos alunos. A dimensão de atitudes é

outro aspecto fundamental na avaliação dos exercícios de composição. De acordo com a pesquisa de Hargreaves, Miell e MacDonald (2002), o comportamento e a atitude dos alunos em relação à música têm um impacto direto no seu sucesso acadêmico. No contexto da minha investigação da PES, a avaliação de atitudes considerou fatores como o interesse, o empenho e a capacidade de trabalhar de forma colaborativa com os colegas. Estas são competências essenciais para a aprendizagem musical, uma vez que a música é, em grande parte, uma atividade social e colaborativa.

Além disso, a atitude dos alunos em relação à composição musical pode ser um indicador importante do seu envolvimento emocional com a música. Vários estudos indicam que os alunos que se sentem emocionalmente envolvidos com a música tendem a apresentar um desempenho superior (O'Neill, 2012). Ao avaliar a dimensão de atitudes durante o período de investigação, fui capaz de identificar os alunos que estavam mais motivados e envolvidos no processo de composição, o que me permitiu adaptar as estratégias de ensino para atender às suas necessidades individuais.

O papel do professor no processo de composição é essencial para o sucesso dos alunos. Como defendido por Swanwick (1999), o professor deve atuar como um facilitador da aprendizagem, proporcionando aos alunos as ferramentas e o ambiente necessários para explorar a sua criatividade. No contexto da minha investigação, isso significou oferecer apoio contínuo aos alunos durante os exercícios de composição, fornecendo feedback construtivo e incentivando-os a refletir sobre as suas escolhas musicais.

Wiggins (2014) argumenta que o ensino da composição deve ser orientado por um equilíbrio entre a estrutura e a liberdade. Por um lado, os alunos precisam de uma estrutura clara que os guie no processo de criação musical; por outro lado, também precisam de liberdade para experimentar e explorar novas ideias. Na prática, isso significa definir parâmetros específicos para os exercícios de composição, como o número de notas ou o tipo de instrumentos que podem ser utilizados, mas permitir que os alunos tomem decisões criativas dentro desses limites. A avaliação final que apliquei aos alunos teve como base a combinação dos três critérios principais: dimensão de atitudes, criatividade e desempenho geral. Esta abordagem holística permitiu-me ter uma visão mais completa do progresso dos alunos, considerando não apenas as suas habilidades técnicas, mas também o seu envolvimento emocional e criativo. Vários estudos sugerem que a avaliação global é mais eficaz do que os métodos tradicionais de avaliação, uma vez que leva em consideração a complexidade da aprendizagem musical (Davidson, Howe, & Sloboda, 1997).

Além disso, a avaliação final forneceu aos alunos uma oportunidade de refletir sobre o seu próprio progresso e de identificar áreas para melhoria. Como defendido por Black e Wiliam (1998), a autoavaliação é uma ferramenta poderosa para promover a autonomia dos alunos, permitindo-lhes assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Ao oferecer feedback contínuo ao longo do processo de composição, incentivei os alunos a desenvolver uma compreensão mais profunda das suas próprias capacidades e a estabelecer metas para o futuro.

Através da composição musical, os alunos foram incentivados a explorar novas ideias, a refletir sobre as suas escolhas criativas e a trabalhar de forma colaborativa com os colegas. A avaliação formativa desempenhou um papel crucial neste processo, fornecendo feedback contínuo que orientou os alunos em direção ao aperfeiçoamento

das suas habilidades. A dimensão de atitudes, em particular, permitiu identificar os alunos mais motivados e envolvidos emocionalmente, o que contribuiu para um ambiente de aprendizagem mais positivo e produtivo.

Em última análise, a minha investigação demonstra que a composição musical pode ser uma ferramenta poderosa para a aprendizagem ativa, promovendo o desenvolvimento global dos alunos e preparando-os para enfrentar desafios futuros. Seguindo estes fundamentos na minha PES, foi de uma forma contínua que explorei novas formas de integrar a criatividade e a reflexão crítica no ensino da música, visualizei que foi possível contribuir para uma educação mais rica e significativa, que valoriza o potencial de cada aluno.



Figura 3 fotografia de uma das aulas onde foi aplicada a questão de investigação

4.6. O relato da investigação

Durante a intervenção do meu estágio, implementei uma abordagem prática de ensino-aprendizagem baseada na composição musical. Utilizando temas populares, incentivei os alunos a criar as suas próprias composições, o que promoveu o desenvolvimento das habilidades musicais e criativas. Esta investigação foi dividida em quatro aulas e performance final, seguindo a seguinte metodologia.

Na seleção dos temas musicais, os temas escolhidos foram "Seven Nation Army" (*The White Stripes*), "Sweater Weather" (*The Neighbourhood*) e "Fizz de Limão" (Miguel Araújo). O objetivo foi engajar os alunos com músicas conhecidas e cativantes, criando uma conexão inicial que facilitasse o processo de aprendizagem.

Em seguida, foi realizada a escuta e análise dos temas. Os alunos ouviram atentamente as músicas selecionadas, com o objetivo de desenvolver a escuta ativa e a capacidade de análise crítica da música. Esta etapa foi fundamental para a percepção musical, conforme discutido por Elliott (1995) em "*Music Matters: A New Philosophy of Music Education*".

Após a fase de escuta, seguiu-se a definição de parâmetros para composição. Eu estabeleci um limite de notas, entre três a quatro diferentes, que os alunos poderiam usar para compor, com liberdade na escolha das figuras rítmicas. O objetivo dessa etapa foi orientar a criatividade dentro de parâmetros específicos para facilitar o processo de composição, alinhando-se aos princípios do construtivismo musical, que defende que limites claros ajudam a estimular a criatividade, como discutido por Burnard (2012) em "*Musical Creativities in Practice*".

Na fase seguinte, os alunos realizaram a composição de linhas melódicas. Com as informações fornecidas, compuseram uma linha melódica de quatro compassos para flauta de bisel, quatro compassos para xilofones e quatro compassos para instrumentos de percussão de altura não definida. O objetivo desta etapa foi incentivar a criatividade e a aplicação prática dos conceitos musicais aprendidos. Além disso, a prática de performance em grupo fomentou habilidades de colaboração e comunicação, conforme discutido por Swanwick (1999) em "*Teaching Music Musically*".

Finalmente, ocorreu a execução das composições. Os alunos tocaram as músicas que criaram, consolidando a aprendizagem através da performance. Esta etapa foi crucial para reforçar a compreensão musical e a confiança dos alunos em suas habilidades, alinhando-se às ideias de Wiggins (2014) em "*Teaching for Musical Understanding*".



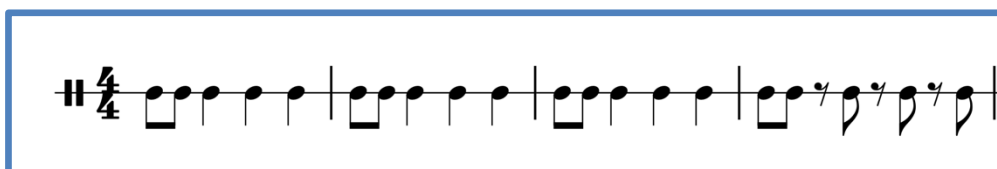


Figura 6 ritmo composto para claves em sala de aula (autoria própria e da turma 5^oE)

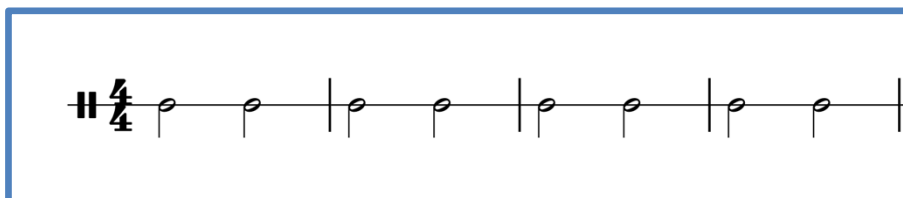


Figura 7 ritmo composto para tamborim em sala de aula (autoria própria e da turma 5^oE)

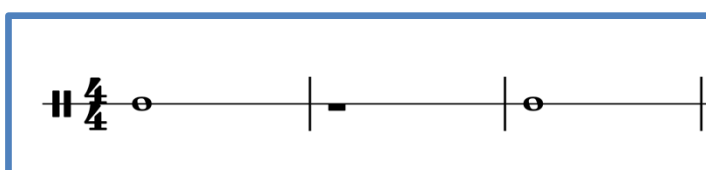


Figura 8 ritmo composto para triângulo em sala de aula (autoria própria e da turma 5^oE)

4.7. Especificação das dimensões (Atitude, criativa, desempenho geral)

Ao longo da minha PES, que teve como base uma abordagem de ensino-aprendizagem orientada por processos de criação musical, percebi a necessidade de avaliar os alunos de forma abrangente e estruturada, com o intuito de ter resultados palpáveis e possíveis de analisar. A composição musical, por ser uma prática +criativa e complexa, envolve não apenas a aplicação de conhecimentos técnicos, mas também a capacidade de inovação, colaboração e expressão artística. Diante desse contexto, cheguei à conclusão de que seria essencial definir parâmetros de avaliação que pudessem capturar a multiplicidade de competências envolvidas nesse processo.

Assim, defini três dimensões principais para a avaliação dos alunos: a dimensão de atitudes, a dimensão de criatividade e a dimensão de desempenho.

A dimensão de atitudes foi escolhida para avaliar o envolvimento, a motivação e a capacidade dos alunos de trabalharem em grupo, sendo fatores determinantes para o sucesso no ambiente de criação musical. A atitude dos alunos, a abertura para aprender e colaborar, além do respeito pelas ideias dos colegas, são componentes cruciais para uma aprendizagem significativa.

A dimensão de criatividade foi incorporada à avaliação para analisar a originalidade das composições, a inovação nas soluções musicais propostas e a capacidade de os alunos pensarem fora dos limites tradicionais. A composição é, essencialmente, um exercício de

imaginação, e esta dimensão permitiu-me capturar o quão bem os alunos conseguiram explorar novas ideias dentro dos parâmetros estabelecidos.

Por último, a dimensão de desempenho focou-se na execução prática das composições, considerando a habilidade técnica, a precisão e a coerência com os conceitos musicais trabalhados. A performance final foi uma etapa fundamental para consolidar a aprendizagem e permitiu-me observar como os alunos aplicaram os conhecimentos musicais adquiridos ao longo das aulas.

Essas três dimensões de avaliação permitiram uma análise holística do processo de aprendizagem, garantindo que tanto as habilidades criativas quanto as atitudes e o desempenho técnico fossem considerados no desenvolvimento musical dos alunos.

4.7.1. Dimensão de atitudes (30% da avaliação)

Para desconstruir a dimensão de atitude em diferentes critérios, podemos dividi-la em três aspetos principais, que contribuem para uma avaliação mais completa e detalhada do comportamento e da atitude dos alunos em relação ao processo de composição musical. Estes critérios ajudam a captar não apenas o nível de interesse dos alunos, mas também o seu empenho e a forma como interagem com o ambiente de aprendizagem. A seguir, são descritos três critérios que definem a avaliação de atitude:

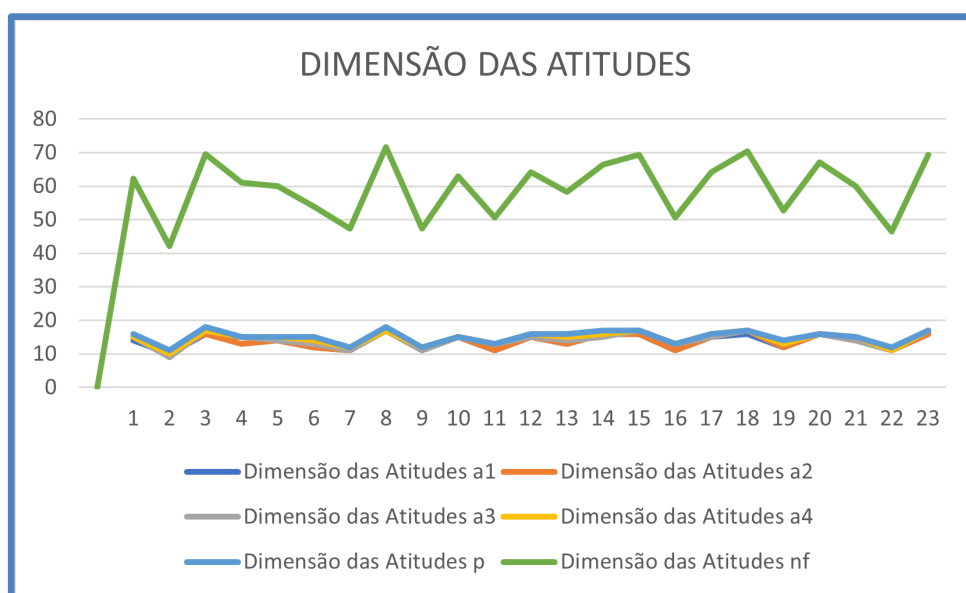


Figura 9 Gráfico da evolução da dimensão de atitudes da turma 5ºE (autoria própria)

Este gráfico representa a avaliação das atitudes de aula para aula. Notou-se que os alunos melhoraram significativamente e sentiam-se mais engajados de aula para aula

4.7.2. Motivação e Interesse

Este critério avalia o grau de envolvimento e entusiasmo dos alunos nas atividades de composição musical. A motivação pode ser intrínseca (derivada do prazer de criar e aprender) ou extrínseca (motivada por recompensas externas, como notas ou reconhecimento). Alunos que demonstram uma atitude positiva e estão genuinamente interessados no processo de composição tendem a participar ativamente nas atividades, oferecendo ideias, experimentando novas abordagens e refletindo sobre o próprio progresso. A motivação e o interesse desempenham um papel crucial na aprendizagem, especialmente quando os alunos são envolvidos em atividades criativas como a composição musical. A teoria construtivista, amplamente discutida por autores como Jean Piaget e Lev Vygotsky, sustenta que a aprendizagem é um processo ativo, onde o aluno constrói conhecimento com base nas suas experiências (Piaget, 1970). Para Piaget, a motivação surge da curiosidade e do prazer de descobrir, enquanto Vygotsky enfatiza a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo. Através da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), Vygotsky sugere que a motivação dos alunos aumenta quando são desafiados com tarefas ligeiramente além do seu nível atual de compreensão, mas acessíveis com a ajuda de um professor ou colega mais experiente.

4.7.3. Persistência e Esforço

O segundo critério avalia a capacidade do aluno de perseverar diante de desafios e dificuldades. A composição musical pode ser um processo complexo e, frequentemente, os alunos encontram obstáculos que exigem esforço adicional. Este critério analisa até que ponto o aluno está disposto a tentar novamente, a fazer ajustes e a aprender com os erros, ao invés de desistir perante a primeira dificuldade. A persistência é um indicador importante de uma atitude positiva em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento pessoal.

A persistência e esforço como critério de avaliação na composição musical pode ser fundamentada através da Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner (2011), que identifica a inteligência musical como uma das facetas do desenvolvimento humano. Gardner afirma que os indivíduos possuem diferentes tipos de inteligências, e a musical é uma habilidade inerente a alguns, embora o esforço e a persistência possam ser necessários para desenvolver competências avançadas. Neste sentido, a persistência não apenas reforça a inteligência musical, mas também demonstra a capacidade do aluno em adaptar-se a processos complexos, promovendo um crescimento contínuo.

4.7.4. Colaboração e Relações Interpessoais

A capacidade de colaborar com os colegas e de trabalhar em grupo é outro critério fundamental da dimensão de atitude. A música, especialmente em atividades de composição em grupo, exige que os alunos aprendam a ouvir os outros, a partilhar ideias e a resolver conflitos de forma construtiva. Este critério avalia como os alunos se comportam em situações de colaboração, se são respeitosos, se contribuem de forma equilibrada e se ajudam os colegas a progredir.

Vygotsky (1978) sublinhou a importância da interação social no processo de aprendizagem, argumentando que a colaboração entre pares pode melhorar o desenvolvimento cognitivo. No ensino musical, essa interação é especialmente importante, uma vez que a criação coletiva de música depende da capacidade de trabalhar de forma harmoniosa com outros.

4.7.5. Dimensão criativa (30% da avaliação)

A dimensão criativa na avaliação da aprendizagem musical pode ser desconstruída em três critérios principais que abrangem diferentes aspetos da expressão criativa dos alunos. Estes critérios permitem uma avaliação mais detalhada da capacidade dos estudantes de criar, inovar e aplicar os conceitos musicais de forma original e significativa.

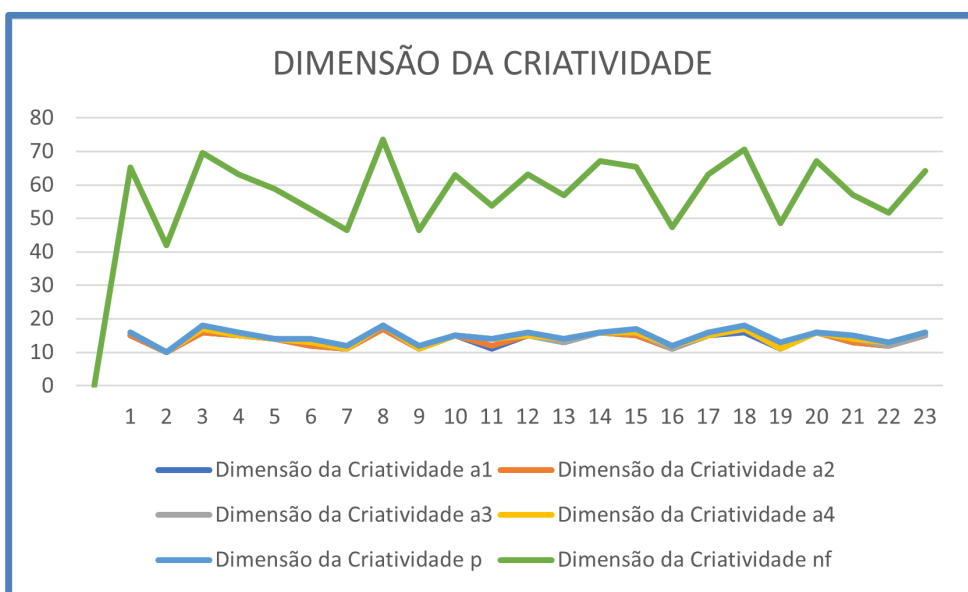


Figura 10 Gráfico da evolução da dimensão de criatividade da turma 5ºE (autoria própria)

Este gráfico representa a avaliação da criatividade ao longo das 4 aulas. Aula após aula foi sentida uma grande evolução a nível da criatividade.

4.7.6. Originalidade

Este critério refere-se à capacidade dos alunos de produzir ideias e soluções novas e únicas no contexto da composição musical. A originalidade pode manifestar-se na forma como os alunos utilizam os elementos musicais (melodia, ritmo) de maneira não convencional, criando obras que se destacam pela sua singularidade. A inovação também inclui a aplicação de abordagens pessoais à criação musical, seja na combinação entre os possíveis instrumentos utilizados (flauta de bisel, xilofone e percussão de altura não definida) que eram os instrumentos disponibilizados na escola onde ocorreu a minha PES.

O critério de originalidade na composição musical pode ser analisado à luz da Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (2011), que reconhece a inteligência musical como uma competência individual única. Gardner propõe que a inteligência musical é uma capacidade cognitiva importante e que, ao desenvolver a originalidade, os alunos estão a explorar formas criativas de expressão, utilizando a sensibilidade musical para criar algo inovador. A originalidade também pode ser vista como um reflexo da capacidade criativa mais ampla, associada a diferentes tipos de inteligências que os indivíduos possuem, como a inteligência espacial e intrapessoal, que podem interagir para criar composições musicais distintas.

Neste sentido, a originalidade na música está relacionada à maneira como os alunos exploram elementos musicais de forma não convencional e inovadora, reforçando a diversidade criativa e a personalização da aprendizagem.

4.7.7. Expressividade e Comunicação

Este critério avalia a capacidade do aluno de expressar e transmitir emoções através da música, e a forma como os alunos utilizam os elementos musicais para criar uma peça coesa é um indicador importante da sua criatividade.

O critério de Expressividade e Comunicação na avaliação musical também pode ser abordado a partir das perspetivas de Howard Gardner e Lev Vygotsky. Gardner, com a Teoria das Inteligências Múltiplas, sugere que a capacidade de expressar emoções através da música está intimamente ligada à inteligência musical. Esta forma de inteligência vai além

da simples compreensão técnica da música, envolvendo a capacidade de os alunos usarem a música como uma linguagem emocional, comunicando sentimentos de forma sutil e significativa (Gardner, 2011).

Além disso, Vygotsky (1978), ao enfatizar a importância do contexto social na aprendizagem, destaca que a expressividade musical é também uma forma de comunicação entre o criador e o público. Através da música, os alunos podem transmitir emoções complexas que, de outra forma, poderiam ser difíceis de verbalizar. Este processo está em sintonia com a ideia de que a aprendizagem, especialmente em áreas criativas, ocorre através da interação entre o aluno e o meio ambiente, e da colaboração social.

4.7.8. Fluência e Flexibilidade Criativa

Este critério avalia a capacidade do aluno de gerar várias ideias criativas e de adaptar-se a novas situações ou desafios durante o processo de composição. A fluência refere-se à quantidade de ideias que um aluno é capaz de produzir, enquanto a flexibilidade refere-se à sua capacidade de modificar ou adaptar essas ideias com base em novos conhecimentos ou feedback. Este critério é especialmente importante no contexto da minha investigação pois reflete a capacidade do aluno de continuar a encontrar novas soluções mesmo perante dificuldades.

O critério de Fluência e Flexibilidade Criativa pode ser analisado com base nos trabalhos de Howard Gardner sobre as Inteligências Múltiplas e nas teorias construtivistas de Jean Piaget e Lev Vygotsky. Gardner, ao considerar a criatividade como uma manifestação da inteligência musical, sugere que a capacidade de gerar múltiplas ideias e adaptar-se a novas circunstâncias reflete a fluência e a flexibilidade criativa, duas dimensões essenciais para o desenvolvimento cognitivo e emocional (Gardner, 2011).

Neste contexto, a fluência criativa relaciona-se com a habilidade do aluno de produzir várias ideias num curto período, demonstrando uma compreensão profunda dos elementos musicais. Já a flexibilidade refere-se à capacidade do aluno de ajustar e modificar as suas ideias em resposta a novos desafios, tais como o feedback de colegas ou do professor. De acordo com as teorias construtivistas, nomeadamente Piaget (1970), essa adaptação revela o processo de acomodação, onde o aluno integra novos conhecimentos para reorganizar a sua compreensão e criar soluções inovadoras.

Por outro lado, Vygotsky (1978) sublinha a importância da interação social no desenvolvimento da flexibilidade criativa. Para Vygotsky, o processo de aprender através da colaboração permite ao aluno ajustar as suas ideias, desenvolver novas abordagens e resolver problemas criativamente. Este tipo de aprendizagem, centrada na experiência prática e no diálogo com os outros, encoraja a fluência e a flexibilidade ao longo do processo criativo.

4.7.9. Dimensão do desempenho geral (40% da avaliação)

A dimensão de desempenho geral na avaliação da aprendizagem musical refere-se à forma como o aluno aplica o seu conhecimento e habilidades em contextos práticos, como a execução musical, a composição e a participação em atividades de grupo.

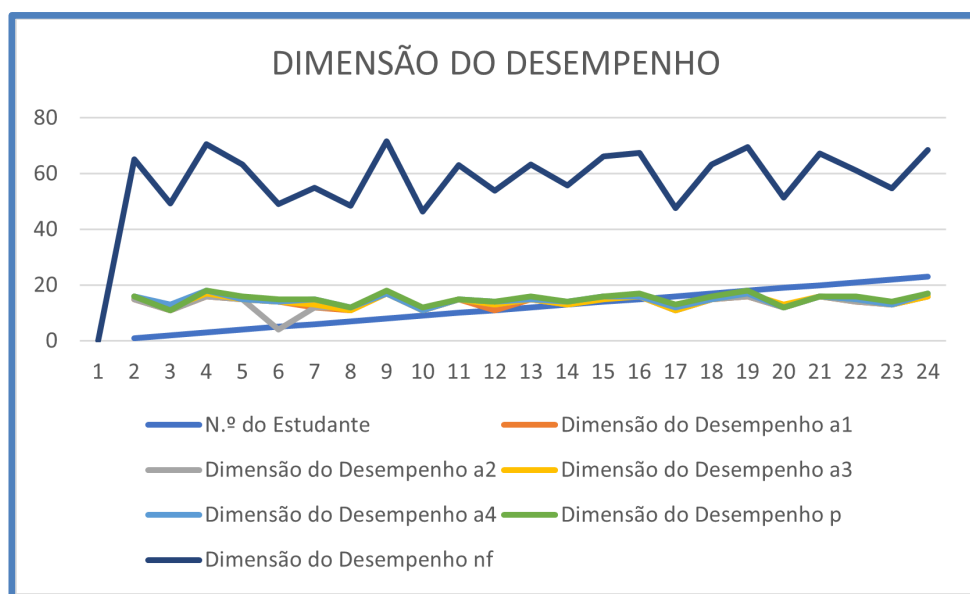


Figura 11 Gráfico da evolução da dimensão de desempenho da turma 5ª E (autoria própria)

Este gráfico apresenta a avaliação do desempenho dos alunos ao longo das 4 aulas. Foi sentida uma grande evolução de aula para aula.

4.7.10. Domínio Técnico

O domínio técnico refere-se à capacidade do aluno de aplicar com precisão os conhecimentos e habilidades musicais adquiridos, como leitura de partituras, execução correta de notas e ritmos, e a utilização adequada dos instrumentos musicais. Este critério avalia o nível de competência técnica do aluno em termos de execução e controlo dos elementos musicais.

A avaliação do domínio técnico pode ser feita através da observação da capacidade do aluno de tocar de forma precisa e fluida, sem erros graves, e de ajustar a sua técnica conforme necessário para cumprir os requisitos das peças musicais.

O critério de domínio técnico pode ser associado às ideias de inteligência corporal-cinestésica, tal como proposto por Howard Gardner na Teoria das Inteligências Múltiplas (2011), e às abordagens construtivistas de Jean Piaget. Gardner destaca a importância da

coordenação motora e do controlo físico no desenvolvimento de habilidades técnicas, o que é crucial no contexto musical. A habilidade de executar corretamente notas, ritmos e utilizar instrumentos adequadamente requer um domínio técnico que reflete essa inteligência específica, relacionada com o controlo e a precisão motora.

Por outro lado, Piaget (1970) enfatiza que o desenvolvimento de competências técnicas é um processo que envolve tanto a assimilação como a acomodação. No contexto musical, isso significa que o aluno deve primeiro assimilar os conhecimentos teóricos, como a leitura de partituras, como pode ser observado na investigação da minha PES, primeiro os alunos teriam de compor só depois transitariam para a execução, o que obrigava a trabalhar a escrita musical, que por sua vez obrigava a trabalhar a leitura musical.

4.7.11. Coerência Musical

Este critério avalia a capacidade do aluno de organizar e estruturar as composições ou performances de maneira lógica e fluida, garantindo que as diferentes partes de uma peça musical estão conectadas e formam um todo coerente. A coerência musical refere-se à forma como o aluno consegue criar um sentido de continuidade, seja numa performance ao vivo ou na composição de uma peça.

Avaliar a coerência musical envolve observar a forma como o aluno desenvolve motivos musicais, garantindo que a música apresenta um sentido de forma e estrutura clara, sem lapsos ou desorganização.

A avaliação da Coerência Musical refere-se à capacidade neste caso do aluno em criar uma linha melódica e rítmica que possua uma estrutura lógica e fluida. A coerência surge quando a música tem uma continuidade clara, seja na forma como os temas são apresentados e desenvolvidos, seja na maneira como as transições entre as partes são realizadas. Isto implica

garantir que não haja lapsos de organização ou ideias desconexas na composição ou na performance musical.

De acordo com Gardner (2011), a organização estrutural da música pode estar associada à inteligência lógico-matemática, uma vez que a coerência musical envolve padrões e regularidades que se assemelham a conceitos matemáticos e organizacionais. Além disso, dentro da perspectiva construtivista, Piaget (1970) sugere que a construção de uma peça coesa requer uma progressiva interiorização de esquemas de organização, permitindo ao aluno estruturar ideias musicais com base na sua experiência anterior e em feedback recebido.

4.7.12. Engajamento e Participação

Este critério foca-se no nível de envolvimento do na atividade. A participação ativa nas aulas, o esforço demonstrado na prática musical e a atitude positiva em relação aos desafios são elementos centrais desta avaliação. O engajamento inclui a forma como o aluno é envolvido na criação musical, no trabalho colaborativo com os colegas e na resposta a feedbacks do professor.

O engajamento e a participação podem ser observados através do interesse que o aluno demonstra nas atividades propostas, da persistência em resolver dificuldades técnicas ou criativas e da vontade de colaborar com outros colegas nas atividades de grupo.

A participação pode ser medida pelo interesse que o aluno mostra nas atividades, pela persistência em ultrapassar dificuldades e pela colaboração com os colegas nas atividades coletivas. O construtivismo, segundo Vygotsky (1978), destaca a importância do ambiente social para a aprendizagem, reforçando que o trabalho colaborativo e a troca de ideias com outros contribuem significativamente para o desenvolvimento das capacidades criativas e

cognitivas, durante a minha investigação foi possível ver um crescimento positivo da primeira aula até a última, onde estas atividades foram aplicadas, nomeadamente no que concerne a colaboração com os colegas e professor. Gardner (2011) realça, na sua teoria das inteligências múltiplas, o papel da inteligência interpessoal no engajamento e colaboração com os outros.

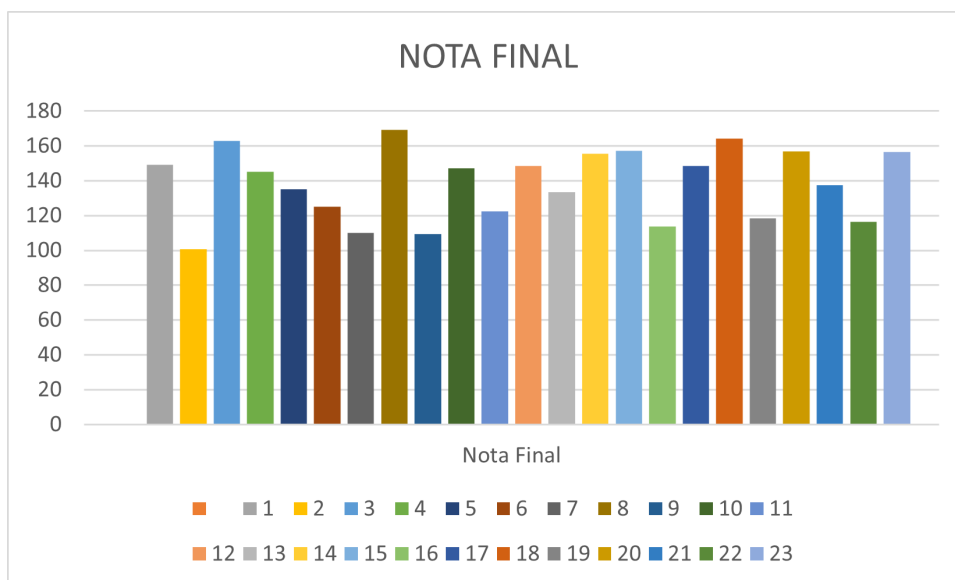


Figura 12 Gráfico das notas finais da turma 5º E (autoria própria)

Este gráfico apresenta a nota final dos alunos, que funde as 3 dimensões avaliadas. Foi sentido que ao longo das 4 aulas existiu uma evolução em todas as dimensões.

5. Considerações finais

Esta secção reflete o meu percurso académico e o desenrolar da Prática de Ensino Supervisionada (PES). Aqui apresento a minha visão pessoal sobre o processo de aprendizagem e os desafios enfrentados, embora não considere que este período tenha representado o momento em que me "tornei" professor. Na minha perspetiva, ser professor é um processo de aprendizagem constante, que se prolonga ao longo de toda a carreira. O ensino exige adaptação a novas realidades, inovação constante e um compromisso permanente com a melhoria da prática pedagógica.

No caso particular da Educação Musical, acredito que o papel do professor vai além da simples transmissão de conhecimentos. O professor deve ser capaz de inspirar os alunos, despertar o seu interesse pela música e promover o desenvolvimento integral dos mesmos, tanto a nível emocional quanto cognitivo. A minha experiência de estágio foi fundamental para compreender a importância de criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e motivador, onde a criatividade e a expressão pessoal são encorajadas.

Durante o estágio, percebi que, mais do que ser um simples transmissor de conteúdos, o professor deve atuar como um facilitador do processo de aprendizagem, guiando os alunos na descoberta do seu próprio potencial musical. Enfrentei desafios consideráveis, mas cada obstáculo foi uma oportunidade de crescimento. A experiência de ensinar revelou-se enriquecedora, proporcionando-me uma perspectiva mais aprofundada sobre o papel da música no desenvolvimento global dos alunos.

Cada aluno traz consigo uma diversidade de experiências e expectativas, e o desafio do professor é saber como adaptar as suas metodologias para responder a essas necessidades. Este processo de adaptação foi particularmente evidente no meu trabalho com diferentes turmas, onde a dinâmica e o ritmo de aprendizagem variavam amplamente.

Se no início do mestrado me sentia inseguro e com receio de não estar à altura das expectativas, ao longo do percurso fui ganhando confiança nas minhas capacidades, não apenas enquanto professor de música, mas também como alguém capaz de influenciar positivamente o crescimento dos alunos. Contudo, acredito que este percurso está longe de estar concluído. Continuarei a procurar formas de me atualizar, de aprender com as experiências, e de me tornar um melhor educador.

Este estágio não foi apenas uma etapa para concluir o mestrado, mas sim o início de uma caminhada que espero continuar a percorrer ao longo da minha carreira. A experiência de ensinar, com todas as suas complexidades e recompensas, deu-me uma visão renovada do que significa ser professor. Reconheço que há sempre espaço para melhorar e crescer, e este é o compromisso que levo comigo para o futuro.

O impacto da Educação Musical nas vidas dos alunos é inegável. Contribuí para o seu desenvolvimento não só a nível técnico, mas também pessoal e social. Aprendi que ensinar música não é apenas transmitir conhecimentos sobre notas e ritmos; é proporcionar aos alunos ferramentas para se expressarem, para desenvolverem o seu pensamento crítico e para aprenderem a trabalhar em equipa. Estes são aspetos que levarei comigo ao longo da minha prática futura, enquanto procuro continuar a evoluir como profissional e educador.

Este estágio marca o início de um caminho que se espera ser de constante crescimento e descoberta, tanto para mim enquanto educador, quanto para os meus futuros alunos.

Durante o período de observação, percebi a importância desta fase no meu desenvolvimento como educador. Apesar de ser um mero observador, fui gradualmente entendendo o ambiente escolar, o comportamento dos alunos, e as suas interações com os colegas e professor. Ao observar as aulas, consegui compreender melhor as condições de ensino e aprendizagem que afetam diretamente os alunos, o que foi essencial para moldar a minha prática pedagógica mais tarde. A observação foi uma oportunidade crucial para recolher informações que me permitiram ajustar a minha abordagem e conhecer a realidade das turmas com as quais iria trabalhar.

Quando chegou o momento da prática, senti-me preparado, mas um bocado apreensivo para aplicar o que havia aprendido. No entanto, a prática ensinou-me que a flexibilidade e a reflexão contínua são essenciais. Refleti frequentemente sobre as atividades e estratégias que poderiam ser usadas, de forma a garantir que conseguia atingir todos os alunos, independentemente das suas necessidades e capacidades. Este processo de observação e prática interligados foi crucial para o meu desenvolvimento como professor, não só em

termos técnicos, mas também no entendimento da importância das relações interpessoais no ambiente escolar.

Com a orientação e diálogo contínuo com o professor orientador e o professor cooperante, fui capaz de definir as pedagogias e abordagens mais adequadas para implementar ao longo do ano letivo. Reconheço que o processo de investigação e procura por novos conhecimentos foi essencial para orientar a minha prática pedagógica de forma positiva. Durante o estágio supervisionado, sempre considerei fundamental valorizar o papel do aluno, sem descuidar as responsabilidades do professor, mas procurando ouvir atentamente os seus interesses e necessidades. Um dos meus principais objetivos foi tentar adotar a perspectiva dos alunos, imaginando quais estratégias poderiam ser mais eficazes para despertar o seu interesse e melhorar o seu desempenho escolar.

A partir dessa reflexão, procurei adotar metodologias que fossem capazes de motivar e envolver os alunos, criando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo. Ao colocar-me no lugar do aluno, consegui desenvolver atividades que não apenas atendiam aos conteúdos programáticos, mas que também incentivavam o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico, promovendo uma relação de maior proximidade entre professor e aluno.

É extremamente recompensador constatar que as atividades e estratégias implementadas ao longo do ano letivo deixaram um impacto significativo no desenvolvimento dos meus alunos, e perceber que o objetivo central da Educação Musical — promover a prática e vivência musical — foi atingido com sucesso. Refletindo sobre todo este processo, reconheço que este é apenas o início de uma longa jornada de aprendizagem contínua. Acredito que o professor precisa de estar sempre em constante atualização, acompanhando as mudanças no ensino para garantir o crescimento contínuo nas suas práticas pedagógicas. Há sempre espaço para evoluir e aprender ao longo da vida profissional.

6. Referências bibliográficas

Abeles, H. F., Hoffer, C. R., & Klotman, R. H. (1994). *Foundations of music education*. Wadsworth Publishing.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*.

Burnard, P. (2012). *Musical creativities in practice*. Oxford University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins.

Câmara Municipal de Marco de Canaveses. (2021). *Obras na escola básica 2/3 de Alpendorada arrancam hoje*. <https://www.cm-marco-canaveses.pt/2021/12/20/obras-na-escola-basica-23-de-alpendorada-arrancam-hoje/>

- Davies, S. (2020). *Musical meaning and expression*. Cornell University Press.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Taylor & Francis Group.
- Davidson, J. W., Howe, M. J. A., & Sloboda, J. A. (1997). Environmental factors in the development of musical performance skill over the life span. In D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.), *The social psychology of music* (pp. 188–206). Oxford University Press.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939–944. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>
- Elliott, D. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. Oxford University Press.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (3rd ed.). Basic Books.
- Green, L. (2007). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate Publishing.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.
- Hallam, S. (2001). The power of music: Its impact on the intellectual, social, and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Horn, M. B., & Staker, H. (2015). *Blended: Using disruptive innovation to improve schools*. Jossey-Bass.
- Larmer, J., & Mergendoller, J. R. (2015). Gold standard PBL: Essential project design elements. *PBLWorks*. https://my.pblworks.org/resource/blog/gold_standard_pbl_essential_project_design_elements
- Ockelford, A. (2008). *Music for children and young people with complex needs*. Oxford University Press.
- Piaget, J. (1971). *The science of education and the psychology of the child*. Penguin Books.
- Roldão, M. do C. (2004). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Discursos: Perspectivas em Educação*, 2, 95–120. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/160>

Sanches, A., & Sá-Chaves, I. (2014). A formação em educação de infância: Um tempo (re)fundador do perfil de desempenho. In P. Membiela, N. Casado, & M. I. Cebreiros (Eds.), *Investigaciones en el contexto universitario actual* (pp. 595–599). Educación Editora. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/15011>

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

Torrance, E. P. (1974). *The Torrance tests of creative thinking: Norms-technical manual*. Ginn and Company

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

Wiggins, J. (2014). *Teaching for musical understanding* (3ª ed.). Oxford University Press.

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 240/2001 - Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário

7. ANEXOS

Anexo I – Sala de Educação Musical



Anexo II – Instrumentos utilizados em sala de aula



Anexo III – Planificação de aula 5º ano

PLANIFICAÇÃO DE AULA					
ESTÁGIO NO Xº CICLO DO ENSINO BÁSICO – ESCOLA E. B. 1, XXXXX					
Supervisor Institucional		Supervisor Cooperante		Estagiário	
Turma 5º D	Sala 22	Horário 8:30 x 10h	Duração 90'	Aula nº	Data 23 / 04 / 2024
TEMA A FORMA RONDÓ					
SUMÁRIO A forma rondó , composição de uma linha melódica simples para a Música "Dance Monkey" e interpretação da linha melódica no xilofone					
CONTEÚDOS INTRODUÇÃO À FORMA MUSICAL RONDÓ. COMPREENSÃO DA ESTRUTURA BÁSICA DO RONDÓ. ANÁLISE DA MÚSICA "DANCE MONKEY" CRIAÇÃO DE UMA LINHA MELÓDICA SIMPLES PARA A MÚSICA "DANCE MONKEY". INTRODUÇÃO AO XILOFONE E À SUA TÉCNICA BÁSICA DE EXECUÇÃO. INTERPRETAÇÃO DA LINHA MELÓDICA CRIADA NO XILOFONE.					
COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS COMPREENDER OS CONCEITOS BÁSICOS DA FORMA MUSICAL RONDÓ. DESENVOLVER HABILIDADES DE ANÁLISE MUSICAL. CRIAR UMA LINHA MELÓDICA SIMPLES. EXECUTAR A LINHA MELÓDICA NO XILOFONE COM PRECISÃO E RITMO ADEQUADO.					
MESTRADO EM ENSINO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO BÁSICO <i>PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA</i>					
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS IDENTIFICAR OS ELEMENTOS CONSTITUINTES DA FORMA RONDÓ NA MÚSICA. APLICAR OS PRINCÍPIOS BÁSICOS DE COMPOSIÇÃO MELÓDICA NA CRIAÇÃO DE UMA LINHA MELÓDICA SIMPLES. DOMINAR A TÉCNICA BÁSICA DE EXECUÇÃO DO XILOFONE.					
COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS TRABALHO EM EQUIPA: COLABORAR NA CRIAÇÃO DA LINHA MELÓDICA E NA EXECUÇÃO NO XILOFONE. CRIATIVIDADE: PENSAR DE FORMA ORIGINAL NA COMPOSIÇÃO DA LINHA MELÓDICA. COMUNICAÇÃO: EXPRESSAR IDEIAS MUSICAIS E TROCAR FEEDBACK DE FORMA EFICAZ.					
METODOLOGIA/ SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM EXPOSIÇÃO TEÓRICA SOBRE A FORMA RONDÓ DISCUSSÃO EM GRUPO SOBRE OS ELEMENTOS DA FORMA RONDÓ NA MÚSICA. ATIVIDADE PRÁTICA DE COMPOSIÇÃO: OS ALUNOS CRIAM, EM CONJUNTO UMA LINHA MELÓDICA SIMPLES PARA A MÚSICA "DANCE MONKEY". DEMONSTRAÇÃO E PRÁTICA INDIVIDUAL DA EXECUÇÃO DA LINHA MELÓDICA NO XILOFONE. REFLEXÃO FINAL SOBRE O PROCESSO DE COMPOSIÇÃO E EXECUÇÃO, DESTACANDO APRENDIZAGENS E DESAFIOS ENFRENTADOS.					
RECURSOS MATERIAIS COMPUTADOR, QUADRO, PROJETOR E XILOFONE					
AValiação					

BIBLIOGRAFIA

Anexo IV – Planificação de aula 6º ano



PLANIFICAÇÃO DE AULA

ESTÁGIO NO Xº CICLO DO ENSINO BÁSICO – ESCOLA E. B. 1, XXXXX

Supervisor Institucional

Supervisor Cooperante

Estagiário

Turma	Sala	Horário	Duração	Aula nº	Data
6ano		10:15 > 11h45	90'		16/04/2022

TEMA

Musica no mundo

SUMÁRIO

INÍCIO DO ESTUDO DA MÚSICA NO MUNDO.

INTRODUÇÃO AO TEMA.

CONTEÚDOS

COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS

Compreensão Histórica: Entender a origem e o desenvolvimento do estudo da música ao longo da história.

Cultura Musical: Conhecer diferentes tradições e sistemas musicais do mundo.

Análise Crítica: Desenvolver a capacidade de analisar e refletir sobre a evolução do ensino musical.

Comunicação: Apresentar informações e discutir ideias de forma clara e coerente.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS

HISTÓRIA DA MÚSICA: CONHECER MARCOS HISTÓRICOS IMPORTANTES NA EVOLUÇÃO DO ENSINO MUSICAL.

DIVERSIDADE CULTURAL: IDENTIFICAR E APRECIAR DIFERENTES ABORDAGENS E MÉTODOS DE ENSINO MUSICAL AO REDOR DO MUNDO.

PESQUISA: DESENVOLVER HABILIDADES DE PESQUISA PARA INVESTIGAR FONTES HISTÓRICAS E CULTURAIS.

APRESENTAÇÃO: APRENDER A ORGANIZAR E APRESENTAR INFORMAÇÕES DE FORMA EFICAZ.

COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS

PENSAMENTO CRÍTICO: ANALISAR E INTERPRETAR INFORMAÇÕES HISTÓRICAS E CULTURAIS.

Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico

Prática de Ensino Supervisionada



HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO: DESENVOLVER A CAPACIDADE DE TRANSMITIR CONHECIMENTO DE FORMA CLARA E ENVOLVENTE.

CURIOSIDADE E INICIATIVA: INCENTIVAR A CURIOSIDADE E A INICIATIVA NA BUSCA DE CONHECIMENTO.

METODOLOGIA/ SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

INTRODUÇÃO AO TEMA:

APRESENTAR UMA BREVE INTRODUÇÃO SOBRE O INÍCIO DO ESTUDO DA MÚSICA NO MUNDO.

MOSTRAR EXEMPLOS DE DIFERENTES SISTEMAS MÚSICAIS E MÉTODOS DE ENSINO EM VÁRIAS CULTURAS.

RECURSOS MATERIAIS

livro

AVALIAÇÃO

BIBLIOGRAFIA

Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico
Prática de Ensino Supervisionada

