

Ricardo André Gomes Pereira

UMA PRÁXIS (DES)CONHECIDA

Aprendizagens da Música Contemporânea no Ensino Instrumental em Portugal

Tese de Doutoramento apresentada à
Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

Doutoramento em Educação Artística 2026

Orientadora: Susana Maia Porto
Instituto Politécnico de Portalegre
Portugal

Coorientadora: Catarina Almeida
Faculdade de Belas Artes – Universidade do Porto
Portugal



Resumo

A presente tese, intitulada *Uma Práxis (Des)Conhecida - Aprendizagens da Música Contemporânea no Ensino Instrumental em Portugal*, interroga as tensões dialéticas entre a tradição canónica e a criação contemporânea no Ensino Artístico Especializado da Música (EAEM) em Portugal. Partindo da premissa de que o *habitus* conservatorial tende a naturalizar a exclusão da música contemporânea — reduzindo-a à condição de ruído ou exceção —, a investigação problematiza os mecanismos de legitimação que perpetuam uma "pedagogia da reprodução" em detrimento de uma "pedagogia da escuta" e da criação.

Metodologicamente, o estudo sustenta-se numa investigação-ação, estruturada em quatro fases, centrada no ensino de instrumento com foco na classe de trombone. Envolvendo uma tríade de participantes — alunos, professores e compositores —, a intervenção procurou transformar a sala de aula num espaço de colaboração, onde a obra aberta e as técnicas expandidas desafiam as hierarquias tradicionais de avaliação e performance.

Os resultados evidenciam que a resistência ao contemporâneo não reside na incapacidade técnica dos alunos, mas na rigidez das "barreiras epistemológicas" e nas matrizes de avaliação que privilegiam a conformidade em oposição à autoria. Demonstra-se que, quando integrada como prática formativa regular, a música contemporânea estimula o desenvolvimento técnico-expressivo, transformando o intérprete de mero executante em coautor de sentido.

Conclui-se que a "habitabilidade curricular" da música contemporânea exige mais do que a adição de repertório: requer uma reconfiguração das aprendizagens. A tese propõe, assim, uma práxis que não renuncia ao rigor técnico, mas que recusa a rigidez estética, defendendo um modelo educativo onde o "desconhecido" deixa de ser ameaça para se tornar condição de possibilidade para a renovação das práticas e para a consolidação dessa mesma habitabilidade curricular no ensino especializado.

Palavras-chave: Ensino Artístico Especializado; Música Contemporânea; Investigação-Ação; *Habitus* Conservatorial; Pedagogia; Trombone; Criação e Performance.

Abstract

The present thesis, titled *An (Un)Known Praxis - Learning Contemporary Music in Instrumental Teaching in Portugal*, interrogates the dialectical tensions between the canonical tradition and contemporary creation within Specialized Artistic Music Education in Portugal. Starting from the premise that the *conservatoire habitus* tends to naturalize the exclusion of contemporary music—reducing it to noise or an exception—the investigation problematizes the legitimation mechanisms that perpetuate a "pedagogy of reproduction" to the detriment of a "pedagogy of listening" and creation.

Methodologically, the study is grounded in action research, structured in four phases, centered on instrumental teaching focusing on the trombone class. Involving a triad of participants—students, teachers, and composers—the intervention sought to transform the classroom into a space for collaboration, where the *open work* and extended techniques challenged traditional hierarchies of assessment and performance.

The results indicate that resistance to the contemporary does not lie in the students' technical incapacity, but in the rigidity of "epistemological barriers" and assessment matrices that privilege conformity over authorship. It is demonstrated that, when integrated as a regular formative device, contemporary music stimulates technical-expressive development, transforming the interpreter from a mere executant into a co-author of meaning.

It is concluded that the "curricular habitability" of contemporary music requires more than the mere addition of repertoire; it calls for a reconfiguration of learning. The thesis therefore proposes a praxis that does not renounce technical rigour, but refuses aesthetic rigidity, advocating an educational model in which the "unknown" ceases to be a threat and becomes a condition of possibility for renewing practices and consolidating that same curricular habitability within specialised music education.

Keywords: Specialized Artistic Education; Contemporary Music; Action Research; Conservatoire *Habitus*; Pedagogy; Trombone; Creation and Performance.

Agradecimentos

Uma tese é um exercício solitário de escrita, mas uma construção coletiva de pensamento. Agradeço a todos os que tornaram este percurso possível.

À Professora Doutora Susana Porto, pela orientação exímia. A sua confiança neste estudo e os seus apontamentos certos foram decisivos para transformar as intuições em conhecimento. À Professora Doutora Catarina Almeida, pela orientação atenta, pela compreensão nos momentos críticos e pela clareza que trouxe à estruturação deste trabalho.

À Música, que me acolhe como aprendiz, praticante e docente, e continua a ser a força motriz de todas as minhas interrogações.

Aos alunos, professores de trombone e compositores, a tríade fundamental desta investigação-ação. Agradeço a coragem de habitar o desconhecido e de transformarem a sala de aula num espaço de coautoria, onde o risco da criação superou a segurança da reprodução.

À minha família e amigos, pelo suporte incondicional. Um agradecimento especial à minha companheira, pela paciência infinita e pelo encorajamento diário. E ao nosso filho, cuja chegada iminente transformou a reta final desta tese num prelúdio para a maior de todas as aprendizagens.

Agradeço, inclusive, às dificuldades encontradas. Foram elas que testaram a minha resiliência e validaram a pertinência de continuar a questionar o *status quo*.

Índice

Índice

RESUMO	3
ABSTRACT	4
AGRADECIMENTOS.....	5
LISTA DE TABELAS	12
1 PARTE I - INTRODUÇÃO	14
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E RELEVÂNCIA DA INVESTIGAÇÃO.....	15
1.2 POSICIONAMENTO E MOTIVAÇÃO	17
1.3 VISÃO GERAL E ORGANIZAÇÃO DA TESE	18
2 PARTE II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E REVISÃO DA LITERATURA.....	22
2.1 A MÚSICA CONTEMPORÂNEA COMO CAMPO EDUCATIVO	22
2.1.1 DEFINIÇÃO E COMPLEXIDADE DO CONCEITO DE MÚSICA CONTEMPORÂNEA	23
2.1.2 MUDANÇAS ESTÉTICAS E PROCESSOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO	25
2.1.3 PRÁTICAS DE ESCUTA E CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADO MUSICAL	27
2.1.4 A MÚSICA CONTEMPORÂNEA NO CONTEXTO PORTUGUÊS	29
2.1.5 REPERCUSSÕES PARA O ENSINO MUSICAL	30
2.2 CURRÍCULO DO ENSINO MUSICAL EM PORTUGAL.....	32
2.2.1 POLÍTICAS CURRICULARES E PARADIGMAS PEDAGÓGICOS	32
2.2.2 ESTRUTURA CURRICULAR E MODELOS DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MUSICAL.....	35
2.2.3 ANÁLISE CRÍTICA DA REGULAÇÃO DOS CURSOS ARTÍSTICOS ESPECIALIZADOS.....	37
2.2.4 LIMITES DO MODELO CONSERVATORIAL	38
2.2.5 METODOLOGIAS E DIMENSÕES NA FORMAÇÃO MUSICAL	40
2.2.6 COMPETÊNCIAS, EXIGÊNCIA E AVALIAÇÃO NO ENSINO MUSICAL	42
2.3 CULTURA E HIERARQUIAS NO CONSERVATÓRIO	43
2.3.1 ENTRE A TRADIÇÃO E A INOVAÇÃO	43
2.3.2 CRÍTICAS AO SISTEMA CONSERVATORIAL	46
2.4 INTEGRAÇÃO DA MÚSICA CONTEMPORÂNEA NO ENSINO INSTRUMENTAL	49
2.4.1 ENQUADRAMENTO HISTÓRICO E INSTITUCIONAL DO ENSINO INSTRUMENTAL	49
2.4.2 BARREIRAS EPISTEMOLÓGICAS E OPERATIVAS	52
2.4.3 PRINCÍPIOS E ESTRATÉGIAS PARA A INTEGRAÇÃO SUSTENTADA DA MÚSICA CONTEMPORÂNEA.....	53
2.4.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS	56
2.5 PERFORMANCE MUSICAL CONTEMPORÂNEA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA	59
2.5.1 PERFORMANCE COMO PRÁTICA CULTURAL E COMUNICATIVA	60
2.5.2 AUTORIA, IMPROVISACÃO E A RECONFIGURAÇÃO DO PAPEL DOCENTE	62
2.5.3 MODELOS DE EXCELÊNCIA, <i>HABITUS</i> PERFORMATIVO E CRÍTICA À NORMALIZAÇÃO	64
2.5.4 PERFORMANCE COMO PRÁTICA FORMATIVA E CURRICULAR	66
2.6 DA REPRODUÇÃO À ESCUTA.....	68

2.7	DA PRODUÇÃO DA INEXISTÊNCIA À HABITABILIDADE CURRICULAR	69
3	<u>PARTE III – METODOLOGIA.....</u>	75
3.1	ENQUADRAMENTO EPISTEMOLÓGICO E FUNDAMENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	76
3.2	PROBLEMA, OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	79
3.2.1	CRITÉRIOS DE QUALIDADE NA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA	79
3.2.2	PROBLEMA, OBJETIVOS E ESTRUTURA METODOLÓGICA	81
3.2.3	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	84
3.3	PARTICIPANTES, CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E CONTEXTO.....	85
3.4	ESTRUTURA DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	90
3.4.1	FASES DO ESTUDO	91
3.5	MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS	95
3.5.1	INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	95
3.5.2	TRIANGULAÇÃO METODOLÓGICA	97
3.5.3	ANÁLISE TEMÁTICA E CODIFICAÇÃO INTERPRETATIVA.....	98
3.6	ÉTICA, REFLEXÃO E COMPROMISSO	99
4	<u>PARTE IV – 1.ª FASE DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....</u>	103
4.1	DIAGNÓSTICO E CONTEXTUALIZAÇÃO.....	103
4.1.1	ESTRUTURA CURRICULAR E FUNDAMENTOS DO MODELO DE ENSINO MUSICAL.....	104
4.1.2	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS.....	105
4.2	ESTRUTURA PEDAGÓGICA E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO.....	107
4.3	REFORMULAÇÕES CURRICULARES NO CONTEXTO DA MÚSICA CONTEMPORÂNEA	118
4.4	REPRESENTAÇÕES DOS DOCENTES SOBRE O ENSINO DA MÚSICA CONTEMPORÂNEA	120
4.4.1	PERFIL SOCIOPROFISSIONAL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS	121
4.4.2	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	123
4.4.3	CONCEÇÕES E TERMINOLOGIAS SOBRE A MÚSICA CONTEMPORÂNEA	124
4.4.4	CURRÍCULO E INTEGRAÇÃO INSTITUCIONAL	128
4.4.5	REPERTÓRIO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	132
4.4.6	FORMAÇÃO, CRIATIVIDADE E AUTORIA	136
4.4.7	COLABORAÇÃO E INOVAÇÃO.....	140
4.4.8	FUNDAMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA	144
5	<u>PARTE V – 2.ª FASE DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO</u>	147
5.1	INTERVENÇÃO INICIAL	147
5.1.1	PLANEAMENTO	149
5.2	PRÉ-AUDIÇÕES - ANÁLISE AOS QUESTIONÁRIOS	153
5.2.1	CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS PARTICIPANTES (IDADE, GÉNERO, ANOS DE ESTUDO E TIPO DE INSTITUIÇÃO).....	153
5.2.2	PRÁTICAS DE ESCUTA E PERCEÇÕES DA MÚSICA CONTEMPORÂNEA	156
5.2.3	CONHECIMENTO DE COMPOSITORES CONTEMPORÂNEOS E PORTUGUESES.....	158
5.2.4	INTERPRETAÇÃO E HIPÓTESES PARA AS AUDIÇÕES.....	162
5.3	AUDIÇÕES E PERFORMANCES	164
5.3.1	ESTRUTURA PERFORMATIVA E EIXOS DE ANÁLISE.....	164
5.3.2	APRECIACÃO GLOBAL E INTENÇÃO PERFORMATIVA.....	168

5.3.3	EMOÇÕES, ASSOCIAÇÕES E NARRATIVAS EVOCADAS	171
5.3.4	DIFICULDADE PERCEBIDA E COMPARAÇÃO COM O REPERTÓRIO CURRICULAR	175
5.3.5	A OBRA ENQUANTO COMPOSIÇÃO RECENTE E O SEU ESTATUTO FORMATIVO	178
5.4	PÓS-AUDIÇÕES - ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	181
5.4.1	RECURSOS E CONDIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DO REPERTÓRIO	183
5.4.2	IMPACTO PERCEBIDO NA APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO TÉCNICO/EXPRESSIVO	186
5.4.3	TÉCNICAS EXPANDIDAS, CRIATIVIDADE E FUTURO	189
5.5	IMPLICAÇÕES PARA A CONTINUIDADE DA INVESTIGAÇÃO.....	191
6	PARTE VI - 3.ª FASE DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	196
6.1	PARTICIPAÇÃO DOCENTE E NÍVEL DE IMPLEMENTAÇÃO	199
6.1.1	NÍVEL DE ADOÇÃO E TEMPO DE CONTACTO	200
6.2	EXPERIÊNCIAS E PERCEÇÕES EM SALA DE AULA.....	201
6.2.1	RECETIVIDADE E ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS	201
6.2.2	DESAFIOS E BARREIRAS PERCEBIDOS	203
6.3	CONDIÇÕES DE SUSTENTABILIDADE E HORIZONTES DE FUTURO	207
6.3.1	FATORES E RECURSOS DE APOIO	207
6.3.2	MOMENTO ATUAL E EXPECTATIVAS DOS DOCENTES	209
6.4	EVIDÊNCIAS DE OBSERVAÇÃO EM CONTEXTO E NOTAS DE CAMPO	211
6.5	INTERPRETAÇÃO DA 3.ª FASE	214
7	PARTE VII - 4.ª FASE DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	217
7.1	CONSOLIDAÇÃO E AVALIAÇÃO.....	218
7.2	ALUNOS - ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXIVA	219
7.2.1	TRAJETÓRIA ESTÉTICA	220
7.2.2	DESAFIOS TÉCNICOS E EXPERIÊNCIA PERFORMATIVA.....	223
7.2.3	IMPACTOS FORMATIVOS E CRIATIVIDADE	227
7.2.4	DA INEXISTÊNCIA CURRICULAR AO TRABALHO PEDAGÓGICO	230
7.3	PROFESSORES - ENTREVISTAS FINAIS.....	232
7.3.1	INTEGRAÇÃO CURRICULAR E LEGITIMIDADE	234
7.3.2	CONDIÇÕES E BARREIRAS	239
7.3.3	AVALIAÇÃO E CRITÉRIOS PARA O REPERTÓRIO CONTEMPORÂNEO	242
7.3.4	FORMAÇÃO, IDENTIDADE DOCENTE E SUSTENTABILIDADE.....	245
7.3.5	UMA LEITURA CRUZADA DAS TRAJETÓRIAS DE IMPLEMENTAÇÃO	249
7.4	COMPOSITORES — ENTREVISTAS FINAIS	253
7.4.1	PERFIL DOS COMPOSITORES E OBRAS ENCOMENDADAS.....	255
7.4.2	D1 – CONCEÇÕES DE “MÚSICA CONTEMPORÂNEA”	257
7.4.3	D2 – PAPEL AUTORAL E FUNÇÕES PEDAGÓGICAS DO COMPOSITOR	264
7.4.4	D3 – ESCRITA, TÉCNICA E NOTAÇÃO	270
7.4.5	D4 – HABITABILIDADE ESTÉTICA E EXPERIÊNCIA AFETIVA DAS OBRAS	276
7.4.6	D5 – MATERIAIS / RECURSOS DE APOIO	281
7.4.7	D6 – AVALIAÇÃO, DIFUSÃO E CONTINUIDADE CURRICULAR	286
7.4.8	O HORIZONTE DE HABITABILIDADE DA MÚSICA CONTEMPORÂNEA	289
8	PARTE VIII — DISCUSSÃO FINAL, LIMITAÇÕES E PERSPETIVAS FUTURAS.....	298

8.1	O FIM (ABERTO) DO ESTUDO DE CAMPO.....	298
8.2	DISCUSSÃO E TEMAS EMERGENTES	301
8.2.1	A MÚSICA CONTEMPORÂNEA COMO CAMPO EDUCATIVO	303
8.2.2	CURRÍCULO NO ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO	305
8.2.3	CULTURA E HIERARQUIAS NO CONSERVATÓRIO	308
8.2.4	INTEGRAÇÃO DA MÚSICA CONTEMPORÂNEA NO ENSINO INSTRUMENTAL	310
8.2.5	VOZES EM DIÁLOGO	311
8.3	POSSIBILIDADES PARA O FUTURO DO ENSINO DA MÚSICA CONTEMPORÂNEA	314
8.4	LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	318
8.5	SÍNTESE DOS CONTRIBUTOS E MODELO PROPOSTO	320
8.5.1	NOTAS FINAIS — O LUGAR DA REFLEXÃO?.....	322
8.5.2	EPÍLOGO — ESCUTAR O INACABAMENTO	323
9	<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</u>	<u>326</u>
10	<u>ANEXOS.....</u>	<u>339</u>

ANEXO I	– PEDIDOS DE COLABORAÇÃO INSTITUCIONAL E PROTOCOLOS COM AS ESCOLAS	341
ANEXO II-A:	MODELOS DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO (REGISTO AUDIOVISUAL).....	344
ANEXO II-B:	CONSENTIMENTOS INFORMADOS DOS PROFESSORES DE TROMBONE.....	346
ANEXO II-C:	CONSENTIMENTOS INFORMADOS DOS COMPOSITORES (4.ª FASE).....	348
ANEXO III:	GUIÃO DA ENTREVISTA DE DIAGNÓSTICO APLICADA AOS PROFESSORES DE TROMBONE (1.ª FASE).....	350
ANEXO IV-A	– QUESTIONÁRIO PRÉ-AUDIÇÕES (ALUNOS – 2.ª FASE) (APLICADO ANTES DO CONTACTO COM O REPERTÓRIO CONTEMPORÂNEO)	354
ANEXO IV-B	– GRELHA DE REGISTO "DURANTE AS AUDIÇÕES" (ALUNOS – 2.ª FASE) (INSTRUMENTO APLICADO INDIVIDUALMENTE APÓS A AUDIÇÃO DE CADA OBRA MUSICAL)	356
ANEXO IV - C	– QUESTIONÁRIO PÓS-AUDIÇÕES (ALUNOS – 2.ª FASE) (APLICADO NO FINAL DO CICLO DE WORKSHOPS E AUDIÇÕES).....	358
ANEXO V	– MEMORANDO ANALÍTICO: EXEMPLO DE NOTAS DE CAMPO (2.ª FASE)	361
ANEXO VI	– INQUÉRITO DE MONITORIZAÇÃO AOS PROFESSORES (3.ª FASE) (APLICADO DURANTE O PROCESSO DE INCORPORAÇÃO DO REPERTÓRIO)	364
ANEXO VII	– GUIÃO DA ENTREVISTA FINAL AOS ALUNOS (4.ª FASE) (APLICADA APÓS OS MOMENTOS DE PERFORMANCE PÚBLICA)	367
ANEXO VIII	– GUIÃO DA ENTREVISTA FINAL AOS PROFESSORES (4.ª FASE) (APLICADO APÓS A IMPLEMENTAÇÃO E PERFORMANCES)	370
ANEXO IX	– GUIÃO DA ENTREVISTA AOS COMPOSITORES (4.ª FASE) (APLICADO NA FASE FINAL DE CONFRONTO COM OS RESULTADOS)	372
ANEXO X	–PARTITURAS DAS OBRAS ENCOMENDADAS E ESTREADAS	377

Lista de Tabelas

Lista de tabelas

Tabela 1	Crítérios de qualidade da investigação qualitativa e sua aplicação ao presente estudo	80
Tabela 2	Tipologia de rede e fontes de validação das instituições de ensino artístico especializado (eae) participantes.....	87
Tabela 3	Síntese dos ciclos de investigação-ação: fases, objetivos e instrumentos	92
Tabela 4	Instrumentos de recolha de dados e procedimentos analíticos da fase 1.....	92
Tabela 5	Eixos de intervenção pedagógicos e instrumentos de recolha de dados da fase 2	93
Tabela 6	Instrumentos de monitorização e recolha de dados da fase 3	93
Tabela 7	Instrumentos de recolha de dados na 4.ª fase (performance)	94
Tabela 8	Instrumentos de recolha de dados para a consolidação e reflexão final	94
Tabela 9	Categoria atitudes	110
Tabela 10	Categoria técnico/motor.....	111
Tabela 11	Categoria cognitivo.....	112
Tabela 12	Categoria performance e expressão.....	113
Tabela 13	Categoria avaliação contínua	115
Tabela 14	Categoria provas finais	116
Tabela 15	Caracterização socioprofissional dos professores entrevistados	121
Tabela 16	Categorização e estrutura temática emergente da análise de conteúdo	123
Tabela 17	Conceções e terminologias sobre a música contemporânea.....	127
Tabela 18	Currículo e integração institucional	131
Tabela 19	Repertório e práticas pedagógicas	134
Tabela 20	Formação, criatividade e autoria	137
Tabela 21	Colaboração e inovação	142
Tabela 22	Articulação entre as evidências do diagnóstico e o desenho da intervenção pedagógica.....	147
Tabela 23	Seleção dos compositores e variáveis de investigação.....	150
Tabela 24	Idade, género e anos de experiência com o trombone	153
Tabela 25	Grau de estudo e tipo de instituição.....	154
Tabela 26	Frequência de audição de música contemporânea	156
Tabela 27	Conhecimento de compositores de música contemporânea.....	158
Tabela 28	Compositores nomeados.....	158
Tabela 29	Conhecimento de compositores portugueses de música contemporânea	159
Tabela 30	Compositores portugueses nomeados	159
Tabela 31	Conhecimento de compositores portugueses com obras para trombone	159
Tabela 32	Compositores portugueses com obras para trombone	160
Tabela 33	Apreciação global das peças	169
Tabela 34	Interesse em tocar as peças	169
Tabela 35	Núcleos evocativos e afetivos predominantes por peça	171
Tabela 36	Excertos de respostas dos alunos	172
Tabela 37	Comparação entre o repertório encomendado e o currículo padrão	175
Tabela 38	Recursos percebidos como necessários	183
Tabela 39	Impacto percebido na aprendizagem.....	186
Tabela 40	Indicadores estruturantes da adoção do repertório contemporâneo no quotidiano letivo	197
Tabela 41	Trajetórias estéticas face à música contemporânea	220
Tabela 42	Principais grupos de dificuldade na abordagem ao repertório contemporâneo	224
Tabela 43	Eixos de impacto formativo associados ao repertório contemporâneo	227
Tabela 44	Mapeamento da legitimidade curricular	235
Tabela 45	Condicionantes à integração curricular da música contemporânea no quotidiano letivo.....	239
Tabela 46	Perfil biográfico-profissional dos compositores participantes	255
Tabela 47	Articulação entre os conceitos teóricos e evidência empírica	301

Parte I

Introdução

1 PARTE I - Introdução

Esta tese enfrenta um impasse estrutural no ensino instrumental em Portugal. Como ensinar e aprender música contemporânea quando os critérios de legibilidade estética são, por natureza, instáveis e disputados? A questão de partida não é técnica ("como tocar?"), mas epistemológica ("como pode a música contemporânea tornar-se habitável num contexto onde os critérios de legitimação estética permanecem ancorados na estabilidade do passado?"). Neste estudo, não adotamos a visão do "contemporâneo" como um mero período histórico ou estilo decorativo. Assumimo-lo aqui como um campo de indeterminação, um operador crítico que, ao entrar na sala de aula, expõe as fragilidades das narrativas dos agentes de ensino, das hierarquias e dos rituais de avaliação que definem o ensino musical.

A nossa premissa teórica afasta-se da procura de consenso para habitar a incerteza. Ao recusarmos a estabilidade técnica como o único critério de valor, compreendemos que a legitimidade estética é, sobretudo, um efeito dos mecanismos institucionais — daquilo que se consagra, se avalia e se torna “natural” na formação. Importa, assim, observar como se constroem as disposições e os modos de escuta que, frequentemente, convertem a fidelidade estilística e a reprodução de modelos no horizonte exclusivo do “interpretar bem”. É neste quadro que confrontamos a cultura conservatorial — marcada pela previsibilidade performativa e por regimes meritocráticos de “talento” — não para negar a técnica, mas para a reorientar como meio de criação, decisão e imprevisibilidade.

A inclusão pontual de obras recentes, quando não acompanhada de uma revisão dos mecanismos de legitimação (programas, matrizes de avaliação, rotinas performativas), tende a produzir um efeito cumulativo sem transformação estrutural — aquilo que Vieira e Cachada (2018) problematizam como “pedagogia do acréscimo”. É por isso que a opção metodológica pela investigação-ação (I-A) não surge, nesta tese, como uma técnica de implementação, mas como uma forma de intervenção. Seguindo a linha crítica de Kemmis et al. (2014), a I-A não serve aqui apenas para "melhorar práticas", mas para reconfigurar as condições de habitabilidade curricular.

Este desafio materializa-se no ensino do trombone, transformado aqui num espaço onde as práticas canónicas colidem com a escrita não convencional. Através de encomendas de obras, colaboração com compositores e *workshops*, o estudo observa a passagem da "música contemporânea como exceção" para a "criação como rotina". Neste processo iterativo — planejar, agir, observar, refletir — a autoridade do investigador é deslocada. Deixamos de ser os guardiões da tradição para nos tornarmos coprodutores de um conhecimento pedagógico-artístico: uma forma de saber-fazer situada onde a

competência técnica do trombone se articula com a investigação estética e a orientação didática. Este conhecimento atua como um mecanismo de ‘habitabilidade curricular’, permitindo que o trabalho com o repertório contemporâneo seja integrado não como um adereço técnico, mas como uma reconfiguração das condições de aprendizagem e dos posicionamentos artísticos e pedagógicos de docentes e discentes.

A hipótese central que sustenta esta investigação é a de que a discriminação da música contemporânea não resulta apenas da falta de recursos ou da vontade individual, mas de uma *produção ativa de inexistência* — conceito que remete para a Sociologia das Ausências de Boaventura de Sousa Santos, aqui relido através da reflexão de António Pinho Vargas (2011) sobre o meio musical português. Nesta leitura, o currículo, os exames e os rituais simbólicos convergem para tornar a música contemporânea invisível ou ilegítima, reproduzindo mecanismos de exclusão que naturalizam a sua ausência. Assim, a pergunta que move esta tese desloca-se: não perguntamos “como incluir a música contemporânea?”, mas antes “como alterar as condições de existência que a tornam possível?”.

Esta deslocação conceptual, ao tratar a música contemporânea não como um adorno, mas como um campo epistemológico, interroga a própria natureza da técnica e da avaliação. Assim, o que se segue é o relato de uma tentativa de converter a inexistência (ausência, ilegitimidade, silêncio) em habitabilidade (escuta, risco, presença), evidenciando que aprender música no século XXI implica, necessariamente, aprender a escutar o que ainda não foi codificado.

1.1 Contextualização e relevância da investigação

A origem desta investigação radica numa tensão vivida que se transformou em questão académica. Uma trajetória de mais de quinze anos entre a docência e a performance — do ensino artístico especializado ao Remix Ensemble — provocou em mim¹ uma deslocação epistemológica. O foco afastou-se da “reprodução competente” do cânone para a interrogação crítica sobre as condições reais de ensinar e aprender a música do nosso tempo. O contacto imersivo com a criação contemporânea expôs a insuficiência do modelo herdado: orientações pedagógicas separadas dos processos de criação,

¹ Optou-se pela escrita na primeira pessoa do singular nesta secção introdutória e de contextualização, com o intuito de assegurar a transparência e a reflexividade exigidas pelo paradigma da Investigação-Ação. Este ‘lugar de fala’ assume a subjetividade do investigador como instrumento de análise, retomando a escrita na terceira pessoa nas secções de apresentação e discussão de resultados, conforme as normas habituais de distanciamento científico.

critérios de avaliação desajustados ao trabalho experimental e currículos que acumulam "novidades" sem questionar as estruturas arcaicas que as acolhem.

Ao analisarmos o ensino artístico especializado em Portugal sob esta perspetiva, torna-se evidente que a primazia da técnica e a valorização da obra como objeto “estaque” não são escolhas neutras, mas funcionam como verdadeiros mecanismos de exclusão. Embora eficazes na estabilização interpretativa, estes mecanismos de regulação pedagógico-avaliativa reduzem drasticamente o espaço para a escuta, a criação e a autoria. A evidência empírica e documental sugere que o repertório contemporâneo — e o português em particular — permanece residual, e quando aparece, é um evento episódico (o concurso, o exame final), incapaz de alterar a “norma” da avaliação centrada na conformidade.

Estamos, portanto, perante um fenómeno de distância entre o discurso (que proclama abertura) e a prática (que reitera a conservação). Para decodificar esta contradição, convocamos o conceito de “presenças ausentes”, isto é, uma inclusão formal que não produz transformação estrutural. Mas por que razão isto acontece?

É neste ponto que a literatura entra nesta tese não como um selo de validação, mas como um instrumento de leitura do problema. Pensar com Sloboda (2011) permite problematizar o modo como a prática deliberada, quando reduzida à repetição orientada para performance “correta”, pode estreitar o horizonte da escuta e da decisão. Cruzar essa lente com Bourdieu e Passeron (1992) ajuda a tornar visível que a legitimidade e a exclusão não são efeitos espontâneos do “mérito”, mas produtos de mecanismos que naturalizam critérios e produzem hierarquias. Com Vieira e Cachada (2018), a crítica ao currículo-palimpsesto esclarece por que a acumulação de “novidades” pode coexistir com a manutenção do mesmo regime de valor. Finalmente, seguindo a teoria desenvolvida por Boaventura de Sousa Santos — tal como é aplicada ao contexto do ensino musical por Costa, Vieira e Pinto (2018) —, a noção de *produção da inexistência* oferece a visão de como certas práticas se tornam sistematicamente improváveis. Não por ausência de propósitos, mas por ausência de condições de possibilidade. Este enquadramento serve, assim, para explicar por que o repertório contemporâneo (e português) permanece ausente e por que a avaliação técnico-formal tende a hegemonizar a experiência escolar.

Esta tese não se limita, assim, a identificar o problema. Mobiliza estes autores para sustentar a hipótese de que é necessária uma transição da lógica da adição (mais repertório) para a lógica da reorganização (novas condições de habitabilidade). Este é o eixo que estrutura os capítulos seguintes, onde a música contemporânea (2.1), as

inovações curriculares (2.2) e a cultura de conservatório (2.3) são analisadas não como compartimentos isolados, mas como constituintes de um mesmo mecanismo.

Partimos, pois, de uma hipótese nascida da prática, a de que a música contemporânea pode ser entendida não apenas como um “repertório difícil”, mas como um modo de pensamento. Esta investigação procura, assim, explorar de que forma os critérios, as estratégias e as dinâmicas pedagógico-didáticas podem ser reconfiguradas para que o repertório contemporâneo deixe de ser uma visita estranha e se torne um habitante legítimo da aula de instrumento. Nesse sentido, este estudo assume um duplo compromisso: (1) demonstrar que é possível superar a lógica das “presenças ausentes” em contexto real, e (2) disponibilizar aos docentes instrumentos concretos que ampliem a sua capacidade de ação.

1.2 Posicionamento e motivação

Esta investigação recusa a neutralidade distante do observador externo. O seu ponto de enunciação situa-se num território híbrido e comprometido: a intersecção entre a performance e a docência. O investigador assume-se como performer-docente, alguém que observa e analisa o ensino artístico especializado a partir de dentro e através da ação. Esta perspetiva implica reconhecer a performance não apenas como objeto estético, mas como espaço de produção de conhecimento. Ao adotar esta postura, procura-se transformar a figura do professor, de transmissor de um cânone estático para facilitador de processos colaborativos, onde o saber se constrói na fricção entre o mestre, o aluno e a obra musical.

A escolha metodológica pela investigação-ação (I-A) é uma consequência lógica deste posicionamento. Convocamos a visão crítica de Kemmis et al. (2014) não para seguir um guião procedimental, mas porque a natureza cíclica da I-A (planear-agir-observar-refletir) permite intervir na realidade enquanto se produz conhecimento. Mais do que aplicar um método, apropriamo-nos da I-A para, tal como sugere Tripp (2005), desnaturalizar as rotinas escolares e transformar “incidentes críticos” em oportunidades de mudança.

No ensino específico do trombone, esta abordagem permite que a música contemporânea deixe de ser uma “exceção exótica” para se tornar uma prática regular. Ao envolvermos os professores, alunos e compositores como participantes ativos e interlocutores do processo, dissolvemos a hierarquia tradicional e criamos zonas de indeterminação férteis. A ética, aqui, transcende o cumprimento oficial do consentimento informado ou da confidencialidade. Ela manifesta-se no reconhecimento

da autoria do aluno e na visibilidade dada ao compositor, parceiros indispensáveis na construção de uma nova habitabilidade curricular.

A motivação principal deste trabalho nasce, assim, de uma dissonância biográfica e profissional. A experiência no *Remix Ensemble – Casa da Música* expôs-me à vitalidade da criação contemporânea, contrastando com a inércia que encontrei no ensino especializado de música. Este "choque de realidades" — entre a experimentação estética do palco profissional e a conformidade técnico-formal da sala de aula — revelou uma fratura onde a escola preparava os alunos para um passado idealizado, ignorando o presente.

O diagnóstico inicial confirmou que esta fratura não era um caso isolado, mas sistemático. A presença residual do repertório contemporâneo e a sua irrelevância nos critérios de avaliação perpetuavam uma cultura de "ocultação" ao novo. Deste confronto, emerge a ignição da tese. A urgência de compreender como converter a música contemporânea de "evento excecional" em "prática sustentada". Não procuramos culpados, mas sim estratégias de intermediação (novos repertórios, novas escutas, novos gestos) capazes de habitar entre o que a música é hoje e o modo como ela é ensinada.

1.3 Visão geral e organização da tese

A estrutura desta tese, embora apresentada de forma sequencial para garantir a clareza expositiva, reflete a natureza recursiva e em espiral da investigação-ação, na qual a fundamentação teórica, a intervenção prática e a reflexão crítica se entrelaçam em ciclos iterativos de teorização e reajuste. Este desenho metodológico não é um recipiente passivo, é uma escolha deliberada que determina um posicionamento pedagógico. Ao optar por uma estrutura que valoriza a agência dos participantes e a reflexividade do investigador, a tese recusa a lógica do “currículo de transferência” denunciada por Shor e Freire (1987) — uma coreografia mecânica onde o professor é reduzido a executor de decisões tomadas “à distância” e o aluno a recetor de conteúdos. É contra este guião, que prescreve o “quê” e vigia o “como”, que esta investigação se constrói, assumindo a sala de aula como um espaço de coprodução de conhecimento.

A investigação afasta-se da formação instrumental focada exclusivamente no treino atlético para abraçar o imperativo de Swanwick (1999): ensinar música *musicalmente*. Isto implica rejeitar a separação entre a técnica e a expressividade, reconhecendo, com Kratus (2007), que o ensino musical encontra-se num "ponto de mudança" (*tipping point*), ou se reconfigura para dialogar com as práticas criativas contemporâneas, ou arrisca a irrelevância cultural. Esta premissa obriga-nos a rejeitar o treino de competências

isoladas para procurar, com Elliott e Silverman (2019), uma práxis onde a música é entendida como verbo (*musicking*) e não como objeto fixo.

Simultaneamente, o estudo dissecar a cultura interna da instituição sem recorrer a lugares-comuns. Em vez de uma crítica genérica, apoiamo-nos em Carvalho e Paz (2021) para confrontar a especificidade do modelo conservatorial, descrito como um sistema que reitera "práticas elitistas e obsoletas" assentes numa visão a-histórica do conhecimento. Para contrariar esta inércia reprodutiva, convocamos a perspetiva de Schmidt (2005), que nos desafia a transformar o ensino musical num espaço de "transformação recíproca", onde a aprendizagem se torna um ato de poder e consciência social, e não de mera adaptação curricular.

Sob estes pressupostos, a tese desenha uma argumentação que progride da fundamentação conceptual para a intervenção empírica. A Parte II estabelece o quadro necessário para compreender as condições de integração da música contemporânea no ensino artístico especializado e organiza-se em sete secções interdependentes (2.1–2.7). O percurso inicia-se com a delimitação da música contemporânea como campo educativo (2.1), passa à análise político-curricular do ensino musical em Portugal (2.2) e aprofunda a cultura e hierarquias no conservatório (2.3). Em seguida, discute-se a integração da música contemporânea no ensino instrumental (2.4) e a performance contemporânea como prática pedagógica (2.5). Por fim, as secções 2.6 e 2.7 funcionam como síntese crítica, deslocando o foco “da reprodução à escuta” e formulando a passagem “da produção da inexistência à habitabilidade curricular”, fechando o enquadramento teórico.

A Parte III explicita o desenho metodológico da investigação-ação (I-A) e fundamenta a sua adoção como opção coerente com o paradigma sociocrítico e com um compromisso ético de participação. Nesta parte, descrevem-se os procedimentos de acesso e consentimento, os participantes e os contextos, bem como os instrumentos de recolha e análise, com recurso à triangulação de fontes e métodos (questionários, entrevistas, observação participante, workshops e colaboração com compositores, incluindo a encomenda de obras), visando captar a complexidade do fenómeno e integrar as perspetivas de alunos, professores e compositores.

Nas Partes IV a VII, apresentam-se e discutem-se as evidências empíricas produzidas ao longo dos ciclos da intervenção. A organização do texto assume uma progressão sequencial para efeitos de leitura, mas reporta um processo iterativo e recursivo, estruturado em fases situadas (Diagnóstico, Intervenção, Incorporação e momentos de performance/apresentação pública), culminando numa etapa de Consolidação e

Avaliação Crítica. Ao longo destes ciclos, a prática funciona simultaneamente como objeto e meio de investigação, permitindo observar e reconfigurar os desafios técnicos, simbólicos e cognitivos enfrentados pelos participantes e avaliar em que medida os mecanismos ensaiados contribuem para construir condições mais estáveis de habitabilidade curricular da música contemporânea. Em conjunto, estas partes completam o arco da tese, articulando a fundamentação conceptual, o desenho metodológico e a evidência empírica numa proposta para o ensino instrumental em direção a práticas de criação, escuta e partilha.

Parte II
Enquadramento Teórico e
Revisão da Literatura

2 PARTE II - Enquadramento teórico e revisão da literatura

2.1 A Música contemporânea como campo educativo

A música contemporânea configura-se como um campo estético marcado pela diversidade e pela instabilidade, distinguindo-se dos períodos anteriores da música ocidental, cujas práticas se apoiavam em sistemas formais e narrativas históricas relativamente estáveis. A experimentação e a multiplicidade de abordagens sonoras que caracterizam a contemporaneidade refletem as transformações culturais mais amplas, abrindo espaço para modos de criação que já não obedecem a um único princípio organizador.

Esta instabilidade pode ser interpretada como uma forma de anomia estética, ou seja, uma ausência de normas estáveis que obriga à renegociação contínua dos critérios de valor. Tal como Menger (1988, citado em Fesch, 2019) defende, esta condição não representa desordem, mas uma oportunidade epistemológica que permite repensar os fundamentos da prática musical e explorar novas possibilidades sonoras para além das convenções instaladas.

A fragmentação resultante desta condição é importante para compreender o papel educativo da música contemporânea. Paddison e Deliège (2010) observam que aquilo a que chamamos “música contemporânea” não forma um bloco homogêneo, mas um conjunto de respostas divergentes a um dilema comum, inscrito num contexto cultural fragmentado: “all we have are widely differing and often sharply contrasting responses to a common dilemma within a cultural context characterized by fragmentation” (p. 3). Esta leitura reforça a ideia de que a contemporaneidade não deve ser entendida apenas como um recorte estilístico, mas como uma categoria epistemológica que desafia o ensino musical a abandonar a lógica de um repertório unificado em favor de práticas múltiplas e diferenciadas.

Ao desconstruir a continuidade histórica e questionar a uniformidade estética, a música contemporânea também expõe as hierarquias que definem o que é considerado legítimo. Essa deslocação abre espaço para formas de ensino mais reflexivas e críticas, capazes de lidar com a ambiguidade, risco e conflito — competências essenciais à criação musical contemporânea e ao desenvolvimento de uma escuta ativa e criativa em docentes e discentes.

A evolução histórica do pós-Segunda Guerra Mundial ilustra bem esta mudança. O período marcou, segundo Griffiths “a movement of radical renewal” (Griffiths, 2010, p. xvii), a partir do qual emergiram linguagens e programas estéticos que redefiniram o

campo da criação musical. Correntes como o serialismo, a música concreta, a indeterminação e a aleatoriedade, bem como as práticas eletroacústicas — frequentemente entendidas como um campo de convergência entre as tradições de Paris (*musique concrète*) e de Colónia (*elektronische Musik*) — exemplificam as tendências da segunda metade do século XX que deslocaram a experiência sonora para além da organização tonal funcional. Estas linguagens exigiram novas formas de pensamento e desafiaram os pressupostos pedagógicos centrados na linearidade técnico-instrumental e na previsibilidade do material musical.

Em Portugal, esta diversidade ganha contornos próprios. Abreu (2012) descreve um “universo musical plural e dinâmico, interligado e com fronteiras fluidas” (p. 211), mas sublinha que a ausência de políticas de continuidade “constitui sério obstáculo à investigação, à preservação do património e à memória” (p. 212). Esta perspetiva permite entender a fragmentação não apenas como fenómeno estético, mas também estrutural, refletindo as desigualdades de legitimação e de reconhecimento no sistema musical português.

Deste modo, a música contemporânea deve ser entendida menos como um estilo e mais como uma condição epistemológica, caracterizada pela diversidade e pela abertura a processos criativos que recusam narrativas estabilizadas. Interrogá-la implica articular as dimensões conceptuais, políticas e pedagógicas, reconhecendo que os modos de criação e de escuta estão profundamente ligados aos modos de ensinar e aprender.

2.1.1 Definição e complexidade do conceito de música contemporânea

A complexidade já evidenciada torna necessária uma clarificação conceptual. O termo “música contemporânea” funciona como uma categoria elástica, aplicada a práticas sonoras heterogéneas e frequentemente desprovida de rigor conceptual. Mais do que uma delimitação cronológica, a música contemporânea constitui um campo em constante redefinição, no qual as fronteiras entre a tradição, a inovação e a institucionalização permanecem instáveis. Essa instabilidade, muitas vezes interpretada como dispersão, adquire também um valor crítico ao desafiar as categorias fixas e as hierarquias simbólicas que historicamente moldaram o campo musical.

Esta elasticidade traduz-se em tensões epistemológicas e culturais que atravessam o campo da criação. Neste campo cruzam-se vetores de tensão como o desejo de inovação, a necessidade de reconhecimento institucional e a procura de autonomia estética. Neste contexto, Paddison e Deliège (2010) sublinham que a teoria da música contemporânea não se deve limitar à identificação de técnicas, mas à análise dos

conflitos e contradições que definem a prática musical num panorama marcado pela pluralidade e pela fragmentação. Essas tensões repercutem-se também na pedagogia musical, onde persiste uma oscilação entre a reprodução de repertórios legitimados e a integração de linguagens emergentes ainda ausentes dos currículos tradicionais.

A reflexão filosófica sobre o contemporâneo aprofunda esta problematização. Em *Anywhere or Not at All: Philosophy of Contemporary Art*, Osborne (2013), através da análise de Stejskal (2014), propõe compreender a contemporaneidade não como um período homogêneo, mas como uma unidade disjuntiva de experiências temporais socialmente condicionadas — “Contemporaneity has the character of a disjunctive unity of different socially conditioned experiences of time” (p. 159). Tal como observa Stejskal (2014), esta leitura descreve a coexistência de múltiplas temporalidades no presente globalizado, uma condição que estrutura a própria definição do “contemporâneo” e desafia qualquer tentativa de fixação cronológica.

O debate em torno de Osborne é particularmente relevante para o campo musical. Stejskal (2014) argumenta que o termo “arte contemporânea” tem funcionado como uma categoria institucional, usada para legitimar práticas artísticas em circuitos internacionais — bienais, feiras ou festivais — independentemente da sua relação efetiva com a historicidade do presente. Ao comentar esta posição, Osborne (2013) alerta que tal uso padronizado tende a neutralizar o potencial crítico da arte contemporânea, ao sugerir uma falsa unidade temporal. Apesar disso, como sintetiza Stejskal (2014) na sua leitura da obra de Osborne, a arte contemporânea conserva a possibilidade de se constituir como um meio privilegiado para atingir um distanciamento crítico face ao presente histórico e, conseqüentemente, adquirir consciência histórica — “As such, it is a privileged medium of attaining critical distance from the historical present and thus gaining historical consciousness” (p. 156). Esta deslocação — do contemporâneo como mera categoria temporal para o contemporâneo como gesto crítico — é fundamental para o ensino musical, por redefinir a contemporaneidade como uma atitude reflexiva perante as condições históricas e sociais da criação artística.

No contexto português, essas tensões ganham expressões particulares. Abreu (2012) descreve uma organização tripartida da cultura musical — música erudita, popular urbana e tradicional — que, embora útil para fins descritivos, tende a cristalizar fronteiras e a ocultar interações efetivas entre práticas. Tal tipologia, assente em distinções de classe e valor, expõe os limites das categorias herdadas — precisamente aquelas que a prática da música contemporânea procura desestabilizar.

Por outro lado, Middleton e Manuel (2015) desafiam a rigidez dessas classificações, defendendo que o “popular” deve ser entendido como um espaço socio-musical estruturalmente subalterno, mas historicamente instável e disputado: “the term refers to a socio-musical space always in some sense subaltern, but with contents that are contested and subject to historical mutation” (p. 2). Esta perspetiva amplia a discussão de Abreu, evidenciando que a música contemporânea opera num campo de renegociações contínuas, onde as identidades, fronteiras e as hierarquias reconfiguram-se permanentemente.

Compreender esta fluidez conceptual é essencial para o presente estudo. Mais do que estabilizar uma definição de “música contemporânea”, interessa reconhecer a complexidade das suas manifestações e analisar como essa complexidade se traduz em modos de ensino e aprendizagem capazes de responder à diversidade, à indeterminação e às tensões que caracterizam o campo musical atual. A investigação empírica procurará, assim, observar como os professores, alunos e os compositores interpretam a contemporaneidade — quer como espaço de resistência, quer como território de incerteza — e como essas interpretações influenciam as práticas pedagógicas.

2.1.2 Mudanças estéticas e processos de institucionalização

As transformações que definem a música contemporânea não se limitam ao plano estético-formal, decorrem também de dinâmicas institucionais que moldam processos de legitimação, exclusão e transmissão. A consolidação da vanguarda europeia do pós-guerra gerou estruturas de poder técnico e simbólico que procuraram conciliar a inovação estética com a estabilização organizacional. Born (1995) identifica, neste contexto, um movimento exemplar de centralização e racionalização no IRCAM, fundado em 1977 sob a direção de Pierre Boulez, que descreve como “the culmination of an extraordinary degree of centralization and rationalization in the production of art music” (p. 29). Neste modelo, a rutura tende a converter-se em norma, operando por meio de práticas institucionais que regulam critérios de excelência, acesso e canonização.

Este paradoxo — em que o gesto de rutura gera novas formas de normalização — é observável em instituições pioneiras da segunda metade do século XX. Os Cursos Internacionais de Verão de Darmstadt (1946) transformaram-se rapidamente num centro de poder simbólico onde o serialismo cristalizou uma nova ortodoxia, substituindo “um cânone por outro” (Monteiro, 2001, p. 57). De modo análogo, o Studio di Fonologia di Milano (1955) enfrentou, desde o início, a tensão entre a investigação estética e as exigências utilitárias da RAI: “At the beginning of the activity, RAI management was more

interested in utilizing electronic effects in soundtracks and backgrounds for fiction than in new musical aesthetics research” (Novati, 2001, p. 1). Ainda assim, os compositores conseguiram ultrapassar essa orientação e produzir não apenas música para a “ordinary practice”, mas também “wonderful pure electronic music” (Novati, 2001, p. 1). Em ambos os casos, a institucionalização configura-se como um campo de forças entre a vontade de experimentação radical e a progressiva codificação de linguagens e formatos.

Este mapa de investigação musical expandiu-se e complexificou-se com o desenvolvimento da computação musical e da investigação tecnológica. Conforme sublinham Porto e Rodilla León (2024), a partir da década de 1970, o foco da inovação deslocou-se também para centros de investigação musical e música computacional, com destaque para o IRCAM, bem como para o CME (sob a liderança de Roger Reynolds), o CCRMA (liderado por John Chowning) e o EMS (liderado por Barry Vercoe), entre outros (p. 24).

Estes centros não funcionaram apenas como espaços de produção, mas como ecossistemas onde a convergência entre criação artística, ciência e tecnologia reconfigurou possibilidades sonoras e influenciou os paradigmas de formação do músico contemporâneo.

A tensão entre a rutura e a normalização constitui, nesta investigação, uma matriz analítica fundamental para compreender a relação entre a inovação estética e a regulação pedagógica. As instituições discutidas neste enquadramento histórico — como o IRCAM, os Cursos de Verão de Darmstadt e o Studio di Fonologia — ilustram os processos de normalização do experimental, isto é, a transformação de práticas inicialmente orientadas para a abertura e a indeterminação em processos relativamente estáveis de legitimação (critérios de excelência, formatos de apresentação, protocolos técnico-performativos e regimes de validação cultural). Nesta perspetiva, Born (1995) sublinha que compreender o poder institucional na música implica reconhecer a sua natureza cultural “multitextual” e analisar as suas mediações interdependentes — auditivas, visual-textuais, tecnológicas e sociais (p. 17).

Em termos práticos, trata-se de observar como os regimes de escuta, discursos, tecnologias e as relações sociais articulam-se na produção, circulação e reconhecimento do “novo”. Esta questão ganha particular relevo quando se coloca o problema do acesso e da inteligibilidade. Como assinalam Porto e Rodilla León (2024), retomando a perspetiva de Leigh Landy, a *sound-based music* desloca o foco da nota para o som como matéria organizadora; nesse enquadramento, o som torna-se “o elemento basilar da construção musical e do processo criativo” (Porto & Rodilla León, 2024, p. 26).

Assim, a “habitabilidade curricular” que esta tese propõe não se reduz à consolidação institucional do contemporâneo, pressupõe também condições de participação e de educação auditiva que tornem a criação e a escuta práticas partilháveis no ensino especializado.

No contexto português, esta problemática assume contornos próprios. A experiência de Jorge Peixinho em Darmstadt, documentada por Caitano (2022), não foi apenas uma viagem formativa, mas um complexo processo de integração simbólica nas redes transnacionais da vanguarda. Ao procurar inserir a periferia portuguesa num circuito internacional de legitimidade, Peixinho confrontou-se com tensões entre a dependência e a autonomia, agravadas pelos “entraves burocráticos” ligados à organização e difusão de eventos (p. 373). A sua trajetória mostra como as instituições internacionais podem funcionar simultaneamente como espaços de consagração e mecanismos de reprodução de hierarquias, impondo aos compositores periféricos o desafio de equilibrar a inovação e o reconhecimento.

Estas mudanças estéticas e institucionais repercutem-se diretamente no ensino musical. A progressiva absorção da vanguarda pelas estruturas de poder técnico-institucional gerou modelos pedagógicos que replicam a tensão entre a rutura e a estabilização — entre a criatividade e a normalização curricular. Parte-se, nesta investigação, da hipótese de que essas tensões persistem no ensino artístico especializado, onde o repertório contemporâneo continua a ser tratado como exceção, em vez de constituir uma prática formativa regular.

Por fim, importa reconhecer que estas transformações não se exprimem apenas na organização das instituições, mas também nos modos de escuta, interpretação e atribuição de sentido musical. A compreensão dessas dimensões será aprofundada na secção seguinte.

2.1.3 Práticas de escuta e construção de significado musical

As transformações estéticas e institucionais da música contemporânea não se refletem apenas na composição, mas também nas formas de escuta e interpretação. A ausência de estruturas previsíveis e de narrativas lineares desloca o papel do ouvinte e do intérprete, que deixam de ser recetores passivos e passam a agir como agentes ativos na construção de sentido. Escutar torna-se, assim, um gesto performativo — compreender implica agir sobre o som e produzir conhecimento a partir da experiência auditiva.

A narrativa musical contemporânea pode ser entendida como um processo dinâmico de transformação. Meelberg (2006) propõe o conceito de narratividade, segundo o qual o evento musical se define pela transição entre estados: “musical events can be considered a transition from one state to another” (p. 82). A narrativa não é, portanto, uma sequência pré-fixada, mas algo que emerge da escuta, dos modos como o som se organiza e se atualiza no tempo. Ao sublinhar que “in order to create a musical narrative [...] the music has to be performed” (p. 69), o autor desloca o foco do texto notado para a realização performativa. Essa visão aproxima-se da reflexão de Berio (2006), que concebe o presente musical como um diálogo com uma vasta “biblioteca” de conhecimento musical.² Para ambos, a performance e a escuta constituem o espaço onde o sentido musical se constrói — uma zona de tensão entre a memória, percepção e a invenção.

Esta concepção ativa da escuta implica também enfrentar as suas dimensões estéticas e sociais. Adorno (1974) adverte que uma coerência interna excessiva pode conduzir à petrificação da obra, gerando uma “ausência de ordem superior”, “não diferente da autoconsciência infeliz” (p. 25). Tal diagnóstico antecipa o que Fesch (2019) designa como bloqueios de código, isto é, barreiras simbólicas e técnicas que dificultam a apropriação da música contemporânea e reforçam as distinções culturais. A escuta é, portanto, um campo de disputa entre a complexidade e o acesso, um exercício político tanto quanto estético. Nesta investigação, assumimos essa dimensão política da escuta como ponto de partida para reivindicar a formação do intérprete não apenas como técnico, mas como sujeito crítico.

A performance, nesse sentido, é prolongamento natural da escuta. A interpretação contemporânea deixa de ser mera reprodução técnica e torna-se uma forma de investigação em ação. Como observa Moorhead (2012), “the virtuosic demands of this repertoire inevitably turns the performer into researcher” (p. 1). A técnica, aqui, adquire uma função simultaneamente instrumental e cognitiva. Articula-se com a escuta, a criatividade e a experimentação, tornando-se num meio de descoberta. Assim, escutar e interpretar são gestos interdependentes — modos distintos de pensar o som e de produzir conhecimento artístico.

Contudo, essa mesma especialização que emancipa o intérprete pode também afastar o público. Babbitt (1958) já advertia para o risco de a música contemporânea se tornar “for, of, and by specialists” (p. 1), sublinhando o paradoxo de uma arte que pretende ampliar a experiência sonora, mas que, ao institucionalizar-se, acaba por restringi-la. A escuta, neste contexto, torna-se um espaço de tensão entre a acessibilidade e a

² “an immense library of musical knowledge” (Berio, 2006, p. 9).

complexidade, a inovação e a exclusão. Reconhecer essas tensões é essencial para compreender os desafios pedagógicos que emergem quando a música contemporânea entra na sala de aula — um tema aprofundado na secção seguinte, centrada nas especificidades do contexto português.

2.1.4 A Música contemporânea no contexto português

A música contemporânea em Portugal partilha desafios comuns a outros contextos — complexidade estética, tecnicidade e institucionalização —, mas apresenta configurações locais que intensificam essas tensões. A insuficiência de políticas culturais de continuidade, a fragilidade das redes de legitimação e a persistência de categorias herdadas moldam um ecossistema musical onde a inovação convive com estruturas resistentes à mudança. Nesse cenário, o Remix Ensemble – Casa da Música assumiu um papel central ao “alterar profundamente a face do meio musical português” (Fesch, 2019, p. 19), ainda que continue a enfrentar barreiras simbólicas e estruturais que limitam a circulação e a consolidação do repertório contemporâneo.

As dificuldades de continuidade institucional têm impacto direto na formação de repertórios, intérpretes e públicos. A ausência de políticas estruturadas traduz-se em descontinuidade programática e fragilidade de memória coletiva. Como mostra Abreu (2012), as classificações herdadas — *erudita*, *popular urbana*, *tradicional* — tendem a cristalizar fronteiras e a relegar a criação contemporânea para margens institucionais, resultado de um déficit histórico de enquadramento político e cultural. Essa leitura converge com a reflexão de António Pinho Vargas, que descreve a “produção ativa de inexistência” como o processo de “encomendar uma peça, fazer a estreia e deixá-la cair para todo o sempre” (entrevista ao *Público*, 29 de julho de 2011). Tal mecanismo impede a consolidação de repertórios, esvazia os efeitos pedagógicos e culturais de médio prazo e revela a persistência de regimes que tornam a contemporaneidade musical invisível ou ilegítima.

A modernidade musical portuguesa desenvolveu-se, assim, num contexto de tensão entre identidade nacional, legitimação institucional e integração internacional. Francisco Monteiro (2012) observa que esta modernidade não corresponde a uma mera importação de modelos europeus, mas a uma luta contínua por reconhecimento num espaço cultural frequentemente periférico. Nesta disputa, emergem visões divergentes sobre o que constitui uma “identidade musical portuguesa”. Fernando Lopes-Graça recusava qualquer forma de nacionalismo simplista que reduzisse essa identidade ao folclore, afirmando que “não se trata [...] de criar um nacionalismo populaceiro [...] no domínio do folclore” (Monteiro, 2012, p. 2). Essa crítica aproxima-se da posição de Abreu (2012),

que denuncia as categorias herdadas como instrumentos de exclusão, e ecoa também a perspectiva de Berio (2006), que defendia uma abordagem experimental e aberta, capaz de ultrapassar a rigidez das tradições estilísticas.

A tensão entre a periferia e o cosmopolitismo é particularmente evidente na trajetória de Jorge Peixinho, figura que ilustra as contradições estruturais da modernidade musical portuguesa. O compositor descrevia-se “em trágico isolamento em relação a toda a realidade portuguesa — terrivelmente insular, antieuropeia ou simplesmente a-europeia” (Monteiro, 2012, p. 3), sublinhando a escassez de redes de circulação que permitissem integrar a criação nacional em circuitos internacionais mais dinâmicos. Esta oscilação entre o reconhecimento externo e o isolamento interno exprime a condição paradoxal da periferia estética: a dificuldade de ser simultaneamente reconhecida e autónoma. Monteiro (2012) sintetiza essa ambiguidade ao afirmar que a música erudita portuguesa “não é suficientemente diferente para ser Outro nem suficientemente próxima para fazer parte do Mesmo” (p. 5), uma formulação que remete para o conceito adorniano de não identidade, segundo o qual a diferença é constantemente absorvida pelo sistema cultural dominante.

Reunindo estas leituras, o caso português revela uma forma singular de periferia estética e institucional, onde a inovação e a precariedade coexistem. Esta condição tem implicações diretas para o ensino da música contemporânea. As práticas inovadoras, como as do Remix Ensemble, coexistem com a ausência de políticas de continuidade e com a rigidez curricular que ainda privilegia repertórios estabilizados. A falta de articulação entre as instituições, políticas culturais e a formação artística impede a consolidação de uma pedagogia sustentada da contemporaneidade, limitando a formação de intérpretes e ouvintes capazes de reconhecer a criação musical recente como parte integrante — e não excecional — da experiência educativa.

2.1.5 Repercussões para o ensino musical

O ensino musical é simultaneamente um espaço de transmissão técnica e um campo de formação simbólica. É nele que se consolidam as disposições de escuta e de valor — o *habitus* que define o que é reconhecido como musicalmente legítimo. Em termos bourdieusianos, esse *habitus* resulta da incorporação de estruturas institucionais e simbólicas que naturalizam certas práticas e excluem outras. No caso da música contemporânea, essa lógica manifesta-se na hegemonia do cânone e na presença residual de repertórios experimentais nos currículos, perpetuando uma visão histórica linear e restritiva.

Esta descontinuidade entre a criação e o ensino traduz-se num desfasamento curricular. No âmbito da presente investigação, este desfasamento é corroborado pela análise documental de programas, planos de estudo e matrizes de avaliação das instituições participantes (apresentada e discutida na Parte IV). Observa-se que a seleção de repertório e os critérios de avaliação tendem a cristalizar as narrativas históricas centradas em paradigmas estéticos do início do século XX — do impressionismo ao modernismo histórico —, sem que a formação se prolongue, de forma sistemática, para as linguagens desenvolvidas após 1945. Fesch (2019) evidencia este problema ao mostrar que tais modelos geram competências técnicas ancoradas no passado, mas insuficientes para compreender as práticas contemporâneas — tímbricas, notacionais e performativas. O resultado é um sistema que produz intérpretes altamente especializados, mas pouco preparados para lidar com a diversidade estética e conceptual da criação atual.

Reconfigurar o ensino musical exige, portanto, mais do que ampliar repertórios, implica antes repensar os critérios de legitimação que estruturam o campo educativo. Berio (2006) recusa a dicotomia entre “estilo” e “expressão” e propõe compreender a obra musical como um encontro de ideias e experiências. Nessa linha, uma pedagogia inspirada em Berio não se limita à fidelidade técnica ou formal, mas integra a memória, escuta crítica e a reflexão criativa como dimensões indissociáveis da formação artística. Ao definirem o que é transmitido e avaliado, as instituições educativas tornam-se também agentes de reprodução simbólica — reiterando as hierarquias que excluem práticas alternativas e limitam a inovação.

Essas dinâmicas de exclusão são igualmente observáveis no contexto português. António Pinho Vargas, em entrevista a Cristina Fernandes e Pedro Boléo (*Público*, 29 de julho de 2011), identifica no cânone uma “pretensão à exclusividade” que molda a escuta e exclui a contemporaneidade do imaginário formativo. Tal estrutura de legitimação reproduz desigualdades simbólicas, restringindo o reconhecimento artístico do novo. A exclusão, neste sentido, é simultaneamente estética e política, por definir os limites do que pode ser ensinado, ouvido e legitimado.

Assim, repensar a pedagogia musical implica questionar não apenas o que se ensina, mas por que e a quem. Integrar de forma sistemática tipologias musicais frequentemente discriminadas é uma condição necessária para construir modelos formativos que reflitam a diversidade, a complexidade e a criatividade que definem a contemporaneidade. Trata-se, em última instância, de deslocar a função educativa do simples prolongamento da tradição para a criação de condições de habitabilidade onde a música do presente possa ser ensinada, compreendida e transformada.

2.2 Currículo do Ensino Musical em Portugal

2.2.1 Políticas curriculares e paradigmas pedagógicos

O currículo do ensino musical especializado em Portugal funciona como um palimpsesto: um mecanismo que incorpora novidades sem reescrever a estrutura que as organiza. Esta imagem permite compreender porque é que a mudança educativa tende a acrescentar camadas sem alterar o seu núcleo conceptual. Vieira e Cachada (2018) descrevem o palimpsesto como uma sobreposição de práticas e conteúdos que conserva o mesmo desenho institucional. Fernandes et al. (2008) complementam esta leitura ao identificar a lógica da adição, isto é, a tendência para incluir mais uma unidade, mais um módulo, mais um compositor, sem rever os critérios de progressão, legitimação ou avaliação. Assim, as reformas curriculares raramente operam transformações estruturais, mas limitam-se a somar novos elementos à mesma matriz oitocentista.

Esta dinâmica tem dois efeitos principais. Primeiro, preserva como padrão de referência um cânone da tradição erudita ocidental predominantemente centro-europeia e franco-italiana, consolidado no currículo do conservatório sobretudo entre os séculos XVIII e início do XX (clássico-romântico e modernismo histórico), mantendo a sua centralidade estética e simbólica. Segundo, consolida a linearidade histórica — da música medieval ao romantismo — como forma privilegiada de organizar a aprendizagem. Quando a cronologia se converte em critério de validade, as diferenças de época transformam-se em diferenças de valor, e esse passado europeu torna-se um pré-requisito ontológico para compreender o presente musical. Não se trata aqui da mera importação histórica de modelos europeus (ver 2.1.4), mas do modo como um regime canónico de valor se naturaliza como norma curricular e de avaliação.

A fragmentação estética, neste quadro, pode ser lida não como fragilidade, mas como instrumento crítico. No entanto, quando confinada a “módulos opcionais” — técnicas expandidas, um compositor contemporâneo para exame ou concurso —, a contemporaneidade é tratada como um adorno, não como eixo pedagógico. Só quando abordada metodologicamente, a fragmentação permite imaginar currículos não lineares, modos de escuta diversificados e modelos de avaliação capazes de redistribuir a autoridade e a centralidade cultural.

A exclusão sistemática de práticas contemporâneas pode ser entendida à luz da teoria da produção da inexistência, formulada por Boaventura de Sousa Santos e aplicada ao ensino musical por Costa, Vieira e Pinto (2018). De acordo com esta perspetiva, tudo o

que não converge com o cânone é regulado para a ausência. Não aparece nos programas, nos exames ou nos percursos académicos. Como sintetiza Santos (2006), “as outras músicas [...] ficam ausentes desta práxis que se limita, no tempo, a reforçar, de diferentes modos, a produção da sua não-existência” (citado em Costa, Vieira e Pinto, 2018, p. 51). Assim, a inexistência não é um vazio natural, mas uma produção institucional que define o que é ou não reconhecido como conhecimento legítimo.

Esta dinâmica manifesta-se de forma exemplar em três casos concretos:

- **Prémio Jovens Músicos (PJM):** As encomendas anuais geram um repertório valioso que, paradoxalmente, “desaparece” após a prova. A obra contemporânea é tratada como um obstáculo do concurso e não como material pedagógico continuado, ilustrando a lógica da “produção ativa de inexistência”.
- **Formação docente:** Mota (2014) descreve a resistência estética dos professores como resultado de um percurso “sinuoso”, marcado por reformas sem avaliação consequente. Esta ausência de reflexão formativa contribui para a posição do repertório contemporâneo como suplemento e não como eixo estruturante.
- **Aprendizagens Essenciais (DGE, 2020):** a análise das disciplinas de Formação Musical, Música e Análise e Técnicas de Composição (ATC) confirma uma orientação ancorada na linguagem tonal funcional. Mesmo quando se apela à construção de significados, o conteúdo prescrito fixa-se em escalas, funções tonais e intervalos — uma narrativa exclusivamente tonal.

A leitura combinada destes exemplos revela um padrão. O currículo mantém-se fiel à estrutura do conservatório oitocentista. Reformas sucessivas adicionam conteúdos sem alterar o núcleo epistemológico que as organiza. Para contrariar esta tendência, a fragmentação estética deve ser assumida como parte integrante do currículo e a inexistência monitorizada por indicadores concretos que revelem a exclusão das práticas contemporâneas. Sem esta transformação estrutural, qualquer renovação arrisca reiterar as hierarquias existentes.

No início do 2.º ciclo, quando o ensino musical se torna especializado, os documentos curriculares naturalizam a tonalidade como única hipótese musical. Na análise detalhada das Aprendizagens Essenciais, na disciplina de Formação Musical (5.º ano), apesar de se declarar a música como “linguagem universal” (p. 2), a prática pedagógica restringe-se ao sistema tonal funcional: “escalas maiores e menores”, “funções tonais (Tónica e Dominante)” e “intervalos de 2.^a, 3.^a, 4.^a, 5.^a e 8.^a” (p. 4). Ao tratar a tonalidade como “a” gramática — e não “uma” entre várias —, o currículo produz a inexistência de outras lógicas sonoras, condicionando a escuta a modelos pré-século XX.

A disciplina de Música reforça esta hierarquia. Entre os critérios de avaliação do 5.º ano, exige-se o “reconhecimento de géneros e períodos musicais (como o Romântico e o Barroco, entre outros)” (p. 8), o que sinaliza ao aluno que a “Música”, com maiúscula, é a europeia, tonal e histórica. A contemporaneidade, quando surge, é relegada para a categoria vaga da “experimentação”, sem o mesmo peso formativo ou de avaliação.

Se no ensino básico a exclusão se dá pela omissão, no ensino secundário ela é programática. Os documentos do 10.º ano revelam a hegemonia da historiografia oitocentista. Em ATC, por exemplo, o preâmbulo afirma ser “incontornável a análise de algumas das mais emblemáticas obras musicais [...] buriladas pelos grandes mestres” (p. 2) e exige que o aluno “conheça os rudimentos da composição, em consonância com a sua evolução histórica” (p. 2). A cronologia converte-se, assim, em pedagogia. O aluno é conduzido a recuar séculos antes de alcançar as linguagens do século XX, transformando o presente num apêndice curricular a que poucos chegam.

A Formação Musical no 10.º ano mantém a mesma orientação. Apesar do aumento técnico (“acordes de 3 e 4 sons”, “modulações”, “funções tonais”), o paradigma permanece estável. A ausência de descritores para a improvisação livre, escuta tímbrica ou análise eletroacústica confirma que a “especialização” continua a significar o aperfeiçoamento na tradição tonal.

O currículo oficial sanciona uma hierarquia onde o passado — Barroco, Romântico, Tonal — é simultaneamente o ponto de partida e o critério de valor. A técnica (leitura e escrita tonal) sobrepõe-se à criação, relegada a atividade decorativa. A contemporaneidade é vítima de um adiamento estrutural, não é proibida, mas torna-se improvável pela ocupação total do tempo letivo com a narrativa do passado.

Deste modo, a retórica da “linguagem universal” das *Aprendizagens Essenciais* revela-se uma falácia epistemológica. Ao propor a universalidade, o currículo impõe um dialeto histórico específico — a tonalidade europeia — como única forma legítima de expressão musical. Essa universalidade é, na verdade, exclusão. Apaga todas as possibilidades sonoras que não cabem nesse modelo. O palimpsesto curricular mantém-se intacto, e o conservatório oitocentista sobrevive sob a aparência de modernização. É sobre esta inércia estrutural que incide a crítica de Joaquim Branco (2022), que identifica o atual momento legislativo não como evolução, mas como oportunidade perdida — diagnóstico que fundamenta a análise que se segue.

2.2.2 Estrutura curricular e modelos de organização do ensino musical

A análise documental realizada mostra que as *Aprendizagens Essenciais* não constituem um desvio pontual, mas o sintoma de uma cristalização curricular persistente. O palimpsesto que estrutura o ensino musical português acumula camadas de reforma sem alterar a matriz que as sustenta. Este subcapítulo foca-se, assim, nas consequências pedagógicas dessa inércia. Trata-se da manutenção de hierarquias intactas e de narrativas lineares que asseguram mais continuidade do que mudança.

A rigidez curricular traduz-se, antes de mais, numa abstração técnica que esvazia a experiência musical. Branco (2022) desloca a crítica da legislação para o modelo didático e descreve uma escola onde os conteúdos se afastam do “universo concreto da música”, produzindo um aluno “árido” e “sonolento”, com escassa margem para a criação (p. 15). Esta observação é sintomática de um sistema que confunde o rigor com o formalismo. As competências técnicas, quando desligadas do enquadramento criativo, tornam-se fins em si mesmas. Forma-se, assim, uma racionalidade de avaliação centrada na correção da execução e não na invenção musical.

Mesmo quando o discurso curricular invoca a criatividade, o eixo técnico-classificador acaba por absorver as intenções de renovação. Os Cursos Artísticos Especializados (CAE) mantêm a contextualização histórica ancorada no cânone europeu dos séculos XV–XIX, relegando as práticas contemporâneas e não ocidentais para um estatuto decorativo. É neste sentido que Branco (2022) fala de “penúria pedagógica” (p. 16), um ensino que moderniza o vocabulário, mas preserva a transmissão linear e passiva.

Esta inércia pedagógica alimenta uma exclusão estética implícita, produzida através daquilo que Boaventura de Sousa Santos (2007), denominou de produção ativa da inexistência. A exclusão não é apenas a ausência de repertório — é um mecanismo institucional que define o que pode ser ouvido, ensinado e valorizado.

A desconexão entre currículo e a experiência musical manifesta-se também nas perceções dos alunos. O estudo de Boal-Palheiros e Boia (2020) evidencia uma dissonância experiencial. Muitos alunos afirmam gostar de música, mas não de Educação Musical, o que indica que “os interesses dos alunos são divergentes dos interesses da escola” (p. 132). O problema não está apenas na seleção do repertório, mas na origem das decisões pedagógicas. Docentes formados quase exclusivamente no universo clássico-erudito tendem a escolher práticas sonoras que não dialogam com os horizontes culturais dos estudantes, perpetuando o desfazamento entre a escola e o mundo sonoro contemporâneo. Como observam os autores, esta situação é agravada pela “pouca

importância atribuída pelas políticas educativas” à área e pelo isolamento docente (p. 133), resultando num currículo-vitrine que proclama diversidade, mas raramente a operacionaliza.

Estas contradições político-pedagógicas tornam-se particularmente visíveis em dois níveis estruturais:

1. **A organização cronológica**, que empurra a música contemporânea para a periferia temporal do currículo, reforçando a ideia de que o “novo” só é legítimo após a completa assimilação do “legítimo”.
2. **As matrizes de avaliação**, centradas na correção estilística e não na resolução criativa de problemas, transformando qualquer inovação numa adição suplementar sem impacto real na estrutura curricular.

A rigidez identificada não é exclusiva do contexto português. Em perspetiva comparada, o caso britânico revela tensões semelhantes entre intenção pedagógica e enquadramento institucional. Anderson (2022) observa que os docentes concebem o currículo não como um “corpo” de conhecimentos a transmitir, mas como um processo de fazer música através do qual ocorre aprendizagem: “Music curricula, were, therefore, not conceptualised as a body of deliverable knowledge, but as a process of music-making through which learning occurred” (p. 161). No entanto, o autor identifica uma desconexão entre o currículo desenhado pelos professores e o currículo formalmente regulado — “were not connected” (p. 161) —, o que demonstra que a fricção entre a autonomia docente e a validação institucional é transversal.

Fautley (2017) sublinha que a configuração das aulas de música depende fortemente do contexto e dos recursos disponíveis, fazendo com que a forma e o conteúdo de uma mesma aula possam variar de modo significativo.³ Em condições de pressão institucional e desigualdade, tende a emergir uma “folk pedagogy”, na qual muitos professores acabam por reproduzir rotinas semelhantes,⁴ homogeneizando as práticas e restringindo a experimentação. Daí a defesa, pelo autor, de uma abordagem curricular assente na autonomia contextual, orientada para promover o envolvimento musical em múltiplos níveis e através de diferentes tipos, estilos e géneros de música.⁵

Deste modo, a reconfiguração curricular depende da articulação entre a autonomia docente e as estruturas institucionais capazes de a suportar. A análise das *Aprendizagens*

³ “the form and content of a music lesson ... [being] very significantly different” (Fautley, 2017, p. 37).

⁴ “do similar sorts of things” (Fautley, 2017, p. 36).

⁵ “musical engagement at all levels, in all types, styles and genres of music” (Fautley, 2017, p. 36).

Essenciais e dos CAE mostra que essa articulação permanece frágil. As intenções de modernização discursiva coexistem com uma tradição pedagógica que continua a valorizar a execução correta sobre a criação significativa. A inovação, confinada aos anexos e margens do currículo, permanece retórica.

2.2.3 Análise crítica da regulação dos cursos artísticos especializados

A estrutura dos Cursos Artísticos Especializados (CAE) continua a reproduzir uma lógica curricular rígida e hierárquica, mais próxima do paradigma conservatorial do século XIX do que de uma pedagogia inclusiva e contemporânea. Esta persistência revela que o problema não é apenas pedagógico, mas cultural e simbólico. O currículo reflete um modelo de distinção social que define, de antemão, o que é reconhecido como musicalmente legítimo.

A rigidez estética e institucional que caracteriza os CAE traduz-se numa segmentação dos géneros musicais e num “sobre-apreço da música erudita” em detrimento de outras práticas, gerando “uniformização curricular em detrimento da diversidade e identidade” (Oliveira & Ribeiro, 2021, p. 520). Esta homogeneidade não é apenas uma herança histórica, é uma forma de reprodução de capital simbólico que garante a continuidade do *ethos* conservatorial. Assim, o currículo assume a função de mecanismo de legitimação cultural, reforçando as fronteiras de valor mais do que ampliando horizontes formativos.

A monocultura curricular não é apenas uma perceção teórica, é uma realidade empiricamente verificável. A rigidez do sistema é exposta pelos dados de Oliveira, Pacheco e Vieira (2018). Nas escolas públicas analisadas, a música erudita ocidental surge como tipologia dominante em 100% das respostas docentes, enquanto géneros como o jazz (32,7%) ou a música popular urbana (13,5%) aparecem de forma residual (p. 317). Estes dados não representam apenas as preferências estéticas, evidenciam um sistema de legitimação desigual, onde o cânone erudito funciona como critério de competência e pertença. Embora alguns professores reconheçam o valor pedagógico da diversidade musical, esse reconhecimento raramente se traduz em prática efetiva. Como defende Vieira (2013, citado em Oliveira et al., 2018), abrir o currículo à diversidade permitiria “o desenvolvimento cultural e social das comunidades” (p. 321). O apelo à diversidade, portanto, é simultaneamente estético, ético e político.

Esta limitação estrutural reforça a ideia de que as reformas legais têm sido modernizações sem transformação. Oliveira e Ribeiro (2021) observam que, apesar do discurso de inovação, o núcleo estrutural do ensino musical permanece intocado. Reformar o ensino

implicaria, segundo os autores, “redefinir os currículos e programas escolares existentes”, criando espaço para os alunos poderem “explorar, escolher e decidir as peças que querem aprender” (Oliveira & Ribeiro, 2017, p. 121). Esta proposta aproxima-se do ideal de uma “escola inclusiva, para todos”, descrito por Swanwick (2003, citado em Oliveira & Ribeiro, 2017), que concebe a aprendizagem musical como prática participativa e reflexiva, e não como transmissão de um cânone fechado.

Para além da dimensão pedagógica, esta perpetuação possui uma raiz sociológica. Apesar da retórica democrática oficial, o ensino musical português permanece refém de lógicas de distinção de classe. A crítica de Maria Helena Vieira (2007) demonstra que a coexistência dos três ramos do ensino público (vocacional, artístico, geral), longe de promover a articulação, cristaliza divisões históricas e acentua desigualdades no acesso à formação artística. Como observa Vieira, a distância entre as intenções políticas e as práticas escolares é evidente. Os conservatórios continuam a ser percebidos como escolas de elite, mais associadas à consagração simbólica do que à inclusão (pp. 222–223).

Deste modo, a rigidez curricular e a seletividade social aparecem como dimensões complementares do mesmo fenómeno. O ensino artístico especializado mantém-se como um espaço de consagração, onde a técnica e o repertório histórico são vistos como marcadores de legitimidade. A ausência de diversidade estilística restringe o desenvolvimento de músicos críticos, capazes de circular entre linguagens e contextos. A modernização do ensino artístico português, portanto, não foi epistemológica, mas administrativa — privilegia a gestão e a avaliação, sem interrogar o sentido do que se ensina.

Como defendem Branco (2022) e Boal-Palheiros e Boia (2020), uma reforma genuína do ensino musical deve interrogar os fundamentos epistemológicos e formativos do sistema, questionando os mecanismos que produzem a exclusão sob a aparência de mérito e excelência. Reformar o currículo significa, neste contexto, deslocar o foco da técnica para a reflexão, da execução para a criação, e da homogeneidade para a pluralidade — condição necessária para que o ensino artístico português se reconcilie com o presente musical.

2.2.4 Limites do modelo conservatorial

A análise estrutural dos CAE revela que o ensino musical em Portugal continua ancorado num modelo conservatorial transmissivo, centrado na reprodução técnica e na autoridade do mestre. Este subcapítulo aprofunda essa crítica, deslocando o olhar para

as suas consequências epistemológicas e pedagógicas: a distância entre o modo como se ensina e o modo como, efetivamente, se aprende música nos contextos contemporâneos.

O problema não reside apenas na exclusão de certos géneros musicais, mas na estrutura pedagógica que os enquadra. A tradição formal de ensino — baseada em currículos escritos, hierarquias de avaliação e notação como instrumento de legitimação — cria uma relação vertical entre professor e aluno. É esta infraestrutura que Lucy Green (2002) identifica como uma das principais barreiras à relevância do ensino formal face às práticas musicais efetivamente vividas. A autora observa que o ensino musical institucional teve uma relação limitada com o desenvolvimento da maioria dos músicos responsáveis pela produção da música mais difundida globalmente.⁶ Demonstra ainda que, mesmo quando novas tipologias musicais entram na escola, tendem a permanecer subordinadas a métodos transmissivos herdados do modelo formal ocidental, o que dificulta a sua integração substantiva.

Em contraste, as práticas informais analisadas por Green (2002) caracterizam-se por autodireção, escuta ativa e imitação criativa, apresentando poucas — ou nenhuma — das características definidoras do ensino musical formal.⁷ Estas dinâmicas revelam que o problema não é do repertório, mas de epistemologia. A forma como se estrutura o conhecimento musical continua a refletir uma pedagogia do controlo em vez de uma pedagogia da descoberta.

Esta tensão é especificada por Jerome Bruner (1996), que oferece um enquadramento epistemológico categórico. O autor critica o carácter unidirecional do ensino tradicional, no qual “teaching is not a mutual dialogue, but a telling by one to the other” (p. 56). Esta visão reduz o aluno a um recipiente passivo, encobrindo o seu potencial criativo sob a capa da instrução. No contexto da nossa investigação, esta “cultura do dizer” (telling) é particularmente prejudicial. Enquanto a música contemporânea exige decisão e risco por parte do intérprete, o método prescritivo do conservatório induz a “domesticação técnica”. Há, portanto, uma incompatibilidade de base entre a passividade induzida pelo método e a diligência exigida pela obra.

A consequência estética deste reducionismo pedagógico é a naturalização da tonalidade como único critério de verdade musical. Quando o sistema elege a tonalidade como sinónimo exclusivo de “musicalidade”, provoca um corte epistemológico que, nas

⁶ “relatively little to do with the development of the majority of those musicians” (Green, 2002, p. 5).

⁷ “few or none of the defining features of formal music education” (Green, 2002, p. 5).

palavras de Swanwick (2003), implica que “we rule out any possibility of atonal sounds being music” (p. 7). Esta crítica tem implicações diretas para a pedagogia musical. Quando a aula se reduz à aquisição de competências e à conformidade estilística, o espaço da criação é substituído pela repetição. Swanwick (2003) identifica esse sintoma em abordagens onde a composição se limita a “a random assembly of sound patterns, with little sense of selection, relation and intention” (p. 62).

O diálogo entre Green, Bruner e Swanwick revela que a crise do modelo conservatorial não é apenas estética, mas epistemológica e política. Ao tratar o conhecimento musical como algo a ser transmitido, e não construído, este modelo desvaloriza a escuta, a colaboração e a experiência criativa. Romper com essa lógica implica deslocar o foco da técnica para a aprendizagem situada, onde a criação e a reflexão se tornam instrumentos de compreensão.

Assim, as limitações do modelo conservatorial abrem caminho a metodologias baseadas na escuta, na experimentação e na ação colaborativa, capazes de reposicionar a aprendizagem musical como prática culturalmente relevante. O ensino deixa de ser o lugar onde se imita o passado para se tornar o espaço onde se inventa o presente.

2.2.5 Metodologias e dimensões na formação musical

A redefinição metodológica do ensino musical não passa por acumular novas técnicas, mas por reorientar o próprio sentido do aprender. Da reprodução técnico-formal para a criação, da autoridade monológica para a colaboração, e do cumprimento de procedimentos para a construção de significados. Este subcapítulo parte do pressuposto de que a metodologia não é um conjunto de métodos, mas uma teoria do conhecimento em ação — um modo de pensar que se expressa pedagogicamente.

Esta perspectiva exige deslocar o foco da prescrição para a experimentação. A pedagogia de John Paynter, analisada por Mateiro (2010), representa precisamente essa mudança ao recusar que o pensamento estético seja substituído por métodos fixos. O compositor e pedagogo inglês adverte que “esta é precisamente uma área onde se devem evitar os métodos, porque eles são a antítese da mente criativa” (citado em Mateiro, 2010, p. 260). O objetivo não é seguir etapas pré-estabelecidas, mas entrar no som como território de descoberta, onde o processo criativo é simultaneamente o meio e o fim da aprendizagem.

Neste quadro, a escuta deixa de ser uma operação técnica para se tornar uma prática de imaginação e reconstrução. O ouvinte participa na criação de significado, projetando a

forma e a intenção sobre o som. Um currículo informado por esta visão subordina o treino técnico (como o solfejo ou a análise) à capacidade de selecionar, relacionar e reinterpretar materiais sonoros — ou seja, de pensar musicalmente.

Contudo, a dimensão criativa não se esgota no indivíduo. A pedagogia contemporânea evidencia que a autoria musical é também uma prática coletiva. Os trabalhos de Sangiorgio (2023) mostram como a colaboração pode transformar a dinâmica pedagógica, quando o professor se retira progressivamente para permitir que os alunos assumam a responsabilidade criativa: “allowing the students to take full responsibility for their creation” (p. 173). Essa autonomia é experiencial e processual. Uma das participantes do projeto afirma: “We are ourselves the composers of the piece”, descrevendo a liberdade do grupo para “change, simplify or adjust as we wished” (p. 173). Aqui, o ensino torna-se uma negociação estética, na qual o conhecimento emerge do diálogo e não da instrução.

Nos contextos de ensino superior artístico, esta mesma lógica de colaboração assume uma dimensão epistemológica mais ampla. Gaunt et al. (2010) defendem que a articulação entre prática e investigação pode aprofundar a prática artística, estimular a inovação e reforçar ligações entre músicos, comunidades e ecologias culturais mais vastas.⁸ A prática artística é, assim, compreendida como investigação viva, onde aprender e criar são atos indissociáveis. O grupo reconhece que o desenvolvimento do estudante depende tanto da “individual expertise” quanto das “skills of collaboration” (pp. 6–7), sublinhando que a aprendizagem musical exige tanto o domínio técnico como a escuta dos outros.

Esta perspetiva reposiciona o papel do professor. Ensinar deixa de significar transferir conhecimento e passa a significar criar condições para a expressão, a autoria e a construção da voz artística e profissional do estudante. Gaunt et al. (2010) afirmam explicitamente que promover a capacidade dos estudantes para desenvolverem e sustentarem as suas próprias ideias constitui um objetivo do ensino.⁹ Para tal, o docente é convocado a uma postura reflexiva e de matriz socrática, capaz de sustentar interações dialógicas equilibradas e de abrir espaço efetivo à voz do estudante.¹⁰

⁸ “deepening artistic practice, driving innovation, making connections between ourselves, our music and wider communities” (Gaunt et al., 2010, p. 8).

⁹ “For students to express and develop their own ideas, artistic and professional voice, is a fundamental goal of teaching” (Gaunt et al., 2010, p. 83).

¹⁰ “reflective and Socratic” (Gaunt et al., 2010, p. 83); “stimulate and create space for the student voice in balanced two way teacher-student interaction” (Gaunt et al., 2010, p. 84).

A convergência entre Paynter, Sangiorgio e Gaunt et al. permite delinear uma matriz pedagógica alternativa ao modelo conservatorial. Todos partilham a ideia de que a criatividade não se ensina — cultiva-se, e que o método só é legítimo quando gera condições de autoria e reflexão. A metodologia, neste sentido, deixa de ser um guião a cumprir e é um conjunto de práticas onde o conteúdo e o processo se transformam mutuamente. A criatividade não é um suplemento ao currículo, mas a sua condição epistemológica.

2.2.6 Competências, exigência e avaliação no ensino musical

Encerrando este capítulo, torna-se essencial ampliar o conceito de efetividade no ensino musical, deslocando-o da mera proficiência técnica para uma visão integrada que valoriza a expressividade, a imaginação sonora e a participação cultural. As competências, neste quadro, não devem ser entendidas como métricas de desempenho, mas como formas de relação com o som, o outro e o mundo.

Os currículos tradicionais, ao privilegiarem os repertórios tonais e procedimentos estabilizados, tendem a restringir o repertório de escuta e de ação dos alunos. É precisamente esta limitação que Susana Porto (2014) denuncia ao mostrar que a infância é, por natureza, exploratória: “Sem esforço, a criança produz e constrói musicalmente ritmos sem métrica, melodias atonais, inventa sonoridades [...] e reinventa formas de executar instrumentos convencionais” (p. 436). A crítica de Porto evidencia que muitas das barreiras atribuídas à música contemporânea não são cognitivas, mas pedagógicas. A escola, ao domesticar a curiosidade sonora, converte a liberdade criativa em conformidade técnica — um desvio que empobrece tanto a imaginação como o sentido estético.

Esta limitação torna-se particularmente visível ao observar o modo como o ensino artístico superior conceptualiza o músico profissional. Gaunt et al. (2021) propõem que o músico contemporâneo seja entendido como “*maker in society*” — um criador que articula valores artísticos com responsabilidades sociais. Esta perspetiva desafia a separação entre “*art for art’s sake*” e utilidade social, propondo um continuum entre ambas: “the continuum of art for art’s sake through to art for social purpose” (p. 6). A formação profissional, neste contexto, não se resume à destreza performativa, mas implica “developing vision as a musician in society ... offers invaluable preparation for and transition into professional life” (p. 1). A competência técnica é, assim, repensada como instrumento de relação e intervenção, não de distinção.

No entanto, o equilíbrio entre a expressão e o rigor permanece um desafio. Sandra Santos (2020) recorda que a contemporaneidade impõe novas exigências técnicas e cognitivas, resultantes de “novos tipos de notação e adaptação a novas situações performativas que vão muito além da postura tradicional de concerto” (p. 41). A sua observação acrescenta uma dimensão fundamental ao debate. A exigência contemporânea não é um retrocesso ao virtuosismo, mas a necessidade de adaptabilidade, conhecimento tecnológico e colaboração interdisciplinar. A proficiência, neste contexto, mede-se pela capacidade de atuar em ecossistemas criativos híbridos, onde a técnica serve o pensamento e não o contrário.

Esta ampliação da noção de competência implica também repensar o próprio conceito de identidade musical. MacDonald, Hargreaves e Miell (2012) descrevem-na como uma dimensão dinâmica do autoconceito, “ubiquitous, constantly evolving aspects of the self-concept” (p. 7), moldada pelas experiências e contextos sociais. Quando afirmam que “we are all musical” (p. 5), não relativizam os critérios de qualidade, mas deslocam a musicalidade de um atributo raro para um potencial humano universal, cuja realização depende das condições de aprendizagem e das oportunidades de expressão. Essa perspetiva desestabiliza a hierarquia tradicional entre o músico “talentoso” e o “não musical”, promovendo uma visão democrática e inclusiva do ensino artístico.

A efetividade musical no século XXI não se mede pela perfeição técnica, mas pela capacidade de gerar sentido estético em contextos culturalmente significativos. A técnica, a imaginação e a responsabilidade tornam-se dimensões interdependentes da mesma competência — a de produzir valor simbólico e social através do som. Este horizonte sustenta a conceção adotada nesta tese, a de que a proficiência só é formativa quando se converte em ação criativa e culturalmente situada.

O capítulo seguinte aprofunda esta tensão no interior da Cultura do Conservatório, analisando de que modo as práticas institucionais reforçam ou bloqueiam esta articulação entre a técnica, a criação e o sentido.

2.3 Cultura e Hierarquias no Conservatório

2.3.1 Entre a tradição e a inovação

A cultura institucional do conservatório constitui o verdadeiro núcleo de poder do ensino musical. Se o currículo define o que se ensina, é a cultura que determina como esse ensino é validado, reproduzido e avaliado. Mais do que uma estrutura organizativa, o conservatório é um sistema simbólico, sustentado por rituais, hierarquias e disposições

que configuram um regime próprio de valorização musical. As práticas quotidianas — o palco, as provas públicas, a avaliação técnica — são também formas de consagração que materializam uma estética herdada do século XIX, onde o valor se confunde com a obediência à tradição.

O modelo conservatorial europeu consolidou uma pedagogia centrada na técnica e na obra canónica, associando a excelência à execução precisa e à repetição metódica. A psicologia da música, tal como estudada por Sloboda et al. (1996), ajuda a compreender a lógica interna desse modelo. O treino intensivo e deliberado é visto como condição principal do sucesso musical. Contudo, os próprios autores alertam para os limites pedagógicos dessa abordagem, observando que muitos exercícios “have no musical interest or merit in themselves” (p. 290). A técnica, quando desvinculada da imaginação, converte-se em mecanização, e a aprendizagem deixa de gerar sentido. O próprio Sloboda (2011) reconhece a resistência das instituições a questionar as suas bases, lembrando que “they don’t find it easy to question the very values on which their existence is premised” (p. 15). Assim, o conservatório torna-se uma máquina de reprodução simbólica — mais hábil a preservar a forma do que a interrogar o seu propósito.

Essa dimensão simbólica do poder estético é precisamente o que Bourdieu e Passeron (1992) conceptualizam como *violência simbólica*: o processo pelo qual certas significações se impõem como legítimas, dissimulando as relações de força que as sustentam (p. 19). No contexto conservatorial, tal violência manifesta-se no espaço físico — o estrado, a distância hierárquica, a postura do mestre — e nos critérios de correção e fidelidade estilística. O espaço e o gesto reproduzem a autoridade antes de qualquer som ser produzido, transformando a aprendizagem em imitação legitimada. A cultura do conservatório, portanto, ensina não apenas música, mas também como ser músico numa ordem preexistente.

No caso português, essa estrutura revela-se particularmente resistente. Mota (2014) descreve o ensino especializado como um “caminho sinuoso em que prevalece uma permanente ambiguidade” (p. 43), oscilando entre modernização e continuidade. Essa ambiguidade institucional é também assinalada por Fernandes et al. (2007), que identificam a falta de transparência, repertórios datados e escassez de materiais pedagógicos atualizados (p. 17, 47). A lógica da *adição sem revisão* reaparece aqui. Reformam-se programas, mas não se altera o paradigma que os sustenta.

Para romper esse círculo, torna-se necessário deslocar o foco da música como conteúdo escolar para a música como prática social, isto é, para os modos como a música é

efetivamente usada no mundo. Kratus (2007) formula este desafio ao defender que o ensino deve compreender os usos sociais da música, em vez de se limitar às formas que a música assume na escola.¹¹ Schmidt (2005) acrescenta uma dimensão ética e política: é pela escuta e pela criação que alunos e professores passam a reconhecer as camadas extra-musicais que atravessam a experiência musical — realidades sociopolíticas e culturais que informam o próprio ato de fazer música.¹² Em diálogo com estas perspectivas, Kertz-Welzel (2022) recusa reduzir a pedagogia musical a ativismo ou mera reforma curricular, entendendo-a como um espaço aberto de possibilidade, onde as experiências musicais intensas podem ocorrer e potenciar a imaginação.¹³ O ponto de convergência entre estes autores está num ensino musical que não pode ser reduzido à reprodução técnica ou a moralização política — ele deve ser um espaço de experiência transformadora, simultaneamente estética e social.

Todavia, ampliar o currículo exige critérios de rigor que evitem um relativismo avaliativo. Young e Muller (2010) oferecem um enquadramento estruturante ao defenderem que o conhecimento emerge de contextos de produção e aquisição, mas não se esgota neles nem pode ser reduzido às suas circunstâncias imediatas.¹⁴ Aplicado ao ensino musical, isto significa que a diversidade de práticas — improvisação, escrita não convencional, tecnologia — deve ser acompanhada por critérios públicos de exigência que tornem comparáveis, sem as uniformizar, as práticas distintas. A questão, portanto, não é se o contemporâneo deve entrar no currículo, mas como avaliar a pluralidade sem abdicar do rigor.

Esta redefinição não se cumpre por simples adição de conteúdos, mas por reconfiguração cultural e institucional. O problema não está apenas no “quê” se ensina, mas nas estruturas que organizam tempos, espaços e relações. Sloboda (2011) sustenta que as instituições precisam de rever o próprio sistema à luz de circunstâncias em mudança e de interrogar a sua adequação às finalidades que reivindicam.¹⁵ A mudança consequente exige, portanto, uma revisão da arquitetura institucional — e não apenas do repertório. Nesse horizonte, Allsup (2003) propõe comunidades pedagógicas horizontais, assentes em práticas de fazer música em pequenos grupos como ecossistemas de aprendizagem

¹¹ “how music is actually used in the world, not the ways it exists in schools” (Kratus, 2007, p. 46).

¹² “come to understand what is extra-musical in it (socio-political, cultural reality)” (Schmidt, 2005, p. 9).

¹³ “an open space where intense musical experiences happen, empowering the imagination” (Kertz-Welzel, 2022, p. 11).

¹⁴ “emergent from and not reducible to the contexts in which it is produced and acquired” (Young & Muller, 2010, p. 4).

¹⁵ “to review the system itself in relation to changing circumstance, and ask whether the system is still fit for purpose in a changing world” (Sloboda, 2011, p. 14).

mútua, onde o conhecimento emerge da negociação e da partilha de sentidos.¹⁶ Complementarmente, Elliott e Silverman (2019) insistem que a música deve ser entendida como ação — uma praxis — e não como mero inventário de objetos, reforçando a ideia de que o ensino musical é sempre uma prática situada.¹⁷

O que está em causa é a preservação da música como forma de discurso humano. Recusando legitimações utilitaristas, Swanwick (1999) recorda que a música constitui um modo de discurso tão antigo quanto a própria humanidade.¹⁸ Educar musicalmente implica, por isso, sustentar as condições para que o estudante participe ativamente nesse discurso simbólico, partilhado e intersubjetivo. Daí o seu princípio de cuidar do discurso musical dos estudantes, o que supõe escutá-los como interlocutores criativos e não como meros repetidores do cânone.¹⁹

Reconfigurar a cultura conservatorial não é, portanto, acrescentar conteúdos, mas clarificar os critérios, redistribuir a autoridade, reorganizar os espaços e as práticas. A excelência técnica mantém-se, mas deixa de ser um fim em si para se tornar um meio de ampliação da participação estética e intelectual dos estudantes. Quando o rigor se conjuga com abertura e diálogo, o conservatório deixa de ser um monumento e é um espaço, onde a diversidade estética e o conhecimento se tornam forças complementares de criação.

2.3.2 Críticas ao sistema conservatorial

A crítica ao sistema conservatorial exige mais do que a denúncia das suas estruturas, requer compreender a lógica epistemológica que as sustenta. A sua persistência não resulta apenas da estagnação histórica, mas de um regime de legitimação que define o que conta como conhecimento musical e quem detém autoridade para o produzir. Nesse sentido, o conservatório não apenas ensina música — ensina também quem pode ser ouvido como músico. É o que Carvalho e Paz (2021) descrevem como a “reiteração de práticas elitistas e obsoletas, assentadas sobre uma conceção a-histórica e sub-socializada de conhecimento” (p. 3). Ao naturalizar o virtuosismo técnico como sinónimo de valor artístico, o sistema converte a tradição em lei e a fidelidade estilística em critério de pertença.

¹⁶ “small-group music making in the form of mutual learning communities” (Allsup, 2003, p. 25).

¹⁷ “Music is not only a noun ... music is also a verb ... Music should be conceived as a praxis” (Elliott & Silverman, 2019, p. 13).

¹⁸ “a mode of discourse as old as the human race” (Swanwick, 1999, p. 2).

¹⁹ “care for the musical discourse of students” (Swanwick, 1999, p. 57).

O problema é, portanto, de consciência institucional. A técnica e a pedagogia tornam-se ideologias quando deixam de se reconhecer como escolhas. A leitura de Paulo Freire permite identificar esse mecanismo como uma forma de “hospedagem” da autoridade. Em *Pedagogia do Oprimido*, o autor observa que os sujeitos dominados acabam por “hospedar o opressor em si” (Freire, 1987, p. 17). No conservatório, essa interiorização manifesta-se quando os docentes e os alunos reproduzem os mesmos gestos, repertórios e expectativas de avaliação que os formaram, confundindo a conformidade com rigor. A fidelidade técnica, nesse contexto, torna-se uma prática de reprodução simbólica — o *rigor* é transformado em *obediência*. O professor que replica o mestre autoritário fá-lo muitas vezes por convicção de que esse é o único caminho para a excelência, perpetuando o ciclo.

Romper esse ciclo implica devolver à pedagogia o seu sentido ético. Em *Medo e Ousadia*, Shor e Freire (1987) recordam que educar é sempre um ato situado, que exige perguntar “a favor de quem” e “contra quem” se ensina (p. 34). A coerência ética entre o discurso e a prática é aqui determinante: “não posso proclamar meu sonho de libertação e, no dia seguinte, ser autoritário (...) em nome do rigor” (p. 34). Assim, reformar o conservatório não é apenas atualizar os repertórios, é repensar os próprios critérios de legitimidade e as formas de autoridade que os sustentam.

É neste ponto que a crítica de Kratus (2007, 2014) se torna particularmente pertinente. A sua leitura identifica a crise de pertinência do currículo musical na distância entre o que se aprende na escola e o que a música significa no mundo. “The nature of music in the world and the nature of music in school are, then, quite different things” (Kratus, 2007, p. 45). Quando a escola se organiza como um microsistema fechado, a aprendizagem deixa de refletir o ecossistema musical real. Em textos posteriores, Kratus (2014) demonstra como o modelo conservatorial oitocentista privilegia a lealdade ao passado e às figuras de autoridade — compositor, maestro — em detrimento da responsabilidade formativa: “what gets lost is a sense of responsibility to the students and their musical futures” (p. 344). A proposta consiste em agir a partir de dentro, por meio de pequenos gestos de subversão que, apesar de discretos, podem passar despercebidos e, precisamente por isso, desestabilizar o paradigma dominante.²⁰ Estas microtransformações — improvisações, composições colaborativas, usos criativos da tecnologia — tornam-se formas de resistência pedagógica, capazes de alterar o *ethos* institucional sem confronto direto.

²⁰ “small acts of subversion...can slip under the radar...destabilize the prevailing paradigm” (Kratus, 2014, p. 346).

O potencial transformador da pedagogia reside precisamente na reciprocidade da aprendizagem. Para Schmidt (2005), o ensino musical só se torna verdadeiramente formativo quando os professores e alunos são ambos transformados “in and by the process of education” (p. 1). Inspirando-se em Freire, Schmidt denuncia a escola que, sob o pretexto de excelência, “fosters the reproduction of dominant ideals, while alienating dialogue and critical inquiry” (Schmidt, 2005, p. 3–4). Contra esta lógica, o autor propõe deslocar o foco da música enquanto objeto para a música enquanto ação situada — “music can not only be transformed from noun to verb, but most importantly can become a verb of power” (p. 9). No conservatório, esta mudança significa substituir a fidelidade estilística por uma responsabilidade estética. Avaliar não apenas o resultado performativo, mas a intenção, a reflexão e a consciência do gesto.

Em convergência com essa visão, Kertz-Welzel (2022) acrescenta uma leitura ética e utópica da educação artística, defendendo que as artes podem capacitar, transformar e interpelar criticamente, funcionando simultaneamente como espelho crítico do presente social e como espaço de imaginação utópica.²¹ Contudo, a autora adverte contra a ilusão redentora: “they certainly cannot substitute for the work politicians are supposed to do” (p. 2). A transformação pedagógica, para ser efetiva, exige não só idealismo, mas diagnóstico e estrutura. Uma adesão excessivamente entusiasta à ideia de que a música, por si só, possui um poder transformador pode, sem revisão das condições institucionais, acabar por reproduzir o mesmo romantismo que o conservatório interpreta como narrativa legitimadora.²² Reformar o conservatório implica prudência e imaginação, reconhecer os limites, mas abrir espaço para o que ainda não existe.

Para operacionalizar esta democratização, Allsup (2003, 2011) oferece uma operacionalização concreta dessa transformação. O autor entende a aprendizagem democrática como um processo de negociação de poder, onde “at the heart of democratic learning is dialogue, where power is negotiated through shared decision making” (Allsup, 2003, p. 27). O diálogo, neste contexto, não é um adorno retórico, mas um processo epistemológico que torna discutíveis os critérios de valor e as hierarquias interpretativas. A proposta de Allsup é pragmática, criar “small-group music making in the form of mutual learning communities” (Allsup, 2003, p. 25), inspiradas nas *garage bands*, mas adaptadas ao ensino formal. Nestes grupos, o professor assume sobretudo uma função de facilitação e orientação, criando condições para que os alunos aprendam

²¹ “empower, transform, or question” (Kertz-Welzel, 2022, p. 2); “critical mirror of society’s current state and a place for utopian thinking” (Kertz-Welzel, 2022, p. 2).

²² “too enthusiastically in the transformative power of music” (Kertz-Welzel, 2022, p. 12).

novos estilos musicais e componham coletivamente.²³ O resultado é um currículo que não adiciona a diversidade como tópico, mas a produz como prática — diversidade estética como competência e não como tolerância.

Esta visão colaborativa aproxima-se da filosofia praxial de Elliott e Silverman (2019), que concebem o ensino musical como uma prática eticamente orientada e processual. A especificidade da *praxis* reside no seu carácter crítico-reflexivo, centrado na pessoa e criativo, distinguindo-se de práticas que podem limitar-se à reprodução de rotinas sem exame ético ou conceptual.²⁴ Nessa perspetiva, o ensino musical e a formação de professores devem ser guiados por processos abertos, em contraste com abordagens centradas no produto e marcadas por lógicas autoritárias.²⁵

Sob a perspetiva deste estudo, esta formulação redefine a autoridade docente. O professor não abdica do rigor, mas exerce responsabilidade ética na criação de condições para a decisão musical — escuta, experimentação, coautoria, argumentação crítica. O currículo deixa de ser um inventário e torna-se um espaço de processos abertos, publicamente discutíveis e habitáveis. A hierarquia não desaparece, mas é redistribuída pela partilha do pensamento musical. Assim, o conservatório transforma-se de templo em oficina, onde a técnica e a consciência estética coexistem, e a excelência deixa de ser um privilégio para se tornar uma prática partilhada.

2.4 Integração da Música Contemporânea no Ensino Instrumental

2.4.1 Enquadramento histórico e institucional do ensino instrumental

A história do ensino instrumental em Portugal revela uma persistente tensão entre a técnica e expressão, a tradição e inovação, a regulação estatal e autonomia pedagógica. Longe de ser apenas uma questão curricular, essa tensão reflete as formas como o país tem historicamente definido o lugar da música e do músico na sociedade. O resultado é um percurso cíclico, onde as sucessivas reformas procuraram modernizar o sistema sem alterar a matriz técnico-disciplinar que o sustenta.

De acordo com Carneiro (2023), esse percurso caracteriza-se por um movimento contínuo entre a modernização e a retração, onde as transformações discursivas atingem

²³ “the teacher acts as facilitator and guide” (Allsup, 2011, p. 31); “learn new musical styles and compose as a group” (Allsup, 2011, p. 31).

²⁴ “while the latter is always critically reflective, person-centered, creative, and ethically guided, a musical practice may not be” (Elliott & Silverman, 2019, p. 8).

²⁵ “education and ethically guided music teacher education are driven by open-ended processes”; “product-driven”; “authoritarian” (Elliott & Silverman, 2019, p. 5).

raramente o núcleo técnico-instrumental. A ambição humanista de figuras como Luiz de Freitas Branco (1920), que defendia “a ideia de um músico globalmente instruído, com uma formação que fosse além da formação técnica e instrumental” (citado em Carneiro, 2023, p. 181), não chegou a consolidar-se institucionalmente. Apesar das propostas que visavam uma “educação da sensibilidade” (Vasconcelos, 2010, citado em Carneiro, 2023, p. 177), o ensino manteve-se enraizado num paradigma profissionalizante e hierarquizado, onde a técnica funciona como critério de legitimidade.

As raízes deste modelo são antigas e profundas. Como mostram Costa (2000) e Fernandes et al. (2014), citados em Carneiro (2023), a genealogia da pedagogia musical portuguesa remonta à influência da Igreja na formação do pensamento e da prática musical. Essa herança consolidou uma lógica disciplinar que resistiu à secularização do ensino e às reformas republicanas. No século XX, a institucionalização do ensino técnico, reforçada pelo Decreto-Lei n.º 310/83, consolidou uma visão utilitária da formação musical, “visando a preparação útil e especializada para a vida prática e profissional” (Carneiro, 2023, p. 179). O ensino instrumental tornou-se, assim, um espaço de legitimação de competências, mais do que de exploração estética.

A dimensão regulatória contribuiu para agravar esta rigidez. Teresa Santos (2013) identifica o sistema português como um campo de “multi-regulação”, onde as normas frequentemente contraditórias e a “contaminação de uma regulação transnacional” (p. 106) reduzem a autonomia pedagógica das instituições. Este excesso normativo tem efeitos diretos na prática. Em vez de fomentar a diversidade, a regulação tende a uniformizar. O resultado é um campo institucional simultaneamente regulado e descentrado, no qual a criatividade é subordinada ao cumprimento procedimental.

O conjunto destas dinâmicas permite compreender o ensino instrumental português como um campo tensionado entre a técnica e a expressão. A técnica, enquanto instrumento de legitimação, oferece segurança e previsibilidade, a expressão, enquanto dimensão estética e crítica, exige o risco e a reflexão. O equilíbrio entre ambas continua instável e explica porque a música contemporânea permanece frequentemente tratada como exceção curricular, e não como uma oportunidade pedagógica.

A herança conservatorial europeia amplifica este desequilíbrio. O modelo de excelência técnica, consolidado nos séculos XIX e XX, baseia-se na repetição, no treino e na fidelidade ao texto musical. Tal como observam Sloboda et al. (1996), a proporção de tempo de estudo é dominada pelos exercícios técnicos, pois “the proportion of practice time should be devoted to technical exercises” (p. 290). Ericsson et al. (1993), citados pelos mesmos autores, associam a aquisição de competências à prática deliberada e

sistemática. Contudo, quando esta lógica se fecha sobre si mesma, o estudo instrumental converte-se num objetivo isolado, deslocando a escuta, o prazer e a imaginação para a periferia da aprendizagem.

A investigação pedagógico-musical tem demonstrado os limites desse modelo. Green (2002) observa que metodologias que desvalorizam a improvisação geram músicos tecnicamente competentes, mas com reduzida capacidade de criação e resolução de problemas abertos. Sloboda et al. (1996) confirmam que a repetição excessiva conduz à estagnação interpretativa, já que “these exercises are inherently unenjoyable” (p. 190). A aprendizagem torna-se assim reprodutiva, não reflexiva, e o intérprete habitua-se a dominar o gesto, mas não a interrogar o sentido.

A dimensão relacional da cultura conservatorial reforça este padrão. As aulas individuais — pilar do ensino instrumental — podem configurar-se como contextos pedagogicamente sensíveis, na medida em que tendem a instaurar assimetrias de poder e regimes de autoridade que condicionam a ação do estudante (Burwell, 2021). Gaunt (2008) complementa esta leitura, descrevendo-as como práticas que operam na maioria “behind closed doors” (p. 216), onde a autoridade do professor tende a ser inquestionada. Esta estrutura hierárquica, como mostram Carey et al. (2013), produz “less flexibility, orientation towards assessment, and decontextualized learning” (p. 9). O resultado é uma pedagogia da dependência, onde a autonomia criativa é aprendida menos pelo exercício do pensar e mais pela reprodução do modelo.

O contexto português ilustra bem esta persistência. Mota (2014) identifica currículos “estritamente tradicionais”, com “poucas convergências interdisciplinares e pouco espaço para a experimentação e promoção da criatividade e inovação” (p. 46). A rigidez estrutural, aliada à valorização da correção estilística, converte a aula de instrumento num exercício de manutenção de cânones. Contudo, essa herança pode ser reinterpretada não como um obstáculo, mas como um recurso histórico. A técnica — elemento central e incontornável — adquire novo significado quando integrada numa práxis que valoriza a escuta crítica e a coautoria.

Assim, mais do que rejeitar a tradição, trata-se de reconfigurar o seu uso. Quando a técnica deixa de ser um fim e se converte num meio expressivo, o repertório contemporâneo deixa de ser indecifrável. O ensino instrumental torna-se, então, espaço para a habitação estética, onde a experimentação e a reflexão coexistem com a disciplina e o rigor. A integração da música contemporânea não depende, portanto, apenas da inclusão de novos autores nos programas, mas da transformação da própria ideia de aprendizagem instrumental.

2.4.2 Barreiras epistemológicas e operativas

A integração da música contemporânea no ensino instrumental exige mais do que a atualização curricular — requer uma revisão das epistemologias musicais que sustentam o próprio sistema. As resistências encontradas nas escolas não se explicam apenas por dificuldades técnicas, mas por uma concepção restrita de “música” e de “conhecimento musical”, historicamente definida pelo cânone tonal e pelas práticas de reprodução formal. A contemporaneidade rompe esse enquadramento, porque obriga a repensar como se sabe, o que se considera saber, e quem é autorizado a produzir esse saber.

Essa tensão é particularmente evidente na relação entre a notação e o significado musical. As notações contemporâneas, múltiplas e idiossincráticas, desestabilizam o pacto pedagógico tradicional entre a escrita e o som. Como observa Fesch (2019), a “superabundância de códigos” (p. 185) introduz uma complexidade que tende a restringir o número de intérpretes capazes de ler essas partituras, reforçando a ideia de que a música contemporânea pertence a um domínio técnico e “especializado”. No entanto, essa mesma diversidade gráfica pode e deve ser revalorizada pedagogicamente. Cada novo sistema de notação força o intérprete a traduzir a intenção sonora e a construir sentido, ativando competências interpretativas e reflexivas que o repertório convencional raramente mobiliza. Assim, o que se apresenta como obstáculo torna-se, na verdade, um espaço de consciência estética.

Esta perspectiva exige deslocar o foco do ensino instrumental de uma abordagem centrada no domínio técnico para uma pedagogia centrada na compreensão e na invenção sonora. Introduzir práticas contemporâneas desde os níveis iniciais — como *flutter-tonguing*, *glissandi*, percussão corporal ou partituras gráficas — não deve ser visto como uma adição exótica, mas como um modo de desenvolver a flexibilidade cognitiva e sensorial. Através dessas experiências, o aluno aprende a ler múltiplos indicadores e a relacionar o gesto, timbre e a estrutura, compreendendo que a técnica é uma linguagem aberta, não uma gramática fixa.

As barreiras epistemológicas encontram correspondência em barreiras operativas, ligadas à própria organização institucional. O formato tradicional da aula individual, ainda predominante, limita a partilha e a inovação. Como demonstram Burwell et al. (2019), o isolamento característico desta prática pedagógica contribui para reforçar atitudes e pressupostos que sustentam abordagens tradicionais ao ensino da performance

musical.²⁶ A aula individual, por definição, protege a autoridade do mestre, mas também preserva o repertório hegemónico. Superar esta limitação requer criar estratégias coletivas — aulas abertas, oficinas de performance e improvisação — que convertam a aprendizagem num processo social de escuta e criação partilhada.

A resistência institucional, contudo, não é apenas administrativa, é também cultural. A pluralidade estética da música contemporânea confronta-se com a persistência de uma visão hierárquica do valor musical. Ao romper com a linearidade histórica, a música contemporânea questiona o próprio estatuto do conhecimento artístico. Como lembra Zagonel (2007), este repertório “revisita aspetos já consagrados e tidos como definitivos da música” (p. 1) e “retrata com mais veracidade a época em que se vive hoje, um mundo plural” (p. 1). A pluralidade torna-se, portanto, um dado epistemológico. O intérprete deixa de ser apenas um executor e assume-se como coprodutor. Essa mudança implica uma ética da escuta baseada na incerteza, onde compreender é interpretar, e interpretar é arriscar.

Neste horizonte, a questão central não é “se” a música contemporânea deve ser integrada, mas como o ensino pode reconfigurar os seus critérios para a acolher. As “barreiras” — técnicas, gráficas, institucionais — são sintomas de uma epistemologia que privilegia a estabilidade e a autoridade. A sua superação requer substituir a lógica da exceção pela da incorporação. Não adicionar novas obras, mas reformular os modos de saber e de ensinar. O desafio é, portanto, duplo — epistemológico e operativo. Só ao repensar simultaneamente o que se entende por conhecimento musical e como ele é produzido no espaço pedagógico será possível transformar a resistência à contemporaneidade em motor de renovação.

2.4.3 Princípios e estratégias para a integração sustentada da música contemporânea

A persistente distância entre a criação e o ensino musical não resulta apenas da falta de repertório ou da complexidade técnica, mas de uma lógica institucional que separa a aprendizagem da experimentação. É este desfasamento que Borges (2008) identifica quando observa “um distanciamento entre a produção musical contemporânea e as condições educativas adotadas e oferecidas pelas escolas” (p. 20). A dificuldade não está em ensinar o novo, mas em fazer o sistema educativo pensar musicalmente.

²⁶ “support to the attitudes and assumptions that sustain traditional approaches to music performance teaching” (Burwell et al., 2019, p. 373).

Uma das manifestações mais concretas dessa distância é a ausência de repertório contemporâneo acessível aos níveis iniciais. Considera-se a música contemporânea demasiado complexa para principiantes e, por isso, não se ensina — perpetuando o ciclo de exclusão. Como analisa Mendes (2018), “não existem nem peças, nem estudos que se enquadrem nesta estética [...] e sejam suficientemente fáceis para serem trabalhados por estudantes deste grau” (p. 69). A proposta da autora é criar progressões pedagógicas graduais, que introduzam técnicas e conceitos contemporâneos sem abdicar do rigor técnico. Este tipo de abordagem transforma a aprendizagem em descoberta — não como “adição de exotismos”, mas como modo de formar músicos flexíveis, habituados à complexidade e à incerteza.

No entanto, a reformulação curricular só é sustentável se for acompanhada de formação docente crítica e colaborativa. Muitos professores sentem-se inseguros perante repertórios e linguagens que não fizeram parte da sua formação inicial. Oliveira (2022) sublinha que essa limitação pode ser transformada em oportunidade pedagógica através da colaboração direta com compositores. Segundo o autor, a ausência de registos fonográficos prévios pode libertar os estudantes de modelos interpretativos pré-fixados, favorecendo a construção de leituras pessoais e a assunção de responsabilidade artística sobre a obra. Nesse processo, os estudantes exploram deliberadamente como desejam interpretar as peças e desenvolvem interpretações próprias,²⁷ e, ao reconhecerem que essas escolhas passam a constituir uma referência para execuções futuras, compreendem que o ato performativo envolve também a criação.²⁸ Nesse sentido, o intérprete torna-se coautor do conhecimento musical.

Esta ideia encontra eco no modelo de “communities of learners” descrito por Carey et al. (2013, p. 6), onde o ensino deixa de ser mera transmissão e passa a ser prática de coaprendizagem. O professor, nesse contexto, atua como facilitador de processos de descoberta, e a instituição deve reconhecer o valor formativo das práticas colaborativas e experimentais. Esta reorganização pedagógica requer infraestruturas que legitimem o risco, o erro e a criação como parte do currículo.

Para pensar este processo de transformação, Mangum (2024) retoma a metáfora do *rizoma* — originalmente proposta por Deleuze e Guattari (1987, citados em Mangum, 2024) — conceptualizando a aprendizagem como uma rede subterrânea, múltipla e não hierárquica, que se expande de forma irregular por “aglomerados” e “nós”.²⁹ Esta

²⁷ “explore how they wanted to perform the pieces and develop their personal interpretations” (Oliveira, 2022, p. 55).

²⁸ “became the standard by which future performances will be judged” (p. 56).

²⁹ “spread out in an unwieldy network of clusters and nodes” (Mangum, 2024, p. 49).

metáfora é mais do que uma imagem, descreve um modelo de pensamento pedagógico não linear e interconectado, que responde às limitações dos currículos estritamente tradicionais assinaladas por Mota (2014). Nessa perspetiva, a pedagogia rizomática substitui os percursos ascendentes e previsíveis por trajetórias de descoberta, onde o conhecimento é coconstruído e situado.

Esta flexibilidade é também decisiva para a formação identitária do jovem músico. Weatherly (2019) sugere que o contacto com a música contemporânea pode funcionar como um recurso de diferenciação entre pares e, simultaneamente, como um mecanismo de ampliação de competências, promovendo perfis interpretativos mais versáteis e adaptáveis.³⁰ A diversidade estética torna-se, assim, um campo de pertença e diferenciação. Para que esta identidade se desenvolva de modo sustentado, Baldacchino (2010) defende a integração das técnicas expandidas na rotina quotidiana de estudo, de forma a normalizar o contacto com sonoridades e gestos que alargam o imaginário sonoro do estudante.³¹

A colaboração direta com os compositores constitui outro eixo estratégico. Orduz (2011) descreve o professor como “bridge between the creator and the re-creator and an inspiration for the making of new musical work” (p. 8). Esta ponte relacional transforma o ensino num espaço de intervenção entre a criação e a recriação, permitindo que a aprendizagem seja um processo de autoria partilhada. Numa linha complementar, Zhao e Razzouk (2024) defendem que as reformas curriculares eficazes devem romper com os modelos uniformizadores — que tratam todos os estudantes como se aprendessem do mesmo modo — e explorar o potencial das tecnologias digitais para ampliar a experimentação, diversificar trajetórias de aprendizagem e reforçar a eficácia do ensino musical.³² A pedagogia contemporânea, assim concebida, é híbrida, multimodal e responsiva.

Deste conjunto de contributos emerge uma visão do ensino instrumental como um ecossistema de interações, e não como sequência linear de conteúdos. A docência deixa de ser o espaço da transmissão e torna-se o lugar da reciprocidade reflexiva, onde a teoria e a prática alimentam-se mutuamente. Como afirma Jorgensen (2003), há uma “reciprocity between theory and practice in thought as well as practice” (p. 11). Essa

³⁰ “distinguish themselves from other young musicians” (Weatherly, 2019, p. 164); “more versatile and flexible” (Weatherly, 2019, p. 165).

³¹ “within their daily practice routine” (Baldacchino, 2010, p. 255).

³² “every student is educated in the same way” (Zhao & Razzouk, 2024, p. 3); “effectiveness of music teaching” (Zhao & Razzouk, 2024, p. 1).

reciprocidade implica que as políticas educativas articulem as suas próprias perspetivas em vez de as importarem “uncritically from other places” (Jorgensen, 2001, p. 20–22).

No fundo, integrar a música contemporânea é integrar a própria mudança como princípio pedagógico. A tradição não precisa ser rejeitada, mas reimaginada como campo dinâmico. Elliott e Silverman (2019) lembram que a *praxis* musical é “a distinctive and widely diverse form of ethical human doing, making, and valuing” (p. 13), isto é, uma ação ética e criativa. Kratus (2014) complementa: “when something ceases to change and adapt to shifting circumstances, it ceases to exist” (p. 340). A transformação, portanto, não é um risco, é uma condição de existência. Introduzir a inovação requer, como o próprio Kratus sugere, “small acts of subversion” (p. 346) — gestos pedagógicos discretos, mas consistentes, que, cumulativamente, reformulam o *ethos* do ensino instrumental.

Integrar a música contemporânea é, assim, reconfigurar a escola como espaço de criação ética, de partilha estética e de responsabilidade social. Trata-se de formar músicos capazes de compreender o seu tempo, e professores aptos a habitá-lo criticamente — preservando o rigor técnico, mas colocando-o ao serviço da imaginação, da escuta e da colaboração.

2.4.4 Práticas pedagógicas contemporâneas

Colocar o aluno no centro do ensino instrumental implica redefinir o papel da autoridade pedagógica e reconhecer o estudante como coprodutor de significados. Esta deslocação não é apenas metodológica, é epistemológica por obrigar a rever a própria natureza do conhecimento musical e das relações que o sustentam. No contexto português, esta necessidade torna-se particularmente visível nas tensões entre a tradição conservatorial e as pedagogias críticas emergentes.

Lopes et al. (2022) chamam a atenção para uma dimensão frequentemente subvalorizada no ensino instrumental: a perceção dos estudantes sobre as práticas pedagógicas — isto é, a forma como interpretam, experienciam e avaliam as dinâmicas da aula, os critérios de feedback e os regimes de avaliação. Os autores sublinham que esta dimensão “não pode ser subestimada no planeamento, implementação e controlo do processo” (p. 186). O seu alerta contra os “monólogos transvertidos de diálogo” (p. 189) mostra que a retórica da participação nem sempre se traduz em escuta efetiva. A centralidade do aluno exige, portanto, diálogo autêntico e corresponsabilidade no processo formativo — em consonância com uma pedagogia crítica que entende o “permanente diálogo professor–

aluno” como condição para o desenvolvimento do pensamento crítico (Lopes et al., 2022, p. 189).

A qualidade do ensino instrumental deixa, assim, de ser aferida pela quantidade de informação transmitida para se focar na capacidade de gerar autonomia. No plano prático, Antunes et al. (2022) reforçam que a qualidade do ensino depende de reconhecer o aluno “enquanto coprodutor do seu próprio conhecimento” (p. 201). Esta perspetiva exige reconfigurar o papel do professor — de transmissor a orientador — criando condições para o estudante “construir, reconstruir e produzir conhecimento” (p. 204). A transformação desafia a cultura da dependência associada à aula individual tradicional, exigindo que o professor atue como facilitador da autonomia intelectual e expressiva.

A personalização das aprendizagens é uma condição desta transformação. Ensinar, recordam Antunes et al. (2022), “deverá ser acima de tudo uma troca de experiências” (p. 204). Para tal, a formação docente precisa de preparar professores orientados para o estudante e para cenários futuros (Ballantyne, 2006). Esta orientação ganha particular relevância quando se reconhece que os modos de envolvimento musical dos jovens foram reconfigurados pelas tecnologias digitais, não apenas nos recursos disponíveis, mas nas formas de autonomia, experimentação, partilha e construção de sentido musical que passaram a organizar a aprendizagem fora e dentro da escola. Nichols (2011) ajuda a compreender esta mudança ao descrever um ecossistema pós-notação que amplia práticas de participação musical.³³ Ignorar este contexto não é apenas ignorar a tecnologia, é comprometer a centralidade do aluno, porque significa ensinar sem dialogar com as formas contemporâneas de intervenção e conhecimento musical que estruturam a sua experiência.

A autonomia emerge, assim, como eixo central do ensino contemporâneo. Westerlund (2006) propõe entender a aprendizagem musical como prática, defendendo que “we should look at music (education) as a practice where learning takes place and where learning is an aspect of all activities” (p. 122). A motivação decorre, nesse sentido, da própria participação significativa, porque “the use value of participation – becomes the motivation for learning” (p. 122). Esta leitura contrasta com o modelo conservatorial, que ainda privilegia longos períodos de estudo solitário e a aprendizagem pela repetição técnica, afastando o aluno das dimensões colaborativas e reflexivas da música.

³³ “different world of musical engagement made possible by post-notational technology” (Nichols, 2011, p. 3).

Contudo, a autonomia é um conceito relativo, condicionado por estruturas e culturas institucionais. McPhail (2013) alerta que, embora a autonomia seja um ideal frequentemente proclamado, a sua concretização encontra limites estruturais impostos por sistemas centralizados de avaliação e de controlo. Ao mesmo tempo, Boyle (2020) lembra que a autonomia docente não se reduz à liberdade individual, mas implica um “embedded understanding of culture and context and a firm awareness of their symbolic capital” (p. 19). A verdadeira autonomia é, portanto, relacional e situada, exigindo do professor a consciência crítica sobre o seu papel e o poder que exerce no contexto pedagógico.

As relações de poder no ensino individual são um dos principais desafios à transformação pedagógica. Burwell (2021) e Gaunt (2008) mostram que a tradição conservatorial tende a associar a autoridade docente à preservação do cânone, o que pode reduzir o espaço disponível para a voz do estudante e para a apropriação do próprio processo de aprendizagem.³⁴ Para contrariar esta assimetria, Gaunt (2008) propõe incentivar os alunos a explorar interpretações alternativas de ideias musicais, transformando a aula num espaço de negociação estética e interpretativa.³⁵

Esta redefinição da autoridade é também uma resposta às regulações institucionais que moldam as interações pedagógicas. Burwell (2021) acrescenta que estas práticas são moldadas por regulações institucionais e por papéis socialmente atribuídos a professores e alunos, que condicionam, em certa medida, os comportamentos e as possibilidades de ação no interior da aula.³⁶ Assim, desconstruir a autoridade implica tornar visíveis as hierarquias tácitas e os mecanismos que estruturam o comportamento docente e discente. Carey et al. (2013) demonstram que práticas de feedback colaborativo e de coavaliação podem romper estas barreiras, promovendo comunidades de aprendizagem onde os professores e alunos questionam conjuntamente a distinção entre artista e pedagogo.

Uma pedagogia verdadeiramente contemporânea exige diálogo institucional e capacidade de adaptação. Concina (2023) sublinha que modelos centrados no aluno implicam personalização do processo de ensino e ajustamento ao contexto socioeducativo e às características e necessidades de cada estudante.³⁷ Em convergência,

³⁴ “often seemed to leave relatively little space for the student’s own voice and ownership of the learning process” (Gaunt, 2008, p. 239).

³⁵ “exploring alternative interpretations of musical ideas” (Gaunt, 2008, p. 224).

³⁶ “institutionally regulated” (Burwell, 2021, p. 467); “constrained to some extent by the roles in which they are cast” (Burwell, 2021, p. 467).

³⁷ “innovative strategies for personalizing the teaching process” (Concina, 2023, p. 15); “to the socio-educational context (...) and to each pupil’s characteristics and needs” (Concina, 2023, p. 20).

Gaunt et al. (2021) defendem a integração de competências que alargam a literacia musical tradicional — como programação, improvisação, composição e práticas de criação colaborativa — tornando o ensino mais permeável à autoria e à colaboração.³⁸

Esta visão alinha-se com a filosofia praxial de Elliott e Silverman (2019), que concebem o ensino musical como processo ético e emancipador. Nessa perspetiva, educar musicalmente implica criar condições para que os estudantes atinjam mais do que fluência técnica, desenvolvendo autonomia crítica e responsabilidade artística.³⁹ Assim, desconstruir a autoridade pedagógica não é negá-la, mas redefinir o seu fundamento. A autoridade deixa de residir no poder da correção e passa a residir nas relações e ética que sustenta a aprendizagem.

É neste espaço partilhado — entre o rigor e a escuta, entre a tradição e a inovação — que se constrói uma pedagogia verdadeiramente contemporânea. Uma prática que reconhece o aluno como agente, o professor como orientador e o conhecimento musical como diálogo permanente entre a técnica, criação e a consciência.

2.5 Performance musical contemporânea como prática pedagógica

A performance musical constitui um espaço de produção epistemológica, não um mero exercício técnico. Longe de se limitar à execução de um texto ou à reprodução de estilos consagrados, a performance é um espaço de pensamento — um campo onde o som, o gesto e a escuta se tornam instrumentos cognitivos de elaboração estética. É, simultaneamente, ato e reflexão, prática e discurso, constituindo-se como um território de significação onde a arte sonora se converte em forma de conhecimento.

As práticas performativas contemporâneas desafiam as crenças herdadas da interpretação musical, desestabilizam as convenções interpretativas e desconstroem a equivalência histórica entre a fidelidade e qualidade. Aqui, o intérprete é convocado para funções que excedem o paradigma técnico-formal. Torna-se um sujeito criativo e crítico, responsável por decidir, problematizar e produzir sentido num contexto onde a partitura, o som e o corpo já não operam sob hierarquias fixas.

Partindo do diagnóstico anterior — a presença episódica e curricularmente discriminada da música contemporânea — este capítulo propõe compreender a performance como

³⁸ “programming, improvisation, composition, and devising skills” (Gaunt et al., 2021, p. 13).

³⁹ “empower students to achieve more than fluent music making” (Elliott & Silverman, 2019, p. 9).

uma prática pedagógica e estética contra-hegemônica. O seu caráter não se define por oposição ideológica, mas pela capacidade de tornar visíveis e discutíveis os regimes de legitimação que regulam o que a instituição reconhece como “boa interpretação”, autoria e escuta. Deste modo, a performance contemporânea atua como um espaço crítico de desnaturalização. Expõe as rotinas de avaliação e de interpretação que, sob a aparência de neutralidade, reproduzem hierarquias simbólicas e epistemológicas.

Neste enquadramento, a insurgência não designa uma postura de oposição por princípio, mas a competência de interromper a naturalização das rotinas de avaliação que tendem a reduzir o intérprete à função subalterna de executor. A performance contemporânea, enquanto prática insurgente, reconfigura a pedagogia, transforma o intérprete de mero reproduzidor em sujeito crítico, capaz de interrogar o próprio sistema de valores que o formou.

A superação da dicotomia escolástica entre a técnica e a expressão implica reinscrever a técnica num regime de intencionalidade estética e ética. A destreza deixa de ser fim em si e converte-se num meio de pensamento. O gesto técnico é, neste contexto, uma forma de raciocínio, uma decisão sobre o som, o tempo, o risco e a escuta. A performance torna-se, assim, um campo formativo de consciência estética, onde a ação é simultaneamente objeto e processo de aprendizagem.

Mobilizando contributos da psicologia da música, estudos culturais e da pedagogia crítica, analisaremos a performance como o terreno onde se determina como os discursos normalizados sobre o “interpretar bem” configuram as hierarquias institucionais. O objetivo central é deslocar o intérprete do horizonte da reprodução para o da autoria.

2.5.1 Performance como prática cultural e comunicativa

Reduzir a performance à mera destreza técnica equivale a amputar a sua natureza epistemológica. A execução pode reproduzir som, mas não produz conhecimento se estiver desligada da experiência e da intenção. A performance é um espaço onde a música adquire a função comunicativa, cognitiva e cultural. Nesta perspetiva, interpretar é agir num campo de interações — um gesto que articula o corpo, o som e o outro.

É neste horizonte que Ian Cross (2008) se torna um interlocutor indispensável, não como autoridade, mas como ponto de fricção teórica. O autor desafia a conceção tecnocrática do músico, restituindo à musicalidade a sua dupla natureza — “inescapably biological and at the same time profoundly cultural” (p. 147). Ao trazer o fenómeno musical para o domínio da universalidade humana, Cross desarticula a ideia do “músico de elite” e

reinscreve a performance na esfera social. O ato performativo deixa, assim, de ser uma exibição e torna-se uma partilha de intencionalidades — uma forma de interagir e de pensar o mundo através do som.

Este entendimento prolonga-se numa pedagogia de natureza dialógica, no qual o conhecimento se constrói intersubjetivamente. Cross (2008) sublinha que a música deve ser compreendida como prática realizada na interação com os outros.⁴⁰ Esse ponto de inflexão é aprofundado por Ferlim (2020), ao retomar o conceito de *musicking* de Christopher Small: importa abandonar a noção da obra como “objeto autónomo e isolado da vida social” (p. 435) para reconhecer o seu carácter relacional. A performance deixa, então, de ser mera representação e afirma-se como acontecimento — um ato “constituidor do ser humano” (p. 433) — no qual o significado emerge na ação e no atrito entre os participantes, tornando o momento musical um evento irrepetível.

Neste contexto, o corpo assume a centralidade epistemológica. O gesto performativo é mais do que um veículo expressivo, é o lugar onde a musicalidade se torna perceptível. Davidson (2012) sublinha que a performance não pode ser entendida como mera coreografia, pois a expressividade é “naturally expressed through the body” (p. 614). O corpo é, portanto, um instrumento e linguagem, intercessor entre o pensamento e o som. Na performance contemporânea, ele opera como uma forma de escrita — onde o gesto traduz a escuta e a escuta transforma o gesto.

É precisamente neste cruzamento entre a intenção e ação que os modelos de avaliação tradicionais se revelam insuficientes. A proposta de Gabrielsson (2003) convida a superar a lógica da precisão e da fidelidade formal, ao sustentar que “measurements of performance should [...] be considered in relation to the composer’s and/or the performer’s intentions and the listener’s experience” (p. 236). A avaliação, assim entendida, deixa de ser a medição de correção e converte-se em análise da coerência intencional — o grau onde o intérprete articula sentido e experiência. A manipulação do tempo, da dinâmica ou do ataque já não é um exercício de “eficácia”, mas um gesto de pensamento estético.

Esta deslocação epistemológica obriga também a repensar o mito da expressividade como talento inato. Juslin (1997) e Karlsson (2008) problematizam esta narrativa ao evidenciar que a expressividade é uma competência deliberada, construída a partir de estratégias de decisão. A performance é, neste sentido, uma navegação entre *dicas* — tempo, articulação, silêncio — que traduzem as intenções comunicativas. Quando

⁴⁰ “is something that is done in interaction with others” (Cross, 2008, p. 151).

Karlsson (2008) observa que a expressão é frequentemente vista como uma aptidão inata “perhaps because it is often regarded as a skill that reflects talent and thus cannot be learnt” (p. 7), denuncia o risco de uma pedagogia da passividade. Ao conceber a expressividade como uma prática aprendível, devolve-se ao aluno a responsabilidade de construir a sua narrativa musical, que passa a decidir entre a clareza e ambiguidade, a previsibilidade e o risco. Assim, interpretar torna-se um exercício de autoria estética — e o professor, um orientador de decisões, não um guardião de modelos. Este princípio converge com a síntese de Schubert e Fabian (2014), que descrevem a expressividade como uma construção multifacetada. A sua natureza multidimensional desafia as categorias fechadas da tradição e exige ajustamento contínuo às convenções — não por obediência, mas por negociação reflexiva.

Deste enquadramento emerge a premissa metodológica central desta investigação. A performance não será abordada como uma prova de conformidade estilística, mas como um processo de construção de intencionalidade comunicativa. O foco incidirá sobre a consciência e a decisão interpretativa, entendidas como os verdadeiros indicadores de assimilação do discurso musical. Assim, a aprendizagem performativa é aqui concebida não como a reprodução de paradigmas históricos, mas como uma prática reflexiva e criadora — um campo onde o músico se forma ao mesmo tempo que transforma a própria ideia de música.

2.5.2 Autoria, improvisação e a reconfiguração do papel docente

Compreender a performance como uma prática colaborativa é uma mudança que obriga a repensar o próprio regime de autoridade no ensino da música. A estrutura hierárquica que tradicionalmente sustenta o ensino artístico especializado — fundada na equivalência entre o domínio técnico e a autoridade pedagógica — entra em crise quando a criação é entendida como um fenómeno coletivo. É neste ponto de fratura que se torna necessário deslocar a figura romântica do “génio solitário” para o sistema relacional onde o conhecimento e a autoria emergem.

É nesta reconfiguração que Sawyer (2006) oferece um contributo importante, ao demonstrar que a criatividade não é uma propriedade individual, mas um produto emergente das interações sociais: “the creativity of a group cannot be associated with any one person” (p. 148). A sua perspetiva dissolve o mito do criador isolado e permite-nos compreender a sala de aula como um ecossistema performativo — um espaço onde a obra musical não é transmitida, mas coconstruída no entrelaçar das intenções dos alunos e docentes. Nesta lógica, a performance deixa de ser um fim para se tornar um

método de produção de conhecimento, e o ensino transforma-se numa forma de improvisação pedagógica contínua.

A improvisação, neste contexto, não é sinónimo de espontaneidade descontrolada, mas de estrutura dinâmica, um equilíbrio crítico entre o previsível e o inesperado. Sawyer (2006) formula esta ideia exemplarmente ao afirmar que “improvisation and structure are always both present” (p. 148). Esta coexistência paradoxal — onde a liberdade só se realiza num quadro de restrições — traduz a própria condição do ato educativo. Ensinar, aqui, significa habitar a tensão entre o controlo e o risco, legitimando o erro, o acidente e a hesitação como motores da aprendizagem criativa. A improvisação não é a negação do rigor, mas a sua forma expandida, onde o rigor se mede pela pertinência da resposta e não pela fidelidade ao modelo.

Contudo, a transição de um modelo prescritivo para um modelo colaborativo enfrenta resistências estruturais. A crítica de Burwell et al. (2019) é particularmente elucidativa ao revelar que o ensino instrumental ainda opera sob o paradigma do “mestre-aprendiz”, no qual o professor é investido de uma dupla autoridade — “as representative of both the state and the history of the art” (p. 373). Este enquadramento, ao perpetuar as relações de dependência, produz o que os autores identificam como dinâmicas “damaging to a student’s development” (p. 380). Ao proteger a tradição, este modelo acaba por sufocar a escuta e a autonomia, substituindo o diálogo pela reprodução e o pensamento pela obediência.

A superação desta configuração hierárquica exige novos métodos e uma reconfiguração ética do papel docente. Nesse sentido, Westerlund et al. (2022) propõem um paradigma centrado em comunidades de aprendizagem musical, no qual a interdependência reconfigura a autoridade e o sucesso individual é inseparável do apoio mútuo.⁴¹ A docência é entendida como intervenção partilhada, e não como poder legitimador. Tal mudança implica que o professor renuncie ao monopólio da definição de valor, assumindo a responsabilidade de criar condições para o debate, desacordo produtivo e reconstrução conceptual. Essa deslocação é inseparável da revisão de atitudes profundamente enraizadas — pressupostos ideológicos e simbólicos que estruturam o ensino musical.⁴²

O diálogo entre Sawyer (2006) e Westerlund et al. (2022) permite, assim, repensar o conceito de autoria. A performance deixa de ser entendida como execução e configura-

⁴¹ “no one could be successful without the support of the others” (Westerlund et al., 2022, p. 388).

⁴² “deep-seated attitudes” (Westerlund et al., 2022, p. 388).

se como espaço de coautoria, onde a improvisação e a escuta recíproca tornam-se práticas formativas. Ao afirmar que “performers are... creative artists” (Sawyer, 2006, p. 148), reafirma-se que a excelência não reside na previsibilidade, mas na capacidade de agir com consciência na incerteza. O performer é, simultaneamente, artista e pedagogo, e a sala de aula transforma-se num espaço de negociação.

Neste quadro, a docência musical não consiste em transmitir repertórios, mas em cultivar ambientes de aprendizagem. A aula é o lugar onde o aluno aprende a decidir, a escutar e a existir em diálogo. A performance contemporânea deixa de ser um apêndice curricular e torna-se um modo de construir conhecimento através da ação, da escuta e da relação.

Para a investigação-ação que sustenta este estudo, esta perspectiva traduz-se na implementação de mecanismos de coautoria e improvisação. As práticas experimentais, as performances colaborativas e as atividades de escuta ativa não são complementos didáticos, mas instrumentos metodológicos para investigar como o conhecimento emerge dos processos de criação partilhada. O professor-investigador atua, assim, como catalisador de inteligências coletivas, legitimando o erro e a experimentação como vias epistemológicas para a formação artística.

2.5.3 Modelos de excelência, *habitus* performativo e crítica à normalização

A performance musical profissional não se realiza num vazio de significados, é uma prática socialmente enraizada, estruturada por expectativas, convenções e formas de legitimação. O palco, longe de ser apenas espaço de expressão, é também um regime de regulação simbólica, onde se definem — e se reproduzem — os critérios do que conta como “excelência”. Assim, o problema da performance não reside apenas na técnica ou na estética, mas na forma como estas são socialmente codificadas e interiorizadas como norma.

É neste contexto que Geeves et al. (2016) oferecem uma perspetiva relevante ao conceptualizarem a performance como *connection* — uma tríade que articula a presença emocional, controlo técnico e responsividade ao público. Contudo, uma leitura crítica desta definição não enuncia apenas uma competência, mas um *habitus* institucionalizado onde a excelência tende a confundir-se com previsibilidade. Os testemunhos recolhidos pelos autores sugerem que o público reconhece padrões sonoros

normalizados e espera que a interpretação os reproduza — por exemplo, no modo como uma sinfonia de Beethoven “deve” soar.⁴³

Este imperativo de previsibilidade produz efeitos pedagógicos profundos. Ao interiorizar que o reconhecimento depende da conformidade com um modelo sonoro pré-existente, o estudante converte a *connection* de Geeves et al. (2016) num mecanismo de obediência, não de comunicação. Aprende-se a parecer expressivo em margens controladas, a “sentir” segundo os parâmetros codificados e a ser criativo sem ameaçar o cânone. A segurança — mais do que o risco ou a descoberta — torna-se o valor supremo, amputando a autoria. A proposta que aqui se defende procura inverter essa lógica. Propõe-se reler a *connection* não como adesão ao modelo, mas como vulnerabilidade reflexiva, um espaço de risco no qual o intérprete transforma a previsibilidade em discurso pessoal.

A tensão entre a norma e a vivência torna-se ainda mais evidente ao se considerar a experiência — ou a ausência — de *flow*. Wrigley e Emmerson (2013) descrevem o *flow* como um estado de “intense concentration” (p. 293) onde o performer se sente competente, imerso e em harmonia com o meio, perdendo a percepção do tempo. Todavia, o seu estudo demonstra que a maioria dos estudantes raramente atinge este estado. A razão não é psicológica, mas estrutural, onde o palco, concebido como tribunal técnico, inibe a imersão estética e converte a experiência performativa num exercício de vigilância.

A mecânica deste bloqueio pode ser explicada recorrendo à teoria de Csikszentmihalyi (1990). O *flow* surge do equilíbrio entre o nível de desafio e a percepção de competência. Quando esse equilíbrio se rompe — como acontece no conservatório, ao sobrevalorizar o julgamento externo e a perfeição técnica —, o desafio transforma-se em ameaça, e o prazer da performance em ansiedade. A instituição, ao elevar o padrão de exigência para além do domínio do aluno, quebra as condições psicológicas do fluxo, substituindo o envolvimento pela autocensura. O resultado é o que Wrigley e Emmerson (2013) descrevem como “a judgmental and intimidating experience” (p. 302). Um ambiente onde o medo de errar se sobrepõe à curiosidade estética. Paradoxalmente, o sistema formativo que promete ensinar a experiência artística cria as condições que a inviabilizam.

⁴³ “know what a good Beethoven Seven sounds like and want to hear the orchestra perform that” (Geeves et al., 2016, p. 196).

Superar estas cadeias de ansiedade implica reabilitar o prazer como categoria cognitiva. A experiência estética não é um luxo emocional, mas um indicador de aprendizagem profunda. Como defendem Wrigley e Emerson (2013), o bem-estar (*experience of wellbeing*, p. 303) é o sintoma de que a aprendizagem acontece efetivamente. Ensinar para o *flow* é ensinar para a autonomia. Implica conceber o conhecimento musical como um processo de imersão consciente, no qual o prazer deriva do domínio significativo da complexidade e não da mera ausência de erro.

Metodologicamente, esta perspectiva orienta a observação das práticas performativas deste estudo. O foco desloca-se da postura de conformidade defensiva — tocar para não falhar — para a postura de risco criativo — tocar para comunicar. A excelência deixa de residir na perfeição formal, sendo medida pela intensidade da presença, pela coerência entre a intenção e o gesto, e pela capacidade de converter a técnica em linguagem. Em última análise, esta reconfiguração propõe uma pedagogia da performance centrada na coragem de errar, onde a vulnerabilidade é entendida como condição de autenticidade e o prazer como fundamento do conhecimento.

2.5.4 Performance como prática formativa e curricular

Integrar a performance contemporânea no currículo implica desafiar um modelo de racionalização excessiva que tem marcado a prática instrumental. O treino técnico, frequentemente celebrado como prova de rigor, pode tornar-se sintoma de uma desumanização pedagógica. O gesto musical reduz-se à eficiência do movimento e o som à validação do produto. Este diagnóstico encontra ressonância em Hallam et al. (2012), cuja análise da prática deliberada evidencia o paradoxo de um sistema que, sob o pretexto de otimização, tende a neutralizar a experiência estética. A prática deliberada é definida pelos autores como um processo estruturado, orientado para objetivos e exigente,⁴⁴ contudo, a sua tradução institucional pode degenerar em rituais de repetição automática, organizados para atingir resultados no menor tempo possível.

O problema, portanto, não é a existência de estrutura, mas o fetichismo da estrutura. Quando a racionalização substitui a curiosidade, o estudante tende a perder o vínculo afetivo e cognitivo com a música. Hallam et al. (2012) assinalam que, à medida que os estudantes se tornam mais experientes, o prazer na prática pode diminuir,⁴⁵ o que expõe um modelo que separa a competência do sentido. Esta erosão — já identificada por

⁴⁴ “goal-oriented, structured, and effortful” (Hallam et al., 2012, p. 653).

⁴⁵ “students enjoy practising less as they become more expert” (Hallam et al., 2012, p. 667).

Sloboda et al. (1996) — sugere que a prática instrumental, quando confinada à lógica do rendimento, afasta-se da experiência formativa que deveria sustentar.

Superar este paradigma implica reinscrever a técnica no domínio da experiência estética e reflexiva. A pedagogia praxial, tal como proposta por Elliott (2012) e Schmidt (2005), oferece uma base teórica para esta deslocação. Em vez de entender a prática como repetição mecânica, propõem-na como ação situada de escuta e decisão. Nesta perspetiva, a técnica deixa de ser um fim em si e é o meio de realização de intenções expressivas. Aprender a tocar transforma-se num exercício de pensamento sonoro — uma forma de raciocínio estético que envolve formular hipóteses, testar variantes, avaliar os efeitos e ajustar decisões.

Esta conceptualização é determinante para este estudo por permitir compreender a performance contemporânea não como exceção curricular, mas como uma oportunidade pedagógica. A música contemporânea torna visíveis os próprios mecanismos de decisão que o ensino tradicional tende a ocultar. A performance, assim entendida, não é o culminar da técnica, mas a condição de possibilidade da música. É no ato de interpretar que o conhecimento se torna tangível, e é no gesto interpretativo que a teoria se materializa.

Contudo, a defesa de uma pedagogia estética não implica o abandono da técnica. A crítica ao virtuosismo não é uma negação da perícia, mas uma reorientação do seu propósito. O domínio técnico deve funcionar como um veículo de consciência, escuta e comunicação — não como moeda de validação institucional. O verdadeiro rigor não se mede na perfeição do resultado, mas na lucidez das decisões que o sustentam. É neste sentido que a técnica se transforma de *habitus* reprodutivo em práxis criadora.

A pedagogia que aqui se defende assume, portanto, o desafio de alterar as perceções estruturais do ensino musical. O palco deixa de ser o tribunal da performance para se tornar um espaço de encontro e experimentação. O erro deixa de ser entendido como falha para ser reconhecido como método de descoberta. O ensino musical deixa de formar executantes eficazes para formar intérpretes conscientes, agentes culturais capazes de articular a tradição e contemporaneidade.

No contexto da presente investigação, o critério de sucesso pedagógico não será a velocidade da execução nem a precisão métrica, mas a capacidade de transformação das rotinas de trabalho dos alunos. A excelência, aqui, é medida pela disposição para o risco criativo e pela consciência estética. Em última instância, formar para a performance é formar para a responsabilidade artística.

2.6 Da reprodução à escuta

A performance musical, na interpretação aqui construída, constitui um espaço onde o pensamento musical se torna a ação e onde o gesto sonoro se converte em conhecimento. Esta compreensão exige ultrapassar a visão da performance como simples reprodução de um texto ou de um ideal técnico e reconhecê-la como um processo reflexivo, no qual se produzem significados, decisões e formas de escuta. A história institucional do conservatório consolidou o intérprete como herdeiro disciplinado de uma tradição de precisão e conformidade. O presente estudo propõe inverter essa lógica, transformando a sala de aula num espaço de consciência sonora, onde tocar é uma forma de pensar e escutar é um ato de criação.

Esta deslocação, todavia, exige uma vigilância epistemológica rigorosa. A crítica à hegemonia técnica não pode degenerar num relativismo complacente ou numa retórica do “tudo é permitido”. Recusar o virtuosismo cego não significa rejeitar a técnica, mas redefinir o seu estatuto. A técnica deixa de ser o fétiche que legitima o intérprete e torna-se o veículo maleável da intencionalidade expressiva — o instrumento que traduz a vontade criadora e sustenta a responsabilidade estética. A inversão epistemológica que aqui se propõe não opera pela renúncia ao rigor, mas pela subordinação do rigor à consciência. A precisão só adquire sentido quando serve a expressão, a perícia, quando se orienta pela imaginação crítica.

A leitura transversal realizada ao longo deste estado da arte demonstra que a ausência da música contemporânea no ensino não é um acidente, mas o resultado de um mecanismo estruturado de invisibilização. O currículo funciona como um palimpsesto que acumula camadas históricas sem as reescrever, as políticas culturais perpetuam uma ideia utilitária de excelência, e o *habitus* conservatorial naturaliza a exclusão, convertendo-a numa rotina pedagógica confortável. Estas forças convergem na manutenção de uma estética de estabilidade — uma pedagogia do previsível — que produz a inexistência como política institucional.

Enfrentar este sistema não se resolve com ajustes metodológicos, mas com uma reformulação do imaginário pedagógico. Enquanto o ensino continuar a fabricar o “intérprete ideal” — previsível, controlado e avesso ao risco —, a música contemporânea permanecerá um corpo estranho, tolerado, mas não habitado. A transição necessária é passar de uma pedagogia que ensina a evitar o erro para uma pedagogia que ensina a habitá-lo como território de descoberta. Reformar o ensino musical implica, portanto, redefinir o que significa ser músico no século XXI — alguém para quem aprender música

é aprender a escutar a complexidade do mundo, a pensar com o som e a agir com responsabilidade estética.

Contudo, reconhecer a diferença não equivale a idealizá-la. A pedagogia performativa que aqui se sustenta não propõe uma nova ortodoxia centrada na originalidade, nem pretende excluir quem encontra sentido nas formas convencionais. O seu propósito é alargar o campo do possível, acolher múltiplas formas de musicalidade e colocá-las em diálogo. A pluralidade não é aqui entendida como dispersão, mas como uma condição epistemológica da criação. O ensino musical deve abrir espaço à heterogeneidade, não como privilégio, mas como método — a diversidade enquanto princípio estruturante da aprendizagem artística.

Pensar a performance contemporânea num contexto de rigidez curricular é, inevitavelmente, um ato de resistência institucional. O palco deixa de ser o tribunal da perfeição e torna-se o lugar do encontro, onde o som é um meio de interrogação partilhada. É nessa deslocação que se fundamenta o conceito que encerra esta revisão e anuncia o núcleo da investigação prática: a transição da produção da inexistência para a habitabilidade curricular. Só quando a escuta se tornar o centro da ação pedagógica será possível transformar a performance de reprodutiva em criadora, e o conservatório de guardião da tradição em espaço vivo de pensamento musical.

2.7 Da produção da inexistência à habitabilidade curricular

A presença residual da música contemporânea no ensino artístico especializado em Portugal não é apenas o reflexo de um desfazamento entre a escola e a criação atual. É o sintoma visível de uma estrutura profunda de exclusão epistemológica, que determina o que pode existir e o que deve permanecer ausente no campo pedagógico. O diagnóstico habitual — a ideia de que ‘a escola está atrasada relativamente ao mundo’ — descreve o efeito, mas não o mecanismo. O que esta análise evidencia, tanto pela leitura teórica quanto pelas observações recolhidas no terreno, é que a escassa circulação do repertório contemporâneo não resulta da omissão ou negligência, mas de um processo ativo e persistente de produção da inexistência: um conjunto de operações institucionais, pedagógicas e simbólicas que convertem certas práticas musicais em invisíveis, impraticáveis ou irrelevantes. A inexistência, neste contexto, não é a ausência natural, é ausência produzida. Não é “não haver”, é “fazer não haver”.

O conceito de produção da inexistência permite compreender como os sistemas de conhecimento instituídos — entre eles o currículo — constroem zonas de não ser, delimitando o que é reconhecido como válido, legítimo ou transmissível. Essa exclusão

manifesta-se de modos diversos, apagando conteúdos, subordinando práticas, naturalizando irrelevâncias. No caso do ensino musical português, a contemporaneidade foi sistematicamente empurrada para esse regime. Surge de forma episódica, raramente é objeto de avaliação, é tratada como exceção e frequentemente percebida pelos professores e alunos como um corpo estranho à rotina pedagógica. O problema não reside, portanto, na falta de recursos ou de vontade, mas num sistema de legitimação e deslegitimação estrutural que define, silenciosamente, o que pode existir num currículo.

O primeiro eixo dessa estrutura é a própria arquitetura curricular. A linearidade histórica das Aprendizagens Essenciais — da Idade Média ao século XXI — cria uma hierarquia simbólica temporal. O passado converte-se em fundamento, o presente em suplemento. O século XX e XXI aparecem como um fecho cronológico inevitável, mas dispensável. Esta organização, apresentada como neutralidade metodológica, é de facto uma narrativa de poder, que transforma a cronologia em critério de valor. O contemporâneo, instável e plural, é excluído não por razões estéticas, mas porque escapa ao regime de estabilidade sobre o qual o conservatório construiu a sua autoridade.

É nesta crítica estrutural que se inscrevem as vozes dos compositores envolvidos nesta investigação, não como comentários à parte, mas como evidência interna ao campo. Paulo Bastos identifica o cerne do problema na planificação curricular: “Planificações bem-feitas conseguem incluir tudo. Mau era que não conseguissem incluir música do século XX e XXI. (...) Não devia ser um tema facultativo.” Ao desmontar a retórica da “falta de preparação” dos alunos, Bastos recentra o debate: “Os alunos são esponjas. (...) O problema nunca está nos recetores, está muito mais nos emissores.” A sua observação reconhece que o obstáculo não é cognitivo nem técnico, mas institucional e comunicativo. A inexistência é, aqui, uma forma de pedagogia negativa — produzida pelo modo como o currículo define o que é ensinável.

Na mesma direção, Luís Neto da Costa denuncia aquilo a que chama “a doença dos conservatórios”: “As orquestras e os conservatórios são meios conservadores, centrados no repertório clássico-romântico. (...) Se houvesse maior abertura para outros discursos, o ponto onde está o conservatório e o ponto onde está a minha obra já estariam mais próximos.” A crítica é estrutural: o conservatório perpetua uma ideia de excelência que confunde o rigor com a imobilidade. Ao recusar a atualização estética, o sistema reproduz a sua própria distância face à criação contemporânea. Neto da Costa acrescenta uma dimensão ética: “Os compositores podem disponibilizar-se para explicar, mas o papel dos professores é procurar essa explicação também. (...) Se não saírem da sua zona de conforto, vão passar a vida toda a fazer o mesmo e vão induzir

alunos que podiam fazer coisas diferentes.” A ausência, portanto, não é uma falha individual, é uma zona de conforto institucionalmente cultivada.

Estas vozes confirmam que a exclusão do contemporâneo é um produto sistemático e não accidental. O conservatório, enquanto matriz, baseia-se em princípios de estabilização técnica, autoridade do professor-intérprete e centralidade do repertório canónico. A técnica, a clareza estilística e a notação transparente definem a sua ontologia formativa. O repertório contemporâneo, ao introduzir notações não convencionais, técnicas expandidas e modos de escuta que valorizam a incerteza, desestabiliza esses alicerces. O que é tratado como “difícil” é, na verdade, o que o sistema não sabe avaliar. A inexistência curricular é o produto da recusa de reconhecer a experimentação e a autoria performativa como dimensões legítimas da aprendizagem.

Essa produção da inexistência é também simbólica. A crença de que a música contemporânea é “estranha”, “não adequada” ou “demasiado avançada” não nasce da experiência dos alunos, mas da naturalização institucional da exclusão. A investigação mostrou que, quando os alunos tiveram contacto com obras adequadas ao seu nível e acompanhadas de intervenção pedagógica, não só compreenderam a lógica do repertório como demonstraram entusiasmo e curiosidade. O contemporâneo deixou de ser um “impossível” e passou a ser experienciável. O problema não era a obra, mas a ausência de estratégias de habitabilidade.

A descontinuidade entre a criação e a formação é reforçada pela instabilidade das políticas culturais, sendo o Prémio Jovens Músicos (PJM) um exemplo paradigmático desta assincronia. Desde a sua fundação em 1987, este concurso tem promovido a criação de um espólio volumoso de obras contemporâneas portuguesas, resultantes das encomendas anuais para as diversas categorias instrumentais. Contudo, observa-se que este esforço de fomento da criação não encontra eco na consolidação curricular. As obras são estreadas no contexto do prémio, mas raramente transitam para os planos de estudos obrigatórios das instituições de ensino. Como o presente estudo sugere, a escola tende a celebrar o evento da estreia, mas negligencia a integração da obra no percurso formativo. Produzir repertório por via de concursos não equivale, portanto, a produzir currículo. Sem uma estratégia de habitabilidade institucional, o sistema continua a gerar exceções efémeras em vez de uma continuidade pedagógica sustentada.

É neste ponto que o testemunho de Francisco Joaquim acrescenta mais profundidade analítica. Ao afirmar que “no 1.º/2.º grau, os alunos só querem absorver. Depois, já há padrões e estranham”, o compositor identifica o momento preciso onde a aprendizagem se converte em condicionamento. “Se a instituição impõe sem orientação”, acrescenta,

“alguns professores ‘atiçam’ o aluno a não gostar e usam isso contra a própria mudança.” A sua proposta é cristalina: “Se estivesse no currículo, ganharia continuidade e profundidade. (...) O mais importante é o hábito de ouvir e de fazer diferente.” Joaquim traduz em linguagem prática o que esta tese formula teoricamente: a diferença não se ensina, habita-se. A sua crítica final à ausência de repertório português confirma o núcleo político do problema: “Por norma divulga-se o mais conhecido... a autoria portuguesa fica de lado. (...) Muitos tocam a peça e não retêm o nome do compositor: o que fica é o que se repete.” A produção da inexistência é, também, uma produção de anonimato cultural.

As reflexões dos compositores convergem, assim, na formulação do que aqui denominamos habitabilidade curricular — um conceito operativo que designa as condições materiais, pedagógicas e simbólicas que permitem que algo exista no quotidiano escolar. A habitabilidade não é mera inclusão, é reorganização das condições de permanência. Requer repertório adaptado, continuidade temporal, critérios de avaliação próprios, práticas de escuta e, sobretudo, legitimidade institucional. Se a inexistência se produz pela invisibilidade, pela descontinuidade e pela ilegitimidade, a habitabilidade constrói-se pela visibilidade, continuidade e apropriação.

Neste sentido, a investigação-ação que se propõe desenvolver parte deste diagnóstico para testar, no plano empírico, a possibilidade de converter a inexistência em habitabilidade. O objetivo não será apenas incluir repertório contemporâneo, mas criar as condições estruturais e simbólicas da sua permanência: encomendas de obras, práticas de escuta, metodologias de interpretação e práticas de performance partilhada. A projeção deste processo inscreve-se como um gesto epistemológico, para transformar o currículo de espaço de reprodução em espaço de experiência. Prevê-se que a transição da inexistência para a habitabilidade curricular se manifeste, sobretudo, no plano da experiência. Parte-se da hipótese de que, quando os alunos são colocados perante obras pensadas para o seu nível técnico, em contextos de escuta orientada e experimentação ativa, o contemporâneo deixa de ser uma abstração e constitui-se como objeto de sentido. Espera-se que a familiaridade nasça da prática e não da explicação, que o contacto direto com o som, orientado por recursos pedagógicos adequados, reconfigure a perceção de dificuldade em curiosidade e a estranheza em reconhecimento. Assim, mais do que antecipar os resultados, esta tese projeta um ideal de quando a escola cria lugares de habitação para o som novo, o pensamento musical renova-se.

A reflexão que aqui se desenvolve encontra ressonância em imagens que outros agentes do campo musical têm proposto e que serão retomadas mais adiante nesta investigação. Uma delas, formulada pelo compositor Manuel Brásio, traduz de forma particularmente

expressiva o núcleo da epistemologia que sustenta esta tese: “É como provar queijo. Nós nunca sabemos se gostamos de queijo francês se não o provarmos. (...) Quando descobrimos um som novo, começamos a pensar o mundo a partir dele.” Mais do que uma metáfora sensorial, esta formulação antecipa a ideia de habitabilidade como experiência pré-conceptual — o princípio de que existir precede compreender, de que a escuta antecede a legitimação. A aprendizagem musical, nesta perspectiva, não começa no conceito, mas na experiência que o torna possível.

O mesmo princípio estende-se aos professores. A resistência inicial deu lugar à curiosidade quando lhes foram fornecidos recursos adequados e repertório progressivo. A habitabilidade revelou-se, assim, condição pedagógica da mudança: quando o repertório existe, o professor pode existir nele.

A articulação entre a produção da inexistência e a habitabilidade curricular constitui, por fim, o quadro conceptual que unifica esta tese. Explica a ausência estrutural da música contemporânea, os mecanismos simbólicos da sua exclusão, a fragilidade das políticas culturais e a necessidade de repensar a pedagogia como prática de escuta e coautoria. A existência curricular não se descreve, constrói-se. É precisamente esse processo de construção — a passagem da invisibilidade à permanência, da reprodução à criação, da escola como arquivo à escola como lugar habitado de som e pensamento — que a investigação-ação conduzida neste estudo procura evidenciar, convertendo o diagnóstico teórico em gesto transformador.

Parte III

Metodologia

3 PARTE III – Metodologia

A presente investigação foi desenhada a partir de uma posição epistemológica que concebe o conhecimento como prática situada e transformadora. Assumimos o paradigma sociocrítico não apenas como enquadramento teórico, mas como um compromisso ético e operativo. Compreender é intervir, e investigar é transformar o contexto onde se atua. O estudo nasce, portanto, do interior da prática — do cruzamento entre o fazer artístico, o exercício docente e a reflexão investigativa — e reconhece que esses territórios não são estanques, mas mutuamente produtivos.

Neste sentido, a investigação não procura observar a realidade «de fora», mas participar ativamente na sua transformação e na construção de novas dinâmicas pedagógicas. A escolha metodológica reflete uma convicção: o ensino da música contemporânea, nas instituições portuguesas de ensino artístico especializado, só se torna habitável quando os processos de investigação se enraízam na experiência real dos participantes e quando a teoria se materializa em ação. O conhecimento aqui produzido é, por isso, baseado nas relações, dialogado e ético, emergindo do encontro entre os docentes, alunos e compositores que partilham o mesmo espaço de experimentação.

A opção por uma abordagem qualitativa e participativa responde a esta visão epistemológica. A natureza complexa do objeto — o ensino da música contemporânea — exige uma metodologia que acolha a multiplicidade de significados e as dinâmicas coletivas que caracterizam a prática pedagógica e performativa. Assim, a investigação assume-se como um processo reflexivo no qual o investigador analisa, projeta, acompanha e transforma as práticas educativas em que está implicado.

A investigação-ação (I-A) constitui o eixo estruturante deste estudo. Adotá-la não foi uma escolha instrumental, mas uma decisão coerente com o propósito de compreender e reconfigurar práticas de ensino e aprendizagem. A I-A oferece um quadro de trabalho que permite conceber a investigação como processo iterativo de planeamento, ação, observação e reflexão — uma arquitetura dinâmica que integra a criação artística e a análise pedagógica como momentos complementares.

Neste estudo, a I-A é assumida como uma práxis implicada e colaborativa, na qual o investigador atua simultaneamente como docente e participante ativo. Mais do que um imperativo metodológico, a colaboração funciona aqui como o motor para converter a sala de aula num espaço de construção de conhecimento entre todos os intervenientes. O papel do investigador não se limita, portanto, à recolha ou interpretação de dados, ele funde-se no desenho, na facilitação e na avaliação das experiências pedagógicas que

dão corpo à investigação. Cada decisão metodológica é, assim, orientada para produzir um conhecimento situado e eticamente comprometido com os contextos singulares onde a ação ocorre.

Mais do que uma sequência processual, este percurso constitui uma espiral de sentido, onde o conhecimento emerge do diálogo entre o fazer e o compreender. Ao conceber esta metodologia, o objetivo não é testar hipóteses externas, mas criar condições para que os próprios participantes se tornem agentes de reflexão e transformação. A I-A, neste estudo, é simultaneamente um método e gesto político, reivindicando o direito de a sala de aula ser também um espaço de produção e renovação de conhecimento.

3.1 Enquadramento epistemológico e fundamentação da investigação-ação

Constituindo o núcleo metodológico desta tese, a I-A é aqui assumida como uma estrutura de pensamento e intervenção. O seu valor reside em permitir que a investigação se desenhe a partir do interior da prática e o investigador, ao agir, se torne coautor da transformação que analisa. Assim, a I-A é aqui assumida como ação epistemológica, onde compreender, agir e transformar são dimensões indissociáveis do mesmo processo.

Kemmis et al. (2014) definem a investigação-ação como um processo que articula a análise social, autoestudo coletivo e reflexivo das práticas e ação transformadora orientada para a melhoria de situações concretas.⁴⁶ Esta formulação afasta-se de perspetivas instrumentais ou meramente aplicadas da investigação, sublinhando o seu carácter coletivo, reflexivo e emancipador. Assim, a I-A posiciona-se no âmbito do paradigma sociocrítico, concebendo o conhecimento como prática social orientada para a transformação. No contexto do ensino artístico especializado, marcado por tradições conservatoriais e hierarquias estéticas, esta abordagem revela-se particularmente pertinente por possibilitar o questionamento dos mecanismos que moldam o ensino do trombone e da música contemporânea, promovendo a reconstrução colaborativa das suas práticas.

Em coerência com Kemmis et al. (2014), reconhece-se que o sucesso de um processo de investigação-ação não depende da execução linear de etapas, mas da existência de um sentido robusto e autêntico de desenvolvimento e evolução das práticas, das compreensões sobre essas práticas e das situações em que elas ocorrem.⁴⁷ Neste estudo, tal entendimento concretiza-se na criação de ciclos de trabalho que valorizam a

⁴⁶ “bring together broad social analysis, the self-reflective collective self-study of practice, and transformational action to improve things” (Kemmis et al., 2014, p. 12).

⁴⁷ “strong and authentic sense of development and evolution in their practices, their understandings of their practices, and the situations in which they practice” (Kemmis et al., 2014, p. 19).

implicação reflexiva dos participantes — professores, alunos e compositores —, assumindo que a colaboração comprometida daqueles cujas interações constituem a própria prática é condição para a sua transformação.⁴⁸

A dimensão crítica da I-A é sublinhada por Castro (2012), ao afirmar que esta metodologia procura “analisar a realidade educativa específica e estimular a tomada de decisão dos seus agentes para a mudança educativa” (p. 3). Tal orientação estrutura o presente estudo, que procura articular a análise dos repertórios e das práticas com a construção coletiva de novas formas de escuta, performance e de criação. Assim, a I-A é aqui entendida como uma estratégia de intervenção reflexiva, onde a investigação não se limita a observar, mas atua no campo educativo, favorecendo os processos de transformação sustentados.

O caráter formativo da I-A é igualmente enfatizado por Pimenta e Franco (2008), que defendem que a investigação em educação deve configurar-se como um processo que transforma simultaneamente o campo investigado e os sujeitos que nele participam. Tal perspetiva converge com a de Kemmis et al. (2014), ao reconhecer que a investigação não descreve apenas as realidades, mas promove aprendizagens mútuas entre docentes e investigadores, estimulando práticas mais conscientes e críticas. No contexto desta tese, a integração da música contemporânea no ensino do trombone é assumida como o próprio campo de transformação, no qual a investigação se torna um espaço de experimentação e de formação docente.

Esta orientação pressupõe, ainda, o reconhecimento da complexidade e da pluralidade dos contextos educativos. Pérez Serrano (2007) sublinha que a investigação qualitativa nasce da atenção à vida social nas suas múltiplas situações e se orienta para fenómenos sociais de elevada complexidade.⁴⁹ Para a autora, a análise desses fenómenos exige respostas igualmente plurais, uma vez que não se deixam resolver por via linear.⁵⁰ Esta leitura fundamenta a escolha da investigação-ação como metodologia adequada a uma realidade educativa caracterizada pela diversidade de práticas e significados. Além disso, Pérez Serrano enfatiza que compreender e transformar a prática implica o compromisso ético e ação, reconhecendo o conhecimento como produto de uma consciência crítica

⁴⁸ “the willing and committed involvement of those whose interactions constitute the practice” (Kemmis et al., 2014, p. 19).

⁴⁹ “en sus múltiples situaciones”; “fenómenos sociales más complejos” (Pérez Serrano, 2007, p. 14).

⁵⁰ “no se pueden resolver de forma lineal, sino que demandan respuestas muy variadas” (Pérez Serrano, 2007, p. 68).

situada.⁵¹ Assim, a I-A aqui mobilizada recusa a separação entre a teoria e a prática, assumindo a produção de conhecimento como processo implicado e transformador.

Enquanto processo formativo, a I-A contribui para o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes, integrando a reflexão e a ação num mesmo movimento. Coutinho et al. (2009), descrevem-na como uma metodologia que “procura implementar soluções que promovam a melhoria da ação” (p. 365), enfatizando que o essencial reside na “exploração reflexiva que o professor faz da sua prática” (p. 360). Esta dimensão autorreflexiva articula-se com o modelo de Schön, citado pelos mesmos autores, que distingue momentos de reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, instaurando um ciclo de aprendizagem profissional sustentado na análise crítica da prática. Neste estudo, tal modelo estrutura o acompanhamento das intervenções pedagógicas, permitindo que o docente-investigador regule, em permanência, as suas decisões e compreenda as suas implicações artísticas e educativas.

A I-A, enquanto prática coletiva, sublinha igualmente o valor da colaboração entre pares. Como afirmam Coutinho et al. (2009), “num momento em que tanto se fala da importância do estabelecimento de uma cultura de colaboração entre professores [...] este torna-se um fator-chave para o sucesso das reformas educativas” (p. 356). Esta perspetiva informa a presente investigação, que se organiza em torno de comunidades reflexivas constituídas por professores, alunos e compositores. A escola e o contexto do ensino artístico especializado são, assim, compreendidos como espaços de aprendizagem colaborativa, onde o conhecimento se (re)constrói a partir das práticas e necessidades emergentes.

Do ponto de vista operativo, o percurso empírico segue a lógica espiral e iterativa da I-A, caracterizada por ciclos de planear, agir, observar e refletir. Tripp (2005) descreve este processo como um movimento de melhoria da prática e de autocompreensão do investigador, “aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (p. 446). Cada ciclo gera novas leituras do problema e conduz a ajustamentos sucessivos das estratégias pedagógicas e performativas, respeitando, todavia, os limites éticos e contextuais da prática “limitada pelo contexto e pela ética da prática.” (Tripp, 2005, p. 447). A prática torna-se, assim, simultaneamente objeto e meio de investigação — um espaço epistemológico de ação, onde criação artística, análise crítica e transformação pedagógica entrelaçam-se.

⁵¹ “El hombre analiza la realidad mediante una toma de conciencia crítica [...] y tal conciencia implica un compromiso con la acción” (Pérez Serrano, 2007, p. 14).

Neste quadro, o papel do investigador-docente requer uma atenção particular à reflexão. Como salienta Lopes da Silva (2014), “a competência profissional assenta na capacidade de desenvolver uma ação intencional, o que implica referentes teóricos consistentes” (p. 285). A I-A exige, portanto, um posicionamento consciente da própria implicação do investigador nas relações pedagógicas e institucionais que analisa. Quando “esse saber sobre a prática é comunicado a outros profissionais, esta atitude aproxima-se da produção de investigação-ação” (Lopes da Silva, 2014, p. 299). Este princípio sustenta a transparência reflexiva desta tese, na qual o investigador assume explicitamente o seu duplo papel de docente e músico, reconhecendo as tensões, potencialidades e limites dessa interseção.

Assim, o enquadramento epistemológico que sustenta este estudo ancora-se numa conceção crítica, colaborativa e formativa da Investigação-Ação. Esta abordagem permite que o conhecimento seja produzido a partir da prática e retorne-lhe como transformação. É a partir desta matriz metodológica — onde a teoria, a ação e a reflexão se fundem num mesmo processo — que se organiza o desenho global da investigação, especificado nas secções seguintes: critérios de qualidade e rigor, caracterização dos participantes e contexto, fases da espiral planear-agir-observar-refletir e disposições éticas que regulam o percurso investigativo.

3.2 Problema, objetivos e questões de investigação

3.2.1 Critérios de qualidade na investigação qualitativa

A validade de uma investigação qualitativa decorre do rigor metodológico, da coerência interpretativa e da consistência epistemológica. Como sublinham Gonçalves e Gonçalves (2021), a investigação qualitativa “pode e deve responder a critérios de validade, fiabilidade e credibilidade próprios” (p. 45). Tal perspetiva reforça que a qualidade de um estudo não depende da aplicabilidade estatística, mas da solidez lógica e da transparência do percurso interpretativo que o sustenta. A presente investigação estrutura-se, assim, sobre os critérios de credibilidade, transferibilidade, dependabilidade e confirmabilidade, complementados por um quinto critério — o rigor na investigação-ação (I-A) — que assegura a coerência entre a teoria e a prática.

A investigação qualitativa, ao lidar com realidades complexas e contextos específicos, exige um modelo de validade distinto das abordagens positivistas, implicando um compromisso com a interpretação situada e com a reflexão crítica do investigador. Nesse sentido, a credibilidade e a transparência não derivam de neutralidade, mas da capacidade de tornar explícitas as opções teóricas, as interpretações e as condições do contexto onde o conhecimento é produzido.

Tabela 1

CrITÉRIOS de qualidade da investigação qualitativa e sua aplicação ao presente estudo

CrITÉrio	Enquadramento Teórico	Procedimentos Adotados	Evidência Prática no Estudo
Credibilidade	Garantia de que os resultados são credíveis do ponto de vista dos participantes. Gonçalves e Gonçalves (2021) definem-na como a confiança na verdade dos dados. Denzin e Lincoln (2006) reforçam a importância da interpretação situada.	Triangulação de dados: cruzamento de múltiplas fontes (entrevistas, documentos e observação). Validação pelos participantes: discussão informal das interpretações com os intervenientes durante os ciclos da I-A.	Confronto entre as percepções/representações dos professores (entrevistas) e a prática performativa dos alunos. Ajuste das estratégias de ensino após feedback dos alunos nos <i>workshops</i> .
Transferibilidade	Grau onde os resultados podem ser transferidos para outros contextos. Bogdan e Biklen (1994) defendem que tal se alcança através da descrição densa do contexto e não pela generalização estatística. Gonçalves e Gonçalves (2021) sublinham que a riqueza da descrição permite ao leitor avaliar a aplicabilidade dos resultados a outros contextos.	Descrição densa: relato pormenorizado das configurações pedagógico-curriculares e do perfil dos alunos.	Caracterização detalhada das dinâmicas pedagógicas e dos contextos institucionais onde decorreu a intervenção.
Dependabilidade	Estabilidade dos dados ao longo do tempo. Gonçalves e Gonçalves (2021) associam-na ao rigor no registo do processo. Na I-A, implica documentar a evolução lógica dos ciclos (Kemmis et al. (2014).	Sistematização da recolha: utilização de protocolos claros de entrevista (Magalhães & Paul, 2021) e registos de observação (Rebolo, 2022). Supervisão: revisão periódica das decisões metodológicas com a equipa de orientação.	Arquivo organizado com transcrições, notas de campo e registos audiovisuais, demonstrando a coerência entre o planeamento e a ação.
Confirmabilidade	Garantia de que os resultados refletem os dados e não as predisposições do investigador. Pérez Serrano (2007) defende a necessidade de uma ciência com consciência, que implica a vigilância crítica sobre a subjetividade e os modos de construção do conhecimento.	Reflexão: explicitação do papel e das perspetivas do investigador (Pérez Serrano, 2007). Análise sistemática: aplicação de procedimentos de codificação rigorosos segundo as orientações de Bardin (2016).	Secção “Posicionamento do Investigador”. Explicitação das categorias de análise e das unidades de registo utilizadas na codificação das entrevistas.
Rigor na I-A	Coerência entre teoria e prática. Tripp (2005) considera que a I-A é tanto um processo de melhoria da prática como de autocompreensão do investigador. Coutinho et al. (2009) reforçam que a natureza cíclica planear–agir–observar–refletir constitui uma garantia de rigor e de validade processual.	Ciclos iterativos: aplicação rigorosa das fases de planeamento, ação, observação e reflexão. Práxis: a teoria emerge da prática concreta.	Estruturação da intervenção em quatro fases distintas, na qual a reflexão de cada ciclo fundamentou o planeamento do seguinte.

A aplicação articulada destes critérios — credibilidade, transferibilidade, dependabilidade e confirmabilidade — assegurou a solidez metodológica deste estudo e garantiu que as inferências produzidas fossem sustentadas empiricamente. O quinto critério, rigor na I-A, reforça a coerência entre as opções teóricas e a prática investigativa, assegurando que cada decisão metodológica é coerente com a lógica espiral do paradigma sociocrítico.

Importa clarificar que a observação, identificada na Tabela 1 como instrumento transversal de recolha de dados, foi operacionalizada numa perspetiva naturalista e não padronizada. Conforme sugere Rebolo (2021), a observação participante não se esgota no registo imediato, exige captar as sequências de comportamentos e os seus contextos, permitindo esclarecer os motivos subjacentes à ação. Assim, os registos devem ser simultaneamente descritivos e interpretativos. Em consonância com esta abordagem, optou-se pela elaboração de diários de bordo reflexivos e pela análise diferida de registos audiovisuais, em detrimento de grelhas pré-categoriais. Esta escolha metodológica permitiu captar a densidade das interações e as nuances performativas, preservando a complexidade da experiência educativa.

Assim, a presente investigação compromete-se com uma conceção de rigor que não se reduz ao controlo técnico, mas que se funda na transparência processual, na reflexão contínua e na coerência entre a teoria e a ação — princípios centrais de uma prática investigativa ética e epistemologicamente consistente.

3.2.2 Problema, objetivos e estrutura metodológica

A presente investigação centra-se no ensino do trombone nas escolas de ensino artístico especializado em Portugal, onde a música contemporânea mantém uma presença reduzida, quando não inexistente. A experiência prolongada do investigador como docente, aliada ao diagnóstico inicial realizado, permitiu identificar um repertório limitado, práticas pedagógicas fortemente enraizadas em modelos técnico-tradicionais e uma escassa visibilidade das estéticas atuais. Este cenário justifica a necessidade de compreender como estas práticas se articulam e são vivenciadas pelos professores e alunos, e de que modo podem abrir espaço a um ensino do trombone mais diversificado, sensível à criação musical contemporânea e aos desafios formativos que dela decorrem.

O problema emerge, assim, das tensões efetivamente vividas pelos professores e pelos alunos, e não de uma abstração teórica. Como salientam Moura (2003) e Traqueia, Pacheco e Taveira (2021), no âmbito da Investigação-Ação, o problema não é imposto ao campo de estudo, mas construído a partir da experiência prática, convocando a necessidade de compreender e aperfeiçoar as práticas educativas. Seguindo Moura (2003), esta formulação implica identificar as tensões situadas que orientam o investigador para uma intervenção eticamente consciente. No seu estudo, a autora recorreu a um método capaz de “avaliar a mudança de atitudes relativamente à cultura, à arte e ao património” (p. 10). De modo análogo, o presente trabalho responde à discriminação curricular da música contemporânea e à consequente necessidade de ampliar as práticas, os repertórios e as formas de escuta no ensino do trombone.

A escolha da investigação-ação decorre, portanto, dessa necessidade interna ao próprio objeto de estudo. Como refere Moura (2003), trata-se da metodologia mais adequada devido à sua “ênfase na resolução de problemas educativos diagnosticados em situações específicas” (p. 13). Neste sentido, o alinhamento entre o problema, os objetivos e o desenho metodológico assegura a coerência interna da investigação, permitindo que o conhecimento produzido resulte de um diálogo contínuo com o campo empírico. O percurso metodológico foi concebido como uma estrutura aberta, iterativa e reflexiva, na qual cada decisão emergiu da análise das tensões observadas e da interação com os participantes.

Objetivo Geral

Compreender e impulsionar as práticas pedagógicas no ensino do trombone, valorizando a música contemporânea como componente expressiva, técnica e formativa do currículo.

Objetivos Específicos

- Identificar as percepções e representações dos professores e dos alunos sobre a música contemporânea no ensino do trombone;
- Explorar e testar estratégias pedagógicas concretas para integrar de modo sustentado o repertório contemporâneo nas aulas de trombone;
- Analisar o impacto das experiências performativas e formativas no desenvolvimento expressivo, técnico e criativo dos alunos;
- Refletir e co construir recomendações com os professores e compositores que consolidem a presença sustentável da música contemporânea no currículo.

Estrutura Metodológica

A metodologia organizou-se em quatro fases interligadas, articuladas pela lógica espiral da Investigação-Ação:

1. **Diagnóstico inicial** – análise documental e entrevistas aos docentes para mapear as práticas, percepções e resistências relativamente à música contemporânea no ensino do trombone. Este levantamento permitiu identificar obstáculos institucionais e pedagógicos e compreender as representações que sustentam a discriminação deste repertório.
2. **Experimentação estética e escuta orientada** – realização de *workshops* onde o investigador-performer apresentou as obras contemporâneas, enquadradas por

breves contextualizações históricas e estéticas. Os alunos participaram como ouvintes ativos, envolvidos em tarefas de descrição, interpretação e avaliação do que escutavam, bem como no preenchimento de questionários em momentos pré, durante e pós-sessão, de modo a acompanhar as deslocções nas perceções e atitudes.

3. **Integração curricular experimental** – introdução gradual de repertório contemporâneo nas aulas de trombone, em articulação com os objetivos do curso, acompanhando as decisões pedagógicas dos docentes, as condições concretas de trabalho (tempo, materiais, orientação) e os modos como o repertório se tornava – ou não – parte das rotinas letivas.
4. **Performance, reflexão e avaliação colaborativa** – realização de apresentações públicas, recolha de *feedback* com alunos, entrevistas finais com professores e compositores e análise performativa das obras trabalhadas. Esta fase visou consolidar os resultados dos ciclos anteriores e sistematizar aprendizagens, promovendo uma devolução crítica aos participantes e aos compositores.

A presente investigação não se limita a defender a pertinência da música contemporânea como elemento curricular, mas utiliza-a como estratégia crítica para interrogar a própria arquitetura das práticas pedagógicas no ensino do trombone. A sua integração funciona como um operador epistemológico capaz de revelar como a ausência sistemática de repertórios diversificados — estéticas recentes, compositores vivos, linguagens extra-canónicas e materiais sonoros não convencionais — condiciona o modo como se ensina, o que se ensina e as formas como os alunos se envolvem e projetam no seu futuro artístico. O problema não reside apenas na escassez de música contemporânea, mas na produção de um campo pedagógico estreito, centrado quase exclusivamente no cânone europeu oitocentista, cuja hegemonia molda as expectativas, competências e os imaginários musicais. Neste sentido, a investigação-ação foi concebida como um processo em espiral e não linear, no qual cada fase — diagnóstico, experimentação estética, integração curricular e performance — se reconfigura à luz das evidências emergentes e do diálogo contínuo com os professores, alunos e os compositores. As decisões metodológicas foram permanentemente ajustadas em função do feedback dos participantes e das tensões identificadas no terreno, afirmando uma epistemologia da adaptação crítica própria da I-A. Esta lógica articula, coerentemente, os objetivos delineados, as fases da intervenção, os instrumentos de recolha de dados e os resultados. Assim, o desenho metodológico sustenta um movimento contínuo de aprendizagem, no qual os participantes são não apenas fontes de dados, mas construtores de conhecimento pedagógico.

3.2.3 Questões de investigação

Dada a natureza cíclica e emergente da investigação-ação (I-A), as questões de investigação não assumem um caráter estático nem são inteiramente definidas *a priori*. O processo desenvolve-se numa espiral contínua de planeamento, ação, observação e reflexão, no qual as conclusões de um ciclo geram novas interrogações e ajustamentos no ciclo seguinte. Esta lógica processual traduz-se num movimento de autocrítica e reconstrução permanente da prática investigativa, característica do paradigma sociocrítico.

Como sublinham Traqueia, Pacheco e Taveira (2021), a investigação-ação deve pressupor um diálogo constante entre o investigador e o contexto, favorecendo uma construção partilhada do conhecimento e evitando o encerramento precoce das hipóteses de trabalho. Esta perspetiva reforça a importância de conceber a investigação como um processo aberto, no qual as perguntas não antecedem o campo, mas emergem da interação com ele. Assim, cada fase do percurso empírico não apenas responde a uma questão anterior, como reformula criticamente as condições da pergunta seguinte, dando corpo a uma metodologia que aprende com a sua própria experiência.

Neste quadro, enuncia-se aqui apenas a Questão de Partida e os Eixos Transversais que orientam a totalidade do estudo. As questões específicas, que guiaram as intervenções concretas (relação com os compositores, estratégias de sala de aula, reações dos alunos), são apresentadas no início da descrição de cada Fase de Intervenção (Partes IV a VII), contextualizadas pela natureza processual e situada da investigação.

Questão de Partida

Como reconfigurar as práticas pedagógicas e curriculares do ensino do trombone para integrar, de forma sustentada, a música contemporânea e os seus processos criativos?

Esta interrogação sintetiza a intenção que orienta o estudo: compreender as dinâmicas de mudança necessárias para que a música contemporânea se torne parte integrante e vivida da formação instrumental, e não um campo excecional.

A questão de partida, ao centrar-se no verbo *reconfigurar*, convoca uma ação reflexiva sobre o sistema educativo, as práticas docentes e as políticas curriculares, reconhecendo

que a transformação só é possível através da participação crítica dos agentes educativos e da escuta ativa dos contextos.

Eixos Transversais de Análise

A partir da questão central, delinearam-se três dimensões analíticas transversais, que sustentam a coerência metodológica do estudo e articulam as suas vertentes pedagógica, curricular e colaborativa:

1. Dimensão Pedagógica — Interroga como a introdução de novas estéticas e técnicas reconfigura o *habitus* docente e desafia as estratégias tradicionais de ensino do instrumento. Esta dimensão procura compreender de que modo o confronto com repertórios contemporâneos promove a reflexão crítica sobre as práticas e estimula novas formas de intervenção pedagógica.
2. Dimensão Curricular — Analisa como os programas oficiais e os critérios de avaliação dialogam (ou entram em tensão) com a imprevisibilidade inerente aos processos criativos contemporâneos. Este eixo permite observar se os currículos e as suas lógicas de planificação acolhem a experimentação, a incerteza e a pluralidade estética que caracterizam a criação musical atual.
3. Dimensão Colaborativa — Explora as aprendizagens e os modelos de trabalho emergentes da interação direta entre compositores, professores e alunos. Esta dimensão reflete a natureza participativa da I-A e o seu potencial para constituir esferas públicas (Kemmis et al., 2014), nas quais se abre um espaço comunicativo para o conhecimento ser construído pela partilha de experiências, pelo entendimento mútuo e pela procura de consenso não forçado sobre a transformação das práticas.

Ao articular estas dimensões analíticas, o investigador reconhece que este enquadramento não se limita a orientar o estudo, mas configura a sua própria arquitetura, os seus critérios de validade e o seu potencial transformador. Neste sentido, as dimensões aqui delineadas não visam encerrar hipóteses prévias, mas abrir espaços de diálogo e de reformulação contínua, garantindo que o conhecimento produzido permaneça fiel ao seu princípio: compreender para transformar.

3.3 Participantes, critérios de seleção e contexto

Tal como referem Silva e Pinto (1990), a investigação em ciências sociais decorre num espaço de interação e construção partilhada, no qual o investigador assume o papel de orientador do processo de conhecimento. Nesta investigação, a definição dos

participantes — professores de trombone, alunos em formação e compositores — corresponde a uma escolha metodológica intencional, orientada para compreender como a música contemporânea é abordada, percebida e experienciada no ensino artístico especializado em Portugal.

Por razões éticas e de confidencialidade, os professores participantes são identificados ao longo da tese através de códigos alfanuméricos, de P1 a P11, aplicados de forma sistemática nas tabelas, citações diretas e análises interpretativas. Os alunos foram igualmente tratados de forma não identificável, não sendo individualizados por nome. A identificação nominal dos compositores foi mantida por motivos autorais, uma vez que a criação das obras, a autoria musical e a reflexão sobre os processos composicionais constituem dimensões centrais do objeto de estudo. Esta diferenciação foi assumida no âmbito dos consentimentos informados e da natureza específica da participação de cada grupo.

O grupo de participantes integrou professores de trombone com diferentes níveis de experiência profissional (desde o início de carreira até à docência avançada), alunos em vários estágios do percurso formativo (do 1.º ao 5.º grau) e compositores com experiência colaborativa no domínio da pedagogia musical. Esta diversidade de perfis permitiu captar uma visão ampla e contextualizada das práticas, das representações e das tensões que atravessam o ensino do trombone e a integração da música contemporânea no currículo.

Contexto institucional

A investigação decorreu em instituições públicas e não estatais ao abrigo do *Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo* (EPC), abrangendo três conservatórios públicos e quatro escolas EPC. Com uma cobertura geográfica alargada — norte (Braga e Chaves), centro (Coimbra e Figueira da Foz), região do Tejo (Sintra e Montijo) e sul (Loulé) —, este desenho permitiu identificar subtilidades nas práticas e representações sobre o ensino da música contemporânea, constituindo um conjunto de casos com densidade empírica e potencial de transferência analítica. A articulação e o acesso a estes contextos foram formalizados através de pedidos de colaboração institucional e protocolos assinados pelas respetivas direções pedagógicas (ver Anexo I).

Para efeitos desta investigação, a classificação institucional seguiu a titularidade e o regime jurídico:

- Público (rede ME/EAE) — escolas do Estado integradas na rede pública do ensino artístico especializado;

- Não estatais ao abrigo do EPC — abrangendo entidades privadas/particulares (associações, fundações ou sociedades) e cooperativas.

Para garantir maior clareza analítica, adotou-se uma harmonização a dois níveis: (i) Público; (ii) EPC (não-estatal). Nas entrevistas, os docentes e os alunos usaram indistintamente os termos “academia” e “escola privada”, o que gerou classificações divergentes no questionário. Para reduzir o erro de categorização e assegurar a comparabilidade, “Academia” e “Escola privada” foram fundidas na categoria EPC (não-estatal). Quando relevante, distinguiu-se, através de variável auxiliar, se a entidade era associação/fundação/sociedade (privado/particular) ou cooperativa — não tendo sido identificadas cooperativas entre as instituições participantes.

Após a recolha, procedeu-se a uma recodificação pós-questionário: respostas “Academia” e “Escola privada” - EPC (não-estatal); “Escola pública” - Público. Esta harmonização terminológica baseou-se em documentos institucionais e no quadro legal vigente, reduzindo o viés de mensuração decorrente do uso de terminologia coloquial.

O grupo de alunos participantes foi constituído por 72 estudantes. Quanto à proveniência institucional, observou-se uma predominância do ensino público, com 43 alunos (59,72%), e 29 alunos (40,28%) provenientes de academias e escolas privadas, agrupadas na categoria EPC. Esta recodificação dicotómica (Público vs. EPC) possibilitou uma leitura mais clara das dinâmicas institucionais e da diversidade dos contextos educativos.

Tabela 2

Tipologia de rede e fontes de validação das instituições de ensino artístico especializado (eae) participantes

Instituição	Tipo	Evidência (fonte)
Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	Escola pública (EAE, rede ME)	Regulamento interno (Art. 3.º – “é uma escola pública do ensino básico e secundário...”). (Conservatório de Braga)
Conservatório de Música de Coimbra	Escola pública (EAE, rede ME)	Aviso de abertura DGAE para Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra no âmbito da rede do ME (EAE).
Conservatório de Música de Loulé – Francisco Rosado	Escola pública (EAE, rede ME)	Página oficial: “ Escola pública exclusivamente dedicada ao ensino artístico especializado de música.” + histórico de integração na Rede de Escolas Públicas (Despacho de 02-05-2018). (conservatoriodeloule.pt)
Academia de Artes de Chaves	EPC (B1 privado/particular); EAE; histórico de patrocínio/contratos	Site: “estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo com Autorização Definitiva DREN/230 (22-05-2009).” (aacmarcelo.wixsite.com)
Conservatório de Música David Sousa (Figueira da Foz/Pombal)	EPC (B1 privado/particular); EAE	“O CMDS é uma Escola do Ensino Particular e Cooperativo .” (secção “Sobre”). (CMDS)
Conservatório de Música de Sintra	EPC (B1 privado/particular – associação s/ fins lucrativos); EAE; contratos de patrocínio	Regulamento interno: “associação sem fins lucrativos e de utilidade pública... abrangida pelo Estatuto do EPC... celebra contratos de patrocínio com o ME (Port. 224-A/2015, com redação da Port. 140/2018).” (Conservatório Música Sintra)

Conservatório Regional de Artes do Montijo (CRAM)	EPC (B1 privado/particular); EAE; autorização definitiva 149/EPC/LVT/2018	Site oficial e Regulamento: “escola de ensino artístico especializado... autorização definitiva n.º 149/EPC/Lisboa e Vale do Tejo/2018 (DGAE).” (Cram)

Participantes e critérios de seleção

A seleção dos participantes seguiu uma lógica intencional e teórica, própria da investigação qualitativa e da investigação-ação (I-A), procurando captar a diversidade de perspetivas pedagógicas e artísticas existentes no ensino do trombone. A seleção dos participantes foi orientada por critérios de pertinência epistemológica, diversidade contextual e disponibilidade para o envolvimento continuado, distinguindo-se entre universo-alvo e universo inquirido. Esta opção reconhece, com Silva e Pinto (1990), que “os quadros de representações dos inquiridos não coincidem normalmente com os do investigador” (p. 146).

O universo-alvo corresponde ao conjunto de professores, alunos e compositores envolvidos no ensino do trombone em contextos de ensino artístico especializado. O universo inquirido corresponde aos participantes efetivamente integrados nas fases da I-A, selecionados por pertinência, disponibilidade e continuidade de participação.

Professores

Participaram 11 docentes provenientes de instituições públicas e EPC. As diferenças regionais não constituíram o foco analítico, o interesse concentrou-se nas dinâmicas institucionais e pedagógicas que moldam a abordagem ao repertório contemporâneo. A heterogeneidade dos trajetos profissionais permitiu observar como as escolhas curriculares e metodológicas articulam-se com distintas culturas organizativas. O envolvimento destes docentes foi formalizado mediante a assinatura de consentimentos informados (ver anexo II-B), tendo a auscultação inicial sido realizada através de uma entrevista de diagnóstico, cujo guião estruturado pode ser consultado no Anexo III.

Alunos

Participaram 72 estudantes entre os 10 e os 15 anos, faixa etária particularmente sensível à exploração de linguagens musicais não convencionais. Atendendo à menoridade dos alunos participantes, a participação e o registo audiovisual foram autorizados pelos respetivos encarregados de educação (ver anexo II-A). A este propósito, Porto (2014) observa que, no contacto com materiais sonoros menos codificados, “quanto menor a faixa etária, maior a familiaridade demonstrada pela criança” (p. 333). Esta constatação sugere uma predisposição mais aberta à abstração e à escuta não referencial, aspetos característicos da música contemporânea.

Os questionários foram preenchidos de forma voluntária e assíncrona, acompanhando o ritmo das audições e propostas, sem qualquer constrangimento para responder. Assim, o número de respostas válidas (n) variou entre momentos e itens (pré, durante e pós), refletindo não respostas pontuais, sobretudo nas questões abertas. Em cada análise, reportou-se o n válido do item ou escala em causa (*available-case analysis*), mantendo o grupo de referência da fase (n de participantes presentes na sessão). Este procedimento respeita os princípios éticos de autonomia e não coação, tendo sido adequado ao caráter exploratório e formativo da intervenção.

Compositores

Participaram oito compositores com diferentes trajetórias e graus de envolvimento pedagógico. A seleção pautou-se por uma lógica intencional, alinhada com a perspectiva de Fontanella (2021), para quem, na investigação qualitativa, a questão «quantos?» assume uma relevância secundária face às interrogações sobre «quem?» e «como?».⁵² Nesta abordagem, a definição do número de participantes decorre da qualidade das informações e da necessidade de captar vozes que atuem como porta-vozes de significações coletivas e culturais.⁵³ O critério de inclusão privilegiou, assim, a riqueza interpretativa e a tipicidade dos contributos, assegurando que a relação entre o investigador e os participantes se constituísse como uma dupla de interpretantes⁵⁴, capaz de fundamentar a validade científica do estudo através da profundidade dos discursos, tendo todos os intervenientes assinado o devido consentimento informado (ver anexo II-C).

Saturação teórica

A recolha de dados foi orientada pelo princípio da saturação teórica, entendida como o momento onde as manifestações dos participantes deixam de acrescentar informações pertinentes às elaborações teóricas em construção acerca das categorias analíticas. No presente estudo, a decisão de encerrar o processo de seleção dos estudantes decorreu da constatação de que novos contributos não aportavam elementos teóricos ou alternativas substanciais para o aperfeiçoamento dos padrões já identificados.⁵⁵ Esta redundância tornou-se evidente a partir das entrevistas exploratórias e da análise documental, onde

⁵² “Nas investigações qualitativas, a questão “quantos?” é de importância relativamente secundária em relação às questões “quem?” e “como?” (Fontanella, 2021, p. 37).

⁵³ “Sobretudo quando se almeja que os participantes exerçam um papel de porta-vozes de um subgrupo social, expondo significações coletivas ou culturais” (Fontanella, 2021, p. 37).

⁵⁴ “[...] configurando a relação entre investigador e participantes como uma dupla de interpretantes” (Fontanella, 2021, p. 39).

⁵⁵ “Caso o investigador perceba que as manifestações dos sucessivos participantes não acrescentam informação às elaborações teóricas que estão a ser formuladas acerca de uma categoria analítica [...] poderá optar por interromper a formação da amostra” (Fontanella, 2021, p. 38).

se consolidaram os eixos temáticos como a presença periférica do repertório contemporâneo e as barreiras pedagógicas à sua implementação. Consciente dos riscos de uma aplicação acrítica, o estudo promoveu uma codificação preliminar e contínua, garantindo que o conhecimento emergisse de uma maturação interpretativa processual, em plena coerência com os princípios de autoria e transformação da Investigação-Ação.

3.4 Estrutura da investigação-ação

A estrutura do percurso empírico desta investigação assenta na lógica espiral, iterativa e situada da investigação-ação (I-A), concebida como um processo contínuo de *planear, agir, observar e refletir*. Esta espiral não é apenas um esquema procedimental, mas uma forma de pensamento que traduz o movimento reflexivo entre experiência, interpretação e transformação. Na perspetiva de Tripp (2005), a I-A constitui um movimento recursivo de melhoria da prática e de autocompreensão do investigador, “aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (p. 446). Esta ideia de aprendizagem simultânea — sobre o fazer e sobre o compreender — define a matriz epistemológica que orienta o presente estudo.

A investigação foi desenhada como uma sequência aberta de experiências de indagação e reformulação, nas quais a teoria e a prática se encontram num espaço de coautoria metodológica. Esta relação dialógica recusa a hierarquia entre a reflexão e ação. Cada intervenção empírica é também um gesto de teorização e cada decisão teórica tem expressão prática. Assim, os dados recolhidos — provenientes das entrevistas, análise documental, inquéritos por questionário e registos reflexivos — não são tratados como resultados estáticos, mas como momentos de inflexão interpretativa, a partir dos quais se reconfiguram as estratégias pedagógicas e performativas.

A espiral da I-A, neste contexto, opera como um processo dinâmico de escuta e ajuste, onde o conhecimento emerge do próprio processo de envolvimento. A amplitude desta dinâmica, contudo, permanece — como recorda Tripp (2005) — “limitada pelo contexto e pela ética da prática” (p. 447). Esta limitação não é um obstáculo, mas uma condição epistemológica, por recordar que a investigação é sempre uma prática situada, dependente das estruturas institucionais, dos recursos disponíveis e das relações de confiança estabelecidas com os participantes. O terreno, longe de ser um espaço neutro de aplicação de modelos, é compreendido como um campo de significados, onde se negociam sentidos, tensões e possibilidades de ação.

A espiral crítica participativa proposta por Kemmis et al. (2014) constitui uma referência estruturante para este estudo. A sua pertinência não reside na adesão literal a um modelo

fixo de etapas, mas no compromisso ético e reflexivo que orienta cada ciclo da investigação, visando tornar as práticas e as suas consequências mais racionais e razoáveis, mais sustentáveis e mais justas e inclusivas.⁵⁶ O critério de sucesso metodológico, portanto, não se mede pelo cumprimento formal das fases, mas pelo sentido de desenvolvimento, transformação e emancipação que delas decorre. Cada iteração do ciclo é entendida como uma *atualização da consciência crítica*, um gesto de reconstrução do próprio campo de ação e da identidade investigativa que o habita.

A participação dos docentes, alunos e compositores na criação do repertório, nas experiências performativas e nos processos de escuta orientada foi desenhada como meio de construção partilhada de conhecimento pedagógico e artístico. A variabilidade dessa coautoria — influenciada pelos contextos, pelas personalidades e pelos graus de implicação — é aqui interpretada como um dado analítico. É precisamente nesta variabilidade que se manifesta o carácter plural e situado do conhecimento produzido pela I-A.

A prática, neste quadro, não é apenas o terreno sobre o qual se aplica a teoria, mas o espaço onde se constrói o pensamento. A epistemologia que emerge deste estudo é, por isso, uma epistemologia da ação, fundada na interdependência entre a reflexão, a ética e a criação. Tal como a música contemporânea que a inspira, esta investigação é também um gesto artístico e pedagógico, afirmando a inseparabilidade entre o processo e o conhecimento.

Neste sentido, a estrutura da I-A é, aqui, um movimento vivo de autorreflexão, no qual o investigador se reconhece como sujeito de ação e de pensamento. A investigação é conduzida como um ato de composição epistemológica — um processo onde o rigor analítico se alia à sensibilidade interpretativa, e onde a criação e o conhecimento se tornam formas convergentes de compreender o mundo educativo e artístico.

3.4.1 Fases do estudo

Respondendo à natureza espiral da investigação-ação (I-A) (Kemmis et al., 2014), cada fase desta investigação corresponde a um ciclo completo de planificação, ação, observação e reflexão, configurando um movimento iterativo de aperfeiçoamento e reconstrução da prática. A estrutura metodológica apresentada na Tabela 3 traduz esta dinâmica processual, onde cada ciclo, embora dotado de um foco predominante, é parte

⁵⁶ “important to plan a change in the interests of making our practices and their consequences more rational and reasonable, more productive and sustainable, and more just and inclusive” (Kemmis et al., 2014, p. 113).

de um mesmo gesto reflexivo que articula pensamento e ação, compreensão e transformação.

Tabela 3

Síntese dos ciclos de investigação-ação: fases, objetivos e instrumentos

Fase do Estudo	Ciclo de I-A	Objetivo Principal e Ação	Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados
1. Diagnóstico e Mapeamento Curricular	1. ^a Fase: Diagnóstico Situacional	Compreender as tensões entre o currículo prescrito e o real. (Foco: Análise crítica do contexto)	Análise Documental (Programas e legislação); Entrevistas semiestruturadas (Professores)
2. Intervenção	2. ^a Fase: Experimentação Pedagógica	Agir através de <i>workshops</i> para testar a receptividade inicial. (Foco: <i>Imersão e contacto com a obra</i>)	Inquérito por questionário (Pré e Pós-Sessão); Observação participante (Diário de Bordo); Registos audiovisuais
3. Incorporação Sistematizada	3. ^a Fase: Implementação Curricular	Consolidar as práticas na rotina da sala de aula. (Foco: <i>Sustentabilidade e regularidade</i>)	Observação participante (Diário de Bordo); Entrevistas de acompanhamento; Inquérito por questionário (Docentes)
4. Apresentação Pública e Consolidação	4. ^a Fase: Legitimação e Avaliação	Validar publicamente as aprendizagens e os critérios de avaliação. (Foco: <i>Performance e escrutínio público</i>)	Análise da performance (Vídeo); Entrevistas de fecho (Focadas na avaliação); Memorandos analíticos

1.^a Fase — Diagnóstico e Mapeamento Curricular

A primeira fase constituiu o momento inaugural do percurso empírico, orientado para caracterizar de forma situada a presença (ou omissão) do repertório contemporâneo no ensino do trombone e delimitar o problema empírico que estrutura as fases seguintes. A recolha de dados combinou entrevistas semiestruturadas a professores, análise documental de programas e matrizes curriculares e notas de campo iniciais do investigador, garantindo uma leitura triangulada das tensões entre currículo prescrito e currículo real.

Tabela 4

Instrumentos de recolha de dados e procedimentos analíticos da fase 1

Instrumento de Recolha	Finalidade Investigativa Específica	Output / Tipo de Registo
Entrevistas semiestruturadas (Docentes selecionados intencionalmente)	Mapear conceções estéticas e pedagógicas; identificar obstáculos e disposições institucionais.	Transcrição integral; Matriz de síntese temática
Análise Documental (Programas, matrizes de avaliação)	Aferir objetivamente a presença/ausência de repertório contemporâneo no currículo prescrito.	Registo documental; Compilação de excertos-chave
Diário de Bordo (Observação do Investigador)	Contextualizar as práticas observadas e registar constrangimentos informais não ditos nas entrevistas.	Notas de campo; Memorandos analíticos

2.^a Fase — Intervenção inicial e experimentação pedagógica

A segunda fase constituiu um momento de experimentação estética e performativa, centrado na criação e implementação de repertório original, na escuta orientada e na análise estética das obras. Os *workshops* funcionaram como estratégias de intervenção

e escuta reflexiva, permitindo observar as primeiras reações dos participantes e testar o potencial formativo das novas obras concebidas para este contexto.

Tabela 5
Eixos de intervenção pedagógicos e instrumentos de recolha de dados da fase 2

Eixo de Intervenção (Ação)	Instrumentos de Recolha de Dados Associados	Finalidade Investigativa	Output / Registo
A — Produção de Repertório (<i>Encomenda de obras</i>)	Análise documental (Partituras) e Registo de Feedback dos Compositores	Avaliar a adequação técnica e pedagógica das novas obras ao nível dos alunos.	Dossiês de análise da obra; Versões revistas das partituras
B — Workshops (<i>Sessões de demonstração e prática</i>)	Observação Participante e Registo Audiovisual	Analisar as reações iniciais (estranheza/curiosidade) e o envolvimento dos participantes.	Notas de campo (Diário); Gravação vídeo das sessões
C — Reflexão da Experiência (<i>Feedback dos participantes</i>)	Inquérito por Questionário (<i>Pré e Pós-Sessão</i>)	Captar a evolução das perceções e avaliar deslocações nas atitudes face à música contemporânea.	Base de dados (Respostas); Memorandos analíticos

3.ª Fase — Incorporação e Acompanhamento Processual

Na terceira fase, o foco deslocou-se da experimentação para a integração orgânica do repertório no quotidiano letivo. O princípio metodológico foi o da não prescrição, favorecendo uma incorporação contextualizada, sustentada pela autonomia docente. O acompanhamento, realizado por meio de conversas informais e de reflexão, questionários e observações em contexto natural, privilegiou a escuta pedagógica e o apoio interpretativo, permitindo compreender como o repertório contemporâneo se tornava, ou não, parte das rotinas escolares.

Tabela 6
Instrumentos de monitorização e recolha de dados da fase 3

Instrumento de Recolha	Procedimento e Contexto	Finalidade Específica	Output / Registo
Conversas Informais de Acompanhamento	Contactos regulares (presenciais ou à distância) com os docentes durante o ano.	Suportar a adaptação contextual e monitorizar dúvidas em tempo real.	Registo no Diário de Bordo (Tópicos recorrentes)
Inquérito por Questionário (<i>Foco na auto-reflexão</i>)	Aplicação a docentes (Dez. 2024).	Obter a leitura situada sobre a incorporação do repertório e dificuldades sentidas.	Base de dados de respostas
Observação Participante (<i>Contextos informais</i>)	Visitas às escolas e encontros de preparação.	Recolher impressões sobre o ambiente escolar e a receptividade institucional.	Notas de campo interpretativas

4.ª Fase — apresentação pública e consolidação

Configurando o quarto ciclo da espiral de I-A, esta fase não apenas testa os resultados anteriores, mas também reconfigura o campo da ação, deslocando-o do espaço privado da sala de aula para o espaço público da performance. A apresentação pública das obras constituiu uma estratégia de legitimação e devolução crítica, através do qual se avaliou a autonomia interpretativa dos alunos, a validade comunicativa das obras e a transferência de aprendizagens.

A reflexão subsequente — apoiada em entrevistas e análise performativa — permitiu consolidar os critérios de avaliação partilhados e integrar a experiência artística no ciclo de aprendizagem colaborativa, encerrando o percurso empírico com uma síntese reflexiva e participada entre investigador, docentes e compositores.

Tabela 7
Instrumentos de recolha de dados na 4.ª fase (performance)

Instrumento de Recolha	Participantes / Contexto	Finalidade Investigativa Específica	Output / Tipo de Registo
Entrevistas Semiestruturadas <i>(Curta duração)</i>	Alunos (pós-performance)	Captar a perceção imediata sobre a experiência estética e os desafios vividos.	Guiões de resposta curta; transcrições integrais
Observação Direta <i>(Análise de Performance)</i>	Alunos (em performance pública)	Analisar a coerência gestual, a consistência interpretativa e a autonomia técnica.	Registo audiovisual (Vídeo); notas de análise técnica
Observação Participante <i>(Registo em Diário)</i>	Investigador (bastidores e palco)	Documentar as interações sociais, a gestão da ansiedade e a dinâmica de grupo.	Diário de bordo (cadernos de campo temáticos)
Conversas Informais <i>(Feedback pós-evento)</i>	Comunidade escolar (Público, Pais, Colegas)	Recolher reações espontâneas e expectativas da comunidade face ao repertório novo.	Registo de tópicos no diário de bordo; quadros de síntese

Durante a apresentação pública, o investigador assumiu uma postura de observação direta, registando as performances sem interferir. O evento foi concetualizado como uma Sessão de Performance e Reflexão. Após a conclusão das apresentações, e já em contexto de devolução pedagógica, retomou o papel de instrutor, caracterizando a fase seguinte como observação participante, na qual procedeu à análise e à discussão das performances com os alunos. A recolha de dados nesta fase decorreu em dois momentos interdependentes — a sessão de performance e a sessão de reflexão — articulando observação direta e observação participante.

Tabela 8
Instrumentos de recolha de dados para a consolidação e reflexão final

Instrumento de Recolha	Atores	Foco da Inquirição	Output / Registo
Entrevistas Semiestruturadas	Professores	Avaliar a incorporação didática do repertório, os ajustamentos feitos e o impacto no quotidiano letivo.	Transcrições integrais; Sumários analíticos
Entrevistas Semiestruturadas	Compositores	Recolher a perspetiva do criador sobre a aplicabilidade pedagógica das obras e a colaboração com a escola.	Transcrições integrais; Tópicos de interpretação
Memorandos Analíticos <i>(Sistematização)</i>	Investigador	Sistematizar as inferências cruzadas e estabelecer as ligações teóricas finais.	Memorandos datados; Quadros de categorias emergentes

Após a sistematização dos dados descritos, procedeu-se ao tratamento da informação segundo o protocolo de Análise Temática Indutiva de Braun e Clarke (2006), conforme apresentado por Brandão, Ribeiro e Costa (2021). Esta etapa constituiu o momento interpretativo da investigação, no qual se construíram matrizes de convergência para

mapear as concordâncias e dissonâncias entre professores e compositores, identificando padrões transversais e trajetórias de apropriação sustentadas em evidências situadas.

Mais do que um fecho técnico, esta análise representa o culminar da espiral reflexiva, na qual o investigador devolve ao campo um conhecimento que é simultaneamente o produto, a interpretação e o compromisso — um gesto de práxis crítica, que transforma a experiência empírica em pensamento epistemológico ativo.

3.5 Métodos e Técnicas de Recolha e Análise de Dados

A estrutura metodológica desta investigação decorre da natureza complexa, interdisciplinar e performativa do seu objeto: as práticas pedagógicas e artísticas associadas à música contemporânea no ensino do trombone. A seleção dos métodos de recolha e análise de dados não assentou em critérios de exaustividade técnica ou de neutralidade estatística, mas na sua pertinência epistemológica, adequação contextual e potencial formativo e reflexivo.

Optou-se por métodos qualitativos e interpretativos, mais ajustados à especificidade do fenómeno educativo e artístico, permitindo captar os significados emergentes das interações reais e das experiências musicais partilhadas. Esta opção metodológica inscreve-se no paradigma qualitativo crítico e na lógica participativa da investigação-ação (I-A), que reconhece o conhecimento como uma construção situada, dialógica e transformadora. O método é, assim, assumido como instrumento técnico e como espaço de negociação epistemológica, onde se produzem significados e se exercita a capacidade reflexiva do investigador.

3.5.1 Instrumentos de recolha de dados

A complexidade do objeto investigado exigiu uma abordagem multimétodo, capaz de apreender simultaneamente as dimensões da prática pedagógica e as perceções e representações subjetivas dos intervenientes. Foram, por isso, privilegiadas técnicas que favorecem a escuta, a observação e o diálogo interpretativo, promovendo a coautoria do conhecimento: observação participante, entrevistas semiestruturadas, (ver guião no Anexo III), inquéritos por questionário, análise documental e diários reflexivos. O registo sistemático destas observações foi consolidado em notas de campo e memorandos analíticos, dos quais se apresenta um exemplo no Anexo V.

Embora ancorada num quadro qualitativo, a I-A não exclui a utilização de dados quantitativos quando estes servem ao diagnóstico ou à monitorização de mudanças. A triangulação com inquéritos por questionário permitiu aceder a um grupo alargado de

participantes, identificando as tendências gerais que complementaram a densidade interpretativa das análises qualitativas.

A observação participante constituiu a técnica principal para compreender os significados das práticas pedagógicas e performativas no seu contexto natural. Inspirada em Rebolo (2021) e Bogdan e Biklen (1994), foi concebida não como um ato passivo de registo, mas como um gesto interpretativo, implicando a presença crítica e a escuta atenta. Como sublinha Rebolo (2021), a observação pressupõe uma “qualidade de escuta”, permitindo estudar “os comportamentos e as relações entre pessoas nos seus ambientes de vida natural, sem manipulação ou interferência” (p. 90–91).

Neste estudo, a observação decorreu tanto nas sessões performativas como nos momentos informais, visando captar os gestos pedagógicos subtis, processos expressivos e dinâmicas que escapam à formalização discursiva. A recolha foi apoiada por registos audiovisuais, o que favoreceu revisões analíticas sucessivas e a triangulação interpretativa entre o observador, participantes e os dados. No plano ético, assegurou-se o consentimento informado, segundo os princípios de proteção de dados e autorização parental aplicáveis a grupos vulneráveis, como os alunos menores de idade.

As entrevistas semiestruturadas desempenharam um papel preponderante, permitindo aceder às subjetividades e às racionalidades práticas dos intervenientes. Magalhães e Paul (2021) descrevem esta técnica como “um trabalho árduo e desafiante [...] que requer grande competência, maturidade interpessoal e emocional” (p. 82). Os guiões foram elaborados conforme os objetivos do estudo, equilibrando os temas predefinidos e a emergência de tópicos espontâneos. As entrevistas foram integralmente transcritas, preservando as dimensões verbais e paraverbais da interação. Seguindo os princípios éticos propostos por Magalhães e Paul (2021), os participantes foram informados sobre os objetivos da investigação, garantindo-se a confidencialidade, o anonimato e o direito à desistência.

Para complementar a abordagem qualitativa e garantir representatividade na leitura das perceções estudantis, recorreu-se a inquéritos por questionário. Segundo Hill e Hill (2008), este instrumento é particularmente adequado para caracterizar populações e aferir as atitudes ou opiniões de forma sistematizada, garantindo a clareza de linguagem, tempo reduzido de resposta e equilíbrio entre perguntas abertas e fechadas. Os questionários foram aplicados em diferentes momentos dos ciclos de I-A, com duas finalidades: diagnosticar as disposições iniciais face à música contemporânea e monitorizar as deslocações nas perceções e atitudes após os *workshops*. Esta articulação

entre o registo objetivo e a análise interpretativa conferiu robustez metodológica e permitiu observar, numa perspetiva processual, a evolução dos participantes.

A análise documental incidu sobre programas curriculares, planos de aula e partituras, confrontando o discurso oficial com as práticas observadas. Como recordam Bogdan e Biklen (1994), “os documentos são diferentes consoante o momento histórico em que são elaborados” (p. 95), pelo que a sua leitura exige contextualização histórica e institucional.

Os diários reflexivos do investigador, mantidos ao longo de todo o processo, constituíram o núcleo de vigilância epistemológica, registando as decisões, tensões e as inferências em tempo real. Estes diários funcionaram como um espaço de metacognição metodológica, sustentando a coerência entre o fazer e o pensar investigativo.

3.5.2 Triangulação metodológica

As técnicas de recolha de dados foram integradas numa lógica de triangulação metodológica e epistemológica, concebida como uma estratégia fundamental para captar as dimensões estéticas, pedagógicas e simbólicas do fenómeno estudado. A triangulação concretizou-se através da articulação de diversos instrumentos aplicados ao mesmo fenómeno e da repetição estratégica de recolhas ao longo do tempo, envolvendo diferentes grupos de participantes.

Nas entrevistas iniciais com os professores, guiadas por um roteiro que abordou definições estéticas, práticas pedagógicas e constrangimentos curriculares, procurou-se identificar as regularidades discursivas e as tensões formativas. Os inquéritos por questionário, aplicados aos alunos em momentos distintos, captaram as reações subjetivas e afetivas às obras contemporâneas, explorando a dimensão emocional da escuta e a relação entre a familiaridade e resistência estética.

O mesmo instrumento — a entrevista semiestruturada — foi aplicado em momentos diferenciados da investigação, com funções analíticas e participantes distintas. Na Fase 1, as entrevistas dirigidas aos professores permitiram identificar as suas expectativas, conceções estéticas e os obstáculos institucionais à integração da música contemporânea. Na Fase 4, o instrumento foi novamente mobilizado junto de professores, alunos e compositores, com o propósito de analisar o diálogo entre a criação, pedagogia e a experiência performativa, bem como de avaliar os efeitos transformadores do processo sobre cada grupo.

Esta recorrência deliberada funcionou como um mecanismo de validação processual e reflexiva, permitindo mapear as continuidades, deslocações e reinterpretações de sentido ao longo do percurso empírico e assegurar a coerência evolutiva da espiral de Investigação-Ação.

A triangulação envolveu, portanto, métodos (entrevistas, observações, inquéritos por questionário, análise documental), sujeitos (professores, alunos, compositores) e ciclos de intervenção (Fases 1–4), numa estratégia que procurou aprofundar a leitura crítica do campo, em vez de confirmar hipóteses predefinidas.

Como sublinham Denzin e Lincoln (2006), a triangulação é “uma estratégia que acrescenta rigor, fôlego, complexidade, riqueza e profundidade a qualquer investigação” (p. 19). Os autores substituem a imagem do triângulo pela metáfora do cristal, pois “os cristais crescem, mudam, alteram-se [...] refletem externalidades e refratam-se dentro de si” (p. 19). Essa metáfora orienta também esta investigação, que entende a triangulação como processo interpretativo multifacetado, análogo à natureza da própria música contemporânea.

3.5.3 Análise temática e codificação interpretativa

A análise temática constituiu o eixo principal do tratamento e da interpretação dos dados, pela sua adequação à natureza reflexiva, iterativa e dialógica da Investigação-Ação. Este procedimento permitiu compreender os significados construídos pelos participantes — professores, alunos e compositores — a partir das suas experiências formativas e artísticas, respeitando o caráter situado, colaborativo e crítico do estudo.

Segundo Brandão, Ribeiro e Costa (2021), a análise temática é um método “fundacional na análise de dados qualitativos” (p. 138), pela sua flexibilidade teórica e capacidade de apreender a complexidade dos discursos. A sua aplicação seguiu uma orientação indutiva e crítica, privilegiando a emergência de padrões e temas ancorados nas vozes dos participantes, e não em categorias prévias.

O processo analítico acompanhou a lógica recursiva proposta por Braun e Clarke (citados em Brandão et al., 2021), envolvendo leitura, codificação, categorização e interpretação num ciclo contínuo de refinamento. Cada fase da I-A alimentou a seguinte, num diálogo cumulativo entre análise e ação, que garantiu a coerência evolutiva das categorias emergentes.

Deste processo resultaram núcleos temáticos progressivamente apurados — resistência estética, acomodação pedagógica, escuta crítica e coautoria — que espelham a transformação do campo e a aprendizagem dos sujeitos. A codificação, foi assumida como ato interpretativo e construtivo, onde cada fragmento de texto foi ressignificado à luz das questões de investigação, das implicações do investigador e das condições situadas da prática.

Para reforçar a fiabilidade interpretativa, realizaram-se momentos de validação intersubjetiva junto dos participantes, conforme recomendam Brandão et al. (2021), que a identificam como “uma forma de aumentar a fiabilidade do processo de análise” (p. 147).

Mais do que uma técnica analítica, a análise temática foi aqui concebida como um processo epistemológico e pedagógico. Um espaço de escuta partilhada e reconstrução de sentido onde o investigador, ao interpretar, também aprende e transforma o seu olhar. Assim, a análise não é apenas o fecho do percurso metodológico, mas um gesto reflexivo e formativo, no qual a práxis investigativa se converte em conhecimento.

3.6 Ética, reflexão e compromisso

Encerrar o capítulo metodológico desta investigação implica reconhecer que toda a prática educativa é, antes de mais, uma prática ética. A docência e a investigação partilham uma mesma exigência: agir com intencionalidade crítica e responsabilidade perante o outro. Como sublinha Lopes da Silva (2014), “a competência profissional assenta na capacidade de desenvolver uma ação intencional, o que implica referentes teóricos consistentes” (p. 285). Assim, a investigação-ação (I-A) aqui desenvolvida exigiu do investigador uma postura simultaneamente ética e reflexiva, consciente dos efeitos da sua presença no campo e das implicações epistemológicas de cada decisão metodológica. A recolha de dados, neste sentido, não foi uma operação neutra, mas a criação de espaços de escuta, diálogo e coconstrução de conhecimento, nos quais cada escolha metodológica se assumiu como um ato científico e ético.

A ética adotada ultrapassou o cumprimento formal de normas institucionais. Foram assegurados o consentimento livre e informado, o direito à desistência em qualquer momento e a transparência na comunicação dos objetivos. A proteção da identidade dos participantes — professores e alunos — foi garantida pelo anonimato, segundo o princípio de que “as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação [...] não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo” (Bogdan

& Biklen, 1994, p. 77). Esta salvaguarda foi entendida como um gesto de cuidado relacional, e não apenas como uma exigência formal ou burocrática.

Distintamente, os compositores, que intervieram como participantes e colaboradores criativos, foram identificados nominalmente, em coerência com o princípio da valorização da autoria artística e do reconhecimento do contributo criativo. Esta decisão equilibrou o direito à privacidade com a legitimidade autoral, reforçando o carácter colaborativo e dialógico do estudo.

Todavia, esses procedimentos constituem um patamar mínimo da responsabilidade ética. A ética da I-A reclama um compromisso com a equidade pedagógica, a coerência entre valores e ações, a escuta ativa e a partilha crítica do conhecimento produzido em conjunto com os sujeitos da investigação. Como enfatiza Lopes da Silva (2014), “a avaliação da ação do docente ajuda a perceber se os valores que se defendem estão a ser postos em prática” (p. 302). Este princípio foi aqui estendido ao investigador-docente, que reavaliou continuamente as suas decisões à luz do impacto nas relações pedagógicas, institucionais e humanas que estruturaram o campo.

Assumir a investigação como uma prática ética e reflexiva significou reconhecer a dimensão relacional do conhecimento e a interdependência entre quem investiga e quem é investigado. A devolução das interpretações aos participantes, bem como a integração das suas reações no processo analítico, constituíram momentos essenciais de validação intersubjetiva e de reconstrução da análise. Como sublinha Lopes da Silva (2014), “quando esse saber sobre a prática é comunicado a outros profissionais, esta atitude aproxima-se da produção de investigação-ação” (p. 299). O conhecimento produzido neste estudo não se encerra, portanto, num resultado individual. Projeta-se como uma contribuição ética, epistemológica e formativa para a comunidade educativa, afirmando-se como uma prática de devolução e transformação partilhada.

A investigação qualitativa requer igualmente uma ética contextual, atenta à complexidade moral das decisões inerentes ao trabalho de campo. Como advertem Bogdan e Biklen (1994), “as decisões éticas complexas são da responsabilidade do investigador” (p. 74), ainda que possam existir orientações institucionais. Neste estudo, cada decisão — da aproximação aos participantes à divulgação dos resultados — foi conduzida com base na reflexão deliberada e no diálogo, mantendo-se o compromisso de fidelidade aos dados e às vozes representadas.

Neste quadro, a reflexão emerge como uma dimensão intrínseca da ética. O posicionamento do investigador oscilou, conforme descrito por Bogdan e Biklen (1994), entre os polos de “observador completo” e “participante completo” (p. 125). Longe de comprometer a objetividade, essa oscilação enriqueceu a densidade interpretativa e a autenticidade do olhar. A ética não foi, assim, um princípio externo, mas uma orientação transversal a todos os ciclos da investigação (Fase 1 a Fase 4), assegurando coerência entre princípios, decisões e práticas.

Investigar em educação é, em última instância, um exercício de responsabilidade epistemológica, pedagógica e moral. Como afirmam Pimenta e Franco (2008), “o ensino é também uma prática moral e ética, que depende dos julgamentos de quem o realiza sobre o significado e as consequências da sua prática” (p. 45). A investigação-ação aqui desenvolvida configurou-se, por isso, não apenas como uma metodologia, mas como um compromisso ético com a escuta, a colaboração e a transformação coletiva.

O envolvimento dos professores, alunos e dos compositores foi concebido à luz de uma ética da participação crítica, no qual o investigador “precisa estar organizado para utilizar estratégias que produzam o envolvimento do grupo [...] criando espaços para a negociação de sentidos e de compromissos” (Pimenta & Franco, 2008, p. 110). Essa lógica orientou todos os ciclos do estudo, sustentando um contrato moral de investigação partilhada. É nesse vínculo — simultaneamente ético, epistemológico e relacional — que se funda a legitimidade desta investigação, enquanto gesto de práxis crítica e emancipatória.

Parte IV
1.^a Fase da Investigação

4 PARTE IV – 1.ª Fase da Investigação-Ação

4.1 Diagnóstico e contextualização

A primeira fase da investigação-ação constituiu um momento de leitura crítica do campo empírico, orientado pela necessidade de compreender como se articulam — ou colidem — os discursos normativos e as práticas efetivas no ensino instrumental. Mais do que descrever o contexto, o diagnóstico procurou escutar o campo como território de tensões, onde o currículo prescrito e o vivido se entrelaçam, revelando as zonas de conflito entre a tradição e a transformação.

Partindo dessa premissa, esta etapa organizou-se em torno de três questões orientadoras:

1. De que modo se articulam (ou entram em fricção) os objetivos de abertura estética enunciados nos documentos legais com as matrizes de avaliação e as práticas pedagógicas efetivas nas escolas?
2. Que lugar ocupa — ou não ocupa — o repertório contemporâneo num modelo de ensino instrumental historicamente centrado na técnica e na reprodução de cânones?
3. Que barreiras institucionais e pedagógicas são percecionadas pelos docentes como impedimentos à tradução do seu “desejo de transformação” em práticas concretas de sala de aula?

Em coerência com o paradigma sociocrítico que sustenta a Investigação-Ação, esta fase assumiu o diagnóstico não como uma mera recolha de dados, mas como um ato de escuta estruturada, destinado a tornar visíveis as condições que configuram a habitabilidade curricular da música contemporânea. O objetivo não foi confirmar hipóteses prévias, mas problematizar as contradições entre o discurso legitimador e a experiência docente, entre a retórica da inovação e os mecanismos de reprodução pedagógica.

Metodologicamente, o processo combinou a análise documental de programas, planos de estudo e matrizes de avaliação das instituições participantes, com entrevistas semiestruturadas realizadas a professores de trombone. Estas entrevistas foram concebidas como espaços de diálogo e de reflexão — momentos de interpretação onde as representações, tensões e as crenças dos docentes puderam emergir como dados significativos. A triangulação entre as fontes normativas e as narrativas docentes permitiu confrontar o enunciado com o realizado, revelando a distância entre as intenções programáticas e as práticas efetivas de ensino.

Os resultados convergem na identificação de um modelo de ensino predominantemente técnico-formalista, ancorado na reprodução de repertórios históricos e na valorização da estabilidade interpretativa. Esta configuração contrasta com as exigências contemporâneas de criatividade, improvisação e abertura estética. Embora o discurso oficial — plasmado nas Portarias n.º 223-A/2018, 229-A/2018 e 65/2022 — proclame princípios de formação integral, flexibilidade e interdisciplinaridade, a sua tradução curricular permanece residual, limitada por instrumentos de avaliação que privilegiam a conformidade em detrimento da autoria.

No plano institucional, tanto as escolas públicas como as do ensino particular e cooperativo partilham o mesmo enquadramento regulatório e, em larga medida, as mesmas estratégias de legitimação estética. Mesmo onde se observam práticas mais criativas, estas tendem a ocorrer à margem da estrutura formal, sustentadas pelo capital cultural e pela agência individual dos docentes, sem que existam mecanismos sistemáticos de reconhecimento ou continuidade curricular.

O diagnóstico revela, assim, um duplo movimento: por um lado, o predomínio de uma cultura técnico-formal que perpetua o cânone; por outro, a emergência de zonas de resistência e experimentação — pequenas fissuras no sistema que anunciam possibilidades de reconfiguração curricular. As vozes dos docentes expressam um desejo de transformação ainda condicionado pelas pressões da avaliação e pela ausência de legitimidade institucional para o novo.

Ao tornar visíveis estas tensões entre o cânone e a inovação, o diagnóstico cumpre a sua função epistemológica: fundamentar a passagem da escuta à ação. As contradições aqui mapeadas delineiam o horizonte da fase seguinte — uma intervenção pedagógica concebida como espaço de experimentação estética e curricular, orientada para ampliar as práticas de escuta, criação e performance no ensino musical e instaurar novas condições de habitabilidade para a música contemporânea.

4.1.1 Estrutura curricular e fundamentos do modelo de ensino musical

A análise documental das instituições participantes confirma a persistência de um modelo curricular conservatorial, herdeiro direto da tradição europeia oitocentista, organizado em torno do repertório canónico e da valorização de competências eminentemente técnicas. Embora os documentos oficiais evoquem princípios de formação integral, interdisciplinar e criativa, a concretização pedagógica permanece ancorada na estabilidade estética e metodológica que historicamente definiu o ensino musical em Portugal.

Neste contexto, a conceção de talento assume um carácter meritocrático e seletivo, reproduzindo uma visão essencialista da aptidão artística. O desempenho técnico tende a ser interpretado como uma expressão natural de aptidão individual, e não como um resultado de processos formativos de experimentação e acompanhamento reflexivo. Essa ideologia, de matriz iluminista e positivista, traduz-se em práticas de avaliação que reforçam as hierarquias e legitimam as exclusões, convertendo a excelência em sinónimo de conformidade estilística e não de singularidade interpretativa.

As Portarias n.º 223-A/2018, 229-A/2018 e 65/2022, ao introduzirem conceitos como *autonomia curricular*, *domínios interdisciplinares* e *valorização da criação*, pretendem reorientar o ensino artístico para modelos mais abertos e integradores. No entanto, a análise dos programas e matrizes de avaliação revela que essas intenções permanecem maioritariamente retóricas, com escassa tradução em práticas efetivas. As margens de autonomia curricular existentes são frequentemente absorvidas por exigências performativas e administrativas, resultando na neutralização dos potenciais espaços de inovação e criação.

Esta leitura confirma que a exclusão sistemática da música contemporânea não decorre apenas de preferências individuais ou lacunas de formação docente, mas de uma estrutura epistemológica que se reproduz institucionalmente. O modelo vigente é orientado por uma racionalidade técnico-formal, que privilegia a eficiência, a previsibilidade e a reprodução de repertórios legitimados, em detrimento da construção crítica e plural do conhecimento musical.

Tal racionalidade sustenta um *habitus* que aqui designamos como conservatorial (ancorado em Bourdieu e Passeron, 1992) — um conjunto de disposições — um conjunto de disposições incorporadas que naturalizam a hierarquia estética e transformam a exceção (a criação contemporânea) em anomalia. A partir deste enquadramento, torna-se evidente que repensar o ensino instrumental implica redefinir a própria noção de competência.

4.1.2 Critérios de avaliação e implicações pedagógicas

A análise das matrizes de avaliação reforça a leitura de um campo educativo ainda dominado por paradigmas técnico-formalistas. Nas instituições observadas, entre 70% e 80% da ponderação global concentra-se nas dimensões performativas e cognitivas, enquanto as dimensões criativas, colaborativas e reflexivas raramente ultrapassam 20%. Esta assimetria traduz uma hierarquização implícita dos valores pedagógicos, onde a

técnica surge como critério de legitimidade e a criação ocupa um espaço residual, frequentemente simbólico.

Os indicadores mais recorrentes — afinação, precisão rítmica, controlo do som, leitura à primeira vista — configuram uma noção de excelência ancorada na eficiência da execução, onde o erro técnico equivale à falha estética. Já a criatividade, quando incluída, tende a surgir como um item vago e impreciso, dependente da sensibilidade do avaliador, sem critérios consistentes que permitam apreciar processos de improvisação, exploração tímbrica ou criatividade. Esta lacuna transforma a inovação num objeto invisível de avaliação: o que não se mede, não conta; e o que não conta, deixa de existir pedagogicamente.

As entrevistas aos docentes tornam visível o impacto subjetivo deste enquadramento. Muitos descrevem sentir-se condicionados por critérios de avaliação rígidos, cuja pressão normativa desencoraja a introdução de repertórios não convencionais. O paradoxo entre o desejo de inovar e a obrigação de cumprir parâmetros técnico-formais gera um fenómeno de autocensura pedagógica, no qual o professor interioriza o conservadorismo institucional e o reproduz, mesmo quando o reconhece criticamente.

Emerge, assim, um desalinhamento estrutural entre as finalidades declaradas do ensino artístico — formar músicos críticos, criativos e reflexivos — e os instrumentos efetivos de validação. A hegemonia do virtuosismo técnico e a ausência de práticas que reconheçam a autoria e a experimentação configuram um obstáculo epistemológico à renovação curricular. Repensar os sistemas de avaliação implica, portanto, mais do que uma revisão técnica. Requer uma reconstrução ética e epistemológica do ato de avaliar, entendendo-o como reconhecimento do processo e não apenas do resultado. Isso supõe conceber critérios capazes de valorizar múltiplas formas de produção e performance — improvisação, composição colaborativa, integração de meios eletrónicos, exploração de texturas sonoras — e instaurar uma pedagogia da escuta, centrada na investigação estética e na autoria partilhada.

É neste horizonte de tensão entre a reprodução, criação, avaliação normativa e a escuta crítica, que se inscrevem as análises comparativas das realidades institucionais apresentadas nas secções seguintes. Mais do que apontar falhas, este diagnóstico abre um campo de possibilidades para reconfigurar o currículo a partir de dentro, transformando a avaliação de um mecanismo de controlo numa estratégia de emancipação pedagógica.

4.2 Estrutura pedagógica e critérios de avaliação

A análise comparativa dos documentos oficiais das sete instituições de ensino artístico especializado em música revela uma notável uniformidade na definição e ponderação dos critérios de avaliação. Em todas as instituições, as dimensões técnico-performativas e cognitivas — postura, afinação, qualidade do som, coordenação e leitura — concentram a maioria da ponderação, confirmando uma orientação pedagógica centrada na precisão da execução e na mensurabilidade da performance. As competências criativas, expressivas e colaborativas aparecem de forma pouco estruturada e secundária. No universo das sete instituições analisadas, a inclusão destes domínios revela-se uma prática residual, identificando-se apenas duas exceções pontuais: o Conservatório Regional de Artes do Montijo (CRAM), que menciona a experimentação de «efeitos sonoros contemporâneos», e o Conservatório David Sousa (Figueira da Foz), que faz referência a «momentos de expressão criativa e improvisação». Em ambos os casos, contudo, estes critérios ocupam posições periféricas nas matrizes de avaliação, não alterando a hegemonia do modelo técnico-performativo dominante.

Esta tendência confirma que o ensino musical institucionalizado privilegia a repetição metódica como via de domínio performativo, em detrimento de processos de exploração e criação. Tal constatação converge com o diagnóstico de Sloboda et al. (1996), segundo o qual a repetição sistemática, quando dissociada de intencionalidade reflexiva, pode ser insuficiente para atingir níveis elevados de mestria e não garante, por si só, a melhoria da performance, podendo assim limitar o desenvolvimento artístico.⁵⁷

O modelo de avaliação, baseado na eficácia técnica e na quantificação da execução, restringe, portanto, a autonomia interpretativa e constrange o surgimento de pensamento criativo entre os alunos. O ensino musical, contudo, deve articular a dimensão técnica e a dimensão estética, pois o domínio do instrumento só adquire sentido quando orientado para a significação simbólica da experiência sonora.

É nesse enquadramento que Swanwick (1999, 2003) propõe um modelo educativo assente na intencionalidade estética. Ao afirmar que “music persists in all cultures... because it is a symbolic form — a mode of discourse as old as the human race” (Swanwick, 1999, p. 2), o autor sublinha que a técnica deve servir a expressão artística, e não o inverso. Na mesma linha, ao defender que “new sounds are not by themselves new music... materials in themselves can be exciting, but the processes of selection,

⁵⁷ “may be insufficient to produce the highest levels of mastery at a skill... mere repetition does not necessarily lead to improved performance” (Sloboda et al., 1996, p. 288).

relation and intention must soon be brought to bear so that the making of music may begin” (Swanwick, 2003, p. 10), enfatiza a interdependência entre a criação, escuta e a performance — precisamente o equilíbrio que as atuais matrizes de avaliação tendem a desconsiderar.

Esta distância entre a técnica e a criação torna-se mais visível ao se analisar o contraste entre as práticas formais e informais de aprendizagem musical. A tradição escolar privilegia a reprodução e a leitura, negligenciando os processos de escuta ativa, imitação e experimentação que sustentam a aprendizagem autónoma. Como observa Green (2002), “educators have largely ignored the informal learning practices of popular musicians... Popular music has therefore been present as curriculum content, but its presence has only recently begun to affect our teaching strategies” (p. 177). Dessa forma, o ensino institucional mantém-se afastado dos modos de construção musical que emergem de contextos culturais contemporâneos e colaborativos.

A ausência sistemática de improvisação, composição e colaboração nos instrumentos de avaliação reflete uma epistemologia hierarquizada, na qual certos conhecimentos são legitimados enquanto outros permanecem invisíveis. Esta estruturação corresponde ao que Young e Muller (2010) descrevem como a função social do currículo enquanto instância de definição e hierarquização do conhecimento. Embora o conhecimento exija um grau de objetividade como condição de investigação, ele emerge dos contextos de aquisição sem poder ser reduzido a esses mesmos contextos.⁵⁸

No caso português, este poder de definição manifesta-se na supremacia do saber técnico-reprodutivo sobre o pensamento crítico e criador, convertendo a aprendizagem em espaço de execução controlada e validação de modelos legitimados.

Esta configuração curricular e avaliativa traduz-se, ainda, num processo de reprodução simbólica, que Bourdieu e Passeron (1992) caracterizam como violência simbólica: “toda a ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (p. 21). Ao manter a hegemonia do cânone, o sistema educativo assegura o monopólio da violência simbólica legítima, reproduzindo “as relações de força entre as classes sociais” (Bourdieu & Passeron, 1992, p. 25). Na ausência de critérios transparentes, instituições como a Academia de Artes de Chaves delegam nos docentes a autoridade da avaliação individual, enquanto nas escolas com matrizes mais estruturadas — como o Conservatório David Sousa, o de

⁵⁸ “A social realist approach recognises the necessary objectivity of knowledge as a condition for enquiry, but also that knowledge is emergent from and not reducible to its contexts of acquisition” (Young & Muller, 2010, p. 5).

Coimbra ou o CRAM — mantêm a primazia da correção técnica. Em ambos os casos, a música contemporânea e as práticas alternativas permanecem numa posição de subalternidade ou de exclusão discriminatória face ao modelo hegemónico.

A rigidez da avaliação observada pode ser lida, no quadro conceptual de Young e Muller (2010), como expressão de “boundaries as given” — fronteiras do conhecimento fixas e naturalizadas, que resistem ao diálogo com novas epistemologias. A ausência de “boundary crossing”, isto é, de transições críticas entre a tradição e a inovação, impede a integração de linguagens e práticas emergentes no ensino musical.

Em contrapartida, Allsup (2011) propõe um paradigma colaborativo e democrático onde o ensino se organiza como prática de coautoria, tomando como referência formas de aprendizagem musical em pequenos coletivos, com liderança partilhada e composição situada nas características do grupo.⁵⁹ A partir desta perspetiva, a avaliação desloca-se do produto técnico para o processo coletivo de criação, promovendo autonomia, partilha e sentido estético comunitário.

Tal visão converge com a pedagogia emancipatória de Paulo Freire (1987), que concebe a educação como ato de libertação e diálogo. Na sua formulação, “ninguém educa ninguém” (p. 39), o conhecimento é construído coletivamente e a aprendizagem emerge do encontro entre sujeitos. As pequenas aberturas presentes nas matrizes de avaliação — como os “momentos de expressão criativa” do Conservatório David Sousa ou os “efeitos sonoros contemporâneos” do CRAM — podem ser interpretadas como fissuras epistemológicas. Novas possibilidades de reconhecimento da diferença, da autoria e da criação partilhada.

Assim, a necessária transformação das escolas de música excede a mera atualização de programas e matrizes. Ela exige uma reconfiguração epistemológica e ética do ato de avaliar, que deve deixar de funcionar como um processo de verificação e tornar-se um ato de criação e escuta. Neste horizonte, a avaliação passa a ser instrumento de emancipação, legitimando as múltiplas formas de fazer música e permitindo que o processo formativo una o rigor técnico, a experimentação estética e a consciência crítica.

A análise comparativa entre instituições, apresentada nas secções seguintes, procura compreender em que medida tais regimes podem evoluir de um modelo de reprodução

⁵⁹ “what kids do in garage bands can serve as a model for non-hierarchical music education... sharing leadership and composing music that reflects the make-up of one’s group” (Allsup, 2011, p. 31).

técnico-formalista para uma formação artística plural e transformadora, ancorada na experimentação, na autoria e no diálogo.

Tabelas Comparativas entre Instituições

Tabela 9

Categoria atitudes

Instituição	Assiduidade	Pontualidade	Autonomia	Hábitos de Estudo
Conservatório de Braga	Explícita na dimensão Sócio-afetiva (20%)	Explícita em “Responsabilidade e autonomia”	Explícita (rubrica “Responsabilidade e autonomia”)	Explícitos: “hábitos de autonomia e regularidade no estudo”
Conservatório de Loulé	Explícita na categoria Atitudes (15%)	Implícita em “Responsabilidade” (assiduidade; pontualidade)	Explícita em “Participação” (autonomia na realização de tarefas) — integra Atitudes (15%)	Incluídos em “Responsabilidade” (posse/uso de material; tarefas em tempo útil)
Conservatório da Figueira da Foz (David Sousa)	Explícita nas Competências Pessoais/Interpessoais (observação direta, 5%)	Implícita na mesma rubrica (assiduidade e pontualidade listadas; peso de 5% nessa dimensão)	Mencionada indiretamente (estudo/participação/interesse — 30% noutra rubrica)	Não detalhado como “hábitos” isolados, mas contemplado em “Estudo individual” / “trabalhos de casa”
Conservatório de Coimbra	Explícita em Atitudes e Valores (10%)	Implícita em Atitudes e Valores (assiduidade e pontualidade listadas)	Avaliada sob “Autonomia” (em Atitudes e Valores, 10%) e ainda no domínio “Método e hábitos de estudo”	Explícitos no subdomínio “Método e hábitos de estudo” (20% da avaliação contínua)
Conservatório de Sintra	Presente no regulamento (dever legal de assiduidade) — sem matriz de pesos no doc fornecido	Presente no regulamento (dever legal de pontualidade) — sem matriz de pesos no doc fornecido	Mencionada genericamente (trabalho autónomo não detalhado como critério avaliativo)	Não aparecem “hábitos de estudo” como indicador formal na documentação partilhada
Conservatório do Montijo (CRAM)	Avaliada em Atitudes (entre 10% e 20% consoante o ciclo)	Explícita em Atitudes (“assiduidade e pontualidade”)	Explícita (secundário refere “grau de autonomia elevado”)	Explícitos (“hábitos de estudo...”)
Academia de Artes de Chaves	Ausente como critério formal nos documentos partilhados (apenas objetivos curriculares)	Não mencionada como critério de avaliação	Não mencionada como critério (aparece como objetivo: “Realização de tarefas de forma autónoma”)	Ausentes como critério; há referência a “bons hábitos de estudo” nos objetivos, não em grelhas avaliativas

A análise comparativa das sete instituições de ensino artístico especializado em música revela a persistência de um modelo de avaliação predominantemente técnico-formalista, estabelecido na reprodução do repertório clássico e na valorização da destreza performativa. Em todas as categorias observadas, verifica-se a primazia dos domínios técnico e cognitivo, que concentram entre 60% e 85% da ponderação total, enquanto as dimensões criativas, expressivas e socio afetivas permanecem secundarizadas ou ausentes.

Embora algumas escolas — nomeadamente Coimbra e o CRAM — apresentem estruturas mais sistematizadas, com descritores explícitos e pesos definidos, a generalidade das instituições mantém critérios implícitos, genéricos e desarticulados. Tal configuração

traduz uma visão hierarquizada do ensino musical, que privilegia a conformidade técnica e o cumprimento normalizado em detrimento da autonomia, da reflexão crítica e da experimentação artística.

As categorias relativas a *Atitudes, Atitudes e Valores* e *Avaliação Contínua* evidenciam uma abordagem funcional e comportamental, reduzindo a avaliação das atitudes a marcadores de disciplina e responsabilidade, sem valorização da autorregulação criativa ou colaborativa. Paralelamente, a ausência de critérios para a música contemporânea nas provas finais reforça o desfasamento entre o discurso curricular de inovação e as práticas de avaliação efetivas.

Tabela 10

Categoria técnico/motor

Instituição	Postura	Qualidade do Som	Coordenação	Técnicas Contemporâneas
Conservatório de Braga	Explícita no domínio Cognitivo e Físico-Motor (80%): “disponibilidade física, postura, respiração, flexibilidade” (7%).	Explícita: “qualidade do som... afinação, articulação” (9%) e “sonoridade (timbre)” em realização musical.	Explícita: “motricidade fina/digitação” integrada na componente técnico-motor (80%).	Não mencionadas enquanto critério/indicador (ênfase em repertório e técnica convencional).
Conservatório de Loulé	Explícita em Conhecimentos (25%): “Postura”.	Explícita em Conhecimentos: “sonoridade; domínio técnico-musical”.	Implícita via “Domínio técnico-musical” em Capacidades (45%) (não surge a palavra “coordenação”).	Ausentes nos critérios (não há referência a técnicas/efeitos contemporâneos).
Conservatório da Figueira da Foz (CM David Sousa)	Explícita em Competências técnico-artísticas e provas: “Postura adequada/Atitude e Postura em palco”.	Explícita: “Emissão de som...”, “qualidade do som” (registos), com avaliação contínua e em provas.	Explícita: “Coordenação psico-motora” entre os indicadores principais.	Pontuais referências a criação/ improvisação e introdução a técnicas de composição contemporâneas (sem grelha específica).
Conservatório de Coimbra	Explícita em “Compreensão e capacidade de realização musical”: “Postura (embocadura e corpo); Postura em palco”.	Explícita: “Homogeneidade e qualidade sonora; Afinação”.	Explícita: “Coordenação psico-motora; Sentido de pulsação”.	Não avaliadas/não referidas nas grelhas (currículo centrado em técnica clássica).
Conservatório de Sintra	Mencionada de forma genérica no regulamento (provas/audições), mas sem indicadores técnico-motor detalhados.	Não especificada nas grelhas públicas do regulamento disponível.	Não especificada como indicador próprio.	Ausentes nas referências regulamentares consultadas.
Conservatório do Montijo (CRAM)	Explícita no domínio Técnico/Motor (15–40% consoante ciclo): “adoptar uma postura correta”.	Explícita: “timbre com qualidade e afinação”.	Explícita: “motricidade fina... com boa/ elevada coordenação, fluidez e automaticidade”.	Explícitas: “produzir efeitos sonoros (técnicas contemporâneas)” no Secundário e Livre.
Academia de Artes de Chaves	Mencionada em conteúdos/objetivos (p.ex., “adquirir uma postura correta” – Trombone, 3.º grau), sem grelhas de avaliação.	Mencionada em “produção sonora” e “articulação” nos conteúdos (não como critério ponderado).	Implícita (exercícios de flexibilidade/execução técnica), sem critérios formais.	Não contempladas como critério; não há menção a efeitos/técnicas contemporâneas.

Em todas as escolas analisadas, os parâmetros de *postura*, *qualidade do som* e *coordenação* constituem os principais descritores de desempenho, representando entre 60% e 85% da ponderação total, confirmando a hegemonia de uma pedagogia da reprodução técnico-performativa. Apenas o Conservatório do Montijo (CRAM) inclui menções explícitas a *técnicas contemporâneas* — como a produção de efeitos sonoros —, ainda que pontualmente e sem impacto proporcional no resultado. Nas restantes instituições, as referências à contemporaneidade são ausentes ou meramente descritivas.

Os dados revelam, assim, uma uniformidade paradigmática que privilegia a destreza instrumental, a afinação e a sonoridade como critérios de excelência, desvalorizando dimensões interpretativas mais abertas, como a exploração tímbrica, a improvisação ou a experimentação sonora. Esta orientação traduz uma conceção restritiva de competência técnica, entendida como domínio mecânico e não como possibilidade criativa. Em termos metodológicos, o predomínio do eixo técnico-motor demonstra a ausência de instrumentos de avaliação diversificados e de descritores adaptados às práticas musicais contemporâneas, perpetuando um modelo de formação que mede a proficiência pela exatidão.

Tabela 11
Categoria cognitivo

Instituição	Fraseado e Organização Formal	Relação Melodia–Harmonia	Memorização
Conservatório de Braga	Fraseado aparece como critério (“estilo, timbre, fraseado, articulação, dinâmica, andamentos”). Sem menção explícita a “organização formal”.	Ausência de referência explícita à relação melodia–harmonia nos critérios.	Não se verificaram indicadores explícitos de memorização nas grelhas apresentadas.
Conservatório de Loulé	Não há menção explícita a “fraseado” / “organização formal” nas listas; os domínios de Conhecimentos/Capacidades referem “postura, sonoridade, correção de leitura, fluidez, domínio técnico-musical, expressividade”.	“Domínio técnico-musical” e conteúdos avaliados podem envolver relações melódico-harmónicas, mas não é formulado como critério “rela(ção) melodia–harmonia”.	Explícita: “memória musical” (em Conhecimentos) e “Memorização” (em Capacidades).
Conservatório da Figueira da Foz (CM David Sousa)	Explícito: “noção de fraseado” em “Compreensão e capacidade de realização musical”.	Indireto (conteúdos): escalas, arpejos e relativa menor “harmónica e melódica” evidenciam trabalho harmónico, mas o critério “relacionar melodia com harmonia” não surge textualizado.	Explícito: “capacidade de memorização” em critérios.
Conservatório de Coimbra	Explícito: inclui “noção de fraseado” no domínio cognitivo.	Implícito: critérios listam leitura melódica/rítmica e outros; não há formulação explícita “melodia–harmonia”.	Explícito: “capacidade de memorização” no domínio cognitivo.
Conservatório de Sintra	O regulamento interno detalha processos e provas, mas não apresenta critérios específicos (não há referência explícita a fraseado/organização formal no documento fornecido).	Não detalhada nos documentos disponibilizados.	Não detalhada nos documentos disponibilizados.

Conservatório do Montijo (CRAM)	Explícito: “compreender o fraseado e organização (formal) do repertório/pequenas melodias” (com variação de percentagens por ciclo).	Explícito: “relacionar a linha melódica com a harmonia” (3.º ciclo e secundário).	Explícito: “memorizar (pequenos) trechos” / “memorizar música”, conforme o nível.
Academia de Artes de Chaves	Não aparece como critério; há referência a “Phrasing studies” como material didático, mas não como indicador avaliativo.	Indireto (conteúdos): “criar melodias próprias tendo uma base harmónica maior ou menor” indica trabalho de relação melodia–harmonia, mas não surge como critério formal.	Explícito (conteúdos/objetivos): “executar exercícios de memória” em vários graus.

Os critérios como *fraseado*, *organização formal*, *relação melodia–harmonia* e *memorização* surgem com níveis de explicitação e ponderação bastante desiguais, evidenciando inconsistências entre o discurso curricular e a operacionalização prática da avaliação.

O *fraseado* aparece explicitamente em apenas quatro instituições (Braga, Figueira da Foz, Coimbra e Montijo/CRAM), mas raramente associado a uma descrição analítica da organização formal das obras. A *relação melodia–harmonia* é o critério mais negligenciado: apenas o CRAM o explicita textualmente (“relacionar a linha melódica com a harmonia”), enquanto noutras instituições a ligação entre estas dimensões surge apenas inferida através de conteúdos técnicos ou de leitura musical. Já a *memorização* é o indicador cognitivo mais recorrente, embora com diferentes graus de formalização — explícita em Loulé, Figueira da Foz, Coimbra, CRAM e, indiretamente, em Chaves —, sugerindo uma valorização parcial e fragmentada das competências de retenção e compreensão musical.

No conjunto, observa-se que o domínio cognitivo é frequentemente subsumido a categorias técnicas ou performativas, perdendo autonomia em termos de avaliação. Tal configuração fragiliza a consistência interna dos critérios e limita a promoção de processos cognitivos superiores, como a análise estrutural, a antecipação interpretativa e a reflexão estética. A ausência de descritores claros compromete, assim, a fiabilidade e a comparabilidade institucional.

Tabela 12

Categoria performance e expressão

Instituição	Postura em Palco	Controlo da Ansiedade	Expressividade	Cunho Pessoal na Interpretação
Conservatório de Braga (CMCG Braga)	Explícita: “Desempenho em público” com cuidado de apresentação/atitude em palco.	Explícito: “autocontrolo emocional durante o desempenho em público.”	Explícita/implícita: “qualidade expressiva da comunicação musical” e coerência estilística.	Não mencionada como critério (“cunho pessoal” não aparece).

Conservatório de Loulé	Explícita: “Atitude em palco” nas Capacidades (45%).	Não mencionada	Explícita: “expressividade” nos Conhecimentos (Postura, sonoridade... expressividade).	Não mencionada (“cunho pessoal” não consta).
Conservatório da Figueira da Foz (CM David Sousa)	Explícita: “Atitude e Postura em palco” em audições/performance pública e prova prática.	Não mencionada como critério; surgem antes itens de concentração/continuidade apesar de erros.	Explícita: “Capacidade de expressão pessoal e criação autónoma” (momento de expressão criativa e em audições).	Implícita via “expressão pessoal e criação autónoma”; não aparece a expressão “cunho pessoal”.
Conservatório de Coimbra	Explícita: “Postura em palco” (também postura corporal) em domínio cognitivo/performativo.	Não mencionada	Implícita: elementos como articulação e dinâmica no domínio performativo; não surge “expressividade” como rótulo.	Não mencionada
Conservatório de Sintra	Não especificada nos documentos disponibilizados (Regulamento Interno sem grelhas/descriptores técnicos de palco).	Não especificado	Não especificado (documento não traz critérios de “expressividade”).	Não especificado
Conservatório do Montijo (CRAM)	Explícita: “adotar uma postura correta em palco / atitude cénica”.	Explícita: “controlar os níveis de ansiedade e manter a concentração”.	Explícita: domínio “Expressivo” com lista de parâmetros (articulações, dinâmicas, fraseado, timbre, vibrato...).	Explícita: “imprimir um cunho pessoal à sua interpretação.”
Academia de Artes de Chaves	Mencionada nos conteúdos: “adquirir uma postura correta (sentado e de pé)”; não há critério formal de “palco”.	Não mencionada	Mencionada nos conteúdos (musicalidade; relação emotiva; criação de melodias), mas sem critério avaliativo.	Implícito nos conteúdos (criar melodias próprias), não formalizado como critério (“cunho pessoal” não surge).

A análise comparativa das sete instituições evidencia que a categoria *Performance e Expressão* se apresenta como uma das mais heterogéneas e desiguais na formalização dos critérios de avaliação. Embora a *postura em palco* figure explicitamente na maioria dos documentos — com destaque para Braga, Loulé, Figueira da Foz, Coimbra e Montijo (CRAM) —, os restantes indicadores revelam lacunas significativas, sobretudo no que respeita ao *controlo da ansiedade*, à *expressividade* e ao *cunho pessoal na interpretação*.

O *controlo da ansiedade* apenas é explicitado no CRAM e, incipientemente, em Braga, permanecendo ausente das grelhas das restantes instituições. Já a *expressividade* surge com diferentes graus de visibilidade: explicitamente mencionada em Loulé, Figueira da Foz e CRAM, e apenas inferida noutros contextos através de descritores como *dinâmica*, *articulação* ou *comunicação musical*. O *cunho pessoal*, que traduz a dimensão autoral e interpretativa do músico, é praticamente inexistente enquanto critério formal, sendo apenas valorizado de modo explícito no CRAM, e de forma implícita na Figueira da Foz.

Este quadro demonstra uma valorização parcial e normalizada da performance, entendida como exposição pública da técnica e não como espaço de ação artística. A ausência de descritores sistemáticos relativos à expressividade, à gestão emocional e à individualidade interpretativa evidencia uma visão funcional e controlada da performance, centrada na correção formal. Em termos pedagógicos, esta configuração limita a aprendizagem expressiva e a consciência estética, comprometendo o desenvolvimento de competências interpretativas complexas e a formação de intérpretes reflexivos.

Tabela 13

Categoria avaliação contínua

Instituição	Progresso Técnico	Participação	Trabalho Autónomo	Estímulo à Criatividade / Improvisação / Composição
Conservatório de Braga	Acompanhado por observação direta e prova trimestral no domínio cognitivo e psicomotor (80%). Itens: pulsação/ritmo, estilo/sonoridade, desempenho em público, etc.	Incluída na área sócio-afetiva (20%): “participação, colaboração” (descritores).	“Trabalho individual autónomo (estratégia e método de estudo/pesquisa)” explicitado como instrumento de avaliação contínua.	Critério “Repertório e criatividade”: aplica competências estéticas/críticas ao repertório (5%).
Conservatório de Loulé	Conhecimentos (25%) + Audições (15–20%) + Capacidades (45%): inclui postura, sonoridade, domínio técnico, memorização, atitude em palco (avaliação contínua).	Parâmetro “Participação” (5–10%) em Atitudes (interesse/empenho; intervenções; iniciativa).	Autonomia aparece em Atitudes-Participação (“autonomia na realização de tarefas”).	Não explicitado nos critérios de Instrumento; “pensamento criativo” surge como área de perfil, não como critério avaliativo de Instrumento.
Conservatório da Figueira da Foz (CM David Sousa)	Competências técnico-artísticas monitorizadas por observação contínua; indicadores incluem coordenação, som, leitura, postura; com provas/audições.	“Estudo, interesse e participação” (30%) e menção direta a “Participação nas atividades da escola”.	Estudo individual e cumprimento de tarefas/trabalhos de casa explicitados nos indicadores.	Explícito: “Expressão Criativa/Improvisação” como metodologia e momento avaliado (5% + exercício de expressão criativa/improvisação 10%).
Conservatório de Coimbra	No domínio cognitivo (avaliado de forma contínua): afinação, coordenação, leitura, postura, memorização; com execução em aula e audições.	“Disponibilidade e participação nas atividades escolares” consta nos critérios de Atitudes e Valores.	“Método e hábitos de estudo – Autonomia no estudo diário” (20%).	Não explicitado como critério (improvisação/composição não surgem).
Conservatório de Sintra	Avaliação contínua do desempenho em aula (regra geral departamental); não detalha progressos técnicos por subcritérios na disciplina de Instrumento.	Participação explicitamente considerada (FM e Classes de Conjunto).	Trabalho autónomo/estudo individual autónomo considerado (FM e Classe de Conjunto).	Não explicitado como critério; existe oferta opcional de “Cantar, criar e Improvisar” na iniciação (atividade, não critério de Instrumento).
Conservatório do Montijo (CRAM)	Explícito por domínio Técnico/Motor (20–40% dependendo do ciclo) e provas	Atitudes avaliam empenho/hábitos de estudo/assiduidade e pontualidade;	Hábitos de estudo avaliados em Atitudes (procura superar desafios).	Criatividade aparece no domínio Expressivo (“imprimir cunho pessoal”); técnicas

	periódicas; grelhas por ciclo.	“participação” não surge como termo, mas o envolvimento é aferido via empenho.		contemporâneas/efeitos sonoros no Técnico/Motor; improvisação/composição não mencionadas.
Academia de Artes de Chaves	Documentos fornecidos são planos anuais (objetivos/conteúdos) e não fixam critérios formais de avaliação contínua; foco no desenvolvimento técnico.	Não explicitada como critério (há objetivo de integração/sociabilidade, mas sem grelha).	Mencionado nos objetivos: “realização de tarefas de forma autónoma” e orientação para estudo individual (não como critério).	Estimulado nos conteúdos (“criar melodias próprias” no 1.º grau), não formalizado como critério.

Em todas as instituições, o acompanhamento do desenvolvimento técnico — postura, som, coordenação, leitura e afinação — constitui o núcleo de avaliação, representando entre 60% e 80% da ponderação global. As restantes dimensões, como *participação*, *autonomia* e *criatividade*, surgem com peso reduzido ou formulações genéricas, revelando um sistema ainda pouco sensível à diversidade de competências musicais e formativas.

CrITÉRIOS de *participação* e *trabalho autónomo* aparecem, em alguns casos, associados a domínios nas atitudes (Braga, Loulé, Coimbra, CRAM), mas limitados a indicadores de empenho e cumprimento de tarefas, sem reconhecimento da autonomia criativa ou reflexiva. A *criatividade*, a *improvisação* e a *composição* são praticamente ausentes, com exceção da Figueira da Foz, que inclui explicitamente momentos de *expressão criativa* e *improvisação* (10%). As restantes instituições mantêm uma orientação fortemente prescritiva, onde a regularidade e a precisão técnica se sobrepõem à exploração estética e à iniciativa artística.

A avaliação contínua, concebida enquanto processo formativo e dinâmico, é ainda aplicada instrumentalmente e subordinada a lógicas de desempenho e produtividade. A ausência de descritores específicos para a criatividade e para o pensamento divergente revela uma lacuna epistemológica que limita o potencial formativo da avaliação.

Tabela 14
Categoria provas finais

Instituição	Repertório	Afinação, Ritmo, Articulação, Interpretação	Inclusão de Repertório Contemporâneo
Conservatório de Braga	Referência a “estilo do repertório” conforme época/tradição; prova trimestral perante júri. ()	CrITÉRIOS explícitos: timbre/sonoridade, fraseado, articulação, pulsação/ritmo; desempenho em público. ()	Não especificada nos critérios; foco em repertório “adequado à etapa” sem menção a contemporâneo. ()
Conservatório de Loulé	Estrutura de provas/audições, sem prescrição estética; não há menção explícita a repertório contemporâneo. ()	Avalia postura, sonoridade, correção de leitura, fluidez, domínio técnico-musical, expressividade, memória musical. ()	Não mencionada nos critérios de instrumento. ()

Conservatório da Figueira da Foz (David Sousa)	Provas internas/globais; abertura a “peça de carácter eclético (pop, rock, jazz)” além do repertório habitual. ()	Na prova prática e grelhas: leitura/execução rítmico-melódica, postura em palco, continuidade performativa. ()	Estimula “expressão criativa/improvisação”; inclui peça eclética, mas não estabelece obrigatoriedade de repertório de música contemporânea erudita. ()
Conservatório de Coimbra	Sem prescrição explícita de estética de repertório nas provas; cumpre “programa mínimo”. ()	Critérios detalhados: afinação, leitura rítmica/melódica, fraseado, articulações/dinâmicas, qualidade sonora, postura e postura em palco. ()	Não há menção a inclusão de repertório contemporâneo nas provas. ()
Conservatório de Sintra	Matriz de prova de instrumento: “1 Estudo + 1 Peça / andamento de Sonata / de Concerto” (formato tradicional). ()	Regulamento remete critérios específicos para departamentos; provas globais avaliadas, mas sem detalhe técnico na norma geral. ()	Não referida a obrigatoriedade ou incentivo específico a repertório contemporâneo nas provas. ()
CRAM — Conservatório Regional de Artes do Montijo	Três provas anuais (Técnica, Intercalar, Recital); grelhas de prova com itens de leitura, pulsação, timbre, articulação, fraseado, estilo. ()	Critérios de prova e periódica dão grande ênfase a timbre/afinação, articulação, fluidez, fraseado, estilo e segurança. ()	“Produzir efeitos sonoros (técnicas contemporâneas)” aparece no domínio técnico/motor; contudo não surge como requisito de repertório na prova final. ()
Academia de Artes de Chaves	Planos curriculares listam métodos/peças predominantemente clássicos (Arban, Bordogni; <i>Pièces Classiques</i>); não há regulamento de provas finais com repertório definido. ()	Conteúdos incluem produção sonora, articulação, exercícios rítmicos/memória, mas sem grelhas avaliativas formais para provas finais. ()	Não há referência a inclusão de repertório contemporâneo nas avaliações. ()

Em todos os casos, as provas privilegiam critérios como *afinação*, *ritmo*, *articulação*, *fraseado* e *interpretação estilística*, concebendo a performance pública como instância de validação da competência técnica e não como espaço de criação artística. O repertório apresentado é predominantemente histórico e canónico, sendo descrito como “adequado à etapa” ou “de acordo com a tradição do instrumento”, sem referência explícita à inclusão sistemática de obras contemporâneas. Apenas a Figueira da Foz admite, facultativamente, a execução de “peças de carácter eclético (pop, rock, jazz)” e exercícios de *expressão criativa ou improvisação*, embora sem enquadramento obrigatório nem critérios diferenciados. No CRAM, a menção a *técnicas contemporâneas* ocorre em domínios técnico-motores, mas não se reflete na estrutura de avaliação das provas.

As provas finais consolidam um paradigma de avaliação conservador, ancorado na fidelidade interpretativa e na precisão técnica, que perpetua a hegemonia do cânone clássico e isola práticas performativas contemporâneas. Esta configuração reproduz um sistema de reconhecimento estético restrito, onde a inovação é tratada como exceção e a criatividade como risco.

No conjunto das categorias analisadas — Atitudes, Técnico/Motor, Cognitivo, Performance e Expressão, Avaliação Contínua e Provas Finais — delineia-se um padrão,

onde a avaliação organiza-se em torno do controlo técnico e da execução de repertório canónico, enquanto a criatividade, a experimentação, a reflexão e a autoria permanecem pouco explicitadas ou sem peso efetivo nas práticas formais. A técnica é tratada como eixo estruturante da legitimidade escolar, ao passo que a exploração tímbrica, a improvisação, a composição, a gestão emocional em performance ou a construção de um cunho interpretativo próprio surgem, quando muito, de forma periférica e desigual entre instituições. O domínio cognitivo tende a ser absorvido por descritores performativos, a dimensão das atitudes reduz-se maioritariamente a marcadores de disciplina e cumprimento, e a música contemporânea aparece apenas como exceção pontual, sem se tornar critério estruturante da avaliação. Assim, o sistema de avaliação espelha como, também, reforça um modelo formativo centrado na reprodução de repertórios legitimados, limitando a consolidação de práticas pedagógicas mais abertas, experimentais e dialogantes. É neste quadro que se torna particularmente relevante ouvir as vozes dos docentes, para compreender de que modo interpretam, tensionam ou procuram reconfigurar, no quotidiano, estas estruturas de avaliação e o lugar da música contemporânea no ensino do trombone.

4.3 Reformulações curriculares no contexto da música contemporânea

A crítica às práticas pedagógicas observadas evidencia um desfasamento estrutural entre o ensino musical institucional e as epistemologias da contemporaneidade. As escolas analisadas continuam a organizar a aprendizagem a partir de modelos estéticos de estabilidade e reprodução, ignorando a fragmentação, a pluralidade e a indeterminação que caracterizam o fazer musical contemporâneo. Neste sentido, o campo empírico confirma a distância entre o discurso curricular oficial, que enuncia a abertura e a interdisciplinaridade, e a realidade pedagógica, ainda dominada por lógicas de conservação e de controlo técnico.

A contemporaneidade musical, como observa Paddison e Deliège (2010), não constitui uma linguagem unificada, mas um campo de divergências e respostas críticas à modernidade, cuja vitalidade estética reside na resistência à estabilização e à homogeneização. No entanto, o ensino artístico especializado em Portugal continua a operar segundo o paradigma da unidade e da fidelidade canónica, produzindo currículos que privilegiam a segurança da repetição em detrimento da incerteza criativa. Esta cristalização institucional aproxima-se do fenómeno descrito por Born (1995), quando adverte que “The avant-garde becomes institutionalized when the very mechanisms designed to support experimentation start to reproduce the hierarchies they once resisted” (p. 9). De modo análogo, o sistema português institucionaliza o experimental,

ao converter o discurso da inovação num ritual de legitimação simbólica, desprovido de consequência pedagógica efetiva.

No plano empírico, esta institucionalização do experimental manifesta-se de forma concreta na ausência de improvisação, interdisciplinaridade, novas notações e exploração sonora nos currículos nucleares, bem como a discriminação dos repertórios contemporâneos em módulos opcionais, episódicos e pouco articulados com o percurso formativo. Essa discriminação não é apenas curricular, trata-se de uma produção ativa da ausência, tal como identifica Pinho Vargas (2011) ao afirmar que “a música portuguesa contemporânea sofre de uma produção ativa da sua inexistência: é criada, mas não é ouvida [...] resultado de uma estrutura institucional que se alimenta da sua própria exclusão” (Fernandes & Boléo, 2011). De modo semelhante, Abreu (2012) descreve um “vazio institucional” face à legitimação de novos paradigmas estéticos, enquanto Costa, Vieira e Pinto (2018) denunciam a monocultura curricular do repertório europeu erudito, que conduz às “atuações que silenciam as outras músicas, o que nos leva a questionar o porquê do monopólio de um repertório e os motivos para a não-existência de outros.” (p. 53).

Nas escolas estudadas, esta hegemonia manifesta-se sobretudo como acréscimos pontuais de conteúdos — pequenas adições superficiais que não alteram a estrutura epistemológica que sustenta o modelo técnico-formalista do ensino musical. Esta rigidez curricular confirma o diagnóstico de Branco (2022), para quem o ensino artístico português forma intérpretes tecnicamente competentes, mas artisticamente despossuídos, sacrificando a autonomia criativa à excelência performativa.

O paradoxo identificado por Mota (2014) — a tensão irresolvida entre a inovação e a tradição — manifesta-se concretamente nos dados recolhidos na primeira fase da investigação. As práticas observadas evidenciam que, embora os documentos oficiais proclamem a modernização e a interdisciplinaridade, a estrutura avaliativa permanece ancorada em critérios técnico-performativos, como se verificou nas escolas. Esta correspondência empírica confirma a crítica de Sloboda (2011), para quem a sobrevivência dos conservatórios depende da capacidade de romper com a lógica reprodutiva e de integrar a experiência estética como forma de conhecimento. Assim, o quadro português exemplifica, de modo tangível, a fratura entre o discurso da mudança e a continuidade estrutural do modelo técnico-formalista.

O potencial dessas práticas depende, porém, da capacidade institucional de reconhecer a música contemporânea não como um adorno curricular, mas como um princípio epistemológico. Reformular o currículo, nesse contexto, exige escutar atentamente as

práticas docentes — compreender como os professores promovem, resistem ou reinterpretam as estruturas de avaliação e os repertórios que lhes são impostos.

A escuta das representações docentes constitui, portanto, o ponto de inflexão metodológica desta investigação. É a partir da experiência concreta dos agentes pedagógicos que se torna possível pensar o currículo como uma construção coletiva, e não como imposição normativa.

É neste diálogo que se projeta a intervenção pedagógica, concebida como uma forma de experimentação estética e curricular voltada à ampliação das práticas de escuta, de criação e de performance no ensino musical.

4.4 Representações dos docentes sobre o ensino da música contemporânea

Qualquer processo de mudança educativa requer, para além de um diagnóstico estrutural, uma escuta atenta dos agentes pedagógicos que habitam o quotidiano escolar. As entrevistas realizadas aos professores de trombone do ensino artístico especializado permitiram aceder a esse plano micropolítico da prática, onde se tornam visíveis as tensões que atravessam o lugar da música contemporânea no currículo e no ensino instrumental.

Por razões de confidencialidade, os professores participantes são identificados ao longo da tese através de códigos alfanuméricos, de P1 a P11. Esta codificação foi aplicada de forma sistemática nas tabelas, citações e análises interpretativas.

Enquanto docente-investigador, este momento de recolha constituiu, simultaneamente, um exercício de observação e de implicação. A escuta de colegas de profissão despoletou uma reflexão contínua sobre as fronteiras entre a análise e a pertença, permitindo compreender as resistências e as aberturas não apenas como dados empíricos, mas como reflexos de um campo habitado também pelo investigador.

Das vozes recolhidas emergem referências recorrentes às dificuldades associadas ao repertório disponível, à formação específica dos docentes e às condições institucionais de implementação, bem como a uma utilização nem sempre consistente de termos como *“música contemporânea”*, *“moderna”* ou *“atual”*. Esta instabilidade conceptual contribui para a música contemporânea continuar frequentemente confinada a zonas periféricas do percurso formativo — uma constatação que será aprofundada nas secções subsequentes.

No quadro da investigação-ação que estrutura esta tese, o corpus de entrevistas foi concebido como uma fonte empírica e um espaço de coconstrução de conhecimento. As interações desenvolvidas revelaram-se momentos de aprendizagem partilhada, nos quais a escuta ativa e a reflexão crítica se entrelaçaram. Esta posição intersubjetiva, entre a proximidade profissional e o distanciamento analítico, exigiu uma vigilância constante sobre o meu próprio lugar, procurando transformar a implicação num instrumento de rigor, e não de enviesamento.

Os testemunhos recolhidos permitiram identificar tanto as lacunas estruturais do sistema como as experiências que prefiguram as possibilidades de transformação. No âmbito destas práticas, sobressaem dinâmicas pontuais de exploração sonora, contactos com compositores e iniciativas de criação colaborativa com os alunos. Tais ações constituem acontecimentos pedagógicos que, embora dispersos, revelam a potencialidade de um modelo de ensino mais dialógico e criativo.

4.4.1 Perfil socioprofissional dos professores entrevistados

Tabela 15

Caracterização socioprofissional dos professores entrevistados

Professor	Idade	Região de Atuação	Formação Académica	Anos de Ensino	Tipo de Instituição
P1	49	Centro (Coimbra)	Licenciatura em Instrumento	30	Conservatório público
P2	31	Algarve (Loulé)	Mestrado em Ensino de Música	8	Conservatório público
P3	39	Norte (Braga e Porto)	Mestrado em Ensino de Música	16	Conservatório público
P4	42	Norte (Braga e Porto)	Licenciatura com profissionalização	17	Conservatório público
P5	53	Lisboa (anteriormente Baixo Alentejo)	Mestrado em Ensino de Música	33-34	Ensino particular e cooperativo
P6	34	Norte (Paredes e Trás-os-Montes)	Mestrado em Ensino de Música	13	Ensino particular e cooperativo
P7	31	Centro (Coimbra, Arganil, Sertão)	Mestrado em Ensino de Música	7 (oficial) / 9-10 (informal)	Conservatório público e ensino particular e cooperativo
P8	28	Centro (Figueira da Foz)	Mestrado em Ensino de Música	6	Ensino particular e cooperativo
P9	37	Centro (Coimbra, Arouca)	Licenciatura em Ensino de Música	14	Conservatório público e ensino particular e cooperativo
P10	26	Lisboa (margem sul do Tejo e sul do país)	Mestrado em Ensino de Música	5	Ensino particular e cooperativo
P11	57	Norte	Licenciatura em Instrumento	32	Conservatório público

Participaram 11 docentes de diferentes regiões do país, com idades compreendidas entre os 26 e os 57 anos. Esta amplitude etária traduz a coexistência de várias “gerações docentes”, articulando percursos consolidados com abordagens emergentes, frequentemente marcadas por maior abertura à experimentação. A faixa predominante situa-se entre os 40 e os 50 anos — etapa associada a uma maturidade profissional na qual a experiência acumulada coexiste com a disponibilidade para a atualização didática.

Enquanto participante e observador, é possível reconhecer neste perfil etário uma tensão geracional que atravessa o próprio campo profissional, entre o conforto das práticas sedimentadas e o impulso de renovação. Esta perceção, inevitavelmente ancorada na experiência docente no terreno, reforça a consciência de que o processo de mudança exige tempo, diálogo e reconhecimento mútuo entre gerações docentes.

Geograficamente, os docentes distribuem-se pelas principais regiões do país — Norte, Centro, Lisboa e Algarve — assegurando uma diversidade territorial que permite captar as variações contextuais no acesso ao repertório contemporâneo, na oferta de formação contínua e na disponibilidade de recursos institucionais.

No plano académico, todos os professores possuem formação superior, com predominância de licenciaturas e mestrados em ensino de música ou áreas afins. Esta qualificação formal elevada constitui um ponto de partida importante. Não garante, por si só, a inovação, mas oferece uma base epistemológica e técnica a partir da qual se pode construir uma prática pedagógica refletida, sobretudo quando articulada com a investigação e a formação contínua.

A experiência de ensino varia entre cinco e mais de trinta anos, sendo que uma parte significativa dos entrevistados acumula mais de duas décadas de docência. Esta densidade temporal favorece uma compreensão aprofundada dos limites e potencialidades do ensino artístico especializado, sobretudo no que se refere à gestão das tensões entre a tradição do ensino instrumental e os desafios colocados pela música contemporânea.

Por fim, verifica-se uma diversidade institucional relevante. Os docentes lecionam em conservatórios públicos e em escolas do ensino particular e cooperativo, revelando diferenças na autonomia pedagógica, na flexibilidade curricular e na dotação de recursos. Estas variações contextuais sugerem cenários distintos para a integração do

repertório contemporâneo no quotidiano letivo, evidenciando que a “habitabilidade curricular” depende tanto da vontade individual como das condições estruturais oferecidas pelas instituições.

Esta constatação — reiteradamente testemunhada na prática docente do investigador — reforça a necessidade de compreender a inovação não como um ato isolado, mas como um processo coletivo, situado e condicionado. O olhar do investigador, ao espelhar o do professor, reconhece-se implicado nessa rede de tensões e possibilidades, convertendo a experiência profissional numa lente crítica e, simultaneamente, em terreno de transformação.

4.4.2 Procedimento de análise das entrevistas

As entrevistas, conduzidas através do guião sistematizado no Anexo III, foram analisadas segundo os princípios da análise de conteúdo propostos por Laurence Bardin (2016), percorrendo as três etapas clássicas do método: pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos resultados. A partir de um processo indutivo de categorização temática, foram formuladas dezanove categorias e subcategorias, posteriormente agrupadas em cinco macro temas interpretativos:

- (i) conceções e terminologias sobre a música contemporânea;
- (ii) currículo e integração institucional;
- (iii) repertório e práticas pedagógicas;
- (iv) formação, criatividade e autoria; e
- (v) colaboração e inovação.

Tabela 16

Categorização e estrutura temática emergente da análise de conteúdo

Macro tema	Categoria	Subcategoria
Conceções e Terminologias sobre a Música Contemporânea	Prática de Ensino	Terminologias e Referência Conceptual sobre a Música Contemporânea
	Espaço Curricular	Distribuição da Música Contemporânea por Níveis de Ensino
	Fundamentos da Música Tonal	Centralidade da Tradição Tonal e os Limites Epistemológicos
	Apreciação da Música Contemporânea	Adequação da Formação Musical para a Compreensão Estética de Novas Linguagens
Currículo e integração institucional	Responsabilidade Institucional e Docente	Apreciação e Integração Curricular da Música Contemporânea
	Espaço Curricular	Distribuição e articulação institucional
	Atualização Curricular	Urgência Epistemológica e Pedagógica no Ensino do Trombone
Repertório e práticas pedagógicas	Diversidade de Géneros Musicais	Abordagens ao Repertório no Ensino do Trombone
	Compositores portugueses	Representação e Aplicação Didática

	Falta de Repertório	Barreiras à Implementação da Música Contemporânea
	Desafios e Recursos	Limitações e Estratégias
	Disponibilidade de Materiais	Recursos Didáticos para o Ensino de Música Contemporânea
Formação, criatividade e autoria	Impacto da Formação Musical	Função Estruturante da Formação Teórico-Auditiva
	Exploração e Criatividade	Práticas de Experimentação Sonora e Desenvolvimento da Imaginação
	Criatividade	Práticas de Improvisação, Composição e Experimentação
	Relevância da Música Contemporânea	Dimensões Formativas e Culturais
Colaboração e inovação	Colaboração entre Professores e Compositores	Estratégias de Inovação Curricular e Criação de Repertório
	Parcerias na Criação de Obras	Colaborações Estruturadas entre Professores e Compositores
	O Futuro do Ensino do Trombone	O Papel Emergente da Música Contemporânea na Configuração Pedagógica

Cada categoria emergiu como um domínio conceptual do discurso docente, enquanto as subcategorias permitiram identificar as dimensões específicas associadas às práticas, percepções e representações da música contemporânea. Este procedimento visou organizar a diversidade das respostas e reconhecer os padrões de pensamento e crenças pedagógicas, revelando as tensões epistemológicas que atravessam o ensino artístico especializado.

A dupla condição de docente e investigador exigiu uma vigilância constante sobre os modos de escuta e interpretação — uma atenção crítica ao risco de projetar sobre o material empírico as concepções pedagógicas do investigador. Esta posição híbrida, ainda que desafiante, enriqueceu o processo interpretativo, ao permitir compreender as vozes dos colegas não como objetos de análise, mas como parceiros discursivos num diálogo em torno das condições de habitabilidade da música contemporânea no currículo.

O cruzamento entre os discursos evidenciou zonas de convergência — crenças partilhadas sobre a dificuldade de acesso ao repertório, a insuficiência da formação inicial ou as limitações estruturais —, mas também focos de resistência e inovação que sugerem potenciais caminhos de mudança. As discrepâncias e singularidades foram tratadas como indicadores de conflito epistemológico e de vitalidade pedagógica, fundamentais para compreender o sistema.

4.4.3 Conceções e terminologias sobre a música contemporânea

No contexto do ensino artístico especializado, a expressão “*música contemporânea*” assume significados plurais e, por vezes, contraditórios. As entrevistas revelam que o termo funciona menos como uma categoria estável e mais como um território entre a tradição e a inovação. Cada professor projeta no “contemporâneo” uma forma de se

situar perante o cânone, o tempo e a prática pedagógica. Para alguns, representa uma continuidade histórica, para outros, uma rutura estética, e, para alguns, sobretudo uma atitude educativa orientada para a experimentação e o pensamento crítico.

O discurso de P1 distingue explicitamente entre *música moderna*, *música contemporânea* e *música do século XXI*, propondo uma cartografia que ultrapassa a simples cronologia. Esta distinção denota uma consciência das transformações linguísticas e estilísticas da música e a necessidade de tornar pedagógica a pluralidade estética. Como em Berio (2006), o professor reconhece que o intérprete “faces the world not as a tabula rasa but as an immense library of musical knowledge [...] inviting us to suspend or confuse our chronologies” (p. 9). Esta perspetiva traduz a tentativa de organizar a “biblioteca” sonora sem romper com a herança, criando um espaço de continuidade reflexiva entre os tempos e estilos.

Por seu lado, P10 alarga o conceito de música contemporânea para além dos critérios técnicos: “contemporâneo é tudo o que é atual — não precisa de ser atonal, mas deve provocar o aluno a pensar diferente”. Esta deslocação para o plano cognitivo transforma o *contemporâneo* numa disposição cognitiva e pedagógica, em vez de uma mera categoria estética. A música contemporânea torna-se, assim, um instrumento de pensamento, um modo de desafiar os hábitos de escuta e de desestabilizar as certezas. Como defende Meelberg (2006), “*musical structure alone is insufficient to come up with a viable account of musical meaning*” (p. 9). O valor formativo do contemporâneo reside, portanto, menos na sua técnica do que na sua capacidade de gerar consciência sobre o próprio ato de ouvir e interpretar.

Contudo, esse potencial formativo confronta-se com estruturas curriculares rígidas e mecanismos institucionais conservadores. A maioria dos docentes reconhece a relevância de expor os alunos às linguagens do presente, mas identifica a escassez de repertório acessível e a ausência de enquadramento programático como obstáculos persistentes. Como sintetiza P11: “Trabalho repertório moderno quando o contexto o exige, mas no quotidiano letivo mantenho autores clássicos e românticos”. Esta afirmação exemplifica a lógica de adiamento que remete o *novo* para um futuro indefinido, reservado a momentos de avaliação ou projetos especiais. A contemporaneidade surge, assim, como uma presença ausente, convocada apenas quando o sistema o permite. Essa racionalidade aproxima-se do “pensamento abissal” (Santos, 2007), pois aquilo que é marcado como “inexistente” tende a ser empurrado para fora do que conta como saber válido e, por extensão, para fora do espaço legítimo da aprendizagem.

Os docentes convergem, ainda, ao reconhecer que a música contemporânea está quase ausente do ensino básico, surgindo apenas nas etapas mais avançadas. A prevalência de uma lógica de progressão técnica — fundada na estabilidade formal e na previsibilidade tonal — limita a inserção de repertórios experimentais. P2 observa que a complexidade rítmica e da notação de muitas obras contemporâneas as torna “inadequadas” aos níveis iniciais, naturalizando o afastamento do novo. Essa noção de “adequação”, aparentemente neutra, atua como um processo de exclusão estética, visto que define antecipadamente o que pode ser ensinado. Como observam Costa, Vieira e Pinto (2018), “o repertório musical organiza-se num único sentido estético [...] reforçar a produção da sua não-existência” (p. 51).

Ainda assim, emergem sinais de resistência e reinvenção pedagógica. No ensino secundário, professores como P3, P4 e P8 relatam experiências de integração do repertório contemporâneo como prática exploratória: “As peças contemporâneas permitem explorar timbres e efeitos que as obras tradicionais não contemplam” (P3). Nestes casos, o valor pedagógico desloca-se da técnica para a descoberta sonora, transformando o som num campo de investigação e não apenas no resultado. Este movimento, ainda que fragmentário, aponta para a passagem de uma lógica de adição para uma lógica de integração curricular (Fernandes et al., 2008), onde a música contemporânea deixa de ser exceção e é parte estruturante da aprendizagem.

Alguns docentes concretizam essa visão: “Faço questão de que os alunos terminem o curso com repertório que vá de Bach a compositores atuais” (P11). Esta continuidade reinterpreta o cânone e dá corpo à proposta de Berio (2006) de “confundir as cronologias”, aproximando os tempos e estilos numa mesma pedagogia de escuta.

Apesar disso, a centralidade tonal mantém-se como eixo dominante do pensamento docente. Muitos professores, como P2 ou P5, defendem que o repertório tonal é suficiente para o desenvolvimento técnico, desde que bem orientado. Outros, como P6 e P7, questionam essa suficiência, reivindicando a inclusão de “outras linguagens e técnicas mais contemporâneas” (P10).

O debate revela que o problema da música contemporânea é simultaneamente estético e epistemológico. O que se ensina e o que se considera “válido” traduz um regime de conhecimento que define os limites do musicalmente aceitável. A tonalidade opera como metáfora de segurança pedagógica, mas também como fronteira simbólica que restringe o acesso à diferença. Como nota Griffiths (2010), os compositores do século XX procuraram “alternativas a algumas das antigas certezas musicais” (p. 4), o mesmo impulso entusiasma os docentes que ensaiam novas práticas e procuram deslocar o

centro de gravidade curricular. As diferentes dimensões deste debate, cruzando as conceções terminológicas com as suas respetivas implicações pedagógicas, encontram-se sistematizadas na Tabela 17.

Tabela 17

Conceções e terminologias sobre a música contemporânea

Eixo	Tendência predominante	Frequência (n = 11)	Docentes	Implicação pedagógica
1. Conceção de “música contemporânea”	Entendimento heterogéneo: entre critério histórico-estilístico e abordagem pedagógica baseada na atualidade e pensamento crítico.	Alta (≈10)	P1, P10, P11, P2	A falta de consenso reflete a necessidade de clarificar o conceito no currículo; o “contemporâneo” é visto ora como estilo, ora como atitude de ensino.
2. Espaço curricular e distribuição	Presença residual no ensino básico; maior incidência apenas no ensino secundário, associada a provas e concursos.	Muito alta (11)	P1, P7, P6, P4, P8	Estrutura curricular rígida e ausência de repertório adaptado reforçam a exclusão da contemporaneidade nos níveis iniciais.
3. Critérios de seleção de repertório	Prioridade a repertórios tradicionais; o repertório contemporâneo é considerado tecnicamente “inadequado” para níveis iniciais.	Alta (≈9)	P1, P2, P5, P3	A noção de “adequação técnica” funciona como critério de exclusão estética; requer-se desenvolvimento de repertório progressivo.
4. Centralidade da tonalidade	A tonalidade é vista como base útil, mas insuficiente para o desenvolvimento técnico e expressivo.	Moderada (≈7)	P6, P10, P7, P5	A tonalidade atua como metáfora epistemológica — a formação musical precisa integrar modos não tonais e técnicas expandidas desde cedo.
5. Papel da formação musical	Formação ainda centrada na música erudita tonal; falta de integração com repertórios contemporâneos.	Muito alta (11)	P1, P2, P4, P5, P7	A formação tradicional limita a apreciação da música contemporânea; urge uma pedagogia integradora entre teoria, prática e experimentação.
6. Postura docente face à inovação	Resistência moderada, mas com focos de experimentação e integração entre estilos.	Média (≈6)	P10, P11, P3, P4	Emergência de práticas integradoras sinaliza transição para uma lógica de integração curricular (Fernandes et al., 2008).
7. Epistemologia subjacente ao ensino	Predomínio de uma racionalidade de “adiamento” e de manutenção do cânone; minoritariamente, visão crítica e reflexiva sobre o campo.	Alta (≈8)	P1, P10, P11, P8	A música contemporânea é tratada como exceção curricular — símbolo do “pensamento abissal” (B. Santos, 2007); integração requer mudança epistemológica.
8. Significação pedagógica da contemporaneidade	Perceção do contemporâneo como potencial formativo — estímulo à criatividade, autonomia e escuta crítica.	Moderada (≈7)	P10, P11, P3, P4	A contemporaneidade pode funcionar como estratégia de reconfiguração pedagógica, deslocando o foco da reprodução técnica para a descoberta estética.

Como se depreende da síntese apresentada na Tabela 17, a indefinição conceptual não é apenas terminológica, mas reflete uma hesitação entre o critério histórico e a abordagem pedagógica. Esta indefinição é indissociável de um fator estruturante deste quadro: a formação musical. Vários professores reconhecem que a formação inicial não prepara adequadamente para o ensino da música contemporânea, perpetuando abordagens técnico-formais centradas em “estruturas bem definidas, acordes e encadeamentos” (P5). Outros defendem uma iniciação precoce à diversidade estilística, de modo que o contemporâneo não seja percecionado como “algo estranho” (P7).

P11 reforça esta perspectiva ao afirmar que o trabalho com novas técnicas desenvolve “criatividade e flexibilidade técnica”, deslocando o ensino musical de um treino de execução para um campo de experimentação. Esta visão contrasta com o que Fesch (2019) designa como “insularidade cultural” da música contemporânea — um efeito da cristalização de práticas e do estreitamento das experiências auditivas oferecidas aos alunos.

No conjunto, os discursos docentes revelam uma tensão persistente entre a conservação, abertura, tradição e o risco. De um lado, a permanência do cânone e das rotinas curriculares, do outro, o desejo de uma pedagogia mais exploratória e crítica. Ao solicitarem repertório progressivo, materiais adequados e maior articulação interdisciplinar, os professores pedem condições para uma nova epistemologia do ensino musical, fundada na integração e não na adição.

A música contemporânea, nesse sentido, expõe as fronteiras do modelo vigente, mas também ilustra os caminhos possíveis da sua transformação.

4.4.4 Currículo e integração institucional

O debate em torno da integração da música contemporânea no ensino especializado de trombone revela um campo de tensões institucionais onde se confrontam a tradição curricular e a exigência de atualização estética. As vozes dos docentes oscilam entre o reconhecimento da necessidade de mudança e a reprodução de lógicas herdadas, evidenciando um sistema que se move num espaço transição entre a conservação e a experimentação.

Enquanto docente-investigador, torna-se possível observar uma duplicidade inevitável neste debate. Por um lado, partilha-se com os pares a experiência quotidiana de um currículo que tende à estabilidade, por outro, o investigador procura descrever criticamente os seus limites e potenciais de transformação. Essa dupla implicação torna-se uma ferramenta epistemológica — um olhar de dentro que, pela consciência da sua própria parcialidade, procura sustentar a análise num rigor reflexivo.

Uma primeira dimensão desta discussão diz respeito à corresponsabilidade. A maioria dos professores percebe a integração da música contemporânea como uma tarefa partilhada entre os docentes e as instituições. P3 afirma: “a responsabilidade é mais dos professores, especialmente a partir do nível secundário”. Esta perspectiva coloca o professor como facilitador privilegiado da abertura cultural, aproximando-se da

conceção de Allsup (2011), para quem “the teacher acting as facilitator and guide [...] can give classical musicians access to important new experiences” (p. 31). Contudo, outros docentes sublinham a importância de condições institucionais que tornem o repertório contemporâneo visível e praticável.

P9 observa: “as escolas devem ajudar na criação de oportunidades para apresentações e concertos”. Esta afirmação revela uma consciência de que a integração estética exige também regimes de legitimação — espaços públicos de escuta e performance, projetos interdisciplinares, residências artísticas — que inscrevam a contemporaneidade musical na cultura institucional. Assim, a corresponsabilização entre os professores e as escolas desenha uma configuração curricular na qual o ensino depende tanto da iniciativa individual como das políticas culturais que a sustentam.

P11 propõe uma linha de desenvolvimento mais estrutural, defendendo a especialização docente por áreas (jazz, música contemporânea, etc.), de modo que a transmissão destas linguagens não dependa apenas da vontade ou interesse pessoal. A proposta ecoa a crítica de Oliveira e Ribeiro (2017) ao “conservadorismo e segmentarização dos géneros musicais no ensino vocacional” (p. 120), que perpetua uma hierarquia entre as práticas sonoras, relegando certas expressões para a periferia do currículo.

Dando seguimento à análise da estrutura documental, observa-se uma acentuada falta de continuidade pedagógica no que concerne à introdução da música contemporânea. A maioria dos docentes reconhece que a música contemporânea surge apenas no ensino secundário — e, mesmo aí, de forma episódica. P7 refere que ocorre “a partir do sexto ou sétimo grau”, justificando o ingresso tardio pela dificuldade em encontrar repertório “adequado”. Essa perceção, repetida por P1 e P2, reflete o “pensamento abissal” descrito por Boaventura de Sousa Santos (2007), no qual “tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical” (p. 4). Assim, o repertório contemporâneo, considerado “difícil” ou “inadequado”, é deslocado para fora do horizonte formativo, tornando-se uma exceção curricular.

Na prática pedagógica do investigador, é possível reconhecer esta dinâmica, observando-se que a escola tende a estruturar-se em torno daquilo que é estável e previsível, produzindo segurança metodológica, mas também invisibilizando o novo. O currículo, ao privilegiar os repertórios convencionais, reforça um regime de conhecimento baseado na conservação, sustentado numa “cristalização das práticas” (Fesch, 2019). Ensina-se a música contemporânea somente após dominar o passado — lógica que, embora pedagogicamente coerente, perpetua a ideia de que a inovação só é legítima quando legitimada pela tradição.

Apesar desta estagnação, os discursos dos docentes revelam uma consciência crescente da necessidade de atualização curricular. Todos reconhecem que o currículo oficial de 1971 se encontra desajustado às realidades musicais, tecnológicas e pedagógicas do presente. P1 propõe: “O currículo deve incluir objetivos e conteúdos, sem listar obras específicas”. Esta defesa de uma matriz aberta aproxima-se da ideia de currículo como prática cultural viva (Swanwick, 1999), entendendo o ensino não como mera transmissão, mas como um processo de reconstrução de significados. P2 reforça esta leitura ao afirmar que a atualização curricular “pode oferecer uma formação mais completa e relevante”. Esta valorização do contexto e da atualidade converge com Müezzinoğlu (2019), que reconhece que “the rapid advances in technology [...] point towards a need to revise and change the contents of the curricula” (p. 247). O currículo deixa, assim, de ser uma lista de obras prescritas para se afirmar como um instrumento de intervenção cultural, aberto à transformação do mundo e das práticas.

Contudo, a atualização curricular não se esgota na adição de novas obras, implica redefinir os objetivos educativos, clarificando o que se ensina, como se ensina e, sobretudo, porque se ensina. Esta perspetiva aproxima-se da leitura de Anderson (2022), segundo a qual “it is left to classroom music teachers to construct their curriculum from the relatively brief guidance” (p. 158). Ou seja, a concretização curricular recai fortemente sobre os docentes. Neste ponto, é pertinente recordar Wright (2012), citado em Fautley (2017), que adverte: “curriculum content is never neutral [...] it preserves the interests of the dominant social group” (p. 35). Ao reivindicarem maior abertura estética e flexibilidade programática, os professores propõem, implicitamente, um ato de reequilíbrio epistemológico, questionando as hierarquias que historicamente determinaram a linha abissal do que é reconhecido como «conhecimento musical»

A questão da responsabilidade coletiva pela atualização curricular emerge, assim, como um ponto de consenso. P9 destaca o papel da Associação Portuguesa do Trombone na promoção de práticas colaborativas, enquanto P10 propõe a criação de redes interescolar para coordenar revisões curriculares e partilhar repertórios. Estas vozes convergem para uma visão próxima do modelo de Müezzinoğlu (2019), onde “the new music curriculum strands are listening, performing and creating” (p. 250). Articular a escuta, a performance e a criação torna-se uma condição essencial para um currículo que não reproduz o cânone, mas o problematiza criticamente. As principais dimensões deste debate, sintetizando as tensões entre a estrutura institucional e as propostas de renovação curricular, encontram-se sistematizadas na Tabela 18.

Tabela 18*Currículo e integração institucional*

Eixo	Tendência predominante	Frequência (n = 11)	Docentes	Implicação pedagógica
1. Responsabilidade pela integração da música contemporânea	Conceção partilhada entre professores e instituições; ênfase no papel orientador do professor.	Alta (≈9)	P3, P9, P8, P11.	Reforça a necessidade de corresponsabilidade e de uma estrutura curricular colaborativa entre os docentes, escolas e entidades reguladoras.
2. Papel institucional e oportunidades de performance	As escolas devem criar espaços de legitimação e visibilidade para a música contemporânea (concertos, projetos, residências).	Média-alta (≈7)	P9, P11, P4	A integração depende de políticas institucionais que assegurem contextos de experimentação e valorizem a contemporaneidade como prática cultural.
3. Inexistência curricular e “efeito exceção”	Presença pontual e tardia da música contemporânea, associada a provas e concursos; ausência no ensino básico.	Muito alta (≈10)	P1, P7, P11, P2	A exclusão estética traduz o “pensamento abissal” (B. Santos, 2007); urge criar repertório progressivo e formação docente específica.
4. Atualização curricular e epistemológica	Consenso quanto à obsolescência do currículo de 1971 e à necessidade de revisão por metas/competências e abertura estética.	Total (11)	P1, P2, P3, P10, P4	Necessidade de um currículo flexível, com objetivos abertos e diálogo entre escuta, performance e criação (Anderson, 2022; Müezzinoğlu, 2019).
5. Especialização e colaboração docente	Proposta de equipas docentes com especialistas por áreas (jazz, contemporânea, etc.) e redes interescolar.	Média (≈6)	P11, P10, P9	Favorece práticas partilhadas e interdisciplinaridade, aproximando a docência do modelo de <i>teacher-facilitator</i> (Allsup, 2011).
6. Modelo curricular vigente	Predomínio de um modelo reprodutivo, centrado na conservação do cânone e na linearidade histórica.	Alta (≈8)	P1, P4, P7, P2	Torna explícita a necessidade de transitar para um currículo-processo, mais dialógico e responsivo às transformações contemporâneas.

A leitura da Tabela 18 evidencia que a transição para um modelo mais integrador depende de um equilíbrio entre a autonomia docente e o suporte logístico das instituições. No plano reflexivo, esta tensão entre a estrutura e a mudança constitui também o lugar da própria práxis do investigador. Enquanto docente, reconhecem-se os limites que condicionam a ação, enquanto investigador, identificam-se nesses mesmos limites o terreno da renovação possível. Esta posição, simultaneamente situada e distanciada, impele à transformação da experiência pessoal em matéria analítica, sem permitir que a proximidade empírica comprometa a clareza teórica."

A literatura e os testemunhos convergem, assim, na constatação de que o currículo musical, tal como estruturado, reproduz hierarquias estéticas e relega a contemporaneidade para um local distante. O ensino do trombone — e, por extensão, do ensino artístico especializado — encontra-se suspenso entre dois regimes, o da preservação técnica e canónica e o da criação pedagógica e experimental.

A integração da música contemporânea, nesse sentido, excede a dimensão do repertório. Representa um convite a rever as fronteiras do próprio conhecimento musical,

questionando o que é legitimado como objeto de ensino e aprendizagem. Como recorda Swanwick (1999), “music is a mode of discourse as old as the human race, a medium in which ideas about ourselves and others are articulated in sonorous shapes” (p. 2). Ao reinscrever a contemporaneidade no currículo, o ensino musical deixa de pronunciar apenas o passado e aprende, finalmente, a escutar criticamente o presente.

4.4.5 Repertório e práticas pedagógicas

No ensino especializado, o repertório não constitui apenas um conjunto de obras a executar. É uma prática epistemológica que organiza o que se aprende, como se aprende e o que passa a ser reconhecido como conhecimento musical. A análise das entrevistas evidencia uma consciência de que a diversidade de géneros e estilos é uma condição importante para preparar os alunos para uma ampla variedade de situações musicais. Contudo, essa diversidade esbarra em limites curriculares, institucionais e materiais, que comprimem a música contemporânea em episódios pontuais — geralmente tardios, tecnicamente exigentes e percecionados como rutura de hábitos sedimentados.

Na condição de docente-investigador, a questão do repertório reflete as tensões profundas entre o fazer e o compreender. As opções pedagógicas assumidas são simultaneamente práticas e ideológicas, ao passo que a respetiva análise investigativa exige um distanciamento crítico, mesmo perante a implicação direta do sujeito no campo. O repertório, assim, torna-se o ponto de contacto entre a experiência profissional e a reflexão científica — o lugar onde o ensino se torna observação crítica de si próprio.

A diversificação de géneros emerge, ainda assim, como uma tendência consensual. P1 ajusta os estilos às etapas de desenvolvimento, reservando a música contemporânea com maior frequência para o ensino secundário. P2 defende uma exposição precoce, enquanto P3 a introduz de modo mais sistemático apenas quando a maturidade técnica o permite. P4 destaca o potencial expressivo do jazz: “os alunos sentem-se mais livres e criativos”. P5 procura equilibrar o gosto pessoal com as exigências técnicas, ampliando a liberdade de escolha no secundário. Estas vozes revelam um modelo de ensino onde o professor gere continuamente as tensões entre os desejos dos alunos, as metas formativas e as especificidades técnicas do instrumento. Neste contexto, a diversidade não é apenas um objetivo, mas um método pedagógico. Como lembra Gaunt (2008), “*Teachers are the musical agents [...] and the motivating forces for their students*” (p. 215). A ação docente concretiza-se, assim, nas escolhas do repertório que constroem, performativamente, uma certa ideia de música e de aprendizagem.

Outro fator determinante nas decisões docentes é o interesse dos alunos. P6 descreve perfis de estudantes mais recetivos ao jazz e à música contemporânea, ao passo que outros permanecem mais conservadores. P7 e P8 estruturam o percurso segundo progressões de dificuldade, articulando as épocas e estilos. P9 fundamenta as escolhas nos objetivos individuais de cada aluno, enquanto P10 alterna os focos ao longo do ano letivo. P11, por sua vez, enfatiza a inovação e a experimentação como traços distintivos do contemporâneo. Através deste contacto com múltiplas linguagens, o aluno aprende a ouvir o novo e a reconfigurar o que já sabe, em consonância com a observação de Osborne de que “Art remains modernist in so far as it is appropriate to the qualitative novelty of the historical present itself” (Osborne, 2013, citado em Stejskal, 2014, p. 156).

No plano da criação nacional, os docentes citam nomes como Ricardo Matosinhos, Paulo Loureiro, Paulo Bastos e Sofia Rocha. Contudo, estas obras surgem maioritariamente nos níveis avançados, dadas as exigências técnicas. P1 e P2 reconhecem a escassez de repertório elementar, P4 e P3 integram gradualmente as obras de Matosinhos, P6 inclui pontualmente peças de compositoras como Sofia Rocha, mas assinala a dificuldade de uso continuado, P8 e P9 referem a *Horn Suite* de Matosinhos, enquanto P11 tende a recorrer ao repertório contemporâneo em contextos de concurso. Este panorama revela um desejo coletivo de valorização da criação nacional, mas sem suporte pedagógico suficientemente estruturado para os primeiros ciclos. Em termos curriculares, confirma-se a persistência da “lógica de adição” e do “currículo palimpsesto” (Fernandes et al., 2008; Vieira & Cachada, 2018), no qual as novas camadas se sobrepõem às antigas sem as transformar verdadeiramente.

A falta de repertório para iniciantes constitui o ponto de convergência mais sólido entre os docentes. A maioria dos docentes sublinha a ausência de obras contemporâneas ajustadas à técnica inicial. P3 destaca a leitura e a maturidade como fatores limitadores, enquanto a maioria dos professores converge na constatação de que muitas obras contemporâneas requerem um nível técnico e musical avançado. P10 acrescenta o problema da divulgação, salientando a falta de edições acessíveis e gravações de referência. A barreira é, portanto, quantitativa e qualitativa. No plano teórico, este bloqueio traduz a “produção da inexistência”, aquilo que não encontra vias graduais de inserção no currículo torna-se invisível no quotidiano escolar.

Perante este bloqueio, os docentes ativam estratégias adaptativas P1 estuda novas obras para se familiarizar com as linguagens, P2 e P3 insistem numa contextualização cuidada, P4 explora pontualmente o uso de surdinas e efeitos pouco convencionais, P8 privilegia uma integração progressiva com base em narrativas interpretativas, P9 ajusta as peças às capacidades dos alunos, P10 contextualiza e demonstra técnicas expandidas, cultivando

curiosidade e P11 contacta diretamente compositores. Esta constelação de práticas aproxima-se da figura do professor-facilitador (Allsup, 2011), que constrói percursos de aprendizagem em vez de se limitar à transmissão de repertórios fixos.

A escassez de materiais didáticos específicos — métodos progressivos, *play-alongs*, vídeos de apoio, gravações de referência — é diagnosticada transversalmente por todos os docentes. P9 ressalva, contudo, que alguns recursos existentes, embora poucos, apresentam elevada qualidade, sobretudo quando criados por trombonistas para trombonistas. P6 sintetiza o caminho: “a colaboração entre compositores e professores é essencial para criar mais repertório adequado”.

Desta análise emergem três linhas de ação prioritárias:

1. Encomenda de obras originais, já que “*commissioning work from composers [...] enriches pedagogy and music education as a whole*” (Orduz, 2011, p. 1);
2. Divulgação sistemática, através de catálogos comentados, gravações de referência e redes interescolares;
3. Formação contínua.

Como observa Mendes (2018), “*o importante é apresentar aos estudantes estas peças exatamente como todas as outras*” (p. 78), sublinhando que normalizar o repertório contemporâneo é, em si, uma estratégia pedagógica. Na mesma linha, Elliott e Silverman (2019) alertam para o risco de reduzir os currículos do ensino musical a metodologias tradicionais de ensino.⁶⁰ Em contrapartida, Westerlund (2006) defende a relevância das comunidades de prática como comunidades de construção de conhecimento,⁶¹ e Gaunt et al. (2021) propõem a figura do músico enquanto agente criador na sociedade, capaz de articular escuta, criação e ação social.⁶² O mapeamento das práticas pedagógicas e as respetivas linhas de ação identificadas nos discursos docentes encontram-se sistematizados na Tabela 19.

Tabela 19
Repertório e práticas pedagógicas

Eixo	Tendência predominante	Frequência (n = 11)	Docentes	Implicação pedagógica
1. Diversificação de géneros musicais	Valorização explícita da diversidade estilística (clássico, jazz, contemporâneo) como	Muito alta (≈ 10)	P1, P2, P3, P4, P5, P10	A diversidade funciona como metodologia: promove escuta crítica, criatividade e flexibilidade interpretativa.

⁶⁰ “reduce music education curricula to traditional teaching methodologies” (Elliott & Silverman, 2019, p. 5).

⁶¹ “knowledge-building communities” (Westerlund, 2006, p. 119).

⁶² “musician as a maker in society” (Gaunt et al., 2021, p. 1).

	estratégia de formação integral.			Requer políticas curriculares que institucionalizem essa pluralidade.
2. Influência do interesse e perfil do aluno	Adaptação do repertório aos gostos, maturidade e objetivos individuais; ensino centrado no aluno.	Alta (≈ 9)	P6, P7, P8, P9, P11	Reforça uma pedagogia personalizada e dialógica, onde o repertório se torna meio de motivação e agência artística do aluno.
3. Valorização de compositores portugueses	Reconhecimento da importância da criação nacional, mas uso limitado a níveis avançados devido à complexidade técnica.	Alta (≈ 8)	P1, P4, P3, P6, P10, P11	Necessidade de promover encomendas e repertório progressivo nacional; reforça identidade cultural e integração entre compositores e escolas.
4. Falta de repertório para níveis iniciais	Consenso absoluto sobre escassez de obras acessíveis e inadequação técnica das existentes.	Total (11)	P1, P2, P3, P9, P11	Requer criação de repertório didático progressivo e políticas editoriais/educativas que democratizem o acesso à contemporaneidade.
5. Estratégias docentes para superar obstáculos	Apropriação investigativa: estudo prévio, adaptação de peças, diálogo com compositores, integração progressiva.	Alta (≈ 8)	P1, P5, P10, P7, P11	O docente atua como <i>facilitador-autor</i> (Allsup, 2011), transformando o ensino em prática reflexiva e de investigação.
6. Desafios técnicos e cognitivos	Dificuldades com notação, ritmos complexos, técnicas expandidas e maturidade de leitura.	Muito alta (≈ 10)	P2, P3, P4, P9, P8	Exige formação continuada e sequências de aprendizagem progressivas; introdução progressiva de técnicas contemporâneas desde os níveis básicos.
7. Escassez de materiais didáticos	Recursos inexistentes ou pouco divulgados, sobretudo para níveis elementares.	Total (11)	P1, P11, P2, P3, P5, P10	Impõe cooperação entre compositores, professores e editoras; necessidade de orientação, catálogo digital e difusão institucional.
8. Colaboração e inovação pedagógica	Crescente abertura a práticas colaborativas e projetos de (co)criação.	Média-alta (≈ 7)	P10, P9, P6, P11	Favorece currículo participativo e praxial (Elliott & Silverman, 2019), ancorado em escuta-performance-criação.
9. Papel epistemológico do repertório	Repertório entendido como mediador de conhecimento e não mero conteúdo técnico.	Moderada (≈ 6)	Síntese geral do grupo	Transição do currículo-lista para o currículo-processo: aprender música é construir sentido estético e social a partir do repertório.

Como se depreende da síntese apresentada na Tabela 19, a normalização do repertório contemporâneo exige uma abordagem que cruze a criação original com novos recursos didáticos. Em conjunto, estes contributos apontam para um currículo praxial, onde escutar, interpretar e criar se tornam dimensões interdependentes do mesmo processo formativo. Se retermos o conjunto das entrevistas sob a lente de Fesch (2019) — apoiado em Menger —, percebemos que a “*pluralidade disposicional*” (Menger, 1988, citado em Fesch, 2019, p. 49) presente nos discursos docentes nem sempre se traduz numa diversidade pedagógica efetiva. Daí resulta o circuito identificado pelos próprios professores: sem repertório – sem prática – sem legitimação.

Romper este ciclo implica introduzir progressões desde os níveis iniciais, criando uma continuidade que substitua o salto abrupto do 6.º ou 7.º grau por um contacto cumulativo e naturalizado com as linguagens do presente. Quando isso acontece, o repertório deixa de ser apenas um fim técnico e converte-se num meio de construção de pensamento musical — uma via para aprender a ouvir, compreender e criar no século XXI.

A música contemporânea deixa, então, de ser um “gênero difícil” para constituir uma forma de estar com os sons do presente — um espaço de curiosidade e descoberta onde o ensino se reencontra com a sua vocação crítica. Se, na dimensão docente, se identifica uma oportunidade nesse reencontro para a reinvenção do currículo, na dimensão investigativa, depreende-se a confirmação de que a prática constitui, igualmente, um modo de produção de conhecimento.”

4.4.6 Formação, criatividade e autoria

No ensino especializado de trombone, a disciplina de Formação Musical é percebida, pelos docentes, como uma promessa e um obstáculo. Promessa, porque todos reconhecem o seu papel estruturante na leitura e no treino auditivo, obstáculo, porque a sua eficácia depende do grau de articulação com a prática instrumental. Quando essa articulação falha, a formação musical converte-se num código a decifrar, desligado da experiência sonora, em vez de um meio para pensar musicalmente. Como lembra Bruner (1996), a pedagogia “*is never innocent*” (p. 63). Como se ensina define o que é valorizado e o que se torna invisível no campo do conhecimento musical.

P5 e P11 descrevem a formação musical como uma disciplina frequentemente desligada da realidade performativa, gerando desmotivação e percepções de fraca utilidade prática. P4 acrescenta que a ausência de treino rítmico e de leitura contextualizada compromete a fluidez interpretativa, inibindo o desenvolvimento da escuta interior e da improvisação. P10 e P9 defendem a introdução de práticas de improvisação, canto e movimento como meios de articular conceitos teóricos e promover uma escuta integrada. Esta leitura converge com Sandra Santos (2020), que identifica a persistência de um enquadramento anacrónico da criação do século XX, ainda frequentemente tratada como “contemporânea” e reservada a “especialistas”, mesmo no interior do campo profissional.⁶³

Integrar repertórios contemporâneos nas aulas de formação musical — com texturas atonais e estruturas abertas — não é apenas um exercício técnico, mas um ato de ampliação da escuta e da consciência estética. Os docentes defendem explicitamente esta integração, propondo uma formação musical concebida como espaço de experimentação interdisciplinar, onde a teoria se converte em prática e o ouvido se torna num instrumento crítico.

⁶³ “Mais de cem anos passaram desde a estreia de *Pierrot Lunaire*, de Arnold Schoenberg, ou da *Sagração da Primavera* de Igor Stravinsky, ... e ainda se falam destas criações como sendo ‘contemporâneas’ entendidas apenas por ‘especialistas’, mesmo no seio da classe profissional musical.” (S. Santos, 2020, p. 41)

Outros docentes enfatizam necessidades complementares. P1 e P3 reivindicam maior atenção à análise de partituras e ao treino de leitura e solfejo, identificando lacunas que se refletem no fraseado e na compreensão formal. P7 sublinha a importância da articulação entre a escuta e a compreensão teórica, enquanto P11 pede foco acrescido na pulsação, escalas e construção harmónica. P11 sintetiza: “Deveria existir maior articulação entre os professores de instrumento e de formação musical”.

Quando essa articulação não se concretiza, o aluno deixa de reconhecer o sentido funcional e expressivo da disciplina, como observa P5, e a formação musical perde impacto. P6 propõe medidas como incluir conteúdos atonais e repertórios alternativos, enquanto P10 defende uma abordagem mais centrada na experiência auditiva antes da teoria, reposicionando a escuta como fundamento da notação — e não o contrário. Neste enquadramento, a tríade de Swanwick (2003) constitui uma referência estruturante para pensar o ensino musical como articulação orgânica entre a criação (incluindo improvisação), escuta (em sentido ampliado) e performance.⁶⁴ Quando a teoria, escuta e a prática instrumental se articulam, a formação musical deixa de ser um fim em si para se tornar um espaço de experiência criativa, no qual se pensa e se experimenta a música.

As entrevistas revelam, ainda, necessidades e potencialidades no domínio da improvisação e da exploração tímbrica. P3 refere um uso pontual de técnicas como *flutter tongue*, P2 trabalha *bending* e imitações sonoras, P4 mobiliza os multifónicos, P7 e P8 recorrem a metáforas (motores, aviões) para estimular imaginação sonora. P11 incentiva a procura de um timbre pessoal, valorizando a dimensão lúdica da criação. Estas práticas configuram uma ética praxial do ensino, na linha de Elliott e Silverman (2019), que defendem que o ensino musical eticamente orientado oferece “*rich opportunities to develop ‘ethically right’ compassion, caring, and generosity toward others*” (p. 1). A formação musical, quando articulada com as práticas criativas, transcende o treino técnico-cognitivo e incorpora uma dimensão ética, formando cidadãos artísticos capazes de compreender o seu papel social e criador. O mapeamento das perspetivas docentes sobre a articulação entre a formação teórica, a criatividade e a autoria encontra-se sistematizado na Tabela 20.

Tabela 20

Formação, criatividade e autoria

Eixo	Tendência predominante	Frequência (n = 11)	Docentes	Implicação pedagógica

⁶⁴ “Composition (including improvisation, etc.), Audition (more than just ‘hearing’), and Performance (C. A. P.)—are shown clearly as distinctions within the field of music education—as distinctions, but always in organic relation to one another.” (Swanwick, 2003, p. 2)

1. Papel e articulação da Formação Musical	Reconhecimento unânime da importância da disciplina, mas crítica à sua fraca articulação com a prática instrumental.	Muito alta (≈ 11)	P1, P3, P2, P10, P11	Urgência de integração teoria–prática: adotar metodologias de <i>escuta–ação–reflexão</i> (Swanwick, 2003) e promover co-planificação entre professores de instrumento e formação musical.
2. Competências desenvolvidas (leitura, fraseado, treino auditivo)	Valorizadas como estruturantes, mas subaproveitadas devido a abordagens excessivamente teóricas.	Alta (≈ 9)	P1, P3, P4, P7, P11	Introduzir a experiência auditiva antes da codificação teórica; trabalhar a leitura como prática expressiva e não apenas técnica.
3. Atualização curricular da Formação Musical	Desejo de incluir conteúdos contemporâneos e práticas atonais.	Moderada-alta (≈ 7)	P6, P10, P5, P11	Reformular o currículo para incluir repertórios e notações contemporâneas; estimular análise e escuta de sonoridades não tonais desde os primeiros ciclos.
4. Improvisação e exploração tímbrica	Exploração crescente de sons não convencionais e metáforas sonoras, ainda periférica no currículo formal.	Alta (≈ 8)	P2, P4, P7, P8, P11	Reforçar a dimensão lúdica e experimental do ensino; consolidar práticas de improvisação como meio de desenvolvimento técnico e criativo.
5. Autoria e processos criativos do aluno	Iniciativas pontuais de composição e uso de tecnologia (Loop Station, multifónicos).	Média (≈ 6)	P1, P5, P4, P10	Incentivar microcriações e projetos de autoria; consolidar o docente como <i>facilitador-autor</i> (Allsup, 2011) e o aluno como sujeito criador.
6. Relevância da música contemporânea	Consenso sobre a sua importância técnica e expressiva, mas implementação irregular.	Muito alta (≈ 10)	P2, P3, P7, P8, P11	Integrar a contemporaneidade como prática contínua, não episódica; desenvolver repertório progressivo e estratégias de contextualização auditiva.
7. Valorização da criação nacional (compositores portugueses)	Interesse e valorização simbólica, uso efetivo restrito a níveis avançados.	Alta (≈ 8)	P1, P3, P10, P9, P11	Promover parcerias professores–compositores; estimular encomendas pedagógicas e inclusão da produção nacional no currículo.
8. Falta de repertório e materiais adequados	Diagnóstico unânime de escassez de obras e métodos para iniciantes.	Total (11)	P1, P2, P3, P9, P11	Criação de repertório graduado e materiais didáticos específicos; construção de bancos digitais de partituras e gravações de referência.
9. Formação e papel do professor	Professor visto como mediador entre tradição e inovação; transição de transmissor para facilitador.	Alta (≈ 9)	P10, P11, P5, P1	Desenvolver programas de formação contínua em técnicas expandidas e práticas colaborativas; reforçar a docência reflexiva e criativa.
10. Integração entre técnica, criatividade e identidade cultural	Convergência em torno da ideia de que a música contemporânea une técnica, criatividade e pertença cultural.	Alta (≈ 8)	Conjunto geral	Currículo orientado por <i>metas-competências</i> (listening–performing–creating); aprendizagem como processo cultural e autoral, não apenas técnico.

Como se depreende da leitura da Tabela 20, a eficácia desta articulação depende da transição de uma lógica puramente técnica para uma pedagogia da audição e da invenção. A música contemporânea surge, aqui, como um território de convergência entre as dimensões técnica, estética e ética da formação. Todos os docentes reconhecem o seu valor formativo — seja pela complexidade rítmica, pelo treino de escuta, ou pela abertura estética que promove. P8 admite considerar-se “leigo”, mas manifesta vontade de acompanhar as tendências globais. P3 sublinha “a música portuguesa como bem cultural”, P7 planeia adquirir mais material, e P10 e P11 reclamam maior presença curricular. P9 formula o desejo de “compositores que sejam também trombonistas”, ou, pelo menos, de uma colaboração estreita entre compositores e docentes para produzir repertório exequível e progressivo.

A escassez de repertório para níveis iniciais e a fraca divulgação do existente são percecionadas como uma consequência de uma lógica estrutural de invisibilidade. Muitos professores reconhecem que o material disponível é de elevado grau de dificuldade e chega às escolas sobretudo via concursos, reforçando a ideia de que o contemporâneo é uma “prova de fogo” e não parte integrante do percurso. Quando o repertório contemporâneo não encontra aplicação desde cedo, a escola produz a sua inexistência, reeditando o ciclo já identificado: sem repertório – sem prática – sem legitimação.

Costa, Vieira e Pinto (2018) sintetizam esta dinâmica ao argumentarem que a seleção e legitimação do repertório tende a operar num único sentido estético — o erudito ocidental — e que essa restrição produz, por exclusão, a invisibilização de outras músicas e práticas, reforçando a sua “não-existência” no espaço pedagógico.⁶⁵ O cruzamento entre formação musical e práticas criativas surge, assim, como terreno fértil para subverter esta lógica: quando o ensino nasce da escuta e se projeta na criação, a notação deixa de ser barreira e converte-se na escrita de uma experiência sonora. Swanwick (2003) reforça que a criatividade não é um resultado tardio da aprendizagem, mas um meio através do qual a musicalidade se realiza.

Por isso, P10 insiste na prioridade da experiência auditiva e P11 sublinha a importância da coordenação entre professores das diferentes matérias. A tríade escuta–performance–criação delineia, assim, uma estrutura curricular capaz de integrar a música contemporânea sem a relegar para a periferia.

As entrevistas convergem na valorização simultânea da formação musical e da música contemporânea, divergindo apenas quanto aos modos de as articular. A passagem de um currículo entendido como lista de conteúdos para um currículo entendido como um processo revela-se, aqui, decisiva. A música contemporânea deixa de ser um género “especial” para se tornar uma forma de estar no presente, onde a técnica se requalifica como linguagem e a formação musical se afirma como uma prática de pensamento criativo e crítico.

Enquanto docente, o investigador identifica nesta perspetiva uma possibilidade de transformação pedagógica, enquanto investigador, constata-se a exigência de continuar a interrogar os modos de legitimação do conhecimento musical. É neste equilíbrio dinâmico — entre a ação e a análise — que o rigor científico encontra o seu contraponto

⁶⁵ “O repertório musical organiza-se num único sentido estético — o erudito ocidental — e as outras músicas ficam ausentes desta praxis que se limita, no tempo, a reforçar a produção da sua não-existência” (Costa, Vieira, & Pinto, 2018, p. 51).

humanista, permitindo compreender o ensino não apenas como sistema, mas como um espaço de possibilidades.

4.4.7 Colaboração e inovação

No ensino artístico especializado, inovar significa reconfigurar as relações entre quem ensina, quem compõe e quem aprende. As entrevistas convergem num ponto essencial: sem colaboração estruturada entre os professores, compositores e as instituições, a música contemporânea tende a permanecer afastada das práticas. O problema, como sublinham os docentes, não reside tanto na falta de vontade, mas na arquitetura institucional que (não) sustenta a continuidade do novo.

P2 sugere “a criação de concursos e formas de incentivo que estimulem a produção de repertório concebido para e com os estudantes”. P3 defende “o envio de obras para avaliação e uso pedagógico”, sublinhando que, sem circulação e visibilidade, as obras não entram no currículo. Outros docentes reforçam a necessidade de encomendas regulares de repertório didático, enquanto P8 resume: “a cooperação entre professores e compositores pode integrar a música contemporânea no currículo de forma mais eficaz”.

P9 destaca o papel das associações de trombonistas e da adaptação curricular, e P10 propõe um ciclo completo de intervenção — encomendar, criar, divulgar e implementar. P11 condensa o diagnóstico numa frase incisiva: “a cooperação é essencial para alcançar resultados consistentes”.

Estas vozes convergem com a perspectiva de Orduz (2011), que atribui ao professor um papel ativo na criação e difusão do repertório contemporâneo, entendendo-o como mediador entre a criação e a pedagogia. Nessa lógica, o docente não se limita a transmitir repertório, estabelece relações musicais com os compositores vivos e pode funcionar como ponte entre o criador e o intérprete, incentivando a emergência de novas obras e novas condições de aprendizagem.⁶⁶ Quando o professor assume este papel interventivo, a obra deixa de ser mero objeto de estudo e passa a constituir um processo de conhecimento partilhado — espaço de diálogo entre intenções criativas, gestos interpretativos e aprendizagens situadas.

Um segundo eixo diz respeito à criação colaborativa de obras. A maioria dos docentes defende o desenvolvimento conjunto de repertório com compositores, bem como a

⁶⁶ “Teachers should also take an active role in the creation of new classical music through establishing musical relationships with living composers [...] The teacher can become a bridge between the creator and the re-creator and an inspiration for the making of new musical work.” (Orduz, 2011, p. 8).

adaptação de peças existentes, articulando critérios técnicos e estéticos. Orduz (2011) sustenta que a colaboração entre intérpretes, professores e compositores pode gerar repertório contemporâneo com impacto pedagógico alargado, enriquecendo o ensino musical enquanto campo.⁶⁷ A colaboração produz, assim, mais do que novas obras: redefine o lugar da criação, integrando-a no próprio processo de aprendizagem e devolvendo-lhe sentido pedagógico.

Contudo, apesar da clareza com que os docentes valorizam estas parcerias, faltam mecanismos institucionais que lhes garantam continuidade. Sem políticas de apoio — residências artísticas, concursos, programas de financiamento —, a colaboração depende quase exclusivamente da iniciativa individual. Este vazio converge com a leitura de Weatherly (2019), que assinala a necessidade de reconceptualizar o ensino da música contemporânea dirigido a jovens intérpretes, abrindo espaço para modelos pedagógicos mais adequados às suas práticas e expectativas.⁶⁸ O problema desloca-se, assim, da escassez de repertório para a ausência de estruturas de trabalho artístico-pedagógico. Weatherly (2019) acrescenta que a colaboração direta com compositores pode ampliar as identidades musicais dos jovens, favorecendo o reconhecimento de papéis plurais — intérprete, criador e improvisador — e reposicionando os professores e alunos como coautores.⁶⁹ Nesse movimento, a colaboração revela-se não apenas um meio de produzir obras, mas uma prática estética e pedagógica com impacto na agência e na imaginação musical.

O terceiro eixo deste subcapítulo aponta para o futuro da instituição escolar — não como promessa utópica, mas como possibilidade concreta de coexistência entre o cânone e a criação contemporânea. P1 antecipa essa coexistência, enquanto P9 afirma categoricamente: “a música contemporânea já faz parte do presente” (P9). Esta visão, partilhada por P2, P4 e P6, aproxima-se da perspetiva de Prostrullo (2019), que defende a importância de cultivar uma cultura institucional de colaboração — isto é, um ambiente onde os estudantes e os docentes interagem regularmente para além do quadro formal de ensino-aprendizagem, consolidando redes de confiança e cooperação no quotidiano escolar.⁷⁰ A transição de um conservatório estruturado pela autoridade do mestre e pela repetição para uma escola que promove horizontalidade, permeabilidade

⁶⁷ “the collaboration between performers, teachers, and composers generates new contemporary world music that enriches pedagogy and music education as a whole, worldwide” (Orduz, 2011, p. 1).

⁶⁸ “Findings suggest that there is a space for music educators to re-conceptualize contemporary classical music education for young musicians.” (Weatherly, 2019, p. 4).

⁶⁹ “performers, composers, and improvisers — and possibly rebels of some kind” (Weatherly, 2019, p. 1).

⁷⁰ “Cultivating an institutional culture of collaboration (...) is a value that the school has cultivated... [e] the students and staff regularly interact outside of the formal learning-teaching environment.” (Prostrullo, 2019, p. 93).

e tempo para o diálogo implica, como sublinham P9 e P11, que as instituições e as editoras assumam um papel de mediação cultural ativa, favorecendo repertórios inovadores e pedagogicamente significativos.

Neste quadro, a criação de tempos e espaços de encontro entre docentes, estudantes e compositores — para além da aula formal — adquire valor formativo próprio. Oliveira (2022) mostra que, em determinados projetos, a ausência de gravações de referência favoreceu a emergência de interpretações pessoais, deslocando o foco da aula do “como se toca” para o “o que se pretende dizer” com a obra.⁷¹

Do ponto de vista sociocultural, Martinez e Pederiva (2013) recordam que a música é uma prática social e que, apesar disso, essa musicalidade nem sempre se refletiu no interior dos muros escolares. Reintegrar a escola neste circuito vivo de prática e criação confere à colaboração uma dimensão ética. Kertz-Welzel (2022) acrescenta que repensar o ensino musical em relação à mudança social implica reavaliar uma das suas missões mais valorizadas.⁷² Democratizar o acesso à criação, ampliar critérios de legitimação e produzir conhecimento *com* os alunos — e não apenas *para* eles — constitui, assim, um horizonte de ação. A sistematização das estratégias de colaboração e os respetivos eixos de inovação que emergem dos discursos docentes encontra-se apresentada na Tabela 21.

Tabela 21
Colaboração e inovação

Eixo	Tendência predominante	Frequência (n = 11)	Docentes	Implicação pedagógica
1. Colaboração professor-compositor	Consenso quanto à necessidade de cooperação continuada para gerar repertório acessível e relevante.	Total (11)	P2, P3, P8, P10, P11	Instituir redes permanentes de colaboração entre docentes e compositores; promover encomendas e coautorias pedagógicas; o professor atua como “ponte” entre criação e aprendizagem (Ordaz, 2011).
2. Parcerias institucionais e associativas	Reconhecimento do papel das associações e instituições na promoção e difusão das obras contemporâneas.	Alta (≈ 9)	P3, P9, P5, P4, P6	Desenvolver uma <i>cultura institucional de colaboração</i> (Prostrollo, 2019); articular conservatórios, universidades e associações em projetos partilhados.
3. Criação e encomenda de obras didáticas	Valorização das parcerias para produção de repertório pedagógico ajustado a diferentes níveis.	Alta (≈ 8)	P1, P2, P10, P7, P11	Implementar residências artísticas e concursos de composição educativa; criar repertório progressivo que una técnica, estética e pedagogia.
4. Diálogo curricular e inovação	A colaboração vista como motor para integrar sistematicamente a música contemporânea no currículo.	Muito alta (≈ 10)	P8, P10, P2, P11, P4	Passar do modelo de “adição pontual” à integração transversal (Swanwick, 2003); planificar metas de escuta-criação-performance em todo o percurso.

⁷¹ “the students explore how they wanted to perform the pieces” (Oliveira, 2022, p. 55).

⁷² “rethinking music education and social change means reconsidering one of music education’s most valued missions” (Kertz-Welzel, 2022, p. 2).

5. Perspetivas de futuro	Visão otimista de crescimento da música contemporânea no ensino; coexistência entre tradição e inovação.	Alta (≈ 9)	P1, P2, P7, P8, P10, P11	Construir currículos híbridos que conciliem cânone e contemporaneidade; preparar o aluno para contextos musicais diversificados.
6. Papel do professor como mediador e coautor	Transição do professor reprodutor para mediador criativo e coautor do processo educativo.	Alta (≈ 8)	P10, P11, P3, P4	Desenvolver formação contínua em práticas colaborativas e coautoria curricular; o docente torna-se facilitador da criação partilhada.
7. Impacto das parcerias na aprendizagem	As colaborações promovem autonomia, autoria e pensamento crítico nos alunos.	Alta (≈ 8)	P10, P7, P8, P11	Trabalhar obras inéditas com compositores; ausência de gravações estimula leitura interpretativa e criatividade (Oliveira, 2022).
8. Sustentabilidade e cultura organizacional	Falta de políticas estruturais limita continuidade das inovações; dependência da iniciativa individual.	Alta (≈ 9)	Conjunto geral	Criar políticas institucionais de apoio: financiamento, concursos anuais, plataformas de partilha e reconhecimento docente.
9. Reconfiguração das identidades musicais	Colaboração transforma papéis tradicionais, unindo intérprete, compositor e improvisador.	Moderada-alta (≈ 7)	P2, P10, P5, P8	Reforçar práticas de improvisação e composição integrada; legitimar múltiplas identidades artísticas no ensino (Weatherly, 2019).
10. Dimensão sociocultural da colaboração	A cooperação aproxima a escola da prática musical viva e democratiza a criação.	Moderada (≈ 6)	P1, P10, P9	Promover práticas musicais socialmente situadas (Martinez & Pederiva, 2013); tornar a escola agente ativo na vida cultural local.

O discurso dos docentes confirma esta deslocação. A música contemporânea deixa de ser uma visita ocasional e assume-se como um processo formativo, capaz de desenvolver a escuta crítica, adaptabilidade estética e a consciência criadora. Persistem, todavia, obstáculos institucionais — currículos rígidos, modelos de avaliação centrados na técnica e escassez de repertório acessível — que limitam a aplicação sistemática dessas práticas. Esta tensão aproxima-se do diagnóstico de Chen e Zhao (2025), ao defenderem que “traditional training models and pedagogical approaches must be continuously refined [...] optimizing curriculum design, enhancing teaching methodologies, and implementing innovative management strategies” (p. 147).

P10 enfatiza que combater o preconceito da “inacessibilidade” da música contemporânea exige estratégias pedagógicas baseadas na contextualização histórica e na progressividade técnica. A formação contínua dos docentes e a cooperação interdisciplinar surgem, assim, como condições estruturais da inovação educativa. Concina (2023) reforça esta visão, sustentando que a identificação das características fundamentais dos professores eficazes é um processo essencial para o desenho de experiências de formação que lhes permitam adquirir as competências necessárias para potenciar e sustentar os processos de aprendizagem dos alunos em múltiplos contextos.⁷³

⁷³ “the competences necessary to enhance and support students’ learning processes in many different contexts” (Concina, 2023, p. 1).

Em síntese, delineia-se um movimento de reorientação do ensino musical, da pedagogia da reprodução para uma pedagogia da criação e da escuta. A música contemporânea deixa de ocupar o lugar periférico de gênero difícil e afirma-se como uma linguagem do presente, onde a técnica, criatividade e a performance entrelaçam-se. É neste espaço — de colaboração e inovação — que a escola pode converter-se num lugar de autoria, experimentação e produção, onde aprender é simultaneamente fazer, compreender e transformar.

4.4.8 Fundamentação da Proposta Pedagógica

A análise dos dados recolhidos nesta fase diagnóstica permitiu mapear não apenas as ausências de repertório, mas sobretudo os mecanismos estruturais que produzem a sua “inexistência” curricular. Tornou-se evidente que as barreiras à integração da música contemporânea no ensino especializado não se limitam ao plano técnico ou estético. Elas radicam, antes, numa escassez de materiais didaticamente adequados, na opacidade dos critérios de avaliação e na prevalência de um *habitus* conservatorial que privilegia a reprodução em detrimento da criação.

Na condição de docente-investigador, este quadro apresenta-se simultaneamente como constatação e interrogação. Constatação, por nele se identificarem práticas quotidianas experienciadas e observadas a partir do interior do campo, interrogação, uma vez que o olhar analítico que as descreve deve, igualmente, ser capaz de propor caminhos de transformação.

Com efeito, uma intervenção eficaz não pode reduzir-se à mera adição de conteúdos — “tocar mais peças contemporâneas” —, pois isso equivaleria a reproduzir a mesma lógica acumulativa que o diagnóstico questiona. A mudança requer um redesenho estrutural, capaz de responder de forma sistemática às lacunas evidenciadas. Assim, para que a passagem do Diagnóstico (o que é) para a Intervenção (o que pode ser) não decorra de modo arbitrário, mas permaneça metodologicamente rastreável, delineou-se um plano de ação coerente, no qual cada estratégia de intervenção corresponde a uma resposta direta a uma evidência empírica.

Este encadeamento lógico entre as constatações do campo e as decisões de intervenção visa assegurar a consistência interna da investigação, através da articulação entre a observação, inferência e a experimentação. Sob a ótica investigativa, procurou-se garantir que cada decisão detivesse uma ancoragem empírica verificável, simultaneamente, sob o prisma docente, visou-se que tais decisões permanecessem exequíveis no contexto real da prática pedagógica.

A 1.^a fase permitiu construir uma matriz de coerência entre evidências, problemas operativos e decisões de intervenção. Em síntese, o diagnóstico revelou (i) a persistência de um paradigma técnico-formalista que mantém a inovação em posição periférica; (ii) a escassez de repertório contemporâneo acessível, desajustada às competências reais dos estudantes; (iii) a presença de preconceitos e ruído terminológico em torno da noção de “música contemporânea”, sugerindo que parte da resistência é cultural e semântica; (iv) a tendência para tratar técnicas expandidas como exceção, com risco de fetichização e sobrecarga; e (v) a necessidade de tornar as contradições diagnosticadas “audíveis” em experiência partilhada, de modo a deslocar a reflexão do plano descritivo para o plano transformador. A partir destas evidências, definiu-se um conjunto de princípios orientadores — deslocar a contemporaneidade do “extra” para o núcleo, assegurar adequação contextual, trabalhar a orientação conceptual como condição de prática, introduzir progressivamente complexidades técnicas e usar a performance como gatilho de reflexão — que informaram o desenho da fase seguinte. Assim, a Intervenção (Parte V) estrutura-se como resposta direta ao diagnóstico, garantindo que as decisões pedagógicas não decorrem de arbitrariedade, mas de uma tradução argumentada das fragilidades identificadas em estratégias operativas de transformação.

Na dimensão docente, este processo foi experienciado como um exercício de reconfiguração das próprias práticas — um modo de questionar as rotinas e conceções que a investigação instou a reexaminar. No que concerne à dimensão investigativa, procurou-se assegurar que tal experiência não se diluísse na subjetividade, convertendo-se, antes, num instrumento de demonstração e aplicabilidade científica.

Esta dupla posição, simultaneamente implicada e analítica, permitiu compreender que a inovação pedagógica não nasce de ruturas isoladas, mas de mecanismos de coerência entre o diagnóstico e a ação. É nesse entrelaçamento que se fundamenta a etapa seguinte da investigação. A conceção e implementação da intervenção pedagógica, enquanto tentativa sistemática de transformar o que foi diagnosticado em prática observável e mensurável.

Parte V
2.^a Fase da Investigação

5 Parte V – 2.^a Fase da Investigação-Ação

5.1 Intervenção inicial

A 2.^a Fase da Investigação-Ação, designada *Intervenção Inicial*, representa o momento de transição entre o diagnóstico e a ação. Após o mapeamento efetuado na 1.^a fase — que revelou lacunas curriculares e tensões persistentes entre a tradição e a contemporaneidade no ensino do trombone — esta etapa assume um caráter experimental, no qual as hipóteses formuladas são deliberadamente confrontadas com a realidade pedagógica.

Tabela 22

Articulação entre as evidências do diagnóstico e o desenho da intervenção pedagógica

Evidência do Diagnóstico (Parte IV)	Inferência / Problema Operativo	Princípio orientador	Decisão na Intervenção (Parte V / Fase 2)
Predomínio de paradigma técnico-formalista; fraca tradução da “abertura” curricular prescrita	A inovação permanece periférica; falta um mecanismo que legitime a música contemporânea como matéria curricular	Deslocar do “extra” para o “núcleo”	Workshops como eixo central da Fase 2 (não como atividade extracurricular)
Escassez de repertório contemporâneo acessível	Falta de materiais ajustados às competências reais dos alunos, apesar da vontade docente	Adequação contextual	Encomenda de obras originais adaptadas ao nível técnico-pedagógico dos estudantes
Preconceitos e ruído terminológico (“música contemporânea”)	A resistência é mais semântica e cultural do que técnica	O conceito precede a prática	Momentos de contextualização estética integrados nos workshops
Técnicas expandidas vistas como curiosidade ou exceção	Risco de fetichização do efeito e rejeição por sobrecarga informativa	Introdução gradual	Sequenciação técnica por níveis de complexidade
Necessidade de tornar contradições “audíveis”	Descrever o desfasamento não altera a prática; é preciso transformá-lo em experiência partilhada	A performance gera a reflexão	Demonstração performativa + debate coletivo como meio de problematização

A matriz sintetizada na Tabela 22 explicita a lógica de transição entre o Diagnóstico e a Intervenção, assegurando a coerência interna do desenho da Fase 2. Ao mapear evidências, problemas operativos, princípios orientadores e decisões pedagógicas, torna-se visível o compromisso de manter a investigação-ação como processo cíclico: decisões ancoradas em problemas empiricamente identificados e intervenções concebidas como resposta transformadora a essas evidências. Os procedimentos de recolha e monitorização mobilizados nesta fase são descritos na secção metodológica da Parte V.

Mais do que aplicar estratégias predefinidas, os *workshops* de música contemporânea foram concebidos como mecanismos de aprendizagem colaborativa, onde os alunos e professores são desafiados por repertórios, técnicas e modos de escuta e performance que se situam fora do conforto curricular. O objetivo não é testar a aceitação do novo repertório, mas observar os modos de deslocação epistemológica que ocorrem quando a música contemporânea deixa de ser exceção e assume a centralidade da experiência de aprendizagem

Nesta fase, a investigação organizou-se em torno de três indagações orientadoras:

1. Transformação das disposições de aprendizagem — O que acontece quando a música contemporânea deixa de ocupar um lugar periférico e se torna elemento estruturante da prática formativa?
2. Impacto do contacto performativo direto — Como evoluem as reações iniciais de estranheza ou resistência à medida que os participantes interagem com novas linguagens e gestos sonoros?
3. Reconfiguração do instrumento e da técnica — Que tensões emergem na conceção tradicional do trombone quando é confrontado com técnicas expandidas e formas não convencionais de produção sonora?

Estas perguntas não visam respostas predefinidas, mas funcionam como eixos de problematização, abrindo espaço à reflexão e à emergência de novas práticas de escuta. A primeira indagação, centrada no impacto da imersão, procura compreender se a conjugação entre a escuta, performance e o diálogo pode deslocar a música contemporânea de um estatuto periférico para um lugar de legitimidade pedagógica. A segunda analisa como a experiência performativa modifica as perceções e as narrativas, transformando a curiosidade em apropriação consciente. A terceira foca-se na dimensão técnica e simbólica do instrumento, examinando como a experiência afeta o modo como o trombone é percebido, ensinado e interpretado.

Para assegurar a rastreabilidade metodológica da intervenção e evitar que as inferências dependam exclusivamente de impressões pontuais, a 2.^a Fase assentou numa triangulação de procedimentos de recolha e registo. Em primeiro lugar, aplicaram-se questionários pré e pós-audições, complementados por um instrumento de registo durante as audições, concebidos para captar não apenas as variações de opinião, mas deslocções na linguagem, nos critérios de legitimação e no modo como os alunos descrevem a experiência estética (ver Anexos IV-A, IV-B e IV-C).

Os questionários pré- e pós-audições, articulados com o instrumento de registo durante as audições, foram desenhados para registar esses movimentos de deslocação — não apenas a variação de opiniões, mas sobretudo as transformações na linguagem com que os participantes descrevem a experiência. O interesse não reside na quantificação das respostas, mas no estatuto analítico dos dados. As diferenças das percentagens são lidas como indicadores de mudança na perceção e na legitimação estética. Assim, mais do que medir gostos, procura-se compreender como os alunos passam de uma apreciação binária (“gosto/não gosto”) para discursos que revelam a apropriação conceptual e o reconhecimento epistemológico da obra.

Na condição de docente-investigador, observa-se que a performance funcionou como um catalisador cognitivo e afetivo. Por meio da articulação entre o tocar, o ouvir e o discutir, os participantes passaram a relacionar-se com a música contemporânea não apenas como um objeto de dificuldade técnica, mas como um campo de descoberta. Esta deslocação corrobora a hipótese de que o contacto performativo direto gera um tipo de aprendizagem que transcende a dimensão técnica, assumindo um caráter interpretativo e reflexivo.

Por isso, a *Intervenção Inicial* é entendida menos como um procedimento metodológico e mais como uma experiência de produção de conhecimento em contexto performativo. A ação performativa é, aqui, tanto objeto como método de investigação. É neste gesto que esta fase inaugura, assim, uma mudança de estatuto — da performance como evento para a performance como método de conhecimento. É neste gesto que a música contemporânea se torna habitável, quando deixa de ser conteúdo a ensinar e se converte em processo de investigação e criação partilhada.

5.1.1 Planeamento

O planeamento desta 2.^a fase assumiu um caráter dialógico e iterativo, concebido como um espaço de negociação entre a leitura teórica, os resultados da fase diagnóstica e as condições reais do contexto educativo. Em vez de aplicar um modelo pré-definido, esta etapa configurou-se como um campo experimental em movimento, ajustado continuamente à resposta dos participantes e às singularidades de cada instituição.

Procuramos que o desenho metodológico refletisse a natureza viva da prática artística: uma investigação que se faz *com* os participantes e não *sobre* eles. Este princípio traduziu-se em decisões flexíveis, guiadas por uma escuta atenta aos contextos e pela vontade de observar, de forma situada, como os alunos respondem à introdução programática de repertório contemporâneo no ensino do trombone.

O plano desenvolveu-se em torno de três eixos interdependentes:

1. Encomenda de obras originais como meios de investigação
2. Estruturação dos *workshops*
3. Desenho da recolha de dados

Encomenda de obras como procedimento metodológico

A encomenda de obras originais a compositores portugueses teve um duplo propósito: responder às carências de repertório identificadas na fase diagnóstica e,

simultaneamente, funcionar como instrumento de investigação. Optou-se por uma “criação situada”, construída em diálogo contínuo entre o investigador e os compositores, em vez de recorrer a repertório internacional já estabilizado. Cada peça passou, assim, a operar como um artefacto experimental, concebido para testar variáveis específicas relacionadas com o grau de familiaridade, a acessibilidade técnica e a percepção estética.

O processo de encomenda seguiu critérios de adequação técnica e intencionalidade pedagógica. As técnicas expandidas — *glissandi*, *flutter tongue*, elementos percussivos, gestos teatrais — foram introduzidas de modo progressivo, evitando tanto o exotismo como a banalização do “experimental”. O objetivo foi compreender se uma exposição gradual e contextualizada a estes recursos pode deslocar o seu estatuto de curiosidades para componentes legítimas da técnica instrumental contemporânea.

A escolha de compositores portugueses teve também uma dimensão epistemológica e política. Pretendeu-se questionar a dependência estrutural de repertório estrangeiro e interrogar como a criação nacional pode participar na redefinição do currículo. As obras encomendadas — tecnicamente acessíveis, mas esteticamente desafiantes — procuraram romper a lógica periférica do repertório contemporâneo no contexto educativo, propondo uma centralidade curricular onde o “novo” é trabalhado como prática de escuta e criação, e não apenas como exceção cultural.

A constituição do grupo de compositores obedeceu a um princípio de diversidade e complementaridade:

- autores com experiência instrumental direta,
- compositores com prática pedagógica consolidada,
- e criadores que trazem linguagens interdisciplinares (eletrónica, audiovisual, performance crítica).

Esta seleção, sintetizada na Tabela 23, foi intencional de modo a garantir que o conjunto das obras pudesse testar diferentes formas de permeabilidade curricular e revelar as tensões entre a tradição, inovação e a pedagogia.

Tabela 23

Seleção dos compositores e variáveis de investigação

Compositor	Lente / sensibilidade convocada	Contributo para a intervenção
Oswaldo Fernandes	Proximidade idiomática	Favorece uma escrita idiomáticamente ajustada ao trombonista, ajudando a que as questões de notação/escuta emergjam sem que a experiência seja bloqueada por desajuste técnico.

Paulo Bastos	Pedagogia acumulada e escrita para jovens	Introduz uma sensibilidade académica que pode tornar visível como o contemporâneo se integra (ou não) nas rotinas de ensino.
Ângela da Ponte	Ponte entre níveis (infantil–superior)	Amplia a reflexão sobre a continuidade formativa: como uma estética contemporânea pode acompanhar o aluno ao longo de etapas distintas.
Carlos Brito Dias	Deslocação (fora do circuito nacional) + repertório infantil	Introduz um olhar de “fora” que pode deslocar os hábitos do sistema e trazer soluções de simplicidade consequente (claras sem serem simplistas).
Pedro Lima	Multigénero / audiovisual / cultura visual	Abre uma via de ligação entre o trombone e linguagens sonoras contemporâneas extra-eruditas, mobilizando o reconhecimento e imaginação.
Luís Neto da Costa	Eletrónica e temporalidades não convencionais	Introduz a dimensão tecnológica como parte do fazer musical, expandindo a escuta, tempo e a espacialidade, e obrigando a repensar interação.
Manuel Brásio	Performance e crítica (música como gesto social)	Convoca o intérprete como agente relacional: corpo, presença, público, e a própria ideia de concerto como questão pedagógica.
Francisco Joaquim	Nova geração com experiência pedagógica	Funciona como elo de ligação entre a linguagem contemporânea e a consciência académica, podendo gerar adesão por proximidade geracional sem perder densidade estética.

Estrutura dos *workshops*

Os *workshops* de música contemporânea foram desenhados como espaços de prática, diálogo e problematização, integrados nos contextos reais de ensino. Cada sessão combinou a escuta, performance e a reflexão, articulando dimensões sensoriais, cognitivas e afetivas da aprendizagem musical.

A estrutura de base compreendeu três momentos:

1. Contextualização estética — breve enquadramento histórico e terminológico, destinado a desmistificar os preconceitos e a situar a escuta no continuum entre o repertório tradicional e o contemporâneo;
2. Demonstração performativa — execução das obras pelo investigador, entendida não como modelo técnico, mas como ato partilhado de conhecimento, onde a performance assume valor epistemológico;
3. Dinâmicas de reflexão coletiva — momento de conversa orientada após a audição/execução, com perguntas-guia e partilha de impressões, destinado a apoiar a verbalização da experiência, a comparação de perceções e a construção progressiva de uma linguagem crítica de escuta.

Este formato visou evitar a passividade auditiva e, simultaneamente, dissolver a separação entre a execução e a reflexão. A performance curta e focada funcionou como estímulo cognitivo, enquanto o diálogo posterior consolidou o processo de compreensão. O mesmo modelo foi replicado em diferentes instituições, permitindo a comparabilidade sem desconsiderar a singularidade contextual.

Na condição de performer-investigador, procurou-se atuar como intermediário entre a escuta e a ação, assumindo-se a performance como método de investigação — uma estratégia para tornar o conhecimento audível.

Recolha de dados

A recolha de dados foi concebida para acompanhar as transformações de percepção e atitude dos alunos ao longo da intervenção. Foram aplicados inquéritos por questionário em três momentos:

1. Antes dos *workshops* (pré) — para mapear as percepções e expectativas iniciais (ver anexo IV-A);
2. Durante as sessões — após cada escuta performativa, captando as impressões imediatas e as emoções associadas, através de uma grelha de registo específica (ver anexo IV-B);
3. Após a conclusão (pós) — para identificar possíveis mudanças nas atitudes face à música contemporânea, às técnicas expandidas e à sua relevância formativa (ver anexo IV-C).

Os questionários, ao articular dados quantitativos e respostas abertas, procuraram não apenas medir as variações, mas interpretar a aprendizagem como deslocação epistemológica. O foco não reside em percentagens isoladas, mas na coerência entre os dados e as interpretações — ou seja, como os números traduzem mudanças na linguagem e na experiência dos participantes.

As obras foram interpretadas pelo investigador, que assumiu simultaneamente o papel de performer e orientador. Os alunos foram convidados a posicionar-se não apenas como “público”, mas como ouvintes ativos, implicados na tarefa de descrever, interpretar e avaliar o que escutavam. Os professores acompanharam as sessões enquanto observadores, uma vez que as suas perspetivas haviam sido recolhidas na 1.^a fase (cf. guião de entrevista no Anexo III). Esta decisão permitiu centrar a análise desta etapa nas experiências dos alunos, mantendo, contudo, a possibilidade de confrontar mais tarde ambos os níveis de discurso.

5.2 Pré-Audições - Análise aos Questionários

5.2.1 Caracterização dos alunos participantes (idade, género, anos de estudo e tipo de instituição)

O grupo de alunos participantes é composto por 72 estudantes de trombone, integrados em contextos do ensino artístico especializado. A Tabela 24 sintetiza a distribuição por idade, género e anos de experiência com o instrumento; a Tabela 25 apresenta a distribuição por grau de estudo e por tipo de instituição.

No plano etário, observa-se um predomínio de participantes entre os 11 e os 14 anos, correspondendo a uma fase de consolidação técnica e de transição entre níveis básicos e intermédios de aprendizagem (Tabela 24). Em termos de género, o grupo de alunos participantes é maioritariamente masculino (73,6%), um padrão frequentemente observado no trombone em contextos escolares (Tabela 24). Quanto à experiência, a maioria situa-se entre 2 e 6 anos de prática (33,3% entre 2–4 anos e 27,8% entre 4–6 anos), sugerindo um grupo com competências já estabilizadas, mas ainda em processo de expansão interpretativa e de construção de linguagem musical (Tabela 24).

Relativamente à progressão escolar, a distribuição por graus evidencia a concentração nos níveis intermédios do ensino especializado, com presença também de alunos em iniciação e em graus mais avançados, permitindo observar dinâmicas de receção e apropriação em diferentes fases de formação (Tabela 25). Quanto ao tipo de instituição, verifica-se predominância de conservatórios públicos da rede do Ministério da Educação (59,7%), coexistindo com participação de escolas privadas e de entidades ao abrigo do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, o que amplia a diversidade institucional considerada (Tabela 25). Dado tratar-se de uma seleção intencional de participantes, estes resultados devem ser lidos como adequação ao objeto de estudo e cobertura de contextos, mais do que como representatividade estatística do universo nacional.

Tabela 24

Idade, género e anos de experiência com o trombone

Idade (anos)	<i>n</i>	%
< 10	7	9,7
10	8	11,1
11	13	18,1
12	14	19,4
13	7	9,7
14	13	18,1
15 ou mais	10	13,9
Total	72	100

Género	<i>n</i>	%

Masculino	53	73,6
Feminino	19	26,4
Total	72	100

Experiência com o trombone (anos)	<i>n</i>	%
< 1	3	4,2
1–2	13	18,1
2–4	24	33,3
4–6	20	27,8
> 6	12	16,7
Total	72	100

Tabela 25

Grau de estudo e tipo de instituição

Grau de estudo	<i>n</i>	%
Iniciação	11	15,3
1.º grau	9	12,5
2.º grau	15	20,8
3.º grau	14	19,4
4.º grau	9	12,5
5.º grau ou mais	14	19,4
Total	72	100

Tipo de instituição	<i>n</i>	%
Conservatório público (rede ME)	43	59,7
Escola privada sem contrato de patrocínio	17	23,6
Escola particular e cooperativa (“academia”)	12	16,7
Total	72	100

Na condição de docente-investigador, identifica-se neste intervalo etário um momento particularmente fértil do ponto de vista da escuta. Porto (2014) salienta que “as crianças mais novas aceitam melhor os princípios da estética contemporânea do que aquelas que, com maior idade, já interiorizaram a música convencional” (p. 426). Os participantes situam-se exatamente nesse limite entre plasticidade e cristalização sonora, o que torna este momento formativo determinante. A escuta ainda é maleável, mas já carrega hábitos e expectativas. É nesse espaço ambivalente que as pré-audições se inscrevem — um território onde a curiosidade pode ser transformada em consciência estética, ou neutralizada pela força do cânone.

A distribuição por anos de estudo reforça essa leitura. Mais de 60% dos alunos têm entre 2 e 6 anos de experiência, um patamar de consolidação técnica que ainda não se cristalizou em rotinas rígidas. Este dado é epistemologicamente relevante, por identificar um ponto onde o domínio técnico é suficiente para sustentar os desafios expressivos, mas ainda permeável à experimentação.

A literatura pedagógica (Baldacchino, 2010) tem insistido precisamente neste ponto — a necessidade de introduzir repertórios contemporâneos desde os primeiros anos de aprendizagem, não como substituição, mas como coabitação de linguagens. Ao confrontar esta evidência com o diagnóstico da 1.^a fase, emerge uma tensão clara. O sistema tende a adiar o contemporâneo, reservando-o para os níveis “avançados”, quando a literatura indica que a fecundidade pedagógica está justamente nas fases intermédias. O grupo de participantes torna visível essa contradição e oferece o campo empírico ideal para a interrogar.

O grupo de alunos participantes é composto por cerca de 74% de alunos do sexo masculino e 26% do sexo feminino, uma assimetria estrutural que acompanha os padrões históricos do ensino de sopros. Esta desproporção, ainda que não seja foco primário da análise, tem implicações na dimensão performativa da identidade instrumental. O trombone, pela sua gestualidade expansiva e pela associação simbólica à “potência sonora”, foi historicamente codificado como instrumento masculino.

Este dado não é apenas estatístico — é também um indicador da cultura performativa. Ele mostra como o corpo, o som e a técnica são socialmente inscritos e perpetuados no ensino instrumental. O desequilíbrio de género, mais do que um detalhe demográfico, revela uma matriz simbólica que molda o modo como o instrumento é habitado, ensinado e legitimado.

Mais de 70% dos participantes situam-se entre o 2.º e o 5.º grau, confirmando o predomínio de alunos em níveis intermédios. Do ponto de vista analítico, o retrato dos alunos participantes não é, portanto, apenas descritivo — torna visível o campo simbólico onde o ensino se reproduz.

A maioria dos participantes provém de conservatórios públicos (59,7%), seguidos de escolas privadas sem contrato (23,6%) e academias cooperativas (16,7%). Esta diversidade institucional reflete as segmentações históricas do sistema de ensino musical português. Como recorda Vieira (2007), “a coexistência de ramos público, privado e cooperativo deriva de uma longa história de separação entre elites musicais e ensino generalista”.

A coexistência de ramos público, privado e cooperativo espelha não apenas diferentes modelos de financiamento, mas também diferentes margens de autonomia e projetos pedagógicos, com implicações diretas naquilo que pode ser legitimamente trabalhado em aula. O grupo de participantes não foi constituído para operar uma comparação sistemática entre estes ramos, mas a sua composição permite manter aberta a pergunta:

as oportunidades de contacto com a música contemporânea distribuem-se de forma homogénea entre as diferentes instituições?

Esta primeira leitura prepara, assim, o terreno para as fases seguintes da análise: as audições e as reações interpretativas. O dado empírico torna-se o ponto de partida para pensar o currículo como performance e a performance como conhecimento — um movimento que atravessa toda a estrutura da Parte V.

5.2.2 Práticas de escuta e percepções da música contemporânea

A relação dos alunos com a música contemporânea foi analisada a partir de três dimensões complementares: (i) a frequência de audição (Tabela 26), (ii) as percepções globais e (iii) as descrições e adjetivações produzidas nas respostas abertas. Esta triangulação permitiu observar não apenas *quanto* os alunos escutam, mas *como* escutam e *o que* essa escuta revela sobre a formação do ouvido contemporâneo em contexto educativo.

Tabela 26

Frequência de audição de música contemporânea

Categoria	<i>n</i>	%
Nunca	22	31,0
Algumas vezes	36	50,7
Várias vezes	10	14,1
Muitas vezes	3	4,2
Total	71	100

A maioria dos alunos declara ouvir música contemporânea nunca ou apenas algumas vezes (81,7%), enquanto apenas uma minoria (18,3%) refere escuta frequente (Tabela 26; *n* válido = 71). A categoria “algumas vezes” é, em si, analiticamente ambígua — não distingue os contextos (escolar vs. extraescolar) nem a periodicidade —, indicando a necessidade de aperfeiçoamento metodológico em futuras aplicações do instrumento.

Mesmo com esta limitação, o padrão é inequívoco. A música contemporânea aparece como presença rara ou episódica no quotidiano musical dos estudantes. Na condição de docente-investigador, identifica-se aqui não uma questão de preferência individual, mas o reflexo de uma regulação curricular implícita. Esta dinâmica delimita, de forma silenciosa, os parâmetros de audibilidade e o que é legitimado enquanto objeto de escuta no contexto escolar.

O diagnóstico da 1.^a fase já evidenciara esta lógica de exclusão. A música contemporânea tende a surgir nos níveis finais, isolada em módulos pontuais — uma “adição tardia” que não reconfigura o núcleo do currículo (Fernandes et al., 2008). Os dados de frequência, portanto, tornam visível o resultado pedagógico de uma estrutura curricular que silencia o presente. O contacto com o repertório atual é raro, tardio e não sistemático, reforçando a associação entre a *música séria* e cânone clássico-romântico.

A análise qualitativa das respostas abertas revelou uma diversidade expressiva de percepções. A predominância de códigos positivos e neutros revela uma disponibilidade afetiva maior do que a exposição sugere. Embora mais de 80% refiram contacto escasso, a maioria das descrições indica curiosidade e abertura interpretativa.

Nesta dissonância, mesmo com pouca escuta, os alunos demonstram a capacidade de atribuir significado à diferença sonora. A música contemporânea, para eles, é algo “diferente” — mas não necessariamente “incompreensível” ou “hostil”.

Do ponto de vista epistemológico, este dado sugere que a resistência à contemporaneidade não nasce dos alunos, mas do sistema que não lhes oferece oportunidades de escuta significativa. Quando confrontados com o repertório, os alunos ativam uma linguagem descritiva rica e emocionalmente articulada — indício de uma literacia estética latente.

Na análise das descrições e adjetivações, o termo mais recorrente é “diferente” ou “fora do normal” (12 ocorrências), seguido de campos afetivos positivos como “calma/suave” (8) e “viva/poderosa” (7). Outros grupos semânticos destacam-se:

- estética positiva (“bonita”, “de alta qualidade”, 5 ocorrências),
- variedade/imprevisibilidade (“nunca sabemos o que vem a seguir”, 4 ocorrências),
- e dimensão técnica (“exploram timbres”, “sons diferentes”, 6 ocorrências).

Há ainda respostas que revelam um início de apropriação conceptual: menções à “música não tonal”, à “presença da tecnologia” ou à “música para dança contemporânea”. Um aluno descreve a escuta como “se encontrasse alguma coisa no corpo” — metáfora que indica uma percepção encarnada do som, sinal de que a performance pode ser compreendida como experiência cognitiva.

O dado mais significativo não está apenas na baixa frequência de contacto, mas na qualidade das percepções produzidas apesar dessa escassez. A diferença, aqui, não se traduz em rejeição — traduz-se em estranheza produtiva, aquele que mobiliza a curiosidade e a vontade de compreender.

Este quadro confirma o que Zagonel (2007) sublinha: a música contemporânea “não deixou de ser música — é apenas outra música, diferente da produzida nos séculos anteriores” (p. 14). O desfasamento entre a baixa exposição estrutural e elevada capacidade de descrição revela uma oportunidade pedagógica. Os alunos não recusam o novo — simplesmente não lhes foi oferecido espaço para habitá-lo.

5.2.3 Conhecimento de compositores contemporâneos e portugueses

O conhecimento de repertório foi analisado a partir de três questões articuladas: (i) Conhecimento de compositores de música contemporânea em geral, (ii) Conhecimento de compositores portugueses de música contemporânea, e (iii) Conhecimento de compositores portugueses com obras para trombone.

A primeira dimensão avalia se os alunos reconhecem, de forma elementar, a existência de autores associados à música contemporânea. Como se observa na Tabela 27, predominam respostas negativas ou incertas, o que sugere um baixo capital nominal neste domínio.

Tabela 27

Conhecimento de compositores de música contemporânea

Resposta	<i>n</i>	%
Não	43	60,6
Não tenho a certeza	16	22,5
Sim	12	16,9
Total	71	100

Este padrão torna-se mais inteligível quando se analisam as nomeações efetivas. A lista de compositores indicada na Tabela 28 revela uma compreensão difusa do termo “música contemporânea”, com coexistência de referências a autores historicamente associados ao século XX (p. ex., Cage, Penderecki) e a nomes provenientes de outras esferas musicais. Mais do que desinteresse, este resultado aponta para ausência de enquadramento conceptual no percurso formativo.

Tabela 28

Compositores nomeados

Compositor	<i>n</i>
Ricardo Pereira	4

Eric Ewazen	2
John Cage	1
Krzysztof Penderecki	1
Jorge Peixinho	1
Mário Tira	1
Pedro Lima	1
Allen Vizzutti	1
David Guetta	1
McKay (indeterminado)	1

A segunda dimensão aprofunda o problema no plano nacional. A Tabela 29 mostra que a maioria dos alunos não consegue identificar compositores portugueses associados à música contemporânea, ou não tem certeza, sinalizando um vazio nominal ainda mais acentuado do que no plano geral.

Tabela 29

Conhecimento de compositores portugueses de música contemporânea

Resposta	<i>n</i>	%
Não	53	73,6
Não tenho a certeza	9	12,5
Sim	10	13,9
Total	72	100

A análise das nomeações (Tabela 30) reforça esta leitura. A concentração em poucos nomes sugere um repertório de referências extremamente reduzido. Em termos curriculares, isto é consistente com uma circulação episódica — e não estruturante — da criação portuguesa contemporânea no ensino especializado.

Tabela 30

Compositores portugueses nomeados

Compositor	<i>n</i>
Ricardo Pereira	7
Sofia Rocha	2
Pedro Lima	2
Paulo Bastos	1
Jorge Peixinho	1

A terceira dimensão, mais específica, testa a ligação entre a autoria nacional e o repertório do instrumento. A Tabela 31 indica que quase três quartos dos alunos não conhecem compositores portugueses com obras para trombone, o que confirma a fragilidade do repertório contemporâneo nacional enquanto conhecimento partilhado.

Tabela 31

Conhecimento de compositores portugueses com obras para trombone

Resposta	<i>n</i>	%
Não conheço	53	73,6
Sim	19	26,4
Total	72	100

A distribuição de respostas na Tabela 32 é particularmente reveladora. O predomínio do nome Ricardo Pereira (16 ocorrências) sugere que a visibilidade depende sobretudo de proximidade contextual e oportunidades locais, mais do que de sedimentação curricular. Ou seja, o reconhecimento emerge aqui como efeito da exposição criada pela própria investigação, e não como produto estável de estruturas programáticas.

Tabela 32

Compositores portugueses com obras para trombone

Compositor	<i>n</i>	Observação
Ricardo Pereira	16	Nome dominante; forte proximidade contextual
Sofia Rocha	3	Presença recorrente, mas minoritária
Paulo Bastos	2	Referido pontualmente
Leonor Abrunheiro	1	Menção isolada

O primeiro dado a destacar é o peso esmagador das respostas negativas ou incertas nas duas primeiras dimensões analisadas (conhecimento geral e conhecimento de compositores portugueses). Somando as categorias “Não” e “Não tenho a certeza”, obtém-se 83,1% e 86,1% de ausência de nomeação, respetivamente (Tabelas 27 e 29), um valor que, mais do que desinteresse, evidencia um vazio institucionalmente produzido.

Lemos este silêncio não como ignorância dos alunos, mas como um efeito curricular de invisibilidade. A criação contemporânea — e particularmente a portuguesa — aparece apenas como exceção, raramente como conteúdo legitimado nos programas, provas ou manuais. A “não resposta”, portanto, indica o que o sistema não reconhece como audível, ensinável ou relevante.

Os nomes mencionados nas respostas ilustram esta assimetria. No plano internacional, a justaposição de John Cage, Penderecki e Jorge Peixinho com figuras como David Guetta mostra uma compreensão difusa e alargada da expressão “música contemporânea”. Os alunos alternam entre uma leitura cronológica (“música atual”) e uma estética ou tecnológica (“música moderna”, “com eletrónica”), refletindo a falta de enquadramento conceptual no percurso formativo.

No plano nacional, a concentração em poucos nomes (sobretudo Ricardo Pereira, seguido de Sofia Rocha e Pedro Lima) reforça a ideia de um défice nominal. A criação portuguesa recente não circula como repertório reconhecido, mas como episódio periférico.

Um dado particularmente revelador é o predomínio do nome Ricardo Pereira (16 ocorrências) quando se pergunta por compositores portugueses com obras para

trombone. Essa frequência, longe de indicar uma canonização, reflete provavelmente a proximidade contextual com a presente investigação. Ou seja, o reconhecimento não advém de sedimentação curricular, mas da exposição pontual criada por este próprio estudo — uma evidência clara de como a visibilidade depende de oportunidades locais e não de estruturas programáticas.

Os dados quantitativos apresentados adquirem densidade interpretativa quando analisados sob o prisma da “produção ativa da inexistência” (Santos, 2007). Para o autor, este processo implica que certas realidades sejam excluídas do campo da inteligibilidade, uma vez que a inexistência significa “não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível”, resultando na exclusão radical de tudo o que se situa fora do universo de inclusão aceite (p. 4). No contexto do ensino especializado, esta perspetiva permite reinterpretar os dados estatísticos, sugerindo que a criação contemporânea portuguesa é ativamente produzida como inexistente no universo curricular. Esta discriminação não decorre de uma omissão fortuita, mas de uma exclusão sistemática do que é validado como formativo. Por conseguinte, a dificuldade dos alunos em identificar este repertório não reflete uma lacuna de curiosidade ou competência, mas antes a ausência de reconhecimento institucional e de visibilidade pedagógica destas obras.

Reconhecemos aqui uma tensão que ultrapassa a estatística. O silêncio autoral é também um silêncio performativo — a ausência de obras no ensino traduz-se na ausência de corpos em ação, de sons em circulação, de experiências partilhadas.

A crítica de Vieira e Cachada (2018) ao “currículo-palimpsesto” ajuda a clarificar este mecanismo. A inclusão de um ou outro compositor português em provas, ou em eventos é interpretada como sinal de abertura, mas, na prática, funciona como um gesto simbólico de inclusão, sem alterar a hierarquia estético-pedagógica dominante.

Os dados deste questionário revelam as consequências dessa lógica. O repertório contemporâneo — sobretudo o nacional — não se sedimenta como conhecimento partilhado. A sua presença é episódica, não curricular, o seu reconhecimento é contextual, não institucional.

A leitura cruzada dos dados permite identificar duas linhas problemáticas para a investigação-ação:

1. Que tipo de relação com o repertório do presente é possível construir quando a criação contemporânea portuguesa é curricularmente invisível?

2. Que práticas pedagógicas podem reverter essa produção de inexistência, transformando-a em presença audível, nomeável e experiencial?

Estas perguntas não são meramente retóricas, são o eixo epistemológico da 2.^a fase da investigação.

A intervenção delineada — baseada em encomenda de obras, performance, escuta guiada — procura precisamente inverter esta lógica de exclusão, inscrevendo o ato performativo como método de produção de conhecimento.

Ao trazer a criação portuguesa contemporânea para o centro da experiência pedagógica, não se pretende apenas adicionar nomes a uma lista, mas converter a performance numa prática epistemológica — o lugar onde o repertório ausente se torna audível, reconhecido e partilhado.

5.2.4 Interpretação e hipóteses para as audições

O retrato traçado pelas pré-audições — combinando a caracterização dos alunos participantes, as práticas de escuta e o conhecimento autoral — revela mais do que tendências descritivas. Mostra um campo de tensões epistemológicas que definem o que é possível ouvir, nomear e legitimar no currículo do trombone.

Observamos que os dados expõem um desequilíbrio estrutural. Os alunos situam-se maioritariamente em níveis intermédios de aprendizagem — tecnicamente com alguma competência —, mas revelam escassa exposição à música contemporânea e quase total ausência de nomeação autoral, sobretudo no contexto português. Esta assimetria confirma a existência de uma hierarquia simbólica do repertório, onde a inovação estética é subordinada à proficiência técnica, naturalizando as zonas de silêncio nos graus iniciais e intermédios. Assim, o percurso formativo tende a confundir evolução técnica com o progresso artístico, perpetuando um modelo de acumulação de técnica e exclusão estética.

A baixa frequência de escuta não pode ser lida como simples questão de gosto. Ela resulta de uma regulação do audível que atua silenciosamente através dos documentos curriculares, das provas de avaliação e das práticas de rotina. Como nota Teresa Santos (2013), o sistema educativo português vive num regime de multi-regulação, no qual as diretrizes ministeriais “regulam sobretudo para as escolas do ensino genérico”, sem atender às especificidades do ensino artístico (p. 3). No plano do audível, isso traduz-se naquilo que, não sendo legitimado como conhecimento, torna-se inaudível, e, por isso, inominável.

Os dados sobre o conhecimento de compositores tornam este processo tangível. Mais de 80% dos alunos afirmam não conhecer compositores contemporâneos, e quase 75% desconhecem nomes portugueses. A concentração das poucas respostas em figuras próximas (como o próprio investigador ou compositores colaboradores) revela uma dependência contextual. Os alunos não nomeiam porque não lhes é dado a ouvir. O problema não é a incapacidade de compreender a música contemporânea, mas a ausência de condições pedagógicas para escutá-la, analisá-la e discuti-la em paridade com o cânone.

A consequência é visível nos dados. O repertório contemporâneo português existe como um adorno, nunca como estrutura. O conhecimento autoral, reduzido a episódios e exceções, mostra que a escola ouve, mas não escuta o seu tempo.

Apesar deste cenário de invisibilidade, as respostas dos alunos às perguntas abertas revelam um potencial notável. Quando convidados a descrever a música contemporânea, mobilizam um vocabulário rico e emocionalmente expressivo — palavras como “diferente”, “bonita”, “interessante”, “fora do normal”, “quero perceber”. A presença de adjetivos ambivalentes (“estranha”, “confusa”, “quero sair daquele sítio”) não denota rejeição, mas um campo de incómodo produtivo.

Esse desconforto, longe de ser obstáculo, é um ponto de partida pedagógico. Estas idades representam um momento de plasticidade estética — uma fase onde a escuta ainda é maleável e aberta à novidade. Vemos nestas respostas o prenúncio de uma escuta crítica. O aluno que nomeia o incómodo está já a pensar sobre ele. A questão não é se a música contemporânea é “compreendida”, mas se é oferecida a oportunidade de ser pensada.

É neste contexto que se inscrevem as audições e performances analisadas na secção seguinte (5.3), concebidas como estratégias de deslocação estética e formativa. A performance de obras contemporâneas — encomendadas a compositores portugueses e apresentadas pelo investigador-performer — é organizada como um espaço de escuta: ora “às cegas”, ou com contextualização prévia, alternando as experiências de surpresa e de enquadramento. Longe de configurar um momento de exibição, a performance é entendida como ato formativo, onde os alunos são convocados a escutar, reagir, argumentar e nomear, deslocando-se de uma escuta funcional (centrada na correção técnica) para uma escuta crítica orientada para a construção de significado.

A partir dos dados das pré-audições, formulam-se as seguintes hipóteses interpretativas, que orientarão a análise das audições:

1. Familiarização e frequência de escuta - Espera-se um aumento da disponibilidade para ouvir música contemporânea — dentro e fora da escola —, contrariando a lógica esporádica da “adição” e aproximando a contemporaneidade de uma presença regular no horizonte sonoro dos alunos.
2. Ampliação do vocabulário descritivo e analítico - Prevê-se uma diminuição das respostas evasivas (“não sei”, “depende”) e um aumento no uso de termos relacionados com timbre, textura, gesto e técnicas expandidas, sinalizando uma escuta mais atenta e analiticamente sustentada.
3. Reconfiguração do conhecimento autoral - A exposição direta a obras de compositores portugueses e a sua contextualização histórica devem conduzir a um maior reconhecimento nominal e conceptual da criação nacional contemporânea.
4. Deslocação afetiva e nas atitudes - Antecipam-se sinais de conversão da estranheza em curiosidade e da resistência em abertura interpretativa — a diferença torna-se terreno de aprendizagem, não de recusa.
5. Rearticulação pedagógica da escuta e da performance - Antecipa-se uma inversão progressiva da hierarquia técnica–escuta, aproximando a prática de uma lógica escuta–técnica, onde o gesto técnico é informado pela experiência estética e não apenas pela precisão motora

Se estas hipóteses se confirmarem nas audições subsequentes, ficará reforçada a ideia de que mudar o lugar da música contemporânea no currículo não é apenas acrescentar repertório, mas reconfigurar os compromissos epistemológicos da escola — isto é, repensar quando, como e porquê se escuta, e quem tem direito a ser ouvido.

5.3 Audições e Performances

5.3.1 Estrutura performativa e eixos de análise

Nesta fase, a performance deixa de ser um momento ilustrativo para se afirmar como o núcleo metodológico da investigação — um espaço onde o gesto, som, tempo e a presença se tornam instrumentos epistemológicos. A estrutura foi concebida como um campo experimental de escuta e observação, onde cada obra funciona simultaneamente como um evento performativo e um instrumento analítico. As partituras integrais e as respetivas sinopses técnicas destas obras encontram-se compiladas no anexo X desta tese. Os eixos que estruturam esta análise refletem essa dupla natureza — formal e experimental — e sustentam a leitura dos dados quantitativos e qualitativos recolhidos nos questionários:

1. Legibilidade programática (presença de referências sonoras, visuais ou narrativas);

2. Coesão técnico-formal (clareza estrutural e funcionalidade do material musical);
3. Exposição performativa (grau de risco percebido pelo intérprete e pelo público);
4. Intervenção cénica/tecnológica (integração de teatralidade e meios eletrónicos);
5. Configuração da exposição (solo, duo e implicações de relação espacial e auditiva);
6. Parâmetro temporal (tempo interno e percepção do fluxo);
7. Uso de técnicas expandidas (função estrutural versus efeito sonoro).

As tabelas apresentadas nesta secção cruzam as percentagens de apreciação global, intenção performativa, dificuldade percebida e categorias de resposta aberta. Mais do que quantificar as preferências, traduzem os modos da relação com o som — indicadores de deslocação cognitiva, afetiva e preceptiva.

No primeiro polo, considerando as obras *O Caminho do Elefante*, *O Canto do Cuco* e *Animais Aquáticos*, a performance emerge como um intermediário entre a imagem sonora e experiência preceptiva. Estas peças apresentam um elevado grau de perceptibilidade programática: evocam figuras e ambientes reconhecíveis, mas fazem-no por via de técnicas expandidas que obrigam o intérprete a reformular o seu vocabulário instrumental.

Em *O Caminho do Elefante*, o glissando torna-se a representação principal, na qual o som e o gesto são indissociáveis. O deslize da vara, visível e contínuo, materializa a ideia de movimento físico do animal. Este o gesto não é apenas uma possibilidade técnica, é aqui utilizada para evocar o som e a expressão da obra. A reação dos alunos confirma que a curva sonora do glissando é identificada não apenas como som, mas como um *movimento reconhecível*, abrindo uma via de acesso à música contemporânea por via da corporeidade da escuta.

Em *O Canto do Cuco*, o timbre adquire um valor significativo. A alternância entre “+” (fechado) / “o” (aberto), com a surdina *wa-wa*, produz uma morfologia rítmica e visual. Durante a performance, esse gesto de abrir e fechar é tão expressivo quanto o som produzido. Os dados dos questionários indicam uma divisão interessante entre o agrado estético e a compreensão formal — sinal de que a visibilidade do gesto gera empatia auditiva antes mesmo da descodificação estrutural.

Em *Animais Aquáticos*, diferentemente das outras obras da suite dos animais, esta composição não se foca num único animal, mas num conjunto de criaturas marinhas, explorando a diversidade e o movimento contínuo que caracteriza a vida aquática. A

narrativa musical visa transmitir a fluidez e o dinamismo do ambiente subaquático, criando uma sensação de movimento ininterrupto, tal como o fluxo das correntes oceânicas. Do ponto de vista técnico e tímbrico, a obra organiza o discurso em torno de técnicas expandidas. O uso do ar sem altura definida (sopro dirigido contra o bocal) produz um som eólico que evoca as ondas, correntes marítimas, criando um fundo sobre o qual se desenvolvem os gestos musicais. A surdina cup funciona como uma mudança tímbrica. O som suave resultante atenua a projeção do trombone, aproxima-o do piano e permite transições de densidade sem ruturas, reforçando a imitação do ambiente criado.

Num segundo polo — exposição do gesto como forma — encontramos *BbonE7*, um exemplar minimalista idiomático onde a vara, o registo e a dinâmica constituem o material musical. *BbonE7* de Osvaldo Fernandes apresenta-se uma peça a solo que trabalha a tensão entre serenidade e emergência através de elementos musicais mínimos (o eixo sib (Bb) e a sonoridade de mi7 (E7)) e de um gesto instrumental visível — a progressão contínua da vara da 1.^a à 7.^a posição. Longe de uma funcionalidade tonal tradicional, Bb e E7 operam aqui como referências (altura/sonoridade) em torno dos quais se articulam contornos melódicos simples e transformações rítmico-dinâmicas. A obra demonstra que a música contemporânea pode ser rigorosa e inclusiva, oferecendo desafios significativos sem elevar desproporcionalmente o nível de dificuldade.

No terceiro polo — intervenção cénica/tecnológica e fricção sonora — concentram-se *Descer as Escadas em Escuridão* e *2 minutes in a factory*, obras que testam a relação do intérprete com o corpo, o espaço e o tempo. *Descer as Escadas*, articula parâmetros musicais e elementos teatrais num processo único, desenhado para tensionar as competências técnicas, interpretativas e corporais dos trombonistas em estágios iniciais, sem perder a sua exequibilidade pedagógica. No plano sonoro, a peça explora uma amplitude dinâmica alargada (pp–fff), exigindo do intérprete a gestão da intensidade do ar, estabilidade de embocadura, precisão de ataque e consciência tímbrica nas transições de intensidade. No plano performativo, a incorporação de um gesto cénico—bater o pé no chão em articulação com as dinâmicas propostas—funciona como um operador rítmico que simula a hesitação tátil de “descer escadas às escuras”. Ao exigir do estudante escolhas expressivas—sobre dinâmica, timbre, direção e corporeidade—*Descer as Escadas em Escuridão* oferece excelentes possibilidades para desenvolver as competências de escuta, do controlo sonoro e a presença cénica, alinhando objetivos técnicos e artísticos num mesmo exercício.

Na peça *2 minutes in a factory* apresenta-se como uma miniatura de estética industrial onde o trombone atua em presença com uma faixa eletrónica pré-gravada (sons de máquinas, impactos metálicos e um *drone* contínuo), configurando um ambiente sonoro denso, cíclico e mecanizado. Mais do que acompanhar, o instrumento dialoga com esse ecossistema fabril. A escrita mobiliza uma imitação tímbrica, extração de alturas de ruído e respostas gestuais que organizam uma narrativa própria dentro do “ruído organizado” da fábrica. Esta opção coloca o timbre e a performance do gesto no centro da construção formal, coerente com a conceção de performance que atravessa esta investigação. Sublinhe-se que *2 minutes in a factory* não é apenas um objeto de estudo, é uma estratégia pedagógica que testa e torna visíveis as condições de possibilidade para a contemporaneidade sonora no ensino musical.

Entre estes polos, duas obras aproximam-se enquanto estrutura: *Um Tempo-Asa* e *Sons da Rua*. A primeira, ao cruzar o lirismo e o impulso rítmico entre o trombone e os *quad* toms, ensina a temporalidade como construção interpretativa (levantar voo, pairar, mergulhar), com os *glissandi* a funcionar como pontes de continuidade e a percussão a reconfigurar a métrica. O trombone articula as linhas estruturais — com incidência em arpejos de diferentes velocidades, articulações contrastantes e *glissandi* como operadores de continuidade —, enquanto os *quad* toms estabelecem bases de impulsos e dinâmicas de que desafiam a previsibilidade métrica. *Um Tempo-Asa* é curricularmente pertinente não apenas pela sua novidade tímbrica, mas por ensinar temporalidade: o tempo como construção interpretativa, feita de escolhas musicais.

Sons da Rua, no mesmo regime da peça anterior, mas desta vez em duo com outro trombone, parte de um estilo não convencional (gestos imitativos, *glissandi*, contrastes extremos de dinâmica, jogos de pergunta-resposta) para transformar os ruídos e os ritmos do quotidiano — trânsito, fluxo de pessoas, pequenos sobressaltos da rua — em material musical. O relato dos inquéritos — valorização do jogo de imitações e dos contrastes — demonstra que a visibilidade do gesto e a clareza do processo (dois corpos, duas campânulas, uma rua partilhada) converte sons de cidade em competências musicais transferíveis, colocando a peça entre experiência quotidiana e prática contemporânea no ensino do trombone.

Por fim, *A Lebre e a Tartaruga* oferece um novo modelo performativo, narração e trombone em duas configurações (narrador externo face a intérprete único). Ao redistribuir a carga cognitiva e ao parametrizar o discurso/sons de ar/bocal/gestos percussivos, a peça torna a teatralidade ensinável. A obra toma como referência a fábula homónima e articula a música e a narração, explorando competências performativas que

extravasam a execução instrumental rígida (controlo do tempo, expressão, gestão de cena). O objetivo é avaliar a pertinência pedagógica de um processo performativo que combina as técnicas expandidas, a dimensão teatral e a gestão de multitarefas num formato compatível com os contextos escolares. As exigências técnicas abrangem a emissão de ar sem vibração labial (sons de ar), uso do bocal fora do instrumento (exploração de ataques e ruído) e elementos percussivos no corpo/vara (movimentos controlados), sempre com indicação de intensidade e localização na partitura. A partitura combina material fixo com oportunidades de improvisação controlada, permitindo a personalização sem comprometer a coerência formal.

Ao formular as suposições de leitura que guiarão a descrição seguinte, é provável que as obras com claras referências musicais e formais (como referências da música clássica erudita) produzam uma aceitação elevada e uma "dificuldade" mensurável, obras concentradas na relação (duo, eletrónica, narração) redirecionam a dificuldade para a coordenação e a escuta, favorecendo a intenção performativa. As tabelas lidas neste enquadramento, não quantificam apenas as preferências, mas sobretudo orientam as possibilidades para que a música contemporânea se torne num método e não em exceção.

*As respostas abertas dos questionários são realizadas por análise de conteúdo categorial de base indutiva. O corpus de dados corresponde ao conjunto integral das respostas recolhidas, a unidade de dados (data item) é cada resposta individual, e a extração de dados (data extract) refere-se aos trechos específicos destacados para análise. O raciocínio adotado é indutivo, permitindo que as categorias emergjam dos dados em vez de serem impostas a priori (Brandão et al., 2021). As tabelas apresentam citações representativas para cada categoria (ligações transparentes entre os dados e a interpretação) e frequências (n, %) por categoria, calculadas sobre o *n* válido de cada item.

5.3.2 Apreciação global e intenção performativa

A receção das nove obras foi analisada em dois planos complementares, a apreciação global (como experiência estética) e a intenção performativa (desejo de tocar). Ambas as dimensões funcionam aqui como indicadores de envolvimento epistemológico — aquilo que os números mostram não é apenas o que os alunos gostaram, mas como escutaram. A apreciação global é sintetizada na Tabela 33 e a intenção performativa na Tabela 34.

Tabela 33*Apreciação global das peças*

Obra / Compositor	Adorei (%)	Gostei de algumas partes (%)	Gostei pouco (%)	Não gostei (%)
O Caminho do Elefante (R. Pereira)	32,4	56,3	11,3	0,0
Descer as Escadas em Escuridão (F. Joaquim)	15,3	37,5	38,9	8,3
Um Tempo-Asa (P. Bastos)	55,6	34,7	6,9	2,8
O Canto do Cuco (R. Pereira)	45,8	47,2	6,9	0,0
2 Minutes in a Factory (L. Neto da Costa)	50,0	19,4	13,9	16,7
BbonE7 (O. Fernandes)	20,8	54,2	23,6	1,4
Sons da Rua (Â. da Ponte)	41,7	41,7	15,3	1,4
Animais Aquáticos (R. Pereira)	50,7	43,7	5,6	0,0
A Lebre e a Tartaruga (C. Brito Dias)	72,2	26,4	1,4	0,0

O cruzamento entre a apreciação e a intenção performativa mostra um quadro globalmente favorável à música contemporânea, embora permeado por áreas de conflito. Como se observa na Tabela 33, a rejeição explícita (“Não gostei”) é, em geral, residual, sendo as categorias intermédias (“Gostei de algumas partes”) responsáveis por uma parte substancial das respostas. Isto indica que, mesmo quando a adesão não é imediata, a linguagem contemporânea é escutada como um território explorável, mais do que como um campo interdito.

Tabela 34*Interesse em tocar as peças*

Obra / Compositor	Nunca (%)	Talvez, gostaria de experimentar (%)	Sim, por vezes (%)	Sim, sempre (%)
O Caminho do Elefante (R. Pereira)	9,9	63,4	16,9	9,9
Descer as Escadas em Escuridão (F. Joaquim)	31,9	45,8	22,2	0,0
Um Tempo-Asa (P. Bastos)	9,7	31,9	33,3	25,0
O Canto do Cuco (R. Pereira)	5,6	45,8	40,3	8,3
2 Minutes in a Factory (L. Neto da Costa)	22,2	37,5	20,8	19,4
BbonE7 (O. Fernandes)	15,3	54,2	19,4	11,1
Sons da Rua (Â. da Ponte)	7,0	40,8	26,8	25,4
Animais Aquáticos (R. Pereira)	7,1	31,4	40,0	21,4
A Lebre e a Tartaruga (C. Brito Dias)	18,1	36,1	18,1	27,8

Do mesmo modo, na Tabela 34, a maioria das respostas concentra-se nas categorias intermédias de intenção performativa (“Talvez, gostaria de experimentar”), com menor expressão de rejeição (“Nunca”). Em termos estatísticos, dificilmente se poderia sustentar a ideia de que os estudantes “não gostam” de música contemporânea. O que os dados mostram é uma escuta em construção, oscilando entre o fascínio, curiosidade e algum desconforto.

As obras que combinam clareza formal, narrativa musical e gesto reconhecível — como A Lebre e a Tartaruga, Animais Aquáticos, O Canto do Cuco e Sons da Rua — situam-se

no quadrante de maior convergência entre a apreciação e o desejo de tocar (Tabelas 33 e 34). Nelas, os níveis de apreciação nas categorias positivas (“Adorei” + “Gostei de algumas partes”) são muito elevados e coexistem com forte disponibilidade performativa (“Sim, por vezes/sempre”). A presença de elementos narrativos explícitos, humor, imagens sonoras identificáveis ou ritmos ancorados em experiências urbanas parece fornecer “âncoras de significado” que facilitam a passagem da escuta para o compromisso.

No polo oposto, encontram-se obras como Descer as Escadas em Escuridão, BbonE7 e 2 Minutes in a Factory, onde a densidade tímbrica, a presença da eletrônica e a multitarefa cênico-instrumental intensificam o atrito estético (Tabelas 33 e 34). Nelas, a distribuição das respostas é mais polarizada, com maior expressão de “Gostei pouco/Não gostei” e aumento das respostas “Nunca” na intenção de tocar. O caso de Descer as Escadas em Escuridão é paradigmático: regista 31,9% em “Nunca” na intenção performativa e 0,0% em “Sim, sempre” (Tabela 34), ao mesmo tempo que apresenta níveis relevantes de “Gostei pouco/Não gostei” na apreciação (Tabela 33). Aqui, a diferença entre apreciar a obra como experiência auditiva e desejá-la como responsabilidade performativa torna-se evidente.

Entre estes dois polos, perfila-se um conjunto de obras com potencial, como O Caminho do Elefante e Um Tempo-Asa (Tabelas 33 e 34). Nelas, observa-se elevada apreciação e uma massa crítica expressiva em “Talvez, gostaria de experimentar”, sugerindo um espaço de curiosidade condicionada que depende de orientação técnica, tempo de trabalho e clarificação de objetivos para se transformar em adesão performativa. Os resultados sugerem que, quando a escuta é acompanhada de demonstração performativa e de espaço de discussão, a barreira não é a recusa estética, mas a perceção de exequibilidade.

O cruzamento entre a apreciação e a intenção performativa confirma, portanto, uma ideia desta tese. O principal obstáculo à integração da música contemporânea no ensino especializado não reside na linguagem musical em si, mas nas condições pedagógicas e estruturais que moldam o que é possível tocar. A alta aceitação de obras timbricamente ricas e formalmente desafiantes, quando estas são interpretadas de forma inteligível e enquadradas pedagogicamente, reforça a leitura de Porto (2014) sobre a plasticidade estética dos alunos mais jovens, apesar de já socializados na “música convencional”, estes estudantes mostram-se capazes de acompanhar e valorizar repertórios que se afastam do cânone, desde que lhes sejam dadas chaves de escuta e de ação.

Em termos de investigação-ação, estas respostas funcionam como indicadores de zonas de intervenção. Onde há “Talvez”, há margem para redefinir o trabalho técnico, redistribuir os papéis performativos, ajustar as estratégias de apoio (gravações de referência, guiões descritivos, exercícios preparatórios) e, sobretudo, conceptualizar o lugar da performance, não como uma prova de domínio reprodutivo, mas como uma prática de experimentação e de construção de significado. Quando, apesar da apreciação, persiste um núcleo de “Nunca tocaria”, o problema parece deslocar-se do âmbito estético para o campo da identidade — o que implica repensar o tipo de músicos que a escola forma e legitima.

Os dados da apreciação e da intenção performativa convergem num ponto importante para os capítulos seguintes: a música contemporânea não é recusada pelos alunos, ela é, antes, subaproveitada pelo sistema. As performances mostram que, quando a criação contemporânea, a portuguesa incluída, é trabalhada como eixo — e não como exceção —, os estudantes respondem com abertura, imaginação e desejo de participação. É este potencial que as análises subsequentes irão acompanhar, interrogando de que modo a experiência performativa pode consolidar uma estética e deslocar o currículo de uma lógica de reprodução para uma lógica de invenção.

5.3.3 Emoções, associações e narrativas evocadas

As respostas abertas sobre “o que te veio à cabeça” e “que emoções/sentimentos esta peça evocou em ti” revelam um campo de escuta densamente povoado de imagens, afetos e pequenas narrativas. A análise temática (com codificação múltipla das respostas) permite observar como os alunos constroem significado a partir do som, articulando as referências programáticas explícitas, metáforas ambientais, imaginários cinematográficos e memórias autobiográficas.

Tabela 35

Núcleos evocativos e afetivos predominantes por peça

Obra / Compositor	Núcleos de associação predominantes	Campo afetivo dominante
O Caminho do Elefante	Elefante; caminhada/jornada; savana/ambiente natural	Alegria, calma, alguma tensão/ansiedade
Descer as Escadas em Escuridão	Casa assombrada; guerra/violência; escadas no escuro	Medo, ameaça, suspense
Um Tempo-Asa	Batalha; tempo que “passa a correr”; relações entre pessoas	Animação, entusiasmo, tensão/pressa
O Canto do Cuco	Cuco e outras aves; relógio/cuco; noite/família	Alegria, calma, mas também melancolia/solidão
2 Minutes in a Factory	Fábrica, máquinas, ruído industrial; “Star Wars”; cenários sombrios	Medo, excitação, confusão/desorientação
BbonE7	Mistério, filmes policiais/espionagem; navio no mar/aventura	Alegria, suspense, ligeira ameaça
Sons da Rua	Cidade, trânsito, transportes; discussão/duelo/diálogo	Alegria, desafio, curiosidade, alguma confusão
Animais Aquáticos	Mar, ondas, animais marinhos; vento; navegação	Alegria, calma, mistério, alguma tristeza

A Lebre e a Tartaruga	Fábula; corrida/competição; infância/escola; media infantil	Alegria, humor, curiosidade, nostalgia

Como se observa na Tabela 35, em obras como *O Caminho do Elefante*, *O Canto do Cuco*, *2 Minutes in a Factory* e *A Lebre e a Tartaruga*, uma parte significativa dos alunos identifica espontaneamente referências programáticas — o elefante que caminha, o cuco do relógio, o ruído fabril, a corrida da fábula — muitas vezes sem necessidade de explicação prévia. Os *glissandi* graves foram escutados como “passo pesado”, os motivos intervalares repetidos como “comunicação do cuco”, padrões mecânicos e ruído denso como “máquinas”, e contrastes de carácter como “desafio/competição”. Este reconhecimento por equivalências sonoras revela que mesmo perante linguagens pouco familiares, os alunos demonstram capacidade para construir imagens coerentes e situar o som num campo simbólico.

No entanto, a leitura não se limita ao reconhecimento literal. A pluralidade das associações revela uma apropriação cultural. Emergem imaginários cinematográficos e mediáticos próximos da experiência juvenil. Referências como “filme de terror”, “Star Wars” ou “desenhos animados” funcionam como matrizes interpretativas através das quais o som se torna legível. Em *Descer as Escadas em Escuridão*, por exemplo, predominam associações de ameaça e suspense, em *BbonE7*, surgem narrativas de mistério/espionagem, em *2 Minutes in a Factory*, a escuta oscila entre o industrial e a ficção científica — padrões coerentes com os campos afetivos sintetizados na Tabela 35.

Tabela 36

Excertos de respostas dos alunos

Obra	Excerto de resposta do aluno	Leitura sintética
O Caminho do Elefante	“Um elefante a caminhar pela savana.”	Tradução direta do gesto em figura corpórea
Descer as Escadas...	“Uma casa assombrada, tipo filme de terror.”	A tensão sonora é codificada como horror cinemático
Um Tempo-Asa	“Uma batalha entre o trombone e a percussão.”	Conflito musical lido como confronto dramatizado
O Canto do Cuco	“Um cuco num relógio, mas às vezes parece sozinho no escuro.”	Híbrido entre figura lúdica e solidão melancólica
2 Minutes in a Factory	“Parecia uma fábrica, mas também ‘Star Wars’.”	Industrial + cultura pop de ficção científica
BbonE7	“Filme policial, como se estivesse a investigar um crime.”	A tensão formal tornou-se narrativa de espionagem
Sons da Rua	“Trânsito da cidade, buzinas, pessoas a discutir.”	Material rítmico = paisagem urbana e conflito
Animais Aquáticos	“Ondas e peixes a nadar, mas às vezes parece perigo de afundar.”	Alternância entre acolhimento e ameaça
A Lebre e a Tartaruga	“A história da lebre e da tartaruga... fez-me lembrar a minha infância.”	Reconhecimento programático + autobiografia

A Tabela 36 torna visível este mecanismo de tradução cultural ao reunir excertos de respostas e respetivas leituras sintéticas. O “elefante na savana” como tradução corpórea

do gesto, a “casa assombrada” como codificação cinemática da tensão sonora, a “batalha” como dramatização do conflito musical, ou a referência simultânea a “fábrica” e “Star Wars” como hibridização entre experiência quotidiana e cultura pop. Estas associações não devem ser tratadas como leituras “erradas” ou “deslocadas”, mas como modos legítimos de apropriação simbólica, nos quais o repertório contemporâneo é integrado em narrativas que o público jovem domina.

Outro dado significativo é a presença reiterada de referências autobiográficas. As respostas mencionam familiares, espaços domésticos e recordações da infância — “a fábrica onde o meu pai trabalha”, “a casa da minha avó”, “a escola”. Em *A Lebre e a Tartaruga*, essa ligação é particularmente evidente, articulando reconhecimento programático e memória afetiva (Tabelas 35–36). Nestes casos, o som contemporâneo deixa de ser objeto estranho e converte-se em extensão da biografia: a escuta torna-se um espelho da experiência vivida.

A partir da perspetiva afetiva, a codificação evidencia padrões recorrentes, que variam conforme a obra (Tabela 35). Em várias peças, predominam valências positivas (alegria, humor, curiosidade), sugerindo que a novidade tímbrica pode ser vivida como desafio e aventura, e não como rejeição. Um segundo padrão aproxima-se de estados de alta ativação (entusiasmo/tensão/pressa), onde a energia sonora é ambivalente — leitura pedagogicamente fértil, pois permite transformar “confusão” em consciência de densidade, textura e contraste. Por fim, as respostas mais negativas concentram-se em *Descer as Escadas em Escuridão* e, em parte, em *2 Minutes in a Factory*, com léxico de medo e suspense (Tabela 35), embora surjam também leituras de excitação e jogo, indicando que o desconforto pode operar como gatilho cognitivo e expressivo.

O segundo padrão, de alta ativação, aparece em *Um Tempo-Asa*, *Animais Aquáticos* e *2 Minutes in a Factory*. Aqui, a energia sonora é ambivalente. Para muitos, a obra é “animada”, “cheia de adrenalina”, para outros, é “tensa”, “apressada”, “confusa”. Reconhecemos nesse excesso de energia o efeito próprio do gesto contemporâneo. Pedagogicamente, esta ambivalência é fértil: a sensação de “caos” pode ser reconfigurada como consciência rítmica, densidade ou textura. O que o aluno nomeia como “confusão” é, muitas vezes, um primeiro contacto com a complexidade como valor musical.

Por fim, as respostas negativas concentram-se em *Descer as Escadas em Escuridão* e em alguns trechos de *2 Minutes in a Factory*, onde predominam termos como “medo”, “assombro”, “suspense” e “ameaça”. Curiosamente, mesmo nesses casos, surgem alunos que descrevem a experiência como “empolgante” ou “divertida”. A mesma obra que

provoca medo é também lida como jogo. O afeto negativo converte-se em curiosidade, e o desconforto torna-se instrumento de aprendizagem. A pedagogia performativa pode explorar essa negação não como um obstáculo, mas como matéria expressiva e cognitiva.

O que os alunos chamam “barulhento”, “assustador”, “mistério” ou “parece filme” são, de facto, modos espontâneos de nomear categorias composicionais — densidade, registo, textura, contraste, timbre. Cabe ao ensino transformar essa linguagem quotidiana num discurso técnico, sem apagar a vitalidade da experiência que a originou. Percebemos que o trabalho educativo começa exatamente neste ponto: traduzir o afeto em forma, e a reação em consciência sonora.

A coexistência de associações “corretas” e “deslocadas” desafia a premissa de que a música contemporânea requer, obrigatoriamente, um ouvido “preparado” ou “iniciado”. Os dados revelam que, ao serem confrontados com linguagens novas, os alunos demonstram capacidade de escuta, operando-a a partir do seu próprio repertório e vocabulário cultural. Nesta perspetiva, a função do docente não consiste em corrigir essas interpretações, mas em mobilizá-las como ponto de partida para a reflexão crítica. Essa nova linguagem constitui, precisamente, o espaço onde se pode cultivar uma escuta e uma performance que integrem a imaginação, o corpo e o pensamento."

Do ponto de vista metodológico, importa sublinhar que cada resposta pode incluir múltiplas categorias analíticas — uma frase como “assustador, mas divertido” foi tratada como duplo código, respeitando a complexidade do discurso dos alunos. As percentagens, portanto, não representam somas absolutas, mas tendências de recorrência. Mais relevante do que a contagem é o que estas sobreposições revelam, a escuta como movimento entre a estabilidade e a invenção, entre o sentido e criação. É nessa mobilidade — nesse *entre* — que reside o valor epistemológico da performance enquanto método de investigação. O performer, ao produzir o som, e o aluno, ao imaginá-lo, participam do mesmo gesto: transformar o ouvir em conhecimento. As respostas aqui analisadas mostram que, quando o som acontece, o pensamento também se move. A escuta torna-se um espaço de relação, onde cada aluno elabora o seu próprio mapa afetivo e simbólico da música contemporânea. Essas narrativas sonoras, construídas entre o reconhecimento e a estranheza, preparam o terreno para o passo seguinte da investigação, compreender como, a partir da performance, se pode formar uma escuta crítica, criativa e emancipada — uma escuta capaz de acolher o novo sem precisar de domesticá-lo.

5.3.4 Dificuldade percebida e comparação com o repertório curricular

A questão “Parece-te mais difícil de tocar do que as obras que estudas nas aulas?” procurou confrontar uma das narrativas mais persistentes identificadas no diagnóstico inicial, a de que a música contemporânea seria “demasiado difícil” para alunos de níveis intermédios. Mais do que medir as perceções de dificuldade, esta questão testa o modo como os alunos reposicionam o seu próprio entendimento da exequibilidade — o que significa, afinal, “ser difícil” num contexto performativo em transformação. A tabela 37 sintetiza as respostas obtidas para cada uma das nove obras, cruzando as percentagens com as leituras interpretativas.

Tabela 37

Comparação entre o repertório encomendado e o currículo padrão

Obra / Compositor — n	Não (%)	Não tenho a certeza (%)	Sim (%)	Síntese interpretativa
O Caminho do Elefante (R. Pereira) — n=71	39,4	38,0	22,5	Exequível para muitos; desafios localizados dependem de orientação.
Descer as Escadas em Escuridão (F. Joaquim) — n=71	35,2	40,8	23,9	Perceção ambígua; contrastes e gesto cénico geram dúvida sobre exequibilidade.
Um Tempo-Asa (P. Bastos) — n=72	13,9	37,5	48,6	Maioria percebe maior exigência; foco em velocidade e coordenação trombone–percussão.
O Canto do Cuco (R. Pereira) — n=70	45,7	30,0	24,3	Adequada ao nível médio; dificuldades pontuais de timbre/surdina.
2 Minutes in a Factory (L. Neto da Costa) — n=71	18,3	32,4	49,3	Exigência superior percebida; interação com a eletrónica desafia o controlo temporal.
BbonE7 (O. Fernandes) — n=70	35,7	41,4	22,9	Incerteza prevalente; dificuldade associada à clareza formal e consistência sonora.
Sons da Rua (Á. da Ponte) — n=71	47,9	31,0	21,1	Sensação de adequação; desafios de coordenação no dueto.
Animais Aquáticos (R. Pereira) — n=71	31,0	39,4	29,6	Perceção repartida; gestão do ar e equilíbrio com piano aumentam a exigência.
A Lebre e a Tartaruga (C. Brito Dias) — n=71	47,9	32,4	19,7	Globalmente adequada; dificuldades localizadas na coordenação e contrastes cénicos.

Os resultados mostram que apenas duas obras são maioritariamente percecionadas como mais difíceis do que o repertório habitual: *Um Tempo-Asa* (48,6% “Sim”) e *2 Minutes in a Factory* (49,3% “Sim”). Nas restantes, prevalece uma distribuição equilibrada entre “Não” e “Não tenho a certeza”, com as respostas afirmativas oscilando entre 20% e 30%. Em *Sons da Rua* e *A Lebre e a Tartaruga*, quase metade dos alunos considera que as peças não são mais difíceis do que o que habitualmente estuda, e as respostas “Sim” formam um grupo minoritário.

Esta incerteza é epistemologicamente produtiva. Não revela hesitação, mas um processo ativo de reconfiguração dos critérios com que se avalia o que é “difícil”. Os alunos, confrontados com materiais que escapam à métrica habitual da dificuldade (velocidade, extensão do registo, notas), começam a reconhecer que a complexidade pode residir na respiração, no gesto, na relação com o espaço e com o corpo. A música contemporânea,

nesse sentido, não é recusada, mas sim redefinida. Mais reveladoras do que as porcentagens são as justificações escritas que acompanham as respostas. Elas revelam uma escuta atenta e uma compreensão dos parâmetros técnicos que moldam a dificuldade percebida. Longe de um discurso genérico (“é estranho”, “é difícil”), as respostas são precisas e situadas. Os alunos identificam concretamente a fonte do desafio — velocidade, coordenação, respiração, surdinas, eletrônica, multitarefa cênica —, desmontando o mito da “inexequibilidade” da linguagem contemporânea.

Em *Um Tempo-Asa* e, parcialmente, em *2 Minutes in a Factory* e *Sons da Rua*, a dificuldade é associada sobretudo à velocidade e à coordenação entre partes. Expressões como “passagens muito rápidas”, “grave e rápido” ou “colcheias muito rápidas” surgem recorrentemente, mas não como queixa — antes, como reconhecimento da necessidade de agilidade e precisão. Em *Sons da Rua*, a exigência é a “coordenação entre os dois”, “é rápida”, “difícil tocar em conjunto”. A dificuldade é, assim, lida como continuação ampliada do treino técnico, e não como rutura. Estas obras tornam visíveis as lacunas de prática rítmica e colaborativa que o currículo tende a negligenciar, revelando que o problema não é a linguagem, mas o tipo de trabalho que se privilegia.

Nas peças *Descer as Escadas em Escuridão*, *O Caminho do Elefante* e *A Lebre e a Tartaruga*, a dificuldade desloca-se do plano técnico para o plano corpóreo-performativo. Os alunos referem, em *O Caminho do Elefante* que “caminhar ao mesmo tempo que se toca”, “ter de tocar de memória”, “timing de acabar e começar o glissando”. Esses comentários tornam evidente uma compreensão da exigência de gestão simultânea do gesto instrumental, deslocação e memória, as quais desestabilizam o modelo conservatorial do “instrumentista imóvel”. Em *Descer as Escadas em Escuridão*, os alunos indicam “coordenação dos passos”, “muitas dinâmicas”, “grande variação”, “é rápida” como fatores de dificuldade, especificando a pressão resultante da combinação entre a coreografia, contraste dinâmico e a tensão rítmica. Em *A Lebre e a Tartaruga*, a dificuldade é ligada ao facto de ser preciso “juntar vários efeitos e falas” ou a ideia de que “acho que não sou capaz de narrar”, ou seja, à necessidade de assumir um papel performativo e comunicativo que excede o modelo de “instrumentista silencioso”.

Reconhecemos que é precisamente nessa deslocação que reside o valor pedagógico. A dificuldade, aqui, é uma forma de ter consciência do próprio corpo enquanto instrumento. Os alunos sentem, talvez pela primeira vez, que tocar é também agir, mover-se, representar — que a música é um acontecimento que inclui o corpo e o espaço. A resistência inicial é, portanto, um sinal de aprendizagem em processo. A dificuldade mede o ponto exato onde o corpo começa a pensar.

Em *O Canto do Cuco*, *Animais Aquáticos* e *2 Minutes in a Factory*, as respostas remetem para dificuldades relacionadas com o controlo de ar, as surdinas e as técnicas expandidas. Os alunos escrevem: “é difícil mudar a surdina”, “devido ao sopro”, “é preciso respirar profundamente” “pelos efeitos sonoros”, “tem muitas coisas diferentes que são difíceis de fazer” “porque temos de cronometrar a peça e usar surdina”. O que o ensino tradicional discrimina como “efeito” — o sopro, o ruído, o timbre — reaparece aqui como exigência. A dificuldade técnica coincide com a exploração sonora. O aluno é desafiado a controlar não apenas o tom, mas a própria fronteira entre o som e o silêncio. O som deixa de ser o fim da execução e torna-se o objeto da indagação. Cada variação de ar, cada surdina, cada textura exige uma escuta crítica. É a passagem da técnica como domínio para a técnica como consciência.

Por fim, um grupo de respostas concentra-se na coordenação entre o trombone e outros meios — percussão, piano e eletrónica. Em *Um Tempo-Asa*, “a percussão baralha” é uma formulação exemplar da tensão entre a escuta e a execução. O aluno reconhece que a presença de outra parte forte desloca o foco da leitura isolada para uma escuta mais complexa. Em *Animais Aquáticos*, a “parte do piano” é referida como desafio adicional de equilíbrio e, em *2 Minutes in a Factory*, a eletrónica fixa é percecionada como uma fonte de “pressão cronométrica” e de problema de equilíbrio – “eletrónica demasiado alta”, “difícil de acompanhar”. A dificuldade é o sinal do nascimento de uma atenção que envolve o tempo do outro, o som do outro, o espaço partilhado. No caso de *2 Minutes in a Factory*, o tempo fixo obriga o intérprete a pensar a precisão como diálogo, não como automatismo. A dificuldade é o sinal de um novo tipo de musicalidade, aquela que escuta enquanto age.

Em termos quantitativos, é notável que a maioria das peças não seja percecionada como significativamente mais difícil do que o repertório convencional, e que as respostas “Não tenho a certeza” predominem. Essa incerteza indica que os alunos estão a deslocar-se entre dois regimes de avaliação — um, pautado pela leitura e pela agilidade motora, outro, pela perceção sonora, pela coordenação e pela expressividade. O que o questionário capta é, portanto, um momento de transição cognitiva, o início de uma nova forma de pensar o que é tocar.

Ao contrário da ideia instalada de que a música contemporânea seria “inacessível” aos níveis intermédios, os alunos demonstram discernimento técnico e abertura crítica. Eles não dizem “é impossível”; dizem “é rápido”, “é confuso”, “não sei coordenar”. Nomeiam, especificam, analisam. Cada expressão aparentemente simples — “baralha”,

“não dá tempo para respirar”, “é preciso andar e tocar” — é um sinal de pensamento reflexivo sobre a prática musical. A dificuldade, neste contexto, não é um limite, mas um espelho do que a escola ainda não ensinou.

Este dado reforça uma das hipóteses centrais da investigação, a noção de dificuldade é uma construção cultural e pedagógica, não uma qualidade intrínseca das obras. Relembramos Fernandes et al. (2008) e Vieira e Cachada (2018), o sistema tende a preservar o repertório contemporâneo como adição tardia, sem alterar o núcleo epistemológico do currículo. Os resultados aqui apresentados desmontam esse pressuposto. Quando a contemporaneidade é introduzida de forma orientada, ela não ultrapassa as capacidades dos alunos — pelo contrário, revela-lhes novas dimensões da técnica e da escuta.

Interpretamos estes dados como possibilidades pedagógicas. A dificuldade, que antes era argumento de exclusão, torna-se agora uma ferramenta de diagnóstico. As respostas “muito rápido”, “barulhento”, “confuso”, “não consigo narrar” são indicadores de zonas de aprendizagem. Cada uma delas pode ser convertida em objetivo curricular: trabalhar a respiração nos sons de ar, treinar a coordenação com eletrónica, desenvolver a presença cénica, exercitar o gesto como forma.

O verdadeiro desafio não é a complexidade da música contemporânea, mas a resistência institucional em reconhecer novas formas de competência. A performance, neste sentido, não apenas testa o que o aluno sabe — ela produz o conhecimento. Assim, os dados sobre a dificuldade percebida sustentam a hipótese que o obstáculo não está na música contemporânea, mas no modo como o ensino define o que é tocar bem.

5.3.5 A obra enquanto composição recente e o seu estatuto formativo

A pergunta “Sabendo que esta peça é uma composição recente, o que pensas sobre isso?” operou, nesta fase, como um teste de legitimidade da criação contemporânea no imaginário dos alunos. Colocada num contexto curricular onde a criação contemporânea — e, em particular, a música portuguesa — permanece praticamente ausente, seria expectável encontrar nas respostas dos alunos desconfiança, estranheza ou indiferença. No entanto, os dados apontam noutra direção. As composições recentes são, de forma surpreendentemente consistente, recebidas com entusiasmo, curiosidade e sentido de reconhecimento. A música contemporânea, longe de ser um obstáculo, é escutada como valor.

Nas nove obras analisadas, aparecem de forma recorrente expressões de entusiasmo direto — “fixe”, “incrível”, “espetacular”, “amei”, “muito boa” — acompanhadas de

comentários sobre a qualidade da escrita (“está bem composta”, “bem trabalhada”, “tem vida”, “nota-se que conhece o trombone”). Em *O Canto do Cuco*, cerca de dois terços dos alunos respondem com aprovação imediata (“tá incrível”), em *Animais Aquáticos*, mais de metade escreve que “é muito boa”, *Sons da Rua*, *Um Tempo-Asa* e *BbonE7* acumulam expressões de prazer e surpresa (“perfeita”, “interessante e viva”, “criativa”). O simples facto de “ser recente” é aqui interpretado como um sinal de vitalidade. Para os alunos que, nas pré-audições, quase não conseguiam nomear um compositor contemporâneo, esta mudança é relevante. Esta mudança sinaliza uma reconfiguração da escuta crítica, uma passagem da curiosidade passiva à implicação estética.

Mais interessante ainda é que muitos alunos não se limitam a dizer se “gostam” ou “não gostam”. Nas suas respostas, surgem comentários de natureza quase analítica, como “está bem composta”, “bom equilíbrio”, “boa ideia representar esta história”, “flow interessante”, “representa bem o título”. Outros avançam com críticas construtivas — “piano um pouco alto”, “mais partes calmas”, “menos narração”, “reduzir as dinâmicas” —, indicando um tipo de envolvimento que ultrapassa a mera receção e entra no domínio da apropriação interpretativa. Quando um aluno comenta o equilíbrio formal de uma obra recente, ele já a reconhece como repertório legítimo — algo com que se pode dialogar, e não uma curiosidade secundária. Os estudantes tratam estas obras como parte do seu espaço de trabalho: elogiando, ajustando, imaginando variações, ensaiando hipóteses de melhoria.

Nas obras onde o conceito é mais reconhecível — *O Caminho do Elefante*, *O Canto do Cuco*, *Animais Aquáticos*, *Sons da Rua*, *A Lebre e a Tartaruga* — a relação entre a originalidade e legibilidade é particularmente evidente. Os alunos percebem e valorizam a coerência entre o título, o som e a imagem evocada: “representa bem o animal”, “parece mesmo o mar e o vento”, “representa a cidade e o trânsito”. O som é compreendido como um signo e o gesto como uma narrativa. Nestas respostas, percebe-se que a música contemporânea não é ouvida com distanciamento, mas com continuidade expandida de um vocabulário expressivo — uma música que ainda fala, mas noutra língua.

Já nas obras mais processuais, como *BbonE7* ou *Um Tempo-Asa*, a legitimação é construída pela perceção de qualidade composicional. Surgem frases como “muito bem composta”, “bem trabalhada nas dinâmicas”, “usa bem o trombone”, “boa ideia, mas difícil de entender a mensagem”. Alguns alunos pedem mais contraste ou mais calma (“gostava que tivesse uma parte mais lenta”), outros sugerem “mais improvisação”. O que aqui se observa é o exercício espontâneo de uma escuta crítica que, mesmo sem a

terminologia técnica especializada, reconhece a coerência estrutural e o potencial de desenvolvimento. Estas observações são preciosas porque revelam um modo de escuta ativo, próprio de quem já se pensa como participante do processo criativo. É evidente, contudo, que a aceitação da música contemporânea não elimina a fricção estética.

Em *2 Minutes in a Factory*, coexistem comentários como “incrível” e “ideia inovadora” com rejeições como “horrível” ou “barulhenta”. Em *Descer as Escadas em Escuridão*, “interessante” e “maravilhosa” convivem com “cansa” ou “dissonante”. É nesta tensão, onde as mesmas qualidades que despertam fascínio provocam também resistência, que a performance cumpre o seu papel epistemológico, não pelo consenso, mas pela formação de pensamento. Os alunos, mesmo quando rejeitam, justificam, quando discordam, formulam e quando se sentem desconfortáveis, analisam o motivo. A rejeição, neste contexto, é também uma forma de escuta crítica. A obra *A Lebre e a Tartaruga* é exemplar nesse sentido.

Os alunos reconhecem a modernidade da peça, mas sentem a estranheza de um formato híbrido — “parece mais leitura do que peça”, “gostava de mais trombone e menos fala”, “é fixe, mas precisava de coragem para a tocar”. A resistência não é estética, mas identitária. Trata-se do desafio de assumir o papel performativo e narrativo num ambiente formativo ainda moldado pelo modelo do “intérprete silencioso”. O “risco” apontado pelos alunos é precisamente o que a pedagogia conservatorial tende a neutralizar. Ao nomeá-lo, eles revelam onde a mudança curricular precisa acontecer: no corpo, na cena e no modo de estar em palco.

À luz da noção de “produção da inexistência” proposta por Boaventura de Sousa Santos (2007), este conjunto de respostas adquire um valor ainda mais claro. Se a inexistência curricular da música contemporânea resulta de um sistema que define o que é audível e o que é legítimo, então, no momento em que essas obras entram no espaço escolar, elas deixam de ser inexistentes. Os alunos passam a julgá-las, descrevê-las, propor alterações — em suma, tornam-nas pensáveis e partilháveis. As respostas que mencionam “devia continuar a compor”, “gostava de tocar mais peças assim”, “é bom termos peças novas para trombone”, “é fixe saber que há compositores portugueses a escrever isto agora”, revelam que o valor pedagógico da música contemporânea está na forma e na pertença. Por um lado, as obras recentes oferecem novas possibilidades técnicas e sonoras, por outro, funcionam como regimes identitários. O performer deixa de ser apenas um intérprete de um passado cristalizado, mas participante do tempo presente da criação musical. Esta dimensão transforma o estudo do instrumento numa prática de pertença, e não de mera reprodução.

Do ponto de vista teórico, estes dados reforçam que a música contemporânea deve ser introduzida em todos os níveis, como um eixo de coexistência. Os alunos demonstram maturidade estética suficiente para dialogar com este repertório, ainda que por vezes sem o domínio técnico total. O problema, portanto, não é a “imaturidade da escuta”, mas a ausência de estruturas curriculares que sustentem essa escuta — a falta de tempo, de espaço e de legitimidade institucional para que este diálogo se torne prática. As respostas mostram que “viver o contemporâneo” já não é, para estes estudantes, uma marca de estranheza, mas um atributo de valor. A performance transforma-se num espaço de investigação, onde o ato de tocar é simultaneamente um gesto técnico, reflexão estética e prática de pertença. As audições mostram que o ensino especializado não só pode incluir a criação contemporânea, e portuguesa, recente, como precisa dela para atualizar o próprio conceito de formação artística.

As composições encomendadas operam como processos de deslocação em três planos simultâneos: no plano estético, ampliam o campo do audível e desafiam o repertório hegemónico; no plano técnico-pedagógico, revelam novas zonas de trabalho (timbre, gesto, cena, tecnologia); e no plano institucional, mostram que a criação pode ser um eixo e não exceção. As hipóteses formuladas nas secções anteriores — familiarização, ampliação vocabular, deslocação afetiva e reconfiguração curricular — encontram aqui sua constatação prática. Os alunos escutam, refletem e desejam agir. A performance torna-se o meio pelo qual o som, o corpo e o pensamento se encontram. O que o sistema ainda chama “música contemporânea” revela-se, afinal, um modo de aprender a contemporaneidade: não o conteúdo de uma disciplina, mas o próprio processo pelo qual se produz conhecimento através do som. Os *workshops* sensibilizam porque colocam os alunos na posição de escutar, pensar e desejar agir sobre este repertório, e as suas reações configuram um material analítico rico para repensar as práticas, os critérios e os programas. A articulação detalhada destas mudanças com os dados pré e pós-audições será desenvolvida em 5.4, onde se sistematizam as transformações observadas ao longo do ciclo da intervenção.

5.4 Pós-audições - Análise dos questionários

Concluída a intervenção — que integrou a performance e as audições de obras contemporâneas especificamente compostas para esta investigação durante os *workshops* — os resultados obtidos permitem extrair um conjunto consistente de regularidades. A aceitação elevada do repertório com variações previsíveis entre o entusiasmo pleno e apreciação “por partes”, alguma dificuldade percebida como técnica (coordenação, controlo do ar, equilíbrio, efeitos sonoros), mais do que a notação,

validade programática das obras quando existem marcadores claros da estrutura, e respostas afetivas maioritariamente positivas, moduláveis por pequenos ajustes. Estes dados, obtidos pela análise de conteúdo das respostas dos alunos e pela leitura comparativa entre as peças, constituem a linha de base para a etapa seguinte, a análise sistemática do questionário pós-audições.

A transição para esta nova fase da investigação exige a definição das dimensões analíticas que, emergentes da etapa performativa, serão agora objeto de uma abordagem quantitativa. Para o efeito, recorre-se a um questionário estruturado com escalas de resposta fechada (tipo Likert), que permite quantificar a atitude face à música contemporânea e a disponibilidade para a sua prática futura. No que concerne às tarefas técnicas críticas (tais como o controlo do fluxo de ar, a integração voz-trombone ou a gestão da eletrónica), o instrumento visa aferir a autoperceção de competência e eficácia dos participantes após a intervenção. Este levantamento permite, simultaneamente, identificar barreiras de ordem técnica, estética e organizativa, fornecendo dados para fundamentar futuras propostas de natureza formativa. Por último, a codificação das respostas abertas através do esquema categorial já estabelecido assegura a necessária triangulação e consistência entre as fontes de dados.

Metodologicamente, o questionário foi tratado como um instrumento de métodos mistos. As questões fechadas foram analisadas através de estatística descritiva (frequências e percentagens) e de comparações entre momentos (pré, durante e pós, quando aplicável), permitindo identificar tendências e padrões de resposta em dimensões como Apreciação Global, Legibilidade Programática, Desafios e Intenção Performativa. As respostas abertas foram submetidas a codificação temática indutiva, em continuidade com o protocolo aplicado às entrevistas, assegurando consistência analítica e transparência procedimental. A triangulação entre indicadores quantitativos e categorias qualitativas possibilitou explorar convergências e divergências entre a experiência de escuta/ação e os discursos produzidos pelos alunos.

Dando continuidade à 2.^a fase da investigação, esta secção apresenta a análise das respostas recolhidas após as audições. Os questionários aplicados durante as audições captaram as reações imediatas. Em contraste, os questionários pós-audições procuram aceder a juízos mais deliberativos, permitindo que os participantes reavaliem a experiência após um intervalo de reflexão. Esta recolha visa aprofundar a compreensão do impacto formativo do repertório contemporâneo, para além do primeiro contacto, verificando se o distanciamento temporal pode favorecer a atribuição de valor pedagógico e a aceitação de novas práticas instrumentais.

Analiticamente, a comparação entre respostas imediatas (durante as audições) e as respostas diferidas (pós-audições) permite escrutinar os processos de assimilação e acomodação, identificar mudanças de atitude (aceitação vs. resistência), e compreender como as variáveis do percurso formativo modulam tais efeitos. Do ponto de vista pedagógico, interessa perceber se as complexidades técnicas e estéticas inicialmente percecionadas como barreiras se convertem, após reflexão, em desafios produtivos com potencial de desenvolvimento técnico, expressivo e criativo.

Os resultados desta fase visam perceber as zonas de atrito e de adesão, orientando as decisões curriculares relativas à sequência de conteúdos, tempos de intervenção e recursos didáticos (materiais de preparação, estratégias de escuta guiada, exercícios de adaptação técnica).

Ao oferecer uma leitura mais densa das perceções, expectativas e motivações dos alunos, a análise dos questionários pós-audições complementa e aprofunda o retrato traçado nas respostas imediatas, consolidando as bases para recomendações pedagógicas sustentadas e teoricamente informadas.

5.4.1 Recursos e condições para a aprendizagem do repertório

A questão “*Que recursos achas que precisas para aprender a tocar essas músicas?*” desloca o foco do “gosto” para o “como”. O que teria de existir — em termos de trabalho, materiais, pessoas e condições — para que este repertório deixasse de ser exceção e pudesse ser realmente aprendido.

Tabela 38

Recursos percebidos como necessários

Categoria	n	%	Exemplo de resposta
Estudo / prática / dedicação	17	27,9	“Estudar muito”, “Dedicação e horas de estudo”
Partituras / materiais escritos	14	23,0	“Partituras”, “Partituras e prática”
Aulas / professor / explicação	13	21,3	“Aulas especiais”, “Que o meu professor me explique”
Vídeos / YouTube	6	9,8	“Ver mais vídeos”, “YouTube e professor”
Equipamento (surdinhas, acessórios, etc.)	5	8,2	“As surdinhas”, “Surdinhas e partituras”
Criatividade / imaginação / atitude “fora da caixa”	4	6,6	“Criatividade”, “Uma atitude fora da caixa”
Controlo expressivo / técnica	4	6,6	“Aprimorar a técnica e a improvisação”, “Controlar as dinâmicas”
Improvisação	2	3,3	“Improvisação”
Técnicas expandidas / novos sons	2	3,3	“Aprender novos sons no trombone”
Formação musical geral / diversidade cultural	2	3,3	“Ter maior diversidade cultural”
Notação contemporânea	1	1,6	“Aprender outro tipo de notação”
Áudio / gravações	1	1,6	“Partituras, vídeos e áudio”
Incerteza / resistência	2	3,3	“Não sei”, “Não pode, acho eu!”

(Percentagens calculadas sobre n=61 respostas válidas; por se tratar de codificação múltipla, a soma excede 100%.)

As respostas organizam-se em torno de uma tríade muito clara: *tempo de estudo, materiais e orientação docente*. Juntas, as categorias “estudo/prática/dedicação” (27,9%), “partituras/materiais escritos” (23,0%) e “aulas/professor/explicação” (21,3%) somam mais de 70% das ocorrências. Para estes alunos, aprender música contemporânea não é “ter talento” nem apenas “ter coragem”, é ter tempo para trabalhar, texto para decifrar e alguém que ajude a traduzir a novidade em tarefas concretas. Frases como “Estudar muito”, “Dedicação e horas de estudo”, lado a lado com “Partituras e prática” e “Que o meu professor me explique” mostram uma compreensão bastante lúcida da aprendizagem como processo — e não como contacto ocasional com algo “diferente”. Paradoxalmente, os próprios alunos parecem mais próximos da lógica da prática deliberada (e de uma visão não mítica do talento) do que parte do discurso institucional ainda centrado na ideia de “dom natural” ou “nível avançado” como requisito para este repertório.

A insistência nas partituras especifica um défice estrutural diagnosticado ao longo da tese. Não basta boa vontade, é preciso haver repertório legível, adequado ao nível e acessível. Quando as respostas pedem “partituras” e “partituras e prática”, nomeiam aquilo que o currículo raramente oferece - obras contemporâneas pensadas para graus iniciantes/intermédios, com notação clara, indicações de técnica (surdinas, sons de ar, efeitos), glossários, e uma escrita que não trate a contemporaneidade como enigma. A categoria “aprender outro tipo de notação”, embora minoritária (1,6%), funciona como um diagnóstico. A dificuldade com as grafias não convencionais é real, mas ainda pouco verbalizada — o aluno sente que “não sabe por onde começar”, mais do que consegue formular “não domino esta notação”.

O terceiro vértice da tríade, o professor, surge com força: “aulas especiais”, “que o meu professor me explique”, “YouTube e professor” mostram que ninguém solicita que este repertório seja aprendido “sozinho”, por tentativa e erro. A figura do docente é convocada como facilitador entre a partitura e o som, entre a curiosidade e a exequibilidade. A resposta “depende... se o professor for mau” pode ser interpretada, aqui, como um pedido explícito de explicação. A aceitação ou a rejeição deste repertório passa menos pela sua “natureza” e mais pela forma como é enquadrado. Sem a formação de professores e sem tempo explícito dedicado a este trabalho, a vontade de integração arrisca a ficar apenas no discurso.

A valorização de recursos audiovisuais, expressa nas alusões ao «YouTube» e ao visionamento de exemplos práticos, evidencia que a compreensão das técnicas expandidas e da gestualidade contemporânea está fortemente ancorada na observação.

Para os participantes, o acesso a modelos corporizados de performance — em detrimento de descrições puramente abstratas — constitui uma ferramenta importante para a gestão da multitarefa cénica e da eletrónica. Isto confirma que a aprendizagem da música contemporânea é, para eles, fortemente modelar, baseada em exemplos corporizados, mais do que em descrições abstratas. Segundo, a referência às surdinas e acessórios (8,2%) expõe uma desigualdade logística. Certas sonoridades simplesmente não são exequíveis sem o equipamento mínimo. Quando um aluno identifica “as surdinas” como recurso necessário, aponta para uma condição material sem a qual a integração curricular deste repertório torna-se inviável.

Num plano mais subjetivo, surgem recursos menos mencionados, mas importantes, tais como “uma atitude fora da caixa” e “ter maior diversidade cultural”. Estes termos fazem eco direto da crítica ao modelo conservatorial centrado na reprodução técnica do cânone. Ao dizerem que precisam de “criatividade” ou “improvisação” para aprender estas músicas, os alunos estão, sem o saber, a pedir outro regime de aula. Um regime onde experimentar, errar, testar sons e tomar decisões faça parte do trabalho, em vez de ser apenas tolerado em margens extracurriculares. É significativo que alguns vejam a improvisação como um “recurso” — não tanto como objetivo final, mas como um método para compreender sons novos e ganhar autonomia.

Por fim, as respostas “Não sei” e “Não pode, acho eu!” devolvem uma pequena, mas importante, zona de resistência e incerteza. Aqui, a falta de repertório, de exemplos, de tempo e de explicação converge numa espécie de bloqueio. Se o aluno nunca viu este trabalho acontecer na aula, torna-se difícil imaginar “com que recursos” o faria. Esta impossibilidade imaginada é talvez o efeito mais claro daquilo que, na análise curricular, se descreveu como produção de inexistência.

No seu conjunto, estas respostas deslocam a discussão da pergunta “se” devemos integrar a música contemporânea para a pergunta “em que condições concretas isso é possível”. Os alunos mostram que a mudança de perceção e a vontade de dar mais espaço a este repertório (5.4.1) dependem de uma arquitetura didática que articule: (i) a prática deliberada e estruturada, (ii) materiais legíveis e pensados para o seu nível, (iii) orientação qualificada, apoiada em recursos audiovisuais e (iv) condições materiais mínimas (equipamento). Sem isso, a música contemporânea arrisca a permanecer no lugar de “evento interessante” — aquilo que se ouve num workshop — em vez de se tornar aquilo que esta investigação propõe: uma linguagem de trabalho quotidiano no ensino do trombone.

5.4.2 Impacto percebido na aprendizagem e no desenvolvimento técnico/expressivo

As respostas à Pergunta 4 (“Como a inclusão de música contemporânea nas aulas pode influenciar a tua aprendizagem musical de forma geral?”) e à Pergunta 6 (“De que forma as peças que ouviste desafiam ou complementam a tua visão sobre o que a música para trombone pode ser?”) convergem num ponto essencial. Para a maioria destes alunos, o contacto com este repertório não é apenas “mais música”, mas um processo de alargamento — de conhecimentos, de técnica, de expressão e, sobretudo, da própria ideia de “trombone”. Para tornar visível a estrutura desse impacto, procedeu-se à codificação temática das respostas abertas, agrupando-as em núcleos de sentido recorrentes. A Tabela 39 sintetiza esses núcleos de impacto, apresentando exemplos de formulações dos alunos e a respetiva leitura analítica.

Tabela 39

Impacto percebido na aprendizagem

Núcleo de impacto	Exemplo de resposta do aluno	Leitura sintética
Ampliação de conhecimentos / estilos / literatura	“Expando os meus conhecimentos”; “Fiquei a conhecer novas músicas.”	Repertório e referências estilísticas alargam-se.
Nova perspetiva / mudança de visão	“Abre-nos os olhos para um outro mundo da música.”	Reconfiguração do que conta como “música”.
Motivação, vontade de tocar, prazer	“Fico com mais vontade de tocar”; “Pode ser divertido.”	Aumenta o desejo de praticar e experimentar.
Criatividade / pensar “fora da caixa”	“Seremos mais criativos”; “Só temos de ser criativos.”	A aprendizagem passa a incluir invenção.
Complemento / aperfeiçoamento da aprendizagem	“Complementam bem a minha aprendizagem... aperfeiçoar a técnica.”	Ganhos técnicos vistos como transferíveis.
Impacto em hábitos de estudo / forma de estudar	“Pode mudar a minha forma de estudo.”	Reorganização da prática e do foco.
Reserva / pouco impacto	“Não mudaram”; “Não vai influenciar muito.”	Núcleo minoritário de estabilidade / recusa.

a) O que muda na aprendizagem

Entre os núcleos mais recorrentes destaca-se a ampliação de conhecimentos/estilos/literatura (Tabela 39), formulada pelos alunos como “expando os meus conhecimentos”, “aprendo outros tipos de música” ou “fiquei a conhecer novas músicas”. A música contemporânea surge aqui como uma espécie de “janela curricular”, dando acesso a mundos sonoros que o percurso habitual não inclui. Esta leitura é coerente com a defesa, na questão anterior, de um papel mais significativo deste repertório nas aulas e aproxima-se de uma conceção de literacia estilística: saber tocar trombone não é apenas dominar o cânone clássico-romântico, mas conseguir circular entre linguagens.

Um segundo grupo articula este alargamento com uma mudança de perspetiva mais profunda. Respostas como “abre-nos os olhos para um outro mundo da música”, “pensar

a música de outra forma”, “ideia mais abrangente” mostram que alguns alunos percecionam as audições como experiências que deslocam o seu quadro conceptual sobre o que a música é e pode ser. Não se trata apenas de acumular novas peças, mas de rever o que conta como musicalmente válido: ruído, eletrónica, gestos teatrais, histórias, sons de ar, diálogos de rua entram no campo do “pensável” como material de trabalho, não só como curiosidade.

A dimensão motivacional é igualmente recorrente: “ter vontade”, “pode ser divertido”, “curioso para experimentar”, “divertir mais com o trombone”. Em vez de aparecer como uma linguagem ofensiva, a música contemporânea é, para muitos, um recurso para refrescar a relação com o instrumento, quebrar a monotonia e criar condições para mais tempo de prática. Esta motivação não é neutra. Se, como os próprios alunos afirmam em 5.4.2, aprender este repertório implica mais estudo, mais tentativa e mais erro, fazer disso algo que “apetece” é pedagogicamente determinante.

Em paralelo, vários alunos apontam explicitamente a criatividade e a reorganização da própria prática. “Sermos mais criativos”, “posso tocar melodias... com o que tenho à volta”, “pode mudar a minha forma de estudo” são formulações que ligam diretamente este repertório a modos de aprender menos centrados na repetição do mesmo e mais próximos da exploração, da improvisação e da tomada de decisão. A música contemporânea funciona aqui como um convite a deixar de ser apenas um reproduzidor e a assumir, ainda que em pequena escala, um lugar de coautor, alguém que escolhe, combina, experimenta, interpreta.

Existe, finalmente, um pequeno núcleo de respostas cétricas (“traria algum desinteresse”, “não vai influenciar muito”, “não mudaram”), que marca o limite da intervenção, quer por preferência estética consolidada, quer por experiências prévias menos orientadas, nem todos os alunos atribuem a este repertório um impacto transformador. Este grupo minoritário funciona como lembrete de que a integração curricular não será consensual por inércia, exige orientação continuada, escolhas de repertório e espaço para a discordância.

b) O que muda no trombone

Quando a pergunta se desloca para *“de que forma as peças desafiam ou complementam a tua visão sobre o que a música para trombone pode ser”*, o foco passa do “eu” para o instrumento. As respostas evidenciam dois movimentos simultâneos, o alargamento idiomático e legitimação pedagógica.

Uma parte significativa dos alunos sublinha a versatilidade e os novos sons: “descobri que dá para fazer muitos efeitos... fazer outras coisas além de tocar”, “podemos tocar com qualquer formação”, “dá para fazer sons que eu não sabia que existiam”. O trombone deixa de ser percebido apenas como um reproduzidor de linhas melódicas e passa a ser um corpo capaz de ruídos, respirações, percussões, discurso, teatro. Este alargamento do “que o trombone pode ser” coincide com a curiosidade expressa em 5.3 (técnicas expandidas, surdinas, sons de ar) e com a percepção, em 5.4.2, de que são precisos novos recursos (surdinas, vídeos, explicações) para o tornar exequível.

Em várias respostas, a música contemporânea é descrita como um complemento da aprendizagem e do aperfeiçoamento técnico: “complementam bem a minha aprendizagem... aperfeiçoar a técnica”, “aprendendo novas competências técnicas e artísticas”, “ajudar a melhorar as dinâmicas”. Os alunos reconhecem que trabalhar este repertório os obriga a refinar mais a articulação, o controlo de ar, as dinâmicas, a precisão rítmica, a gestão de multitarefas (tocar e mover, tocar e narrar, tocar com eletrónica), e percebem estes ganhos como transferíveis para outras músicas. Isto é, a técnica trabalhada nas peças contemporâneas não fica “presa” àquelas obras, retorna, transformada, ao repertório tradicional.

Há também quem ligue diretamente a presença destas peças à redefinição do estatuto do instrumento: “abre-nos os olhos para um outro mundo da música” reaparece aqui como “abre-nos os olhos para o que o trombone pode ser”. Quando um aluno escreve “eu apenas toco”, como contraponto à ideia de que a peça não mudou a sua visão, expõe involuntariamente o modelo posto em causa. O trombone como veículo de uma partitura alheia, e não como um lugar de invenção, jogo, risco e decisão. As obras que integram eletrónica, narrativa ou gesto cénico deslocam esse modelo, solicitando ao intérprete que seja também um performer, gestor de cena, coconstrutor de sentido.

Por fim, vale notar que os comentários sobre a eletrónica, as dinâmicas extremas e a notação não convencional (“a eletrónica”, “tem partes fortes”, “a escrita não é igual ao convencional”) surgem tanto como fascínio quanto como fonte de dificuldade. Eles confirmam que o alargamento da visão sobre o instrumento está ligado a materiais que o currículo raramente trata: tocar com faixas pré-gravadas, gerir os equilíbrios acústico–eletrónicos, ler notações novas, aceitar o ruído como matéria musical. Sem espaço sistemático para estas práticas, corre-se o risco de que esta expansão permaneça episódica, ora deslumbrante, ora opaca.

O desafio, daqui em diante, não é encontrar “justificações” para incluir este repertório — os alunos produziram-nas com abundância —, mas criar condições curriculares e pedagógicas para que este potencial se concretize continuamente, e não apenas nas janelas excepcionais de um workshop pontual.

5.4.3 Técnicas expandidas, criatividade e futuro

As respostas à questão sobre as técnicas expandidas (*“Qual é a tua opinião sobre a execução de técnicas expandidas ou inovadoras na música contemporânea para trombone?”*) e à questão final de síntese (*“Pronto para a próxima aventura musical? Conta-nos tudo o que descobriste!”*) permitem observar como os alunos articulam o presente da experiência com o futuro da sua prática. Não se trata apenas de saber se “gostam” das técnicas, mas de perceber se as reconhecem como parte do seu vocabulário de trombonistas e se desejam continuar a explorá-las.

a) Técnicas expandidas como conteúdo legítimo, não como “efeito especial”

O padrão mais evidente é o da aceitação claramente favorável. Quase metade das respostas sobre as técnicas expandidas formulam um elogio direto (“muito boa”, “espetacular”, “boa e produtiva”, “fixe”), ao qual se somam qualificações como “muito interessante”, “inovadoras e interessantes” ou “é divertido”. Em vários casos, esse elogio vem acompanhado de uma afirmação de necessidade: “é importante”, “indispensável para aprender novas competências”. A técnica expandida deixa, assim, de ser tratada como extravagância pontual, sendo percebida como conteúdo devido na formação instrumental.

Um subconjunto significativo explicita o valor formativo destas técnicas: “aprendendo novas competências técnicas e artísticas”, “maior leque de técnicas para nos ajudar”. Aqui, o ganho não é descrito apenas em termos de timbre, mas como ampliação de instrumentos de trabalho: mais recursos para resolver problemas musicais, mais opções expressivas, mais versatilidade performativa. Há também quem sublinhe a função expressiva: “precisam-se para expressar o que o compositor pretende”, ligando diretamente o gesto técnico à construção de sentido musical, em vez de o tratar como “efeito” isolado.

Do lado das reservas, surgem apenas formulações como “difícil”, sem rejeição estética explícita. A dificuldade é reconhecida, mas situada sobretudo no plano técnico (controlo, coordenação, precisão), não como incompatibilidade com a ideia de música. Depois da intervenção, a crítica desloca-se da linguagem para o nível de domínio — “é difícil”, “é absurda” ou “não é música”. Para uma pedagogia que pretenda integrar estas práticas.

Por outro lado, o vocabulário usado pelos alunos revela tanto entusiasmo como falta de linguagem específica. Termos como “fixe”, “interessante”, “diferente” indicam adesão, mas nem sempre vêm acompanhados de descritores mais analíticos (tipo de som, articulação, escrita, relação com o instrumento). Esta pobreza vocabular não invalida a mudança, mas sugere um espaço pedagógico por ocupar. Construir, com os alunos, um vocabulário operativo (surdina *wa-wa*, sons de ar, multifónicos, ruído, gestos teatrais, notações alternativas) que os ajude a transformar o “gostei” em conhecimento categorizado.

As técnicas expandidas são lidas, maioritariamente, como inovação, útil e motivadora, com dificuldade percebida, mas aceitável. O que na fase diagnóstica surgia como “zona de exceção” é aqui afirmado pelos próprios estudantes como terreno fértil de aprendizagem.

b) “Pronto para a próxima aventura?”: continuidade, autoeficácia e criatividade

Quando convidados a sintetizar o que descobriram e a projetar-se no futuro, muitos alunos respondem num registo que combina o entusiasmo afetivo, o ganho concreto e a vontade de continuidade.

Há, em primeiro lugar, um bloco de valorização positiva direta: “Gostei muito desta experiência”, “Eu amei. Espero que o professor volte”, “Foi muito fixe”. Este clima afetivo, longe de ser mero elogio circunstancial, liga-se a uma ideia de disposição: “Sim, estou pronto!”, “estou preparado para tocar este tipo de música”, “não tenho medo de experimentar”. Estas afirmações de autoeficácia sugerem que a intervenção não só deslocou as perceções, como ajudou a construir uma imagem de si enquanto intérpretes capazes de lidar com este repertório.

No plano idiomático, muitos referem explicitamente novas técnicas, efeitos e sons: “Descobri novas técnicas com o trombone”, “Aprendi a fazer diferentes sons”, “Descobri que o trombone pode fazer sons que não sabia”. Em paralelo, um número semelhante escreve que passou a perceber melhor “o que é a música contemporânea e como soa no trombone”. A junção destes dois eixos – *novos sons* e *compreensão do conceito* – indica que a curiosidade inicial deu lugar a um conhecimento minimamente organizado. Já não é apenas “estranho”, é algo que se pode nomear, reconhecer e, em certa medida, explicar.

Surge também, com frequência, a referência à criatividade e expressão pessoal: “Descobri outras formas de expressar e de utilizar o instrumento”, “Posso ser mais criativo”, “Posso inventar melodias com coisas à minha volta”. A música contemporânea aparece aqui como espaço criativo, onde o aluno não se limita a reproduzir, mas também experimenta, inventa, decide. Esse movimento é coerente com as respostas que, anteriormente, ligavam este repertório à mudança dos métodos de estudo e à necessidade de improvisação e imaginação.

A ampliação de repertório e referências — “descobri peças e uma suíte dos animais incrível”, “mais músicas para trombone”, “agora conheço mais músicas contemporâneas” — reforça a ideia de que estes alunos passaram a inscrever a música contemporânea no seu mapa mental de “coisas que posso tocar”. Em várias respostas, aparece ainda a reconfiguração estética: “a música contemporânea também é divertida”, “é inovadora, mas bonita”, contra-argumentando, na prática, a ideia muito difundida de que o repertório contemporâneo seria, por princípio, “feio” ou “incompreensível”.

O polo minoritário de resistência ou baixa novidade (“não descobri quase nada de novo, pois já conhecia”, “continuo a preferir a tradicional”) cumpre um papel importante na leitura crítica. Lembra que a intervenção não produz efeitos homogêneos e que existem alunos já expostos a este universo, ou firmemente identificados com o repertório tradicional. Para estes, a “próxima aventura” talvez precise de formatos diferenciados, outros níveis de complexidade, maior envolvimento ativo, ou tarefas que liguem o repertório contemporâneo às suas referências habituais.

Em termos de investigação-ação, estas disposições constituem um recurso fundamental. A “vontade de aventura” expressa pelos alunos não é um efeito colateral, mas um capital pedagógico que pode e deve ser mobilizado nas iterações seguintes do estudo e na reconfiguração curricular que será discutida em 5.5.

5.5 Implicações para a continuidade da investigação

Os dados desta segunda fase da investigação-ação mostram, com uma nitidez difícil de ignorar, que a questão central já não é se a música contemporânea “pode” entrar no ensino do trombone, mas em que condições decide permanecer. Entre o pré e o pós-audições, o que se desloca não é apenas o “gosto”, mas o próprio horizonte do que é imaginável como repertório legítimo, como técnica e como aprendizagem.

No início, a música contemporânea surgia para muitos alunos como um território distante, ouvido “nunca” ou apenas “algumas vezes”, sem grande capacidade de

nomeação autoral e quase sem referência a compositores portugueses. Depois do ciclo de *workshops*, a maioria declara mudança de percepção, vontade de continuar e defesa de um papel mais significativo deste repertório nas aulas. A passagem de um contacto maioritariamente nulo/episódico para um cenário onde a maioria dos estudantes afirma ter revisto a sua visão sobre esta tipologia musical mostra que a novidade estética não é o problema. O problema é a ausência de mecanismos que a tornem audível, legível e praticável.

Neste ponto, a literatura sobre a contemporaneidade musical ajuda a enquadrar as respostas dos alunos. Paddison e Deliège (2010) lembram que a cultura atual se organiza numa pluralidade de linguagens, sem um centro único de legitimidade. A diversidade de reações registadas — do entusiasmo (“espetacular”, “amei”, “abre-nos os olhos para outro mundo da música”) à resistência minoritária (“continuo a preferir a tradicional”, “não mudou muito”) — é precisamente aquilo que se espera num campo plural. A diferença é que, neste estudo, essa pluralidade deixa de ser um argumento para excluir (“é demasiado diferente para ensinar”) e passa a ser um argumento para integrar. Os alunos mostram que conseguem habitar essa diversidade, caso disponham de tempo, materiais e orientação.

Ao mesmo tempo, os resultados entram em tensão com a lógica de conservação curricular descrita por Bourdieu e Passeron (1992). A cultura do conservatório tende a naturalizar o cânone clássico-romântico como medida única de valor, relegando o “novo” para módulos opcionais ou para os “graus finais”. O diagnóstico desta investigação espelhava precisamente essa situação de “inexistência curricular” - aquilo que não é instituído como importante torna-se, pura e simplesmente, inaudível. A intervenção promoveu a circulação de obras recentes, colocou os compositores professores com nome próprio no centro da experiência e deu aos alunos as condições para falar sobre o que ouviam. O resultado não é uma rejeição do legado tradicional, mas uma recusa da equivalência automática entre o valor artístico e a dificuldade técnica. As respostas sobre os recursos necessários consolidam esta leitura. Os alunos são muito claros. Para aprender este repertório não basta “coragem”, é preciso tempo de prática estruturada, partituras legíveis e apoio docente qualificado, frequentemente orientado por vídeo e por equipamentos específicos (surdivas, eletrónica). O triângulo tempo–materiais–orientação, nomeado nas suas próprias palavras (“estudar muito”, “partituras”, “que o meu professor me explique”, “ver mais vídeos”), é visto como a condição mínima para a escola deixar de funcionar numa “lógica de adição”. Sem estes três vértices, a contemporaneidade mantém-se como evento, workshop, exceção. Com eles, pode tornar-se parte estrutural das rotinas de estudo e dos critérios de avaliação.

No plano performativo, a aceitação das técnicas expandidas é talvez um dos indicadores mais fortes de deslocação. Aquilo que, na cultura institucional, é muitas vezes visto como “efeito”, surge na voz dos alunos como “importante”, “indispensável”, “muito interessante”, “boa e produtiva para aprender novas competências”. As técnicas deixam de ser um decorativo e são reconhecidas como conteúdo formativo, através da ampliação do vocabulário tímbrico, desenvolvimento de novos controlos (ar, dinâmica, articulação, surdina), treino de multitarefa (tocar–mover, tocar–falar, tocar–interagir com eletrónica). A pequena minoria que as classifica como “difíceis” não as rejeita, apenas assinala o ponto exato onde a progressão didática terá de ser mais cuidadosa. Aqui, a leitura de Gabrielsson (2003), Juslin (1997) e Cross (2008) sobre a expressividade como competência ensinável encontra eco na prática. Os alunos percebem que as técnicas expandidas servem para dizer algo — “expressar o que o compositor pretende” — e, por isso, estão dispostos a investir nelas.

As respostas abertas sobre o impacto na aprendizagem e visão do trombone reforçam este quadro. Muitos alunos afirmam que a música contemporânea “expande os meus conhecimentos”, “faz-me pensar a música de outra forma”, “complementa bem a minha aprendizagem”, “ajuda a aperfeiçoar a técnica”. Outros ligam diretamente este repertório à criatividade: “só temos de ser criativos”, “posso inventar melodias com o que tenho à volta”. Nas suas palavras, a contemporaneidade deixa de ser apenas uma estética e é um modo de aprender, mais exploratório, mais reflexivo, menos centrado na repetição mecânica. Quando alguém escreve “eu apenas toco” para dizer que não mudou muito, mostra, involuntariamente, o modelo que está a ser questionado. O do intérprete como executor de uma partitura alheia, em contraste com o intérprete-performer que decide, experimenta, cria.

A pergunta final — “Pronto para a próxima aventura musical?” — condensa muitas destas transformações. Expressões como “estou pronto”, “depois disto estou preparado para tocar este tipo de música”, “espero que isto continue”, “descobri imensas técnicas com o trombone”, “agora percebo melhor o que é a música contemporânea” indicam que, para uma maioria, a experiência não foi um parêntesis, mas um ponto de partida. A minoria que “não descobriu quase nada de novo” ou que “continua a preferir a tradicional” lembra que um currículo democrático tem de acomodar as preferências e ritmos distintos, sem, daí, abdicar de ampliar os horizontes comuns. A questão deixa de ser “se os alunos querem” para se tornar “como a escola responde a esta vontade e a estas reservas”.

Neste sentido, os dados desta fase devolvem à escola e aos professores um conjunto de recomendações implícitas:

- Integrar o repertório contemporâneo de forma progressiva e articulada, em vez de o relegar para unidades isoladas ou finais;
- Garantir as condições materiais e temporais para a sua aprendizagem (tempo de estudo, material legível, meios audiovisuais);
- Explicar os critérios de qualidade adequados a esta linguagem (clareza tímbrica, controlo expressivo, coerência performativa), evitando tanto o fetichismo do “efeito” como a aplicação cega de matrizes de avaliação pensadas apenas para o repertório tonal;
- Investir na formação dos docentes, capazes de traduzir o entusiasmo dos alunos em trajetórias de aprendizagem sustentadas.

A passagem à fase seguinte da investigação-ação decorre, assim, de forma quase orgânica. Se esta etapa trabalhou sobretudo a perspetiva dos alunos — as suas escutas, resistências, entusiasmos e projeções —, a próxima irá interrogar o lugar da contemporaneidade a partir de quem ensina: os professores.

É neste ponto de cruzamento que a fase seguinte se inscreve: não como apêndice, mas como uma continuação necessária desta análise. Se os dados aqui apresentados mostram que a música contemporânea, quando legitimada e trabalhada com método, se torna espaço de desenvolvimento técnico, expressivo e epistemológico, a etapa que se segue terá de perguntar como é que esse espaço pode ser consolidado institucionalmente — de modo que a “próxima aventura” nomeada pelos alunos não seja apenas um desejo, mas uma prática regular no ensino do trombone.

Parte VI
3.^a Fase da Investigação

6 Parte VI - 3.ª Fase da Investigação-Ação

A Terceira Fase desta investigação transcende a mera verificação de aplicabilidade, constituindo-se como o cenário onde a possibilidade artística colide com a arquitetura institucional. Ao transitar do ambiente experimental dos workshops para as rotinas escolares, a investigação deixa de observar apenas o fenómeno musical e passa a observar a própria instituição. É neste confronto que emerge o conceito operativo central deste capítulo: o Otimismo Condicionado.

Este conceito não descreve um estado de espírito, mas sim uma tensão estrutural. O lugar onde a vontade docente de renovação enfrenta a rigidez das estruturas de regulação e a inércia dos tempos letivos. O "otimismo" reside na descoberta empírica de que o repertório contemporâneo é pedagogicamente fértil, o "condicionamento" revela-se na fragilidade do sistema que o deveria sustentar.

Para sustentar esta fase, a I-A mobilizou um inquérito de acompanhamento junto do grupo de onze docentes de trombone que participaram em todas as etapas anteriores do estudo. A manutenção deste mesmo grupo de intervenientes constitui um fator de fiabilidade metodológica central, permitindo observar a evolução das perceções e práticas ao longo de todo o ciclo investigativo. Mais do que um instrumento de verificação estatística, o questionário funcionou como um mecanismo de observação das dinâmicas escolares, concebido para auscultar as atitudes, as perceções de eficácia e as barreiras identificadas, convertendo a subjetividade da experiência individual em dados passíveis de sistematização. Esta abordagem metodológica assegura que a análise subsequente não surja de forma isolada, mas sim ancorada nas evidências colhidas junto da comunidade docente, fornecendo o suporte empírico necessário para a leitura das tabelas de resultados que se seguem.

De modo a guiar a análise e garantir a consistência com as fases anteriores da Investigação-Ação, definiram-se as seguintes indagações estruturantes:

1. De que modo a introdução do novo repertório na prática quotidiana revela ou desafia as estruturas de regulação e os tempos letivos vigentes?
2. Quais os principais obstáculos (de ordem técnica, logística ou estética) que condicionam a transposição da música contemporânea para a sala de aula convencional?
3. Em que medida a receptividade observada nos alunos e o apoio em termos de materiais e formação podem mitigar as limitações estruturais detetadas?

Tabela 40*Indicadores estruturantes da adoção do repertório contemporâneo no quotidiano letivo*

Dimensão	Indicadores quantitativos (n = 11)	Síntese interpretativa
Participação no questionário	11 respostas recebidas; 8 em dezembro de 2024 (72,7%), 1 em janeiro de 2025 (9,1%) e 2 em fevereiro de 2025 (18,2%).	A totalidade dos docentes respondeu ao questionário, evidenciando compromisso com o processo. A distribuição temporal das respostas revela, contudo, ritmos diferenciados de participação e apropriação, sinalizando a interferência do tempo institucional na disponibilidade para acompanhar a inovação pedagógica
Adoção do repertório contemporâneo	10 docentes referem ter trabalhado o repertório com os alunos (90,9%); 1 não implementou (9,1%)	A incorporação nas aulas é praticamente generalizada, embora com pelo menos um contexto de não implementação explícita
Tempo de contacto com o repertório	<1 mês: 2 (18,2%); 1–2 meses: 7 (63,6%); >2 meses: 1 (9,1%); n/a: 1 (9,1%)	A curta duração evidencia a fragilidade temporal da experiência contemporânea na rotina escolar.
Recetividade inicial dos alunos	Muito positiva: 2 (18,2%); positiva: 6 (54,5%); neutra: 3 (27,3%); negativa: 0	Ambiente globalmente favorável à experimentação, com um núcleo neutro que requer orientação para se converter em envolvimento sustentado
Desafios técnicos/idiomáticos	Dificuldade técnica das peças: 7 (63,6%); dificuldades idiomáticas e nível de iniciação: 2 (18,2%)	A dificuldade é o 'locus' visível de uma resistência mais profunda, não apenas física ou técnica, expondo o corpo do músico e a vulnerabilidade da autoridade docente perante o desconhecido.
Desafios organizacionais/tempo	Falta de tempo para preparar aulas: 3 (27,3%); pedidos de tempo adicional/planificação: 3 (≈27%)	Constrangimento estrutural de tempo e organização curricular, que limita a continuidade do trabalho com repertório contemporâneo
Desafios emocionais e de aceitação	Autonomia/segurança expressiva dos alunos: 2 (18,2%); desafio performativo/teatral: 1 (9,1%); motivação inicial baixa: 1 (9,1%); aceitação social (alunos/EE): 1 (9,1%)	As barreiras emocionais evidenciam o medo do erro e a necessidade de legitimação. O desafio técnico converte-se em dramatização da insegurança, onde a criação confronta a pedagogia da previsibilidade.
Fatores de apoio mais valorizados	Formação em técnicas contemporâneas: 5 (45,5%); materiais adaptados: 4 (36,4%); tempo adicional: 2 (18,2%); apoio direto: 1 (9,1%)	O triângulo formação–materiais–tempo consolida-se como eixo de sustentabilidade, indicando que a inovação depende de estruturas de escuta e apoio especializado mais do que da vontade isolada.
Recursos e mudanças necessários	Gravações e partilhas: 2 (18,2%); repertório progressivo/didático: 2 (18,2%); outros recursos dispersos: 9,1%	A sustentabilidade da prática requer uma pedagogia concreta: recursos auditivos, progressão por níveis e contextos de colaboração que convertam a exceção em rotina.
Expectativas futuras dos docentes	Expectativas positivas/expansão: 3 (27,3%); restantes (benefícios, ampliação, curiosidade, cautela): 1 (9,1%)	As projeções futuras revelam um Otimismo Condicionado — consciência das limitações estruturais, mas também persistência de um impulso reformador que resiste à inércia institucional.

A análise da participação docente (sintetizada na Tabela 40) exige uma leitura que ultrapasse a estatística de adesão (n=11). A distribuição temporal das respostas, com concentração em dezembro e respostas posteriores em janeiro e fevereiro, deve ser lida como manifestação da temporalidade institucional. Não se trata de silêncio absoluto, mas de ritmos diferenciados de participação e apropriação, condicionados pelo calendário escolar, avaliações, audições e rotinas curriculares.

Esta temporalidade diferenciada pode ser lida como manifestação do currículo canónico a reocupar o seu espaço. Finda a novidade do workshop, o "tempo institucional" atua como um protagonista silencioso: exames, audições e o cumprimento de programas pré-estabelecidos reclamam a prioridade. As respostas tardias são atos de gestão dos

docentes que, mesmo submersos na *praxis* burocrática e na "sobrevivência curricular", tentam manter aberta a hipótese para a música contemporânea. Estes meses de latência revelam o peso inegável da tradição que a investigação-ação tentou momentaneamente suspender.

Assim, os dados da Tabela 40 não mostram apenas quem respondeu, mas também os ritmos através dos quais a escola acolhe a introdução do novo. Verifica-se uma participação total dos docentes, com uma concentração maioritária de respostas em dezembro de 2024 (72,7%) e respostas posteriores em janeiro e fevereiro. Esta distribuição temporal evidencia que a apropriação do repertório contemporâneo não ocorreu de forma homogênea, sendo atravessada por calendários escolares, avaliações, audições, programas e rotinas institucionais que condicionam a disponibilidade docente para a inovação pedagógica.

Quando 63,6% dos docentes identificam a 'dificuldade técnica' como o principal obstáculo, a leitura imediata tende a reduzi-la a uma questão de prática ou proficiência. No entanto, uma leitura mais profunda revela que esta dificuldade expõe zonas de vulnerabilidade profissional — fissuras entre o saber fazer e o saber ensinar, entre o domínio técnico e a consciência do próprio limite.

A confissão do professor P11, ao admitir que "*há aspetos da escrita que não conheço*", revela uma deslocação no modelo tradicional de ensino instrumental. No paradigma conservatorial, o professor assume a autoridade de um saber codificado. Perante o repertório contemporâneo essa autoridade é descentrada, convidando o docente a habitar o papel de aprendiz. O "erro" na música contemporânea expõe o professor e o aluno a uma vulnerabilidade que o repertório clássico (já codificado pela tradição) protege. A resistência técnica é, em última análise, o medo do desconhecido. Ao contrário da reprodução de modelos oitocentistas, onde a autoridade do mestre é inquestionável, o repertório contemporâneo convoca uma pedagogia do risco, onde o docente tem de descer do pedestal da onisciência para aprender *com* o aluno.

A integração do repertório não produziu uma realidade uniforme, mas revelou uma diversidade de experiências determinadas pelo *habitus* e contexto profissional de cada docente, configurando um campo de posições pedagógicas contrastantes.

De um lado, escutamos a voz de P10, para quem a transição foi fluida: "*não experienciei nenhum desafio adicional*". Para este docente, a linguagem contemporânea foi absorvida pelas competências pré-existentes, sugerindo uma continuidade técnica onde o novo é apenas uma extensão do antigo.

No extremo oposto, a posição de P3 evidencia a dificuldade do processo, ao reconhecer ‘insegurança’ e falta de competência para interpretar a obra. O contraste entre P10 e P3 mostra que a experiência com o repertório contemporâneo não é única nem pré-definida, é uma construção subjetiva, dependente da trajetória e das referências pedagógicas de cada docente. Para P10, a obra representa uma oportunidade de expansão, para P3, um desafio que põe em causa o quadro de competências previamente consolidado.

Esta tensão confirma que a escola não é uma estrutura homogênea, mas um conjunto de práticas e disposições diversas, onde o êxito da inovação depende menos da qualidade do repertório e mais das condições de segurança pedagógica que enquadram o seu uso. O triângulo ‘formação–materiais–tempo’, identificado na tabela como fator de apoio, deve ser entendido como uma condição estrutural para que os docentes se sintam legitimados a explorar novas linguagens.

6.1 Participação docente e nível de implementação

Os dados colhidos através do inquérito por questionário (sistematizados na Tabela 40) permitem mapear o modo como o repertório contemporâneo foi absorvido no quotidiano das aulas. A leitura dos resultados revela que a transição entre a “possibilidade” artística e a “efetivação” pedagógica não é linear, sendo definida por fatores de ordem técnica, emocional e organizativa que configuram o já referido Otimismo Condicionado. Este instrumento, estruturado para monitorizar a incorporação do repertório contemporâneo na prática letiva, encontra-se sistematizado no anexo VI.

Partindo do contexto institucional para as práticas de sala de aula, e destas para as barreiras subjetivas e materiais percecionadas, ao combinar a métrica da frequência (quantas vezes, quanto tempo) com o espaço narrativo da resposta aberta, o instrumento (cf. anexo VI) permitiu que a voz do professor ultrapassasse o dado numérico, transformando a resposta numa reflexão crítica sobre a sua própria condição docente perante a música contemporânea.

A recolha de dados teve como objetivo observar a fase inicial de incorporação do repertório contemporâneo nas rotinas letivas. O questionário foi aplicado em dezembro de 2024, cerca de três meses após o início do ano letivo (setembro de 2024), constituindo a janela de observação principal desta fase. Oito dos onze docentes responderam em dezembro de 2024, constituindo o núcleo principal de respostas da janela inicial de recolha. Um docente respondeu já no início de janeiro e dois apenas no final de fevereiro, isto é, após o termo da janela de recolha inicialmente definida. Para efeitos

descritivos e percentuais, consideram-se as onze respostas, assinalando, sempre que pertinente, o desfasamento temporal entre respostas dentro da janela principal de recolha e respostas posteriores. Estas três respostas posteriores, embora fora do intervalo de observação, revelam-se úteis para compreender ritmos de apropriação mais lentos e possíveis reconfigurações da prática no período subsequente.

As respostas recebidas após dezembro não devem ser interpretadas como simples desinteresse. O desfasamento temporal evidencia os ritmos diferenciados de participação docente e a interferência das rotinas escolares — avaliações, audições, programas e gestão do tempo letivo — na apropriação do repertório contemporâneo. Esta distribuição das respostas torna visível a tensão entre o tempo da investigação-ação, orientado para a experimentação e mudança, e o tempo institucional da escola, orientado para a estabilidade e continuidade das práticas curriculares dominantes.

Estes professores encontram-se envolvidos na gestão de avaliações, na preparação de audições e na continuidade das práticas técnicas associadas ao repertório tradicional, fatores que condicionam a disponibilidade para a participação em processos de investigação-ação. A heterogeneidade temporal na devolução dos questionários revela o desfasamento entre o tempo da investigação — orientado para a experimentação e a mudança — e o tempo institucional da escola — orientado para a estabilidade e a rotina.

O conjunto de onze docentes participantes não deve ser lido como um mero indicador de concordância com a proposta, mas como um coletivo heterogêneo no qual se observam ritmos diferenciados de apropriação e implementação. Esta heterogeneidade evidencia a necessidade de conciliar a inovação pedagógico-artística com as condições concretas da prática profissional quotidiana (tempo, recursos, cultura institucional e exigências avaliativas).

6.1.1 Nível de adoção e tempo de contacto

A análise do nível de adoção evidencia que dez dos onze docentes participantes implementaram efetivamente as obras contemporâneas nas suas práticas letivas, integrando-as em aulas, rotinas de estudo e/ou momentos de performance. Este resultado (90,9%) indica uma mudança operativa — não apenas nas atitudes — na disponibilidade pedagógica e artística do corpo docente. A não implementação ficou circunscrita a um único caso, constituindo a exceção e não o padrão.

Entre os onze docentes inquiridos, sete indicaram ter trabalhado o repertório contemporâneo durante um período de um a dois meses, coincidindo com a janela principal de recolha em dezembro de 2024. Um docente respondeu já em janeiro e dois

apenas no final de fevereiro, como referido anteriormente. Este intervalo de um a dois meses representa, assim, o padrão predominante, funcionando como tempo suficiente para introduzir algumas obras, testar estratégias e observar a resposta dos alunos, mas insuficiente para consolidar a prática como componente estável do currículo. O facto de apenas um docente referir um trabalho continuado superior a dois meses confirma a dificuldade em transformar as experiências pontuais em práticas regulares, particularmente quando o calendário escolar e as exigências curriculares limitam a continuidade das iniciativas de inovação.

O quadro que emerge é o de uma incorporação parcial e condicionada. O repertório contemporâneo é introduzido nas aulas, mas de forma episódica e dependente de condições favoráveis de tempo, recursos e autonomia docente. A predominância deste formato temporário sugere que, embora os professores demonstrem interesse e iniciativa, a pressão das avaliações formais e a rigidez das rotinas escolares limitam a continuidade da inovação.

Assim, os dados relativos à adoção e ao tempo de contacto reforçam que existe motivação artística e competência pedagógica para a mudança, mas essa mudança ocorre num quadro institucional que regula o tempo e o espaço de ação docente. O repertório contemporâneo já não é um objeto estranho ao contexto escolar, mas ainda não se constitui como prática consolidada. Trata-se de uma integração possível, embora intermitente, dependente das condições estruturais que sustentam ou restringem a continuidade do trabalho.

6.2 Experiências e perceções em sala de aula

Após estabelecida a dimensão da adesão docente, a análise desloca-se agora para o espaço da prática pedagógica, observando o que ocorre quando o repertório contemporâneo é integrado nas aulas. O objetivo não é avaliar o sucesso da execução, mas compreender as dinâmicas que emergem da interação entre a curiosidade inicial e as rotinas estabelecidas do ensino instrumental. É neste plano analítico que se pode observar se a música contemporânea se consolida como prática de expansão pedagógica ou se permanece, como sugere o conceito de *Otimismo Condicionado*, sob tensão constante com os critérios técnicos e performativos do ensino tradicional.

6.2.1 Recetividade e envolvimento dos alunos

Os dados relativos à recetividade dos alunos indicam, num primeiro momento, uma perceção amplamente favorável. Nenhum dos docentes registou respostas negativas ou

muito negativas, e a maioria assinalou avaliações positivas (6 docentes) ou muito positivas (2 docentes). Este resultado contraria a percepção inicial de que o repertório contemporâneo seria, por natureza, rejeitado pelos alunos. Como refere P9, “penso ser apenas uma questão de começar a utilizar este tipo de música em vez do repertório tradicional”.

Contudo, esta abertura inicial não deve ser entendida como sinal de integração plena. A análise cruzada entre os dados quantitativos e narrativas docentes mostra que a receção positiva coexiste com dificuldades técnicas e cognitivas significativas. A neutralidade registada por três docentes corresponde a um estado de hesitação perante códigos musicais e notacionais ainda não incorporados no *habitus* do aluno.

A principal tensão identificada relaciona-se com a dificuldade de converter a exigência técnica do repertório contemporâneo em fator de motivação pedagógica. O professor P10 descreve uma transição aparentemente fluida “não experienciei qualquer tipo de desafio adicional”, mas observa-se, nos alunos, um esforço acrescido na retenção e manutenção das novas técnicas. Ao contrário do repertório tonal, no qual a técnica é reforçada pela repetição e a acumulação, as práticas associadas à música contemporânea requerem uma manutenção específica e contínua, difícil de integrar na gestão de tempo do estudo diário. A observação de P7, segundo a qual “a maior dificuldade foi a motivação inicial”, aponta para este fator da aprendizagem. O aluno necessita de investir energia adicional para superar a estranheza inicial antes de atingir uma sensação de domínio.

Os casos de sucesso relatados pelos docentes estão associados não à destreza técnica, mas ao desenvolvimento de autonomia interpretativa. P8 destaca um aluno com “poucos hábitos de estudo” que, ao trabalhar uma obra contemporânea, “criou uma narrativa à volta da peça”. P11 menciona a iniciativa de um aluno em executar de memória. Estes episódios ilustram uma mudança de paradigma. O aluno passa de uma posição reprodutiva para uma postura de exploração criativa. A música contemporânea, nestas situações, funciona como um instrumento de desenvolvimento da autonomia, permitindo ao aluno gerir o material sonoro de forma ativa e consciente. O êxito, portanto, manifesta-se na transição da execução mecânica para a construção interpretativa.

As dificuldades mais frequentes relatadas pelos docentes apontam para a vulnerabilidade do aluno em contexto performativo. A resistência à componente expressiva ou gestual e a dificuldade em “libertarem-se” (P6) indicam que o obstáculo não é apenas técnico, mas também performativo. A prática tradicional tende a proteger o aluno através da

previsibilidade que o repertório proporciona. A música contemporânea, ao integrar componentes cénicas, por exemplo, expõe o intérprete e exige um nível acrescido de confiança. A insegurança referida por P3 “muito complicado...por falta de competências”, sugere que a ausência de orientação técnica adequada pode gerar ansiedade e comprometer a perceção de competência, transformando o desafio artístico numa fonte de tensão pedagógica.

A recetividade ao repertório contemporâneo revela-se, assim, como um processo de ajuste contínuo entre a abertura e a resistência. O entusiasmo inicial dos alunos depende da capacidade do docente para contextualizar o repertório e normalizar o erro como parte do processo de aprendizagem. A adoção sustentável desta prática parece exigir que as novas técnicas sejam integradas como vocabulário instrumental legítimo e não como elemento ocasional ou extraordinário.

Os dados permitem concluir que a integração do repertório contemporâneo promove, potencialmente, ganhos de autonomia, criatividade e escuta ativa, mas continua condicionada por fatores estruturais e pedagógicos como o tempo limitado, ausência de modelos de referência e falta de segurança técnica e performativa. Estes constrangimentos reafirmam o diagnóstico central do *Otimismo Condicionado*. A vontade de inovação existe, mas opera num contexto de regulação institucional que define os seus ritmos e fronteiras.

6.2.2 Desafios e barreiras percebidos

Se a recetividade inicial (analisada anteriormente) sinaliza a *possibilidade* da integração, a análise das barreiras revela os limites da sua *efetivação*. Os testemunhos recolhidos deslocam o foco da curiosidade discente para a rigidez sistemática, observando os pontos exatos onde a inovação pedagógica colide com a realidade da escola.

Embora a recetividade dos alunos ao repertório contemporâneo se revele, em termos gerais, favorável, os testemunhos dos docentes evidenciam a coexistência de um conjunto de barreiras que condicionam a continuidade e a profundidade do trabalho. As respostas às questões sobre os “desafios enfrentados”, “desafios ao introduzir repertório contemporâneo” e “sucesso ou dificuldade” são particularmente relevantes porque deslocam a análise da adesão inicial — frequentemente expressa em termos de curiosidade e interesse — para os pontos onde a integração se torna estruturalmente frágil. Estes dados permitem, portanto, compreender não apenas se o repertório contemporâneo é implementado, mas em que condições se mantém, se consolida e se torna sustentável no contexto curricular.

Os desafios enunciados organizam-se em três eixos principais, recorrentes e interdependentes: (i) técnico-idiomático, (ii) organizacional e temporal, e (iii) emocional e relacional. A estes acrescenta-se uma dimensão transversal associada ao domínio docente e à necessidade de formação contínua. Importa sublinhar que estes eixos não resultam de categorias impostas a priori, mas emergem do próprio discurso dos participantes, constituindo indicadores relevantes da forma como o corpo docente reconhece e hierarquiza os obstáculos à estabilização curricular do repertório contemporâneo.

O desafio mais recorrente é descrito como uma exigência desajustada ao nível de proficiência dos alunos. Vários docentes referem explicitamente a “dificuldade técnica das peças” como obstáculo central (P10, P5, P8, P4, P9, P3). Esta formulação, à primeira vista descritiva, torna-se analiticamente significativa quando se explora como a dificuldade é atribuída e interpretada.

P2 observa que “o maior desafio será introduzir este tipo de repertório aos alunos que iniciaram a aprendizagem instrumental há menos de dois anos, devido aos efeitos e dificuldade em entender como realizar alguns”, situando o problema na interseção entre a competência técnica e a compreensão musical. Já P9 desloca o foco da execução para a perceção da linguagem, ao referir que “as dificuldades encontram-se mais no que diz respeito à linguagem musical, pelo facto de não ser tão tonal”, embora reconheça que a adaptação tem sido fácil. Esta combinação entre obstáculo e adaptação sugere que a dificuldade pode atuar tanto como uma barreira quanto como estímulo à aprendizagem, dependendo do enquadramento pedagógico e da orientação docente.

Em contraste, P10 afirma que “comparativamente ao repertório clássico habitualmente implementado, não experienciei nenhum tipo de desafio adicional”, o que indica que a perceção de dificuldade varia conforme o contexto de ensino, o perfil dos alunos e as expectativas curriculares. A dificuldade, portanto, não é uma propriedade intrínseca do repertório contemporâneo, mas um efeito que emerge da interação entre a obra, nível discente e as práticas docentes.

Este eixo evidencia ainda uma dimensão estrutural associada ao domínio técnico e idiomático do próprio professor. P11 reconhece que “há vários aspetos da escrita contemporânea que não conheço” e identifica como desafio a compreensão de alguns aspetos da escrita, o que exige “procurar e investigar, falar com os compositores”. Quando o repertório contemporâneo não faz parte da formação de base do docente, a dificuldade estende-se ao próprio processo de orientação pedagógica. A integração curricular, nestes casos, depende de oportunidades de formação e de acesso a redes de

apoio e conhecimento especializado, incluindo o contacto direto com compositores e intérpretes familiarizados com estas práticas.

O segundo eixo refere-se aos constrangimentos de tempo e organização curricular, frequentemente descritos como insuficiência de carga horária e de tempo de preparação. Em várias respostas, a “falta de tempo para preparar as aulas” surge como problema recorrente (P6, P4, P1), muitas vezes em articulação com a exigência técnica das obras. P6 observa que “com apenas 45 minutos por semana é difícil”, enquanto P1 sublinha a necessidade de “planificar as aulas atempadamente, tendo em conta a abordagem ao repertório contemporâneo”.

Estas formulações são relevantes do ponto de vista teórico, pois remetem para um mecanismo de regulação institucional. Quando o tempo pedagógico é escasso e o calendário letivo está ocupado por programas, exames e repertório canónico, a introdução de repertório contemporâneo tende a ser tratada como atividade suplementar, dependente de condições extraordinárias de planeamento. P8 refere a necessidade de “tempo adicional para planeamento e estudo pessoal”, enquanto P5 destaca a importância de “ter mais tempo específico com cada aluno para abordar as estratégias a adotar nas obras”. Assim, a limitação temporal traduz o modo como as dinâmicas escolares estruturam as prioridades e definem o espaço legítimo para a inovação, transformando-a em esforço adicional em vez de prática regular.

O terceiro eixo diz respeito às dimensões emocionais, relacionais e de legitimação. Diversos docentes referem dificuldades dos alunos em “libertarem-se” e a presença de pouca autonomia e insegurança como fatores que dificultam a abordagem deste repertório. P3 aponta que “um dos fatores mais desafiantes [...] é a questão da autonomia e insegurança, alunos com pouca autonomia e insegurança torna muito complicada a abordagem desse tipo de repertório”. Estas observações evidenciam que o obstáculo não é apenas técnico, mas envolve aspetos de confiança, eficácia e exposição performativa.

P7 identifica como maior dificuldade a “motivação inicial do aluno” e manifesta preocupação com a “recetividade dos alunos e dos encarregados de educação”, apontando para o papel das perceções externas (famílias e comunidade escolar) na legitimação do repertório. A integração curricular, portanto, não depende apenas da disposição dos professores e alunos, mas também de um contexto institucional e social que reconheça o valor formativo do repertório contemporâneo.

Embora a implementação do repertório tenha sido quase generalizada, a análise dos dados da 3.^a fase revela matizes distintos nas respostas dos docentes. Enquanto a maioria

baseia o seu discurso na experiência vivida, identifica-se um posicionamento de cariz prospetivo que mantém o foco na antecipação do processo. É o caso do docente P2 que, no inquérito de acompanhamento final, demonstra uma expectativa positiva ao afirmar estar “bastante expectante com o resultado” e acreditar que “os alunos irão adorar o desafio”. Esta coexistência, num mesmo momento temporal (3.^a fase), entre relatos de concretização e discursos de antecipação, espelha a realidade assimétrica dos tempos institucionais, onde a abertura à novidade — como sublinha P1 ao referir a necessidade de “estar sempre aberto a coisas novas” — é um processo contínuo e nem sempre síncrono.

As respostas relativas a momentos de sucesso e dificuldade permitem compreender como estas barreiras se concretizam em situações pedagógicas específicas. P6 refere “a dificuldade de o aluno ter de apresentar a parte teatral”, demonstrando que a componente cénica acentua a exposição pública e exige maior autoconfiança. P10 observa que “a maior dificuldade sentida em situação de aula é talvez o fácil esquecimento dos alunos relativamente a como executar uma técnica”, mas assinala também que “as situações de maior sucesso estão relacionadas com o prazer e satisfação dos alunos ao conseguirem executar corretamente este tipo de repertório”. O “esquecimento” revela a necessidade de rotinas de consolidação, enquanto o “prazer e satisfação” indicam que a competência adquirida reforça a motivação e pode sustentar a continuidade, desde que as condições organizacionais o permitam.

As barreiras identificadas distribuem-se entre planos técnicos, organizativos e afetivos, interligados por um denominador comum: a ausência de estruturas estáveis que permitam converter a curiosidade inicial em prática continuada. O obstáculo principal não é o desinteresse, mas a fragilidade das condições institucionais e pedagógicas que sustentam a continuidade — tempo pedagógico, planificação, progressão por níveis e mecanismos de legitimação.

A escola opera como um sistema de regulação que, ao mesmo tempo que acolhe a inovação, ativa mecanismos de contenção que limitam a sua expansão. O tempo escasso, a rigidez dos processos de avaliação e as lacunas de formação docente funcionam como mecanismos estruturais que moderam o alcance das iniciativas inovadoras. A transformação pedagógica ocorre, assim, em espaços periféricos do sistema, sustentada pelo empenho individual de professores e alunos que procuram conciliar a experimentação com as exigências da rotina institucional.

As secções seguintes aprofundam, precisamente, como os professores conceptualizam os fatores de apoio e recursos necessários para que estes desafios deixem de ser vividos

como exceção e passem a ser tratados como parte normal de uma prática de ensino onde o repertório contemporâneo ocupa um lugar estável, sustentável e pedagogicamente inteligível.

6.3 Condições de sustentabilidade e horizontes de futuro

A análise das dimensões anteriores — recetividade, desafios e experiências em sala de aula — permite deslocar o foco da possibilidade para a sustentabilidade. Não se trata apenas de saber se o repertório contemporâneo pode ser integrado, mas *em que condições* essa integração pode consolidar-se e prolongar-se no tempo. As respostas dos docentes indicam que o contacto com este repertório não é entendido como episódio isolado, mas como um processo em curso, situado entre a experimentação já realizada e o desejo de continuidade. Nesta perspetiva, as “condições de sustentabilidade” implicam tanto a existência de uma disposição pedagógica (formação, materiais, tempo, apoio especializado) quanto a transformação das culturas profissionais e curriculares que determinam o seu enquadramento institucional.

6.3.1 Fatores e recursos de apoio

Quando solicitados a identificar os fatores que poderiam sustentar o trabalho com o repertório contemporâneo, os docentes convergem em três dimensões: (i) formação específica em técnicas e linguagens contemporâneas, (ii) materiais e repertório ajustados aos níveis de aprendizagem, e (iii) tempo estruturado para planificação e prática. A estes acrescentam-se ainda formas de apoio especializado, acesso a modelos de execução (gravações) e espaços de partilha e reflexão profissional.

A prioridade mais mencionada é a formação. Vários docentes sublinham explicitamente a necessidade de “mais formação sobre técnicas contemporâneas” (P11, P4, P3, P1, P7), reconhecendo que o domínio técnico e idiomático do repertório contemporâneo não foi contemplado na sua formação inicial. P11 observa que “há vários aspetos da escrita contemporânea que não conheço”, o que o obriga a investigar, praticar e falar com os compositores, concluindo que “deveríamos ter formação sobre esta técnica de escrita”. Estas declarações apontam que a ausência de uma preparação sistemática para lidar com linguagens musicais não convencionais transfere para o indivíduo a responsabilidade pela atualização profissional, revelando a insuficiência de políticas de formação contínua que articulem a inovação artística com a prática pedagógica.

O segundo eixo centra-se na disponibilidade de materiais adequados. Vários docentes referem a necessidade de “exemplos práticos adaptados ao contexto educativo” (P10,

P8, P9) e de “repertório mais lúdico e didático, organizado por graus ou níveis de dificuldade” (P3). P7 destaca a importância de “maior acesso a este tipo de repertório numa fase mais inicial da formação”, de modo a integrar progressivamente as novas técnicas no processo de aprendizagem. A integração do repertório contemporâneo exige um sistema de níveis e progressões que garanta a continuidade e a proporção entre a complexidade técnica e a maturidade interpretativa. A ausência dessa estrutura conduz a um uso episódico das obras, limitando a sua incorporação estável no percurso formativo.

Os docentes referem, num terceiro eixo, reiteradamente, a “insuficiência de tempo para preparar as aulas” (P6, P4, P1) e a necessidade de “tempo adicional para planeamento e estudo pessoal” (P6, P8). P6 sintetiza o problema de forma clara: “com apenas 45 minutos por semana é difícil”. P5 acrescenta a importância de “ter mais tempo específico com cada aluno para abordar as estratégias a adotar nas obras”, enquanto P1 salienta a necessidade de planificar “atempadamente, tendo em conta a abordagem ao repertório contemporâneo”. Este conjunto de declarações revela que o tempo funciona aqui como um parâmetro que define o espaço possível da inovação. O calendário letivo e a carga horária configuram uma forma de regulação institucional que, ao priorizar o repertório tradicional e os objetivos de avaliação, restringe a margem de experimentação.

Para além destes três eixos, surgem referências ao apoio direto em sala de aula e à mentoria especializada. P4 defende que “o apoio direto de especialistas nas aulas ou mais *workshops* sobre música contemporânea” poderiam contribuir significativamente para o desenvolvimento do trabalho, sugerindo que a sustentabilidade do processo requer práticas de acompanhamento contínuo e colaboração entre docentes, intérpretes e compositores.

A importância de referências auditivas é igualmente enfatizada. P10 considera que “a existência de mais gravações e momentos de debate e partilha de conceitos sobre a interpretação deste tipo de repertório seria benéfico à melhor compreensão e aceitação do mesmo”, enquanto P2 assinala que “uma gravação da peça ajudaria a entender melhor o conteúdo da obra”. Estas observações mostram que a consolidação da prática requer também espaços de escuta e discussão que validem o repertório contemporâneo como um campo de estudo legítimo.

Finalmente, alguns docentes reconhecem que a sustentabilidade do repertório contemporâneo exige uma mudança gradual de hábitos e de cultura curricular. P9 afirma que “no geral os alunos gostam” e que “penso ser apenas uma questão de começar a utilizar este tipo de música em vez do repertório tradicional”, sugerindo que a resistência

não é estética, mas institucional. O mesmo docente acrescenta que, “ao haver repertório específico para o nosso instrumento, penso que, de facto, as técnicas e questões musicais se adequam àquilo que praticamos”, demonstrando que a familiarização e a legitimação curricular reduzem a percepção de estranheza.

Os fatores identificados — formação, materiais e tempo — não correspondem a necessidades logísticas, mas a dimensões estruturais que definem o alcance da inovação pedagógica. A ausência ou fragilidade desses elementos não traduz uma simples carência de recursos, mas uma limitação na arquitetura institucional que sustenta o ensino artístico. A formação contínua, a disponibilização de repertório graduado e a reconfiguração do tempo pedagógico são, em conjunto, os pilares que determinam se o *Otimismo Condicionado* se mantém como expectativa ou se pode evoluir para prática consolidada. A sustentabilidade do repertório contemporâneo depende, assim, menos do entusiasmo individual e mais da capacidade das instituições para reconfigurar as suas estratégias de formação, planeamento e legitimação curricular.

6.3.2 Momento atual e expectativas dos docentes

As respostas abertas sobre os momentos de sucesso e de dificuldade, bem como os comentários relativos a mudanças desejadas, permitem compreender o ponto de maturação da experiência e a percepção docente sobre o seu alcance e continuidade. Após a identificação dos principais desafios e fatores de apoio, este conjunto de dados revela como os professores interpretam o trabalho desenvolvido e como projetam o repertório contemporâneo no ensino do trombone.

Os relatos recolhidos mostram que a introdução das obras contemporâneas reconfigura o espaço de ensino, deslocando o foco da execução técnica para a gestão da performance e da aprendizagem. P6 identifica como principal dificuldade “o aluno ter de apresentar a parte teatral” e “a dificuldade dos alunos em libertarem-se”, sublinhando a dimensão da exposição e desconforto associado à performance. P10 refere que “a maior dificuldade em situação de aula é talvez o fácil esquecimento dos alunos relativamente a como executar uma técnica”, acrescentando que “as situações de maior sucesso estão relacionadas com o prazer e satisfação ao conseguirem executar corretamente este tipo de repertório”.

Estas observações apontam que as dificuldades técnicas, a insegurança performativa e a instabilidade da memória motora não são apenas obstáculos, funcionam como indicadores das áreas de fragilidade do modelo tradicional de ensino, evidenciando o que tende a permanecer invisível nas rotinas de repertório canónico. O “momento atual”

da implementação não é, por isso, um relato de opiniões, mas uma leitura empírica das tensões entre as novas práticas e as estruturas estabelecidas.

Os docentes reconhecem que o sucesso da experiência depende fortemente do nível de competências prévias e do enquadramento institucional que a suporta. P3 observa que “os alunos com bastantes competências ao nível do solfejo” facilitam a abordagem do repertório, mas considera-o “mais complicado para alunos com menor domínio do instrumento”. P7 identifica “a motivação inicial do aluno” como principal dificuldade, associando-a à “recetividade dos alunos e dos encarregados de educação a este tipo de repertório”. P2 antecipa que “o maior desafio será introduzir este tipo de repertório aos alunos que iniciaram a aprendizagem instrumental há menos de dois anos”, mas manifesta expectativa positiva quanto ao resultado.

Estas declarações indicam que a inovação está dependente da maturidade técnica e cognitiva dos alunos, da disponibilidade dos docentes para ajustar as estratégias de ensino e da legitimidade curricular do repertório. A presença ou ausência destas condições determina o grau de adesão e a perceção de sucesso, confirmando que a integração da música contemporânea é um processo contínuo e condicionado por fatores organizativos e culturais.

Alguns professores descrevem as práticas que aproximam os alunos de uma postura mais reflexiva e autónoma. P5 refere que “os próprios alunos são convidados a procurar e perceber como resolver os problemas e a encontrar os recursos necessários”, enquanto P8 relata que um aluno “criou uma narrativa à volta da obra *Descer as Escadas em Ecuridão*”, experiência que associa a progressos na técnica e na expressividade. O “sucesso”, nestes contextos, é descrito como uma conquista na autonomia e na compreensão interpretativa. O repertório contemporâneo converte-se, assim, num espaço de aprendizagem, onde o erro e a descoberta assumem valor pedagógico próprio, evidenciando a transição de um modelo reprodutivo para um modelo exploratório de ensino instrumental.

Nas respostas sobre o futuro, P10 descreve o repertório contemporâneo como “ótima ferramenta para o desenvolvimento de competências auditivas, interpretativas e de memória”. P5 considera-o “um trabalho necessário para alargar o conhecimento sobre o repertório do trombone”. P11 destaca a curiosidade e interesse dos alunos aquando da primeira experiência, e P8 assinala o progresso técnico e interpretativo resultante do contacto continuado com as obras.

Este conjunto de testemunhos evidencia que o repertório contemporâneo é percecionado como uma oportunidade de ampliação de horizontes e diversificação pedagógica. As vozes de P9, P7 e P2 reforçam esta disposição, apontando para a vontade de alargar o trabalho a mais alunos e contextos. P1 acrescenta uma leitura profissional, referindo que o desafio consiste em “estar sempre aberto a coisas novas”, reconhecendo a dimensão de desenvolvimento docente inerente à inovação.

Nos casos onde surge cautela, esta é associada a limitações estruturais. P3 insiste na necessidade de “repertório mais lúdico e didático, organizado por níveis de dificuldade”, P7 aponta a falta de obras adequadas às fases iniciais da aprendizagem, e P11 enfatiza a necessidade de ações de formação sobre este tema. Estas observações reiteram que o obstáculo principal não reside na resistência individual, mas na ausência de uma estrutura institucional que garanta continuidade e previsibilidade.

A implementação do repertório contemporâneo mostra ser um instrumento eficaz para identificar as lacunas estruturais do ensino artístico, ao mesmo tempo que demonstra a capacidade dos professores e alunos para responder criativamente a essas limitações. O cenário delineado é o de uma disposição positiva face à mudança, sustentada pela perceção de benefícios pedagógicos e artísticos, mas contida pelos constrangimentos organizativos e culturais do sistema escolar. O repertório contemporâneo afirma-se como uma prática possível e desejável, mas a sua continuidade depende de um enquadramento que transforme as condições de exceção em condições de estrutura. Em termos institucionais, o desafio não é apenas multiplicar experiências bem-sucedidas, mas garantir que o sistema dispõe dos mecanismos — de formação, planeamento, legitimação e tempo — que permitam que essas experiências se tornem permanentes.

6.4 Evidências de observação em contexto e notas de campo

A 3.^a fase incorporou um processo de monitorização contínua orientado para sustentar a lógica iterativa da investigação-ação: observar em processo e interpretar padrões emergentes. Conforme previsto na Tabela 6, este processo articulou três instrumentos complementares — (i) conversas informais de acompanhamento, (ii) inquérito por questionário centrado na autorreflexão docente e (iii) observação participante em contextos informais (visitas às escolas e encontros de preparação) — cujos resultados foram integrados em dois tipos de registo: (a) diário de bordo temático (tópicos recorrentes e notas de campo interpretativas) e (b) base de dados de respostas do questionário. A triangulação destas fontes permitiu captar fricções institucionais, incerteza técnica, gestão de tempo, condições materiais para escuta/experimentação e

mecanismos de legitimação, em dimensões dificilmente apreensíveis apenas por indicadores de desempenho ou aceitação.

As conversas informais, presenciais e à distância, distribuídas ao longo do ano letivo, funcionaram como monitorização processual e espaço de feedback imediato. A sua relevância metodológica não reside apenas na recolha de informação, mas no acompanhamento “em tempo real” das dúvidas e ajustamentos, permitindo observar como certos obstáculos se repetiam sob diferentes configurações escolares.

Os registos mostram que a duração reduzida das aulas e a frequência semanal surgem como condicionantes estruturais. A “falta de tempo” aparece menos como queixa genérica e mais como descritor de uma pressão para produzir resultados rápidos, reduzindo a margem para a exploração, escuta e a estabilização de decisões interpretativas — um ponto crítico quando o repertório exige ciclos de tentativa–escuta–ajuste.

As conversas evidenciaram ainda que a dificuldade raramente é “a obra” em si, mas a tradução do repertório em tarefas ensináveis: gestão de notação, progressividade de exigências, criação de exercícios, estruturação do estudo individual e definição de metas intermédias plausíveis. O diário de bordo registou este trabalho como planeamento invisível, salientando que a viabilidade do repertório contemporâneo depende frequentemente de orientações didáticas não fornecidas pelos programas, manuais ou rotinas consolidadas. Emergiram, ainda, padrões de gestão emocional associados ao risco interpretativo, tais como, receio de “não soar bem”, insegurança perante sons não convencionais e tensão entre a exploração e a expectativa de correção.

A observação participante foi realizada em contextos informais (visitas às escolas e encontros de preparação) e teve como finalidade recolher impressões situadas sobre o ambiente escolar e a receptividade institucional. Este instrumento é particularmente relevante por permitir observar dimensões estruturais que raramente emergem apenas em resultados performativos. As notas de campo interpretativas integradas no diário de bordo concentraram-se nas condições materiais e espaciais para a escuta e a experimentação, na compatibilidade entre a inovação e as rotinas institucionais e no que é reconhecido como trabalho “legítimo”.

Quanto às condições materiais e espaciais, registaram-se elementos como organização do espaço, ruído adjacente, interrupções e disponibilidade (ou ausência) de recursos para gravação/escuta. A observação sugere que a aula “funcional”, orientada para execução e correção, tende a ser materialmente compatível com repertório canónico,

mas menos adequada a práticas que requerem silêncio, exploração sonora, repetição atenta, uso de outros instrumentos/eletrónica. Tornou-se visível a fricção entre a lógica da inovação (continuidade, tempos de amadurecimento e documentação do processo) e as rotinas escolares (transições rápidas, calendários densos e centralidade de conteúdos avaliados segundo critérios tradicionais). A dificuldade emerge, assim, como efeito de uma arquitetura organizativa que favorece os conteúdos com retorno imediato e estabilizado, penalizando os processos exploratórios. As notas de campo sugerem que a música contemporânea tende a ser aceite como evento, mas encontra maior resistência quando procura um estatuto no currículo, precisamente por deslocar o regime de prova da correção estabilizada para a investigação interpretativa.

As microvinhetas seguintes, extraídas dos registos do diário de bordo e das notas de campo, não pretendem representar casos isolados, mas condensar situações recorrentes que ilustram os mecanismos observados.

Vinheta 1 — Tempo/pressão e continuidade semanal. Num encontro de preparação, um docente referiu a dificuldade em manter continuidade semanal quando a aula é absorvida por conteúdos avaliados, descrevendo a música contemporânea como “trabalho possível apenas quando sobra tempo”. Esta formulação foi registada no diário como indicador de *inovação em regime de exceção*. A integração torna-se viável, mas permanece dependente de margens residuais do calendário letivo, o que compromete a estabilidade de processos que exigem iteração e maturação.

Vinheta 2 — Recursos e condições de escuta. Numa visita, a exploração dinâmicas subtis e de ruídos controlados (“Descer as Escadas em Ecuridão”) foi condicionada por ruído adjacente e pela rotatividade de salas, reforçando a leitura de que a experimentação requer condições materiais raramente previstas na aula “funcional”. O registo interpretativo sublinha que, neste contexto, a limitação não é musical, mas estrutural.

Vinheta 3 — Esforço individual e planeamento invisível. Numa conversa informal, um docente descreveu que a viabilidade da obra dependeu de produzir “guiões” e exercícios preparatórios não fornecidos por manuais ou programas, tendo este trabalho sido registado como *planeamento invisível*. A vinheta evidencia que a inovação não falha por ausência de valor pedagógico, mas por ausência de mecanismos estruturais de suporte (materiais progressivos, tempo de planeamento reconhecido, modelos de referência), tornando o sucesso dependente de um excedente de trabalho docente.

6.5 Interpretação da 3.^a fase

A interpretação global da 3.^a fase, à luz das evidências de monitorização e observação em processo (cf. 6.4), demonstra que a questão central desta investigação — a integração do repertório contemporâneo no ensino regular do trombone — transcendeu o plano da hipótese abstrata para se tornar uma prática efetivamente vivida e experimentada. A passagem da “possibilidade” à “efetivação” confirma que a integração ocorreu e foi pedagogicamente legitimada. Contudo, os resultados indicam que essa integração permanece estruturalmente condicionada.

Neste sentido, o repertório contemporâneo operou não apenas como conteúdo programático, mas como um modo de diagnóstico pedagógico. A sua introdução na sala de aula tornou visíveis competências latentes dos alunos — escuta, memória, imaginação e criatividade — e expôs, por contraste, os limites do enquadramento institucional que regula o que é considerado trabalho legítimo e sustentável (cf. 6.4).

Os dados convergem que a resistência não é primordialmente estética. A receptividade maioritariamente positiva e a ausência de bloqueios consistentes por parte dos alunos sugerem que a barreira à música contemporânea não é o “gosto”, mas o acesso, entendido como conjunto de condições de continuidade, suporte e reconhecimento. Mais relevante do que a aceitação (“gostar”) é a eficácia formativa observada: relatos centrados na autonomia, na resolução de problemas e na construção de narrativas indicam que este repertório mobiliza o aluno como criador e não apenas como reprodutor. Quando a música contemporânea entra na aula, ativa disposições interpretativas que o repertório canônico, pela sua natureza e pela forma como é frequentemente escolarizado, tende a estabilizar.

Simetricamente, as dificuldades reportadas devem ser lidas como manifestações de constrangimentos estruturais, e não como insuficiências do repertório. A compressão temporal do ensino instrumental, a centralidade de regimes avaliativos orientados para a performance estabilizada e a lacuna de suportes formativos e didáticos tornam a inovação dependente de excedentes de trabalho docente e de condições locais — isto é, dependente de esforços individuais e frequentemente em regime de exceção (cf. 6.4). O problema, portanto, não reside na obra, mas na ausência de um sistema capaz de acolher com a mesma naturalidade com que acolhe o repertório histórico.

Consequentemente, os fatores de apoio identificados pelos docentes — formação específica, materiais progressivos e tempo de planeamento — configuram condições mínimas de legitimidade. Para que o repertório contemporâneo deixe de ser um “evento”

(otimismo) e passe a ser “currículo” (superação do condicionamento), é necessário equiparar o seu estatuto ao de outras músicas, dotá-lo de didática, de modelos de referência, de tempo letivo protegido e de critérios de avaliação compatíveis com processos de exploração e maturação.

A 3.^a fase demonstrou viabilidade pedagógica e artística, mas revelou as fronteiras da legitimação institucional. O diagnóstico do otimismo condicionado confirma que a inovação existe, mas permanece dependente de iniciativas individuais e de margens organizativas. O passo seguinte da investigação-ação não é apenas consolidar os resultados, mas testar a sustentabilidade da mudança. Importa compreender se a escola, enquanto sistema, dispõe de mecanismos de reconhecimento — documentação curricular, critérios de avaliação, espaços de performance e formação docente — capazes de transformar uma experiência bem-sucedida em norma.

É desta necessidade que emerge a 4.^a fase. Ao deslocar o foco da prática interna para o espaço público, a investigação assume a performance como instrumento de legitimação. O objetivo deixa de ser provar que o repertório contemporâneo é ensinável (fato já demonstrado), para evidenciar que pode ser avaliado, sustentado e reconhecido como parte integrante do currículo artístico. O que foi aprendido na 3.^a fase não encerra o processo, reabre-o noutro plano — o da legitimação pública — onde a inovação se confronta com os mecanismos institucionais que definem o que conta como conhecimento musical escolar.

Parte VII

4.^a Fase da Investigação

7 Parte VII - 4.^a Fase da Investigação-Ação

Se a terceira fase habitou o interior da sala de aula, diagnosticando as tensões do "otimismo condicionado", a quarta fase desloca a investigação para a discussão da visibilidade pública. Aqui, a música contemporânea é submetida ao derradeiro teste de sustentabilidade, guiado por um novo conceito: a Habitabilidade Curricular.

Nesta etapa, a investigação deixa de perguntar "se é possível ensinar" (uma hipótese já validada na fase anterior) para inquirir "se é possível legitimar". A 4.^a Fase não é, portanto, uma mera confirmação de resultados, é um espaço de revelação de conhecimento. Ao assumir a apresentação pública das obras não como um evento festivo, mas como uma prática epistemológica, a investigação confronta a escola com a realidade do ato artístico. O palco opera aqui como o lugar onde a "desculpa" da falta de tempo, da complexidade técnica ou da inércia curricular se dissipa. Se a obra acontece em performance, perante a comunidade, a instituição é contrariada a aceitar que a música contemporânea é possível.

Assumindo a performance pública como este mecanismo de escrutínio curricular e de legitimação, esta fase guiou-se pelas seguintes questões estruturantes:

1. De que modo a apresentação pública das obras atua como estratégia de integração curricular e não de mera adição?
2. Que conhecimento emerge da triangulação entre as vozes de quem cria (compositores), quem orienta (professores) e quem executa (alunos), quando confrontados com a realidade da performance?
3. Que critérios de avaliação se tornam necessários quando o foco se desloca da precisão técnica (o binómio fidelidade/erro) para a intencionalidade expressiva e a coerência estética exigidas pelo palco?

A sessão de performance e reflexão, entendida como uma prorrogação das aprendizagens desenvolvidas na 3.^a fase, configurou um espaço de devolução crítica e de reinterpretação colaborativa. A fase anterior revelou que a música contemporânea, embora exequível, permanece tolerada como exceção, mas não integrada como norma. Os limites identificados — tempos de implementação desiguais, lacunas na formação docente e a rigidez do currículo-palimpsesto — são sintomas de uma cultura de conservatório que produz ativamente a "inexistência" de estéticas não canónicas.

A 4.^a Fase responde a este diagnóstico alterando o plano de observação. A sala de aula deixa de ser o único laboratório, sendo o palco o cenário de verificação. É na

performance que se testam, sob condições reais de pressão e responsabilidade, as competências de autonomia, a eficácia e a validade das estratégias pedagógicas. Politicamente, esta abertura interrompe a lógica do "ornamento", ao trazer a obra e a escuta para o espaço público de diálogo, retira-se o repertório do silêncio da sala de aula e desloca-se a sua apreciação para o terreno das intenções artísticas partilhadas.

A maior oportunidade desta fase reside na sua metodologia de escuta. O conhecimento aqui produzido, a partir de entrevistas individuais a alunos, docentes e compositores realizadas após a experiência performativa, promove uma triangulação que ultrapassa a recolha de opiniões. Não se trata apenas de saber “o que acharam”, mas de articular as perspetivas para construir orientações curriculares e critérios de legitimação. Onde o aluno identifica um “jogo”, o professor pode reconhecer um “risco” e o compositor uma “necessidade”. Onde a técnica falha, a expressividade pode prevalecer, exigindo uma redefinição do que significa, neste contexto, “tocar bem”.

Cada análise desta fase visa, assim, projetar as evidências empíricas para o plano institucional. Em suma, a 4.^a Fase procura demonstrar que a música contemporânea pode deixar de depender da coragem individual (o heroísmo do professor) para passar a constituir uma condição de possibilidade do ensino (a estrutura da escola). O objetivo é evidenciar que a contemporaneidade é ensinável, avaliável e sustentável, fechando o ciclo da investigação-ação não com uma resposta definitiva, mas com uma proposta concreta de Habitabilidade Curricular.

7.1 Consolidação e avaliação

A 4.^a fase da investigação-ação corresponde ao momento de consolidação do processo, centrado na avaliação reflexiva dos resultados e na observação da durabilidade das transformações desencadeadas após vários meses de contacto continuado com o repertório contemporâneo (julho de 2024 – junho de 2025). Mais do que introduzir novos mecanismos, esta etapa interroga a estabilidade das mudanças técnicas, interpretativas e estéticas já iniciadas e procura compreender em que medida o repertório contemporâneo se torna parte da rotina letiva.

Para esse efeito, são mobilizados três instrumentos, em triangulação: (i) audições públicas, que funcionam como espaços de demonstração, partilha e reflexão coletiva; (ii) momentos de feedback e diálogo com os alunos e os professores; e (iii) entrevistas e registos audiovisuais, que documentam a evolução e fornecem evidência empírica para a análise. Estes mecanismos prolongam, em contexto de exposição pública, o trabalho

desenvolvido na sala de aula, permitindo observar como as orientações e os critérios previamente definidos se traduzem em decisões performativas concretas.

Em conformidade com a natureza em espiral da Investigação-Ação, esta quarta fase configura-se como um ciclo de síntese reflexiva. Embora mobilize as etapas de planeamento, ação e observação inerentes ao método, assume uma função predominantemente avaliativa, incidindo sobre a totalidade do percurso percorrido. Procura-se, nesta instância, analisar a continuidade do impacto, privilegia a análise de processos em detrimento da mera verificação de produtos e identifica as condições que permitem à música contemporânea deixar de ser exceção para se configurar como prática sustentável no currículo de trombone. É o momento onde a experiência transitória se transforma em conhecimento aplicável, revelando os ritmos e modos pelos quais a inovação se instala — ou se fragiliza — no contexto do ensino especializado.

7.2 Alunos - Análise crítica e reflexiva

Antes de proceder à análise crítica das entrevistas com os alunos, importa esclarecer o enquadramento metodológico desta fase. A recolha de dados da 4.^a fase envolveu três grupos distintos — alunos, docentes e compositores —, cujas entrevistas foram realizadas individualmente (ver guião de entrevista aos alunos no anexo VII), garantindo a profundidade interpretativa e a comparabilidade dos discursos. O presente subcapítulo foca-se exclusivamente no grupo dos alunos, enquanto as análises relativas aos professores e compositores são apresentadas nas secções seguintes.

Feito este enquadramento, importa ainda especificar a alteração do universo de participantes entre os dois momentos de intervenção. Nos primeiros *workshops* (2.^a fase) participou um total de 72 alunos, cujo perfil etário (maioritariamente entre os 11 e os 14 anos) e percurso formativo (cerca de 2 a 6 anos de experiência instrumental) foi já caracterizado nos capítulos anteriores. No segundo momento, correspondente à 4.^a fase, o número de participantes foi de 47. Esta redução decorre de razões contingentes identificadas pelos docentes, como a indisponibilidade na data das atividades (férias e outras dinâmicas escolares ou extracurriculares) e a saída do ensino artístico especializado de um pequeno grupo de alunos que concluiu o 5.^o grau e não prosseguiu os estudos, impossibilitando a sua presença nesta etapa.

Do ponto de vista metodológico, esta lacuna deve ser entendida como um dado contextual, e não como um viés que invalida os resultados. Por um lado, confirma a relevância das condições de organização e temporais já sinalizadas — pressão de

calendário, tempos de preparação e de implementação — e obriga a precisar a janela temporal de recolha e comparação de dados. Por outro, sustenta três precisões analíticas: (i) mantém-se uma massa crítica adequada para os padrões interpretativos pretendidos ($n = 47$ é elevado para os objetivos da análise qualitativa), (ii) fica limitada a leitura estritamente pareada ao longo das fases— isto é, nem sempre é possível comparar o mesmo aluno ao longo de todas as fases —, pelo que algumas comparações são realizadas por momento de recolha com base no n válido e (iii) as ausências são lidas como informação sobre condições reais de funcionamento (ritmos escolares, transições de ciclo, rotatividade de alunos), e não como falha do desenho metodológico. Esta leitura é coerente com o princípio da investigação-ação de avaliar processos reais sob condições reais, em vez de exigir a conformidade a um modelo idealizado. Assim, a análise que se segue assume o calendário letivo e as pressões institucionais como variáveis contextuais constitutivas do problema, sem que isso comprometa a validade das interpretações produzidas quanto à incorporação e à consolidação do repertório contemporâneo no percurso formativo destes alunos.

7.2.1 Trajetória estética

Para interpretar a evolução das disposições estéticas dos alunos face à música contemporânea na 4.^a fase, agregaram-se as respostas a três blocos de questões: (i) perceção de mudança global (“o que mudou...”), (ii) contraste entre a primeira audição e a experiência de tocar (“como reagiste...” / “o que sentes de diferente agora”) e (iii) preferência entre elementos inesperados e estruturas mais tradicionais. A partir desta base empírica, procedeu-se a uma categorização interpretativa das trajetórias, visando tornar visíveis padrões recorrentes de transformação, estabilidade, ambivalência e resistência. A Tabela 41 sintetiza essas trajetórias e apresenta, para cada categoria, indicadores empíricos exemplificativos que serão desenvolvidos no texto.

Tabela 41

Trajetoórias estéticas face   música contemporânea

Categoria	Caracterização síntese	Indicadores empíricos (exemplos de resposta)	Tendência interpretativa principal
Mudança positiva	De “estranho / sem sentido” para interesse, prazer e compreensão após contacto continuado e prática performativa	“Percebo melhor o que se passa”, “agora gosto mais”, “passou a ser agradável depois de estudar e tocar”	Consolidação de legibilidade estética e alargamento de critérios de valor
Estabilidade positiva	Apreciação favorável desde a primeira audiu��o, reforçada pela experiência de tocar	“Já gostava quando ouvi”, “depois de tocar senti-me mais livre”	Confirma predisposições estéticas e dá visibilidade � dimensão de liberdade performativa
Ambivalência	Gosto seletivo, dependente de contexto, peça ou forma de apresentação	“Umas sim, outras não”, “prefiro tocar a ouvir”, “depende se � o professor ou os colegas”	Critérios em construção; necessidade de orientação e de escuta guiada

Resistência / estabilidade negativa	Manutenção da não identificação, preferência marcada pelo tradicional e pelo conforto melódico	“Nada mudou”, “prefiro a música normal”, “não gosto quando batemos o pé”	Expressão de <i>habitus</i> tonal dominante e de mecanismos de regulação de risco

Nota: Esta tabela sintetiza, de forma interpretativa, as tendências que atravessam as respostas às três questões analisadas: mudança na percepção geral, reação antes/depois de tocar e preferência entre elementos inesperados e tradicionais.

Como se observa na Tabela 41, as trajetórias não são homogêneas, a maioria evolui no sentido de maior legibilidade e interesse, mas persistem zonas de ambivalência e de estabilidade negativa, o que exige uma leitura diferenciada por ritmos de apropriação.

A análise da trajetória estética dos alunos face à música contemporânea articula três dimensões: a percepção global da mudança (“o que mudou...”), a comparação entre a reação à primeira audição e a experiência de tocar (“como reagiste...” / “o que sentes de diferente agora”) e a preferência declarada entre os elementos diferenciados/inesperados e as estruturas mais tradicionais. Em conjunto, estas respostas permitem reconstruir um movimento que vai da estranheza inicial à legibilidade — ainda que marcado por ritmos diferenciados, ambivalências e zonas de resistência, tal como sistematizado na Tabela 41.

A categoria mudança positiva agrupa a maioria das respostas que descrevem uma deslocação de “estranho”, “sem sentido” ou “não percebia nada” para apreciações onde surgem termos como “gosto mais”, “é mais interessante do que parecia” ou “agora percebo melhor o que se passa na peça”. Vários alunos discriminam que o prazer e a compreensão emergem após o estudo e a prática performativa: “passou a ser agradável depois de estudar”, “agora gosto mais porque percebo”. Não se trata apenas de um “gostar mais” difuso, mas de um ganho em competência de escuta e de leitura, coerente com o desenho dos *workshops*: contextualização, demonstração performativa e escuta orientada. A estranheza inicial não desaparece por esquecimento, é reelaborada como uma etapa de um processo onde a linguagem se torna legível porque foi trabalhada como conteúdo, e não apenas apresentada como curiosidade.

Neste grupo, as justificações associam frequentemente a mudança de percepção ao próprio ato de tocar. Os alunos indicam que foi a experiência de coordenar a marcação rítmica com o pé — uma exigência performativa presente em peças como *Descer as Escadas em Escuridão* ou *O caminho do elefante* —, a par da gestão de dinâmicas extremas e da experimentação de sons não convencionais, que reorganizou a forma de ouvir. Formulações como «quando toquei, fez mais sentido» ou «aos poucos fui habituando o ouvido» apontam para uma relação circular entre a prática e a escuta. Não

se escuta do mesmo modo aquilo que o corpo já experimentou. Em termos de investigação-ação, esta constatação confirma a hipótese que orientou a 2.^a e a 3.^a fase. A prática, apoiada em orientação explícita, pode converter a novidade em legibilidade pedagógica, transformando a categoria “estranho” num campo de operações e não num bloqueio.

A estabilidade positiva corresponde a um conjunto minoritário, mas consistente, de alunos que se declaram apreciadores desde a primeira audição e que, após tocar, reforçam esse interesse. Alguns associam a música contemporânea a uma sensação de liberdade: *“já gostava, agora senti-me mais livre ao tocar”*. Esta posição mostra que a intervenção não parte de uma tábula rasa estética. Há estudantes cujo percurso musical, escutas prévias ou disposições individuais já favoreciam a receção de propostas não tonais e performativamente marcadas. Pedagogicamente, estas vozes confirmam a pertinência de integrar, nos objetivos de aula e de avaliação, dimensões como decisão interpretativa, gesto e espaço, que estes alunos identificam intuitivamente como lugares de expressão.

Entre estes polos, a ambivalência surge sob formulações como *“gostei um pouco, mas prefiro tocar a ouvir”*, *“umas peças sim, outras não”* ou *“continua diferente, mas já percebo melhor”*. Há casos em que a apreciação varia em função do contexto: *“é diferente quando é o professor a tocar ou os colegas”*. Longe de enfraquecer a tendência geral, esta ambivalência é um indicador de que os critérios de valor estão em construção. Os alunos reconhecem interesse, curiosidade ou desafio nas peças, mas ainda oscilam na forma de situar essa experiência face ao repertório mais familiar. Em termos curriculares, é aqui que práticas de escuta guiada, comparação entre obras (*“porque preferes X a Y?”*), verbalização de intenções e discussão de critérios podem transformar preferência instável em argumentação estética.

A resistência / estabilidade negativa reúne respostas onde os alunos declaram que *“nada mudou”*, que *“é igual ao início”* ou que preferem claramente a *“música normal”*, associada a melodias, suavidade e conforto. Em alguns casos, elementos performativos específicos, como *“bater o pé”* ou sons não convencionais, são mencionados como motivo de menor agrado. Estes enunciados não podem ser lidos apenas como recusa individual, inscrevem-se no quadro mais amplo mapeado nas fases anteriores, onde a cultura do conservatório privilegia o repertório tonal e a primazia da correção técnico-formal. Neste sentido, a resistência funciona também como um marcador de um *habitus* que não se altera de forma homogênea, nem à mesma velocidade, mesmo quando a intervenção é prolongada.

A questão da preferência entre o inesperado e o tradicional ilumina ainda mais estas trajetórias. Uma maioria relativa declara preferir elementos diferenciados e inesperados, justificando com imagens de aventura, suspense e envolvimento do público: *“assim o público fica mais concentrado”, “é como uma história diferente”*. Aqui, o “inesperado” deixa de ser apenas um efeito de choque e passa a ser valorizado como um recurso comunicativo e espaço de aprendizagem técnica e tímbrica. Em paralelo, um grupo significativo posiciona-se no “misto” ou “tradicional com abertura”. Defendem a variedade, alternância e dosagem, sugerindo 1–2 peças contemporâneas para “quebrar o padrão” dentro de programas maioritariamente tradicionais. Estas respostas não expressam necessariamente recuo estético, mas antes prudência curricular e consciência das condições reais de implementação.

O subconjunto que prefere inequivocamente o tradicional recorda que o processo de integração é ritmado e desigual. A defesa do conforto tonal e melódico pode funcionar como mecanismo de regulação de risco num contexto onde a performance pública é carregada de expectativas. Aqui, a novidade estética acumula-se à carga emocional de “tocar em público”, o que ajuda a explicar porque alguns alunos se retraem quando não dispõem ainda de ferramentas consolidadas para traduzir o gesto, ruído e o espaço em ideias musicais audíveis.

O conjunto destas respostas sugere que, para a maioria dos alunos, a música contemporânea deixou de ocupar exclusivamente o lugar de exotismo ou exceção para se tornar num objeto de trabalho legível, muitas vezes associado à descoberta, desafio e comunicação. A passagem da estranheza à legibilidade não apaga as tensões nem as resistências, mas reorganiza o campo. O “diferente” passa a ser discutido em termos de coerência, envolvimento e intenções expressivas, e não apenas em termos de “gostar/não gostar”. É a partir desta trajetória que, nas secções seguintes, se aprofundam os desafios técnicos, performativos e formativos que sustentam — ou limitam — a consolidação do repertório contemporâneo no quotidiano letivo.

7.2.2 Desafios técnicos e experiência performativa

Para compreender em que medida a experiência performativa com o repertório contemporâneo transforma a “dificuldade” num problema identificável e trabalhável, agregaram-se as respostas dos alunos em: (i) dificuldades técnicas e musicais reportadas, (ii) identificação das secções/elementos mais exigentes e (iii) diferenças percecionadas entre ensaio/aula e apresentação pública. A partir desta base, procedeu-se a uma síntese interpretativa por grupos de dificuldade, articulando descrições empíricas e implicações

pedagógico-performativas. A Tabela 42 apresenta esta matriz de leitura e funciona como mapa orientador da análise que se segue.

Tabela 42

Principais grupos de dificuldade na abordagem ao repertório contemporâneo

Grupo de dificuldade	Caracterização síntese	Exemplos de dificuldades reportadas	Implicações pedagógico-performativas
Coordenação e ritmo	Subdivisão rítmica, padrões fora do habitual, coordenação entre intérpretes e multitarefa gesto-som (bater o pé, passos)	Manter o pulso com o pé, entrar em conjunto no dueto, coordenar passos e som	Necessidade de estratégias de fragmentação, ensaios por partes, trabalho específico de pulsação e de coreografia
Técnica instrumental e extensão	Glissandi, novas posições, flexibilidade de embocadura/vara, controlo de agudos e rapidez	Estabilizar glissandi, alcançar notas agudas, controlar passagens rápidas	Reforço de rotinas técnicas específicas e de repertório progressivo que integre técnicas expandidas
Dinâmica, articulação e projeção sonora	Controlo de amplitudes dinâmicas, transições súbitas, articulação em contextos extremos, projeção em espaço performativo	“Segurar” pianíssimos, mudanças abruptas de dinâmica, fazer-se ouvir em sala	Inclusão de critérios explícitos para dinâmicas e fraseado nas práticas de estudo e avaliação
Respiração e gestão do esforço	Coordenação entre respiração, intenção musical e exigência física das peças	Fadiga, falta de ar em secções longas, gestão da respiração com multitarefa	Trabalho de respiração aplicado ao repertório, não apenas em exercícios isolados
Notação, atonalidade e compreensão da peça	Leitura de notações menos familiares, ausência de tonalidade de referência, intervalos “estranhos”, compreensão formal	Dificuldade com grafias rítmicas, sensação de “sem tonalidade”, “não percebia”	Desenvolvimento de conhecimento tímbrica e estrutural; necessidade de explicitação formal e legendas claras
Presença em palco e contexto performativo	Nervosismo em público, diferença entre ensaiar a solo e tocar perante plateia, influência da acústica e encenação	“Mais nervoso em público”, vergonha inicial, estranheza em tocar de costas	Preparação performativa situada (ensaio no espaço real), trabalho de intenção comunicativa e de legibilidade cénica

Nota: A tabela sintetiza, de forma interpretativa, as tendências que atravessam as respostas às perguntas sobre dificuldades técnicas, partes mais exigentes e diferença entre ensaio/aula e apresentação pública.

Como se observa na Tabela 42, os obstáculos deslocam-se do rótulo genérico de “estranho” para um conjunto de desafios concretos — ritmo/coordenação, técnica instrumental, dinâmicas, respiração, leitura/estrutura e presença em palco — o que permite pensar intervenções específicas (rotinas, sequenciação, critérios e práticas de ensaio) em vez de respostas difusas.

As respostas dos alunos às questões sobre os desafios, técnicas específicas e a diferença entre ensaio/aula e apresentação pública revelam que a aproximação à música contemporânea desloca a dificuldade do plano difuso do “estranho” para um conjunto de problemas concretos e exercitáveis. A matriz de dificuldades aponta, em primeiro lugar, para o eixo da coordenação e do ritmo: subdivisão de padrões fora do habitual, instabilidade da pulsação quando é necessário “bater o pé” e sincronização em dueto surgem recorrentemente como obstáculos, muitas vezes descritos como “difícil manter o pé certo e tocar ao mesmo tempo” ou “entrar ao mesmo tempo que o colega” (cf. Tabela 42, grupo “Coordenação e ritmo”). As formas de superação enunciadas — estudar

por secções, utilizar o metrónomo, repetir em conjunto até ganhar segurança — mostram que, quando os critérios são especificados, os alunos mobilizam estratégias cognitivas básicas que já dominam no repertório tradicional, mas agora aplicadas a contextos mais complexos.

No plano da técnica instrumental, as referências a glissandi, novas posições, flexibilidade da embocadura e controlo de agudos e rapidez confirmam que o repertório contemporâneo não é percecionado como um “atalho criativo” que dispensa a exigência, mas como terreno onde a técnica é posta à prova de forma específica. Surgem dificuldades como “aguentar o glissando sem perder o som” ou “chegar ao Sol# agudo com segurança”, normalmente respondidas com prática deliberada, fragmentação de passagens e rotinas. Em termos de investigação-ação, este movimento é particularmente relevante. Aquilo que, no diagnóstico inicial, aparecia como exotismo tímbrico ou ameaça (“técnicas estranhas”) transforma-se aqui em tarefas identificáveis, que podem ser integradas nas planificações, nos critérios de avaliação e nos materiais progressivos — respondendo diretamente ao vazio de repertório por níveis, identificado nas fases anteriores. Este padrão corresponde ao grupo “Técnica instrumental e extensão” identificado na Tabela 42, confirmando que a exigência contemporânea não dispensa rigor, antes o reconfigura em tarefas específicas (glissandi, flexibilidade, registo agudo, velocidade).

A gestão da dinâmica, da articulação e da projeção sonora surge como outro campo de desafio. Os alunos referem a dificuldade em controlar amplitudes dinâmicas extremas ou em realizar mudanças súbitas de intensidade sem perder a qualidade sonora, assim como a necessidade de “tocar mais para a sala” em contextos de encenação e espacialização. Este tipo de comentário indica um ganho de consciência performativa. A dinâmica deixa de ser mero ornamento e passa a ser entendida como elemento estrutural, ligado à forma e à comunicação com o público. A mesma tendência se verifica nas referências à respiração e ao esforço físico, sobretudo em trechos longos ou em condições de tensão acrescida. Quando um aluno menciona a dificuldade em “respirar no sítio certo” ou em “não cansar tanto”, está a articular a técnica de sopro com a intenção musical e com a narrativa corporal da peça, o que reforça a importância de trabalhar a respiração em função do repertório e não apenas em exercícios isolados.

Os desafios ligados à notação, à atonalidade e à compreensão da peça revelam um segundo nível de aprendizagem, o do conhecimento musical ampliado. Termos como “intervalos estranhos”, “falta de tonalidade” ou “ao início não percebia nada” aparecem associados a uma trajetória de habituação onde, com a prática e a escuta orientada, os

alunos passam a identificar os padrões, motivos, texturas e jogos de timbre que substituem a expectativa tonal. A dificuldade inicial com as notações menos familiares (legendas de técnicas, grafias rítmicas) evidencia a necessidade de esclarecimento pedagógico e de materiais mais claros (partituras com indicações precisas, exemplos de referência), mas também confirma que o contacto continuado reconfigura a forma de ler. A peça passa a ser vista como “tendo sentido”, mesmo quando não organiza o som segundo a lógica tonal tradicional.

A dimensão da presença em palco e do contexto performativo torna-se particularmente visível quando os alunos comparam o ensaio/aula com a apresentação pública. Uma parte significativa refere o aumento de nervosismo e menor conforto perante a plateia, algo transversal a qualquer repertório, mas os comentários onde surgem a encenação, a exploração espacial e a reação do público apontam para propriedades específicas da linguagem trabalhada. Expressões como “em público teve outra dimensão”, “foi diferente tocar dentro da caixa do piano” ou “quis tocar de maneira que o público percebesse o que se passava” mostram que, para alguns alunos, a apresentação não é apenas a repetição em condições mais tensas, mas ativação de uma narrativa cénica que envolve o gesto, espaço e a relação com quem ouve. A música contemporânea, nestes casos, é percebida como campo privilegiado de experimentação performativa e de consciência comunicativa.

As categorias de “sem dificuldade” e as respostas gerais ou inespecíficas exigem, contudo, uma leitura cautelosa. Podem sinalizar uma boa adequação entre o nível técnico da peça e a proficiência do aluno, mas também podem refletir a falta de léxico para nomear os problemas, a exposição superficial ou a implementação tardia/ parcial das obras. De forma semelhante, as respostas “não toquei” ou a ausência de resposta, quando cruzadas com os dados docentes da 3.^a fase, sugerem variações na densidade e no momento da implementação, que relativizam a homogeneidade das declarações de utilização do repertório. Na lógica da investigação-ação, estes “vazios” são indicadores das condições reais do contexto, da pressão temporal, assimetrias entre alunos, diferentes interpretações do que significa “trabalhar a peça”.

Estes dados apontam para um cenário onde os desafios técnicos e performativos do repertório contemporâneo, longe de deslegitimarem a sua presença curricular, reforçam a necessidade de o tratar com o mesmo grau de exigência que o repertório tradicional, acrescentando-lhe dimensões de gesto, espaço e comunicação. As dificuldades descritas pelos alunos mostram que é possível transformar a novidade em rotinas claras de

aprendizagem — timbre, coordenação, leitura, respiração, presença em palco — desde que existam materiais progressivos, tempo de trabalho e critérios explícitos.

7.2.3 Impactos formativos e criatividade

Para sintetizar os efeitos formativos reportados pelos alunos para além da apreciação estética e das dificuldades técnicas, procedeu-se a uma leitura categorial das respostas às questões sobre: (i) evolução como músico, (ii) aprendizagens “novas” face a outros repertórios, (iii) criatividade/pensar a música de outra forma e (iv) intenção de continuidade. A Tabela 43 organiza essas evidências em eixos de impacto, articulando exemplos empíricos, competências associadas e a sua ligação às categorias do quadro teórico mobilizadas nesta tese.

Tabela 43

Eixos de impacto formativo associados ao repertório contemporâneo

Eixo de impacto	Evidências principais (respostas dos alunos)	Competências associadas	Relação com o quadro teórico
Ampliação estética e literacia do contemporâneo	“Abriu horizontes”, “ver/tocar de outra forma”, “não sabia que existia este tipo de música”, “não precisa soar sempre bonito”	Escuta ampliada, reconhecimento de novos parâmetros (timbre, gesto, espaço), capacidade de diferenciar tipos de música	Produção de existência e habitabilidade curricular do contemporâneo
Desenvolvimento técnico e de estudo	Ganhos em dinâmicas, som/respiração, ritmo, organização do estudo; “crescer rapidamente”, “obrigou a estudar melhor/mais”	Consciência tímbrica e dinâmica, gestão do tempo, método de prática deliberada	Superação da lógica “extra” e inscrição em rotinas de trabalho regulares
Criatividade, imaginação e performatividade	Uso de imagens/narrativas (“descer as escadas”), referência ao “lado teatral”, liberdade interpretativa, composição própria	Tomada de decisão performativa, construção de sentido, autoria e experimentação	Performance como construção de significado (cap. 2.5)
Autonomia, continuidade e objetivo pessoal	Desejo de continuar (“quero continuar”, “de vez em quando para quebrar o padrão”), equilíbrio com o repertório clássico, composição	Autonomia na escolha de repertório, planeamento de percurso, responsabilização pela comunicação com o público	Consolidar a contemporaneidade como condição de possibilidade do currículo
Resistências, ganhos difusos e vocabulário limitado	“Não sei”, “em tudo”, “mais ou menos”, “igual”, respostas em branco ou NA	Consciência parcial de ganhos, dificuldade em nomear aprendizagens, assimetrias de contacto	Lembra que a habitabilidade é contextual, desigual e exige tempo e linguagem

Como se observa na Tabela 43, os discursos dos alunos distribuem-se por eixos que vão da ampliação estética e literacia do contemporâneo à autonomia e à criatividade performativa, sem apagar um núcleo minoritário de resistências e vocabulário limitado — aspeto relevante para compreender a habitabilidade curricular como processo desigual e temporalmente ritmado.

As respostas às questões sobre a evolução como músico, diferenças face a outros repertórios, criatividade e intenção de continuidade permitem observar que o contacto prolongado com a música contemporânea produziu impactos formativos que

ultrapassam largamente o plano do gosto. A partir do discurso dos alunos, emergem competências de escuta, autonomia e tomada de decisão que dialogam diretamente com o quadro teórico da tese, em particular com as noções de performatividade e de habitabilidade curricular.

Na pergunta “Sentes que este repertório te ajudou a evoluir como músico?”, a categoria mais frequente é a de ampliação de perspetiva/estética e conhecimento. (cf. Tabela 43, eixo “Ampliação estética e literacia do contemporâneo”). Expressões como “*ver/tocar de outra forma*”, “*abriu horizontes*”, “*expande o repertório*” ou “*diferenciar tipos de música*” indicam uma transformação na forma como os alunos concebem o próprio objeto “música”. A estranheza inicial, descrita noutras respostas, é reconfigurada como uma oportunidade de conhecimento da linguagem. Passam a reconhecer parâmetros como gesto, timbre, teatralidade e espaço como elementos integrais da performance, e não como adereços. Esta deslocação é essencial para a investigação. Significa que o repertório contemporâneo começa a habitar o currículo não apenas como conteúdo adicional, mas como uma forma de pensar e avaliar a prática musical.

Em paralelo, um conjunto expressivo de respostas aponta ganhos em dimensões técnicas. Referências a dinâmicas/precisão, som/respiração/articulação, ritmo/tempo e processo de prática/estudo mostram que os mesmos aspetos que inicialmente surgiam como dificuldades (controlo de amplitude, intervalos “estranhos”, coordenação de pé–som, notação) se converteram em alavancas de desenvolvimento. Declarações como “*agora uso fortes*”, “*crescer rapidamente*” ou “*as partes difíceis obrigaram a estudar melhor/mais*” evidenciam que os alunos não só reconhecem que evoluíram, como associam essa evolução a práticas concretas de estudo induzidas pelo repertório. Isto confirma que a música contemporânea, trabalhada com orientação adequada, deixa de ser uma exceção e passa a alimentar as rotinas regulares de aperfeiçoamento técnico e de organização do trabalho.

Do ponto de vista estético e conceptual, a comparação com outros repertórios reforça esta leitura. Na pergunta “Se comparares com outras peças que estudaste, o que aprendeste de diferente ou novo?”, destaca-se a categoria ampliação estética/conceptual. Os alunos referem liberdade interpretativa, possibilidade de “ir para além da partitura”, complexidade narrativa e a ideia de que a música “*não precisa soar sempre bonita*” para ter sentido. Ao lado desta, surgem as técnicas expandidas e modos de tocar — glissandi, movimentos de vara, “bater o pé”, coreografia de gesto–som — e a exploração tímbrica/capacidades do trombone. Esta combinação mostra que a aprendizagem não é apenas somar novas técnicas ao inventário, mas reconfigurar o critério de valor, tais

como, timbres, ruídos, gestos e silêncios passam a ser avaliados em função da ideia que veiculam e da dramaturgia que constroem. Em termos de habitabilidade curricular, o contemporâneo já não aparece como “curiosidade”, mas como uma referência que reestrutura o que conta como tocar “bem” e como aprender “bem”.

A dimensão da criatividade torna-se clara nas respostas à pergunta “Achas que te ajudou a ser mais criativo ou a pensar a música de outra forma?”. Uma parte significativa responde afirmativamente de forma genérica, sinalizando uma perceção clara de mudança, ainda que nem sempre acompanhada de um vocabulário preciso para nomear os mecanismos. Quando essa linguagem surge, ela organiza-se em torno de três polos: (i) outra perspetiva / expansão de ideias e conhecimento/descoberta do género, com frases como “*não sabia que existia este tipo de música*”, “*abriu horizontes*”; (ii) imaginação, narrativa e teatralidade, onde aparecem imagens como “*descer as escadas*” e referências ao “*lado teatral*”; e (iii) técnicas/abordagens experimentais e liberdade, onde a criatividade é associada a glissandi, improvisação, imitação de sons do meio e sensação de “*estar mais livre*”.

Estas respostas mostram que a criatividade aqui não é entendida como a improvisação aleatória, mas como a capacidade de organizar o gesto, espaço, timbre e o tempo para tornar uma ideia legível para quem ouve. Este é exatamente o núcleo performativo desenvolvido no capítulo 2.5. A performance como construção de significado e espaço de entendimento intersubjetivo, mais do que mera reprodução correta da partitura.

Alguns casos ilustram de forma particularmente clara a transferência de aprendizagem. Há alunos que mencionam ter começado a compor peças contemporâneas ou a “mostrar este tipo de música a outros trombonistas”, sinalizando a passagem de consumidores a produtores de repertório. Outros referem que agora têm “bases para dialogar” sobre música contemporânea, o que indica um ganho discursivo. Sabem não só fazer, mas também falar sobre o que fazem. Estes movimentos são indicadores fortes de autonomia e autoria, e apoiam a tese de que a intervenção não apenas modifica atitudes, mas instala ferramentas conceptuais e procedimentais que os alunos transportam para fora do contexto imediato do workshop.

Finalmente, a pergunta “Gostarias de continuar a explorar e tocar música contemporânea no futuro?” evidencia o modo como estas aprendizagens se projetam para além do estudo. Somadas, as categorias “Sim — genérico”, “Sim — novidade/variedade/diferença” e “Sim — aprendizagem/desenvolvimento/desafio” perfazem 61,5% das respostas, apontando para uma disposição amplamente favorável à

continuidade. Há quem queira continuar porque “gostou” ou achou “fixe”, quem valorize “algo fora do comum” para “quebrar o padrão”, e quem sublinhe o potencial de desenvolvimento: *“continuar para aprender estilos novos”, “enfrentar dificuldades”*. Um grupo relevante posiciona-se numa estratégia de dosagem — “de vez em quando”, “1–2 peças para quebrar o padrão” —, procurando equilíbrio com o repertório clássico. Este “sim condicionado” é coerente com o que a tese descreve como norma emergente de integração. A contemporaneidade não substitui o cânone, mas reclama um lugar estável na programação anual, deixando de ser episódio isolado para se tornar numa rotina previsível. Entre os motivos qualitativos mais densos, destaca-se o interesse pela teatralidade e performatividade (gosto por encenar, lidar com expectativas, comunicar com a plateia, experimentar a eletrônica) e pela exploração tímbrica/capacidades do trombone. Noutros casos, o desejo de continuar está ligado explicitamente à composição: *“quero compor peças assim”*.

As respostas negativas/indecisas e os enunciados difusos (“não sei”, “em tudo”, “igual”) — embora minoritários — correspondem ao eixo “Resistências, ganhos difusos e vocabulário limitado” identificado na Tabela 43, lembrando que a consolidação depende também de tempo e de linguagem para nomear aprendizagens. Algumas expressam a ausência de mudança percebida ou resistência estética. Outras revelam dificuldade em nomear aprendizagens, apesar de um contacto prolongado com o repertório. Em termos de habitabilidade, estas vozes lembram que a integração da música contemporânea é contextual, desigual e temporalmente ritmada. Depende de tempo, de materiais adequados, de orientação docente e, também, de vocabulário para pensar e dizer o que se faz.

Os impactos formativos e criativos descritos pelos alunos mostram que a intervenção não se limitou a acrescentar peças novas ao repertório de trombone. Contribuiu para reconfigurar as competências de escuta, de interpretação e de decisão, alinhando a prática pedagógica com uma conceção de performance e com a proposta de tornar a música contemporânea habitável no currículo.

7.2.4 Da inexistência curricular ao trabalho pedagógico

Como desenvolvido no subcapítulo 2.7, a noção de “produção da inexistência” descreve os modos institucionais de tornar ausentes determinadas realidades curriculares: aquilo que não entra nas planificações, nas provas, nas matrizes de avaliação ou na rotina letiva tende, funcionalmente, a “não existir”, ainda que seja nomeado. A ideia de habitabilidade curricular, por sua vez, remete para a possibilidade de uma prática se tornar estável, previsível e reconhecida como trabalho legítimo. A 4.^a fase desta

investigação permite observar, a partir das vozes dos alunos (e, na secção seguinte, dos professores), em que medida a música contemporânea começa a deslocar-se desse regime de inexistência para o terreno do trabalho efetivo.

Os dados apresentados em 7.2 mostram um primeiro nível dessa deslocação. A trajetória da estranheza à legibilidade – maioritária nas respostas – indica que o repertório contemporâneo deixa de ser apenas um elemento exótico para se tornar num objeto de estudo reconhecido. Os alunos relatam “ver/tocar de outra forma”, “perceber melhor o que se passa”, “expande o repertório”; descrevem dificuldades concretas (glissandi, coordenação de pé–som, dinâmicas extremas, grafias) e as respetivas estratégias de superação. Identificam ganhos em escuta, técnica, organização do estudo e imaginação e, na maioria, manifestam vontade de continuar, ainda que muitas vezes sob forma doseada (“de vez em quando”, “para quebrar o padrão”). Estes movimentos revelam que a música contemporânea passa a ser tratada como um campo de competências – escuta ampliada, decisão performativa, gestão de timbre e gesto – e não apenas como curiosidade estética.

Ao mesmo tempo, os próprios alunos expõem os limites desta integração. A preferência por manter um equilíbrio com o repertório tradicional, a ideia de incluir “1–2 peças” num programa maioritariamente clássico, as respostas genéricas ou pouco especificadas (“sim, ajudou em tudo”) e as minorias resistentes (“prefiro a música normal”, “acho que não mudou”) mostram que a lógica do currículo-palimpsesto permanece ativa: a novidade é, em muitos casos, adicionada, não totalmente integrada. A música contemporânea entra, mas ainda não reconfigura de forma homogênea os critérios de valor nem a distribuição do tempo letivo. A “existência” conquistada é real, mas frágil, dependente de contextos específicos, de professores particulares e de janelas de oportunidade.

As ausências e as lacunas discursivas reforçam esta leitura. Respostas como “não toquei”, “não sei” ou o simples silêncio, quando colocadas em relação com as declarações docentes sobre a implementação do repertório, sugerem que a experiência não foi igualmente integrada em todos os alunos. A música contemporânea existe no discurso institucional e nas intenções, mas nem sempre se traduz em práticas continuadas de aula, em oportunidades de performance ou em critérios explicitamente avaliados.

A centralidade da performance pública nesta fase evidencia, por outro lado, as condições nas quais essa inexistência começa a ser rompida. Quando os alunos relatam que, em palco, a peça ganhou “outra dimensão”, que foi importante “tocar para que o

público percebesse o que se passa”, que o humor, a encenação ou o facto de “tocar de costas” transformaram a experiência, estão a reinscrever a música contemporânea no domínio da performatividade: o lugar onde se organizam o tempo, espaço, timbre, gesto e o silêncio para produzir significado. A performance deixa de ser apenas o momento de verificação técnica e torna-se um espaço de trabalho sobre a intencionalidade, comunicação e a intersubjetividade – precisamente as dimensões que, se forem incorporadas nas matrizes de avaliação e nos objetivos de ensino, permitem que o repertório contemporâneo deixe de ser exceção.

Assim, a passagem da inexistência curricular ao trabalho não se faz por imposição, mas por acumulação de práticas, como planificações que incluem sistematicamente este repertório, provas onde a contemporaneidade deixa de ser “peça opcional” e passa a cenário legítimo de avaliação, encomendas continuadas que garantem material progressivo, tempos de aula e de ensaio que não tratam estas obras como “extra”, mas como parte da formação de base. As respostas dos alunos mostram que, onde essas condições começaram a desenhar-se, a música contemporânea já é percebida como fonte de desenvolvimento técnico, estético e criativo. Onde não se consolidaram, reaparece a lógica da inexistência – nomeia-se, admira-se pontualmente, mas não se trabalha com regularidade.

A secção seguinte, centrada nos professores, aprofundará esta tensão entre a existência nominal e o trabalho efetivo, mostrando como as decisões curriculares, as estruturas de avaliação e as condições de tempo e formação docente podem funcionar, em simultâneo, como regimes de produção de inexistência e como alavancas para uma habitabilidade curricular mais robusta da música contemporânea no ensino do trombone.

7.3 Professores - Entrevistas finais

Concluída a análise das vozes dos alunos — da estranheza inicial à apropriação performativa — torna-se metodologicamente incontornável convocar o contraponto docente. No âmbito da investigação-ação, a solidez interpretativa emerge precisamente do cruzamento de perspetivas. O que os alunos afirmam ter aprendido, sentido e decidido requer confirmação, tensão ou requalificação à luz das práticas e narrativas dos professores que orientaram o processo. As entrevistas finais com os docentes foram, portanto, concebidas com esse propósito de recuperar as perceções, compreender as barreiras e decisões de planificação, especificar os critérios de seleção e avaliar a densidade real da implementação do repertório, ao mesmo tempo que se problematizam as condições institucionais que enquadram este trabalho.

O confronto entre as declarações dos alunos e as interpretações dos professores expõe zonas de convergência e de dissonância, permitindo compreender como o discurso da mudança se traduz (ou não) em prática pedagógica efetiva. Essa posição reflexiva — simultaneamente interna e analítica — obriga a um equilíbrio entre a escuta empática e o distanciamento crítico, condição essencial para garantir o rigor e a transparência da investigação.

As análises anteriores já haviam demonstrado que a continuidade da música contemporânea depende menos do “gosto” e mais da estrutura pedagógica e institucional, tempo efetivamente disponível, materiais didáticos progressivos e operativos, e critérios de avaliação que reconheçam o timbre, o gesto, o espaço, a teatralidade e a tomada de decisão como dimensões legítimas do ensino e da avaliação. Neste quadro, o guião dirigido aos professores (Anexo VIII) desloca deliberadamente o foco do “se” para o “como”. Procurou-se compreender como integraram concretamente as peças contemporâneas — se como adição pontual ou como integração programática —, que desafios encontraram (técnicos, logísticos, simbólicos), que apoios consideraram necessários (eletrónica, vídeo, notação, formação) e como projetam a continuidade deste repertório no quotidiano letivo.

Ao fazê-lo, este instrumento metodológico também abriu espaço para esclarecer as discrepâncias já detetadas — por exemplo, situações em que os alunos declararam “não toquei” enquanto os docentes relataram implementação parcial —, permitindo situar a integração da música contemporânea numa linha temporal verificável, se episódica, recente ou sustentada. Esta triangulação, ancorada no diálogo entre as perceções, práticas e registos institucionais, reforça a validade interna da investigação e consolida a natureza iterativa da metodologia adotada.

O corpus desta secção é constituído por onze entrevistas semiestruturadas (cujo guião sistematizado se encontra no anexo VIII), organizadas num quadro analítico comum e interpretadas em dois planos complementares:

- Dentro do caso – análise de cada docente no seu contexto institucional e pedagógico específico;
- Entre casos – identificação de padrões, convergências, tensões e casos divergentes entre escolas.

Na apresentação que se segue, privilegia-se uma leitura transversal, estruturada em quatro eixos de análise:

- (i) Integração curricular e legitimidade;

- (ii) Condições e barreiras (tempo, materiais, tecnologia);
- (iii) Avaliação e critérios para o repertório contemporâneo; e
- (iv) Formação, identidade docente e sustentabilidade.

Em cada eixo, as categorias analíticas são sustentadas por excertos literais das entrevistas, preservando a polifonia de onze vozes docentes que constitui uma das forças desta etapa. Esta opção metodológica — manter o carácter “coral” do discurso — procura respeitar a complexidade do terreno e tornar audível a diversidade de posições sem as reduzir a um denominador comum.

Este movimento configura, portanto, um retorno reflexivo ao terreno, no qual os docentes são chamados a discutir a evolução das suas práticas, as barreiras institucionais e pedagógicas, as estratégias de planificação e acompanhamento, a distribuição de responsabilidades, os critérios de avaliação e as projeções de continuidade.

O objetivo final desta etapa não é apenas documentar resultados, mas identificar as condições de possibilidade para que o repertório contemporâneo deixe de depender da iniciativa individual e se torne componente estável, reconhecida e sustentável do currículo de trombone. Trata-se, em última instância, de compreender como a prática pedagógica pode transformar-se em política curricular, e de como o espaço da escola pode acolher a música contemporânea enquanto expressão legítima da formação artística.

7.3.1 Integração curricular e legitimidade

Como desenvolvido no subcapítulo 2.4, a presença da música contemporânea no ensino especializado oscila entre três estatutos. A inexistência curricular (nomeada, mas não trabalhada), adição episódica (ligada a eventos) e integração programática (quando passa a fazer parte do currículo-em-uso, com tempo, objetivos e avaliação). As entrevistas finais aos onze docentes permitem mapear, nesta 4.^a fase, em que pontos deste contínuo se situa o repertório encomendado e como a sua utilização vai (ou não) consolidando legitimidade curricular.

Para efeitos de leitura, podemos organizar as práticas relatadas em três modalidades de integração, conforme sistematizado na Tabela 44.

Tabela 44*Mapeamento da legitimidade curricular*

Modalidade de integração	Caracterização	Docentes (síntese)
Integração de facto	Repertório contemporâneo inscrito nas planificações, trabalhado ao longo do ano e presente em provas/audições como parte do programa, não como “extra”.	P10, P11, P6, P9, P5, P8
Integração programática cautelosa	Uma peça por período ou por ano, substituindo repertório convencional ou associada a provas específicas; integração real, mas ainda dependente de decisões individuais e sem plena visibilidade documental.	P2, P3, P7, P4
Adição orientada por evento	Trabalho circunscrito ao âmbito da performance pública e a audições pontuais, sem calendarização regular nem inscrição estável em planos anuais.	P1

As entrevistas mostram, assim, que a música contemporânea já não está no regime de inexistência absoluta, mas que a transição para uma habitabilidade curricular estável permanece desigual entre escolas, departamentos e perfis docentes.

A leitura transversal das entrevistas finais com os onze docentes permite mapear um espectro de configurações quanto à integração do repertório contemporâneo no currículo de trombone, que vai da adição pontual orientada por evento à integração programática e regular. Mais do que medir “adesões” individuais, importa perceber em que momento o repertório deixa de ser trabalhado como exceção — ligado apenas ao estudo ou à performance pública— e passa a constituir parte do trabalho nas planificações, provas e audições.

Em vários casos, observa-se uma passagem explícita da lógica da adição para formas de integração estrutural. O docente P8 descreve um movimento de institucionalização interna. Após ter trabalhado uma peça contemporânea como “peça única” no 2.º período, afirma ter atualizado as planificações no ano seguinte, de modo a garantir que esse repertório passa a fazer parte do percurso regular dos alunos – “para eles trabalharem todos os aspetos da música, desde a antiga até à contemporânea”. Esta atualização documental marca uma mudança de estatuto. A música contemporânea deixa de depender exclusivamente da vontade conjuntural do professor e adquire um lugar explícito na arquitetura do ano letivo, ainda que num modelo inicialmente concentrado (uma peça por ano/por período, selecionada e distribuída por níveis).

O professor P10 avança um passo adicional nesse caminho, ao referir que passou a trabalhar o repertório contemporâneo de forma “regular”, integrando “sempre à volta de duas a três peças para cada aluno, por período ou semestre”, e considerando-o “parte do programa”. Esta opção traduz-se numa prática continuada. A música contemporânea surge com previsibilidade, articulando-se com o restante repertório ao longo do ano, em vez de surgir ligado apenas à performance pública deste estudo. Mesmo na ausência de um programa oficial que o exija, o professor define, na sua própria planificação, um

critério de regularidade que legitima, por prática continuada, a presença deste repertório no currículo real (curriculum-in-use).

A integração atinge uma forma particularmente sólida em alguns docentes. P11 relata ter trabalhado 12 das 17 peças disponíveis, com envolvimento de “100% dos alunos a partir do 5.º ano”, incluindo a utilização de algumas obras em concursos e audições públicas. P6, por sua vez, descreve uma adoção universal: “a classe toda trabalhou” e “todos tocaram em prova”, o que significa que, nesse contexto, a música contemporânea foi não apenas ensinada, mas legitimada no momento máximo de exposição. P9 formula esta transição de forma sucinta: “comecei a enquadrar... agora faz parte do programa”, sublinhando que várias obras foram apresentadas em provas, audições e concursos.

Nestes casos, a legitimidade não se constrói apenas pelo entusiasmo do professor, mas pelo lugar ocupado nas formalidades escolares. O repertório contemporâneo integra as provas finais, audições de departamento e, nalguns casos, concursos externos. O que antes poderia ser lido como “atividade da investigação” passa, assim, a constituir um critério de avaliação, objeto de preparação anual e cartão de visita público da escola.

Outros docentes descrevem modelos intermédios, onde a integração ocorre através de uma lógica de substituição. P5, por exemplo, explica que utiliza as peças contemporâneas “como substituição temporária da peça convencional”, salientando que “não tem que ser estranho” e que o repertório novo entra “sem conflito” com o currículo existente. Neste modelo, a contemporaneidade não é adicionada ao topo de uma carga letiva já saturada, mas introduzida no lugar de uma obra do cânone, sempre que o nível técnico seja equivalente. A equivalência técnica funciona aqui como condição de legitimidade. Ao assegurar que a exigência não é “inferior”, o professor protege a validade do percurso formativo aos olhos de colegas, direções e júris de prova.

Em contraste com estes cenários de integração de facto, alguns casos revelam ainda um estatuto de evento. P1 reconhece ter trabalhado o repertório “especificamente para a investigação”, admitindo que “não foi estruturada [a presença] no currículo”, permanecendo associada à performance pública da investigação. Aqui, a música contemporânea funciona como acontecimento pontual. Legitima-se pela visibilidade do evento, mas sem se traduzir numa rotina programada. Esta configuração é particularmente vulnerável à regressão após o fim do estudo, ilustrando o risco de a inovação ser absorvida pela lógica da adição simbólica que o quadro teórico desta tese precisamente criticou.

Entre estes polos – integração robusta e adição pontual – encontram-se ainda modelos de integração programada em transição. P4 descreve um percurso que vai de uma primeira fase de uso pontual, associado à performance pública, para uma segunda etapa onde “já inclui peças... no programa de cada trimestre”. A mudança de estatuto de evento isolado passa à presença calendarizada, ainda que com uma peça por trimestre, configurando uma estratégia gradual de institucionalização.

Independentemente da posição ocupada neste espectro, quase todos os docentes convergem num ponto: a integração curricular efetiva passa pela inscrição do repertório contemporâneo nos documentos e rituais institucionais. P8 revisita as planificações, P10 e P9 organizam o ano prevendo, à partida, 2–3 peças por período ou um conjunto alargado de obras, P6 regista a presença destas peças nas provas finais, P11 prepara uma audição inteiramente dedicada à música contemporânea, P4 inscreve as peças por trimestre, P5 assinala explicitamente a possibilidade de substituição de repertório convencional, P2 enfatiza que as obras “fizeram parte das provas” e “estão no programa”.

Nesta perspetiva, a legitimidade emerge de três movimentos articulados: programação, avaliação e documentação institucional. Quando o professor inscreve as peças nas planificações anuais ou trimestrais, com a indicação de objetivos, o repertório deixa de ser exceção e passa a constituir a expectativa regular do percurso. Quando as obras entram nas provas intercalares, exames finais ou concursos, passam a ser critério de valorização pública do aluno e do professor, produzindo efeitos simbólicos de grande alcance (para colegas, direção, famílias). Ao argumentar que “esse tipo de repertório tem que fazer parte do programa e dos critérios de avaliação” (P7), apontam para a necessidade de alinhar as práticas com os documentos oficiais e os critérios, sob pena de a inovação permanecer dependente da “boa vontade” individual.

Apesar destes avanços, a análise também evidencia um desfasamento estrutural entre a prática inovadora e a documentação curricular oficial. Vários professores sublinham que os programas oficiais continuam desatualizados (“uma lista de peças” centrada no repertório clássico, muitas vezes datada de 1972), quando não simplesmente ausentes, como reporta P10: “não existe um programa curricular da disciplina”. Em alguns contextos, há matrizes mínimas, mas a documentação pública não espelha a prática efetivamente instalada, dependendo “muito do professor”.

Neste cenário, a integração curricular da música contemporânea assume, frequentemente, a forma de um currículo subterrâneo. O repertório é trabalhado,

apresentado em prova, nalguns casos constitui o núcleo de um programa de exame, mas “não consta dos documentos” – como refere P6 – ou não é ainda reconhecido nos regulamentos e listas oficiais. A investigação confirma, assim, o risco de “currículo-palimpsesto”. As práticas coexistem com processos escritos que continuam a produzir a inexistência da contemporaneidade, apagando-a do plano da norma mesmo quando está presente no plano da ação.

Os docentes, contudo, não se limitam a constatar este desfazamento, vários enunciam propostas de reposicionamento estrutural. P8 defende que deveria “haver união... para definir *guidelines* para cada nível” e que os professores deveriam “incentivar a escrita de novas obras para colmatar essa falha” nos programas. P10 sugere a criação de programas e descritores que permitam ao júri avaliar com segurança as peças contemporâneas: “se houvesse programa... o júri assina a nota do professor”, evitando o recuo para critérios estritamente tecnicistas quando o repertório é percebido como “estranho”. P7 sustenta que “esse tipo de repertório tem que fazer parte do programa e dos critérios de avaliação”, defendendo uma inserção plena da contemporaneidade nas matrizes e não apenas nas aulas. P5, por sua vez, enfatiza a necessidade de um “depósito público de partituras”, com repertório acessível por grau, como condição para democratizar o acesso e retirar a inovação da esfera do esforço isolado de alguns professores.

A análise da integração curricular e legitimidade revela um campo onde em algumas classes, a música contemporânea já faz parte do programa, com 2–3 peças por aluno e por período, presença em provas e audições, e planificações atualizadas. Noutros contextos, assume um lugar de substituição equivalente do repertório canónico, garantindo o equilíbrio técnico e abrindo espaço à experimentação. Noutros, ainda, permanece sobretudo no plano do evento de estudo, sem calendarização nem inscrição formal, o que a torna vulnerável à descontinuidade quando o impulso inicial se extingue.

A legitimidade emerge, assim, de um jogo tenso entre a ação individual dos docentes – que escrevem, planeiam, programam e defendem o repertório – e a lentidão das estruturas curriculares em reconhecê-lo. Esta fase da investigação-ação mostra que, sempre que a música contemporânea entra nas planificações, nas provas e nos documentos internos, deixa de ser “acessório” e passa a constituir um critério da formação. O passo que se segue, reclamado por vários professores, é a construção de um enquadramento institucional que consolide esta mudança, desde programas por níveis, descritores de avaliação que incluam a performance, repositórios públicos de

obras e políticas departamentais que assumam, explicitamente, a contemporaneidade como uma condição do currículo e não como exceção tolerada.

7.3.2 Condições e barreiras

As entrevistas finais com os onze docentes mostram que a transição da música contemporânea de “atividade da investigação” para a prática curricular estável depende, de forma decisiva, de três dimensões interligadas: o tempo pedagógico, materiais/repertório progressivo e o conhecimento tecnológico/notação. Mais do que obstáculos circunstanciais, estes fatores configuram o campo de oportunidades onde os professores operam, determinando que peças entram no trabalho regular, com que profundidade e para que alunos.

Podemos sintetizar as percepções dos docentes no quadro seguinte:

Tabela 45

Condicionantes à integração curricular da música contemporânea no quotidiano letivo

Dimensão	Tendência predominante	Evidência docente (exemplos)
Tempo pedagógico	Aula semanal curta, programas densos e pressão de provas limitam exploração tímbrica, improvisação e eletrónica.	“Só têm uma aula por semana... se tivesse mais tempo...” (“P8”)
Materiais / repertório	Falta repertório progressivo, sobretudo para 1.º–2.º grau; encomendas atuais “colmatarem”, mas não resolvem tudo.	“Colmata um bocadinho, mas falta muito nos graus iniciais.” (“R.R.”)
Tecnologia e notação	Eletrónica, vídeo e notações abertas são adiados/evitados; barreira é mais epistemológica do que estética.	“Eletrónica não... fora da minha zona de conforto.” (“P10”)
Formação docente	Pedem oficinas e partilha entre pares para ler novas grafias e trabalhar a tecnologia com segurança.	“Não me sinto à vontade... precisava de formação.” (“P4”)

O tempo surge como uma barreira transversal em praticamente todas as entrevistas. P8 sintetiza de forma particularmente clara o dilema entre o ritmo institucional e o tempo necessário à experimentação: “Aqui só têm uma aula por semana, acaba por ser um processo mais lento... Se tivesse mais tempo, conseguia fazer um trabalho muito mais aprofundado e eles próprios conseguiam chegar mais longe”. Esta observação ecoa o diagnóstico da 3.ª fase, onde a “falta de tempo” para preparar e implementar este repertório foi um dos obstáculos mais recorrentemente mencionados. A aula de 45 minutos, partilhada entre a técnica, repertório clássico e a preparação de provas, deixa pouco espaço para explorar as dimensões centrais da linguagem trabalhada.

Também P10 associa diretamente a carga de provas e o calendário institucional às opções de repertório: “Carga das provas... usei peças de transição... adiei vídeo/eletrónica”. Da mesma forma, P11 admite ter “posto de lado” obras com recursos tecnológicos por exigirem um investimento temporal que, nas condições atuais, não consegue garantir: “Pus de lado [eletrónica/vídeo] ... ia demorar muito tempo”. Em P1, o tempo surge combinado com a autoperceção de competência: “Não as abordei porque

senti que o tempo que eu tinha... me obrigaria a explorar coisas que não eram a minha praia. [...] Não foi o aluno que não quis, fui eu que não propus". Estas vozes convergem que o tempo pedagógico disponível não condiciona apenas o que se faz com o repertório contemporâneo, mas também o que se ousa propor. Quando o calendário é dominado por provas e programas densos, a inovação tende a ser canalizada para as peças "mais seguras" e menos exigentes em termos de preparação docente.

Se o tempo define a moldura, os materiais determinam quem entra nela. Há consenso entre os docentes de que a encomenda de cerca de 17–20 peças abriu um caminho concreto, mas não esgotou o problema. P10 sublinha o impacto positivo desta oferta: "17 peças foi super importante... continuar iniciativas". P6, que trabalhou as obras com a totalidade da classe e as levou à prova final, reconhece que o novo repertório "colmata" o acesso sobretudo nas etapas iniciais, mas aponta a necessidade de ampliação: "Agora para o início sim... [mas é preciso] evoluir com mais peças". P7, por sua vez, formula uma lacuna particularmente incisiva: "Colmata um bocadinho, mas falta muito nos graus iniciais". P8 confirma este desfasamento ao referir que só conseguiu começar a integrar o repertório contemporâneo "a partir do 3.º grau. Em P4, a escolha recai sobretudo sobre as peças do próprio investigador, precisamente por funcionarem como "transição" estética e técnica: "Usei mais as tuas peças, adequadas para esta transição".

A partir dessas afirmações, delineiam-se duas consequências curriculares: a desigualdade de acesso e o perigo da "prova de fogo". Os alunos com professores mais próximos da linguagem, ou com mais disponibilidade para a exploração do material, beneficiam de um contacto intenso. Por outro lado, se as peças disponíveis para os níveis iniciais forem escassas e relativamente exigentes, reforça-se a associação entre a música contemporânea e dificuldade extrema, em vez de a inscrever como um percurso gradual.

Daqui decorre um pedido recorrente: um repositório de repertório progressivo por grau, incluindo peças para o 1.º–2.º grau que mantenham a identidade estética (timbre, gesto, humor, espaço), mas ajustadas à maturidade técnica real dos alunos.

A dimensão tecnológica e da notação revela que as obras com eletrónica, partitura-vídeo, cronómetro ou notações abertas são, geralmente, adiadas ou excluídas, não pela rejeição estética dos docentes, mas por sentirem que estão fora da sua zona de conforto. P8 esclarece esta tensão entre a vontade de inovar e o conhecimento disponível: "Fui mais pelas obras com notação convencional". P10 condensa numa frase o que vários outros docentes expressam de forma semelhante: "Mantivemo-nos mais no conservadorismo... eletrónica não... fora da minha zona de conforto". Em P6, a mesma

dinâmica surge de forma muito clara: “Fui trabalhando ao longo do ano... notação abertas ficaram de fora... não me sentia confortável... ninguém quis pegar”. P7 relata ter literalmente “excluído” uma peça por notação aberta, temendo a dificuldade de leitura para os mais novos: “Com notação aberta... excluí”. P11, como vimos, associou eletrónica/vídeo a um investimento temporal e formativo difícil de acomodar: “Pus de lado [eletrónica/vídeo] ... ia demorar muito tempo”.

Estas declarações mostram que a barreira é, antes de mais, epistemológica. Não se rejeita o valor artístico da eletrónica ou da notação expandida, mas evita-se o que se sabe não dominar. Não por acaso, os mesmos docentes que falam de “zona de conforto” são aqueles que pedem, de forma mais insistente, formação específica: “Não me sinto à vontade... precisava de formação” (P4), e ainda, “possivelmente nessas peças teria que ter ajuda de alguém mais qualificado em música contemporânea” (P11). Em termos de habitabilidade curricular, isto significa que, enquanto não houver orientações sobre as notações não convencionais, a integração tenderá a concentrar-se nas peças “mistas” – aquelas que mantêm notação tradicional e dispensam a tecnologia – deixando de fora precisamente a parcela mais radical (e também mais representativa) da prática contemporânea.

Em conjunto, as entrevistas desenham um triângulo estrutural: Tempo – aula semanal, preparação para provas, calendário denso; Materiais – catálogo ainda curto, sobretudo nos graus iniciais; Tecnologia/notação – Conhecimento insuficiente e receios de sair da zona de conforto.

Este triângulo não é apenas o mapa das barreiras, é também o terreno onde os próprios docentes apontam caminhos de solução. Entre as propostas que emergem com mais frequência estão: *workshops* de técnicas contemporâneas, notações abertas e eletrónica; repositórios digitais com partituras, gravações e pequenos guias de escuta por peça; novas encomendas para 1.º–2.º grau, com versões progressivas por técnica expandida; definição de metas mínimas institucionais (por exemplo, 1–2 peças contemporâneas por ano e por nível, incluindo pelo menos uma com recurso tecnológico, apoiada em formação específica). P8 sintetiza bem esta ideia de caminho continuado, mais do que pontual: “O necessário é continuar a persistir... envolver os miúdos e continuar a haver workshops e partilhas com pessoas externas”. Persistir, aqui, não é repetir o mesmo esforço isolado todos os anos, mas transformar as condições e as infraestruturas. Assegurar tempo, repertório e formação para que a música contemporânea deixe de depender da coragem individual de alguns docentes.

7.3.3 Avaliação e critérios para o repertório contemporâneo

A análise transversal das entrevistas evidencia que a avaliação se torna um dos lugares mais sensíveis da integração da música contemporânea. É aí que se decide se este repertório permanece “experiência interessante” ou se passa a ser conhecimento reconhecido, com critérios próprios, coerentes com o quadro performativo fundamentado no capítulo 2.5.

Em todos os casos, os docentes partem de matrizes marcadamente tecnicistas, com pesos que oscilam entre 80–90% para dimensões técnico-cognitivas e apenas 10–20% para atitudes, criatividade e outros domínios mais abertos. P8 sintetiza bem esse cenário ao descrever a sua grelha institucional como “peso técnico 55%; criatividade 5%; avaliação contínua” – proporção que o próprio considera desalinhada com os objetivos da criação e experimentação que passou a valorizar nas aulas. P7 fala num regime “90/10... não há criatividade nos critérios”, sublinhando que a própria palavra criatividade não aparece nas planificações de trombone.

Diversos docentes especificam, de forma crítica, esta desproporção. P3 comenta que “criatividade devia ser mais valorizada... 80/20 é muito”, referindo-se à matriz institucional da escola e à quase ausência de improvisação como critério formal. P9 retoma o mesmo rácio — “90/10... criatividade fica pouco visível... repensar percentagens” —, enfatizando que aquilo que de facto trabalha com os alunos está “subentendido”, mas não ganha visibilidade na avaliação. P4 vai mais longe e, ao ser confrontado com o modelo oficial, é categórico: “não atribuiria 80% à técnica... talvez 60/40. (...) 5% é pouco”, concluindo que “como está agora, 80/20, assim não há espaço para abordar este tipo de repertório”.

Em contraste com estas grelhas, as descrições das práticas sugerem já modelos híbridos, ainda que não formalizados. P6 explica que, no seu contexto, a escola adota um esquema “30/70... sem descritores... subconscientemente faz diferença”. A criatividade, a presença cénica ou a capacidade de resolver problemas performativos contam na decisão do professor, mas “não constam nos documentos”, ou seja, são incorporadas “subconscientemente” no juízo global. P8 reconhece o mesmo desencontro, a matriz oficial “conduz a escolha do repertório para o convencional”, mesmo quando, na prática, o docente tenta equilibrar a técnica, o processo e a criação.

P11 identifica explicitamente o carácter anacrónico desta arquitetura da avaliação: “80/20... programa desatualizado... não me norteia”. Para este professor, a grelha tecnicista e o programa oficial funcionam como “ruído de fundo”, que já não orienta a

prática, mas continua a enquadrar as provas de avaliação. P5 assinala a mesma fratura quando afirma que “provas finais continuam centradas no clássico... listas desatualizadas”, mesmo num contexto onde as peças contemporâneas já são usadas como substituição de repertório tradicional ao longo do ano.

Esta discrepância entre os documentos e prática surge também na maneira como as provas e as audições são concebidas. P6 relata que, no seu caso, “a classe toda trabalhou... todos tocaram em prova”, e que as obras contemporâneas foram “centrais na prova”, “embora não conste nos documentos”. P7 refere que “substituí uma... tocaram em prova”, dando a este repertório estatuto de peça de exame, não de extra, ainda que sem qualquer menção específica nas grelhas. P9 resume o movimento de normalização ao dizer: “comecei a enquadrar... agora faz parte do programa”, acrescentando que teve “vários alunos em provas/audições/concursos” com estas peças.

Nos casos onde os departamentos intervêm diretamente nas percentagens, é visível a dimensão política da avaliação. P2 descreve um contexto onde houve “guerra sobre o peso da prova” e em que “baixaram a percentagem das provas... votação”, mostrando como a distribuição de pesos é a matéria de disputa e como essa disputa condiciona o espaço para o repertório contemporâneo aparecer nas avaliações formais. P10, por sua vez, sublinha a fragilidade de trabalhar sem programa e sem matriz específica: “não existe um programa curricular da disciplina. Vai um pouco da minha perceção do que é esperado de cada nível”. Em contexto de júri, isso torna-se problemático – “quando temos um júri que não é da área, dizem: ‘não entendo nada disto’. Se houvesse um programa... júri assina a nota do professor”.

Outros docentes relacionam diretamente a avaliação com a legitimidade curricular da contemporaneidade. P10 defende que deveria existir obrigatoriedade institucional de incluir este repertório, precisamente para que a sua presença nas provas não dependa apenas da “boa vontade” de um professor isolado. P5 propõe que se permita explicitamente “opção contemporânea nas provas onde o nível técnico é equivalente”, evitando que a prova final continue a ser o lugar de recondução ao clássico, mesmo após um ano letivo com práticas inovadoras.

A tensão entre o modelo tecnicista e a prática performativa aparece também na forma como os docentes descrevem os critérios que efetivamente usam quando avaliam estes alunos em repertório contemporâneo. Vários professores referem dimensões que, embora ausentes nas matrizes, passam a ser importantes no seu juízo, tais como a coerência gestual, presença em palco, relação de som-espço, capacidade de decisão, qualidade da improvisação ou da gestão de materiais abertos. P9 aponta que “a parte

teatral fez com que ele se soltasse”, sugerindo que o critério não é apenas “não falhar notas”, mas aproveitar a teatralidade como recurso de construção de sentido. P5 menciona que estas peças “dão-lhes identidade... os pais acharam ‘giro’”, ligando diretamente a avaliação a indicadores de comunicação com o público. P1 organiza o ano em torno da “prova intercalar, audição de classe e audição de departamento”, afirmando que trabalha “com objetivo da avaliação intercalar... audição de classe... departamento” e sugerindo que a integração do repertório contemporâneo exige fixar uma “janela contemporânea” nesses mesmos marcos, com espaço próprio.

Em vários casos, os professores começam a experimentar microajustes nos seus próprios critérios, aproximando-se do modelo de avaliação performativa discutido anteriormente na tese. P4 relata: “eu sigo o meu modelo, não sigo tanto aquele modelo que está implícito no departamento (...) talvez 60% técnica e 40% restantes noutras competências”, explicitando uma redistribuição informal de pesos em favor de expressividade, criatividade e improvisação. P8 fala em “objetivos híbridos (técnica + processo + criação)”, ainda que reconheça que tal híbrido ainda não está traduzido em descritores oficiais.

O “coral” de 11 vozes docentes revela quatro movimentos concordantes: a crítica ao tecnicismo, as práticas de avaliação invisíveis, as provas como lugar de legitimação e a necessidade de reformular estrutural. A maioria reconhece que as grelhas 80/20 ou 90/10 e a ausência de criatividade, improvisação ou performatividade como critérios explícitos “não fazem sentido” para o trabalho com música contemporânea (P3, P7, P9, P4). Muitos professores já valorizam, na decisão final, aquilo que as matrizes não contemplam — a presença, o risco criativo e a coerência gestual —, mas admitem que o fazem “subconscientemente” ou “seguindo o meu modelo” (P8, P11, P6, P4). Ao levar estas peças para provas intermédias, provas finais, audições de classe e concursos — “tocaram em prova” (P7), “todos tocaram em prova” (P6), “vários alunos em provas/audições/concursos” (P9), “fez parte das provas... está no programa” (P2) — os docentes deslocam a música contemporânea do estatuto de “atividade” para o de critério de progressão. Por fim, vários testemunhos apontam para a urgência de rever os programas e os critérios a nível institucional. P4 afirma que “tem que se reformular tudo nos programas”, P2 considera que “se houvesse um programa específico a nível nacional que incluísse esse repertório, seria diferente”.

Do ponto de vista da investigação-ação, estas vozes confirmam que a integração curricular da música contemporânea não se esgota em “usar repertório”. Exige uma política de avaliação que faça pertencer, nas matrizes, aquilo que os docentes já reconhecem na prática. A construção performativa de significado, a criatividade como

competência e a capacidade dos alunos de habitar linguagens novas com critérios de exigência que não são inferiores, apenas diferentes.

7.3.4 Formação, identidade docente e sustentabilidade

As entrevistas finais mostram que a introdução sistemática de repertório contemporâneo não foi apenas uma inovação de conteúdo, mas um processo de formação docente e de deslocação identitária. Vários professores descrevem a sua própria mudança com palavras muito claras. P10 afirma: *“100% que mudou. Até para melhor, na realidade”*, referindo-se à forma como passou a olhar a música contemporânea no ensino básico. P8, que inicialmente *“pensava que a música contemporânea apenas estava ao alcance a partir do ensino secundário”*, reconhece que as obras encomendadas *“tornaram esta abordagem para o ensino básico muito mais interessante e apelativa”*.

Esta transformação não é apenas um ajuste pontual, é vivida como mudança de enquadramento. Na formulação de P1, a experiência não foi só uma inovação estética, mas *“sobretudo, uma transformação da relação entre professor, aluno e conhecimento musical”*. A identidade profissional desloca-se de *“intérprete-transmissor”* de um cânone fechado para orientador de um campo estético plural, em constante construção.

Um dos fios condutores do discurso docente é a consciência de que a sustentabilidade deste trabalho exige formação contínua em linguagens, técnicas e notações contemporâneas. P11 sintetiza o diagnóstico ao dizer que *“o maior obstáculo foi (...) a falta de formação que há em relação à música contemporânea”*, acrescentando que *“hoje em dia as pessoas têm que estar atualizadas e abertas a várias coisas”*.

Esta necessidade aparece de forma recorrente no conjunto das entrevistas. Vários docentes referem literalmente *“mais formação sobre técnicas contemporâneas”* como prioridade (P11, P4, P3, P1, P7). P7 condensa a questão em duas palavras – *“Falta formação... [é precisa] introdução gradual”* –, identificando o conhecimento da notação e de tecnologia como entrave ao uso de peças com grafias abertas, cronómetro ou eletrónica.

Ao mesmo tempo, estes professores não se descrevem como resistentes, mas como sujeitos em processo de reaprendizagem. P8 admite: *“Tenho muito mais familiaridade com música erudita do que propriamente com a contemporânea (...) preciso de tempo meu, em primeiro lugar, para entender e sentir-me mais confortável com a abordagem”*, para depois poder dar aos alunos *“tempo (...) para haver espaço para*

experimentação”. P4 é igualmente direto: “Não me sinto à vontade... precisava de formação” para trabalhar vídeo, eletrônica e cronômetro.

Neste sentido, a formação é pensada menos como acumulação de conteúdos e mais como deslocamento da zona de conforto. P10 fala explicitamente da “zona de conforto” como barreira interna: “Quando nos refugiamos no ‘não gosto’, ‘não faço’, ‘não sei fazer este tipo de repertório’, é essa mentalidade que vamos passar aos alunos”. A reflexão desloca o foco do “problema” dos alunos para a responsabilidade docente – um movimento que reaparece em P1 quando afirma: “O problema não é o aluno — é o professor que não muda.”

A investigação reconhece, assim, que a formação contínua em música contemporânea é uma condição de possibilidade para que o professor possa, ele próprio, habitar estas linguagens com segurança e transmiti-las como parte orgânica do currículo, e não como excursão ocasional.

As entrevistas evidenciam também uma reflexão aprofundada sobre a identidade docente e a responsabilidade estética no ensino artístico especializado. P8 formula: “Os alunos acabam por ser um reflexo do professor... se o professor só se dedicar a um gênero, os gostos dos alunos acabam por ficar restringidos.” P10 retoma a mesma ideia a partir da sua experiência como aluno: “Nenhum [professor] nunca sequer equacionou trabalhar este tipo de repertório comigo. (...) Quando nos refugiamos no ‘não gosto’ (...) é essa mentalidade que vamos passar aos alunos.”

P11 vai mais longe e identifica não apenas lacunas de formação, mas também a dimensão ética da profissão: “Há falta de formação e falta de brio profissional. Há pessoas que não se interessam e é o ‘que tiver ali escrito é o que eu vou fazer’.” A crítica não é dirigida aos alunos nem ao repertório, mas à reprodução acrítica de hábitos docentes – à tendência para “ensinar como se foi ensinado”, mesmo quando o contexto artístico já mudou.

Esta consciência surge, porém, acompanhada de vontade de mudança. P6 destaca que “cada professor trabalha à sua maneira. Há critérios gerais, mas dentro disso fazemos como achamos melhor”, reconhecendo tanto a liberdade como o risco de isolamento. Do lado positivo, essa autonomia permite-lhe afirmar: “Tenho aqui peças que quero continuar a usar. Acho importante que todos passem por isso” – inscrevendo a música contemporânea como experiência formativa que deseja generalizar a todos os alunos.

P9, por seu turno, assume uma identidade já fortemente marcada pela contemporaneidade: “Eu já trabalhava este tipo de repertório e agora muito mais. Está completamente nos planos dar continuidade a isto.” Esta frase revela uma docência que se revê neste repertório não como “extra”, mas como núcleo da sua prática. P5 acrescenta outra camada identitária, ao reconhecer que as peças contemporâneas “dão-lhes identidade” e que os pais acharam “giro”, ligando diretamente o trabalho com este repertório à formação de uma identidade artística própria nos alunos.

Estas vozes confirmam o que a análise teórica já sugerira: a integração da música contemporânea implica uma reconfiguração da cultura profissional. O professor deixa de ser apenas o guardião de um cânone e passa a ser criador de trajetórias e orientador entre a criação viva e a formação de base.

Quando projetam o futuro, os docentes convergem na ideia de que a sustentabilidade da música contemporânea depende simultaneamente de persistência individual, de apoios institucionais e de redes de colaboração.

Do lado da agência individual, P8 resume a sua posição numa palavra: “persistência”. Após insistir na necessidade de tempo e autonomia, afirma: “Na minha escola não há restrições sobre o que podemos fazer. Dão-nos autonomia. (...) Mas para consolidar esta linguagem é preciso persistência — continuar a ver estas obras, envolver os miúdos, e que continuem a existir workshops e formações com pessoas externas.” A continuidade, para este docente, depende de “continuar a trazer pessoas de fora que percebam dessa área” e de manter o contacto com o repertório para não voltar a ser exceção.

P9 reforça esta visão ao afirmar que, com as novas peças, “agora, sim, temos repertório adequado a cada nível”, mas alerta que isso “não quer dizer que daqui a um ano ou dois não se insiram novas”, defendendo que “há coisas que precisavam de muito mais tempo..., mas o contacto entre professores e com os compositores pode ajudar bastante.” A sustentabilidade é aqui pensada como um sistema colaborativo: professores, compositores e instituições em diálogo continuado.

P6, por sua vez, liga a sustentabilidade à produção continuada de repertório e à circulação intergeracional: “É preciso criar mais peças. Compositores novos deviam entrar nesse espírito, escrever para os níveis mais básicos.” Ao mesmo tempo, lembra que a mudança pedagógica exige uma mudança cultural: “Se tivermos uma audição só com este tipo de obras, alguns pais ficam sem perceber o que está a acontecer. Estão

habituaados à ‘peça bonitinha’.” A normalização do repertório contemporâneo implica, portanto, educar também o público e as famílias, tal como P8 já fizera ao contextualizar as obras para os pais em audição.

No plano institucional mais alargado, P1 introduz a ideia de um programa nacional de encomendas pedagógicas, defendendo que a responsabilidade deve ser “partilhada por instituições, editoras, compositores e organismos públicos”. O professor reconhece o “elo perdido entre os compositores e as escolas” e propõe “uma política pública de continuidade” que fomente o diálogo entre criação contemporânea e formação instrumental. A sua reflexão é nítida: “Concordo contigo na responsabilidade do Estado. (...) Porque há colegas que tocam sempre as mesmas obras, os mesmos programas, e isso formata os alunos.”

Ao mesmo tempo, P1 recusa a ideia de que tudo dependa de autorizações formais: “Posso meter uma obra contemporânea por período. (...) O problema é de mentalidade, não de permissão.” A sustentabilidade aparece, assim, como articulação entre a política pública e a coragem pedagógica, mas também a disponibilidade dos professores para usar a autonomia que já têm.

P7 sintetiza bem esta dupla dimensão ao defender que “esse tipo de repertório tem que fazer parte do programa e dos critérios de avaliação”, ao mesmo tempo que pede “formação” e “introdução gradual” das novas notações. P9 insiste na criação de “redes colaborativas entre escolas, compositores e investigadores” como condição para que a prática não se esgote no esforço de alguns indivíduos mais motivados.

A sustentabilidade da música contemporânea no ensino especializado depende simultaneamente de infraestrutura pedagógica (formação, materiais, tempo), de transformação da cultura profissional (identidade docente, responsabilidade estética) e de regimes institucionais de continuidade (programas, encomendas, redes).

Para estes onze docentes, a questão deixou de ser “se” a música contemporânea pode estar no ensino básico, para se tornar “em que condições” e “com que tipo de professor” essa presença se torna estável. A resposta, tal como aqui enunciada, é simultaneamente técnica e ética. Exige formação, políticas e recursos, mas exige também um professor disposto a deixar de ser apenas guardião de um repertório e a assumir-se como agente de transformação paradigmática no modo como a escola escuta, ensina e imagina a música no século XXI.

7.3.5 Uma leitura cruzada das trajetórias de implementação

A leitura cruzada das entrevistas finais aos professores torna visíveis as fragilidades que não aparecem com a mesma nitidez quando cada caso é observado isoladamente. Para além dos relatos de abertura, entusiasmo e mudança de perceção, emergem zonas de tensão onde o discurso de sucesso convive com formas de integração parcial, exclusão silenciosa de alunos, manutenção de zonas de conforto estético-metodológicas e constrangimentos estruturais ao nível do currículo e da avaliação. É neste espaço de contradição — entre a intenção e a prática, entre a autonomia docente e a ausência de enquadramento institucional — que se localizam algumas das reflexões mais importantes desta investigação.

Quase todos os docentes afirmam ter “integrado” o repertório contemporâneo no trabalho letivo. Em alguns casos, a integração aproxima-se de uma lógica sólida e regular. P10 descreve um planeamento em que, “atualmente”, seleciona “sempre à volta de duas a três peças para cada aluno, por período ou semestre”, tentando “integrar sempre uma peça contemporânea” na rotação de repertório. Noutros, porém, aquilo nomeado como integração revela-se, à lupa, uma adoção episódica e concentrada.

Em P8, a música contemporânea surge como “peça única” num dado período e para um subconjunto de alunos, sendo depois inscrita nas planificações futuras como intenção de continuidade. Em P11, o professor sublinha ter trabalhado um conjunto alargado de obras, mas admite ter deixado “para mais tarde” as peças com eletrónica e vídeo, antecipando que “ia demorar muito tempo” e que exigiriam uma reorganização da aula que não se sentia pronto para concretizar. Outros docentes relatam trajetórias de transição da adição para a integração. P4, por exemplo, descreve como passou de “mais uma peça extra do programa” para a decisão de “incluir uma peça contemporânea em cada trimestre”, reconhecendo aí uma mudança de paradigma no seu planeamento.

A retórica da integração está amplamente presente, mas a densidade com que se materializa varia significativamente de casos onde o repertório contemporâneo passa a fazer parte do “programa” (com presença distribuída ao longo do ano e por vários níveis) para situações onde se concentra num período específico, num estudo isolado ou num grupo restrito de estudantes. A investigação-ação permite, assim, distinguir simbolicamente a passagem da exceção para o currículo — mas também mostrar que essa passagem permanece, em muitos casos, incompleta e vulnerável a recuos.

Do ponto de vista da equidade, os discursos docentes tendem, à primeira vista, a sublinhar o acesso alargado dos alunos às novas peças. P10 afirma ter trabalhado “com

todos os alunos” e enfatiza que estes se mostraram “muito recetivos, pedem outra”, construindo a imagem de uma experiência amplamente democratizada. No entanto, quando se cruzam os onze casos, surgem fendas na distribuição efetiva das oportunidades.

P8 admite que “houve dois ou três alunos” com quem “não achou apropriado” trabalhar as obras, “tendo em conta a conjuntura deles”. A decisão é justificada por razões de nível técnico e de contexto, mas expõe critérios implícitos de seleção que permanecem pouco discutidos. Em P11, a participação aproxima-se de 100% “a partir do 5.º ano”, mas o 1.º ciclo “apenas assistiu” às atividades, não chegando a trabalhar o repertório nos instrumentos. Noutras escolas, os próprios docentes reconhecem que só um núcleo de seis ou sete alunos trabalhou diretamente as novas obras, enquanto os restantes contactaram com o repertório apenas por via indireta (audições, apresentações em grupo, *workshops*).

O resultado é uma exclusão silenciosa. Quem tem mais dificuldades técnicas, quem está nos primeiros graus ou quem é percecionado como “não pronto” tende a ser afastado, ainda que de forma bem-intencionada, do contacto performativo com o repertório contemporâneo. A tensão entre o discurso de oportunidade (“todos deveriam ter acesso a esta linguagem”) e os mecanismos práticos de seleção — escolha dos “mais fortes”, adiamento para “quando estiverem mais preparados”, redução da contemporaneidade ao papel de “peça extra” — mostra que a equidade exige mais do que boa vontade individual. Exige políticas explícitas de inclusão, adaptação de materiais e tarefas que permitam a participação efetiva também dos alunos em situação de maior vulnerabilidade técnica e escolar.

Um fio particularmente consistente que atravessa as entrevistas é o papel da zona de conforto docente como fronteira estética e metodológica. Vários professores assumem, com notável honestidade, que a principal barreira não são os alunos, mas a própria segurança — técnica, conceptual e, em alguns casos, estética — perante determinadas linguagens.

P8 reconhece sentir-se “mais confortável com as obras de notação convencional” e admite ter deixado de lado obras com vídeo ou práticas performativas mais exigentes porque “olhou para a partitura e não deu... não estava preparado para tal”. P4 confessa que “houve peças que não foram exploradas” simplesmente porque “não se sentia à vontade para trabalhar” repertórios com forte componente eletrónica ou vídeo. Em P9, a resistência não impede a ação, mas condiciona as escolhas. O professor seleciona obras

que “tinha competências para ensinar”, assumindo que certas linguagens ainda exigem um investimento formativo que não consegue garantir no imediato.

É, porém, em P1 que esta tensão entre o gosto, conforto e a responsabilidade pedagógica se torna mais explícita. Confrontado com o facto de não ter trabalhado determinadas peças, o professor admite que essas obras o obrigariam a “explorar coisas que não eram a [sua] praia” e conclui, com rara clareza: “Não foi o aluno que não quis, fui eu que não propus.” Nesta formulação, o “não é a minha praia” condensa uma mistura de distância estética e insuficiência formativa. Há um universo de obras com eletrónica, vídeo ou notações alternativas que o docente reconhece como pedagogicamente relevantes, mas que, na prática, ficam de fora porque excedem a sua zona de segurança.

O caso de P2 funciona aqui como espelho crítico. Ao refletir sobre o impacto da postura docente na relação dos alunos com a música contemporânea, o professor afirma que “os alunos são o reflexo do professor” e insiste que, se o professor demonstrar interesse, “o aluno mostra interesse também, se demonstrar o contrário, o aluno irá demonstrar desinteresse”. Mais adiante, alerta: “Se o aluno só tiver contacto com esse estilo mais retrógrado, não vai conhecer outra realidade. (...) Isso pode ser prejudicial para o futuro do aluno.”

Colocados em diálogo, P2 e P1 revelam uma contradição interna importante. Por um lado, há consciência de que o “não gosto”, o “não é a minha praia” e a permanência num repertório “mais retrógrado” se inscrevem diretamente no horizonte estético dos alunos. Por outro, essas mesmas disposições continuam a operar silenciosamente como filtros de acesso. A fragilidade não está num suposto “conservadorismo natural” dos estudantes, mas no conhecimento e na confiança limitada dos próprios docentes, herdeiros de percursos formativos que não contemplaram a contemporaneidade como uma competência obrigatória.

As fragilidades individuais cruzam-se com obstáculos de natureza estrutural, sobretudo nos domínios do currículo e da avaliação. P4 sintetiza de forma particularmente contundente a lógica vigente, quando descreve a distribuição das matrizes oficiais: “Como está agora, 80/20, assim não há espaço para abordar este tipo de repertório.” A técnica — entendida de forma estreita, centrada no controlo de som, afinação e leitura tradicional — absorve a maioria da avaliação, enquanto a criatividade, improvisação e experimentação sonora ficam reduzidas a 5%. O próprio docente considera este valor “manifestamente insuficiente” e sugere um reequilíbrio (60/40) que devolva à criatividade um lugar curricular efetivo.

Noutras escolas, a fragilidade assume a forma de ausência de programa. P10 relata que “não existe um programa curricular da disciplina”, sendo a sua ação guiada pela “perceção do que é esperado de cada nível”. A autonomia extrema permite escolhas inovadoras, mas gera também incoerência e dificuldade em legitimar o repertório contemporâneo nos contextos de avaliação mais formais, sobretudo quando os júris “não entendem nada disto” e tendem a desconfiar de obras que escapam ao cânone habitual.

P5 acrescenta a integração do repertório contemporâneo “em substituição” de peças convencionais, afirmando que “não tem que ser estranho... substitui temporariamente a peça convencional”. Esta abordagem contorna os conflitos departamentais, mas deixa evidente que a legitimidade curricular da contemporaneidade continua dependente da equivalência técnica com o repertório canónico, e não de um reconhecimento autónomo do seu valor formativo.

P1, por sua vez, desloca a discussão para o plano das políticas públicas e da cultura institucional. Ao afirmar que “o professor tem liberdade para isso”, mas que “a nível de estrutura de ensino devia dizer-se: pelo menos uma obra por ano tem que ser contemporânea”, o docente aponta para a ausência de orientações mínimas que garantam continuidade e coerência. Mais adiante, condensa o problema numa fórmula incisiva: “O problema não é o aluno — é o professor que não muda.” A crítica, aqui, não é dirigida a indivíduos isolados, mas a um modelo de formação e de regulação que permite que cada docente construa o seu “microcurrículo” sem que exista uma política clara para a integração de repertórios recentes.

A leitura entre casos das entrevistas finais com os professores mostra que a riqueza desta investigação não reside apenas nos exemplos de sucesso, mas sobretudo na elucidação das fissuras. A música contemporânea entra nas salas de aula, mas muitas vezes como “peça única”, concentrada num período e num grupo de alunos, é apresentada como uma oportunidade, mas convive com exclusões silenciosas de quem é considerado “não pronto”. É defendida discursivamente, mas travada por zonas de conforto docentes e por documentos curriculares e de avaliação que continuam a privilegiar a técnica tradicional e o repertório canónico.

Ao tornar visíveis estas contradições — entre a integração e a adição, entre a equidade e a seleção, entre a abertura discursiva e a insegurança formativa, entre a inovação prática e as estruturas anacrónicas —, a 4.^a fase da investigação-ação cumpre uma função de deslocar o foco da pergunta “se é possível” trabalhar música contemporânea no ensino básico especializado para as condições efetivas e justas onde essa presença pode tornar-se estável, equitativa e formativamente consequente. É neste ponto que o

capítulo prepara o terreno para a discussão final, na qual estes dados serão postos em diálogo num “regresso ao futuro” do currículo.

7.4 Compositores — Entrevistas finais

Concluída a análise das vozes discentes e docentes — que permitiu documentar a progressiva normalização do repertório contemporâneo no quotidiano letivo e a sua tradução nas práticas pedagógicas observáveis —, a investigação desloca agora o foco para o terceiro vértice do triângulo empírico: os compositores. Após observar como os alunos e os professores incorporam, resistem ou reconfiguram este repertório, torna-se decisivo interrogar aqueles que o originaram e que, em diferentes graus, participaram na sua intercessão pedagógica ao longo do estudo.

Esta etapa cumpre uma dupla função metodológica e epistemológica. Metodologicamente, constitui o momento final de devolução do ciclo de investigação-ação, ao reenviar o processo para os autores das obras e confrontar as intenções da escrita com as realidades pedagógicas e performativas que se foram configurando nas escolas. Epistemologicamente, amplia o horizonte interpretativo da tese ao problematizar o cruzamento entre a criação e a pedagogia não apenas na relação sobre a aplicação (obras usadas em aula), mas como espaço de aprendizagem mútua, de construção e de reconfiguração estética.

Os resultados obtidos junto dos alunos e professores indicam que o repertório contemporâneo, quando pedagogicamente enquadrado, tende a deslocar-se de uma condição de exceção para uma presença relativamente estável no currículo vivido. Os alunos narram trajetórias de passagem da estranheza à legibilidade e da curiosidade à assimilação, reconstruindo progressivamente categorias de escuta e de ação instrumental. Os professores, por sua vez, descrevem a integração de novas linguagens nas planificações, a deslocação parcial do foco técnico para parâmetros como gesto, timbre e intencionalidade expressiva, bem como a necessidade de critérios de avaliação capazes de acolher essas dimensões sem as reconduzir a parâmetros exclusivamente tradicionais. Falta agora compreender como os compositores percecionam este movimento e em que medida reconhecem, confirmam ou problematizam as formas como as suas expectativas estéticas foram apropriadas, transformadas ou reinterpretadas pela prática educativa.

Nesta última etapa empírica, o foco desloca-se da receção para a reconfiguração da autoria. Não se trata apenas de saber como as obras foram interpretadas ou executadas, mas de interrogar a própria função do compositor no contexto pedagógico do ensino instrumental, seja enquanto fornecedor de repertório, criador de linguagens e experiências, ou crítico das condições institucionais em que estas se inscrevem. Para

contextualizar este lugar autoral, apresenta-se um quadro sintético com o perfil dos compositores e das obras encomendadas, especificando os instrumentos, níveis, contextos e modos de participação na investigação-ação.

Dada a densidade conceptual e a extensão das entrevistas aos compositores, optou-se, por razões de clareza expositiva, por organizar a análise em domínios temáticos interligados. Estes domínios não constituem uma grelha distinta de análise, mas antes uma sistematização interpretativa derivada do mesmo processo de análise de conteúdo e categorização temática (Bardin, 2016). A sua função é estruturar a densidade discursiva e evidenciar as articulações entre as dimensões estética, pedagógica e institucional emergentes neste corpus.

Tal como nas análises anteriores (alunos e professores), os temas emergiram de um processo de codificação indutiva. No caso dos compositores, a complexidade dos discursos justificou a organização dos resultados em seis domínios temáticos interligados, descritos a seguir: (D1) concepções de “música contemporânea” e regimes de legitimação estética; (D2) papel autoral e funções pedagógicas do compositor; (D3) escrita, técnica e notação enquanto mecanismos de orientação e condições de aprendizagem; (D4) habitabilidade estética e experiência afetiva das obras no contexto escolar; (D5) materiais e recursos de apoio à divulgação e compreensão do repertório (gravações, guiões, versões, memórias descritivas); e (D6) difusão, avaliação e continuidade curricular das obras contemporâneas.

A partir destes domínios, procura-se compreender que concepções de “música contemporânea” estruturam o discurso dos compositores e que regimes de legitimação nelas operam, como definem o seu lugar no ensino artístico especializado — neste sentido, entre a prestação de serviço, a intervenção pedagógica e a coautoria de experiências — importa interrogar de que modo os compositores calibram a escrita, a notação e a dificuldade técnica em função dos objetivos expressivos e das condições reais de aprendizagem. Questiona-se, igualmente, que noções de habitabilidade estética orientam o equilíbrio entre a complexidade artística e a acessibilidade pedagógica, integrando a interpretação da experiência afetiva dos alunos (estranheza, curiosidade, prazer ou resistência). Adicionalmente, procura-se identificar que materiais e recursos são considerados necessários para que as obras possam ser efetivamente difundidas, ensinadas e ganhar sentido no contexto escolar. Por último, analisam-se os diagnósticos e cenários de futuro formulados quanto à presença, avaliação e continuidade da criação contemporânea no currículo, incluindo eventuais modelos de colaboração com os docentes.

Mais do que uma instância de avaliação de resultados, esta recolha configura um exercício de reflexão autoral partilhada, onde os compositores são convidados a pensar não apenas a obra como produto acabado, mas o processo como experiência pedagógica. Ao identificar zonas de convergência e fricção entre o pensamento criativo e a realidade escolar nos seis domínios enunciados, a análise torna visíveis tanto os potenciais formativos da criação colaborativa quanto as suas vulnerabilidades perante a estrutura curricular e institucional. A articulação desta terceira voz com as perspetivas dos alunos e professores permitirá, na síntese final, consolidar a proposta de compreender o repertório contemporâneo não apenas como objeto de ensino, mas como mecanismo de pensamento pedagógico no contexto do ensino artístico especializado.

7.4.1 Perfil dos compositores e obras encomendadas

Antes de aprofundar a análise temática das entrevistas, importa caracterizar sinteticamente o perfil biográfico e profissional dos compositores envolvidos no estudo. Esta caracterização permite contextualizar as posições enunciadas nos domínios D1–D6 à luz de trajetórias formativas, geografias de atuação e modos de inserção institucional distintos, bem como assinalar a diversidade geracional e de experiências que atravessa o grupo.

Os oito compositores partilham uma formação académica sólida em Composição, frequentemente complementada com estudos avançados em áreas afins (direção, multimédia, educação artística), e distribuem a sua atividade entre a criação, a docência e a investigação, tanto em Portugal como no estrangeiro. O quadro seguinte sintetiza os principais dados recolhidos nas entrevistas relativamente à idade, formação, região de atuação predominante, anos de atividade enquanto compositor e situação atual face à docência.

Tabela 46

Perfil biográfico-profissional dos compositores participantes

Compositor	Idade	Formação académica principal	Região de atuação predominante	Anos de atividade como compositor	Docência atual (instituição)
Francisco Joaquim	25	Licenciatura em Composição	Lisboa	6–7 anos	Docente no Conservatório Artallis
Luís Neto da Costa	31	Mestrado em Composição; Doutorando em Composição	Sem região fixada; atividade distribuída	≈ 14 anos	Não leciona; bolsheiro de investigação
Manuel Brásio	33	Licenciatura em Composição; Mestrado em Multimédia (Música Interactiva e Design de Som); Doutorando em Educação Artística	Norte de Portugal (Porto e Alto Minho)	13 anos	Não leciona atualmente

Paulo Bastos	58	Formação em Composição; Licenciatura e Mestrado em Análise	Norte de Portugal	Desde finais da década de 1980 (≈ 35 anos)	Docente no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga (CMCG Braga)
Carlos Brito Dias	34	<i>PhD in the Arts</i> – Composição; Master em Direção Orquestral	Hong Kong (como maestro); Composição na Europa/Hong Kong	≈ 18 anos (primeiras obras estreadas aos 16 anos)	Docente na Education University of Hong Kong
Osvaldo Fernandes	41	Licenciatura em Composição; Mestrado em Ensino	Portugal	15 anos	Docente na Escola de Música de Esposende e na Academia de Música de Vila do Conde
Pedro Lima	31	Formação em Composição	Portugal (ESML) e colaboração com a Guildhall School of Music and Drama (Londres)	10 anos	Não leciona atualmente
Ângela da Ponte	41	Formação em Composição	Portugal	20 anos	Docente no Conservatório de Vila Real e na Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo; investigadora no CESEM – Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical

O conjunto de oito compositores entrevistados configura um retrato geracional e profissionalmente diversificado da criação contemporânea ligada ao ensino artístico especializado. À data das entrevistas, as idades variavam entre os 25 e os 58 anos, cruzando percursos em início de consolidação autoral (Francisco Joaquim, Luís Neto da Costa, Pedro Lima) com trajetórias já longas no campo da composição e da pedagogia (Paulo Bastos, Ângela da Ponte, Carlos Brito Dias). Em comum, todos possuem formação académica em Composição, frequentemente articulada com outras áreas: análise musical (Paulo Bastos), multimédia e som (Manuel Brásio), direção de orquestra (Carlos Brito Dias) ou educação artística e ensino (Manuel Brásio, Osvaldo Fernandes, Ângela da Ponte).

Do ponto de vista geográfico e institucional, o grupo distribui-se maioritariamente pelo contexto português — com incidência nas regiões de Lisboa, Norte e Alto Minho —, incluindo ainda um caso de atuação predominante em Hong Kong, com circulação regular entre a Europa e Ásia (Carlos Brito Dias). Alguns compositores mantêm um vínculo docente direto a escolas de ensino artístico especializado ou superior (Francisco Joaquim, Osvaldo Fernandes, Paulo Bastos, Ângela da Ponte, Carlos Brito Dias), enquanto outros trabalham sobretudo como compositores e investigadores sem carga letiva regular (Luís Neto da Costa, Manuel Brásio, Pedro Lima). Esta combinação de perfis — compositores-professores e compositores sem prática docente sistemática — é particularmente relevante para a leitura das entrevistas, enquanto condiciona como cada um pensa a escola, o repertório e a sua própria responsabilidade pedagógica.

No plano estritamente artístico, cada compositor contribuiu com uma obra especificamente concebida (ou reconduzida) para o contexto da investigação e para o

ensino do trombone nos níveis básicos. Francisco Joaquim escreveu *Descer as Escadas em Escuridão* (trombone solo com componente cénica), Luís Neto da Costa compôs *2 Minutes in a Factory* (trombone e eletrónica fixa), Osvaldo Fernandes criou *BbonE7* (trombone solo), e Ângela da Ponte apresentou *Sons da Rua* (duo de trombones). Manuel Brásio propôs *Manual da Vadiagem* (para trombone, com suporte audiovisual), Paulo Bastos escreveu *Um Tempo-Asa* (trombone e quad toms), Carlos Brito Dias compôs *A Lebre e a Tartaruga* (trombone e narrador / versão performativa a solo) e Pedro Lima criou *If nothing ever changes* (trombone solo).

Para além deste conjunto de obras encomendadas a compositores convidados, o percurso global da investigação recorreu também a um conjunto de nove peças da autoria do próprio investigador, para trombone e piano concebidas para os níveis iniciais e intermédios. Opta-se, contudo, por não as integrar na análise temática que se segue, centrada nos domínios D1–D6 a partir das entrevistas com os oito compositores externos, para preservar uma distância entre o lugar do investigador-performer-compositor e o corpus principal de vozes autorais analisadas. A sua presença é, ainda assim, relevante para compreender o repertório onde os alunos e professores construíram as perceções discutidas ao longo desta tese.

7.4.2 D1 – Conceções de “música contemporânea”

A leitura transversal das entrevistas revela, desde o primeiro domínio, que a “música contemporânea” é, para os compositores, menos uma categoria estável e mais um campo de disputa semântica e política. O termo aparece enquanto rótulo frágil, ora necessário, ora criticado, que condensa as tensões entre a temporalidade histórica, pluralidade estética, regimes institucionais de legitimação e modos de inserção curricular.

De forma quase unânime, os compositores recusam identificar “música contemporânea” com um conjunto fixo de recursos (atonalidade, técnicas expandidas, eletrónica), preferindo definições que a ancoram no presente vivido, na diversidade de práticas e na relação com o mundo atual. As divergências mais fortes surgem precisamente quando se discute o papel crítico — ou não — deste repertório. Para alguns, a “música contemporânea” já não é vanguarda, tornou-se o próprio sistema, para outros, continua a ser um espaço de transformação, tensão e abertura, ainda que sem a carga heroica das ruturas do século XX.

A seguir explicitam-se três eixos principais que estruturam estas conceções: contemporâneo como condição temporal e plural; crítica ao rótulo e aos regimes de legitimação; implicações destas definições para a escola e para a receção de alunos e professores.

Contemporâneo como tempo, pluralidade e “som do nosso tempo”

Um primeiro grupo de posições aproxima-se em torno da ideia de contemporâneo como tempo e condição plural, e não como estilo. Francisco Joaquim define a música contemporânea “na ideia literal da palavra”, ligada ao presente vivido e às práticas sonoras que circulam hoje, incluindo aquilo que “normalmente se passa na rádio”, em clara fricção com o uso institucional do termo nos conservatórios, onde “tem o seu significado... música mais vanguardista” e carregada de “visão negativa”.

Ângela da Ponte segue uma linha convergente, mas enfatiza o carácter operativo do termo: “contemporâneo significa hoje, significa o que está a ser feito hoje”, num contexto onde “a música que se faz hoje é muito diversa, de estéticas, de sensibilidades, de conceitos (...) é um saco onde nós podemos colocar muita coisa e simplificar”. A “música contemporânea” surge assim como um atalho linguístico para nomear uma prática atual intrinsecamente heterogénea, mais do que um conjunto de traços estilísticos partilhados.

Osvaldo Fernandes reforça esta leitura temporal, mas condensa-a numa imagem que aproxima criação e experiência quotidiana: “Eu entendo música contemporânea como algo aberto o suficiente para incluir a diversidade, no sentido estético e estilístico. Não algo muito fechado, porque o termo música contemporânea muitas vezes é associado à música difícil, no sentido de entender e de executar.” Ao falar em “som do nosso tempo”, o compositor insiste numa contemporaneidade que não se define pela complexidade, mas pela capacidade de acolher linguagens distintas — da escrita mais abstrata a repertórios que dialogam com práticas de escuta dos alunos (cinema, videojogos, música popular).

Numa perspetiva próxima, mas conceptualmente mais problemática, Luís Neto da Costa descreve “música contemporânea” como “categoria identitária ambígua e em mutação”: “É útil em certos contextos e inútil noutros. É útil quando tentamos [...] perceber algo em comum numa comunidade [...], mas é inútil quando assumimos que a música contemporânea é apenas a tradição que provém da escola franco-germânica. [...] É uma definição em mutação”.

Aqui, o termo é simultaneamente necessário (para marcar pertença a uma comunidade de prática) e criticável (quando se confunde com a memória institucional da vanguarda centro-europeia). O contemporâneo é menos um estilo e mais um marcador identitário instável, que se desloca à medida que o campo se transforma.

Paulo Bastos radicaliza a crítica à pretensa solidez do conceito, sublinhando o seu carácter provisório: “Eu uso o termo contemporâneo porque é a falta de melhor. Ele não

é adequado. (...) Há muitas músicas. Qual música contemporânea, não é? (...) Cada compositor é quase uma ilha separada, mas, ao mesmo tempo todos fazem parte de tendências mais ou menos universais”. Ao lembrar que “toda a música foi contemporânea da sua época”, Bastos relativiza o rótulo e evidencia o seu carácter historicamente contingente. “Música contemporânea” passa a ser, neste discurso, um nome prático para designar uma multiplicidade de ilhas estéticas que, apesar de ligadas por correntes globais, não constituem um arco comum.

Carlos Brito Dias introduz um desvio importante ao insistir que o termo é, antes de mais, “temporal e não estético”: “eu olho para o termo música contemporânea como um termo temporal. Não é estético, na minha opinião, só tem que ver com a altura em que a peça foi escrita”. A partir daqui, obras como Stravinsky ou Webern deixariam hoje de ser “contemporâneas”, “porque o mundo já mudou tanto que se perde essa relação com o mundo atual”. O que define o contemporâneo é o diálogo com o presente histórico, não a adesão a uma narrativa vanguardista codificada.

Pedro Lima converge parcialmente com esta crítica, mas desloca o foco da cronologia para a insuficiência estrutural da etiqueta: “A meu ver, é um nome sempre invariavelmente redutor naquilo que descreve, porque nós sabemos que hoje em dia a música contemporânea é utilizada para falar em música que se escreveu, por exemplo, há 100 anos... a música contemporânea existe nessa limitação de não haver um melhor nome para chamar àquilo que nós fazemos”. A diversidade de compreensões — que vai de “Beethoven é contemporâneo” para alguns alunos até à associação escolar a atonalidade e clusters — reforça, para Lima, a necessidade de orientação explicativa (títulos, notas de programa, presença do compositor), sob pena de a etiqueta gerar mais ruído conceptual do que clareza.

Neste primeiro eixo, o que se torna visível é um consenso de: “música contemporânea” não é um estilo único, mas um *campo temporalmente situado e esteticamente plural*. Divergem, porém, os modos de lidar com a fragilidade do termo. Há quem o aceite pragmaticamente, quem o use com reservas e quem o veja quase apenas como um sintoma de uma nomenclatura em atraso face à realidade do campo.

Regimes de legitimação e críticas à “música contemporânea”

Quando o foco se desloca dos significados do termo para os *regimes de legitimação* que o sustentam, emergem as dissonâncias mais fortes entre os compositores — precisamente aquelas que iluminam o papel político da categoria no ensino artístico especializado.

Francisco Joaquim situa o problema na distância entre o uso literal e o uso institucional. Nos conservatórios, “música contemporânea” continua a significar “música mais vanguardista” e a carregar uma “grande visão negativa”. Em termos bourdieusianos, o rótulo funciona como marcador de distinção. Separa o que “é sério” do que é “estranho”, produzindo, na prática, um modo de segregação estética.

Osvaldo Fernandes identifica o mesmo mecanismo, mas nomeia-o diretamente. O termo é frequentemente capturado por uma ideologia da dificuldade, que legitima a exclusão: “o termo música contemporânea muitas vezes é associado à música difícil, no sentido de entender e de executar”. Ao recusar a equivalência entre contemporâneo e “música difícil”, Fernandes desloca a legitimação da complexidade técnica para a diversidade de linguagens, sugerindo que a exigência pode ser cognitiva, afetiva ou experimental — e não apenas virtuosa.

Luís Neto da Costa, por sua vez, lê a ambiguidade da categoria como uma consequência direta de um regime de legitimação que historicamente confundiu “música contemporânea” com a tradição da escola franco-germânica do pós-guerra. O que foi uma vanguarda tornou-se num cânone, e o termo passou a operar como *abreviatura institucional* de um conjunto restrito de práticas. A sua crítica aproxima-se, implicitamente, de uma denúncia do “fetichismo do material”. Quando a transgressão se institucionaliza, cristaliza-se num novo sistema de exclusão.

É precisamente essa mudança que Manuel Brásio formula com maior contundência. Para ele, a “música contemporânea” deixou há muito de questionar sistemas, transformando-se em sistema ela própria: “Eu acho que não questiona sistema nenhum. Eu acho que ela é o sistema. (...) Ela questionou o sistema tonal pré-1800, mas isso resolveu-se até 1945. Depois disso, o mundo passou a ser muitas coisas. (...) Receio que se tenha estabilizado para ser um tipo de música para um nicho muito específico”. A contemporaneidade surge, aqui, como *novo conservadorismo de nicho*. Uma ortodoxia estética circunscrita a circuitos específicos (festivais, academias, ensembles especializados), mais preocupada em preservar um estatuto do que em abrir futuros possíveis. O foco desloca-se da inovação formal para o papel político dessa música, isto é, para o modo como ela produz inclusão ou exclusão nos campos artístico e educativo.

Paulo Bastos partilha o ceticismo relativamente ao rótulo, mas não conclui que a “música contemporânea” seja necessariamente conservadora. Em vez disso, sublinha a sua insuficiência classificadora e insiste na pluralidade de “ilhas” que coexistem sob essa designação. A crítica ao termo não implica desvalorização do repertório, pelo contrário,

Bastos reivindica para a criação atual uma função formativa forte, desde que contextualizada e integrada curricularmente.

Pedro Lima desloca o debate da intenção para a percepção. A ideia de que a música contemporânea “existe para questionar o sistema” é, para ele, uma simplificação: “Eu não sei se concordo com a ideia de que a música contemporânea existe para questionar o sistema (...) pode ter essa conotação na medida em que é uma exceção à regra, mas penso que no cerne [...] não há necessariamente essa ideia de transgressão”.

A transgressão é lida sobretudo como *efeito de exceção* face ao “ouvido comum” — resultado da discriminação curricular e social deste repertório, mais do que de um programa ideológico intrínseco. Em termos pedagógicos, isto significa que o choque não é uma propriedade absoluta da obra, mas um produto da distância entre o que se ouve na escola e o que se compõe no presente.

Carlos Brito Dias reconfigura a noção de transgressão, afastando-a do choque formal e aproximando-a de uma ética da atenção: “as peças que eu escrevo muitas das vezes são (...) uma procura de uma meditação na música pela música (...) o dia a dia não nos permite isso. Então acho que também é parte do poder da música a que nos permita sentar numa sala (...) ouvir, pensar, refletir”. Numa cultura marcada pelo consumo acelerado (ele cita explicitamente a lógica do TikTok), a transgressão consistiria menos em romper com a tonalidade e mais em suspender o tempo produtivo, restaurando ao ato de ouvir a sua densidade reflexiva.

Neste segundo eixo, a dissonância central organiza-se em três tendências distintas:

- **Uma posição maioritária** (cinco compositores) considera que o termo, embora ambíguo, permanece operável, desde que se reconheça a pluralidade que encobre e se corrijam os regimes de legitimação que o restringiram à “vanguarda difícil”.
- **Uma perspetiva mais cética** (partilhada por dois entrevistados) coloca a própria ideia de “música contemporânea” sob suspeita enquanto categoria forte, alertando, por um lado, para o risco de cristalização num nicho conservador e, por outro, para a sua incapacidade estrutural em representar a multiplicidade real do campo.
- **Uma terceira via** desloca o interesse da categoria em si para a função social da criação, encarando a música do presente como um espaço de resistência à lógica acelerada da atenção dispersa.

É precisamente esta fricção interna — entre o contemporâneo como abertura e o contemporâneo como novo sistema — que oferece à tese uma chave para ler as contradições observadas no ensino artístico especializado. A mesma categoria que legitima a inclusão de novas obras pode, noutros contextos, legitimar a sua discriminação.

Implicações para o ensino artístico

As conceções de “música contemporânea” determinadas pelos compositores não são abstratas. Informam diretamente como leem os dados empíricos e o lugar deste repertório na escola.

Francisco Joaquim, ao constatar que muitos alunos tomam Beethoven como “música contemporânea” e que a rádio é a sua referência principal, interpreta a mudança de percepção observada nos *workshops* — da estranheza à curiosidade — como efeito da *apresentação* e da orientação, mais do que da linguagem em si. Se o rótulo é negativo no conservatório, o problema não reside na obra, mas nos regimes discursivos que a antecedem.

Osvaldo Fernandes e Ângela da Ponte reforçam este diagnóstico quando aproximam “som do nosso tempo” das práticas de escuta quotidianas dos alunos: sons da cidade, ambientes industriais, ruído, trânsito. Sons da Rua, a peça de Ângela, é explicitamente pensada como integração do “som do mundo” no espaço escolar, e a compositora lê a forte adesão dos estudantes (87,5% gostaram; 93% manifestaram vontade de tocar a peça) como uma evidência de que o problema não está na contemporaneidade da linguagem, mas na sua raridade curricular: “Nós queremos ver a nossa música por aí” (Ponte).

Luís Neto da Costa e Paulo Bastos, ao sublinharem que a “música contemporânea” é uma categoria ambígua, mas inevitável, devolvem ao ensino uma responsabilidade e, especificar as diferenças internas que o rótulo esconde. Quando Neto da Costa afirma que “não é preciso complexidade extrema para haver originalidade artística” e que a dificuldade reside mais na compreensão do discurso do que na rapidez técnica, propõe, na prática, uma pedagogia da escuta e da discussão estética, que contrasta com o ensino centrado na fidelidade estilística e virtuosística romântica.

Bastos, por seu lado, é particularmente incisivo ao recusar a “facultatividade” da música dos séculos XX–XXI, afirmando que “planificações bem-feitas conseguem incluir tudo” e que “o problema nunca está nos recetores, está muito mais nos emissores”. Quando afirma que “os alunos estão prontos, quem tem de mudar somos nós”, condensa, na

perspetiva autoral, um diagnóstico que ecoa fortemente as entrevistas com os professores: a resistência não é discente, é curricular e *habitus*-dependente.

Manuel Brásio lê o facto de a sua peça *Manual da Vadiagem* não ter sido explorada pelos docentes como sintoma de um sistema que prefere “medir” do que escutar. Ao descrever a música contemporânea como “música de nicho” e ao propor a obra como “prática emancipatória”, o compositor expõe a contradição entre um discurso institucional que valoriza a inovação e um quotidiano letivo que a evita.

Carlos Brito Dias e Pedro Lima prolongam esta crítica no plano estrutural. Carlos insiste que a integração da criação contemporânea exige “soft influência” — projetos, *workshops*, diálogo continuado — em vez de mera imposição, sob pena de a categoria “música contemporânea” ser usada pelos próprios docentes como argumento para a exclusão (“não é para este nível”, “não é para este contexto”). Lima, por seu lado, ao falar da injustiça de percursos onde apenas alguns alunos contactam com repertório atual (dependendo do “rasgo criativo” do professor), evidencia como a ambiguidade do termo se traduz em desigualdades reais de acesso à criação do presente.

O domínio 1 permite formular três consequências principais para o ensino artístico especializado:

- A ambiguidade da categoria “música contemporânea” é estrutural, não apenas terminológica. Professores, alunos e compositores usam o termo de modos distintos, mas convergem em reconhecer a sua fragilidade e o risco de o confundir com um “estilo difícil”.
- Os regimes de legitimação estética operam como filtros curriculares: quando o “contemporâneo” é igualado a “difícil”, “esotérico” ou “de nicho”, a escola tende a remeter este repertório para o fim do percurso, para contextos de prova ou para projetos pontuais — exatamente o padrão identificado nas fases anteriores da investigação com os professores e alunos.
- Os compositores assumem, em graus diferentes, uma posição crítica relativamente a estes regimes, propondo a reconfiguração da categoria menos como uma etiqueta estilística e mais como um processo de abertura: ao presente (som do mundo), à diversidade (pluralidade de linguagens), à reflexão (tempo de escuta meditativa) e à equidade curricular (não-facultatividade da criação recente).

Ao colocar estas conceções em diálogo com as vozes dos alunos e dos professores, o D1 mostra que o conflito em torno da “música contemporânea” não reside apenas na complexidade das obras, mas na disputa sobre *quem decide* o que conta como presente

no currículo. Esta disputa prepara o terreno para os domínios seguintes (D2–D6), onde se verá como os compositores concretizam estas posições na escrita, na relação com a técnica, na habitabilidade estética e nas propostas de circulação e avaliação deste repertório no ensino artístico especializado.

7.4.3 D2 – Papel autoral e funções pedagógicas do compositor

A leitura transversal do domínio 2 evidencia que, para os oito compositores, escrever para o ensino artístico especializado implica uma redefinição da autoria. A figura do compositor afasta-se da imagem romântica de criador isolado e aproxima-se de um papel de orientador entre a novidade estética e a inteligibilidade, a responsável pela legibilidade técnica das obras e, em diversos casos, crítico assumido da “escola real” que as irá acolher.

Há, contudo, dissonâncias importantes. Alguns compositores assumem explicitamente uma “dupla linha” de escrita — uma, condicionada pelas necessidades pedagógicas, outra, mais livre. Outros recusam a ideia de adaptação “para agradar à escola”, sublinhando que é o sistema que deve evoluir para acolher a complexidade da criação. Uns enfatizam a responsabilidade de tornar a obra exequível e intuitiva para alunos e professores, outros colocam o acento na obrigação docente de procurar o compositor, estudar novas notações e aceitar a dificuldade como parte constitutiva da aprendizagem.

A seguir organizam-se estas posições em três eixos: a autoria como responsabilidade pedagógica e ética; a tensão entre a liberdade criativa e o condicionamento escolar; o compositor como orientador e colaborador dos professores.

Autoria como responsabilidade pedagógica e ética

Vários compositores assumem de forma explícita que, ao escreverem para contextos educativos, não estão apenas a fornecer “mais uma peça”, mas a intervir diretamente nos processos de aprendizagem. Francisco Joaquim formula isto em termos de responsabilidade pela legibilidade e exequibilidade da obra: “Quando escrevo, penso talvez numa escola ideal... Procuro ser o mais detalhado possível para o trabalho ser intuitivo e o professor perceba o intuito do que escrevi. (...) Lembro-me de sentir-me responsável por tornar a peça acessível... Fui perguntar a colegas trombonistas: ‘Esta nota é realista? Esta mudança de posição é possível?’.” A autoria aparece aqui como coautoria pedagógica. A peça é concebida como intercessão entre a imaginação estética e as condições reais do aluno, com consulta a intérpretes e atenção à “intuição” da

leitura. A função autoral não é apenas projetar uma linguagem, é criar um espaço de habitabilidade didática.

Luís Neto da Costa, partindo de um diagnóstico estruturalmente mais crítico, converge na ideia de que escrever para a escola implica uma responsabilidade específica: “Não dá para conceber uma obra pensando numa escola ideal. [...] O importante é criar pontes, e não obras tecnicamente de outro mundo. [...] É possível criar algo novo usando os recursos disponíveis. Não é preciso complexidade extrema para haver originalidade artística.” Com a metáfora da “ponte” o compositor não abdica da novidade, mas recusa tanto o virtuosismo desligado da realidade formativa como o facilitismo empobrecedor. A peça torna-se um lugar de encontro entre o ideal estético e as condições concretas de aprendizagem, ecoando nas preocupações dos professores com a “dificuldade motivadora” identificada nas performances públicas.

Paulo Bastos radicaliza esta dimensão ética, formulando com clareza o binómio criação/aprendizagem: “Percebi que, quando compomos para a escola, estamos também a compor para a aprendizagem. A arte pode ensinar sem se tornar didática [...] Acho que as crianças e os jovens merecem tudo. [...] Não se pode pensar que se faz o mínimo. Para eles tem de ser o melhor.” A autoria é aqui entendida como prática ética. O compositor escreve para sujeitos em formação, não apenas para “instrumentos”. Bastos aproxima o seu discurso das críticas docentes ao tecnicismo desligado do sentido artístico, mas devolve aos compositores a responsabilidade de manter a exigência estética justamente nos repertórios destinados aos mais novos.

Ângela da Ponte formula essa mesma preocupação sob a forma de um compromisso didático explícito: “Quando escrevo para estudantes, penso em não oferecer uma estética tão abstrata que o aluno não consiga absorver.” A compositora não abdica da linguagem própria, mas assume a função de interlocutora pedagógica. A obra deve desafiar, mas não bloquear, desestabilizar as referências, mas permanecer minimamente compreensível num processo orientado.

Também Osvaldo Fernandes reconhece esta tensão, falando numa dupla linha autoral: “Quando me encomendam uma obra com fins pedagógicos, sei que estou condicionado. Há gestos que não posso fazer porque não seriam entendidos pelos alunos. Mas quando tenho liberdade, faço aquilo que bem me apetece dentro da minha linha de compositor.” A consciência de que a encomenda pedagógica “condiciona” não é vivida como uma cedência puramente negativa, mas como um espaço onde se exerce a responsabilidade formativa. Quando escreve “livremente”, afirma a sua identidade autoral, quando

escreve para alunos, aceita traduzir esse idioma em graus de complexidade compatíveis com o contexto.

Manuel Brásio reformula esta ética num registo mais frontal, ao afirmar que pensa “numa escola real que precisa de levar muita porrada e adaptar-se rapidamente” e ao denunciar que há muito pouca gente a pensar nas pessoas que tocam: “O que falta não é repertório. Faltam professores com prática artística — professores que toquem porque gostam, que experimentem porque têm curiosidade.” A autoria é aqui inseparável de um olhar crítico sobre o sistema. Compor para a escola é intervir num espaço marcado por rotinas que tendem a transformar as peças em “ginásio técnico”, desligado da experiência artística.

Neste primeiro eixo, a maioria dos compositores afirma: o compositor como agente pedagógico (mesmo quando o termo “pedagógico” é usado com reservas); a obra como lugar de aprendizagem (não apenas objeto de performance); a escrita como prática ética, que considera a exequibilidade, legibilidade e a dignidade estética como dimensões inseparáveis.

Liberdade criativa, condicionamento escolar e “duas linhas” de escrita

Se há consenso sobre a existência de uma responsabilidade pedagógica, há também fortes dissonâncias sobre até onde essa responsabilidade deve ir e quem deve ceder quando há conflito entre a linguagem e o contexto.

Osvaldo Fernandes formula de forma exemplar a clivagem interna da autoria entre a encomenda orientada e a criação livre, assumindo uma “dupla linha autoral” que já referimos. Esta consciência de que, no contexto escolar, “há gestos que não posso fazer” aproxima-o de Francisco Joaquim, que admite ajustar intervalos, posições e densidade da escrita para não criar frustrações desnecessárias nos níveis iniciais.

Noutro extremo, Luís Neto da Costa recusa explicitamente limitar a escrita para se aproximar de um ideal clássico-romântico, remetendo a necessidade de mudança para o sistema de ensino: “Não me posso limitar criativamente para chegar perto da linguagem clássica. Isso distorceria toda a originalidade da obra. [...] Os professores têm de ser transgressores.” Para ele, escrever “como se fosse repertório clássico” seria legitimar a “doença dos conservatórios” que mantêm o século XIX como horizonte normalizado. A função pedagógica do compositor não é simplificar a linguagem, mas expor o sistema à diferença, oferecendo materiais que obriguem a reconfigurar as rotinas técnicas e as percetivas.

Manuel Brásio partilha, em grande medida, esta posição. Se por um lado admite pensar na “escola real” e nos recursos existentes, por outro, recusa frontalmente a transformação das peças em “metas técnicas”: “A escola de música ficou presa a uma ideia de ginásio. As peças deixaram de ser experiências artísticas e passaram a ser metas técnicas. [...] A técnica é uma necessidade que temos para conseguir fazer o que queremos — não é uma solução para um problema que não existe.” A crítica atinge diretamente o uso pedagógico da dificuldade como fim em si. Para Brásio, a técnica deve ser uma consequência do desejo sonoro, não um critério de legitimação ou exclusão, posição que ecoa em Bastos quando afirma que “a peça em si é a ideia musical, e não tanto o peso técnico”.

Pedro Lima ocupa uma posição intermédia. Reconhece a necessidade de intervenção — títulos, notas de programa, explicações — mas resiste à ideia de “escrever mais clássico” para facilitar a integração curricular. A sua crítica incide menos na escrita e mais nas estruturas de percurso: “Parece que existe uma espécie de percurso pela história da música que os alunos devem passar [...] e depois, de um modo periférico, e se houver tempo, [chega-se ao século XX/XXI]. [...] Sinto sempre essa injustiça [...] de o aluno poder ter um tipo de percurso diferente, porque teve um professor com um rasgo criativo.” A “injustiça” não está, para Lima, na dificuldade intrínseca das obras, mas no facto de o acesso a elas depender da exceção — do “rasgo criativo” de alguns docentes — e não de uma política curricular estável.

Ângela da Ponte, por sua vez, aceita explicitamente o compromisso com a escola (“não oferecer uma estética tão abstrata que o aluno não consiga absorver”), mas desmascara o argumento técnico como desculpa para não mudar: “A questão da competência técnica... acho que isso é uma desculpa para não fazer as coisas.”

Neste segundo eixo, a dissonância principal pode ser resumida assim: Francisco Joaquim, Ângela da Ponte, Osvaldo Fernandes e, em parte, Paulo Bastos admitem uma adaptação consciente da escrita às condições escolares, sem abdicar da identidade estética; Luís Neto da Costa e Manuel Brásio recusam qualquer limitação que implique reconduzir a linguagem à matriz clássica, deslocando a responsabilidade de transformação para os docentes e para a instituição. Pedro Lima recentra o problema nas estruturas curriculares e nas desigualdades de acesso, criticando a lógica “se sobrar tempo” que empurra a música contemporânea para a periferia.

Esta tensão interna é um dos pontos de maior relevância para a investigação. Mostra que a função pedagógica atribuída ao compositor não é consensual e que a negociação entre

a liberdade criativa e o condicionamento escolar é, ela própria, um campo de conflito simbólico.

Compositor como orientador e colaborador dos professores

Um terceiro conjunto de posições diz respeito à forma como os compositores entendem a sua relação com os professores e com a escola enquanto espaço de intervenção. Aqui, a questão não é já “se” o compositor tem funções pedagógicas, mas como as exerce. Seja por via da clareza da notação, de materiais de apoio, de disponibilidade para o diálogo ou de uma presença mais continuada nos processos de ensino.

Carlos Brito Dias desloca a discussão da definição abstrata de “música contemporânea” para a prática muito concreta da escrita e da explicação: “Eu tento sempre escrever de forma clara as minhas ideias. E acho que isso é um ponto fundamental, principalmente por essa diferença de linguagens e de forma de escrita que existe hoje em dia. [...] É importante explicar exatamente o que se pretende, tanto com as cabeças das notas como com outro tipo de desenhos ou imagens que se utiliza.” Recusa transformar a partitura num tratado técnico, mas assume uma obrigação de clareza. Se a grafia e as técnicas expandidas geram desconforto, cabe também ao compositor explicitar intenções e construir “pontes de legibilidade”. Ao mesmo tempo, lembra que, ao contrário do repertório canónico, os compositores “estão vivos” e podem ser contactados — o que inverte o argumento de impotência frequentemente invocado pelos professores.

Pedro Lima, descreve na prática um papel autoral de interferência quando sublinha a importância do “momento de mediação” — títulos, notas de programa, explicação presencial — como condição para que os alunos possam “perceber o que está em jogo” na obra. A autoria inclui, assim, um trabalho de contexto que vai além da escrita da partitura.

Francisco Joaquim e Ângela da Ponte convergem nesta ideia. O primeiro admite que, idealmente, deveria ter incluído nota de programa e propõe, para usos futuros da peça, a criação de “um vídeo ou guia de intenções para os professores e alunos”, insistindo que “o que falta não é simplificação, é acompanhamento”. A segunda enfatiza o papel das gravações como referência performativa incontornável: “Tenho vindo a perceber que não há nada melhor do que uma gravação da peça. [...] Têm também o apoio da gravação, em que têm uma perceção do todo, da peça, do fraseado, do estilo, etc.” (Ponte). Em ambos os casos, os compositores reconhecem que, num contexto onde os professores e alunos dispõem de poucas referências para a música

contemporânea, materiais adicionais (gravações, notas, guias, vídeos) funcionam como um suporte pedagógico e não como uma “explicação a mais”.

Luís Neto da Costa introduz, porém, um contraponto importante ao reentrar na responsabilidade dos docentes: “Os compositores podem disponibilizar-se para explicar, mas o papel dos professores é procurar essa explicação também. [...] Os compositores não vão bater à porta dos conservatórios a dizer: posso explicar-lhe a minha obra? Tem de ser o professor a dar esse passo.” O compositor admite a disponibilidade para dialogar, mas recusa a ideia de que a orientação seja uma tarefa unilateral do autor. A docência é entendida como atividade investigativa. Cabe ao professor procurar o compositor, estudar a partitura, sair da “zona de conforto” para não “induzir alunos que podiam fazer coisas diferentes” a repetir sempre o mesmo repertório.

Também Manuel Brásio insiste nesta dimensão partilhada de responsabilidade quando critica a “falta de curiosidade institucional” e a “falta de vontade de experimentar” por parte de alguns docentes, vendo aí não um problema isolado, mas um sintoma de uma escola que “mede, mas não escuta”.

Estas posições configuram uma imagem do compositor como interveniente pedagógico, pela clareza da escrita e pelos materiais de apoio; parceiro potencial dos professores, acessível e disponível para esclarecer, adaptar pontualmente, discutir; contador de histórias e de contexto, pela capacidade de explicar a obra, a sua intenção, o seu lugar no mundo; mas também de interlocutor exigente, que devolve à escola a responsabilidade de sair da rotina e de procurar ativamente esse diálogo.

Quando cruzadas com as entrevistas aos alunos e aos professores, as conceções autorais do D2 tornam-se particularmente reveladoras. Os docentes tendiam a ver o compositor sobretudo como fornecedor de repertório (uma espécie de “banco de peças” a selecionar em função da dificuldade e do programa), enquanto os alunos apareciam nas fases iniciais sobretudo como recetores passivos das escolhas dos docentes. No discurso dos compositores, pelo contrário, a autoria é pensada como uma prática fundamentada nas interações. Esta postura dialógica concretiza-se junto dos alunos, ao avaliar a exequibilidade das obras para evitar frustrações e conceber a dificuldade como um espaço de descoberta; perante os professores, ao assumir o imperativo da clareza, da presença e da disponibilização de materiais de apoio; e, finalmente, face ao currículo, ao questionar os percursos cronológicos lineares que raramente chegam ao presente e os modelos de «ginásio técnico» que tendem a esvaziar a experiência artística.

Esta visão aproxima-se das perspectivas teóricas que entendem o ensino artístico como um espaço de coautoria e não de mera transmissão (por exemplo, na linha de uma pedagogia crítica onde os sujeitos aprendem a “ler” o mundo sonoro e a reescrevê-lo). A figura do compositor surge, assim, como um agente de intervenção e de perturbação. Perturba o *habitus* escolar ao introduzir linguagens e gestos que não cabem nas matrizes tradicionais de avaliação, mas oferece, ao mesmo tempo, ferramentas para que essa perturbação se torne pedagogicamente fecunda (notação clara, explicação, materiais, disponibilidade para diálogo).

O D2 mostra que o papel autoral é um dos nós onde se concentra a possibilidade de transformação do ensino artístico especializado. Quando os compositores se limitam à função de “fornecedores de peças” e os professores os tratam como tal, a música contemporânea permanece na exceção periférica. Quando os compositores se assumem como co-pedagogos e os docentes os reconhecem como parceiros vivos e acessíveis, o repertório do presente pode tornar-se, como os dados das performances públicas sugerem, uma estratégia de aprendizagem, capaz de reconfigurar as relações entre a técnica, a escuta, a emoção e o currículo.

Nos domínios seguintes (D3–D6), esta redefinição da autoria desdobra-se na forma concreta da escrita, nas ideias de habitabilidade estética, nas propostas de materiais de apoio e nas visões sobre a integração e sustentabilidade curricular da música contemporânea — prolongando, no plano prático, a tensão aqui identificada entre a liberdade criativa, a responsabilidade pedagógica e a reforma da «escola real».

7.4.4 D3 – Escrita, técnica e notação

No domínio D3, as entrevistas com os compositores recolocam a escrita, a técnica e a notação como lugares de disputas pedagógicas. A questão deixa de ser apenas “quanto é difícil?” para passar a ser “que tipo de pensamento musical esta dificuldade convoca e como é aceite?”. Em contraste com a tendência identificada no estado da arte — onde a técnica surge frequentemente como argumento para afastar repertórios recentes —, o conjunto dos oito compositores tende a reconfigurar a dificuldade e a notação como um mecanismo de orientação da escuta, de organização do gesto e de ampliação da consciência temporal, e não como filtros que excluem o acesso à música contemporânea.

De forma transversal, emergem três linhas fortes: (i) a recusa da técnica enquanto fim em si e a sua subordinação à ideia musical; (ii) a reivindicação de uma notação simultaneamente clara e exigente, entendida como um “dicionário” de uma linguagem em expansão; e (iii) a crítica ao “ginásio técnico” como modelo dominante de ensino, abrindo espaço a conceções de dificuldade enquanto oportunidade de experimentação criativa e de construção de significado.

Do filtro de exclusão ao espaço de aprendizagem

Vários compositores contestam a ideia, recorrente nos discursos dos docentes, de que a técnica é um obstáculo estrutural à presença da música contemporânea no ensino básico especializado. Francisco Joaquim admite que a sua escrita pode “criar uma barreira”, mas insiste que essa barreira é cognitivamente produtiva, enquanto “dá algum tipo de entendimento extra ao aluno... cria expectativa para o próximo som, obriga-o a pensar o tempo de outra forma”. Quando recorre a notações divergentes do vocabulário habitual, procura ser “o mais específico possível” e, se necessário, contactar intérpretes para garantir que a técnica está clara “à primeira vista”. Aqui, a dificuldade é reinterpretada como um processo de atenção, de consciência temporal e de organização do gesto, em continuidade com os dados dos alunos sobre a “dificuldade motivadora” das obras trabalhadas.

Luís Neto da Costa desloca ainda mais o foco ao partilhar que a dificuldade não reside primordialmente na destreza, mas na escuta e no discurso. “A dificuldade não passa pela rapidez técnica, mas pela compreensão da obra”, sublinha, apontando para o carácter “mais livre” do discurso contemporâneo, sem “comportamentos frásicos ou estruturais fixos”, e para a necessidade de aprender a ouvir o ruído não como um desvio a corrigir, mas como material expressivo legítimo. A dificuldade torna-se, assim, um problema de narrativa musical e de construção de significado, mais do que de pura execução mecânica.

Num registo próximo, Paulo Bastos afirma de modo incisivo que “a peça em si é a ideia musical, e não tanto o peso técnico”. Uma obra “não pode ser um mero estudo”, deve conter “algo de poético, algo que vá além da informação técnica”. O problema, insiste, “não é a dificuldade, é a forma como a ensinamos. A técnica tem de servir a ideia, não o contrário”. Ao subordinar claramente a técnica à primazia da ideia poética, Bastos tensiona o paradigma tecnicista identificado na cultura do conservatório, onde a dificuldade é frequentemente usada como critério de legitimação, de seleção e de exclusão musical.

Manuel Brásio radicaliza a crítica ao modelo de ensino centrado no desempenho virtuoso. A seu ver, “a escola de música ficou presa a uma ideia de ginásio. As peças deixaram de ser experiências artísticas e passaram a ser metas técnicas”. A técnica, afirma, “é uma necessidade que temos para conseguir fazer o que queremos — não é uma solução para um problema que não existe”. Esta formulação sintetiza uma reorientação conceptual: a técnica deixa de ser um fim normalizado, para se tornar num som desejado. A peça contemporânea volta a aparecer como “experiência artística” a partir da qual a técnica emerge, e não como uma prova atlética onde a obra é reduzida a pretexto de treino.

Também Osvaldo Fernandes insiste que “o aspeto técnico pode castrar o lado mais criativo que a música contemporânea oferece. A técnica deve estar ao serviço da exploração do som, não o contrário”. Ao interpretar o erro, o risco e a incerteza como elementos pedagogicamente produtivos, recusa modelos de prática que procuram eliminar a imprevisibilidade em nome de uma correção abstrata. Este posicionamento ressoa com os dados dos alunos, que associam as obras contemporâneas a “descoberta”, “estranheza curiosa” e vontade de “experimentar mais”, e contrasta com os discursos docentes que invocam a “falta de competência técnica” como motivo para adiar indefinidamente a introdução de novas linguagens.

Por fim, Ângela da Ponte responde de forma frontal à ideia de que a técnica impediria a inclusão de repertório recente: “A questão da competência técnica... acho que isso é uma desculpa para não fazer as coisas.” Ao defender que parâmetros como o ritmo, fraseado ou o controlo tímbrico podem ser trabalhados em linguagens diversas, desmonta o uso retórico da dificuldade como mecanismo de conservação curricular. A técnica deixa de justificar a ausência de música contemporânea, passa a ser um campo onde essa música pode, precisamente, reconfigurar o que conta como “competência” instrumental.

Estas posições convergem com os resultados das entrevistas aos professores — onde surgem tensões entre o reconhecimento dos benefícios formativos do repertório contemporâneo e o receio de “não estar tecnicamente adequado” —, mas deslocam o eixo do problema. Para os compositores, a dificuldade relevante não é a quantidade de notas, mas como a escrita convoca a escuta, o corpo e imaginação, e como essa convocação é proporcionada pelo ensino.

“Dicionário” de novas linguagens

Se a dificuldade é reconfigurada, a notação é igualmente reposicionada. Longe de serem vistos como ornamento gráfico, os sistemas notacionais surgem como uma ferramenta de acesso e como “dicionários” de novas gramáticas musicais. Francisco Joaquim assume uma preocupação constante com a legibilidade: “Procuro ser o mais detalhado possível para o trabalho ser intuitivo e o professor perceba o intuito do que escrevi.” Quando utiliza notações divergentes do padrão tradicional, “tento ser o mais específico possível... se for preciso, entro em contacto para perceber se a técnica está clara à primeira vista”. A notação detalhada não é sinónimo de opacidade fetichista, mas de cuidado entre a intenção composicional, as condições reais de exequibilidade e as necessidades formativas dos alunos.

Carlos Brito Dias desenvolve esta responsabilidade acrescida de clareza no contexto da heterogeneidade gráfica atual: “Eu tento sempre escrever de forma clara as minhas ideias. E acho que isso é um ponto fundamental, principalmente por essa diferença de linguagens e de forma de escrita que existe hoje em dia.” Ao mesmo tempo, recusa transformar a partitura num tratado técnico exaustivo: “Se calhar não é preciso chegar a esse ponto, mas é importante explicar exatamente o que se pretende, tanto com as notas como com outro tipo de desenhos ou imagens que se utiliza.” A solução não passa por abdicar da complexidade gráfica, mas por a acompanhar de indicações precisas, notas de programa e exemplos, num regime onde a notação é um código exigente, mas explicável.

Esta perspetiva ecoa noutras entrevistas, onde surge a metáfora do “dicionário” como imagem para o trabalho com a notação. Paulo Bastos declara: “estamos a escrever para o músico em abstrato... estou a passar um código e, como aprender uma língua nova, tenho de dar o dicionário dessa língua”. A novidade gráfica deixa de ser uma barreira em si, para se tornar oportunidade de aprendizagem de uma nova linguagem, desde que acompanhada de materiais de intermediação.

Pedro Lima reforça esta ideia ao recorrer à referência de György Kurtág e dos seus estudos para piano, que considera “do mais didático que já vi na vida, pela própria forma como a partitura se apresenta”. Uma notação aparentemente “estranha” — como um cluster ou um gesto gráfico — pode ser “extremamente didática, desde que pensada como lugar de exploração, e não como código fechado”. Para Lima, a adequação não depende de ser tonal ou não-tonal, tradicional ou contemporâneo, mas da relação entre a escrita e a experiência de aprendizagem. A partitura deve convocar a escuta, decisão e a exploração, não apenas leitura descodificadora.

Ângela da Ponte, por seu lado, insiste que a notação e a técnica devem ser entendidas como “formas de acesso, não como pretexto para a exclusão”. Ao recusar a retórica da “incompetência técnica” e ao defender a necessidade de materiais de suporte (gravações, notas, folhas de notação), aproxima-se das preocupações dos professores que, nas entrevistas, pedem critérios e exemplos concretos para integrar as novas notações nas rotinas de ensino. O ponto de fricção não está na existência de símbolos novos, mas na ausência de uma estratégia de intervenção que permita que esses símbolos se tornem, progressivamente, familiares.

As leituras convergem com o que a investigação evidenciou junto dos alunos. A estranheza inicial perante as notações pouco familiares diminui quando existe uma contextualização, experimentação e oportunidade de ouvir/relacionar o que está no papel com o som produzido. A notação deixa de ser um “enigma” hostil e passa a ser um mapa para explorar as paisagens sonoras ainda pouco habitadas.

Escrita contemporânea, avaliação e crítica ao “ginásio técnico”

O terceiro eixo de D3 emerge quando os compositores são confrontados com as práticas de avaliação e com as matrizes técnico-formais que estruturam grande parte do ensino especializado. Aqui, o consenso é menos linear e as dissonâncias tornam-se particularmente reveladoras.

Manuel Brásio formula uma das críticas mais diretas ao modelo dominante: “As peças deixaram de ser experiências artísticas e passaram a ser metas técnicas.” Ao nomear o “ginásio” competitivo (mais rápido, mais agudo, mais grave) como metáfora do ensino atual, aproxima-se das análises feitas no estado da arte e nas entrevistas aos professores, onde a avaliação é frequentemente centrada em parâmetros de correção e virtuosismo, deixando pouco espaço para o risco, invenção e escuta. A sua proposta, implícita, é que a escrita contemporânea pode contribuir para deslocar este regime, desde que a técnica seja lida como uma consequência de um projeto expressivo, e não como um critério prévio de legitimação.

Paulo Bastos, embora mais conciliador na linguagem, reforça esta deslocação ao recusar que a obra escrita para a escola seja um “mero estudo” e ao insistir que “os jovens merecem o melhor”, não uma versão diluída de criação artística. A sua crítica ao tecnicismo não o leva a defender um repertório “fácil”, mas um repertório que articule a exigência estética e responsabilidade pedagógica, onde a dificuldade e a avaliação sejam lidas à luz da ideia musical e não apenas da quantidade de desafios mecânicos.

Carlos Brito Dias introduz uma nuance importante na relação entre a escrita e as matrizes de avaliação. Perante o risco de que as matrizes existentes — centradas na técnica tonal e na correção reprodutiva — condicionem a própria prática composicional, é claro: “acho que o compositor deve escrever aquilo que quer, tendo como ponto de vista (...) [a realidade do aluno], mas não adaptando a sua linguagem às matrizes de avaliação”. A responsabilidade do compositor é dupla: escrever de forma clara e comunicável, mas recusar submeter a linguagem artística a um modelo de avaliação que não foi desenhado para esse repertório.

Pedro Lima responde de outro modo à mesma tensão. Em vez de “escrever contra” as matrizes, procura alargar aquilo que se considera passível de avaliação: as decisões individuais, os processos criativos, a exploração de possibilidades, e não apenas a precisão técnico-reprodutiva. A seu ver, um modelo centrado exclusivamente na correção não é capaz de abarcar obras que convocam a improvisação, escolha de materiais, construção de texturas ou decisões de instrumentação (como no caso da percussão). A notação, neste contexto, torna-se numa ferramenta para fixar as escolhas e documentar os processos, mais do que simples código de reprodução.

Estas posições dialogam diretamente com as entrevistas aos professores, onde surgem receios sobre como “avaliar com justiça” em obras que não se inscrevem nos critérios habituais. Ao mesmo tempo, confrontam os discursos docentes que, perante essas dificuldades, tendem a afastar o repertório contemporâneo, em vez de questionar as grelhas de avaliação.

Ponte entre as vozes dos alunos, dos professores e com o quadro teórico

No cruzamento com as vozes discentes e docentes, o domínio D3 mostra-se um dos pontos mais densos da triangulação empírica. Os alunos, que descrevem as obras contemporâneas como “difíceis, mas motivadoras”, “estranhas, mas interessantes”, reconhecem nelas uma dificuldade qualitativa distinta da dos estudos tradicionais, mais ligada à compreensão do discurso, ao controlo do som e ao gesto do que ao mero virtuosismo. Os compositores confirmam esta intuição: a dificuldade relevante é a que obriga a “pensar o tempo de outra forma”, a ouvir o ruído como som, a decidir caminhos, a experimentar materiais.

Por outro lado, vários professores invocam a técnica e a legibilidade como argumentos para adiar a integração de repertório recente. A resposta dos compositores é, tendencialmente, crítica: a “competência técnica” aparece como “desculpa” (Ângela da Ponte), o “ginásio” como desvio da função artística da peça (Manuel Brásio), e a notação

como desafio que pode ser resolvido com clareza e materiais, sem abdicar da complexidade (Francisco Joaquim, Carlos Brito Dias, Pedro Lima).

Do ponto de vista teórico, estas leituras reforçam a hipótese de que a técnica, no ensino instrumental, não é um campo neutro, mas um regime de poder e de legitimação curricular. Ao recolocar a técnica “ao serviço da ideia” e a notação como o “dicionário” de uma linguagem viva, os compositores aproximam-se de autores que defendem a reorientação da técnica como meio para a criação e a imprevisibilidade, em vez de critério de fidelidade a um cânone estabilizado.

7.4.5 D4 – Habitabilidade estética e experiência afetiva das obras

A leitura do domínio 4 confirma que, para estes oito compositores, a “habitabilidade” da música contemporânea na escola não se mede pelo grau de consonância imediata com expectativas tonais, mas pela capacidade de produzir um verdadeiro *atravessamento* afetivo – medo, estranheza, curiosidade, entusiasmo – convertível em trabalho pedagógico. As respostas dos alunos mostraram um campo afetivo densamente povoado, com associações a narrativas, filmes, memórias de infância e imagens do quotidiano, onde a música é escutada como linguagem figurativa e dramática, mais do que como “sons puros”.

Estranheza, medo e curiosidade como momentos formativos

Vários compositores convergem na ideia de que a habitabilidade estética não coincide com “gostar à primeira”, mas com a capacidade de transformar a estranheza em curiosidade. Francisco Joaquim sintetiza esta posição quando afirma que muitos alunos “não têm muito bem noção do que é na prática a música contemporânea” e podem confundir Beethoven com repertório “de agora”. O que o surpreende positivamente, no contexto do estudo, é precisamente ver que a apresentação guiada de um repertório diferente “gera curiosidade” e “vai buscar aquela curiosidade infantil que todos tivemos”. O objetivo, diz, não é que os alunos “gostem à primeira”, mas que “sintam vontade de perceber”.

Esta leitura recupera a metáfora do «queijo francês» introduzida anteriormente (p. 73), para sublinhar a importância da experiência direta com o novo. Ao transpor o argumento de Brásio para a prática letiva, compreende-se que a estranheza não é um obstáculo a eliminar, mas a condição necessária para alargar o “vocabulário de mundo” dos alunos. Como se verificou nos relatos, é no momento onde a escuta se abre ao desconhecido que o aluno começa a reconfigurar a sua própria percepção sonora.

Luís Neto da Costa radicaliza esta posição ao recusar a leitura das emoções negativas como evidência de rejeição. Comentando a evolução percetiva em *2 Minutes in a Factory*, sublinha que, quando a linguagem é trabalhada ao longo de um ano, os alunos “atingem facilmente formas de conhecimento” do repertório, mesmo que as primeiras respostas sejam de choque ou desconforto. As emoções intensas – medo, tensão, confusão – são, para ele, “evidências de plasticidade cognitiva” e não de recusa, sinais de que o discurso sonoro deslocou os alunos da sua zona de conforto.

Ângela da Ponte fala explicitamente em “barulho emocional” para descrever o conjunto de reações à sua obra *Sons da Rua*. Perante 27 categorias emocionais distintas, a compositora afirma: “A novidade às vezes cria essa confusão, porque eles não sentem referências. (...) Não me choca essa primeira leitura.” Para ela, esse tumulto afetivo é um indicador de abertura cognitiva: “As pessoas só gostam daquilo que compreendem, do que não compreendem têm resistência.” O papel da obra é precisamente deslocar essa fronteira, criando um espaço onde a emoção precede a compreensão analítica, mas não a substitui.

Paulo Bastos formula talvez a versão mais contundente desta ética afetiva. Ao confrontar-se com comentários de medo, agressividade, “batalha” e “energia” em *Um Tempo-Asa*, responde: “O bom sinal é que eles sentiram algo. Se alguns sentiram medo, ótimo — quer dizer que a música os atravessou. Isso não é falhar em comunicar, é comunicar de outra forma. (...) A beleza deixou de ser um critério, o critério é a intensidade e a verdade do gesto.” A habitabilidade estética mede-se, assim, por um *atravessamento* intenso – ainda que desconfortável – e não por um ideal de beleza estável.

Osvaldo Fernandes, por seu lado, lê as associações dos alunos a suspense, mistério, filmes policiais e até “medo” em *BbonE7* como uma tradução intuitiva de uma construção controlada de tensão: “Faz sentido pela relação entre o som e o silêncio, pelos espaços que criei para respirar. Essa alternância pode criar tensão e expectativa.” A gestão composicional do som/silêncio, repetição e gesto transforma-se numa narrativa afetiva onde sentir “algo novo” – curiosidade, ligeira ameaça – é precisamente o alvo pedagógico.

Apesar desta convergência, Francisco Joaquim, por exemplo, problematiza o efeito de banalização caso determinadas obras se tornassem “obrigatórias” todos os anos, temendo que a estranheza produtiva se transforme em rotina acrítica. Já Osvaldo Fernandes defende explicitamente a peça contemporânea “obrigatória”, não para impor

um gosto, mas para “criar referências” e normalizar a experiência, de modo que deixe de ser exceção. A dissonância reside menos na valorização do desconforto e mais na forma como cada um projeta a sua gestão curricular.

Narrativas de habitabilidade

Os dados dos alunos sugerem três padrões afetivos predominantes: (i) uma valência globalmente positiva em obras com forte ancoragem narrativa (*A Lebre e a Tartaruga*, *Sons da Rua*, *BbonE7*, *O Canto do Cuco*, *Animais Aquáticos*); (ii) estados de alta ativação, ambivalentes entre excitação e pressão, em peças como *Um Tempo-Asa*, *Animais Aquáticos* e *2 Minutes in a Factory*; e (iii) uma negatividade orientada para ameaça (medo, suspense, ansiedade) em *Descer as Escadas em Escuridão* e em segmentos de *2 Minutes in a Factory*, frequentemente contrabalançada por minorias que descrevem a experiência como “empolgante” ou “divertida”.

Os compositores reconhecem e reforçam estas narrativas, ainda que enfatizem aspetos distintos. No primeiro grupo, Ângela da Ponte pensa *Sons da Rua* como ponte entre o familiar e o estranho, com ritmos, gestos e materiais que remetem para “o trânsito da cidade”, discussões, duelos e jogos de imitação, combinados com dissonância e irregularidade formal. Os alunos descrevem a peça como “real”, “parece o trânsito”, identificando cidade, transportes e discussões. A compositora confirma que pretendia trabalhar “sonoridades fora do comum” que, ainda assim, se aproximassem de práticas sonoras do quotidiano dos jovens. A habitabilidade aqui constrói-se por contiguidade com o mundo vivido.

De modo análogo, *A Lebre e a Tartaruga*, de Carlos Brito Dias, organiza-se em torno de uma fábula amplamente reconhecida. Os alunos associam a obra à corrida, à infância, à escola, aos meios infantis, articulando a alegria, humor, curiosidade e a nostalgia. A clareza programática e o jogo de contrastes entre lebre e tartaruga funcionam como “âncoras” que favorecem os índices muito elevados de apreciação e de vontade de tocar, tal como se verificou estatisticamente. Embora o compositor não comente extensivamente estes dados na entrevista, a sua conceção da música como espaço de “meditação na música pela música”, contra a cultura do foco instantâneo (a que associa, por exemplo, a lógica do TikTok), sugere que vê nesta narrativa acessível um veículo para treinar uma escuta prolongada e atenta – uma forma de transgressão subtil face ao consumo fragmentário dominante.

No segundo grupo, obras como *Um Tempo-Asa* (Paulo Bastos) e *2 Minutes in a Factory* (Luís Neto da Costa) operam numa zona de alta ativação, onde a mesma energia

é lida ora como adrenalina, ora como pressão. Bastos aceita explicitamente que a peça possa ser sentida como “batalha” ou “guerra”, mesmo tendo sido composta com um sentido poético de “leveza e voo”: “A leveza e a força coexistem. Se alguém sente agressividade, talvez esteja a sentir o que a peça realmente quer provocar — intensidade.” A divergência entre a intenção e a receção não é um problema, mas a confirmação de que a obra desencadeia um campo de forças afetivas consistentes com a sua lógica.

No terceiro grupo, *Descer as Escadas em Escuridão* e partes de *2 Minutes in a Factory* despertam sobretudo medo, assombro, suspense e ansiedade, frequentemente associados a casas assombradas, filmes de terror, cenários sombrios. Joaquim lê essas respostas à luz de uma falta inicial de referências. Para muitos alunos, “música contemporânea” é aquilo que fazem no dia a dia ou aquilo que o professor ocasionalmente traz. A confrontação com uma escrita mais densa e menos narrativa obriga a reconstruir categorias de escuta. A curiosidade que se segue à estranheza é, para ele, o indicador de que a peça deixou de ser ruído e começou a configurar um problema de significado.

Se, no plano das obras, se desenha esta polaridade entre narrativas mais figurativas e outras mais intensas e processuais, no plano dos discursos autorais as fronteiras tornam-se menos rígidas. Brásio, por exemplo, trabalha *Manual da Vadiagem* como um espaço de “prova”, sobre a estranheza e a curiosidade, mas insiste em que a obra deve oferecer pontos de ancoragem suficientes para que o aluno não se perca completamente, daí a insistência em “dar o dicionário” – vídeos, guiões, símbolos clarificados – para que a novidade não se converta em opacidade. Já Ângela da Ponte recusa escrever para estudantes com uma estética “tão abstrata que o aluno não consiga absorver”, deslocando a dificuldade da virtuosidade técnica para o timbre, gesto e textura.

A dissonância mais produtiva entre os compositores passa, assim, pela forma como equilibram o conforto e o risco. Alguns investem fortemente em narrativas reconhecíveis (fábula, cidade, animais), outros exploram narrativas afetivas mais ambivalentes (suspense, ameaça, caos controlado), mas praticamente todos recusam a ideia de que a música deva ser “agradável” para ser formativa. O eixo de valor desloca-se da beleza estável para a intensidade da experiência, a curiosidade que gera e a possibilidade de impacto que abre.

Os compositores são unânimes em sublinhar que estas experiências afetivas não existem no vazio, dependem antes de estratégias de intervenção – apresentação das obras, guiões

de escuta, discussão em aula, notas de programa, gravações, vídeos – que ajudam a converter o medo, confusão ou fascínio numa linguagem partilhável.

Em *BbonE7*, Osvaldo Fernandes defende que o título não deve condicionar a primeira escuta, preferindo explicar “depois”, para preservar um espaço de descoberta imaginativa. Ao mesmo tempo, critica a “falta de discussão” e a ausência de leitura de notas/contextos como “pontos perdidos” do processo formativo, propondo que se leve os alunos a questionar a obra “de forma analítica [e] emocional” com regularidade.

Ângela da Ponte corrobora a relevância das referências audiovisuais para a habitabilidade estética. Como a autora sublinhou anteriormente (p. 272), a gravação funciona como um recurso de síntese que oferece ao aluno uma perceção abrangente da peça, do fraseado e do estilo. Este recurso atua como um ponto de ancoragem que permite ao intérprete reconstruir o gesto e o carácter da obra com maior segurança. Brásio recupera a necessidade de fornecer o «dicionário dessa língua» (conceito já evocado por Paulo Bastos, p. 277), visando tornar a obra legível sem comprometer a sua integridade artística. Pedro Lima, por seu lado, embora não comente diretamente os números sobre emoções (74% a sentir “algo novo”, 39% a afirmar que “a música não tem de ser bonita para fazer sentido”), lê essas respostas à luz da sua própria estética: “A música deve, em primeiro lugar, ser sentida (...) e não tanto de uma compreensão estabelecida por esse conceito [analítico].” Tensão, curiosidade e até desconforto são, para ele, estados que mantêm o aluno “em relação ativa com o objeto sonoro”, condição de possibilidade para uma escuta contemporânea. Quando os estudantes deslocam o critério de valor da “beleza” para a “pertinência da experiência”, aproximam-se precisamente da crítica que Lima faz às expectativas herdadas do ensino tonal-romântico.

Estas posições dialogam diretamente com as vozes discentes e docentes recolhidas nas partes anteriores da tese. Do lado dos alunos, os dados mostraram que, em quase todas as obras, a rejeição explícita é residual. O que predomina são respostas intermédias (“gostei de algumas partes”, “talvez, gostaria de experimentar”), indicando uma escuta em construção, marcada por fascínio, curiosidade e algum desconforto. Do lado dos professores, surgiram preocupações com o “choque” inicial e com a necessidade de preparar afetivamente os alunos, mas também a perceção de que, quando a música contemporânea é trabalhada de forma continuada, passa a ser mais um recurso de ensino – ainda que interpelativo – no quotidiano da aula.

O domínio 4 permite, assim, triangular três níveis:

- **Alunos**, que traduzem as obras em narrativas, imagens cinematográficas e memórias autobiográficas, oscilando entre o prazer, adrenalina, medo e confusão;
- **Professores**, que reconhecem esse “barulho emocional” e o tentam gerir entre o conforto do cânone e a vontade de arriscar novas linguagens;
- **Compositores**, que legitimam o desconforto como matéria pedagógica e reclamam condições de orientação (tempo, diálogo, materiais) para que a estranheza seja trabalhada e não evitada.

Do ponto de vista teórico, estes discursos aproximam-se de concepções da educação estética que entendem a arte como experiência situada e transformadora e não como mera contemplação de objetos belos. A habitabilidade estética, na perspetiva destes compositores, consiste precisamente em criar condições para que a música contemporânea deixe de ser um corpo estranho e passe a ser um espaço de experiência afetiva e de reconstrução de critérios – um lugar onde o medo, curiosidade, prazer e o desconforto coexistem como momentos de uma mesma aprendizagem.

Esta leitura prepara o terreno para os domínios seguintes (D5 e D6), onde a questão deixa de ser apenas “o que os alunos sentem” para se tornar “que mecanismos e políticas permitem que estas experiências se consolidem em continuidade curricular”.

7.4.6 D5 – Materiais / recursos de apoio

À medida que o foco se desloca da “obra em si” para as condições concretas da sua aprendizagem, os compositores convergem na inteligibilidade e na difusão pedagógica da música contemporânea, as quais dependem menos da existência de repertório e mais da criação de um sistema de apoio — memórias descritivas, explicação da notação, gravações, vídeos, oficinas, contacto direto com o autor — que permita aos alunos e aos professores construir referências. Esse consenso, porém, não apaga as tensões entre simplificar e clarificar, entre dar “tudo pronto” e preservar espaços de descoberta, entre repositórios formais e iniciativas de auxílio.

As ideias que emergem são: (i) a necessidade de materiais que funcionem como “dicionário” de uma língua ainda pouco habitada, sem empobrecer a complexidade da escrita; (ii) o papel decisivo das gravações e da escuta orientada como recursos de referência e desmistificação estética; e (iii) a importância de mecanismos institucionais — oficinas, projetos continuados, contacto direto com compositores — como condições para que esses materiais não fiquem inertes, mas habitem o currículo real.

Materiais como “dicionário” da nova linguagem

A reivindicação de clareza por parte dos compositores não deve ser confundida com uma simplificação do repertório. Pelo contrário, trata-se de fornecer as ferramentas de orientação — o «dicionário» linguístico já referido (pp. 277, 283) — que permitam ao intérprete decodificar os símbolos e as grafias. Para Brásio, este compromisso traduz-se na produção de materiais complementares que funcionam como soluções de leitura para uma linguagem em construção.

Esta perspectiva ecoa no discurso de Paulo Bastos, que insiste na importância de notas da obra, guias de notação e pequenos textos explicativos como “ancoragem” de decodificação do código musical. Para o compositor, “algum texto sobre uma obra é sempre importante” e, sempre que a partitura recorre a sinais menos comuns, deveria existir uma folha de notação que os especifique rigorosamente, mantendo “um compromisso com a notação tradicional” como base de legibilidade. A defesa da especificidade e da clareza não implica abdicar da densidade estética. Bastos recusa tanto a opacidade da notação musical quanto a simplificação empobrecedora que transformaria as peças em “meros estudos”.

Francisco Joaquim situa-se na mesma linha, mas desloca o foco da componente gráfica para a clarificação da intenção. Reconhece que, no contexto escolar, a obra deveria ser acompanhada por nota de programa que precise a linha de pensamento, e chega a imaginar uma versão com “mais pausas” ou um vídeo-guia de intenções, não para alterar a linguagem, mas para tornar visível o percurso expressivo que a sustenta. O problema, afirma, “não é a simplificação, é o acompanhamento”. O que falta é a orientação entre a obra e o contexto pedagógico, não uma redução da complexidade musical.

No extremo mais crítico, Brásio aponta ainda para uma dimensão política do “pacote mínimo” de materiais. Para ele, a partitura anotada, o vídeo-guia e versões progressivas são importantes, mas não resolvem, por si só, o problema se não houver “vontade de experimentar”. Os professores que não chegaram a trabalhar Manual da Vadiagem tornam-se, na sua leitura, sintoma de um *habitus* institucional que prefere a segurança dos repertórios canonizados à curiosidade pelos recursos disponíveis.

Gravações, escuta orientada e referência performativa

Se os materiais escritos operam como um dicionário, as gravações consolidam-se como a principal referência performativa. Retomando o argumento de Ângela da Ponte (p. 272), a auscultação da obra oferece uma visão de conjunto que a leitura isolada da partitura dificilmente alcança. Nesta fase da investigação, torna-se claro que a eficácia da aprendizagem contemporânea está intrinsecamente ligada a esta interposição entre o

código escrito e o resultado sonoro. A gravação não substitui o trabalho em aula, mas antecipa um horizonte de significado que orienta a prática, sobretudo nos contextos onde a música contemporânea não dispõe de tradição interpretativa instalada.

Osvaldo Fernandes, por sua vez, lê a ausência de gravações como a expressão de uma “falta de referências” mais ampla. Para ele, o problema estrutural da música contemporânea no ensino especializado não é apenas estético, é de referências. Sem gravações nem continuidade, as obras surgem como objetos únicos, sem memória coletiva. Daí a sua insistência em que gravações de referência e normas de continuidade — por exemplo, tornar a peça obrigatória num determinado nível — podem criar “referências de execução” e normalizar o discurso, quando vários alunos tocam a mesma peça ao longo do tempo.

Luís Neto da Costa amplia esta discussão ao sublinhar o papel das atividades de escuta orientada. Confrontado com os dados do estudo — ~88% dos alunos a declararem mudança de perceção após os workshops (2.^a fase) —, o compositor interpreta-os como prova de que “atividades como essa (...) conseguem ter um impacto muito positivo”, mesmo ocupando uma fração mínima das centenas de horas do percurso do aluno. A familiarização com a linguagem contemporânea não depende, assim, de um “banho” massivo de repertório, mas de experiências intensas e orientadas de audição, onde as gravações, explicações e a discussão estruturada funcionam como estratégias de desmistificação estética.

Ângela da Ponte converge com esta leitura ao insistir que “as pessoas só gostam daquilo que compreendem” e que, no contexto escolar, a compreensão emerge tanto da escuta prévia como da possibilidade de revisitar a obra através da gravação. A gravação permite aos alunos reconstruir o seu percurso de aprendizagem, comparar interpretações, afinar o fraseado e o controlo tímbrico, e, sobretudo, consolidar uma memória afetiva e estilística que se prolonga para além da audição pontual.

Do ponto de vista dos dados triangulados, os discursos dos compositores sobre as gravações e escuta orientada dialogam diretamente com as vozes dos professores, que, nas entrevistas anteriores, apontaram a falta de registos áudio e vídeo como uma das principais barreiras à inclusão de repertório recente nas planificações. O mesmo aconteceu com os alunos, cuja mudança de perceção se intensificou precisamente após a sessão de performance e reflexão, momento onde dispuseram de mais espaços de audição crítica e contacto repetido com as obras.

Mecanismos institucionais

Para além de materiais escritos e gravações, os compositores identificam um terceiro grupo de mecanismos. Aqueles que organizam a relação entre as pessoas — compositores, professores, alunos — e o lugar da obra na escola. Aqui, a noção de apoio ultrapassa a ideia de suporte técnico.

Neto da Costa vê nos *workshops* um lugar privilegiado de desmistificação estética. As experiências, relativamente curtas, mas intensivamente orientadas, onde a escuta orientada, a performance e a discussão coletiva produzem efeitos de longa duração na relação dos alunos com o repertório. Esta leitura articula-se com o que mostraram os dados quantitativos e qualitativos dos alunos — evolução do vocabulário (“timbre”, “gesto”, “textura”, “espaço”) e reconfiguração afetiva da estranheza em curiosidade e desafio —, e com o que os próprios professores relataram como passagem de “evento excecional” a “rotina” no segundo ciclo de intervenção.

Carlos Brito Dias acrescenta outro tipo de estratégia: o contacto direto com compositores como recurso pedagógico. Trabalhar com repertório de autores “que estão vivos” significa, para ele, que “se há alguma dificuldade (...) temos a sorte de poder mandar um e-mail e perguntar ‘o que é que tu queres dizer com isto?’”. A existência de um canal de comunicação entre a escola e o compositor converte-se, assim, num material de apoio imaterial, mas poderoso, ao reduzir a distância, legitima a dúvida, humaniza a figura do autor e torna a obra corrigível, discutível e aberta a ajustes.

Pedro Lima, por sua vez, recusa a ideia de um “pacote mínimo” entendido como conjunto fechado de recursos tecnológicos e retoma a centralidade do processo. Embora reconheça a importância de gravações e materiais de apoio, enfatiza três elementos: (i) uma partitura pensada didaticamente; (ii) oportunidades de trabalho direto com o professor e, se possível, com o compositor; e (iii) espaço para experimentação e decisão por parte dos alunos como treino de autonomia e disponibilidade futura para colaborar com os criadores. O “pacote mínimo” é menos um repositório tecnológico ideal e mais uma combinação de materiais suficientes e relações pedagógicas que permitam que a peça exista em múltiplas experiências, ainda que imperfeitas, em vez de em poucas execuções “perfeitas e raras”.

Do lado de Brásio, a discussão dos mecanismos de apoio conduz a um diagnóstico mais sistemático. Ele denuncia a “falta de tempo, equipamentos e, sobretudo, vontade docente” para experimentar repertório novo, mesmo quando os materiais existem, e

lembra que muitos alunos “nem sabem que é possível experimentar peças que não sejam escolhidas pelo professor” ou procurar repertório de forma autónoma. Daqui resulta que o problema não se esgota na produção de bons materiais, exige a transformação do *habitus* institucional e das rotinas de escolha de repertório, algo que é retomado no domínio seguinte (D6) sob a forma de políticas de normalização curricular, “peça obrigatória” e reformulação das planificações.

Quando lidos em conjunto, os discursos dos compositores sobre os materiais e os recursos de apoio reconfiguram a própria noção de “obra pedagógica” que atravessa a investigação-ação. Na perspetiva dos alunos, as gravações, guiões, notas e *performances públicas* funcionaram como gatilhos de reinterpretação. Os dados mostraram que a estranheza inicial deu lugar, na larga maioria, a curiosidade, desafio e até prazer, à medida que aumentavam as oportunidades de escuta e de contacto repetido com as peças. Na perspetiva dos professores, as entrevistas anteriores evidenciaram uma dupla necessidade: recursos concretos (partituras claras, guias de notação, registos áudio/vídeo) e tempo institucional para os trabalhar, sem que a música contemporânea apareça apenas em momentos ou disciplinas periféricas.

Os compositores confirmam estes diagnósticos, mas acrescentam-lhes uma camada autoral. Os materiais de apoio não são “extras” produzidos a posteriori, são parte integrante da própria prática composicional quando esta se inscreve nos contextos educativos. Ao falar de “dar o dicionário”, de guias de notação, de vídeos, de guias de intenções ou de “soft influence” através de projetos continuados, eles aproximam a criação musical de uma conceção de ensino-aprendizagem orientada por suportes temporários que permitem ao aluno operar acima do seu nível atual de competência.

Deste modo, o domínio 5 não é apenas sobre os “recursos” no sentido técnico, é o lugar onde se explicitam as condições materiais, simbólicas e das relações que permitem a passagem da exceção à rotina. Os materiais e recursos de apoio descritos pelos compositores — dicionários notacionais, notas de obra, gravações, oficinas, contacto direto — cruzam-se com as vozes de alunos e dos professores para mostrar que a inclusão da música contemporânea no ensino especializado não é uma questão de gosto individual, mas de estruturas de intervenção. A discussão aprofundada destas estruturas abrirá, no domínio seguinte (D6), para a questão mais ampla da difusão do repertório, avaliação e continuidade curricular da criação contemporânea no contexto dos conservatórios portugueses.

7.4.7 D6 – Avaliação, difusão e continuidade curricular

A leitura do domínio D6 mostra que, quando pensam em avaliação, viabilidade do repertório e continuidade curricular, os compositores deslocam o foco para o regime escolar: planificações, provas, repertório obrigatório, matrizes de avaliação e políticas de difusão. Neste domínio, o consenso é menos estético do que político-pedagógico. O problema não é a “aceitação” da música contemporânea pelos alunos, mas a arquitetura curricular que mantém a criação recente num regime de exceção.

Uma primeira linha é a crítica à lógica de “peça de evento” e a defesa da normalização curricular da música contemporânea. Osvaldo Fernandes formula esta ideia de modo particularmente incisivo ao defender que “a peça contemporânea devia ser obrigatória, não para impor, mas para criar referências”, para deixar de ser exceção e integrar o quotidiano dos alunos. A proposta de “peça obrigatória” não é aqui um gesto autoritário, mas uma estratégia para gerar a repetição, a memória auditiva e a comunidade de prática. Vários alunos tocam a mesma obra em audições internas, provas ou recitais, criam-se referências partilhadas de execução e uma compreensão comum da escuta.

Ângela da Ponte radicaliza esta posição ao deslocar o problema do plano da peça para o plano do currículo. Perante a elevada adesão dos alunos às obras desta investigação e a discriminação curricular da criação recente, a compositora é taxativa: “a primeira coisa seria fazer uma revisão aprofundada do repertório obrigatório”, acrescentando que “tem que se mexer no sistema... estamos há 50 anos com o mesmo tipo de escola”. Para Ângela, a continuidade da música contemporânea exige que a obra deixe de ser uma “peça de evento” (programada pontualmente em concursos ou iniciativas especiais) para se tornar “peça de programa”, isto é, elemento estrutural e recorrente nos percursos formativos, com impacto efetivo nas matrizes de avaliação.

Os dois discursos convergem num ponto onde não basta criar ou estreitar obras, é necessário inscrevê-las em processos de repetição institucional — repertórios obrigatórios, regulamentos de provas, ciclos internos de audições — que garantam a sua circulação. A normalização aparece, assim, como um antídoto contra a intermitência e contra o lugar pontual da criação contemporânea no ecossistema curricular.

Uma segunda discussão em D6 diz respeito à relação entre o currículo formal, as matrizes de avaliação e ação dos professores. Paulo Bastos sintetiza esta tensão ao criticar a facultatividade do repertório contemporâneo: “planificações bem-feitas conseguem incluir tudo. Mau era que não conseguissem incluir música do século XX e XXI (...) não devia ser um tema facultativo”. Ao insistir que “os alunos são esponjas” e

que o problema está “muito mais nos emissores” do que nos recetores, o compositor desloca a questão da suposta resistência discente para o plano das decisões de programação, das rotinas de avaliação e da formação docente.

Manuel Brásio aprofunda esta crítica, apontando diretamente para a cultura curricular e para as matrizes de avaliação virtuosísticas. Ao falar do ensino artístico especializado, afirma que “há um problema sistémico... as escolas estão feitas com currículos e os professores gostam dessa ideia porque dá menos trabalho”, acrescentando que “os alunos tocam o que os professores decidem” e ironizando que se confunde a “escola de música com aulas de ‘cycling’”. A metáfora das “aulas de cycling” condensa a crítica a uma prática de avaliação centrada na repetição técnica e na performance atlética, em detrimento da experimentação estética e da reflexão crítica.

Em vez de uma revolução súbita, Brásio propõe uma mudança incremental — “trocar uma pecinha de cada vez” — que passa por reconfigurar gradualmente o repertório de provas, os critérios de avaliação e as rotinas de trabalho, reinscrevendo a experiência artística (escuta, risco, interpretação) no centro da continuidade curricular, e não apenas como adorno.

Neste ponto, a convergência entre os compositores é clara. O que decide se a música contemporânea circula não é tanto “a existência de obras”, mas o modo como os professores as incorporam (ou não) nas planificações e nos mecanismos de avaliação. Bastos e Brásio coincidem ao denunciar a deslocação sistemática da responsabilidade para o aluno (“não está preparado”, “não gosta”) quando, na realidade, são as estruturas curriculares e as culturas docentes que delimitam o que se torna ensinável.

Uma terceira linha analítica centra-se na relação entre a difusão, o hábito de escuta e a visibilidade autoral. Carlos Brito Dias sublinha a importância da precocidade e da continuidade: “é muito mais complicado introduzir [estas peças] no secundário... No 1.º/2.º grau, os alunos só querem absorver”. Para o compositor Francisco Joaquim, o problema não é apenas a entrada tardia da música contemporânea, mas o modo como a imposição institucional pode ser sabotada por resistências ao redor: se a instituição “impõe sem orientação”, alguns professores “atiçam o aluno a não gostar” e usam essa reação contra a mudança. Daí a sua defesa de uma integração estrutural e continuada no currículo. Se as obras estiverem efetivamente no currículo, “ganhariam continuidade e profundidade”, perdendo talvez o impacto do inédito, mas ganhando o mais importante: “o hábito de ouvir e de fazer diferente”. Ao mesmo tempo, Carlos Brito chama a atenção para a lógica de difusão que mantém a autoria portuguesa na sombra:

“por norma divulga-se o mais conhecido... a autoria portuguesa fica de lado”, e mesmo quando os alunos tocam a peça não retêm o nome do compositor: “o que fica é o que se repete”.

Pedro Lima, por sua vez, articula esta questão no plano mais amplo da invisibilidade dos compositores portugueses contemporâneos. Ao confrontar os dados do diagnóstico inicial — onde a maioria dos alunos não consegue nomear compositores portugueses contemporâneos —, o compositor afirma não se surpreender: existe “uma excecional geração de compositores” e “um número de oportunidades crescente”, o que sugere que o problema não é estético, mas de circulação, difusão e, sobretudo, de política curricular. Para Lima, “as escolas, os professores, as universidades têm uma responsabilidade e muitas vezes acabam por não fazê-lo”; trata-se, portanto, de um “momento muito bom para transgredir o ouvido”, se o sistema formativo assumir a sua função mediadora.

Osvaldo Fernandes converge com este diagnóstico quando associa a invisibilidade da música contemporânea a um “misto de estética e logística institucional”, falta de tempo, carga horária, desconforto com linguagens/notações e a tendência para “optar pelo seguro”.

Posto em diálogo com as vozes discentes e docentes, o domínio 6 evidencia uma triangulação particularmente forte. Do lado dos alunos, o questionário inicial mostrara que, em todas as dimensões de conhecimento autoral, a soma das respostas “não” + “não tenho a certeza” oscilava entre 80% e 85%, estabilizando nos 73,6% de “não conheço” quando se perguntaram nomes de compositores portugueses com obras para trombone. Esta “não resposta” não decorre do desinteresse, mas de um vazio de nomeação institucionalmente produzido. A criação contemporânea surge raramente nos programas, provas e manuais, dependente de iniciativas individuais e de circunstâncias locais.

Do lado dos professores, as entrevistas finais convergem em diagnósticos próximos dos compositores. P1, por exemplo, afirma que “o professor tem liberdade para isso”, mas que “a nível de estrutura de ensino devia dizer-se: pelo menos uma obra por ano tem que ser contemporânea”, condensando o problema na fórmula: “o problema não é o aluno — é o professor que não muda”. Outros docentes descrevem a música contemporânea como “peça única” concentrada num período e num grupo restrito de alunos, defendida discursivamente, mas travada por zonas de conforto docentes e por regimes de avaliação que continuam a privilegiar a técnica tradicional e o repertório canónico.

O diálogo entre estas três vozes encontra um enquadramento fértil na noção de “produção ativa da inexistência” de Boaventura de Sousa Santos (2007), segundo a qual determinadas realidades são excluídas do universo do que conta como relevante ou compreensível, não por ausência ontológica, mas por mecanismos de invisibilização. Aplicada ao ensino artístico especializado, esta lógica ajuda a ler a situação descrita pelos compositores: a criação contemporânea — e, em especial, a portuguesa — não é apenas pouco programada, é tratada como se não existisse para efeitos de formação, ou como se existisse apenas numa periferia simbólica sem impacto estruturante no currículo.

Os compositores recuam desta lógica aditiva e advogam, em uníssono, mudanças estruturais desde a revisão do repertório obrigatório (Ângela da Ponte), normalização via planificações e peças obrigatórias (Bastos, Fernandes), reconfiguração das matrizes de avaliação (Brásio), integração progressiva desde os primeiros graus e políticas de difusão que rompam com o “top 100” histórico (Brito Dias, Lima).

Ao interrogar quem decide o que circula, o que é avaliado e o que permanece invisível, os compositores colocam em causa a estabilidade das hierarquias do repertório e convocam o ensino artístico especializado a repensar as suas condições de equilíbrio curricular e de pluralidade estética.

7.4.8 O horizonte de habitabilidade da música contemporânea

As entrevistas finais com os oito compositores confirmam que a criação contemporânea para os jovens não é apenas o fornecimento de repertório, mas uma estratégia de reflexão sobre a própria escola. Lidas em conjunto e em articulação com os dados de alunos e professores, as seis dimensões analíticas (D1–D6) desenharam um campo de convergências e fricções onde se decide se a música contemporânea permanece exceção ou se se torna num trabalho curricular habitável.

A discussão inicia-se inevitavelmente pelo plano conceptual, onde os compositores rejeitam de forma quase unânime a ideia de “música contemporânea” como um estilo coeso. Francisco Joaquim aproxima o termo do “presente vivido”, contrapondo o uso corrente (“tudo o que se passa na rádio”) à conotação escolar restritiva à “música mais vanguardista”, marcada por uma “grande visão negativa” nos conservatórios. Ângela da Ponte insiste que “contemporâneo significa hoje”, funcionando como um “saco onde podemos colocar muita coisa” numa produção estética “muito diversa”. Carlos Brito Dias é explícito ao recusar qualquer conteúdo estilístico fixo: trata-se de um termo

“temporal”, ligado à altura em que a peça foi escrita e ao mundo com que dialoga, mais do que a uma narrativa pré-definida.

A dissonância instala-se quando se passa da definição geral para os efeitos institucionais do rótulo. Manuel Brásio denuncia que aquilo a que chamamos “música contemporânea” deixou de “questionar o sistema” para se tornar “o sistema” — um nicho legitimado por festivais, concursos e circuitos especializados, que convive bem com o conservadorismo curricular das escolas. Pedro Lima, por sua vez, sublinha o carácter estruturalmente redutor da etiqueta: usamos “o mesmo nome” para música com cem anos e para práticas emergentes, produzindo um campo semântico saturado onde a exceção curricular é lida como “transgressão” independentemente da intenção estética.

Osvaldo Fernandes procura reequilibrar o quadro ao defender “música contemporânea” como uma categoria suficientemente abrangente para conter a pluralidade e evitar a associação automática a “música difícil”, recodificando o contemporâneo como o alargamento de parâmetros (timbre, gesto, espaço), não como ortodoxia da dificuldade.

Esta cartografia autoral ressoa diretamente nas vozes dos alunos e professores. No diagnóstico inicial, a maioria dos estudantes não conhecia compositores contemporâneos nem portugueses com obras para trombone, e usava “contemporâneo” ora como “música de agora”, ora como rótulo difuso onde cabem John Cage e David Guetta. Entre os docentes, o termo oscilava entre continuidade histórica, rutura estética ou atitude pedagógica, funcionando mais como um espaço de posicionamento face ao cânone do que como uma categoria estável.

Ao colocarem em causa a suficiência estética da etiqueta e denunciarem os seus usos conservadores, os compositores oferecem um quadro interpretativo para a ambivalência encontrada nas outras duas vozes: a “música contemporânea” aparece simultaneamente como condição temporal heterogénea, como marca de nicho e como mecanismo de distinção curricular. A integração pedagógica deste repertório exige, por isso, menos uma definição fechada e mais a explicação dos regimes de legitimação que o termo naturaliza.

Esta postura crítica sobre o conceito reflete-se diretamente na redefinição do papel autoral. Os discursos autorais convergem na recusa da figura do compositor como sujeito isolado que “entrega uma partitura” e se afasta. Paulo Bastos formula esta posição de forma paradigmática: “quando compomos para a escola, estamos também a compor para

a aprendizagem. A arte pode ensinar sem se tornar didática... as crianças e os jovens merecem tudo... para eles tem de ser o melhor". A autoria é aqui uma prática ética situada entre o ideal estético e a responsabilidade formativa.

Francisco Joaquim assume um gesto semelhante ao relatar o cuidado em tornar a peça exequível e "intuitiva", consultando trombonistas sobre as posições e os gestos ("esta nota é realista?") e assumindo sentir-se "responsável por tornar a peça acessível". Ângela da Ponte explicita que, ao escrever para estudantes, evita "uma estética tão abstrata que o aluno não consiga absorver", sublinhando a função facilitadora do compositor entre a novidade e a inteligibilidade.

Noutro registo, Carlos Brito Dias declara que escreve "para uma ideologia" e, sobretudo, "para pessoas, não para a instituição", entendendo o seu papel como construção, com intérpretes, de um "mundo minimamente diferente" do que o currículo já legitima. Já Manuel Brásio, através de *Manual da Vadiagem*, concebe a peça como "pedagogia em si" — um ato de resistência contra o tempo produtivo e a escola que "mede, mas não escuta", expondo, pela própria não implementação da obra, a lentidão e a falta de curiosidade intelectual.

Há, no entanto, zonas de tensão declarada. Alguns compositores reconhecem explicitamente a existência de "duas linhas" na sua prática: a encomenda pedagógica "condicionada", onde há gestos que "não se podem fazer" porque seriam incompreensíveis para os alunos, e a criação "totalmente livre", voltada para o circuito profissional. Em Pedro Lima, esta clivagem surge quando afirma que a música contemporânea não existe "para questionar o sistema", ainda que a arte possa ser uma "arma poderosa". A obra para estudantes situa-se num cruzamento entre o desejo de experimentar e a consciência dos limites reais do tempo, técnica e receção.

Estas ambiguidades dialogam diretamente com as vozes dos docentes. Uma parte significativa dos professores exprime vontade de co-trabalho com os compositores, mas sente falta de tempo, de repertório e de "guias" para ler as notações e lidar com a eletrónica, o que faz com que a colaboração seja desejada em abstrato e residual na prática. Os compositores, por seu lado, confirmam esta necessidade de colaboração. Falam em "trabalhar a várias mãos", em "dar o dicionário" da língua sonora que propõem, e em ajustar materiais sem ceder no núcleo estético.

Do lado dos alunos, o contacto com os autores — mesmo que orientado por gravações e enquadramento — contribuiu para deslocar o compositor do lugar distante de "nome

no topo da partitura” para o de sujeito com intenções legíveis, com quem é possível dialogar e a quem se podem dirigir questões sobre o significado, a técnica ou a encenação. O domínio 2 mostra que a consolidação da habitabilidade curricular depende de consolidar a figura do compositor-pedagogo e do professor-coautor, em vez de manter a divisão rígida entre quem escreve, quem ensina e quem aprende.

Este modelo colaborativo encontra o seu principal desafio no domínio da escrita e da notação. Até que ponto a escrita, a técnica e a notação contemporâneas constituem obstáculos ou oportunidades? Os compositores rejeitam a leitura da técnica como pretexto para exclusão, mas divergem na forma de a reinscrever pedagogicamente.

Ângela da Ponte afirma sem rodeios que a “questão da competência técnica” é muitas vezes “uma desculpa para não fazer as coisas”, defendendo que os mesmos parâmetros (ritmo, fraseado, controlo tímbrico) podem ser trabalhados em linguagens diversas. Manuel Brásio sublinha a supremacia da ideia musical: “a peça em si é a ideia musical, e não tanto o peso técnico”, advertindo que, se a técnica se sobrepuser ao núcleo estético, as obras se tornam “meros estudos”.

Francisco Joaquim, sem negar o potencial de barreira, propõe a dificuldade e a notação divergente como estratégias de consciência temporal. A “barreira” pode dar “um entendimento extra”, obrigando o aluno a “pensar o tempo de outra forma”, desde que acompanhada por notação “o mais específica possível” e disponibilidade para esclarecer dúvidas. Paulo Bastos reforça esta linha ao insistir na clareza gráfica, incluindo notas de programa, legendas para notações pouco familiares e o compromisso com o que pode ser escrito com a notação tradicional, em vez de intimidar os professores e os alunos.

A metáfora de Brásio é particularmente elucidativa: escrever para músicos jovens é “como aprender uma língua nova”, sendo necessário “dar o dicionário dessa língua” em coautoria com os intérpretes e os docentes. Esta conceção encontra eco imediato nas respostas dos alunos. O que ao início era “estranho”, “sem sentido” ou “não percebia nada” transforma-se, com o trabalho continuado, em dificuldades concretas nomeadas e em estratégias explícitas de superação. Do lado dos professores, as entrevistas finais mostram que a técnica deixa de ser vista como um argumento para excluir o repertório recente, sendo tratada como um campo exigente de trabalho, ainda que persista a tendência para adiar peças com eletrónica ou notações abertas por falta de segurança.

A dissonância mais significativa situa-se precisamente aqui. Os compositores defendem a técnica como meio para exploração sonora e a notação como guia para as novas

formas de escuta, enquanto alguns docentes continuam a sentir que eletrónica e notações expandidas os colocam “fora da sua zona de conforto”, optando por peças “mais tradicionais”. O domínio 3 revela, assim, que sem formação e materiais de apoio, a escrita contemporânea arrisca a reforçar o tecnicismo que pretende questionar.

Quando as barreiras técnicas são transpostas, entra-se no território da experiência afetiva. Aqui, a convergência entre os compositores e os alunos é particularmente forte. A estranheza é reconhecida como uma etapa característica, não como uma falha comunicativa. Ângela da Ponte lê as emoções intensas referidas pelos estudantes — confusão, tensão, medo, curiosidade — como efeito da “novidade” e da ausência de referências, descrevendo esse “barulho emocional” como motor de abertura cognitiva. A construção da habitabilidade estética no contexto escolar exige, como sugerem os depoimentos dos compositores, um processo de exposição reiterada à alteridade sonora. Esta perspetiva, que Manuel Brásio associa à reconfiguração da perceção do mundo através do novo, encontra eco na necessidade de romper com o «ouvido condicionado» do repertório tradicional. Do ponto de vista da Investigação-Ação, esta 'habituação à diferença' é um exercício de curiosidade analítica que valida o erro e a estranheza como etapas legítimas da aprendizagem. Cruza-se aqui a ideia de uma escuta emancipada, onde o aluno, ao ser confrontado com regimes de experimentação e descoberta, desenvolve uma autonomia crítica que transcende a mera reprodução técnica.

Francisco Joaquim insiste que não quer que os alunos “gostem à primeira”, mas que “sintam vontade de perceber”, vendo na curiosidade “o primeiro passo” de um processo onde a apresentação é decisiva. Paulo Bastos, ao ler os dados (cerca de 90% dos alunos a declarar compreender melhor o sentido das obras), afirma que “o gosto educa-se e discute-se”, defendendo que a maioria da música contemporânea “pode ser bem-aceite dependendo de como é apresentada”.

Os alunos confirmam este quadro ao descreverem trajetórias que vão de “estranho/sem sentido” para “agora percebo melhor”, “passou a ser agradável após estudar”, “senti-me mais livre ao tocar”. A análise da trajetória estética mostrou uma maioria em mudança positiva, uma minoria de estabilidade favorável desde o início, um grupo ambivalente e uma franja resistente — exatamente o espectro que os compositores antecipam quando falam em “curiosidade infantil”, “tensão” e “suspense” como uma narrativa afetiva da aprendizagem.

Do lado dos professores, a evolução é mais cautelosa. Vários reconhecem que os alunos “se soltaram” e ganharam “liberdade” com a dimensão teatral, espacial e tímbrica das

obras, mas referem também que a preferência por um equilíbrio com o repertório tradicional (1–2 peças contemporâneas por ano ou por prova) responde a pressões de tempo, critérios de avaliação e expectativas de colegas e famílias.

A habitabilidade estética não é um mero efeito da linguagem, mas do modo de apresentação. Quando há demonstração, escuta orientada e performance, o “barulho emocional” torna-se num processo formativo. Quando a linguagem é apresentada isolada, sem orientação, tende a ser recodificada como ameaça ou exotismo. Aqui, os compositores convergem com os alunos e tensionam as práticas docentes, deslocando a questão do “gosto” para o plano da política de tempos, orientação e critérios.

No plano dos recursos pedagógicos, emerge a necessidade de processos de mediação que tornem a obra “habitável” no quotidiano letivo. Quando Ângela da Ponte sublinha a função orientadora da gravação (citação integral apresentada anteriormente, cf. p. 272), o que está em causa não é uma preferência tecnológica, mas um problema didático. A gravação (e, por extensão, vídeos, legendas e guiões) funciona como um “suporte” que oferece ao aluno uma visão global — forma, fraseado, estilo — e permite estabilizar referências para que a aula não recomece do zero a cada semana. A imagem de Manuel Brásio do “dicionário” (cf. p. 283) reforça a mesma ideia: para que a música contemporânea deixe de ser exceção, é preciso dotar professores e alunos de um léxico operativo — não apenas terminológico, mas prático — capaz de traduzir notação, gesto, timbre e intenção em tarefas ensináveis, com metas intermédias e critérios explícitos.

Osvaldo Fernandes sublinha “a falta de referências” como um problema estrutural da música contemporânea, defendendo que as gravações e a repetição institucional de certas obras podem “normalizar o discurso”, criando a memória coletiva e comunidade de prática. Paulo Bastos, a partir da leitura dos dados, reforça que “algum texto sobre a obra é sempre importante”, mas alerta para o risco de “excesso de aparato gráfico”, defendendo um compromisso entre a clareza e a economia.

As entrevistas com os professores convergem integralmente com estas posições. Pedem um “depósito público de partituras”, repertório progressivo por grau, gravações de referência, guias de escuta por peça e formação em notações expandidas e eletrónica. Os docentes identificam a escassez de materiais, sobretudo nos graus iniciais, como uma das principais razões para o repertório contemporâneo ser usado desigualmente entre escolas e professores.

Do lado dos alunos, a importância destes recursos é visível nas respostas onde valorizam ouvir o professor, colegas ou gravações antes de tocar, e na forma como descrevem a passagem do “não percebia nada” para “percebo melhor o que se passa” a partir da escuta orientada e da experiência performativa.

O domínio 5 evidencia, portanto, que a habitabilidade curricular é tão dependente do repertório em si quanto da existência de uma estrutura e do material (gravações, guiões, legendas, versões por nível) que permita à escola transformar partituras em trabalho pedagógico efetivo. É neste ponto que o papel dos compositores enquanto criadores de materiais e o dos professores enquanto facilitadores de aprendizagem se cruzam de forma mais tangível.

Por fim, todas estas dimensões desaguam na questão política da circulação e continuidade curricular. A síntese coloca o foco diretamente na política de currículo. Um dos compositores é taxativo: “a peça contemporânea devia ser obrigatória, não para impor, mas para criar referências. Só assim deixa de ser exceção e faz parte do quotidiano dos alunos.” A proposta não é de imposição estética, mas de obrigatoriedade estratégica, que garanta a continuidade e a normalização.

Paulo Bastos defende que “o gosto educa-se”, insistindo que o sistema deve “abrir espaço e formar professores” e que as escolas e os compositores “devem ceder as duas partes”. Os primeiros reformulando as práticas e as planificações, os segundos melhorando os materiais e a clareza quando escrevem para jovens. Carlos Brito Dias propõe uma lógica de cedência mútua articulada com políticas “de cima para baixo”. É mais eficaz “se todos forem obrigados” a partir de enquadramentos institucionais renovados do que depender da mudança isolada de um professor entre outros dez.

Em contraste, Manuel Brásio e Pedro Lima alertam para o risco de o sistema escolar apropriar a música contemporânea apenas como um “tema pontual” ou “epifenómeno de evento”, sem alterar verdadeiramente as estruturas de avaliação e os documentos curriculares – cenário onde a criação contemporânea continua a existir como nicho, mesmo quando é pontualmente celebrada.

As entrevistas com os professores confirmam este diagnóstico. Há casos onde o repertório contemporâneo já é trabalhado regularmente, inscrito em planificações e presente em provas e audições, configurando a integração de facto. Há outros casos onde funciona como substituição pontual de peças canónicas e outros, ainda, onde permanece associado ao estatuto de evento, sem calendarização nem inscrição documental. A

avaliação surge como um dos pontos mais sensíveis. As matrizes 80/20 ou 90/10 centradas na técnica continuam a condicionar a escolha de repertório e a inviabilizar as dimensões da performance, criatividade e da decisão que as obras contemporâneas colocam em primeiro plano.

Do lado dos alunos, a vontade majoritária de continuar a tocar este repertório — mesmo que “de vez em quando” e em equilíbrio com o tradicional — mostra que a exigência não é obstáculo à continuidade. O que falta é que a escola reconheça formalmente esse trabalho como critério de avaliação e não como extra.

Neste sentido, o domínio 6 cristaliza o movimento que atravessa toda a tese: passar da produção de inexistência — descontinuidade, invisibilidade — para a habitabilidade curricular — continuidade, apropriação, reconhecimento. A “síntese entre compositores” mostra que, do lado da criação, há disponibilidade clara para escrever para níveis reais, clarificar as notações, produzir materiais e pensar com os professores. Resta saber até que ponto o sistema educativo está disposto a responder com alterações nos programas, critérios de avaliação e políticas de encomenda.

Em conjunto, as seis dimensões revelam um quadro em que compositores, alunos e professores convergem na percepção de que a música contemporânea pode ser ensinável, avaliável e formativamente fértil, mas divergem nas condições concretas que cada um tem para sustentar essa presença. As dissonâncias mais significativas — entre a definição e o uso institucional de “música contemporânea”, entre a técnica como meio ou desculpa, entre a estranheza e o medo — não enfraquecem a tese, pelo contrário, indicam os lugares exatos onde a investigação-ação precisa de incidir na discussão final: políticas de repertório, mecanismos de intervenção, formação docente e modelos de avaliação que reconheçam a música contemporânea como trabalho legítimo do currículo, e não como exceção tolerada.

Parte VIII

Discussão Final

8 PARTE VIII — Discussão Final, Limitações e Perspetivas Futuras

8.1 O fim (aberto) do estudo de campo

O término do estudo de campo não constitui um encerramento, mas uma passagem epistemológica. É o momento onde a investigação se dobra sobre si mesma para transformar a experiência vivida em conhecimento comunicável. Falar em "fim" é, na lógica da Investigação-Ação, uma convenção necessária, mas enganadora. Como nos lembram Kemmis et al. (2014), a espiral autorreflexiva não encerra. Cada ciclo concluído neste estudo não fechou portas, gerou novos focos de atenção, reposicionando os alunos, professores, compositores e o próprio investigador-performer-docente num campo de diálogo expandido.

Ao concluir este percurso, a reflexão recai sobre três fenómenos de transformação que, na perspetiva de Tripp (2005), assumem o estatuto de «incidentes críticos». Importa notar que estes incidentes não se confundem com as estratégias planeadas de recolha de dados (performances ou entrevistas), mas constituem pontos de mudança qualitativa que emergiram durante a sua execução: (i) a transição da música contemporânea de «episódio» isolado para linguagem partilhada, evidenciada no momento no qual os alunos passaram a operar com o novo repertório de forma autónoma e crítica; (ii) a desconstrução das narrativas de impossibilidade institucional, despoletada pela análise reflexiva dos docentes que converteram as barreiras curriculares em propostas de ação pedagógica; e (iii) o alargamento do horizonte epistemológico, catalisado pelo diálogo entre a criação e a pedagogia, que reconfigurou o lugar do compositor no ecossistema escolar. Estes três eixos sintetizam a triangulação entre a performance, docência e a criação, funcionando não como um encerramento definitivo, mas como possibilidades para futuros ciclos de Investigação-Ação. Representam, por isso, evidências de impacto que projetam o estudo para além desta janela temporal, estabelecendo novas bases para a sustentabilidade da música contemporânea no ensino especializado.

Ainda que não constituíssem o foco principal do estudo, as apresentações públicas tornaram visível o seu alcance formativo. O seu interesse, contudo, não reside em “provar” resultados, mas em revelar mudanças onde a música contemporânea deixou de ser tratada como caso excecional e passou a ser mobilizada como linguagem presente. Ao trabalhar técnicas expandidas, improvisação, colaboração e práticas de escuta, os alunos desenvolveram competências que excedem o domínio técnico — autonomia interpretativa, disponibilidade para o risco e capacidade de habitar a incerteza. As gravações, os registos audiovisuais e os diários reflexivos documentam essa

transformação como uma evidência de um processo onde aprender se configurou simultaneamente como uma experiência criativa e crítica.

Paralelamente, o testemunho dos professores revelou a fissura no *habitus* conservatorial. O relato de um "reposicionamento pedagógico" — de transmissores de certezas para orientadores de processos — expõe a tensão produtiva identificada por Bourdieu e Passeron (1992). A inércia da instituição colide com a novidade da prática, mas é nessa fricção que a mudança acontece.

A resinificação do erro constitui um dos indicadores mais expressivos desta mudança de paradigma pedagógico. O erro deixa de ser encarado meramente como um desvio punível face à precisão imposta pelo cânone — a «nota errada» ou a falha técnica isolada — para ser integrado como um momento formativo e exploratório. Nesta perspetiva, a imprevisibilidade sonora ou a instabilidade técnica deixam de ser estigmatizados como falhas de execução, passando a ser lidos como oportunidades de investigação sobre o timbre e o gesto. O que se observa, portanto, não é a substituição de um modelo por outro, mas a abertura de um campo onde se reconfiguram os critérios de validação, as expectativas de performance e as tradicionais formas de autoridade docente. O erro converte-se, assim, num motor de descoberta e não num bloqueio à expressão.

As conversas com os compositores operaram uma deslocação complementar. Ao refletirem sobre as obras encomendadas, muitos deixaram de se situar apenas como fornecedores de repertório e passaram a assumir uma função de coprodução pedagógica. A autoria ganha aqui responsabilidade didática e ética. Dar voz aos participantes e evidenciar o carácter colaborativo da investigação implicou sustentar uma tensão permanente. Por um lado, escutar as vozes dos alunos, professores e compositores — com as suas ambiguidades, resistências e entusiasmos, por outro, reconhecer a inevitável presença da minha voz enquanto investigador-performer-docente, com o poder de seleção, interpretação e composição narrativa. Esta tensão obriga a uma vigilância contínua sobre o lugar da autoridade, sobre o que é dito, sobre o que é silenciado e sobre o modo como a escrita transforma experiência em conhecimento.

Metodologicamente, este “fim aberto” reafirma o carácter formativo da Investigação-Ação. Cada fase produziu resultados, mas também reconfigurou o próprio campo. Empiricamente, a intervenção decorreu nas aulas de trombone no ensino artístico especializado, e esse recorte constitui uma delimitação explícita do estudo. Ainda assim, os mecanismos observados — configuração dos repertórios, práticas de escuta, processos de coautoria — remetem para dinâmicas que atravessam outros instrumentos e contextos. O que se torna visível é que a mudança curricular raramente se impõe por

decreto, ela emerge quando a prática se torna num espaço de questionamento sustentado, capaz de produzir professores mais permeáveis à experimentação, alunos mais curiosos e um investigador que, ao intervir, também se transforma. Ancorados num caso específico, estes movimentos permitem hipóteses de transferência e critérios para futuras recontextualizações.

Qualquer tentativa de descrever plenamente esta experiência permanecerá incompleta. A densidade vivida do processo — o som, a tensão, o improviso, o olhar cúmplice entre o aluno e o professor — resiste à palavra escrita. Mas essa resistência não é falha do estudo, é uma condição da investigação em ensino musical. Ela preserva uma dimensão irreduzivelmente incorporada da prática e mantém o trabalho aberto a novas leituras, apropriações e desdobramentos curriculares, em coerência com a lógica recursiva da investigação-ação que o sustenta.

Do ponto de vista analítico, o encerramento do campo exigiu um movimento de distanciamento crítico. Após meses de envolvimento, tornou-se necessário adotar uma postura interpretativa menos intervencionista, privilegiando o significado emergente das interações. Isso implicou resistir à tentação de impor uma coerência artificial aos dados e assumir a fragmentação e a ambiguidade como dimensões legítimas da realidade educativa. O conhecimento produzido é, assim, apresentado como construção partilhada e situada, inseparável das relações e condições concretas do campo.

Este exercício de objetivação é também um gesto ético. Em vez de compor uma narrativa inequívoca de sucesso, procurou-se tornar visíveis movimentos contraditórios, resistências, dúvidas, regressos ao *habitus* conservatorial, mas também a emergência de novas práticas e discursos. O campo mostrou-se como um território de conflito e de criação — um espaço onde a transformação é progressiva, permeável e dependente das condições institucionais que a sustentam.

Este fim, consequentemente, devolve à prática o direito de continuar. A investigação regressa às escolas sob a forma de repertórios, metodologias e disposições críticas que já começaram a deslocar a cultura pedagógica dos participantes. O campo terminou, a ação — no sentido forte do termo, como prática transformadora e reflexiva — persiste. O conhecimento, agora partilhado, segue o seu curso nas mãos daqueles que o ajudaram a construir.

8.2 Discussão e temas emergentes

A análise das quatro fases da investigação-ação permitiu identificar um conjunto de dinâmicas que ultrapassam a simples verificação das hipóteses iniciais. Mais do que confirmar se a música contemporânea "funciona" na sala de aula, os dados recolhidos junto dos alunos, professores e compositores expõem as tensões estruturais que a sua introdução provoca. A discussão que se segue não procura encerrar o assunto com certezas definitivas, mas compreender de que modo a presença deste repertório obriga a reequacionar três pilares do ensino instrumental: a rigidez do currículo, a natureza da autoridade docente e os modos de escuta e performance.

Assumo, para esta discussão, a triangulação delineada no capítulo metodológico: cruzar a teoria, as evidências empíricas (registos audiovisuais, notas de campo, entrevistas, documentos) e a reflexão do investigador-performer-docente não para "validar" uma narrativa, mas para reconstruir o objeto sob múltiplas perspetivas e interrogar as condições de existência (e de inexistência) da música contemporânea no currículo.

O quadro abaixo sintetiza o primeiro nível deste confronto. O objetivo é contrastar o prognóstico teórico (Estado da Arte) com a realidade observada, procurando entender onde é que a teoria ilumina a prática e onde é que a prática desafia a teoria:

Tabela 47

Articulação entre os conceitos teóricos e evidência empírica

Eixo Conceptual	Evidência Empírica	Interpretação Crítica
2.1 A Música Contemporânea como Campo Educativo	Resistência inicial de parte do corpo docente vs. curiosidade progressiva dos alunos. Necessidade crítica de intervenção.	Os dados corroboram o diagnóstico de Kratus (2007): existe um desfasamento entre as práticas musicais vivas e a cultura escolar. A resistência não decorre necessariamente de rejeição estética, mas da falta de ferramentas de acesso contemporâneo.
2.2 O Currículo	Evolução da "peça isolada" para a integração na avaliação.	A transição de uma lógica acumulativa para uma lógica de reorganização (Vieira & Cachada, 2018) revela-se possível, mas complexa. O currículo aparece aqui não como documento estático, mas como território em tensão entre a conservação de rotinas e a permeabilidade à inovação.
2.3 Cultura de Conservatório	Reconhecimento, pelos docentes, da primazia do virtuosismo. Conflito latente entre a segurança da tradição e o risco da experimentação.	O <i>habitus</i> institucional (Bourdieu e Passeron, 1992) mantém a sua inércia, mas a introdução deste estudo cria fissuras nessa estrutura. A autoridade, antes centrada na "correção", começa a deslocar-se para a capacidade de orientar processos abertos.
2.4 Integração e Performance	Alunos relatam maior autonomia na decisão interpretativa. O erro técnico perde centralidade a favor da intenção expressiva.	A performance contemporânea valida a tese de Swanwick (2003): quando o foco muda da reprodução para o discurso musical, a técnica reinscreve-se como meio e não como fim. A "estranheza" do repertório funcionou como um estímulo criativo.
2.5 O Papel dos Compositores	Compositores assumem responsabilidade pedagógica (clareza, materiais), rejeitando o isolamento.	A criação musical revela-se um processo relacional. Em linha com Sawyer (2006), a obra não chega encerrada à escola, completa-se no trabalho colaborativo com o intérprete.

Num segundo plano, a triangulação incorporou a dimensão reflexiva do investigador-performer. Ao orientar os *workshops*, acompanhar as performances públicas e conduzir as entrevistas, o investigador torna-se um observador implicado, produzindo conhecimento numa zona onde experiência é simultaneamente vivida e interpretada. A questão crítica aqui não é eliminar essa implicação, mas reconhecer onde a voz se enquadra, seleciona e compõe a narrativa.

A este nível soma-se a voz autoral dos compositores, que funcionou como uma deslocação do foco. As suas leituras das obras, da escola e dos regimes de avaliação reconfiguram o problema para além da sala de aula, colocam-no no plano das políticas curriculares, da circulação do repertório e da equidade estética no ensino artístico especializado. Esta comparação entre registos audiovisuais, notas de campo e entrevistas permitiu observar as seguintes convergências e fricções:

- **Nos Professores:** Observou-se uma ambiguidade. Se, por um lado, reconhecem ganhos na autonomia dos alunos, por outro, expressam desconforto perante a falta de materiais consolidados. Isto sugere que a mudança de *disposição* pedagógica (vontade de fazer) esbarra frequentemente na falta de *estrutura* didática (meios para fazer).
- **Nos Alunos:** A narrativa dominante não foi a da "dificuldade técnica", mas a da "descoberta". As evidências sugerem que o repertório contemporâneo, pela sua indeterminação, convoca competências cognitivas (decisão, análise, risco) que a prática deliberada tradicional tende a discriminar.
- **Nos Compositores:** Reconhecem nos *workshops* e nas performances públicas um espaço raro de devolução pedagógica, mas também de interrogação da escola. Questionam a categoria "música contemporânea", situam-se entre a criação, coautoria e a crítica institucional, e defendem mudanças estruturais na circulação, na avaliação e na presença estratégica do repertório recente no currículo.

Da triangulação derivam cinco temas transversais, que atravessam todo o processo: a possibilidade de converter o contemporâneo de evento pontual em rotina formativa; a urgência de treinar a escuta para lidar com o que não está codificado; a transição do perfil de professor "mestre-modelo" para o de "orientador-colaborativo"; a validação da ação sonora como forma de produção de conhecimento; a necessidade de legitimar a criação e a decisão estética como critérios de avaliação, a par da precisão.

Estes temas indicam que a integração da música contemporânea no ensino instrumental depende menos da simples "troca de peças" e mais da transformação das condições de

habitabilidade curricular. Trata-se, em última análise, de questionar como se legitima o conhecimento musical numa instituição desenhada para conservar o passado.

8.2.1 A Música contemporânea como campo educativo

Neste estudo, “música contemporânea” não é tratada como um estilo unificado nem como período estável. É tratada como um campo educativo plural, fragmentado e atravessado por disputas de valor e de legibilidade. Pensar com Menger (1988, citado em Fesch, 2019) permite nomear este cenário como regime de anomia estética, isto é, um contexto onde os critérios de validação não se apresentam como evidentes nem convergentes. Com Griffiths (2010) e Paddison e Deliège (2010), essa pluralidade aparece menos como “diversidade” e mais como coexistência de linguagens pós-guerra sem centro estabilizador. No recorte português, a fluidez de fronteiras descrita por Abreu (2012) deixa de ser meras categorias sociológicas para se manifestarem, na sala de aula, como um regime onde os critérios de valor e de escuta são continuamente renegociados. É neste horizonte de pluralidade, e de alguma fragilidade institucional, que a música contemporaneidade se afirma não apenas como conteúdo, mas como tensão epistemológica.

Nos discursos docentes (1.^a e 4.^a fases da Investigação-Ação), esta tensão materializa-se na dualidade entre o problema curricular e o potencial formativo. Se, por um lado, a escassez de recursos pedagógicos alimenta uma resistência técnica, por outro, a atitude pedagógica - “trabalharia mais repertório moderno se houvesse material didático adequado” (P10) desloca o foco da etiqueta estilística para a provocação intelectual - “contemporâneo é tudo o que faz o aluno pensar diferente” (P10). Esta formulação, também, levanta um problema. Se “contemporâneo” passa a significar “qualquer deslocação cognitiva”, o termo perde capacidade descritiva e ganha uma função normalizada. O campo educativo aparece, aqui, como tensão entre duas necessidades: definir o suficiente para orientar e não definir ao ponto de empobrecer.

Contudo, persiste uma “racionalidade de adiamento”. Ao remeterem o repertório contemporâneo para níveis avançados por não ser “adequado aos níveis iniciais”, os docentes reinscrevem a lógica do “pensamento abissal” (B. Santos, 2007), produzindo ativamente a inexistência daquilo que excluem. Esta exclusão estrutural, ou a “produção da não-existência” (Costa, Vieira & Pinto, 2018), é confrontada nas fases seguintes pela evidência da prática. A integração progressiva relatada por professores como P11 e P3 - “as peças contemporâneas permitem explorar timbres e efeitos que as obras tradicionais não contemplam” (P3) - sugere a passagem de uma lógica curricular aditiva (“acrescentar

obras") para uma lógica de reorganização ("reconfigurar a escuta"), onde os timbres e efeitos contemporâneos expandem a técnica instrumental.

Neste ponto, pensar com Fernandes et al. (2008) ajuda a compreender a natureza do que se observa como um currículo de integração, não no sentido de "acrescentar peças novas", mas de reorganizar critérios e práticas de trabalho. Quando a obra contemporânea aparece como evento, não altera a rotina, quando aparece como prática regular, força a discussão sobre a escuta, o erro, a autoria e os critérios de avaliação.

Do lado dos alunos, a análise das respostas às nove performances mostra uma passagem que vai da estranheza inicial para formas de curiosidade e apropriação. Há, contudo, uma assimetria nas obras com maior clareza narrativa ou imaginativa (A Lebre e a Tartaruga, O Canto do Cuco, Animais Aquáticos). Ao registarem elevada identificação, são frequentemente descritas como "estranhas, mas interessantes". Peças de maior densidade tímbrica (2 Minutes in a Factory, BbonE7) geram respostas mais ambíguas, combinando o entusiasmo e o desconforto. Este padrão sugere uma hipótese que merece prudência. A disponibilidade para uma escuta exploratória tende a aumentar quando o repertório oferece pontos de ancoragem reconhecíveis (gestos narrativos, humor, teatralidade). O risco de confundir "ancoragem" com "facilidade" e, por essa via, recolocar a música contemporânea sob o regime do que é imediatamente legível. A recorrência da categoria "Talvez, gostaria de experimentar" funciona, aqui, como um indicador de abertura condicional. A resistência não aparece como "não quero", mas como "não sei ainda como". A triangulação entre os dados quantitativos, as respostas abertas e as entrevistas finais reforçam que a curiosidade pode funcionar como motor de aprendizagem se existir orientação. Quando o professor oferece métodos de interpretação e modos de ação sobre o som, a estranheza deixa de ser bloqueio e é um problema de trabalho. Refletir com Meelberg (2006) ajuda a ler este processo sem reduzir a performance a "execução". A narrativa musical constrói-se na performance e implica sempre um ponto de vista. Nas 3.^a e 4.^a fases, observa-se precisamente a passagem da curiosidade estética para a ação performativa. O som deixa de ser apenas "estranho" e passa a ser assumido como "expressivo", porque alguém (aluno e professor) decide tratá-lo como tal e sustenta essa decisão em prática.

A voz dos compositores (4.^a fase) introduz uma fricção necessária a este ecossistema. Ao questionarem a própria categoria de "música contemporânea" e a sua ausência no currículo real, os compositores expõem o desfasamento entre a produção artística e a "habitabilidade" escolar das obras. A sugestão não é a da simplificação, mas a de proporcionar tempos de trabalho, materiais de apoio e versões progressivas que permitam à obra sobreviver e significar no contexto de ensino. O ponto crítico não é

“escrever mais simples”, é escrever para níveis reais sem abdicar de complexidade artística, e aceitar que a obra, no contexto escolar, precisa de estratégias que permitam a apropriação. Aqui, a autoria não se reduz ao texto musical, inclui responsabilidade pelas condições de leitura e de trabalho.

O cruzamento destas quatro dimensões — teórica, docente, discente e autoral — permite caracterizar a música contemporânea, neste estudo, como um processo educativo composto por contradições que não se resolvem por definição. A literatura insiste na fragmentação e na instabilidade de critérios. Os professores evidenciam incertezas e adiamentos, mas também abertura quando existem condições e quando os efeitos são observáveis. Os alunos percorrem um trajeto da estranheza, à curiosidade e à apropriação sob orientação. Os compositores expõem as ausências institucionais e reclamam a escola como um lugar legítimo de circulação e experimentação, desde que se produza a habitabilidade.

Deste conjunto resulta uma investigação mais restrita e exigente: a música contemporânea torna visível a política da legibilidade no currículo. Ao obrigar a escolher o que se orienta, o que se avalia e o que se admite como erro produtivo, este repertório deixa de funcionar apenas como conteúdo para atuar como um teste crítico às narrativas escolares. Mais do que oferecer soluções, este estudo situa o problema da pedagogia numa tensão dialética irresolúvel, mas produtiva: a necessidade de criar estratégias que tornem o indeterminado ensinável sem o domesticar, e avaliável sem o reduzir à hegemonia do modelo técnico-formal.

8.2.2 Currículo no ensino artístico especializado

Sob a ótica do "currículo como palimpsesto" (Vieira & Cachada, 2018), o ensino musical especializado em Portugal revela-se uma estrutura sólida. Acumulam-se camadas discursivas de inovação e autonomia, mas preserva-se intacto o núcleo epistemológico ancorado no cânone oitocentista e na linearidade histórica. Os dados desta investigação sugerem que este funcionamento não é acidental, mas opera através daquilo que Boaventura de Sousa Santos (2007) define como a produção ativa da inexistência. O que diverge da narrativa tonal não é apenas "omitido", é institucionalmente produzido como ausente, remetido para a periferia das "atividades extracurriculares" ou para o epílogo dos graus avançados.

A análise documental (1.^a fase) confirma esta arquitetura da exclusão. Nos programas escolares, a música contemporânea é uma nota de rodapé. Raramente consta nas listas de obras obrigatórias, planificações anuais ou matrizes de avaliação, e quando aparece,

é raramente explicitado nos critérios de excelência performativa. Em consonância com a crítica às Aprendizagens Essenciais e à regulação dos CAE discutida no Capítulo 2, os programas locais reproduzem a mesma arquitetura, uma linearidade histórico-tonal que culmina num “epílogo contemporâneo”, frequentemente adiado para níveis avançados ou remetido a momentos pontuais de avaliação. A inexistência, aqui, não é uma lacuna, mas um efeito acumulado de decisões curriculares.

Esta invisibilidade formal é ratificada, no terreno, por uma "autonomia docente" que se converte em geradora de desigualdades. Como nota " P10" (3.^a fase), "cada professor segue o seu caminho". Isto significa que o acesso à música contemporânea deixa de ser um direito curricular do aluno para depender da autoridade individual do professor. A autonomia, neste contexto, não democratiza, limita as opções estéticas.

Ao mesmo tempo, os mesmos dados demonstram gestos de rutura com a lógica da adição, deslocando as peças do estatuto de “atividade” para o de componente regular do percurso. “P10” afirma trabalhar “duas a três peças contemporâneas por aluno, por período” e insiste que “é parte do programa”. Pensar com Fernandes et al. (2008) ajuda a ler estes movimentos como aproximação a um currículo de reorganização. Não se trata apenas de acrescentar conteúdos, mas de reordenar os tempos e modos de aprender.

Contudo, a tese da "resistência discente" como justificação para esta ausência desmorona perante os dados empíricos. A 2.^a e 4.^a fases expõem uma dissonância clara entre a oferta curricular e a receptividade dos alunos. Com 88,4% dos participantes a reportarem mudanças de perceção e 57,8% a defenderem maior presença deste repertório, a narrativa da rejeição revela-se um mito institucional. Quando existem mecanismos de orientação adequados, os alunos não veem a música contemporânea como ameaça à sua identidade instrumental, mas como um acelerador de competências ("crescer rapidamente") e de autonomia estética. O bloqueio não reside na procura, mas na oferta.

A voz dos compositores (4.^a fase) desloca ainda mais o foco do gosto para a arquitetura do sistema. No domínio D6 — difusão, avaliação e continuidade curricular das obras contemporâneas — o consenso é menos estético e mais político-pedagógico. O problema principal não é a aceitação dos alunos, mas como o currículo regula a presença da criação recente. Osvaldo Fernandes propõe que a peça contemporânea “devia ser obrigatória, não para impor, mas para criar referências”, e sublinha que só a repetição institucional (audições internas, provas, recitais) transforma a obra de “peça ocasional” em “peça de programa”.

É na dimensão da avaliação que a tensão se torna "política". O cruzamento entre a voz dos compositores e as matrizes de avaliação (analisadas na 1.^a fase) expõe uma contradição. O sistema retórico apela à criatividade, mas o métrico anula-a. Enquanto os compositores (4.^a fase) reivindicam a "habitabilidade" das obras no currículo e a necessidade de "formar o gosto" (Paulo Bastos) através da repetição institucional, as matrizes de avaliação atribuem 80–90% do peso à execução técnico-cognitiva, sobrando uns residuais 5–10% para a criatividade. Como admite P8, este desequilíbrio "conduz à escolha do repertório convencional". O que emerge é uma dissonância estrutural entre o que é curricularmente valorizado e o que se revela pedagogicamente transformador.

As estratégias descritas pelos docentes podem ser interpretadas como micro-atos de reconfiguração curricular. Estas práticas aproximam a sala de aula da estratégia de intervenção linguística proposta pelos compositores (cf. p. 277). Ao disponibilizarem gravações, guiões e versões progressivas, os professores estão, efetivamente, a fornecer o «dicionário» necessário para que o aluno opere com autonomia em contextos de elevada complexidade técnica e estética. Mas estas mesmas estratégias tornam visível a fragilidade da inovação. Sem tempo institucional, formação continuada em notações expandidas e comunidades de prática entre docentes e compositores, a mudança tende a ficar confinada à aula individual e a não se inscrever de forma duradoura nos documentos e critérios oficiais.

A triangulação entre teoria, os dados das quatro fases e as vozes de professores, alunos e compositores permite, assim, afinar a crítica ao currículo-palimpsesto em vários planos:

- Estrutura: a integração em planificações e a repetição de certas obras mostram que o palimpsesto pode começar a ser reescrito pela prática, mas isso exige a conversão em política curricular e não apenas em iniciativa individual.
- Autoridade: o cânone europeu deixa de ser o único centro de legitimidade quando a autonomia docente, desejos dos alunos e as propostas dos compositores convergem em processos participativos que normalizam a criação recente.
- Tempo: a inovação não se compatibiliza com um regime comprimido de “uma aula por semana” orientada para a prova, requer tempos de experimentação, erro e revisão.
- Avaliação: um currículo que afirma valorizar criatividade não pode avaliá-la com 5%, é necessário focar nos processos criativos e reflexivos, não apenas para resultados “corretos”.
- Sustentabilidade: os professores e compositores insistem em comunidades de prática, oficinas e materiais de apoio como condição para a integração ser uma possibilidade real e não exceção.

Deste ponto de vista, currículo deixa de ser lista de conteúdos ou sequência de épocas, sendo entendido como campo de ação. A investigação demonstra que a música contemporânea no ensino especializado não pode ser tratada como um mero conteúdo aditivo. Ela atua como um revelador das limitações do modelo vigente. A transição necessária não é a da substituição de repertório, mas a da passagem de um currículo-arquivo (focado na transmissão de obras) para um currículo-processo (focado na construção de pensamento musical). Tal como sugere Anderson (2022), trata-se de conceitualizar o currículo não como um corpo de conhecimento a entregar, mas como um processo de fazer música através do qual a aprendizagem ocorre. Neste sentido, a música contemporânea não é apenas o que se ensina, é o modo como se ensina a habitar a incerteza e a dialogar com a tradição.

8.2.3 Cultura e hierarquias no conservatório

O conservatório emerge nesta investigação como um território de tensão entre a reprodução de hierarquias e a possibilidade de rutura. A voz recolhida nas quatro fases revela uma instituição onde a autoridade não reside apenas nos documentos, mas na cristalização de rotinas como a preparação de provas, a primazia da segurança técnica e a naturalização do cânone. A música contemporânea, neste contexto, colide com uma "zona de conforto" docente que atua como um filtro curricular.

Os discursos dos docentes expõem, muitas vezes, a face subjetiva desta barreira estrutural. Quando P1 admite não trabalhar certas obras porque "não eram a [sua] praia", ou quando P2 alerta que "os alunos são o reflexo do professor", torna-se evidente que a exclusão do repertório contemporâneo não decorre necessariamente de uma rejeição estética dos alunos, mas de uma limitação técnica ou formativa do docente. A hierarquia conservatorial manifesta-se aqui como uma racionalidade de adiamento. Invoca-se o nível do aluno ou a falta de tempo para justificar o que é, na verdade, uma resistência biográfica do professor. P4 fornece a solução institucional para este obstáculo: as matrizes de avaliação onde a técnica absorve 80% da ponderação deixam o trabalho criativo e contemporâneo "sem espaço".

Esta preponderância da técnica sobre a criação permite convocar Bourdieu e Passeron (1992) não apenas para classificar, mas para diagnosticar o mecanismo de *violência simbólica*. A escola impõe critérios arbitrários como se fossem exigências naturais e neutras, mascarando a sua função de reprodução social e estética.

No entanto, os dados mostram que esta hegemonia não é total. Existem movimentos de deslocação que redefinem o que conta como "sucesso". Quando P8 introduz "objetivos

híbridos" e P11 ou P6 inserem obras contemporâneas em provas e concursos, o repertório deixa de ser uma "atividade" periférica para se tornar potencial académico válido. A observação de P9 de que a teatralidade fez o aluno "soltar-se", ou de P5 sobre a construção de "identidade", sinaliza uma mudança de paradigma. A avaliação desloca-se da verificação do erro (o modelo "não falhar notas") para a validação da presença e da construção de significado.

Os alunos, por sua vez, demonstram uma capacidade de adaptação que desafia o *habitus* conservador. Ao interagirem com obras como *O Canto do Cuco* ou *Sons da Rua*, os estudantes não apenas aceitam a linguagem, como a utilizam para questionar a rigidez da performance clássica. Os pedidos de "mais improvisação" ou as críticas estruturais às obras revelam que, para o aluno, a música contemporânea funciona como uma autorização para o risco. Confirma-se aqui o paradoxo de Sloboda (1996): a mesma formação técnica que capacita o intérprete pode aprisioná-lo. A música contemporânea parece atuar, neste estudo, como a chave que liberta a técnica da função puramente reprodutiva.

A voz dos compositores (Domínio 1) radicaliza este diagnóstico, apontando o dedo à arquitetura do sistema. Para Paulo Bastos ou Manuel Brásio, o problema não está na "esponja" (o aluno), mas no "emissor" (a escola). O facto de peças como *Manual da Vadiagem* serem evitadas por docentes que preferem "medir" a "escutar" expõe a desadequação de um sistema de ensino focado na certificação de competências oitocentistas. A exigência dos compositores por peças obrigatórias e revisão das matrizes é uma crítica política à forma como o currículo regula o que é audível.

Os *workshops* das 2.^a fase e as performances públicas da 4.^a fase funcionaram, assim, como espaços para uma cultura alternativa. Ao suspenderem momentaneamente a hierarquia mestre-discípulo em favor de um "ruído emotivo" partilhado e da discussão coletiva sobre a notação, estes espaços aproximaram-se do "open space" estético proposto por Welzel (2022). Nestes momentos, a pedagogia do conservatório oscilou da transmissão bancária para as práticas participativas (Freire, 1987; Allsup, 2011).

A investigação sugere que a transformação do conservatório não depende apenas da atualização da lista de obras, mas da reconfiguração da autoridade. Enquanto o currículo for entendido como um corpus a proteger, a música contemporânea será um corpo estranho. Mas quando o ensino é encarado como *praxis* (Elliott & Silverman, 2019) — onde a música é um verbo e não um objeto —, a hierarquia desloca-se. O conservatório deixa de ser o lugar onde se preserva o passado para ser o espaço onde se aprende a

gerir a incerteza, a validar a diferença e a exercer uma cidadania estética que não se esgota na execução correta do texto.

8.2.4 Integração da música contemporânea no ensino instrumental

A integração da música contemporânea no ensino do trombone revelou-se, ao longo desta investigação, menos como um problema de “escolha de repertório” e mais como uma questão epistemológica, cultural e institucional. No interior do modelo conservatorial, o valor artístico foi historicamente associado à estabilidade tonal, à hierarquia de estilos e à previsibilidade formal, consolidando um regime de escuta centrado na correção técnica e na reprodução do cânone. A música contemporânea — pela abertura formal, ambiguidade tímbrica e multiplicidade de linguagens — perturba esse regime e desloca o foco da performance como exatidão para a performance como construção de sentido. “Integrar”, neste contexto, não significa anexar obras, significa reconfigurar a narrativa de aprendizagem musical e as condições de habitabilidade curricular desse repertório, como já problematizado no enquadramento teórico sobre os desafios da integração no ensino instrumental.

A lógica espiral da investigação-ação (Fases 1 a 4) permitiu dissecar a anatomia desta integração. Se o diagnóstico inicial (1.^a fase) confirmou a invisibilidade curricular do repertório, os momentos subsequentes de intervenção forçaram a passagem da obra contemporânea de “objeto exótico” a “material de trabalho”. Ao serem colocados na posição de ouvintes ativos e, posteriormente, de intérpretes, os alunos e os professores não apenas executaram as peças, mas estabeleceram os tempos, as técnicas e os critérios necessários para que estas pudessem existir na sala de aula.

Nos discursos discentes, a transição da estranheza para a apropriação desmonta a hipótese da rejeição natural. A ambiguidade detetada nos questionários iniciais — onde o “estranho” convive com o “interessante” — sugere que a diferença não é automaticamente rejeitada, mas produz um estado de suspensão cognitiva que exige enquadramento. O aluno carece de ferramentas para decodificar a sintaxe da obra. Aqui, a observação de Zagonel (2007) de que se trata apenas de “outra música” e a nota de Porto (2014) sobre a plasticidade estética funcionam como elementos de interpretação. A “diferença” só se torna uma barreira quando não há orientação. Quando o currículo fornece o enquadramento (o trabalho de palco e as aulas regulares), a estranheza converte-se em desafio cognitivo e a música contemporânea deixa de ser avaliada pelo gosto imediato para ser reconhecida como necessidade formativa (“sair da zona de conforto”, “desenvolver a criatividade”).

Para os professores, a integração revela o abismo existente entre o anseio pedagógico e a realidade estrutural. A investigação identifica um *continuum* de integração que oscila entre a "adição pontual" (a peça-evento, usada para concurso ou apresentação pública) e a "integração estrutural" (a peça no programa, presente na avaliação e na rotina). Os professores descrevem-se suspensos o regime da preservação, focado na técnica cumulativa e no exame, e o da criação, orientado para a experimentação. A queixa recorrente sobre a falta de tempo e de materiais progressivos indica que a música contemporânea é frequentemente percebida como um "intruso" que consome recursos escassos, e não como um veículo para ensinar a própria técnica instrumental.

A voz dos compositores (Domínios D5 e D6) intervém decisivamente neste ponto, deslocando a responsabilidade da "obra em si" para a sua "comunicabilidade pedagógica". A reivindicação de que é necessário fornecer o "dicionário da língua" — através de guiões, vídeos e notações explicadas — alinha-se com a necessidade de transformar a partitura num objeto ensinável. A crítica à lógica da "execução perfeita e rara" em favor da "peça de programa" sugere que a vivência da música contemporânea na escola depende da criação de meios que apoiem. Sem gravações de referência e sem formação docente em notações expandidas, a obra permanece inacessível, independentemente do seu valor estético.

A integração da música contemporânea no ensino instrumental emerge, assim, como um processo que articula três níveis de habitabilidade: estética (para os alunos, aprender a escutar e a criar com o novo), pedagógica (para os professores, dispor de materiais, tempo e critérios para trabalhar esse repertório) e institucional (para escolas e políticas, reconhecer a contemporaneidade como parte estrutural do currículo e não como nicho). A investigação-ação desenvolvida não elimina estas tensões, torna-as observáveis e ensaia um modelo onde os *workshops*, apresentações públicas, obras encomendadas, recursos de apoio e reflexão partilhada convergem para deslocar a música contemporânea do estatuto de exceção para o de prática habitável. É neste movimento que o ensino musical deixa de se limitar a reproduzir o passado para passar a escutar, criticamente, o presente.

8.2.5 Vozes em diálogo

Mais do que um "mosaico inspirador" de citações, este subcapítulo expõe o que acontece quando os alunos, professores e compositores entram num mesmo circuito de escuta, decisão e devolução. As frases recolhidas no campo já contêm esse mecanismo: "No início parecia barulho, depois comecei a perceber que havia uma lógica" (Aluno); "É importante sair fora da caixa e perceber que o trombone pode fazer muitas coisas

diferentes” (Aluno); “Pedi que criassem a sua narrativa para as obras que estavam a trabalhar” (Professor P8); “Os alunos são o reflexo do professor...” (P2). A questão é interpretar estas vozes entendendo que deslocções efetivas descrevem e quais as condições que os tornam possíveis.

A convocação de Freire (1987) permite operacionalizar o eixo das relações, resgatando-o da retórica vazia: “ninguém educa ninguém (...) os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 39). Nesta investigação, o “mundo” é o som — as obras, as notações, os workshops, as performances públicas, a aula, a prova, a audição. Com Elliott e Silverman (2019), ensinar não se trata de transferir conteúdos, mas de envolver os alunos em processos de tornar o som significativo. Allsup (2003; 2011) permite acrescentar um critério político-pedagógico: o ensino musical só se torna democraticamente formativo quando a autoridade é partilhada e o poder é redistribuído pelo diálogo e pela criação colaborativa.

Sob este prisma, as vozes do campo materializam a aprendizagem estética não como fruição, mas como a competência de produzir sentido sob condições de indeterminação. Quando o aluno diz que “parecia barulho” e depois “havia uma lógica”, não relata a conversão do gosto, descreve uma passagem cognitiva e prática. O som deixa de ser ruído e passa a ser tratável como objeto de atenção, forma, timbre, intenção e narrativa. No currículo tradicional, o ensino ajuda a reconhecer padrões já estabilizados, no contemporâneo, obriga a construir critérios. O que se aprende, portanto, não é apenas “uma peça nova”, é um modo de escutar e de justificar escutas.

Ângela da Ponte lê as emoções intensas relatadas pelos estudantes — medo, confusão, excitação — como “barulho emocional” necessário, desde que enquadrado. Esta conceptualização não classifica o desconforto como falha, nem o romantiza como virtude intrínseca. A recorrência à imagem do «queijo francês» (cf. p. 73) serve aqui para sustentar a necessidade de continuidade e habituação. O estranho não se aceita por decreto, exige tempo e repetição. Esta visão de Brásio coincide com a prática de Francisco Joaquim, que privilegia a «vontade de perceber» em detrimento do gosto imediato — um movimento observado quando a perplexidade inicial dos alunos se converte na inteligibilidade do «agora faz sentido». Paulo Bastos formula que “o gosto educa-se e discute-se”, mas isso depende da forma como se apresenta, do tempo que se concede e do tipo de orientação que se pratica.

A trajetória estética observada distribui-se por grupos. Uma maioria que evolui de “estranho/sem sentido” para “percebo melhor”, “gostei mais depois de estudar”, “é diferente, mas é gira”; uma minoria favorável desde o início; um grupo ambíguo; e uma

parte resistente. O dado importante não é a percentagem de “conversão”, mas sim o alargamento do campo de possibilidade da passagem do “não é música” para “é música que ainda não sei ler”. Esse alargamento está associado às experiências das 2.^a, 3.^a e 4.^a fases — escuta orientada, trabalho em aula e performance pública, ou seja, a um encadeamento de mecanismos e não a uma súbita mudança de opinião.

No entanto, este processo exige orientação docente. A afirmação de P8 de que “os alunos são reflexo do professor” coloca o docente no centro da responsabilidade ética. Se o professor se recusa a sair da sua zona de conforto estético, ele não está apenas a proteger o currículo, restringe o horizonte de possibilidade dos seus alunos. Em contrapartida, quando docentes como P9 e P5 integram a contemporaneidade na identidade profissional e encorajam os alunos a criar narrativas próprias, operam uma redistribuição de autoridade. Aproximam-se, assim, do modelo democrático de Allsup (2003, 2011), onde o poder pedagógico é partilhado e a sala de aula se torna um espaço de criação colaborativa, em vez de mera instrução reprodutiva.

Ainda assim, a sombra da “violência simbólica” (Bourdieu e Passeron, 1992) persiste. As vozes docentes que alertam para a pressão dos pais (que querem ouvir “a peça bonitinha”) ou para a rigidez das matrizes de avaliação denuncia a persistência do *habitus* conservatorial, que continua a impor a primazia da técnica sobre a criação através de mecanismos de regulação silenciosa. A inovação pedagógica colide frequentemente com estruturas de legitimação que apenas sabem premiar a execução correta do texto.

A partir da teoria crítica, estes dados podem ser lidos como deslocação — ainda incipiente — da “educação bancária” para práticas de autoria partilhada. Pensar com Freire (1987) impede que a “participação” seja confundida com animação. A superação da opressão exige práxis — “reflexão e ação (...) sobre o mundo para transformá-lo” (p. 21). Quando, no momento de análise pós-performance, o aluno escreve narrativa e decide sobre o timbre e o gesto, o que se observa é práxis: decisão situada, experimentação e devolução reflexiva. Ao mesmo tempo, pensar com Bourdieu e Passeron (1992) impede uma conclusão otimista. Mesmo com práticas dialógicas, o *habitus* escolar e a violência simbólica continuam a sustentar as matrizes técnico-formais e hierarquias estéticas que dificultam legitimar as premissas da música contemporânea como recursos formativos. O sistema pode permitir a criação como exceção e, ainda assim, avaliar como se ela não contasse.

A triangulação entre a teoria e as vozes do campo sugere, portanto, uma conclusão rigorosa e limitada. A música contemporânea funciona aqui como uma estratégia de

descentralização epistemológica e ética quando obriga a especificar os critérios, a autoridade e a produzir orientações (materiais, tempo, continuidade). Não “liberta” por si. Desestabiliza, e essa desestabilização tanto pode abrir espaço para a autoria e escuta como pode ser reabsorvida pelo sistema sob a forma de evento.

Deste modo, a continuidade destas vozes em diálogo é importante para a sustentabilidade deste estudo. Para a transformação continuar, não pode depender da 'boa vontade individual', sob pena de o efeito permanecer episódico. A transição efetiva do conservatório exige, portanto, que a inovação esteja presente nas planificações, critérios de avaliação e nos materiais de apoio.

8.3 Possibilidades para o futuro do ensino da música contemporânea

A experiência desta investigação não culmina numa conclusão fechada, projeta-se, antes, como um campo de possibilidades. Tal como a própria prática musical contemporânea, o percurso revelou-se inacabado, mutável e persistente na interrogação. O trabalho de campo — distribuído pelas quatro fases da investigação-ação — demonstra que o conhecimento aqui produzido não se traduz em receitas, mas em cenários, deslocações e tensões que continuam a interpelar o investigador no duplo (e por vezes indissociável) lugar de docente e intérprete, convocando-o a reavaliar, em permanência, as condições de ensinar e aprender a música do nosso tempo.

Assumindo a matriz da teoria crítica, parto da premissa de que a investigação é uma forma de intervenção no real. A sua relevância reside na capacidade de produzir conhecimento. As possibilidades futuras que emergem deste estudo não se organizam, por isso, como um programa prescritivo, mas como um conjunto de linhas de força que atravessam as evidências empíricas, as vozes dos participantes e o quadro teórico que as sustenta.

Os diagnósticos iniciais (Fases 1 e 2) confirmaram que aquilo que não converge com o cânone é sistematicamente regulado para a ausência. Contudo, a intervenção prática (Fases 3 e 4) provou que a habitabilidade curricular da música contemporânea se possibilita quando o ensino abandona a primazia da reprodução. Ao introduzirem obras novas nas planificações, professores como P8 e P10 deslocaram o currículo da lógica aditiva (“acrescentar uma peça”) para uma lógica de reorganização dos modos de aprender. Neste horizonte, a música contemporânea deixa de ser apenas um objeto de ensino para se configurar como um ato crítico, obrigando a interrogar a própria escuta, as hierarquias sonoras e as formas de legitimação.

Um dos eixos fundamentais para o futuro reside na centralidade da formação docente. A hesitação perante notações não convencionais ou a eletrónica, não decorre apenas de gosto, mas de "bloqueios de código" (Fesch, 2019) — barreiras simbólicas que condicionam a apropriação de novos vocabulários. Lucy Green (2002) evidencia este desfasamento estrutural ao notar que o ensino musical tem tido pouco contacto com o desenvolvimento da música que a maioria da população global escuta. Nos conservatórios, a formação permanece ancorada em métodos de reprodução pouco permeáveis à escuta ativa e à criação.

Os resultados sugerem, todavia, que quando o professor se permite habitar a incerteza — partilhando o "não-saber" com os alunos — emerge uma autoridade distinta. Em vez da transmissão unilateral, observa-se uma autoridade dialógica, coerente com a pedagogia de Freire (1987). Um ensino onde os professores e os alunos reconhecem-se como sujeitos, superando o autoritarismo bancário. Como lembram Shor e Freire (1987), o professor libertador mantém o rigor e a responsabilidade, mas exerce-os num contexto de investigação conjunta.

Neste quadro, a formação contínua deve incorporar a espiral de Kemmis et al. (2014): planejar, agir, observar e refletir. Nesta investigação, essa espiral estruturou a colaboração entre o investigador, professores e compositores. O futuro da formação docente passa por institucionalizar este ciclo, transformando a sala de aula num espaço onde o planeamento das obras, a ação performativa e a reflexão crítica se alimentam mutuamente.

No plano das políticas curriculares e culturais, o desafio é combater a "produção ativa de inexistência" (Pinho Vargas, 2011), onde obras são estreadas e esquecidas por falta de sistemas de circulação. Abreu (2012) sublinha que a sustentabilidade exige a articulação entre a política cultural e educativa. Os dados desta tese demonstram que, enquanto a criação depender de iniciativas pontuais ("peças de evento"), a sua presença será frágil. Sugerem-se, assim, três áreas prioritárias para a construção de redes estáveis:

- Residências de compositores nas escolas: Obras concebidas, testadas, ajustadas e documentadas em diálogo com os alunos e professores. O que aqui se observou na 4.^a fase sugere que quando o compositor escuta as dificuldades reais, clarifica as indicações, cria versões alternativas e determina as escolhas, aumenta a habitabilidade estética e pedagógica, e o repertório deixa de funcionar como objeto de avaliação para se tornar processo partilhado de aprendizagem.
- Programas de cocriação com pequenas encomendas por nível: Acompanhados por momentos de devolução semelhantes aos desta tese. A sessão de performance

e reflexão mostrou que, quando os alunos podem “fazer a sua versão”, propor soluções e discutir as escolhas, a música contemporânea desloca-se da estranheza para a autoria. Institucionalizar ciclos deste tipo (planejar–agir–observar–refletir, envolvendo os três grupos) permitiria consolidar práticas de coautoria e testar repertório desde os primeiros graus.

- Plataformas digitais de arquivo e difusão: Agregando performances e materiais pedagógicos (partituras, gravações de referência, guias de escuta, relatos, versões progressivas). O arquivo gerado por esta investigação demonstrou que rever e reutilizar materiais fortalece a compreensão e a continuidade. Uma plataforma nacional reduziria a dispersão do esforço criativo e tornaria o conhecimento produzido reutilizável por outras escolas.

Como notou Born (1995), as instituições musicais são lugares de negociação constante entre a rutura e a normalização. As práticas aqui observadas revelam uma versão localizada dessa tensão. Quando a música contemporânea entra apenas como “evento”, a escola disciplina a inovação. Porém, quando é integrada nas planificações anuais, a instituição passa a participar na definição do repertório. O futuro do ensino da música contemporânea depende de uma reorientação desta negociação a partir de dentro das práticas pedagógicas.

Os quatro ciclos mostram que as deslocções mais relevantes ocorreram quando a música contemporânea foi trabalhada como processo, em três situações recorrentes:

1. Escuta descritiva e interpretativa (Fase 2): Alunos construíram significado para sons inicialmente descritos como “estranhos” ou “barulho”, reformulando percepções com apoio de guiões e discussão. A escuta deixou de ser receção passiva e tornou-se exercício de análise e imaginação sonora.
2. Apropriação e trabalho em aula (Fase 3): Onde a integração do repertório nas rotinas letivas obrigou a estabelecer tempos e modos de ensino. Neste confronto prático, a execução técnica fundiu-se com a improvisação, exploração e a autoria, deslocando o foco da mera reprodução para a experimentação situada.
3. Apresentações públicas e devoluções críticas (Fase 4): Professores, alunos e compositores revisitaram o material performativo. Os estudantes descreveram as dificuldades e descobertas, os docentes especificaram escolhas pedagógicas e os compositores releam as obras à luz dessas experiências, identificando pontos de clarificação e necessidades de materiais de apoio.

Esta abordagem converge com Berio (2006), que recusa a música como comodidade emocional, e com Swanwick (2003), que defende uma experiência musical

simultaneamente afetiva e cognitiva ("feelingful but also meaningful"). A partir desta lente, o currículo futuro deve organizar-se menos por cronologias e mais por problemas musicais: *Como construir uma narrativa sonora? Como habitar o indeterminado? Como integrar a eletrónica?* Estas questões, que atravessaram o repertório trabalhado, convidam a uma relação interdisciplinar com as artes. Em continuidade com os dados, outras interrogações definem o horizonte de uma habitabilidade curricular: *Como ensinar a escutar o "barulho emocional"? Como reconhecer a autoria dos alunos como indicador de aprendizagem? Como redistribuir a autoridade na aula?*

Qualquer proposta de futuro deve reconhecer as tensões — receios técnicos, falta de tempo, avaliação rígida — não como impedimentos, mas como a "zona de conflito" onde o currículo se decide. Foi no confronto com o desconforto que se produziu consciência nesta tese. O potencial transformador da música contemporânea reside na sua capacidade de tornar visíveis as fraturas do sistema — aquilo que continua ausente — e de obrigar a escola a pensar-se a partir dessas ausências.

As propostas de investigação futura apresentam-se, assim, não como meros complementos, mas como prolongamentos lógicos das premissas aqui estabelecidas. Elas sugerem a urgência de intervir precocemente, experimentando repertórios logo na iniciação para evitar que o contemporâneo se cristalice como um "corpo estranho" tardio, ao mesmo tempo que se impõe expandir o escopo a outros instrumentos e complexificar os contextos geográficos e socioculturais, de modo a verificar se as resistências e justificações para a ausência são sistémicas ou situadas. Este alargamento deve ser acompanhado por estudos longitudinais que monitorizem as trajetórias dos alunos, aferindo o impacto destas práticas nas suas escolhas de carreira, e pela consolidação de modelos de triangulação onde a partilha de decisões entre compositores, professores e alunos deixe de ser experimental para se tornar estrutural. Se a música contemporânea torna visíveis as fissuras do sistema, o desafio que persiste é investigar como trabalhar essas fissuras como lugares de inovação.

Esta tese procurou demonstrar que, quando habitada pedagogicamente, a música contemporânea deixa de ser uma exceção estética para se tornar uma ferramenta epistemológica. Como lembra Freire, "ninguém educa ninguém (...) os homens se educam em comunhão" (Freire, 1987, p. 39). O ensino orientado pelo som encarna esta comunhão. E como sublinham Shor e Freire (1987) "o rigor não é universal. Universal é a necessidade de ser rigoroso" (p. 11). Integrar este repertório exige esse duplo gesto: abertura ao desconhecido e rigor crítico na escuta.

Se algo fica claro deste percurso é que a música contemporânea, quando integrada de modo sustentável, ensina a pensar com o som e a reconhecer um lugar fecundo na dúvida. É nesse sentido que o futuro deste ensino se desenha menos como fim e mais como ponto de partida — um exercício de liberdade, a arte de imaginar o que ainda não existe e de criar, no outro, a coragem de o ouvir.

8.4 Limitações do estudo

As limitações deste estudo não devem ser lidas como insuficiências metodológicas, mas como balizas epistemológicas. Decorrem da matriz da investigação-ação e do paradigma qualitativo, onde o rigor não se mede pela neutralidade estatística, mas pela coerência entre o problema, o desenho e a interpretação. Explicá-las não serve para reduzir o alcance das conclusões, mas para definir as condições precisas em que estas são válidas.

A primeira baliza é a da representatividade e transferibilidade. O estudo assenta numa seleção intencional de participantes, envolvendo 72 alunos e 11 professores, focada num recorte específico, o trombone, a faixa etária dos 10 aos 15 anos (ensino básico) e a estrutura do conservatório. Esta opção permite uma leitura densa sobre os mecanismos — modos concretos de orientação e bloqueio da habitabilidade curricular —, mas impede a extrapolação direta para outros instrumentos ou níveis de ensino. O valor do estudo reside, portanto, na transferibilidade crítica (e não na generalização estatística). Oferece uma descrição suficientemente detalhada para outros investigadores reconhecerem analogias e diferenças face aos seus próprios contextos.

A segunda baliza é a da validade temporal. A recolha de dados, orientada por saturação interpretativa, circunscreve-se ao arco do calendário escolar. Isto permite afirmar com segurança a ocorrência de deslocções de perceção e prática *durante* a intervenção, mas não autoriza conclusões sobre a estabilização dessas rotinas a longo prazo. As inferências sobre a integração curricular identificam, assim, condições de emergência (o que torna a integração possível agora), mas não constituem prova de consolidação estrutural (o que permanece após a saída do investigador).

A terceira baliza refere-se à natureza da causalidade. Em conformidade com os pressupostos da Investigação-Ação, tal como sistematizados por Kemmis et al. (2014), este estudo distancia-se de uma lógica experimental de causa-efeito para se focar na transformação de práticas em contextos sociais reais. Atendendo à dimensão colaborativa da investigação — na qual os docentes e os compositores atuaram como coautores do processo e não como meros objetos de estudo —, a constituição de um grupo de controlo revelaria uma desadequação ética e epistemológica.

Desta forma, os resultados não são interpretados sob uma lógica de causalidade linear (do tipo «a obra X produziu o efeito Y»), mas através de uma causalidade situacional e interpretativa. Esta perspetiva assume que as mudanças ocorridas emergem de interações complexas entre os agentes, as suas práticas e as circunstâncias institucionais, sendo compreendidas através de ciclos de autorreflexão crítica. Assim, o estudo não visa uma demonstração experimental, mas sim oferecer uma fundamentação interpretativa plausível e empiricamente sustentada sobre as condições que favorecem a habitabilidade do repertório contemporâneo no ensino especializado.

A quarta baliza diz respeito à variabilidade contextual. A intervenção em contexto real implicou lidar com assimetrias de recursos, tempos letivos e culturas escolares. Esta variabilidade não foi tratada como ruído metodológico a eliminar, mas como parte do fenómeno. Contudo, ela delimita a comparação. As diferenças entre escolas devem ser interpretadas como estudos de caso comparados e não como variáveis controladas. Do mesmo modo, a análise documental enfrenta, por sua vez, limitações inerentes à heterogeneidade dos programas, regulamentos e formatos institucionais, dificultando uma leitura cruzada plenamente homogénea. Por isso, as inferências daí decorrentes — tendências, assimetrias e padrões de valorização — dependem de operações de tradução analítica, nomeadamente o mapeamento de terminologias e critérios locais para as categorias de leitura comuns. Estas conclusões devem, assim, ser entendidas como resultado de um procedimento interpretativo especificado e controlado, e não como simples soma de documentos “naturalmente comparáveis”.

Relativamente aos instrumentos de recolha, a natureza voluntária dos questionários gerou taxas de resposta variáveis, o que recomenda prudência na leitura de tendências e obriga à triangulação constante com as entrevistas e a observação. Já os registos audiovisuais, importantes para documentar a prática, comportam a reatividade dos participantes. Devem ser lidos como dados coproduzidos, onde a ação pedagógica é indissociável das condições de exposição e legitimação que a investigação ativou.

A confirmabilidade das interpretações encontra-se condicionada pelo duplo papel do investigador (performer-investigador e docente-observador). A presença do investigador introduz, inevitavelmente, a desejabilidade social. Em coerência com o paradigma adotado, os resultados não reclamam uma objetividade externa, mas assentam na vigilância reflexiva. A interpretação assume-se como situada e dialógica, tornando visível o percurso de construção de sentido em vez de o ocultar.

Por fim, embora as entrevistas com os compositores sejam estruturantes para a criação das obras e para a leitura crítica do processo, a análise aprofundada das dimensões

autorais foi, no fecho desta tese, menos desenvolvida do que a discussão discente e docente, por prioridade analítica em função do problema pedagógico principal. Esta opção delimita o alcance da triangulação entre a criação, pedagogia e a política curricular no encerramento do trabalho, deixando, contudo, um corpus com potencial para desdobramentos interpretativos futuros.

Em síntese, o conhecimento aqui produzido é situado, relacional e processual. A sua força não depende do isolamento de variáveis, mas da descrição densa e da triangulação que permitem compreender não apenas se a música contemporânea pode ser integrada, mas *sob que condições* essa integração se torna habitável.

8.5 Síntese dos contributos e modelo proposto

Esta investigação documenta a transição de um regime de exceção para um regime de habitabilidade. Ao longo de quatro fases de investigação-ação, construiu-se um campo de experimentação onde a música contemporânea deixou de ser um episódio isolado para se tornar uma prática estruturante no ensino do trombone. Esta trajetória materializa que a integração curricular não depende da mera "inclusão" de novas obras, mas da transformação das condições de possibilidade — estéticas, pedagógicas e institucionais — que permitem a sua sobrevivência na sala de aula.

Metodologicamente, a investigação assumiu a investigação-ação como desenho estruturante, mobilizando — em função das exigências do objeto — procedimentos de observação situada de inspiração etnográfica e um protocolo de análise temática para o tratamento sistemático do material qualitativo. Acompanhar a transformação das perceções de 72 alunos e 11 professores, em articulação com o olhar crítico de 8 compositores, exigiu uma triangulação capaz de captar o processo no tempo. A densidade do material recolhido implicou escolhas analíticas precisas. Embora cada fase empírica possuisse autonomia para se converter num estudo próprio — das sessões de escuta nas audições às tensões vividas na sessão de performance e reflexão —, a decisão de articular estes ciclos num processo cumulativo permitiu evidenciar aquilo que Swanwick (2003) designa como a dimensão simultaneamente *feelingful* e *meaningful* da experiência musical, isto é, um desenvolvimento integrado de afeto e sentido, vivido no tempo. O rigor analítico, balizado pelos critérios de Brandão et al. (2021), residiu na coerência entre a natureza instável do problema (a habitabilidade do novo) e a plasticidade do desenho interpretativo.

Os contributos da tese organizam-se em três planos de deslocações:

1. Plano Epistemológico: O estudo reforça a música contemporânea como forma de conhecimento situada. Demonstrou-se que, quando é dado espaço para "habitar" o som — interpretar, narrar, decidir —, os alunos transitam de uma relação reprodutiva para uma relação coautoral. Neste movimento, a música contemporânea atua como um operador crítico, desnaturalizando a equivalência automática entre a correção técnica e a excelência artística e expondo as hierarquias ocultas que regulam o que é "audível" na escola.
2. Plano Pedagógico: Os dados revelam que o repertório contemporâneo funciona como um mecanismo de reconfiguração relacional. A sua introdução sistemática obriga a deslocar a docência da transmissão vertical para a orientação partilhada. As evidências corroboram que esta abordagem não apenas fomenta a autonomia e a gestão do risco nos alunos, mas obriga à reinvenção do professor, que deixa de ser apenas o responsável pela correção técnica para se assumir como orientador de descobertas.
3. Plano Institucional: o estudo expôs a resiliência do "currículo-palimpsesto", onde o novo é frequentemente discriminado pela linearidade histórico-tonal e por matrizes de avaliação padronizadas. Ao mesmo tempo, mostrou a viabilidade de instituir núcleos de inovação através de redes colaborativas entre as escolas e compositores, sugerindo que a mudança curricular ocorre mais eficazmente por via de comunidades de prática e de decisões políticas do que por imposições.

Esta investigação visou compreender a cultura pedagógica vigente e intervir nela através da ação. A habitabilidade da música contemporânea requer a reconfiguração do regime de avaliação dominante, isto é, momentos onde a aula não é organizada pela prova iminente e onde os critérios podem ser discutidos e construídos com os alunos. O estudo sugere, consistentemente, que a música contemporânea não deve ser tratada como um adorno para as fases avançadas do ensino musical. Quando habitada criticamente, ela não ensina apenas técnicas expandidas, ensina a liberdade de imaginar o que ainda não existe.

8.5.1 Notas finais — o lugar da reflexão?⁷⁴

O encerramento deste percurso de investigação sinaliza menos a conclusão de um trabalho académico e mais a consolidação de uma reconfiguração identitária. O processo de doutoramento operou como um mecanismo de desconstrução do meu *habitus* enquanto músico, professor e investigador, deslocando-me de uma posição de certeza técnica para um território de interrogação pedagógica. A conquista principal desta tese não reside, portanto, nos modelos teóricos produzidos, mas na transformação epistemológica do sujeito que os produziu.

A minha formação inicial inscreveu-se naquilo que se pode designar por uma "ortodoxia conservatorial". Um espaço onde o gesto pedagógico se confunde com a preservação do cânone e onde a legitimidade docente assenta na transmissão de uma herança inquestionada. Ao longo desta investigação, a necessidade de romper com este enclaustramento não surgiu como rejeição do passado, mas como imperativo crítico. Compreendi que a resistência não se opera pelo confronto direto, mas pela recusa em ser subjugado pela inércia da tradição. Esta postura implicou substituir a procura pelo consenso técnico pela valorização da divergência e do "desconforto produtivo" como motores de pensamento.

A investigação-ação redimensionou a minha responsabilidade ética, dissolvendo a ilusão do investigador neutro. Aprendi que a validade do conhecimento em educação artística depende da sua capacidade de atrito com o real. O conceito de "habitabilidade curricular" deixou de ser uma conceptualização teórica para se tornar uma exigência vivida na sala de aula. Ao confrontar-me com as hesitações dos professores e a plasticidade dos alunos, a mudança revelou-se possível, não como utopia, mas como micropolítica. Apesar da hegemonia cultural do conservatório, os gestos de transformação multiplicam-se, desenhando a naturalização da música contemporânea não como um "talvez", mas como um horizonte plausível.

Esta constatação obrigou-me a redefinir o próprio ato de ensinar. Ser professor, neste quadro, exige a coragem de uma pedagogia da "desaprendizagem". Tal como os alunos, precisei de suspender as certezas que estruturavam a minha escuta, reaprendendo a

⁷⁴ **Nota de registo:** Nesta secção adota-se, de forma deliberada, a 1.ª pessoa do singular, por se tratar de uma reflexão final sobre posicionamento, deslocações e aprendizagem profissional no âmbito da investigação-ação, assumindo explicitamente a dimensão situada do conhecimento produzido.

aceitar o imprevisto e o erro não como falhas, mas dados de criação e de pensamento. O ensino deixou de ser a preservação de um arquivo para se tornar um exercício de tradução cultural e escuta ativa.

É neste sentido que a evocação dos alunos se torna analiticamente relevante. Foram eles que validaram a hipótese de que a música, quando devolvida à sua dimensão exploratória, produz significados com uma força que não se reduz a competência técnica. Ao revisitar os dados dos questionários, encontro a prova dessa ressonância que subestimamos muitas vezes. Quando um aluno de 12 anos escreve, com simplicidade desarmante, que esta música «por vezes deixa-nos arrepiados», ele não fala de teoria, descreve um impacto profundo. Aquele registo antecipa e sintetiza a deslocação que a tese propõe, a passagem da música como «execução correta» para a música como «acontecimento».

Encontro-me, hoje, num lugar distinto. A prática docente deixou de ser um monólogo autoritário. Se algo se tornou claro, é que a transformação educativa não se impõe por decreto, cultiva-se na densidade das relações e na persistência das perguntas sem resposta.

Termino, assim, com a convicção de que este texto é uma forma aberta. Tal como a música contemporânea que o atravessa, esta investigação comporta-se como uma "obra aberta" que continuará a reescrever-se nas práticas futuras. O ponto de chegada coincide, afinal, com uma nova premissa de partida, a de que ensinar não é formatar o outro à nossa imagem, mas criar, no outro, a coragem de escutar o que ainda não existe.

8.5.2 Epílogo — escutar o inacabamento

No encerramento da escrita, o silêncio regressa. Não o silêncio do vazio, mas o da ressonância — o espaço acústico onde os gestos, as vozes e as perguntas permanecem em suspensão. É neste silêncio ativo que a investigação termina, e é nele que a sua prática continua.

Escrever esta tese configurou-se, primordialmente, como um exercício de escuta. Uma escuta dirigida a mim mesmo, aos alunos, aos professores, aos compositores e a uma instituição que, por vezes, ensurdece perante a sua própria inércia. Escutar impôs-se como o verbo operativo de todo o processo — anterior ao ensinar, ao observar ou ao interpretar. Porque escutar é, aqui, um ato que exige presença, implica vulnerabilidade e convoca a responsabilidade perante o outro.

Nesta frequência, descobri que o conhecimento não é a acumulação, mas a resposta sensível de que o ensino não é transmissão, mas tradução de experiências, e que a música contemporânea, frequentemente catalogada como território enigmático, constitui — quando habitada pedagogicamente — um lugar de encontro e de reinvenção.

O percurso demonstrou que a transformação não se estabelece em manifestos, constrói-se no olhar que legitima, na pausa que acolhe o erro, no som indeterminado que reorienta a aula. Aprendi que o rigor não é inimigo da incerteza e o método, quando enraizado na vida, ascende a gesto poético. A Investigação foi o lugar dessa convergência, o campo onde o fazer se transforma em pensamento e o pensamento regressa ao mundo como ação.

Assumo, hoje, o investigador como um intérprete do mundo — alguém que, ao observar, altera o que vê e que, ao escrever, se reescreve. A música contemporânea funcionou como o espelho deste processo. Ensinou-me a habitar o desconforto do não-saber, a validar a dissonância como possibilidade e a reconhecer a estrutura na imprevisibilidade. Na sala de aula, esta aprendizagem tornou-se a própria metáfora do ensino. Aprender é arriscar-se no incerto, improvisar com o disponível e aceitar o erro como condição de veracidade. Talvez seja esta a definição última de construção de significado: a capacidade de estabelecer coerência no meio do inesperado.

Ao longo deste caminho, o meu papel reconfigurou-se. Deixei de ser o guardião de uma tradição para me tornar aquele que escuta o presente com memória — num equilíbrio tenso entre a fidelidade e criação. Ensinar música é, em última análise, ensinar modos de existir.

Referências Bibliográficas

9 Referências bibliográficas

- Abreu, P. (2012).** [Recensão de Enciclopédia da música em Portugal no século XX (dir. S. Castelo-Branco)]. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 99, 203–214. <https://doi.org/10.4000/rccs.5179>
- Adorno, T. W. (1974).** *Filosofia da nova música* (M. França, Trad.). Perspectiva. (Obra original publicada em 1949).
- Allsup, R. E. (2003).** Mutual learning and democratic action in instrumental music education. *Journal of Research in Music Education*, 51(1), 24–37. <https://doi.org/10.2307/3345646>
- Allsup, R. E. (2011).** Popular music and classical musicians: Strategies and perspectives. *Music Educators Journal*, 97(3), 30–34. <https://doi.org/10.1177/0027432110391810>
- Anderson, A. (2022).** Understanding curriculum design in the perceptions and practices of classroom music teachers in the lower secondary school in England. *British Journal of Music Education*, 39(2), 157–168. <https://doi.org/10.1017/S0265051721000152>
- Antunes, H., Rodrigues, A., Alves, R., Correia, A., Gouveia, É., & Lopes, H. (2022).** A excelência no ensino: O papel do professor na transformação do aluno. In *Paulo Freire e a sua pedagogia: crítica, resistência e utopia. No centenário do seu nascimento (1921–2021)* (pp. 200–205). Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira. <https://doi.org/10.34640/universidademadeira2022antunesrodrigues>
- Babbitt, M. (1958).** Who cares if you listen? *High Fidelity*, 8(2), 38–44.
- Baldacchino, L. F. (2010).** *Pedagogy of music: Contemporary music in the applied flute studio* (Doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University). ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. 3424949).
- Ballantyne, J. (2006).** What Music Teachers Want: The Emergence of a Unified Understanding of an Ideal Teacher Education Course. *Australian Journal of Teacher Education*, 31(1), 1–11. <https://doi.org/10.14221/ajte.2006v31n1.1>
- Bardin, L. (2016).** *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans.; 4.^a ed.). Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

Berio, L. (2006). *Remembering the future* (The Charles Eliot Norton Lectures). Harvard University Press.

Boal-Palheiros, G., & Boia, P. S. (2020). Formação de professores de música e práticas de educação musical nas escolas. In G. Boal-Palheiros & P. S. Boia (Orgs.), *Desafios em educação musical* (pp. 117–140). CIPEM/INET-md, Escola Superior de Educação, Politécnico do Porto.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (M. J. Alvarez, S. dos Santos, & T. M. Baptista, Trans.). Porto Editora. (Obra original publicada em 1991).

Borges, A. H. (2008). *Abordagens criativas: Possibilidades para o ensino/aprendizagem da música contemporânea* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”]

Born, G. (1995). *Rationalizing culture: IRCAM, Boulez, and the institutionalization of the musical avant-garde*. University of California Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1992). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino* (3.^a ed., R. Bairão, Trad.). Francisco Alves. (Obra original publicada em 1970).

Boyle, K. (2020). Autonomy and the instrumental music teacher: Negotiating culture in professional practice. *Practice*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/25783858.2020.1732626>

Branco, J. L. F. (2022). As aprendizagens essenciais para a disciplina de formação musical do ensino especializado da música: Uma oportunidade perdida? *Revista Portuguesa de Educação Musical*, (148), 7–16.

Brandão, C., Ribeiro, J., & Costa, A. P. (2021). Análise de dados. In S. P. Gonçalves, J. P. Gonçalves, & C. G. Marques (Eds.), *Manual de investigação qualitativa: Conceção, análise e aplicações* (pp. 129–148). Pactor.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Burwell, K. (2021). Authoritative discourse in advanced studio lessons. *Musicae Scientiae*, 25(4), 465–479. <https://doi.org/10.1177/1029864919896085>

Burwell, K., Carey, G., & Bennett, D. (2019). *Isolation in studio music teaching: The secret garden.* *Arts & Humanities in Higher Education*, 18(4), 372–394. <https://doi.org/10.1177/1474022217736581>

Caitano, J. de M. (2022). *Jorge Peixinho e Gilberto Mendes entre Darmstadt, Portugal e Brasil: Parcerias na música nova.* *Revista Portuguesa de Musicologia, nova série*, 9(2), 371–404. <https://doi.org/10.57885/0028.rpmns.9/2.2022>

Carey, G., Bridgstock, R., Taylor, P., McWilliam, E., & Grant, C. (2013). *Characterising one-to-one conservatoire teaching: Some implications of a quantitative analysis.* *Music Education Research*, 15(3), 357–368. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.824954>

Carey, G., Grant, C., McWilliam, E., & Taylor, P. (2013). *One-to-one pedagogy: Developing a protocol for illuminating the nature of teaching in the conservatoire.* *International Journal of Music Education*, 31(2), 148–159. <https://doi.org/10.1177/0255761413483077>

Carneiro, H. (2023). *O ensino artístico e especializado da música em Portugal no século XX e a evolução histórica da disciplina de Formação Musical.* *Diacrítica*, 37(1), 177–196. <https://doi.org/10.21814/diacritica.4719>

Carvalho, M. B. de, & Paz, A. L. F. (2021). *Crítica às perspectivas conservatoriais: Interfaces entre a educação musical em Portugal e no Brasil.* *Per Musi*, (41), e214124. <https://doi.org/10.35699/2317-6377.2021.35689>

Castro, C. (2012). *Características e finalidades da investigação-ação* [Texto de apoio pedagógico]. Coordenação do Ensino Português na Alemanha.

Chen, F., & Zhao, Y. (2025). *Exploring the reform of music education and teaching management models in ethnic normal universities from the perspective of aesthetic education: A case study of Qiannan Minzu Normal University.* *The Educational Review, USA*, 9(1), 146–153. <https://doi.org/10.26855/er.2025.01.020>

Concina, E. (2023). *Effective music teachers and effective music teaching today: A systematic review.* *Education Sciences*, 13(2), 107. <https://doi.org/10.3390/educsci13020107>

Costa, F., Vieira, M. H., & Pinto, A. (2018). *A ausência de “outras músicas” nas aprendizagens em Formação Musical: Um estudo sobre a invisibilidade curricular.* *Revista Portuguesa de Educação Musical*, (144), 51–59.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355–379.

Cross, I. (2008). Musicality and the human capacity for culture. *Musicae Scientiae*, 12(1_suppl), 147-167. <https://doi.org/10.1177/1029864908012001071>

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.

Davidson, J. W. (2012). Bodily movement and facial actions in expressive musical performance by solo and duo instrumentalists: Two distinctive case studies. *Psychology of Music*, 40(5), 595–633. <https://doi.org/10.1177/0305735612449896>

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens* (2.^a ed.; S. R. Netz, Trad.). Artmed.

Direção-Geral da Educação. (2020). *Aprendizagens essenciais: Cursos artísticos especializados (Música)*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt>

Elliott, D. J. (2012). Music education philosophy. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education* (Vol. 1, pp. 64–86). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0005>

Elliott, D. J., & Silverman, M. (2019). Change in music teacher education: A philosophical view. In C. Conway, K. Pellegrino, A. M. Stanley, & C. West (Eds.), *The Oxford handbook of preservice music teacher education in the United States* (pp. 67–84). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190671402.013.4>

Fautley, M. (2017). The place of music education in a crowded school curriculum. *Research in Teacher Education*, 7(2), 34–37.

Ferlim, U. D. C. (2020). Os “musickings”, por Small, e questões para a Educação Musical. *Olhares & Trilhas*, 22(3), 433–445. <https://doi.org/10.14393/OT2020v22.n.3.57800>

Fernandes, C., & Boléo, P. (2011). *A música portuguesa nunca existiu* [Entrevista com António Pinho Vargas]. *Público*. <https://antoniopinhovargas.com/critica/entrevista-a-musica-portuguesa-nunca-existiu-na-europa-publico/>

Fernandes, D., Ramos do Ó, J., & Paz, A. (2008). *Ensino artístico especializado da música: Para a definição de um currículo do ensino básico*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

Fernandes, D., Ramos do Ó, J., Ferreira, M. B., Marto, A., Paz, A., & Travassos, A. (2007). *Estudo de avaliação do ensino artístico especializado: Relatório final revisto*. Ministério da Educação, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

Fesch, T. (2019). *Os impasses da música contemporânea: Estudo qualitativo pluriperspetivado em contexto de ensemble* [Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade do Porto].

Fontanella, B. J. B. (2021). Participantes em investigação qualitativa. In S. P. Gonçalves, J. P. Gonçalves, & C. G. Marques (Coords.), *Manual de investigação qualitativa: Conceção, análise e aplicações* (pp. 27–39). Pactor.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17.^a ed.). Paz e Terra.

Gabrielsson, A. (2003). Music performance research at the millennium. *Psychology of Music*, 31(3), 221–272. <https://doi.org/10.1177/03057356030313002>

Gaunt, H. (2008). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music*, 36(2), 215–245. <https://doi.org/10.1177/0305735607080827>

Gaunt, H., Caires, C., Nielsen, S., & Smilde, R. (2010). *Researching conservatoires: Enquiry, innovation and the development of artistic practice in higher music education*. AEC Publications.

Gaunt, H., Duffy, C., Coric, A., González Delgado, I. R., Messas, L., Pryimenko, O., & Sveidahl, H. (2021). Musicians as “makers in society”: A conceptual foundation for contemporary professional higher music education. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 713648. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713648>

Geeves, A. M., McIlwain, D. J., & Sutton, J. (2016). Seeing yellow: ‘Connection’ and routine in professional musicians’ experience of music performance. *Psychology of Music*, 44(2), 183–201. <https://doi.org/10.1177/0305735614560841>

Gonçalves, S. P., & Gonçalves, J. P. (2021). Qualidade e ética na investigação qualitativa. In S. P. Gonçalves, J. P. Gonçalves, & C. G. Marques (Eds.), *Manual de investigação qualitativa: Conceção, análise e aplicações* (pp. 43–57). Pactor.

Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Ashgate.

Griffiths, P. (2010). *Modern music and after* (3.^a ed.). Oxford University Press.

Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., & Lanipekun, J. (2012). The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music*, 40(5), 652–680.

Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário* (2.^a ed.). Edições Sílabo.

Jorgensen, E. R. (2001). What are the roles of philosophy in music education? *Research Studies in Music Education*, 17, 19–31.

Jorgensen, E. R. (2003). What philosophy can bring to music education. *British Journal of Music Education*, 20(2), 197–214. <https://doi.org/10.1017/S0265051703005382>

Juslin, P. N. (1997). Emotional communication in music performance: A functionalist perspective and some data. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 14(4), 383–418. <https://doi.org/10.2307/40285731>

Karlsson, J. (2008). *A novel approach to teaching emotional expression in music performance* (Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Social Sciences 36). Acta Universitatis Upsaliensis.

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>

Kertz-Welzel, A. (2022). *Rethinking music education and social change*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197566275.001.0001>

Kratus, J. (2007). Music education at the tipping point. *Music Educators Journal*, 94(2), 42–48. <https://doi.org/10.1177/002743210709400209>

Kratus, J. (2014). The role of subversion in changing music education. In C. Randles (Ed.), *Music education: Navigating the future* (pp. 340–346). Routledge.

Lopes da Silva, M. I. (2014). Prática educativa, teoria e investigação. *Revista Interacções*, 9(27). <https://doi.org/10.25755/int.3412>

Lopes, H., Rodrigues, A., Correia, A., Alves, R., Fernando, C., Prudente, J., Antunes, H., & Gouveia, É. (2022). A personalização do processo pedagógico – O diálogo professor-aluno. In *Paulo Freire e a sua pedagogia: Crítica, resistência e utopia. No centenário do seu nascimento (1921–2021)* (pp. 186–190). Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa), Universidade da Madeira. <https://doi.org/10.34640/universidademadeira2022lopesrodrigues>

MacDonald, R., Hargreaves, D. J., & Miell, D. (2012). Musical identities mediate musical development. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education* (Vol. 1, pp. 125–142). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0008>

Magalhães, J., & Paul, V. (2021). Entrevista. In S. P. Gonçalves, J. P. Gonçalves, & C. G. Marques (Eds.), *Manual de investigação qualitativa: Conceção, análise e aplicações* (pp. 78–83). Pactor.

Mangum, M. (2024). *Technology-based music teachers as practitioners of STEAM teaching and learning: Music, again, as a liberal art?* [Tese de Doutoramento, Teachers College, Columbia University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Martinez, A. P. de A., & Pederiva, P. L. M. (2013). Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical. *Revista da ABEM*, 21(31), 11–22.

Mateiro, T. (2010). John Paynter: A música criativa nas escolas. In T. Mateiro & J. Ilari (Eds.), *Pedagogias em educação musical* (pp. 243–273). Ibpx.

McPhail, G. J. (2013). Developing student autonomy in the one-to-one music lesson. *International Journal of Music Education*, 31(2), 160–172. <https://doi.org/10.1177/0255761413486407>

Meelberg, V. (2006). *New sounds, new stories: Narrativity in contemporary music*. Leiden University Press.

Mendes, D. (2018). *A música contemporânea no ensino do clarinete em Portugal: Relatório de prática de ensino supervisionada* [Relatório de Estágio de Mestrado, Universidade de Évora]. Repositório Científico da Universidade de Évora.

Middleton, R., & Manuel, P. (2015). Popular music. In *Grove Music Online*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.43179>

Monteiro, F. (2001). *Música nova, vanguarda e Darmstadt: Para a compreensão de uma estética musical*. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <https://doi.org/10.26537/rmpe.vi3.2408>

Monteiro, F. (2012). *A música portuguesa nos últimos 100 anos: À procura de uma identidade* [Comunicação oral]. GuimaraMUS - Congresso Musical de Guimarães, Guimarães, Portugal.

Moorhead, K. E. (2012). *A performer's perspective on the evolution and realisation of extended flute techniques* [Tese de Doutoramento, University of Adelaide]. Adelaide Research & Scholarship.

Mota, G. (2014). A educação musical em Portugal: Uma história plena de contradições. In M. H. Vieira (Coord.), *Ensino da música em Portugal: Teoria e prática* (pp. 31–46). Edições Afrontamento.

Moura, A. (2003). Desenho de uma pesquisa: Passos de uma investigação-ação. *Educação*, 28(1), 9–31.

Müezzinoğlu, A., & Gorgoretti, B. (2019). The new music curriculum with a new music education concept. *Fine Arts (NWSAFA)*, 14(3), 247–253. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2019.14.3.D0242>

Nichols, J. (2011). Music education for changing times: A review essay. *International Journal of Education & the Arts*, 12(Review 2). <http://www.ijea.org/v12r2/>

Novati, M. (2001). The archive of the Studio di Fonologia di Milano della Rai. *Journal of New Music Research*, 30(4), 395–402.

Oliveira, F. (2022). *Student perceptions of contemporary music: Learning and performing commissioned piano works* [Tese de Doutoramento, Bowling Green State University]. OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center.

Oliveira, S., & Ribeiro, F. (2017). O lugar de outras tipologias musicais no Ensino Artístico Especializado da Música em Portugal. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr.(04)*, 26–30. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.04.2645>

Oliveira, S., & Ribeiro, F. (2021). Estilos e géneros musicais no Ensino Artístico Especializado da Música em Portugal: Passado, presente e perspectivas futuras. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7(2), 615–636. <https://doi.org/10.51891/rease.v7i2.615>

Oliveira, S., Pacheco, A., & Vieira, M. H. (2018). Tipologias praticadas pelos professores nas escolas públicas de música: Estudo de caso. In *Livro de Atas do 3.º Encontro Internacional de Formação na Docência* (pp. 314–323). Instituto Politécnico de Bragança.

Orduz, D. (2011). *Integrating contemporary world music into our teaching: Discussion on the pedagogical value and performance practice of seven commissioned pieces by four Colombian composers* [Tese de Doutoramento, University of Iowa]. Iowa Research Online.

Paddison, M., & Deliège, I. (Eds.). (2010). *Contemporary music: Theoretical and philosophical perspectives*. Ashgate.

Pérez Serrano, G. (2007). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes* (4.ª ed., Vol. 2, *Técnicas y análisis de datos*). Editorial La Muralla.

Pimenta, S. G., & Franco, M. A. S. (Orgs.). (2008). *Pesquisa em educação: Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação* (Vol. 2). Edições Loyola.

Porto, S. M. M. (2014). *A estética contemporânea e a educação musical da criança: Uma investigação-acção sobre a actualidade da música erudita em contextos artístico-pedagógicos* [Tese de Doutoramento, Universidad de Extremadura]. Dehesa - Repositorio Institucional de la Universidad de Extremadura.

Porto, S. M., & Rodilla León, F. (2024). A tecnologia na formação de educadores artísticos: Práticas de educação musical na atualidade da era digital. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 14(1), 15–35. <https://doi.org/10.34639/rpea.v14i1.262>

Prostrollo, D. (2019). *More than the practice room: Exploring the conservatoire student experience* [Tese de Doutoramento, University of East Anglia]. UEA Digital Repository.

Rebolo, A. (2021). Observação. In S. P. Gonçalves, J. P. Gonçalves, & C. G. Marques (Eds.), *Manual de investigação qualitativa: Conceção, análise e aplicações* (pp. 89–94). Pactor.

Sangiorgio, A. (Ed.). (2023). *Creative interactions: Creative learning, creative teaching, and teaching for group creativity in music education*. University of Music and Theatre Munich. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:m29-0000010661>

Santos, B. S. (2007). Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (78), 3–46. <https://doi.org/10.4000/rccs.753>

Santos, S. C. C. (2020). Música contemporânea: Da erudição do pensamento à massificação do ensino. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*, 13(1), 41–48. <https://doi.org/10.14571/brajets.v13.n1.41-48>

Santos, T. M. G. (2013). *A regulação do ensino vocacional da música: Um estudo sobre o regime articulado na perspetiva dos atores* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências].

Sawyer, R. K. (2006). Group creativity: Musical performance and collaboration. *Psychology of Music*, 34(2), 148–165. <https://doi.org/10.1177/0305735606061850>

Schmidt, P. (2005). Music education as transformative practice: Creating new frameworks for learning music through a Freirean perspective. *Visions of Research in Music Education*, 6.

Schubert, E., & Fabian, D. (2014). A taxonomy of listeners' judgments of expressiveness in music performance. In D. Fabian, R. Timmers, & E. Schubert (Eds.), *Expressiveness in music performance: Empirical approaches across styles and cultures* (pp. 283–303). Oxford University Press.

Shor, I., & Freire, P. (1987). *Medo e ousadia: O cotidiano do professor* (A. Lopez, Trad.). Paz e Terra.

Silva, A. S., & Pinto, J. M. (Eds.). (1990). *Metodologia das ciências sociais* (4.^a ed.). Edições Afrontamento.

Sloboda, J. (2011). Challenges facing the contemporary conservatoire: A psychologist's perspective. *ISM Music Journal*, 12–15.

Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A., & Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87(2), 287–309.

Stejskal, J. (2014). [Recensão do livro *Anywhere or not at all: Philosophy of contemporary art*, de P. Osborne]. *Estetika: The Central European Journal of Aesthetics*, 51(1), 155–161.

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

Swanwick, K. (2003). *A basis for music education* (2.^a ed.). Routledge.

Traqueia, A., Pacheco, E., & Taveira, E. (2021). Reflexão crítica sobre métodos e técnicas de recolha de dados: Investigação-ação. In A. Moreira, P. Sá, & A. P. Costa (Eds.), *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Métodos* (Vol. 1, pp. 33–50). UA Editora. <https://doi.org/10.34624/hmtj-qg49>

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica (L. L. Oliveira, Trad.). *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443–466. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>

Vieira, M. H. (2007). Portuguese music education today: Policy and curriculum. In W. A. Everett & P. R. Laird (Eds.), *On Bunker's hill: Essays in honor of J. Bunker Clark* (pp. 217–224). Harmonie Park Press.

Vieira, M. H., & Cachada, A. (2018). Políticas educativas e pedagogia musical: Perspetivas curriculares sobre o ensino da música em Portugal – Interpretando o palimpsesto. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 8(1), 7–21.

Weatherly, I. C. (2019). *Ambassadors of multiplicities: Young string players in the contemporary classical music collective called “Face the Music”* [Tese de Doutoramento, Teachers College, Columbia University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Westerlund, H. (2006). Garage rock bands: A future model for developing musical expertise? *International Journal of Music Education*, 24(2), 119–125.

Westerlund, H., Kallio, A. A., & Karlsen, S. (2022). Interrogating intercultural competence through a “pedagogy of interruption”: A metasynthesis of intercultural outreach projects in music teacher education. *Research Studies in Music Education*, 44(2), 380–398. <https://doi.org/10.1177/1321103X211026007>

Wrigley, W. J., & Emmerson, S. B. (2013). The experience of the flow state in live music performance. *Psychology of Music*, 41(3), 292–305.

Young, M. F. D., & Muller, J. (2010). Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), 11–27.

Zagonel, B. (2007). *Descobrindo a música contemporânea: Novos caminhos para o ensino musical*. Juruá.

Zhao, B., & Razzouk, R. (2024). The growth of contemporary music subject and the reform of music teaching in universities. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, 19(1), 1–14

Anexos

10 Anexos

FORMALIZAÇÃO E ÉTICA

- **Anexo I** – Pedidos de colaboração institucional e protocolos com as escolas
- **Anexo II** – Modelos de Consentimento Informado e Autorização para Registo Audiovisual (Encarregados de Educação e Participantes)

FASE 1: DIAGNÓSTICO

- **Anexo III** – Guião da Entrevista de Diagnóstico aplicada aos Professores de Trombone (1.ª Fase)

FASE 2: INTERVENÇÃO (*WORKSHOPS* E *PERFORMANCES*)

- **Anexo IV** – Instrumentos de Recolha de Dados aplicados aos Alunos (2.ª Fase):
 - *IV-A – Questionário Pré-Audições (Diagnóstico de expetativas)*
 - *IV-B – Grelha de Registo "Durante as Audições" (Reação em tempo real)*
 - *IV-C – Questionário Pós-Audições (Reflexão e Mudança)*
- **Anexo V** – Memorando Analítico: Exemplo de Notas de Campo do Investigador (2.ª Fase)

FASE 3: INCORPORAÇÃO

- **Anexo VI** – Inquéritos de Monitorização aplicados aos Professores durante a Incorporação do Repertório (3.ª Fase)

FASE 4: AVALIAÇÃO FINAL

- **Anexo VII** – Guião da Entrevista Final aplicada aos Alunos (4.ª Fase)
- **Anexo VIII** – Guião da Entrevista Final aplicada aos Professores (4.ª Fase)
- **Anexo IX** – Guião da Entrevista Final aplicada aos Compositores (4.ª Fase)

PRODUÇÕES ARTÍSTICAS

- **Anexo X** –Partituras das Obras Encomendadas e Estreadas

Anexo I

Pedidos de colaboração institucional

Anexo I – Pedidos de colaboração institucional e protocolos com as escolas



Ricardo Pereira

Doutorando em Educação Artística

Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

E-mail: ricardopereiratrombone@gmail.com

Telefone: 934631037

Assunto: Pedido de Colaboração em Estudo de Doutoramento sobre Música Contemporânea para Trombone

Exmos. Srs. Diretores Pedagógicos,

Venho por este meio apresentar uma proposta de colaboração académica no âmbito da minha investigação de Doutoramento em Educação Artística, realizada na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, sob a orientação da Professora Doutora Susana Porto e coorientação da Professora Doutora Catarina Almeida.

O presente estudo, intitulado *Uma Práxis (Des)Conhecida*, visa analisar a incorporação da música contemporânea no ensino do trombone, focando-se nas perceções, experiências e desafios enfrentados por alunos e professores do Ensino Artístico Especializado, bem como no contributo dos compositores portugueses para este repertório.

O objetivo central desta investigação é compreender as dinâmicas pedagógicas associadas a esta estética musical e implementar estratégias didáticas inovadoras. Para tal, a metodologia prevê a realização de *workshops* (Investigação-Ação), complementados pela aplicação de inquéritos por questionário e entrevistas.

A colaboração solicitada à vossa instituição consubstancia-se na autorização para realizar as seguintes atividades (garantindo a mínima perturbação das atividades letivas):

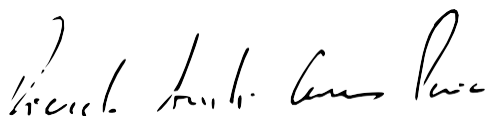
1. **Workshops:** Sessões práticas com os alunos de trombone.
2. **Recolha de Dados:** Aplicação de questionários aos alunos (organizados em três momentos: pré-audição, durante a performance e pós-audição) e aos professores, visando aferir práticas pedagógicas e recetividade ao repertório.

Este estudo assegura o estrito cumprimento de todas as normas éticas e de proteção de dados. A participação é voluntária e anónima, tendo sido desenhada para proporcionar aos alunos uma experiência educativa enriquecedora, através do contacto direto com obras inovadoras e linguagens contemporâneas.

Solicito, assim, a vossa autorização e apoio institucional para concretizar este estudo na vossa escola. Estou inteiramente à disposição para apresentar o plano de trabalhos em maior detalhe e esclarecer quaisquer questões que considerem pertinentes.

Certo de que esta colaboração contribuirá significativamente para o desenvolvimento do ensino instrumental em Portugal, apresento os meus melhores cumprimentos,

Atenciosamente,

A handwritten signature in black ink, which appears to read "Ricardo Pereira". The signature is fluid and cursive, with the first name "Ricardo" and the last name "Pereira" clearly distinguishable.

Anexo II

Modelos de Consentimento Informado e Autorização

Anexo II-A: Modelos de autorização aos Encarregados de Educação (Registo Audiovisual)



UNIVERSIDADE DO PORTO - FACULDADE DE BELAS ARTES – DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Investigador Principal: Ricardo Pereira **Contacto:** 934631037 | ricardopereiratrombone@gmail.com

TÍTULO DO ESTUDO: UMA PRÁXIS (DES)CONHECIDA – APRENDIZAGENS DA MÚSICA CONTEMPORÂNEA NO ENSINO INSTRUMENTAL EM PORTUGAL

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO E CONSENTIMENTO INFORMADO

Contexto da Atividade: A presente atividade integra-se numa investigação de Doutoramento que visa analisar a incorporação da música contemporânea no ensino do trombone. A participação envolve a frequência de *workshops* práticos onde serão exploradas novas abordagens pedagógicas e repertório específico.

Finalidade da Gravação: Durante as sessões, pretende-se realizar o registo audiovisual (vídeo e áudio) para fins exclusivos de análise pedagógica e investigação científica. As gravações permitirão ao investigador analisar as interações educativas, as dificuldades técnicas e a evolução dos alunos face ao repertório proposto.

Utilização dos Dados: O material recolhido poderá ser utilizado para:

1. Análise interna por parte da equipa de investigação;
2. Ilustração de resultados em contextos estritamente académicos (apresentações em conferências, artigos científicos e defesa de tese), sempre com o intuito de fundamentar as conclusões do estudo.

Confidencialidade e Proteção de Dados:

1. O tratamento dos dados reger-se-á pelo princípio da licitude, lealdade e transparência, em conformidade com o RGPD.
2. A identidade dos participantes será protegida na transcrição de dados escritos (inquéritos). No caso dos registos de vídeo, a sua exibição pública limitar-se-á a contextos científicos, comprometendo-se o investigador a salvaguardar a dignidade e integridade dos participantes.

3. Os dados serão conservados apenas durante o período necessário para a conclusão da investigação, sendo posteriormente arquivados ou destruídos de acordo com as normas da Universidade do Porto.

Direitos dos Participantes: A participação é totalmente voluntária. Os Encarregados de Educação reservam-se o direito de retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para o educando, o que implicará a não utilização dos registos que lhe digam respeito.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, abaixo assinado(a), na qualidade de Encarregado(a) de Educação, declaro ter tomado conhecimento dos objetivos do estudo e autorizo a participação do meu educando, bem como a captação e utilização de imagens/som nos termos acima descritos.

Nome do Aluno: _____

Nome do Encarregado de Educação: _____

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura: _____

Anexo II-B: Consentimentos informados dos Professores de Trombone



UNIVERSIDADE DO PORTO - FACULDADE DE BELAS ARTES – DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Investigador Principal: Ricardo Pereira **Contacto:** 934631037 | ricardopereiratrombone@gmail.com

TÍTULO DO ESTUDO: UMA PRÁXIS (DES)CONHECIDA – APRENDIZAGENS DA MÚSICA CONTEMPORÂNEA NO ENSINO INSTRUMENTAL EM PORTUGAL

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO (Entrevistas de Diagnóstico)

Descrição do Estudo: Este estudo integra-se numa investigação de Doutoramento em Educação Artística que visa analisar as práticas pedagógicas e a incorporação da música contemporânea no ensino do trombone em Portugal. O objetivo central é compreender as estratégias utilizadas pelos docentes e identificar desafios e oportunidades de desenvolvimento curricular.

Procedimentos: A sua participação consubstancia-se na realização de uma entrevista, com duração aproximada de 45 minutos, podendo ser realizada presencialmente ou via plataforma online. O guião da entrevista focará o percurso formativo, as opções pedagógicas e a relação com o repertório contemporâneo.

Natureza da Participação: A participação é estritamente voluntária, podendo o participante desistir a qualquer momento sem qualquer penalização.

Confidencialidade e Tratamento de Dados:

1. Os dados recolhidos serão tratados com confidencialidade, sendo o acesso aos dados brutos restrito ao investigador.
2. Para efeitos de validação científica na tese e publicações derivadas, as respostas poderão ser citadas. A identificação do participante (uso do nome real) dependerá do seu consentimento explícito no momento da entrevista; caso contrário, será garantido o anonimato através de codificação.
3. Não existem riscos conhecidos associados a este estudo, além dos inerentes à vida profissional quotidiana.

Consentimento: Ao assinar este documento, declaro que fui informado sobre os objetivos do estudo e aceito participar voluntariamente na entrevista, autorizando o uso dos dados para fins de investigação académica.

Nome do Professor(a): _____

Assinatura: _____

Data: ____ / ____ / ____

Anexo II-C: Consentimentos informados dos Compositores (4.ª Fase)



UNIVERSIDADE DO PORTO - FACULDADE DE BELAS ARTES – DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Investigador Principal: Ricardo Pereira

Contacto: 934631037

ricardopereiratrombone@gmail.com

TÍTULO DO ESTUDO: UMA PRÁXIS (DES)CONHECIDA – APRENDIZAGENS DA MÚSICA CONTEMPORÂNEA NO ENSINO INSTRUMENTAL EM PORTUGAL

Contexto: Esta sessão insere-se na 4.ª fase da investigação (Avaliação), visando recolher o balanço final sobre a implementação do repertório contemporâneo.

Procedimentos: A participação consiste numa entrevista (presencial ou online), com duração estimada de 45 minutos. A sessão será registada em áudio e vídeo para fins exclusivos de transcrição e análise de conteúdo.

Confidencialidade: As informações fornecidas serão tratadas com sigilo. Para efeitos de escrita da tese e publicações, a identificação do participante só ocorrerá mediante autorização explícita, caso contrário, será aplicado o anonimato.

Confirmação do Consentimento: Por favor, assinale as opções para formalizar a sua participação:

- ☐ Confirmo que tomei conhecimento dos objetivos desta fase final do estudo.
- ☐ Autorizo a gravação de áudio e vídeo da entrevista para fins de investigação.
- ☐ Compreendo que a minha participação é voluntária e posso revogar este consentimento a qualquer momento.

Autorização para Identificação:

- ☐ Autorizo que o meu nome seja citado na tese e publicações associadas.
- ☐ Prefiro manter o anonimato (uso de pseudónimo ou código).

Nome do Professor(a): _____

Assinatura: _____

Data: ____ / ____ / ____

Anexo III

Guião da Entrevista de Diagnóstico aplicada aos Professores

Anexo III: Guião da Entrevista de Diagnóstico aplicada aos Professores de Trombone (1.ª Fase)



Investigador: Ricardo Pereira

Título da Investigação: UMA PRÁXIS (DES)CONHECIDA – APRENDIZAGENS DA MÚSICA CONTEMPORÂNEA NO ENSINO INSTRUMENTAL EM PORTUGAL

GUIÃO DA ENTREVISTA | PROFESSORES DE TROMBONE

I. INTRODUÇÃO E ENQUADRAMENTO

"Esta entrevista faz parte de uma investigação destinada a explorar as práticas pedagógicas e a incorporação da música contemporânea no ensino do trombone em Portugal. As suas respostas ajudarão a compreender melhor as atitudes, desafios e estratégias utilizadas por professores de trombone.

Através desta entrevista, convidamos-vos a partilhar as vossas experiências, desafios e visões sobre o ensino do trombone na era contemporânea. Estas perguntas visam não apenas compreender as atitudes e práticas atuais relativamente à música contemporânea na formação trombonística, mas também identificar oportunidades para o desenvolvimento de recursos, estratégias pedagógicas e colaborações que enriqueçam o ensino e aprendizagem do trombone em Portugal.

Agradecemos por partilhar a sua voz, enriquecendo o ensino do trombone."

II. RECOLHA DE DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. Qual é a sua idade?
2. Qual é a região em Portugal onde atua profissionalmente?
3. Qual é a sua formação académica?
4. Há quantos anos está envolvido no ensino do trombone?
5. Qual é o tipo de instituição que ensina?

III. QUESTÕES ABERTAS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. "Definições" Como as expressões 'Música Contemporânea', 'Música Moderna' e 'Música do Século XXI' se integram na sua prática de ensino?

2. **“Compositores Portugueses e Repertório”** Conhece algum compositor português que tenha escrito para o trombone? Pode partilhar exemplos de como incorpora obras de compositores portugueses para trombone nas suas aulas?
3. **“Importância da Formação Musical”** De que forma a formação musical contribui para o desenvolvimento global dos seus alunos de trombone?
4. **“Diversidade do Repertório”** Como a diversidade de géneros musicais, incluindo a música contemporânea, é refletida no repertório escolhido para os seus alunos?
5. **“Valor da Música Erudita”** Qual o papel da música erudita no desenvolvimento auditivo e técnico dos seus alunos?
6. **“Exploração Sonora”** Como fomenta a exploração tímbrica e sonora nas suas aulas?
7. **“Desafiando Convenções”** Considera importante incluir peças que desafiem as noções tradicionais do 'belo' na música? Porquê?
8. **“Contemporaneidade”** Quando e como foi o seu primeiro encontro significativo com a música contemporânea durante a sua formação?
9. **“Música Portuguesa”** Como a música portuguesa contemporânea é apresentada aos seus alunos?
10. **“Perspetivas sobre Música Contemporânea”** Qual é a sua visão sobre a música contemporânea e a sua relevância no ensino de trombone? E a música portuguesa em particular?
11. **“Integração Curricular”** Pode descrever como integra a música contemporânea nas suas práticas de ensino?
12. **“Desafios Pedagógicos”** Quais são os principais desafios ao ensinar música contemporânea, e como os supera?
13. **“Recursos Didáticos”** Como avalia a disponibilidade e a qualidade dos recursos didáticos para o ensino de música contemporânea para trombone?
14. **“Desenvolvimento dos Alunos”** De que forma o ensino de música contemporânea influencia o desenvolvimento técnico e expressivo dos seus alunos?
15. **“Obras e Compositores Recomendados”** Há compositores ou obras contemporâneas que considera essenciais para o repertório de ensino do trombone?
16. **“Criatividade”** Como encoraja a criatividade e a inovação nos seus alunos?

17. “Reações” Como reagem os seus alunos ao repertório contemporâneo e como incentiva a apreciação deste género?

18. “Colaborações entre Compositores e Professores” Qual a importância de parcerias criativas na criação de novas obras didáticas para trombone?

19. “Futuro do Ensino” Como imagina o futuro do ensino de música, particularmente do trombone? Acha que a música contemporânea terá um papel importante nesse futuro?

20. “Inovações Pedagógicas” Pode destacar alguma iniciativa ou prática pedagógica inovadora que envolva música contemporânea para trombone?

Anexo IV

Instrumentos de Recolha de Dados aplicados aos Alunos (2.^a Fase)

Anexo IV-A – Questionário Pré-Audições (Alunos – 2.ª Fase) (Aplicado antes do contacto com o repertório contemporâneo)



Investigador: Ricardo Pereira

Contexto: 2.ª Fase da Investigação-Ação – *Workshops* de Música Contemporânea

GUIÃO DO INQUÉRITO AO ALUNO (MOMENTO 1: PRÉ-AUDIÇÃO)

TÍTULO DA ATIVIDADE: *Explorando Novos Sons: Uma Aventura Musical com o Trombone!*

INTRODUÇÃO E INSTRUÇÕES: "Bem-vindo ao questionário sobre as perceções e experiências com a música contemporânea para trombone! Este questionário faz parte de uma investigação de doutoramento que procura entender melhor as atitudes, as experiências e as necessidades dos alunos de trombone relativamente à música contemporânea. A tua participação é voluntária e todas as respostas serão tratadas com confidencialidade. O questionário está dividido em três partes: pré-audições, durante as audições e pós-audições. Agradecemos sinceramente o teu tempo e as tuas opiniões!"

I. CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE (DADOS PESSOAIS)

1. Idade: ☐ Menos de 10 anos ☐ 10 anos ☐ 11 anos ☐ 12 anos ☐ 13 anos ☐ 14 anos ☐ 15 anos ou mais

2. Género: ☐ Masculino ☐ Feminino ☐ Prefiro não dizer ☐ Outro: _____

3. Anos de experiência com o trombone: ☐ Menos de 1 ano ☐ 1-2 anos ☐ 2-4 anos ☐ 4-6 anos ☐ Mais de 6 anos

4. Qual é o grau no trombone que frequentas? ☐ Iniciação ☐ I grau ☐ II grau ☐ III grau ☐ IV grau ☐ V grau ou mais

5. Que tipo de instituição de ensino de música frequentas? (*Selecione a opção que melhor descreve a tua escola*) ☐ Escola Pública (Conservatório Oficial) ☐ Academia de Música ☐ Escola Privada ☐ Escola Profissional ☐ Outro: _____

QUESTIONÁRIO PRÉ-AUDIÇÕES

Exposição à Música Contemporânea

1. Quantas vezes já ouviste música contemporânea?

* Desenha um círculo sobre a tua resposta.

 Nunca	 Algumas Vezes	 Várias Vezes	 Muitas Vezes

1.1. Se já ouviste este tipo de música, como ela soa para ti? Fala sobre o som, os instrumentos ou como a música te faz sentir.

*Podes desenhar ou escrever a tua resposta

1.2. Podes descrever/adjetivar a música contemporânea?

*Podes desenhar ou escrever a tua resposta

2. Conheces algum compositor de música contemporânea?

*Desenha um círculo sobre a tua resposta.

 Sim	 Não	 Não tenho a certeza

2.1. Podes nomear algum desses compositores?

*Deixa a resposta em branco se respondeste não ou sem certeza.

3. E quanto a compositores portugueses de música contemporânea, conheces algum?

*Desenha um círculo sobre a tua resposta.

 Sim	 Não	 Não tenho a certeza

3.1. Se sim, poderias listar os nomes?

*Deixa a resposta em branco se respondeste não ou sem certeza.

3.2. Conheces algum compositor português que tenha criado obras para trombone?

*Escreve os nomes dos compositores que conheces. Se não souberes, está tudo bem!

Sim, conheço: _____ _____ _____	 Não conheço

Anexo IV-B – Grelha de Registo "Durante as Audições" (Alunos – 2.ª Fase)
(Instrumento aplicado individualmente após a audição de cada obra musical)



QUESTIONÁRIO DURANTE AS AUDIÇÕES DE CADA EXEMPLO MUSICAL

Investigador: Ricardo Pereira **Contexto:** Registo de perceção imediata (em tempo real)

FICHA DE REGISTO DE AUDIÇÃO

Identificação da Obra: _____

Compositor: _____

1. Como classificarias a tua apreciação pela peça que acabaste de ouvir?

* Desenha um círculo sobre a tua resposta.

Não gostei	Gostei pouco	Gostei de algumas partes	Adorei

2. Tens interesse em tocar esta peça no futuro?

* Desenha um círculo sobre a tua resposta.

Nunca	Talvez, gostaria de experimentar	Sim, por vezes	Sim, sempre

3. Que aspetos específicos da peça mais te agradaram e quais não gostaste?

4. A peça fez-te lembrar de algo ou alguém?

* Conta-nos se a música te fez pensar em alguma história, objeto ou memória

5. Que emoções ou sentimentos esta peça evocou em ti?

* Como te sentiste: alegre, triste, assustado, animado? Podes descrever ou desenhar

6. Parece-te mais difícil de tocar do que as obras que estudas habitualmente nas aulas?

*Desenha um círculo sobre a tua resposta.

 Sim	 Não	 Não tenho a certeza

6.1. Se achaste mais difícil (ou diferente), podes explicar porquê?

7. Sabendo que esta peça é uma composição recente (de um compositor vivo), o que pensas sobre isso?

* Tens alguma sugestão ou mensagem para o compositor?

8. Tens alguma preferência ao ouvir/tocar trombone (a solo, com piano, com eletrónica, ou noutra formação)? Porquê?

Anexo IV - C – Questionário Pós-Audições (Alunos – 2.ª Fase) (Aplicado no final do ciclo de *workshops* e audições)



QUESTIONÁRIO PÓS-AUDIÇÕES

Investigador: Ricardo Pereira **Contexto:** Reflexão final e avaliação da mudança de perceção

1. Como classificas a mudança na tua opinião sobre esta música depois de a ouvires e tocares? (*Seleciona a opção que melhor descreve a tua evolução*)

 Nenhuma (A minha opinião não mudou)	 Leve (Mudei um bocadinho a minha opinião)	 Significativa (A minha opinião mudou muito!)	 Indeciso (Ainda não tenho a certeza)

2. Na tua opinião, a música contemporânea devia aparecer mais vezes nas aulas de trombone? Porquê?

3. Que recursos achas que precisas para aprender a tocar estas músicas? (*Pensa em partituras diferentes, vídeos, aulas especiais, etc.*)

4. Achas que aprender música contemporânea pode ajudar-te a tocar melhor outras músicas? Como?

5. Qual é a tua opinião sobre fazer "sons estranhos" ou técnicas novas no trombone? (*O que pensas sobre as técnicas expandidas que explorámos?*)

6. As peças que ouviste mudaram a tua ideia sobre "o que é o trombone"? (*Conta-nos se descobriste coisas novas que o trombone consegue fazer*).

7. Espaço de Liberdade (Comentários Finais): *Pronto para a próxima aventura musical? Conta-nos tudo o que descobriste! (Espaço livre para escreveres ou desenhares o que quiseres sobre esta experiência).*

AGRADECIMENTO FINAL: "Agradecemos muito a tua participação neste questionário! As tuas respostas são valiosas para a nossa investigação e ajudam-nos a perceber o futuro do trombone. Obrigado por embarcares nesta aventura musical connosco!"

Anexo V

Exemplo de Notas de Campo do Investigador (2.^a Fase)

Anexo V – Memorando Analítico: Exemplo de Notas de Campo (2.ª Fase)

MEMORANDO ANALÍTICO N.º 02

Sessão / Fase	2.ª Fase da I-A – Incorporação e Performance ("Audições Comentadas")
Data	15 de Junho de 2024
Contexto	Classe de Trombone – Contacto com 9 das 17 obras encomendadas
Participantes	Alunos do I ao V Grau - Grupo heterogéneo de participantes
Foco da Observação	Reação à dimensão programática/narrativa e superação do bloqueio técnico

Durante a sessão, especificamente na abordagem à obra *A Lebre e a Tartaruga*, a reação imediata da turma confirmou a heterogeneidade prevista no diagnóstico.

Ao contrário da "estranheza" abstrata que os alunos temiam na fase de diagnóstico (Pré-Audições), a descodificação da intenção do compositor foi rápida. Observei múltiplos alunos a associarem espontaneamente os gestos sonoros à fábula da *"Lebre e a Tartaruga"*, comentando que a peça era *"bem pensada"* para ilustrar a corrida. A narrativa serviu, inequivocamente, como a porta de entrada para a compreensão musical.

Contudo, registei um ponto de fricção. Alguns alunos (especialmente os de graus intermédios) verbalizaram desconforto, referindo que houve *"pouca atuação do trombone"* e *"muita narração"*. A exploração de partes não usuais do instrumento (bocal, sons percussivos e uso do ar) gerou risos iniciais — interpretados como mecanismo de defesa — que rapidamente evoluíram para a curiosidade. A classificação da obra oscilou entre o *"fixe"* (pela novidade) e o *"exagerado"* (pelas dinâmicas extremas).

A análise deste episódio, permite-me extrair três ilações para o modelo de ensino. A crítica sobre a *"falta de atuação do trombone"* é uma manifestação clara do *habitus* conservatorial. O aluno foi treinado para acreditar que "tocar bem" é produzir muitas notas. Quando a obra exige silêncio, gesto cénico ou ruído, o aluno sente que a sua identidade de "trombonista" está ameaçada. A intervenção pedagógica futura deve validar o gesto cénico como parte integrante da técnica instrumental.

Os alunos mais avançados foram estimulados pela complexidade técnica (desafio), enquanto os iniciantes foram conquistados pela acessibilidade da narrativa. Isto sugere que o repertório contemporâneo para o ensino básico deve privilegiar a dimensão programática (história) em detrimento da abstração pura.

Os dados evidenciam que o contacto com a dimensão narrativa e cénica das obras foi o elemento mais importante para esta mudança. Os alunos verbalizaram a surpresa ao descobrir que 'dava para narrar uma história enquanto tocávamos trombone' e que o instrumentista deve ser 'versátil (...) e principalmente fora da caixa'.

Para a próxima iteração, é importante discutir com os alunos antes da performance não apenas a técnica, mas o "papel" do intérprete. É necessário desconstruir a ideia passiva de executante. Na música contemporânea, o trombonista é convocado a ser também um ator sonoro.

Anexo VI

Inquéritos de Monitorização aplicados aos Professores (3.^a Fase)

Anexo VI – Inquérito de Monitorização aos Professores (3.ª Fase) *(Aplicado durante o processo de incorporação do repertório)*



Investigador: Ricardo Pereira

Fase: 3.ª Fase da Investigação-Ação (Monitorização Intermédia)

Objetivo: Aferir o grau de implementação das obras, identificar barreiras pedagógicas e necessidades de recursos.

QUESTIONÁRIO DE MONITORIZAÇÃO: PERCEÇÕES E EXPERIÊNCIAS

I. CONTEXTO GERAL DA IMPLEMENTAÇÃO

1. Já abordou o repertório contemporâneo sugerido nesta investigação com os seus alunos?

- ☐ Sim
- ☐ Não

2. Se respondeu "Sim" à pergunta anterior, há quanto tempo está a trabalhar com este repertório?

- ☐ Menos de 1 mês
- ☐ 1 a 2 meses
- ☐ Mais de 2 meses

3. Se respondeu "Não" à pergunta 1, quais os motivos que levaram a não iniciar o trabalho? *(Selecione todas as opções aplicáveis)*

- ☐ Falta de tempo para preparação
- ☐ Considero o repertório inadequado para o nível atual dos alunos
- ☐ Não me sinto suficientemente preparado(a) para ensinar este repertório
- ☐ Resistência dos alunos em trabalhar repertório contemporâneo
- ☐ Desinteresse ou baixa motivação dos alunos
- ☐ Limitações no meu próprio domínio técnico do repertório
- ☐ Insuficiência de tempo letivo (carga horária)
- ☐ Outros: _____

II. EXPERIÊNCIAS INICIAIS *(Preencher apenas se já iniciou o trabalho com as obras)*

4. Como descreve a receptividade inicial dos seus alunos ao repertório?

- ☐ Muito Positiva
- ☐ Positiva
- ☐ Indiferente

- ☐ Negativa / Com Resistência
- ☐ Muito Negativa

III. BARREIRAS E NECESSIDADES *(Para todos os participantes)*

5. Que fatores considera mais importantes para apoiar o trabalho com repertório contemporâneo?

- ☐ Mais formação específica sobre técnicas contemporâneas
- ☐ Exemplos práticos (áudio/vídeo) adaptados ao contexto educativo
- ☐ Tempo adicional para planeamento e estudo pessoal
- ☐ Apoio direto em sala de aula por especialistas/compositores
- ☐ Outros: _____

6. Quais mudanças ou recursos seriam necessários para facilitar a incorporação deste repertório nas suas aulas futuras?

IV. COMENTÁRIOS ABERTOS (QUALITATIVO)

7. Pode descrever um momento ou situação específica em que encontrou sucesso ou dificuldade ao trabalhar com este repertório?

8. Quais os principais desafios que enfrentou (ou acredita que enfrentaria) ao introduzir este repertório?

9. Espaço Aberto: *Há algo mais que gostaria de adicionar sobre a sua experiência ou expectativas relativamente ao trabalho com música contemporânea?*

Anexo VII

Guião da Entrevista Final aplicada aos Alunos (4.^a Fase)

Anexo VII – Guião da Entrevista Final aos Alunos (4.ª Fase) *(Aplicada após os momentos de performance pública)*



Investigador: Ricardo Pereira

Contexto: Avaliação Final (Pós-Performance)

Objetivo: Compreender a evolução das perceções, a experiência de palco com novas obras e o impacto na identidade musical do aluno.

GUIÃO DA ENTREVISTA FINAL

I. ACOLHIMENTO E INTRODUÇÃO

"Olá! Antes de mais, parabéns pela tua atuação. Agora que terminámos este momento de partilha, gostava de refletir contigo sobre o caminho que construímos. Começámos por explorar sons nos *workshops* e esse trabalho acabou por nos trazer até aqui, a esta performance. Gostava de saber como foi para ti viver esta evolução. Não há respostas certas nem erradas, interessa-me apenas a tua opinião sincera. Como sabes, a nossa conversa vai ser gravada para eu não me esquecer de nada do que disseres. Podemos começar?"

II. GUIÃO DE QUESTÕES

Eixo 1: Perceção Evolutiva (O Antes e o Agora)

1. O que mudou para ti na forma como percebes e aprecias a música contemporânea desde os primeiros *workshops* até agora?

- *Guião de apoio:* Lembras-te de como reagiste quando ouviste estas peças pela primeira vez? O que sentes de diferente agora, depois de teres tocado uma delas?

Eixo 2: A Experiência da Performance

2. Que desafios ou dificuldades encontraste ao trabalhar e apresentar estas peças? Como conseguiste superá-los?

- *Guião de apoio:* Houve alguma técnica ou parte específica da peça que achaste mais difícil? O que te ajudou a conseguir dominá-la?
- *Guião de apoio:* Sentiste diferença entre ensaiar a peça sozinho e apresentá-la agora perante o público? (Sentiste-te mais nervoso, mais livre, igual?)

Eixo 3: Reflexão Crítica e Identidade

3. Sentes que este repertório te ajudou a evoluir como músico? Em que aspetos?

- *Guião de apoio:* Se comparares com outras peças que estudaste, o que aprendeste de diferente ou novo aqui?
- *Guião de apoio:* Achas que te ajudou a ser mais criativo ou a pensar a música de outra forma?

Eixo 4: Perspetiva Futura

4. Gostarias de continuar a explorar e tocar música contemporânea no futuro? Porquê?

- *Guião de apoio:* Preferes quando a música tem elementos mais diferentes e inesperados, como nesta peça, ou preferes algo mais tradicional? Porquê?
- *Guião de apoio:* Se pudesses escolher, gostarias de experimentar compor ou improvisar algo neste estilo?

III. FECHO DA ENTREVISTA

"Chegámos ao fim. Queres acrescentar mais alguma coisa sobre esta experiência que não tenhamos falado? Muito obrigado pela tua colaboração e pelo teu trabalho!"

Anexo VIII

Guião da Entrevista Final aplicada aos Professores (4.^a Fase)

Anexo VIII – Guião da Entrevista Final aos Professores (4.ª Fase) (Aplicado após a implementação e performances)



Investigador: Ricardo Pereira

Contexto: Fase de Avaliação Final (Investigação-Ação)

Objetivo: Refletir sobre o impacto da intervenção nas conceções docentes, nas práticas pedagógicas e na resposta dos discentes.

GUIÃO DA ENTREVISTA FINAL

I. PROTOCOLO DE ABERTURA E ENQUADRAMENTO

"Como sabe, esta entrevista encerra o ciclo de intervenção que desenvolvemos. O objetivo não é apenas avaliar, mas refletir conjuntamente sobre as dinâmicas que emergiram na sala de aula ao longo deste processo. Mais do que comparar o 'início' e o 'fim', gostaria de compreender como viveu esta experiência de introduzir o repertório contemporâneo: as resistências que sentiu, as surpresas que teve e as transformações que ocorreram (ou não) na sua prática e na dos alunos. A entrevista é confidencial e, como habitualmente, será gravada para garantir a fidelidade da análise. Podemos avançar?"

II. DIMENSÕES DE ANÁLISE (GUIÃO DE QUESTÕES)

Bloco A: Reflexão Geral sobre a Evolução

1. Desde a nossa primeira conversa (diagnóstico), sente que a sua visão pessoal sobre o ensino da música contemporânea no nível básico se alterou? Se sim, o que mudou na sua forma de ver este repertório?
2. Como descreveria a evolução dos seus alunos ao contactarem com estas obras? Houve algum aspeto na reação deles (motivação, técnica, rejeição) que o tenha surpreendido, pela positiva ou pela negativa?

Bloco B: Seleção do Repertório e Critérios (A Prática)

3. De todas as obras disponibilizadas (17 peças), quais decidiu efetivamente trabalhar com os seus alunos? Quantas peças foram exploradas e com que grau de profundidade?
4. Quais foram os principais critérios que usou para selecionar essas peças específicas? *(Guião de apoio: Foi pela dificuldade técnica, pela estética, pela duração, ou pelo tipo de formação?)*

5. Algum aluno demonstrou interesse por uma obra que, na sua opinião, estaria acima do seu nível técnico? Permitiu que experimentasse mesmo assim? Qual foi o resultado?

Bloco C: Barreiras, Apoios e Recursos

6. Agora que implementou as obras em contexto real, quais foram os maiores desafios ou "atritos" que enfrentou? (Foi a leitura, a técnica, a aceitação estética, ou a gestão do tempo de aula?)

7. Durante o processo, sentiu-se suficientemente preparado e apoiado (com recursos, exemplos, contacto com o compositor) para ensinar estas obras? O que faria falta para se sentir mais confortável numa próxima vez?

8. Como geriu a integração destas peças no planeamento habitual das aulas? Sentiu que elas "roubavam tempo" ao programa tradicional ou conseguiu integrá-las como complemento técnico?

Bloco D: O Momento Institucional (Currículo e Avaliação)

Transição: "Gostava agora de conversar consigo sobre algumas observações resultantes da análise dos critérios de avaliação e do programa de trombone da sua escola. A ideia é cruzar esses dados com a prática real que desenvolveu com os seus alunos neste estudo."

9. Sentiu que o programa oficial da escola (metas curriculares) facilitou ou dificultou a inclusão deste repertório? Houve flexibilidade?

10. Como é que avaliou o trabalho desenvolvido com estas obras contemporâneas? Os critérios de avaliação tradicionais da escola foram suficientes ou sentiu necessidade de valorizar outros aspetos (como a criatividade ou a performance cénica)?

Bloco E: Crenças e Futuro

11. Até que ponto considera que a aceitação (ou rejeição) da música contemporânea por parte do aluno depende da atitude e da crença do próprio professor? Sente que a sua própria postura influenciou os resultados?

12. Tenciona continuar a utilizar este repertório (ou obras semelhantes) no futuro, agora que a investigação termina? Porquê?

13. Na sua opinião, qual é o principal contributo que a música contemporânea pode trazer para a formação de um trombonista no século XXI?

Anexo IX

Guião da Entrevista aos Compositores (4.^a Fase)

Anexo IX – Guião da Entrevista aos Compositores (4.ª Fase) *(Aplicado na fase final de confronto com os resultados)*



Investigador: Ricardo Pereira

Contexto: Confronto entre a Criação Artística e os Resultados Empíricos da Investigação-Ação.

Objetivo: Interrogar os modos de presença, transmissão e legitimação da música contemporânea no ensino especializado, cruzando a visão do criador com a prática pedagógica observada.

GUIÃO DA ENTREVISTA

I. PROTOCOLO DE ABERTURA E ENQUADRAMENTO

"Esta entrevista integra a fase final de uma investigação dedicada a compreender a circulação do repertório contemporâneo no ensino especializado do trombone. O nosso objetivo hoje é dialogar sobre decisões estéticas e pedagógicas, colocando em relação os resultados empíricos que obtivemos na sala de aula com a sua visão enquanto compositor.

A sua participação é entendida aqui como um contributo autoral e reflexivo, dado que a obra que compôs constitui parte integrante do processo pedagógico analisado.

A entrevista tem carácter confidencial e os dados serão utilizados exclusivamente para fins académicos, podendo ser citados de forma atribuída ou anónima, conforme a sua preferência no consentimento informado. Podemos começar?"

II. DADOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO

1. Qual é a sua idade?
2. Em que área foi realizada a sua formação académica?
3. Qual é a região (Portugal ou estrangeiro) onde atua profissionalmente?
4. Há quantos anos atua como compositor?
5. É docente em alguma instituição?

III. DIMENSÕES DE ANÁLISE (QUESTÕES)

Bloco A: O Estado da Arte (Percepções e Ideologias)

6. Como descreve a sua relação com o que se chama "música contemporânea"? O termo ainda é útil na sua prática ou tornou-se uma etiqueta vazia?
7. Em Portugal, considera que a criação contemporânea ocupa hoje um lugar central, periférico ou intermitente no sistema de ensino? Porquê?
8. Que forças estruturais (institucionais, pedagógicas, simbólicas) considera que mais condicionam a circulação das "novas músicas" no ensino artístico atual?
9. Considera que as escolas especializadas compreendem e ensinam adequadamente este repertório? O que sente que está a funcionar e o que falha?
10. Na sua perspetiva, qual é o papel pedagógico da criação contemporânea na formação inicial? O que espera de um jovem intérprete que se aproxima de uma obra sua?
11. De que modo a escrita (notação, técnicas, gesto) pode funcionar como lugar de aprendizagem — e não como obstáculo? Que escolhas concretas faz para aumentar a legibilidade sem diluir a sua estética?

Bloco B: Confronto com os Resultados Empíricos (A Sala de Aula)

Contexto: "Na nossa investigação, observámos o que acontece quando a música deixa de ser uma 'exceção' e passa a ser uma 'experiência vivida' continuada."

12. Como interpreta o facto de a exposição orientada à música contemporânea ter gerado uma mudança tão visível de atitude nos alunos (do percurso: estranheza - curiosidade - aceitação)? O que lhe diz esta evolução?
 13. Os alunos apontaram o tempo, o material legível e a orientação docente como condições essenciais. Na sua perspetiva, qual é o papel do compositor na criação de obras "habitáveis" pedagogicamente?
 14. Após as performances públicas, os alunos passaram a falar em timbre e gesto como categorias de pensamento. Referiram que a maior dificuldade não foi técnica, mas simbólica ("dar sentido à obra"). Para si, onde reside o sentido da peça: no texto, na performance ou na relação entre ambos?
 15. Considera que o compositor tem uma responsabilidade pedagógica na escrita? Escreve para ser decifrado ou para ser descoberto?
- (Guião de apoio: Se tivesse de reescrever a sua peça para tornar a experiência ainda mais formativa, o que manteria e o que ajustaria?)

16. Como imagina a continuidade deste tipo de experiências? Que condições são necessárias para que a música contemporânea se torne rotina e não exceção?

Bloco C: Confronto com a Prática Docente e Institucional

17. Os professores entendem "música contemporânea" ora como estilo, ora como atitude pedagógica. Como interpreta essa ambiguidade?

18. O repertório contemporâneo tende a surgir apenas no secundário e em contextos de avaliação/exame. Que efeitos isso tem na perceção pública da sua obra e na formação dos intérpretes?

19. Muitos docentes consideram obras contemporâneas "inadequadas" para iniciantes. Como responde a essa ideia de adequação?

20. A tonalidade é vista pelos docentes como uma base útil de segurança. Que estratégias composicionais usa para introduzir a não-tonalidade e novas sonoridades sem romper o "chão cognitivo" dos alunos?

21. Os professores descrevem um desfasamento entre a disciplina de Formação Musical e o Instrumento. Que conteúdos (rítmicos, tímbricos, gestuais) incluiria para preparar a sua obra nas aulas de teóricas?

22. Há consenso docente sobre a falta de materiais de apoio. Qual seria, para si, o "corpus de recursos" (gravações, guias, versões simplificadas) que deve acompanhar obrigatoriamente uma obra destinada ao ensino?

23. Antes da intervenção, a maioria dos alunos não conseguia nomear compositores portugueses contemporâneos. Como lê esta invisibilidade? É um problema de estética, de difusão ou de política curricular?

24. Que modelo de trabalho colaborativo (Compositor-Professor) considera mais produtivo: residências, *workshops* pontuais, feedback remoto ou coautorias?

25. Quando a sua peça "entra no programa" (e não só pontualmente), o que muda na aprendizagem? O que distingue uma obra que habita o currículo de outra que só visita a aula?

26. Que descritores de performance (decisão, presença cénica, gestão do tempo/gesto) propõe para que a sua peça seja avaliada de forma justa e equivalente a uma obra do cânone no mesmo grau?

Anexo X

Partituras das Obras Encomendadas e Estreadas

Anexo X –Partituras das Obras Encomendadas e Estreadas

O presente anexo reúne as partituras (versões integrais ou excertos representativos) das 17 obras que constituíram o objeto de estudo desta investigação. O acervo encontra-se dividido em duas secções:

- **X.1:** Obras encomendadas a 8 compositores portugueses convidados.
- **X.2:** Ciclo de 9 obras didáticas compostas pelo investigador, Ricardo Pereira.

X.1 – OBRAS DE COMPOSITORES CONVIDADOS

1. **Ângela da Ponte** – *Sons da Rua*
2. **Carlos Brito Dias** – *a lebre e a tartaruga*
3. **Francisco Joaquim** – *descer as escadas em escuridão*
4. **Luís Neto da Costa** – *2 minutes in a factory*
5. **Manuel Brásio** – *Manual de Introdução à Vadiagem (Lição #1)*
6. **Oswaldo Fernandes** – *BbonE7*
7. **Paulo Bastos** – *um tempo-Asa*
8. **Pedro Lima** – *If nothing ever changes*

X.2 – OBRAS DIDÁTICAS DO INVESTIGADOR (RICARDO PEREIRA)

1. *Animais Aquáticos*
2. *Animais Noturnos*
3. *As Galinhas*
4. *Canguru*
5. *Insetos*
6. *O Caminho do Elefante*
7. *O Canto do Cuco*
8. *O Cão*
9. *O Cavalo*

X.1.1. Ângela da Ponte

Título: *Sons da Rua* **Formação:** Dois Trombones **Ano:** 2024 **Sinopse:** Obra composta especificamente para esta investigação, visando colmatar a escassez de repertório contemporâneo para o ensino básico. A peça introduz a prática de música de conjunto (dueto) e explora uma linguagem musical não convencional através de uma "abordagem sonora do cotidiano".

Sons da rua

Ângela da Ponte

The musical score for "Sons da rua" is written for two Trombones (Tbn. 1 and Tbn. 2) in 4/4 time. The score is divided into four systems of staves. The first system shows Trombone 1 and 2 with dynamics *mf*, *p*, and *mf*. The second system shows Trombone 1 and 2 with dynamics *mf*, *p*, and *mf*, and includes a 7-measure rest for Trombone 1. The third system shows Trombone 1 and 2 with dynamics *mf* and *f*. The fourth system shows Trombone 1 and 2 with dynamics *mf*, *p*, and *f*, and includes an 18-measure rest for Trombone 1. The score is written in bass clef and includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.

X.1.2. Carlos Brito Dias

Título: *A Lebre e a Tartaruga* **Formação:** Trombone e Narrador (executado pelo mesmo intérprete) **Ano:** 2024 **Sinopse:** Baseada na fábula de Esopo, a obra explora a dimensão teatral e a *performance* cénica. O trombonista assume simultaneamente o papel de músico e narrador, fundindo instrumento e voz. A escrita recorre a técnicas expandidas (uso de ar, percussão no instrumento, bocal fora do trombone) e inclui secções de improvisação controlada para estimular a criatividade do aluno.

a lebre e a tartaruga

Carlos Brito Dias

I

Lento, contando um conto

Voz

Trombone

mp *mf*

Era uma vez, numa floresta verdejante, uma lebre, uma tartaruga

e uma corrida apaixonante!

inspirar expirar

p *f*

ar (k-k-p-ph)

1) ar e ataques percussivos, sem pitch, improvisar de forma rápida, com diferentes consoantes (exemplo: t-k-a-v-p-sh), criar também glissando de vara - movimentos rápidos, repentinos, improvisado - teatral.

2

I

V.

Tbn.

a lebre, convencida, provocou:

Aceitou, a tartaruga, o desafio da companheira

voz aguda, agressiva 2)

aposto que sou a primeira

Rápido (♩ = c. 132 s)

pp *f* *ff* *fff*

V.

Tbn.

Estando todos de acordo,

escolhido o circuito,

chamaram os amigos para assistir:

o leão,

a girafa,

o elefante

e o mosquito.

3)

4)

5)

2) falar para dentro do instrumento;
3) anunciando a corrida! as notas rápidas, deverão ser o mais rápido possível, os crescendos deverão ser o mais forte possível;
4) o mais agudo possível;
5) tocar a nota de forma abstrata, em três posições diferentes (II, IV e VII); caso não seja possível para o aluno tocar a nota indicada, pode ser tocado um mi (posições: II, V e VII)

X.1.3. Francisco Joaquim

Título: *Descer as Escadas em Escuridão* **Formação:** Trombone Solo **Ano:** 2024 **Sinopse:** Peça que coloca ênfase na coordenação motora e no controlo de dinâmicas. O desafio reside na introdução de elementos percussivos teatrais ("bater o pé") que devem ser executados em sincronia com o discurso musical, respeitando as variações de intensidade sugeridas.

Descer as escadas em escuridão
para trombone solo
Francisco Joaquim

(♩ = 60)

Trombone

p *(p) f* *p* *(p) f*

5 *p* *(p) < f (p)* *ff* *mp* *f*

9 *pp* *p* *mf* *p* *mf*

13 *p* *mf* *(f)* *ff* *(f)*

17 *pp* *(p) f* *p* *(p) f*

22 *p* *(p) f* *p* *(p) f (p)*

27 *p* *f* *(p) f*

* Bater o pé. (O músico deve procurar ir de encontro à dinâmica sugerida)

X.1.4. Luís Neto da Costa

Título: *2 Minutes in a Factory* **Formação:** Trombone e Eletrónica (pré-gravada) **Ano:** 2024
Sinopse: Miniatura que introduz o aluno ao trabalho com suporte fixo (*tape*). A eletrónica reproduz um ambiente industrial (sons fabris e *drones*), desafiando o trombonista a imitar essas texturas e a integrar-se na narrativa sonora, utilizando notas e efeitos que mimetizam a mecanicidade da fábrica.

Play everything approximately 1/4 tone lower.
 Just tune with the sounds in the recording.
 Positions are :3 to represent this adjustment.
 * Be careful with the tuning: it is the 7th harmonic.
 Use a plunger mute. Open (°) and close (x).
 Flz. = flatterzunge = "frfffrrr" sound.
 Use a clock as a guide (provided by a DAW or other source).
 You can show it to the audience.

2 minutes in a factory

Luís Neto da Costa (*1993)

0:00 0:05 0:10 0:15

0:15 0:20 0:25 0:30

0:30 0:35 0:40 0:45

0:45 0:50 0:55 1:00

1:00 1:05 1:10 1:15

1:15 1:20 1:25 1:30

1:30 1:35 1:40 1:45

1:45 1:50 1:55 2:00

open and close according to the gliss. VII.5°
 gliss.
 slide tightly and very fast

open and close very fast

X.1.5. Manuel Brásio

Título: *Manual de Introdução à Vadiagem (Lição #1)* **Formação:** Trombone, Eletrônica e Vídeo-Partitura (*Video Score*) **Ano:** 2024 **Sinopse:** Obra de cariz experimental e interventivo que questiona o papel passivo do intérprete. Em vez de uma pauta fixa convencional, o aluno segue uma *video score* composta por "cartas" visuais que surgem no ecrã, exigindo decisões criativas e improvisação em tempo real. A peça explora a indeterminação e a "vadiagem" sonora como ato de liberdade artística.

Manual de Introdução à Violagem

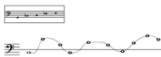
para trombone, electrónica e trombonista com vontade de conhecer o mundo reconstruções sonoras sobre "Conversas Vadias" ep1
com Agostinho da Silva e Maria Elisa (1960)

Encenado por Ricardo Pereira no contexto do seu Investigação de Doutoramento

Manuel Bráido (s.1992)
www.manuelbraido.pt
www.interferencio.pt

Maio 2002/4

Nomenclatura / notas de execução

	Não tocar, esperar, ouvir, preparar para tocar
	Glisandos agudo - grave descendente em diferentes alturas Duração: mínimo 2 segundos cada glissando Gestos isolados mas tentando abranger aleatoriamente o registo possível do trombone (agudo, médio e grave)
	Com as notas dadas, imprimir uma linha melódica cantável que se adequa metricamente à electrónica.
	Vibrações curtíssimas com as taboas a imitar um belpo
	Som tão agudo quanto possível com pequenas variações de altura distanciar / faper flatter / faper para um megafone. Se precisares, podes respirar e voltar a atacar última vez que aparece - 0324 - podes crescer com a electrónica
	Tocar esta ideia duas vezes. variações possíveis: a) só as ligadas b) só os respirados c) alternar as graves

Agora



Depois



X.1.6. Osvaldo Fernandes

Título: *BbonE7* **Formação:** Trombone Solo **Ano:** 2024 **Sinopse:** Obra atonal com estrutura (ABA) que explora a relação visual e mecânica do instrumento. O título remete para os elementos melódicos (Si bemol e Mi7) e para a progressão física da vara, que evolui gradualmente da 1.^a para a 7.^a posição, adicionando uma componente teatral ao movimento. Destina-se a provar que a música moderna pode ser acessível a níveis iniciais sem perder integridade estética.

BbonE7

Osvaldo Fernandes

Con moto ♩ = 110

1 2 1 2 1 2 1 2

mf *p sub.* *mf* *p sub.* *mf* *p sub.*

7 1 2 1 2 1 2 3 4 1 2 1 2 3 4 5

mf *p sub.* *mf* *p sub.* *mf*

13 1 2 1 1 2 3 4 5 6 7

p sub. *f* *pp* *mf*

posições seguidas (sempre que possível)

18 1

pp *mf* *mp* *pp* *mf*

23

mp *pp* *mf* *mp* *p*

28

mp *p sub.* *mf* *f*

33

pp *mf* *pp* *mf*

molto rall.

38

pp *mp*

Con dolcezza ♩ = 80

X.1.7. Paulo Bastos

Título: *Um Tempo-Asa* **Formação:** Trombone e Quad Toms **Ano:** 2024 **Sinopse:** Inspirada na poética de Mário Sá-Carneiro ("um tempo esguio e leve..."), a peça explora a subtileza tímbrica e a interação rítmica entre o trombone e a percussão (Quad Toms), exigindo do aluno um controlo da articulação e da junção com a percussão.

um tempo-Asa

Paulo Bastos

$\text{♩} = 110$

4

Trombone mf

10

Trne.

16

Trne. f

24

Trne.

30

Trne. ff

35

Trne.

38

Trne.

X.1.8. Pedro Lima

Título: *If Nothing Ever Changes* **Formação:** Trombone Solo **Ano:** 2024 **Sinopse:** Obra de carácter rítmico e rápido, focada na precisão de ataque e contrastes extremos. A peça exige uma elevada coordenação motora, combinando a execução instrumental com percussão (bater o pé), sempre em dinâmicas fortes (*fff*) e em estrita sincronia com as articulações acentuadas do trombone.

**IF NOTHING
EVER CHANGES**
estudo para Trombone

① Tempo I (♩ = 110 - 115) Pedro Lima (2024)

Trombone

1) Os acentos ">" equivalente sempre a uma dinâmica acima face à que está notada.
Se é *f* então o acento deverá ser tocado em *fff*

2) Bater com o pé no chão, gesto sempre em *fff* e em coordenação com as articulações no executadas no Trombone

X.2.1. Ricardo Pereira

Título: *Animais Aquáticos* **Formação:** Trombone e Piano **Ano:** 2024 **Sinopse Técnica:** Obra programática que evoca o ambiente oceânico através de texturas sonoras e gestão do ar. O foco pedagógico incide na produção de sons de sopro (sem nota) e no uso da surdina *Cup* para criar uma simbiose tímbrica e melódica com o registo agudo do piano.

 *Animais Aquáticos*
trombone e piano
Ricardo Pereira

Moderato $\text{♩} = 60$ ** Sighrar contra o bocal, produzindo o efeito do vento*

2 *(Trombone)*

mp < > < > < > < > < >

10 *mp* ** Sighrar* *f*

17 *(Trombone)* *mf* ** Sighrar* *mp* *f* *mf* *(Trombone)*

24 ** Sighrar* *rit.* *Più mosso* $\text{♩} = 70$ *Cup Mute* *(Trombone)* *f* *mp* *mp* *mp* < >

31 *f* *mp*

37 ** Sighrar* *(Trombone)* *mp* *mp* *mp* < > *f* *pp* *mf*

43 *pp* *mf* *pp* *mf* *pp* *f*

48 ** Sighrar* *rit.* *(Trombone)* *pp* *f* *pp* *f* *p* *f* < > *glissando lento até desaparecer*

Moderato $\text{♩} = 60$ 54 *open* *mp* *rit.*

© Copyright 2023, by Ricardo Pereira
Total or partial reproduction of this document is strictly prohibited. All rights reserved (PRINTED IN PORTUGAL).
Website: www.ricardopereiraeditions.blogspot.com/YOUTUBE CHANNEL: www.youtube.com/@RicardoPereiraTrombone
www.ricardopereiraeditions.blogspot.com

X.2.2. Ricardo Pereira

Título: *Animais Noturnos* **Formação:** Trombone e Piano **Ano:** 2024 **Sinopse Técnica:** Peça de cariz atmosférico que explora o silêncio e as vocalizações noturnas. Apresenta três desafios técnicos principais: percussão no instrumento (bater na campânula), improvisação com recurso a um objeto sonoro auxiliar (*owl whistle*) e exploração acústica, tocando diretamente para a caixa de ressonância do piano.

Animais Noturnos

trombone e piano

Ricardo Pereira

* bater com o bocal ou o dedo
no arco da campânula

♩ = 66 Calmo e Recitado

** Improvisa com o Owl Whistle

* (Trombone)

f mp

8 (Trb) f mf

13 (Trb) mp mf

18 (Trb) f mf

23 (Trb) p f

28 (Trb) mf mf

33 (Trb) f

38 (Trb) p

43 (Trb) mp

48 (Trb) 4 1 4 1 5 2 5 2 mf < f

53 (Trb) pp

58 (Trb) mf

63 4 mf p

© Copyright 2023, by Ricardo Pereira
Total or partial reproduction of this document is strictly prohibited. All rights reserved (PRINTED IN PORTUGAL).
Website: www.ricardopereiraeditions.blogspot.com/YOUTUBE CHANNEL: www.youtube.com/@RicardoPereiraTrombone
www.ricardopereiraeditions.blogspot.com

X.2.3. Ricardo Pereira

Título: *As Galinhas* **Formação:** Trombone e Piano **Ano:** 2024 **Sinopse Técnica:** Obra de carácter lúdico marcada pelo diálogo rítmico com o piano (paródia). A escrita privilegia a articulação em *staccato* (colcheias) e exige o uso da surdina *Straight* para obter um timbre incisivo, bem como a técnica de *flutter-tonguing* para mimetismo sonoro.

 *As Galinhas*
trombone e piano Ricardo Pereira

Fugaz ♩=120
4
straight mute
mf

10
2
f
* flutter
mf

17
f

23
mp
f

Melancólico ♩=55
28
pp

Fugaz ♩=120
32
p
mf
p
mf

40
fp
mp

45
mf
f
ff
4'

51

© Copyright 2023, by Ricardo Pereira
Total or partial reproduction of this document is strictly prohibited. All rights reserved (PRINTED IN PORTUGAL).
Website: www.ricardopereiraeditions.blogspot.com YOUTUBE CHANNEL: www.youtube.com/@RicardoPereiraTrombone
www.ricardopereiraeditions.blogspot.com

X.2.4. Ricardo Pereira

Título: *Canguru* **Formação:** Trombone e Piano **Ano:** 2024 **Sinopse Técnica:** Peça enérgica focada na agilidade e flexibilidade intervalar. O desafio técnico central reside na execução de melodias curtas intercaladas com grandes saltos entre registos, mimetizando a velocidade e a locomoção do animal através do movimento da vara.

 *Canguru*
trombone e piano

Ricardo Pereira

Moderato $\text{♩} = 60$ accel. rit.

mp *p*

7 Allegretto $\text{♩} = 70$ Moderato $\text{♩} = 60$ accel. rit.

ff *mp* *f*

15 . . . Allegretto $\text{♩} = 70$ Moderato $\text{♩} = 60$

ff *mp*

24 accel. Allegretto $\text{♩} = 70$

cresc. *cresc.* *ff*

30

36

44

52

63

69

p *ff* *mp* *mf* *pp* *f*

© Copyright 2023, by Ricardo Pereira
Total or partial reproduction of this document is strictly prohibited. All rights reserved (PRINTED IN PORTUGAL).
Website: www.ricardopereiraeditions.blogspot.com YOUTUBE CHANNEL: www.youtube.com/@RicardoPereiraTrombone
www.ricardopereiraeditions.blogspot.com

X.2.5. Ricardo Pereira

Título: *Insetos* **Formação:** Trombone e Piano **Ano:** 2024 **Sinopse Técnica:** Obra virtuosa que explora andamentos rápidos e texturas ruidosas (semicolcheias e fusas). Introduz o uso combinado da surdina *Wa-Wa* com um *Kazoo* para efeitos de zumbido, além de *vibrato* de vara e execução exclusiva no bocal com *glissandos*, exigindo grande precisão de afinação.

Insetos
trombone e piano
Ricardo Pereira

Vivo $\text{♩} = 140$
Wa-Wa mute + Kazoo

f *p*

18 *mf* *mf* *f*

33 *p* *f* *p* *f* *p* *f*

Meno $\text{♩} = 100$
** vibrato vara

43 rit. *mp*

61 Recitativo *mf*

Andante $\text{♩} = 70$
Harmon mute + Kazoo

72 *mp* *mf*

Vivo $\text{♩} = 140$
Harmon mute + Kazoo

87 *f*

101

© Copyright 2023, by Ricardo Pereira
Total or partial reproduction of this document is strictly prohibited. All rights reserved (PRINTED IN PORTUGAL).
Website: www.ricardopereiraeditions.blogspot.com/YOUTUBE CHANNEL: www.youtube.com/@RicardoPereiraTrombone
www.ricardopereiraeditions.blogspot.com

X.2.6. Ricardo Pereira

Título: *O Caminho do Elefante* **Formação:** Trombone e Piano **Ano:** 2024 **Sinopse Técnica:** Obra inspirada na grandiosidade do elefante que explora a dimensão cénica da performance. O foco técnico incide na execução de *glissandos* lentos (vocalizes) e contínuos em simultâneo com a deslocação física do intérprete pelo palco (*foot stomp* ao caminhar). Esta coreografia sonora exige uma coordenação motora complexa e um planeamento antecipado das posições da vara para garantir a estabilidade do fluxo sonoro durante o movimento.

 *O Caminho do Elefante*
trombone e piano Ricardo Pereira

Lento ♩=60

8

15 * Caminhar - Bater com os pés no chão
f *mf*

19 (Caminhar)
f *mp* *mf*

26
mp *f*

(Caminhar) *f* accel.

40
mp *f* *mp* *f* *p* *mp*

46 *mf* *f* rit. 2

© Copyright 2023, by Ricardo Pereira
Total or partial reproduction of this document is strictly prohibited. All rights reserved (PRINTED IN PORTUGAL).
Website: www.ricardopereiraeditions.blogspot.com/YOUTUBE CHANNEL: www.youtube.com/@RicardoPereiraTrombone
www.ricardopereiraeditions.blogspot.com

X.2.7. Ricardo Pereira

Título: *O Canto do Cuco* **Formação:** Trombone e Piano **Ano:** 2024 **Sinopse Técnica:** Obra focada na manipulação de surdina (*Plunger*, *WaWa* ou *Chapéu*). O aluno deve coordenar a mão esquerda para criar efeitos de abertura e fecho (*wa-wa*), representados na notação pelos símbolos "+" e "0", trabalhando a afinação intervalar característica do chamamento do cuco.

O Canto do Cuco
trombone e piano
Ricardo Pereira

Adagio $\text{♩} = 60$
3
rit.

A tempo
* plunger nute ou chapéu
6
p
mf
rit. A tempo
p

10
mf
rit. A tempo
p

13
mf
rit. A tempo
f
p

17
p
mf
p
mf

21
mf
p
mf

25
4
f
p
mf
f

29
p
mf
rit. A tempo
p

33
3
mf
p

40
p
mf
p
mf
p
mf
p

© Copyright 2023, by Ricardo Pereira
Total or partial reproduction of this document is strictly prohibited. All rights reserved (PRINTED IN PORTUGAL).
Website: www.ricardopereiraeditions.blogspot.com / YOUTUBE CHANNEL: www.youtube.com/@RicardoPereiraTrombone
www.ricardopereiraeditions.blogspot.com

X.2.8. Ricardo Pereira

Título: O Cão **Formação:** Trombone e Piano **Ano:** 2024 **Sinopse Técnica:** Baseada na fábula "O Cão e o Naco de Carne", a peça explora a narratividade e a teatralidade. As técnicas expandidas são utilizadas para fins programáticos: uso audível da respiração (inspirar/expirar), o *growl* e articulações agressivas que imitam o latido.

 **O Cão!**
trombone e piano Ricardo Pereira

Moderato $\text{♩} = 80$
Movimentar o ar

mf

6

11 *Rosnar no instrumento* (Trb) *f* (Trombone) 2

18 (Trb) *Rosnar* *f*

25 (Trb) 6 *mf* *mf* *mp* *p* *Rosnar* (Trb) *Rosnar* (Trb) $\text{♩} = \text{♩}$

33 *p* *f* G.P.

42 *Movimentar o ar* *mf*

46 $\text{♩} = \text{♩}$ (woof) (Trb) (woof) (Trb) (woof) (Trb) (woof) (Rosnar) *mf*

56 (Trb) *p* *mf* *f*

62 **Adagio** *mf*

70 (Trb) *Rosnar* (Trb) *fp*

© Copyright 2023, by Ricardo Pereira
Total or partial reproduction of this document is strictly prohibited. All rights reserved (PRINTED IN PORTUGAL).
Website: www.ricardopereiraeditions.blogspot.com / YOUTUBE CHANNEL: www.youtube.com/@RicardoPereiraTrombone
www.ricardopereiraeditions.blogspot.com

X.2.9. Ricardo Pereira

Título: *O Cavalo* **Formação:** Trombone e Piano **Ano:** 2024 **Sinopse Técnica:** Obra que explora a modificação física do instrumento e efeitos percussivos. Requer a remoção da bomba do rotor em Fá para criar efeitos de ar/ruído ao acionar o rotor (relinchar). Utiliza ainda percussão no bocal com a palma da mão (*slap*) e *glissandos* extensos, naturais e artificiais.

Tocar sem a bomba de fã.

O Cavalo

Ricardo Pereira

Moderato $\text{♩} = 70$ *trombone e piano*

* *Bater com a mão no local accel.*

Maestoso $\text{♩} = 90$ *(Trombone)*

p *f*

** *notas devem ser tocadas com a válvula*

4 4 6 3 6 3 6

mf

9 1 4 7 4 4 6 6 3 3 6

12 *p* *f* *mp*

(Trombone)

16 *f* *mp* *mf* *mp* *mf*

20 *p* *mf*

24 6 5 6 5 6 5 6 5 6 5 6 5 6 6 *accel.*

Dança

$\text{♩} = 130$

28 *mp*

35 *mf* *mp*

© Copyright 2023, by Ricardo Pereira

Total or partial reproduction of this document is strictly prohibited. All rights reserved. (PRINTED IN PORTUGAL).
Website: www.ricardopereiraeditions.blogspot.com YOUTUBE CHANNEL: www.youtube.com/@RicardoPereiraTrombone