



DEPARTAMENTO DE MÚSICA

A MÚSICA NO ENSINO BÁSICO PORTUGUÊS

– OBJECTIVOS DEFINIDOS, RESULTADOS ALCANÇADOS

António José Ferreira Mendes Dias

Orientadora: Professora Doutora Manuela Magno

Co-Orientadora: Professora Doutora Olga Magalhães

Dissertação de Doutoramento em Música e Musicologia apresentada à Universidade de Évora

Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo Júri

ABRIL 2008



DEPARTAMENTO DE MÚSICA

A MÚSICA NO ENSINO BÁSICO PORTUGUÊS
– OBJECTIVOS DEFINIDOS, RESULTADOS ALCANÇADOS

António José Ferreira Mendes Dias



171 888

Orientadora: Professora Doutora Manuela Magno

Co-Orientadora: Professora Doutora Olga Magalhães

Dissertação de Doutoramento em Música e Musicologia apresentada à Universidade de Évora

Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo Júri

ABRIL DE 2008

À minha esposa Teresa

À minha filha Sofia

À memória de meus pais

AGRADECIMENTOS

Ao Ministério da Educação pela Equiparação a Bolseiro e ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, através da Fundação para a Ciência e Tecnologia, pela Bolsa de Investigação no âmbito do POCI 2010, Formação Avançada para a Ciência – Medida IV.3, que permitiu a realização deste projecto de investigação.

A todos os Alunos que participaram no estudo, pelo seu contributo empenhado e imprescindível na concretização do estudo empírico e aos Conselhos Executivos, Docentes e Funcionários das Escolas visitadas, pela forma solícita e acolhedora com que me receberam e pela colaboração e disponibilidade demonstradas.

Às Professoras da Universidade de Évora Manuela Magno e Olga Magalhães pelo carinho, paciência, motivação, exigência e orientação sábia com que me foram conduzindo neste percurso de reflexão, aprendizagem e investigação.

À minha família que, ao longo dos últimos anos, sofreu grandes ausências mas que sempre me incentivou e soube dar o espaço e a tranquilidade necessários para o desenvolvimento deste trabalho, manifesto a minha profunda gratidão e amor.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE GERAL.....	4
Índice dos Quadros.....	6
Índice das Figuras.....	7
NOTA PESSOAL.....	14
PREÂMBULO.....	18
INTRODUÇÃO.....	24
Iª PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	36
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO E ESCOLARIDADE BÁSICA OBRIGATÓRIA.....	37
1.1 – <i>Conceito de Educação</i>	38
1.2 – <i>Referenciais Pedagógicos</i>	41
1.3 – <i>Escolaridade Básica em Portugal: séc. XIX</i>	50
1.4 – <i>Escolaridade Básica em Portugal: séc. XX</i>	52
CAPÍTULO 2 - AS ARTES NA EDUCAÇÃO.....	59
2.1 – <i>Relações entre arte e educação</i>	60
2.2 – <i>A presença das artes nos currículos</i>	65
2.3 – <i>A educação artística no ensino básico português</i>	68
2.3.1 - Educação Artística Genérica.....	71
2.3.2 - Educação Artística Vocacional.....	72
2.3.3 - Educação Artística em modalidades especiais.....	73
2.3.4 - Educação Artística Extra-escolar.....	73
CAPÍTULO 3 - MÚSICA E EDUCAÇÃO MUSICAL.....	74
3.1 – <i>Conceito de música</i>	75
3.2 – <i>A música na educação ocidental</i>	76
3.3 – <i>Principais referências pedagógico-musicais do séc. xx</i>	77
3.3.1 – Emile Jacques Dalcroze (1865 – 1950).....	77
3.3.2 – Justine Ward (1879 – 1975).....	78
3.3.3 – Zoltan Kodály (1882 – 1967).....	79
3.3.4 – Edgar Willems (1890 – 1978).....	81
3.3.5 – Carl Orff (1895 - 1982).....	83
3.3.6 – Maurice Martenot (1898 – 1980).....	85
3.3.7 – Shinichi Suzuki (1898 - 1998).....	86
3.3.8 – Pierre van Hauwe (n. 1920).....	87
3.3.9 – Jos Wuytack (n. 1935).....	88
3.3.10 – Murray Schafer (n. 1933).....	89
3.3.11 – Edwin Gordon (n. 1925).....	91
3.3.12 – Keith Swanwick.....	92
3.4 – <i>Contributos da Psicologia para a Educação Musical</i>	94
3.4.1 – Evolução do conceito de inteligência.....	97
3.5 – <i>Fundamentos Filosóficos da Educação Musical</i>	100
3.6 – <i>A Educação Musical no Ensino Básico</i>	105
3.7 – <i>Programas de Educação Musical</i>	108
3.7.1 - Jardins de Infância.....	109
3.7.2 - 1º ciclo do ensino básico.....	111
3.7.3 - 2º ciclo do ensino básico.....	116
3.7.4 - 3º ciclo do ensino básico.....	124
3.7.5 – Novas orientações curriculares a partir de 2001.....	127
3.8 – <i>A avaliação em Educação Musical</i>	137
3.9 – <i>Formação de Professores de Educação Musical</i>	140

IIª PARTE - ESTUDO EMPÍRICO.....	149
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	151
1.1 - Introdução.....	152
1.2 - Definição do problema e objectivos do estudo.....	156
1.3 – Metodologia.....	158
1.3.1 – Âmbito do estudo e população-alvo	158
1.3.2 – Instrumento de recolha de dados	159
1.3.2.1 – Versão provisória do questionário.....	160
1.3.2.2 – Estudo piloto.....	161
1.3.2.3. - Versão definitiva do Questionário	164
1.4 – Amostra e procedimentos da recolha dos dados.....	169
1.5 – Decisões sobre a análise dos dados.....	172
1.6 – Caracterização geral dos respondentes.....	173
CAPÍTULO II - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	183
2.1- Introdução.....	184
2.2 - Análise dos dados referentes à 1ª parte do Questionário.....	184
2.2.1 – Timbre	185
2.2.2 - Dinâmica.....	190
2.2.3 - Ritmo	191
2.2.4 - Altura	194
2.2.5 - Forma.....	198
2.2.3 - Síntese conclusiva.....	200
2.3 - Análise dos dados referentes à 2ª parte do Questionário.....	203
2.3.1 – Grupo 3 – Grau de Satisfação.....	204
2.3.2 – Grupo 4 – A Música na Escola.....	212
2.3.3 – Grupo 5 – Tu e a Música	222
2.3.4 – Grupo 6 – A tua relação com a Música	232
2.4 - Diferenças e semelhanças entre alunos do Litoral e do Interior	244
2.5 - Diferenças e semelhanças entre alunos dos meios Urbano e Rural	254
CAPÍTULO III - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	265
3.1 – 1ª parte do questionário.....	266
3.2 – 2ª parte do questionário.....	271
CONCLUSÕES	280
RECOMENDAÇÕES	287
BIBLIOGRAFIA	291
ANEXOS	318

Índice dos Quadros

Quadro 1	Listagem das escolas e número de respondentes onde foi passado o estudo-piloto a alunos do 9º e 10º anos de escolaridade.	162
Quadro 2	Listagem das questões e respostas respeitantes ao Grupo 1 - Timbre da versão definitiva do questionário.	165
Quadro 3	Listagem das questões e respostas respeitantes ao Grupo 2 - Dinâmica da versão definitiva do questionário.	165
Quadro 4	Listagem das questões e respostas respeitantes ao Grupo 3 – Ritmo da versão definitiva do questionário.	165
Quadro 5	Listagem das questões e respostas respeitantes ao Grupo 4 - Altura da versão definitiva do questionário.	166
Quadro 6	Listagem das questões e respostas respeitantes ao Grupo 5 - Forma da versão definitiva do questionário.	166
Quadro 7	Listagem das escolas, número de turmas e de respondentes onde foi passado o questionário aos alunos do 10º ano de escolaridade.	171

Índice das Figuras

Figura 1	Distribuição da amostra por idades e sexo, em percentagem.	174
Figura 2	Distribuição da amostra segundo as áreas de opção do 10º ano de escolaridade e sexo, em percentagem.	175
Figura 3	Distribuição dos Pais dos inquiridos pelos “grandes grupos” profissionais, em percentagem.	176
Figura 4	Distribuição dos Pais dos inquiridos pelos grupos etários, em percentagem.	177
Figura 5	Distribuição da amostra, segundo a existência de “aulas de música” nos diferentes ciclos do ensino básico, em percentagem.	178
Figura 6	Distribuição da amostra segundo as respostas dadas à questão 2.1.1, em percentagem.	180
Figura 7	Distribuição da amostra segundo as respostas dadas à questão 2.1.2, em percentagem.	186
Figura 8	Distribuição da amostra segundo as respostas dadas à questão 2.1.3, em percentagem.	187
Figura 9	Distribuição da amostra segundo as respostas dadas à questão 2.1.4, em percentagem.	188
Figura 10	Distribuição da amostra segundo as respostas dadas à questão 2.1.5, em percentagem.	189
Figura 11	Distribuição da amostra segundo as respostas dadas às questões 2.2.1 e 2.2.2, em percentagem.	190
Figura 12	Distribuição da amostra segundo as respostas dadas à questão 2.3.1, em percentagem.	191
Figura 13	Distribuição da amostra segundo as respostas dadas à questão 2.3.2, em percentagem.	192
Figura 14	Distribuição da amostra segundo as respostas dadas à questão 2.3.3, em percentagem.	193
Figura 15	Distribuição da amostra segundo as respostas dadas à questão 2.4.1, em percentagem.	194

Figura 16	Distribuição da amostra segundo as respostas dadas à questão 2.4.2, em percentagem.	195
Figura 17	Distribuição da amostra segundo as respostas dadas à questão 2.4.3, em percentagem.	196
Figura 18	Distribuição da amostra segundo as respostas dadas à questão 2.4.4, em percentagem.	197
Figura 19	Distribuição da amostra segundo as respostas dadas à questão 2.5.1, em percentagem.	198
Figura 20	Distribuição da amostra segundo as respostas dadas à questão 2.5.2, em percentagem.	199
Figura 21	Preferências relativas ao período de escolaridade onde mais gostaram das aulas de Expressão e Educação Musical, por grupo de alunos, em percentagem.	205
Figura 22	Apreciação das aulas de Educação Musical ao longo da escolaridade básica obrigatória, por grupo de alunos, em percentagem.	206
Figura 23	Apreciação às aulas de música tidas à margem do ensino regular, em percentagem.	207
Figura 24	Perspectivas de continuidade de aulas de música no ensino secundário, por grupo de alunos, em percentagem.	208
Figura 25	Apreciação das notas obtidas à disciplina de Educação Musical ao longo da escolaridade básica, por grupo de alunos, em percentagem.	209
Figura 26	Realização da avaliação à disciplina de Educação Musical, por grupo de alunos, em percentagem.	210
Figura 27	Apreciação enquanto alunos, por grupo de alunos, em percentagem.	211
Figura 28	Apreciação da disciplina de Educação Musical em relação às demais, por grupo de alunos, em percentagem.	213
Figura 29	Distribuição da amostra relativamente à actividade de cantar, por níveis de escolaridade, em percentagem.	214
Figura 30	Distribuição da amostra relativamente à actividade de tocar, por níveis de escolaridade, em percentagem.	214
Figura 31	Distribuição da amostra relativamente à actividade de dar matéria, por níveis de escolaridade, em percentagem.	215
Figura 32	Distribuição da amostra segundo a Moda, por nível de escolaridade.	216

Figura 33	Distribuição da amostra relativamente às três actividades que mais gostavam e às três actividades que menos gostavam de desenvolver, em percentagem.	217
Figura 34	Distribuição da amostra segundo a dinâmica de realização da disciplina de Educação Musical, em percentagem.	217
Figura 35	Grau de participação nas actividades musicais na/pela Escola, por grupo de alunos, em percentagem.	218
Figura 36	Distribuição da amostra relativamente à apreciação das actuações fora da sala de aula, em percentagem.	219
Figura 37	Distribuição da amostra segundo preferência de participação em actividade musical, em percentagem.	220
Figura 38	Distribuição da amostra segundo as expectativas relativas à disciplina de Educação Musical, em percentagem.	221
Figura 39	Distribuição da amostra segundo apreciação realizada à questão 5.1, em percentagem.	223
Figura 40	Distribuição da amostra segundo apreciação realizada à questão 5.2, em percentagem.	223
Figura 41	Distribuição da amostra segundo apreciação realizada à questão 5.3, em percentagem.	224
Figura 42	Distribuição da amostra segundo apreciação realizada à questão 5.4, em percentagem.	225
Figura 43	Distribuição da amostra segundo apreciação realizada à questão 5.5, em percentagem.	225
Figura 44	Distribuição da amostra segundo apreciação realizada à questão 5.6, em percentagem.	226
Figura 45	Distribuição da amostra segundo apreciação realizada à questão 5.7, em percentagem.	227
Figura 46	Distribuição da amostra segundo apreciação realizada à questão 5.8, em percentagem.	228
Figura 47	Distribuição da amostra segundo apreciação realizada à questão 5.9, em percentagem.	229
Figura 48	Distribuição da amostra segundo apreciação realizada à questão 5.10, em percentagem.	230

Figura 49	Distribuição da amostra segundo apreciação realizada à questão 5.11, em percentagem.	230
Figura 50	Frequência de ida a Concertos e espectáculos musicais, por grupo de alunos, em percentagem.	233
Figura 51	Presença em Concerto de Música Clássica, por grupo de alunos, em percentagem.	234
Figura 52	Aquisição de CD's, cassetes e DVD's de Música, por grupo de alunos, em percentagem.	235
Figura 53	Distribuição da amostra segundo as Médias de resposta obtidas, por grupo de alunos.	237
Figura 54	Local onde ouvem mais música, por grupo de alunos, em percentagem.	238
Figura 55	Sintonização de estações de rádio, por grupo de alunos, em percentagem.	238
Figura 56	Preferências relativas a canais de televisão, por grupo de alunos, em percentagem.	240
Figura 57	Frequência de utilização da Internet, por grupo de alunos, em percentagem.	241
Figura 58	Níveis de aquisição de literatura musical, por grupo de alunos, em percentagem.	241
Figura 59	Grau de participação em actividades musicais fora da Escola, por grupo de alunos, em percentagem.	242
Figura 60	Níveis de participação em grupos, colectividades, associações (...) que desenvolvam ou promovam actividades ligadas à Música, por grupo de alunos, em percentagem.	243
Figura 61	Identificação da música representativa da época clássica, por grupo de alunos, em percentagem.	245
Figura 62	Identificação da música representativa da renascença, por grupo de alunos, em percentagem.	246
Figura 63	Áreas de opção escolhidas no 10º ano de escolaridade, por grupo de alunos, em percentagem.	247
Figura 64	Profissão da "Mãe", por grupo de alunos, em percentagem.	248
Figura 65	Tipo de aparelhos usados em casa para ouvir música, por grupo de alunos, em percentagem.	248

Figura 66	Apreciação das aulas de Educação Musical ao longo da escolaridade básica obrigatória, por grupo de alunos, em percentagem.	249
Figura 67	Perspectivas de continuidade de aulas de música no ensino secundário, por grupo de alunos, em percentagem.	250
Figura 68	Opinião acerca da profissão de Professor de Música, por grupo de alunos, em percentagem.	250
Figura 69	Grau de frequência de assistência a Concertos ou Espectáculos Musicais, por grupo de alunos, em percentagem.	251
Figura 70	Canais de televisão habitualmente vistos, por grupo de alunos, em percentagem.	252
Figura 71	Preferências relativas a estilos/géneros musicais, por grupo de alunos, em média.	253
Figura 72	Identificação do instrumento “tuba”, por grupo de alunos, em percentagem	254
Figura 73	Identificação da música da Renascença, por grupo de alunos, em percentagem.	255
Figura 74	Profissão da “Pai”, por grupo de alunos, em percentagem.	256
Figura 75	Profissão da “Mãe”, por grupo de alunos, em percentagem.	256
Figura 76	Apreciação das aulas de Educação Musical ao longo da escolaridade básica obrigatória, por grupo de alunos, em percentagem.	257
Figura 77	Perspectivas de continuidade de aulas de música no ensino secundário, por grupo de alunos, em percentagem.	258
Figura 78	Enquadramento da Educação Musical face às disciplinas que compõem o plano curricular, por grupo de alunos, em percentagem.	259
Figura 79	Opinião acerca da profissão de Professor de Música, por grupo de alunos, em percentagem.	259
Figura 80	Estações de rádio habitualmente sintonizadas, por grupo de alunos, em percentagem.	260
Figura 81	Canais de televisão habitualmente vistos, por grupo de alunos, em percentagem.	261
Figura 82	Grau de participação em actividades musicais fora da Escola, por grupo de alunos, em percentagem.	261

Figura 83	Preferências relativas a estilos/gêneros musicais, por grupo de alunos, em média.	262
-----------	---	-----

“Todos temos lembranças dos dias que passámos na escola, e testámos a adequação do que então adquirimos na pós-graduação da ‘escola da vida’. Muitos de nós tornámo-nos pais, e o amor por nossos filhos foi a medida da nossa percepção da inadequação do actual sistema de ensino.”

Herbert Read¹ (2001: 14)

¹ Herbert Read (1893-1968). Crítico de arte nas décadas de 50 e 60. Em 1951, criou a *International Society of Education Through Art*, com o objectivo de universalizar o conhecimento da arte através da educação.

acumulação, experimentou a docência em todos os níveis de escolaridade em escolas da rede pública e particulares, desde os jardins de infância até ao ensino superior, onde trabalhou na área da formação inicial de Professores de Educação Musical. Paralelamente, foi co-fundador, há dezassete anos, da Academia de Música frequentada pela Sofia e onde exerce as funções de Director Pedagógico.

A Sofia viveu sempre com os pais e, como qualquer outra criança, desde cedo frequentou instituições dedicadas à guarda e à educação infantil. Aos três meses de idade ingressou numa creche e aos três anos começou a frequentar um jardim de infância que possuía contrato de associação com o Ministério da Educação. Aos cinco anos foi transferida para o jardim de infância de um colégio particular a fim de assegurar vaga para lá frequentar o 1º CEB. A opção feita pelo colégio recaiu, tão-somente, no facto de ser a única estrutura do 1º ciclo que, ao tempo, fornecia almoço aos alunos. O 2º CEB foi integralmente realizado numa escola da rede pública assim como parte do 3º. No final do seu 7º ano de escolaridade, a Direcção Regional de Educação do Norte informou o conselho executivo dessa escola que, no ano seguinte e contrariando a legislação em vigor, seria encerrado o 3º CEB e os alunos seriam transferidos para as duas escolas secundárias existentes na cidade. No 8º ano, os pais da Sofia matricularam-na num outro colégio particular da cidade para que pudesse terminar a escolaridade obrigatória sem mais sobressaltos.

Paralelamente à realização da escolaridade básica, como referido, a Sofia frequentou a única academia de música, no caso, particular, num raio de mais de 40Km de sua casa. Começou os seus estudos pela iniciação musical e terminou agora o 5º grau de formação musical com exame realizado no Conservatório de Aveiro. Tornou-se, assim, na pessoa mais nova da sua cidade a realizar tal feito, juntamente com mais um colega que a acompanhou no mesmo percurso. Estuda também violino, ou melhor, frequenta as aulas de violino na mesma academia mas o seu programa está ainda muito atrasado; precisará de mais um ou dois anos para concluir o 5º grau.

A vida da Sofia será, certamente, análoga à da maioria dos alunos inquiridos neste estudo. Ela é uma jovem que adora música, cantar e dançar, jogar no computador, dormir até tarde, comer *pizza*, *hamburgers* com batatas

fritas, ir ao cinema, ver filmes, novelas, e de passear com os amigos e com a sua cadela *Husky Siberiana*. Não assiste frequentemente a concertos nem a outros eventos culturais porque na sua cidade esses eventos são raros e, além disso, não existe um teatro, uma sala de espectáculos, ou até mesmo um auditório que possa albergar médias ou grandes produções culturais. Tal como muitos outros jovens da sua idade tem os seus ídolos, os seus grupos musicais preferidos e, aqui e ali, começam a desenhar-se as primeiras paixonetas. Usa regularmente um telemóvel, o *messenger*, uma *pen drive*, um gravador e leitor de *Mp3* com “5 mega” de memória. Não é muito organizada nem muito arrumada e ainda não tem mesada. É, portanto, uma jovem igual a tantas outras, excepção feita, talvez, à questão da mesada.

Quanto à educação musical² que lhe devia ter sido proporcionada ao longo da sua escolaridade básica há também uma grande similitude entre a Sofia e os demais jovens da sua faixa etária.

No jardim de infância, as educadoras que teve apenas ensinaram meia dúzia de canções infantis que, na maior parte das vezes, serviram para ser apresentadas nas festas.

Ao longo do 1º CEB, e apesar de o ter realizado num colégio particular, o panorama não se alterou. Limitou-se a aprender umas quantas canções para participar nas festas de Natal e no “Dia do Colégio”.

No 2º CEB teve, durante os dois anos, a mesma professora de Educação Musical. Como estava integrada numa das melhores turmas da escola onde havia mais crianças que frequentavam aulas particulares de música, a professora rapidamente passou pelos conceitos musicais básicos e de pronto partiu para a aprendizagem de flauta de bisel, de modo a preparar um bom grupo musical, capaz de assegurar as participações festivas mais exigentes. Até as avaliações da disciplina se reduziram a interpretações a solo dos trechos que iriam ser utilizados nas apresentações futuras. A Sofia e os colegas passaram, deste modo, dois anos lectivos a tocar flauta. Curiosamente, não o fizeram - nem aprenderam - através da clássica notação

² Sempre que seja utilizada a expressão «educação musical» no contexto da escolaridade básica obrigatória, referir-se-á à “expressão musical” (designação utilizada no jardim de infância e no 1º CEB), “educação musical” (designação da disciplina do 2º CEB e recentemente também no 3º CEB), e “música” (designação anteriormente utilizada no 3º CEB).

musical mas pelos nomes das notas de música que se sucediam meramente numa linha recta, causando naturais dificuldades para descobrirem se o dó era “o de cima” ou “o de baixo”.

No terceiro ciclo, no 7º ano de escolaridade, a turma da Sofia continuou com a mesma professora e continuou a tocar flauta. Para além disso, falaram nas aulas e fizeram trabalhos de grupo sobre alguns compositores da História da Música Ocidental. Durante os 8º e 9º anos, passados num colégio particular, a Sofia teve educação musical apenas no 1º semestre do 8º ano. Dessa vez teve um professor que, em todas as aulas não se cansava de lembrar que a “boa música” era a dos compositores clássicos, desvalorizando veementemente a música que os seus alunos ouviam no dia-a-dia. As actividades nesse semestre resumiram-se à continuação da matéria da História da Música e... a tocar flauta.

Contas feitas, ao longo dos nove anos de escolaridade básica, a Sofia e os seus colegas tiveram acesso à educação musical durante três anos e um semestre.

Actualmente, a Sofia anda perplexa, como muitos outros jovens da sua idade andarão, porque tem de fazer opções para o 10º ano. Ainda não sabe o que quer seguir. Está indecisa entre artes visuais, um dos cursos tecnológicos ou um dos cursos científico-humanísticos. Entretanto, se não quiser mudar de terra e de escola, só poderá optar por um curso que se enquadre na área de científico-humanísticos. A área de “artes”, por exemplo, pura e simplesmente não existe em nenhuma escola secundária ou colégio da sua cidade. Curioso é o facto de, cerca de 30 anos antes e na mesma cidade, os pais da Sofia terem tido precisamente o mesmo leque de opções.

PREÂMBULO

O relato anterior, que identifica uma situação real, um caso entre milhares, retrata, factualmente, a realidade de um sistema educativo que revela a existência de discrepâncias entre o que está legislado na LBSE vigente e a sua efectiva implementação.

No que concerne à música ao longo do ensino básico obrigatório, apesar de a LBSE consagrar a sua presença ao longo dos 9 anos de escolaridade, na realidade, crê-se que só a uma ínfima minoria dos alunos terá sido proporcionado pelo sistema educativo português aulas de educação musical em todos os ciclos.

Praticamente, será apenas no 2º CEB que as crianças têm oportunidade de contactar com a música de uma forma mais sistematizada e implementada por professores especializados no âmbito da disciplina de Educação Musical. Até lá, grosso modo, limitam-se a aprender umas quantas canções por imitação e, mesmo isso, nem sempre feito da forma mais correcta.

No 3º CEB, como a educação musical tinha carácter opcional e era oferecida, quase exclusivamente, nas escolas da tipologia que abrangia simultaneamente o 2º e o 3º CEB só muito raramente se constituíram turmas uma vez que eram escassos os alunos que a preferiam e raros os encarregados de educação que incentivavam os seus educandos a fazer tal escolha. Entretanto, a partir de 2001, com a reorganização operada no ensino básico, a disciplina de educação musical passou a ser de “oferta de escola” e semestral nos 7º e 8º anos de escolaridade, e de “opção” no 9º ano.

Para além da divergência constatada, entre o que está legislado e a efectiva implementação da educação musical ao longo da escolaridade básica

parece também existir uma enorme discrepância entre o que é preconizado nos programas em vigor e o real desenvolvimento destas disciplinas.

Na última década do séc. XX assistiu-se a uma “invasão” da flauta de bisel nas escolas portuguesas; começou pelo 2º CEB mas até nas poucas escolas do 1º CEB onde existe coadjuvação no desenvolvimento das actividades de educação musical se verificou a mesma tendência. Amiúde se constata que os programas de educação musical são, de alguma forma, relegados para segundo plano e a *praxis* da música nas escolas, quando parecia estarem reunidas as condições para que se desse um salto qualitativo e fossem implementadas metodologias mais activas e diversificadas, tem vindo a sofrer um retrocesso nos últimos anos e, em muitos casos, tem-se cingido à aprendizagem de alguns conceitos musicais básicos desenvolvidos logo no início do ano para que as crianças, no mais curto espaço de tempo, consigam tocar flauta.

Outras vezes, para além da prática de flauta, os professores de educação musical do 2º ciclo optam por seguir, com algum rigor, o livro de apoio adoptado para a disciplina na sua escola, não lhes restando tempo para desenvolver um ensino mais personalizado e mais adequado aos alunos de cada uma das suas turmas ficando, deste modo, presos à forma, à organização dos conceitos e conteúdos, à metodologia, às actividades e às audições propostas que estão, antes de mais, de acordo com a visão do autor do manual sobre o que deve ser a disciplina de educação musical.

Além disso, nos últimos anos, à custa de uma reorganização curricular que juntou disciplinas em departamentos ou áreas departamentais por proximidade entre disciplinas e de um reajustamento no número de horas de cada disciplina a educação musical sofreu, em quase todas as escolas, uma redução no número de horas lectivas por semana. Tal facto obrigou os grupos disciplinares a encontrarem soluções compensatórias na oferta de actividades extra-curriculares, vulgo, clubes de música.

Há ainda a considerar a falta de condições de trabalho para professores e alunos da disciplina. Muitas vezes os docentes de educação musical vêem-se confrontados com espaços inadequados ao desenvolvimento da prática da

música e, na maioria dos casos, deparam-se com poucos, de fraca qualidade e muitas vezes obsoletos recursos instrumentais assim como de outro equipamento necessário, por exemplo, para apoio às audições.

Para além dos problemas mais específicos que afectam o bom desenvolvimento das actividades das disciplinas de educação musical, a música nas escolas portuguesas é (ainda) geralmente encarada pela comunidade educativa apenas como acessório nas apresentações que são feitas para a comunidade, ou nas festas internas levadas a cabo na escola.

Esta visão da música nas escolas é partilhada tanto pelo corpo docente como pelos encarregados de educação e, conseqüentemente, pelos próprios alunos. Tal deve-se, por um lado, ao facto de as disciplinas de educação musical, comparativamente com todas as outras disciplinas, serem relativamente recentes nos *curricula* e, por outro, a questões ligadas à formação inicial de professores, nomeadamente no concernente à vertente pedagógica que quase não existiu até à década de 80 do séc. XX, e também ao modo pouco conveniente e desajustado como os professores de música, na ânsia de alcançar o reconhecimento e validação de competência entre os seus pares, têm encarado a problemática da avaliação à sua disciplina, privilegiando, sobretudo, o produto em detrimento do processo.

Ainda assim, as crianças sentem-se fortemente motivadas para a aprendizagem da música e têm elevadas expectativas à entrada de um novo ano ou de um ciclo em que sabem que vão ter a disciplina de expressão ou educação musical. No entanto, muitas vezes, ou por falta de capacidade do professor, ou em consequência da estrutura apresentada pelo livro de apoio adoptado, ou ainda devido a quaisquer dos outros factores anteriormente referidos, as aulas de música transformam-se em desilusão ou em frustração - para alunos e docentes -, vindo a traduzir-se num afastamento dos jovens em relação à música que é dada nas escolas, passando a dispensá-la ao longo do resto da sua escolaridade.

Verifica-se, portanto, que a situação da disciplina de educação musical ao longo do ensino básico carece de uma reflexão atenta que possibilite uma série de re-ajustamentos tendentes a um adequado desenvolvimento das práticas da

educação musical de modo a ser capaz de corresponder, por um lado, aos anseios dos alunos e, por outro, de proporcionar um desejável bem-estar dos professores desta disciplina. Mas não se pense, no entanto, que o mal-estar dos professores está circunscrito aos docentes de educação musical. O mal-estar que graça, de uma forma generalizada, na classe docente, teve origem nas *“alterações socioeducativas ocorridas nas últimas décadas [que] permitem compreender o surgimento e o agravamento das situações de mal-estar docente [salientando o autor que esse mal-estar tem] muito a ver com o contexto ou ambiente de trabalho do professor, sendo necessário introduzir diversas alterações no plano de formação e no plano sociopolítico [uma vez que] este problema também depende muito dos próprios professores, pois uns realizam-se na profissão e outros não.”* (Jesus,³ 1997: 12 e 13)

Do que anteriormente foi exposto cumpre dizer que o investigador responsável por esta dissertação é, também ele, um docente com mais de duas décadas ao serviço do ensino público. Ao longo desse tempo exerceu, durante dois anos, o magistério primário, sendo o restante dedicado à docência da disciplina de educação musical no 2º CEB numa escola do interior do país, a cujo quadro de nomeação definitiva pertence.

Foi também professor da mesma disciplina nos dois colégios particulares da cidade onde habita; coordenou um projecto apoiado pelo Instituto de Inovação Educacional que proporcionou a leccionação das expressões musical e dramática a todas as crianças dos jardins de infância e do 1º CEB abrangidas pelos agrupamentos de escolas verticais do Centro de Área Educativa da sua área; é professor-formador creditado no âmbito do programa FOCO – Formação Contínua de Professores, tendo realizado uma série de acções e cursos de formação na área das expressões musical e dramática destinados a educadores de infância e professores do 1º CEB; é perito da Associação Portuguesa de Educação Musical para o acompanhamento e desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular do ensino da música no 1º CEB.

Ao nível do ensino superior, trabalhou numa Escola Superior de Educação do distrito a que pertence no âmbito da formação inicial de

³ Saúl de Jesus (n. 1965). Professor na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

professores de educação musical, sendo o responsável pelas áreas da orientação e supervisão pedagógicas.

Paralelamente, no âmbito da sua intervenção social, foi co-fundador de uma associação cultural sem fins lucrativos que possui uma academia de música, inscrita no âmbito do ensino particular, que existe há dezassete anos e que se dedica ao ensino especializado da música, sendo seu director pedagógico desde 1998.

É o director artístico de um grupo de cantares populares que realiza recolha directa de canções tradicionais tendo já produzido três edições fonográficas e é também presidente de uma associação cultural que tem por objectivo a produção de espectáculos musicais com e para crianças.

Ao longo do seu percurso como docente cruzou-se já com milhares de crianças e de jovens. Das crianças que acompanhou nos anos iniciais de actividade docente já nasceram outras crianças, as quais teve oportunidade de acompanhar nos últimos anos em que teve o prazer de exercer o ministério.

Da experiência acumulada constata-se que o sistema educativo português ainda não conseguiu encontrar os caminhos que o orientem no sentido de se alcançar um efectivo sucesso educativo para todos. Do passado recente ressalta o facto de, à medida que os anos passam e, não obstante o empenho dos sucessivos governos e das comunidades educativas, não se terem produzido as mudanças necessárias no sistema educativo capazes de gerar resultados mais positivos e eficazes. Está-se ainda longe dos níveis de sucesso educativo a que todos aspiram e têm direito, dando cumprimento ao disposto no artº 74º (Ensino) da Constituição da República Portuguesa.

Disso mesmo nos dão conta os relatórios internacionais tais como os dos IEA⁴ e SIAEP⁵ e da OCDE,⁶ realizados em 1991, do TIMSS,⁷ em 1995, do IALS,⁸ em 1999, do PISA,⁹ no ano 2000, que apresentaram conclusões que

⁴ IEA - *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*.

⁵ SIAEP - *Second International Assessment of Educational Progress*.

⁶ OCDE - *Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico*.

⁷ TIMSS - *Third International Mathematics and Science Study*.

⁸ IALS - *International Adult Literacy Survey*.

pouco dignificam a educação portuguesa. Outros resultados, ainda, provenientes de estatísticas nacionais realizadas pelo Ministério da Educação e pelo INE¹⁰ também forneceram e continuam a oferecer indicadores pouco abonatórios sobre o desenvolvimento do nosso processo educativo.

⁹ PISA - *Programme for the International Student Assessment*.

¹⁰ INE - Instituto Nacional de Estatística.

INTRODUÇÃO

A sociedade e a educação na viragem do século

No último quartel do séc. XX, a agitação e a violência a par dos progressos económicos e científicos marcaram, segundo Roberto Carneiro,¹¹ um *“período tipicamente de transição cultural e civilizacional onde se amontoam as indefinições, as aparentes perdas de referencial e os problemas de convivência, com a agravante de o sentimento de insegurança ser partilhado à escala da sociedade mundial.”* (In Delors, 2001: 9)

Ainda assim, a entrada no séc. XXI constitui por si só um ponto de viragem, uma fonte de motivação, um renascer de expectativas positivas para um futuro que se quer melhor.

Sem se descurarem as sensações de incerteza e de ameaça que se herdaram do passado recente, o grande desafio que se coloca neste século parece ser o de ensinar as pessoas a viver juntas em harmonia na sociedade mundial cada vez mais matizada pela multiculturalidade. Por isso, o grande investimento deve ser feito nas pessoas, na construção de um verdadeiro humanismo.

Para Roberto Carneiro, *“o novo século é, em essência, sinónimo de horizonte de nova esperança. Uma esperança que, por ser eminentemente humana e humanizadora, elege a prioridade educativa como sua aliada incontornável na edificação de uma nova ordem societal onde todos contam e cada um possa ser capacitado para participar activamente num processo de desenvolvimento que, para o ser, recupera a centralidade da pessoa na sua mais plena e inviolável dignidade.”* (In Delors, 2001: 195)

¹¹ Ministro da Educação de 17 de Agosto de 1987 a 31 de Outubro de 1991.

Pino Aprile¹² salienta, no entanto, que a evolução da espécie humana, tem vindo a perder, paulatinamente, a harmonia com as forças naturais e vem sofrendo de um grande atrofiamento das suas funções intelectuais. Considera que *“o ser humano não é exclusivamente um produto da natureza; a par desta, intervém a outra grande força, a da cultura. E uma e outra cooperam, fazendo com que sejamos aquilo que somos. [Defende ainda que, desde há muito, o homem organiza sistemas sociais que aniquilam os melhores.] Um dos multiplicadores mais conhecidos da imbecilidade é o chamado princípio de Peter (...) segundo o qual: «Em qualquer ordem hierárquica, cada indivíduo tende a ser promovido até chegar ao seu nível de incompetência; deste modo, não há posto que não tenha por destino cair nas mãos de um incapaz.»* (2003: 76 a 89)

É reconhecido pela filo-ontogénese que «a função faz o órgão e o órgão faz a função» e as funções intelectuais, à semelhança de outras faculdades ou órgãos, precisam de ser continuamente estimuladas para que se mantenham em constante actividade e não se atrofiem.

Contra o que é natural no homem, que tende a duvidar, a criticar e a inovar, a organização hierárquica da sociedade exerce uma forte pressão sobre os que dela passam a fazer parte, para que se comportem segundo as suas regras pré-definidas. Seria até indesejável que todos os membros da sociedade levantassem questões, contrariassem ou discutissem sobre as soluções já encontradas já que, dessa forma, bloqueariam a actividade da organização. Aprile (2003: 97 a 119) afirma que *“a inteligência, para as sociedades, é como a areia que emperra as engrenagens; representa um risco para o funcionamento dos seus mecanismos. (...) É por isso que a estupidez é necessária: trata-se da linfa vital da sociedade humana. É a regra, o motor, que a faz funcionar. [Por estas razões, a imbecilidade tenderá a aumentar e, apesar de parecer ser frutuosa a permanência da estupidez nas organizações sociais contemporâneas, alimentando e facilitando a sua conservação e progresso, o autor sustenta, no entanto, que] a sociedade nasceu para ajudar o homem a desenvolver os seus dotes e as suas aptidões, e não para reprimir umas e outros [e entende que] a única possibilidade de salvação ao nosso alcance, quer individualmente quer como espécie, reside nas nossas faculdades mentais. Será o espírito crítico a salvar-nos (...).”*

¹² Jornalista e escritor italiano.

A Escola, enquanto estrutura social organizada e hierarquizada, tem sido *“um poderosíssimo instrumento de nivelamento por baixo dos dotes intelectuais. Sobretudo hoje em dia, numa situação em que todas as instituições de ensino, sem excluir as universidades, adquiriram dimensões enormes. O ensino de massa, que nos países avançados é uma realidade há cerca de dois séculos, não produziu bases culturais activas: até mesmo no que se refere à luta contra o analfabetismo, as fotonovelas e as bandas desenhadas revelaram maior eficácia.*

A escola molda pessoas que entram na idade adulta com uma mesma e escassa bagagem de noções, ao mesmo tempo que mortifica as poucas inteligências notáveis que a frequentam – as desses jovens mais curiosos e ricos em aptidões, obrigados, assim, desde a infância, a adoptar o ritmo dos seus companheiros mais atrasados.” (Aprile, 2003: 134)

Importa reequacionar o papel que cada indivíduo desempenha na sociedade, contrariando a visão negativa e pessimista, assegurando que cada membro, enquanto ser único, possa viver com os demais sem que perca a liberdade, a autonomia, a independência e o sentido crítico.

Segundo Delors¹³ (2001: 15) a educação do futuro, à escala duma sociedade mundial, *“surge, mais do que nunca, no centro do desenvolvimento tanto da pessoa humana como das comunidades. Cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem excepção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projecto pessoal.”*

Nesse sentido, o relatório elaborado para a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI aponta para uma educação ao longo da vida que se deve basear *“em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser.*

‘Aprender a conhecer’, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar um pequeno número de matérias. (...)

¹³ Jacques Delors (n. 1925). Presidente da Comissão Europeia (1985-1995) e Presidente da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI, da UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.*

'Aprender a fazer', a fim de adquirir, não somente, uma qualificação profissional mas, duma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipa. (...)

'Aprender a viver juntos' desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projectos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

'Aprender a ser', para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar...

Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento doutras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspectiva deve, de futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto ao nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas.” (Delors, 2001: 88)

Os discursos educativos no último quarto do séc. XX em Portugal

Em Abril de 1974 estava ainda em fase de implementação a Reforma¹⁴ Veiga Simão.¹⁵ A legitimação dessa reforma associava educação e democracia e preconizava a democratização do acesso à escola através da instauração do princípio da igualdade de oportunidades a fim de se alcançar a justiça educativa. Pretendia-se também que, aliada à ideia de uma educação meritocrática, se assegurasse “*uma modernização do sistema educativo português, seguindo os padrões dos países da Europa Ocidental.*” (Correia,¹⁶ 2000: 6),

¹⁴ Lei nº 5/73 de 25 de Julho.

¹⁵ José Veiga Simão (n. 1929). Político durante o Estado Novo e durante a Terceira República. Ministro da Educação Nacional (1970 a 1974); Ministro da Indústria e Energia (1983 a 1985) e Ministro da Defesa Nacional (1997 a 1999).

¹⁶ José Alberto Correia. Professor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

A partir do 25 de Abril tratou-se, *“portanto, de fundar uma cidade educativa regida pelos princípios da democracia e da participação e de construir uma educação capaz de contribuir para a consolidação da cidade democrática.”* (Correia, 2000: 7)

Este processo foi acompanhado por um desenvolvimento da escolarização que procurou assegurar a igualdade de oportunidades no acesso e estimular a participação de todos os intervenientes do processo educativo. No entanto, a falta de experiência participativa aliada às dúvidas e às diferentes perspectivas acerca do desenvolvimento do sistema educativo e às funções da Escola proporcionaram um clima de instabilidade.

Foi durante o mandato de Sottomayor Cardia¹⁷ que se verificou a *“consolidação de uma definição política da contribuição da educação para a democracia [que se sustentava] numa formalização jurídica vocacionada para garantir uma ordem estável consolidada no respeito de um conjunto de referenciais preestabelecidos.”* (Correia 2000: 10)

A ideologia democratizante dava, assim, lugar à ideologia democrática e a legitimidade da intervenção no campo educativo caracterizou-se pelo asseguramento da ordem educativa, através da regulamentação e do respeito por um conjunto de regras bem definidas que procurava eliminar dos currículos escolares as áreas de formação mais ligadas aos contextos sociais.

Na década de 80 do séc. XX, a preocupação com o currículo democrático foi relegada para segundo plano e os discursos educativos passaram a preocupar-se com a eficácia, com a qualidade e com a formação para o trabalho. A estrutura do currículo espelhava um forte investimento da ciência e da tecnologia no processo de escolarização pois só elas ofereciam condições para um eficaz desenvolvimento social e económico traduzido na criação de oportunidades de emprego e na retoma do crescimento da economia.

Durante as duas últimas décadas do século passado atribuiu-se uma importância tal ao domínio económico que a própria ciência e a tecnologia acabaram por ser consideradas como bens económicos e instrumentos

¹⁷ Mário Sottomayor Cardia (1941-2006). Ministro da Educação e Investigação Científica de 23 de Julho de 1976 a 23 de Janeiro de 1978; e Ministro da Educação e Cultura de 23 de Janeiro a 29 de Agosto de 1978.

indispensáveis para o desenvolvimento da competitividade nacional nos mercados internacionais.

As reformas educativas operadas durante este período apelaram a uma diferenciação pedagógica e administrativa.

A nível pedagógico foi proposto que as escolas intervissem na definição dos planos de estudo, que elaborassem projectos educativos próprios adaptados ao contexto escolar e que se reforçassem e dinamizassem as relações entre todos os elementos integrantes da comunidade educativa. A diferenciação dos estabelecimentos escolares, por um lado, ofereceu aos pais e alunos a possibilidade de poderem escolher a escola cujo projecto de formação mais lhes agradava, quer fosse da rede pública ou da rede privada - que então conhecia um forte incremento - e, por outro, deu origem ao aparecimento de observatórios da qualidade das escolas.

Relativamente à administração, e fruto da diferenciação pedagógica operada, a escola libertou-se, finalmente, da tutela burocrático-administrativa do Estado, situação que provocou alterações na sua forma de intervir.

O emergente discurso da modernização ou da empresarialização educativa não coincidia, no entanto, com a matriz da sociedade portuguesa.

Apesar de a ideologia da modernização permanecer no sistema educativo português surgiu uma outra, ainda nos anos 90, a ideologia da inclusão, particularmente permeável aos problemas sociais e assente no pressuposto que o sistema educativo é uma organização em rede de escolas ou de comunidades educativas autonomizadas, capaz de encontrar as respostas adequadas à diversidade de interesse dos seus alunos e de conciliar interesses contraditórios.

O êxito deste novo sistema educativo dependia então das características de todos quantos nele participavam. Aos professores, nomeadamente, era pedido que possuíssem qualidades éticas que assegurassem o respeito e a tolerância relativamente à diferença, que demonstrassem ser capazes de, no campo técnico-pedagógico e organizacional, realizar uma correcta organização curricular a fim de que fossem desenvolvidas estratégias e actividades conducentes ao sucesso educativo de todas as crianças.

Para levar a cabo o ideal da escola inclusiva, foi institucionalizada a formação contínua dos professores, por um lado, e, por outro, atribuiu-se grande importância às componentes locais do currículo e criaram-se os currículos alternativos com a intenção de intervir, de forma cirúrgica, junto das diferenças identificadas.

O sistema educativo promoveu um processo de escolarização cada vez mais intensivo e extensivo, onde os professores passaram a ser chamados a cumprir verdadeiras “missões impossíveis” devido à complexificação de uma cultura de projectos que, a par das aprendizagens consideradas tradicionais, envolvem áreas como: a educação para a paz, a educação inter e multicultural, educação para a cidadania, a educação para a saúde, a educação sexual, a educação para a defesa do ambiente, a educação para a defesa do património e outras.

O estado actual do ensino básico português

Nos nossos dias, um país, para se considerar civilizado, tem de proporcionar uma educação de qualidade a todos os seus cidadãos. Para tal, importa que possua uma ambiciosa visão educativa capaz de evitar as injustiças sociais que acompanharam o desenvolvimento da humanidade e que se traduziram no acesso à educação por parte de alguns privilegiados, como se o talento e o génio escolhessem a classe social a que cada um pertencia. Actualmente, a escola está incumbida de promover o combate à exclusão.

Em Portugal já se percorreu um longo caminho no sentido de proporcionar igualdade de oportunidades a todos os cidadãos mas tropeça-se inúmeras vezes numa escola e num sistema educativo que nem sempre dão ou conseguem, ou podem dar cumprimento aos preceitos inscritos nos diversos diplomas legais publicados, enviesando os princípios e objectivos gerais da educação que se encontram consagrados na Constituição da República Portuguesa e que são reiterados na LBSE.

Muitos profissionais de ensino são unânimes em considerar que temos hoje um sistema que nivela por baixo e constata-se que continuam a existir

grandes fossos de âmbito social, cultural e até económico, que condicionam a obtenção de um sucesso educativo, que se pretende para todos os alunos. Além disso, essas diferenças continuam, como no passado, a marcar as novas gerações, no entanto, com uma agravante: baixou o grau de exigência numa procura desenfreada de melhores números de sucesso educativo para serem apresentados na Europa.

Uma ilustração do que atrás foi dito no que concerne ao período correspondente à escolaridade básica pode ser encontrada em Ribeiro¹⁸ (2003: 98 a 101): *“O momento apoteótico do disseminado facilitismo em que vivemos no ensino básico é constituído pelas reuniões de avaliação, em especial as de final de ano, em que se decide a transição ou a reprovação dos alunos. (...) A verdade é que há falta de critério, pouca seriedade e pouco rigor no domínio da avaliação. (...) Todo o sistema favorece o facilitismo. Há casos absurdos de alunos que chegam às reuniões de avaliação de final de ano com, por exemplo, seis negativas, num total de nove disciplinas, e passam de ano. Suspeitamos ainda, senão de todas, de algumas das positivas serem de si já favorecidas. Na reunião de avaliação muitas vezes sem que nada de sólido o justifique, para além dos sempre disponíveis problemas familiares, três negativas podem transformar-se em positivas. O aluno transitará. (...) Entre os inícios dos anos 90, quando iniciei a actividade docente, e os dias que correm, constato que o facilitismo nas avaliações do ensino básico tem vindo num crescendo galopante que é necessário travar (...).”*

As consequências deste estado de coisas são tão mais graves quanto mais baixo é o meio sócio-económico e cultural da proveniência dos alunos contribuindo para a manutenção de desigualdades sócio-culturais.

Nas sociedades ocidentais tem-se vindo a constatar uma crescente preocupação em avaliar os produtos da educação, os resultados, por um processo de pilotagem.¹⁹

¹⁸ Gabriel Sérgio Mithá Ribeiro (n. 1965). Professor de História do ensino básico e secundário.

¹⁹ *“A pilotagem pode definir-se como uma tomada de decisão, a nível macroscópico (isto é, de um sistema ou de um subsistema educativo), ou microscópico (isto é de um estabelecimento, ou até mesmo de uma aula), na base de dados verificados tão objectivamente quanto possível, relativos à situação, ao funcionamento ou aos produtos dos sistemas.”* (Landsheere, 1997: 11).

Em Portugal, foram realizados alguns estudos na área da educação musical. Há, contudo, necessidade de, tal como menciona Palheiros²⁰ (1993), se aprofundar a avaliação de programas e resultados.

Enquadramento do Estudo

Cerca de duas décadas após a publicação da LBSE, da entrada em funcionamento das ESE e da entrada em vigor dos programas de educação musical para o ensino básico, faz sentido reflectir sobre o enquadramento e a implementação da disciplina de educação musical ao longo do ensino básico. Este estudo confinar-se-á aos alunos a frequentar o 10º ano de escolaridade em escolas públicas de Portugal Continental.

Pressuposto

- No final da escolaridade básica obrigatória, grande parte dos objectivos definidos nos programas de educação musical não são alcançados pela maioria dos alunos.

Objectivos

Conhecer:

- os graus de aproximação ou de afastamento entre alguns dos objectivos definidos nos programas da educação musical e os resultados alcançados pelos alunos no final da escolaridade básica obrigatória.

- a visão dos jovens sobre o modo como decorreu o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de educação musical ao longo da escolaridade básica obrigatória.

²⁰ Graça Boal Palheiros. Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Porto.

- a relação dos jovens com a música ao longo do período referente à escolaridade básica obrigatória.

- a relação que os jovens mantêm com a música no quotidiano e as suas preferências musicais.

Metodologia

Optou-se pelo método de inquérito por questionário e elaborou-se um estudo prévio com o intuito de aquilatar a adequação do formato, o número total de perguntas e tempo dispendido nas respostas, eventuais dificuldades de compreensão e de preenchimento do instrumento de trabalho.

A partir da realização do estudo-piloto e da reflexão subsequente, elaboraram-se dois questionários que foram passados a uma amostra constituída por 807 alunos, representativa de um universo de cerca de 90 000 alunos, reflectindo um nível de confiança de 99% e um índice de confiança de 4,52.

Decidiu-se também que o investigador presidiria a todos os encontros com os alunos-respondentes a fim de garantir as mesmas condições e de evitar situações que, de algum modo, pudessem vir a prejudicar a recolha dos dados e seu posterior tratamento, enviesando os resultados finais.

Foram envolvidas nesta investigação 50 escolas da rede pública de diferentes tipologias e representando todas as Direcções Regionais de Educação do Continente.

Organização da Dissertação

A dissertação está organizada em duas grandes partes terminando com as Conclusões e as Recomendações do investigador.

A primeira parte, atendendo aos vários domínios com os quais a disciplina de educação musical se inter-relaciona, é constituída por três capítulos destinados a realizar o enquadramento teórico necessário.

Com efeito, a expressão «educação musical» relaciona-se, designadamente, com a educação em geral, com o período da escolaridade básica dos sistemas educativos ocidentais, com a educação artística e com a música. E esta, enquanto actividade humana, envolve-se com outras áreas do saber como a antropologia, a sociologia, a psicologia, a pedagogia e a filosofia.

O capítulo 1 aborda o conceito de educação e revisita alguns referenciais pedagógicos, modelos pedagógicos, e princípios que, ao longo do tempo, foram surgindo no panorama educacional e que, na maior parte dos casos, se mantêm pertinentes nos tempos hodiernos. Em seguida, desenvolve a evolução da escolaridade básica obrigatória em Portugal experimentou, desde o século XIX até aos nossos dias.

O capítulo 2 é dedicado às artes na educação, uma vez que a «educação musical» se integra num domínio mais vasto designado por educação artística. Nesta linha, discorre-se sobre a importância, as relações e o papel das artes na educação, e reflecte-se sobre o percurso que o ensino artístico realizou em Portugal nos últimos dois séculos e como se encontra hoje implementado no sistema educativo.

O terceiro capítulo, mais extenso, debruça-se sobre o domínio mais específico da educação musical. Aí se aborda o conceito de música e a evolução da educação musical na educação ocidental. Nomeiam-se os principais pedagogos musicais do século XX e as suas visões para o desenvolvimento da educação musical nas escolas. Em seguida apresentam-se alguns contributos da psicologia para esta área; as teorias revolucionária das inteligências múltiplas de Gardner e de Reimer; e reflecte-se sobre a importância da existência de uma filosofia da educação musical que, por lado, sustente a implementação e o desenvolvimento da disciplina de educação musical no sistema educativo e que, por outro, possa orientar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes. Por fim, descreve-se a actual situação da educação musical no ensino básico português: a sua

implementação, os programas, as orientações curriculares, as orientações programáticas, os princípios orientadores, os conteúdos, os objectivos, as orientações metodológicas, a avaliação, as competências essenciais e os perfis terminais dos alunos ao longo dos três ciclos de escolaridade. O capítulo termina, recorrendo a investigações já realizadas, reflectindo sobre a problemática da formação dos professores de educação musical para o ensino básico.

A segunda parte é totalmente dedicada ao estudo realizado e é constituída por três capítulos.

O primeiro capítulo faz o enquadramento metodológico do estudo a partir da definição do problema e dos objectivos que pretende alcançar, o âmbito do estudo e a população-alvo, a amostra e os procedimentos da recolha dos dados e as decisões sobre a análise dos dados, e a caracterização geral dos respondentes. É também apresentado e descrito o instrumento de recolha de dados elaborado especificamente para esta investigação e a realização do estudo-piloto.

O capítulo 2 apresenta e analisa dos resultados obtidos a partir do instrumento de recolha de dados.

No terceiro capítulo proceder-se-á à discussão dos resultados apurados.

Iª PARTE

Enquadramento teórico

Capítulo 1

Educação e Escolaridade Básica Obrigatória

1.1 – Conceito de Educação

Etimologicamente, «educação» vem do latim «*educare*» e «*educere*». *Educare* significa criar e alimentar e *Educere*, significa, literalmente, fazer sair à força.

Ao longo da História o conceito de educação sofreu alterações, moldando-se, de acordo com os avanços do conhecimento e da tecnologia e ao sabor dos ditames das sociedades, culturas, sistemas económicos e políticos.

O racionalista Platão²¹ defende a existência de dois mundos: “*o mundo do intelecto e o mundo dos sentidos e só o primeiro é conhecimento verdadeiro. Atinge-se o mundo dos sentidos pela percepção sensorial e o mundo do intelecto pela razão e pelo entendimento. A razão é de categoria mais elevada e ocupa-se das ideias puras (...).*” (Marques,²² 2001: 32).

A distinção estabelecida coloca em plano inferior aquilo que é empírico no homem e, de acordo com Suchodolsky²³ (1978: 19), Platão concebe “*a educação como medidas para desenvolverem no homem tudo o que implica a sua participação na realidade ideal, tudo o que define a sua essência verdadeira, embora asfixiada pela sua existência empírica.*”

Para Aristóteles²⁴ “*a educação consiste na aquisição do organismo virtuoso, ou seja, na formação de hábitos morais, que se transformem como que numa segunda natureza, que, de alguma forma colmate o hiato entre conhecimento teórico e*

²¹ Platão de Atenas (428/27 a.C. - 347 a.C.). Filósofo grego. Discípulo de Sócrates, fundador da Academia e mestre de Aristóteles.

²² Ramiro Marques (n. 1955). Professor da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

²³ Bogdan Suchodolsky (1903-1992). Professor da Universidade de Varsóvia, director do Instituto de Ciências Pedagógicas e membro da Academia Polaca de Ciências.

²⁴ Aristóteles de Estagira (384 a.C.-322 a.C.). Filósofo grego que muito influenciou o pensamento ocidental.

conhecimento prático e supra as resistências dos apetites ao império racional da vontade.” (Simões,²⁵ 1995: 9)

S. Tomás de Aquino,²⁶ embora influenciado pela filosofia de Aristóteles e de Platão, “estabeleceu uma síntese entre o pensamento aristotélico e a tradição cristã. (...) fez sua a teoria aristotélica da finalidade última, mas cristianizou-a, introduzindo-lhe a concepção agostiniana da cidade de Deus: a finalidade última, isto é a beatitude, não é alcançável neste mundo, mas apenas na outra vida, mediante a visão de Deus.” (Marques, 2001: 75 a 77)

Nos últimos séculos da Idade Média as novas correntes de pensamento criadas pelos humanistas retomaram para a educação os antigos ideais clássicos que defendiam uma harmoniosa união do homem com a natureza.

No Renascimento, com os movimentos da Reforma religiosa e da Contra Reforma e o aparecimento e desenvolvimento da imprensa, a educação foi-se estendendo a sectores cada vez mais amplos da população outorgando aos homens “o direito de viverem de acordo com o seu pensamento”. (Suchodolski, 1978: 27)

Em meados do séc. XVII quando o empirismo e o racionalismo ingleses estavam a ter grande repercussão na Europa, Comenius,²⁷ herdeiro da tradição humanista do Renascimento, criou o primeiro programa organizado de escolarização universal preconizando uma educação elementar para todos, independentemente do género e do nível económico, e que respeitasse o desenvolvimento mental de cada criança.

O séc. XVIII europeu, fica indissociavelmente ligado à educação e à vontade de divulgar o saber e popularizar o conhecimento, fazendo ressaltar o papel das experiências vividas pelos homens. No Iluminismo, a educação assume a tarefa de libertar o homem retirando-o da sua menoridade, capacitando-o para “*se servir do seu entendimento sem a orientação de outrem.*” (Marques, 2001: 131)

²⁵ António Simões. Professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

²⁶ Tomás de Aquino (1225-1274). Filósofo e teólogo medieval italiano.

²⁷ Jan Amos Komenský (Comenius) (1592-1670). Pedagogo, cientista e escritor. Autor do livro «Didáctica Magna».

O educador alemão Herbart²⁸ que viveu entre os séculos XVIII e XIX, defendeu o conceito de desenvolvimento harmonioso das capacidades individuais a partir da experiência social e da experiência dos objectos.

Durante todo o séc. XIX a educação, progressivamente, foi-se democratizando e a maior parte dos países industrializados conseguiu levar quase toda a população infantil à escola reduzindo, drasticamente, o analfabetismo.

John Dewey,²⁹ filósofo pragmatista norte-americano que viveu entre os meados do séc. XIX e XX, defendeu o conceito de educação para a cidadania que se baseava num modelo pedagógico centrado nos princípios da actividade, da utilidade, da democracia e em projectos interdisciplinares destinados a resolver problemas da vida real.

O século XX foi pródigo na reflexão sobre educação. Assente nos ideais da Revolução Francesa desenvolveram-se várias teorias que tiveram em comum a defesa da democratização do acesso à educação salvaguardando as características individuais de cada um.

Em 1948, estes princípios foram consignados e alargados na Declaração Universal dos Direitos do Homem aprovada pelas Nações Unidas (ONU). Nos pontos 1 e 2 do artº 26º, refere-se expressamente que *“toda a pessoa tem direito à educação [e que] a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana (...).”*

Em Portugal, a Constituição da República Portuguesa consagra, no ponto 2 do artº 16º relativo ao âmbito e sentido dos direitos fundamentais que *“os preceitos constitucionais e legais relativos aos direitos fundamentais devem ser interpretados e integrados de harmonia com a Declaração Universal dos Direitos do Homem [e, nos pontos 1 e 2 do artº 73º relativo à educação, cultura e ciência estabelece que] todos têm direito à educação [e que] o Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para o desenvolvimento da*

²⁸ Johann Friederich Herbart (1776-1841). Pedagogo e intelectual alemão.

²⁹ John Dewey (1859-1952). Filósofo e pedagogo norte-americano. Defensor intransigente das virtudes do individualismo e dos valores da democracia, identificando o seu nome de um modo definitivo com a educação secular, de massas, que caracterizou o século XX.

personalidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.”

O pedagogo português Rui Grácio³⁰ (s. d: 41 e 92) define educação, de forma sintética e poética, ao considerar que ela consiste na “*faina de humanização*”. Nesta linha, a escola é considerada como “*uma oficina de humanidade*”.

1.2 – Referenciais Pedagógicos

Etimologicamente, o termo «pedagogia» deriva do grego «*paidagogia*» e define os fins e os meios capazes de conduzir as crianças ou, por outras palavras, realizar a educação. Era ao “*paidagos*”, que competia conduzir a criança, no caso, o escravo que acompanhava a criança à escola.

Os primeiros pedagogos da criança são, naturalmente, os seus pais. Só mais tarde essa responsabilidade será partilhada pela escola.

Na Idade Média, a Igreja era a principal detentora do saber, exercendo, quase em exclusividade, a tarefa da educação. A criança era entendida como um homem em miniatura, cujo pensar e sentir eram idênticos aos do adulto e o modelo pedagógico então adoptado sustentava-se na imobilidade e passividade, partindo do princípio que só a memória verbal fixava as coisas no espírito. Este modelo, denominado «ensino tradicional», perdurou no tempo e encontrou na Companhia de Jesus³¹ os pedagogos que melhor o aplicou.

³⁰ Rui Grácio (1921-1991). Professor de Filosofia e Secretário de Estado da Orientação Pedagógica entre Julho de 1974 e Julho de 1975.

³¹ A Companhia de Jesus foi fundada por Inácio de Loyola. Os jesuítas tiveram um significativo impacto nas escolas da Europa entre os séculos XVI e XVIII. “*A organização pedagógica dos colégios jesuítas foi influenciada pela cultura barroca. Ordem, disciplina e método constituíam as três características predominantes da pedagogia dos jesuítas. A metodologia mais vulgar consistia numa subtil mistura de exposições do professor, leitura de textos, exercícios e disputas orais. As famílias delegavam os seus poderes nos responsáveis pelos colégios [e] a disciplina era entendida como uma forma de envolvimento de todo o colégio num ambiente de respeito, ordem e hierarquia.*” (Marques, 2001: 101). Decorrente da ordem, disciplina e respeito pela hierarquia, quase não existiam castigos; em contrapartida, os jesuítas promoviam os reforços positivos, nomeadamente através dos quadros de honra e competições académicas.

A partir do séc. XVI este modelo foi sendo posto em questão e, numa perspectiva cronológica, Erasmo,³² Lutero,³³ Rabelais,³⁴ Montaigne,³⁵ Comenius, Descartes,³⁶ Rousseau,³⁷ Taine,³⁸ Le Bon³⁹ e Ferrière,⁴⁰ entre outros, criticaram o sistema de ensino do seu tempo e contribuíram para o avanço das concepções de educação.

Erasmo condenou a rigidez da disciplina, propôs uma pedagogia baseada na benevolência e na ternura e preconizou o ensino por objectivos. A ele se deve a afirmação “*Sciência sem consciência é a ruína da alma*.” (Chasteau, 1927:10)

Ainda no séc. XVI, Montaigne e Rabelais defenderam um ideal educativo que tivesse em consideração tanto as tendências como as faculdades das crianças. Pretendiam que o seu desenvolvimento acontecesse no seu meio natural e de uma forma livre, e que se lhes ensinasse a pensar por si mesmas, deixando que vivessem a sua própria vida. Montaigne entendia que o papel da educação deveria incidir na assimilação e não no acumular de conhecimentos. Rabelais insurgiu-se também contra a excessiva utilização do exercício da memória.

Comenius, no séc. XVII, afirmou, criticamente, que a educação do seu tempo “*exigia uma cabeça de aço para não sucumbir ao peso das matérias do ensino*;

O plano de estudos era muito extenso e à forte componente académica era acrescentada uma forte componente recreativa e desportiva.

³² Erasmo de Roterdão (1466-1536). Teólogo e Humanista holandês. Tentou libertar os métodos da Escolástica da rigidez e do formalismo das tradições medievais.

³³ Martinho Lutero (1483-1546). Teólogo alemão. É considerado o pai espiritual da Reforma Protestante.

³⁴ François Rabelais (1483-1553). Padre francês do Renascimento. A sua obra constitui uma das mais originais manifestações da crença do homem nas suas capacidades.

³⁵ Michel Montaigne (1533-1592). Escritor e ensaísta francês.

³⁶ René Descartes (1596-1650). Filósofo, Físico e Matemático francês. É considerado um dos pensadores mais importantes e influentes da história da humanidade.

³⁷ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Escritor, teórico político e um compositor musical autodidacta. Uma das figuras marcantes do Iluminismo francês, é também um precursor do Romantismo.

³⁸ Hippolyte Taine (1828-1893). Historiador francês.

³⁹ Gustave Le Bon (1841-1931). Psicólogo francês, fundador da Psicologia Social.

⁴⁰ Adolfo Ferrière (1879-1960). Professor de Psicologia e Pedagogia no Instituto J.J.Rousseau em Genebra. Destacou-se como um dos mais acérrimos defensores da Escola Activa.

um corpo de ferro, para resistir ao martírio; um assento de chumbo para não fugir aos bancos escolares e uma bolsa cheia de ouro para pagar mestres, vivos e mortos.”
(Agudo,⁴¹ s.d.: 6)

O humanista inglês, Locke,⁴² defendeu a importância de formar homens preparados para enfrentar a vida com sentido prático.

Descartes recorreu aos métodos racionais para incitar a inteligência e o despertar de ideias claras e distintas fazendo a apologia de uma educação que privilegiasse o estudo de factos.

Rousseau, através da publicação de «*Emílio*», defendeu um sistema de educação geral baseado numa profunda análise da natureza humana, facto que o colocou na história da educação como impulsionador das modernas correntes pedagógicas.

Pestalozzi,⁴³ na senda de uma educação verdadeiramente humana, baseou a sua acção no real e reprovou a educação livresca e o uso abusivo da memorização. Além disso, reconheceu a função social do ensino e foi um dos defensores de uma escola extensiva a todos.

Taine, Le Bon e, mais tarde, Ferrière, na linha de Pestalozzi, preocuparam-se em formar homens de vontade e de iniciativa, com espíritos claros e bem informados.

Nas primeiras décadas do séc. XX emergiu o Movimento da Escola Activa que preconizava uma linha pedagógica baseada no brincar, principal e natural actividade da criança. O jogo e a imitação constituiriam os principais meios proporcionadores de aquisição de experiências, aumentando os índices de interesse, concentração e de motivação que facilitavam e melhoravam o rendimento escolar. Nesta linha, conhecida como Escola Activa, encontraram-

⁴¹ Dias Agudo (1898-1984). Professor e humanista democrático que defendeu uma «Educação Construtiva», isto é, uma educação que abarcasse a totalidade do ser humano.

⁴² John Locke (1632-1704). Filósofo e Psicólogo inglês. Considerado o fundador do Empirismo.

⁴³ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Pedagogo suíço. Defendeu o método pedagógico de partir do mais fácil e simples para o mais difícil e complexo.

se os pedagogos Ferrière e Claparède⁴⁴ na Suíça, e Dewey nos Estados Unidos.

John Dewey influenciou grandemente os movimentos pedagógicos progressistas da primeira metade do séc. XX ao considerar que a finalidade da educação consistia em dar condições às crianças para que resolvessem por si próprias os seus problemas estimulando o espírito de iniciativa e de independência, procurando orientá-los à autonomia e ao auto-governo, virtudes de uma sociedade democrática. Defendeu a existência de um sistema de educação pública, capaz de combater as desigualdades sociais; pugnou por escolas que funcionassem como pequenas organizações democráticas, auto-governadas por professores e alunos e incrementou a adopção do método científico na sala de aula e a utilização do trabalho de projecto como forma de construção do conhecimento e de educar para a democracia.

Maria Montessori⁴⁵ também defendeu o modelo pedagógico experimental, convicta de que o ensino devia, por um lado, respeitar as leis naturais do desenvolvimento da criança e, por outro, proporcionar uma relação directa entre as crianças e os objectos incrementando o exercício dos sentidos. No início do séc. XX abriu as «*Casa dei Bambini*», entre nós designadas por Jardins de Infância, que se caracterizavam por um grande cuidado com o material utilizado e pela sua disposição na sala de aula. O ambiente vivido na sala de aula era de liberdade e de respeito pela individualidade de cada criança que podia, no entanto, recorrer a um educador e contar com a sua disponibilidade e ajuda sem que necessariamente lhe transmitisse informações ou instruções.

O pedagogo belga, Decroly,⁴⁶ atribuiu um relevante papel à herança e ao meio físico e social no desenvolvimento de cada criança. Adoptou como divisa pedagógica “*a escola pela vida, para a vida*” (Marques, 2001:16) e o seu

⁴⁴ Édouard Claparède (1873-1940). Neurologista suíço e Psicólogo do desenvolvimento infantil.

⁴⁵ Maria Montessori (1870-1952). Educadora e Médica italiana.

⁴⁶ Jean-Ovide Decroly (1871-1932). Professor e Psicólogo, co-fundador da Liga Internacional da Escola Nova.

contributo ficou marcado pela criação de um «Método Global»⁴⁷ de leitura que se propunha “pôr” a ler e a escrever a maioria das crianças em cerca de três meses. Além disso, defendeu um programa educativo escolar baseado em quatro centros de interesse, em torno dos quais se desenvolvia toda a aprendizagem que se apresentava organizada em espiral, e que correspondiam a quatro necessidades humanas fundamentais: a necessidade de alimentos, a necessidade de protecção contra os elementos da natureza, a necessidade de defesa contra os perigos da natureza, e a necessidade de agir e trabalhar solidariamente numa sociedade.

Célestin Freinet⁴⁸ preconizava uma educação que proporcionasse aos alunos a realização de um trabalho real e entendia que a aprendizagem através da experiência se revelava mais eficaz. Em alternativa aos manuais escolares, eram produzidos os «Livros da Vida»⁴⁹ e publicado o «Jornal Escolar». Considerava também essencial que o professor tomasse em consideração os conhecimentos que os alunos já possuíam e que eram o fruto do meio em que viviam para que se proporcionasse o desenvolvimento de uma empática interacção entre professor-aluno e entre a escola e a comunidade.

Dissidentes do movimento pedagógico criado por Freinet como é exemplo Michel Lobrot⁵⁰ derivaram para uma corrente pedagógica que foi designada por Pedagogia Institucional.⁵¹ Lobrot condenou a planificação do ensino entendendo-a como um empecilho à criatividade do grupo e defendeu a

⁴⁷ A leitura inicia-se “com o emprego de frases inteiras e de palavras provindas das actividades imediatas e reais da criança [partindo do princípio] que a frase representa uma ideia completa e concreta, à qual estão associados as emoções e interesses da criança [e, por isso,] fixa-se e retém-se com maior facilidade que a palavra isolada, dividida em sílabas e letras.” A escrita desenvolve-se a seguir à iniciação à leitura e assenta no pressuposto que “o aluno, por causa da sua visão global, escreve primeiro a frase conhecida e, a pouco e pouco, chega a expressar-se mediante a escrita de um modo mais ou menos legível.” (Marques, 2001: 166)

⁴⁸ Celestin Freinet (1896-1966). Pedagogo francês.

⁴⁹ Os «Livros da Vida» eram escritos, organizados e ilustrados pelas próprias crianças a partir de vivências directas obtidas pelas inúmeras saídas ao ar livre e passeios pelo campo. Esses livros continham também outros textos que provinham da correspondência interescolar.

⁵⁰ Michel Lobrot (n. 1924). Pedagogo e Psicoterapeuta francês.

⁵¹ O movimento institucionalista defende que “a escola se estruture inteiramente em princípios de liberdade, de autonomia, de democracia e de relacionamento. Isto corresponde a propostas que já foram feitas no início do século [XX] por grandes pedagogos como Montessori, Dewey, Decroly, Freinet, etc., mas provavelmente é necessário ir mais longe e considerar que não se deve apostar no interesse, como fizeram os métodos activos, mas sim na iniciativa, na criatividade, na auto-determinação.” (Lobrot, 1995:67)

autogestão escolar. A prática educativa passava a suprimir a relação de dependência entre professor e aluno dando a este a possibilidade de decidir por ele mesmo o que iria fazer. Ao professor cabia o papel de animador de grupo e de conselheiro levando cada aluno a tomar decisões, as suas próprias decisões, acreditando “*que o educando, e ainda mais o grupo, é capaz de aprender e educar-se por si próprio.*” (Marques, 2001: 186)

Baseado na teoria de condicionamento operante⁵² de Skinner⁵³ surgiu o modelo pedagógico comportamentalista-associacionista pressupondo que a educação consiste na aprendizagem de determinadas respostas por parte da criança que mais tarde lhe serão úteis para a vida. Nesta óptica, a aprendizagem resulta das consequências que um estímulo tem para o sujeito, sendo que esse estímulo passa a actuar como reforço de uma conduta. E quanto mais rápido acontecer o reforço - positivo ou negativo - maior será o seu grau de eficácia. Por isso, ao bom ensino “*corresponde a capacidade de organizar a sequência de reforços apropriadas ao aluno e, em seguida, verificar se a apresentação desses reforços é contingente à emissão da resposta correcta do aluno.*” (Sprinthall, 1990: 244). Deste modo, ao professor estavam reservados os papéis de liderança, de programador e de planificador das tarefas educativas e dos conteúdos a ensinar causando, desse modo, algum efeito de coacção e de pressão sobre os alunos.

O cognitivista Piaget⁵⁴ não rejeitou os objectivos do ensino tradicional mas considerou-os insuficientes e alargou-os “*à capacidade para pensar os problemas e à capacidade para inovar. Aprender a pensar é, assim, um dos mais importantes objectivos na concepção piagetiana de escola.*” (Marques, 1999: 36). Nesta visão o conhecimento inicia-se quando a criança pratica uma acção, permitindo-lhe, desse modo, assimilar algo do meio físico ou social que a rodeia. O assimilado transporta consigo algo de novo que provoca perturbações na criança, obrigando-a a refazer os seus instrumentos de assimilação, de modo a estabelecer um equilíbrio, provocando a acomodação. Porém, esse refazer

⁵² “O condicionamento operante ocorre quando a uma resposta se segue um estímulo reforçador, aumentando conseqüentemente a taxa de resposta”. (Sprinthall, 1990: 244).

⁵³ Frederic Skinner (1904-1990). Psicólogo, Professor na Universidade de Harvard e autor da teoria do condicionamento operante.

⁵⁴ Jean Piaget (1896-1980). Psicólogo e Epistemólogo suíço.

acontece num nível diferente, superior, dotando a criança de algo novo que, por sua vez, conduzirá, posteriormente, a próximas assimilações que, diferentes das anteriores, estabelecerão novos equilíbrios, cada vez mais consistentes. Desta forma, a criança vai construindo o seu conhecimento como conteúdo e como forma ou estrutura.

O ensino, segundo esta perspectiva, centra-se na actividade da criança e na promoção da motivação intrínseca para que ela aja sobre os objectos de uma forma espontânea, envolvendo-se activamente nas situações problemáticas e assim adquirir os conceitos através de um processo de descoberta e construção de conhecimento significativo.

Nos anos 60 do séc. XX, Bruner⁵⁵ participou na reforma curricular dos Estados Unidos América defendendo “*o reconhecimento do valor da ciência como a forma mais sofisticada do conhecimento humano [e a necessidade de o seu ensino ser feito através da compreensão do] próprio processo de descoberta científica (...)*”. (Marques, 1999: 43)

Inscrita na tradição cognitivista-gestaltista e no sentido de ajudar os professores a prescrever a melhor maneira de ensinar um determinado assunto, a teoria da «aprendizagem pela descoberta» de Bruner apresenta quatro princípios fundamentais: motivação, estrutura, sequência e reforço. A motivação, “*indica que as crianças têm uma vontade intrínseca para aprender [pelo que os] professores terão de gerir e aumentar esta motivação de forma a que as crianças vejam a exploração guiada como mais significativa e satisfatória do que a aprendizagem espontânea que poderão alcançar por si próprias*”; a estrutura “*afirma que qualquer assunto ou tema, qualquer corpo de conhecimentos, pode ser organizado de uma forma óptima para poder ser transmitido e compreendido por praticamente qualquer aluno*”; a sequência propõe que o professor ao ensinar leve “*o aluno através de uma determinada sequência, formada pelos vários aspectos da matéria [acreditando] que o desenvolvimento intelectual ocorre de acordo com uma sequência inata, movendo-se da representação motora para a icónica até à simbólica*”; o reforço deve estar presente na aprendizagem e a “*altura em que o reforço é dado é crucial para o sucesso na aprendizagem [uma vez que] os resultados têm de ser conhecidos na altura exacta em que o aluno avalia o seu próprio*

⁵⁵ Jerome Bruner (n. 1915). Psicólogo norte-americano.

desempenho. [Além disso, considera Bruner,] “o reforço deve ser dado de uma forma compreensível para o aluno.” (Sprinthall, 1990: 238 a 242)

O pedagogo Quintana Cabanas⁵⁶ considerou que no domínio da educação, terreno de realidades complexas, as antinomias estão muito presentes, expressando-se em tensões entre pontos de vista opostos como, por exemplo, entre a razão e a afectividade, entre inteligência cognitiva e inteligência emocional, entre aprendizagem por recepção e aprendizagem criadora, entre educação transmissora ou educação libertadora e defendeu o modelo antinómico, um pouco à semelhança do método utilizado por Hegel⁵⁷ de «tese-antítese-síntese» e da teoria do «*justo meio*» de Aristóteles que, ao integrar duas posições opostas, aproveitava o que de melhor havia em cada uma delas e daí fazia resultar uma terceira alternativa.

Identificou vinte⁵⁸ problemas antinómicos que, fundamentalmente, se ligam a visões opostas e redutoras entre a escola tradicional e a escola nova ou activa.

Na educação, como na vida, ao conseguir-se estabelecer o meio-termo, superando o radicadismo e o reducionismo de duas posições opostas e aproveitando o que de bom existe em cada uma delas, torna possível encontrar-se a melhor solução, a mais realista, a mais sensata, a mais equilibrada. Foi o que fez Quintana Cabanas e crê-se que é o que fazem, desde sempre, os educadores mais esclarecidos.

A situação de ensino-aprendizagem processa-se, genericamente, entre dois modelos de relação pedagógica extremos: o modelo de pedagogia directiva e o modelo de pedagogia não directiva.

⁵⁶ José Maria Quintana Cabanas (n. 1930). Filósofo e Pedagogo espanhol. Professor Emérito da Universidade Nacional de Educação à Distância de Madrid.

⁵⁷ Friedrich Hegel (1770-1831). Filósofo alemão. Leccionou na Universidade de Jena e em 1816 ocupou uma cátedra em Heidelberg e dois anos depois mudou-se para Berlim onde exerceu a docência em filosofia até à morte.

⁵⁸ Os 20 problemas antinómicos descritos podem ser consultados em Marques, 1999, da página 90 à página 96.

O modelo de pedagogia directiva caracteriza-se pelo desenvolvimento de competências e conhecimentos básicos através de aulas muito estruturadas que apontam para a consecução de objectivos rigorosamente predefinidos, pelo que reclama uma planificação e uma avaliação muito exigentes por parte do professor e, simultaneamente, ambientes de aprendizagem finamente estruturados. Em síntese, pode definir-se do seguinte modo: o professor fala, e o aluno ouve, o professor dita, e o aluno escreve, o professor decide o que fazer, e o aluno obedece, o professor ensina, e o aluno aprende.

O modelo de pedagogia não-directiva de Carl Rogers⁵⁹ preocupa-se, acima de tudo, com a instauração de uma pedagogia centrada na pessoa do educando e na procura da reabilitação da pessoa humana movimentando-se em liberdade. Nesse sentido, numa sala de aula, a aprendizagem exerce o papel principal. Este modelo atribui maior relevância ao domínio emocional do que ao cognitivo considerando que a educação tem como principal função a preparação do aluno para ser aquilo que pode ser, rentabilizando, ao máximo, todo o seu potencial.

Entre os dois modelos apresentados há, certamente, lugar para uma outra forma de relação entre os actores do processo de ensino-aprendizagem. Entre a directividade e a não-directividade, cada educador deve ser capaz de encontrar o «*justo meio*» e preocupar-se em desenvolver a empatia e o diálogo autêntico a fim de propiciar um ambiente em que todos os intervenientes possam crescer em conhecimento e nas relações interpessoais e sociais.

Para alcançar esse «*justo meio*», é necessário ter em conta alguns princípios fundamentais:

- O Princípio da Individualidade, que respeita a especificidade de cada criança considerando-a como um adulto em devir e rejeitando a ideia de que ela seja um adulto em miniatura.

⁵⁹ Carl Rogers (1902-1987). Psicólogo e Psicoterapeuta norte-americano. Exerceu uma enorme influência na Pedagogia, graças à sua teoria da terapia centrada no aluno, a qual reforçou as concepções humanistas e personalistas da educação e esteve na base da formulação dos modelos de ensino não directivos. Criticou quer o *behaviorismo* quer a psicanálise devido à sua rigidez.

- O Princípio da Liberdade, que valoriza a expressão livre das tendências naturais da criança.
- O Princípio da Actividade, que fomenta o envolvimento directo da criança em actividades relevantes para o processo de aprendizagem.
- O Princípio da Motivação, que estimula atitudes positivas provocando na criança a vontade de actuar e de aprender.
- O Princípio do Interesse, que independentemente de ser considerado como desejo, utilidade ou necessidade, constitui-se como fenómeno dinâmico que deve acompanhar toda a aprendizagem.
- O Princípio do Esforço, que se caracteriza pela necessidade e grau de investimento pessoal numa determinada tarefa e cuja função é a de tornar a pessoa mais consciente da finalidade das suas acções.
- O Princípio da Socialização, que considera a sala de aula como uma pequena comunidade onde o processo de ensino-aprendizagem é desenvolvido em ambiente social, despertando o espírito de união, de camaradagem, de auxílio mútuo entre todos os intervenientes, construindo e adquirindo uma correcta autoformação pessoal em prol de um saudável desenvolvimento social, individual e colectivo do grupo.

1.3 – Escolaridade Básica em Portugal: séc. XIX

O Portugal monárquico do séc. XIX caracterizou-se por uma grande instabilidade política que deu origem a uma série de reformas educativas inconsequentes e que contribuíram para que o país se afastasse dos níveis de desenvolvimento dos restantes países europeus.

A revolução liberal de 1820 deu origem, seis anos depois, à Carta Constitucional. Nela se prometiam a acessibilidade ao ensino elementar a todos os portugueses com 7 anos de idade e a sua gratuitidade, o que, aliás, não se consubstanciou.

Em 1836 a reforma do ensino primário encetada por Passos Manuel,⁶⁰ concentrou no Estado toda a organização das escolas, mandou criar escolas de meninas em todas as capitais de distrito onde ainda não existiam, não fazia qualquer referência à gratuidade do sistema e o princípio da obrigatoriedade assumiu apenas o valor de um dever moral das famílias.

Em 1844, Costa Cabral, então Ministro do Reino, promoveu uma nova reforma geral do ensino e decretou que todos os encarregados de educação mandassem à escola os seus educandos desde os 7 aos 15 anos de idade, havendo sanções para quem não o fizesse. Além disso dividiu a instrução primária em dois graus considerando que *“a instrução primária tradicional, reduzida ao conhecimento da leitura, da escrita e das quatro operações aritméticas, era insuficiente como informação mínima de todos aqueles que aí terminassem a sua escolaridade.”* (Carvalho,⁶¹ 1996: 577)

Nos anos 50, Henriques Nogueira, precursor do republicanismo e autor dos «Estudos sobre a reforma em Portugal», propôs um projecto de educação popular onde se exigia que todas as povoações fossem dotadas de uma escola onde as crianças passariam os seus dias.

Em 1870 e apenas durante dois meses, D. António da Costa assumiu a pasta do Reino e tentou operar nova reforma para o ensino primário mantendo-o, no entanto, dividido em dois graus. As maiores novidades referiam-se ao género feminino; o ensino obrigatório passava a ser para ambos os sexos e as raparigas, para além de terem o que tinham os rapazes, aprenderiam também a coser e a fazer meia.

João Franco, na década de 90 e enquanto Ministro do Reino, preconizou nova reforma, retomando a divisão do ensino primário em elementar e complementar, e em que o elementar se subdividiu em dois graus, sendo o 1º desses graus obrigatório para todas as crianças dos 6 aos 12 anos.

⁶⁰ Passos Manuel (1801-1862). Ministro do Reino (1836-1837) e fundador da Academia de Belas Artes.

⁶¹ Rómulo de Carvalho (1906-1997). Homem de ciência, Professor, Pedagogo, Investigador e Poeta.

1.4 – Escolaridade Básica em Portugal: séc. XX

Desde 1901 que o ensino primário se encontra estruturado em 4 anos. Nessa época, a escolaridade obrigatória terminava aquando da aprovação por exame da 3ª classe e este nível de ensino era ministrado em escolas masculinas e femininas.

Durante a última década da Monarquia tentou-se, em vão, realizar uma série de reformas ao nível da organização e funcionamento do sistema, do alargamento do ensino liceal ao sexo feminino e na modernização das metodologias através da contratação de professores estrangeiros para leccionarem no ensino primário e secundário português.

Com a implantação da República em 1910 iniciou-se uma reforma do ensino que colocava Portugal no pelotão da frente dos países mais avançados nesta matéria. Carvalho (1996: 651) afirma que *“a reforma da instrução primária de 29 de Março de 1911 é um documento notabilíssimo que nos colocaria ao nível dos países mais avançados no domínio da instrução (...)”*. Esta reforma, pretendia, sobretudo, combater os elevados índices de analfabetismo que assolavam o país. Para isso, generalizou o ensino a todos, passando a ser gratuito e obrigatório, reforçou amplamente o ensino de adultos e legislou sobre o ensino infantil e a formação de professores. O espírito que presidia à reforma tentou promover uma educação essencialmente prática, assente numa perspectiva ecológica e que pretendia levar os alunos a conhecer os rudimentos das artes, da agricultura, do comércio e da indústria. Procurou ainda, para além de instruir, cultivar as noções morais do carácter. Além disso, procurou remodelar os sectores administrativos e directivos do ensino e promoveu a descentralização do ensino, passando o sector do ensino primário para a responsabilidade dos Municípios.

Desde logo, o ensino primário passou a ser constituído por três escalões - elementar, complementar e superior - generalizando-se a todos, passando a ser gratuito e obrigatório para as crianças dos 7 aos 14 anos. No entanto, a

Constituição de 1911 continuou a garantir, como educação básica, apenas o período correspondente aos três anos do ensino primário elementar.

Em 1913 foi criado o Ministério da Instrução Pública.

Em 1919, com Leonardo Coimbra, à época Ministro da Instrução, foram experimentadas novas medidas tendentes à gestão das escolas, uma vez que as directrizes traçadas na anterior reforma não haviam surtido os efeitos esperados. Também foi aumentada a obrigatoriedade escolar de três para cinco anos, abrangendo a faixa etária entre os 7 e os 12 anos, fruto da fusão operada entre o ensino primário elementar e complementar.

O «Estatuto da Educação Pública», elaborado em 1923 pelo Ministro da Instrução Pública João Camoesas, reflectia o espírito democrático e os ideais de cultivar o espírito e de treinar as inteligências. Pela primeira vez foi apresentado um plano geral de ensino que se iniciava aos 3 anos,⁶² onde se pretendia diminuir a carga teórica em favor de uma educação mais prática e que enfatizasse as culturas física, artística e social, em regime preferencial de coeducação. Abria também as portas aos alunos portadores de deficiência e instituiu a gratuidade do sistema até aos 12 anos. Nesta proposta *“nada ficou esquecido [e] só uma leitura completa da proposta deverá dar ideia da grandeza dos seus objectivos que ultrapassam tudo quanto fora anteriormente considerado em propostas análogas.”* (Carvalho 1996: 700). A escolaridade obrigatória reportava-se ao grau primário, então com seis anos de escolaridade, dos 7 aos 12 anos, subdividido em dois escalões: dos 7 aos 9 (1º grau) e dos 10 aos 12 anos (2º grau).

Infelizmente esta proposta, à semelhança de muitas outras, também não passou de mais um documento histórico. Aliás, em treze anos, desde 1913, aquando da criação do Ministério da Instrução Pública até ao final da 1ª República, em 1926, *“houve quarenta ministros da Instrução sem contar com os que desempenharam o cargo interinamente por motivos diversos, o que dá a média de um ministro por quatro meses.”* (Carvalho, 1996: 705)

⁶² Dos 3 aos 6 anos, desenvolver-se-ia o período designado por «ensino infantil» que, embora não fosse obrigatório, era gratuito.

Em 1926, através de um golpe militar dirigido por Gomes da Costa, foi instaurada a 2ª República, designada por «Estado Novo». O regime ditatorial que a partir de então e até 1974 passou a governar o País levou a cabo uma série de profundas alterações nos vários sectores da Sociedade, nomeadamente na Educação.

Em 1927, a escolaridade obrigatória foi reduzida para quatro anos e proibido o regime de coeducação. Os ideais de democratização do ensino da 1ª República foram, assim, completamente destronados, desvalorizando-se a cultura e considerando suficiente que a escola apenas ensinasse a ler, escrever e contar.

Em 1930, o ensino primário elementar foi dividido em dois graus, *“dos quais o primeiro é constituído pelas três primeiras classes, a que passa a corresponder um exame final. A aprovação neste exame será o termo do ensino obrigatório (...)”*. (Carvalho, 1996: 730)

A partir de 1933, a Constituição passou a isentar o Estado da responsabilidade de garantir o acesso à escolaridade básica e obrigatória, transferindo-a para as famílias. Foi extinto o ensino primário superior, os programas de ensino foram reduzidos e foi instituído o livro único. Enquanto isso, era obrigatório que todas as crianças dos 7 aos 14 anos pertencessem à Mocidade Portuguesa - uma organização fascista da juventude - e, nas escolas, onde imperava a trilogia da educação nacional, Deus, Pátria e Família, passava a ser obrigatório ter na parede os retratos de Salazar e do Chefe de Estado, então o general Carmona, um de cada lado do crucifixo.

Em simultâneo, entre os profissionais da educação proliferaram - em virtude do desinvestimento feito na educação e mediante o tipo de trabalho que era necessário desenvolver - as regentes escolares, pessoas que maioritariamente, possuíam como habilitação literária a 4ª classe. Aos demais professores, foi-lhes baixado o vencimento e muitos deles, em desacordo com as novas orientações, foram sendo afastados. A falta de preparação das regentes, a instituição do livro único e os conteúdos prescritos que pugnavam por um efectivo controlo ideológico, apelavam ao desenvolvimento de uma metodologia expositiva sob uma forte rigidez disciplinar para que os conteúdos

fossem convenientemente memorizados. E havia que apresentar resultados, percentagens elevadas de sucesso, nos exames finais dos alunos da 4ª classe.

A 9 de Outubro de 1937, foi extinto o ensino infantil oficial e a escolaridade obrigatória foi abreviada para três classes, correspondentes ao grau elementar do ensino primário, para crianças sãs do ponto de vista físico e mental, dos 7 aos 12 anos e assim se manteve até 1956, altura em que, por intermédio do ministro Leite Pinto, passou a ser de 4 anos para os rapazes e de 3 para as raparigas. Por esta altura observou-se um crescimento significativo ao nível da rede do ensino primário, que passou a servir mais de metade da população portuguesa.

Quatro anos depois, em 1960, a escolaridade obrigatória passou para 4 anos, tanto para rapazes como para raparigas.

A abertura do país à industrialização, os ecos dos movimentos estudantis vindos de fora e o descontentamento interno pelas políticas sociais, culturais e económicas, contribuíram para que, em 1964, o então Ministro da Educação Galvão Teles, aumentasse a escolaridade obrigatória para seis anos, dividindo-se este período em duas fases: elementar, correspondente à 4ª classe, e complementar, composta pelas 5ª e 6ª classes.

A partir de 1967 para a realização da escolaridade obrigatória de 6 anos existiam três vias paralelas e alternativas: 5ª e 6ª classes do ensino primário; o novo ensino preparatório, desenvolvido nos centros urbanos; e a telescola ou ensino preparatório indirecto - que foi extinta somente no ano lectivo de 2003-2004.

A co-existência dos três modelos de formação veio agravar o carácter socialmente discriminatório de que o sistema educativo português já padecia.

A década de 70 trouxe novos rumos para a educação. O Ministro da Educação Nacional Veiga Simão procurou criar condições para uma escola mais aberta, mais moderna e mais abrangente e sem carácter ideológico, a caminho da democratização do ensino. Foi então iniciada uma reforma que, ainda em projecto, foi enviada às escolas e discutida pelos docentes, e pretendia que todos os intervenientes no processo educativo beneficiassem com a nova lei.

Surgiu, deste modo, a primeira Lei de Bases da Educação, Lei nº 5/73 de 25 de Julho, que viria a ser conhecida por «Reforma Veiga Simão». Nela se contemplavam as componentes humanista, universalista e internacionalista, tendo por finalidade o desenvolvimento progressivo do país, e se propunha, no capítulo dos objectivos gerais, formar a personalidade nos domínios físico, intelectual, estético, moral, cívico, social e patriótico, e ainda observar e orientar os educandos academicamente.

Os professores viram a sua situação sócio-profissional melhorada e reconhecida a necessidade de se encetar um plano de formação contínua.

À família, foram atribuídas novas responsabilidades e aumentado o grau de interacção com a escola.

Aos alunos foi possibilitada a igualdade de oportunidades, incluindo as crianças deficientes, inadaptadas e precoces.

A escolaridade básica obrigatória foi alargada para oito anos, e era desenvolvida em dois ciclos de quatro anos. No entanto, não havia qualquer referência na Lei a princípios de gratuidade e o carácter obrigatório dispensava as crianças que apresentavam incapacidades originadas por doenças ou outros defeitos do foro orgânico e mental.

Ao nível da estrutura e funcionamento, os quatro primeiros anos desenvolver-se-iam nas escolas primárias e os restantes quatro, corresponderiam ao ensino preparatório e seriam ministrados em Escolas Preparatórias, embora se admitisse ainda a utilização, em alguns casos, dos postos de recepção da telescola e de estabelecimentos que utilizassem, em simultâneo, os ensinamentos directo e televisivo. Mas, tal como acontecera a tantas outras reformas educativas, esta também se quedou pela elaboração de documentos que nunca foram alvo de implementação. Embora tendo ficado muito aquém das expectativas iniciais e ter sido interrompida em Abril de 1974, teve a virtude de modificar atitudes e de fomentar debates de ideias.

O início da 3ª República, passou por um período revolucionário, de 1974 a 1976, que se caracterizou por uma grande instabilidade, quer ao nível político, quer económico e social, produzida por uma sucessão de governos provisórios.

A Constituição da República Portuguesa, aprovada em 1976, no ponto 1 do artº 73º (Educação, cultura e ciência) do Capítulo III (Direitos e deveres culturais) consagra que *“todos os portugueses têm direito à educação e à cultura”*. Além disso, enuncia que o Estado considera que todos os cidadãos - carácter universal - devem ter direito a um nível mínimo de educação - concepção de educação básica - e que, para conseguir esse objectivo, a educação escolar é tornada obrigatória e gratuita. Reconhece ainda e pela primeira vez, que compete ao Estado promover a educação básica e universal, diferentemente do que estabelecia a Constituição de 1933.

A fase seguinte é marcada pela sucessão de governos constitucionais e, a nível educativo, procurou-se que a gestão das escolas gozasse de legalidade democrática, que se corrigisse os excessos cometidos entre 74 e 76, que a massificação e a democratização do ensino no enquadramento de uma escolaridade obrigatória de seis anos fosse consolidada, havendo ainda a preocupação em alterar a formação de professores, alargar as oportunidades para a educação de adultos e permitir o lançamento do ensino especial. O Estado reconheceu ser sua a responsabilidade da promoção de uma escola básica e universal devendo ser obrigatória e gratuita.

Em 1986, num momento em que o sistema político viveu dias de maior estabilidade foi aprovada, no mandato do Ministro da Educação João de Deus Pinheiro, a Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 46/86, de 14 de Outubro - que se constituiu como o quadro ordenador do actual sistema educativo.

A LBSE fundamenta-se nas seguintes premissas:

- o nosso sistema de ensino rege-se por valores democráticos, de liberdade, justiça, solidariedade e participação social;
- o sistema de ensino deve ser diversificado e flexível e potenciar a iniciativa local e regional ;
- o ensino articula-se com as actuais e futuras necessidades do desenvolvimento global da comunidade nacional, contribuindo para o crescimento económico e progresso social e melhorando a formação e o potencial dos recursos humanos;

- pretende-se que o sistema ajude a corrigir as assimetrias de desenvolvimento regional e local, atenuando as diferenças de ordem económica, social e cultural;

- haver maior empenhamento na valorização e defesa do património cultural nacional, reforçando a coesão social;

- educar os indivíduos para a compreensão da interdependência global e para agir solidariamente nos problemas de âmbito mundial.

Esta Lei instituiu a duração de nove anos para a escolaridade básica obrigatória e esta medida procurou proporcionar oportunidades de desenvolvimento e de realização pessoal e profissional aos cidadãos no intuito de atenuar assimetrias sócio-económicas e culturais.

As principais transformações deram-se no ensino básico embora o documento presente, no seu todo, uma natureza globalizante, procurando superar o carácter avulso das medidas pontuais que foram o traço essencial das reformas educativas anteriores.

Nesta época, Portugal aproximou-se dos demais países da Comunidade Económica Europeia relativamente à duração da escolaridade obrigatória.⁶³

⁶³ A título de exemplo, Bélgica, Inglaterra, Irlanda do Norte e Escócia, possuíam uma escolaridade obrigatória de 12 anos; França e Espanha, 10 anos; Alemanha, Luxemburgo, Holanda, Irlanda, Grécia e Dinamarca 9 anos; e a Itália, 8 anos.

Capítulo 2

AS ARTES NA EDUCAÇÃO

2.1 – Relações entre arte e educação

Por artes na educação entende-se o envolvimento dos alunos de forma directa, experimental e sistemática com a Arte nas suas múltiplas manifestações e formas de expressão tais como a pintura, escultura, fotografia, cinema, vídeo, dança, teatro, poesia, escrita criativa e música.

O conceito de Arte metamorfoseou-se no tempo e no espaço, no decorrer de várias épocas e diferentes civilizações, independentemente da diversidade de culturas. Talvez por isso Barbosa⁶⁴ (1995: 15) sustente que *“todas as definições de Arte formuladas ao longo dos séculos pela tradição filosófica foram sempre parcelares, prismáticas, relativas, epocais, provisórias e insatisfatórias.”*

Ainda assim, pode afirmar-se que a Arte está presente em todas as sociedades porque constitui uma importante actividade humana, uma necessidade básica da expressão do ser humano, uma das formas de mediação entre o homem e o mundo e uma forma de conhecimento.

É, portanto, um fenómeno reconhecidamente cultural que tem acompanhado o Homem desde os seus primórdios e não será errado afirmar que ela continuará a existir no amanhã da humanidade. Como tal, insere-se inevitavelmente na História e constitui-se como património colectivo da humanidade, *“um legado que, como nenhum outro, só nos engrandece e orgulha pelas suas conquistas, intenções e realizações. Talvez seja esse o único património que o homem jamais renega ou rejeita e que nos identifica, aproxima e universaliza.”* (Costa, 2005:137)

Por razões históricas e culturais, as artes, durante muitos séculos, foram consideradas como algo de metafísico, desligadas do fenómeno orgânico e mensurável e comumente conotadas com o sonho, a fantasia, o jogo, com o lado ocioso da vida e, conseqüentemente, foram-se acomodando no lado ocioso da educação.

⁶⁴ Pedro Barbosa (n. 1950). Professor de Estética na Universidade Fernando Pessoa do Porto.

Ao longo do tempo, Ciência e Arte têm preconizado diferentes objectivos, explorado realidades diversas e têm-se valido de distintos métodos. Enquanto que à ciência importa o produto terminado - a teoria, as hipóteses, o conhecimento objectivado e abstracto e a experiência que, uma vez realizada, pode sempre ser repetida - à arte importa o conhecimento sensível que advém de um processo artístico irrepitível e onde é constante a interacção entre o artista e a sua obra até originar um produto final.

O ensino das artes tem enfrentado alguma falta de compreensão e de interesse nos meios educativos e, para que esta situação se altere, importa colocar também as artes nos caminhos do desenvolvimento do pensamento e exigir novas reflexões que ajudem a clarificar a sua finalidade e a determinar o seu papel na educação, porquanto também as artes constituem modos de conhecimento, são formas de discurso humano e, como tal, são uma força intelectual.

Para Romo L.⁶⁵ (2000: 13 e 14), autores como Eisner,⁶⁶ Dewey, Langer⁶⁷ e Read, consideraram *“a arte como a experiência humana que leva a pessoa a vivenciar integral e plenamente o significado vital das suas experiências reais, [logo,] a experiência verdadeiramente humana é a experiência real, isto é, a que se vive integralmente, o mesmo é dizer, sensorialmente, (...) afectivamente, (...) cognitivamente (...) e activamente (...)”*

Segundo Eisner (1972: 2), o ensino da arte nas escolas pode ser visto por duas perspectivas: a *contextualista* e a *essencialista*. A posição contextualista defende que inicialmente se diagnostiquem *“as necessidades concretas dos estudantes ou da sociedade”* para que se possa proceder a um correcto programa educativo; os essencialistas, onde o autor se inclui, defendem que *“a contribuição mais valiosa que pode fazer a arte à experiência humana é aportar os seus valores implícitos e as suas características específicas [oferecendo] à educação do homem precisamente o que os outros âmbitos não podem oferecer.”*

⁶⁵ Eliana Verónica Romo L.. Professora de Educação Musical na Universidade de Blas Cañas e Directora do Curso de Educação Infantil da Universidade Central, Santiago do Chile.

⁶⁶ Elliot Eisner (n. 1933). Professor de educação e arte em Stanford University. Foi presidente da National Art Education Association, da International Society for Education through Art, da American Research Association e é o actual presidente-eleito da John Dewey Society.

⁶⁷ Susanne Langer (1895-1985). Filósofa da arte norte-americana.

Enquanto os contextualistas justificam a inclusão da arte no processo educativo como uma forma de distração, com uma finalidade terapêutica, para desenvolver o pensamento criativo ou para ajudar os estudantes a melhor compreender as demais disciplinas, os essencialistas chamam a atenção para o carácter específico e único da arte e para a sua capacidade em promover experiências únicas, pelo que não deve subverter-se em benefício de outras finalidades.

John Dewey, também essencialista, defende que a acção educativa deve centrar-se na experiência, enquanto factor que medeia a relação entre o indivíduo e o meio, e sustenta que essa relação é contínua e dinâmica e tende a superar instabilidades geradas pela emoção, aquando da ocorrência de uma perda de equilíbrio, e considera a arte como *“uma forma de experiência que vivifica a vida; ajuda a que o organismo em crescimento se dê conta de que está vivo; provoca sentimentos tão elevados que pode chegar a identificar-se esta experiência como evento único na vida.”* (In Eisner, 1972: 5)

Suzanne Langer é ainda mais incisiva que Dewey acerca do carácter único e valioso da arte. Defende que o conhecimento do mundo se processa por duas vias: através do conhecimento discursivo, que se apoia no método científico e que controla os âmbitos racional e proposicional valendo-se da linguagem verbal e escrita; e através do conhecimento não discursivo, resultante da intuição lógica ou percepção formal, supostamente mais básico, mas que, perante a expressão de um sentimento através de uma obra de arte, activa de imediato a nossa vida sensível, mental e emocional.

Em meados do séc. XX, resgatando o pensamento de Platão que asseverara, séculos antes, que a arte deveria ser tida como a base da educação dos sentimentos, Herbert Read publicou o livro *«Education Through Art»*. Esta obra constituiu um marco na história da educação e despoletou a criação da Associação Internacional de Educação pela Arte, patrocinada pela UNESCO.

Read (2001: 15) assume que a arte *“está profundamente envolvida no real processo de percepção, do pensamento e das acções corpóreas”*, ou seja, está omnipresente na vida humana e a educação deverá aspirar à formação humana integral. A arte desempenha um papel fundamental neste processo.

Considera que o desenvolvimento da personalidade é função de um equilíbrio entre a singularidade individual e a unidade social e, por isso, “o *objectivo da educação, como o da arte, deve ser a preservação do todo orgânico do homem e suas faculdades mentais, de modo que, à medida que ele passa da infância para a condição de adulto, (...) retenha (...) a unidade de consciência que é a única fonte de harmonia social e felicidade individual.*” (Read, 2001: 74).

De acordo com Best⁶⁸ (1996: 7), sempre que um “objecto” reúna condições para funcionar como obra de arte, ou seja, como agente catalisador de uma experiência estética, o conteúdo dessa experiência estética resultará de uma resposta de carácter qualitativo, por parte do sujeito, acerca do “objecto” observado e conterà, em simultâneo, elementos cognitivos e emotivos. Deste modo, “o *que aprendemos a partir da arte é da maior importância para a educação e para a sociedade em geral (...) e a experiência artística é totalmente cognitiva e racional, e, como tal, envolve aprendizagem e compreensão como qualquer matéria no currículo.*”

Popper⁶⁹ (1992: 21) acredita que as artes, tal como outro modo de criação simbólica, podem constituir uma força intelectual, uma vez que fazem parte daquilo que definiu como Mundo 3,⁷⁰ “o *mundo dos produtos objectivos do espírito humano, [que] contém coisas como livros, sinfonias, esculturas, sapatos, aviões, computadores (...).*”

Piaget considera que os processos responsáveis por conduzir o desenvolvimento⁷¹ de um indivíduo desde o estágio sensório-motor até ao estágio conceptual, são os mesmos, tanto para as artes como para os demais discursos.

⁶⁸ David Best (n. 1945). Professor de Filosofia na Universidade de Wales.

⁶⁹ Karl Popper (1902-1994). Professor e Filósofo austríaco naturalizado britânico.

⁷⁰ Segundo Popper (1992: 22), “*A nossa realidade consiste (...) em três mundos ligados entre si e de algum modo interdependentes, e que em parte se interpenetram. (...) Estes três mundos são: o Mundo físico, Mundo 1, dos corpos e dos estados, fenómenos e forças físicas; o Mundo psíquico, Mundo 2, das emoções e dos processos psíquicos inconscientes; e o Mundo 3 dos produtos intelectuais.*”

⁷¹ Piaget afirmou que, tanto as artes como as outras formas de discurso, apresentam, em comum, quatro condições que sustentam esse desenvolvimento: (1) a capacidade de realizarmos representações internas de acções e (2) de estabelecer relações entre essas acções interiorizadas; (3) a capacidade de elaboração e de utilização de sistemas de signos através de um vocabulário, e (4) o facto de podermos partilhar o nosso pensamento numa comunidade de pares.

Segundo Swanwick⁷² (1998: 55) *“as artes como modos de conhecimento podem ser tão produtivas como qualquer outra via de discurso humano, e são igualmente capazes de contribuir para o desenvolvimento da mente a nível conceptual.”*

Para Santagada (2004: 18), tanto a ciência como a arte, cada uma a seu modo, são ambas maneiras de *“fazer o mundo”*, ambas apresentam um discurso de actividade simbólica.

Nas últimas décadas do séc. XX, Damásio (2003: 17) e a sua equipa de investigadores, vieram acrescentar e demonstrar que os sentimentos, *“ao contrário da opinião científica tradicional, são precisamente tão cognitivos como qualquer outra percepção. São o resultado de uma curiosa organização fisiológica que transformou o cérebro no público cativo das actividades teatrais do corpo.”*

As descobertas partiram do estudo de vários doentes que apresentavam lesões cerebrais e verificou-se haver regiões do cérebro que, quando danificadas, comprometiam não só o raciocínio e o processo de tomada de decisões, mas também as emoções e os sentimentos, e que numa zona específica do cérebro se cruzam a razão e a emoção, provando que, no cérebro humano, razão e emoção vivem conjuntamente.

Damásio defende que o cérebro se divide em dois: o cérebro emocional e o cérebro cognitivo.

O cérebro emocional, preenche a parte interior do órgão, possui estruturas mais antigas e primárias na escala evolutiva da biologia e está encarregado do controlo dos batimentos cardíacos, da respiração, da pressão sanguínea, do sono, do desejo sexual, da secreção das hormonas e do sistema imunológico. Funciona como que o guardião da vida, que tem o papel de auxiliar o organismo a preservar a vida e, nesse contexto, ele mantém uma ligação mais próxima com o corpo do que com a *“outra parte”* do cérebro, a cognitiva, e usa a informação recolhida no corpo por via das emoções, conjuntos de reacções químicas e neurais que ocorrem na região do cérebro emocional.

⁷² Keith Swanwick. Professor Emérito do Instituto de Educação da Universidade de Londres.

O cérebro cognitivo que, sendo mais recente, ocupa a parte externa do órgão e apresenta maior sofisticação, é o responsável pelo controlo dos instintos e dos impulsos, pelos movimentos voluntários, pela concentração e atenção, pela linguagem e pelo pensamento.

Ainda que os “dois cérebros” sejam responsáveis por funções diferenciadas eles constituem um único órgão, o cérebro, e existirá um ponto de contacto entre eles que proporciona comunicação. É aí, no diálogo que os “dois cérebros” encetam, que Damásio afirma a interferência que a emoção exerce em todo o sistema, ou seja, é no estabelecimento de conexões entre emoção e razão que se verifica a influência que o cérebro emocional exerce nas decisões racionais.

Pelo facto de ligar, objectiva e cientificamente a área emocional com a razão e a racionalidade, Damásio (2003: 17), proporcionou uma mudança de paradigma, uma nova rotura com o estado da arte ao afirmar que “*os sentimentos, juntamente com as emoções (...) são precisamente tão cognitivos como qualquer outra percepção.*”

2.2 – A presença das artes nos currículos

A inclusão das artes na educação, através da educação artística, e a importância da sua presença nos currículos do ensino básico tem sido alvo, ao longo do tempo, de visões educativas divergentes. Se para uns, ainda presos à ideia de uma educação baseada na instrução, as artes constituem um desperdício que irá roubar tempo às disciplinas “sérias e importantes” e deveria servir apenas para divertir, distrair e preencher as horas de lazer; para outros, as artes no ensino básico são imprescindíveis e essenciais porque se identificam com a própria existência humana e porque as actividades artísticas assumem um papel fundamental no desenvolvimento harmonioso e integral da pessoa.

Há também quem defenda que os alunos que beneficiam de actividades artísticas obtêm melhor rendimento nas outras disciplinas. A este propósito Arquimedes Santos (1989: 27 e 28) refere que *“estudos específicos, tais aqueles realizados na Hungria, no campo da música, são disso exemplo [e] é conhecida a facilitação da aprendizagem das línguas, das literaturas, da história, pelas dramatizações; é conhecido o contributo das expressões plástico-visuais na aprendizagem da leitura e da escrita, e nos sinais e imagens que proliferam nesta sociedade de ‘mass-media’ e códigos diversos. Compreende-se, portanto, que, mesmo ao nível cognitivo, há que promover as expressões artísticas no ensino básico, para despertar, desencadear e integrar necessidades informativas e formativas da criança e do jovem no ambiente escolar.”*

Há ainda quem considere relevante a presença das artes ao longo do ensino básico porque a educação artística irá despertar e ajudar a encaminhar vocações para as escolas especializadas.

As artes na educação têm por finalidade o desenvolvimento da capacidade de percepção estética e de compreensão artística, de fortalecimento da identidade própria e dos sentimentos e, por consequência, revelam-se como um organizador de conhecimento.

A percepção estética desenvolve-se a partir de actividades de exploração, das observações livres e ou orientadas de situações e objectos do meio próximo e estas irão, progressivamente, afectar o registo das sensações de cada sujeito e ser responsáveis pela captação da realidade que sempre será condicionada pela sua história pessoal, os seus interesses, a sua aprendizagem, a sua motivação e os seus padrões culturais.

Deve-se a Bennett Reimer⁷³ a definição de experiência estética como a interacção entre a percepção estética e a reacção estética.

As diferentes disciplinas artísticas proporcionam o contacto com uma diversidade de linguagens simbólicas particulares que ampliarão o conhecimento e possibilitarão a aprendizagem de códigos e técnicas que serão essenciais, tanto para uma maior compreensão e aproximação ao feito

⁷³ Bennett Reimer. Filósofo e Professor Emérito de Educação Musical da *Northwestern University*, nos EUA.

artístico, como para uma maior e mais consciente produção artística, produção essa, que comporta uma componente social e cultural importante.

Se, por um lado, cabe à sociedade elaborar e avaliar os códigos e os seus significados, por outro, a educação da sensibilidade artística deve pugnar por uma conveniente aproximação ao produto artístico, tanto no que concerne às produções de carácter popular como às mais eruditas, para que as crianças contactem com esse património cultural, o apreciem e fruam, ao mesmo tempo que irão reconhecendo as variações de critérios e de estilos ao longo do tempo e entre sociedades.

A abordagem às linguagens artísticas pela acção, pela experiência e pela descoberta constituirá o lenitivo para a motivação e satisfação do próprio saber e do fazer. É necessário conseguir que a criança produza, execute, crie e desfrute em espaços educativos que assegurem o processo onde intervêm simultaneamente os aspectos sensorial, emocional, afectivo e intelectual, ajudando-a a construir um modelo interior à medida que ela ajusta o seu “eu” com os “outros”.

Portanto, a educação artística ao longo da escolaridade básica deverá capacitar os alunos para gerirem satisfatoriamente os seus processos de experimentação e produções artísticas, partindo da sensibilização adquirida com a prática das linguagens artísticas e seleccionando as estratégias adequadas para levar a cabo os seus projectos expressivos e comunicativos.

Em Portugal, a educação artística, não obstante a crescente relevância que lhe vem sendo atribuída, tem sentido dificuldades de implementação no sistema de ensino e esse facto tem sido reconhecido em vários diplomas legais e em diferentes momentos. De acordo com Maria Emília Brederode Santos *“tem havido uma insensibilidade geral ao papel e à importância da formação artística na formação geral dos cidadãos. E a tendência do ensino português para o verbalismo e o pensamento abstracto, para a acumulação de disciplinas e de saberes académicos, cada vez parece deixar menos espaço a matérias que exigem uma actividade prática intensa e tempos de maturação.”* (In Sousa,⁷⁴ 2000: 170)

⁷⁴ Alberto B. Sousa. Psicólogo, Professor e Investigador em ciências de educação.

2.3 – A educação artística no ensino básico português

Em Portugal, nos últimos séculos, deram-se três revoluções: a Liberal de 1820, a Republicana de 1910 e a Democrática de 1974.

No período pós-revolução Liberal, entre 1820 e 1910, a temática do valor das artes na educação foi introduzida, entre outros, por Garrett,⁷⁵ Castilho,⁷⁶ Adolfo Coelho,⁷⁷ João de Deus⁷⁸ e Passos Manuel.

O valor das artes na educação encontrou maior abertura por parte do sistema educacional na fase pós-revolucionária Republicana, entre 1910 e 1926 e foi defendido, entre outros, por João de Barros,⁷⁹ Padre Borba,⁸⁰ João de Deus (filho),⁸¹ António José de Almeida,⁸² e Leonardo Coimbra.⁸³

O período compreendido entre 1926 e 1974 caracterizou-se, relativamente a esta matéria, por um retrocesso e a educação artística foi relegada para uma área marginal dos currículos e as suas práticas desvalorizadas.

A partir de 1974, as modernas concepções educacionais artísticas foram ganhando espaço tanto nos programas do ensino básico como na formação inicial dos professores e, de então para cá, tem-se assistido a avanços e recuos - que ainda se verificam nos dias de hoje - provocados por uma legislação avulsa e desarticulada reveladora de incongruências entre o que se encontra legislado e o que realmente acontece nas escolas.

⁷⁵ Almeida Garrett (1799-1854). Homem das letras e da cultura, Político, Romancista, Dramaturgo, Poeta e Jornalista.

⁷⁶ António Feliciano de Castilho (1800-1875). Escritor romântico, Polemista e Pedagogo.

⁷⁷ Adolfo Coelho (1847-1919). Filólogo, Escritor e Pedagogo.

⁷⁸ João de Deus Nogueira Ramos (1830-1896). Poeta e Pedagogo.

⁷⁹ João de Barros (1881-1960). Poeta, Pedagogo e Político.

⁸⁰ Padre Tomáz Borba (1867-1950). Sacerdote e Professor de Música.

⁸¹ João de Deus Ramos (1878-1953). Pedagogo.

⁸² António José de Almeida (1866-1929). Médico e Político. Foi o 6º Presidente da República Portuguesa (1919 a 1923).

⁸³ José Leonardo Coimbra (1883-1936). Filósofo, Político, Professor e Escritor.

Entretanto, enquanto que nos meados do séc. XX Portugal vivia fechado em si mesmo, no resto da Europa, após a 2ª guerra mundial, os trabalhos de Schiller⁸⁴ e de Read, entre outros, empenhavam-se em demonstrar o valor das artes na educação.

Na sequência da criação da Associação Internacional de Educação pela Arte, em 1954, foi fundada em Portugal, em 1957, por Alice Gomes⁸⁵ e uma série de especialistas que consideravam a importância de uma educação estética desde a infância, a APEA - Associação Portuguesa para a Educação pela Arte. A APEA foi importante na divulgação dos conceitos de educação pela arte, de expressões artísticas integradas e de arte terapia.

O professor Arquimedes da Silva Santos⁸⁶ juntamente com outros pioneiros destas mudanças, iniciaram os seus trabalhos de experimentação e investigação neste domínio com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, a partir da APEA. Graças a este movimento, em 1971, o Ministro Veiga Simão criou uma Comissão para a Reforma do Conservatório Nacional de Lisboa. A Comissão foi presidida pela Dra. Madalena Perdigão⁸⁷ que convidou o professor Arquimedes da Silva Santos a fundar uma Escola-Piloto de Educação pela Arte, uma escola vocacionada para a formação de educadores pela arte preparados para actuar ao nível dos ensinos pré-escolar e primário com uma filosofia inovadora que adoptava o ensino pela diferença, o desenvolvimento do pensamento crítico e a interligação de todas as artes. Tinha como objectivo, para além de formar artistas, formar educadores capazes de realizar o que então se apelidava de educação pela arte, no âmbito da convergência das mais recentes concepções da educação e da estética.

⁸⁴ Friedrich Schiller (1759-1805). Poeta, Dramaturgo, Filósofo e Historiador alemão.

⁸⁵ Alice Pereira Gomes (1910-1983). Pedagoga.

⁸⁶ Arquimedes da Silva Santos (n. 1921). Médico, Pedagogo e Investigador. Em 1971 fundou e presidiu a Escola Superior de Educação pela Arte. Entre 1978 e 1979 integrou o grupo de trabalho ministerial que elaborou o PNEA – Plano Nacional de Educação Artística.

⁸⁷ Madalena de Azeredo Perdigão (1923-1989). Professora e Directora do Departamento de Música da Fundação Calouste Gulbenkian. Foi responsável pelo Gabinete Coordenador do Ensino Artístico do MEC – Ministério da Educação e Cultura, e presidiu, em 1979, ao grupo de trabalho para a reestruturação do Ensino Artístico que elaborou o PNEA – Plano Nacional de Educação Artística.

Depois de 1974 a escola passou a denominar-se Escola Superior de Educação Pela Arte até 1980, altura em que foram suspensas as matrículas para o 1º ano e em 1983, com a publicação do Decreto-Lei nº 310, o Curso de Educação Pela Arte foi então remetido para as futuras Escolas Superiores de Educação, onde nunca chegou a funcionar.

Embora de curta duração, essa escola lançou as sementes e formou as pessoas que depois iriam influenciar a construção de currículos e fornecer diplomados para os quadros das futuras Escolas Superiores de Educação e algumas Universidades no âmbito dos Cursos de Formação de Professores.

Em 1978, no projecto do “Plano Nacional de Educação Artística” considerava-se a *educação pela arte* como um meio de promoção da educação geral que acompanharia todo o desenvolvimento do sistema educativo com o propósito de desenvolver a personalidade de uma forma harmoniosa através da realização de actividades de expressão artística. O mesmo documento referia que a *educação para a arte* considerava a arte como um fim requerendo para si um conjunto de metodologias adequadas que seriam desenvolvidas em escolas especializadas com a intenção de formar artistas profissionais.

Sobreviveram desta fase alguns conceitos como *promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios*, que viriam impregnar a LBSE aprovada em 1986.

Com efeito, a aprovação da LBSE, parecia trazer à Educação Artística⁸⁸ um novo ânimo e, se se atentar no legislado, tudo indicava que o seu papel iria ser reforçado no Sistema Educativo, nomeadamente no período concedido à escolaridade básica de 9 anos.

⁸⁸ De acordo com as palavras de Madalena Perdigão (*In Silva e Tamen, 1981: 285*) “o conceito de educação artística, os seus objectivos e os seus conteúdos são objecto de várias interpretações.” Muitas vezes ela é identificada com a educação pela arte, outras vezes equiparada à educação estética e, por vezes, confundida com o ensino artístico. Sabe-se, no entanto, que a educação tem por principal objectivo a formação do homem, antes de formar artistas e os ideais humanistas que lhe presidem apostam na formação do homem integral, onde intervenham o espírito, o coração e o corpo. “*Estes ideais humanistas e de plenitude não podem ser atingidos sem a introdução da sensibilidade e da imaginação na educação geral, sem o desenvolvimento das capacidades de expressão e de criatividade. Numa palavra, sem a educação artística, cujos objectivos são, justamente, a formação do homem completo.*”

A educação artística que já era sustentada pelo artº 73º da Constituição da República Portuguesa, via-se agora também contemplada no artº 2º e artº 3º da LBSE preconizando uma educação que, de modo harmonioso, incida sobre as dimensões biológicas, afectivas, cognitivas, sociais e motoras. Por isso, ela deverá proporcionar uma equilibrada formação geral através de vivências culturais no domínio das letras, das ciências e das artes conduzindo a um desejável bom desenvolvimento integral da pessoa.

Actualmente, o sistema educativo português proporciona legalmente a educação artística nos níveis básico e secundário, no ensino regular⁸⁹ e no ensino artístico especializado. Esta oferta de formação integrada no sistema educativo português, caracteriza-se por um grau elevado de complexidade e especificidade próprias das disciplinas desta área, como são as matérias referentes a habilitações e profissionalização de docentes e à necessária articulação entre o ensino regular, o ensino especializado e o ensino profissional da música.

Na sequência da entrada em vigor da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, surgiu o Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro, que estabeleceu as bases gerais da organização da educação artística. É lá que se encontram definidos os princípios, as linhas gerais e as estruturas da educação artística nas vertentes genérica, vocacional, em modalidades especiais, onde se inclui o ensino profissional e a educação artística extra-curricular.

2.3.1 - Educação Artística Genérica

A educação artística genérica é destinada a todos e deve constituir-se como parte da formação geral dos discentes em todos os níveis de ensino, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos. Pretende-se que os alunos vivenciem áreas artísticas diferenciadas, facilitando a descoberta e o encaminhamento de vocações.

⁸⁹ A expressão “ensino regular” refere-se a “educação obrigatória em escola(s) da rede pública” e “educação básica obrigatória em escola(s) da rede pública” e será amiúde utilizada nesta dissertação.

Com o incremento dado à educação infantil nas últimas décadas, a educação artística foi integrada nas orientações curriculares para a educação pré-escolar na área de expressão e comunicação, no domínio das expressões.

2.3.2 - Educação Artística Vocacional

A educação artística vocacional é dirigida aos alunos com aptidões ou talentos específicos e procura proporcionar uma formação especializada destinada a executantes, criadores e profissionais dos diferentes ramos artísticos.

Em conformidade com a LBSE, ao longo do ensino básico, a música e as demais áreas artísticas são ministradas em escolas especializadas.

Actualmente, da rede de escolas de música do Ministério da Educação,⁹⁰ algumas são públicas e outras particulares ou cooperativas e ministram cursos básicos com a duração de 5 anos que devem coincidir com o *terminus* da escolaridade básica.

Estes cursos podem ser frequentados em regime integrado,⁹¹ articulado⁹² ou supletivo.⁹³

⁹⁰ A última década do séc. XX foi marcada pelo aumento significativo do número de escolas artísticas de ensino vocacional. Em 1990, em relação à música, existiam 6 escolas públicas, 48 escolas particulares e cooperativas e 5 escolas profissionais; em 2003, existiam 6 escolas públicas, 87 escolas do ensino particular e cooperativo e 7 do ensino profissional. As escolas públicas são: Instituto Gregoriano de Lisboa; Escola de Música do Conservatório Nacional, em Lisboa; Conservatório de Música de Coimbra; Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, em Aveiro e Braga; e Conservatório de Música do Porto. Note-se que não existe nenhuma escola pública a sul do rio Tejo. O número de alunos que em 2003 frequentava o ensino especializado de música era de 12 500, o que correspondia à área de formação artística com maior implantação.

⁹¹ No regime integrado, os alunos frequentam todas as componentes de formação no mesmo estabelecimento de ensino.

⁹² No regime articulado, os alunos frequentam a componente de formação geral num estabelecimento do ensino regular e as disciplinas da componente da formação específica num estabelecimento de ensino artístico especializado.

⁹³ No regime supletivo, os alunos frequentam a componente da formação específica num estabelecimento de ensino artístico especializado independentemente das habilitações que possuam em termos do ensino regular.

2.3.3 - Educação Artística em modalidades especiais

A educação artística tem também expressão em modalidades especiais, nomeadamente a educação especial, o ensino à distância, o ensino recorrente de adultos e o ensino profissional.

De entre todas as modalidades especiais previstas, a música projectou-se, essencialmente, ao nível do ensino profissional.

O ensino artístico profissional tem por objectivo a formação acelerada de executantes nas diversas áreas artísticas, nomeadamente ao nível da música, podendo ser ministrado durante o período correspondente à escolaridade básica, ao nível do 3º ciclo do ensino básico, em escolas profissionais ou em escolas vocacionadas para este modelo de ensino conferindo cursos de nível II, que se equiparam à obtenção do 9º ano de escolaridade e a que corresponde o Curso Básico do Conservatório (5º Grau).

2.3.4 - Educação Artística Extra-escolar

A educação artística extra-escolar destina-se a um aperfeiçoamento, complemento, actualização ou reconversão da formação já realizada e pode ser ministrada em estabelecimentos já criados ou a criar.

Capítulo 3

MÚSICA E EDUCAÇÃO MUSICAL

3.1 – Conceito de música

A palavra «música» tem a sua origem no termo grego «*mousiké*». Os helenos entendiam-na como a arte das musas,⁹⁴ como uma unidade entre poesia, música e dança, tinha um sentido mais lato do que aquele que hoje lhe é dado e ela intervinha em todas as actividades que dissessem respeito à busca da beleza e da verdade.

A “música”, enquanto som humanamente organizado, utilizando a conhecida definição de Blacking,⁹⁵ é o que existe de comum entre um fado, uma sinfonia de Mahler, uma canção de Schubert, uma canção de embalar ou uma peça de *heavy metal*.

A capacidade criativa musical do Homem é função de factores biológicos, cognitivos e culturais. Blacking sintetiza estes aspectos ao considerar que a criação e a performance da maioria da música é gerada, antes de tudo, pela capacidade humana em descobrir padrões sonoros e de os identificar em ocasiões subsequentes e que sem os processos biológicos da audição e sem a concordância entre pelo menos um certo número de seres humanos sobre aquilo que se percepção, não pode haver música nem comunicação musical.

A música pertence à natureza do homem e assume carácter universal na cultura humana, mas expressa-se diferentemente, consoante a sociedade donde emerge e se manifesta. Ela está omnipresente em todas as facetas da vida humana, nas vertentes social, cultural, económica e tecnológica, constitui-se como o espelho e a alma das sociedades e através dela podemos “ouvir” a caminhada das civilizações.

⁹⁴ As Musas eram deusas pagãs que presidiam a determinadas artes e ciências. Eram nove e à da música, predilecta de Homero, Hesíodo terá dado o nome de Calíope.

⁹⁵ John Blacking (1928-1990). Eminent Etnomusicólogo, Antropólogo e Professor.

3.2– A música na educação ocidental

Da Antiguidade até ao presente, foram inúmeras as personalidades de quadrantes diversos que se manifestaram em favor das vantagens da educação musical enquanto parte da formação integral da pessoa.

Desde o séc. XVII que o incremento do virtuosismo instrumental e vocal obrigara a que fossem elaboradas estratégias conducentes à aprendizagem técnica da interpretação através de meios cada vez mais precisos e refinados de modo a formar compositores e intérpretes competentes.

Nos séculos seguintes, sob a égide do racionalismo cartesiano, a procura da sistematização foi uma constante com o intuito de se facilitar a aprendizagem de uma determinada matéria. Produziram-se textos onde figuravam exercícios que, de forma ordenada e gradativa, iam evoluindo no grau de dificuldade. A par dos exercícios propostos eram, muitas vezes, feitas reflexões pelos autores e as indicações deixadas decorriam das observações realizadas durante as suas próprias práticas. Eram, por isso, muito personalizadas e dependentes das dificuldades que os alunos iam apresentando.

Ao longo do séc. XX, à medida que a bibliografia musical se tornava mais acessível aos professores e aos estudantes de música, foram sendo elaborados e divulgados muitos contributos para o desenvolvimento das práticas da educação musical nas escolas.

No início da década de 90 do século XX, a Sociedade Internacional para a Educação Musical (ISME) incentivou todos os professores de música, independentemente do nível em que exerciam a actividade docente, a adoptarem uma atitude de investigação.⁹⁶

⁹⁶ A ISME procurou desmistificar o trabalho de investigador *versus* o de professor e procurou ampliar o sentido de investigação encorajando os profissionais desta área a realizarem investigações para além das de carácter experimental, como a investigação qualitativa, histórica e comparativa, entre outras.

3.3 - Principais referências pedagógico-musicais do séc. xx

Ao longo do séc. XX, após o incremento do movimento da Escola Nova e da organização democrática, surgiram vários modelos activos para a Educação Musical que se generalizaram e moldaram o ensino da música nas escolas europeias e americanas.

Os modelos activos pretendiam promover experiências inovadoras e focavam a atenção no aluno enquanto participante activo na sua própria aprendizagem. Apelavam à actividade e as aprendizagens realizavam-se com a colaboração e participação de todos procurando desenvolver a auto-formação e a consciência social.

De Dalcroze a Keith Swanwick, vários foram os pedagogos musicais que, inspirados em pensadores como Pestalozzi, Rousseau, Fröebel e Dewey, abordaram a problemática do desenvolvimento das práticas da Educação Musical e constituíram-se como grandes referências nesta área.

3.3.1 – *Emile Jacques Dalcroze (1865 – 1950)*

No final do séc. XIX, ao regressar ao Conservatório de Genebra como professor, Dalcroze observou, empiricamente, que os alunos tinham dificuldades em sentir o ritmo musical. Gradualmente, desenvolveu um sistema de coordenação entre música e movimento na assunção de que a actividade corporal participativa permitiria a formação da imagem mental do som. Fomentou o contacto directo com a música desenvolvendo a percepção musical e cultivando a audição e envolveu as crianças com o ritmo, considerando-o como o elemento musical que mais se aproximava da vida da criança. O movimento corporal assumiu uma função importante na educação musical. Ensinou o tempo e o ritmo por meio da dança e da ginástica, utilizou

instrumentos musicais e compôs melodias destinadas a serem vivenciadas através de movimentos rítmicos e da mímica.

O estudo da música passou a estar intimamente ligado à prática da rítmica. A interpretação, pelos gestos de todo o corpo, para além da alegria que proporcionava aos intervenientes, ajudava a encontrar o movimento adequado tendente a uma realização corporal imediata.

A *Rítmica Dalcroze*, como ficou conhecida esta metodologia, mostrou-se facilitadora do estudo das bases teóricas e formais da música uma vez que possibilitou a transferência de conceitos abstractos para experiências físicas significativas e fáceis de recordar fazendo com que as crianças compreendessem os elementos de duração, dinâmica, espaço, movimento e fossem estimuladas a comunicar e exteriorizar, expressando as suas individualidades intelectuais e afectivas.

Com esta metodologia, e no pressuposto que a música é uma simbiose entre som e movimento, inter-relacionando o tempo, espaço e energia, o pedagogo procurou o desenvolvimento harmonioso do ser humano fundindo o *homem intelectual* com o *homem físico* através da realização de tarefas em que intervinham, simultaneamente, as principais características do ser humano: a atenção, a inteligência, a sensibilidade e o movimento.

3.3.2 – Justine Ward (1879 – 1975)

Justine Ward apoiou-se nas descobertas da psicologia moderna para construir o seu método pedagógico para o ensino da música nos níveis etários dos 6 aos 14 anos que possibilitasse o desenvolvimento da imaginação e do poder expressivo das crianças.

O método foi apresentado com elevado grau de minúcia acerca da matéria a ensinar e estava acompanhado com numerosos conselhos didácticos, nomeadamente no concernente às crianças com mais dificuldades. Ward colocou a formação vocal - muito dirigida ao canto - no centro da sua

metodologia desenvolvendo, com especial incidência, o controlo da voz, a precisão da afinação e do ritmo, e a emissão de sons claros e puros.

Por entender que o desenvolvimento auditivo não se conseguia apenas pela imitação, e inspirando-se no canto gregoriano, criou um sistema de leitura por relatividade através da colocação das mãos em diferentes alturas facilitando uma correcta emissão e entoação vocal.

Considerava que o repertório devia ser organizado com canções infantis e populares de vários países e devia incluir também cânones. Procurou fomentar uma grande consciencialização interpretativa e considerou que cantar polifonicamente, desenvolvia, nos alunos, a capacidade de se escutarem uns aos outros e contribuía para a unidade da acção, aspirando a um elevado grau de beleza.

O ritmo, segundo a pedagoga, devia a sua existência a dois elementos: o impulsionar e o repousar - *arsis e tesis* - e o sentido rítmico deveria ser inculcado nas crianças através de movimentos corporais não forçados mas fluidos, porque ritmo é movimento.

Em conformidade com as pedagogias activas, Ward atribuiu grande importância à actividade criadora onde eram englobadas a improvisação e a composição a partir do jogo musical e dramático. Considerava também que o ensino da música devia ser acessível a todos sem excepção.

3.3.3 – Zoltan Kodály (1882 – 1967)

Kodály generalizou o ensino musical infantil no seu país e procurou que as crianças húngaras contactassem e conhecessem melhor a sua cultura musical. Acreditava que as capacidades musicais das crianças se desenvolviam e amadureciam ao tomar conhecimento e contacto com as canções de tradição oral, construindo um repertório que definiu como *língua materna musical*.

Recorreu, para isso, à prática coral e instrumental na escola com o intuito de proporcionar uma sólida formação musical e de elevar o nível e o gosto geral do seu país. Entendia que a música e o canto deveriam ser ensinados nas escolas de modo a proporcionar prazer aos alunos e incutir-lhes o gosto pela boa música.

Utilizou como base de trabalho, por um lado, a voz humana, enquanto instrumento acessível a todos e, por outro, a música, ora tradicional, ora erudita, mas sempre com preocupações estéticas.

Na sua reforma do ensino musical, incluiu ainda música tradicional de outros países que apresentasse semelhanças à música tradicional húngara, e fez uma cuidadosa organização do material didático por grau progressivo de dificuldade que se distribuía pelos diferentes níveis onde emergiam novos conceitos a ser estudados. Além disso, entendia que os alunos deveriam, desde cedo, contactar com a notação musical convencional e possuir conhecimentos que lhes permitissem realizar uma distinção auditiva e visual entre os diferentes instrumentos da orquestra, bem como conhecerem a vida e obra de músicos importantes. Era também considerado importante que as crianças se dedicassem ao estudo de um instrumento.

As bases da sua proposta remontavam aos finais do séc. XVIII e à ênfase na aprendizagem da leitura e escrita musicais. Recorreu à *quironomia* baseada na mão de Guido d'Arezzo⁹⁷ e à *solmização* - com alturas relativas e as iniciais dos nomes das notas, também relativas. No entanto, os exercícios, variados, eram realizados de forma lúdica e progressiva destinando-se à consciencialização dos intervalos e ao desenvolvimento da audição interior. O ritmo era exercitado separadamente da intenção melódica; à sua leitura eram

⁹⁷ Frade beneditino natural de Arezzo (990 - ?). Teórico e Pedagogo musical. Publicou a obra *Micrologus*, onde se destacam três inovações: a adopção das sílabas do Hino de S. João para designar as primeiras seis notas do hexacorde (ut ré mi fá sol lá), criando desta forma a solmização; a utilização da "mão guidoniana", um processo prático pedagógico destinado a facilitar a compreensão do hexacorde, da solmização e das mutações; e a invenção provável da pauta musical, que dava aos grupos de sons representados pelos neumas, sem referência intervalar, a possibilidade de os relacionar uns com os outros, criando-se assim o princípio do intervalo lido, de importantíssimas consequências na evolução da notação musical. In BORBA, Tomás e LOPES-GRAÇA, Fernando, *Dicionário da Música*, Porto, Mário Figueirinhas, 2ª ed., 1999, 1º vol., p. 619.

adaptadas as sílabas correspondentes ao nome das notas que resultariam na leitura global.

3.3.4 – Edgar Willems (1890 – 1978)

Músico autodidacta belga, a sua marca pessoal ficou bem patente na cosmovisão profundamente espiritual e mística em relação à música. Não parece ter sido influenciado por outros autores nem pelas correntes pedagógicas da primeira metade do séc. XX, ainda que a sua perspectiva metodológica da educação musical se possa enquadrar entre os métodos activos.

Valeu-se principalmente da sua extraordinária intuição para formular uma teoria psicológica da música - a primeira - que derivou dos seus conceitos filosófico e pedagógico acerca da música e da preocupação com a vida interior do ser humano.

Willems estabeleceu um paralelo entre as estruturas musicais e a estrutura psicológica do homem. Assim sendo, ritmo, melodia e harmonia, tinham uma correspondência exacta com as três componentes essenciais da personalidade humana: sensorialidade, afectividade e racionalidade. Em consequência, a educação musical teria por objectivo a promoção e realização de momentos cujas vivências fossem capazes de proporcionar a aquisição de uma consciência de ritmo, melodia e harmonia, ao mesmo tempo que aumentariam e aprofundariam as componentes sensorial, emotiva e intelectual do ser.

A sua orientação pedagógica apelava ao desenvolvimento de actividades e jogos que conduzissem à descoberta, pela criança, de ritmos interiores e lhe despertassem as suas emoções. Para tal elaborou uma sequência metodológica e sistemática fazendo uma aproximação activa à música começando pela sua vivência antes de se proceder ao seu estudo gramatical. Propunha a realização de actividades que levassem as crianças a desenvolver

as capacidades de percepção, memorização, reprodução e de improvisação e só depois surgiria a preocupação com a leitura e escrita musicais.

O canto coral desempenhava para Willems o papel mais importante na educação musical ao constituir-se como uma actividade de síntese que englobava a melodia, o ritmo e a harmonia, apresentando-se como o melhor dos meios para o desenvolvimento da audição interior, chave de toda a musicalidade. O pedagogo defendeu que, tanto a educação auditiva como a rítmica, deviam efectuar-se a partir do cancionero popular e que os intervalos melódicos deviam ser consciencializados através de exercícios de entoação de uma forma natural pelo uso da voz, pela expressão corporal e em seguida pela prática de instrumentos simples a fim de que os alunos fossem impelidos a improvisar, com espontaneidade, melodias e ritmos, preparando-os para a harmonização.

Sobre a educação rítmica assumiu uma posição próxima da de Dalcroze, considerando que o ritmo musical partia do ritmo da vida. Assim sendo, a metodologia a desenvolver consistiria na utilização de canções para daí se partir para o movimento corporal acompanhado por instrumentos de percussão simples, servindo de ponto de passagem da acção instintiva à acção cerebralmente consciente, condição indispensável para se poder ler e escrever ritmos.

A metodologia *willemiana* reflecte, por um lado, um modelo de educação que parte do interior para o exterior do sujeito, que se baseia no fazer, na acção, e no despertar dos elementos afectivos dos alunos, despertando e desenvolvendo capacidades receptivas e activas que proporcionarão um desabrochar harmonioso da personalidade humana e uma maior proximidade ao mundo natural e, por outro, apela ao desenvolvimento de actividades criativas em ambiente democrático permitindo a gestão autónoma de interesses e motivações e à participação e empenhamento dos alunos no processo de aprendizagem, assumindo como princípio partir sempre do simples para o complexo.

3.3.5 – Carl Orff (1895 - 1982)

O compositor e pedagogo alemão Carl Orff inspirou-se em Dalcroze e apoiou-se nos princípios defendidos por Piaget para desenvolver a sua obra pedagógica – a *Orff Schulwerk*. Pugnavia por um ensino instrumental em grupos baseado na improvisação e pelo desenvolvimento da fantasia musical, através de ideias musicais básicas, quer rítmicas, quer melódicas, próximas dos alunos e muito físicas, que envolviam o movimento, a dança e a palavra.

A partir da rítmica dalcroziana e das novas concepções de dança e de expressão corporal, fez do corpo da criança o primeiro e principal instrumento à sua disposição. Recorrendo à voz falada ou cantada e aos batimentos corporais realizados com os pés e as mãos, chamou a atenção para a nova educação activa que se apoiava numa pedagogia de equilíbrio físico-psíquico, num aproximar das forças da natureza ao Homem, e de um apego à tradição, dos cantos, danças e outras manifestações artísticas do povo. Considerava as canções infantis - previamente seleccionadas pelo professor - como um excelente meio, porque natural, de as crianças se desenvolverem musicalmente.

De acordo com as ideias de Piaget, Orff inseriu a sua metodologia nos quatro estádios de desenvolvimento, desde o sensorio-motor até às operações formais, os quais se processam de uma forma orgânica e experiencial, dependendo das influências ambientais, sociais, maternas, e outras, e serviu-se do jogo como impulsionador da relação ritmo-linguagem, fazendo vivenciar a música antes de a aprender a nível vocal, instrumental e corporal. Assim, as crianças antes de relacionarem os nomes e os valores das figuras rítmicas e o modo como se agrupavam, começavam por sentir o ritmo através de improvisações colectivas que partiam de estímulos próprios do quotidiano infantil e que lhes proporcionavam o desenvolvimento do sentido social e o respeito pelo outro.

Orff partiu também da premissa que, à excepção de casos muito raros, não existem pessoas completamente “amusicais”. Desse modo, com uma adequada formação musical seria possível desenvolver a capacidade de

perceber o ritmo, as alturas e as formas musicais e de levar cada um a desfrutar das actividades criativas desenvolvidas em grupo.

O sistema Orff parte do sistema pentatónico para o diatónico e no acompanhamento utiliza, entre outras, as técnicas de ostinato, bordão, terceiras em movimento paralelo, interpretados com a voz e instrumentos e associados à linguagem e ao movimento corporal. Para o desenvolvimento deste trabalho, são essenciais a participação e a audição activa dos alunos que, gradualmente, melhoram as suas capacidades de apreciação e compreensão da música.

Este tipo de formação possibilita à criança exprimir-se livre e criativamente, partindo de tudo o que é elementar.⁹⁸ A formulação teórica de “música elementar” nasceu como consequência do trabalho prático desenvolvido e encontra-se inserido na dinâmica dos métodos activos por se desenvolver do simples para o complexo, por atribuir à actividade o papel central, sendo o aluno um protagonista activo e por contemplar todas as crianças, possibilitando que cada uma gira, autonomamente, os seus interesses e motivações.

A metodologia Orff teve ainda o mérito de introduzir nas escolas e nas salas de aula de educação musical de muitos países ocidentais um conjunto de instrumentos de percussão de elevada qualidade - Instrumental Orff - que ajudaram a promover a constituição de orquestras escolares com resultados imediatos a partir da utilização de melodias e ritmos simples, permitindo a participação de todos no fazer musical, promovendo uma verdadeira auto-aprendizagem musical, e o conceito de *rhythmischer baustein* (célula rítmica), que reflecte uma atenta observação empírica acerca da aprendizagem infantil no domínio da percepção do ritmo.

⁹⁸ Elementar significa pertencer aos elementos, à matéria bruta, primitiva; a música elementar não é só música – está ligada ao movimento, à dança, à palavra, deve ser criada pelo próprio, pois destina-se a participantes e não a ouvintes. Orff considerava-a pré-intelectual produzindo ostinatos, pequenas formas repetitivas e de rondó, ou seja, a música elementar é adequada à criança e está ao alcance de todos os que queiram aprender e ensinar música.

3.3.6 – Maurice Martenot (1898 – 1980)

Martenot estudou violoncelo, composição, leccionou no Conservatório de Paris e o seu interesse na busca de novas sonoridades levou-o a inventar um instrumento radioelétrico chamado «*Ondes Musicales*», que viria a ficar conhecido pela designação de «*Ondas Martenot*» “*o qual incorpora importantes recursos para o ensino do canto e da iniciação musical, baseados na psicologia infantil e nas técnicas de concentração e relaxamento corporal.*” (Gainza,⁹⁹ 1982: 103)

Aquando da sua estada no Conservatório de Paris, tal como acontecera com Dalcroze, Martenot interessou-se por melhorar o ensino do solfejo e trabalhou num método capaz de propor uma sequência gradual na condução da aprendizagem da leitura e da escrita, acompanhada por um ambiente de aprendizagem agradável e motivador, onde fosse dado amplo espaço à vivência afectiva da música.

Partindo, também ele, do som para a escrita, elaborou uma série de situações que transformavam a aprendizagem da teoria musical em actividades lúdicas procurando que fossem mais atractivas que o ensino tradicional e respeitando o ritmo próprio de cada aluno. Em resultado desta visão, o método proposto por Martenot, em 1952, desenvolvia-se segundo um sistema em espiral ao longo de oito etapas: “o tempo natural”; “o esforço natural”; “o ritmo”; “a audição”; “o som musical é movimento”; “a memória”; “a notação e a leitura” e “a improvisação”.

Apesar das inovações apontadas, nomeadamente no que concerne aos aspectos relacionados com a necessidade de que a aprendizagem fosse atractiva, lúdica e que se realizasse num ambiente afectivamente favorável, o método revelou-se limitado, uma vez que o autor entendia a educação musical como alfabetização, tendo-se preocupado, sobretudo, em fornecer uma orientação dirigida através de uma minuciosa sequência de exercícios destinados à aprendizagem da leitura e da escrita musicais.

⁹⁹ Violeta Hemsí de Gainza (n. 1930). Psicopedagoga Musical argentina.

3.3.7 – *Shinichi Suzuki (1898 - 1998)*

Nos anos 50 do séc. XX, este violinista japonês, que havia realizado parte dos seus estudos musicais em Berlim, estabeleceu um sistema de aprendizagem musical especificamente para o ensino de instrumentos¹⁰⁰ baseado na ideia de que o desenvolvimento da linguagem musical deveria ocorrer em simultâneo com o da linguagem materna.

Suzuki observou que as crianças, desde muito pequenas, aceitavam sem grande esforço qualquer estímulo, incluindo os de alto nível e, por isso, elas deveriam ser iniciadas na aprendizagem dos instrumentos pelos 3 ou 4 anos a fim de desenvolverem a sua educação auditiva. À criança deveria ser proporcionado um ambiente natural, em que houvesse uma contribuição sistemática da família no seu meio de aprendizagem musical continuada, de acordo com os princípios orientadores fomentando uma interacção entre pais, professor e criança.

Segundo este método a criança primeiro ouve e pratica o instrumento a partir de uma aprendizagem activa em jeito de estímulo-resposta (por imitação) e só mais tarde é introduzida na leitura e na escrita musical.

Suzuki fundou a *Talent Education School* (Escola para a Educação do Talento) onde, segundo um plano extremamente cuidadoso e cheio de detalhes, cada exercício era controlado minuciosamente antes de se proceder ao seguinte, dentro de uma sequência por graus que se desenvolvia em pequenos passos e, desse modo, conseguia manter-se um nível relativamente homogéneo, uma vez que todos podiam alcançar os resultados esperados sem grandes dificuldades.

Ainda que se trate de um método de ensino colectivo dirigido à formação instrumental semelhante a um adestramento estandardizado, com características de ensino formal sem levar em conta a individualidade de cada criança e de realizar uma aprendizagem por ouvido durante largo tempo limitando a aquisição de competências, as práticas educativas propostas

¹⁰⁰ Inicialmente o objectivo principal foi o de familiarizar a criança com o violino, evoluindo depois para outros instrumentos como o piano, o violoncelo, a flauta e a guitarra.

reforçam, no entanto, as vivências das crianças de forma dinâmica, organizada e performativa, começando desde muito cedo a fazer música.

3.3.8 – Pierre van Hauwe (n. 1920)

O músico e pedagogo holandês Van Hauwe inspirou-se nos saberes e metodologias de Carl Orff e Zoltan Kodály e definiu as linhas orientadoras do seu trabalho a partir da utilização dos instrumentos e do corpo como principais agentes de motivação para as vivências musicais defendendo também a utilização das canções tradicionais e da música popular do país de origem de cada criança.

Relativamente às vivências, entende que é importante proporcionar às crianças, desde cedo, um amplo espaço de acção onde elas possam coordenar, num todo coerente, componentes activos como o ritmo, a melodia, a harmonia e a improvisação devendo, por isso, reforçar-se o envolvimento das crianças nas múltiplas práticas instrumentais, quer através do movimento, quer através dos instrumentos, da voz e do corpo, fazendo com que essas experiências provoquem uma satisfação completa a nível musical de modo a fazer com que cada criança goste de música e, mais tarde, venha a interessar-se pela aprendizagem da teoria.

Uma das práticas musicais a que o autor atribuiu grande importância foi à improvisação considerando-a como a base da educação musical e devendo ser iniciada o mais precocemente possível, em ambiente pentatónico, porque ele proporciona a experimentação de várias notas que podem ser tocadas aleatoriamente provocando um efeito harmónico eficaz e essa liberdade dada aos intérpretes proporciona o fazer música em conjunto onde todos participam e se sentem parte da criação musical daquele momento. Para este pedagogo o grau de importância de uma peça interpretada por crianças é de igual valor ao da interpretação de uma orquestra sinfónica.

Ao professor cabe desenvolver uma pedagogia activa tendo como princípio que o importante é fazer música e manter os alunos motivados. Um

bom professor será aquele a quem os alunos pedirão para repetir, uma e outra vez, o que fizeram anteriormente.

No que concerne à utilização do método no desenvolvimento do seu trabalho, Pierre van Hauwe terá afirmado, segundo Rodrigues (1999: 19) que *“O método não é um dogma, serve apenas para ajudar o professor numa linha de construção, está sempre a mudar e não é o mais importante. Neste sentido, o método de trabalho que construiu durante a sua vida é frequentemente modificado, não nas ideias e nos princípios que estruturam a sua base, mas nas acções que desenvolve em função das diferentes características e objectivos dos grupos com quem trabalha.”*

3.3.9 – Jos Wuytack (n. 1935)

Assumido continuador de Carl Orff, este educador belga, à semelhança de Pierre van Hauwe, tem exercido grande influência na educação musical nos vários países onde tem leccionado cursos de pedagogia musical.

Baseando-se na visão grega, onde a música se encontrava ligada ao movimento, à dança e à palavra, e na utilização de pequenas formas, Wuytack assumiu como princípios metodológicos a actividade, a criatividade, a comunidade e a totalidade.

Porque as crianças são activas por natureza, a actividade é a responsável pela verdadeira experiência musical que promoverá a participação e o desenvolvimento da capacidade de observação e de atenção; a criatividade emerge da estimulação da imaginação e espontaneidade da criança e da sua necessidade de se exprimir e de criar; as comunidades são meios privilegiados de interacções sociais e o fazer musical em grupo constitui um importante contributo para o desenvolvimento da socialização, onde todas as crianças, independentemente dos dons artísticos que possuem, interagem; no processo de ensino-aprendizagem a totalidade constitui-se como um princípio a ter em conta, quer ao nível da planificação e leccionação, quer ao nível da realização, mantendo uma inter-relação entre as partes e o todo.

Contudo, o aspecto mais inovador de Wuytack resultou da criação de um sistema de audição musical activa que se desenvolve em duas vertentes: uma através de musicogramas¹⁰¹ e outra através das formas de expressão¹⁰² verbal, corporal, vocal e instrumental. Ambas foram concebidas como recursos pedagógicos com a finalidade de facilitar a compreensão da totalidade da música.

Este novo modo de “ver” a obra musical apresentou-se como uma mais-valia para a moderna pedagogia musical, nomeadamente no que concerne à sua compreensão e à apreciação do seu valor intrínseco, facilitando a percepção global da obra e envolvendo activamente o ouvinte, aos níveis cognitivo e psicomotor.

3.3.10 – Murray Schafer (n. 1933)

O espírito criador, libertador e, até certo ponto, revolucionário do compositor e pedagogo canadiano Murray Schafer, impeliu-o a desbravar novos caminhos para a música, colocando-a a par das restantes artes e demais actividades que se encontram ao serviço do desenvolvimento humano, numa perspectiva holística.

A sua visão educacional enfatiza a vertente prática relegando, para um segundo plano, a transmissão de conhecimentos numa perspectiva teórica e considera que o principal objectivo da educação musical não é a música em si própria, mas a educação da pessoa. Deste modo, a música dever-se-á encontrar ao serviço do homem e nunca o contrário.

¹⁰¹ O musicograma é um esquema visual de desenvolvimento dinâmico de um excerto musical ou de uma obra onde figuram os seus elementos essenciais como a forma, a melodia, o ritmo, o andamento, o timbre e a dinâmica. As suas representações são feitas através da utilização de cores, símbolos e figuras geométricas.

¹⁰² No que respeita às formas de expressão, poder-se-á pedir às crianças que cantem os motivos ou temas, que executem o ritmo de base, que identifiquem as secções da obra, que digam um texto com ritmo, que realizem movimentos, que elaborem novas interpretações ou arranjos, por exemplo.

Esta visão recomenda uma educação musical em que predomine uma atitude de constante descoberta, envolvendo, por isso, uma prestação activa por parte de todos os educandos e que reflecta aspectos que desenvolvam as capacidades de percepção, de cognição, de expressão, de criatividade, de socialização e de cooperação, numa estimulação dos valores estéticos e de outros factores da personalidade de cada indivíduo.

Propõe, nesse sentido, que, numa primeira fase, as crianças sejam levadas a realizar uma aturada audição e exploração sonora no contexto sonoro em que se encontram inseridas e só mais tarde façam a utilização de instrumentos¹⁰³ e defende que cada pessoa se liberte dos padrões musicais convencionais e que empreenda, pela introspecção, a procura dos sons que cada um transporta em si, porque só dessa forma a música poderá ajudar cada pessoa a projectar-se no futuro, através da criação de novas obras, com novas sonorizações, originais e inéditas.

Schafer preconiza um professor disponível, atento e perspicaz, que exerça uma constante motivação a todos os alunos e proporcione e estimule, continuamente, descobertas e experimentações que os ajudem a crescer e definiu uma série de actividades que promovem e sintetizam o seu pensamento relativamente à educação musical.

No plano de desenvolvimento das práticas imprime grande relevância à audição activa de sons e ruídos, quer seja a partir do interior, quer do exterior da sala de aula - a partir dos quais as crianças se pronunciarão acerca do seu conhecimento e agradabilidade e, conseqüentemente, procederão à sua identificação e reprodução - à sonorização de histórias, de fotografias, de acções e de expressões humanas, de desenhos ou de animais e ao registo das experiências sonoras realizadas através de uma notação, também ela criada, inventada pelas crianças, através de sinais, desenhos, cores.

¹⁰³ O conceito de instrumento em Schafer passa pela utilização de objectos a partir dos quais as crianças improvisam, constroem os seus próprios instrumentos e as suas próprias fontes sonoras. Nestas actividades releva-se o facto de se estabelecer uma relação próxima e afectiva entre cada criança e o seu instrumento e, para além disso, proporciona-se a produção de sons novos e diferentes do habitual.

Schafer no Canadá, John Paynter¹⁰⁴ em Inglaterra e Ronald Thomas¹⁰⁵ nos Estados Unidos, figuram entre os percursores da linha de pensamento que entendia os alunos como inventores, improvisadores e compositores musicais, promovendo a auto-expressão e a tomada de decisões no tocante às actividades que usavam o som como meio de expressão. Com a promoção da individualidade e da criatividade de cada aluno pretendiam que a educação se centrasse no aluno, que os docentes estivessem mais atentos às realizações musicais dos educandos e que valorizassem mais os processos do que os produtos alcançados.

3.3.11 – Edwin Gordon (n. 1925)

O pedagogo musical norte-americano Edwin Gordon (2000: 10) recomenda que a educação musical se inicie quanto antes na vida de uma criança e alerta para o facto de "*depois dos nove anos, a aptidão musical deixa de ser passível de desenvolvimento, porque estabiliza.*" O desenvolvimento musical dos recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar tem sido, por isso, um dos temas privilegiados por este investigador.

A metodologia de Gordon assenta numa didáctica puerocêntrica onde o professor, em vez de ensinar conceitos e teorias de música, deve preocupar-se em criar estratégias e metodologias conducentes a um processo de auto-aprendizagem realizado pelo aluno, de acordo com as suas capacidades. Considera que aprender é um processo e que todos os alunos são capazes de

¹⁰⁴ John Paynter (1928-1996). Pedagogo inglês, defensor da "música criativa" nas escolas através da "composição empírica" através de um trabalho de oficina de música. Propôs que a educação musical nas escolas fosse um trabalho que visasse a ampliação da capacidade auditiva, a investigação e utilização de todo e qualquer fenómeno sonoro conduzindo o aluno à auto-disciplina. As várias etapas no processo de "composição empírica" consistiam na experimentação livre do material, improvisação, elaboração da partitura, execução e audição das peças e análise das partituras, aproveitando, como "pontos geradores", o teatro, a poesia, um poema, uma história, a dança, o movimento e as obras de outros artistas.

¹⁰⁵ Thomas teve um papel preponderante na linha orientadora de *Manhattanville Music Curriculum Program* em 1970, de onde foi adaptada a espiral de conceitos constante do Programa de Educação Musical (5º e 6º anos) que se encontra em vigor no sistema educativo português.

aprender música; deve ter-se atenção ao potencial de cada criança e atender às diferenças e necessidades individuais.

Apesar de a sua teoria de aprendizagem musical contemplar quatro áreas de vocabulário, *audiação*, expressão, leitura e escrita, é na *audiação*, ou seja, na audição e compreensão da música, que reside o alicerce do método de Edwin Gordon.

Privilegia o ensino da música através do ouvido para que não se corra o risco de os alunos serem apenas treinados para a executar. Definiu seis estádios para a *audiação*, que interagem de forma complexa uns com os outros e considera-a a base da aptidão musical. Nesse sentido, entende que os alunos devem aprender a “audiar” - termo por si criado - que consiste na melhor forma de apreensão e compreensão da música, porque, defende, *“o som em si mesmo não é música. O som só se converte em música através da audiação, quando, como com a linguagem, os sons são traduzidos na nossa mente, para lhes ser conferido um significado. (...) Através do processo de audiação, cantamos e movemo-nos mentalmente, sem termos de cantar ou mover-nos fisicamente. Aprendemos de fora para dentro, do geral para o específico.”* (Gordon, 2000: 18 e 19)

3.3.12 – Keith Swanwick

Para Swanwick, a música é parte de toda uma rede formada por várias formas do discurso humano, e não uma actividade estranha, separada da vida em geral; a música não é um objecto mas sim, sempre, um evento hodierno; e os processos musicais apresentam um grau de autonomia cultural com múltiplas interpretações, usos e respostas.

A educação musical é, assim, apresentada na perspectiva da música como uma forma de discurso. Um discurso onde se incluem os argumentos, a troca de ideias, a conversação, a expressão do pensamento e a forma simbólica. E, como todo o discurso, a música ocupa um espaço entre as

peças e a comunidade, um espaço onde se abre uma janela, permitindo olhar o mundo à nossa volta.

Porque a música apresenta múltiplas facetas e faz “embarcar” as pessoas em experiências sensoriais, proporciona o devaneio e o desenvolvimento da subjectividade; promove o intercâmbio de ideias musicais e incita à contribuição de cada um, apelando ao potencial criativo de todos e de cada um para que surjam novos significados. E isso contribui, definitivamente, para a afirmação do valor da música e da educação musical na formação dos indivíduos.

Swanwick defende que professores e alunos se devem colocar de forma aberta frente à música e sugere alguns princípios a ter em conta como: tratar a música como uma conversação em ambiente de audição musical, que se pretende activo e incentivador à participação de todos; evitar os estereótipos, deixando que as crianças se expressem segundo a sua compreensão musical, tendo como preocupação primeira o desenvolvimento da sua autonomia; e ensinar música para a expressividade. Desta forma, as barreiras da possessividade e exclusividade culturais da música seriam arredadas, abrindo espaço a uma educação musical cosmopolita, onde se podem identificar elementos musicais comuns e incomuns numa enorme diversidade de músicas. Estudar-se-ia a música da tradição clássica ocidental e o muito que ela tem para oferecer e aprender-se-ia com as habilidades que a música indiana, o *jazz*, o *rock*, e outros géneros e estilos têm para ensinar. Além disso, deveriam ser promovidos eventos ao vivo que complementassem a educação musical formal e se inscrevessem na actividade cultural da localidade onde se insere.

A visão pedagógica do autor enfatiza o conhecimento directo com a música, o fazer musical, e a música, como uma actividade altamente expressiva.

3.4 – Contributos da Psicologia para a Educação Musical

A música, enquanto processo comunicacional, é dotada de poderes de larga abrangência e causadora de efeitos nas pessoas. Tão alargado leque de intervenção faz com que a música exerça uma indiscutível acção e influência na vida de cada ser humano e nas sociedades. Desde os tempos mais primitivos que vem sendo atribuído à música um rol de capacidades que dificilmente se podem ver e explicar. No entanto, são perceptíveis os seus efeitos e, por isso, o poder da música não deve ser ignorado. Quando se fala de efeitos ter-se-á em consideração os benéficos e os que provocam sensações de mal-estar. Apesar de, na maior parte das vezes, a música aumentar o nosso bem-estar, outras tantas, irrita-nos fisicamente e aumenta-nos a agressividade. Por isso, se torna importante e necessário que se conheça a nossa reacção à música.

Há muito que os psicólogos estudam as interacções que os seres humanos mantêm com a música, interacções essas que prevêm um conjunto de capacidades perceptivas que importa caracterizar e analisar. Assim, logo que a psicologia se constituiu como ciência iniciaram-se as primeiras investigações científicas sobre os aspectos e processos psicológicos ligados à música.

De acordo com Brécia¹⁰⁶ (2003), os primeiros estudos tendentes à compreensão das sensações auditivas, da teoria da audição e da percepção humana em geral, foram realizados na Alemanha, no séc. XIX, por Fechner, Weber e Helmholtz¹⁰⁷. A publicação, em 1863, da obra *“Die Lehre von den Tonempfindungen als physiologische Grundlage für die Theorie der Musik”* (Sobre as sensações do som como base fisiológica para a teoria da música) de Helmholtz constituiu um marco importante na compreensão interdisciplinar do fenómeno musical.

¹⁰⁶ Vera Lúcia Pessagno Brécia. Pedagoga, Psicóloga, Professora Universitária e Advogada.

¹⁰⁷ Hermann Von Helmholtz (1821-1894). Médico e Físico alemão. Foi considerado pela enciclopédia *Britannica* de 1911 um dos homens mais relevantes do século XIX.

De então para cá, e em diversos países, o campo da música tem motivado inúmeros psicólogos a realizar investigações fazendo com que a psicologia da música se desdobrasse em várias e numerosas áreas: um primeiro domínio foi abordado por Seashore no que toca às diferenças individuais em matéria de talento e aptidão musical; Carroll, concluiu uma das mais importantes contribuições psicológicas a propósito das capacidades cognitivas envolvidas nas reacções das pessoas à música; já nas últimas décadas do séc. XX, Gardner, baseando-se em estudos de pessoas que apresentavam graus excepcionais de talento e em pessoas que possuíam lesões cerebrais, apresentou a proposta de inteligências múltiplas, sustentando que existem várias inteligências relativamente autónomas, uma das quais é a inteligência musical; um outro domínio relevante da psicologia, relaciona a música com as capacidades psicomotoras para o qual contribuíram, entre outros, autores como Fleishman, Quaintance, e Dunnette. Outro domínio relevante diz respeito ao canto, nomeadamente nos aspectos que caracterizam a psicologia da aquisição e do desenvolvimento da linguagem, onde os investigadores Yoder e Crais se destacaram.

O desenvolvimento ocorrido na psicologia da música foi acompanhado com a elaboração de instrumentos de medição, vulgarmente designados como testes psicológicos de aptidão musical. Os primeiros, «Medidas de Talento Musical», surgiram em 1919 e ficaram conhecidos por «Testes de Seashore». Destinavam-se a avaliar os diferentes aspectos da habilidade musical e compreendiam seis testes musicais: altura, intensidade, tempo, ritmo, timbre e memória tonal.

Entretanto, outros instrumentos de medição foram propostos como os «Testes de Capacidade Musical de Kwalwasser-Dykema» (1930) e o «Teste de Capacidade Musical de Wing» (1941).

Na segunda metade do século surgiram, entre outros, o «Teste de Musicalidade de Gaston» (1957), os «Testes de Capacidade Musical de Drake» (1957), o «Teste de Medições de Capacidades Musicais de Bentley» (1966), o «Teste de Perfil de Capacidades Musicais de Gordon» (1965), o «Teste de Capacidades Rítmicas de Thackray» (1968), as «Medidas de Habilidades de Audição Musical de Simons» (1964), os «Testes de

Desempenho Musical de Colwell» (1969-70), e os «Testes Iowa de Alfabetização Musical de Gordon» (1970).

O conjunto de testes desenvolvido, assumiu uma função importante na compreensão da relação e interacção entre o homem e a música, ajudando a perceber uma série de mecanismos psicológicos e cognitivos que foram ajudando a encontrar melhores rumos para o desenvolvimento de boas práticas na disciplina de Educação Musical.

Durante muitos anos, a psicologia da música andou ao sabor das correntes psicológicas emergentes preocupada, essencialmente, com a medição mais ou menos rigorosa do talento musical. Hoje, porém, sabe-se que o processo evolutivo do pensamento musical depende do acto educativo, do meio que envolve o indivíduo e das experiências musicais que lhe são proporcionadas.

Bruner, na linha de Piaget, desenvolveu uma teoria da aprendizagem mais abrangente na qual defende que a aprendizagem deve ser um processo activo no qual os alunos constroem novas ideias, ou conceitos, com base nos seus conhecimentos anteriores e actuais, seleccionando e transformando a informação, construindo hipóteses e tomando decisões de acordo com a sua estrutura cognitiva. Essa estrutura cognitiva - esquemas, modelos mentais - é a responsável por fornecer significado e organização para as experiências, permitindo à criança ir mais além da informação fornecida. Nesse sentido, propôs uma organização em espiral do currículo, a fim de proporcionar a cada aluno uma contínua (re)construção sobre o que já aprendeu.

Bruner considera que é tarefa do professor traduzir a matéria a ser aprendida num formato apropriado ao estágio de compreensão do aluno, e de o incentivar a descobrir por si próprio os princípios, nunca deixando de ter em consideração os contextos sociais e culturais dos alunos.

Aceitar o facto de que os alunos se desenvolvem pela acção, que podem e devem ser os construtores do seu próprio conhecimento obriga os professores a desenvolver uma atitude que conduza a uma maior aproximação aos seus alunos e a uma grande disponibilidade e abertura para corresponder às suas necessidades e expectativas.

Nesta perspectiva e visto que a música implica processos cognitivos, Swanwick (1998: 8) defende a necessidade de se realizar uma investigação psicológica que ajude a *“compreender o complexo processo pelo qual se gera e reforça a educação musical dentro de uma sociedade pluralista, examinando como se seleccionam e estruturam as actividades curriculares através das normas institucionais e os estilos de ensino-aprendizagem.”*

É forçoso, portanto, voltar aos princípios e fundamentos sobre a natureza da experiência musical, realizar a identificação dos elementos essenciais da percepção e resposta musical e estruturar a expressão artística como domínio influente no processo de desenvolvimento da mente humana.

3.4.1 – Evolução do conceito de inteligência

O darwinismo, sustentado na influência do evolucionismo, atribuía especial valor aos processos naturais de selecção e de adaptação que ofereceram uma concepção de inteligência como a capacidade de adaptação a novas situações.

Nos primeiros anos do séc. XX, Alfred Binet¹⁰⁸ e Francis Galton¹⁰⁹ destacaram-se no estudo da inteligência e defenderam visões diferenciadas. Enquanto que para Galton a inteligência se baseia na capacidade que um indivíduo possui em reagir a um estímulo físico, Binet foi mais além do conceito de estímulo-resposta e, numa clara superação do dualismo cartesiano, entende que é da colaboração entre o moral e o físico que resulta o acto de pensar.

Contrariando a visão de Galton, em medir a inteligência através de tarefas sensório-motoras simples, Binet optou por uma abordagem que envolveu a utilização de tarefas intelectuais ligadas ou não às tarefas escolares e elaborou uma escala destinada a medir directamente o valor psicológico de um indivíduo

¹⁰⁸ Alfred Binet (1857-1911). Pedagogo e Psicólogo francês que criou o primeiro teste de inteligência.

¹⁰⁹ Sir Francis Galton (1822-1911). Cientista inglês vitoriano e primo de Charles Darwin.

com base no estudo das relações entre o seu desenvolvimento físico e o seu desenvolvimento mental.

A partir dessas relações chegou ao conceito de idade mental, conceito esse que permitiu classificar uma criança como regular, avançada ou retardada consoante apresentasse uma inteligência ao nível da sua idade cronológica, superior à sua idade ou inferior a ela. Segundo Branco¹¹⁰ (2004: 50), Binet media “o nível intelectual, empregando uma série de testes que se sabe em que idade são executados com êxito pelas crianças normais” e a sua filosofia do QI¹¹¹ marcou profundamente, durante largos anos, a forma como foi concebida a inteligência, a educação e a selecção de profissionais.

Enquanto os testes de QI valorizavam unicamente a inteligência analítica moldando o modelo psicotécnico que se apoiava em caracteres físicos, individuais e estáticos do comportamento humano, atendendo, preferencialmente, às respostas dos indivíduos, o movimento cognitivista desenvolvido por Wallon,¹¹² Piaget e Bruner, derivado da psicologia genética e construtivista, rompeu com esse individualismo, preconizando um sujeito activo, em constante interacção com o mundo e inseparável dele, numa clara valorização da dinâmica dos processos cognitivos e dando uma maior atenção às diferenças individuais.

Actualmente, o conceito de inteligência geral traduzível pelo QI está ultrapassado e, de acordo com as teorias surgidas nas derradeiras décadas do séc. XX, que defendem a existência de uma multiplicidade de inteligências, é hoje comumente aceite que existem várias inteligências e que o meio envolvente assume um papel relevante na definição e no desenvolvimento das inteligências.

Na década de 80 do séc. XX, Howard Gardner questionou a concepção unidimensional de inteligência e desenvolveu um conceito reformulado de inteligência que abrange aspectos complexos que vão para além da tradição de

¹¹⁰ Maria Alexandra de Freitas Branco. Foi Professora Associada e Presidente do Núcleo de Investigação em Psicologia da Universidade da Madeira.

¹¹¹ QI - Quociente de inteligência é uma medida derivada da divisão da idade mental pela idade cronológica, obtida por meio de testes desenvolvidos para avaliar as capacidades cognitivas de um sujeito, em comparação ao seu grupo etário.

¹¹² Henri Wallon (1879-1962). Filósofo, Médico, Psicólogo e Político francês.

compreensão da inteligência como um processo de competência meramente linguística e lógico-matemática, defendendo a ideia de que as manifestações da inteligência enquadram um vasto espectro de competências.

Nascia, assim, a teoria das Múltiplas Inteligências partindo do pressuposto de que toda a criança tem a possibilidade de desenvolver globalmente as suas competências, podendo, no entanto, revelar-se especialmente “inteligente” em uma ou mais áreas de interesse.

Considerou que, apesar de todos os indivíduos possuírem os mesmos instrumentos para chegar ao conhecimento, todos aprendem de forma diferente e com intensidade diferente. Enquanto que uns manifestam mais facilidade em aprender através da fala, do movimento, do isolamento, outros aprenderão com maior facilidade através da imagem, da música ou da cooperação. Nesse sentido, Gardner (1995: 21) sugere um novo conceito de inteligência, definindo-a como “a capacidade para resolver problemas ou elaborar produtos que sejam importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural.”

Gardner e a sua equipa de investigação da Universidade de Harvard do Projecto Zero identificaram, pelo menos, sete inteligências que se interconectam mas que, em parte, são independentes e se encontram localizadas no cérebro, em regiões diferentes, apresentando características próprias e diferentes de indivíduo para indivíduo e para cada cultura: a inteligência linguística;¹¹³ a inteligência lógico-matemática;¹¹⁴ as inteligências pessoais: intrapessoal e interpessoal;¹¹⁵ a inteligência espacial ou visual;¹¹⁶ a inteligência corporal cinestésica;¹¹⁷ e a inteligência musical.

¹¹³ A inteligência linguística “refere-se à capacidade de expressão e compreensão da língua escrita e verbal. Nestas condições podemos dizer que grandes poetas, escritores, jornalistas e ensaístas, bem como grandes oradores, actores, pregadores e vendedores possuem uma alta inteligência linguística.” (Kuramochi, Sobral e Quadros, 1999: 1)

¹¹⁴ “A inteligência lógico-matemática refere-se à capacidade de agrupar elementos, relacioná-los bem como quantificá-los e representá-los simbolicamente, numericamente ou graficamente. Nesta inteligência considera-se também a capacidade de abstracção de conceitos lógico-matemáticos para a formulação de modelos complexos de representação. Assim, podemos dizer que grandes matemáticos, filósofos, ensaístas, escritores, pensadores bem como grandes contadores, economistas e administradores têm uma alta inteligência lógico-matemática.” (Kuramochi, Sobral e Quadros, 1999: 1)

¹¹⁵ Gardner (1994: 185) dividiu, em duas categorias, as inteligências pessoais: “a intrapessoal (...) e a interpessoal (...). Estas inteligências estão vinculadas ao processo de associação ou relação do indivíduo com o seu meio. Assim, a inteligência intrapessoal diz mais respeito à

Acerca da inteligência musical afirma: “De todos os talentos com que os indivíduos podem ser dotados, nenhum surge mais cedo do que o talento musical. [E acrescenta:] Pode-se apresentar precocidade musical em decorrência de um envolvimento num regime de instrução soberbamente delineado, em virtude de viver numa família envolvida com música ou apesar (ou como parte) de uma enfermidade mutiladora. É bem possível que por detrás [de um bom desempenho] haja um talento central herdado; porém, claramente, outros factores também se encontram em funcionamento. No mínimo, a extensão na qual o talento é expresso publicamente dependerá do meio no qual se vive.” (Gardner, 1994: 78 e 79)

Desta análise, concluiu que a inteligência musical se constitui como uma das dimensões básicas da inteligência, manifestando-se na sensibilidade para sons, melodias, ritmos e ambientes sonoros e que as pessoas dotadas desta inteligência gostam de música, de tocar um instrumento e valorizam o estudar ou trabalhar com música. É o caso dos músicos, cantores, compositores ou maestros.

3.5 - Fundamentos Filosóficos da Educação Musical

É necessário uma filosofia da Educação Musical que sirva de fundamentação colectiva e individual a um conjunto de práticas que se querem convictas, estruturadas, autênticas, coerentes e socialmente aceites.

capacidade de auto-controle e estabilidade emocional do indivíduo frente a dificuldades encontradas num ambiente hostil. A inteligência interpessoal refere-se à capacidade de um indivíduo se associar facilmente em qualquer ambiente. Nestas condições, podemos dizer que grandes gerentes, directores, empreendedores bem como vendedores, comunicadores e animadores possuem uma alta inteligência pessoal.” (Kuramochi, Sobral e Quadros, 1999: 1)

¹¹⁶ “A inteligência visual ou espacial diz respeito à capacidade de percepção de uma forma ou objecto. Assim, grandes artistas plásticos, desenhistas, arquitectos, designers (...)”, engenheiros e cirurgiões plásticos dependem desta inteligência para actuarem com êxito. (Kuramochi, Sobral e Quadros, 1999: 2)

¹¹⁷ A inteligência corporal cinestésica manifesta-se tipicamente no atleta, no bailarino, no cirurgião, no artista, que seguramente não elaboram cadeias de raciocínios para realizar as suas acções e, na maior parte das vezes, nem conseguem explicá-los verbalmente.

Dito de outra forma, é através de uma filosofia da educação musical, fruto de uma reflexão sobre a natureza e o valor da música, que é possível fundamentar e articular as práticas musicais no ensino, e justificar a sua relevância na sociedade.

Marquez,¹¹⁸ enunciou catorze valores-chave que, através da Educação Musical, interagem com os alunos: 1) *a beleza*, através do despertar de sentimentos estéticos; 2) *a educação e disciplina de carácter* que, por via do canto, do movimento rítmico e das execuções instrumentais, contribuem para o auto-domínio e para a disciplina; 3) *a educação e aperfeiçoamento dos sentidos*, num desenvolvimento da sensorialidade que ajudará a criança a despertar para o fenómeno sonoro, preparando-a para fazê-la sentir, perceber, discriminar sons, tempo, etc.; 4) *a potencialização e reforço da criatividade*, partindo do princípio que todo o ser humano pode desenvolver as suas qualidades de expressão e de que todas as crianças criam constantemente, restabelecendo, através da criatividade, a harmonia psíquica e a auto-confiança; 5) *a colaboração no ordenamento psicomotriz* através da realização de actividades rítmico-motrizes¹¹⁹ que contribuirão para o desenvolvimento das funções psíquicas do aluno; 6) *a colaboração no aperfeiçoamento da linguagem* de cada criança, reforçando e assegurando a sua própria linguagem seguindo a tendência de muitos autores que estabelecem um estrito paralelismo entre as leis psicológicas da educação musical e da educação da linguagem; 7) *uma terapia para as enfermidades da alma e do corpo*, tranquilizando os ânimos revoltos e instigando os mais “apagados” e utilizando a música no tratamento de problemas psicopatológicos, neurológicos e no campo das perturbações sensoriais; 8) *o conhecimento de outras raças e culturas através do folclore musical* fomenta o intercâmbio cultural e humano entre nações e músicas e que, se por um lado, é evidenciado a peculiaridade de uma cultura, por outro, muitas características musicais são partilhadas; 9) *as novas tecnologias* disponibilizam uma rede imensa de possibilidades para

¹¹⁸ Elisa Márquez. Professora da Universidade de Sevilha.

¹¹⁹ Segundo a autora, as actividades rítmico-motrizes deverão desenvolver: a atenção; a memória visual, auditiva e táctil; o conhecimento do espaço; o conhecimento do próprio corpo; a relação com os outros; o equilíbrio; a coordenação de movimentos; a independência de gestos; a sensibilidade; a imaginação e a criatividade.

servir como meio auxiliar e de enriquecimento do estudo musical; 10) a música cumpre a sua função primordial levando o indivíduo a expressar o “que lhe vai” no interior e manifesta-se através de várias formas: *a dança, o movimento e a dramatização impulsionam as energias do ser humano*; 11) *o canto como actividade interdisciplinar e fonte de alegria*, deve ser tido como base para toda a exploração sonora pelo seu carácter socializador, integrador e propiciador de desenvolvimento de diversos elementos educativos; 12) *veículo para a compreensão da cultura e da história*, uma vez que toda a produção musical se relaciona com a cultura que lhe deu origem e dela faz eco dos seus aspectos social, histórico e cultural; 13) *estabelece laços de comunicação entre os homens*; 14) *é símbolo de paz e de irmandade entre os homens*.

À luz da filosofia de Reimer, existe uma necessidade permanente em compreender melhor o valor da música, do ensino da música e da aprendizagem musical.

O impacto que a educação musical pode ter na sociedade depende da qualidade da compreensão que os profissionais possuem sobre o valor do que têm para oferecer à sociedade e, por isso, estes profissionais necessitam de um conjunto de princípios que os orientem nesse desígnio. Reimer considera que uma filosofia da educação musical funciona como uma espécie de “consciência colectiva” para a educação musical. No entanto, o impacto dessa educação depende, em última análise, das convicções de cada profissional.

Partilha-se com Reimer a convicção que quanto maior for a compreensão individual sobre o valor da profissão maior será a compreensão e a valorização da sua vida pessoal.

Por último, a necessidade de uma filosofia da educação musical advém do facto de, a todo o momento, o professor tomar decisões. A qualidade dessas decisões depende directamente da qualidade da compreensão da natureza da sua área de intervenção. Quanto mais profunda for essa compreensão, mais consistentes e eficazes serão as escolhas.

Na procura de uma fundamentação filosófica que justifique o valor das artes encontrou-se na argumentação de Phenix¹²⁰ um campo fértil às nossas convicções.

De uma forma simples e clara, Phenix revela as diferenças fundamentais entre o conhecimento estético e o conhecimento científico. O conhecimento científico, essencialmente abstracto, anseia chegar a leis e teorias gerais, através da observação, previsão e verificação. No domínio da estética o objecto do conhecimento é a forma individual e particular; a principal preocupação não é, tal como na ciência, com as “classes” de coisas mas com os objectos únicos e individuais. *“Cada obra de arte contém o seu próprio significado e fala por si própria. O seu significado não se pode incorporar em padrões simbólicos externos, tal como nas ciências. O conhecimento científico é ‘sobre’ alguns aspectos de classes de coisas. O conhecimento artístico é de coisas particulares no seu todo. O conhecimento científico é mediado por formas simbólicas gerais. A compreensão estética é imediata tendo a ver directamente com os objectos percebidos. O conhecimento empírico é mediado por ‘conceitos’ gerais. A compreensão estética atinge-se na ‘percepção’ directa. O conteúdo do conhecimento científico expressa-se em proposições, afirmações que podem ser tidas como verdadeiras, falsas, prováveis ou conterem em si condições de limite. A compreensão estética não está em proposições, mas sim nos objectos estéticos apresentados. Enquanto que objectos estéticos podem conter proposições, tal como no caso da poesia ou do drama, estas proposições contribuem apenas para o conteúdo da obra de arte e a sua verdade ou a sua falsidade não são a medida do significado estético da obra.”* (In Reimer 1989: 91)

Reimer desenvolve a noção de «percepção directa» de Phenix, considerando que uma experiência estética é a resultante da interacção entre a percepção estética e a reacção estética, sendo que este processo é simultâneo e interdependente e foi designado por *Aesthetic perceptual structuring* (In Reimer, 1989: 107).

Mais uma vez recorre-se a Reimer (1989: 91) por, de uma forma tão simples, abordar a questão central do significado da arte: *“A obra de arte não comunica nada - a obra incorpora qualidades artísticas que podem ser experienciadas*

¹²⁰ Philip Phenix (1915-2007). Professor Emérito de Filosofia e Educação da Universidade de Columbia.

por alguém que tenha consciência da sua existência e que sinta o seu potencial expressivo.”

As artes e o ensino das artes não existem para proporcionar aprendizagens não artísticas mas sim para proporcionar o aprofundamento de significados humanos alcançáveis apenas e tão-só através das experiências estéticas as quais são modos cognitivos não conceptuais.

À luz da filosofia de Reimer a educação musical deve desenvolver a sensibilidade estética musical. O ensino e a aprendizagem devem ser organizados de tal forma que a experiência estética musical seja central no processo de ensino-aprendizagem. Isto implica trabalhar num contexto em que, sobretudo, se estimule, encoraje e valorize a reacção estética do aluno.

Na *praxis* da educação musical todas as obras utilizadas devem ser genuinamente expressivas tendo presente que a obra musical deve sempre ser vista no todo para que não haja desperdício do seu potencial expressivo e criativo. Aos alunos devem ser proporcionadas oportunidades de aprendizagem em que possam ser musicalmente criativos e o professor deve ter o cuidado de utilizar, no seu discurso, uma linguagem descritiva e nunca interpretativa, evitando influenciar e até manipular os sentimentos dos alunos.

Estabelecendo uma analogia entre música e linguagem, Reimer, inspirando-se nas ideias de Langer esclarece que, enquanto os símbolos da linguagem constituem informação objectiva que conduz à organização do pensamento, a música, enquanto arte, educa o sentimento, organizando e dando forma à vida afectiva.

A disciplina de educação musical terá como principal função ajudar as crianças a serem sensíveis aos diversos elementos da música, dotando-as de condições para a expressão dos sentimentos e significados porque *“a música é uma forma única para expandir (refinando, aumentando, aprofundando), a nossa vida emocional [e] os professores de educação musical devem organizar os seus esforços para atingir, de uma forma efectiva, a educação dos sentimentos através das experiências musicais.”* (Reimer, 2005: 89 e 94)

Na linha da teoria das inteligências múltiplas de Gardner, Reimer levou mais longe o conceito de inteligência musical considerando a inteligência

musical não unitária mas a existência de “inteligências musicais”, tais como as capacidades musicais para compor, executar vocal e instrumentalmente, improvisar, ouvir, teorizar sobre música, estudar os contextos culturais e históricos da música (ser musicólogo) e ensinar música.

Reimer (2005: 228) conclui que *“a educação musical é o campo dedicado ao desenvolvimento sistemático e intencional das inteligências no domínio da música, sendo que cada uma acarreta a sua manifestação pertinente de criatividade. Eu uso o plural, claro, - inteligências - devido à multiplicidade de maneiras que uma pessoa pode ser inteligente neste domínio, incluindo, como uma das maneiras essenciais, ser professor de música, a pessoa que ajuda os alunos a desenvolver uma ou várias inteligências musicais.”*

3.6 - A Educação Musical no Ensino Básico

A música está presente na educação pré-escolar assumindo, desde logo, um relevante papel no desenvolvimento e formação das crianças antes de ingressarem no 1º ciclo. Adoptando a designação de expressão musical, e sempre intimamente ligada à educação musical, as orientações curriculares para o pré-escolar colocam-na na área de conteúdo - Área da Expressão/Comunicação - que deve ser desenvolvida curricularmente pelo educador de infância enquanto construtor e gestor do currículo. Importa, nesta fase, ter em consideração uma abordagem lúdica e integrada da expressão musical, girando em torno de actividades que proporcionem às crianças oportunidades de escutar, cantar, dançar, tocar e criar.

No programa do 1º ciclo do ensino básico, os princípios e orientações gerais não diferem substancialmente dos da educação pré-escolar e procura-se criar condições facilitadoras de transição para as crianças entre os dois períodos, havendo uma preocupação ao nível da articulação vertical do currículo.

O 1º ciclo tem em consideração os objectivos gerais assumidos para o ensino básico e é visível uma preocupação de unidade e congruência entre os

quatro anos de escolaridade que abrange. Privilegia-se uma pedagogia de desenvolvimento integrado convergindo para as três dimensões educativas essenciais: a formação pessoal e social, a aquisição de saberes e de capacidades e aptidões que promovam o desenvolvimento de atitudes e valores que habilitem as crianças ao exercício responsável da cidadania.

Tal como na educação pré-escolar, o 1º ciclo respeita um modelo de ensino globalizante e um desenvolvimento integrado de estudos e actividades que está a cargo de um professor único, podendo, no entanto, “*ser coadjuvado em áreas especializadas.*”¹²¹ Também neste nível, a música ocupa um importante espaço no tempo curricular das crianças sob a forma de expressão musical.

Os princípios orientadores apontam para a prática do canto como a base da educação e da expressão musical ao longo do 1º ciclo tendo a voz como o principal instrumento.

Ao corpo em movimento é dado um importante papel no conhecimento e desenvolvimento individual e em grupo e, logo que as crianças demonstrem um bom conhecimento do seu corpo, ser-lhes-ão facultados instrumentos de percussão, como prolongamento, que deverão explorar e utilizar em propostas de aprendizagem que se traduzirão em vivências sonoro-musicais e que desenvolverão as suas capacidades criativas e expressivas, nunca abandonando, como pano de fundo, o carácter lúdico das actividades.

Voz, corpo e instrumentos, promoverão o desenvolvimento auditivo, a expressão e criação musicais e a representação gráfica do som, condições necessárias para que as crianças transitem para o nível de ensino seguinte: o 2º ciclo.

Este novo ciclo apresenta uma estrutura funcional bem distinta da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico. Para trás ficaram o regime de monodocência e o cariz de desenvolvimento integrado que funcionava como pedra basilar. No 2º ciclo do ensino básico, as escolas são quase sempre maiores e envolvem muita gente. Cada turma constituída possui um conjunto de cerca de uma dezena de professores especializados, empenhados em articular transversalmente conteúdos e matérias, dando uma

¹²¹ Alínea a) do nº 1 do Artº 8º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

visão integrada do currículo. Um deles é o professor de educação musical que estará com as suas turmas 2 ou 3 tempos semanais.

Publicado em 1991, o programa de educação musical para os 5º e 6º anos de escolaridade apresenta uma organização de conteúdos distribuídos por doze níveis - seis para o 5º ano e outros seis para o 6º ano - a partir de cinco conceitos fundamentais: timbre, altura, dinâmica, ritmo e forma. A sua apresentação deriva da espiral de conceitos adaptada do "*Manhattanville Music Curriculum Program*",¹²² permitindo uma articulação entre os diferentes níveis e conteúdos tanto numa perspectiva vertical como horizontal do currículo. Acresce ainda referir que este programa se destinava para aplicação em regime de experiência pedagógica mas, até hoje, não foi alvo de qualquer alteração.

O programa do 3º ciclo do ensino básico apresenta uma estrutura bem diferente da do 2º ciclo; aqui não há espiral e os conteúdos a abordar e os objectivos comportamentais a atingir derivam de uma formação musical que deve ser desenvolvida ao longo dos três anos - 7º, 8º e 9º anos - e que inclui elementos de: teoria musical, acústica e electroacústica, e história da música.

Neste último patamar do ensino básico, a disciplina aparece no currículo como uma das áreas opcionais, juntamente com a Educação Tecnológica e a Língua Estrangeira II, sendo-lhe destinadas 2 ou 3 horas semanais, de acordo com as infraestruturas das escolas. Apesar de as três disciplinas constituírem áreas opcionais, somente em relação à Língua Estrangeira II há a obrigatoriedade de oferta.

¹²² *In* Programa de Educação Musical (5º e 6º anos), Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1991, p. 15

3.7 - Programas de Educação Musical

Os três ciclos que compõem o ensino básico português possuem programas distintos para o desenvolvimento da música ao longo da escolaridade básica obrigatória.

Os programas dos 1º e 3º ciclos foram sendo melhorados ao longo do tempo ainda que qualquer dos dois nunca tenha sido implementado de forma sistemática e sustentada no sistema educativo português.

O programa de Educação Musical do 2º ciclo foi o que beneficiou de uma maior estruturação e, durante décadas, foi apenas ao longo dos 5º e 6º anos de escolaridade que as crianças tiveram a oportunidade de contactar com a música em âmbito curricular.

No actual sistema educativo, enunciam-se, para a educação musical, desde a educação pré-escolar até ao final da escolaridade básica obrigatória, cinco finalidades:

- 1 - Desenvolver da capacidade de expressão e comunicação;
- 2 - Contribuir para a socialização e maturação psicológica;
- 3 - Desenvolver a capacidade de análise crítica;
- 4 - Conhecer e preservar do património cultural português;
- 5 - Contribuir para a educação estética.

Segundo o Programa de Educação Musical - 5º e 6º anos - (1991: 7), são também cinco, os princípios orientadores para a educação musical no ensino básico:

“A MÚSICA integra-se na Educação Estética a que todo o cidadão deve ter acesso. Constitui uma parte essencial de um currículo equilibrado em que as artes aparecem na educação com os seus objectivos próprios e inconfundíveis face ao conjunto das disciplinas presentes.

A MÚSICA NA SALA DE AULA é o centro da actividade musical da escola, de onde partem todas as outras actividades musicais extra-curriculares. A sua grande meta é o desenvolvimento do pensamento musical dos alunos.

A MÚSICA é uma forma de conhecimento cuja linguagem é o som. A experiência musical viva e criativa é a base de todas as aprendizagens. As vivências e os pensamentos musicais dos alunos são o ponto de partida de um caminho que começa na criação espontânea e se desenrola através de estádios progressivamente mais complexos e elaborados do fenómeno musical.

FAZER MÚSICA é a questão mais importante. Teoria e informação são meios e suportes que, por si só, não levam à compreensão musical. Nunca poderão substituir-se ao envolvimento pessoal do fenómeno musical.

A MÚSICA ao longo da sua história manifestou-se através de formas e estilos muito diversos. É tarefa da educação dar a conhecer as suas vastíssimas possibilidades expressivas, promovendo uma audição e escuta musical de largo espectro em que os diferentes tipos de produção musical estejam presentes.”

3.7.1 - Jardins de Infância

As orientações curriculares para a educação pré-escolar publicadas em 1997 pelo Núcleo de Educação Pré-Escolar do Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação pretenderam lançar pistas em relação às práticas pedagógicas dos educadores e clarificar, em definitivo, que este nível de educação, antecessor do 1º ciclo do ensino básico da escolaridade obrigatória, deverá ser tido como “*a primeira etapa da educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida.*”¹²³ Será neste nível que as crianças iniciarão a sua formação, a partir de uma educação pré-escolar de qualidade, estruturada, intencional e capaz de se tornar, para as crianças, “*motor de cidadania, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual, que seja um todo integrado e dinâmico.*”¹²⁴

¹²³ *In* Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, p.15

¹²⁴ *Idem*, p.10

Estas orientações curriculares, que se constituem como referencial comum a todos os educadores de infância foram publicadas a 4 de Agosto de 1997 em Diário da República sob a forma de Despacho nº 5220, fundamentam-se em quatro pontos que se articulam entre si:

“- o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis;

- o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo – o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens;

- a construção articulada do saber – o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada;

- a exigência de resposta a todas as crianças – o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo.”¹²⁵

Partindo destes fundamentos, o desenvolvimento do currículo deverá contemplar, entre outras coisas, a área de expressão/comunicação, nomeadamente o *“domínio das expressões com diferentes vertentes – expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical.”¹²⁶*

A área da expressão musical *“assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir, com base num trabalho sobre os diversos aspectos que caracterizam os sons: intensidade (fortes e fracos), altura (graves e agudos), timbre (modo de produção), duração (sons longos e curtos), chegando depois à audição interior, ou seja, a capacidade de reproduzir mentalmente fragmentos sonoros (...) em torno de cinco eixos fundamentais: escutar, cantar, dançar, tocar e criar.”¹²⁷*

Criação, expressão, criatividade, movimento, audição, reprodução, são actividades a que o educador deve recorrer para desenvolver a sensibilidade estética, a educação e expressão musical das crianças e ajudar à aquisição de atitudes positivas face à música e à escola.

¹²⁵ *Idem*, p.14

¹²⁶ *Idem*, p.21

¹²⁷ *Idem*, pp. 63-64

O contributo da expressão/educação musical torna-se, pois, indispensável na educação pré-escolar que apresenta uma forte intencionalidade educativa/formativa e que deve proporcionar aprendizagens estimulantes, tendo como preocupação fundamental, a criação de condições favoráveis ao sucesso de todas as crianças que lhes proporcione uma formação pessoal e social sustentada em regras de convivência e atitudes positivas que facilite a transição para o 1º ciclo.

3.7.2 - 1º ciclo do ensino básico

As práticas relativas ao 1º ciclo do ensino básico pretendem garantir, o efectivo direito ao sucesso escolar de cada criança. Para tal preconiza-se que sejam realizadas *“experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras”*¹²⁸ ao longo destes quatro anos de escolaridade básica obrigatória.

Por aprendizagens activas entende-se que os alunos vivam *“situações estimulantes de trabalho escolar que vão da actividade física e da manipulação dos objectos e meios didácticos, à descoberta permanente de novos percursos e de outros saberes.”*¹²⁹ A sistematização desta forma de orientar o processo de ensino-aprendizagem tenderá a ocupar as crianças em projectos que decorram do seu quotidiano e sempre com carácter exploratório.

As aprendizagens significativas sustentam-se nas *“vivências efectivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam.”*¹³⁰ Significativos serão também todos os saberes que forem de encontro às necessidades e interesses dos alunos, sendo necessário ter em atenção a origem e a cultura que cada um transporta e ajustar os conteúdos programáticos ao seu grau de desenvolvimento para que se possam originar novas significações, tornando-as estáveis.

¹²⁸ In organização Curricular e Programas – 1º ciclo do ensino básico, Ministério da Educação, DEB, 2ª edição, 1998, p. 29

¹²⁹ *Idem, ibidem*

¹³⁰ *Idem, ibidem*

As aprendizagens diversificadas implicam “*variar os materiais, as técnicas e os processos de desenvolvimento de um conteúdo [e] são condições que se associam a igual necessidade de diversificar as modalidades do trabalho escolar e as formas de comunicação e de troca de conhecimentos adquiridos.*”¹³¹

Por aprendizagens integradas pretende-se que tudo o que é abordado na escola tenha sentido para a criança e se integre na sua cultura. Aos saberes já adquiridos, as novas vivências e, conseqüentemente, as novas descobertas, irão integrar e aumentar o conhecimento e à medida que os conteúdos das diferentes temáticas vão sendo desenvolvidos, concorrerão para “*uma visão cada vez mais flexível e unificadora do pensamento a partir da diversidade de culturas e de pontos de vista.*”¹³²

As aprendizagens socializadoras cumprem, no actual sistema educativo, um importante papel na formação dos alunos, ajudando-os a ser autónomos e solidários, preparando-os para uma sociedade democrática e dotando-os de uma capacidade de análise e crítica que lhes permitirá uma participação activa no meio onde se inserem. A escola e o trabalho escolar deverão propiciar este desenvolvimento proporcionando às crianças um ambiente de criação de hábitos de cooperação e de inter-ajuda nas actividades escolares.

O programa de expressão musical encontra-se dividido em dois grandes blocos. Ambos incluem leques variados de actividades que se podem/devem realizar com as crianças ao longo destes quatro anos de escolaridade do ensino básico:

Bloco 1 – Jogos de Exploração

Os jogos de exploração constituem o recurso apropriado para a utilização da voz, corpo e instrumentos, no 1º ciclo do ensino básico. Estes três elementos “*formam um todo, sendo a criança solicitada a utilizá-los de forma integrada, harmoniosa e criativa*”¹³³ em actividades de carácter lúdico que apresentem graus de complexidade gradual a fim de o desenvolvimento da

¹³¹ *Idem*, p. 30

¹³² *Idem*, *ibidem*

¹³³ *Idem*, p. 74

musicalidade se dar sem que existam atropelos à singularidade de cada criança.

A voz assume o papel principal no desenvolvimento das actividades de expressão musical. Serão trabalhados neste nível de ensino “a entoação, a extensão vocal, o timbre, a expressão, a capacidade de inventar e reproduzir melodias, com e sem texto, a aquisição de um repertório de canções, rimas e lengalengas.”¹³⁴

Através do corpo em movimento a criança expressa numa forma cinética situações de vivência e desenvolvimento da sua musicalidade. O corpo sente e a criança adora movimentar-se, pelo que a utilização do corpo é algo que motiva as crianças. O programa preconiza, para os quatro anos de escolaridade que a criança experimente percussão corporal, realize acompanhamento de canções com gestos e percussão corporal; se movimente livremente a partir de diversificados tipos de sons; seja capaz de associar movimentos a pulsação, andamento, acentuação, divisão binária/ternária e dinâmica; seja capaz de fazer variações bruscas e graduais de andamento e intensidade e participe em coreografias elementares inventando e reproduzindo gestos, movimentos, passos.

No que respeita a instrumentos, são raras as escolas do 1º ciclo que possuem instrumentos musicais didácticos. No entanto, o fascínio que um instrumento musical exerce sobre a criança garante, à partida, um sucesso assinalável no desenvolvimento da sua musicalidade ao experimentar as potencialidades sonoras de materiais e objectos e na utilização desses instrumentos motivando a criança a explorar, a seleccionar, a experimentar e a utilizar o som. Atendendo a esse facto, o professor tem a possibilidade de colmatar tal deficiência, ajudando cada criança a construir o seu próprio instrumento, embora se deixe claro que nada substitui um bom instrumento musical. Construir fontes sonoras elementares introduzindo modificações em materiais e objectos não será, no entanto, uma actividade muito aconselhável para as crianças dos primeiros anos de escolaridade. A construção de

¹³⁴ *Idem, ibidem*

instrumentos musicais elementares seguindo indicações ordenadas para a sua elaboração ficará mais para as crianças dos terceiro e quarto anos.

Bloco 2 – Experimentação, desenvolvimento e criação musical

Este bloco complementa as propostas apresentadas no Bloco 1 e desenvolve aspectos relacionados com a vivência musical da criança.

*“Aprender a escutar, dar nome ao que se ouve, relacionar e organizar sons e experiências realizadas, são capacidades essenciais à formação musical da criança”*¹³⁵ e constam do desenvolvimento auditivo preconizado para este nível de escolaridade. Assim todas as crianças ao longo dos quatro anos de escolaridade devem identificar sons isolados do meio próximo e da natureza, bem como ambientes/texturas sonoras; *“identificar e marcar a pulsação e/ou ritmo de lengalengas, canções, melodias e danças, utilizando percussão corporal, instrumentos, voz e movimento”*;¹³⁶ reproduzir - com a voz ou com instrumentos - sons isolados, motivos, frases, escalas, agregados sonoros, canções e melodias (cantadas ou tocadas, ao vivo ou de gravação); dialogar sobre o meio ambiente sonoro; realizar produções próprias e do grupo; e participar em encontros com músicos.

Nos segundo, terceiro e quarto anos as crianças devem organizar, relacionar e classificar conjuntos de sons segundo o timbre, duração, intensidade, altura e localização.

As crianças dos terceiro e quarto anos de escolaridade devem ser capazes de reconhecer ritmos e ciclos - da vida, da natureza, de máquinas e objectos, de formas musicais simples - e de dialogar sobre audições musicais.

Exclusivamente para o quarto ano de escolaridade estão previstas actividades de sonoplastia a realizar nos meios de comunicação (rádio, televisão, cinema, teatro).

A participação/contributo de cada criança em projectos próprios ou do grupo são actividades que apelam às suas capacidades expressivas e

¹³⁵ *Idem*, p. 77

¹³⁶ *Idem*, *ibidem*

criativas. O programa de expressão musical para o 1º ciclo do ensino básico contempla uma série de actividades que devem ser desenvolvidas aos níveis da expressão e criação musical.

Para todas as crianças do 1º ciclo é importante *“participar em danças de roda, de fila, (...) tradicionais, infantis.”*¹³⁷

Para as que frequentam os segundo, terceiro e quarto anos de escolaridade, devem criar-se oportunidades de utilização de diferentes maneiras de produzir sons com a voz, com percussão corporal e com objectos; utilizar texturas/ambientes sonoros em canções e danças e fazer a adaptação de textos para melodias.

Para os terceiro e quarto anos, o programa destina-lhes as seguintes actividades: utilização de instrumentos musicais como uma maneira diferente de produzir sons; invenção de texturas/ambientes sonoros para utilizar em histórias, dramatizações e gravações; adaptação de melodia para texto e de textos para canções; utilização do *“gravador para registar produções próprias e do grupo; organizar sequências de movimentos (coreografias elementares) para sequências sonoras; organizar sequências sonoras para sequências de movimentos e participar em danças do repertório regional e popularizadas.”*¹³⁸

Para o quarto ano de escolaridade o programa propõe a utilização de aparelhos electro-acústicos para produção sonora.

O programa de expressão musical dá ainda relevo à representação gráfica do som de uma forma gradual, utilizando símbolos de leitura e escrita musical e de géstica adequada. As actividades propostas neste domínio não contemplam as crianças do primeiro ano de escolaridade. Assim, para as crianças que frequentam os segundo, terceiro e quarto anos preconiza-se a capacidade de inventar/utilizar gestos, sinais e palavras para expressar/comunicar timbre, intensidade, duração, altura, pulsação, andamento e dinâmica; inventar/utilizar códigos para representar o som da voz, corpo e instrumentos, e utilizar vocabulário adequado a situações sonoro/musicais vivenciadas.

¹³⁷ *Idem*, p. 79

¹³⁸ *Idem*, *ibidem*

Apenas para os terceiro e quarto anos o programa reserva as seguintes actividades: “inventar/utilizar códigos para representar sequências e texturas sonoras (...) contactar com várias formas de representação sonoro/musical: em partituras adequadas ao seu nível etário; em publicações musicais; nos encontros com músicos [e] identificar e utilizar gradualmente/dois símbolos de leitura e escrita musical”¹³⁹ - nos casos em que o professor domine a nomenclatura convencional.

3.7.3 - 2º ciclo do ensino básico

- Princípios organizadores

Segundo os princípios organizadores, importa, acima de tudo, desenvolver o pensamento musical dos alunos e levar cada um a “*criar e pensar a música como um músico*”,¹⁴⁰ devendo o desenvolvimento de conceitos e atitudes assumir um carácter essencialmente global. Para isso é preciso levá-los a compreender conceitos musicais apelando à utilização de elementos básicos nas actividades musicais a levar a efeito e proporcionar-lhes oportunidades de aprendizagem que permitam a organização do conhecimento de uma forma integrada.

Para tornar possível esta ideia foi necessário recorrer a uma forma de estruturação do currículo em espiral, onde se cruzam níveis, conceitos e conteúdos que se articulam numa perspectiva vertical e horizontal do currículo - uma ideia adaptada do *Manhattanville Music Curriculum Program* - onde, “*cada nível seguinte envolve um campo de compreensão musical mais alargado e mais complexo em termos dos elementos e conceitos musicais. Em cada nível estão contemplados todos os parâmetros numa perspectiva que permite sempre a sua interligação e apropriação criativa. No entanto, como toda a aprendizagem é cumulativa e evolutiva, todas as ideias musicais de um nível são integráveis nos níveis seguintes. Também é importante salientar que devem ser encaradas como*

¹³⁹ *Idem*, p. 80

¹⁴⁰ *In Programa de Educação Musical (5º e 6º anos)*, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1991, p.9

enquadramentos abertos, não restritivos, isto é, permanentemente susceptíveis de ser acrescentados com novas informações segundo a sensibilidade do professor e os interesses dos alunos."¹⁴¹

Na génese deste programa esteve a teoria desenvolvida por Swanwick (1998: 93) quando, ao realizar uma investigação sobre prática curricular, chegou à conclusão que *"a educação musical nas escolas parece algo arbitrária e que as expectativas das crianças nas diferentes idades não estavam definidas com clareza. O resultado disto é que às vezes não é possível encontrar uma progressão durante o período da educação obrigatória. Pode-se afirmar com efeito que a ausência de um sentido de desenvolvimento progressivo explica quiçá o desencanto dos alunos no que respeita à música nas escolas (...)."*

A partir destas conclusões, Swanwick desenvolveu e apresentou um esquema de desenvolvimento musical em forma de espiral¹⁴² sustentado em 8 modos evolutivos que devem ser vistos como estratos de crítica musical e não como simples descrições evolutivas: os modos sensorial, manipulativo, de expressividade pessoal, vernáculo, especulativo, idiomático, simbólico e sistemático.

O modo sensorial corresponde à fase em que os elementos musicais aparecem pouco organizados dando azo a explorações de som pouco previsíveis e pouco regulares. Nestes primeiros anos, a criança tem tendência a responder, de uma forma imediata, às impressões sonoras, especialmente aos timbres, a produzir sons e sente-se atraída pelos contrastes de intensidade.

O modo manipulativo representa a fase de maior interesse da criança pela manipulação de instrumentos e suas técnicas, utilizando-os em composições e começando a evidenciar regularidade no tempo.

¹⁴¹ *Idem*, p.15

¹⁴² O esquema de desenvolvimento musical em forma de espiral baseou-se em três razões: *"uma delas por se tratar de um processo cíclico; nunca perderemos a necessidade de responder aos materiais sonoros, reingressando na espiral reiteradamente, à margem da idade ou da experiência musical. Além disso, o processo é acumulativo; na produção da música a sensibilidade sensorial e o controle manipulativo interactuam entre si e, mais tarde, com a expressão pessoal e convencional. Uma terceira razão em favor da forma espiral de representação é o movimento pendular recorrente que se produz no desenvolvimento musical desde a perspectiva individual e idiossincrásica à resposta socialmente estimulante e comunitária."* (Swanwick, 1998: 75)

O modo de expressividade pessoal evidencia-se inicialmente pelo canto. Essa expressividade manifesta-se em alterações do andamento e das alturas. Há vestígios de frases elementares - gestos musicais - que nem sempre se repetem. Existe um ligeiro controlo estrutural e as ideias musicais espontâneas e descoordenadas nascem directamente dos sentimentos imediatos das crianças, sem reflexão nem adaptação crítica. A idade óptima para a expressividade pessoal decorre entre os 4 aos 6 anos.

O modo vernáculo surge pelos 5 anos e manifesta-se com maior fulgor entre os 7 e os 8. Nesta fase a criança exprime-se através de melodias e ritmos passíveis de serem repetidos e as suas *criações* têm menor duração que no modo anterior e encontram-se mais ajustadas às *leis* musicais vigentes. A organização métrica é comum e recorrem à síncopa, aos ostinatos e às sequências melódicas e rítmicas nas suas composições, aumentando o grau de previsibilidade e de interacção com ideias musicais externas.

O modo especulativo surge, principalmente, em crianças entre os 9 e os 11 anos. A partir de um certo controlo alcançado na fase anterior, é altura de dar largas à imaginação e de experimentar e explorar novas possibilidades estruturais, experiências essas que, muitas vezes, produzem surpresas e desvios que nem sempre se conseguem integrar de forma correcta no estilo de uma peça.

O modo idiomático, normalmente percorrido por crianças de 13 e 14 anos, continua a trazer surpresas e a usar a imaginação, nomeadamente ao nível dos contrastes e variações que agora são mais bem integradas num estilo concreto. Perseguem a maioridade musical e procuram participar em comunidades musicais com que se identifiquem e lhe atribuam significado.

O modo simbólico caracteriza-se pela capacidade que o jovem apresenta de reflectir sobre a experiência musical ao mesmo tempo que tem um maior auto-conhecimento e uma escala de valores adquirida. Este nível simbólico surge pelos 15 anos e origina uma maior tomada de consciência acerca do poder afectivo da música.

O modo sistemático corresponde aos que conseguiram uma grande evolução e, da sua relação com a música, alcançaram uma visão intelectualmente estruturada.

A espiral evolutiva de Swanwick contempla também, de um lado, o prazer sensorial, a exploração do som, a expressão pessoal e as capacidades imaginativa e especulativa e, por outro, a habilidade manipulativa ou técnica, o domínio das convenções vernáculas de produção musical e a autenticidade idiomática e estilística. A mesma espiral promove ainda a interação entre os dois lados e a sequencialidade, interligando os diversos elementos e estabelecendo relações musicais entre todos eles.

O modelo teórico da espiral evolutiva ajuda à orientação das actividades curriculares em relação aos aspectos específicos do desenvolvimento musical em distintas etapas mais ou menos definidas.

Assim, nos primeiros anos de escolaridade a finalidade principal deveria ser a de realizar uma exploração sensorial e ao mesmo tempo incentivar a estimulação do controlo manipulativo relativo.

Por altura da realização do 1º ciclo do ensino básico este trabalho inicial deve ser continuado e os elementos repetitivos devem assumir a maior relevância, baseando-se todo o trabalho na expressão pessoal e na exploração expressiva do som, permitindo sempre a inclusão do movimento e da dança e das imagens visuais, que ajudam a estimular e a intensificar a expressividade.

Aquando do 2º ciclo do ensino básico deverá ser favorecida a produção e o reconhecimento da especulação musical, na ideia de que toda a forma musical depende dos contrastes e das repetições, e levar os alunos a aperceberem-se da importância das surpresas para a estrutura musical.

Durante o período relativo à frequência do 3º ciclo do ensino básico, o elemento especulativo deve continuar muito presente e será necessário uma boa reorganização dos recursos e a existência de equipamento necessário e uma vasta gama de instrumentos para que o jovem possa realizar a sua opção, uma vez que está na fase que enquadra o modo idiomático.

No concernente ao desenvolvimento individual de cada aluno, a teoria da espiral evolutiva preceitua que o professor de educação musical, em qualquer

momento, esteja em condições de identificar o lugar que ocupa um aluno na espiral, independentemente do mesmo leccionar um colectivo de alunos. Cada aluno é uma individualidade e desenvolver-se-á como indivíduo; só possuindo um perfeito conhecimento do aluno, o professor poderá induzir a criança a um ou outro modo, sugerir uma possibilidade mais relevante, escolher o material ou aconselhar uma actividade que possa ser mais importante e proveitosa para o aluno.

O desenvolvimento individual exige que o professor de educação musical possua uma enorme criatividade e que tenha sempre presente que a espiral evolutiva oferece uma enorme flexibilidade, permite um vasto conjunto de interacções e de inter-relações que ajudam, a todo o momento, a identificar a “posição” em que o aluno se encontra, e apontam, desde aí, o caminho de progresso que deve ser adoptado para obtenção do sucesso.

- Objectivos gerais do 2º ciclo

Compreensão conceptual, competências, atitudes e estética, constituem os três domínios que os objectivos gerais pretendem alcançar neste nível de escolaridade. O programa de educação musical para o 2º ciclo alerta ainda para que os três domínios referidos se articulem de uma forma integrada e sejam lidos e tidos em conta, tanto numa perspectiva vertical, como transversal.

Acerca do domínio da compreensão conceptual, pretende-se que os alunos compreendam conceitos da música como “*timbre, dinâmica, ritmo, altura e forma*”;¹⁴³ consigam identificar esses mesmos conceitos “*em obras de diferentes géneros, épocas e culturas*”,¹⁴⁴ bem como “*características da música portuguesa*.”¹⁴⁵

No domínio das competências, preconiza-se que os alunos utilizem técnicas diferentes para produzir som usando, para tal, a voz, os instrumentos e outros meios tecnológicos, desenvolvendo, também, a sua motricidade. Um

¹⁴³ In Programa de Educação Musical (5º e 6º anos), Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1991, p.11

¹⁴⁴ *Idem, ibidem*

¹⁴⁵ *Idem, ibidem*

outro aspecto a desenvolver prende-se com a memória auditiva em que os diferentes conceitos musicais aprendidos deverão agora ser representados pelas crianças.

Por último, o domínio das atitudes e estética, que apresenta quatro objectivos de enorme relevância para o futuro de cada criança e que passa por *“valorizar a sua expressão musical e a dos outros”*, *“valorizar o Património Musical Português”*; *“fruir a Música para além dos seus aspectos técnicos e conceptuais, manifestando preferências musicais”*; e *“desenvolver o pensamento criativo, analítico e crítico, face à qualidade da sua própria produção musical e à do meio que o rodeia.”*¹⁴⁶

- Conteúdos

O Programa de Educação Musical para o 2º ciclo do ensino básico parte do princípio que as escolas atribuem uma carga semanal, para esta disciplina, de três horas e ainda que a expressão musical no 1º ciclo foi desenvolvida segundo o programa definido.

Os conteúdos a desenvolver encontram-se divididos por níveis, num total de doze, que devem ser trabalhados ao longo dos 5º e 6º anos de escolaridade, sugerindo que no 5º ano se alcance o nível VI, embora deixe em aberto a possibilidade de uma gestão diferente, tendo em consideração diversos factores como o número de horas semanais dadas à disciplina, o desenvolvimento apresentado pelas crianças ao longo do ano e outros imponderáveis cuja gestão deve ser feita pelo professor.

A distribuição dos conteúdos para o 2º ciclo por cada um dos níveis encontra-se assim apresentada.¹⁴⁷

¹⁴⁶ *Idem*, p.12

¹⁴⁷ *Idem*, pp.17 e 18

Nível XII	Timbres produzidos e preparados por instrumentos electrónicos.	Alteração electrónica de perfis sonoros: síntese do som.	Sons de objectos, instrumentos e voz, transformados electronicamente.	Ritmos mecânicos produzidos por instrumentos electrónicos.	Formas abertas.
Nível XI	Timbres resultantes de novas técnicas vocais e instrumentais e de instrumentos preparados	Densidade sonora.	Atonalidade.	Ritmos assimétricos.	Organização de séries.
Nível X	Harmonia tímbrica (Fusão)		Melodia com acompanhamento de acordes.	Três sons iguais numa pulsação. Compasso composto.	Rondo
Nível IX	Pontilismo tímbrico.	Tenuto Sforzando Acentuação	Escalas Maiores e menores. Intervalos de 3ª Maior e menor Acordes M e m. Tonalidade	Ritmos pontuados. Alternância de compassos simples.	
Nível VIII	Expressividade através de selecção tímbrica.	Legato Stacato.	Intervalos melódicos e harmónicos	Um som e um silêncio iguais numa pulsação. Síncopa.	
Nível VII	Alteração tímbrica. Realce tímbrico.		Simultaneidade de duas ou mais melodias diferentes.	Quatro sons iguais numa pulsação. Monorritmia. Polirritmia.	Interlúdio Forma binária e ternária. A B; A B A
Nível VI	Ataque, corpo e queda do som. (Perfil sonoro)		Escalas modais. Melodia. Harmonia.	Sons e silêncios em três pulsações. Organização binária e ternária. Compasso. Anacrusa.	Forma binária e ternária. A B; A B A
Nível V	Combinação de timbres	Organização dos elementos dinâmicos.	Duas ou três notas em diferentes registos. Escala Pentatónica. Bordão.	Sons e silêncios com duas e quatro pulsações. Padrões rítmicos.	Motivo. Frase.
Nível IV	Mistura tímbrica		Combinação de linhas horizontais e verticais. Agregados sonoros. Textura.	Dois sons e silêncios de igual duração numa pulsação.	Imitação. Cânone.
Nível III	Família de timbres	Forte Mezzo Forte Piano	Linhas sonoras ascendentes e descendentes; ondulatórias; contínuas e descontínuas	Som e silêncio organizados com a pulsação. Contratempo	Ostinato
Nível II	Contraste e semelhança tímbrica	Crescendo e Diminuendo	Registos: Agudo, Médio e Grave	Andamentos: rápido, moderato, lento, acelerando e retardando	Elementos repetitivos
Nível I	Fontes sonoras não convencionais e convencionais	Fortíssimo. Planíssimo	Altura indefinida e definida	Pulsação Tempo	Organizações elementares.
Nível Conceitos	TIMBRE	DINÂMICA	ALTURA	RITMO	FORMA

In Programa de Educação Musical (5º e 6º anos), Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1991, pp.17 e 18.

- Orientações metodológicas

O Programa de Educação Musical do 2º ciclo aponta três grandes áreas para promover o desenvolvimento do pensamento musical dos alunos. As experiências musicais, individuais ou em grupo, desenvolvem-se através da composição, enquanto processo de construção de uma obra musical com intencionalidade e apoiando-se em conceitos; da audição, para compreensão, análise e crítica e obtenção de respostas emotivas e de ordem estética; e da interpretação, com a finalidade de executar/interpretar obras musicais escutando-se a si próprio e interagindo com os outros. Em conjunto, audição, interpretação e composição, proporcionarão às crianças o desenvolvimento de competências *“nomeadamente da memória auditiva, da motricidade e dos processos de notação musical.”*¹⁴⁸

No que respeita à memória auditiva o programa recomenda que não sejam feitos ditados musicais considerando que não são adequados *“às características deste ensino”*¹⁴⁹ e, propõe que se recorra a actividades de *“escuta diferenciada em termos dos diferentes parâmetros do som e elementos da música.”*¹⁵⁰

Quanto à motricidade, apela à participação activa de cada aluno e pretende utilizar e desenvolver as suas *“capacidades vocais e instrumentais, bem como toda a relação corporal do aluno com a música.”*¹⁵¹

No que concerne aos processos de notação e atendendo ao nível de escolaridade, o programa aponta para que se realize a *“aprendizagem básica do código musical tradicional [e, em simultâneo, se entre em] contacto com códigos de escrita contemporânea”*¹⁵² deixando ainda em aberto a possibilidade da criação de códigos, segundo critérios rigorosos, pelas crianças.

¹⁴⁸ *Idem*, p.19

¹⁴⁹ *Idem, ibidem*

¹⁵⁰ *Idem, ibidem*

¹⁵¹ *Idem*, p.20

¹⁵² *Idem, ibidem*

3.7.4 - 3º ciclo do ensino básico

- Princípios organizadores

Mantendo uma verticalidade curricular desejável ao longo das diferentes etapas da escolaridade básica obrigatória, os princípios organizadores do 3º ciclo, tal como os do ciclo anterior têm, por princípio basilar, "*o desenvolvimento do pensamento musical dos alunos através da compreensão de conceitos musicais.*"¹⁵³

Nesta fase da escolaridade, e atendendo à faixa etária dos alunos, aliada a um maior poder de abstracção, o conhecimento deve preconizar um trabalho mais analítico a desenvolver ao longo de três anos de escolaridade. O programa do 3º ciclo apresenta as especificidades que comportam cada um desses anos, subjugadas a uma base de trabalho constituída por três áreas; a da formação musical, a da prática vocal e instrumental e a da improvisação/composição.

- Objectivos gerais do 3º ciclo

Tal como acontece no programa de educação musical para o 2º ciclo, os objectivos gerais definidos para o 3º ciclo encontram-se organizados em três grandes domínios que, mutuamente, se devem relacionar e influenciar: domínio da compreensão conceptual, domínio das competências e domínio das atitudes e estética.

Da análise do documento verifica-se a intenção de manter uma sequencialidade entre os dois ciclos e os grandes objectivos apresentam-se, neste nível, mais incisivos que no ciclo anterior já que, para além de perspectivar um natural desenvolvimento musical do aluno, antevê o "seu

¹⁵³ In Programa de Educação Musical (7º - 9º anos), Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1991, p.8

encaminhamento para uma opção consciente de seguimento no ensino secundário."¹⁵⁴

O domínio da compreensão conceptual pretende "*desenvolver os conceitos de música; compreender o fenómeno sonoro numa perspectiva científica; comparar características musicais em diferentes géneros, épocas e culturas; [e] caracterizar a música portuguesa numa perspectiva histórica, geográfica e social.*"¹⁵⁵

No que respeita ao domínio das competências, importa, aos níveis vocal, instrumental e tecnológico, criar e utilizar diferentes técnicas de produção sonora, "*desenvolver a memória auditiva no que respeita aos diferentes conceitos da Música e sua representação gráfica [e] elaborar projectos de pesquisa musical.*"¹⁵⁶

Quanto ao domínio das atitudes e estética, pretende-se que haja uma participação activa dos alunos, quer nas actividades propostas nas aulas, quer em outras actividades realizadas na escola e no meio. Continua ainda, no seguimento do ciclo anterior, a querer-se que o aluno aprecie a sua expressão musical e respeite a dos seus colegas e frua a música consoante os seus valores estéticos, justificando as suas preferências. Deverá manifestar "*pensamento criativo, analítico e crítico, face à qualidade da sua própria produção musical e a do meio que o rodeia, apresentando alternativas [e] contribuir para a preservação do Património Cultural Português.*"¹⁵⁷

- Conteúdos e orientações metodológicas

Tal como no ciclo anterior, mantém-se a sequencialidade programática ao nível organizacional dos três domínios mas, no que concerne à apresentação dos conteúdos, o programa abandonou o formato em espiral justificando que "*os conteúdos programáticos apresentados no 2º ciclo, (...) assumem-se como uma globalidade que dificilmente poderia ser dividida em conteúdos para o 7º, 8º e 9º Anos.*"¹⁵⁸

¹⁵⁴ *Idem*, p.9

¹⁵⁵ *Idem*, *ibidem*

¹⁵⁶ *Idem*, *ibidem*

¹⁵⁷ *Idem*, p.10

¹⁵⁸ *Idem*, p.11

Os conteúdos programáticos para este ciclo apostam nitidamente no desenvolvimento da área de formação musical, introduzem noções básicas de história da música, acústica e electroacústica, não descurando o papel de síntese que as práticas vocais e instrumentais e a composição/improvisação exercem na articulação entre as matérias estudadas e no desenvolvimento musical de cada aluno.

Os conteúdos programáticos para o 3º ciclo encontram-se divididos em três áreas: elementos de teoria musical, elementos de acústica e electroacústica e elementos de história da música.

Quanto aos primeiros, eles repartem-se por timbre, ritmo, altura, elementos expressivos e introdução à forma e géneros. Dentro do timbre há a considerar a voz - soprano, contralto, tenor, baixo - e os instrumentos - corda, sopro e percussão, nas vertentes da música étnica, clássica e contemporânea. No aspecto rítmico, os alunos devem trabalhar todas as figuras rítmicas que representem som e silêncio e é neste ponto que o programa de educação musical faz uma distribuição da matéria pelos três anos que compõem o 3º ciclo, assumindo como base de trabalho as áreas de formação musical, práticas vocais e instrumentais e a improvisação/composição.

Para o 7º ano o enfoque é dado à área dos elementos de teoria musical e a aplicação dos conhecimentos deve ser efectuada nas áreas de práticas vocais e instrumentais e de improvisação/composição e em audições activas.

No 8º ano os alunos continuarão a trabalhar na sistematização da área da formação musical mas a incidência do programa deve estar nos elementos de acústica e electroacústica no que respeita ao som e às formas de ser produzido, não deixando de se aplicar os conhecimentos adquiridos na área de práticas vocais e instrumentais e improvisação/composição.

No 9º ano de escolaridade a área de história da música ocupará lugar destacado e será apoiada pela área de práticas vocais e instrumentais e improvisação/composição destinadas a oferecer um repertório de músicas diversificadas para consolidação das características que imperam nas diversas épocas e estilos.

O programa considera a audição activa como “o recurso mais importante de toda a formação. Ela permite desenvolver a percepção musical e estabelecer uma relação entre o que se ouve e os conhecimentos musicais que se possuem. Desenvolve, igualmente, o sentido crítico, o que leva à criação de atitudes abertas, de ordem estética, e as opiniões fundamentadas a partir do conhecimento amplo do facto musical. Para os alunos que não pretendam continuar os estudos musicais será um ano terminal. Há que dotá-los com uma formação que lhes permita situarem-se conscientemente ao nível do músico amador, quer como ouvinte quer como executante.”¹⁵⁹

3.7.5 – Novas orientações curriculares a partir de 2001

Na decorrência da reflexão participada dos currículos do ensino básico iniciada em 1996 e do Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico publicado pelo Ministério da Educação em 1998, surgiu o Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro que, revogando o consignado no Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, em tudo o que respeita ao ensino básico, nomeadamente os programas das disciplinas até então em vigor, veio estabelecer “os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino [procurando dar] coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e a articulação destes com o ensino secundário (...).”¹⁶⁰

No capítulo II do mesmo decreto, destinado à organização e gestão do currículo, o ponto 1 do artº 5º refere que “são aprovados os desenhos curriculares dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico constantes dos anexos I, II e III ao presente diploma e do qual fazem parte integrante [e, no artº 9º, referente às actividades de

¹⁵⁹ *Idem*, p.21

¹⁶⁰ *In* Introdução DL nº 6/2001 de 18 de Janeiro.

enriquecimento do currículo preconiza que] as escolas, no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação.”

Da leitura dos três anexos, conclui-se que: a) para o 1º CEB, nas «áreas curriculares disciplinares», se encontram contempladas as expressões artísticas e, nas «áreas curriculares não disciplinares», constam as actividades de enriquecimento que constituem actividades de carácter facultativo, nos termos do artº 9º, ou seja, onde se podem incluir as actividades artísticas, nomeadamente o que mais tarde, no ano lectivo de 2006-07, veio a ser designado por ensino da música; b) para o 2º CEB, nas componentes do currículo estão contempladas, na «educação artística e tecnológica», as disciplinas de Educação Visual e Tecnológica e de Educação Musical às quais é atribuído, globalmente, um crédito horário semanal de três “blocos” de 90 minutos que cada escola repartirá como melhor entender; c) para o 3º CEB, nas componentes do currículo, a «educação artística» consagra a presença da disciplina de Educação Visual na frequência de 1 “bloco” semanal de 90 minutos tanto para o 7º como para o 8º ano de escolaridade e prevê, exactamente com a mesma carga horária em cada um dos anos referidos, a presença de outra disciplina de acordo com a oferta da escola referindo, no entanto, que a escola deve oferecer outras disciplinas da área da educação artística como Educação Musical, Teatro, Dança.

Importa referir também que nos 7º e 8º anos os alunos têm Educação Visual ao longo do ano lectivo e, numa organização equitativa ao longo de cada ano, uma outra disciplina da área da «educação artística» e «educação tecnológica», por outras palavras, enquanto que a disciplina de Educação Visual se desenvolverá ao longo de todo o ano escolar, a disciplina artística, seja ela qual for, contará apenas com metade do tempo. No 9º ano, os alunos têm a possibilidade de escolher livremente uma única disciplina, entre as ofertas de escola nos domínios artístico e tecnológico que, semanalmente,

durante todo o ano lectivo, ocupará 135 minutos que corresponde a “um bloco e meio”.

Em Setembro de 2001, o Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação publicou o «Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais» onde *“apresenta o conjunto de competências consideradas essenciais no âmbito do currículo nacional. Inclui as competências de carácter geral, a desenvolver ao longo de todo o ensino básico, assim como as competências específicas que dizem respeito a cada uma das áreas disciplinares e disciplinas, no conjunto dos três ciclos e em cada um deles. Além disso, explicita ainda os tipos de experiências de aprendizagem que devem ser proporcionadas a todos os alunos.”*¹⁶¹

No documento em análise estão vertidos os princípios e valores orientadores do currículo e as competências gerais que o aluno deve possuir à saída da educação básica.

No domínio das competências específicas e no que concerne à educação artística, ao longo do ensino básico ela desenvolve-se, maioritariamente, através da Expressão Plástica e Educação Visual, da Expressão e Educação Musical, da Expressão Dramática/Teatro e da Expressão Físico-Motora/Dança. *“No 1º ciclo as quatro áreas são trabalhadas, de forma integrada, pelo professor da classe, podendo este ser coadjuvado por professores especialistas. No 2º ciclo verifica-se um aprofundamento nas áreas da Educação Musical e da Educação Visual. Esta última associa-se à área Tecnológica, dando origem à disciplina de Educação Visual e Tecnológica. No 3º ciclo o leque de escolhas à disposição dos alunos é alargado. Permanece a Educação Visual como disciplina obrigatória e é introduzida outra área artística opcional, de carácter obrigatório, de acordo com a oferta de escola (Educação Musical, Oficina de Teatro, Dança ou outra.)”*¹⁶²

Especificamente sobre a Música, o documento debruça-se sobre a literacia musical, estabelece a relação entre as competências específicas e as gerais, descreve as diferentes experiências de aprendizagem que devem ser proporcionadas aos alunos, contextualiza a música no currículo e define as competências específicas.

¹⁶¹ In Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais, p. 9

¹⁶² *Idem*, p. 15

“As competências específicas a desenvolver na disciplina de Educação Musical são apresentadas em torno de quatro grandes organizadores: interpretação e comunicação; criação e experimentação; percepção sonora e musical; culturas musicais nos contextos.

No entanto, é essencial garantir que as aprendizagens conducentes à construção de qualquer competência se devem basear em acções provenientes dos três grandes domínios da prática musical - Composição, Audição e Interpretação.”¹⁶³

Apresenta-se em seguida os perfis terminais dos alunos à saída do ensino básico a partir dos quatro organizadores.

Assim, no concernente ao organizador «Interpretação e comunicação», no final do ensino básico o aluno: canta sozinho e em grupo, com precisão técnico-artística, peças de diferentes géneros, estilos e tipologias musicais; toca sozinho e em grupo pelo menos um instrumento musical utilizando técnicas instrumentais e interpretativas diferenciadas de acordo com a tipologia musical; prepara, apresenta e dirige pequenas peças e/ou espectáculos musicais de âmbitos diferenciados; participa, como intérprete, autor e produtor em recitais e concertos com diferentes pressupostos comunicacionais e estéticos e para públicos diferenciados; partilha, com os pares, as músicas do seu quotidiano; investiga e avalia diferentes tipos de interpretações utilizando vocabulário apropriado.

No final da escolaridade básica, acerca do organizador «Criação e experimentação» o aluno deve corresponder ao seguinte perfil: compõe, arranja e apresenta publicamente peças musicais com níveis de complexidade diferentes utilizando técnicas vocais e instrumentais e tecnologias diversificadas; improvisa melodias, variações e acompanhamentos utilizando diferentes vozes e instrumentos; manipula os sons através de diferentes tecnologias acústicas e electrónicas; grava as suas criações e improvisações musicais; investiga processos de criação musical tendo em conta pressupostos, técnicas, estilos, temáticas comunicacionais e estéticas diferenciadas.

¹⁶³ *Idem*, p. 170

Quanto ao organizador «Percepção sonora e musical», à saída do ensino básico o aluno deve ser capaz de: compreender como se utilizam e articulam os diferentes conceitos, códigos e convenções e técnicas artísticas constituintes das diferentes culturas musicais; analisar obras vocais, instrumentais e electrónicas de diferentes culturas musicais utilizando vocabulário apropriado e de complexidade diversificada; descrever, auditivamente, estruturas e modos de organização sonora de diferentes géneros, estilos e culturas musicais através de vocabulário apropriado; ler e escrever em notação convencional e não convencional diferentes tipologias musicais recorrendo também às tecnologias da informação e comunicação; investigar diferentes modos de percepção e representação sonora.

O perfil terminal do aluno à saída da escolaridade básica deve corresponder, no que respeita ao organizador «Culturas musicais nos contextos», às seguintes características: compreende a música como construção social e como cultura em diferentes períodos históricos e contextos diversificados; reconhece os diferentes tipos de funções que a música desempenha nas comunidades; compreende e valoriza o fenómeno musical como património, factor identitário e de desenvolvimento social, económico e cultural; compreende as diferentes relações e interdependências entre a música, as outras artes e áreas do conhecimento; investiga os modos como as sociedades contemporâneas se relacionam com a música.

Importa ainda referir que, não obstante, o facto de ter sido o próprio Decreto-Lei nº 6/2001 o primeiro diploma a reconhecer oficialmente a Educação Pré-Escolar como a primeira etapa da educação básica, sobre a mesma não ter sido definido qualquer perfil terminal do aluno em nenhuma das áreas. Presume-se, por isso, que continuam em vigor as orientações curriculares emanadas em 1997 pelo Núcleo de Educação Pré-Escolar do Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.

Em síntese, pode afirmar-se que, a partir de 2001, à excepção do programa colocado em experiência pedagógica desde 1991 para o 2º CEB, deixaram de existir programas para a educação musical ao longo do ensino básico e, na sua vez, passou a haver orientações curriculares para o Pré-Escolar e para o 3º CEB, orientações programáticas para o 1º CEB e para as

actividades de enriquecimento curricular que foram dadas a conhecer em Janeiro de 2007.

No que se refere especificamente ao 1º ciclo do ensino básico, há bem pouco tempo, surgiram, no horizonte pedagógico português, as chamadas «actividades de enriquecimento curricular», de frequência facultativa, e destinadas a dar cumprimento à apelidada «escola a tempo inteiro» - das 9h às 17.30h ou 18h, no máximo. Nesse sentido, o Ministério da Educação publicou, no final do ano lectivo de 2005-06, para entrar em funcionamento no ano lectivo seguinte, o Despacho nº 12591/2006 de 16 de Junho, destinado a regular as ditas actividades.

Das actividades de enriquecimento curricular propostas no despacho, cada Município escolhe um dos “pacotes”¹⁶⁴ à disposição para cada ano lectivo e pelo qual será recerido pelo Ministério da Educação.

A esmagadora maioria dos Municípios portugueses optou por aquele que atribuía o valor mais avultado - 250€ por cada aluno - e que proporciona o ensino do inglês, a actividade física e desportiva e o ensino da música.

A maioria dos portugueses parece ter acolhido bem esta iniciativa. Os pais viram os horários escolares compatibilizar-se mais com os seus horários de trabalho; os professores do 1º ciclo, sentiram algum alívio com a chegada às escolas de professores especializados, nomeadamente na área da educação musical, agora re-denominada, ensino da música; as autarquias assumiram mais tarefas e aumentaram a sua participação e poder no domínio educativo designadamente, na recuperação e dignificação das instalações escolares e equipamentos, na abertura de concursos e seriação de candidatos

¹⁶⁴ No ano lectivo de 2006-07 cada Município pôde escolher, de acordo com o ponto 3 do artº 3º do capítulo II do referido despacho, entre seis “pacotes”: “a) *Ensino do inglês para os 3º e 4º anos de escolaridade, ensino da música e actividade física e desportiva* - €250; b) *Ensino do inglês para os 3º e 4º anos de escolaridade, ensino da música e outra actividade de enriquecimento curricular* - €180; c) *Ensino do inglês para os 3º e 4º anos de escolaridade, actividade física e desportiva e outra actividade de enriquecimento curricular* - €180; d) *Ensino do inglês para os 3º e 4º anos de escolaridade e duas actividades de enriquecimento curricular que não sejam o ensino da música e a actividade física e desportiva* - €160; e) *Ensino do inglês para os 3º e 4º anos de escolaridade e ensino da música* - €130; f) *Ensino do inglês para os 3º e 4º anos de escolaridade e actividade física e desportiva* - €130; g) *Ensino do inglês para os 3º e 4º anos de escolaridade* - €100.”

para o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular e nos serviços de refeições e dos transportes escolares; as crianças, essas, passaram a ter nove horas diárias de socialização e de aprendizagens que, supostamente, contribuirão para elevar os índices de sucesso educativo.

Porém, à semelhança de tantas outras medidas tomadas no capítulo político, a passagem do plano teórico à vertente prática consubstanciou-se num emaranhado de problemas e incorrecções que resultaram numa enviesada implementação e desenvolvimento do ensino da música, que têm conduzido a várias situações, perfeitamente inenarráveis.

Atente-se, por ora, no que se encontra legislado na secção III do despacho nº 12591/2006 (2ª série), de 16 de Junho de 2006, referente ao ensino da música. Dos quatro artigos que definem as linhas orientadoras e reguladoras, o artº 15º, dedicado aos acordos de colaboração diz o seguinte:

“1- Para a execução da actividade do ensino da música, as entidades promotoras devem preferencialmente celebrar acordos de colaboração com estabelecimentos de ensino vocacional ou profissional da música em contrato com o Estado (contrato de patrocínio ou de formação profissional), de forma a assegurar a leccionação, a coordenação pedagógica das actividades e a possibilitar o acesso, por parte dos alunos, à utilização dos equipamentos necessários.

2- Onde não for possível celebrar os acordos de colaboração referidos no número anterior, as entidades promotoras podem celebrar acordos com outras instituições vocacionadas para o ensino da música, após análise e parecer pela CAP [Comissão de Acompanhamento do Programa] dos projectos apresentados.”

Este artigo refere que devem existir acordos de colaboração para o ensino da música, preferencialmente, com estabelecimentos de ensino vocacional ou profissional da música. A necessidade de estabelecer acordos com tais estabelecimentos é justificada de forma a assegurar a leccionação, a coordenação pedagógica e a possibilitar que os alunos possam utilizar equipamentos musicais.

Levantam-se então as seguintes questões:

- Por que razão devem ser efectuados acordos com este tipo de estabelecimentos de ensino da música e não com outros?

- Será que os ensinos vocacional e profissional da música são os que reúnem melhores condições tanto para a leccionação como para a coordenação pedagógica do ensino de música nas escolas do 1º ciclo?

- E que tipos de equipamentos musicais existentes nas escolas dos ensinos vocacional e profissional da música podem as crianças do 1º ciclo experimentar e manipular?

Sobre este aspecto, salienta-se que muitos Municípios não estabeleceram qualquer acordo de colaboração com qualquer entidade por diversas razões: ou porque não possuem escolas do género no seu território geográfico, ou, se existem, porque essas escolas não quiseram ou não se encontravam em condições de estabelecer um protocolo de colaboração, ou, simplesmente, porque o Município não esteve interessado em estabelecer qualquer acordo de colaboração - tivesse ou não - estabelecimentos de ensino vocacional ou profissional, públicos ou particulares, nos seus domínios.

O artº 16º define o perfil dos professores de ensino da música do seguinte modo:

“1- Os professores de ensino da música no âmbito do presente programa devem possuir habilitações profissionais ou próprias para a docência da disciplina de educação musical ou música no ensino básico ou secundário.

2- Os professores de ensino da música podem ainda deter as seguintes habilitações:

a) Diplomados com um curso profissional na área da música com equivalência ao 12º ano;

b) Detentores do 8º grau do curso complementar de Música frequentado nos regimes supletivo, articulado ou integrado;

c) Outros profissionais com currículo relevante.

3- Sempre que os profissionais a afectar sejam os referidos na alínea c), o currículo será objecto de análise por parte da CAP.”

Neste particular, se, por um lado, as actividades de enriquecimento curricular por se desenvolverem, na esmagadora maioria dos agrupamentos de escolas, em regime pós-lectivo, ou seja entre as 15.30h e as 17.30h, requer um elevado recrutamento de professores para todas as áreas de enriquecimento

curricular, por outro, sabe-se que o número de docentes licenciados na área musical ainda está muito aquém do necessário para abranger todas as turmas do 1º ciclo.

Com efeito, as situações registadas após os primeiros anos de funcionamento, mostraram que, enquanto que para as actividades do ensino do inglês e da actividade física e desportiva sobejaram candidatos licenciados para responder às necessidades do sistema, para o ensino da música, o fenómeno foi inverso.

Constataram-se casos em que eram necessários 15 professores e, dos recrutados, apenas dois eram licenciados. Mais grave do que isso é que dos restantes 13, apenas 1 possuía um curso profissional da área da música com equivalência ao 12º ano e os demais encontravam-se a dar aulas na qualidade de outros profissionais com currículo relevante.

Nesse grupo encontra-se um pouco de tudo: professores do 1º ciclo que tocam acordeão há 15 anos num rancho folclórico; alunos que actualmente frequentam o 2º ano de um curso de formação inicial em professores do 1º ciclo e que frequentaram o 1º grau do curso básico numa academia de música particular; alunos que estão a realizar estágio pedagógico no 4º ano de um curso de formação inicial de professores de inglês-alemão e que tocam desde pequenos na banda filarmónica da sua aldeia; indivíduos que possuem o 11º ano de escolaridade e possuem o 5º grau de piano; indivíduos reformados que tocaram durante muitos anos na banda da sua freguesia; enfermeiros que, para além de tocarem numa banda, frequentaram o 2º grau do curso básico de um instrumento; indivíduos que tocam num agrupamento musical do concelho; indivíduos com o 10º ano de escolaridade e que frequentam o 4º grau numa escola de música.

A todos eles, no entanto, terá sido considerado possuir um currículo relevante pela CAP da qual faz parte, entre outras, a Associação Portuguesa de Educação Musical. A dita Comissão tem por competências, segundo os pontos 3 e 4 do artº 5º do capítulo II do Despacho nº 12591/2006 de 16 de Junho *“analisar, avaliar e aprovar as planificações e respectivas propostas de financiamento [tendo em conta] a capacidade, qualidade e adequação das instalações e equipamentos educativos que são disponibilizados [e] a qualidade dos*

recursos humanos afectos.” Desconhece-se, no entanto, quais os critérios definidos à partida por essa Comissão que presidiram ao desenvolvimento e implementação do ensino da música nas actuais instalações disponíveis e com o equipamento existente e à afectação de tais recursos humanos.

Mas no terreno há um outro problema que se prende com a constituição de turmas. Sobre esta matéria, no artº17º do Despacho supra citado pode ler-se: *“as turmas da actividade de ensino da música são constituídas por um máximo de 25 alunos e podem integrar em simultâneo alunos do 1º e 2º anos ou dos 3º e 4º anos.”*

Em muitas escolas, no entanto, devido a problemas logísticos, a constituição das turmas implica que a sua organização chegue a contemplar, no mesmo grupo, alunos dos 4 anos de escolaridade. Além disso, questiona-se:

- O que acontece a uma criança que este ano frequenta o 3º ano e no próximo frequentará o 4º? Irá dar o mesmo programa e realizar as mesmas actividades e aprendizagens?

- E o que fazer quando estes alunos chegarem ao 2º ciclo, face à enorme diversidade relativamente à formação musical obtida no 1º CEB, uma vez que existirá uma grande quantidade de crianças que nunca frequentou as aulas de música, ou que as frequentou sem grande regularidade, ou que sempre teve aulas de música ao longo dos quatro anos?

Por último, o artº 18º define a duração semanal das actividades:

“1- A duração semanal das actividades de ensino da música é fixada em cento e trinta e cinco minutos.

2- É fixada em quarenta e cinco minutos a duração diária de ensino a ser ministrado.

3- A título excepcional, em caso de manifesta necessidade, designadamente na disponibilização de espaços, podem ser aceites propostas que prevejam uma duração semanal de apenas noventa minutos e uma duração diária de quarenta e cinco minutos.”

Mais uma vez o que está legislado não pode ser cumprido. A escassez de professores e as dificuldades logísticas dos equipamentos escolares não

permitem sequer que a música chegue a todas as crianças, quanto mais na frequência de 3 aulas de 45 minutos por semana. Mas, para além da quantidade há que analisar a qualidade dessas aulas que, na grande maioria dos casos que têm vindo a ser constatados pelas equipas de peritos da APEM no terreno, não correspondem nem aos conteúdos, nem à forma, nem à melhor metodologia.

Conclui-se esta reflexão recorrendo às palavras de Anne Bamford¹⁶⁵ proferidas numa apresentação, na Conferência Nacional da Educação Artística, que decorreu na Casa da Música em Outubro de 2007, sobre o «Aumento da participação e relevância na educação artística e cultural»: *“Pretender aumentar a participação sem se assegurar a relevância é, de facto, susceptível de fazer mais mal do que bem.”*

3.8 - A avaliação em Educação Musical

Num sistema educativo com as características do que vigora em Portugal, onde a tónica da escolarização básica se coloca no desenvolvimento integral do aluno, atendendo a diferentes dimensões como o desenvolvimento pessoal e social dos educandos, o sistema de avaliação reflectirá, necessariamente, uma postura eminentemente formativa e, por razões de universalidade do sistema, contempla também uma avaliação sumativa.

Avaliar resulta na recolha de informação que será sujeita a uma apreciação e, posteriormente, ajudará a intervir na tomada de decisão subsequente. É um conceito de avaliação que faz com que o docente assumira um papel de mediador e de orientador do processo de ensino-aprendizagem e que implica a participação directa de professor e aluno, acabando, ela própria, por se revelar factor de desenvolvimento pessoal do aluno.

Na disciplina de educação musical, até à publicação da LBSE, a avaliação resultava, grandemente, da medição de aspectos mais técnicos e teóricos.

¹⁶⁵ Investigadora e Professora no *Wimbledon College of Art* e na *University of the Arts*, Londres.

O quadro de referência para a educação musical, nomeadamente para os 2º e 3º ciclos do ensino básico pressupõe a construção de saberes a partir de experiências musicais de uma forma global e globalizante e em contínua interacção com o aluno, de modo a que as actividades musicais proporcionadas decorram em ambiente de ludicidade, sejam diversificadas, significativas e válidas nos aspectos musicais e estéticos.

Assim, avaliar, em educação musical ao longo da escolaridade básica obrigatória, deve implicar a criação de instrumentos apropriados e um registo frequente para que professor e aluno constatem os progressos na aprendizagem, numa perspectiva formativa e de orientação.

No aspecto sumativo interessa aquilatar o grau de envolvimento do aluno, o progresso efectuado durante o processo de ensino-aprendizagem e os resultados que obteve no final.

Importa ainda que o professor esteja atento e identifique alunos com um elevado potencial musical, os quais deve incentivar e orientar, propondo-lhes a realização de um mais profundo estudo da música.

Após a publicação do Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro surgiram alguns reajustamentos no domínio da avaliação ao longo do ensino básico. No artº 13º do capítulo III são enumeradas as modalidades de avaliação: *"1 - A avaliação das aprendizagens compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa; 2 - A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade, devendo articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional; 3 - A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem; 4 - A avaliação sumativa realiza-se no final de cada período lectivo, utiliza a informação recolhida no âmbito da avaliação formativa e traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos."*

Também sobre os efeitos da avaliação surgiram algumas diferenças. No artº 14º do capítulo III pode ler-se: “1 - A evolução do processo educativo dos alunos no ensino básico assume uma lógica de ciclo (...); 2 - Em situações de não realização das aprendizagens definidas no projecto curricular de turma para um ano não terminal de ciclo que, fundamentadamente, comprometam o desenvolvimento das competências definidas para um ciclo de escolaridade, o professor titular de turma, no 1.º ciclo, ouvidos os competentes conselhos de docentes, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, poderá determinar a retenção do aluno no mesmo ano de escolaridade, excepto no caso do 1.º ano de escolaridade; 3 - Em situações de retenção, compete ao professor titular de turma, no 1.º ciclo, e ao conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, identificar as aprendizagens não realizadas pelo aluno, as quais devem ser tomadas em consideração na elaboração do projecto curricular da turma em que o referido aluno venha a ser integrado no ano escolar subsequente.”

Especificamente em relação à avaliação do ensino da música, encontrou-se na publicação destinada às «Orientações Curriculares para o 3º ciclo», na página 42, o seguinte conjunto de afirmações: “(...) avaliar é um instrumento importante, senão mesmo fundamental, para o desenvolvimento das práticas artísticas, para que o aluno e o professor de música possam não só saberem em que pontos de desenvolvimento se encontram, como também para reorientarem as diferentes possibilidades de trabalho de acordo com os níveis detectados. (...) avaliar implica que todos os intervenientes do processo partilhem, discutam e conheçam os diferentes aspectos que se pretendem avaliar, bem como a respectiva explicitação dos critérios. (...) mais do que avaliar produtos, o que está em causa é a avaliação de processos de trabalho e de apropriação de sentidos e competências, sempre individuais e transitórias. Neste sentido, a diversificação, a adequação e a contextualização dos instrumentos de avaliação em relação ao acto e ao fenómeno artístico afiguram-se aspectos centrais a ter em conta. Isto significa por em causa, definitivamente, a utilização de testes convencionais muitas vezes descontextualizados e desligados da prática e do pensamento artístico-musical. (...) a avaliação no âmbito da educação musical, pode ser constituída pela realização de determinados espectáculos musicais, compor e interpretar peças musicais com fins comunicacionais e estéticos específicos. Em cada um destes exemplos as diferentes componentes das aprendizagens deverão estar presentes. No caso da realização de um espectáculo, por exemplo, para além da produção e da interpretação, a elaboração de textos integradores do que se vai ouvir, sob o ponto de vista histórico e da análise musical, entre outros, são aspectos fundamentais do entendimento da avaliação

contextualizada, diversificada e apropriada não só às práticas artísticas como também ao desenvolvimento da literacia e das competências técnicas, artísticas e estéticas.”

3.9 – Formação de Professores de Educação Musical

Os professores de educação musical que integram o Sistema Educativo português possuem formações iniciais muito diversas. Sabe-se que grande parte dos professores dos quadros de escola de educação musical possui uma formação obtida nos conservatórios de música. Ali eram ministrados cursos cujos currículos podiam integrar as disciplinas de Instrumento, de Canto, de Formação Musical, de Classe de Conjunto, de Acústica, de Análise e Técnicas de Composição e de História da Música Ocidental. No que concerne à vertente pedagógica e didáctica não existia qualquer disciplina que contribuísse para a preparação de futuros professores de música.

Sobre esta problemática, Mendes Dias¹⁶⁶ realizou uma investigação em 1998 sobre a formação dos professores de educação musical que envolveu a totalidade da população docente dessa disciplina na área de influência do Centro de Área Educativa do Douro-Sul, abarcando onze concelhos ribeirinhos da margem sul do Rio Douro e um total de vinte e quatro professores de Educação Musical.

Na investigação foi possível verificar que os docentes do universo em estudo se situavam, na sua maioria, entre os sete e onze anos de serviço e eram docentes do Quadro de Nomeação Definitiva. Além disso, a esmagadora maioria dos inquiridos (83%) possuía horário completo e 74% eram docentes profissionalizados.

Estes aspectos foram considerados relevantes, porquanto as respostas recolhidas nos questionários traduziram a opinião de professores que conheciam bem o meio em que trabalhavam e o sistema educativo português

¹⁶⁶ Mendes Dias (n. 1963). Professor de Educação Musical do 2º CEB.

e, por tal motivo, encontravam-se em condições de opinar de uma forma ponderada e reflectida.

Acerca da formação obtida para o desempenho de funções docentes, os professores de educação musical inquiridos, maioritariamente (70%), disseram ter adquirido habilitação própria para a docência em Conservatórios e os restantes eram licenciados por Escolas Superiores de Educação. Ainda relativamente às áreas de formação e investigação, os dados apurados revelaram uma falta de motivação, de interesse e de disponibilidade para virem a ampliar os seus conhecimentos. Para corroborar esta ideia, o estudo revelou que apenas três professores haviam melhorado as suas habilitações iniciais: dois deles haviam optado pela formação num Conservatório e apenas um completou a licenciatura em educação musical numa Escola Superior de Educação.

Ainda assim, todos os professores questionados, de uma maneira geral, disseram ter gostado da formação que lhes foi dada para leccionar a disciplina de educação musical e que ela fora, maioritariamente (57%) especializada, tendo apresentado uma fraca componente didáctica. Não será, por isso, de admirar que os professores-respondentes se tenham considerado “bem preparados” (57%) ou “suficientemente bem preparados” (26%) para a prática lectiva, em detrimento da opção “muito bem preparado” (17%). Com efeito, se iniciassem uma nova formação, desejariam ver enfatizadas, principalmente, as vertentes pedagógica (57%) e prática (39%), visando o bom desempenho das suas funções docentes.

Relativamente às práticas pedagógicas, todos os questionados, sem excepção, possuíam livro de apoio adoptado e a grande maioria (83%), usava-o, embora “nem sempre” seguisse a ordem de apresentação dos conteúdos, justificando esta opção por “haver outras coisas a fazer numa aula de música que não vêm nos livros” (52%) e outros porque “desde cedo, trabalham com instrumentos” (flautas de bisel e instrumental *Orff*) (39%). Dos poucos professores (17%) que referiram que o manual era um instrumento imprescindível às suas aulas, alegaram fazê-lo porque, assim, “mantêm o desenvolvimento da matéria de uma forma ordenada” (13%).

Para a grande maioria dos respondentes (83%) “o livro é uma ferramenta que utiliza frequentemente” e consideraram-no “suficientemente adaptado aos programas em vigor”.

Sobre os programas de educação musical para os 2º e 3º ciclos do ensino básico, consideraram que só “em parte” iam de encontro às necessidades e expectativas dos alunos. Metade dos inquiridos disse que cumpria os programas, a outra metade disse que os não conseguia cumprir, especialmente, porque realizava “outras actividades musicais”.

No que concerne aos meios e instalações das escolas básicas, a maioria das respostas dos professores de educação musical testemunhou que na sua escola, as salas eram manifestamente “pouco funcionais” (43%) ou mesmo “nada funcionais” (30%) e que se encontravam “suficientemente apetrechadas” (52%) ou mesmo “insuficientemente apetrechadas” (35%) de material musical.

Relativamente à Formação Contínua, da responsabilidade do Ministério da Educação, todos os respondentes afirmaram que nunca lhes foram proporcionadas, pelo Centro de Formação de Professores que abrange esta área geográfica, quaisquer acções de formação directamente relacionadas com a actividade específica que desenvolviam, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais.

Ainda neste domínio, os respondentes do estudo confirmaram, através das suas escolhas dos temas - entre as duas dezenas de temas propostos pelo investigador - carências aos níveis prático e pedagógico, tendo sempre preterido os temas mais teóricos aos temas de cariz prático. No entanto, nenhum deles achou que devesse ter formação exclusivamente teórica ou prática; pretendiam, sim, uma formação mais alargada que, equilibradamente, proporcionasse teoria e prática.

Apesar de ainda existir muitos professores que obtiveram habilitação própria através dos Conservatórios para leccionar a disciplina de educação musical nas escolas do ensino básico, existem hoje docentes que adquiriram a sua formação inicial em Escolas Superiores de Educação, em Escolas Superiores de Música ou ainda em Universidades. Em todas elas é dada

formação na área da pedagogia embora as duas últimas, estejam essencialmente vocacionadas para formar professores que venham a exercer a docência no ensino especializado, em Escolas e Academias de Música, Conservatórios e no Ensino Superior.

Ao longo das duas últimas décadas, as Escolas Superiores de Educação, têm sido as responsáveis pela formação de professores de educação musical para o ensino básico.

- Qual é o perfil destes jovens que optaram por vir a ser professores de educação musical?

- Qual o seu passado musical?

- Qual a sua visão para o futuro?

- E o que esperam da sua formação inicial?

Sobre este assunto recorre-se ao estudo realizado em 2004 por Duarte¹⁶⁷ que, junto dos 189 alunos que, no ano lectivo 2002-2003, frequentavam o 1º ano de um curso de formação inicial de professores de educação musical nas Escolas Superiores de Educação, recolheu os seus percursos de vida em relação à música - quer no âmbito escolar, quer extra-escolar - e as suas motivações e expectativas relativamente ao futuro como professores de educação musical do ensino básico.

O estudo mostrou que estes estudantes possuíam passados vividos com grande proximidade à música nas suas diversas facetas e que todos eles se sentiam extremamente motivados para o curso que estavam a iniciar, apesar de não apresentarem uma escolaridade sistematizada e significativa da disciplina de educação musical.

Quase todos os alunos inquiridos se encontravam no curso e na escola que escolheram para realizar a sua formação inicial, no entanto, no futuro, pensavam vir a ampliar os seus estudos.

Relativamente ao seu passado escolar, enquanto alunos do ensino básico e secundário, 93,4% dos futuros professores de educação musical revelaram

¹⁶⁷ Anabela Duarte (n. 1974). Professora de educação musical do 2º CEB e Mestre em Ciências Musicais pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

que não tiveram expressão musical no jardim de infância e 84,3% revelaram não ter tido expressão musical ao longo do 1º ciclo do ensino básico. No entanto, 93,4% disseram ter tido aulas de educação musical no 2º ciclo. No 3º ciclo 81,1% não tiveram aulas de educação musical e, no ensino secundário, 78,7% também não tiveram aulas de música. Constatou-se ainda que 2,4% dos inquiridos disseram nunca ter tido aulas de música durante toda a escolaridade. Conclui-se, portanto, que os futuros professores de educação musical tiveram um contacto muito ténue com essa disciplina ao longo da sua escolaridade ainda que se tivessem revelado muito participativos nas actividades musicais realizadas nas escolas que frequentaram.

Verificou-se que 92% dos alunos participaram em actividades musicais extra-escolares, quer em “grupos musicais”, quer em “bandas filarmónicas” e em “grupos corais”.

No que concerne à frequência opcional de aulas de música fora da escolaridade regular, o estudo revelou que 86,4% dos alunos frequentaram escolas especializadas de música tais como conservatórios, escolas de música privadas e academias. Na realidade, cerca de 40% dos inquiridos tiveram aproveitamento nos 5º e 8º graus das escolas de música.

O estudo revelou que cerca de 40% dos caloiros da licenciatura em educação musical eram trabalhadores-estudantes; cerca de metade já exerceu as funções de professor de música em diferentes situações; e 45,9% esperam que o curso lhes proporcione uma boa preparação didáctico-pedagógica.

Depois de terminada a licenciatura, 70% destes estudantes disseram que pretendem vir a ser professores de educação musical e, simultaneamente, músicos profissionais. Apenas 20% disseram querer vir a ser unicamente professores de educação musical. A grande maioria (85,5%), afirmou ainda ser sua intenção prosseguir estudos na área da música.

Para além dos estudos já referenciados, que comprovam uma série de situações factuais que se julgam limitadoras de uma adequada implementação e desenvolvimento da disciplina de educação musical, um outro estudo

realizado por Luís¹⁶⁸ e Faria¹⁶⁹ e apresentado em 2002, no 1º Congresso de Professores de Educação Musical do Ensino Básico, sobre os planos de estudos relativos à formação inicial de professores de educação musical para o ensino básico das várias instituições de ensino superior, nomeadamente escolas superiores de educação, deu a conhecer a diversidade de formações existente.

Os autores do estudo referem que, em 2002, segundo o guia das habilitações para a docência: 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário e o guia das qualificações profissionais para a docência: 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário, eram já mais de 100 as licenciaturas que concediam aos seus diplomados habilitação própria do 1º escalão para concorrer a lugares de docência dos grupos 06 – educação musical e 40 – educação musical no 3º ciclo. Essas licenciaturas possuíam currículos que resultavam na formação de profissionais diferentes, pese embora a Direcção Geral dos Recursos Humanos da Educação não faça qualquer diferenciação entre eles no que respeita ao estabelecimento de normas de concurso, levando somente em consideração o tipo de instituição de formação e não o tipo de formação de base dos diplomados, de acordo com a legislação em vigor.

Se antes da existência destas instituições de ensino superior era comum assistir-se a práticas pedagógicas perfeitamente divergentes, o panorama parece não se ter alterado. Entretanto, parece votado ao esquecimento o Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro, que estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar. Nele se encontram definidos como objectivos da educação artística, entre outros, os seguintes, relativos ao ensino artístico genérico:

“a) Estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-a de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afectivo equilibrado;

¹⁶⁸ Carlos Humberto Nobre Santos Luís. Professor da ESE de Coimbra.

¹⁶⁹ Cristina Adriana Toscano de Faria. Professora da ESE de Coimbra.

b) *Promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar um conjunto variado de experiências nestas áreas, de modo a estender o âmbito da formação global;*

c) *Educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica;*

d) *Fomentar práticas artísticas individuais e de grupo, visando a compreensão das suas linguagens e o estímulo à criatividade, bem como o apoio à ocupação criativa de tempos livres com actividades de natureza artística;*

e) *Detectar aptidões específicas em alguma área artística;(...)"*

Para a prossecução de tais objectivos serão necessários professores com um perfil que inclua, necessariamente, uma sólida preparação quer nas áreas científica e artística, quer nas áreas pedagógica e didáctica.

Relativamente a estes aspectos, a alínea a) do artº 18º do Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de Outubro, refere que *"a natureza e o relevo da componente de formação científica na respectiva especialidade variam em função do nível de ensino em que o futuro docente vai exercer, devendo assumir importância crescente na formação de professores dos graus de ensino mais elevados"* e o ponto 3 do mesmo artigo do referido decreto, sublinha que *"nos cursos de formação de professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico a formação cultural e científica na respectiva especialidade não deve ultrapassar os 70% da carga horária total relativamente ao conjunto das outras duas componentes de formação"* – ciências da educação e prática pedagógica.

A legislação existe e o seu enquadramento no plano ideológico satisfaz. No entanto, os autores do estudo, após a análise dos diversos planos de estudos de cursos que conferem habilitação própria para a leccionação da disciplina de educação musical no ensino básico, verificaram a existência de cursos vocacionados para a de formação de professores e de cursos de formação de profissionais musicais, consagrando a possibilidade de docência.

No que concerne aos cursos prioritariamente de formação de professores de educação musical, notaram que havia uma preocupação em contemplar tanto a área científico-musical como a pedagógico-didáctica ainda que tenham verificado a existência de grandes disparidades no equilíbrio das percentagens dessas áreas de formação.

Ainda assim, enquanto que nas ESE onde se ministram cursos de formação inicial de professores de educação musical bietápicas, vulgarmente conhecidos por cursos de variante, verificaram que o somatório das percentagens de formação científico-musical e pedagógico-didáctica da educação musical nestes cursos era francamente menor que nos restantes cursos ministrados em ESE, uma vez que boa parte, tanto da formação científica, como da prática pedagógica é direccionada para a leccionação no 1º ciclo do ensino básico, nos cursos de formação de professores de educação musical do ensino básico das ESE de Beja, Coimbra e Setúbal constataram um equilíbrio no que concerne às duas áreas de formação, indo ao encontro do preconizado pela legislação em vigor.

Ainda que não se explorem os demais cursos que permitem a docência da educação musical no ensino básico, conclui-se que existem formações completamente diversas no tocante a esta área, facto que, aliás, se considera positivo e até digno de registo, se se atentar que há menos de duas dezenas de anos quase não existia, nesta área, formação de nível superior. No entanto, na área da docência, parece manter-se alguma confusão e indefinição, uma vez que há uma diversidade considerável de cursos que dão oportunidade à leccionação da disciplina de educação musical no ensino básico e, alguns deles, no caso das variantes, preparam docentes que tanto podem trabalhar em regime de monodocência, como professor generalista no 1º ciclo, ou como professores da disciplina de educação musical, no 2º ciclo.

Parece que há ainda muito a fazer no sentido de formar, adequadamente, professores de educação musical para o ensino básico. No entanto, o momento actual parece propício para se encetar uma reflexão não só sobre a questão da formação dos professores de educação musical mas também sobre o re-enquadramento geral da educação musical nas escolas básicas portuguesas, uma vez que Portugal atravessa uma fase em que se começam a implementar os centros escolares, o processo de Bolonha e a expressão musical e o ensino da música nas escolas do 1º ciclo.

Deste modo, poder-se-á repensar e reestruturar a formação inicial dos professores de educação musical de modo a dotá-los de capacidade científica e didáctico-pedagógica para actuarem nos três ciclos da escolaridade básica obrigatória e dar resposta às questões levantadas, há dezassete anos, por Manuela Magno:¹⁷⁰

“ - *Ensinar Música, porquê?*

- *Ensinar Música, para quê?*

- *Ensinar, que Música?*

- *Ensinar Música, a quem?*

- *Ensinar Música, quando?*

- *Ensinar Música, como?*

- *Ensinar Música, onde?”¹⁷¹*

Essas respostas deverão resultar da reflexão e investigação no seio de equipas constituídas por um leque de especialistas que incluam professores de reconhecido mérito e que possuam amplo conhecimento das condições no terreno. Desse modo, certamente, encontrar-se-ão as melhores soluções tanto no que concerne a uma definição do papel que a educação musical deve ter ao longo da escolaridade básica portuguesa, como se poderão interpretar, compreender e colmatar as necessidades específicas desta área relativamente aos vários ciclos de escolaridade.

Essa discussão-reflexão propiciará também uma definição mais clara sobre as características dos perfis adequados dos futuros professores de educação musical do ensino básico e o reajustamento dos planos de estudos dos cursos de formação inicial.

¹⁷⁰ Música e Professora Auxiliar da Universidade de Évora.

¹⁷¹ In Revista da APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical, nº 70, 1991.

IIª PARTE

Estudo Empírico

“Determinar, tão objectivamente quanto possível, em que medida são atingidos pelo ensino os objectivos que a comunidade educativa lhe consignou e informar todos os interessados dos resultados desta observação, é uma obrigação.”

Landsheere¹⁷² (1997: 16)

¹⁷² Gilbert de Landsheere. Professor Emérito da Universidade de Liège e Presidente da Academia Mundial de Educação

Capítulo I

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1.1 - Introdução

O Sistema Educativo Português enfatiza o segmento da escolaridade coincidente com o ensino básico caracterizando-o como “*universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos*”,¹⁷² e apresenta um alargado leque de intenções no que concerne à formação geral e individual de todos os cidadãos. Preconiza que esse desenvolvimento decorra em relação aos conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, independentemente das condições sócio-económicas e culturais que envolvem cada um.

A nível central, têm vindo a ser efectuadas sucessivas alterações, inseridas correcções e realizados ajustamentos nos enquadramentos curriculares com a intenção de otimizar o Sistema. Contudo, tem-se assistido, demasiadas vezes, a um certo desconcerto nas atitudes e nas acções que os diversos responsáveis pela Educação têm demonstrado, denunciando diferentes maneiras de ver e de proceder, causando enviesamentos na difusão e implementação do que sustenta a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986. Porém, muitos dos ajustamentos e a implementação de novas medidas surgem sem que as anteriores tenham sido avaliadas ou dos resultados se dê qualquer conhecimento aos diversos intervenientes no processo educativo.

A presença da Educação Musical no Sistema Educativo português, enquanto disciplina contribuinte para a formação individual e global de todos os indivíduos, data da década de 60 do século passado. É relativamente recente e os passos dados ao longo destes anos nem sempre desenharam um caminho isento de percalços.

Ainda mal se integrara no Sistema Educativo, deixando para trás o Canto Coral e logo se desencadeou a massificação do ensino, na década de 70. Com ela foi notória a falta de professores especializados necessários para satisfazer as necessidades do Sistema. Recorreu-se então ao recrutamento de

¹⁷² L.B.S.E, Secção II, Educação escolar, Subsecção I, Ensino Básico, Artº 6º, (Universalidade), ponto 1.

professores de Educação Musical portadores de habilitação própria ou suficiente e mesmo sem qualquer habilitação para a docência da disciplina.

Os professores de Educação Musical de então, salvo raras exceções, eram formados pelos Conservatórios de Música onde as questões de índole pedagógica não encontravam grande acuidade em contraponto com uma formação de carácter eminentemente técnico e especializado onde se valorizava a execução de um instrumento. Alguns desses docentes tiveram a oportunidade de realizar reciclagens com professores nacionais de elevada competência e, sobretudo, com professores estrangeiros, tomando contacto com pedagogias e concepções musicais há muito adoptadas noutros países da Europa.

Após o 25 de Abril de 1974 surgiram novas concepções da Educação Musical nas escolas e novas metodologias que estabeleceram conexões e articulações entre a música e o movimento. Ainda assim, os professores de Educação Musical continuavam com a sua tradicional formação inicial estritamente ligada aos Conservatórios. Excepção constituiu o movimento que despontou da Escola Superior de Educação pela Arte.

Só na década de 80 despontaram as primeiras Escolas Superiores de Educação, no âmbito do ensino superior politécnico, especialmente vocacionadas para a formação inicial de professores de todas as áreas que intervêm em termos curriculares ao longo do ensino básico. Surgiram então os primeiros cursos de formação de professores de Educação Musical.

É certo que algumas Universidades já proporcionavam a aquisição do grau de Licenciatura em Música embora os referidos cursos não tivessem uma preocupação de índole pedagógica para o exercício da profissão docente no ensino básico.

Foram as Escolas Superiores de Educação quem se preocupou em estabelecer planos de cursos onde imperasse o equilíbrio entre uma formação científica e pedagógica, onde os futuros professores de Educação Musical contactassem de perto com as didácticas e as metodologias conducentes a uma *praxis* coerente e consciente para o desenvolvimento da Expressão e Educação Musical ao longo do ensino básico.

Apesar de ainda hoje existirem alguns desajustamentos nos planos dos cursos e, por vezes, no corpo docente, é justo referir que as Escolas Superiores de Educação constituem uma importante entidade formadora de professores de Educação Musical, deixando para os Conservatórios e as Escolas Profissionais de Música a formação de músicos executantes, numa primeira fase, e para as Escolas Superiores de Música e Universidades uma outra etapa de formação académica para músicos executantes e professores de Música devidamente licenciados para exercerem a docência em escolas vocacionais e especializadas de Música.

A busca de um equilíbrio na formação de professores na área da música terá que continuar a constituir uma prioridade, ajudando a ficar cada vez mais claro onde procurar a melhor formação para ser Músico Profissional, professor de Música, ou professor de Educação Musical.

No entanto, durante este período em que se tem vindo a lutar para corrigir algumas assimetrias, quer de âmbito curricular, quer na formação inicial de professores, a música nas escolas do ensino básico tem sido ministrada por docentes portadores das mais diversas formações que ainda se encontram nos quadros das escolas dando o seu melhor - apesar de em muitas das situações serem titulares de lugar único, factor que provoca algum isolamento - e impossibilitados, devido às habilitações de base que possuem, de melhorar a sua formação. Mesmo no âmbito do Programa FOCO – Formação Contínua dos Professores, são quase inexistentes os Cursos de Formação específicos destinados aos docentes de Educação Musical dos 2º e 3º ciclos, nos actuais Centros de Formação.

É comum dizer-se que há tendência para “ensinar como se foi ensinado” e este terá constituído um dos problemas mais complexos do ensino da música nas escolas; a formação que os professores de educação musical possuía era pouco adequada ao carácter da disciplina que se encontravam a leccionar.

Durante muito tempo a Educação Musical que, por norma, só tem existido no 2º ciclo do ensino básico, foi ministrada como uma “introdução à música” onde se davam as primeiras noções e onde se aprendiam a tocar algumas melodias na flauta de bisel fazendo com que, que actualmente, seja quase

universal a obrigatoriedade da aprendizagem de tal instrumento ao longo da escolaridade básica.

Hoje, como ontem, os professores de Educação Musical continuam a ter muitas dificuldades em perceber o que deve ser feito na disciplina de Educação Musical e, talvez por isso, quando questionados sobre o tipo de formação contínua que desejavam ter, as preferências recaíam em acções de formação de cariz mais prático que teórico.

Segundo Mendes Dias (1998), a maior parte dos professores inquiridos, acerca da questão «Atendendo à sua experiência profissional, assinale cinco e só cinco temas que gostaria de ver contemplados em acções de formação para professores de Educação Musical» optaram pelas seguintes hipóteses: “Jogos didáctico-musicais” (78%), “A Educação Musical e a Expressão Dramática” (70%), “Prática e regência de coros infantis (52%), “A Música e o computador” (52%) e “O lado prático da Educação Musical” (43%). De salientar que opções como “O lado teórico da Educação Musical”, “A estética musical” obtiveram 0% das respostas e “Leitura de partituras gráficas”, “A Música Ocidental no contexto do programa”, alcançaram 4% e ainda “A importância dos ditados e das leituras ritmo-melódicas”, “Música contemporânea”, “Forma e estrutura na música” e “Por que ensinamos música?” não foram além de 9%.

No fundo, os docentes questionados revelaram não se sentir muito à-vontade nos aspectos mais práticos da disciplina. Com efeito, na formação da maioria dos professores de Educação Musical que se encontram actualmente no Sistema Educativo prevaleceu o estudo da música baseado em disciplinas que privilegiaram a aquisição de conhecimentos em história da música ocidental, acústica e organologia, formação musical e o estudo de um instrumento em detrimento de uma formação que se preocupasse com a Expressão e a Educação Musical onde se objectivassem o desenvolvimento da sensibilidade artística, da audição interior, o conhecimento e o contacto com “outras músicas” e com a música tradicional portuguesa, onde prevalecessem as actividades de expressão e de comunicação e onde se utilizasse a música como agente motivador de aquisições no âmbito da audição, improvisação e composição; no fazer música em grupo criando laços, permitindo um melhor

conhecimento de si e do outro tendo como grande propósito final uma sólida formação pessoal e artística.

1.2 - Definição do problema e objectivos do estudo

Contrariando o que está consignado na actual Lei de Bases do Sistema Educativo, na escolaridade básica obrigatória, a Expressão Musical quase não existe no pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico; apenas no 2º ciclo as crianças contactam de uma forma mais significativa com a Educação Musical embora nem sempre se cumpra o programa definido. No 3º ciclo do ensino básico, a Música aparece como uma disciplina de opção e são poucos os alunos que a escolhem, os pais que a aconselham e as escolas que a proporcionam. Não se pode, no entanto, escamotear o facto de os pais dos actuais alunos terem também usufruído de uma Educação Musical deficitária e desprovida de importância para o desenvolvimento do indivíduo.

Os programas e a implementação da disciplina de Expressão e de Educação Musical foram sendo alterados em vários momentos. Em relação ao 2º ciclo do ensino básico, o programa que se encontra em vigor foi elaborado em 1989 e entrou em vigor, em regime de experiência pedagógica, em 1991... até hoje.

Entretanto, ano após ano, milhares de alunos terminam a escolaridade básica em que lhes foi proporcionada uma educação musical descontínua, pouco sistematizada e pouco coerente.

Considera-se, pois, urgente e imprescindível, que seja feita uma reflexão crítica no ensejo de constatar o modo como a Expressão e a Educação Musical estão efectivamente a ser implementadas nas escolas, com especial relevância no que concerne aos diferentes ciclos da escolaridade básica obrigatória, e verificar o grau de aproximação ou de afastamento entre os objectivos que inicialmente foram definidos para estas disciplinas e os resultados alcançados, nos e pelos alunos, ao fim do processo de escolarização de nove anos. É

também necessário perceber qual o tipo de relação que os jovens estudantes mantêm com a música, quais os seus gostos e preferências, para, a partir daí, pensar-se no que a Escola poderá proporcionar, não só no sentido de ir ao encontro das suas expectativas e motivações musicais, mas também de encontrar novas e diversificadas estratégias capazes de os motivar para o contacto com as “outras músicas”, igualmente importantes, a fim de lhes ampliar os conhecimentos musicais e favorecer-lhes o desenvolvimento dos sentidos estético, artístico e crítico.

Este estudo pretende, por um lado, atentar no que está determinado pelo Sistema Educativo para esta área do conhecimento, nomeadamente o que está consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo e, por outro, partindo da recolha de informação junto dos alunos que ora terminaram a sua escolaridade básica, apurar a realidade experimentada no domínio da Expressão e Educação Musical ao longo dos nove anos da sua escolaridade. Nesse intuito, formularam-se as seguintes questões orientadoras:

- De acordo com o que se encontra legislado, que lugar ocupa a Expressão/Educação Musical no currículo do ensino básico obrigatório?
- Como se encontra integrada e implementada nos currículos dos três ciclos do ensino básico?
- Quais são os objectivos que o Sistema Educativo prevê que os alunos alcancem ao longo da escolaridade básica obrigatória?
- Em que períodos da escolaridade básica os alunos tiveram oportunidade de frequentar a disciplina de Expressão/Educação Musical?
- No seu imaginário como decorriam essas aulas?
- Que valoração atribuem à disciplina de Expressão/Educação Musical no conjunto de disciplinas?
- Que relação mantêm as crianças e jovens com a Música na Escola e em contexto extra-curricular?
- De que modo a Música está presente no seu quotidiano?
- Para que fins a procuram?

e do 1º ciclo que poderia, de alguma forma, afectar o apuramento final dos resultados.

Para a investigação teve-se, como fonte informativa, o *Recenseamento Escolar Anual 2003/2004 – Inquérito Preliminar do Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento* do Ministério da Educação. Dele foram extraídos os dados referentes aos pontos:

1.2.1.2 – Alunos matriculados, segundo o Agrupamento, por NUTS I, II e III – Ensino Secundário Público – Cursos Gerais – 10º ano de escolaridade e

1.2.2.3 – Alunos Matriculados, segundo o Curso, por NUTS I, II e III – Ensino Secundário Público – Cursos Tecnológicos – 10º ano de escolaridade,

perfazendo um total de 88 241 alunos.

1.3.2 – Instrumento de recolha de dados

A opção pela realização de uma investigação empírica que implicava um Universo constituído por cerca de 90 000 alunos e um alargado leque de variáveis a estudar configurou, desde o início, o Inquérito por Questionário como a melhor solução para a recolha de dados. Outras razões estiveram também na origem da utilização deste tipo de método de recolha de dados como a extensão geográfica definida que abrangia todo o território do Continente e, conseqüentemente, todas as Direcções Regionais de Educação (DRE), a maioria dos Centros de Área Educativa (CAE), muitas Escolas de diferentes tipologias, de cariz rural e urbano, muitos professores e, essencialmente, muitos alunos de muitas turmas do 10º ano de escolaridade do ensino secundário público.

Ainda na fase de planeamento foi decidido que o Inquérito por Questionário seria constituído por duas partes distintas: uma, destinada a recolher informação sobre a opinião que os jovens que terminaram a

- Quais são os seus géneros e estilos musicais predilectos?

- Que conhecimentos musicais apresentam os alunos ao terminar a escolaridade básica?

As respostas a estas ou a algumas destas questões poderão contribuir para que se conheça a situação real da música nas escolas e o seu desenvolvimento, a fim de se encontrarem novos caminhos para que as Expressão e Educação Musical promovam o desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem que sejam cada vez mais significativas para os alunos e propiciadoras de uma maior e melhor formação pessoal e musical de todos eles.

1.3 – Metodologia

1.3.1 – Âmbito do estudo e população-alvo

No campo de acção traçado para a presente investigação teve-se em consideração o território nacional do Continente e pretendeu-se inquirir uma amostra significativa de alunos a frequentar uma qualquer área de estudos do 10º ano de escolaridade nas escolas públicas portuguesas. De Norte a Sul, do interior ao litoral, em diversas tipologias de escolas, e em localidades de índole rural e urbana, procuraram-se jovens que tinham cumprido a escolaridade básica e se encontravam a frequentar uma escola da rede pública.

A exclusão do estudo das Regiões Autónomas justifica-se pelo facto destas possuírem Secretarias Regionais de Educação com dinâmicas próprias de desenvolvimento da escolaridade denotando algumas particularidades e alguns aspectos de autonomia, mormente no que se refere à Educação Musical, que se demarcam do desenvolvimento curricular no Continente. O arquipélago da Madeira, por exemplo, possui, há já longos anos, uma dinâmica de implementação da Expressão e Educação Musical aos níveis do pré-escolar

escolaridade obrigatória possuía acerca da música em termos curriculares e extra-curriculares e a outra, determinada a aquilatar os conhecimentos gerais que resultaram da frequência da escolaridade básica.

A pesquisa bibliográfica sobre estudos realizados neste âmbito e implicando directamente os alunos como respondentes directos revelou a ausência de inquéritos por questionário pré-existentes; foi, por isso, necessário criar de raiz o instrumento de recolha de dados.

Outra decisão tomada teve a ver com a forma de aplicação do instrumento de recolha de dados. Com o intuito de se minimizarem enviesamentos na recolha de informações optou-se pela administração directa do questionário realizada pelo investigador, mantendo a mesma metodologia e as mesmas condições de preenchimento para todos os inquiridos.

1.3.2.1 – Versão provisória do questionário

O instrumento pretendia realizar uma recolha de dados fidedignos e abrangentes sobre como a disciplina de Expressão e Educação Musical está implementada, como se processa o seu desenvolvimento nas escolas portuguesas, saber o que os alunos retiveram da música proporcionada nas escolas ao longo de nove anos de escolaridade, e revelar a relação dos jovens com o fenómeno musical nas suas mais diversas facetas.

No desenvolvimento do processo de elaboração do instrumento de recolha de dados verificou-se a necessidade de o organizar em duas partes.

A primeira parte - “Dados pessoais, percursos e expectativas” -, subdividida em seis grupos de questões, destinava-se à recolha dos dados pessoais dos respondentes, ao percurso musical realizado ao longo da escolaridade básica, ao grau de implementação e satisfação em relação à disciplina de Expressão e Educação Musical, às motivações e expectativas em relação à Música e à possibilidade do exercício de uma actividade profissional a ela ligada e, por último, aquilatar o tipo de relação que os jovens mantinham com a música e quais as suas preferências musicais.

Por se tratar de respondentes situados, maioritariamente, numa faixa etária que variava entre os 14 e os 16 anos, optou-se pela utilização de questões fechadas e de simples formulação, de forma a não comprometer as capacidades de interpretação e compreensão dos inquiridos.

Em relação à segunda parte do Questionário - “Aptidões musicais” -, e na impossibilidade de todas serem testadas, como por exemplo as relativas à execução instrumental, decidiu-se adoptar como metodologia para a sua organização, a estrutura base que quase todos os actuais manuais escolares desta disciplina apresentam: a audição.

Na organização das audições, e para que não se criassem exemplos aos quais os alunos não estivessem habituados, achou-se por bem que todas as audições-exemplo seleccionadas fossem extraídas dentre os manuais escolares actuais e de referência no apoio à disciplina, quer para o 5º quer para o 6º anos de escolaridade, na presunção de que fosse provável que muitos dos exemplos utilizados pudessem ter sido já realizados pelos alunos no desenvolvimento das aulas de Educação Musical nas escolas.

Esta segunda parte do Questionário ficou constituída por cinco grupos de questões, tantos quantos os conceitos a desenvolver, de acordo com o programa da disciplina para o 2º ciclo do ensino básico: timbre, dinâmica, ritmo, altura e forma. E o facto de todas as audições serem retiradas única e exclusivamente de manuais escolares de referência para o 2º ciclo do ensino básico deveu-se ao conhecimento prévio da exígua implementação da disciplina no 3º ciclo.

1.3.2.2 – Estudo piloto

Elaborado o instrumento de recolha de dados, importava testá-lo junto de uma população semelhante àquela que viria a ser inquirida e que se encontrasse no final da escolaridade obrigatória. Encetaram-se, para isso, diversos contactos com professores e órgãos executivos de escolas com diferentes tipologias situadas na área de influência do Centro de Área Educativa do Douro-Sul, com a excepção de duas: as Escolas de Mesão Frio e

de Castro Daire, ambas não pertencentes àquele Centro de Área Educativa, e solicitou-se a passagem dos inquéritos por questionário a turmas do 9º e 10º anos de escolaridade, uma vez que o preenchimento dos inquéritos iria ser feito no final de um ano lectivo.

Conseguida a anuência por parte da maioria das escolas contactadas, passaram-se os questionários a alunos dos 9º e 10º anos de escolaridade das seguintes escolas:

Escola	Nº de respondentes
ES/3 da Sé – Lamego	30
ES/3 Dr. Joaquim Dias Rebelo – Moimenta da Beira	23
ES/3 de Mesão Frio	14
ES/3 de Cinfães	15
ES/3 de S. João da Pesqueira	13
EB 2,3 de Penedono	25
EB 2, 3 de Lamego	38
Colégio da Imaculada Conceição – Lamego	31
ES/3 de Resende	19
ES/3 de Castro Daire	19
ES/3 de Tarouca	11
ES/3 de Latino Coelho – Lamego	24
ES3/S de Vila Nova de Foz-Côa	23
13 Escolas	285 respondentes

Quadro 1

Este estudo piloto teve como base de referência o total de alunos a frequentar os cursos gerais no ensino secundário público, no 10º ano de escolaridade, no CAE Douro-Sul.¹⁷³ Com base nesses 885 alunos fez-se o cálculo da Amostra a partir do *Software Sample Size Calculator*¹⁷⁴, tendo em consideração o nível de confiança em 95% e o intervalo de confiança de 5, que ditaram o número de respondentes necessários: 268.

¹⁷³ Estes dados tiveram como fonte o Recenseamento Escolar Anual 2001/2002 – Inquérito Preliminar do Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento e encontra-se na página 222 do referido documento no ponto I.3.D.1.2 – Alunos Matriculados, segundo o Agrupamento, por DRE e CAE na página da Internet com o seguinte endereço: www.ine.pt/prodserv/quadros/mostra_pdf.asp [em 18-03-2003]

¹⁷⁴ Este *software* encontra-se disponível na página da Internet com o seguinte endereço: «<http://www.surveysystem.com/sscalc.htm>». Através desta calculadora do tamanho de amostra determina-se a quantidade precisa de inquéritos a realizar a fim de que reflitam a população-alvo definida, tendo em conta um intervalo de confiança e um nível de confiança pré-determinados. [consultada em 10-10-2004]

A escolha desta região geográfica para a realização do estudo piloto assentou em três proposições, a saber:

a) a área escolhida contemplava diversas tipologias de escolas e diversos meios sociais, económicos e culturais;

b) a proximidade geográfica das Escolas onde iria ser passado o instrumento da área de residência do investigador proporcionava a recolha de dados num curto espaço de tempo;

c) o facto de existir um mútuo conhecimento entre investigador e muitos dos respondentes seria facilitador do diálogo final onde se propunha uma reflexão sobre a organização do Questionário e as dificuldades sentidas no seu preenchimento.

A passagem do Inquérito por Questionário foi totalmente realizada pelo investigador que teve sempre o cuidado de explicar aos respondentes que todas as questões seriam acompanhadas por suporte áudio em *compact disc*, que ouviriam por três vezes cada exemplo havendo, assim, tempo para responderem com calma e serenidade, uma vez que muitos dos exemplos apresentados, mesmo que dissessem respeito a conteúdos que não tivessem sido desenvolvidos nas aulas da disciplina, ajudariam “por contraste” a responder correctamente às questões formuladas e que o tempo dado entre a repetição de cada exemplo ajudaria a encontrar a resposta correcta.

A passagem de todas as audições decorreu em 60 minutos e foi solicitado a cada inquirido que respondesse sem ter a preocupação de comunicar com os colegas ou mesmo copiar as suas respostas.

No final de cada sessão de preenchimento, os alunos foram questionados sobre as dificuldades com que se debateram. Mais do que avaliar ou analisar os resultados recolhidos, importava, nesta fase do trabalho, diagnosticar possíveis problemas relacionados com todas as questões apresentadas, nomeadamente no que se referia à compreensão e interpretação das questões, à linguagem utilizada e ao formato de cada pergunta. Todas as dificuldades foram anotadas e alvo de reflexão posterior.

Os principais problemas residiram, desde o início, na primeira parte do questionário - “Dados pessoais, percursos e expectativas”, sobretudo nas

respostas alusivas ao percurso musical efectuado ao longo da escolaridade e em algumas das questões referentes aos dados pessoais, nomeadamente quando eram requeridos dados referentes a familiares próximos. As questões relacionadas com a segunda parte - "Aptidões musicais", levantaram, por vezes, algumas dúvidas que, unicamente, se deviam à falta ou deslembração de conhecimentos musicais, ainda que todos os exercícios constantes possuíssem resposta fechada e fossem acompanhados por audição de apoio, que era ouvida por três vezes pelos respondentes.

Diagnosticadas as imprecisões, problemas de linguagem e de forma e a fim de tornar o mais claro possível o instrumento de recolha de dados, fizeram-se as alterações que se entenderam necessárias, principalmente na parte do questionário referente aos "Dados pessoais, percursos e expectativas", para as quais contribuíram as opiniões e sugestões apresentadas por este grupo de respondentes que, a partir de então, quedaria excluído do estudo ulterior.

1.3.2.3. - Versão definitiva do Questionário

A versão definitiva do instrumento de recolha de dados continuou a apresentar duas grandes partes com características diferentes. No entanto, devido ao facto de se ter chegado à conclusão que a parte relacionada com as audições deveria ser passada em primeiro lugar possibilitando que os alunos apresentassem melhores desempenhos e maiores níveis de concentração, procedeu-se à reorganização do instrumento de recolha de dados.

Deste modo, a primeira parte - "Aptidões musicais" - , constituída pelos exemplos auditivos destinados a recolher dados sobre os conhecimentos que os alunos apresentavam no final da escolaridade básica, resultou organizada em cinco grupos constituídos pelos conceitos descritos no programa de educação musical para o 2º ciclo do ensino básico: timbre, dinâmica, ritmo, altura e forma.

Grupo 1 – Timbre	
Questões	Pretendia-se que os respondentes
1ª Questão	identificassem cinco instrumentos musicais a partir da audição dos seus timbres e visualização das respectivas imagens
2ª Questão	Distribuíassem os instrumentos musicais pelas respectivas famílias
3ª Questão	fossem capazes de fazer a distinção entre timbres semelhantes e contrastantes a partir da audição de um mesmo excerto musical executado por instrumentos diferentes
4ª Questão	seleccionassem correctamente as imagens a partir de excertos de música ouvidos
5ª Questão	identificassem e reconhecessem os seguintes conteúdos: alteração tímbrica, realce tímbrico e pontilhismo tímbrico

Quadro 2

Grupo 2 – Dinâmica	
Questões	Pretendia-se que os respondentes
1ª Questão	a partir das representações gráficas dadas, identificassem a sequência (entre três) que estava de acordo com a audição
2ª Questão	identificassem o excerto executado em <i>legato</i> e o excerto executado em <i>staccato</i>

Quadro 3

Grupo 3 – Ritmo	
Questões	Pretendia-se que os respondentes
1ª Questão	identificassem e ordenassem quatro frases rítmicas de acordo com a audição
2ª Questão	identificassem o excerto cujo acompanhamento era feito em monorritmia e o excerto cujo acompanhamento era polirrítmico
3ª Questão	identificassem e ordenassem quatro frases rítmicas (com um grau de dificuldade mais elevado que na 1ª questão) de acordo com a audição

Quadro 4

Grupo 4 – Altura	
Questões	Pretendia-se que os respondentes
1ª Questão	identificassem o registo (agudo, médio ou grave) correspondente a cada um dos excertos ouvidos
2ª Questão	identificassem e ordenassem quatro frases melódicas de acordo com a audição
3ª Questão	identificassem o excerto interpretado em monodia e o excerto polifónico
4ª Questão	identificassem e ordenassem, a partir das audições, os seguintes conteúdos musicais: escala do modo M, escala do modo m, intervalo de 3ª M, intervalo de 3ª m, acorde do modo M e acorde do modo m

Quadro 5

Grupo 5 – Forma	
Questões	Pretendia-se que os respondentes
1ª Questão	identificassem, a partir dos exemplos ouvidos, os seguintes conteúdos: ostinato, elementos repetitivos e cânone
2ª Questão	identificassem e ordenassem os seis excertos que representavam a Idade Média, a Renascença, o Barroco, o Clássico, o Romântico e a Música do séc. XX

Quadro 6

Nesta primeira parte, apresentada em folha de tamanho A3 a cores, dobrada ao meio, dedicou-se a página de rosto à identificação da Universidade e do responsável pela investigação, ao objectivo do estudo e à garantia do anonimato dos dados recolhidos. Nela encontravam-se ainda consignadas as orientações para o preenchimento de todo o Inquérito por Questionário. As restantes três páginas destinaram-se à realização de um diagnóstico de saberes relativos à disciplina de Expressão/Educação Musical ao longo da escolaridade básica obrigatória. Utilizaram-se somente questões de resposta fechada e, para cada uma delas, suporte áudio.

durante esse tempo frequentou, em simultâneo, alguma escola oficial ou particular de música ou aulas particulares com um professor.¹⁷⁵

Estes dois primeiros grupos destinavam-se, primordialmente, à recolha de elementos necessários à caracterização geral dos respondentes.

O “grupo 3 - Grau de Satisfação”, recolhia informação acerca do período da escolaridade obrigatória em que o respondente mais gostou das aulas de música e qual a apreciação feita de uma forma geral à música que teve ao longo dos nove anos e na escola especializada de música que eventualmente frequentou em simultâneo; questionava-se ainda se o inquirido gostaria de continuar a ter aulas de música no ensino secundário, como foram a suas notas à disciplina, como se considerava enquanto aluno e como era realizada a avaliação nas aulas de música que teve.

Com as questões do “grupo 4 - A Música na Escola”, pretendeu-se saber em que lugar o respondente posicionava a música em relação às demais disciplinas curriculares e que actividades habitualmente realizavam nas aulas de música que tiveram ao longo da escolaridade. Pretendia-se também saber quais as actividades que o respondente mais gostava e menos gostava de fazer durante as aulas de música, se a disciplina promovia e realizava iniciativas, se o inquirido participava nelas e como as classificava, qual a actividade musical em que participou e que mais gostou e ainda o que gostaria de ter feito no âmbito da disciplina de educação musical e que não lhe foi proporcionado.

O “grupo 5 - Tu e a Música”, constituído por dez questões, permitia que os respondentes se manifestassem acerca do seu agrado relativamente à música, à audição de música, a cantar, a dançar, a tocar um instrumento, a fazer parte de um grupo musical, à possibilidade de virem a exercer uma profissão a tempo inteiro ou em tempo parcial ligada à música, se gostariam de vir a ser professores de música ou músicos profissionais e se, na sua opinião, os pais

¹⁷⁵ A partir daqui utilizar-se-á a denominação “escola especializada de música” sempre que haja referência a alunos que, em paralelo com o desenvolvimento da escolaridade básica obrigatória em escola(s) da rede pública, tenham frequentado “uma escola de música (oficial ou particular)”, “mais do que uma escola de música (oficiais ou particulares)” ou “aulas de música com professores particulares”.

A segunda parte do instrumento de recolha de dados - “Dados pessoais, percursos e expectativas”, - também constituída quase na totalidade por questões de resposta fechada, mas não incluindo suporte áudio, foi também apresentada no mesmo formato, embora a preto e branco. Ocuparam-se as quatro páginas com questões que deram corpo a seis grupos e que se destinaram a recolher informação necessária à caracterização dos respondentes, aos percursos escolares e musicais realizados, à avaliação desses percursos, às disciplinas de Expressão e Educação Musical no contexto curricular e ao relacionamento dos inquiridos com a música em contexto escolar e extra-escolar.

Embora a organização desta segunda parte do Questionário apresentasse seis grupos de questões, pretendeu-se, basicamente, recolher informação sobre três aspectos:

Dados pessoais e familiares que permitissem uma caracterização geral dos respondentes;

Dados sobre a presença ou ausência da Expressão e Educação Musical ao longo dos três ciclos do ensino básico e o modo como a disciplina fora desenvolvida nas escolas;

Dados que reflectissem a relação que os jovens mantêm com a Música, o que pensam dela, quais as suas motivações e gostos pessoais, de que forma a utilizam na ocupação dos seus tempos livres e como a consideram enquanto veículo de cultura e saída profissional.

O “grupo 1 - Dados pessoais”, recolhia informações relacionadas com a idade, sexo, número de irmãos, a área de estudos escolhida no 10º ano de escolaridade, as profissões e idades dos pais, se o inquirido possuía em casa algum instrumento musical, se tocava algum instrumento ou se havia alguém da família que tocasse e qual o aparelho que habitualmente usava para ouvir música em casa.

No “grupo 2 - Percurso Escolar (Musical)”, pretendia-se saber em que períodos da escolaridade básica o respondente teve aulas de música e se

gostariam que eles viessem a ter uma actividade profissional relacionada com a música.

O “grupo 6 - A tua relação com a Música”, destinou-se a recolher informação de ordem vária ajudando a perceber qual a relação que os jovens mantinham com a música para além da escola. As questões apresentadas pretenderam saber se os respondentes costumavam ir a concertos ou outros espectáculos musicais, se já tinham estado presentes em algum concerto de música clássica, se costumavam comprar CD's, cassetes, DVD's ou literatura de música, se utilizavam a internet para procurarem *sites* de música, se participavam em actividades musicais fora da escola e se pertenciam a algum grupo, colectividade ou associação cultural que desenvolvesse/promovesse actividades ligadas à música. Perguntou-se ainda quais as preferências musicais, onde costumavam ouvir música com mais frequência, e qual a estação de rádio e o canal de televisão que habitualmente sintonizavam.

1.4 – Amostra e procedimentos da recolha dos dados

O cálculo do tamanho da Amostra foi realizado através do Software Sample Size Calculator, tendo-se em consideração o nível de confiança em 99% e o intervalo de confiança de 5. Verificou-se serem necessários 661 questionários.

Encontrados os números obrigatórios para a representatividade da Amostra, analisou-se o modo como distribuir os questionários pelo território do Continente. Após reflexão aturada, concluiu-se, em abono da fiabilidade da recolha de dados que os Inquiridos por Questionário seriam preenchidos, como fora inicialmente previsto, por alunos do 10º ano de escolaridade de qualquer curso geral e de qualquer escola da rede pública do Ministério da Educação, procedendo-se para esse efeito a uma pré-selecção de escolas possíveis. Colocadas fora deste âmbito, tal como já foi referido, ficaram as escolas cujos alunos participaram na realização do estudo piloto, prevenindo um eventual efeito de contaminação da amostra.

Com a preocupação de se abarcar todo o território do Continente, nomeadamente no que concerne a diferentes tipologias de escola bem como a características de urbanidade e ruralidade, foram seleccionadas, inicialmente, 10 escolas, duas por cada área de intervenção das cinco Direcções Regionais de Educação (DRE) existentes. Assim, no âmbito da Direcção Regional do Norte (DREN) a escolha recaiu nas escolas E/S 3 Carolina Michaelis - Porto e ES/3 de Vinhais - Bragança; no âmbito da Direcção Regional do Centro (DREC) foram seleccionadas as escolas ES Homem Cristo - Aveiro e EBI da Pampilhosa da Serra - Coimbra; em relação à Direcção Regional de Lisboa (DREL) optou-se pelas escolas ES/3 Pedro Nunes - Lisboa e ES Marquesa de Alorna - Almeirim; em relação à Direcção Regional de Educação do Alentejo (DREAlentejo) escolheram-se as escolas ES/3 André de Gouveia - Évora e a escola EB 2, 3/S de Ourique; por último, apontaram-se as escolas ES João de Deus - Faro e ES de Silves, no âmbito da Direcção Regional de Educação do Algarve (DREAlgarve).

A todas as Escolas seleccionadas foi solicitado a participação de duas turmas quaisquer do 10º ano de escolaridade.

No seguimento, encetaram-se os contactos necessários a fim de ser dado conhecimento da acção e de se solicitar a autorização necessária por parte do Departamento do Ensino Secundário (DES), de todas as DRE, de todos os Centros de Área Educativa (CAE) e da totalidade das escolas anteriormente citadas.

Apesar da solícita resposta do DES, delegando nos Conselhos Executivos das escolas seleccionadas a autorização para a realização do questionário, não foi possível recolher o consentimento de todos eles, nem de todas as DRE. Aliás não se compreendeu com nitidez o facto de algumas DRE (DREN, DREC, DREL e DREAlgarve) ultrapassarem as competências do DES, tendo sido elas próprias quem não autorizou a aplicação dos questionários. Além disso, colocaram uma série de pré-requisitos que revelaram ser completamente díspares entre as diferentes DRE. Duas delas obrigaram à obtenção de uma declaração da Comissão Nacional da Protecção de Dados (CNPd) em como o questionário se encontrava na situação de isento de notificação. Dos CAE contactados não se recebeu qualquer correspondência. Quanto às escolas

seleccionadas, metade delas (ES/3 Carolina Michaelis - Porto, EBI da Pampilhosa da Serra - Coimbra, ES/3 Pedro Nunes - Lisboa, ES Marquesa de Alorna - Almeirim e ES/3 André de Gouveia - Évora) não autorizaram a aplicação dos questionários.

Posto isto, enviou-se o questionário para CNPD para feitura de notificação e solicitou-se a declaração de isenção de notificação. A resposta obtida indicou que o questionário não necessitava de notificação junto daquela Instituição. Com este novo documento, reatou-se o processo de pedidos de autorização às DRE, CAE e Escolas, mantendo-se inalterável o plano inicial de aplicação do questionário, apesar de ter havido necessidade de serem contactadas outras Escolas.

Ultrapassada esta fase, foi novamente estabelecida correspondência com as DRE, todos os CAE com escolas envolvidas e um total de dezoito escolas onde o questionário seria aplicado a cerca de cinquenta turmas.

Depois de obtida a anuência de todas as escolas contactadas, à excepção da Escola Secundária Camões, em Lisboa, registou-se a seguinte distribuição:

DRE	ESCOLA	Nº DE TURMAS	Nº DE QUESTIONÁRIOS
Norte	ES/3 Alexandre Herculano (Porto)	2	42
	ES/3 Ponte de Lima	3	52
	ES/3 Alijó	3	52
	ES/3 Vinhais	2	17
Centro	ES/3 G. Anes Bandarra (Trancoso)	3	53
	EB2,3/S Daniel de Matos (V.N. Poiares)	2	42
	ES Homem Cristo (Aveiro)	3	53
	EB2,3/S Ribeiro Sanches (Penamacor)	3	37
	ES/3 de Alcains	4	59
Lisboa	ES Peniche	2	40
	ES/3 Coruche	3	54
	ES Vitorino Nemésio (Lisboa)	4	67
Alentejo	ES Poeta Al Berto (Sines)	3	46
	EB2,3/S Ourique	2	26
	ES/3 Castro Verde	2	34
	ES/3 Severim de Faria (Évora)	3	45
Algarve	ES João de Deus (Faro)	2	30
	ES Silves	4	58
Totais		50	807

Quadro 7

Após o preenchimento de todos os questionários verificou-se um excedente de 146, perfazendo um total de 807, o que optimizou o intervalo de confiança para 4,52.

1.5 – Decisões sobre a análise dos dados

Tendo em conta que “a análise tem como objectivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação” (Gil, 1989: 166), reflectiu-se sobre a escolha dos métodos que melhor se adequavam à análise do Questionário. Como este se encontrava dividido em duas partes distintas, verificou-se que, em relação à primeira parte - “Aptidões musicais” -, toda ela constituída por questões fechadas e em que a resposta obtida só podia estar “certa” ou “errada”, a sua análise se compatibilizava com um tratamento estatístico quantitativo, recorrendo-se, no entanto, a diversas técnicas consoante as necessidades de compreensão do significado das variáveis e das relações que poderiam estabelecer entre si.

A segunda parte do Questionário, embora também privilegiasse questões de resposta fechada, apresentava uma maior diversidade na recolha de dados advinda de respostas que contemplavam variáveis ordinais, nominais, dicotómicas e de razão. Tornou-se necessário, por isso, recorrer a diversas técnicas de tratamento de dados que se foram desenvolvendo à medida que se procuravam leituras fiáveis suportadas por índices de significância exigidos.

Os dois primeiros grupos desta parte do Questionário foram destinados à recolha dos “Dados Pessoais” e conhecimento do “Percurso Escolar (Musical)” dos inquiridos. Pretendeu-se que as respostas às questões aí formuladas permitissem a recolha de abundantes dados nominais e de razão permitindo uma análise descritiva que traduzisse a caracterização geral dos respondentes.

Atendendo a que alguns destes dados viriam a ser necessários em análises ulteriores como por exemplo os dados recolhidos referentes às

questões “1.2 - Sexo”, “1.7 - Tens algum instrumento musical em casa?”, “1.8 - Tocas algum instrumento musical?” e “2.5 - Durante a escolaridade básica, frequentaste alguma Escola de Música?”, houve a necessidade de se realizar agrupamentos em categorias no sentido de se criar variáveis independentes que viessem a facilitar e agilizar a interpretação e análise dos resultados estatísticos.

Os grupos 3 e 4 de questões destinavam-se a verificar o “Grau de Satisfação” dos inquiridos acerca da disciplina de Expressão/Educação Musical ao longo da escolaridade básica obrigatória e como “A Música na Escola” desenvolvia as suas actividades.

Os dois últimos grupos de questões (Grupo 5 - “Tu e a Música” e Grupo 6 - “A tua relação com a Música”) propunham-se aquilatar as relações que os jovens mantinham com a Música em contextos extra-escolares e de ocupação de tempos livres.

Estes quatro grupos anteriormente descritos proporcionaram a recolha de dados essencialmente nominais e ordinais, quase sempre em esquema semelhante à escala de Likert, que foram objecto de tratamento descritivo e da realização de cruzamentos e correlações sempre que se julgou pertinente.

Tendo em atenção as características das diferentes variáveis, utilizaram-se neste estudo, o teste t de Student, o teste Qui quadrado, a análise de variância (ANOVA), a análise de modas, médias e medianas.

1.6 – Caracterização geral dos respondentes

Da Amostra constituída (n=807), verificou-se que a maioria dos respondentes era do sexo feminino (59,3%; n=477). Os rapazes que responderam ao questionário foram 328, cabendo-lhes uma percentagem de 40,7% do total de inquiridos.

Em relação à idade, os respondentes apresentaram uma média de idades de 15,42 e uma moda de 15. A opção “15 anos” foi, por isso, a que atingiu

maior percentagem (61,1%; n=491). Em seguida, e por ordem decrescente, situaram-se as opções: “16 anos” (23,6%), “17 anos” (8,8%), “14 anos” (4,6%), “18 anos” (1,7%) e, com “19 anos”, apenas (0,1%). Pode concluir-se que a Amostra constituída apresentou valores etários consentâneos para a frequência do 10º ano de escolaridade e que a totalidade dos alunos realizou a sua escolaridade básica durante a vigência da Lei de Bases da Educação (Lei nº 46/86).

Não se constataram diferenças estatisticamente significativas quanto ao género. No entanto, as raparigas eram, em média, ligeiramente mais novas (média=15,40) que os rapazes (média=15,46).

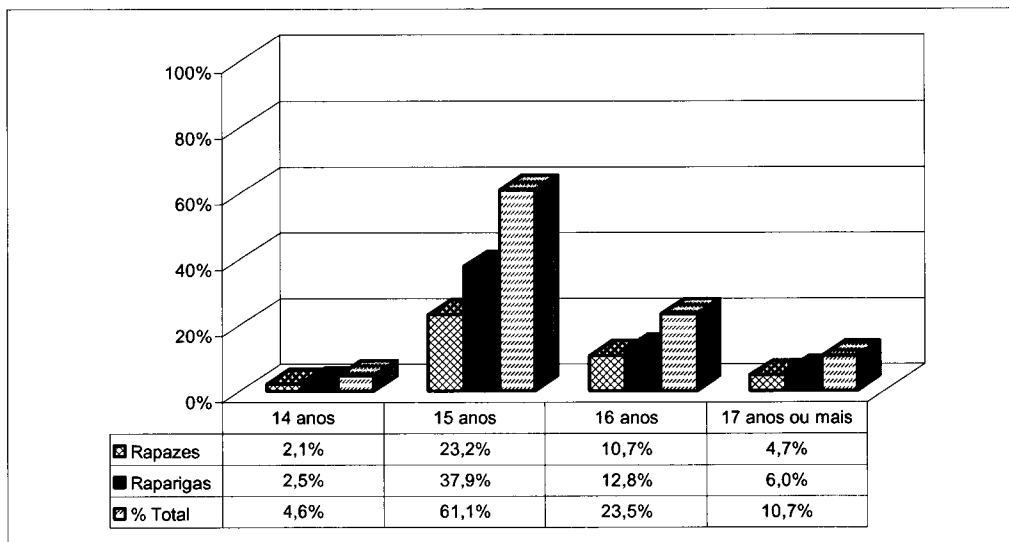


Figura 1 – Distribuição da amostra por idades e sexo, em percentagem.

Também não se revelaram estatisticamente significativas as diferenças entre as frequências obtidas e as frequências expectáveis quando se cruzaram as variáveis sexo e idade pelo que se concluiu ter havido uma distribuição coerente.

Constatou-se que os respondentes tinham, em média, 1,35 irmãos e 54,7% deles possuíam somente “um irmão”. Com uma diferença assinalável surgiu a segunda maior percentagem (17,9%) relativa aos inquiridos que tinham “dois irmãos” havendo quase outros tantos que eram filhos únicos (16,4%). Apenas 5,8% dos inquiridos possuíam “três irmãos”, 2,6% “quatro irmãos”, 1,2% “cinco irmãos” e os restantes 1,5% disseram ter “seis ou mais irmãos”.

Relativamente à área de estudos escolhida no 10º ano de escolaridade, dos oitocentos e sete alunos inquiridos, a maioria (69,1%; n=540) pertencia aos que haviam optado pela área de “científico-natural”. Em segundo lugar situaram-se os alunos que tinham escolhido a área de “económico-social” (14,2%; n=111) e em terceiro os que se encontravam a frequentar a área de “humanidades” (12,5%; n=98). Com menor presença encontravam-se os respondentes que fizeram a sua opção pela área de “tecnológico” (2,3%; n=18) e em último lugar os que frequentavam a área de “artes” (1,9%; n=15).

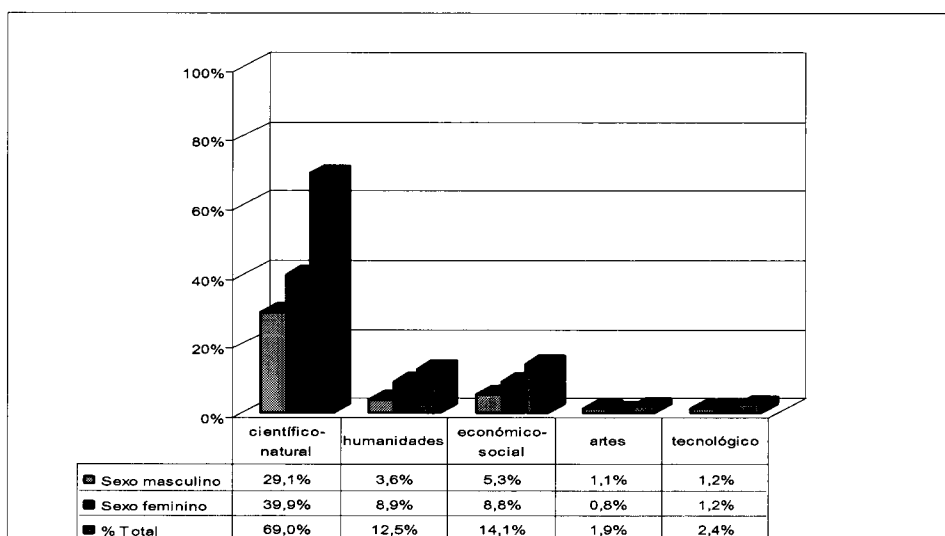


Figura 2 – Distribuição da amostra segundo as áreas de opção do 10º ano de escolaridade e sexo, em percentagem.

Apesar de não constituir um indicador de relevância, a área de “artes” foi a que obteve menor frequência na Amostra inquirida e a única onde se verificou o menor valor percentual do sexo feminino em relação ao masculino.

No que concerne aos dados familiares, inquiriram-se os respondentes sobre a profissão que os pais exerciam, uma vez que as características económicas familiares poderiam, de algum modo, influir na procura ou não de escolas especializadas de Música. A análise e tratamento destes dados tiveram por base a «Classificação Nacional de Profissões - 1994» disponibilizada pelo Instituto Nacional de Estatística em página da Internet.¹⁷⁶

¹⁷⁶ As informações foram adquiridas no seguinte endereço na Internet, consultado em 08 de Março de 2003: «<http://www.ine.pt/Prodser/nomenclaturas/cnp1994.asp>». Esta classificação divide as profissões existentes em dez grandes grupos, classificando-os do seguinte modo: Grande Grupo 0 - Membros das Forças Armadas; Grande Grupo 1 - Quadros Superiores da

Ainda assim, devido à especificidade das respostas dadas pelos inquiridos no estudo, foi necessário acrescentar três Grandes Grupos porque muitas das respostas dadas reflectiram não a «profissão» do pai e da mãe mas o que cada um deles «fazia» no dia-a-dia. Analisando a frequência deste tipo de resposta, e com a intenção única de identificar com o máximo de rigor o meio sócio-económico e cultural dos respondentes, decidiu-se criar o Grande Grupo 10, onde se incluíram as Domésticas; o Grande Grupo 11, destinado aos Desempregados e Estudantes e o Grande Grupo 12 dedicado aos Reformados, que havia também alcançado percentagens de relevância.

Concluiu-se que a percentagem de homens que trabalhava fora de casa era substancialmente superior à das mulheres. Por outras palavras, de um total de 775 respostas válidas, 230 registaram-se na actividade de «doméstica, Grande Grupo 10», correspondendo a uma percentagem de 30,5% do total das «mães».

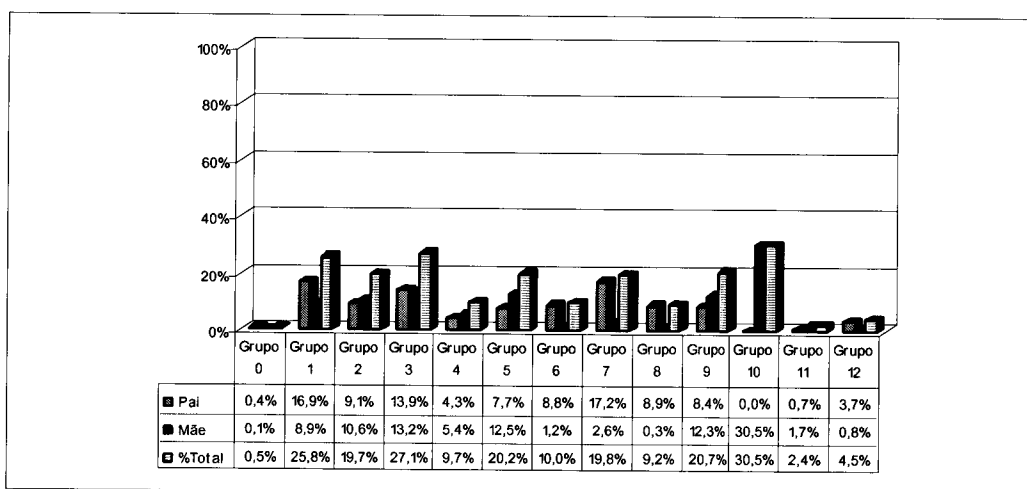


Figura 3 – Distribuição dos Pais dos inquiridos pelos “grandes grupos” profissionais, em percentagem.

A maior parte das «mães» que exercia uma actividade profissional enquadrava-se no «Grande Grupo 3 - Técnicas e profissionais de nível intermédio» (13,2%). Em segundo lugar surgiu o «Grande Grupo 5 - Pessoal

Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa; Grande Grupo 2 - Especialistas das profissões intelectuais e científicas; Grande Grupo 3 - Técnicos e Profissionais de nível intermédio; Grande Grupo 4 - Pessoal Administrativo e similares; Grande Grupo 5 - Pessoal dos Serviços e vendedores; Grande Grupo 6 - Agricultores e trabalhadores qualificados da Agricultura e Pescas; Grande Grupo 7 - Operários, Artífices e Trabalhadores Similares; Grande Grupo 8 - Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores de Montagem; Grande Grupo 9 - Trabalhadores não-qualificados.

dos serviços e vendedoras» com uma percentagem de 12,5% e, muito próximo, com 12,3%, apareceu o «Grande Grupo 9 - Trabalhadoras não qualificadas» onde se inscreviam profissões como vendedoras ambulantes, empregadas de limpeza, trabalhadoras agrícolas e empregadas domésticas, por exemplo. Por último, salientam-se ainda as percentagens de 10,6% e 8,7% obtidas, respectivamente, nos «Grande Grupo 2 - Especialistas das profissões intelectuais e científicas» e «Grande Grupo 1 - Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresas».

A maior parte dos «pais» (17,2%) exercia profissões integradas no «Grande Grupo 7 - Operários, artífices e trabalhadores similares»; com uma percentagem muito próxima (16,9%) situou-se o segundo Grupo de profissões exercidas pelos «pais», o «Grande Grupo 1» onde se integravam actividades profissionais como comerciantes, empresários, gerentes comerciais, gestores económicos, chefes de serviços, empreiteiros, gestores empresariais, directores comerciais, gerentes bancários. A terceira profissão mais exercida pelos «pais» dos inquiridos apresentou uma percentagem de 13,9% e dizia respeito ao «Grande Grupo 3 - Técnicos e profissionais de nível intermédio».

As idades dos pais também apresentaram diferenças entre os homens e as mulheres. Constatou-se que a idade do pai resultou, em média, superior à idade da mãe, ou seja, os «pais» eram, por norma, mais velhos que as «mães». Analisando a moda, ela ofereceu maior nitidez ao revelar-se em «45 anos» para o pai e em «40 anos» para a mãe. A percentagem mais elevada relativamente ao pai situou-se na faixa “entre os 41 e 45 anos” com 40,8%, enquanto a mãe alcançou a maior percentagem (38,8%) na faixa “entre os 36 e os 40 anos”.

Em relação ao pai, as respostas que a seguir obtiveram maior frequência resultaram nas faixas etárias que imediatamente sucediam e precediam à que atingiu maiores valores percentuais, respectivamente “entre os 46 e 50 anos” (22,5%) e “entre os 36 e os 40 anos” (20,1%).

Quanto à idade da mãe, a segunda opção que obteve maior frequência de respostas recaiu na faixa “entre os 41 e os 45 anos” (32,7%) e a terceira

resultou numa percentagem de (16,4%) que correspondeu à opção “entre os 46 e os 50 anos”.

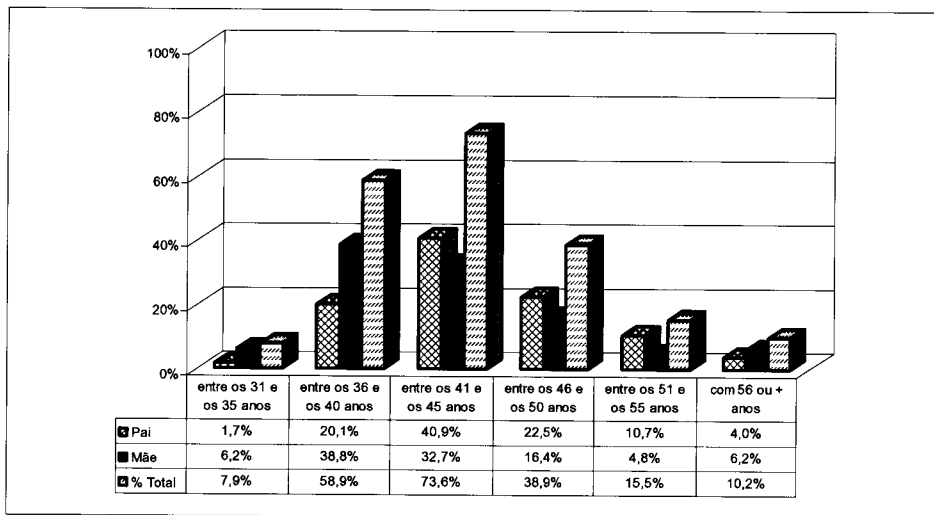


Figura 4 – Distribuição dos Pais dos inquiridos pelos grupos etários, em percentagem.

Constatou-se que as “mães” eram significativamente mais novas do que os “pais” ($p < 0,001$).

Depois de um conhecimento individual de cada respondente e da recolha de dados parentais, procurou saber-se se o meio familiar dos alunos, de algum modo, proporcionava alguma ligação à Música. Questionou-se de seguida se no meio familiar existiam instrumentos musicais, se os respondentes tocavam algum instrumento e se tinham algum familiar que o fizesse.

Verificou-se que a maioria dos alunos (66,6%) tinha, pelo menos, um instrumento musical em casa, normalmente uma flauta de bisel (16%), uma guitarra clássica (11,2%) ou um órgão electrónico (4,4%). Houve, no entanto, uma considerável percentagem de alunos (28,1%) que afirmou possuir mais do que um instrumento musical na sua casa.

Ainda assim, apesar de os instrumentos musicais estarem tão presentes nas casas portuguesas, constatou-se que a maioria dos inquiridos (73,9%) não tocava qualquer instrumento musical.

Compararam-se então as frequências obtidas com as frequências esperadas verificando-se ser estatisticamente significativo que os respondentes

que tinham instrumento musical em casa eram os que mais tocavam um instrumento musical, ou seja, o facto de possuírem um instrumento pareceu determinar uma aprendizagem de performance instrumental. Também estatisticamente significativa foi a correlação obtida, ou seja, os alunos que tocavam instrumento, possuíam instrumento em casa.

Não pareceu, pela análise dos dados, que os familiares dos respondentes tivessem tido grande ligação com a música, nomeadamente no que concerne a tocar um instrumento. A maioria dos inquiridos (68,2%) disse não possuir na família pessoas que tocassem qualquer instrumento musical.

Por último, indagou-se sobre o aparelho que em casa era mais utilizado para ouvir música por parte dos respondentes. Em relação a esta questão, os resultados obtidos permitem afirmar que, na maioria (52,8%), os jovens ouviam música através de leitores de *Compact Disc*, vulgo CD, sendo que uma rotunda minoria (0,8%) ainda utilizava com frequência o leitor de cassetes para ouvir as suas músicas preferidas. Da análise das respostas salienta-se ainda uma percentagem considerável de jovens que ouvia música através do rádio (24%) e, surpreendentemente, os computadores pessoais não eram muito utilizados para este fim pelos jovens portugueses (somente 9,3%).

A recolha de informação determinada pelo grupo dois do instrumento - "Percurso Escolar (Musical)" - pretendia apreciar a forma como a "música" acompanhou os alunos ao longo da escolaridade básica não obstante a inclusão curricular quer da Expressão quer da Educação Musical nos três ciclos do ensino básico que constam na Lei de Bases do Sistema Educativo e nas orientações curriculares do Pré-Escolar.

Os resultados permitiram verificar que em nenhum dos três ciclos do ensino básico a "música" havia chegado a todos os alunos. Somente no 2º Ciclo do Ensino Básico a grande maioria dos alunos portugueses (98%; n=791) teve a oportunidade de conviver com esta disciplina ao longo de dois anos.

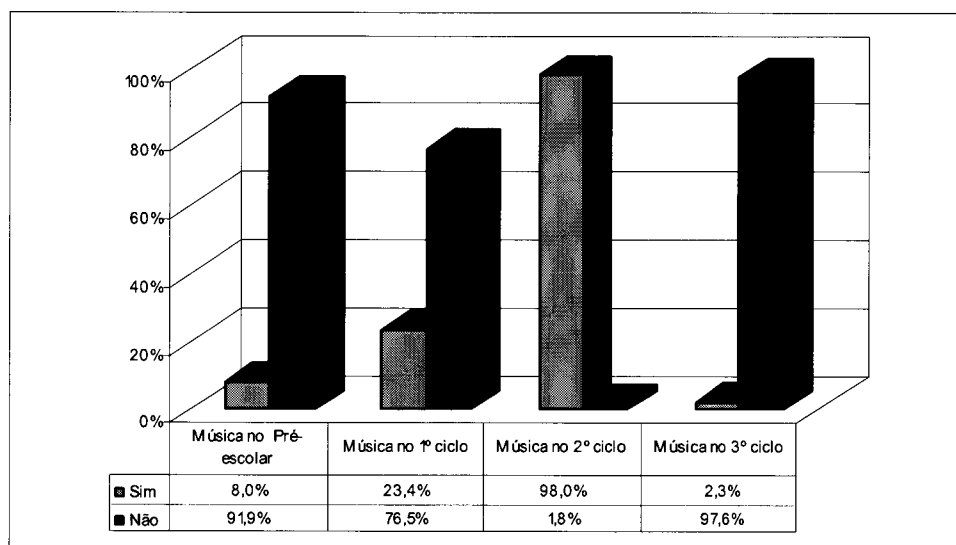


Figura 5 – Distribuição da amostra, segundo a existência de “aulas de música” nos diferentes ciclos do ensino básico, em percentagem.

As demais percentagens alcançadas nos restantes níveis de ensino foram reveladoras da fraca implementação da música ao longo da escolaridade básica; no Pré-escolar apenas 8% dos alunos tiveram Expressão Musical (n=65), ao longo do 1º ciclo do ensino básico, 23,4% (n=188), e no 3º ciclo foi onde a Educação Musical alcançou a percentagem mais baixa de toda a escolaridade básica, 2,3% (n=19).

Para melhor esclarecimento desta problemática, procuraram-se outros resultados que permitissem uma avaliação mais minuciosa sobre o percurso escolar musical realizado por cada inquirido. Assim, dos 807 respondentes, apenas um não respondeu a este grupo de questões (0,12%), nove afirmaram nunca ter tido aulas de Expressão e Educação Musical ao longo da escolaridade básica (1,1%) e apenas dois (0,24%) disseram que tiveram aulas da disciplina em todos os ciclos da escolaridade obrigatória. Os restantes respondentes distribuíram-se do seguinte modo: trinta e nove alunos (4,83%) tiveram aulas de música no pré-escolar, 1º e 2º ciclos; um aluno (0,12%) diz ter tido aulas de música no pré-escolar e 3º ciclo; dezassete (2,1%) tiveram aulas de música no pré-escolar e no 2º ciclo; um respondente (0,12%) afirmou ter tido aulas de música no pré-escolar, 2º e 3º ciclos; três (0,37%) só tiveram aulas de música ao longo do 1º ciclo; cento e trinta e nove (17,2%) beneficiaram de aulas de música nos 1º e 2º ciclos; quatro inquiridos (0,49%) referiram ter usufruído de aulas de música ao longo dos 1º, 2º e 3º ciclos; cinco

alunos (0,61%) disseram ter tido aulas de música ao longo dos 2º e 3º ciclos; dois (0,24%) só tiveram aulas de música no 3º ciclo; e quinhentos e oitenta e quatro (72,3%) afirmaram ter tido apenas no 2º ciclo aulas de Educação Musical.

Em suma, dos 807 alunos que constituíram a Amostra, apenas 2 tiveram aulas de música ao longo de toda a escolaridade básica obrigatória e ainda assim não se poderá concluir com segurança que tenha sido o Sistema Educativo Português e a Escola Pública a facultar-lhes essas aulas. É, definitivamente, muito pouco, tendo em consideração os ditames da Lei de Bases do Sistema Educativo e da Constituição da República.

Sabe-se, no entanto, da motivação e interesse que a Música provoca nas crianças e jovens o que leva alguns, não encontrando uma suficiente educação musical na Escola, a procurar e a frequentar, paralelamente, escolas de música ou simplesmente professores particulares para aprender a tocar um instrumento musical. Devido à escassez de escolas especializadas de ensino de Música na rede pública, esta procura resulta num esforço suplementar, quer do orçamento mensal das famílias, quer do esforço escolar realizado pelos alunos.

Através dos resultados obtidos no presente inquérito por questionário concluiu-se que só uma pequena parte da totalidade dos alunos (12,2%, n=98) teve, ou quis, ou pôde ter, a possibilidade de frequentar “aulas de música” paralelamente à realização da escolaridade básica. Desses, a grande maioria (86,7%, n=85), apenas frequentou uma escola de música. Quase todos estes alunos frequentaram essas aulas por vontade própria (93,8%, n=92), existindo uma pequena percentagem de respondentes que andaram nessas escolas especializadas de música por vontade de outrem (5,1%, n=5).

Com o intuito de verificar qual a relação entre o facto de um aluno ter tido ou não aulas de Expressão/Educação Musical ao longo da sua escolaridade e o ter frequentado, em paralelo, uma escola especializada de música, elaborou-se uma tabela de dupla entrada onde se pôde concluir que, apesar de não se

ter manifestado estatisticamente significativo, se constatou que o facto de os respondentes terem tido aulas nos diversos ciclos da escolaridade básica obrigatória produziu resultados efectivos acima do que era esperado, ou seja, os alunos que não tiveram aulas nos diversos ciclos do ensino básico também não frequentaram outras escolas de música e, da parte dos que tiveram aulas nos vários ciclos, houve uma procura acima das expectativas das escolas de música. Parece poder inferir-se que o facto dos alunos terem tido aulas de Expressão e Educação Musical no ensino regular aumentou a procura de aulas em escolas especializadas de música.

Dos poucos respondentes que, em paralelo com a sua escolaridade, frequentaram uma escola especializada de música verificou-se que, em relação ao pai, a maior parte exercia uma profissão pertencente ao grande grupo 03 (Técnicos e profissionais de nível intermédio) e, em relação à mãe, a maior parte distribuiu-se por dois grandes grupos: 02 (Especialistas das profissões intelectuais e científicas) e 10 (Domésticas).

Capítulo II

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

2.1- Introdução

O preenchimento deste inquérito por questionário foi realizado por 807 alunos do 10º ano de escolaridade, de ambos os sexos, a frequentarem escolas da rede pública do Continente, de diferentes tipologias e regiões do país e integradas em meios sócio-económicos e culturais díspares.

A aplicação do instrumento foi totalmente realizada pelo investigador procurando assim garantir uma coerência e equidade necessárias e convenientes no sentido de minimizar enviesamentos nas respostas dadas.

Foi utilizada sempre a mesma base metodológica quer no procedimento quer na passagem de informação inicial para o preenchimento do Questionário.¹⁷⁷

Na recolha dos dados verificou-se que, mesmo assim, existiu uma série de erros de preenchimento por parte dos alunos o que levou a que algumas das questões fossem codificadas em *missing 999* e sempre que um aluno não respondeu a uma questão, esse não preenchimento foi inserido também em *missing*, identificado pelo indicador 666.

2.2 - Análise dos dados referentes à 1ª parte do Questionário

Em relação à primeira parte do Inquérito por Questionário, todas as questões eram específicas e de resposta fechada. Todas elas eram precedidas

¹⁷⁷ Depois de um breve diálogo onde eram dados a conhecer o âmbito e objectivos da investigação alertavam-se os alunos para o cumprimento de algumas regras no preenchimento do formulário: para todas as questões deveriam sempre escolher uma e só uma das hipóteses dadas para a resposta; ter em atenção que o facto de responderem de certa maneira a algumas questões, implicaria condicionar algumas respostas a dar mais adiante. Por último, deveriam estar atentos ao preenchimento de algumas questões que, conforme o tipo de resposta dada, obrigavam a "saltar" para outras questões sem que tivessem de preencher as de permeio.

de uma audição e as respostas eram escolhidas pelo respondente a partir de um conjunto de respostas alternativas fornecido pelo autor no instrumento.

Recorde-se que as audições foram, na totalidade, retiradas dos livros de apoio mais adoptados para a leccionação da disciplina de Educação Musical no 2º ciclo do ensino básico e obedecendo estritamente ao Programa¹⁷⁸ em vigor.

2.2.1 – Timbre

Neste Grupo formularam-se cinco questões que abrangiam níveis diferentes da espiral de conceitos. Assim, a questão 1 referia-se ao nível I - “Fontes sonoras convencionais”, solicitando-se o nome de cinco instrumentos musicais; a questão 2, relacionada com o nível III – “Família de timbres”, pretendia que se fizessem corresponder quatro instrumentos às quatro famílias de timbres: cordofones, membranofones, aerofones e idiofones; a pergunta 3 correspondia ao desenvolvimento do nível II – “Contraste e semelhança tímbrica” da espiral; a questão 4, embora não fazendo parte, de uma forma directa, de nenhum nível da espiral, apelava à capacidade de análise e de crítica e à sensibilidade estética dos respondentes solicitando-lhes que fizessem corresponder cada um dos excertos musicais à imagem respectiva; a pergunta 5 dizia respeito ao desenvolvimento dos níveis VII – “Expressividade através de selecção tímbrica” e IX – “Pontilismo tímbrico”.

Os resultados apurados foram os seguintes:

Questão 1 – “Identificação do instrumento musical”

¹⁷⁸ O Programa para a disciplina de Educação Musical no 2º ciclo do ensino básico encontra-se organizado em cinco conceitos: timbre, dinâmica, altura, ritmo e forma. Cada um desses conceitos é desenvolvido ao longo de doze níveis da espiral de conceitos adaptada de *Manhattanville Music Curriculum Program* e que correspondem temporalmente aos dois anos que perfazem o 2º ciclo do ensino básico. No 5º ano de escolaridade deverá ser atingido o nível VI e o desenvolvimento dos níveis VII a XII destina-se ao 6º ano.

O instrumento musical mais reconhecido pelos jovens foi a guitarra clássica, vulgo viola, seguido do triângulo ou ferrinhos e da pandeireta. Em contraponto, obtendo maior número de respostas erradas, encontram-se as maracas e a tuba, tendo este último instrumento atingido uma percentagem de 89% de respostas erradas, ou seja, apenas 11% dos inquiridos (n=89) o identificaram.

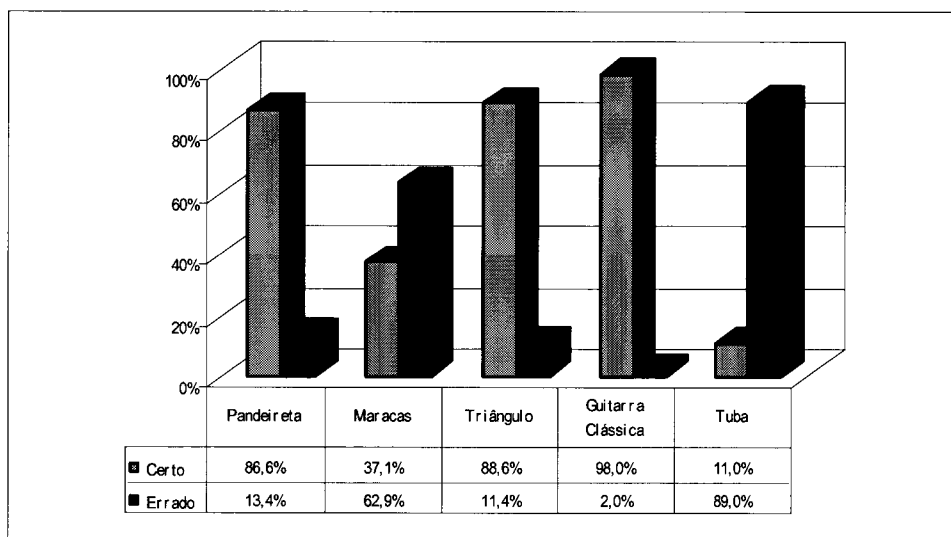


Figura 6 – Distribuição da amostra segundo as respostas dadas à questão 2.1.1, em percentagem.

Saliente-se que a pandeireta, o triângulo e as maracas fazem parte do grupo de instrumentos Orff, também vulgarmente designados por Instrumentos da Sala de Aula, que existirão na grande maioria das salas de aula da disciplina de Educação Musical. Por isso, supõe-se que os alunos contactem mais de perto com esses instrumentos e os manuseiem com maior regularidade que os demais. No entanto, foi a guitarra clássica, bem menos comum nas salas de aula, o instrumento que atingiu maior percentagem de respostas certas, o que patenteia a enorme divulgação deste instrumento, nomeadamente porque presente na grande maioria dos Grupos Musicais actuais.

Parece importante referir ainda que, tanto a pandeireta como o triângulo, em virtude de serem instrumentos muito populares no país, mesmo que não sejam muito utilizados na Escola, são do conhecimento de todos.

No que se refere ao instrumento maracas, apesar de dever estar também presente nas salas de aula e de ser manuseado pelos alunos nas actividades musicais, não foi identificado pela maioria (62,9%) dos inquiridos, facto que levanta algumas dúvidas relativamente à utilização dos instrumentos de percussão nas actividades musicais desenvolvidas nas aulas de Educação Musical. O próprio programa da disciplina para o 2º ciclo do ensino básico refere que: *“fazer Música é a questão mais importante. Teoria e informação são meios e suportes que, por si só, não levam à compreensão musical. Nunca poderão substituir-se ao envolvimento pessoal dos alunos com a Arte.”*¹⁷⁹

Questão 2 – “Identificação da família do instrumento”

A identificação dos timbres dos instrumentos musicais constitui matéria do programa devendo ocupar um importante espaço no desenvolvimento das aulas de Expressão/Educação Musical.

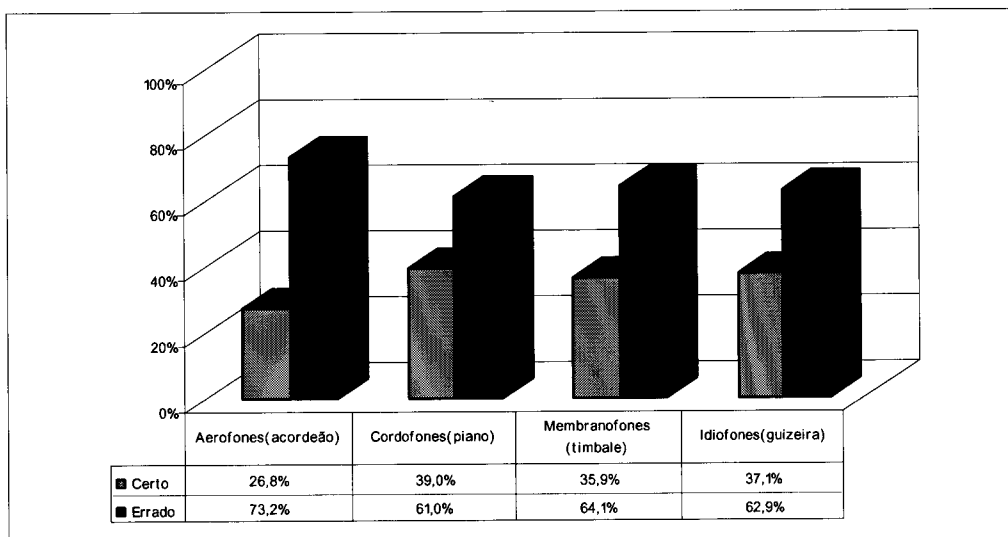


Figura 7 – Distribuição da amostra segundo as respostas dadas à questão 2.1.2, em percentagem.

Os livros de apoio, de uma forma geral, enfatizam esta parte primeira do programa de Educação Musical para o 2º ciclo. Em todas as salas de aula devem ser realizadas actividades de organização e distribuição dos instrumentos por grupos ou famílias, de acordo com as suas características próprias.

¹⁷⁹ In Programa de Educação Musical (5º e 6º anos), pág. 7.

Verificou-se que a maioria dos alunos não conseguiu inserir os instrumentos dados nas respectivas famílias. Nenhuma das opções atingiu percentagens positivas em relação à resposta certa, tendo sido o acordeão, o instrumento que evidenciou maiores dificuldades, por parte dos respondentes, em ser integrado na família dos aerofones.

Esta questão vem reforçar o que foi dito no quadro anterior, ou seja, parece não ter havido, durante as aulas de Expressão e Educação Musical, grande aproximação e contacto com instrumentos musicais.

Questão 3 – “Timbres semelhantes e contrastantes”

Nesta questão, ao contrário das antecessoras, obtiveram-se percentagens de resposta certa na casa dos 70% dos inquiridos. Os exemplos presentes na audição diziam respeito a exercícios desenvolvidos numa fase primária do 2º ciclo ou mesmo durante o 1º ciclo. Ainda assim, o conceito pareceu estar bem assimilado pela maioria dos alunos.

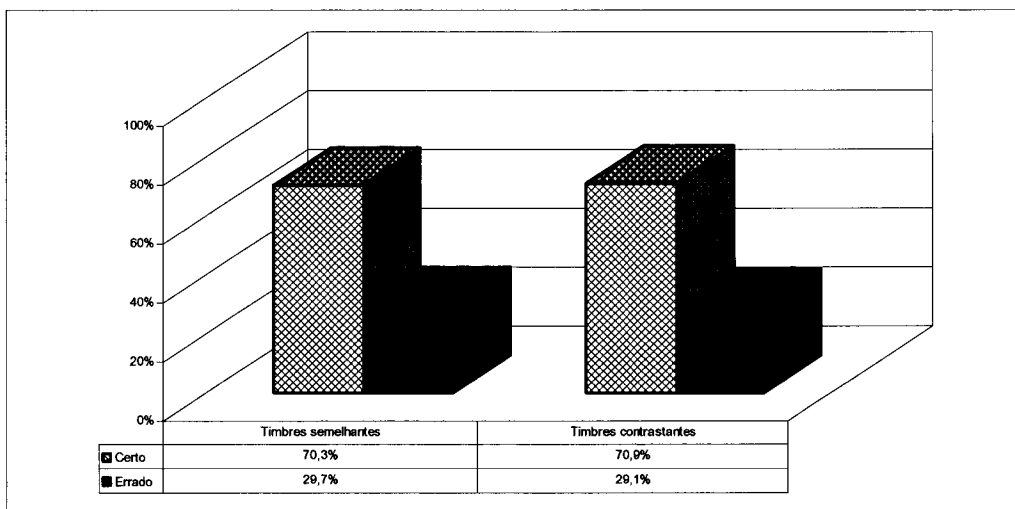


Figura 8 – Distribuição da amostra segundo as respostas dadas à questão 2.1.3, em percentagem.

Questão 4 – “Imagens e excertos musicais”

A importância da música para a imagem e vice-versa são temas recorrentes e constituem fonte de reflexão numa qualquer aula da disciplina. Os alunos deverão ter ocasião para reflectir sobre situações como o cinema, os desenhos animados e os próprios reclames televisivos a fim de constatarem a utilidade de ambas - da imagem e do som - no aspecto comunicacional.

Neste exercício pretendia-se que os alunos avaliassem situações e relacionassem os excertos ouvidos com as imagens dadas.

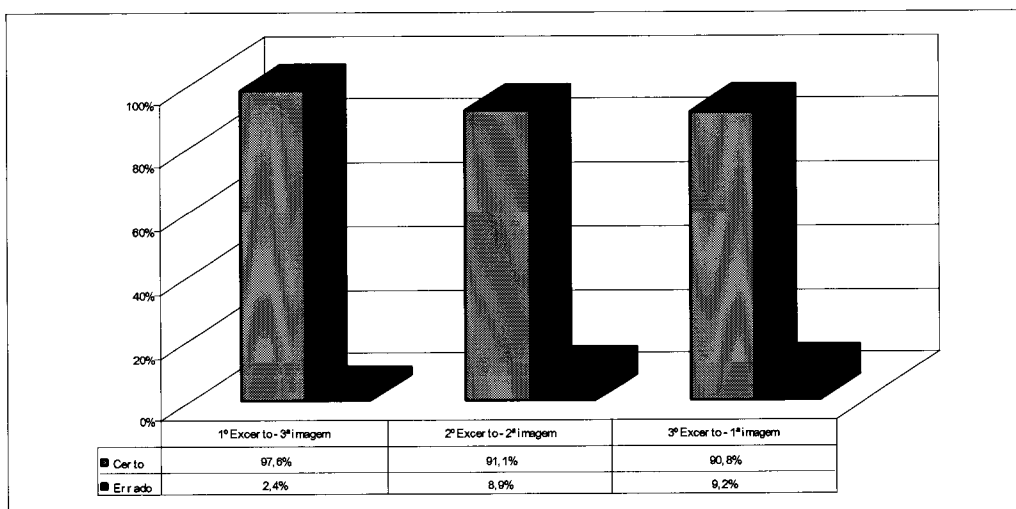


Figura 9 – Distribuição da amostra segundo as respostas dadas à questão 2.1.4, em percentagem.

Os resultados alcançados permitiram verificar que os alunos apresentaram a sensibilidade necessária para ultrapassar este desafio. Com efeito, as percentagens de resposta certa obtidas cifraram-se acima dos 90%, tendo o 1º excerto obtido 97,6% (n=788).

Questão 5 – “Alteração, realce e pontilhismo”

Ao invés da questão anterior, este exercício caracterizou-se por uma frequência de resposta errada superior à da resposta certa.

Efectivamente, os resultados alcançados mostraram que os alunos não dominavam estes conceitos que deveriam ter sido trabalhados e aprendidos ao longo das aulas de Educação Musical, não fazendo jus à ideia de que “o desenvolvimento do pensamento musical dos alunos deve ser desenvolvido a partir da

compreensão de conceitos musicais que devem ser adquiridos a partir de elementos básicos.”¹⁸⁰

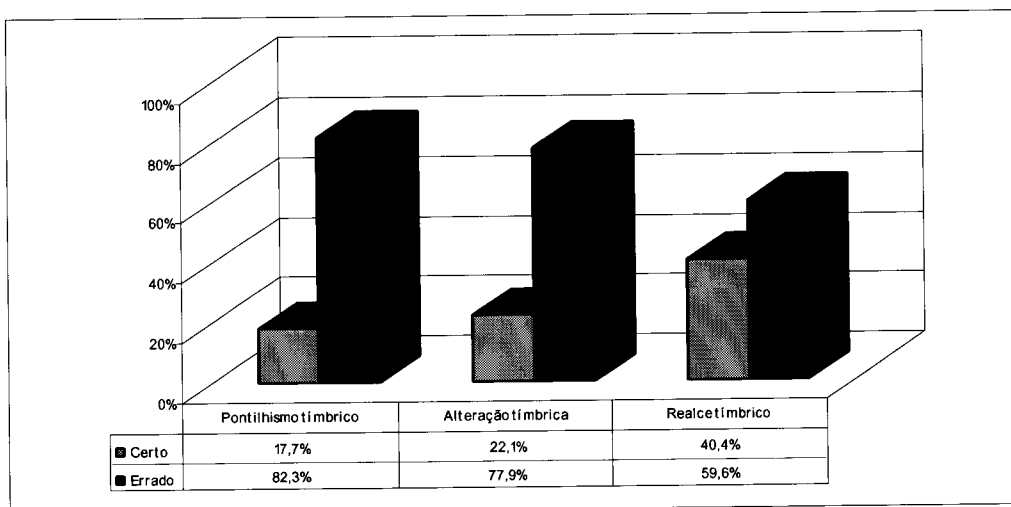


Figura 10 – Distribuição da amostra segundo as respostas dadas à questão 2.1.5, em percentagem.

No caso em apreço, os respondentes demonstraram a existência de lacunas referentes a conteúdos que precediam os agora observados designadamente no que concerne à matéria relacionada com o conceito “Timbre”.

2.2.2 - Dinâmica

Este Grupo era constituído somente por duas questões. A primeira estava relacionada com o programa do 5º ano, abrangendo os níveis I – “Fortíssimo e pianíssimo”, II – “Crescendo e diminuendo”, III – Forte, mezzo-forte e piano”, IV e V – “Organização dos elementos dinâmicos” e a segunda correspondia ao desenvolvimento dos conteúdos do nível VII – “Legato e Staccato”, do 6º ano de escolaridade.

¹⁸⁰ In Programa de Educação Musical (5º e 6º anos de escolaridade), pág. 9.

Questão 1 – “Sequência musical”

Este exercício revelou-se um dos mais difíceis para os respondentes. Em primeiro lugar, porque os inquiridos já não dominavam as siglas referentes aos elementos da Dinâmica e, em segundo lugar, porque tiveram muitas dificuldades em ouvir, ou seja, em perceber quando no excerto áudio dado aconteciam alterações de intensidade. No final, a maior percentagem recaiu, por maioria, na resposta errada (69,4%).

Questão 2 – “Staccato e legato”

“Staccato” e “Legato” são conteúdos pertencentes ao 6º ano de escolaridade, embora normalmente sejam desenvolvidos logo no início do ano lectivo.

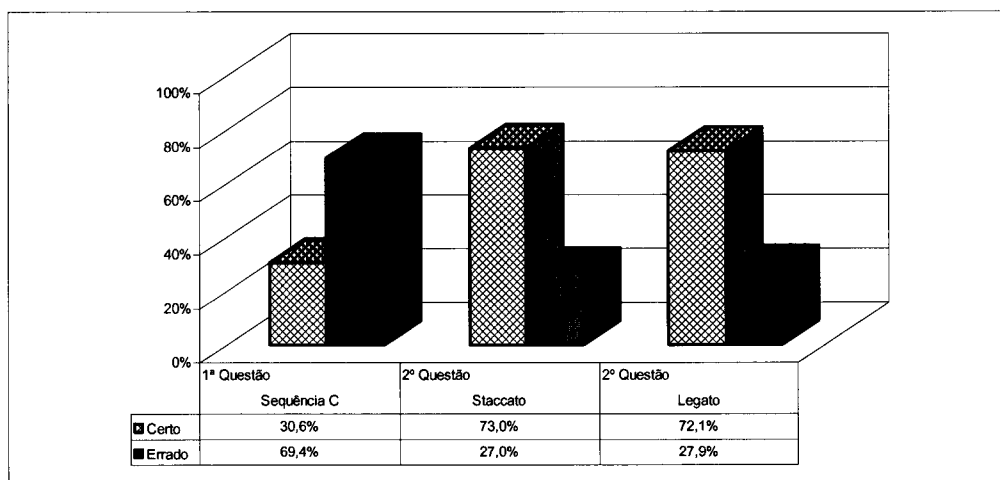


Figura 11 – Distribuição da amostra segundo as respostas dadas às questões 2.2.1 e 2.2.2, em percentagem.

Os dados revelaram que estes conteúdos eram do domínio dos respondentes uma vez que cerca de 600 alunos responderam acertadamente, ao que corresponde uma percentagem superior a 70%.

2.2.3 - Ritmo

Este Grupo era composto por 3 questões, duas delas - a primeira e a terceira - muito similares, pretendiam que os alunos identificassem e ordenassem as frases rítmicas que constavam das audições, variando apenas no grau de dificuldade, sendo que a terceira questão apresentava um maior grau de dificuldade advinda da utilização de células rítmicas mais complexas. As questões apresentadas aludiam a aprendizagens realizadas nos níveis I – “Pulsação e tempo”, III – “Som e silêncio organizados com a pulsação”, IV – “Dois sons e silêncios de igual duração numa pulsação”, VII – “Quatro sons iguais numa pulsação. Monorritmia e polirritmia” e VIII – “Um som e um silêncio iguais numa pulsação” da espiral de conhecimentos.

Questão 1 – “Identificação de frases rítmicas”

A figura 12 mostra que este Grupo foi o que recolheu, no geral, os melhores resultados.

No exercício em questão, as percentagens de resposta certa obtidas são francamente esclarecedoras: mais de 80% dos respondentes, cerca de 700 alunos, fizeram-no correctamente.

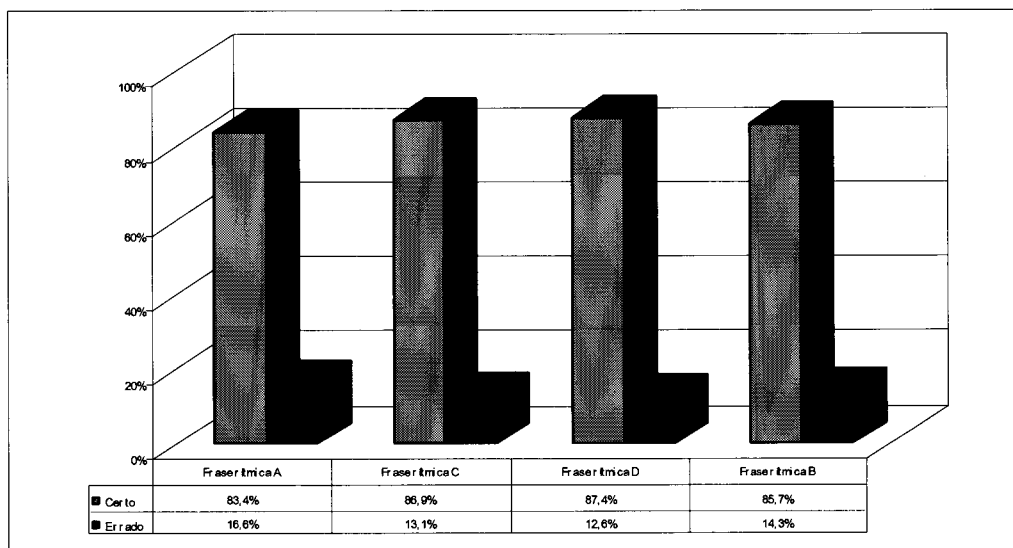


Figura 12 – Distribuição da amostra segundo as respostas dadas à questão 2.3.1, em percentagem.

Poderá depreender-se daqui que terá sido este tipo de conteúdo, o mais trabalhado nas aulas de Educação Musical nas escolas portuguesas. Com efeito, ainda existe no activo, um elevado número de professores que se

formou a partir dos Conservatórios de Música e, talvez por isso, a sua *praxis* reflecta ainda a preocupação, desde as primeiras aulas do 2º ciclo, em dotar os alunos com o máximo de linguagem musical técnica no mais curto espaço de tempo possível, de modo a prepará-los para a leitura de partituras e sua interpretação a nível instrumental, nomeadamente na flauta de bisel, para as festas da Escola que se aproximam.

Este tipo de desenvolvimento de aulas causa sérios problemas na motivação de muitos alunos e não favorece o desenvolvimento dos objectivos/competências presentes no programa. Muitas vezes é confundido o programa de Educação Musical com um programa de Música, não estando, muitos dos docentes, nem motivados nem preparados para desenvolverem metodologias conforme o preconizado para a Expressão/Educação Musical ao longo do ensino básico obrigatório.

Questão 2 – “Monorritmia e polirritmia”.

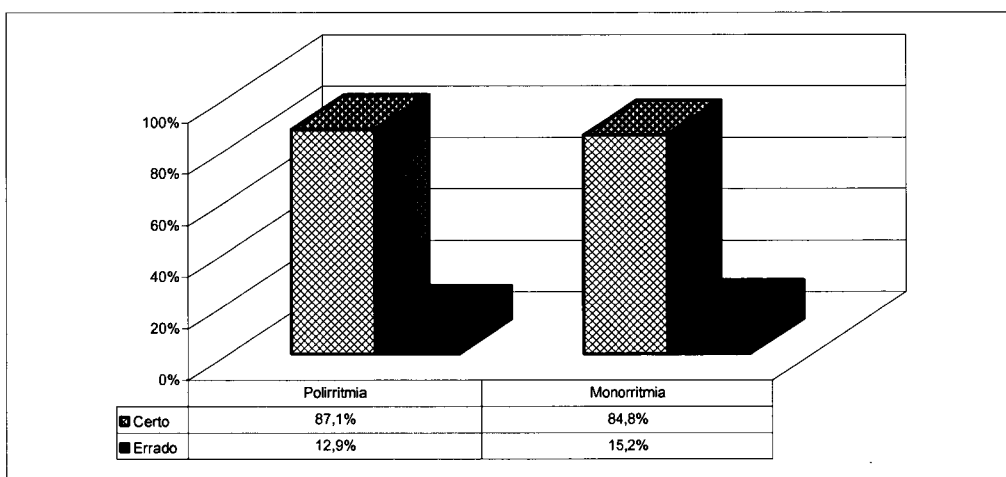


Figura 13 – Distribuição da amostra segundo as respostas dadas à questão 2.3.2, em percentagem.

Os conteúdos de monorritmia e de polirritmia demonstraram ser do conhecimento da grande maioria dos respondentes. As percentagens de respostas certas cifraram-se acima dos 80%.

Questão 3 – “Identificação de frases rítmicas”

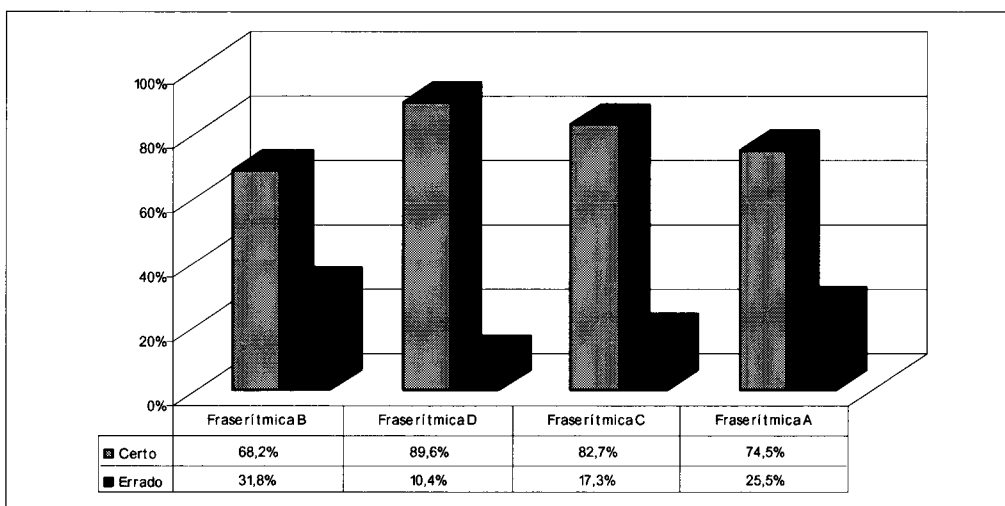


Figura 14 – Distribuição da amostra segundo as respostas dadas à questão 2.3.3, em percentagem.

No presente exercício, de dificuldade maior em relação à questão primeira deste Grupo, as percentagens de resposta certa, no geral, baixaram um pouco, continuando, no entanto, a maioria dos respondentes a revelar um grande domínio nesta área.

A menor percentagem de respostas certas cifrou-se em 68,2% e a maior atingiu os 89,6%.

2.2.4 - Altura

Quatro questões corporizaram esta parte do Questionário. A primeira questão encontrava-se relacionada com os níveis II – “Registos: agudo, médio e grave” e V – “Duas ou três notas em diferentes registos”; a segunda, com o nível III – “Linhas sonoras ascendentes e descendentes; ondulatórias; contínuas e descontínuas”, a terceira, com os níveis VI – “Melodia e harmonia” e VII – “Simultaneidade de duas ou mais melodias diferentes” e a questão quatro explorava as aprendizagens desenvolvidas nos níveis IV – “Agregados sonoros”, VIII – “Intervalos melódicos e harmónicos” e IX – “Escalas maiores e menores. Intervalos de 3ª maior e menor. Acordes maiores e menores” da espiral de conteúdos.

As respostas obtidas neste grupo de questões podem dividir-se em duas partes; os dois primeiros exercícios obtiveram maiores percentagens na resposta certa e os outros dois alcançaram maiores percentagens na resposta errada.

Questão 1 – “Registos agudo, médio e grave”

A grande maioria dos respondentes identificou, sem grandes dificuldades, o registo em que se situava a linha melódica ouvida em cada um dos excertos apresentados.

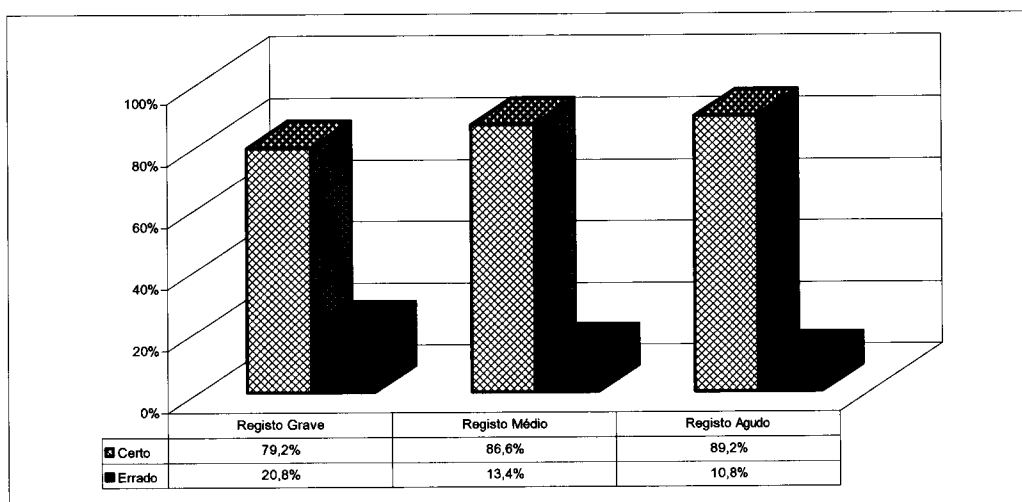


Figura 15 – Distribuição da amostra segundo as respostas dadas à questão 2.4.1, em percentagem.

As percentagens de resposta certa obtidas foram esclarecedoras, variando entre os 79,2% e os 89,2%.

Questão 2 – “Identificação de frases melódicas”

A maioria dos respondentes conseguiu identificar as frases melódicas apresentadas no exercício, embora as percentagens de resposta certa tenham sido mais modestas do que as alcançadas nos exercícios do “Ritmo”. Ainda assim, oscilaram entre 67,4%, a pior e 77,9%, a melhor.

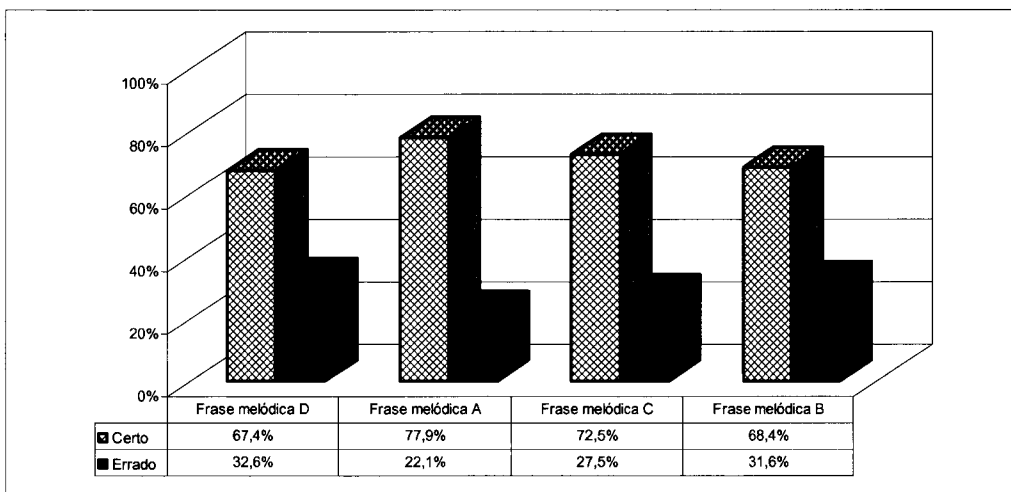


Figura 16 – Distribuição da amostra segundo as respostas dadas à questão 2.4.2, em percentagem.

Por razões análogas às apontadas em 2.3.1, na primeira questão do Grupo do Ritmo – “*Identificação de frases rítmicas*”, o mesmo se terá verificado em relação à aprendizagem precoce das notas musicais no sentido de facilitar a leitura e a interpretação de partituras.

Questão 3 – “*Monodia e polifonia*”

Constatou-se que os conteúdos em questão não foram devidamente assimilados pelos alunos. A maioria dos respondentes não respondeu acertadamente.

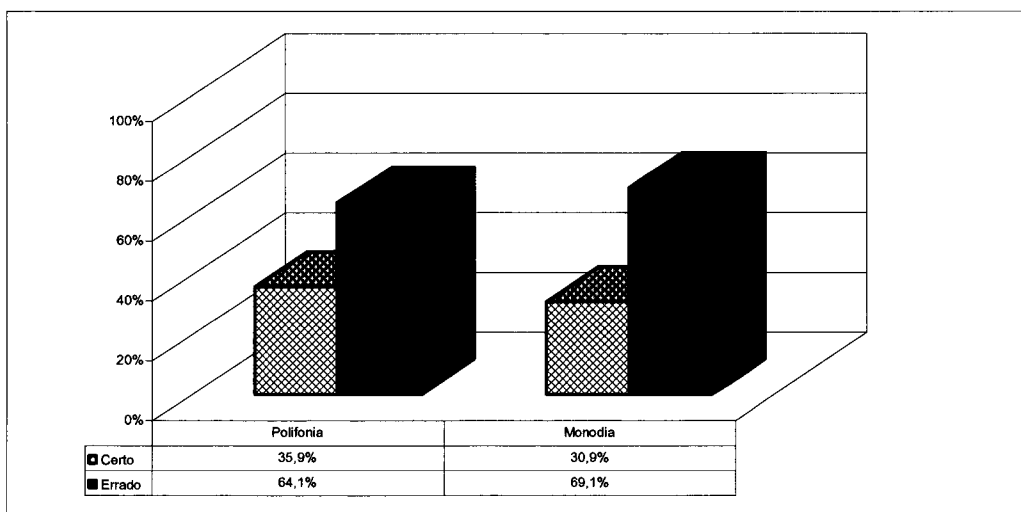


Figura 17 – Distribuição da amostra segundo as respostas dadas à questão 2.4.3, em percentagem.

É recorrente o professor de Educação Musical queixar-se de não conseguir terminar a matéria do programa relativamente aos 5º e 6º anos devido, em parte, à diminuta carga horária semanal da disciplina e também à quantidade de actividades em que a disciplina é requisitada para participar.

Os conteúdos em questão deveriam ser abordados no final do 5º ano de escolaridade. No entanto, muitas das vezes não será possível e, nem sempre, no início do 6º ano, há a preocupação em se diagnosticar o estado dos alunos em relação à matéria dada no ano anterior. Devido a esta situação e à extensão do programa do 6º ano, poderá acontecer que estes conteúdos não tenham sido dados em tempo e não tenha havido mais tempo para serem dados.

Questão 4 – “Ordenação de conceitos musicais”

Os respondentes revelaram muita dificuldade na realização deste exercício; a grande maioria mostrou-se incapaz de acertar na resposta correcta, não dominando, de todo, os conteúdos em causa.

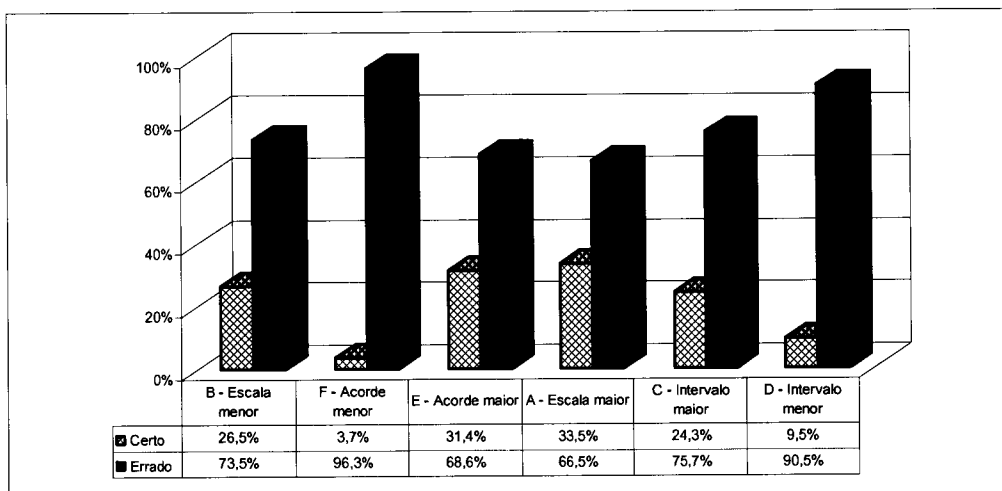


Figura 18 – Distribuição da amostra segundo as respostas dadas à questão 2.4.4, em percentagem.

A identificação da escala maior foi a que obteve a menor percentagem na resposta errada (66,5%), ou seja, foi aquela que os respondentes melhor conseguiram reconhecer e identificar auditivamente, logo seguida do acorde maior (68,6%).

Dentre todos os exercícios que constituíram o questionário foi este o que obteve a maior percentagem em resposta errada (96,3%, na resposta relativa à identificação do acorde menor).

2.2.5 - Forma

Constituído este Grupo apenas por duas questões, teve-se por objectivo, testar alguns conhecimentos musicais adquiridos no âmbito dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. A primeira questão dizia respeito a conhecimentos desenvolvidos nos níveis II – “Elementos repetitivos”, III – “Ostinato” e IV – “Cânone” e a segunda, solicitava a identificação e ligação dos excertos da audição às diferentes épocas definidas na História da Música Ocidental.

Questão 1 – “Ostinato, elementos repetitivos e cânone”

A “Forma” não evidenciou ser um dos conceitos mais trabalhados nas aulas de Educação Musical. Os próprios manuais escolares não lhe conferem, aliás, grande relevância até ao nível III da espiral de conhecimentos.

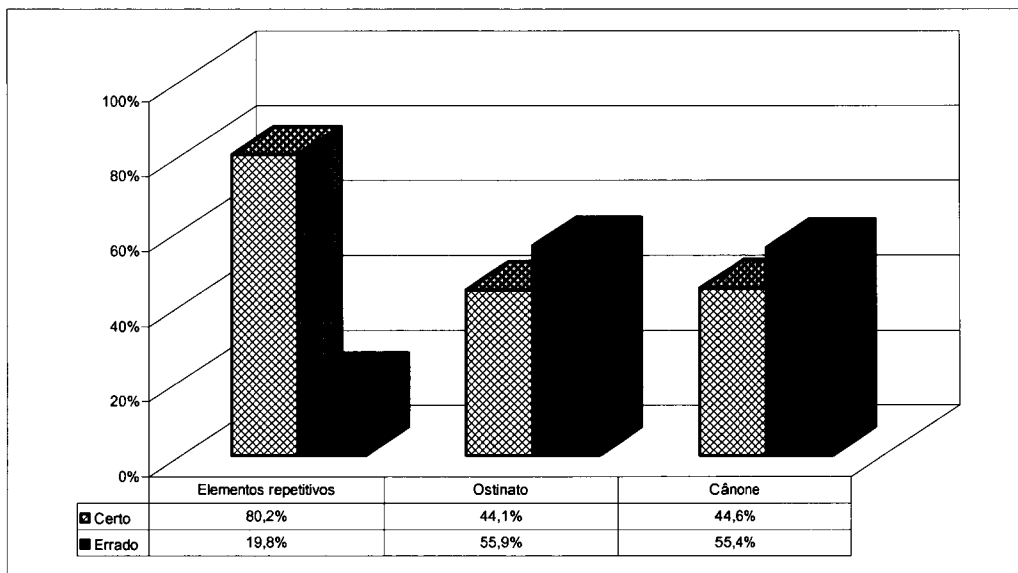


Figura 19 – Distribuição da amostra segundo as respostas dadas à questão 2.5.1, em percentagem.

Apesar de os respondentes terem sido confrontados com obras que normalmente se encontram presentes na grande maioria dos manuais da disciplina, as percentagens obtidas mostraram que a maioria dos respondentes só respondeu acertadamente no excerto relativo a “elementos repetitivos”. Fizeram-no de forma errática, também maioritariamente, relativamente ao «Bolero de Ravel», ilustrando o “ostinato” e ao tema «Frère Jacques», interpretado em “cânone”.

Questão 2 – “ Música de diferentes épocas”

Por último, e em jeito de síntese sobre as aprendizagens realizadas ao longo dos nove anos de escolaridade, propôs-se um exercício de identificação de excertos de música representativa de diferentes épocas. Destinava-se esta questão a aquilatar um dos princípios orientadores para a Educação Musical ao longo do ensino básico: “A Música ao longo da sua história manifestou-se através de formas e estilos muito diversos. É tarefa da educação dar a conhecer as suas vastíssimas possibilidades expressivas, promovendo uma audição e escuta musical de largo espectro em que os diferentes tipos de produção musical estejam presentes.”¹⁸¹

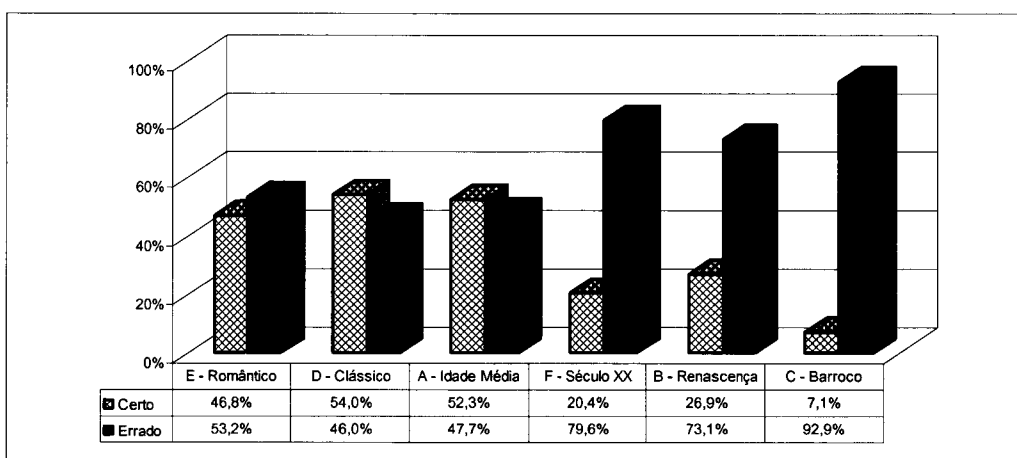


Figura 20 – Distribuição da amostra segundo as respostas dadas à questão 2.5.2, em percentagem.

Das seis épocas propostas, a maioria dos alunos só conseguiu optar pela resposta certa em duas delas: “Clássico” (54%) e “Idade Média” (52,3%). As

¹⁸¹ In Programa de Educação Musical (5º e 6º anos), pág. 7.

demais recolheram percentagens mais elevadas na resposta errada, salientando-se o “Séc. XX” (79,6%) e o “Barroco” que atingiu a segunda pior percentagem registada, considerando todas as respostas do questionário (92,9%).

2.2.3 - Síntese conclusiva

Sem a pretensão de se avaliarem todos os conhecimentos e competências que os alunos deveriam apresentar no final da escolaridade básica obrigatória em relação à disciplina de Educação Musical, esta primeira parte do inquérito por questionário, forneceu indicadores importantes para a realização de uma reflexão crítica sobre o desenvolvimento da prática pedagógica nesta área.

Ainda que manifestamente incompleto e abrangendo apenas uma parte dos conteúdos e conceitos que, supostamente, serão desenvolvidos ao longo dos diferentes ciclos do ensino básico, teve-se em consideração, na elaboração deste questionário, o conhecimento prévio de que a grande maioria dos alunos não havia tido aulas de Educação Musical nem no Jardim de Infância, nem nos 1º e 3º ciclos do ensino básico, pelo que a escolha das questões e das audições foi realizada a partir dos manuais escolares mais vendidos, destinados aos 5º e 6º anos de escolaridade.

Verificou-se, no geral, que existiam conteúdos muito bem assimilados pelos respondentes e outros que pareceram nunca ter sido focados ao longo da escolaridade.

Dentre os que estavam mais presentes nos alunos referem-se os seguintes conteúdos: “identificação de alguns instrumentos”, “timbres semelhantes e contrastantes”, “relação entre excertos musicais e imagem”, “*legato* e *staccato*”, “identificação de frases rítmicas e melódicas”, “monorritmia e polirritmia” e reconhecimento dos “registos agudo, médio e grave”.

Antagonicamente, verificou-se que os alunos revelaram dificuldades quando foram confrontados com conteúdos relacionados com a “identificação

das famílias tímbricas” a que pertenciam os instrumentos musicais, “alteração, realce e pontilhismo tímbricos”, “organização dos elementos dinâmicos”, “monodia e polifonia”, diversos “conceitos musicais”, “ostinato e cânone” e com a identificação de “excertos musicais relativos a diferentes épocas” da história da música ocidental.

Na sequência da análise e apresentação dos dados recolhidos contabilizaram-se e padronizaram-se os acertos com vista à sua comparabilidade¹⁸². Verificou-se que o Grupo do “Ritmo” foi aquele que obteve a média mais elevada de acertos (83,011); o pior Grupo foi o da “Forma” ao revelar 41,828 de média; o Grupo referente à “Dinâmica” apresentou uma média de acerto de 58,571; o Grupo do “Timbre” situou-se em 56,527; e o Grupo relativo à “Altura” não foi além de 49,128.

Ao se relacionarem as variáveis sexo com a média de acertos obtida, não surgiram diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas. No entanto, quando se estabeleceu relação entre os alunos que frequentaram uma escola especializada de música e aqueles que não frequentaram, apurou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre eles, ou seja, constatou-se que os alunos que frequentaram escolas especializadas de música evidenciaram maior número de acertos nos Grupos de questões referentes ao “Timbre”, “Ritmo” e “Altura” ($p < 0,001$).

Com efeito, certamente que os alunos que frequentaram ao longo da sua escolaridade obrigatória uma escola especializada de música tiveram a oportunidade de contactar mais intensamente com a Música e o reforço das aprendizagens realizadas naturalmente se revelou de forma positiva no preenchimento deste questionário. No entanto, em dois dos conceitos - “dinâmica” e “forma” - não se verificaram diferenças estatisticamente significativas em relação aos colegas que não frequentaram aulas de música em escolas especializadas de música. Importa referir que o ensino especializado da Música se reflecte mais intensamente no desenvolvimento de

¹⁸² A padronização foi feita com recurso à fórmula: $(\sum \text{pontuações obtidas em cada grupo}^* / 100) / \text{número de itens de cada grupo}$.

aprendizagens dos domínios do “ritmo” e “altura”. O facto de ter sido estatisticamente significativa a diferença em relação ao conceito “timbre” pode ficar a dever-se ao facto de, quem frequentou uma escola especializada de música, conviver mais de perto e com maior intensidade com diferentes instrumentos ou ainda de estar mais predisposto para a audição musical e/ou ter maior facilidade na identificação dos timbres, quanto mais não seja pelo elevado treino auditivo.

Relacionou-se também o percurso escolar dos alunos com a média de acertos obtida, ou seja, pretendeu-se verificar se os alunos, de acordo com as fases de escolaridade em que haviam tido “aulas de música”, apresentavam ou não melhores resultados no campo musical. Constatou-se que existiam diferenças estatisticamente significativas no domínio do Ritmo em relação aos alunos que tiveram aulas de Expressão e Educação Musical no 1º ciclo e o grupo de alunos que teve “aulas de música” no 2º ciclo do ensino básico apresentou melhor média de acertos nos grupos de questões alusivos ao Timbre e ao Ritmo ($p < 0,005$).

Encontraram-se ainda diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de alunos que frequentou uma escola especializada de música e o grupo de respondentes que frequentou somente o ensino regular relativamente a algumas das questões do instrumento de recolha de dados. Apurou-se que os alunos que frequentaram uma escola especializada de música obtiveram significativamente mais respostas certas nas perguntas referentes à: “identificação das maracas” ($p = 0,004$); “identificação da tuba” ($p < 0,001$); “integração do piano na família dos cordofones” ($p = 0,004$); “integração da guizeira na família dos idiofones” ($p = 0,004$); identificação de um excerto interpretado por “instrumentos de timbres semelhantes” ($p = 0,001$) e por “timbres contrastantes” ($p = 0,002$); identificação da 1ª frase rítmica ($p = 0,002$), da 2ª frase rítmica ($p = 0,004$), das 3ª, 4ª e 5ª frases rítmicas ($p < 0,001$) e 8ª frase rítmica ($p = 0,005$); identificação de um excerto musical em “monodia” ($p = 0,003$) e da “escala do modo Maior” ($p = 0,002$).

Não existiram, no entanto, diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de respondentes em relação às questões onde se verificaram maiores frequências de resposta certa por parte dos alunos que só frequentaram o ensino regular.¹⁸³

2.3 - Análise dos dados referentes à 2ª parte do Questionário

Embora a análise dos dados referentes aos dois primeiros grupos de questões¹⁸⁴ desta parte do Questionário se encontre desenvolvida no ponto 1.6 – “Caracterização geral dos respondentes” do capítulo I, decidiu-se iniciar esta exposição com a apresentação com uma breve síntese do que de relevante aí se constatou.

Na análise dos dados referentes ao Grupo1 – “Dados pessoais”, verificou-se que responderam ao questionário mais raparigas que rapazes e a média de idades situou-se nos 15,42 anos, sendo que as raparigas eram ligeiramente mais novas ainda que não se tenham verificado diferenças estatisticamente significativas quanto ao género e à média de idades.

Relativamente aos progenitores dos inquiridos, a maior parte dos “pais” eram “operários, artífices e trabalhadores similares” e “comerciantes, empresários, gerentes comerciais, gestores económicos, chefes de serviços, empreiteiros, gestores empresariais, directores comerciais ou gerentes bancários”; as “mães” eram, sobretudo, “domésticas”. Comparando as médias de idades dos Pais, verificou-se que os “pais” eram significativamente mais velhos que as “mães” ($p < 0,001$).

¹⁸³ Foram oito as questões em que se observaram melhores frequências de acerto por parte dos alunos que só frequentaram o ensino regular durante a escolaridade obrigatória: identificação de “realce tímbrico”, “monorritmia”, “registo médio”, “acorde do modo menor”, “intervalo de 3ª m”, música da “Idade Média”, do “Séc. XX” e do período “Barroco”.

¹⁸⁴ Os Grupos identificados por “3.1 – Grupo 1 – Dados Pessoais” e “3.2 – Grupo 2 – Percurso Escolar (Musical)”, constam do Cap. I, 1.6 – “Caracterização geral dos respondentes”.

Constatou-se também que a maioria dos alunos disse possuir, pelo menos, um instrumento musical em casa embora não tocasse qualquer instrumento musical. Ainda assim, apurou-se que aqueles que tinham um instrumento musical em casa eram os que mais tocavam um instrumento musical.

Relativamente aos familiares mais directos dos respondentes, constatou-se que a maioria não tocava qualquer instrumento musical.

Os inquiridos revelaram ainda que para ouvir música em casa, a maioria, utilizava leitores de *Compact Disk*.

Das questões colocadas no Grupo 2 – “Percurso Escolar (Musical)”, os resultados mostraram que foi no 2º ciclo do ensino básico que a esmagadora maioria dos inquiridos teve aulas de Educação Musical e que no 3º ciclo foi onde menos alunos usufruíram de tais aulas. Dos 807 respondentes, apenas 8 afirmaram ter tido “aulas de música” ao longo dos três ciclos que compõem a escolaridade básica obrigatória e, se se incluir nestas contas o período referente ao Jardim de Infância, foram apenas 2, os respondentes que disseram ter tido “aulas de música” desde o Jardim de Infância até ao final do 9º ano de escolaridade.

Da totalidade de alunos da Amostra, 98 disseram ter frequentado uma escola especializada de música em simultâneo com o desenvolvimento da sua escolaridade obrigatória e, desses, a grande maioria, afirmou tê-lo feito por vontade própria.

2.3.1 – Grupo 3 – Grau de Satisfação

Questão 3.1 – “Qual foi o período da tua escolaridade no qual gostaste mais das aulas de Expressão/Educação Musical?”

gostaram mais das aulas que tiveram no 2º ciclo; dos alunos que tiveram “aulas de música” no 2º ciclo (n=93), 83,9% gostaram mais das aulas que tiveram no 2º ciclo e dos alunos que tiveram “aulas de música” no 3º ciclo (n=6), 50% gostaram mais das aulas que tiveram no 2º ciclo do ensino básico.

Questão 3.2 – “De um modo geral, que apreciação fazes das aulas de Educação Musical que tiveste ao longo dos nove anos?”

Na apreciação às “aulas de música” ao longo da escolaridade básica no ensino regular, verificou-se que os respondentes que apenas frequentaram esse tipo de ensino (n=614) se situaram, maioritariamente, na categoria “gostei” (51,1%) havendo, no entanto, cerca de 23,1% que afirmaram ter “gostado pouco” dessas aulas.

No concernente aos alunos que, simultaneamente, frequentaram escolas especializadas de música (n=98) disseram, em maioria, ter “gostado” (55,9%) e 21,5% afirmaram terem “gostado pouco” dessas aulas.

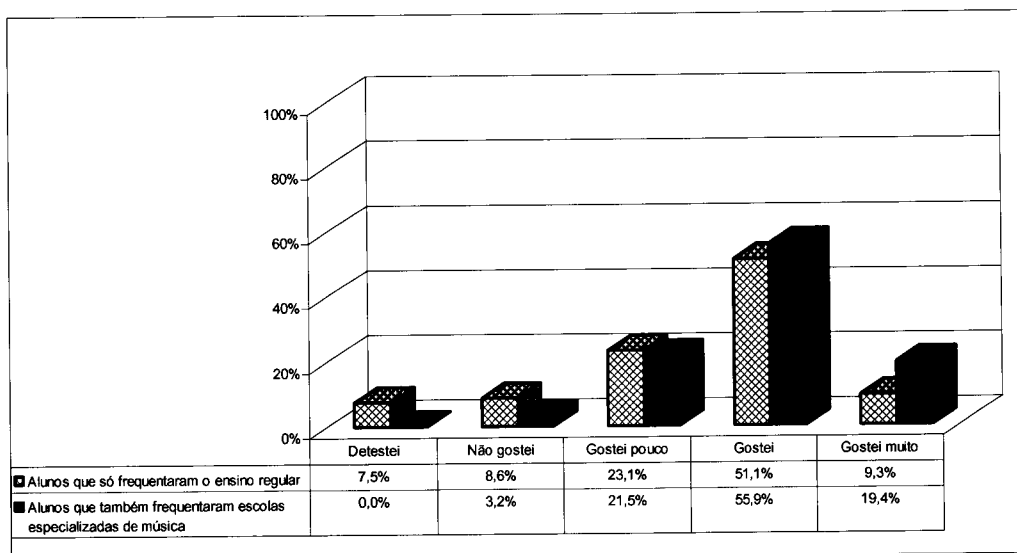


Figura 22 – Apreciação das aulas de Educação Musical ao longo da escolaridade básica obrigatória, por grupo de alunos, em percentagem.

Verificou-se que os alunos que frequentaram ao longo da sua escolaridade uma escola especializada de música gostaram significativamente

mais das aulas de Educação Musical que tiveram do que os seus colegas que apenas frequentaram o ensino regular ($p < 0,001$).

Relativamente ao género, constatou-se ser estatisticamente significativa a diferença de apreciação das aulas: os rapazes apreciaram mais as aulas de Educação Musical que tiveram ao longo dos nove anos do que as meninas ($p < 0,001$).

Questão 3.2.1 – “Que apreciação fazes das aulas de Música que tiveste na(s) Escola(s) de Música que frequentaste?”

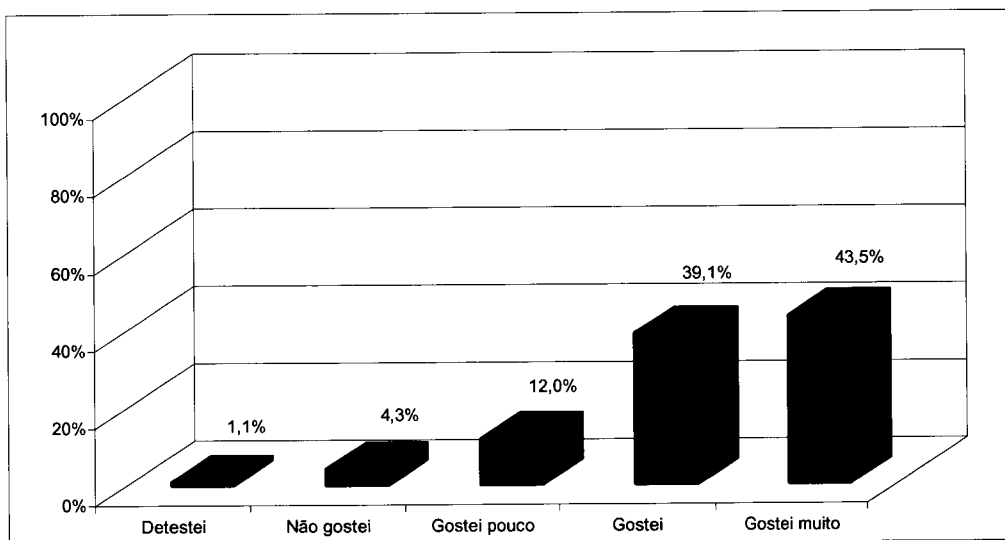


Figura 23 – Apreciação às aulas de música tidas à margem do ensino regular, em percentagem.

Recordando-se que esta questão se destinava apenas aos alunos que haviam frequentado uma escola especializada de música, constatou-se que as aulas de música tidas nessas escolas obtiveram, no geral, melhor apreciação que as aulas de Expressão ou Educação Musical proporcionadas nas escolas de ensino regular. Mais de 80% dos inquiridos optaram pelas respostas “gostei” (39,1%) e “gostei muito” (43,5%).¹⁸⁶

¹⁸⁶ Não se deverá, no entanto, olvidar o facto de que a frequência de aulas de música além do ensino regular é facultada somente a quem quer ou pode ter, em paralelo, esse tipo de formação que, quase sempre se destina, em última análise, à *performance* de um instrumento. Deverá, portanto, ser levado em consideração, por um lado, o facto de apenas cerca de 12% dos alunos inquiridos ($n=98$) terem frequentado essas aulas em escolas especializadas de música e, por outro, de que os alunos que frequentaram essas escolas, na sua esmagadora maioria, o fez por sua própria vontade.

Questão 3.3 – “Gostavas de continuar a ter aulas de Educação Musical no Secundário?”

Apesar de a maioria dos alunos ter gostado das aulas de Educação Musical que teve ao longo da escolaridade constatou-se, na questão em apreço, que a maioria dos respondentes que frequentou somente o ensino regular (53,2%) fez recair a sua escolha nas opções “detestava” (17,2%) e “não gostava” (36%) de continuar a ter Educação Musical no Ensino Secundário.

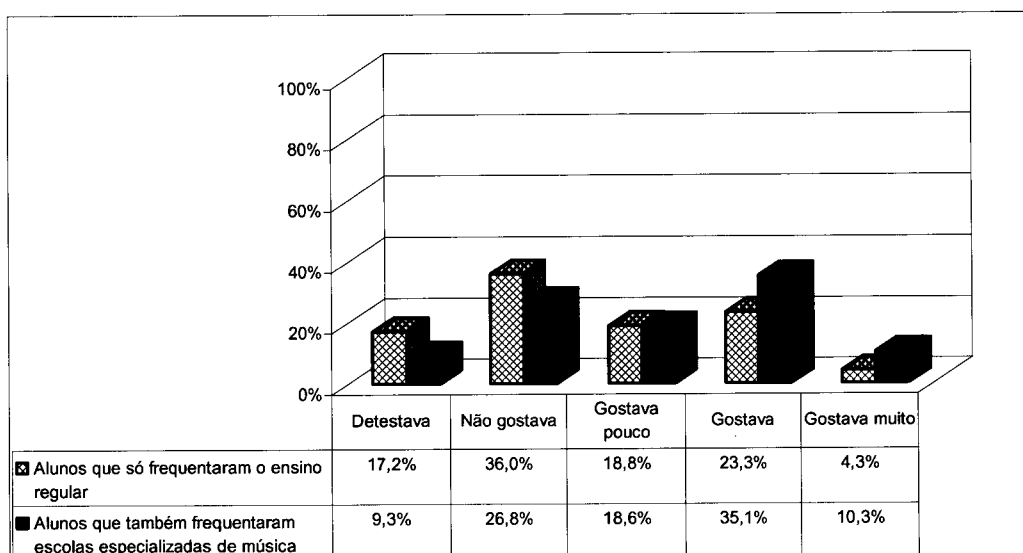


Figura 24 – Perspectivas de continuidade de aulas de música no ensino secundário, por grupo de alunos, em percentagem.

Relativamente aos alunos que frequentaram uma escola especializada de música constatou-se que a opção de resposta “gostava” foi a que recolheu maior valor percentual (35,1%). Nas restantes hipóteses de resposta e comparativamente com os alunos que só haviam frequentado o ensino regular, verificou-se que a opção “gostava pouco” obteve sensivelmente a mesma percentagem e as opções “não gostava” e “detestava” obtiveram um menor número de frequência de resposta. Ao contrário, as opções “gostava” e “gostava muito” melhoraram os seus valores percentuais.

Apurou-se que os alunos que haviam frequentado uma escola especializada de música gostavam significativamente mais de continuar a ter

Educação Musical no ensino Secundário do que os alunos que só frequentaram o ensino regular ($p < 0,001$).

Constatou-se ainda que as meninas gostavam significativamente mais de continuar a ter Educação Musical no ensino Secundário do que os rapazes ($p < 0,001$).

Questão 3.4 – “Como foram, globalmente, as tuas notas à disciplina de Educação Musical ao longo da escolaridade básica?”

A maior parte dos alunos que só frequentou o ensino regular (38,4%) afirmou que as notas obtidas à disciplina de Educação Musical foram “boas” e, praticamente com o mesmo valor percentual, seguiram-se as opções “médias” (29,2%) e “muito boas” (29,1%). Das restantes hipóteses de resposta, a opção “péssimas” recolheu 1,7% das respostas e a opção “más”, 1,3%.

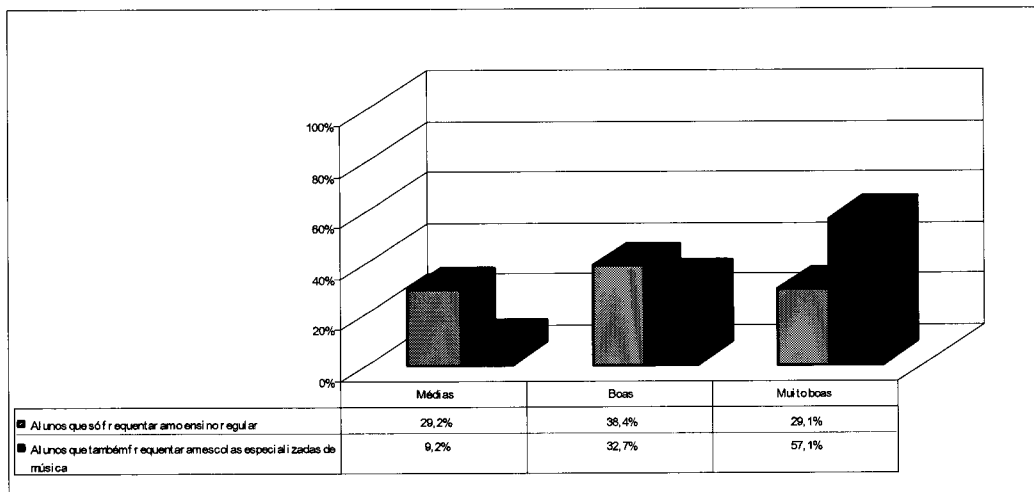


Figura 25 – Apreciação das notas obtidas à disciplina de Educação Musical ao longo da escolaridade básica, por grupo de alunos, em percentagem.

No que concerne aos alunos que durante a escolaridade frequentaram uma escola especializada de música, a maioria dos respondentes (57,1%) afirmou ter tido notas “muito boas”; 32,7% classificaram as notas obtidas na disciplina de Educação Musical como “boas”; 9,2% entenderam-nas como “médias” e 1% (n=1) achou que, globalmente, as suas notas à disciplina foram “más”.

Os alunos que frequentaram uma escola especializada de música consideraram, globalmente, terem tido melhores notas que os seus colegas, sendo a diferença estatisticamente significativa ($p < 0,001$).

Questão 3.5 – “Como era realizada, habitualmente, a avaliação na disciplina de Educação Musical?”

Tanto para os alunos que só frequentaram o ensino regular como para os outros, no que se refere à avaliação, apurou-se existir, em ambos os casos, uma maioria (55,9% e 70,2%, respectivamente) afirmando que ela era realizada sobretudo através de “testes escritos”, tendo a percentagem subsequente recaído na opção “testes de flauta” (32,7% e 20,2% respectivamente). No terceiro lugar surgiu a hipótese de resposta “não fazíamos testes nem chamadas” com 4,6% e 4,3%, respectivamente.

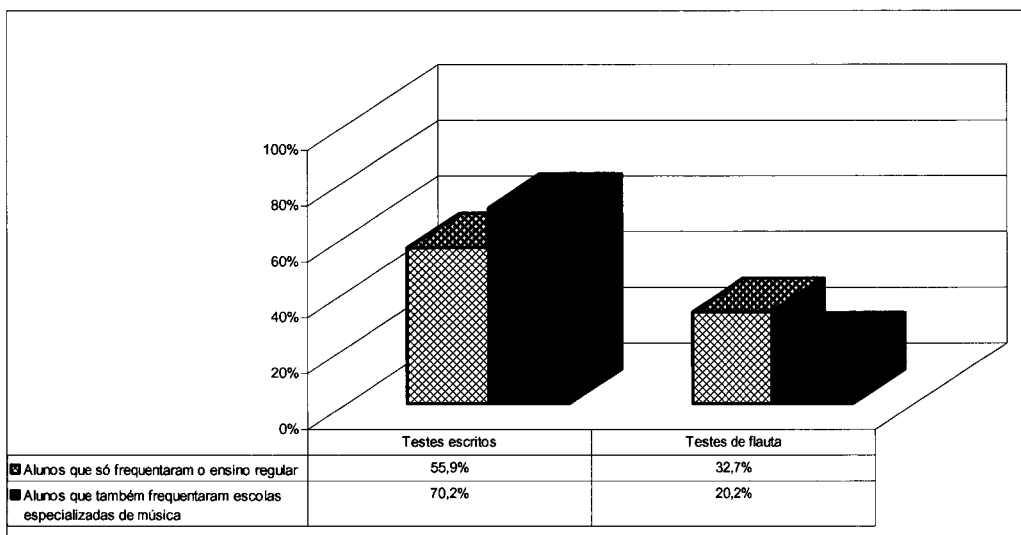


Figura 26 – Realização da avaliação à disciplina de Educação Musical, por grupo de alunos, em percentagem.

Da análise comparativa das médias, verificou-se não existirem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos que só frequentaram o ensino regular e os restantes colegas e entre os respondentes do sexo masculino e do sexo feminino.

Questão 3.6 – “No geral, em relação à disciplina de Educação Musical, como te consideras enquanto aluno?”

Os respondentes que frequentaram o ensino regular, na sua maioria (51,1%), classificou-se como alunos “médios”, 31,1% “bons” e 8,4% “muito bons”. 6,4% consideraram-se “maus” alunos e 3% caracterizaram-se como “péssimos” alunos.

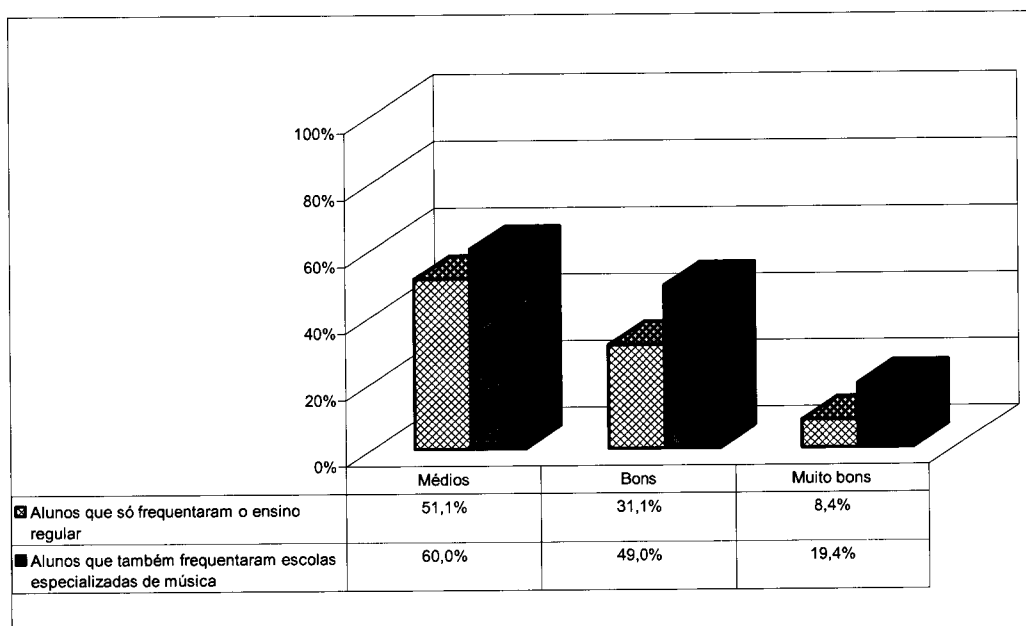


Figura 27 – Apreciação enquanto alunos, por grupo de alunos, em percentagem.

Dos alunos que frequentaram uma escola especializada de música, 49% classificaram-se como “bons”; 30,6% como alunos “médios”; 19,4% acharam-se “muito bons” e 1% (n=1) considerou ter sido um “mau” aluno à disciplina de Educação Musical.

Constatou-se que os alunos que frequentaram uma escola especializada de música se consideraram significativamente melhores alunos do que os colegas ($p < 0,001$).

Em síntese, a maioria dos respondentes “gostou” das aulas de música que teve ao longo de toda a escolaridade básica, sobretudo no período referente ao 2º ciclo do ensino básico. No entanto, enquanto que a maioria dos alunos inquiridos que apenas frequentou o ensino regular referiu não querer continuar a ter Educação Musical no ensino secundário, a maior parte dos seus

colegas que frequentaram uma escola especializada de música, pelo contrário, disseram que gostariam de continuar a usufruir dessas aulas.

A maioria dos inquiridos afirmou que a avaliação à disciplina de Educação Musical fora realizada através de “testes escritos” e classificou-se como alunos “médios”. Também maioritariamente, os alunos que frequentaram uma escola especializada de música entenderam ter alcançado notas “muito boas” enquanto que a maior parte dos seus colegas que apenas frequentou o ensino regular considerou que obteve notas “boas” à disciplina de Educação Musical.

Da observação da diferença entre médias relativamente aos dois grupos de alunos foi possível constatar que os que frequentaram em paralelo com o ensino regular uma escola especializada de música, em média, apresentaram uma apreciação mais favorável à disciplina de Expressão e Educação Musical, consideraram-se melhores alunos, gostavam significativamente mais de continuar a ter Música no ensino secundário, disseram ter obtido melhores notas e consideraram-se melhores alunos à disciplina de Educação Musical do que os seus colegas. Por outras palavras, os que não frequentaram uma escola de música em paralelo com o desenvolvimento da escolaridade obrigatória, consideraram-se, globalmente, menos bons.

2.3.2 – Grupo 4 – A Música na Escola

Questão 4.1 – “Segundo as tuas preferências, em que lugar colocarias a Educação Musical em relação às demais disciplinas?”

Considerando a amostra, constatou-se que a maioria de respondentes (59,8%) colocou a disciplina nas duas últimas opções dadas, ou seja, 31,4% dos inquiridos colocaram-na “entre o 7º e 9º lugares” e 28,4% relegaram-na para o “último lugar”. A opção que atingiu o pior resultado percentual foi a que colocava “em primeiro lugar” a disciplina de Educação Musical (3,4%) em relação às demais disciplinas do currículo.

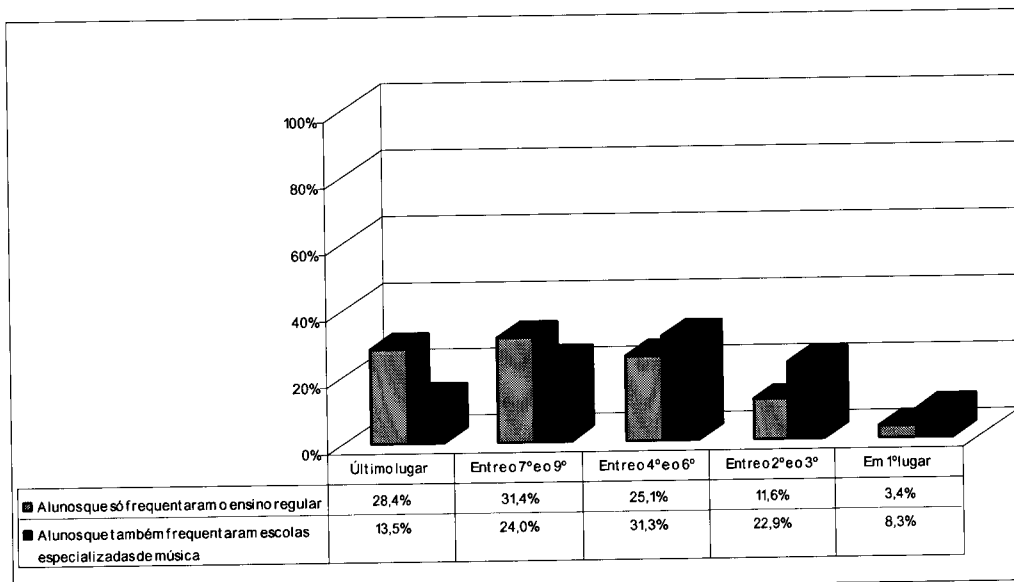


Figura 28 – Apreciação da disciplina de Educação Musical em relação às demais, por grupo de alunos, em percentagem.

Analisando os dados tendo como base apenas os alunos que frequentaram uma escola especializada de música, verificou-se uma melhoria, ainda que não estatisticamente significativa, em relação aos valores percentuais obtidos anteriormente. Ainda assim, a opção “1º lugar” manteve-se como o valor percentual mais baixo (8,3%) dentre todas as hipóteses de resposta e a opção “último lugar” foi escolhida por 13,5% destes respondentes.

Questão 4.2 – “Das actividades seguintes (Cantávamos; Tocávamos; Dávamos matéria) selecciona a opção que entendes ser mais representativa do que habitualmente faziam nas aulas de Expressão/Educação Musical:”

Na análise das respostas a esta questão teve-se em consideração o facto de existirem muitos alunos que, por não terem tido aulas de Expressão/Educação Musical num ou noutro ciclo, não tinham que responder, pelo que, para cada uma das situações - “Ao longo do Pré-Escolar”; “Ao longo do 1º ciclo”; “Ao longo do 2º ciclo”; “Ao longo do 3º ciclo” - foram seleccionados os alunos que nesse período da escolaridade tiveram efectivamente aulas de Expressão/Educação Musical.

Assim, tendo como referência a actividade de “cantar”:

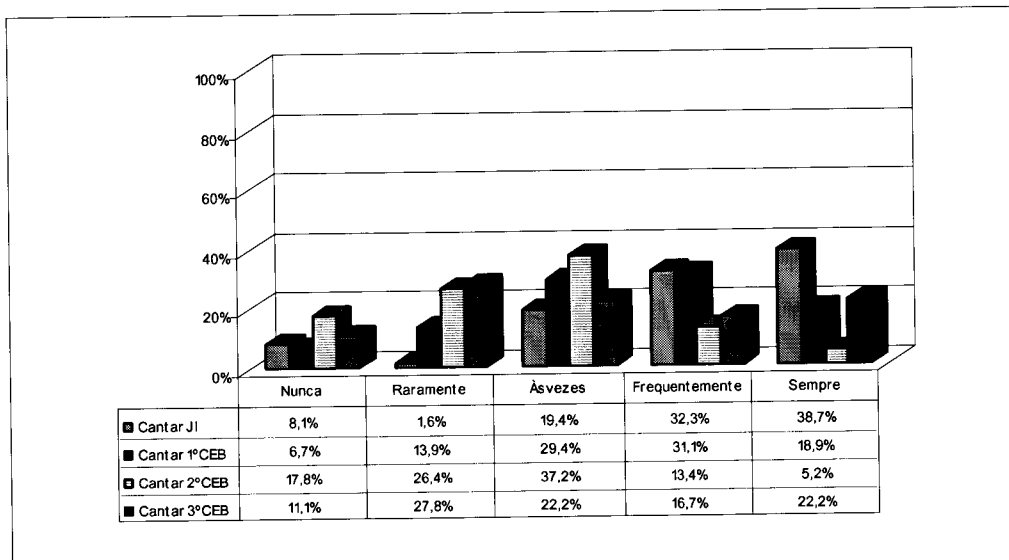


Figura 29 – Distribuição da amostra relativamente à actividade de cantar, por níveis de escolaridade, em percentagem.

- os alunos que tiveram “aulas de música” no Jardim de Infância (n= 65) referiram que o faziam “sempre” (38,7%) ou “frequentemente” (32,3%);

- os alunos que tiveram “aulas de música” no 1º ciclo (n=187) referiram que o faziam “frequentemente” (31,1%) ou “às vezes” (29,4%);

- os alunos que tiveram “aulas de música” no 2º ciclo (n=791) referiram que o faziam “às vezes” (37,2%) ou “raramente” (26,4%);

- os alunos que tiveram “aulas de música” no 3º ciclo (n=19) referiram que o faziam “raramente” (27,8%) e “às vezes” (22,2%) ou “sempre” (22,2%).

No que concerne à a actividade de “tocar”:

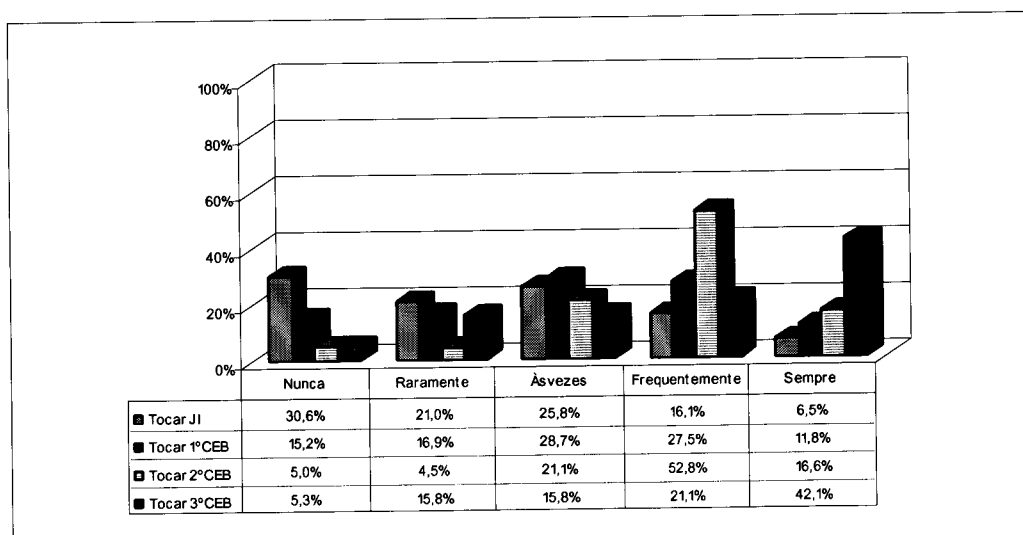


Figura 30 – Distribuição da amostra relativamente à actividade de tocar, por níveis de escolaridade, em percentagem.

- os alunos que tiveram “aulas de música” no Jardim de Infância referiram que “nunca” o faziam (30,6%) ou que o faziam “frequentemente” (25,8%);

- os alunos que tiveram “aulas de música” no 1º ciclo referiram que o faziam “às vezes” (28,7%) ou “frequentemente” (27,5%);

- os alunos que tiveram “aulas de música” no 2º ciclo referiram que o faziam “frequentemente” (52,8%) ou “às vezes” (21,1%);

- os alunos que tiveram “aulas de música” no 3º ciclo referiram que o faziam “sempre” (42,1%) e “frequentemente” (21,1%).

Relativamente à actividade de “dar matéria”:

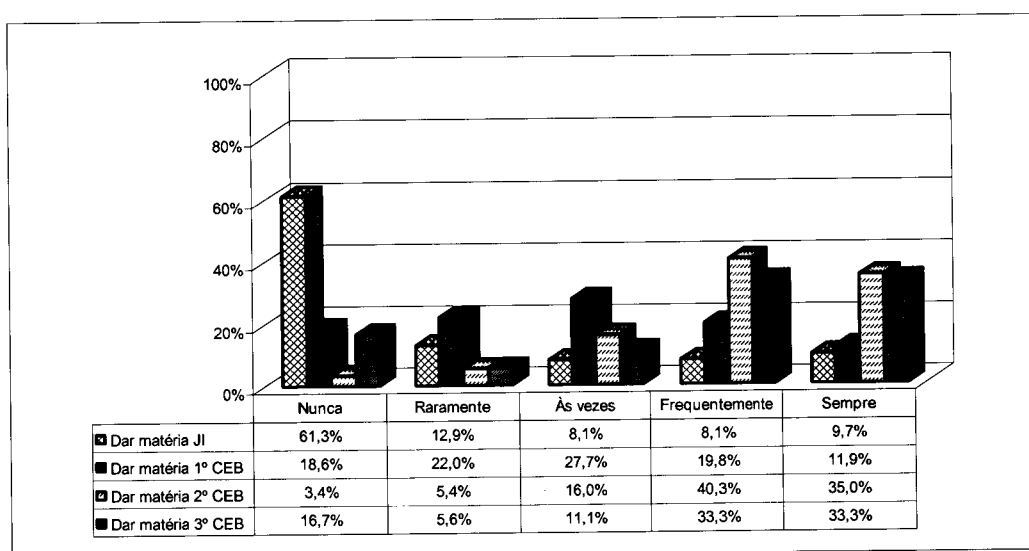


Figura 31 – Distribuição da amostra relativamente à actividade de dar matéria, por níveis de escolaridade, em percentagem.

- os alunos que tiveram “aulas de música” no Jardim de Infância referiram que “nunca” o faziam (61,3%) ou que o faziam “raramente” (12,9%);

- os alunos que tiveram “aulas de música” no 1º ciclo referiram que o faziam “às vezes” (27,7%) ou “raramente” (22%);

- os alunos que tiveram “aulas de música” no 2º ciclo referiram que o faziam “frequentemente” (40,3%) ou “sempre” (35%);

- os alunos que tiveram “aulas de música” no 3º ciclo referiram que o faziam “frequentemente” (33,3%) ou “sempre” (33,3%) e “nunca” (16,7%).

A figura 32 procura sintetizar, analisando a moda apresentada para cada uma das situações (Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º CEB), a informação tratada anteriormente.

Há a considerar que os algarismos 1, 2, 3, 4 e 5 se referem às opções de resposta constantes no inquérito que, pela mesma ordem, representavam “nunca”, “raramente”, “às vezes”, “frequentemente” e “sempre”.

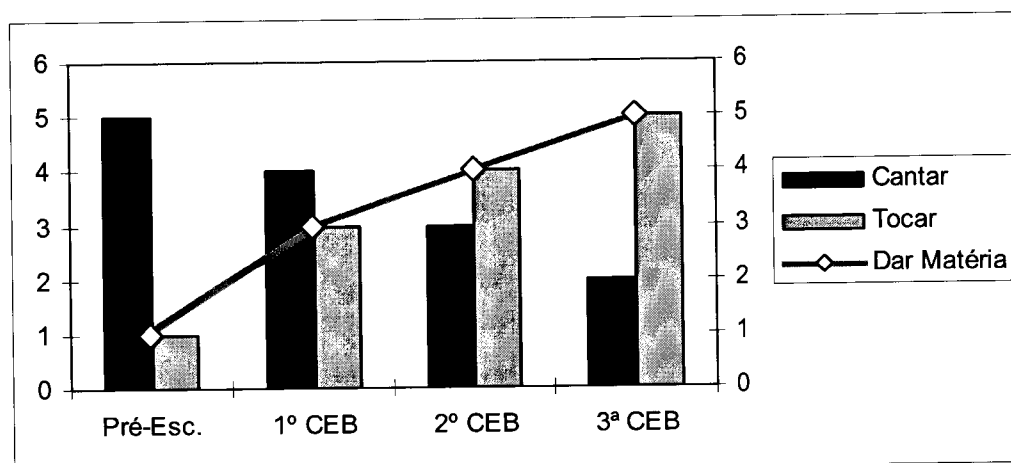


Figura 32 – Distribuição da amostra segundo a Moda, por nível de escolaridade

Constatou-se que os alunos, no desenvolvimento da sua escolaridade obrigatória, vão cantando cada vez menos, enquanto, em contrapartida, vão tocando e dando matéria cada vez mais.

Questão 4.3 – “Das actividades realizadas na sala de aula qual era a que mais gostavas de fazer?”

Questão 4.4 – “E a que menos gostavas de fazer?”

A figura 33 revela as três actividades que os alunos mais gostavam de fazer nas “aulas de música” e as três que menos gostavam:

Para além destas actividades, 8,1% dos inquiridos afirmaram que gostavam de “cantar”, 2,9% escolheram a opção “outra”, 1,4% revelaram gostar de “fazer testes” e 1,2% disseram que gostavam de “dar matéria”.

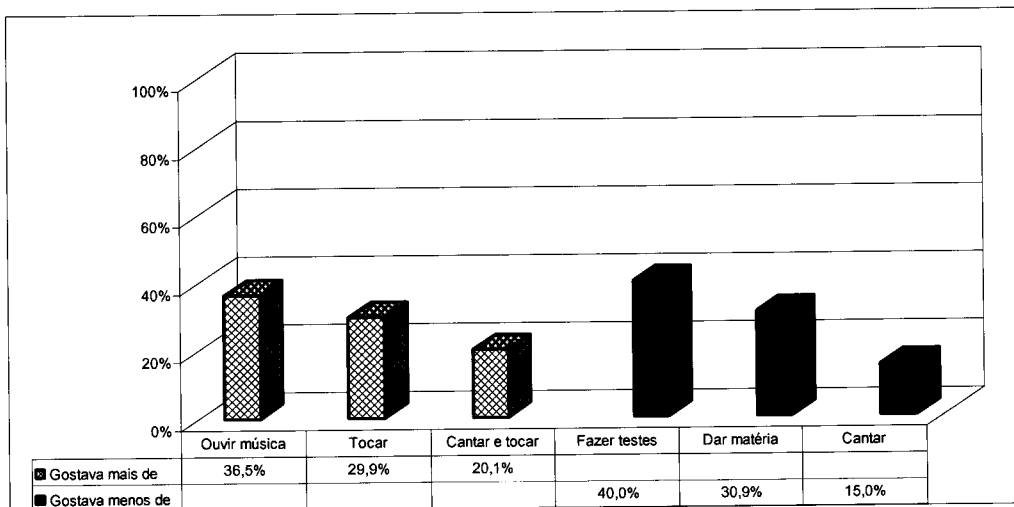


Figura 33 – Distribuição da amostra relativamente às três actividades que mais gostavam e às três actividades que menos gostavam de desenvolver, em percentagem.

Em relação ao que menos gostavam de fazer nas “aulas de música”, para além das actividades constantes na figura, 7,3% dos respondentes escolheram a opção “tocar”, 4,7% elegeram a opção “cantar e tocar” e 2% optaram por “outra”.

Questão 4.5 – “Nas escolas que frequentaste, a disciplina de Educação Musical promoveu/participou em iniciativas como festas, dia da Floresta, dia da Criança, dia da Música?”

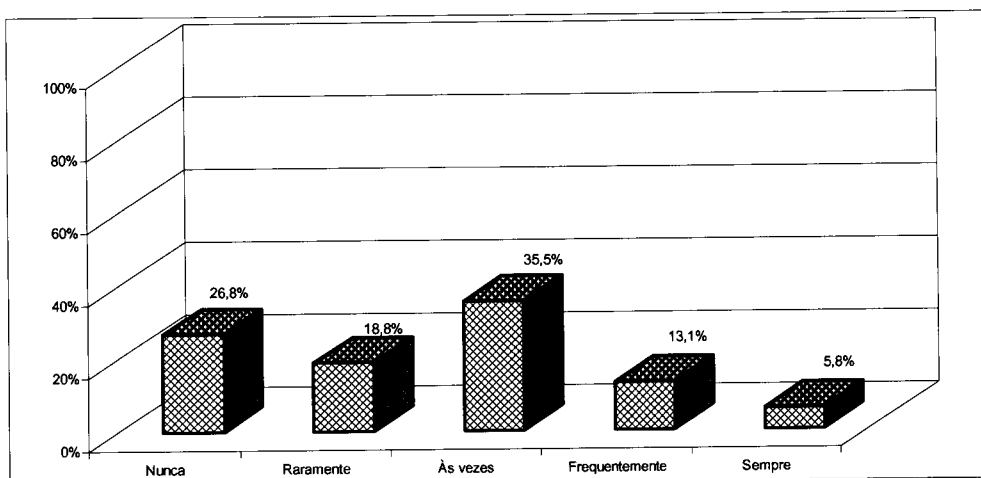


Figura 34 – Distribuição da amostra segundo a dinâmica de realização da disciplina de Educação Musical, em percentagem.

No que respeita à dinâmica da disciplina de Expressão ou Educação Musical na Escola, 35,5% dos alunos afirmaram que só “às vezes” eram promovidas/desenvolvidas actividades musicais fora da sala de aula e 26,8% disseram que na sua Escola “nunca” tais actividades foram proporcionadas. O terceiro grupo, em termos percentuais, engloba os alunos que fizeram a opção de “raramente” (18,8%). Só depois surgem as outras opções por esta ordem: “frequentemente” (13,1%) e “sempre” (5,8%).

Questão 4.6 – “Participavas activamente nas actividades musicais realizadas na/pela Escola?”

Ainda que fossem promovidas/desenvolvidas pela disciplina de Educação Musical na Escola e fora da sala de aula algumas actividades, os alunos mostraram, através das opções mais escolhidas - “às vezes” (30,7%), “nunca” (27,7%) e “raramente” (21,7%) - quão parca foi a sua participação. Somente 7,4% dos inquiridos disseram que participavam “sempre” nestas actividades e 12,3% afirmaram que o faziam “frequentemente”.

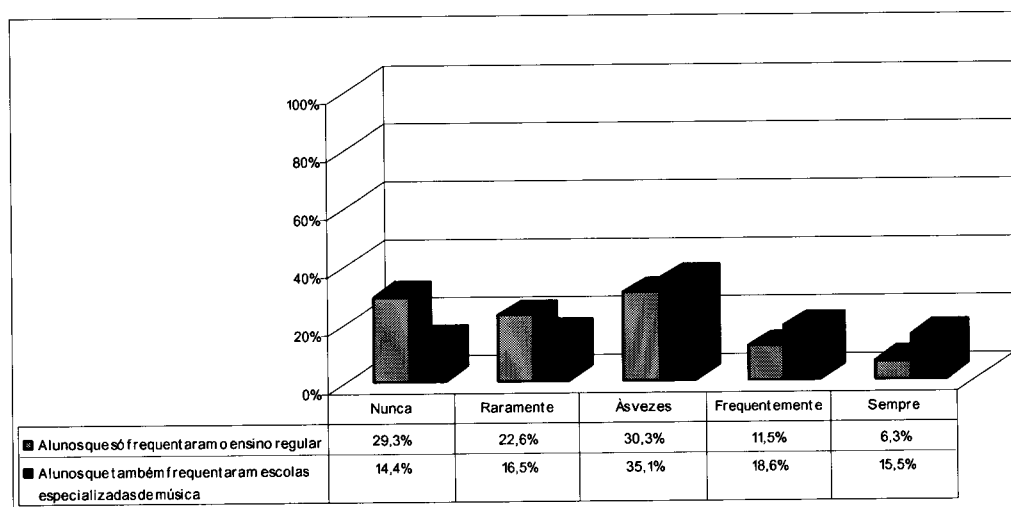


Figura 35 – Grau de participação nas actividades musicais na/pela Escola, por grupo de alunos, em percentagem.

Verificou-se que os alunos que frequentaram uma escola especializada de música participaram, de uma forma activa, significativamente mais nas

actividades musicais levadas a efeito na/pela Escola do que os alunos que só frequentaram o ensino regular ($p < 0,001$).

Revelou-se também estatisticamente significativa a diferença entre rapazes e raparigas ($p < 0,001$) tendo estas participado mais nessas actividades que os rapazes.

Questão 4.7 – “Como classificas as actuações em que participaste, promovidas/desenvolvidas pela disciplina de Educação Musical, fora da sala de aula?”

Os alunos que participaram em actividades musicais realizadas fora da sala de aula na/pela Escola ($n=493$) entenderam que as actuações em que participaram foram, essencialmente, “razoáveis” (29,9%) e “boas” (19,6%). De seguida, colhendo 6% das respostas, surgiu a opção “fracas” enquanto 3,5% classificaram as actuações como “muito boas”. A opção “más” acolheu o menor resultado percentual (2,9%).

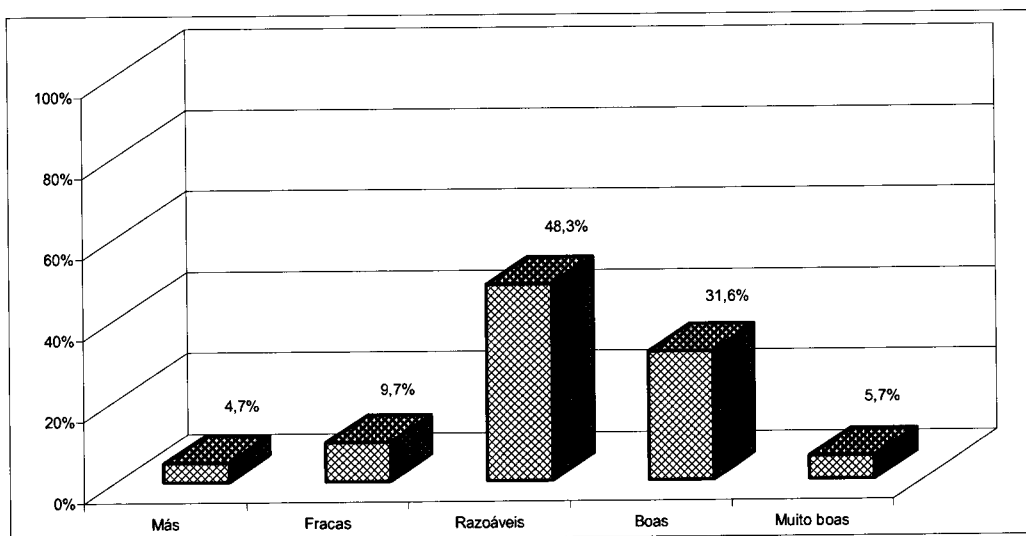


Figura 36 – Distribuição da amostra relativamente à apreciação das actuações fora da sala de aula, em percentagem.

Do cruzamento de dados constatou-se ser estatisticamente significativa a diferença de apreciação feita pelos rapazes e pelas meninas ($p < 0,001$), tendo estas revelado maior agrado relativamente às actuações em que participaram.

Os alunos que frequentaram uma escola especializada de música também diferiram, em relação aos colegas, relativamente à apreciação que

fizeram às actuações em que participaram. Constatou-se que essa diferença era também estatisticamente significativa, ou seja, estes respondentes fizeram uma melhor apreciação às actuações em que participaram do que os restantes colegas que só frequentaram o ensino regular ($p < 0,001$).

Questão 4.8 – “Qual foi a actividade onde mais gostaste de ter participado ao longo dos nove anos de escolaridade?”

Pouco mais de metade dos respondentes ($n=450$) participou nas actividades musicais promovidas e/ou desenvolvidas pela Educação Musical na Escola.

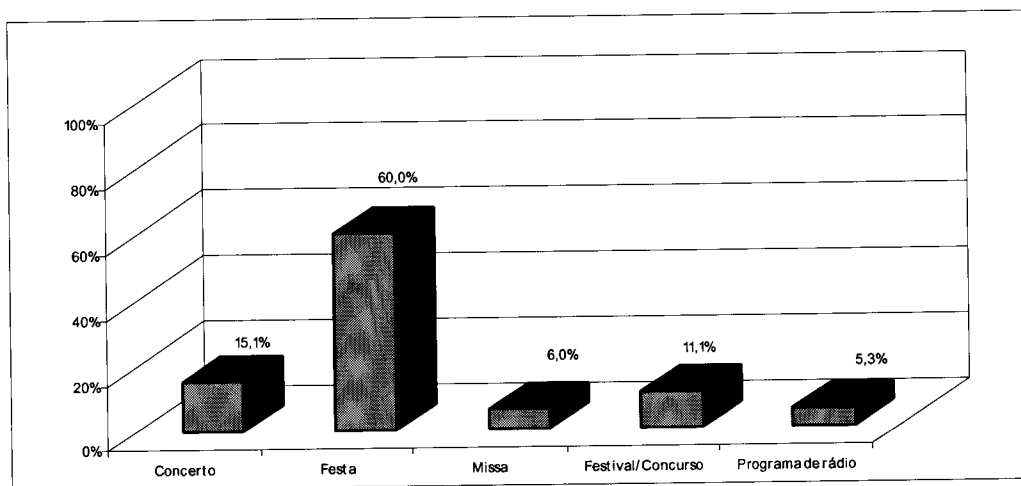


Figura 37 – Distribuição da amostra segundo preferência de participação em actividade musical, em percentagem.

Maioritariamente, os inquiridos gostaram mais de ter participado em “festas” (60%). As outras actividades onde os alunos mais gostaram de ter participado obtiveram as seguintes percentagens: “concerto” (15,1%), “festival/concurso” (11,1%), “missa” (6%), “programa de rádio” (5,3%). Houve ainda 2,4% que fizeram recair a sua opção em “outra”.

Questão 4.9 – “O que gostarias de ter feito no âmbito da disciplina de Expressão/Educação Musical que durante a escolaridade não te foi proporcionado?”

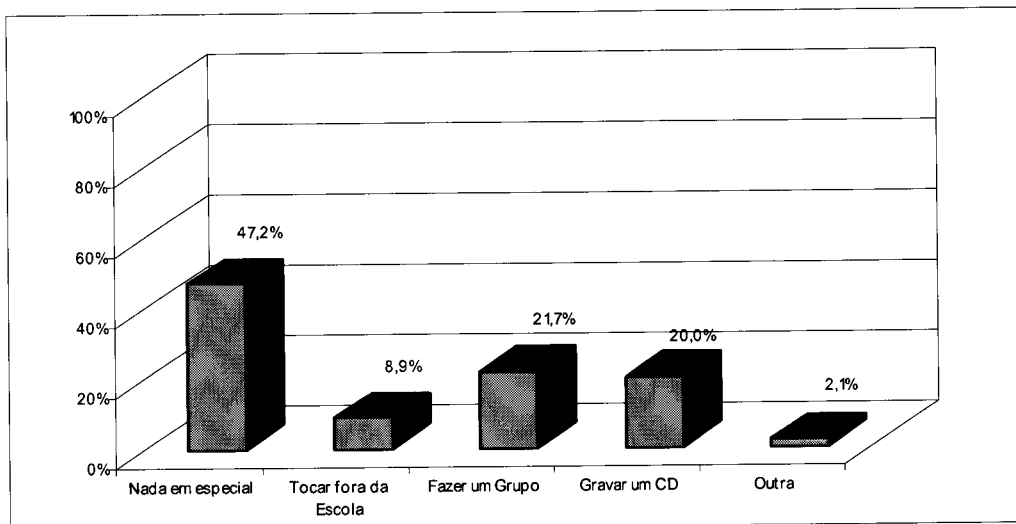


Figura 38 – Distribuição da amostra segundo as expectativas relativas à disciplina de Educação Musical, em percentagem.

“Nada em especial” (47,2%) foi a resposta mais escolhida pelos respondentes. As opções que se lhe seguiram, com quase metade dos valores percentuais alcançados e com algum significado foram, respectivamente, “fazer um grupo” (21,7%) e “gravar um CD” (20%).

Em síntese, a maioria dos alunos que só frequentaram o ensino regular relegaram a disciplina de Educação Musical para a cauda das preferências em relação a todas as outras disciplinas do currículo. Os alunos que frequentaram uma escola especializada de música, embora melhorando substancialmente o seu posicionamento, atribuíram, tal como os seus colegas, o pior valor percentual à hipótese de resposta que colocava a disciplina de Educação Musical em “1º lugar” na lista de preferências.

A maioria dos respondentes revelou ser mais adepta da realização, dentro da sala de aula, de actividades práticas como “ouvir música” e “tocar” do que de actividades mais teóricas como “fazer testes” e “dar matéria”.

Em relação aos eventos promovidos pela disciplina de Educação Musical fora da sala de aula e à participação dos alunos nessas actividades, a maioria dos inquiridos afirmou que “só às vezes” ou “nunca” aconteceram e participaram. No entanto, a maior parte dos que participaram nessas

actividades consideraram-nas como prestações “razoáveis”, elegendo as “festas” como tendo sido o tipo de actividade que mais lhes agradou.

Para além do que lhes foi proporcionado nesta área, ao longo da escolaridade, a maior parte dos respondentes entendeu não ter havido “nada em especial” que gostariam de ter feito.

2.3.3 – Grupo 5 – Tu e a Música

Nos dois grupos de questões anteriores averiguaram-se os laços estabelecidos entre os inquiridos, enquanto alunos, e a “música” que lhes foi propiciada no decurso da sua formação básica.

A elaboração dos grupos 5 e 6 de questões obedeceu à pretensão de averiguar a relação que os respondentes mantinham com a Música no seu dia-dia e até que ponto a consideravam como possível actividade profissional, na perspectiva pessoal de cada respondente.

Os dados apurados revelaram que os jovens portugueses possuíam fortes laços com a Música ainda que não se revissem nela como algo a que poderiam ligar-se profissionalmente.

Foram detectadas diferenças estatisticamente significativas no cruzamento dos dados com as variáveis ligadas ao género, ao facto de possuírem ou não instrumento musical em casa, de tocarem ou não um instrumento musical e de terem ou não frequentado uma escola de música especializada.

5.1 – Gostas de Música?

Constatou-se que a maioria dos respondentes (69,6%) escolheu a hipótese de resposta “gosto muito” e 26,4% fizeram recair a sua escolha na opção “gosto”. Com muito menor expressão percentual surgiram as opções “gosto pouco” (2,1%), “detesto” (1%) e “não gosto” (0,9%).

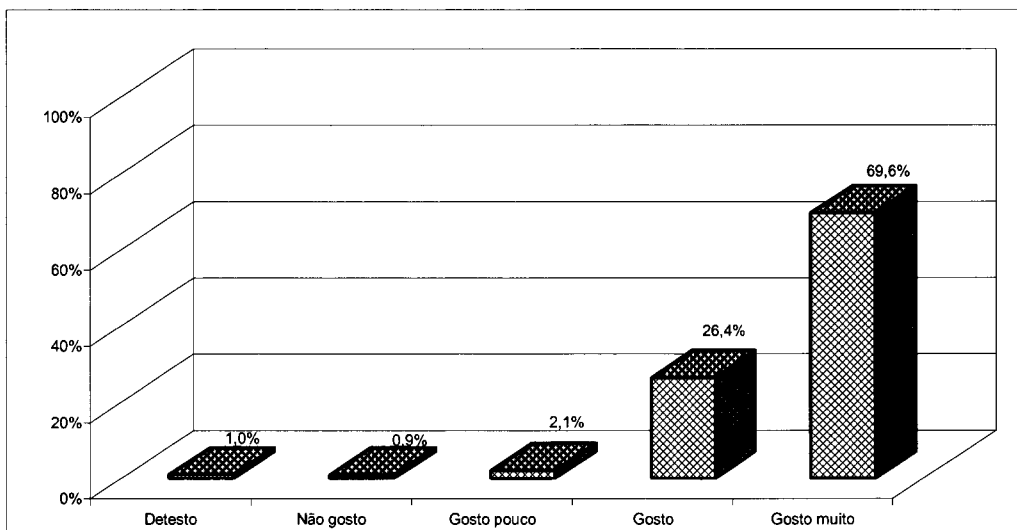


Figura 39 – Distribuição da amostra segundo apreciação realizada à questão 5.1, em percentagem.

Apurou-se que os respondentes que tocavam um instrumento musical gostavam significativamente mais de música do que os outros ($p=0,001$) e que as meninas gostavam significativamente mais de música do que os rapazes ($p=0,002$).

5.2 - Gostas de ouvir música?

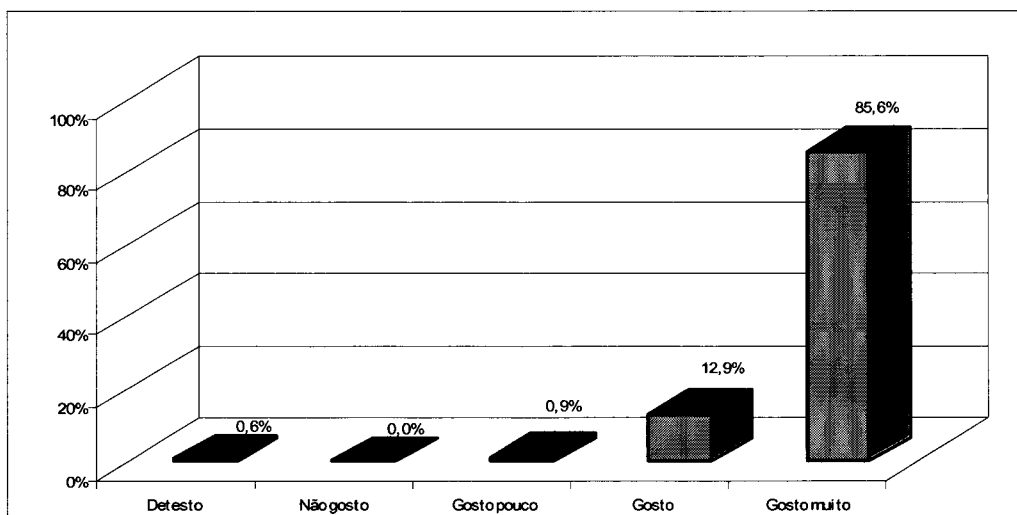


Figura 40 – Distribuição da amostra segundo apreciação realizada à questão 5.2, em percentagem.

Esta questão obteve um resultado ainda mais concludente que a anterior: 85,6% dos inquiridos optaram pela resposta “gosto muito” e 12,9 % escolheram para resposta a opção “gosto”. 0,9% fizeram recair a sua escolha na hipótese

de resposta “gosto pouco”, 0,6% na opção “detesto” e ninguém escolheu a resposta “não gosto”.

Constatou-se que as meninas gostavam significativamente mais de ouvir música do que os rapazes ($p < 0,001$) e que os inquiridos que possuíam um instrumento musical em casa gostavam significativamente mais de ouvir música do que os restantes colegas ($p = 0,001$).

5.3 - Gostas de cantar?

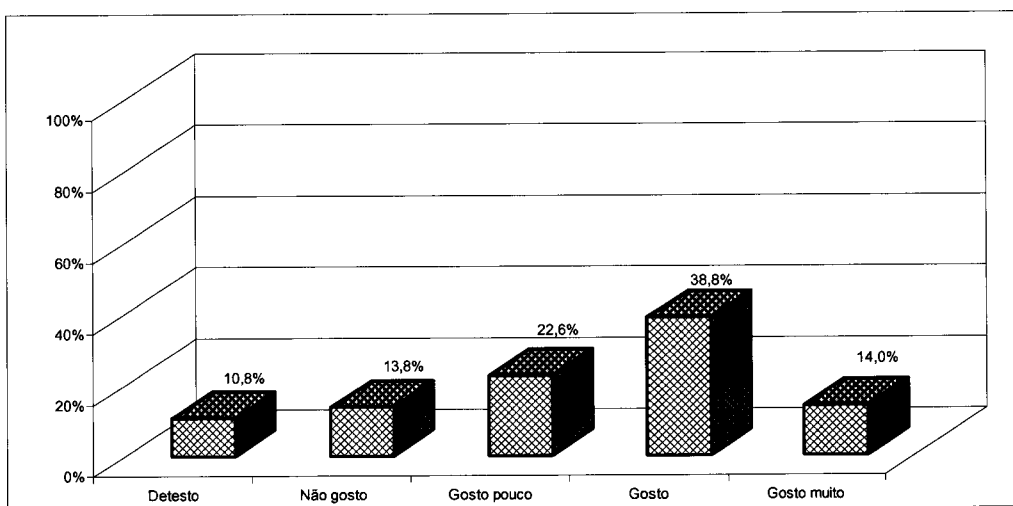


Figura 41 – Distribuição da amostra segundo apreciação realizada à questão 5.3, em percentagem.

A frequência de resposta a esta questão recaiu com maior intensidade nas opções “gosto” (38,8%) e “gosto pouco” (22,6%). Os valores percentuais subsequentes couberam às hipóteses de resposta “gosto muito” (14%), “não gosto” (13,8%) e “detesto” (10,8%).

Verificou-se que os respondentes que tocavam um instrumento musical gostavam significativamente mais de cantar do que os outros ($p < 0,001$) e que as meninas também gostavam significativamente mais de cantar do que os rapazes ($p < 0,001$).

5.4 - Gostas de dançar?

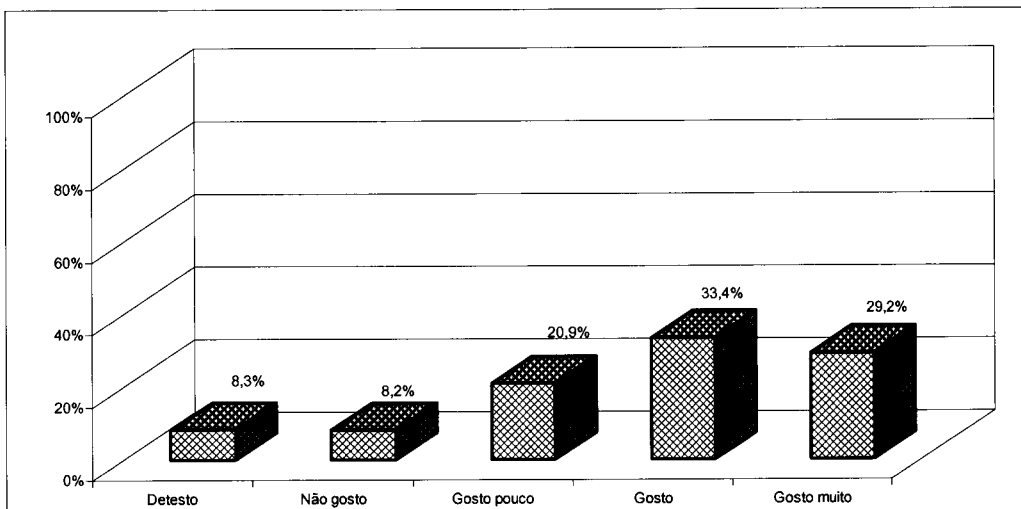


Figura 42 – Distribuição da amostra segundo apreciação realizada à questão 5.4, em percentagem.

A opção “gosto” foi seleccionada pela maior parte dos respondentes (33,4%) e “gosto muito” foi a segunda mais escolhida atingindo o valor percentual de 29,2%. As hipóteses de resposta que se lhes seguiram foram: “gosto pouco” (20,9%), “detesto” (8,3%) e “não gosto” (8,2%).

Constatou-se que as meninas gostavam significativamente mais de dançar do que os rapazes ($p < 0,001$).

5.5 - Gostavas de tocar algum instrumento musical?

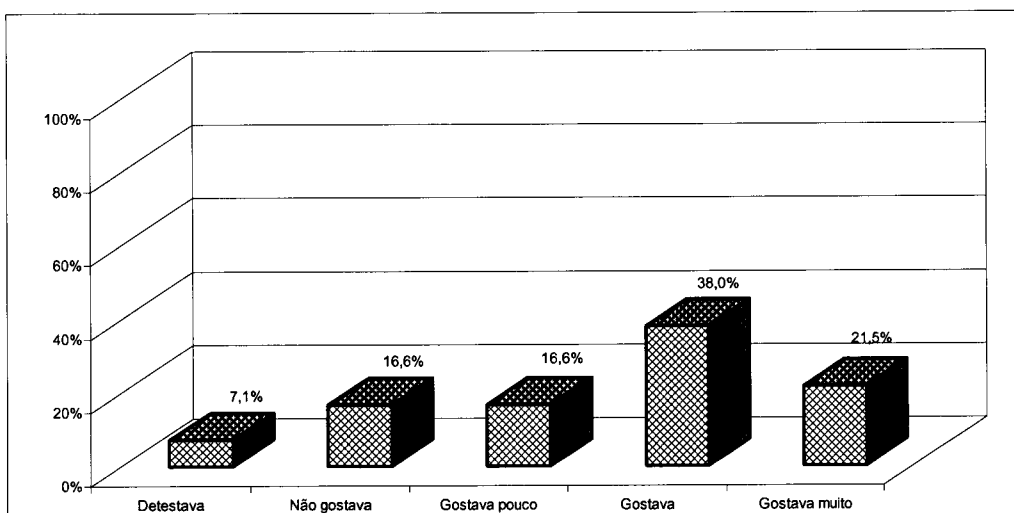


Figura 43 – Distribuição da amostra segundo apreciação realizada à questão 5.5, em percentagem.

A maior parte dos respondentes (38%) “gostava” de tocar um instrumento musical e 21,5% escolheram a resposta “gostava muito”. As opções “gostava pouco” e “não gostava” recolheram 16,6% cada, e 7,1% decidiram-se pela hipótese de resposta “detestava”.

Constatou-se que os respondentes que possuíam um instrumento musical em casa e os que disseram que já tocavam algum instrumento gostavam significativamente mais de tocar um instrumento do que os outros ($p < 0,001$).

Também se revelou ser estatisticamente significativa a diferença entre os alunos que frequentaram uma escola especializada de música e os que apenas frequentaram o ensino regular. Os primeiros gostavam significativamente mais de tocar um instrumento do que os outros ($p < 0,001$).

5.6 - Gostavas de fazer parte de algum grupo musical?

A maior parte dos jovens inquiridos “gostava” de fazer parte de um grupo musical (32,4%). No entanto, apurou-se que a segunda opção mais escolhida foi “não gostava” com um valor percentual de 23%. De salientar ainda as percentagens alcançadas pelas restantes opções: “gostava pouco” com 18,8% das escolhas, “gostava muito”, com 18,5% e “detestava” com 7,4%.

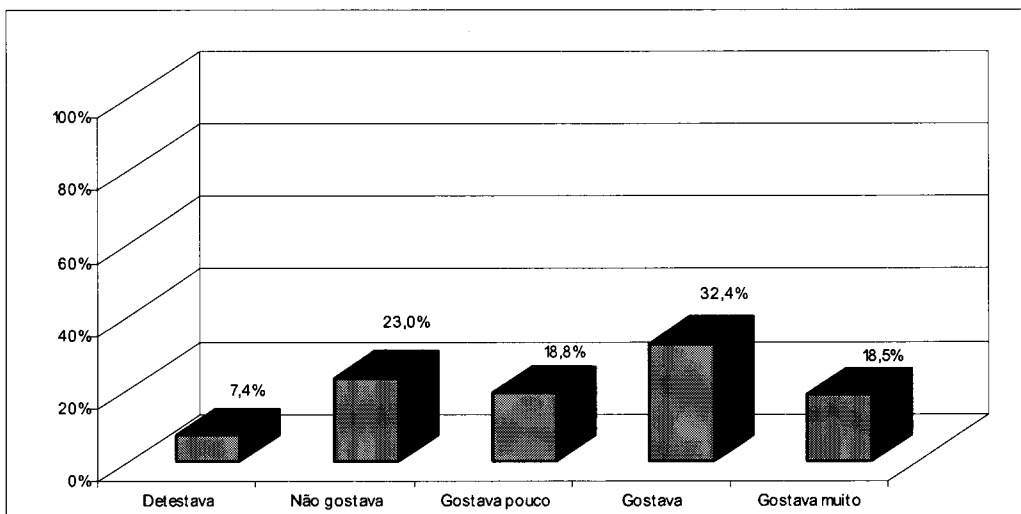


Figura 44 – Distribuição da amostra segundo apreciação realizada à questão 5.6, em percentagem.

Nesta questão foi possível conferir que os alunos que frequentaram uma escola especializada de música gostavam significativamente mais de fazer parte de um grupo musical do que os colegas que apenas frequentaram o ensino regular ($p < 0,001$).

Também os respondentes que disseram possuir um instrumento musical em casa e os que disseram que tocavam um instrumento musical gostavam significativamente mais de pertencer a um grupo musical que os outros colegas ($p < 0,001$).

5.7 - Gostavas de ter uma profissão a tempo inteiro ligada à música?

Quanto à possibilidade de terem a tempo inteiro uma profissão ligada à música, a maior parte do universo inquirido encaixou-se na opção “não gostava” (31,6%), seguida das opções “gostava pouco” (24,4%), “gostava” (21%) e “detestava” (14,1%). A opção “gostava muito” foi a que registou menor frequência de resposta atingindo um valor percentual de 8,8%.

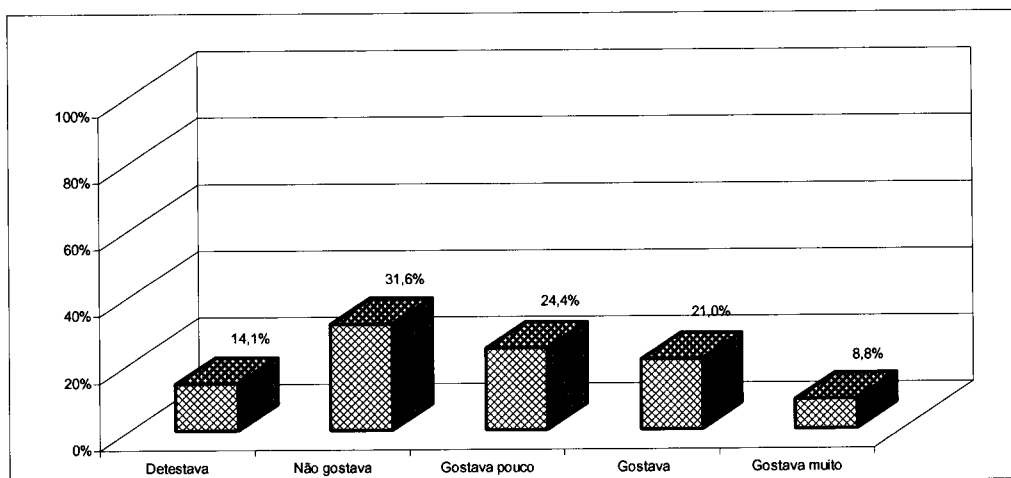


Figura 45 – Distribuição da amostra segundo apreciação realizada à questão 5.7, em percentagem.

As meninas revelaram gostar significativamente mais de ter uma profissão a tempo inteiro ligada à música do que os rapazes ($p < 0,001$).

Também os respondentes que tocavam um instrumento musical gostavam significativamente mais de ter uma profissão a tempo inteiro ligada à música do que os outros ($p < 0,001$).

Embora de forma mais ténue, conferiu-se ser estatisticamente significativo que os inquiridos que frequentaram ao longo da escolaridade obrigatória uma escola especializada de música gostavam significativamente mais de ter uma profissão a tempo inteiro ligada à música do que os outros ($p=0,002$).

5.8 - Gostavas de ter alguma actividade em part time ligada à música?

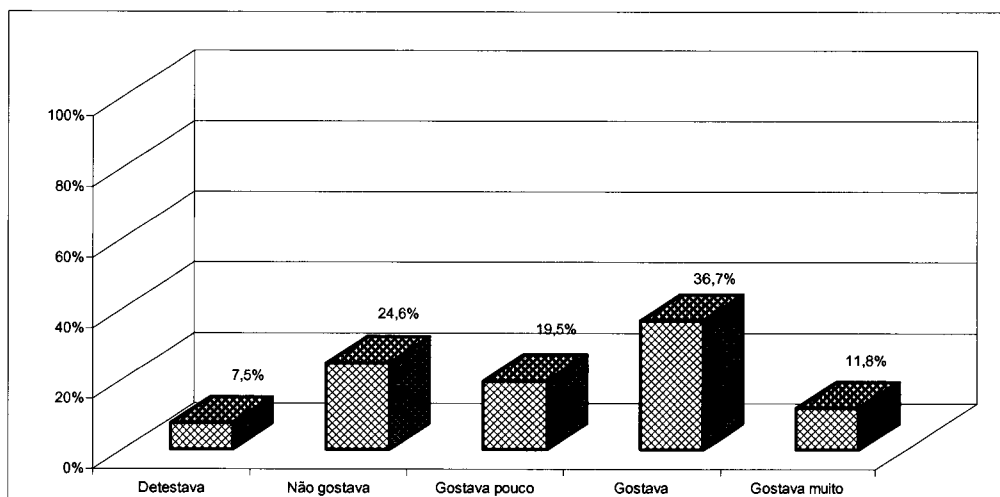


Figura 46 – Distribuição da amostra segundo apreciação realizada à questão 5.8, em percentagem.

A maior parte dos respondentes referiu que “gostava” (36,7%) embora 24,6% tivessem optado por responder que “não gostava”. As restantes percentagens encontraram-se assim distribuídas: “gostava pouco” (19,5%), “gostava muito” (11,8%) e “detestava” (7,5%).

Apurou-se que as meninas gostavam significativamente mais de desenvolverem a actividade profissional em regime de *part-time* ligada à música do que os rapazes ($p<0,001$).

Também os alunos inquiridos que possuíam um instrumento musical em casa, os que tocavam um instrumento musical e os que frequentaram uma escola especializada de música gostavam significativamente mais de desenvolverem a actividade profissional em regime de *part-time* ligada à música do que os restantes colegas ($p<0,001$).

5.9 - Os teus pais gostavam que tivesses alguma profissão ligada à música?

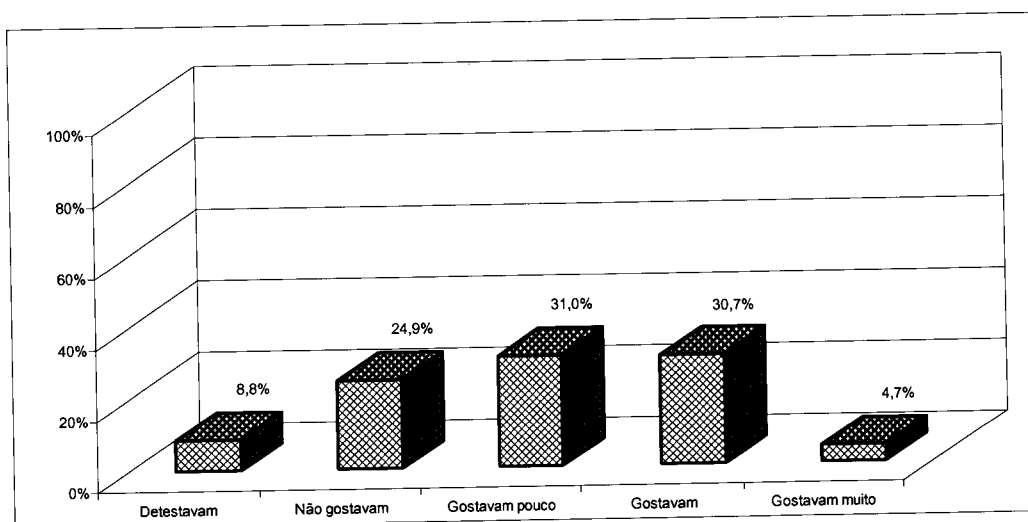


Figura 47 – Distribuição da amostra segundo apreciação realizada à questão 5.9, em percentagem.

A maior parte dos alunos inquiridos (31%) mostrou a convicção de que os seus pais “gostavam pouco” que eles tivessem uma profissão ligada à música; 30,7% escolheram a opção “gostavam”; 24,9% optaram pela resposta “não gostavam” e 8,8% afirmaram que os seus pais “detestavam” que eles se ligassem profissionalmente à música. A opção “gostavam muito” foi a que atingiu o menor valor percentual (4,7%).

Verificou-se que os alunos que possuíam um instrumento musical em casa consideraram, significativamente mais, que os seus pais gostavam que eles tivessem uma profissão ligada à música do que os restantes colegas ($p=0,001$); os inquiridos que tocavam um instrumento musical afirmaram, significativamente mais, que os seus pais gostavam que os seus filhos tivessem uma profissão ligada à música do que os que não tocavam um instrumento musical ($p<0,001$) e os respondentes que frequentaram escolas especializadas de música referiram, significativamente mais, que os seus pais gostavam que eles tivessem uma profissão ligada à música do que os outros alunos que só frequentaram o ensino regular ($p=0,001$).

5.10 - O que pensa da profissão: Professor de Música?

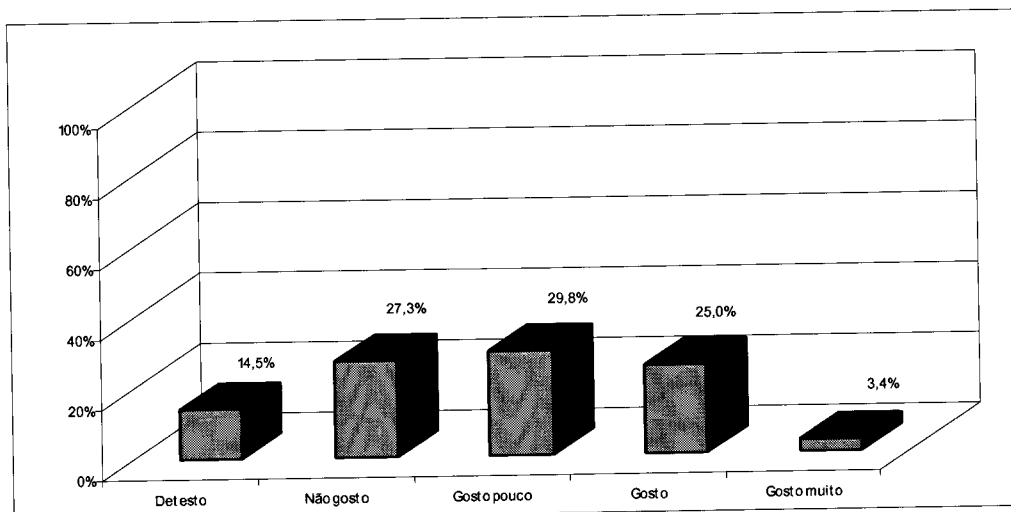


Figura 48 – Distribuição da amostra segundo apreciação realizada à questão 5.10, em percentagem.

A maior parte dos respondentes (29,8%) escolheu a opção “gosto pouco”. Os valores percentuais seguintes recaíram nas hipóteses de resposta “não gosto” (27,3%), “gosto” (25%), “detesto” (14,5%). A opção “gostava muito” foi a que obteve menor frequência de escolha entre os jovens inquiridos (3,4%).

Constatou-se que as meninas gostavam significativamente mais da profissão “Professor de Música” do que os rapazes e que os respondentes que tocavam um instrumento musical também gostavam significativamente mais dessa profissão do que e os restantes colegas ($p < 0,001$).

5.11 - O que pensa da profissão: Músico Profissional?

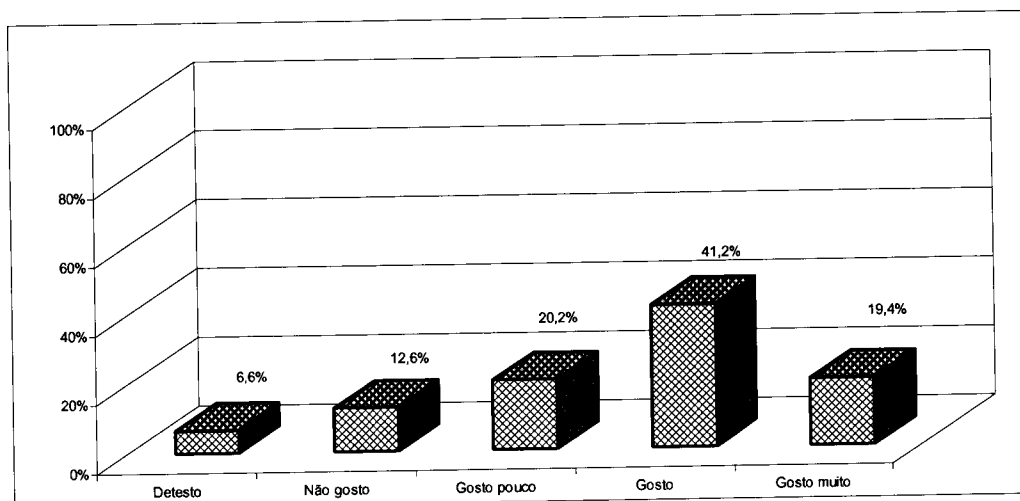


Figura 49 – Distribuição da amostra segundo apreciação realizada à questão 5.11, em percentagem.

A maior parte dos inquiridos (41,2%) decidiu-se pela opção “gosto”. As restantes hipóteses de resposta obtiveram os seguintes valores percentuais: “gosto pouco” (20,2%), “gosto muito” (19,4%), “não gosto” (12,6%) e “detesto” (6,6%).

Apurou-se que as meninas gostavam significativamente mais da profissão “Música Profissional” do que os rapazes ($p=0,001$).

Verificou-se também que os alunos inquiridos que tocavam um instrumento musical gostavam significativamente mais da profissão “Músico Profissional” do que os restantes colegas ($p<0,001$) e que os respondentes que disseram possuir um instrumento musical em casa também gostavam significativamente mais da profissão “Músico Profissional” do que os outros ($p=0,002$).

Em síntese, a maioria dos inquiridos “gostava muito” de música e de ouvir música.

A maior parte dos respondentes “gostava” de cantar, de dançar, de tocar algum instrumento musical e de fazer parte de um grupo musical; “não gostava” de ter uma profissão a tempo inteiro ligada à música, “gostava” mais que fosse em regime de *part-time*; tinha a noção de que os seus pais “gostariam pouco” que eles escolhessem a Música como saída profissional. A maior parte afirmou ainda que “gostava pouco” de vir a ser Professor de Música mas “gostava” da ideia de ser Músico Profissional.

Com relevância, salienta-se o facto de os alunos inquiridos que tocavam um instrumento musical, gostarem significativamente mais de música, de cantar, de fazer parte de um grupo musical, de ter uma profissão a tempo inteiro ou em *part-time* ligadas à música, de virem a ser professores de música ou músicos profissionais do que os outros.

Nas questões ligadas ao género, verificou-se que as meninas gostavam significativamente mais de música, de ouvir música, de cantar, de dançar, de terem uma profissão a tempo inteiro ou em *part-time* ligadas à música e das profissões Professor de Música e Músico Profissional do que os rapazes.

O facto de alguns dos respondentes possuírem um instrumento musical em casa e/ou de terem frequentado uma escola especializada de música constituíram também factores de discriminação positiva em relação a esta temática.

2.3.4 – Grupo 6 – A tua relação com a Música

A introdução deste grupo de questões no instrumento de recolha de dados justificou-se pela necessidade de compreensão da relação que os inquiridos mantinham com a música, nas suas diversas dimensões, no seu quotidiano. O modo como a música ocupava os tempos de lazer e quais os hábitos e as tendências musicais que os respondentes apresentavam constituíram indicadores que configurariam um perfil de utilizador/consumidor de música na faixa etária que o estudo abrangia.

No apuramento dos dados verificou-se que os respondentes revelaram um considerável distanciamento em relação aos concertos de música clássica. Também se constatou que a aquisição de literatura relacionada com a música não faz parte dos hábitos da maioria dos jovens que constituíram a Amostra deste estudo, assim como a sua parca participação em actividades musicais fora da Escola ou em Grupos e Colectividades que desenvolvem actividades musicais.

De um modo geral, os respondentes gostavam de estilos/géneros musicais mais recentes e que frequentemente “passavam” nos *mídia*, como “música techno”, “heavy meal”, “rock”, “pop”, estando no topo das preferências da maioria, o “hip-hop”. Ouviam música, no seu dia-a-dia, quase sempre em casa e sintonizavam, preferencialmente, três estações de rádio: “RFM”, “Antena 3” e “Rádio Comercial”. Em canal aberto viam, mais assiduamente, a “SIC” e a “TVI” e, relativamente aos canais temáticos, a “MTV” reuniu a maior frequência de respostas.

6.1 - Costumas ir a Concertos ou Espectáculos Musicais?

Os concertos ou espectáculos musicais parecem estar na rota dos interesses dos jovens alunos inquiridos.

A maioria dos respondentes que só frequentou o ensino regular (69,6%) “às vezes” assistia a concertos ou espectáculos musicais. Em menor número foram aqueles que “frequentemente” o fizeram (15,5%) e a percentagem mais baixa (14,9%) foi alcançada na opção “nunca”.

Em relação aos alunos que frequentaram uma escola especializada de música os valores percentuais obtidos nas suas respostas permitem verificar que houve uma melhoria em relação aos restantes colegas, ou seja, deste grupo de respondentes, apenas 5,2% referiram que “nunca” iam a concertos ou a espectáculos musicais; a maioria (71,1%) afirmou que o fazia “às vezes” e 23,7% revelaram que “frequentemente” assistiam a esses eventos.

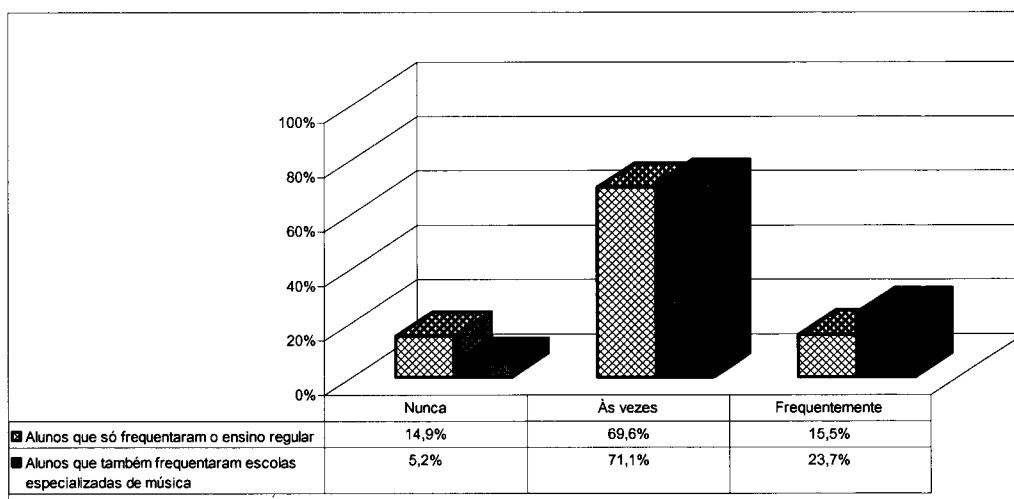


Figura 50 – Frequência de ida a Concertos e espectáculos musicais, por grupo de alunos, em percentagem.

Constatou-se que os alunos que frequentaram uma escola especializada de música costumavam ir significativamente com maior frequência a Concertos ou Espectáculos musicais do que os restantes colegas ($p=0,002$).

6.2 - Já estiveste presente em algum Concerto de música clássica?

Dos respondentes que só frequentaram o ensino regular, a maioria (86,6%) respondeu que “não”, ou seja, nunca estivera presente num concerto

de música clássica. Apenas uma minoria cifrada em 13,4% disse já ter assistido a, pelo menos, um concerto de música clássica.

Os alunos que frequentaram uma escola especializada de música apresentaram resultados mais satisfatórios ainda que a maioria (61,9%) nunca tenha presenciado um concerto de música clássica. No entanto, o valor percentual alcançado na hipótese de resposta “sim” cifrou-se em 38,1%.

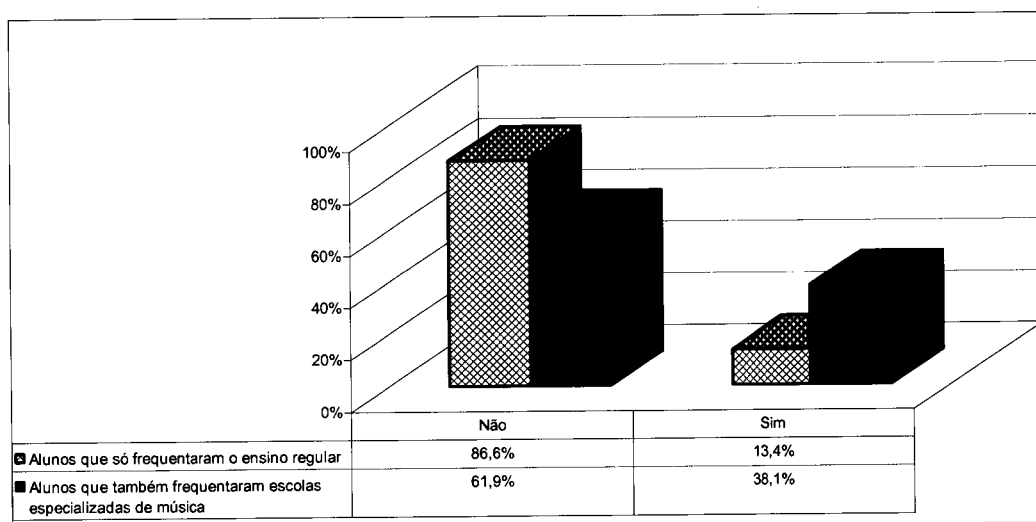


Figura 51 – Presença em Concerto de Música Clássica, por grupo de alunos, em percentagem.

Verificou-se que os alunos que frequentaram uma escola especializada de música estiveram significativamente mais vezes presentes num Concerto de Música Clássica do que os seus colegas que frequentaram somente o ensino regular ($p < 0,001$).

6.3 - Costumas comprar CD's, cassetes ou DVD's de Música?

A população inquirida, maioritariamente, afirmou que “frequentemente” comprava música para ouvir e os que o faziam em menor frequência, ainda assim, afirmaram que “às vezes” adquiriam CD's, cassetes ou DVD's de música. Apenas cerca de 4% dos inquiridos não tinham por norma realizar este tipo de aquisição.

Apesar do equilíbrio percentual atingido entre os dois grupos de respondentes, ainda assim, os alunos que frequentaram uma escola

especializada de música mostraram maior disponibilidade para este tipo de aquisições.

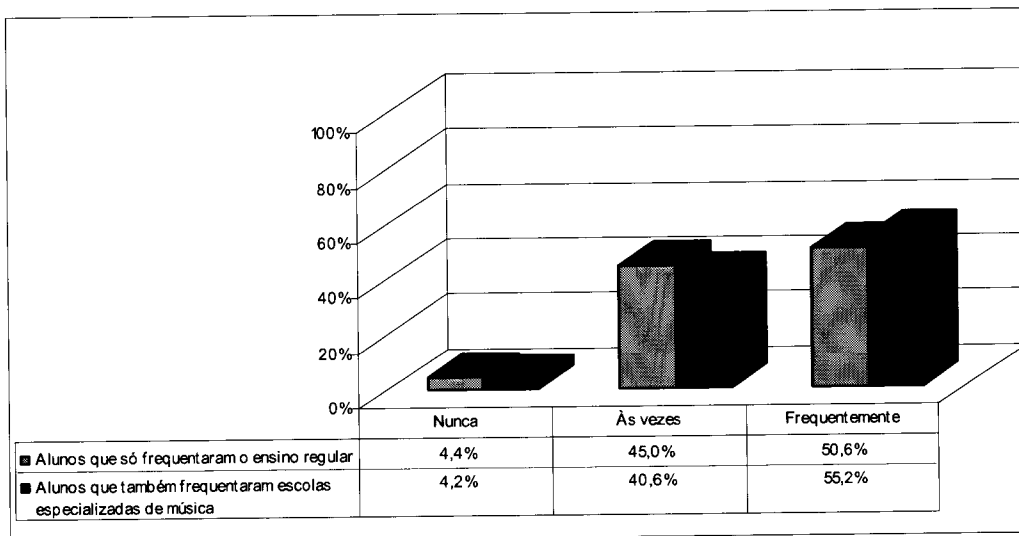


Figura 52 – Aquisição de CD's, cassetes e DVD's de Música, por grupo de alunos, em percentagem.

Constatou-se que as meninas compram significativamente mais CD's, cassetes ou DVD's de música que os rapazes ($p < 0,001$).

6.4 - Preenche o quadro, de acordo com as tuas preferências musicais, em relação aos seguintes estilos:

Quanto às preferências musicais foram dados vários géneros/estilos de música sobre os quais os respondentes poderiam situar-se nas seguintes opções: “detesto”, “não gosto”, “gosto pouco”, “gosto”, “gosto muito” ou “não conheço”. A última coluna permanecia em aberto para os que preferissem algum estilo/género musical não contemplado anteriormente.

Em relação à música clássica a maior parte dos alunos (31,5%) pronunciou-se pela opção “detesto” enquanto que sobre a música tradicional, a maior frequência de respostas (32%) recaiu na opção “não gosto”.

A música *techno* foi a que obteve a percentagem mais elevada na resposta “não conheço” (8%). No entanto, a maior parte dos alunos escolheu a opção “gosto” deste tipo de música (35,4%). A hipótese de resposta seguinte, em termos percentuais, recaiu em “gosto muito” manifestando-se, claramente, este tipo de música, do agrado dos inquiridos.

Por seu turno, o *heavy metal*, arrecadou o segundo maior valor percentual na opção “não conheço” (4,8%). Constatou-se ainda que 29,7% dos inquiridos fizeram recair a sua opção na hipótese “gosto” e 27,3% na hipótese “gosto pouco”.

A música *jazz* também não demonstrou ser muito do agrado dos respondentes. A maior parte escolheu a opção “não gosto” (26,5%) tendo recaído o segundo valor percentual na opção “gosto pouco” (25,4%).

Pelo contrário, o *Rock* e o *Hip-Hop* acabam por ser os géneros/estilos com que mais se identificam os alunos que corporizaram este estudo. No *rock* a opção “gosto muito” reuniu o maior número de escolhas, correspondente a 39,9% dos inquiridos; no *hip-hop* a opção “gosto muito” foi a que amealhou a maior frequência de respostas correspondente a um valor percentual de 52,4%. Tanto no *rock* como no *hip-hop*, os valores percentuais que surgiram em seguida centraram-se na opção “gosto” com 36,8% e 30,5%, respectivamente.

A música “pimba” foi a que atingiu a pior *performance* percentual entre todos os géneros/estilos apresentados. A opção “detesto” recolheu 46,3% das escolhas dos inquiridos e a opção “não conheço” recolheu a terceira maior percentagem (4%) entre os géneros/estilos musicais apresentados. Das restantes hipóteses de resposta as escolhas manifestaram-se do seguinte modo: “não gosto” (18,6%), “gosto pouco” (18,4%), “gosto” (8,9%) e “gosto muito” (3,9%).

A última opção, apesar de constituir uma questão de resposta facultativa, foi preenchida por 14% dos respondentes (n=113). Das respostas obtidas salienta-se a menção à música *pop*, que encontrou uma forte expressão nos hábitos musicais dos respondentes (34,5%). Com menor relevância percentual apontam-se mais três tipos/géneros musicais a que os alunos disseram aderir: *Kisomba* (17,7%), *House* (15%) e *Trance* (10,6%).

A figura seguinte sintetiza, a partir das médias de resposta obtidas, toda a informação resultante desta “grande questão” que se subdividia em nove questões com seis hipóteses de resposta em cada uma delas. Para além disso, evidencia as diferenças de resposta dadas pelos alunos que frequentaram apenas o ensino regular e os que, simultaneamente, frequentaram uma escola

especializada de música. Para a realização da leitura do gráfico deve ser tido em conta que os valores no eixo vertical se referem, designadamente: “1 – Detesto”, “2 – Não Gosto”, “3 – Gosto Pouco”, “4 – Gosto” e “5 – Gosto Muito”.

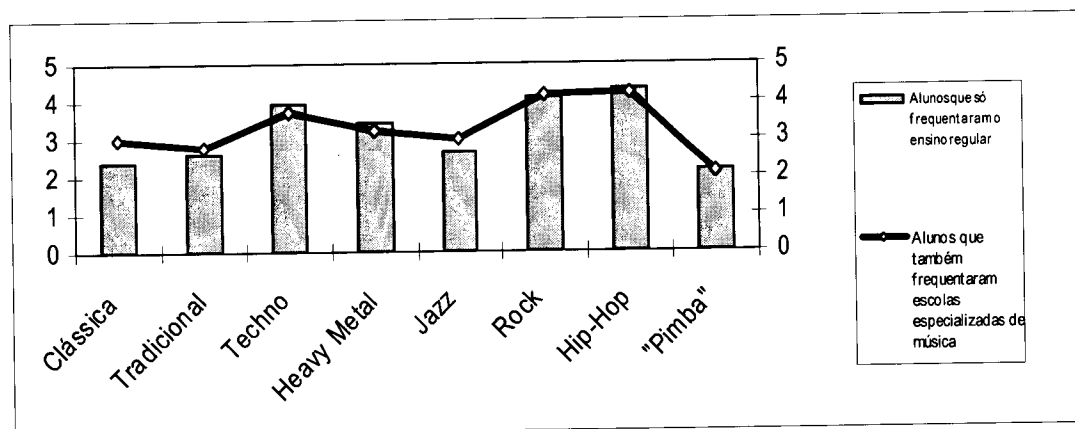


Figura 53 – Distribuição da amostra segundo as Médias de resposta obtidas, por grupo de alunos.

Verificou-se que os alunos que frequentaram uma escola especializada de música gostavam significativamente mais de “música clássica” do que os outros ($p < 0,001$).

Nos demais estilos/géneros musicais, embora não tenham acontecido diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de respondentes, pode “ler-se” pelo gráfico da figura 53 que os alunos que frequentaram apenas o ensino regular gostavam um pouco mais de “Techno”, “Heavy Metal”, “Hip-Hop” e “Pimba” do que os colegas.

Foi ainda possível apurar que as meninas gostavam significativamente mais de “Música Tradicional” ($p < 0,001$) e “Hip-Hop” ($p = 0,001$) do que os rapazes, enquanto que os rapazes gostavam significativamente mais de “Heavy Metal” ($p = 0,003$) e de “Música Rock” ($p = 0,001$) do que as meninas.

6.5 - Onde costumava ouvir música com mais frequência?

Uma grande maioria de inquiridos afirmou que costumava ouvir música com mais frequência “em casa” (95,7%). Só cerca de 3% dos respondentes disseram que costumavam ouvir música com mais frequência “fora de casa”. Ouvir música “na Escola” traduziu-se numa opção sem qualquer relevância.

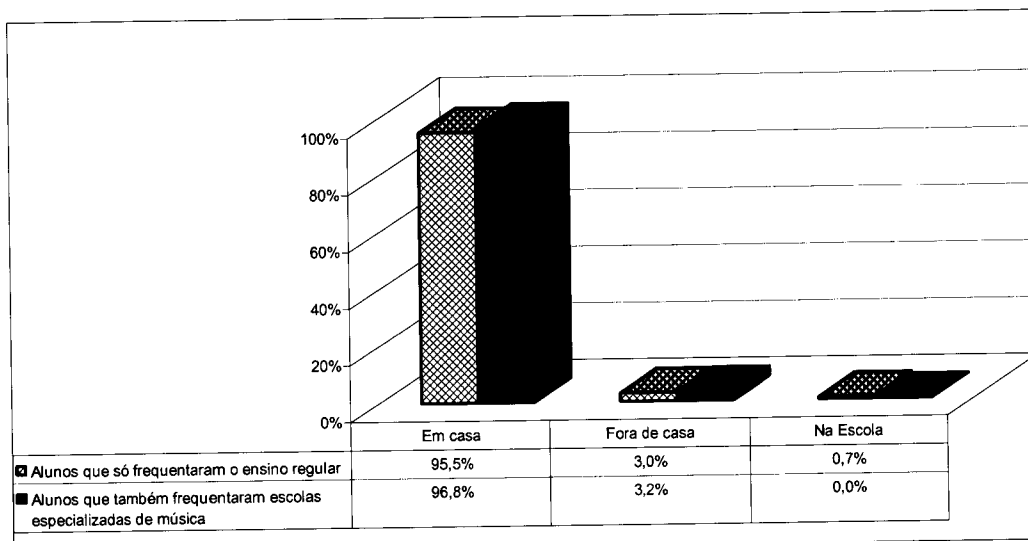


Figura 54 – Local onde ouvem mais música, por grupo de alunos, em percentagem.

6.6 - Qual a estação de rádio que habitualmente ouves?

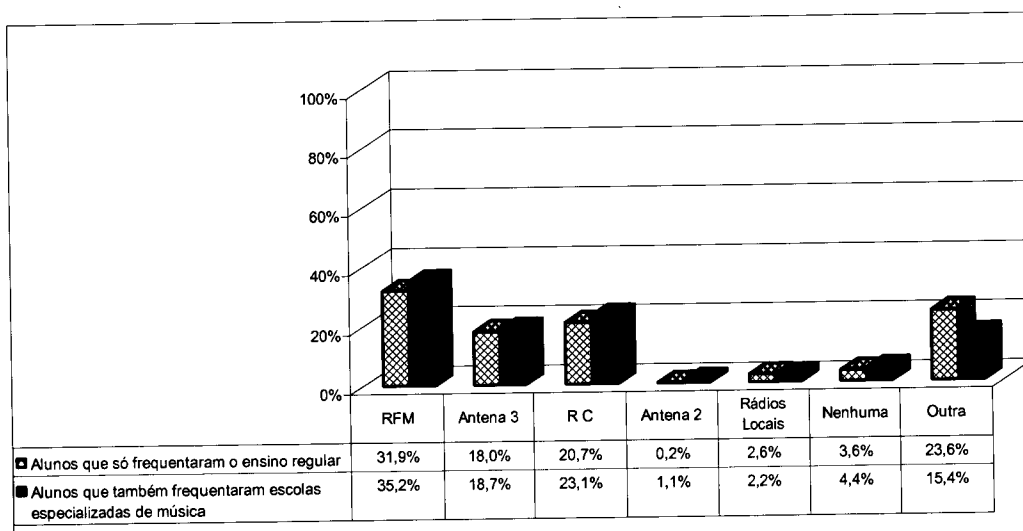


Figura 55 – Sintonização de estações de rádio, por grupo de alunos, em percentagem.

Relativamente ao grupo de alunos que só frequentou o ensino regular verificou-se que a maior parte (31,9%) ouvia habitualmente a “RFM” e a estação de rádio menos sintonizada era a “Antena 2”, com 0,2%.

Dentre as rádios mais ouvidas por este grupo de respondentes, encontraram-se ainda a “Rádio Comercial” (20,7%) e a “Antena 3” (18%). Salienta-se ainda a fraca percentagem (2,6%) atingida na hipótese de resposta

“rádios locais”. Na opção “outra”, preenchida por 23,6% dos inquiridos (n=160), a “Rádio Cidade” obteve um valor percentual de cerca de 70%.

Constatou-se ainda que 3,6% dos inquiridos não tinham por hábito ouvir rádio.

Os dados relativos ao grupo de alunos que frequentou uma escola especializada de música mostraram-se muito similares aos apurados no outro grupo de inquiridos. Assim, a maior parte (35,2%) ouvia habitualmente a “RFM” e a estação de rádio menos sintonizada foi, mais uma vez, a “Antena 2” (1,1%). No tocante às demais rádios, as mais ouvidas por este grupo de respondentes, continuaram a ser as “Rádio Comercial” (23,1%) e a “Antena 3” (18,7%). A hipótese de resposta “rádios locais” obteve a fraca percentagem de 2,2%.

Na opção “outra”, preenchida por 15,4% dos inquiridos foi eleita a “Rádio Cidade” como a mais ouvida e 4,4% destes alunos revelaram que habitualmente não ouviam “nenhuma” rádio.

6.7 - Qual o canal de televisão que vê habitualmente?

No concernente às televisões, os resultados entre os dois grupos de respondentes mostraram não ter sido tão consensuais como os da questão anterior, nomeadamente no que se refere às preferências manifestadas em relação ao canal aberto.

Para os grupo de alunos que só frequentou o ensino regular o canal aberto preferido, para 37,3%, foi a “SIC”. A “TVI” foi a preferida para 31,5% dos colegas que frequentaram uma escola especializada de música.

O canal que obteve o segundo lugar na lista de preferências, para os alunos do primeiro grupo, foi a “TVI” (28,4%), enquanto que o segundo grupo de respondentes atribuiu o mesmo lugar à “SIC” (28,3%).

Relativamente aos canais temáticos, a “MTV”, na casa dos 20%, revelou ser o mais visto pelos respondentes, seguido de longe pelo “SOL MÚSICA”.

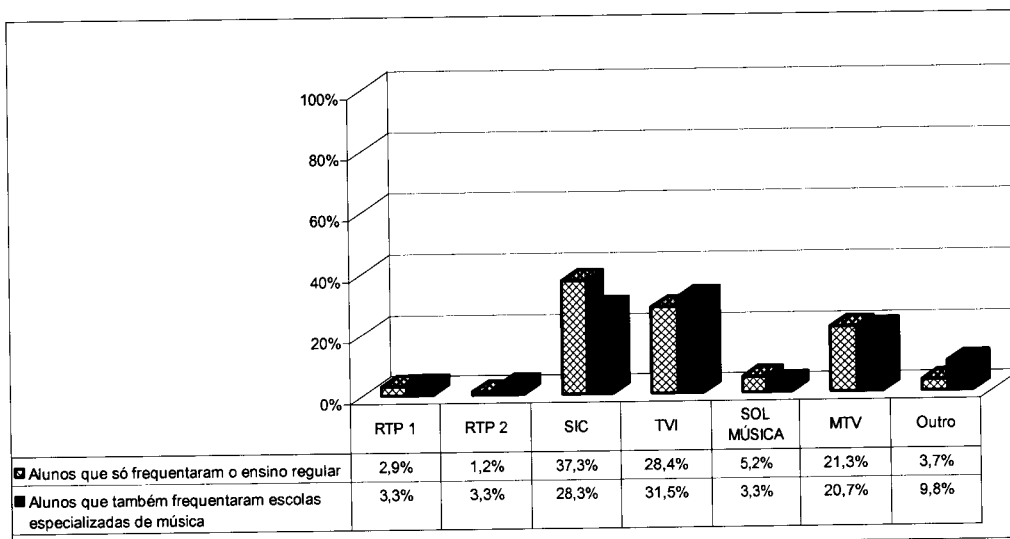


Figura 56 – Preferências relativas a canais de televisão, por grupo de alunos, em percentagem.

Na opção “outra” posicionaram-se, como os mais vistos, a “SIC Radical” e a “SPORT TV” atingido um valor percentual na casa de 1%.

Saliente-se que a “RTP2”, tendo em conta as situações relativas de todos os canais aqui focados, foi a que se posicionou no derradeiro lugar da lista de preferências dos inquiridos. Obteve 1,2% para os respondentes que só frequentaram o ensino regular e 3,3% para os outros).

6.8 - Costumas utilizar a Internet para procurar sites de música?

A maioria dos respondentes que só frequentou o ensino regular (51,8%) afirmou que utilizava a Internet “às vezes” para procurar *sites* de música; 20,8% disseram que a usavam “frequentemente” para tal efeito e 27,4% afirmaram “nunca” lhe lançar mão.

A maior parte dos inquiridos que frequentou uma escola especializada de música (44,9%), por seu lado, revelou que “às vezes” recorria à Internet para pesquisar *sites* de música. 17,3% afirmaram que “nunca” o faziam e 37,8% disseram que a utilizavam “frequentemente”.

Apurou-se que os alunos que frequentaram uma escola especializada de música utilizavam significativamente mais a Internet para procurar *sites* de música que os restantes colegas ($p < 0,001$).

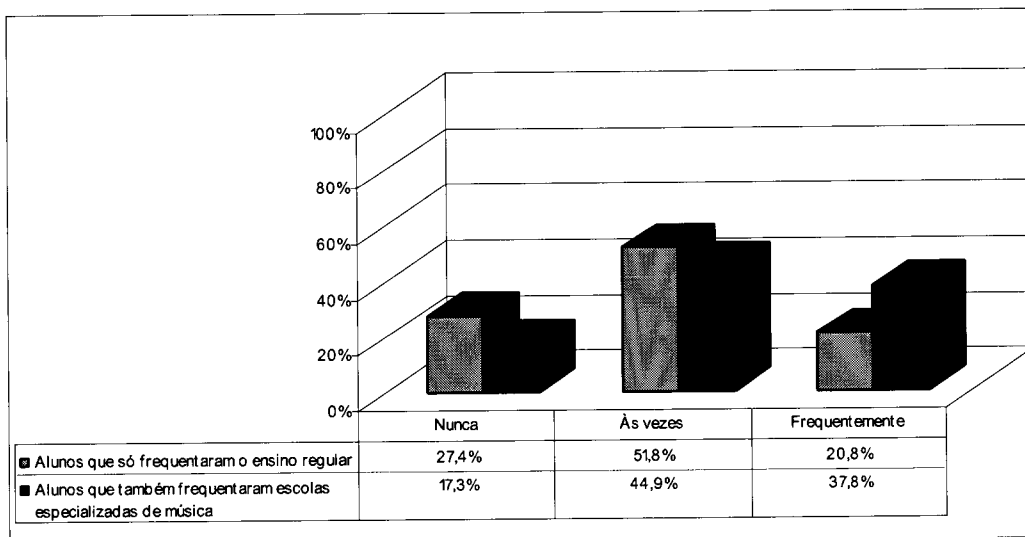


Figura 57 – Frequência de utilização da Internet, por grupo de alunos, em percentagem.

6.9 - Compras habitualmente literatura de música?

Do grupo de alunos que só frequentaram o ensino regular, a maioria (60,7%) afirmou que “nunca” comprava livros, revistas ou jornais de música. 34% disseram que “às vezes” compravam alguma literatura e 5,3% declararam que “frequentemente” o faziam.

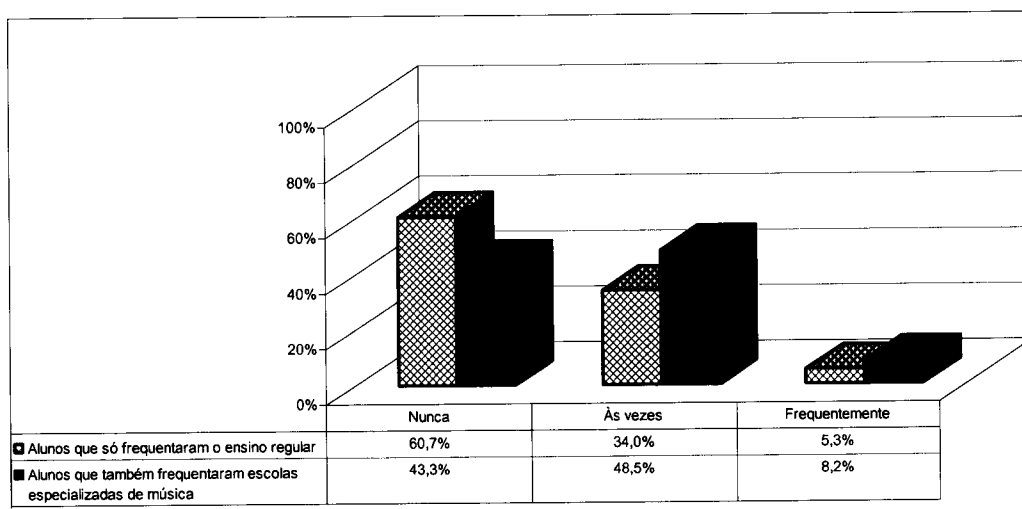


Figura 58 – Níveis de aquisição de literatura musical, por grupo de alunos, em percentagem.

A grande parte do grupo de inquiridos que frequentou uma escola especializada de música revelou que “às vezes” (48,5%) e “nunca” (43,3%)

adquiriria literatura musical, enquanto que 8,2% disseram que o faziam “frequentemente”.

Constatou-se que os alunos que frequentaram uma escola especializada de música compravam significativamente mais literatura de música que os outros ($p=0,002$).

6.10 - Costumas participar em actividades musicais fora da Escola?

A maioria dos respondentes afirmou que “nunca” costuma participar em actividades musicais fora da Escola. A segunda maior frequência de resposta recaiu na opção “às vezes” e a menos eleita foi a hipótese de resposta “frequentemente”.

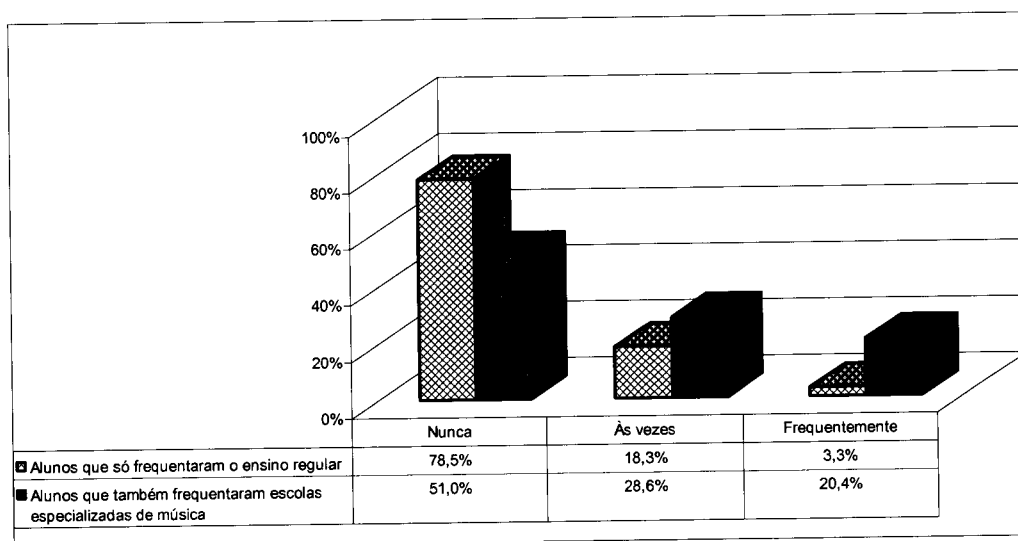


Figura 59 – Grau de participação em actividades musicais fora da Escola, por grupo de alunos, em percentagem.

Verificou-se que os alunos que frequentaram uma escola especializada de música costumavam participar significativamente mais em actividades musicais fora da escola que os outros ($p<0,001$).

6.11 - Fazes parte de algum Grupo/Colectividade/Associação Cultural (...) que desenvolve/promove actividades ligadas à música?

A maioria dos respondentes garantiu que “não” fazia parte de qualquer Grupo, Colectividade ou Associação Cultural que desenvolvesse actividades musicais.

Do grupo de alunos que só frequentou o ensino regular, apenas 11% testemunharam que se encontravam ligados a uma organização que promovia ou desenvolvia actividades ligadas à música enquanto que, relativamente aos seus colegas que frequentaram uma escola especializada de música, se obtiveram melhores valores percentuais (29,6%).

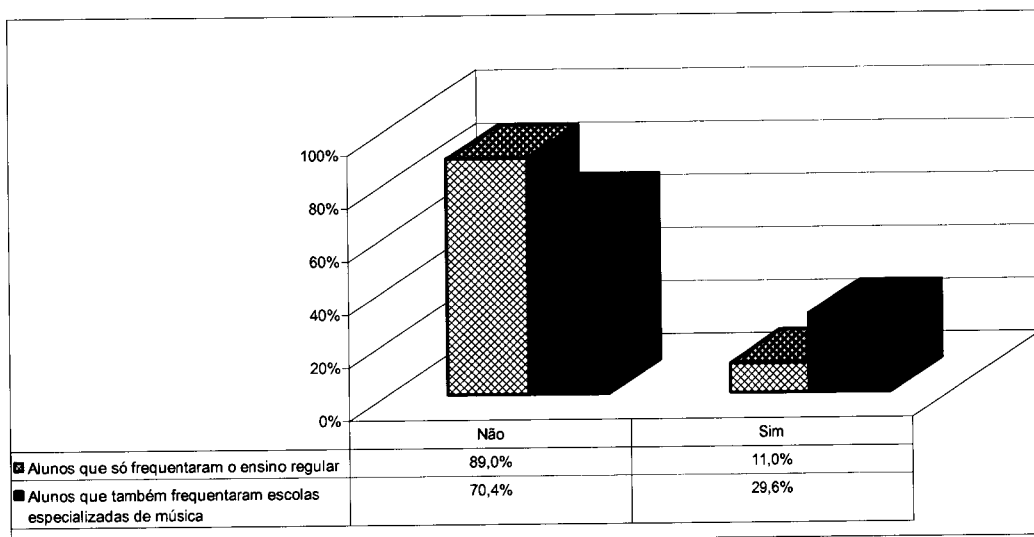


Figura 60 – Níveis de participação em grupos, colectividades, associações (...) que desenvolvam ou promovam actividades ligadas à Música, por grupo de alunos, em percentagem.

Constatou-se que os alunos que frequentaram uma escola especializada de música se encontravam significativamente mais inseridos em Grupos, Colectividades ou Associações Culturais que desenvolviam/promoviam actividades ligadas à música ($p < 0,001$).

Em síntese, a maioria dos respondentes afirmou que “às vezes” ia a concertos ou espectáculos musicais mas “nunca” assistira a um concerto de música clássica. “Frequentemente” comprava CD’s, cassetes ou DVD’s de música que habitualmente ouvia “em casa”.

Também em casa, a maior parte dos inquiridos revelou que a rádio que mais ouvia era a “RFM” e a que menos sintonizava era a “Antena 2”.

Os canais de televisão que privilegiava eram a “SIC” - para os alunos que só frequentaram o ensino regular - e a “TVI” - para os alunos que frequentaram uma escola especializada de música. A RTP2 era o canal menos visto por todos os inquiridos.

No que concerne às preferências musicais, a maioria dos inquiridos “detestava” música Pimba; “detestava” ou “não gostava” de música clássica; “não gostava” ou “gostava pouco” de *Jazz*. Por oposição, a maioria dos alunos “gostava muito” de *Hip-Hop* e a maior parte “gostava” de *Rock*.

De salientar ainda que a maioria dos alunos revelou que “nunca” participava em actividades musicais fora da Escola e “não” fazia parte de qualquer grupo, colectividade ou Associação Cultural que desenvolvesse e/ou promovesse actividades ligadas à música.

Apuraram-se diferenças estatisticamente significativas - de discriminação positiva - entre os respondentes que frequentaram uma escola especializada de música e os outros no concernente à utilização da Internet para a procura de *sites* de música, na aquisição de literatura musical, na participação em actividades musicais fora da Escola e em relação ao fazer parte ou não de algum grupo, colectividade ou Associação Cultural que desenvolvesse e/ou promovesse actividades ligadas à música. Verificou-se também que os alunos que frequentaram uma escola especializada de música gostavam significativamente mais de música clássica do que os colegas.

2.4 - Diferenças e semelhanças entre alunos do Litoral e do Interior

Portugal continua a ser um país de contrastes; é recorrente ouvir-se falar de assimetrias e nas tentativas encetadas para correcção das mesmas. Ao nível da Educação, as estatísticas demonstram a existência de discrepâncias entre escolas do interior e do litoral, das áreas rurais e das áreas urbanas.

No intuito de se apurar o que ocorre no domínio da “música” nos contextos escolar e extra-escolar, recorreu-se a uma nova organização geral dos respondentes a fim de se obterem novos indicadores que permitissem um conhecimento mais profundo acerca das dicotomias: alunos que frequentam escolas do interior - alunos que frequentam escolas do litoral, e alunos que frequentam escolas do meio rural - alunos que frequentam escolas urbanas.

Em relação à 1ª parte do Instrumento de recolha de dados verificou-se uma grande homogeneidade nas frequências de resposta obtidas, em média, quer pelos alunos que frequentavam escolas do Litoral, quer pelos colegas do Interior. Em 96,2% das questões não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre as respostas duns e doutros.

Apuraram-se somente duas situações em que se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de alunos e ambas as questões pertenciam ao Conceito Forma onde fora solicitado aos respondentes que identificassem e ordenassem, a partir dos excertos musicais ouvidos, a música representativa de diferentes épocas:

- na questão referente à identificação e ordenação do excerto representativo do período “Clássico”, verificou-se que os alunos do Interior, em média, apresentaram uma frequência de resposta correcta significativamente superior à dos colegas. ($p=0,001$);

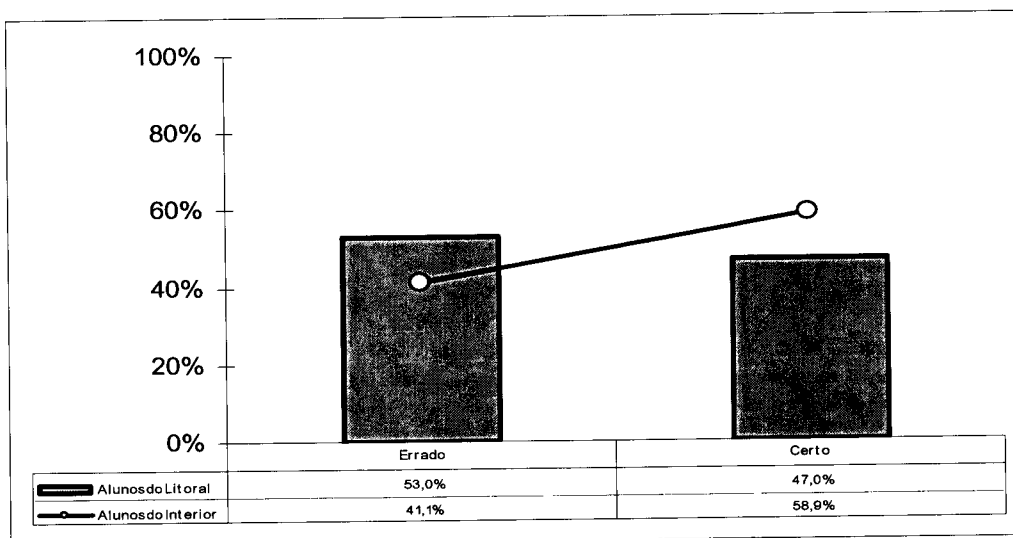


Figura 61 – Identificação da música representativa da época clássica, por grupo de alunos, em percentagem.

- na questão correspondente à identificação e ordenação do excerto representativo da “Renascença”, constatou-se que os alunos do Litoral, em média, expuseram uma frequência de resposta certa significativamente superior do que os seus colegas do Interior ($p=0,001$).

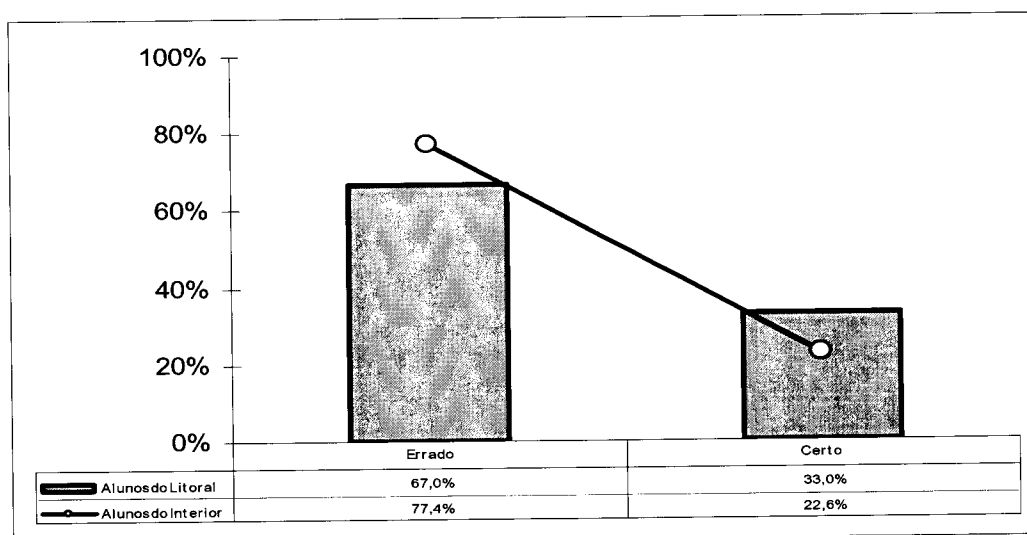


Figura 62 – Identificação da música representativa da renascença, por grupo de alunos, em percentagem.

No entanto, ainda que em mais nenhuma situação se tenham verificado diferenças estatisticamente significativas nas médias observadas entre os alunos do Interior e os do Litoral, no geral, constatou-se que os alunos do Interior do país apresentaram melhores resultados do que os outros, ou seja, em 55,5% das questões propostas nesta parte do Questionário, os alunos do Interior obtiveram melhores médias de acerto do que os seus colegas do Litoral.

No que respeita à 2ª parte do Questionário, à semelhança do que aconteceu na 1ª parte, na maioria das respostas (81,5%), em média, não se constatou a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de respondentes; elas só se verificaram, entre os dois grupos de alunos, nas seguintes situações:

- na questão "1.4 – Qual a área de estudos que escolheste no 10º ano?"

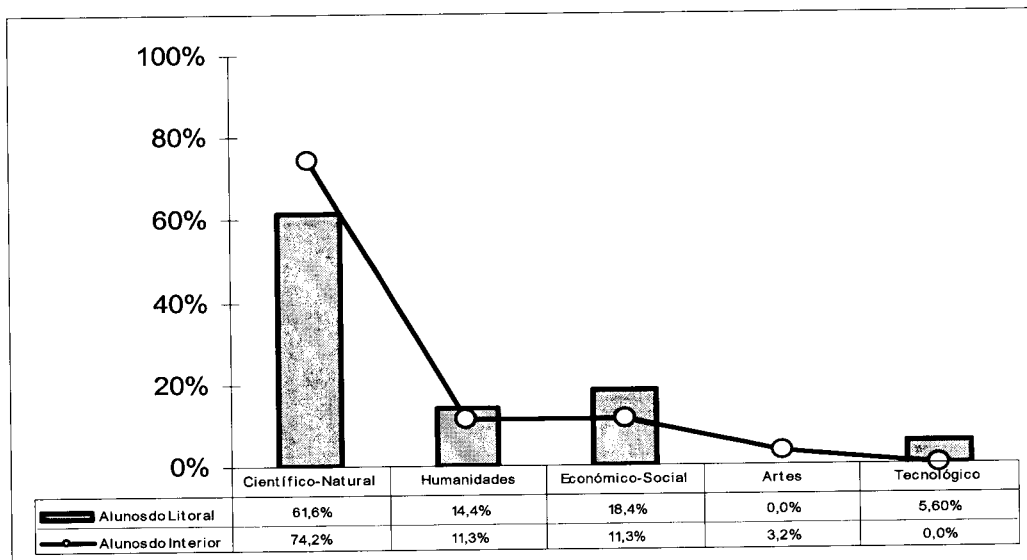


Figura 63 – Áreas de opção escolhidas no 10º ano de escolaridade, por grupo de alunos, em percentagem.

Apurou-se que, tanto os alunos do Litoral como os do Interior escolheram, maioritariamente, a área de "científico-natural". A área das "artes" não foi escolhida (ou não foi proporcionada) por qualquer respondente do Litoral e na área do "tecnológico" não existia nenhum inquirido que habitasse no Interior que a frequentasse.

Tomando em consideração as percentagens totais obtidas apurou-se que 69,1% dos inquiridos frequentavam a área de "científico-natural", 14,2% haviam escolhido a área de "económico-social", 12,5% tinham optado pela área de "humanidades", 2,3% estudavam na área do "tecnológico" e na área das "artes" cursavam 1,9% do total dos respondentes (n=15).

A partir destes dados, é possível constatar que os alunos do Interior se concentraram sobretudo nas áreas de "científico-natural e de "humanidades" enquanto que os alunos do litoral se apresentaram mais repartidos pelas cinco áreas de estudo e que a diferença nestas escolhas é estatisticamente significativa ($p < 0,001$).

- na questão "1.5 – Profissão dos Pais", no que se referia à profissão da mãe:

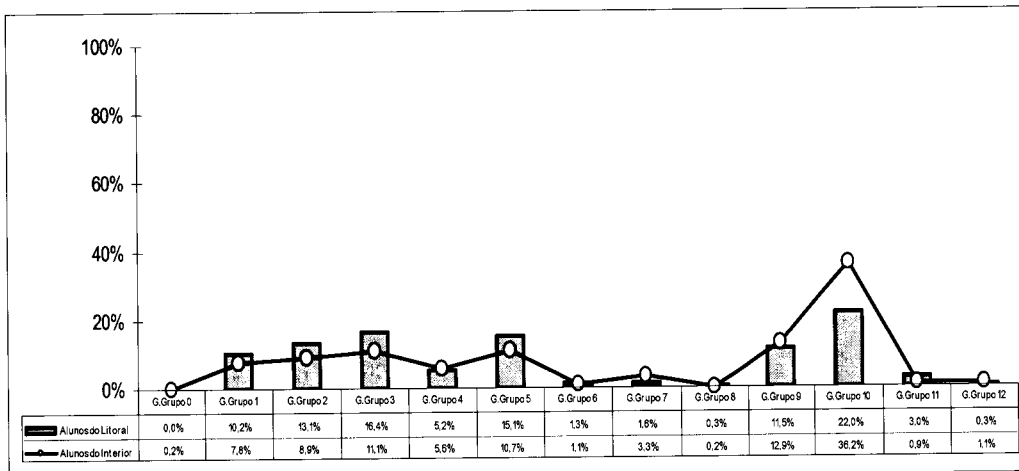


Figura 64 – Profissão da “Mãe”, por grupo de alunos, em percentagem.

A hipótese que obteve maior frequência de resposta, por ambos os grupos de respondentes, foi a que correspondia ao “Grande Grupo 10 – Domésticas”.

Entretanto, a figura 64 mostra que as profissões das mães dos alunos do Litoral se enquadram naquelas que, socialmente, são consideradas de “mais importantes”, enquanto que as respostas obtidas pelo grupo de alunos que frequentavam escolas do Interior enfatizaram as profissões socialmente menos “importantes” e que a diferença observada nesse âmbito se revelou estatisticamente significativa ($p < 0,001$).

- na questão “1.10 – Em casa, que aparelho usas com mais frequência para ouvires música?”

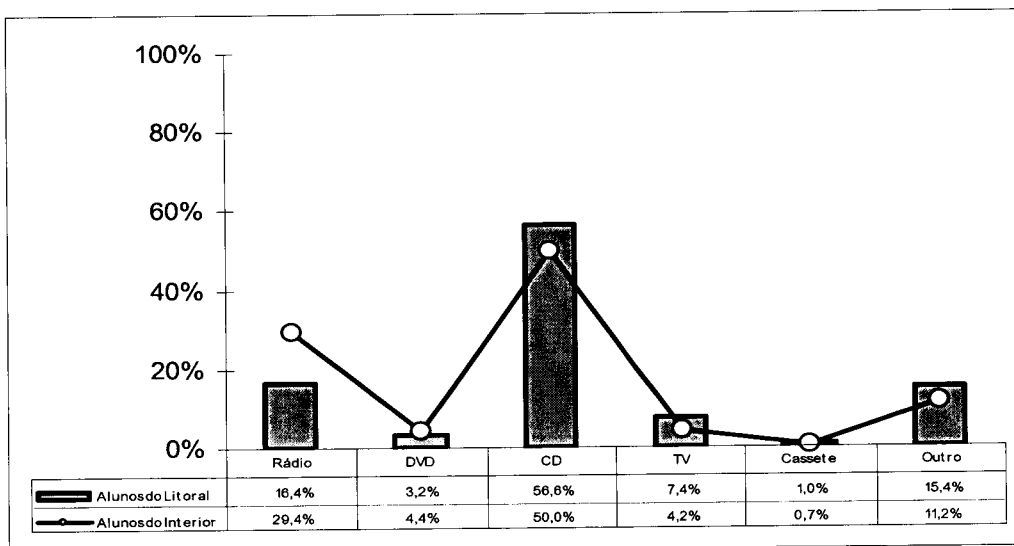


Figura 65 – Tipo de aparelhos usados em casa para ouvir música, por grupo de alunos, em percentagem.

Relativamente a esta questão, claramente, os alunos que frequentavam escolas do Interior, utilizavam mais o rádio para habitualmente ouvir música do que os seus colegas do Litoral; estes, por sua vez, ouviam mais música através de CD ou de TV do que os colegas do Interior.

Constatou-se também que a diferença nas escolhas feitas pelos dois grupos de respondentes se revelou estatisticamente significativa ($p < 0,001$).

- na questão “3.2 – De um modo geral, que apreciação fazes das aulas de Educação Musical que tiveste ao longo dos nove anos?”

A figura seguinte mostra que, à medida que se progride nas hipóteses de resposta, os alunos do Interior, em média, escolheram as opções que traduziam uma melhor apreciação às aulas de música.

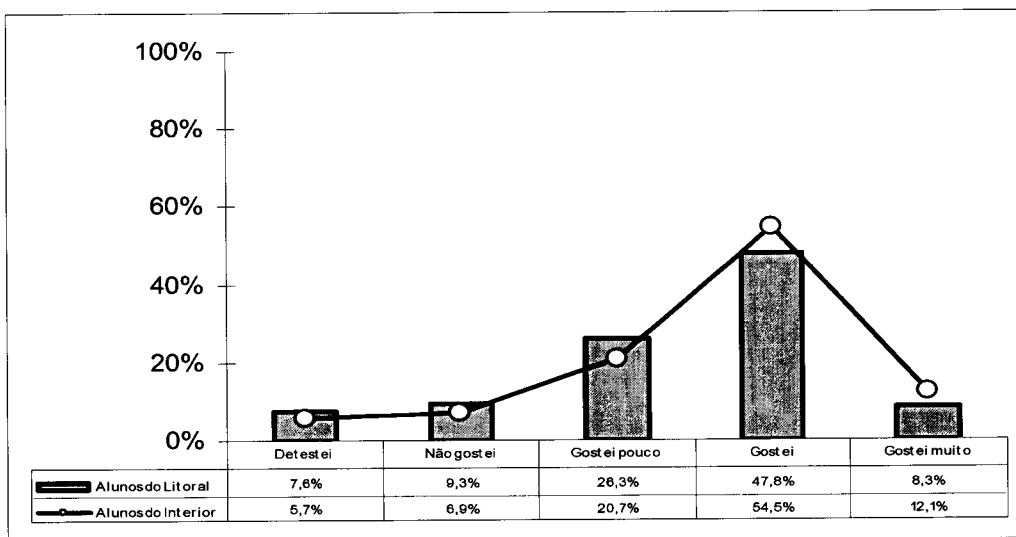


Figura 66 – Apreciação das aulas de Educação Musical ao longo da escolaridade básica obrigatória, por grupo de alunos, em percentagem.

A diferença de médias (alunos do Litoral $m=3,38$; alunos do Interior $m=3,60$) revelou-se estatisticamente significativa ($p=0,004$).

- na questão “3.3 – Gostavas de continuar a ter aulas de Educação Musical no Secundário?”

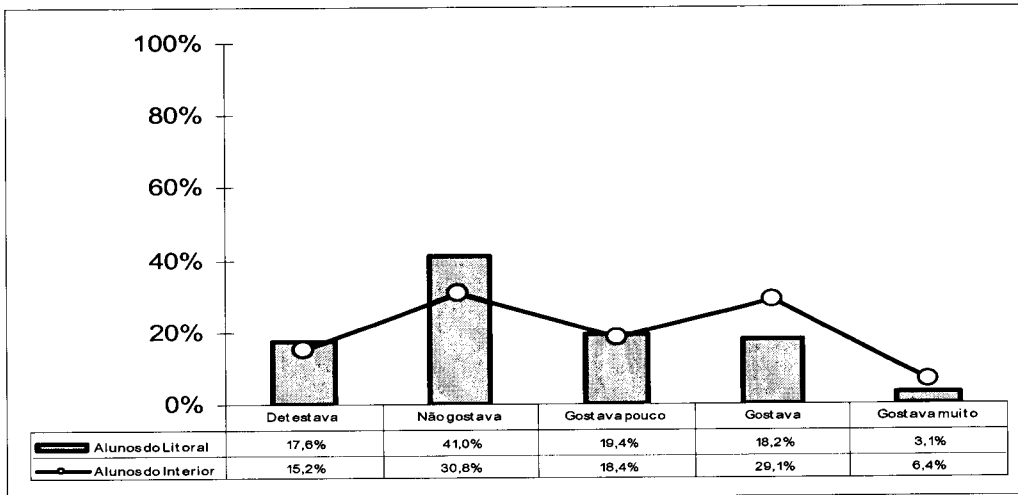


Figura 67 – Perspectivas de continuidade de aulas de música no ensino secundário, por grupo de alunos, em percentagem.

Tal como na questão anterior, é visível, através da figura 68, que os alunos que frequentavam escolas do Interior gostavam mais de continuar a ter aulas de Educação Musical no ensino secundário do que os seus colegas do Litoral.

As médias encontradas (alunos do Litoral $m=2,46$; alunos do Interior $m=2,81$) demonstraram que a diferença entre os dois grupos de alunos é estatisticamente significativa ($p<0,001$).

- na questão "5.10 – O que pensas da profissão: Professor de Música?"

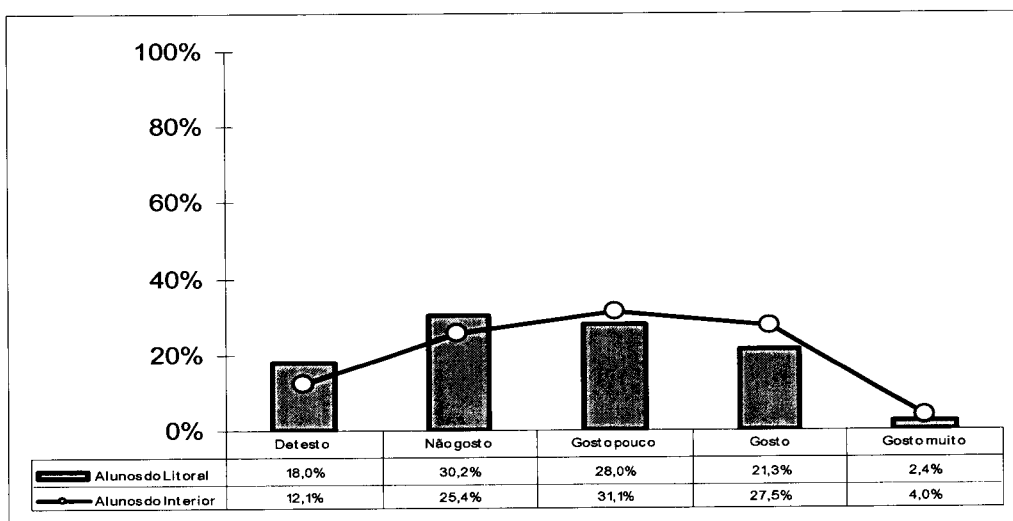


Figura 68 – Opinião acerca da profissão de Professor de Música, por grupo de alunos, em percentagem.

Os alunos que frequentavam escolas do Interior demonstraram uma melhor apreciação acerca da profissão “professor de música” do que os colegas das escolas do Litoral.

Constatou-se que a diferença de médias obtidas entre os dois grupos de respondentes (alunos do Litoral $m=2,60$; alunos do Interior $m=2,86$) era estatisticamente significativa ($p=0,001$).

- na questão “6.1 – Costumas ir a Concertos ou Espectáculos Musicais?”

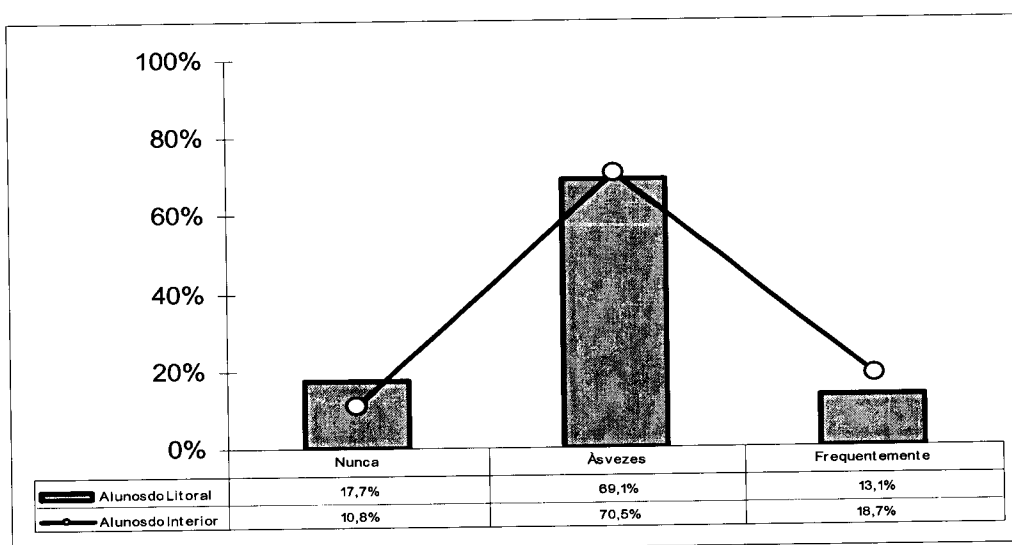


Figura 69 – Grau de frequência de assistência a Concertos ou Espectáculos Musicais, por grupo de alunos, em percentagem.

Os alunos das zonas do Litoral vão menos vezes a concertos e a espetáculos musicais que os seus colegas do Interior.

O apuramento das médias obtidas a partir dos dois grupos de respondentes (alunos do Litoral $m=1,95$; alunos do Interior $m=2,08$) revelou que a sua diferença se constituía estatisticamente significativa ($p=0,002$).

- na questão “6.7 – Qual o canal de televisão que vês habitualmente?”

Os alunos das zonas do Interior viam mais os canais “abertos” do que os seus colegas do Litoral; estes, por sua vez, habitualmente, utilizavam os canais temáticos, possivelmente porque nesta faixa do país a televisão por cabo se encontrar mais disseminada do que no Interior.

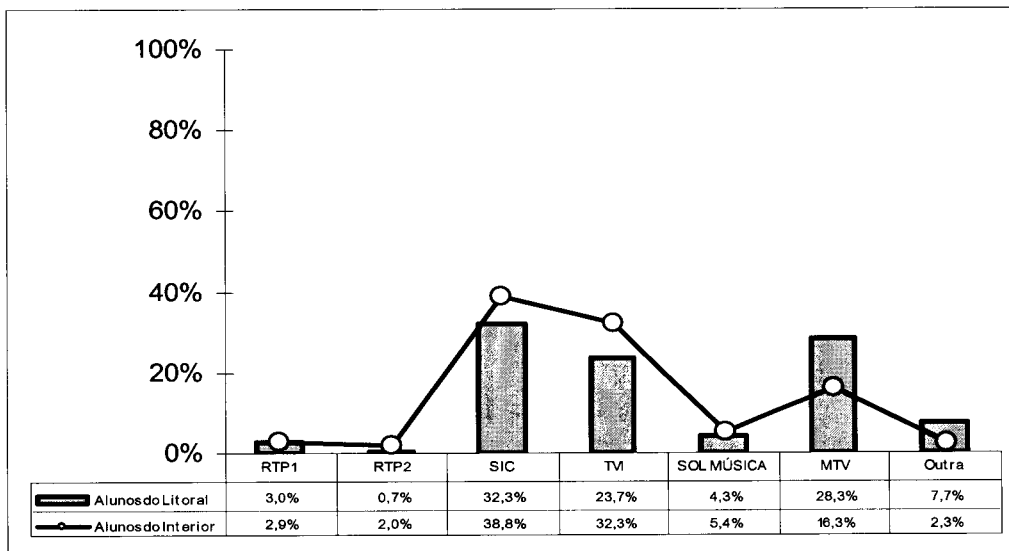


Figura 70 – Canais de televisão habitualmente vistos, por grupo de alunos, em percentagem.

Dentre todas as opções de resposta, o canal 2 da RTP foi o que revelou menores índices de audiência, tanto pelo grupo de alunos que frequentava escolas do Litoral, como pelos outros, embora fossem os alunos do Interior quem o viam com maior regularidade.

Constatou-se também que a diferença observada nestas escolhas é estatisticamente significativa ($p < 0,001$).

Há ainda a salientar o facto de terem existido diferenças estatisticamente significativas no concernente à questão 6.4 (relativa às preferências musicais dos respondentes), tendo em consideração as médias obtidas nas respostas dadas pelos dois grupos de respondentes.

A figura seguinte mostra as médias obtidas em cada um dos “estilos musicais” dados como hipóteses de resposta, relativamente ao grau de preferência manifestado por cada grupo de alunos. Constatou-se que os alunos que frequentavam escolas do Litoral, em relação aos seus colegas do Interior, mostraram gostar mais de «jazz» e «hip-hop».

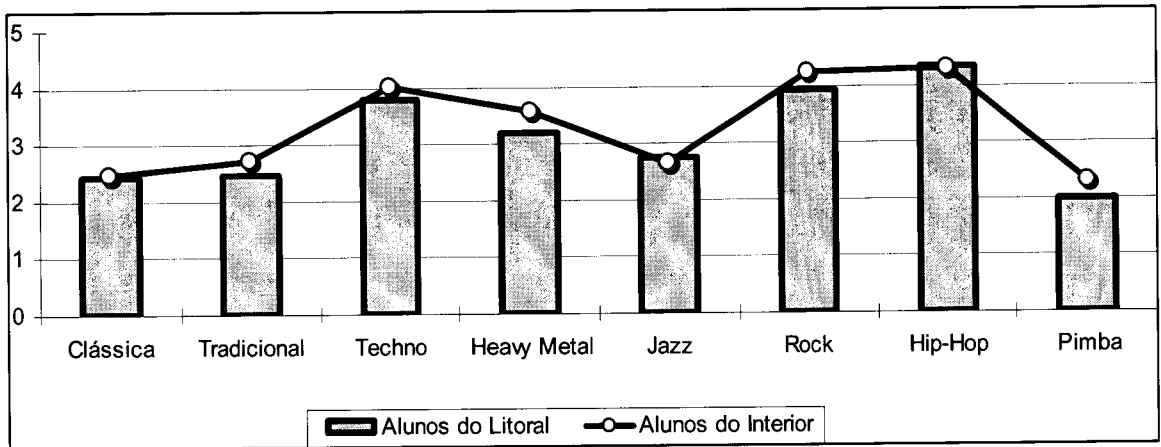


Figura 71 – Preferências relativas a estilos/gêneros musicais, por grupo de alunos, em média.

Nos demais “estilos musicais” os respondentes do Interior mostraram maior preferência pela música «clássica», «tradicional», «heavy metal», «rock» e «pimba» do que os seus colegas.

Apurou-se que os alunos do Interior escolheram significativamente mais os seguintes “estilos musicais”: «música tradicional» ($p=0,005$); «heavy metal» e «rock» ($p<0,001$) e «pimba» ($p=0,003$).

Apesar de não ter existido mais situações em que as diferenças entre médias fossem estatisticamente significativas, foi possível constatar que os alunos que frequentavam escolas do Interior, em média, eram mais velhos, tinham menos irmãos e os seus progenitores eram mais novos; possuíam mais instrumentos musicais em casa embora tocassem menos e tinham menos gente na família que tocasse um instrumento musical; tiveram mais “aulas de música” durante a escolaridade básica e recorreram, em maior número, a escolas especializadas de música; disseram ter tido melhores notas, consideraram-se melhores alunos e colocaram a disciplina de Educação Musical em lugares mais cimeiros em relação às demais disciplinas do currículo; afirmaram que nas escolas que frequentaram foram promovidas mais iniciativas musicais e que nelas participaram com mais regularidade; assistiram com menor regularidade a concertos e espectáculos musicais, adquiriram menos discografia e utilizaram menos a Internet na procura de assuntos musicais; em contrapartida, participaram em mais actividades musicais realizadas fora da Escola e disseram pertencer mais a associações, grupos e colectividades que promoviam/desenvolviam esse tipo de eventos do que os alunos que frequentavam escolas do Litoral.

No grupo de questões “Tu e a Música” constatou-se que os alunos que frequentavam escolas do Litoral disseram que gostavam mais de música, de ouvir música e de dançar do que os seus colegas do Interior.

Ao invés, os alunos das escolas do Interior afirmaram que gostavam mais de cantar, de fazer parte de um grupo musical, de ter uma profissão a tempo inteiro ou em *part-time* ligada à música e de vir a ser professores de música do que os alunos das escolas do Litoral.

2.5 - Diferenças e semelhanças entre alunos dos meios Urbano e Rural

Em relação à 1ª parte do Questionário, em 96,2% das respostas não se verificou a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de respondentes.

Apenas em duas das questões tal sucedeu: uma delas, integrada no Conceito Timbre, correspondia à identificação, a partir da imagem e da audição do seu timbre, do instrumento “tuba”.

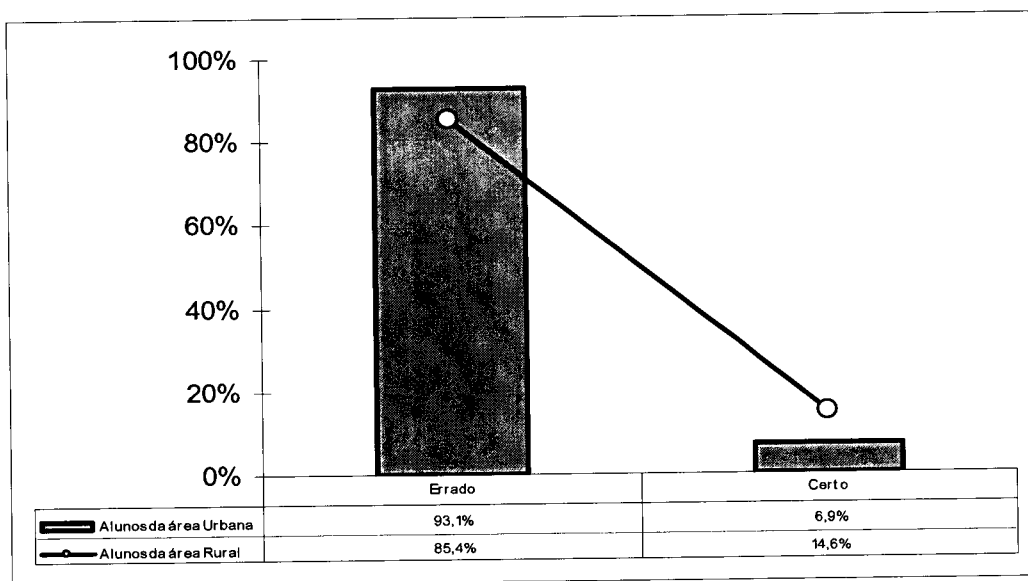


Figura 72 – Identificação do instrumento “tuba”, por grupo de alunos, em percentagem.

Nesta resposta apurou-se que os alunos provenientes do meio rural, em média, identificaram significativamente mais o instrumento em causa do que os seus colegas do meio urbano ($p < 0,001$).

A outra questão, pertencente ao Conceito Forma, dizia respeito à identificação e ordenação do excerto representativo da “Renascença”.

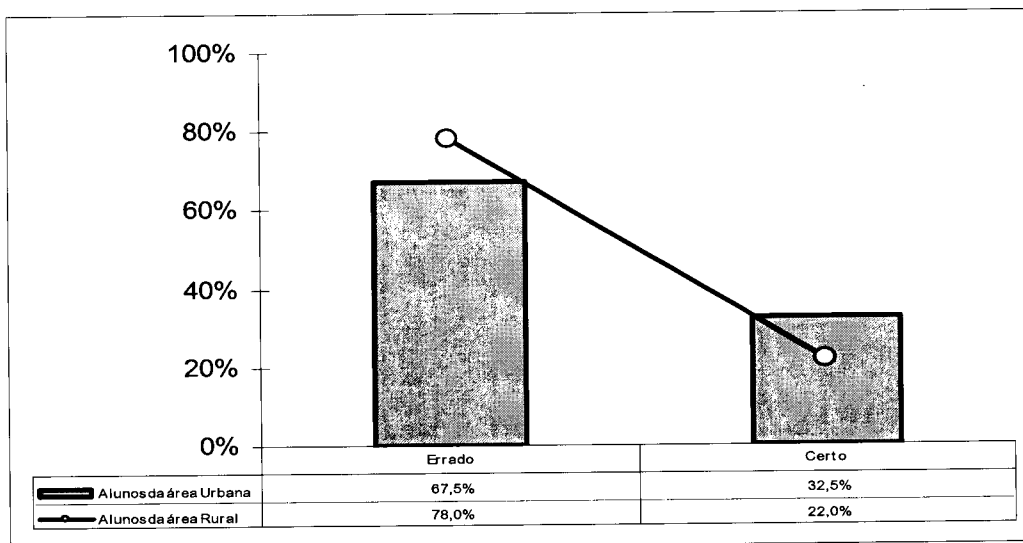


Figura 73 – Identificação da música da Renascença, por grupo de alunos, em percentagem.

Desta feita, foram os alunos que frequentavam escolas Urbanas que responderam mais acertadamente, sendo a diferença estatisticamente significativa ($p = 0,001$).

Nas restantes questões, apurou-se que os alunos dos meios rurais revelaram um melhor desempenho que os seus colegas, tendo obtido melhores médias de acerto em cerca de 45% das respostas contra os 35,8% alcançados pelos seus colegas.

Relativamente à 2ª parte do Questionário, identificaram-se diferenças estatisticamente significativas em relação às médias apuradas, apenas em 14,6% das respostas dadas pelos dois grupos de alunos. As situações em que tal sucedeu foram as seguintes:

- questão "1.5 – Profissão dos Pais", no que se referia à profissão do pai:

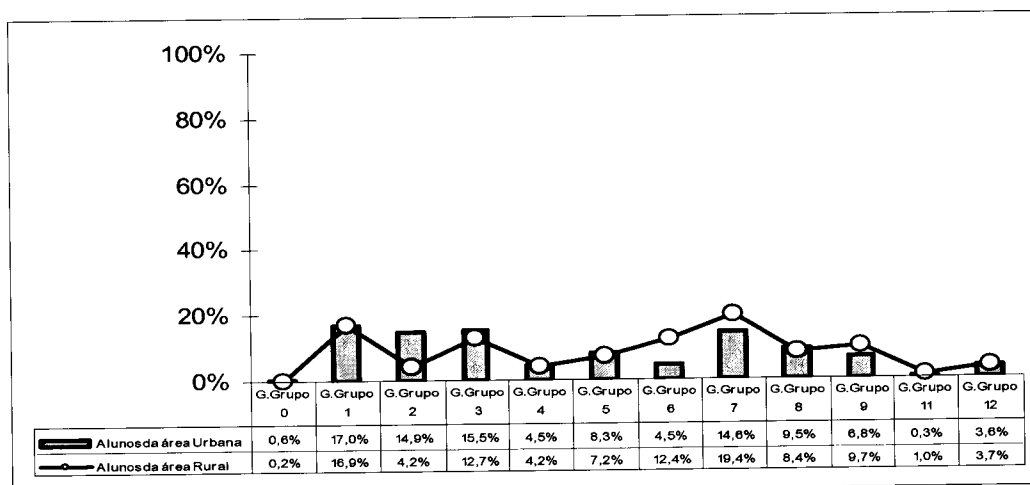


Figura 74 – Profissão da “Pai”, por grupo de alunos, em percentagem.

Nesta resposta constata-se que, à medida que se vai avançando para grupos de numeração mais elevada, a linha correspondente ao grupo de respondentes constituído pelos alunos que frequentava escolas do meio rural aparece mais destacada o que denota que os seus “pais” desenvolvam profissões “menos importantes”. Ao contrário, os colegas que frequentavam escolas do meio urbano disseram que os seus “pais” detinham profissões que, socialmente, são mais consideradas.

A diferença nestas escolhas revelou-se estatisticamente significativa ($p=0,002$).

- questão "1.5 – Profissão dos Pais", no que se referia à profissão da mãe:

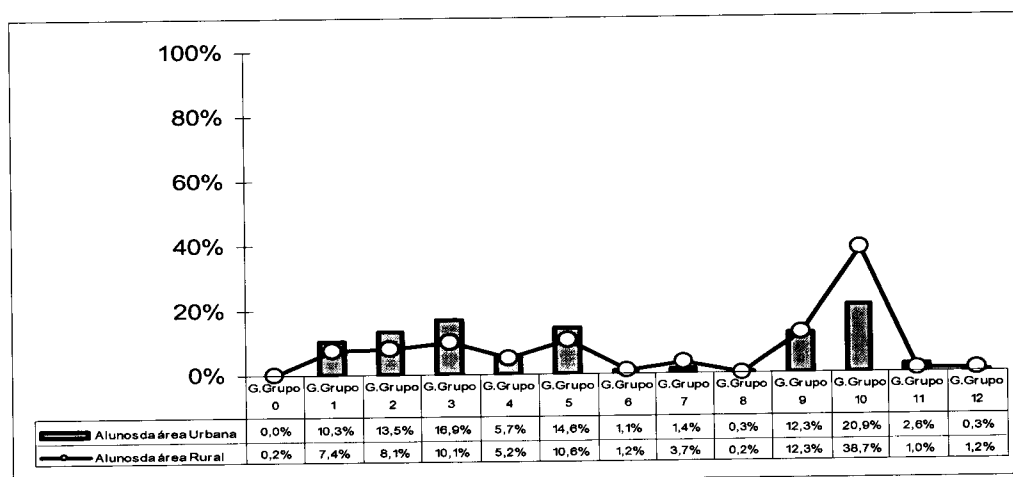


Figura 75 – Profissão da “Mãe”, por grupo de alunos, em percentagem.

Em relação à profissão das “mães”, além de ambos os grupos de respondentes terem declarado que a maior parte das suas mães eram “domésticas”, verificou-se a tendência observada na questão relacionada com a profissão dos “pais”, ou seja, as “mães” dos inquiridos que frequentavam escolas de áreas rurais exercem profissões socialmente “menos relevantes” que as “mães” dos alunos das áreas urbanas.

A diferença observada nestas escolhas é, também, estatisticamente significativa ($p < 0,001$).

- questão “3.2 – De um modo geral, que apreciação fazes das aulas de Educação Musical que tiveste ao longo dos nove anos?”

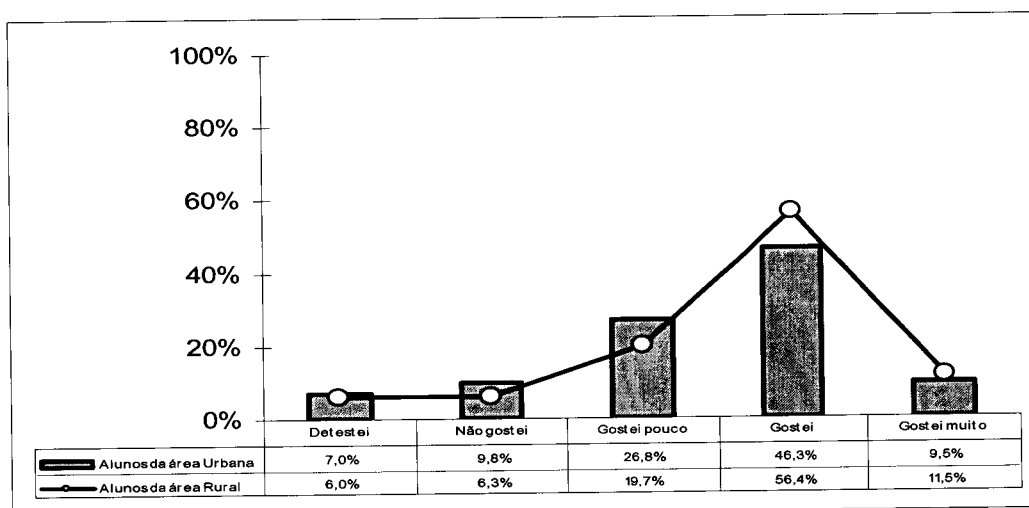


Figura 76 – Apreciação das aulas de Educação Musical ao longo da escolaridade básica obrigatória, por grupo de alunos, em percentagem.

Interpretando os dados apresentados na figura anterior, constata-se que, na evolução das hipóteses de resposta, os alunos dos meios rurais apresentaram, em média, uma melhor apreciação acerca da Educação Musical ao longo da escolaridade básica do que os seus colegas que frequentavam escolas inseridas em meios urbanos. A diferença alcançada na média das respostas dos dois grupos de respondentes mostrou ser estatisticamente significativa ($p = 0,005$).

- questão “3.3 – *Gostavas de continuar a ter aulas de Educação Musical no Secundário?*”

Pela leitura da figura seguinte pode concluir-se que os alunos dos meios rurais gostavam mais de continuar a ter Educação Musical no ensino secundário do que os seus colegas das áreas urbanas. A diferença entre as médias obtidas (alunos das áreas urbanas $m=2,50$; alunos das áreas rurais $m=2,81$) revelou-se estatisticamente significativa ($p<0,001$).

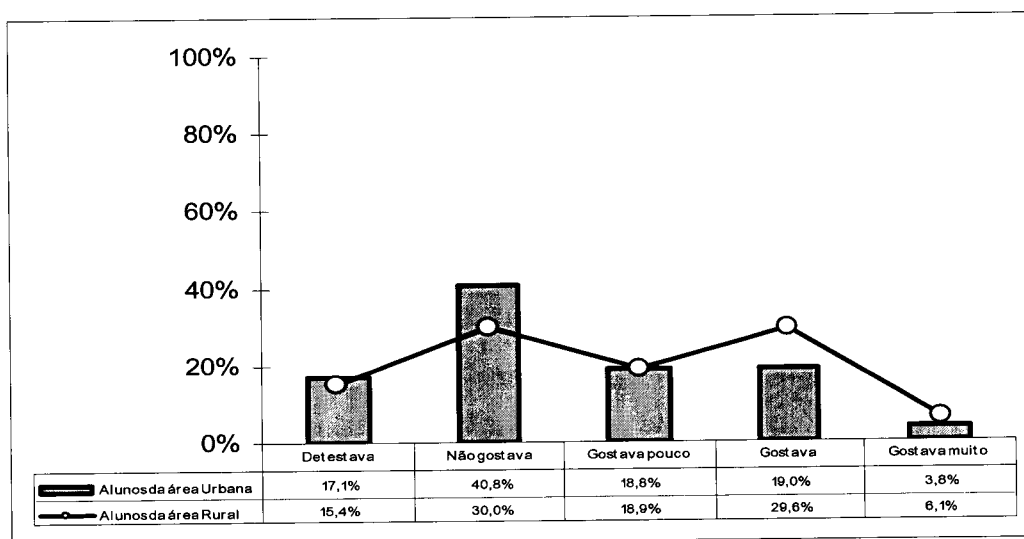


Figura 77 – Perspectivas de continuidade de aulas de música no ensino secundário, por grupo de alunos, em percentagem.

- questão “4.1 – *Segundo as tuas preferências, em que lugar colocarias a Educação Musical em relação às demais disciplinas?*”

Novamente os alunos que frequentavam escolas das áreas rurais atribuíram maior relevância à disciplina de Educação Musical do que os demais colegas. As médias das respostas dadas pelos dois grupos demonstraram que os alunos dos meios rurais colocavam a Educação Musical em lugares mais cimeiros do que os alunos das áreas urbanas e a diferença nestas escolhas é estatisticamente significativa ($p=0,003$).

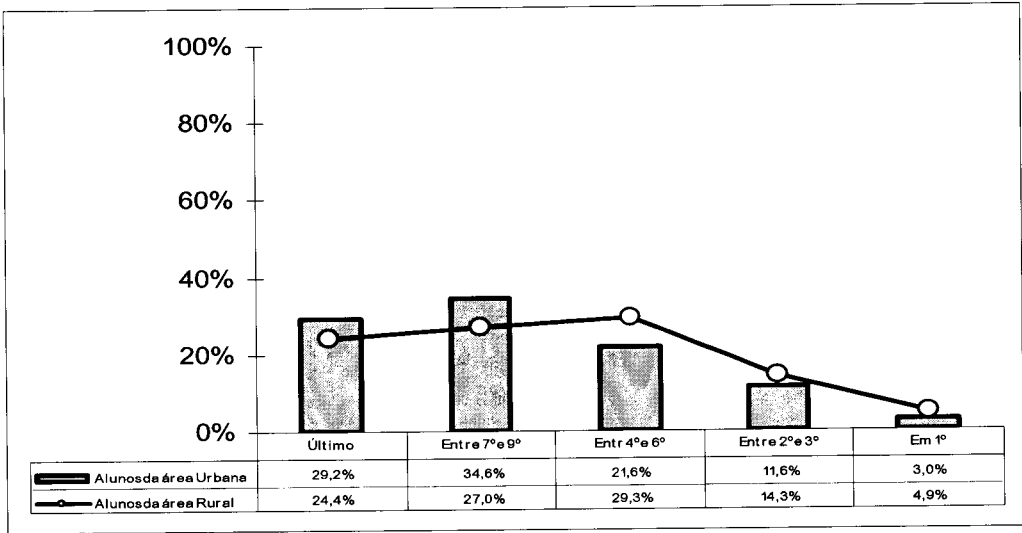


Figura 78 – Enquadramento da Educação Musical face às disciplinas que compõem o plano curricular, por grupo de alunos, em percentagem.

- questão "5.10 – O que pensas da profissão: Professor de Música?"

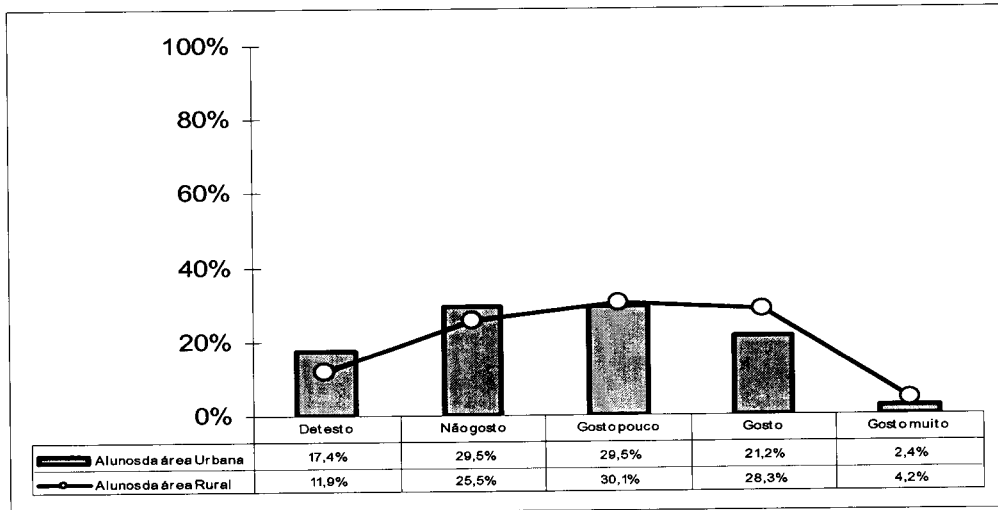


Figura 79 – Opinião acerca da profissão de Professor de Música, por grupo de alunos, em percentagem.

Mais uma vez se verificou que os alunos dos meios rurais apresentaram, em média, uma melhor opinião ($m=2,87$) acerca da profissão "professor de música" do que os seus colegas de zonas urbanas ($m=2,62$) e a diferença obtida mostrou ser estatisticamente significativa ($p=0,001$).

- questão “ 6.6 – Qual a estação de rádio que habitualmente ouves?”

Pela leitura da próxima figura pode constatar-se a forma como os dois grupos de respondentes se distribuiu por entre as hipóteses de resposta dadas. Ambos os grupos afirmaram que a estação de rádio que mais sintonizavam era a “RFM” e a que menos era escolhida era a “Antena 2”.

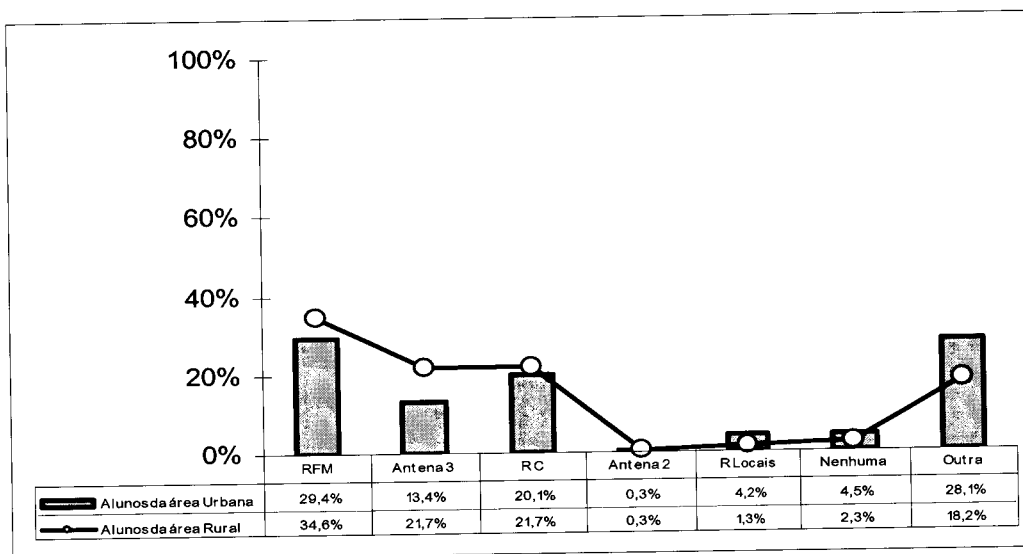


Figura 80 – Estações de rádio habitualmente sintonizadas, por grupo de alunos, em percentagem.

Os alunos das áreas rurais ouvem mais as estações “RFM”, “Antena 3” e “Rádio Comercial” do que os seus colegas.

Os alunos das áreas urbanas disseram que ouviam mais “Rádios Locais” ou “Outra” estação de rádio.

Relativamente à hipótese de escolha na opção “Nenhuma”, os alunos das áreas urbanas referiram escutar menos rádio que os seus colegas.

A diferença observada nas escolhas referentes a esta questão pelos dois grupos de respondentes revelou ser estatisticamente significativa ($p < 0,001$).

- questão “6.7 – Qual o canal de televisão que vês habitualmente?”

A figura seguinte ilustra a forma como os alunos dos dois grupos responderam a esta questão. Dentre todos os canais referenciados, o menos visto habitualmente, por ambos os grupos, é a RTP 2; ainda assim foram os alunos do meio rural quem mais a sintonizou. Esses alunos demonstraram que

viam, sobretudo, os canais abertos. Pelo contrário, os alunos do meio urbano, por razões já anteriormente aduzidas, preferem ver canais temáticos, difundidos através de cabo.

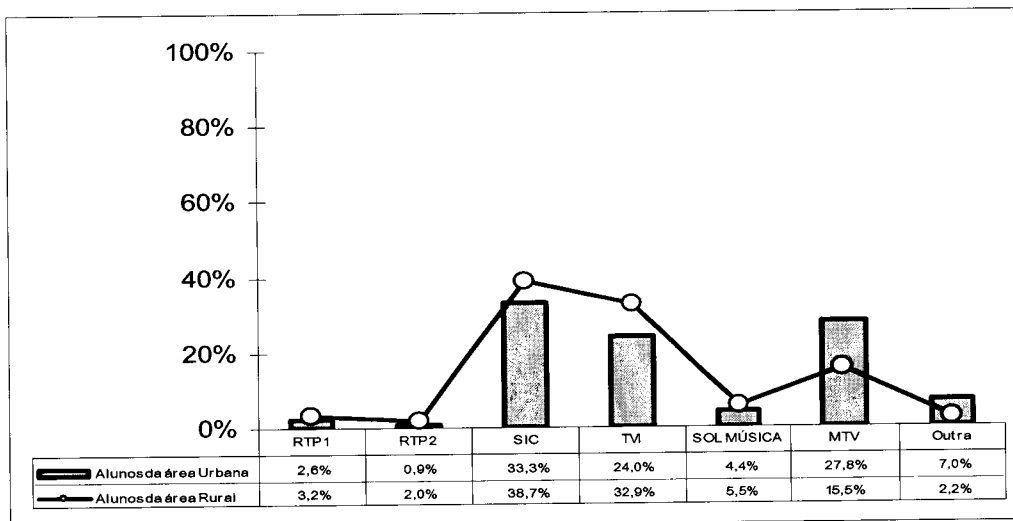


Figura 81 – Canais de televisão habitualmente vistos, por grupo de alunos, em percentagem.

A diferença nestas escolhas confirmou-se estatisticamente significativa ($p < 0,001$).

- questão “6.10 – *Costumas participar em actividades musicais fora da Escola?*”

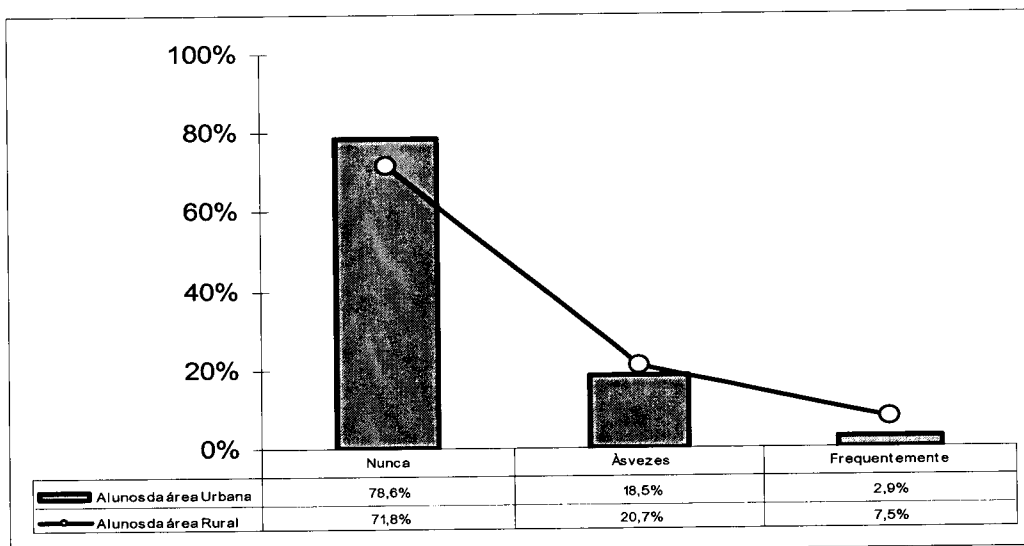


Figura 82 – Grau de participação em actividades musicais fora da Escola, por grupo de alunos, em percentagem.

Ainda que a grande maioria dos alunos tenha referido que não participava em actividades musicais fora do âmbito escolar, os dois grupos de respondentes apresentaram médias distintas; os alunos que frequentavam escolas das áreas urbanas ofereceram uma média inferior ($m=1,24$) à dos restantes colegas ($m=1,36$).

A diferença observada entre as médias demonstrou ser estatisticamente significativa ($p=0,004$).

A figura 83 mostra que foram quase sempre os alunos que frequentavam escolas dos meios rurais quem apresentou médias mais altas, exceptuando os casos do “jazz” e do “hip-hop” que demonstraram ser mais do agrado dos alunos das áreas urbanas.

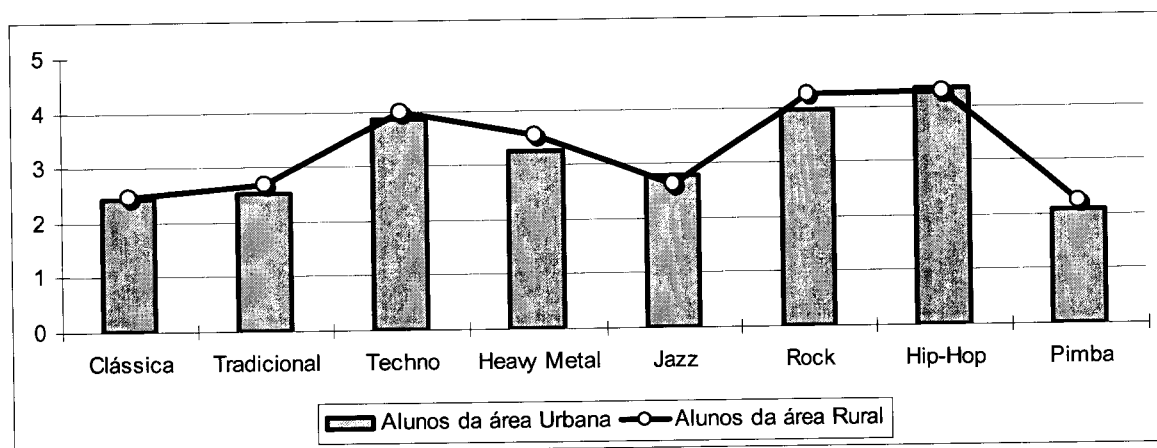


Figura 83 – Preferências relativas a estilos/gêneros musicais, por grupo de alunos, em média.

Importa ainda referir que existiram diferenças estatisticamente significativas em relação às escolhas efectuadas pelos dois grupos de respondentes. Essa situação verificou-se em relação aos estilos/gêneros musicais “heavy metal” ($p=0,002$) e “rock” ($p<0,001$).

Não tendo sido encontradas mais diferenças estatisticamente significativas, importa referir que os alunos que frequentavam escolas de meios rurais, em média, eram mais velhos e tinham menos irmãos; possuíam mais instrumentos em casa mas tocavam menos; os seus familiares também tocavam menos instrumentos musicais e estes alunos acorreram em maior

número às escolas especializadas de música; consideraram-se melhores alunos e fizeram um melhor enquadramento da Educação Musical em relação a todas as disciplinas do plano curricular; as suas escolas promoveram menos actividades musicais mas os alunos deste grupo revelaram ter tido uma maior participação nas que foram levadas a efeito; foram, com mais regularidade, a concertos e espectáculos musicais mas estiveram menos presentes em concertos de música clássica; adquiriram menos discografia mas compraram mais literatura musical e utilizaram menos a Internet para procurarem *sites* de música; fora da escola, revelaram ter participado com mais frequência em actividades musicais e pertenciam, em maior número, a associações, grupo ou colectividades que organizavam eventos de índole musical do que os colegas que frequentavam escolas de áreas urbanas.

Nas questões ligadas ao grupo 5 “Tu e a Música”, os alunos das áreas rurais disseram gostar menos de música, de ouvir música, de cantar e de dançar do que os seus colegas. No entanto afirmaram gostar mais de tocar um instrumento, de fazer parte de um grupo musical, de ter um profissão a tempo inteiro ou em *part-time* ligada à música e de virem a ser professores de música ou músicos profissionais.

Em síntese, inferiu-se, a partir dos dados, que existiram diferenças, com maior ou menor grau de significância, no respeitante à forma como era vista a Educação Musical e a Música em geral, pelos alunos que frequentavam escolas do Litoral vs. escolas do Interior, e entre os alunos que frequentavam escolas de área Urbana vs. escolas do meio rural.

Numa análise mais atenta, constatou-se ainda que os alunos do interior e das zonas rurais alcançaram melhores médias de acerto na parte do questionário destinada a aquilatar os conhecimentos musicais adquiridos em comparação com os alunos do litoral e das áreas urbanas.

É oportuno recordar que os alunos do interior e das zonas rurais foram os que mais “aulas de música” tiveram ao longo da escolaridade básica e os que mais procuraram e frequentaram escolas especializadas de música. Por outro lado, estes alunos afirmaram ter tido melhores notas, ter participado mais nas

actividades musicais realizadas na Escola e fora dela, frequentaram com maior frequência concertos e espectáculos musicais, fizeram uma melhor apreciação e tiveram em melhor consideração a disciplina de Educação Musical em relação às demais disciplinas do currículo. Em termos profissionais, revelaram uma maior apetência para virem a exercer uma actividade profissional relacionada com a Música e os pais destes alunos também se mostraram mais entusiasmados com essa ideia.

Em contexto extra-curricular, os alunos do interior e das áreas rurais foram os que mais participaram em actividades musicais e em associações, grupos ou colectividades que proporcionavam este tipo de realizações.

Os alunos do litoral e os que frequentavam escolas das zonas urbanas revelaram ser os que mais estiveram presentes em concertos de música clássica, os que mais utilizavam a Internet na procura de assuntos musicais e adquiriram discografia em maior quantidade. Em relação a estes alunos importa sublinhar o facto de gostarem mais de “jazz” e “hip-hop” do que os seus colegas.

Capítulo III

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 – 1ª parte do questionário

Recorde-se que esta parte do Questionário se fundamentou, essencialmente, em alguns dos conteúdos contidos nos Conceitos que vigoram no Programa de Educação Musical para o 2º ciclo do ensino básico e que, ainda assim, a avaliação aqui realizada não correspondeu, de todo, ao que os princípios organizadores, as finalidades e os objectivos para a disciplina preconizam: *“julga-se como o mais correcto criar processos de avaliação que fundamentalmente avaliem o progresso na aprendizagem [e a] avaliação deverá resultar da ponderação entre o progresso do aluno no processo ensino/aprendizagem e o resultado final obtido.”*¹⁸⁷ Contudo, houve uma forte preocupação em construir um instrumento de recolha de dados que possibilitasse obter uma percepção acerca da “herança” musical deixada pela escolaridade básica, onde predominassem os apelos às vivências musicais dos inquiridos com vista ao reconhecimento e identificação de conteúdos, tendo todas as questões sido suportadas por contexto musical, através de audições.

Os resultados apurados em relação à primeira parte do Inquérito por Questionário, longe de se poderem considerar conclusivos, revelaram a existência de fragilidades relativamente aos conceitos e conteúdos que deveriam ser trabalhados nas aulas de Educação Musical, sobretudo durante o 2º ciclo do ensino básico, onde a esmagadora maioria dos respondentes teve, efectivamente, “aulas de música”.

O conceito “Ritmo” foi o que obteve melhor média de acertos. Seguiram-se-lhe os conceitos “Dinâmica” e “Timbre”. Os conceitos que alcançaram piores médias de acerto foram: “Altura” e “Forma”, respectivamente.

Os inquiridos demonstraram grande à-vontade perante as questões referentes ao conceito “Ritmo”, revelando ser este aspecto muito trabalhado ao longo das aulas de Educação Musical. Foi com facilidade e rapidez que os alunos assinalaram as respostas certas, sem grandes hesitações,

¹⁸⁷ In Programa de Educação Musical (5º e 6º anos), pág. 28.

demonstrando que os conteúdos estavam ainda bem presentes na memória de todos.

Quanto ao conceito “Dinâmica”, com uma média de acertos que se pode considerar distante em relação ao conceito anterior, apurou-se que os respondentes, apesar de identificarem com alguma facilidade os excertos musicais interpretados em *legato* e em *staccato*, mostraram não ter minimamente presentes os símbolos utilizados na dinâmica e não serem capazes de seguir um trecho musical, não conseguindo reconhecer os momentos onde ocorriam as alterações de intensidade.

No que concerne ao “Timbre”, com uma média de acertos muito próxima da “Dinâmica”, constatou-se que existiam conteúdos bem consolidados a par de outros que ofereceram, de uma forma geral, grandes dificuldades.

Com alguma facilidade os respondentes identificaram uma pequena melodia executada ora por instrumentos musicais cujos timbres eram semelhantes, ora por instrumentos musicais de timbres contrastantes. Com maior facilidade ainda, os inquiridos acertaram na questão em que se solicitava o estabelecimento de uma relação entre os excertos ouvidos e as imagens dadas.

As maiores dificuldades residiram no desconhecimento manifestado acerca das diferentes famílias de timbres e nos conteúdos relativos à “alteração tímbrica”, “realce tímbrico” e “pontilhismo tímbrico”. Existiram também dificuldades na identificação de dois instrumentos musicais: as “maracas”, um dos instrumentos supostamente presente nas salas de aula e a “tuba”, instrumento usado, principalmente, nas orquestras e bandas filarmónicas.

Dos dois conceitos que obtiveram piores médias de acertos, apurou-se que o conceito “Altura” revelou que os respondentes tinham bem presente as noções de “registo agudo”, “médio” e “grave” e demonstraram alguma facilidade no reconhecimento e identificação das frases melódicas. No entanto, relativamente aos conteúdos “monorritmia” e “polirritmia” e a outros conteúdos mais complexos relacionados a teoria musical como, “escalas”, “intervalos”, “acordes”, “modos maior e menor”, os inquiridos mostraram não dominar tais conhecimentos.

O conceito “Forma”, foi o que atingiu a pior média de acertos, revelando que os respondentes não dominavam conteúdos como “ostinato” ou “cânone” e um enorme desconhecimento da “música representativa de diversas épocas”, tendo apenas sido capazes de identificar mais acertadamente os excertos representativos da “Idade Média” e do período “Clássico”.

Na procura de se encontrarem diferenças significativas entre o grupo de alunos que apenas frequentou o ensino regular e o grupo que frequentou simultaneamente uma escola especializada de música, constatou-se que os alunos que frequentaram uma escola especializada de música conseguiram responder significativamente melhor, em média, às seguintes questões:

Grupo de Questões do “TIMBRE”

- Identificação do instrumento “maracas” ($p=0,004$);
- Identificação do instrumento “tuba” ($p<0,001$);
- Identificação do “piano” como instrumento pertencente à família dos “cordofones” ($p=0,004$);
- Identificação do instrumento “guizeira” como pertencente à família dos “idiofones” ($p=0,004$);
- Identificação do excerto executado por instrumentos de “timbres semelhantes” ($p=0,001$);
- Identificação do excerto executado por instrumentos de “timbres contrastantes” ($p=0,002$).

Grupo de Questões do “RITMO”

- Identificação das quatro frases rítmicas. Na primeira, ($p=0,002$), na segunda ($p=0,004$) e nas terceira e quarta frases ($p<0,001$).
- Identificação das 5ª ($p<0,001$) e 8ª ($p=0,005$) frases rítmicas.

Grupo de Questões da “ALTURA”

- Identificação do excerto onde existia “monodia” ($p=0,003$);
- Identificação da “Escala do modo M” ($p=0,002$).

Salienta-se ainda o facto de, em oito das cinquenta e quatro questões que constavam desta primeira parte do Questionário, os alunos que só frequentaram o ensino regular obtiveram, em média, mais respostas certas do que os colegas que haviam frequentado uma escola especializada de música. No entanto, não se verificou existir diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de respondentes.

De uma forma geral, o apuramento dos resultados nesta parte do Questionário demonstrou existirem “partes da matéria” que foram bem ou muito bem trabalhadas nas aulas de Educação Musical e outras que não foram alvo de um tratamento tão profundo ou até, talvez, esquecidas, contrariando, desse modo, o preconizado nos princípios organizadores do programa do 2º ciclo do ensino básico que enfatiza “o desenvolvimento do pensamento musical dos alunos” a partir de uma aprendizagem que deve “organizar o conhecimento sem o fragmentar e isolar do contexto musical que lhe deu significado, numa unidade e interacção dos factores musicais.”¹⁸⁸

Sabe-se que o Programa da disciplina é extenso e que em muitas das escolas portuguesas a disciplina conta apenas com dois tempos lectivos semanais; sabe-se que a disciplina é recorrentemente chamada a desenvolver e participar nas actividades que a escola proporciona ao Meio onde está inserida; sabe-se que muitas das salas de aula não se encontram suficientemente apetrechadas, nomeadamente em termos de instrumentos musicais, para o apoio necessário à prática musical; sabe-se que os livros, nesta área, têm vindo a ser cada vez mais densos e que, muitas das vezes, os docentes da disciplina optando por o seguir, dão-se conta que o tempo não chega para que todos os conteúdos e todas as actividades propostas venham a ser trabalhados.

Segundo Mendes Dias (1998), a grande maioria de professores de Educação Musical a exercer a docência em escolas do CAE – Douro Sul (83%) afirmou adoptar livro de apoio tanto para o 5º como para o 6º ano de

¹⁸⁸ In Programa de Educação Musical (5º e 6º anos), pág 9.

escolaridade e, com igual valor percentual, disseram que “nem sempre” seguiam a sua sequência; 52% consideraram que “há outras coisas a fazer numa aula que não vêm nos livros”; 39% afirmaram que, “desde cedo começam a trabalhar com instrumentos; e 13% consideraram que “nem todos os conteúdos devem ser tratados”. Quando questionados sobre o cumprimento dos Programas, a maioria (52%) afirmou que não os cumpria ou porque “realizava outras actividades”, ou porque “o número de aulas era insuficiente”, ou porque “o programa é muito extenso”. Além disso, uma significativa maioria de respondentes (83%) entendeu que o programa de Educação Musical só vai de encontro “em parte” às necessidades e expectativas dos alunos e apenas 4% afirmaram que o programa vai “totalmente” de encontro a essas necessidades e expectativas. Em relação às condições das salas de aula, 73% revelaram que elas eram “pouco” e “nada” funcionais. No capítulo da formação contínua dos professores, os respondentes afirmaram que ela deveria ser, sobretudo, “teórico-prática (61%) e “prática” (39%); não havendo ninguém que tivesse optado pela hipótese de resposta “teórica” (0%), e, essa formação contínua deveria ser dada, de acordo com a opinião da maior parte dos inquiridos (48%), preferencialmente, por professores que estivessem “no terreno”.

Por tudo isto, e tomando em consideração a descontinuidade que efectivamente existe em termos de implementação nos diferentes ciclos do Ensino Básico da disciplina de Educação Musical, os resultados apurados nesta Amostra não serão os mais desejados mas também não constituirão motivo de grande surpresa para todos aqueles que se encontram a trabalhar nas escolas e que, na maioria dos casos, se vêem obrigados a desenvolver, durante dois anos, o que a legislação e os programas de Expressão e Educação Musical apontam para ser trabalhado ao longo dos nove anos que constituem a escolaridade básica.

3.2 – 2ª parte do questionário

Pelo facto de não ter sido possível, na primeira parte do Instrumento utilizado para a recolha de dados, realizar uma avaliação que fornecesse todos os indicadores sobre o desenvolvimento das práticas da Educação Musical ao longo da escolaridade básica e no sentido de se adquirir uma percepção mais clara do que fora proporcionado aos alunos, em termos de vivências musicais, recorreu-se, preferencialmente, às respostas dadas pelos inquiridos no Grupo 4 de questões, inserido na 2ª parte do Questionário.

Foi, assim, possível constatar que das Escolas frequentadas pelos respondentes, só em cerca de metade delas a disciplina de Educação Musical promoveu/participou em iniciativas que geralmente integram os planos de actividades de todas as escolas como “festas”, onde se poderão incluir as actividades relativas a magustos, festas de Natal e outras comemorações como “Dia da Floresta”, “Dia do Ambiente”, “Dia Mundial da Música”...

E se as actividades proporcionadas, de uma forma geral, se revelaram escassas, verificou-se também que a maioria dos inquiridos disse que “só às vezes” ou “raramente” se associou a essas actividades apesar de, os que nelas participaram, as terem classificado como “razoáveis” ou “boas” e de terem gostado, especialmente, da realização de “festas”; grande parte dos respondentes manifestou também o desejo de ter tido a oportunidade de fazer um “grupo musical” e de “gravar um CD” durante o desenvolvimento da Educação Musical ao longo da escolaridade básica.

Apurou-se que as actividades que os respondentes mais gostariam de ter realizado durante as aulas de música se prendiam com “ouvir música” e “tocar”, tendo afirmado que não gostavam de “fazer testes”, e de “dar matéria”.

Verificou-se, através dos dados, que os alunos consideraram que, à medida que a escolaridade ia avançando, “cantavam” cada vez menos e “tocavam” e “davam matéria” cada vez mais, ou seja, ficou demonstrado que o desenvolvimento da *praxis* da Educação Musical ao longo da escolaridade

básica só foi de encontro ao gosto dos alunos no que concerne à actividade de “cantar”.

No que concerne à avaliação, os respondentes afirmaram que ela foi realizada, sobretudo, através de “testes escritos” e de “testes de flauta”.

Pode concluir-se, a partir da descrição feita acerca do desenvolvimento da disciplina de Educação Musical, com especial incidência para o período que abrange o 2º ciclo do ensino básico, que a “Música” nas escolas portuguesas, ainda não assumiu como sua principal meta “*o desenvolvimento do pensamento musical dos alunos [e não foi capaz de concretizar, de forma vincada, que] a experiência musical viva e criativa é a base de todas as aprendizagens.*”¹⁸⁹

Por outro lado, e atendendo às preferências referidas pelos alunos no que concerne ao gosto por “ouvir música” e que, no dizer deles, era pouco frequente acontecer no desenvolvimento das aulas de Educação Musical, poder-se-ia, por aí, “*promovendo uma audição e escuta musical de largo espectro em que os diferentes tipos de produção musical estejam presentes*”¹⁹⁰, cumprir-se uma tarefa importante desta disciplina dando a conhecer as diversas formas e estilos de música que se foram desenvolvendo ao longo dos séculos e as músicas de hoje.

No capítulo da avaliação, parecem estar bem enraizados ainda os instrumentos usados para, essencialmente, medir “*as potencialidades de diferenciação sensorial (ritmos, alturas, intervalos e acordes) bem como os conhecimentos de ordem estritamente teórica.*”¹⁹¹ Só assim se compreende que o método mais utilizado para realização da avaliação tenha sido, segundo os inquiridos, os “testes escritos”. Por outro lado, o facto de a opção “testes de flauta” ter obtido o segundo maior valor percentual, não poderá deixar de levantar algumas questões: Por que é que se faz uma aprendizagem tão sistematizada da flauta de bisel que leva a que os docentes realizem avaliações específicas de flauta? Qual a razão para se dar tanto relevo a este instrumento e não a outro(s)? Que grau de importância assume a flauta de

¹⁸⁹ *In* Programa de Educação Musical (5º e 6º anos), pág 7.

¹⁹⁰ *Idem, ibidem.*

¹⁹¹ *Idem, ibidem.*

bisel no desenvolvimento musical dos alunos? Será que a aprendizagem de flauta de bisel assume um papel de relevo em apresentações e eventos realizados nas escolas?

Não se percebe porque é que se lhe dedica tanto tempo quando se sabe que o processo de aprendizagem é algo moroso, que o processo de ensino resulta de uma prática colectiva sempre com mais de duas dezenas de alunos para os quais o professor não tem possibilidade de realizar um acompanhamento próximo de cada aluno, e que o resultado final é quase sempre muito pobre, quer do ponto de vista sonoro, quer do aspecto técnico. Além disso, haverá poucos docentes devidamente habilitados no sistema educativo português para ministrar, com o rigor técnico, o ensino de flauta de bisel.

Neste particular, os dados apurados reflectiram uma nítida falta de entendimento da perspectiva formativa que devia presidir aos actos do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e da avaliação levados a efeito, e que deveriam envolver as áreas de composição, audição e interpretação, como seria adequado e como é referido no programa. O efeito da avaliação contínua, aquilatando e diagnosticando o progresso na aprendizagem, parece não ter sido ainda assumido pelos docentes desta área.

É, portanto, questionável, que uma disciplina com as características da Educação Musical não desenvolva um sistema de avaliação coerente, contínuo, que funcione como potenciador de motivação constante para os alunos, por um lado, e que seja capaz de garantir o controlo da qualidade do ensino, por outro.

Para quê fazer testes escritos? Para que o docente possa ficar com um registo escrito de uma nota obtida num determinado momento (que nem sequer é musical) a partir de um enunciado de questões, mais ou menos bem formuladas, acerca de conceitos e conteúdos que foram decorados no dia anterior? Para fazer com que a Educação Musical seja uma disciplina “igual” às

outras? Para que o Professor de Educação Musical seja considerado em pé de igualdade com os seus pares?¹⁹²

As questões anteriores poderão parecer descabidas para alguns mas no âmbito do ensino da música nas escolas existiu e continua a existir a ideia fantasmagórica de que a Educação Musical é uma disciplina menor e os professores que a desenvolvem são, muitas vezes, tidos como pessoas com menor formação. Então, na procura de se elevar o nível da disciplina e o estatuto profissional do professor, emergiram verdadeiras situações aberrantes no desenvolvimento da disciplina, como constitui exemplo o acto de avaliar.

Sabe-se da existência de razões históricas substantivadas pelas dificuldades que a Educação Artística teve em se assumir nos planos curriculares e como factor preponderante na formação individual e geral de todos os indivíduos, e sabe-se também que, durante séculos, a aprendizagem da música era considerada como um luxo abrangendo apenas uma pequena camada da elite da Sociedade.

Também por razões históricas, o sistema de formação de professores nesta área, não deu resposta cabal à necessidade de se formarem músicos-pedagogos para actuarem nas escolas de ensino regular. Privilegiou-se a formação de músicos-executantes realizada em escolas especializadas de música, nomeadamente nos Conservatórios, que não se encontravam “formatadas” para desenvolver uma formação pedagógica, mas sim uma excelente formação técnica.¹⁹³ No entanto, no Sistema Educativo português

¹⁹² Dever-se-á ter em conta as dificuldades que tanto a disciplina como a docência da Música tiveram em se assumirem no enquadramento curricular legitimado pelo Sistema Educativo português. Ao tempo do Canto Coral, a disciplina não era considerada relevante nem sequer para a avaliação dos alunos. Como tal, revelava-se desmotivadora tanto para os alunos como para os docentes que não possuíam formação pedagógica, nem Programa. Quando surgiu a disciplina de Educação Musical, esta continuou a ser pouco relevante na avaliação dos alunos e contava apenas com uma hora semanal. A Música continuava a ocupar um lugar “menor” na organização curricular e os seus docentes, formados (quase) exclusivamente pelos Conservatórios, continuaram a ser detentores de um estatuto pouco elevado em relação aos seus pares. A partir das alterações consignadas na LBSE, em 1986, juntamente com a abertura das Escolas Superiores de Educação e a consequente aposta no âmbito da formação inicial de professores de Educação Musical, esta situação parece estar mais atenuada. No entanto, é necessário realizarem-se esforços no sentido de se fazer chegar a Música a todos os ciclos de escolaridade, evitando descontinuidades, e apostar um pouco mais na formação de professores para esta área.

¹⁹³ Segundo Duarte (2004), a temática da formação inicial de professores de Educação Musical levanta algumas questões sobre as quais vale a pena reflectir. Se se pensar nas

ainda hoje se encontra um grande número de professores de Educação Musical que, por se ter formado nessas escolas especializadas de música não possui a formação pedagógica necessária para a actividade docente numa escola de ensino regular.

Os dados revelaram também que, independentemente dos ciclos de escolaridade onde tiveram aulas de música, os respondentes gostaram mais das aulas de Educação Musical tidas no 2º ciclo do ensino básico. Parece normal que assim seja, uma vez que é neste período de escolaridade que (quase) todos os alunos contactam com esta disciplina de uma forma mais sistematizada e coerente, onde se encontra o corpo docente mais especializado, e onde mais se tem investido em termos de formação e informação e na produção de meios e apoios educativos essenciais tendentes a melhorar a *praxis* desta disciplina.

Apesar de tudo verificou-se, a partir das respostas dadas essencialmente no Grupo 3 de questões, que a maioria dos respondentes “gostou” das aulas de música que teve ao longo da escolaridade, teve notas “boas” e “muito boas” e considerou-se, no geral, como alunos “médios” e “bons”.

No entanto, a maior parte dos respondentes “não gostava” de continuar a ter aulas de música no Secundário e relegou a disciplina de Educação Musical para a cauda do conjunto de todas as disciplinas que fazem parte do currículo. Se anexarmos a estes dados três das respostas dadas no Grupo 5, verificou-se que, por um lado, os inquiridos também “não gostavam” de ter uma profissão a tempo inteiro ligada à música e, por outro, achavam que os seus pais “gostariam pouco” que tal viesse a suceder. Foi ainda possível constatar que os respondentes “gostariam pouco” de vir a ser professores de música.

descontinuidades existentes nesta área ao longo dos vários ciclos de escolaridade, em termos de implementação, verifica-se que, à entrada para o ensino superior, os jovens apresentam um elevado *deficit* musical. Em situação normal, sempre que um aluno entra para o 1º ano de uma Licenciatura, pressupõe-se que haja uma continuação dos estudos realizados até ao 12º ano de escolaridade. Na área da música, quase sempre, isso não se verifica. Muitas vezes chegam ao 1º ano de um curso de formação de professores de Educação Musical numa das Escolas Superiores de Educação, alunos que tiveram somente dois anos de música ao longo da escolaridade. Licenciar professores para a Educação Musical em quatro anos não é certamente tarefa fácil quando, a par da formação pedagógica, muitas vezes é necessário ministrar os conhecimentos básicos da linguagem musical.

Perante estes dados, é lícito pensar que os alunos não ficarão tristes por abandonar “esta” música. Tudo o que foi revelado pelos alunos que constituíram a amostra deste estudo denuncia um grande desprendimento afectivo em relação à Educação nos moldes em que tem funcionado.

Deste modo, parece pairar a assunção de que a Música pouca importância tem curricularmente e de que nada interessa em termos de futuro profissional. Para esta situação contribuiu também o percurso histórico da Educação Musical nas escolas que, ao longo tempo, parece ter determinado, na formação de várias gerações de alunos, a concretização de um ciclo vicioso que tende a perpetuar-se.

Se utilizarmos como premissa o que sucede no presente, a deficiente implementação da Educação Musical nas escolas cria, nos alunos, uma noção de descontinuidade ao longo da escolaridade dando a entender que esta área se destina, essencialmente, ao desenvolvimento actividades de lazer, de carácter lúdico e que não possui a mesma relevância que outras disciplinas do currículo na formação cultural e académica dos alunos.

No futuro próximo, os alunos de hoje serão os pais e encarregados de educação de amanhã, acompanharão os seus filhos na realização da sua escolaridade e, naturalmente, se tudo se mantiver como no presente, tenderão a inculcar-lhes as noções que possuem acerca de cada uma das disciplinas, fazendo com que as crianças de então continuem a desvalorizar a disciplina de Educação Musical.

Porém, em contraponto com o que acontece com a educação Musical ao nível da escolaridade básica, os dados recolhidos pelo estudo revelaram o fenómeno inverso que ficou bem patente quando se questionaram os alunos acerca da sua relação com a música em ambiente extra-escolar. Afirmaram que “gostavam muito” de música e de ouvir música; que “gostavam” de cantar, de dançar, de saber tocar um instrumento musical, de fazer parte de um grupo musical e até de vir a ser músicos profissionais ou de ter uma actividade em *part-time* ligada à Música.

Como se fundamentará tamanho contra-senso?!

Discorreu-se há pouco sobre as dificuldades vividas pela Educação Musical e seus docentes em se afirmarem nas escolas portuguesas; poder-se-á extrapolar também para os alunos, pais e encarregados de educação, ou mesmo, Sociedade, que a Educação Musical, tal como se encontra, não motiva nem diz nada aos jovens porque ela não tem sido capaz de estabelecer uma relação com o dia-a-dia dos alunos, com os seus gostos e preferências musicais e não tem conseguido corresponder às suas necessidades e expectativas.

A própria prática musical nas escolas básicas (e considera-se apenas o período correspondente ao 2º ciclo, já que é muito raro encontrar material musical tanto em quantidade como em qualidade e diversidade nas salas de aula dos jardins de infância e no 1º ciclo), em parte devido ao material musical existente, e em parte devido às propostas constantes nos livros de apoio, recorrem quase exclusivamente ao instrumental Orff que, pela sua sonoridade e limitações intrínsecas, faz emergir uma “música” com a qual os alunos entre os 9 e os 12 anos não se conseguem identificar. Para além disso, as próprias metodologias instrumentais recorrem ao uso de melodias muito simples e de acompanhamentos muito sustentados em ostinatos, o que prefigura uma infantilização da música, completamente desadequada e fora de tempo para estas faixas etárias.

Para além disso, para muitos pais e encarregados de educação e mesmo para alguns alunos, a música e o seu estudo ainda hoje se encontram muito ligados às noções de elite, luxo, ou de cultura superior.

Por fim, as questões do Grupo 6 ajudaram a perceber as relações que os jovens portugueses mantêm com a Música.

Apurou-se que a maioria dos inquiridos “às vezes” ia a espectáculos musicais e que uma maioria bem mais significativa, “nunca” esteve presente num concerto de música clássica.

Verificou-se também que a maioria “nunca” adquiria literatura musical mas que comprava “frequentemente” suportes musicais e que as suas preferências recaíram, por ordem percentual decrescente, para o “Rock” e o “Hip-Hop”;

“Techno” e “Heavy Metal”; para o “Jazz” e “Música Tradicional” e, por fim, para a “Música Clássica” e “Música Pimba”.

Os alunos inquiridos disseram ouvir música com mais frequência em casa, sintonizavam preferencialmente a “RFM” e habitualmente viam os canais abertos da “SIC” e “TVI”. Só “às vezes” utilizavam a Internet para procurar *sites* de música.

Em relação à ocupação dos tempos livres dos respondentes, e no que respeita ao seu preenchimento fora de casa também, uma maioria significativa afirmou que “nunca” participava em actividades musicais fora da Escola e que “não” fazia parte de qualquer grupo, colectividade ou associação cultural que desenvolvesse ou promovesse actividades ligadas à música.

Segundo Machado Pais *et al* (2000), num estudo realizado aos jovens portugueses entre os 15 e os 29 anos, no tocante à relação dos jovens com a música, enquanto componente crucial do lazer juvenil e de relacionamento convivial, “pode constatar-se que com uma frequência “diária ou quase”, 90,7% dos inquiridos viam televisão, 71,1% ouviam rádio e 48,3% ouviam música; em oposição, os inquiridos “nunca” tocavam um instrumento musical ou cantavam (78,9%) ou dançavam (86,9%); “raramente” iam a concertos de música popular/moderna (59,3%) e “nunca” iam a Concertos de música clássica/ópera (86,2%). Também se apurou que os jovens até aos 17 anos eram os que mais gostavam de dançar e mais integravam a música no quotidiano. As suas motivações prendiam-se com a audição de temas que, preferencialmente, suscitasse algo “*agradável ao ouvido e que descontraia*” (44,9%), algo “*alegre e que divirta*” (38,6%) e algo “*com boa batida para dançar*” denotando, deste modo uma clara valorização dos aspectos sensoriais e a procura de sensações fortes; não admira, portanto, que o estilo musical eleito fosse o *Rock*. No concernente à ocupação dos tempos livres participando de uma forma cívica, foi apurado que 86,1% dos inquiridos “nunca” foram voluntários em projectos sociais; 82,1% “nunca” participaram numa associação juvenil ou estudantil e 85,4% “nunca” participou noutra tipo de associações.”

As semelhanças dos dados alcançados nesse estudo e no ora realizado parecem evidentes e apontaram no sentido de que, por um lado, os jovens

ocupam os seus tempos livres em relação à Música, sobretudo de uma forma receptiva, grosso modo, vendo televisão ou ouvindo música. Por outro lado, verificou-se que em ambos os estudos, as categorias de lazer referentes à dimensão artística, nomeadamente à participação musical cívica, se caracterizaram como práticas ausentes entre os jovens portugueses.

Em suma e recorrendo novamente aos dados recolhidos no presente estudo, a maioria dos inquiridos comprava muita música e ouvia-a, principalmente, em casa. Não tinham muito por hábito ir a espectáculos musicais e muito menos a concertos de música clássica.

A Música na vida destes jovens estava confinada à Escola (em alguns segmentos da escolaridade básica) e à casa. Fora de casa, os tempos livres eram ocupados com outras actividades que não as musicais.

Qual deverá ser então o futuro da Educação Musical enquanto disciplina incluída nos currículos da escolaridade básica obrigatória a fim de que seja capaz de exercer melhor o seu papel no contributo para o perfil desejável do aluno formado dentro do espírito da Lei de Bases do Sistema Educativo?

A resposta não se afigura tarefa fácil e a disciplina de Educação Musical tem de ser vista em contexto(s). A Educação Musical é contextualizável, como a própria designação indica, por um lado, na Educação em geral e no Sistema Educativo português em particular e, por outro, na educação artística em geral e na música em particular.

Além disso, há ainda a considerar uma série de outros argumentos no domínio educacional que se entrecruzam e interpenetram com o desenvolvimento das práticas da música nas escolas e que poderão contribuir para que a Educação e, nomeadamente a disciplina de Educação Musical contribua, no futuro, para uma melhor formação pessoal de todos os indivíduos.

Sem a pretensão de propor todas as soluções ou mesmo as melhores de todas, deixar-se-ão, mais adiante, algumas recomendações que poderão ajudar a cumprir de modo mais profícuo a difícil mas encantadora tarefa de educar.

CONCLUSÕES

O objectivo central deste estudo foi o de conhecer, no final da escolaridade básica, o grau de afastamento ou de aproximação do conhecimento dos alunos, face aos objectivos definidos relativamente ao ensino da música no ensino básico obrigatório.

Pretendeu-se, também, apurar o real enquadramento da música no ensino básico português actual e constatar o grau de relevância que a música assume na vida dos jovens portugueses.

Importava, então, por um lado, recolher a visão dos jovens sobre o modo como decorreu o processo de ensino-aprendizagem da Educação Musical ao longo da escolaridade obrigatória e conhecer a sua relação com a disciplina ao longo dos nove anos e, por outro, conhecer a relação dos jovens com a música no seu quotidiano, fora da escola, e quais as suas preferências musicais.

Para melhor poder enquadrar os dados obtidos, foi relevante avaliar a implementação e o desenvolvimento da disciplina nas últimas décadas, assim como reflectir sobre a formação dos professores nesta área. Notemos que se cumprem cerca de duas décadas após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo; da entrada em funcionamento das Escolas Superiores de Educação e da entrada em vigor dos Programas de Educação Musical para o ensino básico.

Para a recolha de dados, optou-se pelo método de inquérito por questionário, de resposta fechada, por ser o que oferecia melhores condições de administração, de recolha e de tratamento dos dados. O questionário foi administrado a 807 alunos - reflectindo um nível de confiança de 99% e um índice de confiança de 4, 52 - em representação de um universo de quase noventa mil alunos que se encontravam a frequentar o 10º ano de escolaridade

de uma qualquer área, em escolas da rede pública de diferentes tipologias e cobrindo todo o território de Portugal Continental. O estudo foi realizado apenas em Portugal Continental, uma vez que nas Ilhas da Madeira e dos Açores a situação da Educação Musical revelou, quanto à sua implementação e desenvolvimento, diferenças significativas em relação ao Continente.

Importa clarificar que a utilização da expressão “música no ensino básico português”, que consta no título desta tese, encerra uma simplificação de terminologia já que engloba as designações de “expressão musical”, “educação musical” e “ensino da música”. Por outro lado, não é possível investigar “a música no ensino básico”, sem considerar os domínios mais vastos de Educação, Educação Artística e Escolaridade Básica e Obrigatória.

Nesse sentido, partindo de uma ampla revisão bibliográfica, procedeu-se, de forma sucinta, a um enquadramento teórico para melhor conhecer e compreender o passado e o desenvolvimento da educação e da escolaridade básica obrigatória em Portugal. Reflectiu-se sobre as relações entre arte e educação e sobre o enquadramento da educação artística no sistema educativo português. Finalmente, analisou-se a evolução e o actual enquadramento da disciplina de Educação Musical no quadro definido pela Lei de Bases do Sistema Educativo.

Paralelamente, mas igualmente importante para melhor compreender o actual contexto da educação musical nas escolas, reflectiu-se sobre a avaliação em Educação Musical e a problemática da formação inicial de professores para esta área.

Do conjunto de resultados apresentados na segunda parte da dissertação, impõe-se salientar o seguinte:

a) Os resultados obtidos permitem confirmar o pressuposto inicial de que os objectivos definidos nos programas de educação musical não são alcançados pela maioria dos alunos no final da escolaridade obrigatória.

Com efeito, a primeira parte do inquérito por questionário revelou que os grupos «Ritmo», «Dinâmica» e «Timbre» alcançaram médias de acertos positivas, respectivamente, 83%, 58% e 56% e que os grupos, «Forma» e

«Altura», obtiveram uma média de acertos negativa, respectivamente, 41% e 49%. Contudo, exceptuando o grupo de questões referentes ao «Ritmo», todos os outros apresentam resultados que se consideram fracos e com um considerável grau de afastamento entre os objectivos definidos e os resultados alcançados.

De referir que, em todos os encontros realizados nas escolas, e após a apresentação do questionário, grande parte dos inquiridos afirmou que “não percebia nada de música”.

b) A esmagadora maioria dos jovens inquiridos só teve Educação Musical, durante dois anos, no 2º ciclo do ensino básico. O mesmo é dizer que não tiveram aulas de Educação Musical nem no jardim de infância, nem nos 1º e 3º ciclos do ensino básico. Esta descontinuidade da disciplina afecta negativamente a quantidade e a qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos nesta área.

Saliente-se que, no universo inquirido (n=807), apenas 2 respondentes afirmaram ter tido aulas de Educação Musical em todos os ciclos da escolaridade básica.

c) A maioria dos respondentes revelou ter pouca consideração, pouco interesse e pouca motivação relativamente à disciplina de Educação Musical. Sendo lícito concluir que a disciplina não correspondeu às necessidades e expectativas dos alunos ao longo do ensino básico.

Com efeito, a maioria dos inquiridos referiu que “só às vezes” ou “raramente” participou nos eventos musicais levados a efeito nas escolas que frequentou e que, durante as aulas da disciplina de Educação Musical, preferia as actividades de “ouvir música” e de “tocar” e não gostava de “fazer testes”, nem de “dar matéria”.

Além disso, a mesma maioria relegou a disciplina de Educação Musical para os três últimos lugares em relação às demais disciplinas do currículo e referiu que “não gostava” ou até “detestava” continuar a ter a disciplina no ensino secundário ainda que tenha “gostado” das aulas de Educação Musical

que teve ao longo da escolaridade obrigatória, sobretudo no 2º ciclo, e tenha conseguido notas “boas” e “muito boas” à disciplina.

Relativamente às perspectivas de, no futuro, virem a desempenhar uma actividade profissional ligada à música, a maior parte dos respondentes declarou que “não gostava” ou mesmo “detestava” trabalhar a tempo inteiro nesta área, e que “gostaria pouco” de vir a ser professor de música.

Por fim, os dados apurados revelaram que a disciplina de Educação Musical não assumiu qualquer papel no sentido de que os jovens se sensibilizassem e motivassem para participar em actividades musicais fora da escola, nem para que se integrassem em colectividades, grupos ou associações culturais que promovam e/ou desenvolvam actividades ligadas à música. A maioria dos respondentes afirmou que “nunca” participa nessas actividades e “não” se encontra associado a qualquer agrupamento que desenvolva actividades musicais.

d) Existem algumas diferenças estatisticamente significativas que provam que quanto mais os jovens forem estimulados para a música mais têm ou sentem necessidade dela. Apesar de os respondentes terem demonstrado pouca empatia com a disciplina de Educação Musical, os resultados revelaram que se encontram mais predispostos para se envolver com a música os alunos que mais aulas de Educação Musical tiveram ao longo da escolaridade básica e que maior contacto tiveram com a música fora do ambiente escolar.

Constatou-se que os respondentes que tocavam um instrumento musical gostavam significativamente mais de música, de ouvir música, de cantar, de fazer parte de um grupo musical, de poder vir a exercer uma actividade profissional a tempo inteiro ou em *part time* ligada à música, de vir a ser professor de música ou músico profissional, do que os colegas que não tocavam qualquer instrumento.

Nas alíneas f), g) e h), serão divulgados outros resultados que ajudam a reforçar esta conclusão e se constituem como discriminações positivas ligadas à música e à disciplina de Educação Musical, a partir de factores como o género, o facto de haver respondentes que estudaram numa escola

especializada de música durante o período em que realizavam a escolaridade básica, e o meio onde o inquirido se encontra inserido.

e) Pode afirmar-se que existe uma forte relação entre os jovens portugueses e a música já que a grande maioria dos respondentes referiu que “gosta muito” de música e de “ouvir música” e a maior parte afirmou que “gosta” de cantar e de dançar, de aprender a tocar um instrumento musical, de fazer parte de um grupo musical e “gostava” de ter, no futuro, uma actividade em *part time* ligada à música, ou mesmo vir a ser músico profissional.

A maioria dos inquiridos afirmou, ainda, que comprava música “frequentemente” e que “às vezes” recorria à Internet para procurar sites de música.

f) O género interferiu, significativamente, nas relações que os jovens mantinham com a música e com a disciplina de Educação Musical.

Os rapazes, por exemplo, apreciaram mais as aulas de Educação Musical que tiveram ao longo do ensino básico do que as meninas. Por seu turno, as meninas participaram significativamente mais nas actividades musicais realizadas na/pela escola, revelaram maior agrado relativamente às actuações em que participaram e gostavam, mais do que os rapazes, de continuar a ter Educação Musical no ensino secundário. Além disso, as meninas compravam mais música e gostavam significativamente mais do que os rapazes, de ouvir música, de cantar, de dançar e, no futuro, elas gostariam, mais do que eles, de exercer uma profissão a tempo inteiro ou em *part time* ligada à música, de ser professoras de música ou músicas profissionais.

g) Existem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos que frequentaram uma escola especializada de música durante o período da escolaridade básica e os demais alunos que apenas frequentaram o ensino regular.

Apenas uma minoria dos inquiridos (12%) frequentou uma escola especializada de música durante o período em que realizou a escolaridade básica. Ainda assim, comparando esses alunos com os que apenas frequentaram o ensino regular, apurou-se a existência de diferenças com maior ou menor grau de significância em várias situações.

Ficou a saber-se que estes respondentes gostaram significativamente mais das aulas de Educação Musical que tiveram ao longo da escolaridade básica; gostavam que elas continuassem no ensino secundário: fizeram uma melhor apreciação da disciplina e das suas participações nos eventos; consideraram-se melhores alunos e detentores de melhores notas; e eram possuidores de mais conhecimentos musicais do que os respondentes que apenas frequentaram o ensino regular.

Apurou-se também que os alunos que frequentaram o ensino especializado da música utilizavam com maior frequência a Internet para consultar *sites* de música, compravam mais literatura musical, participaram mais frequentemente nas actividades musicais realizadas dentro e fora da escola e integravam-se com maior regularidade em grupos, colectividades e associações culturais que promoviam e desenvolviam actividades ligadas à música do que os seus colegas que só frequentaram o ensino regular.

Além disso, gostavam significativamente mais de tocar um instrumento musical, apreciavam mais a música clássica do que os seus colegas e assistiram a mais concertos de música clássica e a outro tipo de concertos e espectáculos musicais do que eles.

h) Existem diferenças estatisticamente significativas entre os respondentes que residem no Interior e nas zonas rurais do país e os respondentes que habitam no Litoral e nas zonas urbanas. Com efeito, foi possível constatar que os respondentes do Interior e das zonas rurais, comparativamente com os respondentes do Litoral e das zonas urbanas, tiveram mais aulas de Educação Musical ao longo da escolaridade básica, possuíam mais conhecimentos musicais, tiveram melhores notas à disciplina de Educação Musical, consideraram-se melhores alunos e fizeram uma melhor apreciação da disciplina.

Além disso, participaram mais nas actividades musicais realizadas nas escolas e fora delas, assistiam com maior frequência a concertos e espectáculos musicais (que não de música clássica), encontravam-se integrados em maior número em grupos, colectividades ou associações culturais que promoviam e desenvolviam actividades ligadas à música, e foram

os que mais procuraram e frequentaram escolas especializadas de música. Foram, também, os alunos-respondentes do Interior e das zonas rurais quem se mostrou mais interessado em vir a exercer uma profissão ligada à música.

No que respeita aos alunos do Litoral e dos que frequentavam escolas de zonas urbanas, os dados apurados mostraram que estes respondentes estiveram significativamente mais presentes em concertos de música clássica, recorriam mais à Internet para consultar *sites* de música e adquiriam mais discografia do que os seus colegas do Interior e das zonas rurais.

i) A avaliação nas aulas de Educação Musical é feita, sobretudo, através de testes escritos e de testes de flauta de bisel e, à medida que a escolaridade avança, canta-se cada vez menos, toca-se mais e dá-se cada vez mais matéria.

RECOMENDAÇÕES

A disciplina de Educação Musical existe há quase meio século no Sistema Educativo português. Durante este período muitos foram os acontecimentos sociais, políticos, económicos e culturais que marcaram a história de Portugal e que conduziram a profundas alterações no campo educativo.

Durante décadas o ensino da música privilegiou a formação de músicos executantes e de compositores. Eram esses músicos que, sem nenhum tipo de preparação didáctico-pedagógica, se tornavam professores de música.

A disciplina de Educação Musical substituiu o Canto Coral nos anos 60 do século passado e, na década seguinte, assistiu-se à massificação do ensino e ao alargamento da escolaridade básica obrigatória.

Com a Revolução de Abril de 74 emergiu um novo entendimento acerca da inclusão da educação artística nos currículos e, no início dos anos 80, surgiram as primeiras Escolas Superiores de Educação, onde, pela primeira vez, se ofereceram Cursos de Formação Inicial de Professores de Educação Musical.

Em 1986, foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo e, em 2001 implementou-se a Reforma do Ensino Básico.

A disciplina de Educação Musical tem tido dificuldade em afirmar-se enquanto área fundamental do conhecimento e imprescindível para o desenvolvimento pessoal e social a que todos os cidadãos devem ter acesso no período de realização da sua escolaridade básica e obrigatória. Contribuíram, em parte, para essa situação, a escassez de professores devidamente habilitados, a falta de uma filosofia da educação musical que funcione como uma “consciência colectiva” para todos os profissionais desta área, as dificuldades inerentes à inexistência de recursos específicos para a prática musical em muitas das escolas, e a desadequação dos programas,

demasiado extensos mas, nem por isso, correspondendo às necessidades e expectativas dos alunos.

Para que os alunos no final da escolaridade básica obrigatória adquiram, de facto, as competências definidas relativamente à educação musical, tem-se a convicção que serão necessários mais estudos de investigação que, entre outras consequências, permitam: i) sustentar uma filosofia do ensino da música nas escolas do ensino básico; ii) estruturar um programa e delinear orientações curriculares capazes de aproximar o ensino da música nas escolas básicas às necessidades e expectativas dos alunos; iii) melhorar a formação inicial e contínua dos professores desta área; iv) comparar o enquadramento do ensino da música ao longo da escolaridade obrigatória no Continente e nas Ilhas dos Açores e da Madeira.

Atendendo aos resultados apurados neste estudo, à experiência adquirida pelo investigador e ao seu conhecimento do terreno, entende-se que seriam positivas três alterações à situação actual, nomeadamente:

- Terminar com a dicotomia entre “professor de educação musical” e “professor de música”. Julga-se conveniente que haja apenas uma designação genérica que abranja todos quantos possuem habilitações académicas e profissionais na área do ensino da música: “professor de música”.

Assim sendo, deverá existir um leque de especializações tais como “professor de música para o ensino vocacional”, com sub-especializações em violino ou clarinete, por exemplo, e onde uma dessas especializações seja “professor de música para o ensino básico”.

Este profissional, para além de ser músico - condição que se reconhece como essencial - deve possuir uma formação pedagógico-didáctica específica que o habilite a ministrar o ensino da música em todos os ciclos da escolaridade básica obrigatória.

É importante, de imediato, criar oportunidades de formação contínua e de formação complementar para os actuais professores de educação musical no

sentido de actualizar e melhorar as suas práticas pedagógicas e, a médio prazo, estruturar cursos de reciclagem para todos os outros licenciados na área da música que queiram vir a ser professores de música do ensino básico;

- Definir uma filosofia do ensino da música para o ensino básico português que se consubstanciasse num único programa de música para toda a escolaridade básica e obrigatória. Desta forma se fundamentava a proposta de alteração anterior de formação do “Professor de Música para o Ensino Básico”.

- Terminar com a situação precária relativamente aos equipamentos que a maioria das salas de educação musical possui. Considera-se de primordial importância que essas salas sejam equipadas com material musical de qualidade, e na quantidade necessária ao número de alunos por turma. Para além do instrumental Orff, as escolas deveriam ter um piano acústico, um ou mais pianos digitais, sintetizadores, quadro electrónico, uma boa aparelhagem Hi-Fi e demais tecnologias de informação e comunicação com software musical e ligação à Internet. Cada Agrupamento de Escolas, juntamente com os seus professores de música, e de acordo com o Plano Educativo, que terá em conta o meio social, económico e cultural onde se a escola se encontra inserida, deverá adquirir instrumentos tradicionais portugueses e de outros países.

Finalmente, considera-se que:

- O ensino da música deve ser implementado, de forma efectiva, em todos os ciclos do ensino básico, tal como está consagrado na Lei;

- Nas escolas do ensino básico deve haver uma discoteca e uma biblioteca musical a que os alunos possam recorrer e inclusivamente requisitar materiais;

- As actividades de enriquecimento curricular devem ser desenvolvidas por equipas multidisciplinares de professores de música capazes de motivar a aprendizagem musical das crianças, detectar e orientar talentos musicais e estimular a criação de grupos vocais e instrumentais nas escolas;

- Deve ser incentivada a realização de espectáculos multi e interdisciplinares para a escola e para a comunidade em geral;

- Visitas a estúdios de gravação, a produtoras fonográficas, a salas de espectáculos, a colectividades que desenvolvam actividades ligadas à música, a museus temáticos e a vinda à escola de orquestras, de compositores e de musicólogos, são actividades que devem ser incrementadas.

Deseja-se que esta dissertação possa contribuir para o avanço do conhecimento na área da música e para melhorar e desenvolver o ensino da música no ensino básico.

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, N., VISALBERGHI, A. (s. d.). *Linee di Storia Della Pedagogia*, Trad. portuguesa *História da Pedagogia – I*, Lisboa: Livros Horizonte, 1981, 222p.
- ABBAGNANO, N., VISALBERGHI, A. (s. d.). *Linee di Storia Della Pedagogia*, Trad. portuguesa *História da Pedagogia – III*. Lisboa: Livros Horizonte, 1981, 675p.
- ABRANTES, Paulo. [et al.]. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: avaliação das aprendizagens – das concepções às práticas*, Lisboa: Departamento da Educação Básica, 96p.
- ADORNO, T. W.. (1958). *Philosophie der neuen Musik*, Trad. brasileira *Filosofia da Nova Música*, 3ª ed., São Paulo–Brasil: Perspectiva, 2002, 165p.
- AFONSO, Natércio G. (1995). *A Imagem Pública da Escola: inquérito à população sobre o sistema educativo*, Lisboa: IIE, 31p.
- AFONSO, Natércio, CANÁRIO, Rui. (2002). *Estudos sobre a situação da Formação Inicial de Professores*, Porto: Porto Editora, 63p.
- AGOSTI-GHERBAN, Cristina, RAPP-HESS, Christina. (s. d.). Trad. espanhola *El Niño, el Mundo Sonoro y la Música*, Murcia-Espanha: Marfil, 1988, 119p.
- AGUDO, J. Dias. (1945). *A Criança e a Educação*, Lisboa: Gleba, 296p.
- ALCÁNTARA, José António. (1998). *Como educar as Atitudes*, Lisboa: Plátano, 93p.
- ALMEIDA, Élia Pereira, [et al.]. (1988). *Escolaridade Obrigatória de Nove Anos: Que objetivos?*, 1ª ed., Lisboa: GEP-Ministério da Educação, 122p.
- ALSINA, Pep. (1997). *El área de Educación Musical: propuestas para aplicar en el aula*, 1ª ed., Barcelona-Espanha: Graó, 144p.
- ALSINA, Pep, SESÉ, Frederic. (2000). *La Música y su Evolución: história de la música con propuestas didácticas y 49 audiciones*, 4ª ed., Barcelona-Espanha, Graó, 187p.
- ALTET, Marguerite. (1997). *Les pédagogies de l' apprentissage*, Trad. portuguesa *As Pedagogias da Aprendizagem*, Lisboa: Instituto Piaget, 1999, 166p.
- ALVES, Rubem. (2004). *Gaiolas ou Asas: a arte do voo ou a busca da alegria de aprender*, 1ª ed., Porto, Asa, 127p.

- AMADO, Maria Luisa. (1999). **O Prazer de Ouvir Música**, Lisboa: Caminho, 197p.
- AMARAL, Kleide Ferreira. (1991). **Pesquisa em Música e Educação**, S. Paulo-Brasil, Loyola, 119p.
- ANTUNES, Celso. (1998). **Marinheiros e Professores**, 3ª ed., Rio de Janeiro-Brasil: Vozes, 112p.
- ANTUNES, Celso. (2000). **A Teoria das Inteligências Libertadoras**, Rio de Janeiro-Brasil: Vozes, 126p.
- ANTUNES, Celso. (2002). **Novas Maneiras de Ensinar, Novas Formas de Aprender**, Porto Alegre - Brasil: Artmed, 172p.
- ANTUNES, Celso. (2003). **Antiguidades Modernas: crônicas do cotidiano escolar**, Porto Alegre-Brasil: Artmed, 213p.
- ANTUNES, Celso. (2005). **As Inteligências Múltiplas e os seus Estímulos**, 1ª ed., Porto: ASA, 127p.
- ANTUNES, Mª da Conceição Pinto. (2001). **Teoria e Prática Pedagógica**, Lisboa: Instituto Piaget, 277p.
- APRILE, Pino. (1997). **Elogio dell' Imbecille**. Trad. portuguesa **Elogio do Imbecil: os inteligentes fizeram o mundo, os estúpidos vivem à grande**, 1ª ed., Lisboa: D. Quixote, 2003, 168p.
- ARENDS, Richard I.. (1995). Trad. portuguesa **Aprender a Ensinar**, Lisboa: McGraw-Hill, 566p.
- ARROTEIA, Jorge Carvalho. (2002). **O Ensino Superior Politécnico em Portugal**, 1ª ed., Aveiro: Edição da Universidade de Aveiro, 141p.
- AZEVEDO, Joaquim. (1994). **Avenidas de Liberdade: reflexões sobre política educativa**, 1ª ed., Porto: ASA, 303p.
- AZEVEDO, Joaquim. (2000). **O ensino secundário na Europa – O neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial**, 1ª ed., Porto: ASA, 446p.
- AZEVEDO, Joaquim. (2002). **O Fim de um Ciclo?: a educação em Portugal no início do séc. XXI**, 1ª ed., Porto: ASA, 127p.
- AZEVEDO, Joaquim. (coord.). (2003). **Avaliação dos resultados escolares: medidas para tornar o sistema mais eficaz**, 1ª ed., Porto: ASA, 126p.
- BARBIER, Jean-Marie. (1991). **Élaboration de Projects d' Action et Planification**, Trad. portuguesa **Elaboração de Projectos de Acção e Planificação**, Porto: Porto Editora, 1996, 237p.
- BARBOSA, ANA MAE. (2001). **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil**, 4ª ed., S. Paulo-Brasil: Cortez, 198p.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. (s. d.). **Teoria e Prática da Educação Artística**, S. Paulo-Brasil: Cultrix, 115p.

- BARBOSA, Ana Mae. (Org.). (2005). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**, S. Paulo–Brasil: Cortez, 432p.
- BARBOSA, Pedro. (1995). **Metamorfoses Do Real: arte, imaginário e conhecimento estético**, Porto: Afrontamento, 249p.
- BARRAUD, Henry. (1968). **Pour comprendre les musiques d' aujourd' hui**, Trad. portuguesa **Para compreender as músicas de hoje**, S. Paulo – Brasil: Editora Perspectiva, 1983, 167p.
- BECKER, Fernando. (2001). **Educação e construção do conhecimento**, Porto Alegre-Brasil: Artmed, 125p.
- BECKER, Fernando. (2003). **A Origem do Conhecimento e a Aprendizagem Escolar**, Porto Alegre-Brasil: Artmed, 115p.
- BENEDICT, Ruth. (s.d.). **Patterns of Culture**. Trad. portuguesa **Padrões de Cultura**, Lisboa: Livros do Brasil, 2000, 331p.
- BERTRAND, Yves, VALOIS, Paul. (s. d.). **École et Sociétés**, Trad. portuguesa **Paradigmas Educacionais: Escola e Sociedades**, Lisboa: Instituto Piaget, 1994, 278p.
- BEST, David. (1992). **The Rationality of Feeling**, Trad. portuguesa **A Racionalidade do Sentimento: o papel das artes na educação**, 1ª ed., Porto: Edições ASA, 1996, 288p.
- BLACKING, John. (1973). **How Musical is Man?**, 6ª ed., University of Washington Press, 2000, 118p.
- BLOOM, Allan. (1987). **The Closing of the American Mind**, Trad. portuguesa **A Cultura Inculta: ensaio sobre o declínio da cultura geral**, Mem Martins: Europa-América, 2001, 326p.
- BOAL, Mª Eduarda. (supervisão). (1997). **Desenvolvimento da Educação: Relatório nacional de Portugal**, Lisboa: Ministério da Educação-Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais, 396p.
- BOAL, Mª Eduarda. (coord.). (1998). **Sistema Educativo Português: caracterização e propostas para o futuro**, 1ª ed., Lisboa: Ministério da Educação-Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais, 148p.
- BORBA, Tomás, LOPES-GRAÇA, Fernando. (1956). **Dicionário de Música**, 2ª ed., Porto: Mário Figueirinhas, 1999, 754p.
- BRANCO, Alexandra. (2004). **Para Além do QI: uma perspectiva mais ampla de inteligência**, 1ª ed., Coimbra: Quarteto, 224p.
- BRÉSCIA, Vera Pessagno. (2003). **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**, Brasil: Edições PNA, Editora Átomo, 157p.

- BRYMAN, Alan, CRAMER, Duncan. (1990). **Quantitative Data Analysis for Social Scientists**, Trad. portuguesa **Análise de Dados em Ciências Sociais: introdução às técnicas utilizando o SPSS**, Oeiras: Celta, 1992, 365p.
- BRUNER, Jerome. (1997). **The Culture of Education**, Trad. espanhola **La Educación, Puerta de la Cultura**, Madrid: Aprendizaje Visor, 2000, 216p.
- CAMPBELL, Linda, CAMPBELL, Bruce, DICKINSON, Dee, (1990). **Teaching and Learning Trough Multiple Intelligences**. Trad. brasileira **Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas: inteligências múltiplas na sala de aula**, 2ª ed., Porto Alegre - Brasil: Artmed, 2000, 308p.
- CAMPOS, Bárto Paiva. (2003). **Quem Pode Ensinar: garantia da qualidade das habilitações para a docência**, Porto: Porto Editora, 108p.
- CANOTILHO, J. J. Gomes, MOREIRA, Vital, (Org.). (1993). **Constituição da República Portuguesa: Lei do Tribunal Constitucional**, 3ª ed. revista, Coimbra: Coimbra-Editora, 209p.
- CARRASCO, Rafael Pulet. (1995). **Juegos de Animación en Educación Infantil y Primaria**, Málaga-Espanha: Aljibe, 125p.
- CARVALHO, Adalberto Dias. (1994). **Utopia e Educação**, Porto: Porto Editora, 174p.
- CARVALHO, Rómulo de. (1993). **História do Ensino em Portugal: desde a fundação até ao fim do regime de Salazar - Caetano**, 2ª ed., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 964p.
- CASTILHO, Santana. (1999). **Manifesto Para a Educação em Portugal: os equívocos e as soluções. as tendências do terceiro milénio**, 1ª ed., Lisboa: Texto Editora, 158p.
- CATUCCI, Stefano. (2001). **La Storia Della Musica**, Trad. portuguesa **A História da Música: sons, instrumentos, protagonistas**, Porto: Porto Editora, 2001, 123p.
- CHABOT, Daniel. (1998). **Cultivez votre intelligence émotionnelle**. Trad. portuguesa **Cultive a sua Inteligência Emocional**, 1ª ed., Cascais: Pergaminho, 2000, 212p.
- CHASTEAU. (s. d.). Trad. Portuguesa **Lições de Pedagogia**, 2ª ed., Porto: Figueirinhas, 1927, 406p.
- CLAUSSE, Arnould. (s. d.). **Pédagogie Rationaliste**, Trad. portuguesa **Pedagogia Racionalista**, 2ª ed., Porto: Rés, 2001, 159p.
- COLOM, Antoni J. (s. d.). **La (de)construcción del conocimiento pedagógico: nuevas perspectivas en teoria de la educación**, Trad. brasileira **A (Des)construção do Conhecimento Pedagógico: novas perspectivas para a educação**, Porto Alegre - Brasil: Artmed, 2004, 159p.

- COLWELL, Richard. (Editor). (1992). **Handbook of Research on Music Teaching and Learning: a Project of the music educators national conference**, New York: Schirmer Books, 832p.
- COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO. (1988). **Proposta Global de Reforma – Relatório Final**, 1ª ed., Ed. Ministério da Educação, Lisboa, 708p.
- CORREIA, José Alberto. (1998). **Para uma Teoria Crítica em Educação: Contributos para uma recentificação do campo educativo**, Porto: Porto Editora, 208p.
- CORREIA, José Alberto. (2000). **As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 Anos**, 1ª ed., Porto: Asa Editores, 32p.
- CORREL, Werner. (1976). **Psicologia Pedagógica del Comportamento: fundamentos, métodos y conclusiones**, Barcelona-Espanha: Herder, 440p.
- COSTA, Cristina. (2005). **Questões de Arte: o belo, a percepção estética e o fazer artístico**, São Paulo-Brasil: Moderna, 144p.
- COSTA, J. Almeida; Melo, A. Sampaio. (1987). **Dicionário da Língua Portuguesa**, 6ª ed., Porto: Porto Editora, 1810p.
- CROSS, Jack. (1977). **For Ask Sake?**, Trad. brasileira **O Ensino de Arte nas Escolas**, S. Paulo-Brasil: Cultrix, 1983, 133p.
- CURY, Augusto. (2004). **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes: como formar jovens felizes e inteligentes**, 1ª edição, Cascais: Pergaminho, 175p.
- DAHLHAUS, Carl. (s. d.). **Musikästhetick**, Trad. portuguesa **Estética Musical**, Lisboa: Edições 70, 1991, 141p.
- DAMÁSIO, António R.. (1995). **Descartes' Error – Emotion, Reason and the Human Brain**, Trad. portuguesa **O Erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**, 23ª ed., Mem Martins: Europa-América, 2003, 309p.
- DAMÁSIO, António. (2000) **The Feeling of Whar Happens**, Trad. portuguesa **O Sentimento de Si: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência**, 15ª ed., Mem Martins: Europa-América, 2004, 424p.
- DAMÁSIO, António. (2003) **Looking for Spinoza. Joy, Sorrow and the Feeling Brain**, Trad. portuguesa **Ao Encontro de Espinosa: as emoções sociais e a neurologia do sentir**, 3ª ed., Mem Martins: Europa-América, 2003, 379p.
- DAMIÃO, Maria Helena. (1996). **Pré, Inter e Pós Acção: planificação e avaliação em pedagogia**, Coimbra: Livraria Minerva Editora, 286p.
- DAMIÃO, Maria Helena. (1997). **De Aluno a Professor**, Coimbra: Livraria Minerva Editora, 147p.

- DAVID, Myriam. (1960). *L' enfant de 0 à 2 ans; L' enfant de 2 à 6 ans*, Trad. portuguesa *A Criança dos 0 aos 6 anos: vida afectiva, problemas familiares*, 7ª ed., Lisboa: Moraes, 1981, 201p.
- DAY, Christopher. (2004). *A Passion for Teaching*, Trad. Portuguesa *A Paixão pelo Ensino*, Porto : Porto Editora, 269p.
- DEBESSE, Maurice. (1976). *Les étapes de l' éducation*, Trad. portuguesa *As etapas da educação*, Lisboa: Livros e Leitura, 1999, 136p.
- DELORS, Jacques, [et al.]. (1996). *Learning: The Treasure Within*, Trad. portuguesa *Educação um Tesouro a Descobrir*, 7ª ed., Porto: ASA, 2001, 256p.
- DELORS, Jacques, (Org.) (2002). *L' éducation tout au long de la vie – défis du XXIe siècle*. Trad. brasileira *A Educação Para o Século XXI: questões e perspectivas*, Porto Alegre - Brasil: Artmed, 2005, 260p.
- DELVAL, Juan. (2000). *Aprender en la Vida y en la Escuela*, Madrid: Morata, 127p.
- DEMO, Pedro. (2004). *Educação e Qualidade*, 9ª ed., Brasil: Papirus, 160p.
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. (1998). *ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PROGRAMAS ENSINO BÁSICO – 1º CICLO*, 2ª ed., Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação, 254p.
- DESPINS, Jean-Paul. (1986). *Le cerveau et la musique*, Trad. espanhola *La Música y el Cerebro*, Barcelona-Espanha: Gedisa, 1996, 146p.
- DEWEY, John. (1900 e 1902). *The School and Society and The Child and the Curriculum*, Trad. portuguesa *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*, Lisboa: Relógio D' Água, 2002, 178p.
- DEWEY, John. (1910). *How we think* Trad. espanhola *Cómo Pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, 1ª ed., Barcelona-Espanha: Paidós, 1989, 249p.
- DEWEY, John. (1934). *Art as Experience*, 24ª ed., New York: A Wideview/ Perigee Books, 1980, 355p.
- DISSANAYAKE, Ellen. (1992). *Homo Aestheticus – Where Art Comes From and Why*, 2ª ed., EUA: University of Washington Press, 1996, 298p.
- DOMINGO, José Contreras. (1994) *Enseñanza, Curriculum y Profesorado*, 2ª ed., Madrid: AKAL, 260p.
- DUARTE, Anabela Jesus. (2004). *O Futuro Professor de Educação Musical: percursos, motivações e expectativas dos alunos das ESE*, Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Tese de Mestrado, 154p.
- DURKHEIM, Emile. (s. d.). *Pragmatisme et Sociologie, Sociologie et Philosophie*, Trad. portuguesa *Sociologia, Pragmatismo e Filosofia*, Porto: Rés, s.d., 278p.

- DURKHEIM, Emile. (s. d.). *Les Regles de la Méthode Sociologique*, Trad. portuguesa *As Regras do Método Sociológico*, 5ª ed., Lisboa: Presença, 1993, 165p.
- ECCLES, John. (1989). *Evolution of the brain creation of the self*. Trad. portuguesa *A Evolução do Cérebro: a criação do Eu*, Lisboa: Instituto Piaget, 1995, 424p.
- ECCLES, John C.. (1994). *How the self controls its brain*. Trad. portuguesa *Cérebro e Consciência: o self e o cérebro*, Lisboa: Instituto Piaget, 2000, 241p.
- ECO, Humberto. (1977). *Como Si Fa Una Tesi Di Laurea*, Trad. portuguesa *Como Se Faz Uma Tese em Ciências Humanas*, 6ª Ed., Lisboa: Presença, 1995, 235p.
- EDELMAN, Gerald M.. (1992). *Bright air, brilliant fire*. Trad. portuguesa *Biologia da Consciência: as raízes do pensamento*, Lisboa: Instituto Piaget, 1995, 394p.
- EISNER, Elliot W.. (1972). *Educating artistic vision*, Trad. espanhola *Educar la Visión Artística*, 1ª ed., Barcelona-Espanha: Paidós, 1995, 276p.
- ESCUADERO, Mª Pilar. (1988). *Educacion Musical, Ritmica y Psicomotriz*, Madrid: Real Musical, 271p.
- FEITOSA, Charles. (2004). *Explicando Filosofia com Arte*, Rio de Janeiro: Ediouro, 199p.
- FELOUZIS, Georges. (s. d.). *L'efficacité des enseignants*. Trad. portuguesa *A Eficácia dos Professores*, Porto: Rés, s.d., 202p.
- FERNÁNDEZ, María Lameiras. (1997). *Las Actitudes: situación actual y ámbitos de aplicación*, Valencia-Espanha: Promolibro, 293p.
- FERREIRA, José Brites. (2001). *Continuidades e Descontinuidades no Ensino Básico*, 1ª ed., Leiria: Magno, 503p.
- FINARDI, Marta. [et al.]. (1990). *El Juicio Moral del Adolescente*, 1ª ed., Buenos Aires-Argentina: Docencia, 114p.
- FODDY, William. (1996). *Como Perguntar*, Oeiras: Celta, 228p.
- FREGA, Ana Lucía. (2000). *Música Para Maestros*, 3ª ed., Barcelona-Espanha: Graó, 267p.
- FREINET, Célestin. (1964). *Les Techniques Freinet de l'École Moderne*, Trad. portuguesa *As Técnicas Freinet na Escola Moderna*, 4ª ed., Lisboa: Estampa, 1975, 170p.
- FUBINI, Enrico. (1973). *Musica e linguaggio nell'estetica contemporanea*, Trad. espanhola *Música y Lenguaje en la Estética Contemporánea*, Madrid: Alianza Editorial, 1994, 206p.

- GAINZA, Violeta Hemsy. (1982). **Ocho Estudios de Psicopedagogía Musical**, Trad. portuguesa **Estudos de Psicopedagogia Musical**, S. Paulo–Brasil: Summus, 1988, 140p.
- GAMBOA, Rosário. (2004). **Educação, Ética e Democracia: a reconstrução da modernidade em John Dewey**, 1ª ed., Porto: Asa, 159p.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. (1995). **Formación del Profesorado para el Cambio Educativo**. Trad. portuguesa **Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa**, Porto: Porto Editora, 1999, 272p.
- GARCIA, Mª Pilar Escudero. (1996). **Lenguaje Musical y Didáctica de la Expresión Musical 1**, Madrid: San Pablo, 191p.
- GARCIA, Mª Pilar Escudero. (1996). **Lenguaje Musical y Didáctica de la Expresión Musical 2**, Madrid: San Pablo, 191p.
- GARDNER, Howard. (1983). **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. Trad. Brasileira **Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas**, Porto Alegre–Brasil: Artmed, 1994, 340p.
- GARDNER, Howard. (1993). **Multiple Intelligences – The theory in practice**, Trad. brasileira **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**, Porto Alegre–Brasil: Artmed, 1995, 257p.
- GARDNER, Howard. [et al.]. (1996). **Intelligence: multiple perspectives**, Trad. brasileira **Inteligência: múltiplas perspectivas**, Porto Alegre–Brasil: Artmed, 356p.
- GARDNER, Howard. (1999). **Intelligence Reframed**, Trad. brasileira **Inteligência: um conceito reformulado**, Rio de Janeiro–Brasil: Objectiva, 2001, 347p.
- GARDNER, Howard. (1999). **The Disciplined Mind: What All Students Should Understand**. Trad. brasileira **O Verdadeiro, o Belo e o Bom: os princípios básicos para uma nova educação**, Rio de Janeiro–Brasil: Objectiva, 1999, 363p.
- GHIGLIONE, Rodolphe, MATALON, Benjamin. (1977). **Les Enquêtes sociologiques: théories et pratique**, Trad. portuguesa **O Inquérito: teoria e prática**, 3ª ed., Oeiras: Celta, 1997, 336p.
- GIL, António Carlos. (1989). **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**, 2ª ed., São Paulo-Brasil: Atlas, 242p.
- GILBERT, Roger. (1974). **Les Idées Actueles en Pédagogie**, Trad. portuguesa **As Ideias Actuais em Pedagogia**, 5ª ed., Lisboa: Moraes, 1986, 272p.
- GIRAUD, Jean. (1964). **Clefs pour la Pedagogie**, Trad. portuguesa **Introdução à Pedagogia**, Lisboa: Publicações D. Quixote, 1970, 172p.
- GONZÁLEZ, Mª Helena. (1974). **Didactica de la Musica**, 1ª ed., Buenos Aires-Argentina: Kapelus, 149p.

- GORDON, Edwin. (1980). *Learning Sequences In Music*. Trad. portuguesa *Teoria de Aprendizagem Musical: competências, conteúdos e padrões*, Lisboa: Fundação Gulbenkian, 2000, 513p.
- GORDON, Edwin. (1980). *A Music Learning Theory For Newborn And Young Children*. Trad. portuguesa *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*, Lisboa: Fundação Gulbenkian, 2000, 172p.
- GRÁCIO, Rui. (s. d.). *Educação e Educadores*, Lisboa: Livros Horizonte, 273p.
- GRILO, E.. (1986). *A Evolução do Sistema Educativo nos Anos 74-85*, Lisboa: Universidade Católica, 288p.
- GRILO, Eduardo Marçal. (2002). *Desafios da Educação: ideias para uma política educativa no século XXI*, 1ª ed., Lisboa: Oficina do Livro, 175p.
- GROUT, Donald J., Palisca, Claude V.. (1988). *A History of Western Music*, Trad. portuguesa *História da Música Ocidental*, 1ª ed., Lisboa: Gradiva, 1994, 759p.
- GUERRA, Miguel A. Santos. (s. d.). *Arqueología de los Sentimientos en la Organización Escolar*, Trad. portuguesa *Arqueología dos Sentimentos*, 1ª ed., Porto: Asa, 2006, 96p.
- HAINAUT, L.. (1990). *Conceitos e Métodos da Estatística, Vol. I: uma variável a uma dimensão*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 362p.
- HAINAUT, L.. (1992). *Conceitos e Métodos da Estatística, Vol II: duas ou três variáveis segundo duas ou três dimensões*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 366p.
- HANSLICK, Edouard. (s. d.). *Vom Musikalisch-Scönen*, Trad. portuguesa *Do Belo Musical*, Lisboa: Edições 70, 1994, 107p.
- HARGREAVES, David J.. (1986). *The Developmental Psychology of Music*. Trad. espanhola *Música e Desarrollo Psicológico*, 1ª ed., Barcelona-Espanha: Graó, 1998, 290p.
- HARGREAVES, David J.. (1989). *Children and the Arts*. Trad. espanhola *Infancia y Educación Artística*, Madrid: Morata, 1991, 201p.
- HEIDEGGER, Martin. (1977). *Der Ursprung Des Kunstwerks*, Trad. portuguesa *A Origem da Obra de Arte*. Lisboa: Edições 70, 2005, 73p.
- HERZFELD, Friedrich. (s. d.). *Du Und Die Musik*, Trad. portuguesa *Nós e a Música*. Lisboa: Livros do Brasil, s.d., 272p.
- HESSE, Hermann. (2003). *Música*, Algés-Portugal: Difel, 268p.
- HILL, Manuela Magalhães, HILL Andrew. (2000). *Investigação por Questionário*, 1ª ed., Lisboa: Sílabo, 377p.

- HOHMANN, Mary, WEIKART, David P.. (1995). *Educating Young Children*, Trad. portuguesa *Educar a Criança*, 3ª ed., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004, 820p.
- HOLST, Imogen. (1987). *An ABC of Music*, Trad. brasileira *A B C da Música*, 1ª ed., São Paulo-Brasil: Martins Fontes, 2004, 284p.
- HOUSHMAND, ZARA, LIVINGSTON, Robert B., WALLACE, B. Alan. (Org.). (1999). *Consciousness at the Crossroads*. Trad. portuguesa *Os Caminhos Cruzados da Consciência*, 1ª ed, Porto: ASA, 2001, 175p.
- HOWARD, Walter. (1952). *La Musique et L' Enfant*. Trad. espanhola *La Música y el Niño*, 4ª ed., Argentina: Editorial Universitária de Buenos Aires, 1976, 135p.
- ISRAËL, Lucien. (1995). *Cerveau droit, cerveau gauche*. Trad. portuguesa *Cérebro Direito Cérebro Esquerdo: culturas e civilizações*, Lisboa: Instituto Piaget, 1998, 290p.
- JACOBS, Arthur. (1958). *The New Penguin Dictionary of Music*, Trad. portuguesa *Dicionário de Música*, Lisboa: Publicações D. Quixote, 1978, 615p.
- JANNIBELLI, Emília D' Anniballe. (1971). *A Musicalização na Escola*, 1ª ed., Rio de Janeiro-Brasil: Lidador, 278p.
- JESUS, Saul Neves. (1997). *Bem-Estar dos Professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional*, 1ª ed., Coimbra: Edição de Autor, 136p.
- JOURDAIN, Robert. (1997). *Music, the brain, and ecstasy*. Trad. brasileira *Música, Cérebro e Êxtase: como a música captura nossa imaginação*, Rio de Janeiro – Brasil: Objectiva, 1998, 441p.
- KÁROLYI, Ottó. (1965). *Introducing Music*, Trad. portuguesa *Introdução à Música*, 3ª ed., Mem Martins: Europa-América, 1994, 216p.
- KEMP, Anthony E.. (1992). *Some Approaches To Research In Music Education*, Trad. portuguesa *Introdução à Investigação em Educação Musical*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995, 153p.
- KENNEDY, Michael. (1985). *The Oxford Dictionary of Music*, Trad. portuguesa *Dicionário Oxford de Música*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1994, 810p.
- KETELE, Jean-Marie, ROEGIERS, Xavier. M.. (1993). *Méthodologie du recueil d' informations*, Trad. portuguesa *Metodologia da Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*, Lisboa: Instituto Piaget, 1999, 258p.
- KINCHELOE, Joe L., STEINBERG, Shirley R., VILLAVARDE, Leila E.. (Comp.), (1999). Trad. espanhola *Repensar la Inteligencia: hacer frente a los supuestos psicológicos sobre enseñanza y aprendizaje*, Madrid: Morata, 2004, 239p.

- KINGSBURY, Henry. (1988). ***Music, Talent and Performance: A conservatory cultural system***, United States of America: Ed. Temple University Press, 201p.
- KIRKBY, M^a Cristina, [et al.]. (1993). ***Guia da Reforma Curricular – Documentos de Trabalho***, 2^a ed., Lisboa: Texto Editora, 1993, 190p.
- KRECHEVSKY, Mara. (1998). ***Project Spectrum: preschool assessment handbook***, Trad. portuguesa ***Avaliação em Educação Infantil III***, Porto Alegre–Brasil: Artmed, 2001, 232p.
- LANDSHEERE, Gilbert. (s. d.). Trad. portuguesa ***A Pilotagem dos Sistemas de Educação: como garantir a qualidade da educação?***, 1^a ed., Porto: ASA, 1997, 192p.
- LANGER, Susanne K.. (1942 - 1979). ***Philosophy in a New Key: a study in the symbolism of reason, rite, and art***, third ed, London: Harvard University Press, 313p.
- LANGER, Susanne K.. (1953). ***Feeling and Form: a theory of art developed from Philosophy in a New Key***, New York: Macmillan, 431p.
- LEFÈVRE, L.. (1972). ***Le maître observateur et acteur***, Trad. portuguesa ***O Professor, Observador e Actor***, Coimbra: Livraria Almedina, 1978, 126p.
- LEGAUD, Michel, LEGAUD, Jacqueline. (1971). ***Aimer La Musique***. Trad. portuguesa ***A Criança e a Música: Todas as crianças são músicos?***, Mem Martins: Publicações Europa-América, 1973, 108p.
- LEMOS, Valter, [et al.]. (1998). ***A Nova Avaliação da Aprendizagem: o direito ao sucesso***, 5^a ed., Lisboa: Texto Editora, 88p.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle. (s.d.). ***Recherche – Action en Milieu Éducatif***, Trad. portuguesa ***Pesquisa em Educação***, Lisboa: Instituto Piaget, 1996, 168p.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. (1993). ***Regarder Écouter Lire***. Trad. brasileira ***Olhar Escutar Ler***, 1^a ed., S. Paulo - Brasil: Companhia das Letras, 1997, 151p.
- LOBROT, Michel. (1992). ***À quoi sert l' école?***, Trad. portuguesa ***Para que serve a Escola?***, Lisboa: Terramar, 1995, 170p.
- LOPES-GRAÇA, Fernando. (1953). ***A Canção Popular Portuguesa***, 4^a ed., Lisboa: Caminho, 1991, 172p.
- LOPES-GRAÇA, Fernando. (1989). ***A Música Portuguesa e os seus Problemas I***, 2^a ed., Lisboa: Caminho, 204p.
- LOPES-GRAÇA, Fernando. (1989). ***A Música Portuguesa e os seus Problemas II***, 2^a ed., Lisboa: Caminho, 181p.
- LOPES DA SILVA, M^a Isabel Ramos, [et al.]. (1997). ***Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar***, Lisboa: Ministério da Educação, 94p.

- LUFT, Joseph. (1968). *Introduction à la Dynamique des Groupes*, Trad. portuguesa *Introdução à Dinâmica de Grupos*, 3ª ed., Lisboa: Moraes, 1976, 90p.
- MACHADO, Fernando Augusto. (1995). *Do Perfil dos Tempos ao Perfil da Escola: Portugal na viragem do milénio*, 1ª ed., Rio Tinto: ASA, 158p.
- MAGALHÃES, Olga. (2002). *Concepções de História e de Ensino da História: um estudo no Alentejo*, Lisboa: Colibri, 246p.
- MANEVEAU, Guy. (s. d.). *Musique et Education. Essai d'analyse phénoménologique de la musique et des fondements de sa pédagogie*. Trad. espanhola *Musica y Educacion*, Madrid: Rialp, 1993, 299p.
- MANN, William, GALWAY, James. (1982). *Music in Time*, Trad. portuguesa *A Música no Tempo*, 1ª ed., s.l., Círculo dos Leitores, 1983, 383p.
- MAROCO, João. (2003). *Análise Estatística - com Utilização do SPSS*, 2ª ed., Lisboa: Sílabo, 508p.
- MARQUES, Ramiro. (1997). *Escola, Currículo e Valores*, Lisboa: Livros Horizonte, 92p.
- MARQUES, Ramiro, ROLDÃO, Mª do Céu. (Org). (1999). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico: reflexão participada*, Porto: Porto Editora, 112p.
- MARQUES, Ramiro. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*, 1ª ed., Lisboa: Plátano, 156p.
- MARQUES, Ramiro. (2001). *História Concisa da Pedagogia*, Lisboa: Plátano, 205p.
- MARQUES, Ramiro. (2003). *Motivar Os Professores: um guia para o desenvolvimento profissional*, 1ª ed., Lisboa: Presença, 120p.
- MARTENOT, Maurice. (1970). *Principes Fundamentaux D'Éducation Musicale et leur Application*, 3ª ed., Paris: Magnard, 192p.
- MARUJO, Helena Águeda, NETO, Luís Miguel. (2004). *Optimismo e Esperança na Educação: fontes inspiradoras para uma escola criativa*, 1ª ed., Lisboa: Presença, 189p.
- MATURANA, Humberto R., VARELA, Francisco J.. (1984). *El árbol del conocimiento*, Trad. brasileira *A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*, 5ª ed., Brasil: Palas Athena, 2004, 283p.
- MÉDICI, Angéla. (s. d.). *L'Éducation Nouvelle*, Trad. portuguesa *A Educação Nova*, 2ª ed., Porto: Rés, 2002, 140p.
- MENA, Olga Aguirre, GONZÁLEZ, Ana de Mena. (1992). *Educacion Musical, Manual para el Profesorado*, Málaga-Espanha: Aljibe, 210p.

- MENDES DIAS, António José F.. (1998). **Professores de Educação Musical. Que formação?: uma perspectiva do centro de área educativa do Douro-sul**. Viseu: Escola Superior de Educação Jean Piaget, Memória Final, 218p.
- MICHELS, Ulrich. (1977). **DTV – Atlas zur Musik – Band I**, Trad. espanhola **Atlas de Música I**. Madrid: Alianza, 1982, 282p.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1991). **Programa de Educação Musical (5º e 6º anos)**, Ed. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 40p.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1991). **Programa de Educação Musical (7º - 9º Anos)**, Ed. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 48p.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DEB. (2001). **Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais**, Ed. Ministério da Educação, 240p.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DEB. (2002). **Música - Orientações Curriculares - 3º Ciclo do Ensino Básico**, Ed. Ministério da Educação, 52p.
- MONTEIRO, Francisco. (1997). **Interpretação e Educação Musical**, 1ª ed., Porto: Fermata, 137p.
- MORGADO, José. (2004). **Qualidade na Educação: um desafio para os professores**, 1ª ed., Lisboa: Presença, 112p.
- MORIN, Edgar. (s. d.). **Pour sortir du vingtième siècle**, Trad. portuguesa **As Grandes Questões do Nosso Tempo**, 4ª ed., Lisboa: Editorial Notícias, 1994, 279p.
- MORIN, Edgar. (1973). **Le paradigme perdu: la nature humaine**, Trad. portuguesa **O Paradigma Perdido: a natureza humana**, 5ª ed., Mem Martins: Europa América, 1991, 223p.
- MORIN, Edgar. (1977). **La Méthode 1. La Nature de la Nature**. Trad. portuguesa **O Método I: a natureza da Natureza**, 2ª ed., Mem Martins: Publicações Europa-América, 1997, 363p.
- MORIN, Edgar. (1999). **La tête bien faite**. Trad. portuguesa **Repensar a Reforma Reformar o Pensamento: a cabeça bem feita**, Lisboa: Instituto Piaget, 2002, 137p.
- MORIN, Edgar. (1999). **Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur**. Trad. portuguesa **Os Sete Saberes Para a Educação do Futuro**, Lisboa: Instituto Piaget, 2002, 130p.
- MORIN, Edgar. [et al.]. (2003). **Eduquer pour l'ère planétaire**. Trad. portuguesa **Educar para a Era Planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humanos**, Lisboa: Instituto Piaget, 2004, 124p.
- MORISSETTE, Dominique, GINGRAS, Maurice. (1990). **Enseigner des attitudes**. Trad. portuguesa **Como Ensinar Atitudes**, 2ª ed., Porto: ASA, 1999, 249p.

- MOURA, Ieda Camargo. [et al.]. (1989). ***Musicalizando Crianças: teoria e prática da educação musical***. S. Paulo–Brasil: Ática, 104p.
- NENO, Pinho. (1994). ***Pedagogia Musical: uma necessidade do sistema educativo***, Santarém: Edição da ESE/IPS, 132p.
- NETO, Dulce. (2002). ***Difícil é sentá-los***, 4ª ed., Lisboa: Oficina do Livro, 319p.
- NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. (Coord.). (2001). ***A Educação Artística da Criança Plástica & Música: fundamentos e atividades***, 5ª ed., S. Paulo–Brasil: Ática, 264p.
- NIETO, Francisco García. (1996). ***Conoce y Ama la Música***, Madrid: Alpuerto, 315p.
- NÓVOA, António. (Coord.). (1992). ***Os Professores e a sua Formação***, 1 ed., Lisboa: Publicações D. Quixote, 158p.
- OLIVEIRA, J. H. Barros. (1992). ***Professores e alunos pigmalhões***, Coimbra: Livraria Almedina, 165p.
- OTYEGA Y GASSET, José. (s. d.). ***Que és lo conocimiento?***, Trad. portuguesa ***O que é o conhecimento?***, s. l.: Fim de Século, 2002, 189p.
- PACHECO, José Augusto. (2001). ***Currículo: teoria e práxis***, 2ª ed., Porto: Porto Editora, 271p.
- PAHLEN, Kurt. (1990). ***Neue Musikgeschichte der Welt***, Trad. brasileira ***Nova História da Música Universal***, S. Paulo–Brasil: Melhoramentos, 1995, 542p.
- PAIS, José Machado, CABRAL, Manuel Villaverde. (Coord.). (2003). ***Condutas de Risco, Práticas Culturais e Atitudes perante o Corpo: resultados de um inquérito aos jovens portugueses***, Oeiras: Celta, 454p.
- PALACIOS, Fernando. (1997). ***Escuchar: 20 reflexiones sobre música y educación musical***, Las Palmas de Gran Canaria: Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria, 300p.
- PALHEIROS, Graça Boal. (1993). ***Educação Musical no Ensino Preparatório. Uma Avaliação do Currículo***, 1ª ed., Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical, 118p.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira. (1992). ***A formação de professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo***, 4ª ed., Lisboa: Texto Editora, 62p.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira. (1996). ***A Escola Cultural: horizonte decisivo da reforma educativa***, 3ª ed., Lisboa: Texto Editora, 191p.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira. (Org.). (1997). ***Formar Professores para a Escola Cultural no Horizonte dos Anos 2000***, Porto: Porto Editora, 412p.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira. (Org.). (2001). ***Escola, Aprendizagem e Criatividade***, Porto: Porto Editora, 359p.

- PEREIRA, Alexandre. (1999). **SPSS Guia Prático de Utilização: análise de dados para ciências sociais e psicologia**. 2ª ed., Lisboa: Sílabo, 194p.
- PEREIRA, Alexandre, POUPA, Carlos. (2003). **Como escrever uma Tese Monografia ou Livro Científico usando o Word**, 2ª ed., Lisboa: Sílabo, 224p.
- PERRENOUD, Philippe. (s. d.). Edição portuguesa **Porquê construir competências a partir da escola? –desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades**, Porto: ASA, 2003, 124p.
- PESTANA, Mª Helena, GAGEIRO, João Nunes. (2003). **Análise de Dados para Ciências Sociais: a complementaridade do SPSS**, 3ª ed., Lisboa: Sílabo, 727p.
- PHELPS, Roger P.. (1986). **A Guide to Research in Music Education**, third ed., London: The Scarecrow Press, 368p.
- PHILLIPS, Estelle M., PUGH, D. S.. (1994). **How to Get a PhD**, Trad. portuguesa **Como Preparar um Mestrado ou Doutoramento: um manual prático para estudantes e seus orientadores**, Mem Martins: Lyon Multimédia Edições Lta., 1998, 200p.
- PIANA, Giovanni. (1991). **Filosofia della Musica**, Trad. brasileira **A Filosofia da Música**, Brasil: EDUSC, 2001, 335p.
- PILETTI, Nelson. (2003). **Psicologia Educacional**, 17ª ed., São Paulo-Brasil: Ática, 336p.
- PINTO, Manuel. [et al.]. (2000). **As Pessoas que Moram nos Alunos: ser jovem, hoje, na escola portuguesa**, 1ª ed., Porto: ASA, 96p.
- PIRES, Eurico Lemos, [et al.]. (1989). **O Ensino Básico em Portugal**, 1ª ed., Porto: ASA, 237p.
- PLATÃO. (s. d.). **ΠΛΑΤΩΝΟΣ ΠΟΛΙΤΕΙΑ**, Trad. portuguesa **A República**, 9ª ed., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001, 512p.
- POPPER, CARL R.. (s. d.). **Auf der Suche Nach Einer Besseren Welt**. 1ª Trad. mundial do original alemão para português **Em busca de um mundo melhor**, 3ª ed., Lisboa: Fragmentos, 1992, 245p.
- POPPER, KARL R.. (1996). **Knowledge and the Body-Mind Problem**. Trad. portuguesa **O Conhecimento e o Problema Corpo-Mente**, Lisboa: Edições 70, 2002, 173p.
- PORCHER, Louis. (1973). **L'Éducation Esthétique**. Trad. brasileira **Educação Artística: luxo ou necessidade?**, 6ª ed., S. Paulo-Brasil: Summus, 1982, 197p.
- PRIM, Fernanda Magno. (2001). **Brincar com Música**, 1ª ed., Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 156p.

- QUIVY, Raymond, CHAMPENHOUDT, LucVan. (1995). **Manuel de recherche en sciences sociales**, Trad. portuguesa **Manual de Investigação em Ciências Sociais**, 2ª ed., Lisboa: Gradiva, 1998, 282p.
- RADOCY, Rudolf E., BOYLE, J. David. (1988). **Psychological Foundations Of Musical Behavior**, 2ª ed., Illinois, USA: Charles C. Thomas Publisher, 369p.
- RASCO, Félix Ângulo. [et al.]. (1997). **Escuela Pública y Sociedad Neoliberal**, 2ª ed., Madrid: Aula Libre, 1999, 173p.
- READ, Herbert. (1943). **Education Through Art**. Trad. brasileira **A Educação pela Arte**, 1ª ed., S. Paulo–Brasil: Livraria Martins Fontes, 2001, 366p.
- REBOREDO, João Miguel Lagoinha. (2003). **Um Cancioneiro em Estudo**, 1ª ed., V. N. Gaia: Gailivro, 96p.
- REIMER, Bennett. (1989). **A philosophy of music education**, 2rd ed., New Jersey: Prentice Hall, 252p.
- REIMER, Bennett. (2005). **A philosophy of music education: advancing the vision**, 3rd ed., New Jersey: Prentice Hall, 308p.
- REIS, Manuel. (1990). **Estudos de Psico - Pedagogia e Política Educativa**, Aveiro: Estante, 408p.
- REIS, Manuel. (1993). **Novo Modelo de Avaliação para a Escolaridade Obrigatória**, Aveiro: Estante, 93p.
- REIS, Manuel. (1996). **A 'Reforma Educativa' em Plano Inclinado**, Aveiro: Estante, 139p.
- RIBEIRO, António Carrilho. (1993). **Formar Professores: elementos para uma teoria e prática da formação**, 4ª ed., Lisboa: Texto Editora, 142p.
- RIBEIRO, António Carrilho. (1994). **Reflexões sobre a Reforma Educativa**, 4ª ed., Lisboa: Texto Editora, 51p.
- RIBEIRO, António Carrilho. (1997). **Objectivos Educacionais no Horizonte do Ano 2000: princípios orientadores e programas de ensino**, 5ª ed., Lisboa: Texto Editora, 95p.
- RIBEIRO, Gabriel Mithá. (2003). **A Pedagogia da Avestruz**, 1ª ed., Lisboa: Gradiva, 158p.
- ROBALO, António. (2002). **Tabelas Estatísticas**, 4ª ed., Lisboa: Sílabo, 31p.
- RODRIGUES, Ângela, ESTEVES, Manuela. (1993). **A análise de necessidades na formação de professores**, Porto: Porto Editora, 158p.
- RODRIGUES, Helena. (2003). **BEBÉBABÁ: da musicalidade dos afectos à música com bebés**, 1ª ed., Porto: Campo das Letras, 90p.

- ROJAS TEJADA, A. J.; PÉREZ MELÉNDEZ, C.. (2001). **Nuevos Modelos para la Medición de Actitudes: enfoques de/para la medición en tests de personalidad, actitudes e intereses**, Valência-Espanha: Promolibro, 214p .
- ROLDÃO, M^a do Céu. (2003). **Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: as questões dos professores**, 1^a ed., Lisboa: Editorial Presença, 89p.
- RORTY, Richard. (1982). **Consequences of Pragmatism**. Trad. portuguesa **Consequências do Pragmatismo**, Lisboa: Instituto Piaget, 1999, 312p.
- SACRISTÁN, José Gimeno. (2000). **La Educación Obligatoria: su sentido educativo y social**, Madrid: Morata, 126p.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. (2002). **Educar y Convivir en la Cultura Global**, Trad. portuguesa **Educar e Conviver na Cultura Global**, 1^a ed., Porto: ASA, 2003, 352p.
- SADIE, Stanley. (Editor). (1988). **The Grove Concise Dictionary of Music**, **Dicionário Grove de Música: Edição Concisa**, Rio de Janeiro – Brasil: Jorge Zahar Editor, 1994, 1048p.
- SALAZAR, Abel. (1940). **Que é arte? – Obras completas de Abel Salazar / Volume V**, 1^a ed., Porto: Campo das Letras, 2003, 171p.
- SAMPAIO, Daniel. (1996). **Voltei à Escola**, 6^a ed, Lisboa: Caminho, 219p.
- SAMPAIO, Daniel. (1998). **Vivemos Livres numa Prisão**, 3^a ed., Lisboa: Caminho, 205p.
- SANTOS, Arquimedes da Silva. (1989). **Mediações Artístico-Pedagógicas**, Lisboa: Livros Horizonte, 138p.
- SANTOS, Arquimedes da Silva. (1999). **Estudos de Psicopedagogia e Arte**, Lisboa: Livros Horizonte, 141p.
- SANUY, Montse. (1994). **Aula Sonora: hacia una educación musical en primaria**, 2^a ed., Madrid: Morata, 1996, 206p.
- SAVATER, Fernando. (1997). **El valor de educar**. Trad. brasileira **O Valor de Educar**, S. Paulo – Brasil: Editora Planeta do Brasil, 2005, 229p.
- SCHAFER, Murray. (1965). **The composer in the classroom**. Trad. espanhola **El compositor en el aula**, Buenos Aires, Editora Ricordi, (s. d.), 62p.
- SCHELLING, F. W. J.. (1859). **Philosophie der Kunst**. Trad. brasileira **Filosofia da Arte**, S. Paulo – Brasil: Editora da Universidade de S. Paulo, 2001, 421p.
- SIEBENALER, Anne-Marie. (1992). **Le Dictionnaire Plus**, Trad. portuguesa **Dicionário Mais: da ideia às palavras**, 1^a ed., Lisboa: Lisboa Editora, 1997, 784p.
- SILVA, António Joaquim Abreu da. (2002). **Pedagogia Crítica e Contra-Educação**, Coimbra: Quarteto, 246p.

- SILVA, Augusto Santos, PINTO, José Madureira. (Org.). (2001). **Metodologia das Ciências Sociais**, 11ª ed., Porto: Afrontamento, 320p.
- SILVA, Fraústo da, CARNEIRO, Roberto, GRILO, Marçal, EMIDIO, Manuel Tavares. (1998). **Proposta de Reorganização Curricular dos Ensinos Básico e Secundário**, CRSE, Documentos Preparatórios I, Lisboa: ME, GEP, 257p.
- SILVA, Manuela, TAMEN, Mª Isabel. (Coord.). (1981). **Sistema de Ensino em Portugal**, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 717p.
- SKINNER, B. F.. (s. d.). **Beyond freedom and dignity**. Trad. portuguesa **Para além da Liberdade e da Dignidade**, Lisboa: Edições 70, 2000, 181p.
- SMALL, Christopher. (1980). **Music, Society, Educación**, Trad. espanhola **Musica. Sociedad. Educación**, Madrid: Alianza Editorial, 1989, 228p.
- SNYDERS, Georges. (1991). **L' école peut-elle enseigner les joies de la musique?** Trad. brasileira **A Escola pode Ensinar as Alegrias da Música?**, 3ª ed., S. Paulo–Brasil: Cortez, 1997, 175p.
- SOARES, Mª Almira. (2000). **Ensinar: reflexões sobre a prática docente**, 1ª ed., Lisboa: Presença, 84p.
- SOEIRO, Rafael de Barros. (1953). **Da Capacidade Pedagógica para o Magistério Primário Elementar**, 2ª ed., Braga: Livraria Cruz, 308p.
- SOUSA, Alberto. [et al.]. (2000). **Educação pela Arte – Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos**, Lisboa: Livros Horizonte, 221p.
- SOUSA, Alberto B.. (2003). **Educação pela Arte e Artes na Educação: bases psicopedagógicas 1º vol.**, Lisboa: Instituto Piaget, 237p.
- SOUSA, Alberto B.. (2003). **Educação pela Arte e Artes na Educação: música e artes plásticas 3º vol.**, Lisboa: Instituto Piaget, 395p.
- SOUSA, Mª. Rosário. (2000). **Metodologias do Ensino da Música para Crianças**, 1ª ed., V. N. Gaia: Gailivro, 79p.
- SOUSA, Mª. Rosário, NETO, Félix. (2003). **A Educação Intercultural através da Música: contributos para a redução do preconceito**, 1ª ed., V. N. Gaia: Gailivro, 175p.
- SOUTA, Luís. (1995). **Escolas Superiores de Educação e Ensino Politécnico: uma década de debates, algumas polémicas e crítica que baste**, Setúbal: Profedições, 167p.
- SPIEGEL, Murray R.. (2000). **Statistics**, Trad. portuguesa **Estatística**, Lisboa: McGraw-Hill, 2000, 138p.
- SPRINTHALL, Norman A., SPRINTHALL, Richard C.. (1990) **Educational, Psychology – A Developmental Approach**. Trad. portuguesa **Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista**, Amadora: McGraw-Hill, 1993, 636p.

- STERNBERG, Robert J., GRIGORENKO, Elena L.. (2000). *Teaching for successfull intelligence: to increase student learning and achievement*. Trad. brasileira *Inteligência Plena: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos*, Porto Alegre – Brasil: Artmed, 2003, 190p.
- STORR, Anthony. (1997). *Music and the Mind*, Trad. espanhola *La Música y la Mente: el fenómeno auditivo y el porqué de las pasiones*, Barcelona-Espanha: Paidós, 2002, 250p.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. (s. d.). *U Podstaw Materialistycznej Teorii Wychowania*, Trad. portuguesa *Teoria Marxista da Educação I*, Lisboa: Estampa, 1976, 222p.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. (1972). *La Pedagogie et les grands courants philosophiques*, Trad. portuguesa *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*, 2ª ed., Lisboa: Livros Horizonte, 1978, 124p.
- SWANWICK, Keith. (1988). *Music, Mind And Education*. Trad. espanhola *Música, Pensamiento y Educación*, Madrid: Morata, 1991, 191p.
- SWANWICK, Keith. (1999). *Teaching music musically*. Trad. brasileira *Ensinando música musicalmente*, SP, Brasil: Moderna, 2003, 128p.
- TAVARES, José. (Editor). (1994). *Para Intervir em Educação: contributos dos colóquios CIDInE*, Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional, 358p.
- TEDESCO, Juan Carlos. (1999). *O Novo Pacto Educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 172p.
- TEIXEIRA, Manuela. (1995). *O Professor e a Escola: perspectivas organizacionais*, Lisboa: McGraw-Hill, 211p.
- TEODORO, António. (1982). *O Sistema Educativo Português: situação e perspectivas*, Lisboa: Livros Horizonte, 135p.
- TEODORO, António, FERNANDES, Graça, TEODORO, Vítor Duarte. (1984). *Guia Prático do Sistema Educativo*, Lisboa: Plátano, 161p.
- TRAN-THONG. (1967). *Stades et Concept de Stade de Développement de l'Enfant dans la Psychologie Contemporaine*, Trad. portuguesa *Estádios e Conceito de Estádio de Desenvolvimento da Criança na Psicologia Contemporânea*, Porto: Afrontamento, 1981, 347p.
- TRILLO, Felipe. [et al.], (Coord.). (2000). *Atitudes e Valores no Ensino*, Lisboa: Instituto Piaget, 305p.
- TUCKMAN, Bruce W.. (1994). *Conducting Educational Research*, Trad. portuguesa *Manual de Investigação em Educação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000, 742p.

- TURNER, Jonathan H.. (2000). *On the origins of human emotions*. Trad. portuguesa ***Origens das Emoções Humanas: um inquérito sociológico acerca da evolução da afectividade***, Lisboa: Instituto Piaget, 2003, 248p.
- VANDENPLAS-HOLPER, Christiane. (1998). *Le développement psychologique à l' age adulte et pendant la vieillesse – maturité et sagesse*. Trad. portuguesa ***Desenvolvimento psicológico na idade adulta e durante a velhice: maturidade e sabedoria***, 1ª ed., Porto: ASA, 2000, 336p.
- VASCONCELOS, António. (2002). ***Música – Orientações Curriculares – 3º ciclo do ensino básico***, Lisboa: Ministério da Educação 52p.
- VASCONCELOS, António Ângelo. (2002). ***O Conservatório de Música: professores, organizações e políticas***, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 385p.
- VIEIRA, Flávia. (1993). ***Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores***, 1ª ed., Porto: ASA, 224p.
- VIGOTSKY, L. S.. (s. d.). ***Psijologuia Iskusstva***. Trad. brasileira ***Psicologia da Arte***, 1ª ed., SP, Brasil: Martins Fontes, 1999, 377p.
- WALLON, Henri. (1970). *De L' Acte à la Pensée*, Trad. portuguesa ***Do Acto Ao Pensamento: ensaio de psicologia comparada***, 1ª ed., Lisboa: Moraes, 1979, 224p.
- WILLEMS, Edgar. (1956). *Les Bases psychologiques de l' éducation musicale*. Trad. portuguesa ***As Bases Psicológicas da Educação Musical***, Suíça: Pró-musica, Bienne, (s. d.), 215p.
- WILLEMS, Edgar. (1968). ***L' Éducation Musicale Nouvelle***, 2ª ed, Bienne-Suíça : Pró-musica, 61p.
- WILLEMS, Edgar. (s. d.). Trad. portuguesa ***Novas Ideias Filosóficas sobre a Música e suas Aplicações Práticas***, Bienne-Suíça: Pró-musica, 1968, 20p.
- WILSON, Edward O.. (1998). ***Consiliense***. Trad. brasileira ***A unidade do conhecimento: consiliência***, RJ Brasil: Campus, 1999, 321p.
- ZAMACOIS, Joaquin. (1990). ***Temas de Estética y de Historia de la Música***, 4ª ed., Barcelona-Espanha: Labor, 229p.

ARTIGOS E REVISTAS

ARTIAGA, M. José. **“O Ensino da Música na Actual Reforma do Sistema Educativo: que contributo para a modernidade?”**, APEM, Boletim 69, Abril/Junho, Lisboa, 1991, pp10-13.

BAMFORD, Anne. **“Aumento da participação e relevância na educação artística e cultural”**, artigo apresentado na Conferência Nacional da Educação Artística, Casa da Música, Porto, Outubro de 2007.

BEINEKE, Viviane. **“O debate sobre filosofia da educação musical: uma revisão de tendências e perspectivas”**, publicado na Revista Expressão – Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM, ano 3, nº 1, Jan/Jun 1999, pp. 117 - 125, versão *on line* <http://www.ceart.udesc.br/LEEM/paginas/artigo01.htm>

CABRAL, A. C.. **“Situação e Problemas do Ensino da Música em Portugal”**, APEM, Boletim 56, Janeiro/Março, Lisboa, 1988, pp.15-21.

CANÁRIO, Rui. **“Parar de transformar crianças e adolescentes em alunos”**, Folha de S. Paulo, Brasil, 2003, versão *on line* <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u504.shtml>

CANDOTTI, Ennio. **“Temperar ciência e arte”**, Folha de S. Paulo, Brasil, 2003, versão *on line* <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u512.shtml>

CARDOSO, Vítor, J. C.. **“A ilusão e a Realidade da Educação – um estudo da alegoria da caverna de Platão (Livro VII da República)”**, 1997, versão *on line* http://www.terravista.pt/PortoSanto/1494/II_re_ed.html

CHAVES, Eduardo. **“Tecnologia na Educação; Ensino à distância”**, versão *on line* <http://www.edutec.net/Tecnologia%20e%20Educacao/edconc.htm>

CHAVES, Eduardo O. C.. **“A Filosofia da Educação e a Análise de Conceitos Educacionais (1)”**, versão *on line* <http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/chaves.htm>

CHAVES, J.A., **“Música: complemento na educação dos jovens”**, Revista O PROFESSOR nº 6, 1978, pp.7-9.

CORREIA, Maria Helena. **“A Educação Musical em Países em Vias de Desenvolvimento”**, APEM, Boletim 49, Abril/Junho. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical, pp. 8-11.

COSTA, António Carlos Gomes. **“Mudar o conteúdo, o método e a gestão”**, Folha de S. Paulo, Brasil, 2003, versão *on line* <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u508.shtml>

- “Declaração Universal dos Direitos do Homem”**, Diário da República Electrónico, versão *on line* <http://dre.pt/comum/html/dudh.html>
- DIMENSTEIN, Gilberto. **“O fim da escola”**, Folha de S. Paulo, Brasil, 2003, versão *on line* <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u501.shtml>
- FIGUEIREDO, A. Dias. **“O futuro da Educação perante as Novas Tecnologias”**, *In* Revista Fórum Estudante (resposta enviada por correio electrónico, às perguntas da jornalista Paula Banza, só parcialmente reproduzida na revista), 1995, versão *on line* <http://eden.dei.uc.pt/~adf/Forest95.htm>
- GOMES, Graziela. **“Escola Superior de Educação pela Arte: experiência pedagógica no Conservatório Nacional”**, APEM, Boletim 51, Outubro/Dezembro, Lisboa, 1986, pp.9-13.
- JARAMILLO, M^a Cecília Jorquera. **“Métodos históricos o activos en educación musical”**, publicado na Revista Electrónica de LEEME – Lista Electrónica Europea de Música en la Educacion, nº 14, Novembro, 2004, versão *on line* <http://musica.rediris.es/leeme/revista/edmuscont.htm>
- JORQUERA, M^a Cecília. **“La musica y la educación musical en la sociedad contemporânea”**, publicado na Revista Electrónica de LEEME – Lista Electrónica Europea de Música en la Educacion, nº 6, Novembro, 2000, versão *on line* <http://musica.rediris.es/leeme/revista/edmuscont.htm>
- KURAMOCHI, Carlota Chiemi; SOBRAL, Maria Emília Gomes; QUADROS, Paulo. **“A Teoria das Múltiplas Inteligências de Howard Gardner”**, versão *on line* <http://www.pcs.usp.br/~psquadro/gardmult.htm> (consultada em 06-04-1999).
- LIMA, M^a de Fátima Monte; BOLAÑO, César Ricardo Siqueira. **“Educação à distância e Tecnologias da Informação e Comunicação: um trabalho intelectual”**, versão *on line* www.eptic.he.com.br (consultada em 08-02-2006).
- LUIZ, Carlos S. e FARIA, Cristina. **“Formação de Professores de Educação Musical para o ensino básico: análise dos planos de estudo das várias instituições do ensino superior”**, Escola Superior de Educação de Coimbra, 2005, versão *on line* www.esec.pt/qg/Relatorios/PMEB/Parte1/4.pdf
- MAGNO, Manuela. **“Formação de Professores de Música ou Formação de Músicos Pedagogos?”**, *In* Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical, Lisboa, APEM, 1991, nº 70, p. 15.
- MÁRQUEZ, Elisa. **“Los valores en la educación musical”**, publicado na Revista Electrónica LEEME – Lista Electrónica Europea de Música en la Educacion, nº 11, Maio, 2003, versão *on line* <http://musica.rediris.es/leeme/revista/marquez.htm>
- MIRANDA, E. Reck. **“Sobre as origens e a evolução da música”**, versão *on line* <http://www.rem.ufpr.br/REMV5.2/vol.5.2/MIRANDA/miranda.htm>

- PALHEIROS, Graça Boal. “**Jos Wuytack, músico e pedagogo**”, *In* Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical, Lisboa, APEM, 1998, nº 98, p. 18
- PERDIGÃO, M. (1981). **Educação Artística**, *In* Manuela Silva & M. Isabel Tamen, **Sistema de ensino em Portugal**, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.285-305
- PERRENOUD, Philippe. “**O futuro da escola nos pertence**”, Folha de S. Paulo, Brasil, 2003, versão *on line*
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u511.shtml>
- POLÓNIO, Diogo Maria de Matos. “**A emergência de uma Ciência da Educação e o papel fundamental da Filosofia da Educação**”, versão *on line* http://www.ipv.pt/millenum/pce6_dmp.htm
- RANGEL, Eugénia, [et al.]. “**O Papel da Investigação na Implementação da Educação Musical em Portugal**”, APEM, Boletim 47, Outubro/Dezembro, Lisboa, 1985, pp.14-19.
- REBOUL, Olivier. “**O que é educar?**”, artigo retirado da obra do autor, *La philosophie de l' éducation*, publicada em Paris, 1971, pp 11 – 32, versão *on line*
www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/cadernos/ensinar/reboul.pdf
- RODRIGUES, Helena. “**Música, chocolate para os ouvidos: elementos para uma reflexão sobre filosofia do ensino da música**”, publicado na Revista Electrónica LEEME – Lista Electrónica Europea de Música en la Educacion, nº 8, Novembro, 2001, versão *on line*
<http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodrigues2.htm>
- RODRIGUES, Paulo Ferreira. “**Pierre van Hauwe – Pensamentos em acção**”, *In* Revista de Educação Musical, Lisboa, APEM, 1999, nº 103, pp.18 - ??
- ROMO L.. “**Arte y Expresión Integrada: aspecto indispensable en la formación humana**”, *In* Revista Perspectiva, nº 14, 2000, pp. 11-16, versão *on line* http://biblioteca-digital.ucentral.cl/publicaciones/revista/numero14/perspectiva_n14.pdf
- SAMPAIO, Carlos Magno Augusto; SANTOS, Maria do Socorro; MESQUIDA, Peri. “**Do conceito de educação à educação no neoliberalismo**”, *In* Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 3, n. 7, set/dez. 2002, p. 165 – 178.
- SANTAGADA, Miguel Angel. “**La recepcion teatral entre la experiencia estética y la accion ritual: capítulo 2 – La estetica como disciplina de la modernidad**”, versão *on line*
<http://www.theses.ulaval.ca/2004/21594/ch03.html>
- SANTOS, Rosângela Pires. “**Psicologia Aplicada à Educação**”, versão *on line* www.coursepack.com.br

SANTOS, Suzana Maria Ortiz dos. **“Teachers theories on art evaluation”**, *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* [online]. Oct./Dec. 2004, vol.12, no.45 [cited 09 February 2006], p.981-994. Available from World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362004000400005&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0104-4036.

SILVA, Luciano Fernandes. INFORSATO, Edson do Carmo, **“Algumas considerações sobre as críticas ao conhecimento científico moderno no contexto do processo educativo e a temática ambiental”**, Publicação *on line* em *Ciência & Educação*, v. 6, n. 2, 2000, pp. 169 – 179.

SIMÕES, António. **“Que é educar? Ainda a propósito do conceito de educação”**, *In* Revista Portuguesa de pedagogia, Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 1995, Ano XXIX - II, pp. 3 - 23.

VIEIRA, Ricardo. **“Modelos científicos e práticas educativas”**, *In* *Jornal A Página*, nº 79, Ano 8, Abril de 1999, p. 22, versão *on line* <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=671>.

LEGISLAÇÃO

Lei nº 5/73, de 25 de Julho (Lei de Bases da Educação)

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar)

Lei nº 115/97, de 19 de Setembro (altera a Lei de Bases do Sistema Educativo)

Lei nº 24/99, de 22 de Abril (primeira alteração, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos)

Lei nº 159/99, de 14 de Setembro (estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais, bem como de delimitação da intervenção da administração central e da administração local, concretizando os princípios da descentralização administrativa e da autonomia do poder local)

Lei nº 31/2002 (aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei nº 46/86, de 14 de Outubro)

Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto (segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior)

Decreto-Lei nº 42994 de 28 de Maio de 1960 (Programas do Ensino Primário)

Decreto-Lei nº 519-E2/79 de 29 de Dezembro (habilitações próprias e suficientes para a docência nos ensinos preparatório e secundário)

Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho (estrutura o ensino das várias artes: música, dança, teatro e cinema)

Decreto-Lei nº 26/89 de 21 de Janeiro (criação de escolas profissionais do ensino não superior)

Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto (estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular dos ensinos básico e secundário e aprova os respectivos planos curriculares)

Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de Outubro (estabelece o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário)

Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro (estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar)

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio (aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos)

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro (estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional)

Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de Agosto (perfis gerais de competências dos educadores e professores do 1º ciclo)

Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março (traça as grandes linhas da reforma do ensino secundário)

Decreto-Lei nº43/2007, DR nº38, série I de 22 de Fevereiro (aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário)

Portaria nº 23601, de 9 de Setembro de 1968 (programas do ciclo preparatório e do ensino secundário)

Portaria nº 573/79, de 31 de Outubro (programas do 1º ano do ensino preparatório)

Portaria nº 725/84, de 17 de Setembro (plano de estudos dos cursos geral e complementares de música do Instituto Gregoriano de Lisboa)

Portaria nº 877/85 de 19 de Novembro (plano de estudos dos cursos superiores do Instituto Gregoriano de Lisboa)

Portaria nº254/2007, DR nº49, Série I, de 9 de Março (reconhece vários cursos como habilitação própria para a docência)

Despacho nº 55/77, de 24 de Maio (passagem da leccionação da disciplina de educação musical do ensino preparatório para dois tempos semanais)

Despacho-Normativo nº 32/84, de 9 de Fevereiro (habilitações próprias e suficientes para a docência nos ensinos preparatório e secundário)

Despacho nº 98-A/92, de 20 de Junho (Aprova o novo sistema de avaliação dos alunos que será aplicado, em cada ano de escolaridade, no ano lectivo em que são generalizados os novos programas)

Despacho nº 5220/1997, de 4 de Agosto (estabelece as orientações curriculares para a educação pré-escolar)

Despacho conjunto nº198/99 (2º série) de 3 de Maio (perfis de formação especializada de educadores de infância e de professores dos ensino básicos e secundário)

Despacho nº 12591/2006 (2ª série), de 16 de Junho (Define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino público e na oferta das actividades de animação e de apoio à família e de enriquecimento curricular)

ANEXOS



QUESTIONÁRIO

O presente inquérito por questionário destina-se à recolha de dados junto de alunos que frequentam o 10º ano de escolaridade em Escolas Públicas Portuguesas do Continente, para serem tratados no âmbito de Provas de Doutoramento em Música e Musicologia de António José Ferreira Mendes Dias no Departamento de Artes da Universidade de Évora.

O principal objectivo deste Questionário é o de reflectir sobre a prática da Educação Musical nas escolas do ensino básico portuguesas. Neste sentido peço uma especial atenção no seu preenchimento para que reflecta a tua verdadeira opinião.

O anonimato das declarações estará assegurado.

Na primeira parte do Questionário, que inclui suporte audio, ouve com atenção as audições e responde de acordo com o pedido.

Na segunda folha do Questionário (sem audições), lê atentamente as questões que são colocadas e responde de acordo com as seguintes normas:





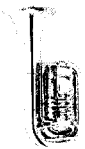
a) Sempre que encontres um deves realizar o seu preenchimento com uma X;

b) Sempre que encontres um deves realizar o seu preenchimento ou com algarismos ou com letra maiúscula.

Muito obrigado pela tua colaboração.

TIMBRE

1- Ouve com atenção e, com a ajuda da imagem, escreve o nome dos seguintes instrumentos:

					
Nome	1º- _____	2º- _____	3º- _____	4º- _____	5º- _____




2- Assinala, com uma cruz (x), a família a que pertence cada um dos instrumentos que vais ouvir:

	CORDOFONES	MEMBRANOFONES	AEROFONES	IDIOFONES
1 - Acordeão				
2 - Piano				
3 - Timbale				
4 - Guizeira				

3- De acordo com a audição, coloca uma cruz (x), onde entendes estar a resposta correcta.

	TIMBRES SEMELHANTES	TIMBRES CONTRASTANTES
1º		
2º		

4- Ajusta as imagens aos excertos ouvidos, ligando-os entre si.

1º excerto	•	•	
2º excerto	•	•	
3º excerto	•	•	

5- Assinala com uma cruz (x) a opção que consideras correcta para cada um dos exemplos que vais ouvir:

	ALTERAÇÃO TÍMBRICA	REALCE TÍMBRICO	PONTILHISMO TÍMBRICO
1º exemplo			
2º exemplo			
3º exemplo			

DINÂMICA

1- Vais ouvir a mesma sequência musical tocada duas vezes. Está atento ao desenvolvimento dos elementos dinâmicos apresentados, identifica a sequência (A, B ou C) que representa o que ouviste e coloca a letra respectiva no quadrado da resposta:

Sequência A	f	pp	p	pp	f	<i>Dim.</i>	p	pp	<i>Cresc.</i>	<i>Dim.</i>
Sequência B	f	pp	f	pp	p	pp	p	pp	<i>Dim.</i>	<i>Cresc.</i>
Sequência C	f	p	f	p	f	p	pp	f	<i>Dim.</i>	<i>Cresc.</i>

Resposta	Sequência	
----------	-----------	--

2- Assinala com uma cruz (x) se as notas tocadas pelo instrumento solista foram em *legato* ou em *staccato*.

	LEGATO	STACCATO
1º		
2º		

RITMO

1- Identifica as próximas quatro frases rítmicas (A, B, C e D) e ordena-as nos quadrados da resposta, utilizando as letras correspondentes.

A		C	
B		D	

	1ª	2ª	3ª	4ª
Resposta				

2- Assinala com uma cruz (x) se o acompanhamento das próximas duas melodias é executado em monorritmia ou em polirritmia.

	MONORRITMIA	POLIRRITMIA
1ª melodia		
2ª melodia		

- Identifica as próximas quatro frases rítmicas (A, B, C e D) e ordena-as nos quadrados da resposta, utilizando as letras correspondentes.

A		C	
B		D	



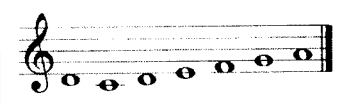
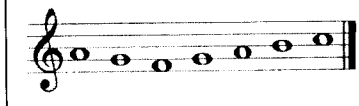
	1ª	2ª	3ª	4ª
Resposta				

ALTURA

1- Classifica as linhas melódicas que vais ouvir em seguida, de acordo com os registos (agudo, médio e grave):

	AGUDO	MÉDIO	GRAVE
1ª			
2ª			
3ª			

2- Identifica e indica a ordem das seguintes frases melódicas:

A		C	
B		D	

	1ª	2ª	3ª	4ª
Resposta				

3- Assinala com uma cruz (x) se as peças desta audição se baseiam em monodia ou polifonia.

	MONODIA	POLIFONIA
1ª		
2ª		

4- De acordo com a audição, ordena os conceitos musicais colocando a letra correcta nos quadrados da resposta:

A	Escala do modo M	D	Intervalo de 3ª m
B	Escala do modo m	E	Acorde do modo M
C	Intervalo de 3ª M	F	Acorde do modo m

	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Resposta						

FORMA

1- Através de uma cruz (x), identifica qual o esquema de construção musical em que se baseia cada um dos excertos da próxima audição.

	OSTINATO	ELEMENTOS REPETITIVOS	CÂNONE
1º excerto			
2º excerto			
3º excerto			

2- Vais ouvir excertos de música representativa de diferentes épocas. Identifica-as e ordena-as.

A	Idade Média	C	Barroco	E	Romântico
B	Renascença	D	Clássico	F	Séc. XX

	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Resposta						

GRUPO 1 - Dados Pessoais

1.1 - Idade: 1.2 - Sexo: M F 1.3 - Quantos irmãos tens? Rapazes Raparigas

1.4 - Qual a área de estudos que escolheste no 10º ano?

Científico-Natural Humanidades Económico-Social Artes Outra Qual?

1.5 - Profissão dos pais:

Pai:	<input type="text"/>
Mãe:	<input type="text"/>

1.6 - Idade dos pais:

Pai:	<input type="text"/>
Mãe:	<input type="text"/>

1.7 - Tens algum instrumento musical em casa?

Não

Sim

Qual/Quais?

1.8 - Tocas algum instrumento musical?

Não

Sim

Qual/Quais?

1.9 - Mais alguém da família toca algum instrumento musical?

Não

Sim

Quem?

1.10 - Em casa, que aparelho usas com mais frequência para ouvires música? (Assinala apenas uma opção.)

Rádio Leitor de DVD Leitor de CD TV Leitor de Cassetes Outro Qual?

GRUPO 2 - Percurso Escolar (Musical)

2.1 - Tiveste "aulas" de Expressão Musical no Pré-escolar (Jardim de Infância)?

Não

Sim

2.2 - Tiveste "aulas" de Expressão Musical no 1º Ciclo (do 1º ao 4º anos de escolaridade)?

Não

Sim

2.3 - Tiveste aulas de Educação Musical no 2º Ciclo (5º e 6º anos de escolaridade)?

Não

Sim

2.4 - Tiveste aulas de Educação Musical no 3º Ciclo (7º, 8º e 9º anos de escolaridade)?

Não

Sim

2.5 - Durante a escolaridade básica (até ao 9º ano), frequentaste alguma Escola de Música?

Não (passa para a questão 3.1)

Sim Quantas?

2.5.1 - Foste para essa(s) Escola(s) de Música por tua própria vontade? Não Sim

GRUPO 3 - Grau de Satisfação

3.1 - De acordo com o que respondeste em 2.1, 2.2, 2.3 e 2.4, qual foi o período da tua escolaridade no qual gostaste mais das aulas de Expressão/Educação Musical?

No Pré-escolar

No 1º Ciclo

No 2º Ciclo

No 3º Ciclo

3.2 - De um modo geral, que apreciação fazes das aulas de Educação Musical que tiveste ao longo dos nove anos?

Detestei

Não gostei

Gostei pouco

Gostei

Gostei muito

3.2.1 - (SÓ SE RESPONDESTES AFIRMATIVAMENTE À QUESTÃO 2.5)

- Que apreciação fazes das aulas de Música que tiveste na(s) Escola(s) de Música que frequentaste?

Detestei

Não gostei

Gostei pouco

Gostei

Gostei muito

3.3 - Gostavas de continuar a ter aulas de Educação Musical no Secundário?

Detestava

Não gostava

Gostava pouco

Gostava

Gostava muito

3.4 - Como foram, globalmente, as tuas notas à disciplina de Educação Musical ao longo da escolaridade básica?

Péssimas

Más

Médias

Boas

Muito Boas

3.5 - Como era realizada, habitualmente, a avaliação na disciplina de Educação Musical? (Assinala apenas uma opção.)

Testes escritos

Chamadas orais

Testes de flauta

Testes do livro

Não fazíamos testes nem chamadas

3.6 - No geral, em relação à disciplina de Educação Musical, como te consideras enquanto aluno?

Péssimo

Mau

Médio

Bom

Muito Bom

GRUPO 4 - A Música na Escola

4.1 - Segundo as tuas preferências, em que lugar colocarias a Educação Musical em relação às demais disciplinas?

Em último lugar

Entre os 7º e 9º lugares

Entre os 4º e 6º lugares

Entre os 2º e 3º lugares

Em primeiro lugar

4.2 - (PREENCHE O(S) PRÓXIMO(S) QUADRO(S) DE ACORDO COM O QUE RESPONDESTES EM 2.1; 2.2; 2.3 e 2.4.)

- Das actividades seguintes (Cantávamos; Tocávamos; Dávamos matéria) selecciona, em cada uma delas, a opção que entendes ser a mais representativa do que habitualmente faziam nas aulas de Expressão/Educação Musical:

4.2.1 - Ao longo do Pré-Escolar (Jardim de Infância)

	Nunca	Rara-mente	Às vezes	Frequen-temente	Sempre
Cantávamos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tocávamos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dávamos matéria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.2.2 - Ao longo do 1º Ciclo (do 1º, 2º, 3º e 4º anos)

	Nunca	Rara-mente	Às vezes	Frequen-temente	Sempre
Cantávamos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tocávamos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dávamos matéria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.2.3 - Ao longo do 2º Ciclo (5º e 6º anos)

	Nunca	Rara-mente	Às vezes	Frequen-temente	Sempre
Cantávamos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tocávamos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dávamos matéria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.2.4 - Ao longo do 3º Ciclo (7º, 8º e 9º anos)

	Nunca	Rara-mente	Às vezes	Frequen-temente	Sempre
Cantávamos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tocávamos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dávamos matéria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.3 - Das actividades realizadas na sala de aula qual era a que mais gostavas de fazer? (Assinala uma das opções.)

Cantar Tocar e tocar Cantar Dar matéria Fazer testes Ouvir música Outra Qual?

4.4 - E a que menos gostavas de fazer? (Assinala uma das opções.)

Cantar Tocar e tocar Cantar Dar matéria Fazer testes Ouvir música Outra Qual?

4.5 - Nas escolas que frequentaste, a disciplina de Educação Musical promoveu/participou em iniciativas como festas, dia da Floresta, dia da Criança, dia da Música?...

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

4.6 - Participavas activamente nas actividades musicais realizadas na/pela Escola?

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

4.7 - Como classificas as actuações em que participaste, promovidas/desenvolvidas pela disciplina de Educação Musical, fora da sala de aula? (Se nunca participaste em qualquer actuação, passa para a questão 4.9)

Más Fracas Razoáveis Boas Muito boas

4.8 - Qual foi a actividade musical onde mais gostaste de ter participado ao longo dos nove anos de escolaridade?

Concerto Festa Missa Festival/Concurso Programa de rádio Outra Qual?

4.9 - O que gostarias de ter feito no âmbito da disciplina de Expressão/Educação Musical que durante a tua escolaridade não te foi proporcionado?

Nada em especial Tocar fora da Escola Fazer um Grupo Gravar um CD Outra O quê?

GRUPO 5 - Tu e a Música

5.1 - Gostas de Música?

Detesto Não Gosto Gosto pouco Gosto Gosto muito

5.2 - Gostas de ouvir Música?

Detesto Não Gosto Gosto pouco Gosto Gosto muito

5.3 - Gostas de cantar?

Detesto Não Gosto Gosto pouco Gosto Gosto muito

5.4 - Gostas de dançar?

Detesto Não Gosto Gosto pouco Gosto Gosto muito

5.5 - Gostavas de tocar algum instrumento musical?

Detestava Não Gostava Gostava pouco Gostava Gostava muito

5.6 - Gostavas de fazer parte de algum grupo musical?

Detestava Não Gostava Gostava pouco Gostava Gostava muito

5.7 - Gostavas de ter uma profissão a tempo inteiro ligada à Música?

Detestava Não Gostava Gostava pouco Gostava Gostava muito

5.8 - Gostavas de ter alguma actividade em *part-time* ligada à Música?

Detestava Não Gostava Gostava pouco Gostava Gostava muito

5.9 - Os teus pais gostavam que tivesses alguma profissão ligada à Música?

Detestavam Não Gostavam Gostavam pouco Gostavam Gostavam muito

5.10 - O que pensas da profissão: Professor de Música?

Detesto Não Gosto Gosto pouco Gosto Gosto muito

5.11 - O que pensas da profissão: Músico Profissional?

Detesto Não Gosto Gosto pouco Gosto Gosto muito

GRUPO 6 - A Tua relação com a Música

6.1 - Costumas ir a Concertos ou Espectáculos Musicais?

Nunca

Às vezes

Frequentemente

6.2 - Já estiveste presente em algum concerto de Música Clássica?

Não

Sim

6.3 - Costumas comprar CD's, Cassetes ou DVD's de Música?

Nunca

Às vezes

Frequentemente

6.4 - Preenche o próximo quadro, de acordo com as tuas preferências musicais, em relação aos seguintes estilos:

	Clássica	Tradicional	Techno	Heavy Metal	Jazz	Rock	Hip-Hop	"Pimba"	Outro. Qual?
DETESTO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
NÃO GOSTO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
GOSTO POUCO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
GOSTO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
GOSTO MUITO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NÃO CONHEÇO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

6.5 - Onde costumavas ouvir música com mais frequência? (Assinala apenas uma opção.)

Em casa	<input type="checkbox"/>
Fora de casa	<input type="checkbox"/>
Na Escola	<input type="checkbox"/>
Outra situação	<input type="text"/>

6.6 - Qual a estação de rádio que habitualmente ouves? (Assinala apenas uma opção.)

RFM	<input type="checkbox"/>
Antena 3	<input type="checkbox"/>
Rádio Comercial	<input type="checkbox"/>
Antena 2	<input type="checkbox"/>
Rádios Locais	<input type="checkbox"/>
Nenhuma	<input type="checkbox"/>
Outra. Qual?	<input type="text"/>

6.7 - Qual o canal de televisão que vês habitualmente? (Assinala apenas uma opção.)

Canal 1 RTP	<input type="checkbox"/>
Canal 2 RTP	<input type="checkbox"/>
SIC	<input type="checkbox"/>
TVI	<input type="checkbox"/>
Sol Música	<input type="checkbox"/>
MTV	<input type="checkbox"/>
Outra. Qual?	<input type="text"/>

6.8 - Costumas utilizar a Internet para procurar *sites* de Música?

Nunca

Às vezes

Frequentemente

6.9 - Compras habitualmente literatura de música? (livros, revistas, jornais...)

Nunca

Às vezes

Frequentemente

6.10 - Costumas participar em actividades musicais fora da Escola?

Nunca

Às vezes

Frequentemente

6.11 - Fazes parte de algum Grupo/ Colectividade/ Associação Cultural (...) que desenvolve/promove actividades ligadas à música?

Não

Sim

Muito Obrigado pela colaboração