

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO – VARIANTE DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

**AS PERCEPÇÕES DE ALUNOS, PROFESSORES E ENCARREGADOS DE
EDUCAÇÃO SOBRE A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MUSICAL: UM ESTUDO
DE CASO NO ÂMBITO DO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Joana da Silva Cristóvão, nº. 3192



Orientador: Professor Doutor António Neto
Universidade de Évora

Évora, 2009

AGRADECIMENTOS

A todos os que, me ajudaram na elaboração desta dissertação:

Ao Professor Doutor António Neto, por ter aceitado orientar esta dissertação, pelo seu encorajamento constante e pela enorme disponibilidade, que foi permanente ao longo de todo o processo. Pelas aulas sempre impressionantes e pelas respostas às minhas grandes dúvidas, sempre rápidas e esclarecedoras.

Aos professores especialistas que participaram na validação dos questionários, cujos conselhos foram muito importantes para a realização deste estudo.

Ao Conselho Executivo da Escola EB 2,3 Professor Agostinho da Silva, por ter facilitado a aplicação dos questionários.

Aos Directores de Turma do 2º Ciclo da Escola EB 2,3 Professor Agostinho da Silva, alunos, encarregados de educação e professores, por terem colaborado de forma tão célere na aplicação dos questionários, mesmo num período conturbado do ano lectivo.

À São, que sempre me deu um grande apoio ao longo deste Curso de Mestrado, e que me ajudou em todas as etapas. Pela amizade, pelos conselhos e pelas horas passadas ao telefone ou ao computador a ler e corrigir os trabalhos uma da outra.

Ao João Cunha, por toda a bibliografia que me emprestou, pelos conselhos que me deu e pelas visitas guiadas às bibliotecas da cidade de Lisboa.

A todos os colegas do Curso de Mestrado em Educação da Universidade de Évora, ano lectivo 2005/2007, pelas sugestões e pelo apoio.

À minha mãe, por todo o apoio logístico e moral, e por todo incentivo que sempre me deu.

RESUMO

As Percepções de Alunos, Professores e Encarregados de Educação sobre a Disciplina de Educação Musical: um estudo de caso no âmbito do 2º Ciclo do Ensino Básico

Este estudo teve como grande finalidade conhecer as percepções de alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico de uma escola da periferia de Lisboa e dos respectivos professores e encarregados de educação, relativamente à disciplina de Educação Musical. No estudo foi utilizado um desenho metodológico de cariz naturalista, com aproximação ao estudo de caso, em que a técnica de recolha de dados de suporte foi o inquérito por questionário, aplicado aos três elementos da comunidade educativa antes referidos.

Os principais objectivos do estudo foram, entre outros, os seguintes:

- ⌘ Conhecer a importância que é dada à Educação Musical, enquanto disciplina integrante do currículo escolar, por alunos, professores e encarregados de educação;
- ⌘ Contribuir para uma tomada de consciência, por parte da comunidade educativa em geral, sobre a importância da Educação Musical na formação integral do cidadão.

A análise dos resultados obtidos permitiu chegar a diversas inferências e conclusões, destacando-se, entre outras, as seguintes:

- Em relação aos alunos, a Educação Musical foi por eles considerada uma disciplina razoavelmente importante para a sua formação face à qual afirmaram nutrir algum interesse, sobretudo quando nela são promovidas actividades práticas;
- No que diz respeito aos professores, estes consideraram, na sua maioria, que a disciplina, apesar das suas potencialidades formativas, acaba por não ser aproveitada na sua plenitude;
- Os encarregados de educação tenderam a considerá-la uma disciplina importante, parecendo estar informados sobre as actividades e as funções a ela associadas.

A música pareceu, além disso, fazer parte da vida da maior parte dos inquiridos dos três grupos participantes no estudo, tendo os mesmos indicado que ouviam música todos os dias e que já haviam assistido a, pelo menos, um concerto ao vivo.

Palavras-chave: *2º Ciclo do Ensino Básico; Educação Musical; Música Comunidade educativa; percepções.*

ABSTRACT

The perceptions of students, teachers and parents about the subject of Musical Education: a case study on the extent of Basic Education.

The aim of this study was to acknowledge the perceptions of students of the fifth and sixth grades of a Basic school in Lisbon periphery, their parents and teachers, about the subject of Musical Education. In that purpose, we are in front of a naturalist investigation, approaching the case study, where the support instrument of data collecting was the questionnaire, applied to the three members of the educative community we have already referred to.

This study had, as main goals, the following, among others:

- ⌘ To know the importance that is given to Musical Education, as a subject which is part of the school curriculum, by students, parents and teachers;
- ⌘ To contribute for the acknowledgement, by the general educative community, of the importance of Musical Education, for the growth and formation of the individuals.

The analysis of the results allowed us to reach, among others, several conclusions and inferences:

- Concerning the students, musical education was considered a subject of reasonable importance for their formation, and by which they showed some interest, especially when teachers promote practical activities;
- The majority of the teachers considered that the subject was very important for the formation of the individual. However, and in spite of its formative potentialities, musical education is not applied and used as much as it should be;
- Parents seem to consider it an important subject and also seem to be well informed about the activities and functions associated to it;

Music seemed to be part of the lives of all the inquiries, who revealed listening to music every day and, in the majority of cases, have already been to a live concert.

Key Words: *Basic Education; Musical Education; Music; Educative Community; Perceptions.*

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE GERAL	vi
INTRODUÇÃO	1
- Contextualização do estudo	1
- Identificação do problema	3
- Objectivos do estudo	4
- Plano geral da dissertação.....	4

1ª PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - REVISÃO DE LITERATURA

1.1- Introdução.....	8
1.2- Música	8
1.2.1- Música e Sociedade	14
1.3- Música e Educação	16
1.3.1- Música no 1º Ciclo do Ensino Básico	19
1.3.2- Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais.....	22
1.4- Música na sala de aula e música fora da sala de aula.....	32
1.5- O conceito de Comunidade Educativa	39
1.6- A escola multicultural.....	43

2ª PARTE – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO II- METODOLOGIA

2.1- Introdução.....	48
2.2- Enquadramento Epistemológico.....	48
2.3- Desenho metodológico	50
2.3.1- Caracterização da comunidade educativa envolvida.....	51

2.4- Instrumentos de recolha de dados.....	52
2.4.1- Inquérito por questionário	56
2.4.2- Elaboração do questionário	56
2.4.3- Caracterização do questionário.....	59
2.4.3.1- Questionário aplicado aos alunos	60
2.4.3.2- Questionário aplicado aos encarregados de educação.....	60
2.4.3.3- Questionário aplicado aos professores	60
2.4.4- Validação	61
2.5- Recolha de dados.....	64
2.6- Procedimentos genéricos de análise dos dados	67
2.7- Grupos participantes no estudo	68
2.7.1- Caracterização dos participantes no estudo	69
2.7.1.1- Caracterização dos alunos inquiridos	69
2.7.1.2- Caracterização dos encarregados de educação inquiridos....	72
2.7.1.3- Caracterização dos professores inquiridos	75

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1- Introdução.....	80
3.2. Pontos de vista dos alunos	80
3.2.1- Actividades realizadas e estilos musicais preferidos.....	80
3.2.2- Tempo utilizado, formas de estudar para a disciplina e assistência a concertos	82
3.2.3- Importância atribuída à disciplina de Educação Musical	85
3.3- Pontos de vista dos encarregados de educação.....	86
3.3.1- Acompanhamento dos educandos nos estudos.....	86
3.3.2- Importância atribuída à disciplina de Educação Musical	88
3.4- Pontos de vista dos professores	93
3.4.1- O currículo de forma global	93
3.4.2- A importância da Educação Musical na escola	94
3.4.3- A importância da música no quotidiano dos professores	96

CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS, CONCLUSÕES E SUGESTÕES

4.1- Introdução.....	99
----------------------	----

4.2- Discussão dos resultados	99
4.2.1- Pontos de vista dos alunos.....	99
4.2.2- Pontos de vista dos encarregados de educação.....	101
4.2.3- Pontos de vista dos professores	102
4.2.4- Análise das questões comuns aos diferentes questionários.....	104
4.3- Conclusões.....	108
4.4- Limitações do estudo.....	112
4.5- Sugestões para futuras investigações.....	113
BIBLIOGRAFIA	115

ANEXOS

Anexo I - Questionário aplicado aos alunos.....	128
Anexo II - Questionário aplicado aos encarregados de educação.....	133
Anexo III - Questionário aplicado aos professores.....	138
Anexo IV - Pedido de autorização ao Conselho Executivo para aplicação dos questionários	143
Anexo V - Pedido de autorização aos encarregados de educação para aplicação do questionário aos alunos.....	145
Anexo VI - Pedido de colaboração aos encarregados de educação	147
Anexo VII - Tratamento das respostas dos professores nas questões abertas	149

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Idades dos alunos inquiridos	70
Figura 2 – Género dos alunos inquiridos.....	70
Figura 3 – Ano de escolaridade frequentado pelos alunos	71
Figura 4 – Dias em que eram leccionadas as aulas de Educação Musical	71
Figura 5 – Horário em que eram leccionadas as aulas de Educação Musical	71
Figura 6 – Idades dos encarregados de educação inquiridos.....	72
Figura 7 – Género dos encarregados de educação inquiridos.....	72
Figura 8 – Habilitações literárias dos encarregados de educação inquiridos	73
Figura 9 – Situação profissional dos encarregados de educação inquiridos.....	73

Figura 10 – Profissões dos encarregados de educação inquiridos.....	73
Figura 11 – Número de educandos em idade escolar a cargo dos inquiridos.....	74
Figura 12 – Idades dos educandos a cargo dos inquiridos.....	74
Figura 13 – Ano de escolaridade frequentado pelos educandos a cargo dos inquiridos	75
Figura 14 – Idades dos professores inquiridos	75
Figura 15 – Género dos professores inquiridos	75
Figura 16 – Situação profissional dos professores inquiridos	76
Figura 17 – Funções exercidas na escola pelos professores	76
Figura 18 – Anos de escolaridade leccionados pelos professores	77
Figura 19 – Tempo de serviço dos professores inquiridos	77
Figura 20 – Formação inicial obtida pelos inquiridos	78
Figura 21 – Formação acrescida obtida pelos inquiridos	78
Figura 22 – Disciplina / Área curricular leccionada pelos inquiridos	79
Figura 23 – Actividades da disciplina de Educação Musical preferidas pelos alunos.....	81
Figura 24 – Frequência da realização das actividades pelos alunos.....	81
Figura 25 – Estilo musical preferido pelos alunos.....	82
Figura 26 – Frequência da utilização do estilo musical preferido nas aulas	82
Figura 27 – Tempo semanal dedicado ao estudo da disciplina de Educação Musical.....	83
Figura 28 – Formas de estudar a disciplina de Educação Musical	83
Figura 29 – Tempo utilizado para ouvir música.....	84
Figura 30 – Assistência a concertos ao vivo.....	85
Figura 31 – Estilo musical dos concertos assistidos.....	85
Figura 32 – Grau de importância atribuído à disciplina de Educação Musical	85
Figura 33 – Ordem de importância das disciplinas	86
Figura 34 – Frequência do acompanhamento do estudo dos educandos	87
Figura 35 – Acompanhamento do educando em todas as disciplinas	87
Figura 36 – Razões para o não acompanhamento do educando nas disciplinas	88
Figura 37 – Disciplinas que o encarregado de educação declarou não acompanhar.....	88

Figura 38 – Frequência com que o encarregado de educação ouve o educando tocar ou cantar.....	89
Figura 39 – Percentagem de encarregados de educação que declarou ouvir música em casa	89
Figura 40 – Estilo musical preferido pelos encarregados de educação	90
Figura 41 – Tempo semanal utilizado para ouvir música.....	90
Figura 42 – Assistência a concertos ao vivo.....	91
Figura 43 – Estilo musical dos concertos assistidos.....	91
Figura 44 – Funções atribuídas à Educação Musical na escola.....	92
Figura 45 – Grau de importância atribuído às disciplinas	93
Figura 46 – Directores de Turma – Igual empenho em todas as disciplinas	94
Figura 47 – Frequência obrigatória ou optativa da disciplina de Educação Musical.....	95
Figura 48 – Funções atribuídas à Educação Musical na escola.....	95
Figura 49 - Grau de importância atribuída à disciplina de Educação Musical.....	96
Figura 50 – Percentagem de professores que declarou ouvir música em casa.....	97
Figura 51 – Estilo musical preferido pelos professores inquiridos.....	97
Figura 52 – Tempo utilizado para ouvir música.....	97
Figura 53 – Assistência a concertos ao vivo.....	98
Figura 54 – Estilo musical dos concertos assistidos.....	98

INTRODUÇÃO

O texto apresentado em seguida tem por objectivo contextualizar o estudo realizado, bem como explicitar a sua relevância e pertinência para o ensino da Música, em geral, e para o ensino da disciplina de Educação Musical, em particular.

Assim, em primeiro lugar, apresentamos a estrutura geral desta secção, seguindo-se a contextualização do estudo. Posteriormente, apresenta-se a identificação do problema, a definição dos objectivos do estudo e, finalmente, apresentamos o plano geral da dissertação.

Contextualização do estudo

Apesar de considerarmos este um tema de grande importância para a educação, particularmente a nível do Ensino Básico, a literatura existente sobre ele não abunda. Julgamos, no entanto, pertinente destacar, para já, os contributos de Helena Rodrigues, Graça Boal Palheiros, Graça Mota, Manuela Encarnação, Elisa Lessa, António Carlos Godinho e António Vasconcelos, figuras importantes no panorama da Educação Musical contemporânea no nosso país, e que muito têm trabalhado para que esta disciplina se afirme no conjunto das disciplinas do Currículo Nacional e para que haja evolução e modernização no que diz respeito à formação de professores e às metodologias do ensino da música. É também importante realçar o papel da APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical – , da qual alguns nomes referidos anteriormente fazem parte, na promoção de acções de formação e na publicação de artigos de elevado nível científico, muitos deles utilizados como base bibliográfica nesta dissertação.

Os estudos publicados e as investigações realizadas pelos referidos autores foram também importantes para a fundamentação da dissertação. Em relação a autores estrangeiros no domínio da Educação Musical, encontramos alguma literatura fundamental para este estudo nos contributos de Keith Swanwick, Edwin Gordon, David Hargreaves, Antony Kemp, John Paynter, Edgar Willems, Murray Schaffer e Ana Lucia Frega, entre outros.

A Educação Musical, enquanto disciplina do Currículo Nacional do Ensino Básico, tem sofrido algumas alterações ao longo dos tempos, tanto ao nível da carga horária, como ao nível do programa a cumprir e da própria formação dos docentes que a leccionam, bem como das metodologias para o ensino da música utilizadas. No que diz respeito ao 1º ciclo do Ensino Básico, a música faz parte do currículo “geral”, mas está actualmente a ser leccionada através do novo programa de Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC's), que os alunos frequentam de forma facultativa. No 2º ciclo do Ensino Básico, é a disciplina do ramo das Expressões que tem menos carga horária, noventa minutos semanais, depois de, em anos anteriores, ter tido uma carga horária de cento e cinquenta minutos semanais. No 3º ciclo do ensino básico, a disciplina é de carácter opcional e depende da oferta de cada escola.

No que diz respeito à formação de professores, actualmente, a esmagadora maioria dos docentes de Educação Musical é portador de habilitação profissional, obtida através da profissionalização em serviço ou através das licenciaturas em Professores de Educação Musical nas Escolas Superiores de Educação.

Finalmente, e em relação às metodologias utilizadas, estas têm também vindo a evoluir, em parte devido às novas exigências da sociedade e das características dos alunos, mas também fruto das investigações realizadas nesse âmbito, as quais permitiram uma renovação das mesmas.

No entanto, ao longo da nossa ainda curta experiência, apercebemo-nos de que a Educação Musical é uma disciplina a que a generalidade dos portugueses não atribui grande importância, considerando que o fundamental na escola é a leitura e a escrita. Este foi o factor que despoletou o nosso interesse em realizar esta investigação, perguntando aos principais actores envolvidos na escola – alunos, professores e encarregados de educação – qual a sua opinião sobre o assunto e qual a função que atribuem à disciplina dentro da escola. Tenta-se que o próprio estudo leve quem o ler a mudar de opinião sobre a disciplina, bem como a reconhecer a sua importância dentro do currículo nacional, mas também enquanto área fundamental no crescimento e no desenvolvimento dos alunos.

A bibliografia consultada esteve sempre relacionada com o tema da música e da educação musical e por isso mencionámos os nomes dos autores que investigaram sobre estes temas anteriormente. No entanto, ao nível de dissertações de mestrado, não encontramos, até agora, nenhuma relacionada com o tema em apreço, nomeadamente sobre a importância da disciplina de educação musical junto de alunos, professores e encarregados de educação do segundo ciclo do ensino básico de uma escola, que são os sujeitos a lidar mais de perto com a disciplina e a aperceberem-se do seu papel dentro da escola.

Na medida em que nos parece que o tema tem bastante pertinência, e dado o facto de, como já referimos, não termos encontrado qualquer investigação semelhante, considerámos que o tema desta dissertação e a investigação a partir dela realizada eram de todo justificadas.

Consideramos também que o que poderia diferenciar este estudo de outros é o facto de ter sido realizado numa escola com um carácter multicultural bem vincado, sendo que daí poderiam advir opiniões diversas. Tentámos, por isso, realizar uma caracterização cuidadosa da comunidade e também dos elementos participantes no estudo.

Identificação do problema

Na medida em que a docência da disciplina de Educação Musical é a actividade profissional que praticamos, e tendo consciência de que esta é uma disciplina algumas vezes deixada para “segundo plano” por parte dos alunos e pela própria comunidade, consideramos que este tema adquire relevância social e educativa, na medida em que o estudo a ele associado possa ajudar a compreender tal situação. O nosso próprio interesse pela área e a preocupação em poder contribuir decisivamente para reforçar a motivação dos alunos e da restante comunidade educativa pela disciplina foram, desse modo, os factores principais que nos levaram a escolher esta problemática.

É por isso pertinente perceber que significado tem a disciplina de Educação Musical para a comunidade educativa, que valor lhe é atribuído pelos diferentes grupos que integram essa comunidade e quais as razões que justificam essas opiniões.

Perceber qual a função da Educação Musical dentro da escola, como disciplina integrante do currículo escolar, constituiu, desse modo, a grande finalidade deste estudo. A essa finalidade se reportam os objectivos de investigação a seguir explicitados.

Objectivos do estudo

Na medida em que nos parece pertinente estudar qual o significado da Educação Musical no seio da comunidade educativa, houve a necessidade de definir objectivos a atingir neste trabalho, de forma a poder então equacionar a importância desta disciplina junto da comunidade. Definiram-se assim os seguintes objectivos:

- ⌘ Conhecer a importância que é dada à Educação Musical, enquanto disciplina integrante do currículo escolar, por alunos, professores e encarregados de educação;
- ⌘ Estudar as opiniões que os três principais intervenientes na comunidade educativa escolar têm acerca da disciplina e qual o valor educativo que os mesmos lhe atribuem;
- ⌘ Confrontar as referidas opiniões e perceber em que pontos se tocam e em que pontos divergem;
- ⌘ Contribuir para uma tomada de consciência, por parte da comunidade educativa em geral, sobre a importância da Educação Musical na formação integral do cidadão e sobre o que nos revela o actual estado do conhecimento nesta temática.

Plano geral da dissertação

O presente trabalho está estruturado em duas partes fundamentais: Revisão de Literatura e Estudo Empírico. Dividimos também cada parte em capítulos, perfazendo um total de quatro, onde não incluímos a Introdução, aqui apresentada. Nesta secção apresentamos e contextualizamos o estudo que vamos desenvolver. São enunciados os objectivos, bem como a importância e as limitações da respectiva investigação.

Incluído na primeira parte está o capítulo I, que integra a Revisão da Literatura. O mesmo relaciona-se com a temática em estudo, neste caso a música e a educação

musical. São referidos também alguns trabalhos e contributos realizados na área por alguns autores. Seguidamente é apresentada uma breve revisão de literatura acerca dos conceitos de comunidade educativa e escola multicultural, que se relacionam com a população em estudo.

Da segunda parte, onde está incluído o Estudo Empírico, fazem parte os Capítulos II e III. No Capítulo II encontramos a descrição e fundamentação das opções metodológicas que serviram de suporte a esta investigação, a caracterização da comunidade em estudo, bem como os procedimentos gerais para o tratamento e análise de dados. O Capítulo III inclui a apresentação e análise dos resultados obtidos, tendo em conta os objectivos traçados para o estudo, bem como a discussão dos resultados, feita à luz desses objectivos e da literatura de referência.

Finalmente, no Capítulo IV são apresentadas a discussão dos resultados e as conclusões e sugestões deles emergentes, aí incluindo as informações mais relevantes retiradas do estudo realizado, uma síntese dos resultados obtidos de acordo com os objectivos definidos e também algumas sugestões de investigação dentro da temática definida.

Finalizado o Capítulo IV, segue-se a secção da Bibliografia consultada. Todos os títulos referidos nesta secção foram consultados tendo em conta o tema do estudo, os objectivos do mesmo e as opções tomadas a nível metodológico. A Bibliografia foi elaborada à luz das normas APA, que tentámos seguir o mais fielmente possível.

A apresentação deste relatório não fica completa sem a inclusão dos Anexos, que são parte complementar do texto principal, constituindo-se pelos seguintes elementos:

Anexo I – Questionário aplicado aos alunos

Anexo II – Questionário aplicado aos professores

Anexo III – Questionário aplicado aos encarregados de educação

Anexo IV – Pedido de autorização ao Conselho Executivo para aplicação dos questionários

Anexo V – Pedido de autorização aos encarregados de educação para aplicação do questionário aos alunos

Anexo VI – Pedido de colaboração aos encarregados de educação

Anexo VII – Tratamento das respostas dadas pelos professores nas questões abertas

A música mostra-se, em síntese, um tipo de arte com grande potencial educativo. Compreender os processos de melhor realizar a Educação Musical, enquanto vertente importante da literacia global para o desenvolvimento integral do ser humano, constitui, desse modo, um imperativo da educação contemporânea. Este estudo pretendeu, assim, deixar alguns contributos para que tal imperativo possa ser alcançado.

1ª PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

REVISÃO DE LITERATURA

1.1- Introdução

Neste primeiro capítulo é apresentada uma revisão da literatura considerada mais relevante como suporte do estudo e do trabalho produzido.

Para tornar esta revisão mais compreensível e funcional, optámos por dividi-la em secções. Assim, na primeira secção apresenta-se a estrutura geral da mesma, posteriormente far-se-á uma abordagem acerca da música e da sua importância em vários aspectos da nossa vida. Uma terceira secção apresentará a disciplina de Educação Musical enquanto parte integrante do currículo e as diferentes perspectivas que alguns autores têm sobre o assunto. Na quarta secção são apresentados alguns estudos realizados sobre a música e a educação musical dentro e fora da escola. A quinta secção abordará o conceito de comunidade educativa e finalmente, na última secção, apresenta-se o conceito de escola multicultural e sua caracterização, na tentativa de contextualizar o nosso estudo e as opções que foram tomadas.

1.2- Música

Triste será o dia em que esquecermos o que, em primeiro lugar, nos trouxe aqui, ou seja, o enriquecimento pessoal que representou para nós o envolvimento com a música ou com qualquer outra arte. (Elliot Eisner, citado por Mota, 2007)

A maioria das acções do homem possui um fim determinado: come-se para poder viver, trabalha-se para ganhar dinheiro e assim poder ter uma vida mais confortável. Mas ouvir música, tocar um instrumento, cantar, assistir a um concerto, não parece ser, para muitos, essencial à vida nem possuir qualquer fim prático em si.

Poder-se-á dizer que a música dá prazer, que modifica os estados emocionais, que permite a expressão dos sentimentos, mas isso continua sem explicar o porquê da

música, dado que há outras actividades, como a dança, a pintura ou a escrita, que podem também proporcionar estas mesmas situações.

Tradicionalmente, a música é vista como um fenómeno sócio-cultural. As pessoas ouvem música como entretenimento necessário à vida (Sousa, 2003). Os comportamentos musicais activos são já visíveis em crianças de idades precoces e, de acordo com Sousa (2003), está comprovado que “o hemisfério cerebral esquerdo liga-se à linguagem e o direito à música” (p.17). Se a música é um imperativo biológico, então a sua importância na vida do ser humano é consideravelmente maior do que geralmente se pode pensar.

Apesar de tudo isto, e de a música estar ainda um pouco confinada à notação musical, existem estudos que evidenciam que a prática musical pode trazer benefícios para quem a exerce, nomeadamente ao nível da literacia.

Naves (2007) refere um estudo publicado nos *Proceedings of the National Academy of Sciences* por investigadores das universidades Northwestern, dos Estados Unidos, e de Helsínquia, na Finlândia, que avaliou os desempenhos linguísticos e verbais de um grupo de vinte e nove voluntários músicos e não músicos, e o qual pareceu evidenciar que a aprendizagem e a actividade musical têm um impacto positivo na organização das células do córtex cerebral. A evidência recolhida pareceu, por outro lado, sustentar a possibilidade de a música melhorar os mecanismos subcorticais ligados ao discurso verbal e à linguagem, sendo um bom antídoto contra a iliteracia. Os resultados do referido estudo levaram ainda a concluir que nos parâmetros envolvidos no processo da linguagem – discriminação dos diferentes sons, altura, entoação e duração, leitura dos lábios dos interlocutores e na emissão dos sons – os músicos tendem a obter melhores resultados que os não músicos (Naves, 2007), como o ilustra a seguinte citação, retirada da obra antes referida:

Os músicos, explicam os cientistas, usam todos os seus sentidos quando estão a executar uma peça musical. Olham para a partitura e para os outros músicos ou o maestro, lêem os lábios e outros sinais dos companheiros que são essenciais à boa execução por parte de todo o grupo, e estão eles próprios envolvidos numa série de movimentos e sensações, num conjunto complexo de estímulos sensoriais e desempenhos diferenciados.

Este tipo de inferência permite assim admitir que a música pode revelar-se importante, tanto como instrumento educativo, como enquanto elemento na ajuda à resolução de problemas relacionados com a linguagem e a iliteracia.

No entanto, actualmente sabe-se que existem alunos mais “motivados” ou interessados para uma áreas do que para outras. Essa situação, segundo o psicólogo americano Howard Gardner (1999), deve-se ao facto de existirem vários tipos de inteligência, ou inteligências múltiplas, tendo cada pessoa tipos de inteligência mais desenvolvidos que outros. O mesmo autor defende que o desenvolvimento da inteligência não é monolítico. Depende, ao contrário, de factores diferenciados, nas suas dimensões múltiplas, como as experiências, as oportunidades, as influências e a escola. A inteligência pode ser desenvolvida, sendo as expectativas e a motivação variáveis fundamentais a ter em conta nesse aspecto. Os professores podem, desse modo, desempenhar um papel importante no desenvolvimento da inteligência dos alunos, criando oportunidades e experiências de aprendizagem diversificadas (Zenhas, 2005).

Ao observar todas as fontes de informação sobre o desenvolvimento, sobre colapsos, sobre populações especiais e outros, Howard Gardner (1999) reuniu uma grande quantidade de conhecimento sobre a matéria.

Para organizar essas fontes, descreveu a existência das seguintes sete inteligências, embora, posteriormente, tenha vindo a alargar o número de inteligências postuladas:

1. *Inteligência Linguística*: característica dos poetas;
2. *Inteligência Lógico-Matemática*: capacidade lógica e matemática;
3. *Inteligência Espacial*: capacidade de formar um mundo espacial e de ser capaz de manobrar e operar utilizando esse modelo (marinheiros, engenheiros, cirurgiões, etc.);
4. *Inteligência Musical*: possuir o dom da música como Mozart;
5. *Inteligência Corporal-Cinestésica*: capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos utilizando o corpo (bailarinos, atletas, artistas, etc.);
6. *Inteligência Interpessoal*: capacidade de compreender outras pessoas (vendedores, políticos, professores, etc.);

7. *Inteligência Intrapessoal*: capacidade correlativa, voltada para dentro; capacidade de formar um modelo cuidado e verdadeiro de si mesmo e de utilizar esse modelo para actuar efectivamente na vida.

Para Gardner (1999), o propósito da sua teoria deveria ser o de contribuir para desenvolver essas inteligências e ajudar as pessoas a atingirem os seus objectivos de ocupação adequados ao seu espectro particular de inteligência. Este pensador propõe, desse modo, uma teoria centrada no indivíduo, voltada para um entendimento e desenvolvimento óptimos do perfil cognitivo da pessoa e, logicamente, do aluno.

Gardner procurou, nesse sentido, ampliar o conceito tradicional de inteligência, em particular o que sustentava os testes do Q.I. (Quociente de Inteligência) ou a teoria de Piaget. A inteligência para ele não se reduz, desse modo, à capacidade de resolver os testes de Q.I., sendo antes a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente, comunidade cultural ou contexto. A capacidade de resolver problemas permite às pessoas abordar situações, atingir objectivos e localizar caminhos adequados a esse objectivo (Wikipédia, 2007).

No que diz respeito à inteligência musical, esta é a capacidade de nos expressarmos mediante formas musicais. Caracteriza-se pelo facto de os indivíduos com este tipo de inteligência bem desenvolvida gostarem de estar rodeados de sons. Ouvem muita música e aprendem facilmente canções e ritmos. No seu pensamento surgem regularmente ritmos e melodias. Possivelmente, cantam com frequência e/ou tocam/quêrem aprender a tocar um instrumento. Poderão também gostar de assobiar e de cantarolar. Gostam mais de contar histórias do que de as ler. Podem gostar de marcar ritmos com o corpo, por exemplo com o pé ou batendo com um lápis ou uma caneta.

Assim, a capacidade musical inclui competências no canto dentro de qualquer técnica ou género musical, tocar um instrumento na perfeição, fazer uma apresentação/audição adequada, dirigir um grupo ou uma orquestra; compor, em qualquer modo ou género, e também inclui a apreciação e a crítica musical. E, portanto, não só a capacidade de compor e interpretar peças no tom, ritmo e timbre adequados, mas também a capacidade de escutar e de apreciar e criticar o que se ouve (Nicholson-Nelson, 1998).

Os professores podem proporcionar experiências e actividades aos alunos para que desenvolvam a inteligência musical: criar um ambiente musical; criar oportunidades para os alunos tocarem um instrumento; utilizar canções na apresentação de matéria nova em diferentes disciplinas; criar canções, poemas ou mnemónicas para a aprendizagem dos conteúdos, incentivando os alunos a criarem eles próprios esses tipos de textos para o seu estudo autónomo; levá-los a verbalizar em voz alta diferentes actividades que realizam, como a leitura e o pensamento durante a resolução de um problema; sugerir e proporcionar a audição de música como forma de relaxamento, como por exemplo permitir que os alunos ouçam música enquanto estudam (Zenhas, 2005).

A utilização da música como processo terapêutico, ou seja, a música ligada à área da saúde, vem desde o início da história humana. Alguns dos primeiros registos a esse respeito podem ser encontrados na obra de filósofos gregos pré-socráticos. Aristóteles e Platão consideravam que a música provocava reacções nas pessoas e que determinada escala devia ser dada a ouvir a guerreiros, para que estes ficassem mais bravos (Vasconcelos, s.d.).

Outros estudos foram realizados e comprovam a importância e os efeitos positivos que a música pode trazer a vários níveis, nomeadamente durante a gravidez e no período pós-natal. A música produz um desenvolvimento emocional equilibrado, na medida em que é uma forma de expressão e comunicação. O som faz parte integrante do meio que rodeia o bebé e é absorvido desde a gravidez com a memória do ritmo do coração materno, produzindo uma sensação de segurança e bem-estar. A música ajuda, assim, a promover o desenvolvimento do vínculo entre mãe e bebé, fortalece os laços afectivos e, para a grávida, reduz o stress e a ansiedade e aumenta a auto-estima (Madeira, s.d.).

Compreende-se, desse modo, que a Musicoterapia tenha vindo a constituir outra possível “utilização” importante da música, dos seus elementos e dos seus efeitos. Segundo a Federação Mundial de Musicoterapia, esta “é a musicoterapia é a utilização da música e/ou dos seus elementos (som, ritmo, melodia e harmonia), por um musicoterapeuta qualificado, num processo sistematizado, de forma a facilitar e promover a comunicação, o relacionamento, a aprendizagem, a mobilização, a expressão, e organização de processos psíquicos de um ou mais indivíduos para que

ele(s) recupere(m) as suas funções, desenvolva(m) o seu potencial e adquira (m) melhor qualidade de vida” (Wikipédia, 2007). São assim desenvolvidas actividades musicais com um grupo de indivíduos ou com um indivíduo, de forma regular e continuada e realizada por profissionais com formação específica. Na maior parte dos casos, a musicoterapia é activa, ou seja, o próprio paciente toca instrumentos musicais, canta, dança ou realiza outras actividades em conjunto com o terapeuta. A forma como o musicoterapeuta interage com os pacientes depende sempre dos objectivos do trabalho a realizar e dos métodos que ele utiliza (Wikipédia, 2007).

A Musicoterapia pode, por outro lado, ser aplicada a todas as faixas etárias da população que revelem problemas de relacionamento, comunicação, comportamento e integração social e intervém em áreas como a educação especial, a socialização, a psicologia ou a psiquiatria, fazendo-se valer dos elementos da música: o ritmo, a melodia, a harmonia e o som. Pode ser utilizada no tratamento ou no controlo de problemas como a dor ou na reabilitação de acidentes vasculares cerebrais, sendo também importante na melhoria da coordenação motora de idosos, crianças ou jovens com deficiências neurológicas, pessoas cegas ou surdas. Durante a gravidez desempenha igualmente um papel importante no acompanhamento da mãe e pode ser utilizada na terapia com deficientes mentais e/ou sensoriais (Santos, 2003).

Uma das várias aplicações da musicoterapia está relacionada com a adaptação de instrumentos musicais, para que estes se tornem acessíveis a qualquer pessoa que os deseje utilizar enquanto veículo de expressão. Para isso, o musicoterapeuta, em parceria com o terapeuta ocupacional, vai realizar as transformações necessárias no instrumento e na forma de execução (mesmo que esteja em causa a forma “teoricamente” correcta de executar esse instrumento), de modo a que as pessoas que encontravam barreiras, motoras ou intelectuais, para chegarem ao instrumento musical, o passem a encontrar adaptado a si e às suas características, como se pode observar nas palavras de Verdaeu-Paillés, citado por Ramos (2001):

Terapeuticamente, a música ultrapassa o seu papel de entretenimento, de enriquecimento cultural, (...), para servir de suporte a técnicas particulares de psicoterapia (...). A originalidade das técnicas comparadas com outros métodos de psicoterapia, consiste na participação do terapeuta e dos pacientes numa mesma experiência emocional, quer se trate de uma audição comum ou da criação de uma obra musical que nasce da improvisação. A relação torna-se

terapêutica na medida em que, como mostrou Winnicott, a melodia do jogo do paciente cruza-se com a do terapeuta.

Nos últimos anos tem havido algum desenvolvimento na busca de novas formas terapêuticas na área da musicoterapia. Entre elas destacamos a musicoterapia digital, ou, por outras palavras, a musicoterapia com base em instrumentos electrónicos, tais como guitarras eléctricas, sintetizadores, baterias electrónicas e outros.

A música presente no dia-a-dia do ser humano poderá, em suma, revelar-se um contributo de grande importância para o seu desenvolvimento físico, intelectual e social, proporcionando-lhe uma melhor qualidade de vida.

1.2.1- Música e Sociedade

Na sociedade contemporânea, a música já goza de enorme importância, nomeadamente devido ao impacto das transformações sociais e tecnológicas que mudaram a natureza das experiências musicais. Nas sociedades ocidentais contemporâneas, ouvir é a actividade musical principal das pessoas, realizada em qualquer parte e em qualquer momento.

As mudanças sociais e principalmente as mudanças tecnológicas alteraram a natureza da experiência musical. A grande variedade de estilos e culturas musicais, tornados acessíveis pelas novas tecnologias, contribuíram para a coexistência de culturas musicais diversas e para a consciência dessa diversidade. As investigações já realizadas em áreas como a psicologia do desenvolvimento, cognitiva e social da música, têm valorizado a importância dos contextos social, cultural e educativo, onde ocorrem as diversas manifestações do pensamento e do comportamento musicais.

Assim, se a sociedade influencia e altera a experiência musical, pode afirmar-se, como defendem Duarte e Mazzotti (2006), que, também em relação à educação, “ as diversas práticas pedagógicas em música são produtos de representações sociais de música e podem aproximar ou mesmo afastar professores e alunos” (p.1). Esta afirmação faz sentido, na medida em que a maneira como absorvemos, percebemos e, finalmente, acomodamos os estímulos e as informações que recebemos, está intimamente

relacionada com o espaço onde nos inserimos, o grupo de pares onde nos incluímos e a informação exterior que consumimos.

A própria sociedade, e a forma como o sujeito se insere nela, provoca uma percepção sobre determinado assunto que pode ser totalmente diferente das percepções de outros sujeitos. Esta é a base da teoria das representações sociais, desenvolvida por Moscovici (citado por Duarte e Mazzotti, 2006). Esta teoria pode contribuir para o estudo das pedagogias da música, tendo em conta que, como referem Duarte e Mazzotti (2006), “[ela] propicia um tratamento mais adequado dos problemas relacionados com a construção do conhecimento, entre eles o da eficácia do ensino” (p.3).

As vivências musicais, depois de percebidas, são reapropriadas pelo indivíduo e reconstruídas de acordo com o seu sistema cognitivo e de valores, sempre de acordo com a sua história e com os grupos sociais que o rodeiam. Assim, as mesmas vivências musicais são “representações socialmente constituídas. O dado observável e perceptível é o resultado da interpretação que o sujeito constrói” (Duarte e Mazzotti, 2006, p.3).

As próprias ocorrências musicais inserem-se em determinados acontecimentos culturais e sociais e são elaboradas tendo em conta o fim a que se destinam. Wisnick (citado por Duarte e Mazzotti, 2006), complementa esta afirmação de forma esclarecedora:

Um grito pode ser um som habitual no pátio de uma escola e um escândalo na sala de aula ou num concerto de música clássica. Uma balada “brega” pode ser embaladora num baile popular e chocante ou exótica numa festa burguesa. Tocar um piano desafinado pode ser uma experiência interessante no caso de um ragtime e inviável em se tratando de uma sonata de Mozart (...). (p. 4 e 5)

Os diferentes grupos sociais produzem, de acordo com as suas necessidades, as suas próprias representações. Estas, mais ou menos estruturadas, contribuem, com a mesma eficácia, para o desenvolvimento da coesão dentro do grupo e têm também, como finalidade, esse objectivo.

A educação tem como objectivo alterar, de alguma forma, os valores e as atitudes dos alunos. Essa tarefa encontra, desde logo, uma limitação, que é a forma como o estudante vai perceber o que o professor lhe transmite e a forma como essa acção é realizada

tem condicionantes sociais. Professores e alunos constituem-se como grupos sociais e têm representações próprias da música diferentes. Só através de uma dinâmica de negociação e interação entre estes dois elementos é que a educação poderá alterar algumas percepções e fomentar o crescimento e o desenvolvimento (Duarte e Mazzotti, 2006). Koellreutter (1977) acrescenta ainda, em relação à arte e à educação, que “como instrumento de libertação, a arte na nova sociedade torna-se um meio indispensável de educação, oferecendo uma contribuição essencial à formação do ambiente humano”.

1.3- Música e Educação

Actualmente, a música é considerada importante para a formação e para o desenvolvimento dos indivíduos e das comunidades, mas nem por isso tem sido fácil a sua implementação ao nível da estrutura curricular. A formação inicial e contínua de professores, bem como as práticas pedagógicas que predominam não “[permitem] o desenvolvimento sustentado das práticas artísticas no ambiente escolar (...) onde se perspective a música como cultura, como forma de conhecimento e como veículo de desenvolvimento comunitário” (Figueiredo e Vasconcelos, 2003, p.14).

A música constitui uma forma de comunicação onde tudo, emoção, imagens e ideias, é transmitido através do som. Sendo a música também uma forma de conhecimento, algo que se pode aprender e conhecer e que permite o desenvolvimento de competências, Encarnação (2002) diferencia, nessa perspectiva, os seguintes tipos de conhecimento musical:

- Conhecimento sobre música, saber como fazer música, o saber técnico;
- Conhecimento procedimental (discriminação auditiva, saber a notação musical, competências de execução e realização);
- Conhecimento de música (relação de compreensão com a natureza expressiva da música, conhecimento do que realmente conta nas situações musicais);
- Conhecimento musical supervisor (saber como gerir, orientar e melhorar o próprio conhecimento musical no e sobre o tempo).

Se a música é uma forma de comunicação, então pode ser tratada, ensinada e aprendida como uma linguagem, como defendem Edwin Gordon (2000a) e Keith Swanwick (1999), investigadores na área da Educação Musical. Rodrigues (2005) defende também esta posição, referindo que

hoje, [acredita-se] que a comunicação humana radica em elementos de ordem musical, que vai desde as interações verbais específicas que se estabelecem com o bebé, até uma performance de elevado nível musical, e que passa por manifestações musicais espontâneas de músicos amadores ou mesmo por comportamentos não-verbais e verbais que modulam a postura corporal ou a entoação emocional e afectiva da voz.

Tal como a linguagem, a música está constantemente a ser remodelada, adaptada, reinventada, reinterpretada, de forma a criar novos valores, a organizar o pensamento, a ultrapassar os limites da cultura local e da própria pessoa que a utiliza. Novas composições ou improvisações são um acto de transformar ideias musicais transmitidas socialmente em novas expressões, regenerando heranças culturais (Swanwick, 1988).

Como a linguagem, a música tem as suas formas de criar novos valores, transcendendo a sua cultura e a cultura imediata, e pode-se reformular tendo em conta o contexto onde se vai inserir. Os procedimentos musicais podem ser absorvidos e reutilizados por centenas de anos, em diferentes culturas, em milhares de espaços geográficos diferentes; eles não ficam enterrados num determinado sítio ou estilo de vida, apesar de poderem ter lá nascido. Os elementos musicais, ou seja, o impacto sensorial dos materiais sonoros, têm um nível de autonomia cultural que lhes permite serem re-trabalhados em tradições muito distantes da sua origem. A educação também só pode ser assim pensada e concebida, de acordo com Swanwick (1988).

Dado que o movimento motiva o desenvolvimento das estruturas neurológicas, o que permite o desenvolvimento cognitivo e a organização da personalidade, a música, sendo movimento e espaço no tempo, concorre de forma muito especial para estes objectivos educacionais (Sousa, 2003).

O mesmo autor distinguiu dois tipos de funções que a música pode desempenhar na educação: educação pela música e a música na educação. Na primeira, considera-se mais importante a formação do aluno enquanto ser e enquanto cidadão consciente do

mundo que o rodeia, com uma personalidade equilibrada (Sousa, 2003). A música é o meio através do qual se promovem estes objectivos. No entanto, e no entender de Swanwick (1988), a posição social, a idade, o *background* familiar, os círculos de amigos e também a educação, todos são factores importantes aquando da determinação do valor e do lugar que a música ocupa na vida de cada um de nós.

Em relação à música na educação, o objectivo principal é a música, a transmissão do saber musical, dos conceitos, dos códigos e das regras musicais, sendo então a música considerada uma disciplina dentro da estrutura curricular da educação do aluno. Atente-se na opinião de Freitas Branco (citado por Sousa, 2003), quando este se refere ao valor das artes para o indivíduo:

Sem uma formação artística, extensiva a praticamente toda a população, não pode uma nação dizer-se plena de vitalidade, possuidora dos bens todos a que tem direito, apta a completamente se conhecer a si própria e a outras nações, suficientemente preparada para modificar a seu favor o curso dos acontecimentos. (p.61)

Na opinião de Keith Swanwick (1988), o primeiro objectivo da educação musical nas escolas deve ser o de criar consciências e torná-las críticas, explorando um número grande de procedimentos musicais, que podem ser experienciados através da realidade dos vários encontros interculturais. O segundo objectivo é participar na criação de eventos musicais na comunidade, onde as pessoas livremente se envolvem e contribuem para as várias possibilidades musicais que podem ocorrer na sociedade. O mesmo autor defende que a música é um importante elemento do processo cultural, é recreativa e pode recriar-se a ela própria. Ajuda-nos e às nossas culturas a renovarem-se e a transformarem-se.

É no contexto educacional que a natureza do conhecimento musical se desenvolve primeiro. E, felizmente, também já vem, no nosso país, documentado nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Nesse documento, a música está incluída no domínio das Expressões, referidas como “meios de comunicação que apelam para uma sensibilização estética e exigem o progressivo domínio de instrumentos e técnicas” (Ministério da Educação, 1997, p.57). Nestas idades, entre os três e os cinco anos, a Expressão Musical desenvolve-se explorando sons e ritmos, procurando ouvir e identificar fontes e ambientes sonoros.

1.3.1- A Música no 1º Ciclo do Ensino Básico

No primeiro ciclo do Ensino Básico, apesar de estar incluída no programa para todos os anos de escolaridade e embora exista um programa de Educação e Expressão Musical, a música e as actividades a ela ligadas continuam na prática a não ser implementadas, porque a generalidade dos professores que leccionam este grau de ensino não tem preparação musical suficiente para a poderem aplicar.

Lessa (2006) defende, a esse respeito, que o desenvolvimento da literacia musical deve ser prioritário na área da expressão musical no 1º Ciclo do Ensino Básico, fazendo-o do seguinte modo:

A literacia musical, além de significar uma compreensão musical determinada pelo conhecimento de música, sobre música e através da música, engloba também competências da leitura e escrita musicais e organiza-se em torno de um conjunto diversificado de dimensões assentes em pressupostos da aprendizagem musical. (p. 21)

Nesta faixa etária, o trabalho ao nível da expressão musical é exclusivamente prático, em que a criança aprende fazendo, trabalhando a voz, o corpo e o movimento, em actividades relacionadas com a audição, a interpretação e a composição.

Não obstante a existência das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC's), inseridas no Programa Escola a Tempo Inteiro, isso não significa que a música possa deixar de ser leccionada, enquanto disciplina do currículo obrigatório do 1º Ciclo do Ensino Básico.

No que diz respeito a este novo plano, implementado recentemente nas escolas do 1º ciclo de todo o país, as opiniões divergem. No entanto, no que diz respeito ao meio académico relacionado com o Ensino da Música, muitos consideram que este plano vai acabar definitivamente com a música obrigatória no currículo do 1º ciclo. Atente-se, por exemplo, na opinião de Castro (2007) a esse respeito:

Ao definir como Actividades de Enriquecimento Curricular, portanto de ocupação de tempos livres, actividades que compõem o currículo definido pela Lei de Bases do Sistema Educativo, e ao fazer em simultâneo o plano de “urgência” para o Português e para a Matemática, dita-se o

esvaziamento das Expressões como componentes do Currículo Básico e instituem-se áreas prioritárias e áreas secundárias num currículo que, não tendo sido revogado, está, portanto, em vigor (p.22).

A Associação Portuguesa de Educação Musical, em colaboração com o Ministério da Educação, colaborou e ajudou a implementar o Ensino da Música no âmbito das AEC's. Estas acções de implementação e acompanhamento levaram a uma investigação sobre o ensino da música e revelaram formas de implementação e organização muito diversas ao longo de todo o país, bem como detectaram alguns problemas a vários níveis, nomeadamente “escassez de professores qualificados, a reduzida flexibilidade dos horários e a fraca articulação entre os professores titulares e os professores das AEC” (Encarnação e Palheiros, 2007, p.27). O grande aspecto positivo considerado pelas autoras foi a “generalização da oferta do ensino da música no 1º Ciclo” (p.27).

Para a implementação da música no 1º Ciclo do Ensino Básico, foram publicadas as Orientações Programáticas para o Ensino da Música, em 2006, da autoria de António Vasconcelos. Mota (2007) considera que estas Orientações se mantêm na linha das Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico e que, portanto, não se distinguem das orientações curriculares para a Educação Musical no 1º ciclo do Ensino Básico. Assim sendo, “a haver enriquecimento curricular, este só poderia ser entendido como uma expansão do próprio currículo” (p.20). A autora considera também que o programa adoptado assume que nada foi feito anteriormente em relação ao ensino da música no 1º ciclo e que há que começar do zero “[fazendo], no âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular, o que não é cumprido no âmbito das Competências Essenciais previstas para a Educação Musical neste patamar do EB [Ensino Básico]” (Mota, 2007, p.20).

A rápida implementação deste programa teve um grande impacto na sociedade, tendo sido inclusivamente bastante divulgado pelos meios de comunicação social, dado que levou a uma mudança significativa nas escolas, agrupamentos e na própria comunidade educativa. Em relação ao ensino da música, consideramos que esta poderá não ter sido a melhor forma de implementação, na medida em que, como salientam Encarnação e Palheiros (2007),

não existiu um período de experimentação e avaliação do programa antes da sua implementação (...) . Não foram avaliados os inúmeros projectos musicais, artísticos e desportivos, desenvolvidos nas escolas do 1º ciclo nas últimas duas décadas (...) nem foi prevista a continuidade ou a reformulação desses projectos, como base na avaliação dos seus resultados (p.30).

A própria designação de Actividades de Enriquecimento Curricular leva a que as mesmas sejam consideradas actividades que complementam o currículo e que são de natureza facultativa, em horário após as actividades curriculares. No caso da música, existe alguma ambiguidade, dado que esta é uma área incluída no currículo do 1º ciclo do ensino básico. Apesar disso, “a Música tem sido abordada, na maioria dos casos, por professores não especialistas, ocupados e preocupados sobretudo com as áreas sérias” (Encarnação e Palheiros, 2007, p.31). As mesmas autoras consideram assim que irá acontecer uma de duas situações: ou há um reforço do currículo nuclear com as actividades de enriquecimento curricular, ou a música desaparecerá do currículo “obrigatório” do 1º ciclo do ensino básico e permanecerá apenas como actividade extra-curricular, sem qualquer importância para a avaliação dos alunos, como aconteceu na década de sessenta, e para a formação dos mesmos, enquanto cidadãos inseridos na sociedade.

No entanto, Castro (2007) reafirma a obrigatoriedade de as Expressões estarem incluídas no currículo do 1º ciclo, na medida em que o mesmo não sofre alterações desde 1986 e o que está definido continua, portanto, em vigor: “As Expressões são parte integrante do currículo e como tal têm de ser desenvolvidas de acordo com o previsto na Lei de Bases” (p.25).

De qualquer forma, e apesar de mudanças positivas e negativas que este novo programa trouxe para as escolas, agrupamentos de escolas e comunidade educativa, Encarnação e Palheiros (2007) esperam que “as novas oportunidades de trabalho proporcionadas pelas AEC contribuam para desenvolver a formação de professores de música para o 1º ciclo e, a médio prazo, elevem a qualidade da prática musical nas escolas” (p.34).

Vasconcelos (2007) considera, ainda sobre a mesma ideia, que o facto de se promover estas actividades a que todos têm acesso, onde se envolvem a escola, as sociedades, o

Estado e os profissionais de educação e cultura, implica uma grande reflexão, com o objectivo de melhor promover as próprias actividades. O autor refere ainda que a implementação da música no 1º ciclo deve

contribuir para um incremento de uma prática artístico-musical efectiva no interior da escola e na comunidade promovendo e construindo narrativas partilhadas facilitadoras de uma educação artística pública mais consentânea com a contemporaneidade e os desafios que se lhe colocam.
(p. 9)

1.3.2- Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais

O documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” foi apresentado em 2001 com o objectivo de definir, para o Ensino Básico, as competências a atingir pelos alunos em cada ciclo de ensino e em cada disciplina do currículo. As competências específicas das diferentes áreas têm como base as competências gerais, “concebidas como saberes em uso, necessárias à qualidade da vida pessoal e social de todos os cidadãos, a promover gradualmente ao longo da educação básica” (Ministério da Educação, 2001, p.15). Foram assim definidas dez competências gerais para o Ensino Básico, tendo posteriormente sido enunciada a operacionalização específica de cada uma das competências gerais em todas as áreas curriculares, que deverão trabalhar sempre em articulação.

A Música encontra-se assim incluída no capítulo da Educação Artística, juntamente com a Expressão Plástica e Educação Visual, Expressão Dramática/Teatro e Expressão Físico-Motora/Dança. As artes são aqui apresentadas como indispensáveis ao “desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção (...) [contribuindo] para o desenvolvimento de diferentes competências [reflectindo-se] no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento” (Ministério da Educação, 2001, p. 149).

Em seguida é definida a forma como as diferentes áreas da Educação Artística são trabalhadas ao longo do Ensino Básico e neste campo está explícito que, como referiram alguns autores em parágrafos anteriores, a Música é disciplina obrigatória no 1º Ciclo do Ensino Básico e, de acordo com o documento,

no 1º ciclo as quatro áreas são trabalhadas, de forma integrada, pelo professor da classe, podendo este ser coadjuvado por professores especialistas. (p. 149)

Apesar de estarem incluídas no mesmo capítulo, todas estas disciplinas são vistas como independentes, por terem linguagem e códigos próprios, mas que podem ser articuladas na construção de projectos artísticos na escola.

Em seguida é enunciada a relação que as competências artísticas estabelecem com as competências gerais para o Ensino Básico, onde são consideradas “essenciais e estruturantes” (p.150), e, posteriormente são definidas as experiências de aprendizagem pelas quais os alunos deverão passar ao longo de todo o Ensino Básico. Entre elas destacamos:

- “Produção e realização de espectáculos, oficinas, mostras, exposições, instalações e outros”;
- “Contacto com diferentes tipos de culturas artísticas”;
- “Exploração de diferentes formas e técnicas de criação e de processos comunicacionais” (p.151).

Posteriormente, o documento aborda o conceito de literacia em artes e são explicitadas as competências específicas comuns a todas as áreas artísticas. A literacia artística é vista como “um processo sempre inacabado de aprendizagem” (p.151) que importa desenvolver, numa sociedade onde o domínio e o conhecimento em várias áreas se torna cada vez mais fundamental.

No que diz respeito à área da Música, é apresentado, em primeiro lugar, o conceito de literacia musical. A disciplina é enunciada como importante no desenvolvimento de competências no aluno, na medida em que se encontra em lados opostos, “entre razão e intuição, racionalidade e emoção, simplicidade e complexidade, entre passado, presente e futuro” (p.165). As competências artístico-musicais são desenvolvidas através de processos diversificados e tendo em conta o desenvolvimento do próprio aluno.

Assim, as competências específicas estão construídas de forma a serem adaptadas aos diferentes contextos onde os alunos se inserem para que a literacia musical seja desenvolvida da melhor forma, baseada em nove dimensões. Referiremos aqui algumas:

- “Desenvolvimento do pensamento e imaginação musical, isto é, a capacidade de imaginar e relacionar sons”;
- “Domínio de práticas vocais e instrumentais diferenciadas”;
- “Compreensão e apropriação de diferentes códigos e convenções que constituem as especificidades dos diferentes universos musicais e da poética musical em geral”;
- “Apreciação, discriminação e sensibilidade sonora musical e crítica, fundamentada e contextualizada em diferentes estilos e géneros musicais” (p.165).

Todas as dimensões aqui especificadas, e também as que não foram referidas, só poderão ser desenvolvidas através de uma prática musical activa e diversificada, tendo em conta os diferentes “universos” musicais: a música da sala de aula e a música ouvida em casa e com o grupo de pares.

Em seguida, o documento aborda a relação da Música com as competências gerais definidas para o Ensino Básico. É enunciado, assim, em que aspectos a música contribui para o desenvolvimento de cada uma das competências gerais. Destacamos duas, que se consideram estarem mais relacionadas com o nosso estudo:

- Consoante os períodos históricos e os diferentes estilos e géneros musicais existem códigos, convenções e vocabulários específicos dos domínios culturais, científicos e tecnológicos que interagem na compreensão e resolução de determinados desafios criativos, interpretativos e estéticos. Também se estimula a criação de novas linguagens ou a improvisação sobre linguagens conhecidas, bem como a sua selecção e articulação para a realização do trabalho, sua comunicação e fundamentação;

(...)

- As crianças e os jovens, como seres sociais, movimentam-se em diferentes contextos pelos quais são influenciados e sobre os quais exercem influências. A educação e formação artístico-musical é um campo potencial para a cooperação com outros em tarefas e projectos comuns, através de práticas individuais e colectivas, corporizadas em diferentes tipos de organizações: da escola às “bandas de garagem”, do recital ao espectáculo multi-disciplinar. (p.167)

Após a definição da contribuição que a música pode dar para o desenvolvimento das competências gerais, são enunciadas as experiências de aprendizagem pelas quais os

alunos deverão passar, no sentido de desenvolverem as suas competências pessoais e individuais, bem como a literacia musical. Estas experiências de aprendizagem deverão estar sempre relacionadas com uma prática musical diversificada, e em contextos formais e não formais. A música pode sempre ser articulada com as outras disciplinas do currículo nacional, desenvolvendo actividades e competências onde as restantes áreas também se envolvem, como está ilustrado na página 169 do documento que estamos a analisar (Ministério da Educação, 2001).

Finalmente, são definidas as competências específicas a desenvolver na disciplina de Educação Musical, aquilo que, em cada uma delas, o aluno deverá atingir no final do seu percurso e as respectivas experiências de aprendizagem por que deverá passar em cada ciclo de ensino. É referido também 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” (p. 170), princípios base definidos originariamente por Keith Swanwick (1988).

As competências específicas estão definidas em torno de quatro grandes organizadores temáticos:

- Interpretação e comunicação;
- Criação e experimentação;
- Percepção sonora e musical;
- Culturas musicais nos contextos.

Estes quatro organizadores deverão ser sempre desenvolvidos em articulação entre si, de forma a promover um melhor desenvolvimento da literacia musical.

De acordo com a listagem de competências específicas da literacia musical previstas no referido Currículo Nacional do Ensino Básico, dentro do organizador da Interpretação e Comunicação, o aluno deveria ser capaz de, no final do Ensino Básico (nono ano),

cantar sozinho, ou em grupo, com precisão técnico-artística, peças de diferentes géneros, estilos e tipologias musicais; tocar sozinho ou em grupo pelo menos um instrumento musical utilizando técnicas instrumentais e interpretativas diferenciadas de acordo com a tipologia musical; preparar

e dirigir pequenas peças e/ou espectáculos musicais de âmbitos diferenciados; participar, como intérprete, autor e produtor em recitais e concertos com diferentes pressupostos comunicacionais e estéticos e para públicos diferenciados; investigar e avaliar diferentes tipos de interpretações utilizando vocabulário apropriado. (p. 173)

No capítulo da Criação e Experimentação, encontra-se previsto que o aluno deveria saber

compor, arranjar e apresentar publicamente peças musicais com níveis de complexidade diferentes, utilizando técnicas vocais e instrumentais e tecnologias diversificadas; improvisar melodias, variações e acompanhamentos utilizando diferentes vozes e instrumentos; manipular os sons através de diferentes tecnologias acústicas e electrónicas; gravar as suas criações e improvisações musicais; e investigar processos de criação musical tendo em conta pressupostos, técnicas, estilos, temáticas comunicacionais e estéticas diferenciadas. (p.174)

Esta lista de competências a atingir pelos alunos está, todavia, profundamente desajustada da realidade que vivemos actualmente nas salas de aula da disciplina de Educação Musical.

É um facto que hoje a música é considerada uma área relacionada com o lazer, que só se pratica nos tempos livres, tal como assistir a concertos ou tocar um instrumento. A sociedade, e a escola nela incluída, não encaram a música como uma actividade importante, ou pelo menos tão importante como, por exemplo, a literatura e a matemática.

Na escola, a disciplina de Educação Musical é leccionada no quinto e sextos anos, sendo a carga horária de noventa minutos semanais. Dentro da área das Expressões, a ênfase curricular da disciplina é manifestamente desfavorável, já que as disciplinas que aí a acompanham dispõem de carga horária mais ampla (a disciplina de Educação Visual e Tecnológica dispõe de dois blocos de noventa minutos semanais e a de Educação Física um bloco de noventa e outro de quarenta e cinco minutos por semana).

No entanto, também é um facto que ouvir música é um hábito que os alunos referem ter e praticar com frequência. É frequente vermos alunos nos intervalos das aulas com os auscultadores nos ouvidos a ouvir música, mas também é frequente ouvirmos os mesmos alunos dizerem que não gostam das aulas de Educação Musical. As razões podem estar relacionadas com os conteúdos leccionados, os métodos, a estrutura do

ensino da música ou, inclusivamente, com desajustamentos ou falta de articulação curriculares.

No que diz respeito aos encarregados de educação e aos professores das outras disciplinas, é frequente afirmarem que esta disciplina “é das mais fáceis” ou que “não [percebem] mas também nunca [precisaram] dos conhecimentos da música para nada” e que “ter negativa a música não é grave, era pior se fosse a matemática”. Gloton e Clero (1973) afirmaram, a esse propósito, que “os professores...consideram a música como uma disciplina de luxo à qual se poderia certamente dispensar um pouco de tempo, se ele não fosse já escasso para o cálculo, a gramática ou o ditado” (p.180).

De acordo com estudos do investigador americano Edwin Gordon (2000), a aptidão musical da criança apresenta o seu potencial máximo na altura do nascimento. Logo desde o nascimento, a criança pode ser orientada musicalmente. No nosso sistema educativo, só em 1997 foi dada alguma atenção às várias expressões artísticas no Jardim-de-infância, através das já referidas Orientações Curriculares emanadas da Direcção Geral de Educação Básica. Neste documento, e em relação à expressão musical, afirma-se que

[esta área] 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 o som: intensidade, altura, timbre e duração. (p. 63 e 64)

Assim, o ensino não especializado da música encontra-se, em suma, reduzido à boa vontade de cada professor no primeiro ciclo (se não estiverem incluídas as AEC), possui uma oferta diminuta no terceiro ciclo e, pura e simplesmente, não existe no currículo do ensino secundário. Obrigatoriamente, o único momento de aprendizagem musical efectivamente proporcionado pela escola resume-se, na prática, aos dois anos de Educação Musical do 2º ciclo do Ensino Básico (quinto e sexto anos). Como salientam Jorge e Lobo (2002), os momentos de grande sensibilidade e receptividade para a música no Jardim de Infância e no primeiro ciclo já passaram. De acordo com os mesmos autores, “estes [anos] acabam por saber a pouco: a reduzida oferta formativa posta à disposição dos alunos, nomeadamente no que se refere à variedade de instrumentos musicais, a escassez de recursos educativos e a inexistência de uma sequencialidade da aprendizagem acaba por provocar o desinteresse da maioria”.

Não surpreende, dessa forma, que muitos alunos acabem por ficar com uma impressão "muito negativa" das aulas de Educação Musical. Isto porque a pedagogia de ensino é aí questionável e a oferta instrumental escassa. A única gama de instrumentos existente na maioria das escolas é o instrumental Orff (instrumentos de lâminas, placas, instrumentos de pequena percussão e flauta de bisel) e acaba por ser o mais acessível para o início de uma aprendizagem musical, sendo também financeiramente mais conveniente para o Ministério da Educação.

No entender dos alunos, a escola deveria ter instrumentos relacionados com diferentes estilos musicais, como a guitarra, a bateria ou o saxofone. A introdução desses instrumentos faria, de facto, sentido, se os alunos pudessem ter uma formação de base consistente e continuar a estudar o instrumento até ao final do ensino secundário. Mas nestes níveis de ensino a disciplina é facultativa e são constituídas turmas apenas quando o número de candidatos o justifica, o que faz com que a Educação Musical acabe, habitualmente, por passar ao lado da maior parte dos estudantes (Jorge e Lobo, 2002).

Em última instância, e de acordo com Swanwick (1988), tudo depende do professor para encontrar o feitiço, o passo de magia que liberta as energias da música e dos alunos. Mas não se pode confiar só em artes mágicas; tem que haver um planeamento mais eficiente e consistente. Deverá existir um programa criado de forma racional, clara, sensível, interessando realmente, aliado à oportunidade, como salienta o mesmo autor, de pensarmos “todos juntos sobre a educação musical” (1988, p. 17).

No entender de Rodrigues (2001a), é curiosa a forma como a inclusão da Música na escola é vista por alguns, no sentido em que “ajuda à socialização das crianças, ao desenvolvimento do raciocínio matemático, da inteligência, da criatividade, do sentido estético, da interdisciplinaridade, da maturidade psicológica, etc, etc”.

Também é referido que a Educação Musical é benéfica em termos de interdisciplinaridade, dadas as potencialidades que a aprendizagem da Música pode ter em termos de aquisição de outros conteúdos e competências escolares. Ainda nenhuma destas “vantagens” da música está provada cientificamente, como indica Rodrigues

(2001a), apesar de existirem alguns estudos que demonstram os benefícios da música na aprendizagem dos conteúdos escolares.

O ensino genérico privilegia normalmente o conhecimento acerca da Música, sobre os seus elementos constituintes (notas, figuras e características do som), com o objectivo de formar ouvintes e apreciadores esclarecidos ao nível musical. No entender de Rodrigues (2001b), a apreciação esclarecida da música só deve ser feita quando a expressão e a compreensão musical já fazem parte do sujeito.

A mesma autora é crítica em relação ao ensino da música em algumas escolas, como o ilustra a seguinte citação:

É dramático pensar que muita da instrução musical oferecida é castradora, cerceadora de possibilidades de desenvolvimento e expressão musical. Lembro-me de alguém do Estado Novo afirmar que "educar é podar, retorcer, esmagar". Continua a sê-lo: lamento dizê-lo mas há casos em que aquilo a que se chama educação musical é um equívoco cuja existência é inconscientemente mantida por razões sociológicas, e mais valia que nos deixássemos todos em paz com os sons que circulam livremente pelo Mundo. (In) felizmente a educação tem efeitos e não é inócua. (Rodrigues, 2001b)

A Educação Musical não devia, em suma, ficar confinada ao ensino da notação musical ou das características do som, nem copiar melodias do quadro, só para os professores não terem problemas de indisciplina na sala de aula. Apesar de possuir algumas ligações à matemática, a música não é aritmética e as figuras rítmicas não se somam ou dividem (Rodrigues, 2001b). Reimer (citado por Vasconcelos, 2007), refere, sobre os quadros de referência em relação à música na escola, que

importa, por isso, (...) questionarmos o trabalho educativo, pedagógico e artístico que tem sido implementado, e demonstrar através de práticas artísticas diferenciadas e sustentáveis a pertinência da música na escola e nos quotidianos das crianças. (p.9)

É fundamental não ficar à espera que algo aconteça, é preciso que se questione o valor e a importância das práticas artísticas no desenvolvimento do indivíduo. Ou então embarcaremos no desabafo de Eisner (citado por Mota, 2007, p. 17): "Se as artes não

têm nenhuma contribuição específica a fazer, então porquê preocuparmo-nos com elas?”

As questões que nos podemos colocar são as seguintes: “Porquê as artes? Porquê esta arte?”

A Fundação Gulbenkian (citada por Swanwick, 1988) apresenta algumas respostas para estas questões: as artes são formas de conhecimento, formas de ter ideias, preconizam o outro lado da balança em relação às formas analíticas do pensamento, como as ciências e a matemática; utilizam o hemisfério direito do cérebro, propenso a lidar com a sensibilidade a intuição e elementos especiais de percepção e acção; desenvolvem qualidades e capacidades como a graciosidade e a coordenação, propiciam a disciplina, a dedicação e a atenção ao detalhe, entre outras. Mas, apesar de tudo isto, ainda parece insatisfatório para convencer as mentes mais críticas. A não ser que as artes possam ser vistas como meios para desenvolver a mente, a sua função não irá ser compreendida, nem o seu papel na educação (Swanwick, 1988).

Abeles *et al.* (1984) consideram que não é difícil provar que a música e as artes são importantes para as pessoas. Agora, saber e investigar o porquê dessa importância torna-se uma tarefa mais complexa. Há várias teorias e informações mas nenhuma delas é suficientemente convincente para responder a essa questão, nomeadamente porque os sentimentos e as motivações humanas são muito complexos. É difícil que alguma teoria possa explicar por que é que as pessoas ouvem e criam música; o assunto é muito diversificado para que isso aconteça. Uma pessoa ouve a mesma obra em ocasiões diferentes, de maneiras diferentes, por razões diferentes e certamente pessoas diferentes ouvem-na por vários motivos.

Por outro lado, os autores questionam também a razão da música e das outras artes estarem incluídas no currículo escolar e justificam a sua posição afirmando

o lugar das artes na vida humana assenta numa proposição fundamental: viver não é o mesmo que existir. Viver é mais que só passar pela vida, ter que comer e onde dormir. Viver é tornar a vida interessante, satisfatória e com significado (...) A música e as artes são uma das

manifestações mais significativas da capacidade humana para pensar e aspirar a algo mais que a simples sobrevivência. (p.54, 55)

As Artes são, e sempre foram, essenciais para o desenvolvimento e o apoio da mente como são outras formas de representação, como a linguagem. E este desenvolvimento da mente é intrinsecamente recompensador. O tema das artes é a consciência humana, que vai sendo desenvolvido e explorado. É por isso então que a arte está ligada ao mundo do sonho. Mas, ao contrário do que podemos julgar, a arte intensifica, dá-nos uma verdadeira experiência, é mais real, mais viva, mais experimentada, mais integrada e estruturada (Swanwick, 1988). De acordo com Dewey, citado por Abeles *et al.* (1984),

se todos os significados pudessem ser expressos por palavras, artes como a pintura e a música não existiam. (p. 59)

Apesar de serem áreas que lidam em grande parte com as emoções, os afectos e o corpo, as Artes e a Música não podem ser consideradas como ferramentas ou meios de intervenção capazes de resolver todos os problemas. No entanto, reconhece-se que, ao privilegiar modalidades de comunicação não-verbal e ao permitir o acesso a facetas do comportamento humano diferenciadas do estritamente cognitivo (as Ciências, as Letras, a Matemática), a “Arte e a Música podem – eventualmente, mas não necessariamente –, ajudar a criar vínculos afectivos e espaços de coabitação social privilegiados” (Rodrigues, 2005). Seguindo este fio condutor e segundo a autora, a Arte e a Música podem ser e/ou oferecer instrumentos de trabalho terapêutico poderosos, podem ser a ferramenta necessária à resolução de determinadas situações, mas tudo depende e tudo está relacionado com os sujeitos envolvidos, a sua personalidade e os relacionamentos interpessoais que encetam (Rodrigues, 2005).

As qualidades únicas das artes assentam na intensidade da sua impressão sensorial. Na opinião de Abeles *et al.* (1984), “a música pode ser tanto uma arte preenchida com recompensas estéticas e ao mesmo tempo um contributo para consequências não musicais” (p. 73).

O seu último valor é partilhado com todas as formas simbólicas: expandem o nosso universo de pensamento e sentimentos; levam-nos para fora de nós próprios. Fazem isto

de maneira poderosa, frequentemente trabalhando em simultâneo, a vários níveis. Nenhuma comunidade coesa pode passar sem elas (Swanwick, 1988). Rodrigues (2005) vai mais longe ao afirmar que

as Artes e a Música são um luxo e são supérfluas. Pode-se sobreviver e rastejar sem elas. Mas, justamente porque são um luxo, devem ser oferecidas àqueles a quem queremos oferecer “o melhor do Mundo.

1.4- A Música da sala de aula e a música fora da sala de aula

Como referimos anteriormente, a actividade principal dos alunos (e, de algum modo, da sociedade em geral) é ouvir música, o que mostra a sua importância na vida contemporânea. Mas esta importância contrasta com o reduzido impacto que a música na escola parece ter sobre os alunos.

Felizmente, e como salienta Palheiros (2003), há cada vez mais professores e educadores “conscientes de que a educação musical ultrapassa largamente as fronteiras da sala de aula, sendo esta, talvez, uma das questões mais actuais e pertinentes do ensino da música” (p.6).

Nas aulas de Educação Musical, tenta-se fazer uma abordagem a diversos estilos e géneros, como a música popular e a “world music”. No entanto, tal abordagem à música real ouvida pela maioria das pessoas não se coaduna com a posição da escola como entidade transmissora de valores e culturas musicais de grupos dominantes na sociedade. Palheiros (2003) afirma, a esse respeito, que “o currículo da música valoriza as opções dos professores, negligenciando a variedade de estilos que os jovens habitualmente praticam fora da escola” (p.6).

Grande parte dos professores de Educação Musical das escolas tem, por outro lado, uma formação clássica que ainda é uma referência com a qual os outros estilos são comparados, o que torna difícil que as actividades realizadas no seio da disciplina vão de encontro aos interesses dos alunos. Swanwick (1988), no entanto, é da opinião que, para lá de fixarmos as nossas expectativas enquanto professores, sobre o que os alunos em determinada idade podem atingir musicalmente, um entendimento do que a música realmente é pode acrescentar alguma riqueza às nossas respostas. Essencialmente o

professor de música deve afirmar-se como um crítico musical, no melhor sentido do termo, precisando de adquirir um vocabulário consentâneo com tal função.

Muitos alunos já praticam, de facto, música fora da escola, em bandas de garagem, filarmónicas, coros ou grupos de música tradicional, por exemplo. Mota (citado por Palheiros, 2007) afirma que “o sistema de educação musical formal português ignora conscientemente este outro lado da vida musical dos alunos” (p.8) e que os professores não estão, geralmente, familiarizados com a música popular, incluindo-a nas suas aulas de uma maneira acrítica. Se o ensino da música tivesse em conta todas estas experiências musicais informais, certamente haveria outro tipo de motivação por parte dos alunos.

O conceito de identidade musical, defendido por Hargreaves e Marshall (2003), pode levar-nos a compreender o comportamento musical dos alunos tendo em conta a sua personalidade e as suas experiências musicais, e também a desenvolver conceitos mais alargados sobre a Educação Musical. As identidades musicais dos alunos estão muito relacionadas com a importância da música designada pop fora da escola. A distinção entre música na escola e música fora da escola pode ser muito significativa para os alunos. As diferentes identidades musicais dos professores e dos alunos também influenciam o sucesso da música na escola.

Hargreaves e Marshall (2003) consideram, ainda, que o conceito de identidade musical depende dos contextos sociais e culturais e nos grupos de referência onde nos inserimos e com quem nos comparamos num determinado período de tempo. A identidade musical pode dividir-se em dois campos: identidades na música (IM) e música nas identidades (MI), como a seguir se desenvolve:

- ⌘ IM – a forma como as pessoas se vêem em relação aos papéis sociais e culturais que existem dentro da música, como a carreira de um músico profissional ou os currículos de um curso de música. Estes podem ser os papéis do compositor, intérprete, professor de música, crítico, o músico em si.
- ⌘ MI – refere-se à forma como a música pode fazer parte de outros aspectos da auto-imagem do indivíduo, como os relacionados com o sexo, a idade ou a identidade nacional (Hargreaves e Marshall, 2003).

Os músicos profissionais ou compositores estão tão envolvidos na sua profissão que vêem muitos aspectos das suas vidas relacionados com a música. O conceito de identidade musical poderá, por isso, não se poder dividir nestes casos, na medida em que tudo se relaciona com a música.

Hargreaves e Marshall (2003), por outro lado, referem um estudo realizado em escolas secundárias de Inglaterra, onde se concluiu que a música na escola não tem sucesso nem promove interesse junto dos alunos. Sendo a música uma forma de arte mais vulnerável, o desenvolvimento de capacidades, a criatividade e a expressividade não eram trabalhados. Os alunos mostraram-se descontentes com o currículo da disciplina, apesar de a música ser a actividade de lazer que mais praticavam.

Existe, em síntese, uma grande diferença entre a importância que os alunos dão à música fora da escola e à música da escola. A música pop, ouvida fora da escola, é uma marca de identidade para os alunos e não faz parte da música ouvida e utilizada nas aulas. É um tipo de música relacionado com outras actividades e com o seu grupo de pares. A importância dada à música ouvida na escola está unicamente relacionada com o aproveitamento escolar dos alunos. Existe ainda um terceiro ambiente que é muito influente nos alunos e que se situa fora de casa e fora da escola, que é o caso das garagens e dos bares, onde não há supervisão de um adulto e onde os alunos decidem, de forma independente, que estilos de música preferem consumir.

Hargreaves e Marshall (2003) definem três factores que, no seu entender, se encontram interligados:

- 1- A música ouvida e praticada na escola implica o envolvimento do professor e o controlo do currículo, ao contrário da música praticada fora da escola, que envolve mais autonomia e sentimentos de pertença;
- 2- A música ouvida na escola relaciona-se com motivação para aprender, e a música ouvida em casa está ligada com diversão e relações sociais, segundo resultados de um estudo realizado por Palheiros e Hargreaves em 2001, com alunos britânicos e portugueses;
- 3- A música da escola está ligada a géneros musicais sérios, tal como a música clássica; a música fora da escola está relacionada com o pop e o rock.

Esta breve análise tenta, ainda, no entender dos mesmos autores, mostrar como os contextos sociais podem mudar as concepções/percepções, tanto dos alunos como dos próprios professores. Grande parte das identidades musicais dos alunos está muito ligada às associações culturais da música fora da escola.

A relação entre as identidades musicais dos alunos e dos professores pode estar no centro de muitas questões práticas, pois, como foi demonstrado, existem muitas diferenças entre o que um e outro ouvem e praticam, bem como o contexto em que estão envolvidos.

Ainda com os resultados dos estudos anteriormente referenciados, Hargreaves e Marshall (2003) concluíram que aquilo que os alunos mais gostam da música dentro ou fora da escola é de poder desenvolver competências e capacidades, mas poderem fazê-lo por eles próprios: ganhar auto-confiança e autonomia nas suas próprias composições e criações. A investigação também concluiu que o envolvimento das crianças com a música é muito importante. Esse envolvimento, motivação e participação dependem do seu nível de pertença, da sua música, da sua autonomia e de até onde é que elas a podem controlar.

Stalhammar (2003), por seu lado, realizou também um estudo relacionado com esta problemática e apresenta algumas das representações dos alunos: quando os jovens falam sobre música, fazem-no de duas formas: uma com base nos seus valores e normas, outra relacionada com a escola e o mundo dos adultos. Os alunos participantes no estudo pareceram também indicar que os adultos e a escola julgam a experiência musical e o conhecimento de forma diferente da deles. Na escola e no mundo dos adultos, é atribuída pouca importância às experiências musicais fora da escola, tais como ouvir música com os amigos, adquirir conhecimentos sobre rock e pop ou combinar a música com outras actividades como o desporto e a dança.

O estilo musical clássico surge para os alunos associado ao controlo, à escola e à obrigatoriedade. Está, portanto, incluído na música ensinada e ouvida na escola. Todavia, os alunos também referem ouvi-lo individualmente, em especial quando se querem sentir calmos e relaxados. É possível que o ensino da música, no que diz respeito aos estilos e géneros, se relacione de mais com a escola podendo, a longo

prazo, trazer uma atitude distanciada dos jovens para com a música ou para com determinados estilos de música.

Para alguns alunos, a forma natural de fazer música não encaixa nos padrões normais da escola. Eles têm uma relação contextual com a música. Os pensamentos e reflexões feitos acerca da música estão sempre ligados ao contexto, ao ambiente e às actividades que se realizam com esta actividade. A música é apresentada como parte de um contexto alargado. Pode estar associada com o ensino ou com diferentes actividades, ambientes e contextos sociais. O ambiente onde os jovens se encontram inseridos é fundamental para os seus julgamentos sobre a música.

Pode-se então concluir que o contexto onde os alunos se inserem define quase exclusivamente as suas preferências e as opções que tomam, no que diz respeito à música. Se a música lhes é apresentada na escola, um local onde podem não se sentir muito bem ou para onde vão porque é obrigatório, é muito natural que não a considerem como sua e que refiram não gostar dela, porque lhes é imposta (Stalhammar, 2003).

É também importante, no entender de Palheiros (2003), que a abordagem à disciplina de Educação Musical seja multidisciplinar, com contributos de diferentes áreas, nomeadamente a filosofia, a neurologia, a biologia, a antropologia, a psicologia, a musicologia, a sociologia e a educação. Desta forma, permite-se uma melhor compreensão das actividades e do ensino da música.

Compete, assim, ao professor de música estimular a motivação das crianças, “promovendo mais frequentemente modos activos de ouvir, que as crianças utilizam e que, por isso, poderão aumentar o seu envolvimento com a música” (Palheiros, 2003, p.16). Por vezes, os professores atribuem maior importância à aprendizagem formal do que ao prazer: preocupam-se em transmitir informações e promover o desenvolvimento de competências técnicas, como o valor das figuras rítmicas e a forma correcta de tocar xilofone, e menos com que os alunos identifiquem o carácter emocional da música ou exprimam os sentimentos que a música lhes provoca.

No entender de Palheiros (2003), os sentimentos e a própria fruição da música são, todavia, as suas funções mais importantes e devem ser abordados nas aulas de Educação

Musical. Pode-se estimular as crianças com repertório musical que elas conheçam mas também através de excertos de outros estilos e géneros, com os quais elas não estão tão familiarizadas. Swanwick (1988) partilha da opinião de Palheiros, ao referir que a música não pode ser só um espelho que reflecte os sistemas culturais e as redes de credo e de tradição, mas pode ser uma janela aberta a novas possibilidades.

A música pode ocorrer em diferentes contextos e ter diferentes funções. Normalmente, os locais onde as crianças ouvem música são em casa e na escola. Em casa, tudo pode ser decidido pela criança: o que ouve, como ouve, onde ouve, a que horas e que estilo e/ou peça prefere. Na escola, a audição musical é uma actividade obrigatória de uma disciplina que tem horário, objectivos e conteúdos já definidos. Tamanhas diferenças podem implicar uma diferença de atitude da criança, dentro de cada contexto (Palheiros, 2003).

Ainda segundo a mesma autora, a música tem diferentes funções para as crianças, em diferentes contextos. Em casa tem funções emocionais e sociais. Na escola, tem funções cognitivas, o que pode ser menos valorizado pelas crianças. Na escola, as funções sociais e emocionais não são valorizadas, dá-se mais importância à aprendizagem, à transmissão de conhecimentos e ao desenvolvimento de competências técnicas. Na medida em que é fora das aulas que as crianças estabelecem relações sociais e emocionais, é também por isso que gostam menos da música na escola do que da música em casa. Na escola não há muito espaço para trabalhar a parte emocional e social da música.

Lamont (2001) publicou um estudo sobre o efeito da participação em actividades musicais e chegou a algumas conclusões que abonam bastante a favor da música. Segundo esta investigadora inglesa, as novas descobertas mostram que as crianças que participam em actividades musicais demonstram níveis mais altos de identificação sobre a escola do que as crianças que não participam nessas actividades. Este factor poderá levar também a um melhor nível académico e pode ser o elemento chave para um maior envolvimento da música no currículo escolar.

A autora concluiu também que ter uma identidade musical positiva está ligado ao género e à participação em actividades musicais. A música é mais atractiva para as

raparigas e participar nessas actividades ajuda as crianças a identificarem-se com as aulas de música da escola e com a escola em si.

Essas actividades podem também levar a que as crianças estudem música a um nível mais elevado. Participar nestas actividades pode também encorajar crianças de meios culturais mais desfavorecidos a sentirem-se mais ligadas à escola. Uma atitude positiva para com a escola leva a um maior aproveitamento e a menos problemas de delinquência e abandono escolar (Lamont, 2001).

A aprendizagem musical envolve a colaboração entre professores e alunos, o que significa que o conhecimento e a experiência proveniente dos dois lados devem ser tidos em conta. O factor essencial não se centra só na música como artefacto mas sim na relação entre os seres humanos e a música. Para isso, o professor deve saber utilizar as experiências que os alunos trazem com eles para a sala de aula. O professor passa assim a ser um orientador e um supervisor e o aluno um co-criador em vez de só um participante (Stalhammar, 2003).

É do interesse de todos mostrar a importância da música na vida dos alunos e o melhor é encorajar os alunos e convencê-los que a música é algo que toda a gente pode fazer, não é uma actividade só para especialistas. Toda a gente pode ser músico a um determinado nível. É importante a auto-identidade: pensar em si mesmo como um músico é um passo importante para sê-lo (Hargreaves e Marshall, 2003).

Uma das finalidades desta dissertação era mostrar que a música é importante na vida de todos, nomeadamente na vida dos alunos do Ensino Básico. Para isso, realizámos o nosso estudo no seio de uma comunidade educativa específica, a qual pretendemos caracterizar de seguida. Esta comunidade reveste-se de uma grande diversidade multicultural, a qual pode promover diferentes tipos de vivências, nomeadamente aos alunos e aos professores da escola. É sobre os conceitos de comunidade educativa e escola multicultural que nos debruçaremos de seguida.

1.5 – O conceito de Comunidade Educativa

O conceito de “comunidade educativa”, segundo Delgado *et al.* (2005), centra na família e na escola a responsabilidade da educação das crianças e dos jovens. O aluno é a entidade nuclear num processo onde os pais/encarregados de educação e os professores são os principais actores que contribuem para a educação e para o desenvolvimento de cada indivíduo. A comunidade educativa, centrada na escola, na família, nos pais e nos professores, permite o desenvolvimento de uma “teia de relações interpessoais entre alunos, entre professores, entre alunos, professores e pais, suportada institucionalmente por escolas, centros de formação, outros serviços do Ministério da Educação, câmaras municipais, associações e informalmente pelos interesses pessoais ou profissionais que cada agente tem no processo educativo” (Delgado *et al.*, 2005, p.401).

Matos (s.d.), por seu lado, considera que o termo *comunidade educativa* substituiu o termo *escola*. O tempo da *escola*, segundo o autor, foi um tempo

irremediavelmente ultrapassado, um tempo marcado pela estratificação e distinção sociais operadas pela existência da própria “escola” que, assim, aparece identificada com um espaço de transmissão de saberes e valores universais, didacticamente controláveis e eminentemente dependentes da autoridade e do poder dos professores.

Ao contrário, o termo *comunidade educativa* está relacionado com o princípio da inclusão, um território comum, onde as responsabilidades de formação e aprendizagem são cooperativamente partilhadas entre os vários actores educativos, nomeadamente professores, pais, encarregados de educação, elementos do pessoal não docente da escola ou elementos de outras instituições, tais como Juntas de Freguesia, Associações locais, entre outros. Matos (s.d.) ilustra esta ideia, salientando o que o Ministério da Educação se propôs, com um excerto do Documento Orientador do Ensino Básico de 1998:

[O Ministério propõe-se] incentivar novas formas de parceria educativa com os pais e as comunidades educativas, quer através da sua efectiva participação e co-responsabilização na administração das escolas, quer através de formas de voluntariado sócio-educativo.

A ideia que emerge deste texto é a de que a escola, como instituição de ensino, já não tem legitimidade para definir, unilateral e independentemente, o que é e não é educativo. Espera-se dos pais e das comunidades educativas um contributo institucionalizado para alcançar esse objectivo; ou, dito de outro modo, o educativo e o não educativo já não se podem definir do lado de fora dos interesses privados e dos interesses sociais locais, que são agora complementares e não opostos, estão agora incluídos no meio escolar. O critério do que é educativo é, então, o que se revele pertinente e eficaz para assegurar o sucesso do ponto de vista da oportunidade oferecida pela comunidade. E quanto mais flexível for essa oferta da comunidade, “em correspondência com o grau de integração no meio, maior será a oportunidade e, paralelamente, a responsabilização” (Matos, s.d.).

De acordo com Barbosa (2005), o termo *comunidade* é bem distinto do termo *sociedade*. Ambos representam associações, mas de naturezas diferentes. Enquanto a *sociedade*, genericamente considerada, remete para uma associação de indivíduos em torno de projectos e interesses comuns, já a *comunidade* fala-nos de uma associação ou de um agrupamento humano, constituído em redor dos mesmos valores, das mesmas crenças, das mesmas razões de viver e do mesmo estilo de vida (por exemplo, a democracia). No que diz respeito ao conceito de *sociedade*, actualmente caracteriza-se a sociedade contemporânea como globalizada. Este conceito de globalização está relacionado, de acordo com Patrício e Sebastião (2004), com o “fenómeno de repercussão à escala do planeta dos grandes eixos da actividade humana: eixo económico, social e político, científico-tecnológico e o eixo da cultura” (p.53). No que diz respeito ao eixo cultural, e ainda de acordo com os mesmos autores, vivemos actualmente numa aldeia cultural global, onde o acesso a diferentes manifestações culturais é muito facilitado pelos meios de comunicação e pela própria abertura dos mercados e das fronteiras a outros povos, de outras origens, com hábitos, valores, gostos e religiões diferentes. Tudo isso provoca mudanças dentro da sociedade e no seio das diferentes comunidades, às quais todos se vão, necessariamente, moldando.

A comunidade educativa, por outro lado, é uma figura legal de geometria variável. É de âmbito local mas não se lhe conhecem, *a priori*, com rigor, os elementos que a compõem, tal como as suas fronteiras e territórios. Ou seja, não está definido quem realmente faz parte desta comunidade e que papel é que cada um desses elementos tem

na “gestão” do meio escolar. Não devemos, além disso, confundir *Comunidade Educativa* com *Comunidade Escolar*, dado que a primeira engloba a segunda.

O que é então a *Comunidade Educativa*? Não se resumindo à *Comunidade Escolar* mas não podendo passar a seu lado, a *Comunidade Educativa*, segundo Barbosa (2005),

é um agrupamento de pessoas e instituições (professores, alunos, pais e encarregados de educação, funcionários não docentes das escolas, serviços da administração central e regional com intervenção na área da educação, autarquias locais, associações culturais e recreativas e outras organizações cívicas – para além das entidades ligadas a actividades de carácter científico, ambiental e económico de uma determinada área geográfica) que se associam para realizar um projecto de educação, com os seus valores e com as suas finalidades.

Diga-se o que se disser, é um facto que é necessário “fazer” uma comunidade para educar as nossas crianças e os nossos jovens (e já agora os adultos). Quanto mais ampla e mais articulada em torno das mesmas metas, tanto melhor será a *Comunidade Educativa* e tanto melhor será a educação dos alunos.

A comunidade educativa, para ser *Comunidade* e para ser *Educativa*, precisa, como antes se assinalou, de estar agregada em torno de várias metas. Ou seja, precisa de estar reunida para desenvolver propósitos educativos. Esses propósitos são educar para a sociedade da informação, da comunicação e do conhecimento, para as novas exigências do sistema produtivo, para o consumo responsável, para a autonomia e para a participação nas estruturas da sociedade democrática, para o respeito da diferença, para o respeito de si mesmo, para a cidadania e a responsabilidade social.

Os responsáveis da UNESCO (citados por Barbosa, 2005) consideram que devem prosseguir os esforços de reconstrução da educação “como projecto cidadão de formação cívica” e que a escola – verdadeira placa giratória da *Comunidade Educativa* – deve ser uma “propedêutica para a vida cívica, para a vida cultural, para a vida social e para a vida familiar”.

O conceito de comunidade educativa é um conceito com origem no pensamento político, que foi apropriado pela legislação portuguesa recente.

O facto de, actualmente, a escola estar a desenvolver um contacto mais próximo com a comunidade educativa “permite à escola colocar-se no centro dos esforços comunitários, estabelecendo a transição entre o pedagógico escolar e o pedagógico social e conferindo a toda a vida comunitária uma profunda intencionalidade educativa e cívica” (Branco, s.d.)

Foi, precisamente, através das opiniões de três dos elementos da comunidade educativa, alunos, encarregados de educação e professores, acerca da Educação Musical, que procurámos ficar a conhecer qual a real importância e a real função que esta disciplina desempenha na escola.

A própria comunidade educativa deve funcionar como um todo e tentar que todos os intervenientes colaborem tendo em conta os mesmos objectivos. Neste plano surge uma das relações mais importantes para o desenvolvimento do aluno e do indivíduo enquanto cidadão bem integrado na sociedade: a relação entre a escola e a família. É de extrema importância que se construa uma relação de cooperação entre as duas instituições, o que por vezes implica a troca de papéis e não o constante “atirar as culpas para o outro lado”. É importante que essa relação se construa através de uma intervenção planeada e consciente e que a escola possa criar espaços de reflexão e experiências de vida, estabelecendo acima de tudo a aproximação entre as duas instituições (Caetano, 2003).

O objectivo mais importante é consciencializar a escola do papel que possui na construção dessa parceria. No entender de Caetano (2003), e como se pode verificar pela citação em baixo, a intervenção pedagógica em questões relacionadas com a família deve ter em conta a necessidade de a mesma

vivenciar reflexões que (...) possibilitem [à família] a reconstrução da auto-estima, afim de que se sintam primeiramente compreendidos e não acusados, recepcionados e não rejeitados, pela instituição escola, além de que esta última possa fazê-los sentir-se reconhecidos e fortalecidos enquanto parceiros nesta relação. (Caetano, 2003)

Actualmente, assiste-se a uma crescente atenção e valorização da relação com outros actores do contexto educativo, nomeadamente o dos professores com os pais dos alunos. Esta interacção, considerada fundamental na construção do processo e do sucesso

educativo, caracteriza-se por uma comunicação mediada essencialmente pelo aluno, o que a torna mais complexa, na medida em que essa relação, ao estabelecer-se, é feita através do jovem, onde ele é simultaneamente mensageiro e mensagem (Pedro, 1999).

Hoje em dia, o sistema educativo encontra-se face a novos desafios, trazidos pela massificação da informação decorrente das novas tecnologias, públicos culturalmente mais diversificados e problemáticas sociais emergentes, provenientes de sectores sociais fragilizados. Tendo em conta toda esta mudança, a escola encontra-se numa posição em que tem que explicitar os objectivos pedagógicos, clarificar os métodos utilizados, dar conta dos progressos dos alunos, abrindo-se verdadeiramente à comunidade. Ao fazê-lo, os professores restabelecem o contacto e a causa que os liga aos pais dos alunos: o sucesso do jovem. Esse contacto só poderá ser encetado a partir do momento em que, aos pais e encarregados de educação, lhes é reconhecida competência educativa e uma cultura que lhes é própria (Pedro, 1999).

Considerámos também importante, na nossa investigação, perceber qual o interesse e o empenho que os encarregados de educação demonstravam sobre a vida escolar dos seus educandos, pois, como já foi referido, a participação da família na vida escolar do aluno só o promove e o torna mais forte e esse é, consideramos nós, um dos grandes objectivos da educação.

Para além desse aspecto, considera-se igualmente importante conhecer as características da comunidade educativa onde o presente estudo se inseriu, nomeadamente devido ao seu carácter multicultural e heterogéneo, aos quais nos referiremos em seguida.

1.6 - A escola multicultural

Actualmente, e em especial mas não em exclusivo nas zonas metropolitanas do litoral do país, temos vindo a assistir ao crescimento de comunidades de imigrantes de vários pontos do globo. As crianças dessas comunidades estão a chegar às escolas e a transformar o ambiente nas salas de aula. Torna-se assim “essencial não conceber o conhecimento como culturalmente neutro” (Azeiteiro e César, 2002).

Perante este facto, os diversos agentes das comunidades educativas, nomeadamente os professores, foram confrontados com novos desafios, em relação “à forma mais eficiente de incluir estes alunos, evitando a sua marginalização e concebendo formas de actuação apropriadas às suas características, interesses, sistemas de valores, conhecimentos e competências” (César, Favilli e Oliveras, citados por Azeiteiro e César, 2002). César (citado por Azeiteiro e César, 2002) afirma ainda que “os professores têm de mudar as suas práticas de modo a serem capazes de lidar com as necessidades desta população. A diversidade tem de ser encarada [como existente] e os professores precisam de aprender a lidar com ela”.

Assim, considera-se que é através da institucionalização de um discurso que defenda o direito de todos à educação e à igualdade de oportunidades que se fixam as acções educativas de resposta à multiculturalidade surgindo, em consequência, o conceito de educação multicultural (Leite, 2001).

A educação multicultural surge assim como um conceito recente e complexo que não pode escamotear as questões das desigualdades estruturais e das situações de desvantagem a vários níveis em que se encontram as crianças pertencentes às minorias étnicas e às classes sociais mais desfavorecidas (Rizvi, citado por Belchior, 1999).

A educação multicultural pode definir-se, segundo Fernand Ouellet (citado por Belchior 1999), como

toda a formação sistemática que tem como objectivos desenvolver, quer nos grupos maioritários, quer nos grupos minoritários:

- (a) uma melhor compreensão das [diversas] culturas nas sociedades modernas,
- (b) uma maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes,
- (c) uma atitude mais adaptada ao contexto da diversidade cultural de uma dada sociedade, resultante da melhor compreensão dos mecanismos psicossociais e dos factores sociopolíticos capazes de produzir o racismo,
- (d) e uma melhor capacidade de participar na interacção social, criadora de identidades, e de reconhecimento da pertença comum à humanidade. (p.23)

A Escola desempenha um papel reprodutor da cultura dominante, sobretudo devido à sua tradição histórica e sociológica, mas também pode ser um lugar de produção de

outros saberes e valores, outras maneiras de construir relações e de contribuir para a socialização, não apenas dos seus alunos, mas de toda a comunidade educativa envolvida no processo educativo. Quando nos referimos à educação multicultural, não se podem tratar os diferentes grupos étnicos que estão incluídos na escola como entidades monolíticas, porque dentro de cada grupo existem diferenças significativas, atravessadas por dinâmicas que se relacionam com o género e a classe social (Belchior, 1999). Assim, considera-se importante que a educação corresponda à diversidade dos sujeitos e das situações. A diversidade deverá, assim, ser trabalhada através da diferenciação pedagógica.

Nieto (citada por Belchior, 1999) é autora de uma obra intitulada “The sociopolitical context of multicultural education”, onde defende a sua visão abrangente da educação multicultural. Esta investigadora considera a educação multicultural um aspecto muito influente e de consequências positivas nas escolas situadas em áreas de conflito. Este factor pode ajudar a diminuir os “maus” efeitos de atitudes como o racismo e a discriminação, considerados factores estruturais da escola que limitam a aprendizagem, o impacto da cultura na aprendizagem e a diversidade linguística (Belchior, 1999).

Assim, segundo aponta Belchior (1999), Nieto considera a educação multicultural

uma educação anti-racista, [que] faz parte da educação básica, é importante para todos os alunos, está sempre presente, educa para a justiça social e é um processo sempre em desenvolvimento. (p.23)

O reconhecimento da diferença entre culturas, do direito a essa diferença e dos efeitos positivos e enriquecedores que podem advir das interações culturais, correspondem a um discurso e a uma orientação recente, existindo, ainda, alguma dificuldade na implementação de actividades e programas interculturais, o nível dos projectos educativos das escolas, e também nas práticas de alguns professores (Leite, 2001).

A tradição escolar tem apontado, sobretudo para a valorização quase exclusiva dos produtos da cultura hegemónica, pelo que não se torna fácil romper com esta situação, tornando presentes as vozes que têm estado ausentes da cultura escolar, nem é fácil reorganizar um conhecimento que seja, simultaneamente, de todos e de cada um dos

grupos culturais presentes na sociedade e na escola. Infelizmente, segundo Leite (2001), tendo em conta as características diversas dos alunos – quando são detectadas e reconhecidas, ocorrem mais situações de rejeição, de paternalismo ou de compensação do que situações estruturadas no direito à diferença e na consideração de potencialidades que podem advir pelas interações entre o diferente e o plural.

Actualmente, vive-se nas escolas um período de mudanças, a vários níveis. As características, a personalidade e os interesses dos alunos são cada vez mais variados, e o professor tem que se adaptar a esta diversidade crescente que caracteriza a sociedade e a escola dos nossos dias. Para isso, torna-se necessário encontrar formas de trabalho cada vez mais motivadoras e eficazes para um público que apresenta interesses, conhecimentos prévios e formas de estar na vida muito diferenciadas. Esta nova realidade leva a que os professores, no seu trabalho quotidiano, tenham que inserir mais um importante elemento: a valorização da diversidade enquanto riqueza social (Azeiteiro e César, 2002).

Segundo Leite (2001), os professores deverão, assim, passar a ser intervenientes activos nos processos de inovação e configuração curricular. No entender da autora, a educação multicultural pode ser um desafio, na medida em que

uma “escola para todos”, e em que “todos são diferentes”, exige de cada professora e professor a capacidade e a flexibilidade para inovar na linha de um paradigma que proporcione o êxito e a mudança, sem despersonalizar e aculturar. (p. 15)

Foi no seio de uma comunidade educativa multicultural que realizámos o nosso estudo, como se caracteriza no próximo capítulo. Os elementos que participaram no mesmo estavam incluídos numa escola onde a maioria dos alunos e respectivas famílias provinha dos PALOPs – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.

2ª PARTE

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

2.1- Introdução

Este capítulo tem como grande finalidade descrever a metodologia utilizada neste estudo, tendo sempre em consideração a consecução dos objectivos definidos na Introdução desta dissertação, que agora recordamos:

- ⌘ Conhecer a importância que é dada à Educação Musical, enquanto disciplina integrante do currículo escolar, para alunos, professores e encarregados de educação;
- ⌘ Estudar as opiniões que os três principais intervenientes na comunidade educativa escolar têm acerca da disciplina e qual o valor educativo que os mesmos lhe atribuem;
- ⌘ Confrontar as referidas opiniões e perceber em que pontos se tocam e em que pontos divergem;
- ⌘ Contribuir para uma tomada de consciência, por parte da comunidade educativa em geral sobre a importância da Educação Musical na formação integral do cidadão e sobre o que nos revela o actual estado do conhecimento nesta temática.

A fim de tornar o capítulo mais funcional e organizado para a leitura, optámos por dividi-lo em secções, assim constituídas: apresentação da estrutura geral do capítulo; enquadramento epistemológico; desenho metodológico, caracterização da comunidade educativa onde foi realizado e forma como foi orientado; selecção dos instrumentos de recolha dos dados, sua elaboração e validação; processo utilizado na recolha de dados; apresentação e justificação dos processos de tratamento e análise de dados e descrição e caracterização da comunidade e dos três grupos participantes no estudo.

2.2- Enquadramento Epistemológico

Através da investigação empírica é possível fazer observações para poder compreender o fenómeno que se vai estudar. Estas observações permitem construir explicações ou

teorias. Segundo Hill e Hill (2002), a investigação empírica tem um objectivo, necessita de escolhas para o tema e para as questões ou hipóteses a estudar e implica um planeamento dos métodos e das técnicas de recolha e análise de dados, antes de iniciar a investigação no terreno.

As correntes positivistas e neopositivistas definem como científicas apenas as pesquisas baseadas na observação de dados da experiência e que utilizam instrumentos de medida sofisticados. Por isso, afirmam que os métodos qualitativos não originam resultados confiáveis, na medida em que não se baseiam em dados mensuráveis, uma vez que não se transformam em números.

Por outro lado, os teóricos *qualitativistas* sustentam que os colegas *quantitativistas*, na medida em que não se colocam no lugar do sujeito, não têm hipótese de realizar investigações válidas. No entender de Afonso (2005), “a investigação qualitativa preocupa-se antes com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspectos específicos da realidade social, usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (p.14).

Do ponto de vista metodológico, a investigação quantitativa e a investigação qualitativa são, na verdade, de natureza diferente. A investigação quantitativa actua em níveis de realidade e tem como objectivo trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis e que, muitas vezes, se podem generalizar. A investigação qualitativa, ao contrário, trabalha com opiniões, atitudes e representações e não tem como objectivo a generalização dos resultados.

De acordo com Berger e Luckmann (citados por Afonso, 2005), toda a investigação, seja ela realizada a partir de informações quantitativas ou qualitativas, pressupõe sempre elementos subjectivos, na medida em que o conhecimento sobre a realidade social é em si mesmo um fenómeno subjectivo.

Para Anderson e Burns (citados por Neto, s.d.), “a metodologia está relacionada com a forma de obtenção de dados e com o modo como deles se derivam significados” (p.1). A decisão de escolher qual a melhor metodologia a abordar numa determinada investigação é, assim, bastante complicada, embora acabe por ser uma das mais

importantes a tomar, dada a complexidade do processo educativo. As experiências das pesquisas de campo sugerem que através da combinação das duas abordagens (cada uma utilizada de forma adequada) é possível obter resultados bastante satisfatórios.

Pode-se assumir que as estradas que conduzem à complementaridade entre métodos qualitativos e quantitativos não são fechadas, mas suficientemente abertas. Desta forma, pode existir uma adequada interpretação do contexto problematizador e aprofundar aspectos importantes e elucidadores da realidade pesquisada.

Para a análise dos dados procurámos, nessa perspectiva, conjugar procedimentos metodológicos qualitativos e quantitativos, pois, como afirma Santos (1992), “se não há um caminho real para aceder à verdade, todos devem ser tentados na medida do possível. Daí o pluralismo metodológico, a combinação, por exemplo, entre métodos qualitativos e quantitativos” (p.83).

2.3- Desenho metodológico

O estudo aqui apresentado envolveu todos os alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico de uma escola do 2º e 3º ciclo da área metropolitana de Lisboa, os respectivos encarregados de educação e os respectivos professores, com o objectivo de ficar a conhecer as suas opiniões e representações sobre a Educação Musical. Tal como refere Afonso (2005), parece generalizado o reconhecimento da eficácia da formação e da investigação centradas no estudo das práticas e dos contextos profissionais, onde se envolvem “os próprios actores, professores, formadores, gestores de formação e administradores de organizações educativas” (Prefácio).

Tendo em conta que a disciplina de Educação Musical faz parte do Currículo Nacional do Ensino Básico e é de carácter obrigatório no 2º ciclo, tentámos, com este estudo, perceber e ficar a conhecer qual a opinião destes três elementos da comunidade educativa em questão acerca da disciplina, sua importância e função dentro da escola. Assim, utilizámos três questionários, um para cada um dos grupos participantes – alunos, professores e encarregados de educação. Os questionários continham perguntas fechadas e perguntas abertas, estas somente no questionário aplicado aos professores. Este instrumento de recolha de dados abarcava questões relacionadas com a disciplina,

actividades realizadas na sala de aula, funções atribuídas à mesma no meio escolar e também questões relacionadas com as preferências musicais dos inquiridos. Embora utilizando a mesma estrutura, os questionários tinham questões diferentes, tendo em conta os papéis também diferentes, desempenhados por cada um dos elementos da comunidade educativa inquiridos.

Após a aplicação dos questionários, procedemos à sua recolha e posterior análise dos dados, para verificar quais as opiniões dos diferentes elementos e quais os pontos em que existiam convergências e divergências.

Considerando o seu objecto (perspectivas de alunos, respectivos pais/encarregados de educação e professores), e os objectivos a atingir, o presente estudo assume-se como de natureza predominantemente qualitativa e interpretativa, na medida em que foram analisadas opiniões e representações de elementos que integravam uma determinada comunidade, com determinadas características, características essas que poderiam influenciar, ou não, as respostas dadas. Todavia, e sem prejuízo do afirmado, recorreremos também, em termos processuais, a alguns procedimentos estatísticos (na medida em que foram aplicados questionários), na lógica do *continuum metodológico* preconizado por Huberman e Miles (1994), considerando que as perspectivas qualitativa e quantitativa podem ser utilizadas no mesmo estudo, ao permitirem uma melhor compreensão dos múltiplos aspectos configurados pelos dados recolhidos.

Seguindo o caminho apontado por Ghiglione e Matalon (1998), quando afirmam que, por vezes, é útil “um vaivém entre fases qualitativas e quantitativas, servindo estas últimas para evidenciar...as relações que aquelas irão interpretar” (p.106), todas as respostas às questões abertas foram sujeitas a análise de conteúdo e, para o tratamento estatístico dos questionários, utilizámos o programa Excel Vista.

2.3.1- Caracterização da comunidade educativa em estudo

Em seguida apresentamos uma caracterização sumária da comunidade educativa onde realizámos o nosso estudo na medida em que conhecemos a mesma pelo facto de na altura, lá estarmos, a exercer a nossa profissão, mas também pela diversidade de “vidas” e de ideias e opiniões sobre a música e a Educação Musical que daí advieram.

A comunidade em estudo situa-se na zona periférica da cidade de Lisboa. Foi anteriormente um bairro clandestino, mas actualmente tem a condição de freguesia. Ao longo dos tempos, a qualidade da realidade urbanística foi-se transformando, tal como a sua população, que actualmente integra pessoas regressadas das ex-colónias portuguesas, ex-emigrantes de outros países da Europa e outras pessoas que encontraram na periferia habitação a baixo custo.

A população actual do bairro apresenta uma heterogeneidade que envolve não somente as distintas regiões de proveniência, mas também estratos sócio-económicos diferenciados, bem como diferentes posicionamentos na esfera de trabalho e estabilidade de emprego, entre outros aspectos.

Na zona de intervenção da Escola sede do Agrupamento, foi construída uma urbanização onde a Câmara Municipal realojou famílias de bairros degradados do Concelho. Assim, a população cresceu em número e em diversidade cultural, dado que a maioria das famílias realojadas é proveniente de países africanos de expressão portuguesa, que apresentam situações sócio-económicas problemáticas (Agrupamento Escolas Professor Agostinho da Silva, 2005).

2.4- Instrumentos de recolha de dados

Tomando em linha de conta os objectivos definidos previamente para este estudo, seleccionaram-se as técnicas de recolha de dados. Por aquilo que nos pudemos aperceber aquando da pesquisa efectuada, não é fácil seleccionar uma técnica que garanta a objectividade da investigação e que responda com fiabilidade a todos os objectivos delineados. Isso assume especial acuidade no caso das técnicas de cariz qualitativo, na medida em que a análise e obtenção das informações que possibilitam são mais susceptíveis de ser influenciadas pelo investigador (Bardin, 1991).

Para qualquer uma das técnicas disponíveis para a recolha de dados há sempre vantagens e limitações na sua utilização. As diferentes técnicas poderão ser utilizadas de forma isolada ou associada, tendo sempre em conta os objectivos traçados para a investigação. A técnica seleccionada deverá, obviamente, ser a mais adequada para que se minimizem as suas limitações.

Optámos assim por uma metodologia de cariz qualitativo, naturalista e descritivo, como antes se afirmou, na medida em que nos interessava ficar a conhecer determinada realidade no seu contexto natural, no que diz respeito às suas opiniões sobre a Educação Musical. Os estudos naturalistas caracterizam-se pela investigação de situações concretas, que existem e que foram identificadas pelo investigador. Este não realiza nenhuma intervenção, em termos físicos e deliberados, em qualquer das variáveis aí definidas (Afonso 2005).

No âmbito dos estudos naturalistas, e de acordo com Afonso (2005), dá-se especial ênfase aos estudos descritivos (de teor qualitativo ou quantitativo) considerados mais adequados à investigação académica em educação, “centrada nas abordagens interpretativas e nos estudos de caso, e mais adequada às circunstâncias específicas da iniciação ao trabalho científico em pesquisa educacional” (p.10). Nos estudos descritivos, e ainda de acordo com o mesmo autor, “procede-se a uma narrativa ou descrição de factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador, quer tenham sido directamente observados por ele quer tenham sido identificados e caracterizados através de material empírico relevante. Estes podem ser construídos com base em informação fundamentalmente quantitativa, mas também podem ser conceptualizados e partir de informação predominantemente qualitativa” (p.43).

Para podermos obter essas informações, utilizámos a técnica do questionário, no sentido de tornar mais viável a participação de todos os elementos que seleccionámos: alunos, encarregados de educação e professores. As respostas forneceram dados quantitativos, que foram posteriormente alvo de análise à luz dos objectivos definidos.

O objectivo de conhecermos qual a importância dada à disciplina de Educação Musical pela comunidade educativa, integrando três opiniões – a dos alunos, dos encarregados de educação e dos professores – , conduziu-nos à opção metodológica do estudo de caso. Esta era, no nosso entender, a estratégia investigativa mais pertinente para levar a cabo este estudo, uma vez que o seu enfoque envolvia uma situação real, particular, natural e única, de forma sistemática, mas flexível (De Bruyne *et al*, citados por Martinho, 2007). Este estudo de caso insere-se no paradigma interpretativo que se caracteriza pela preocupação em compreender o mundo social a partir da experiência

subjectiva. Os estudos de carácter interpretativo, como refere Afonso (2005), “procuram analisar a realidade social a partir do interior da consciência individual e da subjectividade, no contexto da estrutura de referência dos actores sociais, e não na do observador da acção” (p.34).

Como afirma Hamel (citado por Martinho, 2007), um estudo de caso consiste em relacionar um fenómeno com o seu contexto e em analisá-lo para ver como ele aí se manifesta e desenvolve.

Apresentamos assim alguns exemplos das definições de estudo de caso fornecidas por autores de referência apresentados por Silva *et al.* (2005, p.3):

O estudo de caso é a exploração de um “sistema limitado”, no tempo e em profundidade, através de uma recolha de dados profunda envolvendo fontes múltiplas de informação ricas no contexto. (Creswell, 1994)

O Estudo de Caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são bem definidas (...) em que múltiplas fontes de evidência são usadas. (Yin, 1994)

É a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos actuais (*contemporary*) sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo. (Yin, 1994).

Bassey (citado por Afonso, 2005) apresenta uma definição de estudo de caso mais aprofundada:

Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma actividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais respeitando as pessoas, com o objectivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objectivo, possibilitando a exploração de aspectos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas da literatura científica ou de referência (p.70).

O estudo de caso, apesar de ser de essência fundamentalmente qualitativa, pode ser

igualmente uma modalidade de investigação mista. Por vezes, e de forma a proporcionar uma melhor compreensão sobre o caso a estudar, combinam-se métodos quantitativos e qualitativos, tal como se aplica neste estudo.

Como o nome indica, a característica que distingue esta metodologia é o facto de ser um plano de investigação que se concentra no estudo pormenorizado e aprofundado, no seu contexto natural, de uma entidade bem definida: o “caso”. O caso pode ser uma variedade de situações: um indivíduo, um grupo de indivíduos, um acontecimento, um local, etc (Yin, 2003).

Existem alguns tipos de estudo de caso, mas, neste caso, salientamos apenas aquele que consideramos ser o que utilizámos na nossa investigação, o estudo de caso instrumental. Este tipo de estudo é utilizado para fornecer introspecção sobre um assunto, para aperfeiçoar uma teoria, para proporcionar conhecimento sobre algo que não é exclusivamente o caso em si; o estudo do caso funciona como um instrumento para compreender outro(s) fenómeno(s). No caso deste estudo, o fenómeno a compreender é a importância dada por três elementos de uma comunidade educativa específica à disciplina de Educação Musical.

Yin (2003) identifica cinco características de um bom estudo de caso: ser relevante, completo, considerar perspectivas alternativas de explicação, evidenciar uma recolha de dados adequada e suficiente e ser apresentado de uma forma que motive o leitor. Como salienta Bell (2004), “um estudo de caso bem definido dará ao leitor uma ideia tridimensional e ilustrará relações, questões micropolíticas e padrões de influências num contexto particular” (p.24).

Combinou-se então o estudo de caso com a aplicação de questionários aos três principais elementos da comunidade educativa, no sentido de tentar dar resposta aos objectivos traçados no início da investigação. De acordo com Afonso (2005), “o inquérito por questionário também é frequentemente utilizado em estudos de caso, por exemplo, quando se pretende ter acesso a um número elevado de actores no seio de uma organização, ou num contexto social específico” (p. 102).

2.4.1- Inquérito por questionário

Perante as limitações e vantagens implícitas nas diferentes técnicas de recolha de dados no âmbito da investigação qualitativa, considerámos que a mais adequada para concretizar os objectivos do estudo e tendo em conta os grupos de participantes utilizados, seria a técnica de inquérito por questionário.

Quivy e Champenhoudt (1992) consideram que este é um instrumento de investigação bastante estruturado, que tem por finalidade fazer uma sondagem de opinião a populações com características específicas.

A técnica do inquérito por questionário oferece mais possibilidades: colocando um maior número de questões, podem fazer-se análises mais aprofundadas, descrever de forma mais perspicaz as opiniões e os comportamentos que queremos estudar. O questionário permite observar relações ao nível dos indivíduos e obter informações mais ricas sobre cada um (Ghiglione e Matalon, 2001).

Os questionários são utilizados pelos investigadores com o fim de transformar em dados a informação directamente comunicada por um sujeito. De acordo com Hill e Hill (2002), o inquérito por questionário é a técnica de construção de dados que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental e que tem dominado nas ciências e na sociedade em geral. Os fenómenos sociais são encarados como algo exterior ao indivíduo, que pode ser verbalizado e cuja estabilidade possibilita a sua apreensão.

2.4.2- Elaboração do questionário

O questionário foi elaborado por nós e tinha como objectivo recolher dados que nos permitissem ficar a conhecer e a compreender as opiniões e as representações que alunos, encarregados de educação e professores tinham da disciplina de Educação Musical, enquanto área do Currículo Nacional do Ensino Básico. Para além disso, tentámos também, através da aplicação dos questionários, ficar a conhecer as preferências musicais destes três elementos, bem como se as suas respostas eram, de alguma forma, semelhantes ou diferentes e em que aspectos.

Os questionários constituem uma forma rápida e relativamente barata de recolher um determinado tipo de informação, partindo do princípio que os inquiridos são suficientemente disciplinados, abandonam as questões supérfluas e avançam para a tarefa principal (Bell, 2004).

Na verdade, as informações recolhidas através da técnica do questionário consistem, “não no que as pessoas pensam, mas sim no que elas dizem que pensam, não no que as pessoas preferem, mas sim no que elas dizem que preferem” (p. 103). A utilização do questionário apresenta, assim, algumas limitações, mas também vantagens, ambas a seguir sintetizadas (Hill e Hill, 2002):

- ⌘ Limitações: dificuldade em recolher informação junto de participantes analfabetos; podem permitir interpretações falsas; são superficiais e há limitações em relação ao aprofundamento da informação; não têm significado estatístico em pequenas amostras; só fazem sentido em universos relativamente homogéneos.
- ⌘ Vantagens: as perguntas têm uma natureza impessoal e padronizada; a uniformização das perguntas permite comparar as respostas; o anonimato ajuda as pessoas a exprimirem-se livremente; é bastante rápido em termos de tempo e comporta custos baixos; pode abranger um grande número de pessoas, ou seja, é extensivo.

De acordo com Hill e Hill (2002), “não é fácil escrever um questionário que forneça dados que permitam testar adequadamente as hipóteses de investigação” (p.83). É necessário, nomeadamente, elaborar um plano da realização do questionário: listar as variáveis da investigação, especificar o número de perguntas, para tendo em conta a natureza de cada uma das variáveis, escrever uma versão inicial para cada pergunta, pensar na natureza da primeira hipótese ou questão geral e nas variáveis e perguntas iniciais a ela associadas. Deve-se também decidir as técnicas estatísticas adequadas ao tipo de resposta desejável para cada pergunta. É importante, além disso, definir com clareza aquilo que se procura investigar e assegurar que todas as questões tenham significado idêntico para todos os participantes no questionário.

Os questionários podem ser de natureza social, económica, familiar, profissional, relativos às opiniões dos respondentes, às suas atitudes em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema (Hill e Hill, 2002).

Os mesmos autores referem também que, no que diz respeito à formulação das perguntas, estas devem ser eficientes e proporcionar o máximo possível de clarificação das categorias accionadas pelo inquirido, de modo a que estas possam ser contrastadas com as de outros e com as do próprio investigador. A formulação das perguntas não deve, além disso, perder de vista as características da população a inquirir e as questões a investigar.

As perguntas formuladas devem ser reduzidas e adequadas à pesquisa em estudo. Assim, devem ser elaboradas tendo em conta três princípios básicos: o princípio da clareza (devem ser claras, concisas e homogéneas); o princípio da coerência (devem corresponder à intenção da própria pergunta) e o princípio da neutralidade (não devem induzir uma determinada resposta, mas sim libertar o inquirido do referencial de juízos de valor ou do preconceito do próprio autor).

A construção de um questionário (nunca esquecendo a interacção indirecta existente entre o investigador e o inquirido), e tendo em conta o facto de aquele, muitas vezes, se resumir a uma ou mais folhas de papel, deve obedecer a três critérios fundamentais: clareza na apresentação, rigor na formulação das perguntas, bem como comodidade/agrado para o inquirido. Deste modo, o investigador deve ter em consideração, e como ponto de partida, o tema em estudo, o qual deve ser apresentado de uma forma clara e simples, assim como a disposição gráfica do questionário, qualidade e cor do papel, que devem ser, também eles, adequados ao público-alvo. Assim, o investigador deve ter o cuidado de não utilizar, por exemplo, tabelas, quadros ou algum tipo de gráfico, quando o público-alvo não está familiarizado com esse tipo de informação (Carmo e Ferreira, 1998).

Ainda de acordo com os mesmos autores, o investigador deverá reduzir o número de folhas que fazem parte do questionário, tanto quanto possível, uma vez que este facto pode, eventualmente, provocar algum tipo de reacção prévia negativa por parte do

inquirido. Se o questionário for composto por muitas páginas, pode ser mais difícil levar os possíveis inquiridos a responder a todas as perguntas com a mesma disponibilidade.

Segundo Carmo e Ferreira (1998), as perguntas devem ser coerentes e estar organizadas de uma forma lógica para aqueles que vão responder. Devem estar organizadas por temas e as questões mais difíceis ou complexas de responder devem ser colocadas no final do questionário.

De acordo com Bardin (2004), as questões podem ser, por outro lado, consideradas abertas ou fechadas. As questões fechadas são acompanhadas de uma lista de respostas possíveis, das quais é escolhida pelo inquirido aquela que corresponde melhor à sua opinião. Nas questões abertas, a pessoa inquirida responde da forma que entender, utilizando o seu próprio vocabulário. As questões fechadas são mais fáceis de analisar, mas devem ser incluídas também perguntas abertas, que permitem uma análise de conteúdo mais aprofundada.

Os questionários utilizados neste estudo, nomeadamente os que foram aplicados aos encarregados de educação e aos professores tinham uma natureza mista: qualitativa e quantitativa, na medida em que incluíam questões de resposta fechada e questões onde o sujeito podia, por palavras suas, escrever a sua opinião sobre algo (questões abertas).

2.4.3- Caracterização do questionário

Dada a natureza do estudo, foram elaborados três questionários distintos, um para cada grupo de participantes definido (Anexos I, II e III): alunos, professores e encarregados de educação. Embora o grande objectivo do questionário fosse comum, nem todas as perguntas poderiam ser idênticas para alunos, para professores e para encarregados de educação, na medida em que a linguagem deve ser necessariamente diferente, consoante o grupo que se pretende inquirir, e algumas perguntas são também específicas de cada grupo.

⌘ 2.4.3.1- Questionário aplicado aos alunos (Anexo I)

Era constituído por catorze questões, todas fechadas. Existiam, no entanto, duas questões em que os alunos deveriam escrever pequenas informações e outras três respostas em que, se o aluno respondesse à questão utilizando a opção “Outra”, deveria especificar qual era a sua preferência. As primeiras quatro questões estavam relacionadas com a identificação do aluno. Da questão cinco à questão oito procurámos saber que tipo de actividades e que géneros musicais eram, segundo os alunos, trabalhados nas aulas. As questões nove, dez, onze e doze estavam relacionadas com o estudo da disciplina e com a audição de música fora das aulas. As últimas duas questões procuraram identificar o grau de importância que os alunos atribuíam à disciplina de Educação Musical.

⌘ 2.4.3.2- Questionário aplicado aos encarregados de educação (Anexo II)

Era constituído por treze questões. Em três delas os encarregados de educação deveriam fornecer pequenas informações. Noutras cinco, se o encarregado de educação respondesse à questão utilizando a opção “Outra”, pedia-se que especificasse qual a sua preferência. As primeiras quatro questões estavam relacionadas com a identificação do inquirido. As cinco questões seguintes versavam sobre o acompanhamento do seu educando nos estudos em casa. As questões dez e onze procuravam saber os gostos musicais dos encarregados de educação e as últimas duas questões tinham como objectivo averiguar qual a importância que a disciplina de Educação Musical tinha para eles.

⌘ 2.4.3.3- Questionário aplicado aos professores (Anexo III)

Era constituído por quinze questões, dez delas fechadas. As restantes cinco eram questões em que o professor tinha de escolher uma opção mas deveria, posteriormente, justificá-la. Considerámo-las, assim, questões abertas e por isso alvo de análise de conteúdo. A análise estatística foi utilizada para as outras questões. As primeiras oito questões estavam relacionadas com a identificação do professor, com as suas habilitações académicas e com as disciplinas que leccionava. A questão seguinte era

exclusivamente para os Directores de Turma. A questão dez estava relacionada com a obrigatoriedade ou opção da disciplina e as três seguintes procuravam saber que importância tinha a Educação Musical na escola, na opinião dos professores. As últimas duas questões versavam sobre a audição de música nos tempos livres dos professores inquiridos.

2.4.4- Validação

É sempre desejável fazer um estudo piloto sobre o questionário e revê-lo com base nos resultados desse estudo. Com o recurso a um estudo piloto, aplicado a um grupo de sujeitos que constituem parte da população intencional do teste, mas que não irão fazer parte da amostra, procura-se determinar se os itens do questionário possuem as qualidades inerentes à mediação e discriminabilidade referidas (Hill e Hill, 2002).

Um estudo piloto pode revelar uma variedade de imperfeições. Se, por exemplo, os sujeitos respondem de modo idêntico a qualquer um dos itens é provavelmente porque há falta de discriminação entre as diferentes questões. Se um item receber uma preponderância de respostas inadequadas, deve ser examinado para verificar se é ambíguo ou se está mal formulado.

As orientações dadas deficientemente e outros problemas de administração tornam-se evidentes num estudo piloto. Se os sujeitos recusarem responder a determinados itens, devem reformular-se para os tornar menos sensíveis. Os estudos piloto, por conseguinte, dão aos investigadores a possibilidade de remover as deficiências dos questionários, diagnosticando e corrigindo as imperfeições (Hill e Hill, 2002).

Versões prévias dos questionários foram submetidas à opinião de um painel de especialistas, constituído pelo Orientador desta dissertação, uma professora doutorada na área da Educação Musical e uma Mestranda em Educação com experiência no ensino da música. Esta verificação por parte dos agentes referidos teve como finalidade a de se pronunciarem acerca dos questionários, nomeadamente quanto à sequência das questões, clareza da sua formulação e à adequação dos mesmos aos objectivos da investigação. Tendo por base estas opiniões, os questionários foram revistos e rectificados.

Os questionários foram, a seguir, aplicados a uma turma do quinto ano de escolaridade de uma escola básica do segundo e terceiro ciclo da zona de Lisboa, turma essa composta por vinte e três alunos, bem como aos respectivos encarregados de educação. Os professores inquiridos pertenciam à mesma escola mas não eram professores da turma indicada.

Em relação à aplicação dos mesmos, o questionário dos alunos foi aplicado numa aula de uma Área Curricular não Disciplinar. No final da aula, foi entregue a cada aluno um questionário para o respectivo encarregado de educação responder. No que diz respeito aos professores, o questionário foi realizado num momento antes de uma reunião de Conselho de Turma, sendo que os respondentes correspondiam aos elementos do mesmo Conselho.

Em relação aos questionários aplicados aos encarregados de educação, apenas dezassete, dos vinte e três entregues, foram devolvidos.

Após a aplicação dos questionários e depois da recolha dos mesmos, pôde ser feita uma avaliação da forma como correu essa diligência, em relação aos três grupos de inquiridos: alunos, encarregados de educação e professores.

No que diz respeito à aplicação do questionário aos alunos, a mesma decorreu sem problemas de maior. O tempo utilizado pelos alunos foi de quinze minutos e durante o mesmo não surgiram muitas dúvidas. No entanto, notámos que os alunos não liam com atenção as perguntas, na medida em que, depois de serem lidas novamente pelo professor, as dúvidas de interpretação surgidas desapareceram.

Em relação às questões em particular, houve algumas dúvidas por parte dos alunos que tentámos solucionar na altura e, numa fase posterior, modificar na versão final do questionário a aplicar aos grupos de participantes definidos.

Na questão número cinco - *“Quais são as tuas actividades preferidas nas aulas de Educação Musical”*, os alunos mostraram dificuldades em saber se tinham que escolher uma ou mais que uma actividade. Na questão número seis - *“Com que frequência realizas as actividades que escolheste na pergunta anterior”*, houve problema em

relação à interpretação da pergunta, pois os alunos não entenderam o significado da palavra *frequência*.

Decidimos, desse modo, para ultrapassar estas dúvidas, em relação à questão número cinco, acrescentar a frase “*Assinala uma ou mais opções*”. Na questão número seis o início da questão foi reformulado: em vez de iniciar com “*Com que frequência*” passou para “*Quantas vezes*”.

Em relação à aplicação do questionário aos professores, a mesma decorreu sem problemas mas, e como já era esperado, foram dadas muitas sugestões pelos inquiridos, para que o questionário se pudesse tornar mais claro e apelativo ao preenchimento e à participação destes respondentes.

Assim, foram feitas as seguintes sugestões e posteriores alterações na versão final do questionário:

- Na questão número quatro, foi sugerido que se acrescentasse em “*Funções exercidas na escola*”, a expressão “*no presente ano lectivo*” e também a opção “*Nenhuma*”, para que o professor que não exerça qualquer tipo de função para além da docência, pudesse assinalar uma opção.

- Na questão número oito - “*Disciplina(s) que lecciona, no presente ano lectivo*” sugeriu-se a alteração para “*Disciplina(s) e/ou Área(s) Curricular(es) que lecciona, no presente ano lectivo*”.

- Na questão número nove, que era exclusivamente dedicada aos Directores de Turma, indicou-se que esteja também a informação: “*Se não é Director de Turma, passe para a questão número dez*”.

- Em relação à questão doze, aconselhou-se que fosse retirada, na medida em que podia ser respondida na justificação da questão número dez.

- Na questão catorze - “*Costuma ouvir música em casa*”, sugeriu-se que a opção relacionada com o tempo utilizado para ouvir música poderia ter opções de escolha.

- Finalmente, sugeriu-se que o tamanho do questionário fosse encurtado, de maneira a que o mesmo se tornasse mais apelativo ao preenchimento e à participação de mais professores.

Este questionário demorou mais tempo a ser preenchido que o dos alunos (cerca de vinte cinco minutos), na medida em que existiam várias questões de resposta aberta onde os professores inquiridos demoraram mais tempo a responder.

No que diz respeito à aplicação do questionário aos encarregados de educação, esta não pôde ser acompanhada. Os alunos levaram os questionários para casa e trouxeram-nos preenchidos. Alguns alunos referiram que ajudaram os pais a preencher o mesmo e outros indicaram que algumas questões não foram respondidas porque os encarregados de educação não as entenderam.

Depois de feitas as alterações, finalizou-se o processo de validação dos questionários. As versões finais dos mesmos fazem parte dos Anexos I, II e III deste relatório.

2.5- Recolha de dados

A recolha dos dados envolveu a aplicação do questionário aos alunos, encarregados de educação e professores do 2º ciclo do ensino básico de uma escola do segundo e terceiros ciclo da periferia de Lisboa.

Antes da aplicação do questionário aos participantes, foi necessário realizar uma preparação final do mesmo, onde constam as seguintes secções:

⌘ Introdução

Deve ser escrita cuidadosamente, dado que é a primeira coisa que o potencial respondente vai ler. O respondente gosta de saber um pouco sobre o investigador que está a aplicar o questionário, sobre a natureza e sobre os objectivos da investigação. Na introdução devem estar incluídos os seguintes aspectos, de acordo com Hill e Hill (2002):

- um pedido de colaboração no preenchimento do questionário;
- a razão da aplicação do questionário;
- uma apresentação curta da natureza geral do questionário;
- o nome da instituição de onde provém o questionário;
- uma declaração formal da confidencialidade das respostas;
- uma declaração formal da natureza anónima do questionário.

⌘ O “layout” do questionário.

A forma como está apresentado e estruturado – deve ser claro e atraente, aumentando a probabilidade de obter a cooperação dos respondentes. Como acentuam ainda Hill e Hill (2002), parte da decisão de passar de potencial a actual respondente depende essencialmente do tamanho do questionário e do “layout”.

⌘ A aparência estética

É um aspecto muito importante, na medida em que pode aumentar a probabilidade de o potencial respondente participar no questionário e o preencher. Em geral, o tempo gasto na verificação do questionário é tempo bem gasto (Hill e Hill, 2002).

Após resposta favorável do Conselho Executivo da escola ao nosso pedido de autorização (Anexo IV) e uma vez obtidas as listas dos alunos das diversas turmas existentes, tivemos uma reunião informal com os professores Directores de Turma dos quinto e sexto anos de escolaridade, aqueles que iriam constituir um dos grupos de participantes na nossa investigação. Apresentámos o estudo que pretendíamos desenvolver com os seus alunos e pedimos a sua colaboração para que os mesmos fossem aplicados nas aulas de Formação Cívica, a fim de obter um ambiente o mais neutro possível. Antes da aplicação dos questionários, os encarregados de educação dos alunos assinaram uma autorização para que os mesmos pudessem participar no estudo (Anexo V).

O questionário foi aplicado por administração directa durante o tempo da aula de Formação Cívica, no mês de Dezembro de 2007.

A aplicação dos questionários decorreu sem qualquer tipo de incidente, tendo todos os alunos preenchido os mesmos num clima sereno. Entregaram o questionário duzentos e trinta e um alunos.

Em relação aos encarregados de educação, os questionários foram entregues aos alunos para os mesmos os levarem para casa, para serem preenchidos pelos encarregados de educação. Posteriormente, os alunos fizeram a respectiva devolução aos Directores de Turma, que no-los entregaram. Na primeira página figurava o propósito da aplicação dos questionários, eram referidos os objectivos e a natureza do estudo, bem como a importância da colaboração de todos os encarregados de educação e a garantia de confidencialidade das informações prestadas (Anexo VI).

A recolha foi realizada na semana seguinte. Dos duzentos e sessenta questionários entregues, apenas cento e quatorze foram devolvidos. Verificou-se uma taxa de retorno de 43,8%, o que, ainda assim, se pode considerar satisfatório. Este número não nos surpreende, dadas as características dos alunos e o nível de escolaridade médio dos encarregados de educação, o 2º ciclo do Ensino Básico.

Todo o processo foi acompanhado por nós e contou com a exemplar colaboração de todos os professores e Directores de Turma. No entanto, alguns dos questionários devolvidos não foram preenchidos na sua totalidade.

É ainda importante referir que, com a aplicação deste questionário, era também nosso objectivo aprofundar e clarificar alguns aspectos, nomeadamente no que diz respeito à influência e participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, tendo em conta o contexto sócio-económico e cultural da comunidade onde a escola está inserida. Verificámos, assim, que a participação dos mesmos no processo de aprendizagem dos seus educandos ainda está um pouco longe daquilo que consideramos “ideal”.

Em relação aos questionários aplicados aos professores do 2º ciclo desta escola, dos trinta e quatro entregues, foram devolvidos trinta e um, o que consideramos muito satisfatório.

2.6- Procedimentos genéricos de análise dos dados

O tratamento dos dados foi determinado face à natureza das questões dos questionários e os dados daí retirados. Tendo em conta que foram colocadas questões fechadas e questões abertas, as primeiras foram sujeitas a análise estatística descritiva simples e as segundas foram alvo de análise de conteúdo, embora não muito profunda, dado que as mesmas foram apresentadas aos inquiridos para justificarem a opção escolhida na pergunta fechada anterior. Só o questionário apresentado aos professores continha questões de resposta aberta, que irão ser apresentadas no próximo capítulo.

Segundo Pestana e Gageiro (1998), a estatística é um instrumento matemático necessário para recolher, organizar, apresentar, analisar e interpretar dados.

O estudo da estatística está dividido em dois grandes domínios: o descritivo e o indutivo. Os autores caracterizam da seguinte forma estes dois domínios:

A estatística descritiva centra-se no estudo das características não uniformes das unidades observadas ou experimentadas, como pessoas, cidades, famílias ou escolas. Utiliza-se para descrever os dados através de indicadores chamados estatísticas, como é o caso da média, moda e desvio padrão.

A estatística indutiva permite, tendo como base os elementos observados ou experimentados, tirar conclusões para um domínio mais vasto de onde esses elementos provieram. As inferências, que requerem o reconhecimento das probabilidades, são feitas através de intervalos de confiança e de testes estatísticos paramétricos ou não paramétricos, aplicados a amostras aleatórias. (p.17)

A escolha do tratamento estatístico adequado leva à necessidade de identificar e decidir quais as escalas ou níveis de medidas das variáveis a utilizar.

No que respeita ao tratamento e análise dos dados provenientes das respostas abertas, a análise de conteúdo pareceu-nos ser a opção de análise de dados mais adequada para esse tipo de respostas, de forma a realizar um processo de categorização, tanto quanto possível preciso e fidedigno relativamente aos significados das palavras que foram emitidas (Bardin, 2004).

Ainda segundo Bardin (2004), a análise de conteúdo pode ser entendida como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p.27)

Do ponto de vista analítico e instrumental, este conceito foi fundamental para a compreensão dos dados fornecidos nas respostas abertas.

Permitiu assim explicitar e sistematizar o conteúdo das mensagens e a expressão deste, a partir de um conjunto de técnicas parciais e complementares. O objectivo desta abordagem foi o de efectuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens do estudo.

Em suma, a análise dos dados recolhidos implicou o recurso a técnicas de análise estatística adequadas, particularmente no que se refere aos itens de resposta fechada incluídos nos questionários, e também procedimentos de análise de conteúdo, nomeadamente no que se refere à informação resultante dos itens de resposta aberta dos questionários. Os resultados provenientes dos questionários permitiram assim uma análise tanto quantitativa como qualitativa.

Pretendeu-se, em suma, que estas duas formas utilizadas na análise dos questionários servissem para ajudar a responder aos objectivos definidos para este estudo e para se ficar a conhecer as percepções que os três grupos da comunidade educativa inquiridos tinham sobre a disciplina de Educação Musical.

2.7- Grupos participantes no estudo

Neste estudo, foi aplicado um questionário a todos os alunos da escola do 2º e 3º ciclo referenciada que frequentavam a disciplina de Educação Musical, ou seja, os alunos das turmas do quinto e do sexto ano de escolaridade. Foram também aplicados questionários aos encarregados de educação e aos professores dos respectivos alunos.

Distribuíram-se assim duzentos e sessenta questionários aos alunos e aos respectivos encarregados de educação. Em relação ao grupo dos professores inquiridos, foram entregues trinta e quatro questionários. No entanto, o número de questionários devolvidos e posteriormente sujeito a análise foi de duzentos e trinta e um no grupo dos alunos; cento e quatorze em relação ao grupo dos encarregados de educação inquiridos e trinta e um do grupo dos professores da escola referida.

O único critério de selecção que foi tido em conta, e apenas em relação aos alunos, esteve relacionado com o facto de os mesmos terem que estar a frequentar a disciplina de Educação Musical no momento da aplicação do questionário.

2.7.1- Caracterização dos participantes no estudo

De seguida apresentamos os resultados da aplicação dos questionários aos alunos, Encarregados de Educação e professores da escola em estudo, no que diz respeito à sua caracterização.

Em relação aos alunos as questões estavam relacionadas com o ano de escolaridade que frequentavam e o horário da disciplina, para além de outras que diziam respeito à idade e ao género.

No que diz respeito aos Encarregados de Educação, as questões relacionavam-se com as suas habilitações literárias, a sua situação profissional, o número de educandos a seu cargo e o ano de escolaridade que frequentavam.

Finalmente, e em relação aos professores, as questões iam de encontro às funções que desempenhavam na escola, os anos e as disciplinas que leccionavam, as suas habilitações literárias e o tempo de serviço que possuíam.

⌘ 2.7.1.1- Caracterização dos alunos inquiridos

Os duzentos e trinta e um alunos que responderam ao questionário tinham idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos e frequentavam os 5º e 6º anos de escolaridade.

Pode verificar-se, através da observação da Figura 1, que 68% dos alunos inquiridos, percentagem obtida através da soma entre as parcelas referentes aos 9, 10 e 11 anos (2%, 31% e 35%) tinham a idade “adequada” para a frequência do 2º Ciclo do Ensino Básico – entre os 9 e os 11 anos. No entanto, não podemos deixar de referir a existência de uma elevada percentagem de alunos com 13 (11%) e 14 ou mais anos (6%), o que pode corresponder a reprovações em anos anteriores.

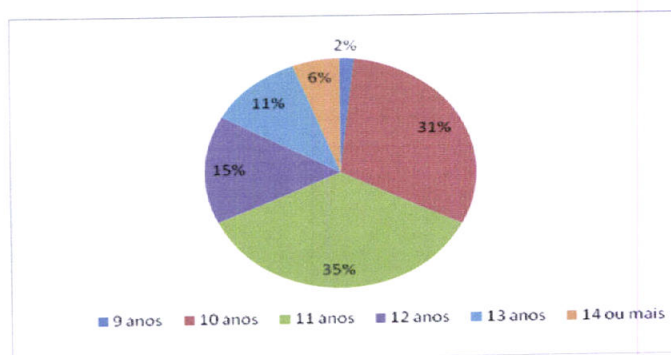


Figura 1 – Idades dos alunos inquiridos

No que diz respeito ao género, o número de alunos pertencentes ao sexo masculino era semelhante ao número de alunos do sexo feminino. 48% dos inquiridos eram rapazes (cento e onze alunos), enquanto que 52% eram raparigas (cento e vinte alunas), tal como evidencia a Figura 2.

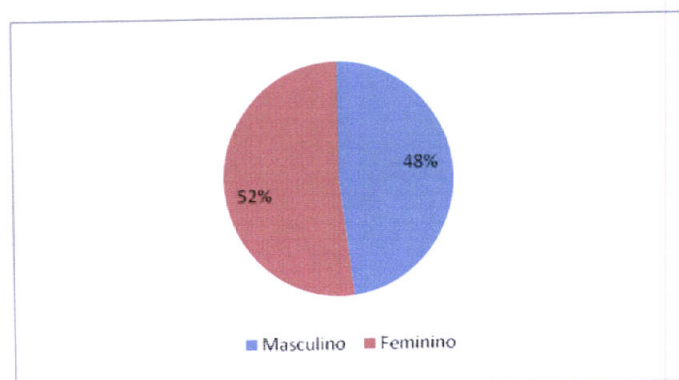


Figura 2 – Género dos alunos inquiridos

Por outro lado, dos duzentos e trinta e um alunos inquiridos, 54% (cento e vinte seis alunos) frequentavam o 5º ano e 46% (cento e cinco alunos) o 6ºano, o que também demonstra uma quase igualdade do número alunos por ano de escolaridade, tal como se pode observar na Figura 3.

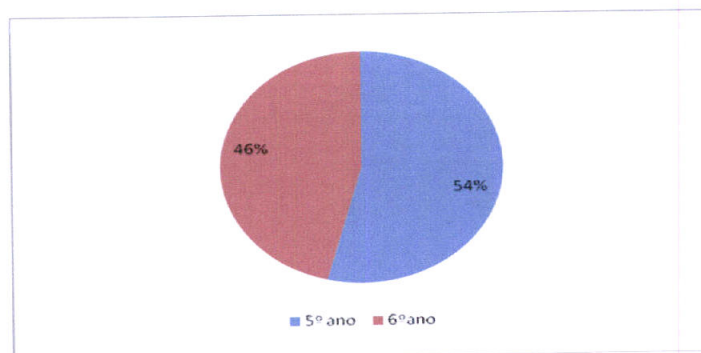


Figura 3 – Ano de escolaridade frequentado pelos alunos

No que diz respeito aos dias da semana em que eram leccionadas as aulas de Educação Musical, os alunos inquiridos e as turmas a que pertenciam estavam distribuídos por toda a semana, à excepção da quarta-feira, dia em que nenhuma das turmas tinha esta disciplina. Ainda assim, é notória a “vantagem” da sexta-feira em relação aos restantes dias, onde eram leccionadas 38% das aulas. No que diz respeito ao tempo lectivo da aula, também este estava distribuído ao longo de todo o dia, apesar de 68% das aulas serem leccionadas no período da tarde, entre as 13h25 e as 17h. Este facto era alheio à vontade dos professores da disciplina (que referiram considerar mais vantajoso para os alunos as aulas no período da manhã e nos primeiros dias da semana), pois estava relacionado com a distribuição dos espaços da escola, que tinha poucas salas para muitas turmas, e só dispunha de uma sala específica para a disciplina de Educação Musical, como o ilustram as Figuras 4 e 5.

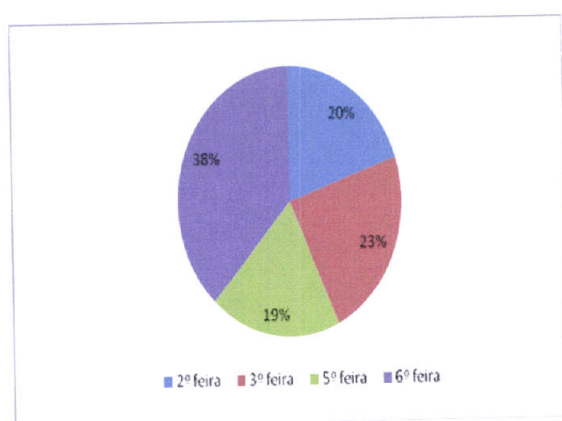


Figura 4 – Dias em que eram leccionadas as aulas de Educação Musical

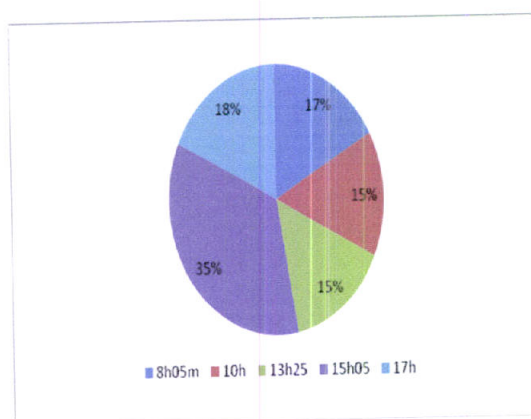


Figura 5 – Horário em que eram leccionadas as aulas de Educação Musical

§ 2.7.1.2- Caracterização dos encarregados de educação inquiridos

No que tem a ver com o grupo dos encarregados de educação inquiridos, dos duzentos e sessenta questionários distribuídos, apenas cento e quatorze foram devolvidos.

Ainda assim, consideramos satisfatório o retorno verificado, tendo em conta que muitos alunos levaram o questionário para casa mas perderam-no ou esqueceram-se de o entregar ao encarregado de educação, e também devido às características, já descritas, da comunidade em que a escola se insere, e que podem também ser motivo para que os questionários não tenham chegado a todos os Encarregados de Educação.

Como se pode verificar através da observação da Figura 6, a seguir, as idades dos encarregados de educação eram bastante heterogéneas. No entanto, a maioria (69%) tinha mais de 37 anos, resultado da soma entre as parcelas de 37-42 anos (40%), 43-48 anos (24%) e 49 e mais anos (5%), o que se pode considerar natural, dado que os educandos tinham mais de 9 anos de idade.

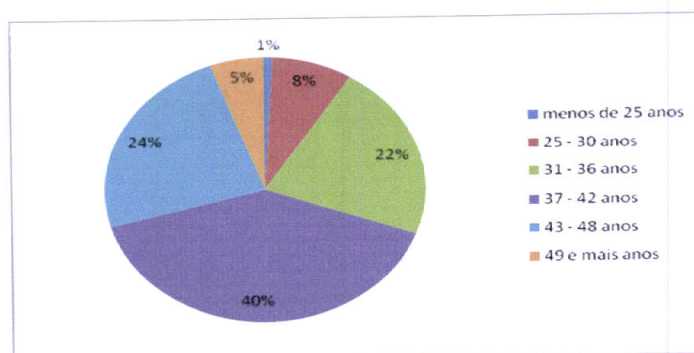


Figura 6 – Idades dos encarregados de educação inquiridos

Em relação ao género, e tal como já era esperado por nós, a maioria dos inquiridos era do sexo feminino (79%) o que corresponde a 91 inquiridos, ao passo que 25 inquiridos (21%) eram do sexo masculino, como o ilustra a Figura 7.

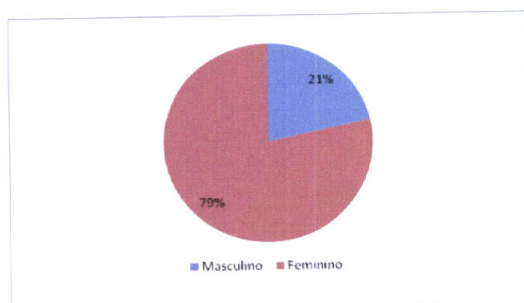


Figura 7 – Género dos encarregados de educação inquiridos

Pela observação da Figura 8, pode verificar-se que a maioria dos encarregados de educação possuía habilitações até ao nono ano de escolaridade (71%), resultado da soma das parcelas do 4ºano (20%), 6ºano (22%) e 9ºano (29%), e apenas 6% possuía uma licenciatura, o que não nos surpreende, tendo em conta as características da comunidade que já descrevemos.

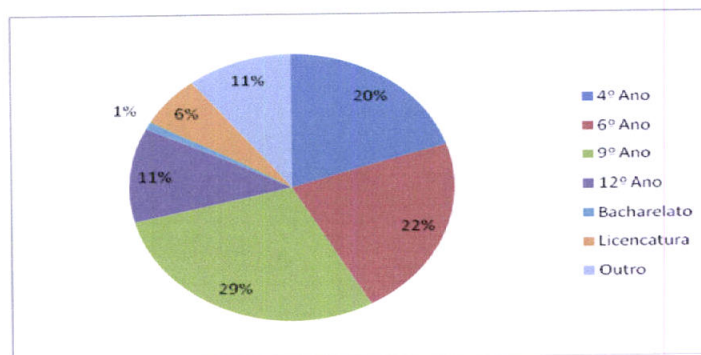


Figura 8 – Habilitações literárias dos encarregados de educação inquiridos

Em relação à situação profissional, é importante salientar que, dos cento e doze respondentes, 85% (95 inquiridos) estavam empregados e 15% (17 inquiridos) estavam desempregados, tal como se pode observar na Figura 9. A maior parte dos Encarregados de Educação trabalhava no sector dos serviços, tal como o ilustra a Figura 10. Praticamente todas as profissões apontadas pelos encarregados de educação inquiridos pertenciam ao sector terciário.

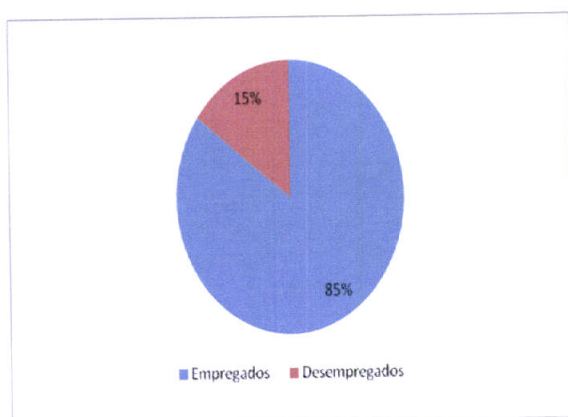


Figura 9 – Situação profissional dos encarregados de educação inquiridos

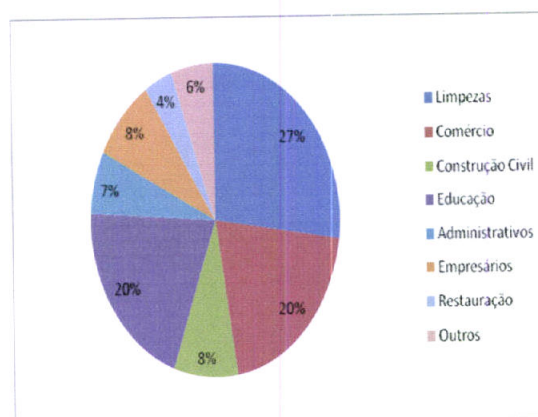


Figura 10 – Profissões dos encarregados de educação inquiridos

Através da observação da Figura 11, pode concluir-se que a maior parte dos encarregados de educação tinha a seu cargo entre um a dois educandos em idade

escolar, resultado observado através da soma entre as parcelas 1 educando (32%) e 2 educandos (43%) o que perfaz um total de 75%. Esta situação pode considerar-se normal, dentro da sociedade actual em que vivemos onde as famílias tendem a ter poucos filhos. Verifica-se também que, quanto maior era o número de educandos a cargo, menor era o número de encarregados de educação, o que, mais uma vez não nos espantou, dado que o número de famílias numerosas no nosso país é bastante diminuto.

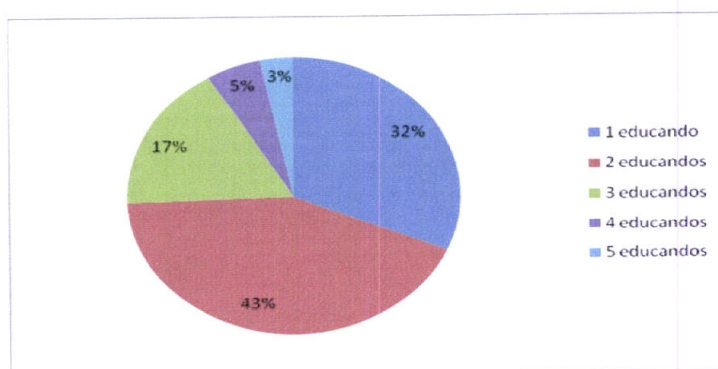


Figura 11 – Número de educandos em idade escolar a cargo dos inquiridos

A Figura 12, mostra, por sua vez, que 49% dos educandos inquiridos tinha idades entre os 10 e os 12 anos e 17% tinha menos de 10 anos; este indicador resulta da soma das parcelas 6-9 anos (13%) e menos de 6 anos (4%). Estes dados são semelhantes aos que já tínhamos observado aquando da análise das idades dos alunos.

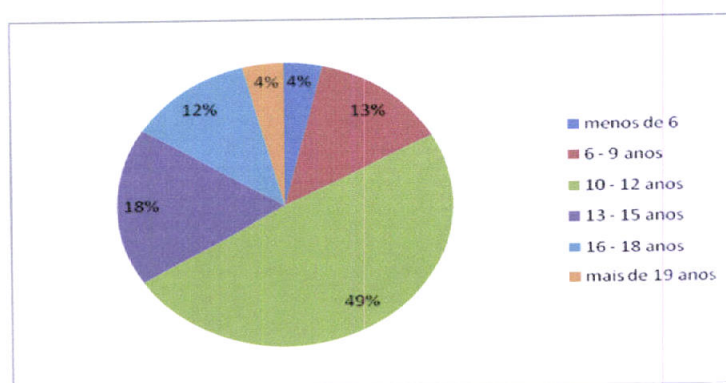


Figura 12 – Idades dos educandos a cargo dos inquiridos

A Figura 13, por seu lado, é reveladora do ciclo de escolaridade mais frequentado pelos educandos – o segundo ciclo do ensino básico. É também interessante verificar que apenas 2% dos educandos frequentava o Ensino Superior, depois de verificarmos, na Figura 12, que quase 16% dos educandos tinha idade para o frequentar, percentagem

obtida através da soma entre as parcelas 16-18 anos (12%) e mais de 19 anos (4%), incluídas na Figura 12.

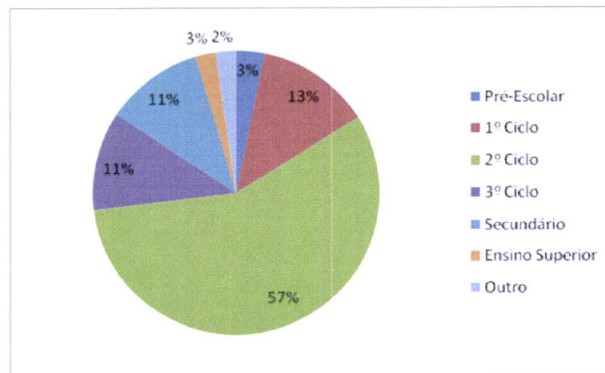


Figura 13 – Ano de escolaridade frequentado pelos educandos a cargo dos inquiridos

§ 2.7.1.3- Caracterização dos professores inquiridos

O grupo dos professores inquiridos foi praticamente a totalidade dos indivíduos existentes para o estudo em causa. Os questionários foram aplicados aos professores do 2º Ciclo do Ensino Básico da escola e, dos trinta e quatro questionários distribuídos, foram recolhidos trinta e um, o que revela uma óptima participação por parte dos professores.

Pela observação da Figura 14, é possível verificar que o grupo inquirido abarcou professores de várias faixas etárias. No entanto, a maior percentagem pertencia à faixa etária dos 47 aos 54 anos, com 29% dos inquiridos. Tal como o ilustra a Figura 15, e no que diz respeito ao género, verifica-se que os professores do 2º Ciclo desta escola eram, na sua grande maioria (77%), do sexo feminino.

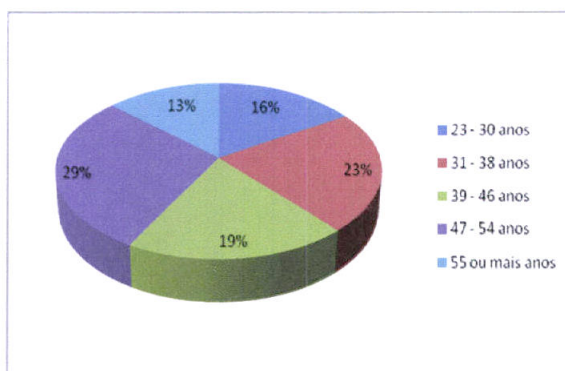


Figura 14 – Idades dos professores inquiridos

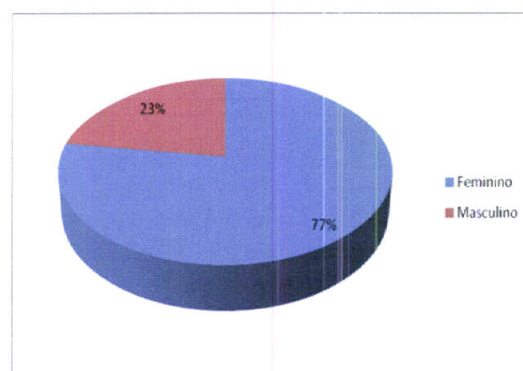


Figura 15 – Género dos professores inquiridos

Em relação à sua situação profissional e observando a Figura 16, constata-se que apenas 26%, correspondendo a oito professores, eram contratados, enquanto os restantes faziam parte do quadro de nomeação definitiva da escola. Nenhum professor inquirido pertencia ao quadro de zona pedagógica, o que parece revelar um quadro de docentes bastante estável, na escola em estudo.

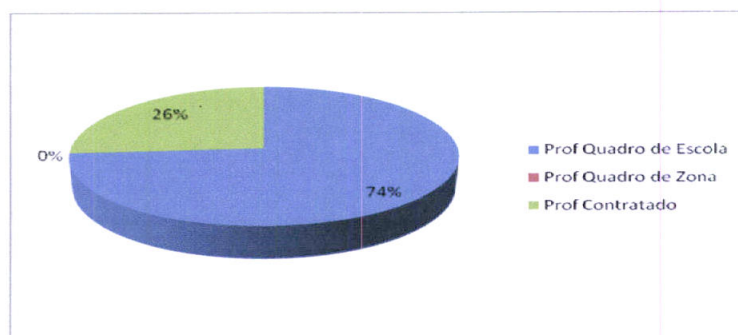


Figura 16 – Situação profissional dos professores inquiridos

A observação da Figura 17 indica-nos que 70% dos professores inquiridos desempenhavam outra função na escola, para além da docência. Esta percentagem explica-se pelo facto de 30% dos professores inquiridos ter indicado não desempenhar nenhuma função. A função desempenhada com maior percentagem (40%) era a função de Director de Turma. De referir também que os professores que indicaram outras funções (17%) desempenhavam cargos diversos, entre eles os de Membro da Assembleia de Escola, Secretário, Coordenador de Grupo e Membro do Projecto TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária).

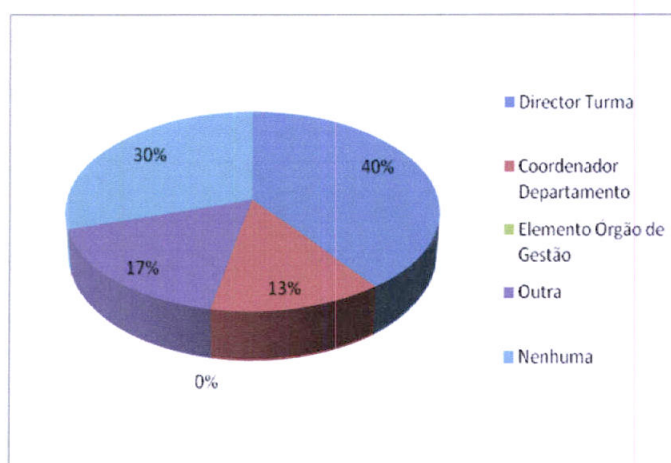


Figura 17 – Funções exercidas na escola pelos professores

Pela observação da Figura 18, pode concluir-se que metade dos professores inquiridos (50%) leccionava os dois anos do 2º Ciclo de Escolaridade (5º e 6º ano).

Alguns professores leccionavam também a turmas do 3º Ciclo de escolaridade, nomeadamente do 7ºano e do CEF (Curso de Educação e Formação), o que pode demonstrar a grande variedade de experiências de ensino pelas quais os professores passaram.

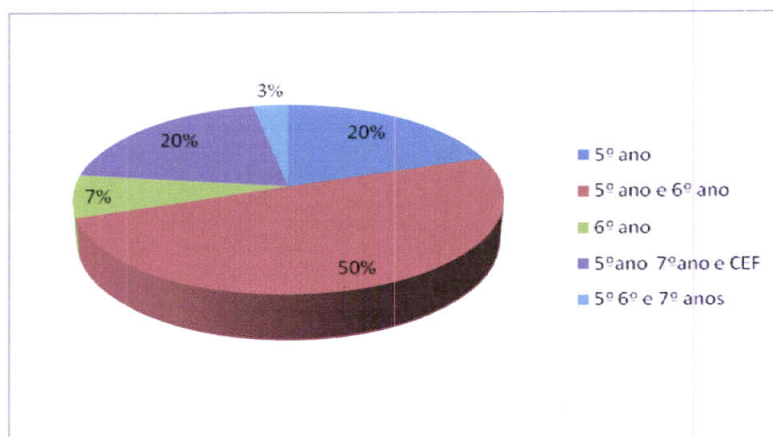


Figura 18 – Anos de escolaridade leccionados pelos professores

A Figura 19 revela, por outro lado, que quase metade dos inquiridos (47%) leccionava há bastante tempo – 21 ou mais anos –, o que pode ajudar a explicar o facto de 74% dos professores já pertencer ao quadro de nomeação definitiva da escola, tal como se pôde observar na Figura 16, anteriormente. As restantes percentagens parecem apontar para um quadro de professores relativamente jovem, aquele que caracterizava a escola em estudo, nomeadamente a parcela dos 6-10 anos de serviço, a que corresponde 20% dos inquiridos.

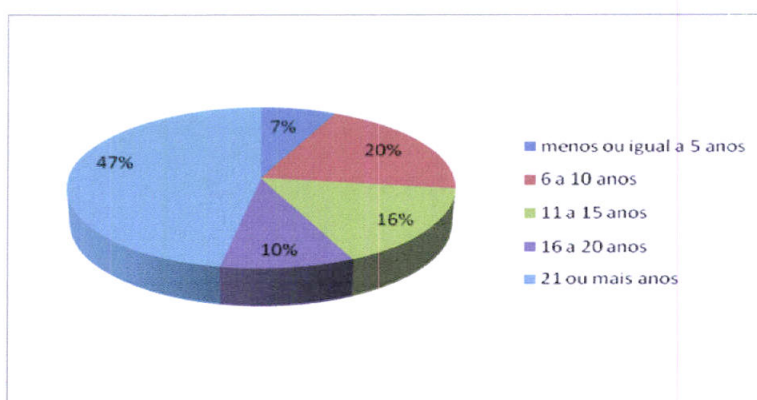


Figura 19 – Tempo de serviço dos professores inquiridos

Em relação aos dados obtidos acerca da formação inicial dos inquiridos, verifica-se que a grande maioria possuía uma licenciatura (84%), enquanto apenas 16% era detentor de um bacharelato, tal como se observa na Figura 20. Apesar de não estar ilustrado em nenhuma figura, consideramos importante referir que os professores detentores de bacharelato tinham idade superior a 40 anos e pertenciam todos ao quadro de nomeação definitiva da escola. Actualmente, essa habilitação já não existe e, aos indivíduos detentores desta habilitação, não lhes é permitido o acesso à carreira docente.

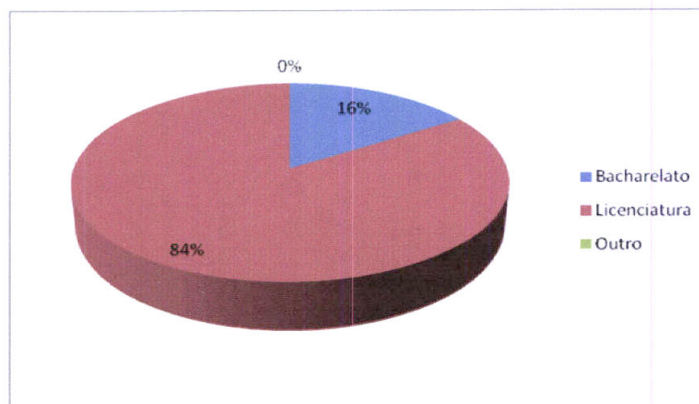


Figura 20 – Formação inicial obtida pelos inquiridos

A Figura 21, na página seguinte, mostra a formação acrescida alcançada pelos inquiridos. Como se pode verificar, 69% dos professores tinha frequentado a profissionalização em serviço para a obtenção da habilitação profissional. Apesar de não se tratar de uma percentagem muito significativa, é de salientar o facto de 6% dos professores inquiridos serem já detentores de um curso de Mestrado e 19% de uma Pós-Graduação, o que se considera muito importante no desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

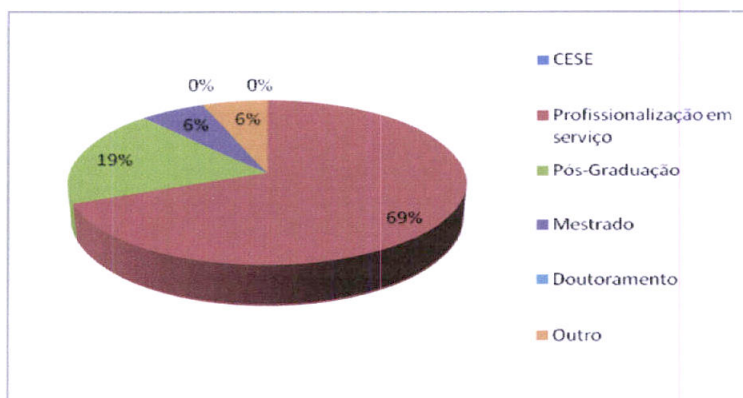


Figura 21 – Formação acrescida obtida pelos inquiridos

Finalmente, e através da análise da Figura 22, é possível observar que os professores inquiridos estavam distribuídos por várias disciplinas, a maior parte delas referentes às áreas curriculares não disciplinares de Área de Projecto e Estudo Acompanhado. Este aspecto deve-se ao facto de estas serem aulas leccionadas por professores de todas as disciplinas e, nomeadamente, no 2º ciclo, leccionadas por dois professores. A disciplina com maior percentagem de inquiridos era a de Língua Portuguesa, facto que se compreende por esta ser a disciplina que tem maior carga horária semanal, a par com a Matemática, sendo, por isso, necessários mais professores para leccionarem a todas as turmas da escola.

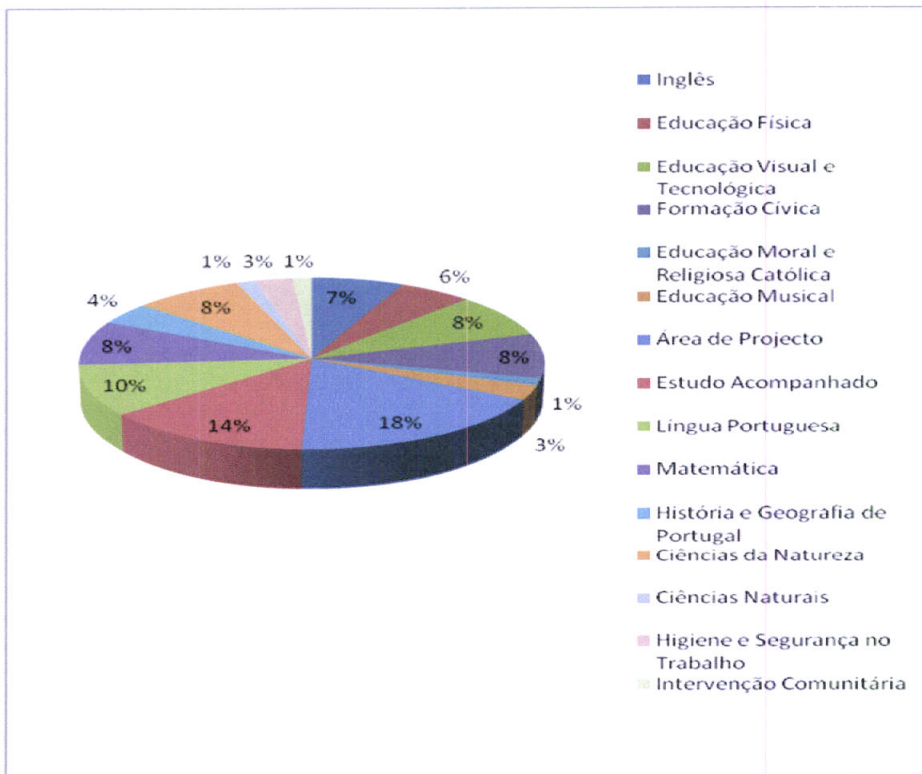


Figura 22 – Disciplina / Área curricular leccionada pelos inquiridos

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1- Introdução

Neste capítulo procura-se efectuar uma análise dos resultados obtidos a partir da aplicação dos questionários aos alunos, encarregados de educação e professores do 2º ciclo da escola em estudo.

Nesse sentido, apresenta-se em primeiro lugar os resultados de cada um dos grupos inquiridos (alunos, encarregados de educação e professores) e, em segundo lugar, procede-se a uma discussão desses resultados, através de uma análise comparativa e relacional entre a evidência recolhida para os três grupos, de modo a tentar compreender até que ponto poderia existir uma relação de aproximação ou afastamento entre estes elementos fundamentais da comunidade educativa escolar.

3.2- Pontos de vista dos alunos

Aos alunos inquiridos foram, como se descreveu no capítulo II, colocadas questões exclusivamente fechadas, onde os mesmos deveriam escolher uma opção entre várias, enumerar opções por ordem de preferência ou seleccionar outras que correspondessem às suas preferências.

O objectivo principal deste questionário foi tentar conhecer que opiniões e percepções tinham os alunos sobre as aulas de Educação Musical e também que importância atribuíam à disciplina.

3.2.1- Actividades realizadas e estilos musicais preferidos

As respostas obtidas neste bloco de questões mostram que os alunos inquiridos pareciam ser maioritariamente adeptos das actividades práticas em detrimento de aulas mais expositivas e/ou teóricas, tais como tocar instrumentos musicais ou cantar. Através

da observação da Figura 23, pode verificar-se que, de entre as actividades realizadas nas aulas de Educação Musical, 32% dos alunos inquiridos indicaram preferir “Tocar Flauta”. Com valores próximos estavam as actividades “Tocar Xilofone” e “Cantar”, com 20% e 26%, respectivamente.

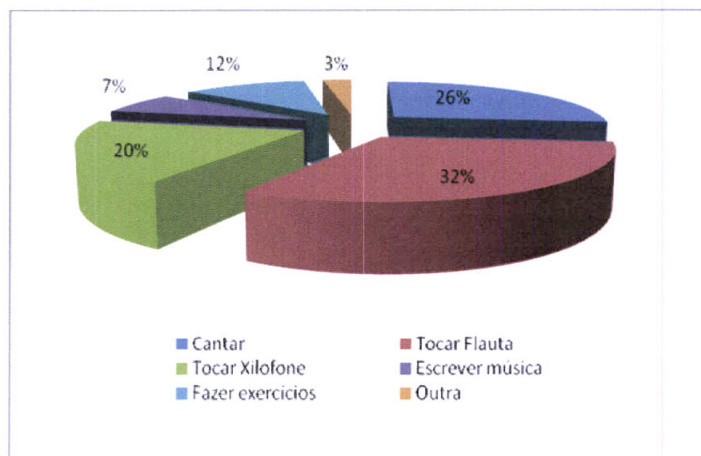


Figura 23 – Actividades da disciplina de Educação Musical preferidas pelos alunos

Estas mesmas actividades não se realizavam, segundo os inquiridos, tantas vezes quantas as desejadas. Como indicaram 47% dos inquiridos (Figura 24), as suas actividades preferidas realizavam-se “Algumas vezes” e só 10% dos alunos respondeu que as mesmas actividades se realizavam “Sempre”.

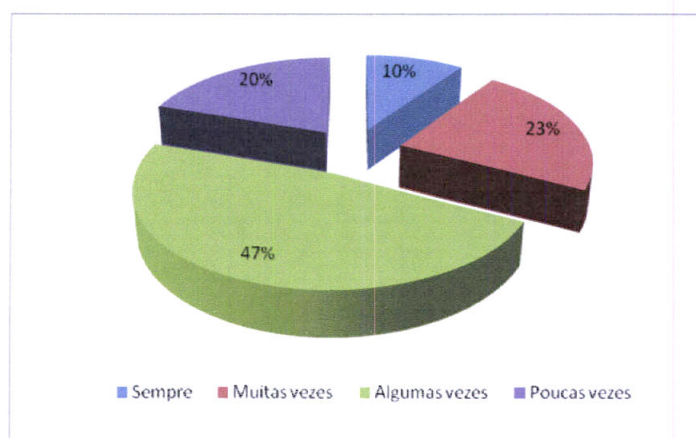


Figura 24 – Frequência da realização das actividades pelos alunos

A Figura 25, a seguir inserida, indica que 38% dos alunos eram adeptos do Hip Hop, sendo este o estilo que afirmavam preferir em maior percentagem, ao contrário do estilo Tradicional, que era da preferência de apenas 1% dos alunos. O facto de o Hip Hop

surgir com maior percentagem nas escolhas dos alunos inquiridos está, por certo, relacionado, não só com o aumento da popularidade do mesmo, mas também com a comunidade multicultural em que o grupo inquirido estava inserido. Alguns alunos eram, eles próprios, compositores e letristas de música desse estilo. A Figura 26 regista, por seu lado, qual era, segundo os alunos, a frequência da utilização do estilo de música preferido por estes nas aulas de Educação Musical. Na opinião de 48% dos alunos inquiridos, essa situação “Nunca” acontecia. Apenas para 12% dos mesmos, a mesma parecia ocorrer “Muitas Vezes” (8%) ou “Sempre” (4%).

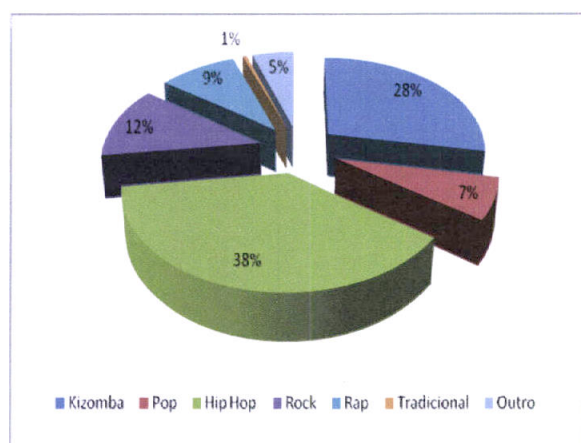


Figura 25 – Estilo musical preferido pelos alunos

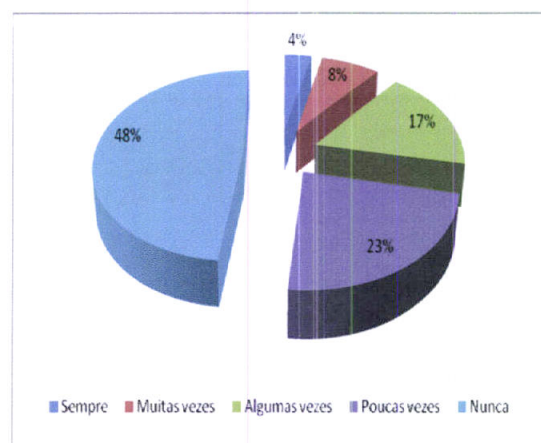


Figura 26 – Frequência da utilização do estilo musical preferido nas aulas

3.2.2- Tempo utilizado, formas de estudar para a disciplina e assistência a concertos

Neste bloco de questões analisaremos os dados indicados pelos alunos inquiridos acerca dos seus métodos e hábitos de estudo em relação à disciplina de Educação Musical, bem como acerca da assistência a concertos ao vivo.

Tal como se pode observar na Figura 27, no que tem a ver com o tempo semanal utilizado para trabalhar sobre a disciplina, as percentagens de alunos que afirmaram indicar dedicar muito tempo (“2 horas ou mais”) ou não dedicar tempo “Nenhum” foram de 12% e 15%, respectivamente, ou seja, as menores percentagens verificadas. A maioria dos inquiridos deu a entender que dedicava algum tempo a trabalhar para a Educação Musical: entre “menos de 1 hora” a “1 a 2 horas”, 35% e 38%, respectivamente.

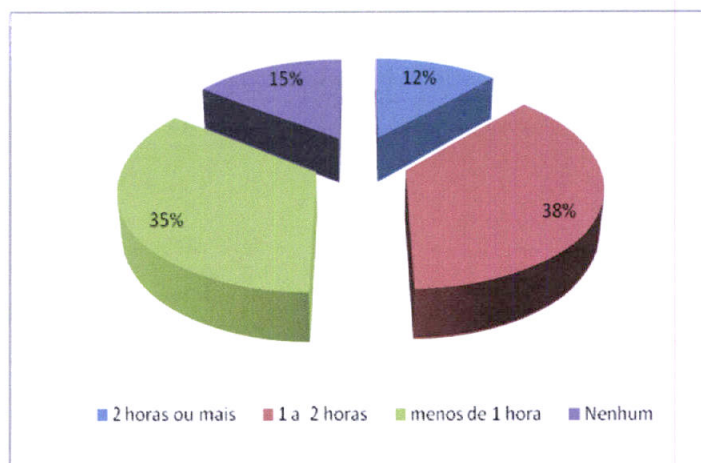


Figura 27 – Tempo semanal dedicado à disciplina de Educação Musical

Sobre a forma como o tempo anteriormente descrito era utilizado (Figura 28), 37% dos alunos referiram que o utilizavam para “Tocar Flauta” e 29% a “Ler apontamentos”, sendo estas as opções com maior percentagem. É, todavia, importante salientar que 19% dos alunos tenderiam a utilizar o tempo para resolver exercícios do caderno, nomeadamente do caderno de actividades que acompanha o manual adoptado. Apesar de ser evidente a preferência dos alunos por actividades práticas na sala de aula, pode observar-se que, no que diz respeito ao estudo, essa evidência já não é tão óbvia, dado que 48% dos alunos afirmaram realizar uma actividade de cariz mais teórico fora do tempo da aula. Isso é, em certa medida, compreensível, dado que é dessa forma também que os alunos trabalham e estudam para as outras disciplinas do currículo.

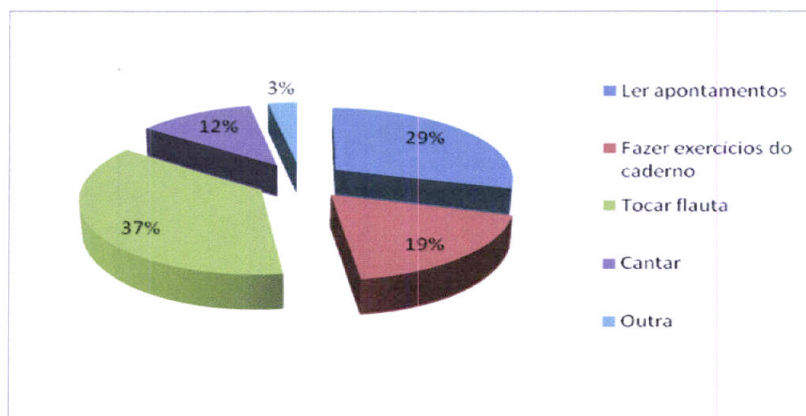


Figura 28 – Formas de estudar a disciplina de Educação Musical

Em relação ao tempo utilizado para ouvir música, a Figura 29 ilustra uma evidência que, a verificar-se efectivamente, constitui algo francamente positivo para a música em si: 45% dos alunos indicaram ouvir música “2 horas ou mais” por dia. Apenas 8% apontaram não utilizar tempo algum para esta actividade.

Assim, pode admitir-se que a música desempenharia um papel relevante para a vida dos alunos inquiridos, na medida em que foram muitos, 92%, aqueles que afirmaram ouvir música em alguns períodos do dia, resultado obtido pela soma de todas as parcelas do gráfico, à excepção da parcela correspondente à opção “Nenhum”, que abarcou 8% das respostas.

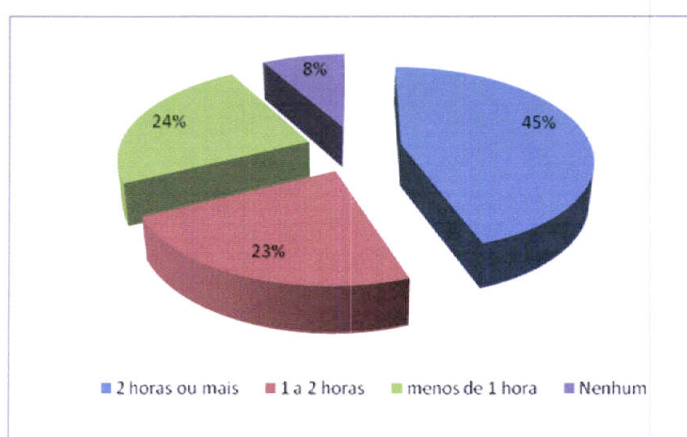


Figura 29 – Tempo utilizado para ouvir música

As Figuras 30 e 31 referem-se à assistência a concertos ao vivo e ao estilo musical desses mesmos concertos. Assim, 59% dos alunos inquiridos afirmaram ter já assistido a um concerto ao vivo e, para 53% dos alunos que afirmaram tê-lo feito, o estilo musical assistido foi de música Pop/Comercial.

Estas respostas diferem do que foi apresentado na Figura 25, em relação ao estilo de música preferido pelos alunos, em que o Hip Hop foi o estilo musical mais assinalado. No entanto, e como o apresenta a Figura 31, apenas 11% dos alunos mencionaram ter assistido a um concerto musical desse estilo. Podemos supor que a razão para este facto pode ser simplesmente por existir mais oferta de concertos de música Pop/Comercial do que concertos de Hip Hop.

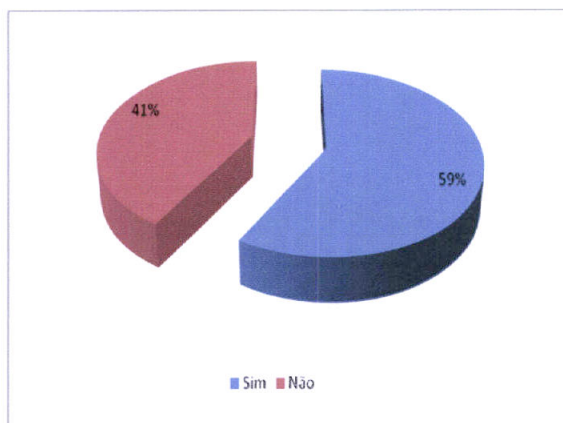


Figura 30 – Assistência a concertos ao vivo

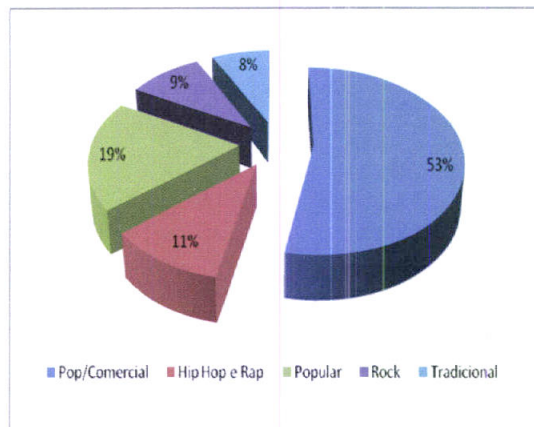


Figura 31 – Estilo musical dos concertos assistidos

3.2.3- Importância atribuída à disciplina de Educação Musical

Foi solicitado aos alunos que referissem qual o grau de importância que atribuíam à disciplina de Educação Musical. A maior parte deles (45%), assinalou que esta disciplina tem uma importância razoável e 39% considerou-a “Muito Importante”. A partir dessa evidência, é de admitir que a Educação Musical tenha real valor para os alunos, não sendo uma disciplina desprezada, como alguns parecem pensar.

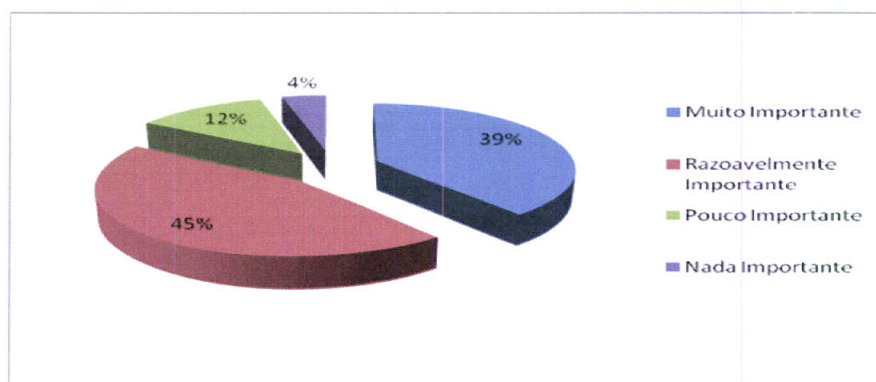


Figura 32 – Grau de importância atribuído à disciplina de Educação Musical

Na última questão deste questionário era pedido aos alunos que dispusessem por ordem de importância, segundo a sua opinião, as oito disciplinas indicadas. Como se pode observar na Figura 33, as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa foram consideradas as mais importantes pelos alunos. Nos lugares intermédios ficaram as disciplinas de Inglês, História e Geografia de Portugal e Ciências da Natureza. Nos últimos lugares surgem as disciplinas de Educação Musical, Educação Visual e Tecnológica e Área de Projecto.

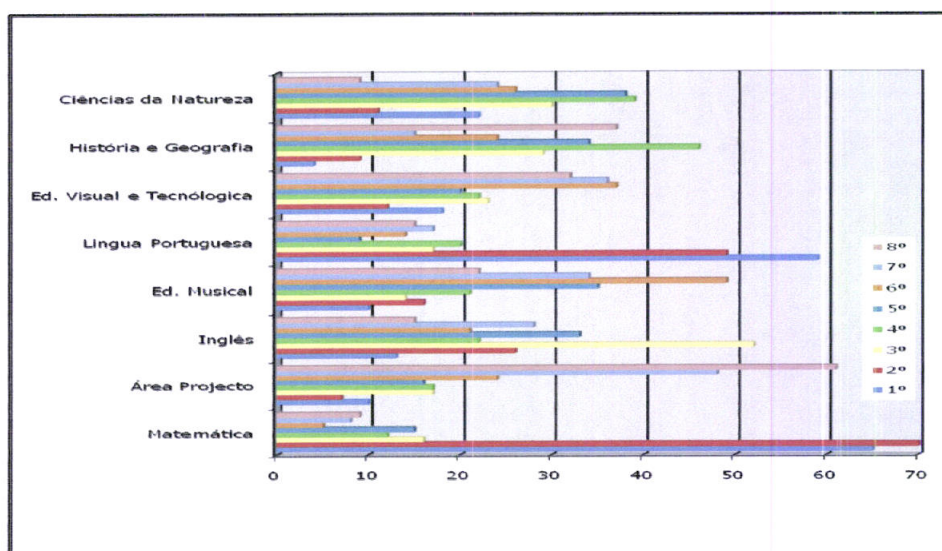


Figura 33 – Ordem de importância das disciplinas

Estes resultados são um pouco o espelho, parece-nos, daquilo que é transmitido aos alunos: a Matemática e a Língua Portuguesa são disciplinas fulcrais na transição ou não de ano escolar; as Línguas, as Ciências e a História, como são disciplinas de carácter mais teórico, têm também a sua importância; para o fim ficam as disciplinas das Expressões e as Áreas Curriculares Não Disciplinares, como é o caso da Área de Projecto. Sendo estas disciplinas de cariz mais prático, onde a avaliação e o trabalho em casa não é tão visível em termos escritos ou em termos de fichas de avaliação, o grau de importância que lhes é atribuído é, conseqüentemente, menor.

3.3- Pontos de vista dos encarregados de educação

A exemplo do que aconteceu no caso dos alunos, também o questionário aplicado aos encarregados de educação continha apenas questões fechadas. Estes foram questionados quanto ao acompanhamento dos seus educandos nas diferentes áreas e quanto à sua opinião sobre a disciplina de Educação Musical e sobre a música.

3.3.1- Acompanhamento dos educandos nos estudos

Através da observação da Figura 34, pode concluir-se que a maioria dos encarregados de educação inquiridos (63%), dizia acompanhar os seus educandos nas tarefas escolares todos os dias. Apenas 8% dos encarregados de educação inquiridos afirmou não o fazer, o que, em certa medida, nos surpreendeu pela positiva, dadas as

características sócio-económicas e culturais da comunidade em estudo e a pouca frequência com que os mesmos comparecem na escola, tal como fomos informados pelos Directores de Turma do 2º ciclo.



Figura 34 – Frequência do acompanhamento do estudo dos educandos

Por outro lado, a maioria dos encarregados de educação (63%), que afirmou acompanhar os seus educandos tenderia a fazê-lo em todas as disciplinas tal como o ilustra a Figura 35, em baixo. Pelo contrário, 37% deles não o fazia em todo o currículo escolar, segundo o referem as suas próprias declarações.

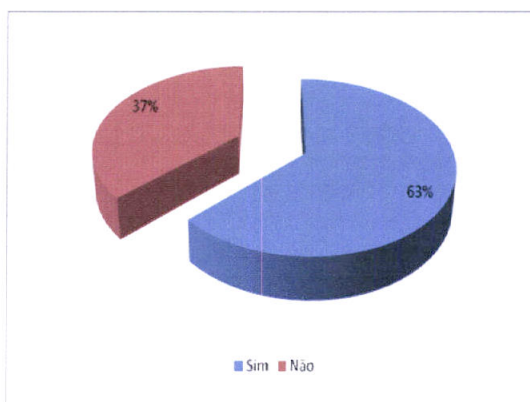


Figura 35 – Acompanhamento do educando em todas as disciplinas

Sobre as razões que levavam os encarregados de educação inquiridos a não acompanhar os seus educandos nas tarefas escolares, o motivo fundamental alegado na maioria das respostas (75%), era o facto de não se sentirem preparados a nível científico para assegurar tal tarefa. As restantes opções tiveram percentagens pouco significativas, tal como se pode observar na Figura 36.



Figura 36 – Razões para o não acompanhamento do educando nas disciplinas

No que se refere à questão sobre qual das disciplinas o encarregado de educação não acompanharia as respostas abarcaram todas as disciplinas do currículo do 2º Ciclo do Ensino Básico, como se pode observar na Figura 37. No entanto, a maior percentagem foi para a Educação Física, com 23%. Com igual percentagem, e em segundo lugar, ficaram as disciplinas de Educação Visual e Tecnológica e Educação Musical, com 17%. Estes resultados podem justificar-se pelo facto de estas disciplinas serem eminentemente práticas e a maioria das actividades se realizarem dentro da sala de aula e requererem menos trabalho em casa. Com menor percentagem (4%), ficaram as disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal, as quais, pelo contrário, implicam outro tipo de trabalho e estudo em casa.

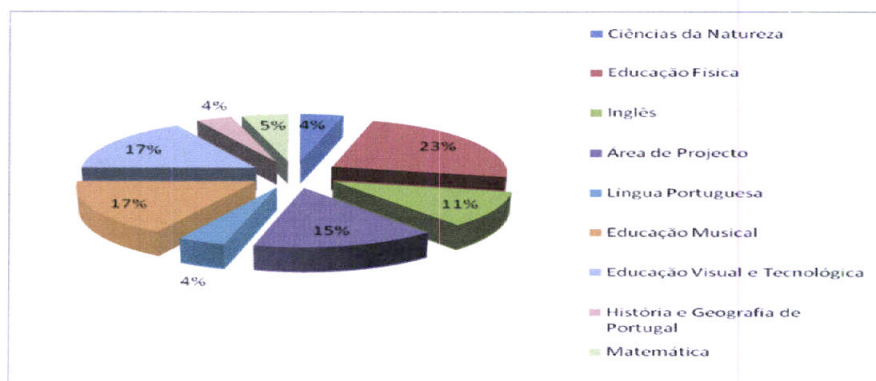


Figura 37 – Disciplinas que o encarregado de educação declarou não acompanhar

3.3.2- Importância atribuída à disciplina de Educação Musical

Numa questão já mais específica sobre o ensino da música, os encarregados de educação inquiridos emitiram a sua opinião sobre a frequência com que ouviam o(s) seu(s) educando(s) cantar ou tocar em casa. Segundo indicaram 33% dos inquiridos

(Figura 38), essa situação acontecia todos os dias, o que se pode considerar satisfatório, na medida em que pode significar, consideramos nós, que os alunos nutrem algum interesse pela disciplina. Outra opção escolhida com elevada percentagem foi o “Fim de semana”, o que também se pode considerar normal, tendo em conta o horário semanal dos alunos e todas as actividades extracurriculares em que alguns deles estão envolvidos. É durante o fim de semana que grande parte dos alunos têm tempo para trabalhar mais aprofundadamente as matérias escolares. Por outro lado, pode também considerar-se que é ao fim de semana que os encarregados de educação passam mais tempo em casa e mais tempo com os seus educandos, permitindo-lhes assim estar mais atentos às actividades dos mesmos.

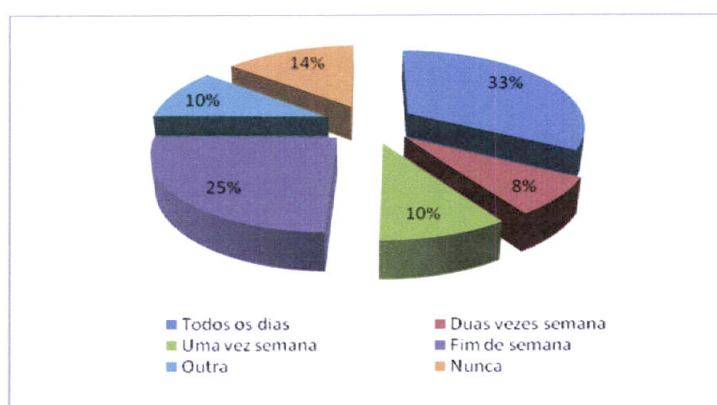


Figura 38 – Frequência com que o encarregado de educação ouve o educando tocar ou cantar

Em relação às preferências musicais dos encarregados de educação inquiridos e à possibilidade de ouvirem ou não música em casa, pode observar-se que 96% (Figura 39) deles afirmaram ouvir, realmente, música em casa, facto que consideramos muito positivo e muito importante, e a que não será alheia a proveniência de grande parte dos inquiridos (os PALOP's), locais onde a música, nomeadamente o canto e a dança, é uma actividade realizada com muita frequência.

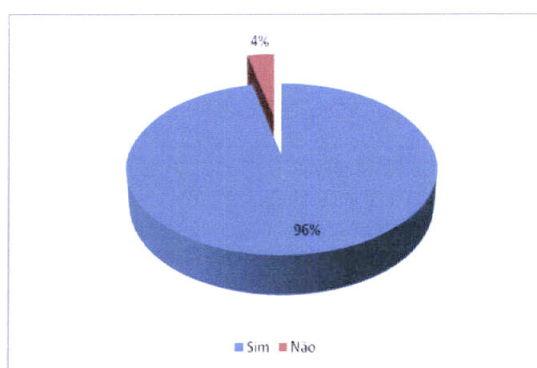


Figura 39 – Percentagem de encarregados de educação que declarou ouvir música em casa

Tal como se pode observar na Figura 40, e no que se refere aos estilos musicais preferidos pelos encarregados de educação, as suas opiniões dividiram-se. Assim, o estilo musical que surgiu com maior frequência (26%), foi a música popular. Com uma percentagem ainda assim expressiva (19%), surgiu a música africana, estilo musical que emerge das origens de muitos dos encarregados de educação e dos alunos desta comunidade educativa. Com alguma relevância surgiram também o Rock e a Música Tradicional, ambos com 13% das preferências. É importante salientar que vinte e dois inquiridos referiram apreciar todos os estilos de música, não tendo destacado nenhum em particular.

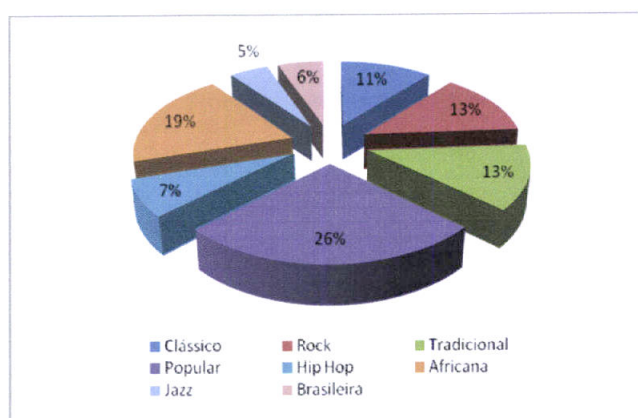


Figura 40 – Estilo musical preferido pelos encarregados de educação

A Figura 41, por seu lado, apresenta-nos o tempo semanal que os encarregados de educação inquiridos diziam utilizar para ouvir música. Pelo facto de esta não ser uma questão fechada, ou seja, não estarem, à partida, definidas hipóteses de resposta, os inquiridos registaram por escrito a sua opinião sobre a questão, tendo-se chegado a uma grande variedade de opções, que se traduzem na diversidade registada na Figura 41.

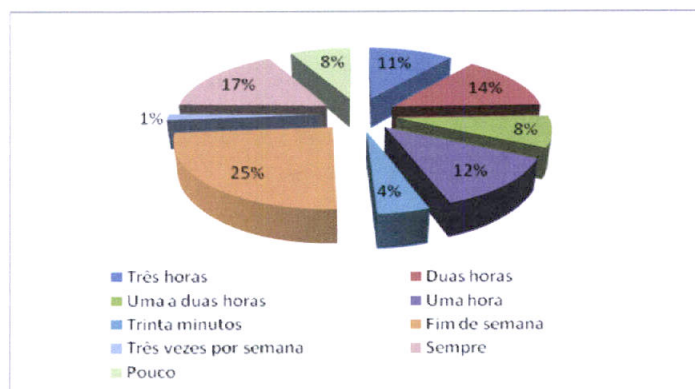


Figura 41 – Tempo semanal utilizado para ouvir música

A maior fatia de respostas foi, claramente, para a opção “Fim de semana”, com 25%, o que não surpreende, atendendo a que esse é o período em que as pessoas passam mais tempo em casa e têm mais tempo para outras actividades que não as profissionais. 17% dos encarregados de educação inquiridos indicaram ouvir música “Sempre”, o que pode revelar que o faziam também, para além dos tempos livres, durante as horas de trabalho.

As Figuras 42 e 43 apresentadas em baixo, mostram o que os encarregados de educação inquiridos indicaram em relação à assistência a concertos de música ao vivo e ao estilo musical ouvido nesses concertos. Assim, 65% dos mesmos afirmaram já ter, na verdade, assistido a concertos ao vivo. Ainda que bastante positiva, é uma percentagem menor quando comparada com a apresentada pelos alunos. Em relação ao estilo musical dos concertos assistidos predominou, com 42%, a música popular, estilo musical que também predominou nas respostas em relação ao estilo musical preferido pelos encarregados de educação, observado na Figura 40. Com 22% das respostas fica a assistência a concertos de música rock, evidência que, mais uma vez, podemos relacionar com a grande oferta de espectáculos deste género musical.

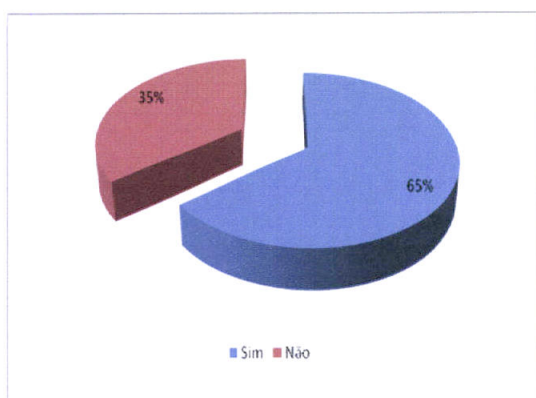


Figura 42 – Assistência a concertos ao vivo

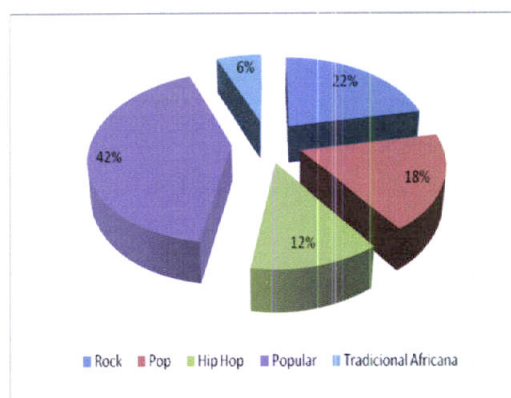


Figura 43 – Estilo musical dos concertos assistidos

Pensando agora nas funções atribuídas à Educação Musical na escola, os encarregados de educação inquiridos manifestaram a sua opinião assinalando mais do que uma opção possível dentro das que foram propostas (Figura 44). Assim, as opções que apresentaram maior percentagem foram “Conhecimento sobre diferentes estilos de música” e “Conhecimento sobre leitura e escrita musicais”, ambos com 17%. Com uma percentagem aproximada (15%), a opção “Domínio de práticas vocais e instrumentais diferenciadas” foi também escolhida por muitos dos inquiridos.

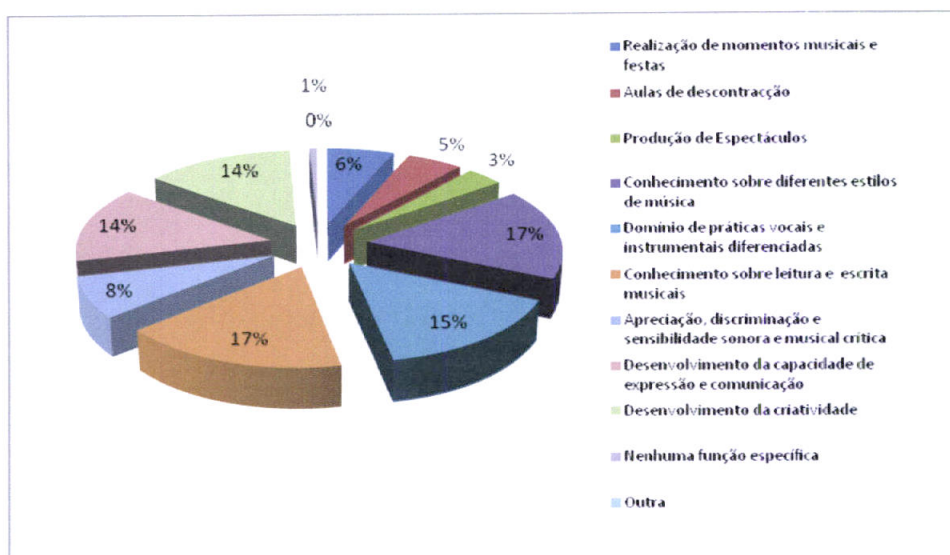


Figura 44 – Funções atribuídas à Educação Musical na escola

É, por outro lado, interessante verificar que os encarregados de educação que responderam ao questionário aparentaram conhecer aquilo que se pratica na sala de aula, nomeadamente o tipo de actividades que aí são realizadas, e os conhecimentos aí trabalhados com os alunos. Considera-se importante salientar este aspecto, na medida em que aquilo que “se ouve” sobre a Educação Musical é que é uma disciplina para descontrair e para preparar as festas da escola.

Tal como se procedeu no caso dos alunos, foi também solicitado aos encarregados de educação que ordenassem as oito disciplinas indicadas por grau de importância. Na verdade, as respostas não diferiram muito das que foram dadas pelos alunos (Figura 45): Língua Portuguesa e Matemática ficaram nas primeiras posições; nos lugares intermédios surgiram as disciplinas de Inglês, História e Geografia de Portugal e Ciências da Natureza e finalmente, Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical e Área de Projecto.

Trata-se, no fundo, de resultados esperados, tendo em conta o “peso” de cada uma das disciplinas no próprio sistema de ensino e no sistema de avaliação dos alunos. De qualquer forma, alguns encarregados de educação não responderam a esta questão e outros escreveram, em seu lugar, que “todas são igualmente importantes”. Podemos assim admitir que possa já haver encarregados de educação que compreendem o

currículo escolar como um todo, considerando todas as disciplinas fundamentais para o desenvolvimento integral de cidadãos conscientes na sociedade.

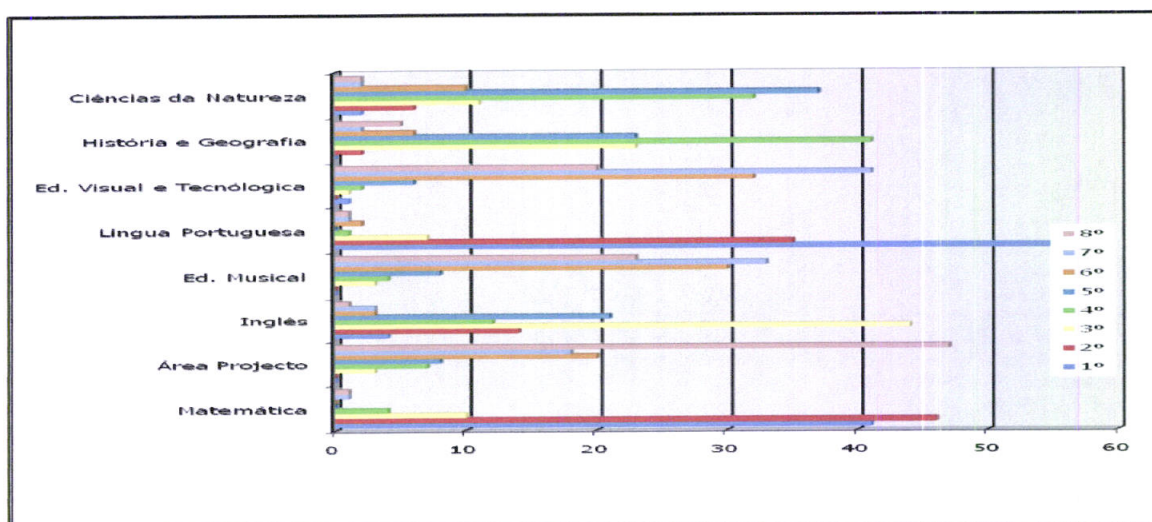


Figura 45 – Grau de importância atribuído às disciplinas

3.4- Pontos de vista dos professores

Finalmente, apresentamos os resultados obtidos através dos questionários aplicados aos professores do 2º Ciclo da escola em estudo. É de salientar o facto de, dos trinta e quatro professores existentes neste ciclo de ensino, terem participado na pesquisa trinta e um, o que se pode considerar bastante satisfatório. Procurámos, através deste questionário, saber que importância era dada pelos professores da escola à Educação Musical, bem como à música em si no seu quotidiano. Tal como referimos anteriormente, o questionário aplicado aos professores continha questões em que a justificação da resposta deveria ser dada de forma aberta. Assim, as respostas dadas nessas questões compõem o Anexo VII e estão legendadas e numeradas da seguinte forma: P1; P2; P3; (...).

3.4.1- O currículo de forma global

A questão que deu origem a este tema foi respondida unicamente pelos professores que eram Directores de Turma do 2º Ciclo. A mesma tentou perceber se os Directores de Turma tinham a preocupação de trabalhar com as suas turmas todas as disciplinas do currículo de forma equitativa. Como se pode observar na Figura 46, 83% dos inquiridos

afirmaram insistir com os alunos para que trabalhem todas as disciplinas do currículo sem descurar nenhuma. Isso parece indiciar que os inquiridos tenderiam a dar importância ao currículo em geral e às consequências positivas que uma educação abrangente pode proporcionar, em que todas as áreas são contempladas com o objectivo de se formarem cidadãos mais conscientes e críticos para o futuro. No entender de um dos inquiridos, *“qualquer disciplina que faça parte do currículo tem a mesma importância; contribui para o desenvolvimento integrado e harmonioso dos alunos”* (P3). Por outro lado, 17% dos professores inquiridos não responderam de forma positiva, tendo um dos inquiridos afirmado ser preferível *“que se trabalhem as disciplinas que têm mais continuidade no 3º Ciclo”* (P1).

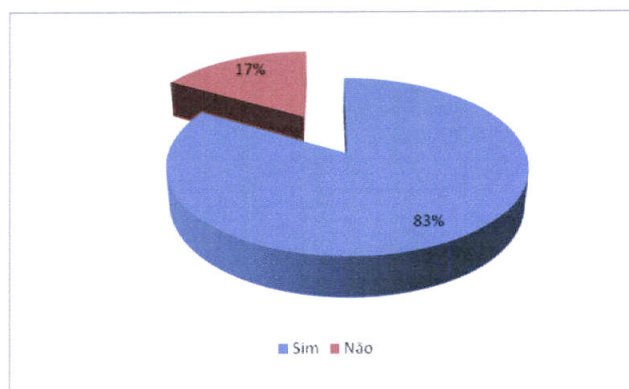


Figura 46 – Directores de Turma – Igual empenho em todas as disciplinas

3.4.2- A importância da Educação Musical na escola

O próximo bloco de questões está relacionado com a opinião dos professores inquiridos sobre a disciplina de Educação Musical, a sua importância e o seu papel dentro da escola.

Sobre se a Educação Musical deve ser uma disciplina obrigatória ou optativa (Figura 47), os professores inquiridos foram de encontro à nossa opinião, tendo em conta que somos professores da disciplina: 77% indicou que deve ser obrigatória em todo o currículo do Ensino Básico. Na opinião de um dos inquiridos, *“não tem sentido [aliás] ser a única expressão que não tem continuação no 3º Ciclo”* (P25). Por outro lado, 23% dos professores consideraram que ela devia ser de frequência obrigatória apenas no 2º Ciclo, passando a ser optativa no 3º Ciclo. Um dos inquiridos justificou a sua opinião afirmando que *“a Educação Musical é importante mas, a partir de determinado nível,*

os alunos devem poder optar por disciplinas que lhes interessem/sejam úteis no futuro académico ou profissional” (P38).

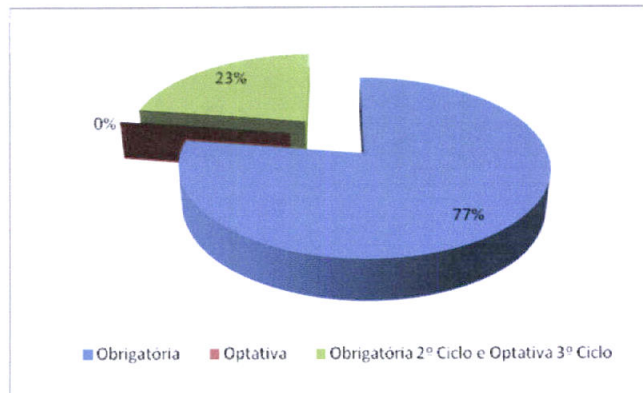


Figura 47 – Frequência obrigatória ou optativa da disciplina de Educação Musical

Outra questão relacionada com este bloco incidia sobre as funções que os inquiridos consideraram ser atribuídas à Educação Musical na escola. Apesar de as opiniões terem sido muito heterogéneas (Figura 48), é de destacar, com 16%, o “Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação” e com 15%, o “Conhecimento sobre leitura e escrita musicais” e “Domínio de práticas vocais e instrumentais diferenciadas”. Um dos inquiridos justificou a sua opção referindo considerar *“que as escolas não aproveitaram” bem as qualidades da Educação Musical e ainda dão muito relevo apenas à realização de momentos musicais. Quando no fundo poderia ter um papel mais desenvolvido nas capacidades de expressão, comunicação, criatividade*” (P43).

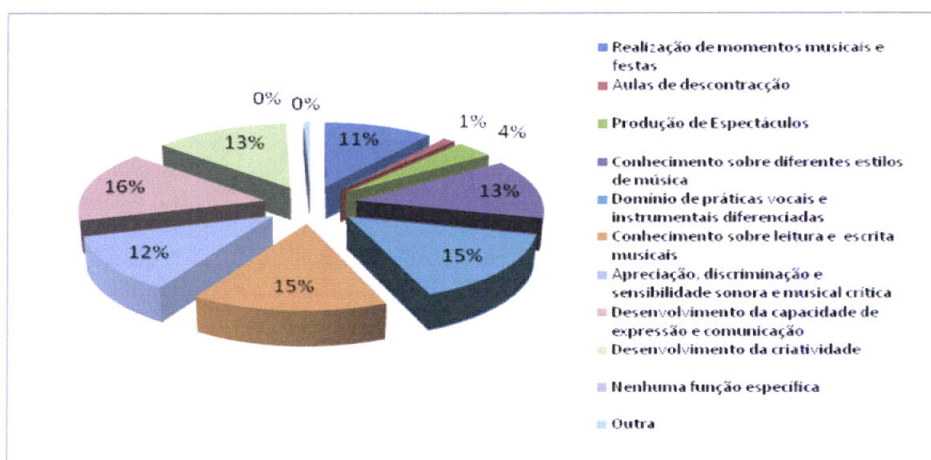


Figura 48 – Funções atribuídas à Educação Musical na escola

Tendo em conta as respostas à mesma questão no questionário aos Encarregados de Educação, as opiniões nesta questão não divergem muito entre professores e

Encarregados de Educação, o que consideramos muito satisfatório e importante para a própria disciplina e para o sucesso e aproveitamento escolar dos alunos. Não podemos, todavia, deixar de referir que alguns professores se dirigiram a nós indicando que esta era a opinião que “paira no ar”, e não a sua própria opinião, optando assim por responder desta forma.

Em relação ao grau de importância que os professores inquiridos atribuíam à disciplina de Educação Musical dentro do Currículo Nacional do Ensino Básico, como se pode observar na Figura 49, em baixo, 64% dos inquiridos consideraram-na uma disciplina “Muito Importante”, em particular *“porque cria um contraponto às disciplinas de carácter científico e racional”* (P54), e porque, *“para além de desenvolver o sentido estético e de criar o “gosto” pela música, esta disciplina desenvolve outras competências como a concentração, entre outras”* (P53).

Por outro lado, vale a pena salientar que 32% consideravam-na “Razoavelmente Importante” e 4% “Pouco Importante”.

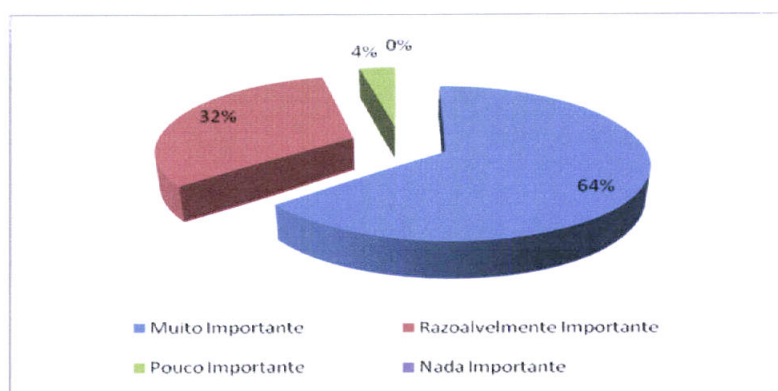


Figura 49 - Grau de importância atribuída à disciplina de Educação Musical

3.4.3- A importância da música no quotidiano dos professores inquiridos

Neste último bloco de respostas figuram resultados acerca do papel e da importância da música no quotidiano dos professores inquiridos. As Figuras 50 e 51 revelam as respostas dos professores inquiridos sobre a possibilidade de ouvirem ou não música em casa e sobre as suas preferências musicais. Como o ilustra a Figura 50, 93% dos professores afirmou ouvir música em casa, o que pode levar a admitir que,

aparentemente, a música fazia parte da vida dos professores inquiridos. Em relação aos estilos musicais preferidos, existiu uma grande heterogeneidade nas preferências reveladas pelos professores (Figura 51). Apesar disso, é de destacar, com 26% e 24%, respectivamente, o “Pop” e o “Clássico/Jazz”. 14% dos professores inquiridos referiram não ter nenhuma preferência específica, por isso escolheram a opção “Todos”. Os estilos musicais aqui apresentados foram os referidos pelos inquiridos, dado que a resposta a esta questão era realizada de forma aberta.

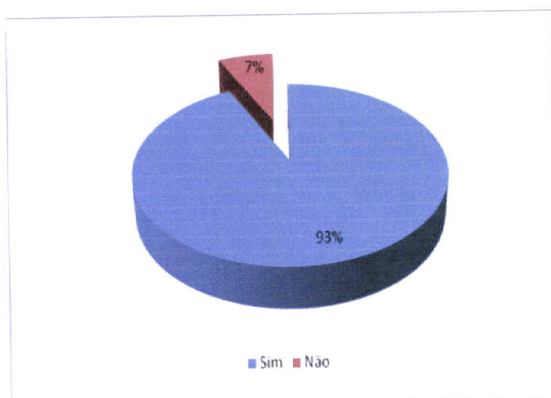


Figura 50 – Percentagem de professores que declarou ouvir música em casa

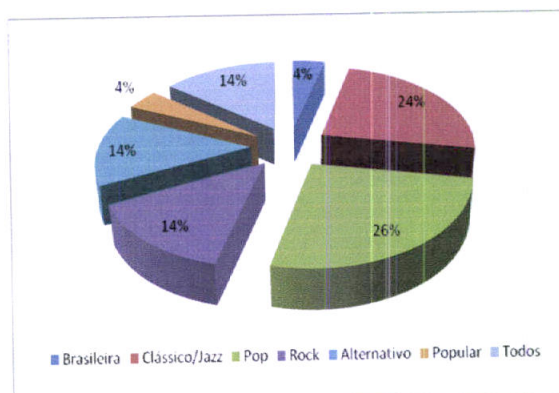


Figura 51 – Estilo musical preferido dos professores

A observação da Figura 52 permite, por outro lado, estimar o tempo diário que os professores destinariam a ouvir música. Assim, 45% dos inquiridos indicou ouvir música “Entre uma a duas horas” por dia, 33% referiu “Duas horas ou mais” e 22% mencionou “Uma hora” diariamente.

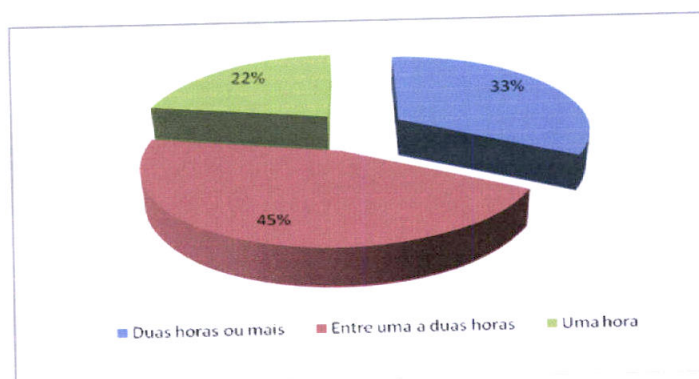


Figura 52 – Tempo utilizado para ouvir música

Esta questão, bem como as duas anteriores, serviram essencialmente para termos uma ideia do papel que a música desempenharia na vida dos professores inquiridos, bem como o tempo que lhe era dedicado, parecendo-nos legítimo admitir que lhe era

dedicado bastante tempo diário. Pode-se supor-se, assim, que a música fazia parte da vida dos professores inquiridos e que lhe era atribuída alguma relevância.

As duas questões finais apresentadas aos professores inquiridos estavam, como no caso das que foram colocadas aos encarregados de educação, relacionadas com a assistência a concertos de música ao vivo e com o estilo musical desses mesmos concertos.

A observação da Figura 53 dá a entender que 86% dos inquiridos já teriam assistido a um concerto ao vivo, apesar de alguns terem referido também que isso não havia acontecido no ano em causa. No que se prende com o estilo musical dos concertos assistidos, as respostas foram bastante heterogéneas (Figura 54), destacando-se, com 26% os concertos de música “Rock” e, com a menor percentagem registada, 5%, a música “Étnica”. Importa também salientar que a inclusão da categoria “Nenhum” na Figura 54 está relacionada com o facto de, no último ano, os inquiridos não terem assistido a nenhum concerto ao vivo. Tal como já referimos anteriormente (esta questão foi colocada aos três grupos de inquiridos), este facto pode dever-se à grande oferta de concertos musicais deste estilo, ao contrário da música tradicional e étnica.

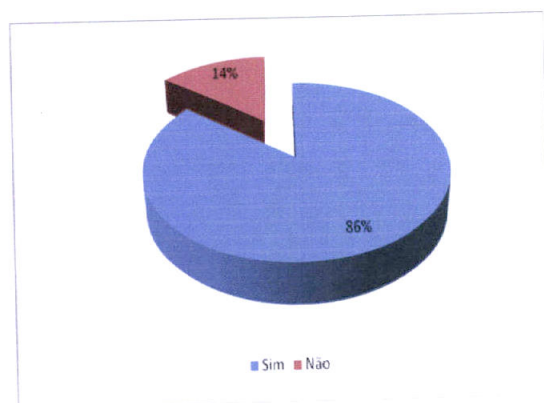


Figura 53 – Assistência a concertos ao vivo

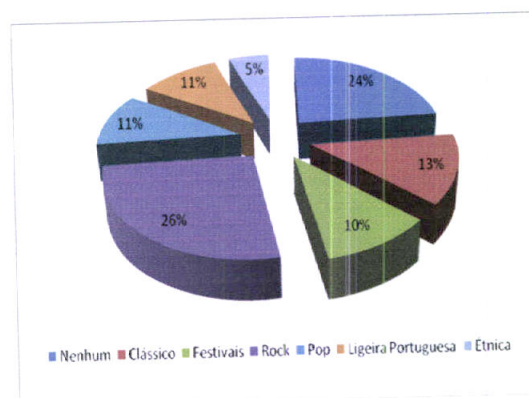


Figura 54 – Estilo musical dos concertos a que assistiu

CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS, CONCLUSÕES E SUGESTÕES

4.1- Introdução

Com este capítulo pretende-se apresentar uma discussão dos resultados do estudo efectuado, mostrar algumas conclusões que daí consideramos poder retirar, bem como indicar sugestões para futuras investigações a realizar dentro do tema estudado. O capítulo encontra-se estruturado em cinco secções: na primeira, é apresentada a estrutura geral do mesmo; na segunda apresenta-se a discussão dos resultados a que se chegou através da análise dos questionários. A terceira secção refere-se a algumas conclusões que emergiram do estudo efectuado, e a quarta apresenta algumas limitações com que nos deparamos no decorrer da investigação. A quinta secção está reservada para a apresentação de sugestões para estudos futuros na área da Educação Musical.

4.2- Discussão dos resultados

A presente discussão irá realizar-se tendo em conta os resultados obtidos a partir da análise das respostas dos questionários aplicados aos três grupos inquiridos: alunos, encarregados de educação e professores. Assim, será realizada uma análise dos resultados por cada grupo, de forma autónoma. Posteriormente, será feita uma análise comparativa das questões comuns aos três questionários, de acordo com o papel que cada um dos grupos desempenhava na comunidade educativa e de acordo com os objectivos estabelecidos para este estudo, já enunciados anteriormente.

4.2.1- Pontos de vista dos alunos

Depois de terem sido recolhidos e analisados os dados resultantes da aplicação do questionário aos alunos inquiridos, torna-se possível apresentar algumas considerações em relação à disciplina de Educação Musical e em relação à música, de acordo com os resultados verificados:

- No que diz respeito às aulas, os alunos indicaram preferir realizar actividades de carácter prático, tais como tocar flauta de bisel, tocar xilofone ou cantar. No entanto, apesar de essas parecerem ser as suas actividades preferidas, as mesmas não só não pareciam ser realizadas com a frequência desejada, como também não tenderiam a ser realizadas utilizando como base de trabalho música do seu estilo musical preferido, que, como foi referido na maioria das respostas, era o Hip Hop. Estes dados parecem ir de encontro à evidência apontada por alguns autores, como Hargreaves (2003) ou Palheiros (2003), a qual vai no sentido de se considerar que a música utilizada nas aulas de Educação Musical não se aproxima dos estilos e das preferências musicais ouvidos pelos alunos fora da escola;

- Ainda em relação a esta disciplina, a maioria dos alunos indicou dedicar entre uma a duas horas por semana à Educação Musical, através da interpretação de peças na flauta de bisel, da leitura de apontamentos e da realização de exercícios do caderno de actividades, o que parece significar que, apesar de preferirem actividades mais práticas, na altura de estudar para a disciplina os alunos realizavam também algumas actividades de carácter teórico;

- No que diz respeito à importância atribuída à disciplina, os alunos tenderam, na sua maioria, a considerar que a mesma tinha para eles uma importância razoável. Por outro lado, e para uma percentagem expressiva dos inquiridos, a Educação Musical foi considerada muito importante. Todavia, quando lhes foi pedido que ordenassem as disciplinas do currículo por grau de importância, a Educação Musical foi por eles relegada para os últimos lugares.

- Sobre a música em si, os alunos inquiridos aparentaram ser ouvintes assíduos. A grande maioria deles indicou ouvir música durante algumas horas do dia e indicou também, na maioria das respostas, já ter assistido a um concerto ao vivo, o que pode evidenciar algum interesse por esta área. Dos concertos assistidos, o estilo musical que os alunos afirmaram ter ouvido mais foi o Pop/Comercial, facto que, como já foi referido, poderá dever-se à grande oferta de espectáculos deste estilo musical. O valor e o lugar que a música ocupa na vida de cada um depende, como defende Swanwick (1988), de factores tão importantes e diversificados como o ambiente familiar, o grupo de amigos, a posição social e a educação, assunto já referido em capítulos anteriores.

4.2.2- Pontos de vista dos encarregados de educação

As respostas e opiniões recolhidas dos questionários aplicados aos encarregados de educação acerca do acompanhamento dos seus educandos e em relação à música e à Educação Musical permitem apresentar as seguintes considerações:

- Em relação ao acompanhamento da vida escolar dos seus educandos, a maioria dos encarregados de educação inquiridos afirmou realizar um acompanhamento diário e, em 63% dos casos, fá-lo-ia em todas as disciplinas do currículo, o que, a confirmar-se, pode considerar-se bastante positivo. Os restantes inquiridos tenderam a afirmar que não possuíam conhecimentos científicos suficientes para o fazer em todas as disciplinas, tendo indicado como disciplinas que não acompanhavam as de Educação Física, Educação Visual e Tecnológica e Educação Musical. Este facto pode estar relacionado com a especificidade das disciplinas ou, por outro lado, com o seu carácter prático, que implica a realização da maior parte do trabalho no período das aulas.
- No que diz respeito à disciplina de Educação Musical e ao tempo dedicado à mesma pelos seus educandos, uma percentagem significativa (33%) dos encarregados de educação inquiridos indicou ouvir o seu educando tocar um instrumento ou cantar em casa todos os dias, o que, a confirmar-se, poderá revelar algum interesse pela disciplina por parte do aluno.
- Sobre as funções desempenhadas pela Educação Musical na escola, os inquiridos pareceram estar informados sobre os conteúdos da disciplina, na medida em que as opções mais seleccionadas nesta questão foram: “Conhecimento sobre diferentes estilos de música” e “Conhecimento sobre leitura e escrita musicais”. Como já foi referido anteriormente, esta resposta difere em absoluto da opinião “geral” sobre a Educação Musical, onde a mesma é apresentada como útil só para a realização de festas ou outros eventos na escola. Estes dados são também importantes, na medida em que parecem mostrar que os encarregados de educação estão esclarecidos sobre os conteúdos escolares trabalhados pelos seus educandos. Este é um sinal, já anteriormente referido por nós e de acordo com Pedro (1999), de que está a crescer a valorização da relação entre os encarregados de educação e a escola, fundamental para o aproveitamento escolar do aluno.



Por outro lado, e apesar de parecerem mostrar interesse pela Educação Musical, quando lhes foi pedido para enumerar as disciplinas por ordem de importância, os encarregados de educação inquiridos colocaram a Educação Musical, em conjunto com as áreas das Expressões, nos últimos lugares. Mais uma vez, e tal como foi salientado no capítulo IV, parece-nos que esta resposta poderá estar mais relacionada com a forma do sistema avaliativo do ensino do que com a própria natureza da disciplina e com as competências trabalhadas.

- No que respeita à música em si, os encarregados de educação inquiridos foram quase unânimes na indicação que ouviam música em casa, o que pode considerar-se um factor positivo e muito importante. Sobre o estilo musical preferido, os inquiridos pareceram revelar gostos variados, sendo que a maior fatia coube à música popular e, com uma percentagem significativa, surgiu também a música africana, justificada, supomos nós, pelas origens de muitos dos inquiridos. A grande maioria indicou também já ter assistido a um concerto de música ao vivo e o estilo musical que aí predominou foi, tal como na questão anterior, a música popular. Tal como já referimos anteriormente, as mudanças sociais e tecnológicas alteraram a natureza da experiência musical (Duarte e Mazzotti, 2006), feita em qualquer parte e em qualquer momento e acessível a todos os cidadãos, de todos os estratos sociais. É assim possível que os gostos sejam cada vez mais variados, na medida em que o acesso à música está mais facilitado.

4.2.3- Pontos de vista dos professores

O questionário aplicado aos professores incluía questões fechadas, mas também algumas questões abertas. As respostas daí provenientes poderão ajudar ao enriquecimento das considerações agora apresentadas, que resultam da análise dos dados retirados dos questionários:

- Os Directores de Turma inquiridos tenderam a considerar, na sua maioria, que insistiam com os seus alunos para que trabalhassem todas as disciplinas com a mesma dedicação, na medida em que *“todas as disciplinas têm a mesma importância [para o] desenvolvimento integrado e harmonioso dos alunos.”* (P3), tal como referiu um dos inquiridos. Estas afirmações parecem revelar uma abertura a todas as formas de conhecimento, promovendo a formação de cidadãos mais esclarecidos e com espírito

crítico, evidência claramente dissonante da recolhida por Gloton e Clero (1973), a qual ia no sentido de os professores considerarem “a música como uma disciplina de luxo” (p.180);

- Em relação à disciplina de Educação Musical, a maioria dos professores inquiridos foi da opinião que a mesma deveria ser de frequência obrigatória ao longo de todo o Ensino Básico, na medida em que, como referiram dois dos inquiridos “ [a música] *promove a literacia cultural do aluno e contribui para o desenvolvimento da sua comunicação/expressão*” (P13). “*É [também] uma mais valia para a promoção cultural do indivíduo, tornando-se fundamental nos aspectos estéticos, emotivos e culturais*” (P20). Freitas Branco (citado por Sousa, 2003) corrobora estas opiniões afirmando, como já referimos, que “Sem uma formação artística, não pode uma nação dizer-se plena de vitalidade (...) preparada para mudar a seu favor o curso dos acontecimentos” (p.61).

Sobre as funções desempenhadas pela disciplina dentro da escola, os inquiridos foram no sentido de admitir que o papel da disciplina estava relacionado com o “Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação”, o “Conhecimento sobre leitura e escrita musicais” e o “Domínio de práticas vocais e instrumentais diferenciadas”. Todavia, tenderam também a considerar que, por vezes, o que realmente acontece não é o que foi indicado anteriormente, mas sim a realização de festas e momentos musicais. Tal como mencionou um dos inquiridos, “*muitas vezes a função atribuída a esta disciplina é a realização de festas, quando é mais importante o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade e expressão dos alunos*” (P47).

Das opções escolhidas pela maioria dos professores inquiridos, pode inferir-se que a Educação Musical, seria para eles uma disciplina de muita importância dentro do currículo nacional. Como descreveu um dos professores inquiridos, a “*Educação Musical é um motor para o desenvolvimento cognitivo e sensorial. Através da música, os alunos adquirem uma maior sensibilidade para o que os rodeia, visionando o ambiente circundante com maior perspicácia e autonomia*” (P60).

- No que diz respeito ao papel que a música desempenhava na vida dos professores inquiridos, estes, na sua maioria, indicaram nas suas respostas ouvir música em casa e pareceram ter preferências musicais muito heterogêneas, destacando-se, entre elas, os

estilos Pop, Clássico e Jazz. O tempo diário utilizado para ouvir música pareceu, por outro lado, ser bastante satisfatório, indicando a maioria dos inquiridos que dedicava mais de uma hora por dia a ouvir música. Também a maioria dos professores inquiridos apontou já ter assistido a um concerto ao vivo de estilos musicais que passavam pelo Rock, Clássico, Pop e Étnico, o que pode significar, mais uma vez, que a escolha musical dos professores respondentes era bastante heterogénea.

4.2.4- Análise das questões comuns aos diferentes questionários

Em seguida será apresentada uma análise comparativa das respostas dadas pelos três grupos às perguntas apresentadas no questionário que eram comuns a estes elementos. Assim, verifica-se que três das questões colocadas nos questionários eram comuns a dois dos grupos da população inquirida e duas questões eram comuns aos três grupos.

A última questão colocada aos alunos e encarregados de educação (questão número 14 e número 13, respectivamente) solicitava aos mesmos que enumerassem por ordem de importância as oito disciplinas aí indicadas. Como foi possível observar nas figuras analisadas no capítulo anterior (Figuras 33 e 45), os alunos e os respectivos encarregados de educação pareceram ter opiniões bastante semelhantes no que diz respeito a esta questão. Assim, as disciplinas que surgiram nos primeiros lugares foram Matemática e Língua Portuguesa, seguidas por Inglês, História e Geografia e Ciências da Natureza e, finalmente, Educação Musical, Educação Visual e Tecnológica e Área de Projecto. Os dois elementos desta comunidade educativa que foram inquiridos colocaram pela mesma ordem as disciplinas. No entanto, salienta-se que as opiniões dos alunos foram mais heterogéneas que as dos encarregados de educação.

As respostas dadas poderão não reflectir as opiniões mais exactas dos inquiridos mas sim aquilo que o próprio sistema de ensino e, inerentemente, o sistema de avaliação pode levar os alunos e os encarregados de educação a pensar. Se, no sexto ano de escolaridade, a obtenção de nível inferior a três às disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática leva a uma retenção, é “normal” que os alunos e os seus encarregados de educação considerem que são estas as disciplinas mais importantes e onde se devem aplicar mais esforços.

Outra questão colocada em comum a alunos e professores estava relacionada com o grau de importância atribuído à disciplina de Educação Musical (questão 13 de ambos os questionários). Neste caso, e tendo em conta as respostas dadas e ilustradas nas Figuras 32 e 49, pode verificar-se que os alunos e os professores que participaram neste estudo não tinham opinião equivalente no que diz respeito a esta questão. Apesar de não ser maioritariamente, os alunos indicaram considerar esta disciplina “Razoavelmente Importante” e os professores, na sua maioria, tenderam a considerá-la “Muito Importante”.

Estes últimos referiram no questionário, por diversas vezes, que todas as disciplinas devem merecer a mesma importância e não se deve preterir nenhuma área. Na opinião de um dos professores inquiridos, a Educação Musical *“desenvolve competências que não são desenvolvidas por outras disciplinas, desenvolve competências de criatividade, saber ouvir, expressar “emoções”, capacidade rítmica...”* (P52). Reimer (citado por Vasconcelos, 2007) defende também a pertinência e a importância da música na escola e na vida dos alunos. Essa pertinência deverá, assim, ser demonstrada através de *“práticas artísticas diferenciadas e sustentáveis”* (p.9).

A questão acerca das funções atribuídas à Educação Musical na escola foi colocada tanto no questionário aplicado aos encarregados de educação como no questionário aplicado aos professores (questões 12 e 11, respectivamente). Apesar de existirem várias opções de escolha, ambos os elementos pareceram pender para o mesmo conjunto de opções.

A análise comparativa das Figuras 44 e 48 permite verificar que as opções mais seleccionadas por professores e encarregados de educação foram cinco de entre onze, todas com percentagens bastante semelhantes entre os dois grupos:

- “Conhecimento sobre leitura e escrita musicais”;
- “Domínio de práticas vocais e instrumentais diferenciadas”;
- “Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação”;
- “Desenvolvimento da criatividade” e
- “Conhecimento sobre diferentes estilos de música”.

Estas foram as opções seleccionadas pelos professores e encarregados de educação inquiridos, que pareceram considerar serem estas as funções atribuídas à Educação Musical. Segundo uma opinião expressada por um dos professores inquiridos nesta questão, a *“Educação Musical deve permitir o desenvolvimento de competências básicas na área da Música, suscitando nos alunos o gosto por esta área da cultura”* (P40).

Ao contrário, Palheiros (2003) afirma, como já referimos anteriormente, que as principais funções desta disciplina deveriam ser os sentimentos e a própria fruição da música e devem ser abordados nas aulas de Educação Musical. (Abeles *et al* (1984) vão mais longe ao considerarem que a música e as artes não desempenham só estas funções e são sim *“uma das manifestações mais significativas da capacidade humana para pensar e aspirar a algo mais que a simples sobrevivência”* (p.54,55).

Estes resultados, a confirmarem-se, podem levar-nos a concluir que os dois elementos da comunidade educativa pareciam ter conhecimento do trabalho que era realizado na escola e das actividades promovidas pela disciplina. Pode também levar-nos a concluir que os encarregados de educação inquiridos estavam interessados e informados sobre as actividades e as aprendizagens que os seus educandos desenvolviam na escola e isso é, pensamos nós, um aspecto positivo.

Finalmente, foram colocadas duas questões em comum aos três elementos inquiridos: alunos, encarregados de educação e professores. A primeira estava relacionada com o estilo musical preferido e a segunda com a assistência a concertos ao vivo.

A análise comparativa das figuras que apresentam os resultados das respostas em relação aos estilos musicais preferidos destes três elementos (Figuras 25, 40 e 51) parece revelar que todos os inquiridos eram bastante heterogéneos no que diz respeito às suas preferências. No caso do questionário aplicado aos alunos estes só poderiam seleccionar uma opção de entre as indicadas mas, tanto encarregados de educação como professores indicaram mais do que um estilo preferido, sendo que vários houve que referiram gostar de todos os estilos.

Assim, podemos inferir que, apesar de o estilo preferido não ter sido o mesmo, existiam alguns cuja preferência era comum aos três elementos, casos dos estilos musicais Pop e Rock. Este facto já era por nós esperado, na medida em que são estes os estilos de música mais tocados e ouvidos em todos os meios de comunicação, uma grande parte dos concertos ao vivo são de grupos que tocam estes estilos de música, e o número de álbuns Pop e Rock à venda são também em grande quantidade.

As respostas dos alunos e dos encarregados de educação pareceram apresentar ainda preferências musicais em comum. Com uma percentagem significativa nestes dois grupos surgiram o Kisomba e a Música Africana. Este aspecto poderá dever-se ao facto de uma grande parte dos elementos participantes no estudo ser proveniente dos países africanos de língua oficial portuguesa, onde os estilos musicais referidos são bastante comuns e muito apreciados pelas populações.

Em relação à assistência de concertos ao vivo, pode verificar-se (pela observação das Figuras 30, 42 e 53) que os três grupos inquiridos pareciam ser unânimes nesta resposta: na análise realizada a cada um dos grupos, a maioria dos inquiridos que referiu já ter assistido a concertos ao vivo é inequívoca. Houve uma percentagem maior de respostas “Sim” nos questionários aplicados aos professores e menor nos questionários aplicados aos alunos, mas pode considerar-se que, de todos os inquiridos, a grande maioria já teria assistido a concertos ao vivo. Um dos factores que poderá ter contribuído para esta percentagem é o facto de estes elementos residirem nos arredores de Lisboa, cidade onde a oferta cultural é relativamente mais elevada em relação ao interior do país, por exemplo, onde a mesma oferta parece ser mais sazonal.

No que diz respeito ao estilo musical mais ouvido nestes espectáculos, verificou-se (Figuras 31, 43 e 54), que as respostas sobre esta questão eram bastante heterogéneas, tal como aconteceu nas respostas dadas em relação ao estilo musical preferido. No entanto, parecem existir algumas semelhanças nas respostas dadas pelos três grupos de inquiridos, essencialmente no que diz respeito aos estilos musicais escolhidos, que recaíram no Rock, Pop, Hip Hop, Tradicional e Popular. No caso do grupo dos professores inquiridos, a selecção parece ter sido um pouco mais variada, com a inclusão dos estilos Clássico e Étnico. É importante referir que o estilo musical dos concertos assistidos poderá estar relacionado, entre outros factores, com o próprio gosto

dos inquiridos, e também com a quantidade da oferta e com a disponibilidade financeira para assistir a determinado tipo de espectáculo.

Em suma, e depois de feita a análise aos resultados dos questionários, pode referir-se que, no que diz respeito aos alunos, a Educação Musical era uma disciplina considerada importante para a sua formação e pela qual os mesmos nutriam algum interesse, nomeadamente pelas actividades práticas. Em relação aos professores, estes consideravam a disciplina importante para a formação do ser humano, mas referiram também que não existem as condições ideais para que a mesma seja aproveitada na sua plenitude. Os encarregados de educação inquiridos pareceram considerar que esta é uma disciplina importante e pareceram estar bem informados acerca das actividades realizadas na escola, apesar de, por vezes, e por falta de conhecimentos científicos, não se considerarem capazes de acompanhar os seus educandos em todas as áreas disciplinares.

4.3- Conclusões

Tendo em conta a pesquisa por nós efectuada, torna-se possível formular algumas conclusões e considerações acerca do que foi possível apurar, de acordo com os objectivos estabelecidos e já enunciados em capítulos anteriores:

- ⌘ Conhecer a importância que é dada à disciplina de Educação Musical, enquanto disciplina integrante do currículo escolar, para alunos, professores e encarregados de educação;

Através da aplicação de questionários sobre a temática da Educação Musical a alunos, encarregados de educação e professores, ficámos com algumas informações e opiniões acerca do que estes três elementos que integram a comunidade educativa parecem pensar sobre a disciplina. Apesar de lhe ser atribuída importância dentro do currículo escolar e de a música parecer estar muito presente na vida dos inquiridos, o facto de o sistema avaliativo do Ensino Básico “privilegiar” as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, parece remeter a Educação Musical e as outras disciplinas ligadas às Expressões para lugares secundários. Em relação à música fora do currículo escolar, e de acordo com Palheiros (2003), esta tem uma função emocional e social, de acordo

com as relações com o grupo, ao contrário da função mais cognitiva, apresentada pela música dentro do currículo.

Tendo em conta que os três elementos pareciam estar bem informados sobre o papel que a Educação Musical pode desempenhar na escola, ainda parece ser difícil colocar todas as disciplinas em pé de igualdade, numa tentativa de promoção do crescimento e da formação dos alunos.

- Ⓢ Estudar as opiniões e as representações que os três principais intervenientes na comunidade educativa escolar têm acerca da disciplina e qual o valor educativo que os mesmos lhe atribuem;

Os dados resultantes da aplicação dos questionários a estes três grupos pertencentes à comunidade educativa parecem demonstrar que os mesmos revelaram interesse e conhecimento sobre a Educação Musical.

Em relação aos alunos, estes indicaram preferir realizar actividades de carácter prático, apesar de as mesmas não estarem relacionadas com o seu estilo musical preferido. A disciplina tinha, segundo eles, uma importância razoável. Mota (citada por Palheiros, 2007) tem uma opinião que vai de encontro ao que referimos, ao considerar que a escola ignora “o outro lado da vida musical dos alunos” (p.8). De acordo com esta autora, haveria outro tipo de motivação por parte dos alunos se o ensino da música tivesse em conta essas experiências.

No que tem a ver com os encarregados de educação, estes foram da opinião que a Educação Musical, apesar de não ter sido indicada como a disciplina mais importante e de não ser apontada como das mais acompanhadas em casa pelos mesmos, desempenhava algumas funções fundamentais para o desenvolvimento dos alunos, tais como “Conhecimento sobre diferentes estilos de música” e “Conhecimento sobre leitura e escrita musicais”. A música parecia ser também uma área do agrado dos inquiridos, os que tenderam a afirmar que ouviam música regularmente, assinalando também já ter assistido a concertos de música ao vivo.

Em relação aos professores inquiridos, a Educação Musical parecia ser por eles considerada uma disciplina importante, devendo, segundo a maioria deles, ser de frequência obrigatória até ao final do Ensino Básico. Um dos inquiridos referiu inclusivamente que a *“música é essencial para o desenvolvimento intelectual e emocional de uma criança. Deveria fazer parte integrante do currículo desde a pré-escolaridade até ao secundário. É uma mais valia para a promoção cultural do indivíduo, tornando-se fundamental nos aspectos estéticos, emotivos e culturais”* (P20).

Os professores assinalaram também algumas das funções importantes que a disciplina deveria desempenhar na escola, destacando o *“Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação”*.

A música em si, parecia, por outro lado, desempenhar um papel importante na vida dos inquiridos, que indicaram algumas das suas preferências musicais, e referiram, na sua maioria, ouvir música durante algum período de tempo diário (entre uma a duas horas). Os professores inquiridos indicaram também já ter assistido a concertos ao vivo de diferentes estilos musicais.

- ⊕ Confrontar as referidas opiniões e perceber em que pontos se tocam e em que pontos divergem;

No essencial, os elementos dos três grupos inquiridos pareceram dar importância à disciplina de Educação Musical, da mesma maneira que valorizavam todas as disciplinas do currículo, apesar de os professores aparentarem justificar melhor esta afirmação. Um dos professores inquiridos referiu, por exemplo, que a Educação Musical *“cria um contraponto às disciplinas de carácter científico e racional”* (P54) e, *“juntamente com EVT, apela e estimula directamente a criatividade dos alunos”* (P55). No entanto, não podemos deixar de observar o facto de, apesar de realçar a importância da Educação Musical, este inquirido não inclui a Música dentro da área das Ciências, afirmando que ela é um contraponto às disciplinas científicas. Parece-nos que, de alguma forma, faz parte do consenso geral que a Educação Musical é uma disciplina de *“outra secção”* do currículo nacional.

A disciplina, segundo os encarregados de educação e os professores, devia desempenhar funções mais relevantes na escola do que apenas as que se prendem com a realização de festas no final de cada período lectivo. Por outro lado, e como a avaliação é um dos aspectos importantes do sistema de ensino, alunos e encarregados de educação tenderam a colocar as disciplinas das Expressões nos últimos lugares, na lista onde reinaram a Língua Portuguesa e a Matemática.

A maioria dos inquiridos assinalou já ter assistido a concertos ao vivo e, em relação aos estilos musicais preferidos, a selecção pareceu ser muito heterogénea. No entanto, os três grupos de inquiridos aparentaram ter em comum o gosto pela música Rock e Pop. Neste campo, alunos e encarregados de educação pareceram ter gostos musicais semelhantes, como o Kizomba, a Música Africana e o Hip Hop, facto que, em parte, e como já foi salientado anteriormente, pode dever-se aos seus países de origem.

- ⌘ Contribuir para uma tomada de consciência, por parte da comunidade educativa em geral sobre a importância da Educação Musical na formação integral do cidadão e sobre o que nos revela o actual estado do conhecimento nesta temática.

A partir da pesquisa teórica e empírica realizada e da nossa própria experiência, consideramos que este estudo é mais um contributo para uma tomada de consciência sobre a importância da Educação Musical dentro da escola, enquanto disciplina integrante do currículo. A disciplina em particular e a música em geral são áreas cada vez mais alvo de estudos de investigação por parte de vários autores, alguns já referidos neste relatório, existindo, por outro lado, sinais de mudança, em especial na forma como a Educação Musical é encarada pelos alunos e pelos próprios professores da disciplina. Como reafirma Palheiros (2003) os professores estão cada vez mais “conscientes que a educação musical ultrapassa largamente as fronteiras da sala de aula” (p.6) e vai sendo possível a realização de outro tipo de actividades nas escolas, que não a simples aprendizagem da notação musical e da música clássica.

Como nos pudemos aperceber ao longo deste estudo, os professores, por se interessarem pela área e por quererem chegar mais próximo dos interesses dos seus alunos, estão a alterar a sua forma de trabalhar determinados conteúdos e competências e a quererem melhorar a sua formação em determinadas áreas. As exigências são cada vez maiores, havendo a necessidade de alterar metodologias de trabalho e procurar novos materiais

para utilizar, com o intuito de incentivar a motivação dos alunos e de melhorar o seu aproveitamento escolar, contribuindo assim para o seu crescimento.

Este estudo poderá ser também um contributo sobre a importância da Educação Musical enquanto elemento essencial para o desenvolvimento e para o crescimento dos alunos enquanto cidadãos conscientes e críticos, inseridos numa sociedade cada vez mais global, que exige conhecimentos a vários níveis para uma melhor integração e para a obtenção de sucesso, tanto ao nível pessoal como profissional.

4.4- Limitações do estudo

Como acontece noutros projectos de investigação, este estudo apresenta algumas limitações, nomeadamente ao nível do contexto e dos grupos de participantes seleccionados, do instrumento de recolha de dados e da análise feita aos resultados obtidos com o referido instrumento.

- Ao nível do contexto e participantes – foram seleccionados todos os alunos, professores e encarregados de educação do segundo ciclo do Ensino Básico de uma escola do segundo e terceiro ciclo da periferia de Lisboa. O facto de não ter sido possível alargar o âmbito da investigação a outras escolas condiciona decisivamente a possibilidade de generalização dos resultados obtidos a outros contextos. Poderá permitir sim uma melhor caracterização das opiniões e representações dos participantes envolvidos.

- Ao nível do instrumento de recolha de dados – foi utilizado um questionário, com três versões diferenciadas, mas com objectivos similares, envolvendo alunos, professores e encarregados de educação da escola em causa. No que tem a ver com os alunos, o questionário foi aplicado, a todos eles, em contexto de sala de aula. O facto de essa aplicação não se ter verificado na aula da disciplina de Educação Musical pode ter implicado algum “desleixo” nas respostas dadas pelos alunos. Em relação aos encarregados de educação, o facto de o questionário ter sido levado pelos alunos para casa não garante que todos os encarregados de educação o tenham recebido. Por outro lado, algumas questões podem ter ficado por responder por falta de melhores esclarecimentos. No que diz respeito aos professores, o factor tempo e a altura do ano

podem ter afectado o preenchimento do questionário, nomeadamente porque o mesmo foi aplicado próximo da altura de reuniões de avaliação.

- Ao nível da análise feita aos resultados – a mesma pode ter sido influenciada pela perspectiva da investigadora, nomeadamente em relação aos resultados esperados e à selecção feita das respostas abertas dadas pelos professores inquiridos.

4.5- Sugestões para futuras investigações

Daquilo que foi exposto durante este relatório, sobressai a necessidade de se realizarem e desenvolverem futuros estudos em relação à temática exposta, pelo que se sugerem as seguintes investigações:

- ⌘ Apesar de a investigação na área da Educação Musical estar a evoluir, considera-se necessário a realização de outros estudos nesta área, tanto neste como noutros níveis de ensino, como o 3º Ciclo do Ensino Básico. Existem actualmente no país escolas onde a disciplina de Música faz parte do currículo escolar entre o sétimo e o nono ano de escolaridade e seria pertinente investigar como estão a ser desenvolvidas as actividades, que conhecimentos trazem os alunos dos ciclos de ensino anteriores e que recursos existem na escola para o desenvolvimento das aulas e actividades;
- ⌘ Reconhecendo que um estudo desta natureza, onde era importante conhecer as opiniões de três dos elementos da comunidade educativa acerca da Educação Musical, só teria a beneficiar com um maior número de inquiridos, não restrita a apenas uma escola, considera-se pertinente o alargamento deste estudo a outras escolas, com outro tipo de realidades e características. Desta forma, poderá ser possível generalizar algumas conclusões que, com as limitações deste estudo, não puderam ser efectuadas;
- ⌘ Alguma da literatura consultada refere a necessidade de adequar e adaptar os materiais e as técnicas de forma a trazer para a sala de aula a música que os alunos ouvem e/ou fazem fora da escola. Assim, será importante realizar estudos

que testem essa mudança dentro das salas de aula, através da utilização de “outras músicas” e de outras técnicas de ensino;

- ⊕ Por último, seria vantajoso realizar um estudo sobre a importância e o papel das Artes em geral e da Música em particular para a formação do indivíduo enquanto cidadão e pessoa, inserido numa sociedade cada vez mais multicultural e em constante evolução.

A música é uma área que provoca profundas emoções nos seres humanos: é tocada nos casamentos para dar alegria, em filmes de terror e de guerra para induzir medo ou suspense, em casa para provocar felicidade a qual irá gerar descontração, alívio do stress e funciona como forma terapêutica. Como foi salientado em capítulos anteriores, a ligação entre a música, o corpo e a alma pode melhorar a saúde, ao nível físico e mental, nomeadamente através da musicoterapia.

Os benefícios da exposição à música podem ser psicológicos, espirituais ou físicos. Contudo, ainda não existem evidências conclusivas sobre se a exposição a determinado estilo de música provoca determinadas consequências, ou se a realização de determinadas actividades musicais tem realmente efeitos sobre a inteligência, o pensamento criativo, a resolução de problemas, se promove maior auto-estima, maior aptidão para a concentração, comunicação, ou o trabalho em equipa.

Assim, faz sentido, na nossa opinião, potenciar a educação musical e permitir às gerações mais novas o aproveitamento destes grandes “benefícios”.

A exposição das crianças, e de todos os indivíduos, às Artes e à música em particular, só pode ser, dessa forma, vantajosa, porque cria o desafio de dar sentido à vida e um sentimento de uma vida preenchida; é um meio de fazer avançar ideias e ideais. O estudo das artes oferece uma vista sobre outras culturas e fomenta a empatia em relação a outros povos.

BIBLIOGRAFIA

Abeles, H., Hoffer, C. e Klotman, M. (1984). *Foundations of music education*. Nova Iorque: Schirmer Books.

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.

Afonso, T. (2008). *Expectativas como factor de eficácia escolar*. Tese de mestrado em Educação (área de especialização em Formação Pessoal e Social). Universidade da Beira Interior. Departamento de Psicologia e Educação.

Agrupamento de Escolas Professor Agostinho da Silva (2005). *Projecto Educativo - 2005/2008*. Recuperado em 2007, Novembro 20, de http://aepas.net/Microsoft%20Word%20-%20PROJECTO_EDUCATIVO_2005-08_Reformulado.pdf.

Andrade, J. (2006). *Vivência e valorização do património local na educação intercultural: um olhar crítico sobre o projecto Tocá Rufar*. Tese de mestrado em Ciências da Educação (área de especialização em Desenvolvimento Pessoal e Social). Universidade da Beira Interior.

André, M. (2007). *A dimensão afectiva na relação pedagógica: representações dos alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Tese de mestrado em Educação (área de especialização em Teoria e Desenvolvimento Curricular). Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Arends, R.I. (1997). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Azeiteiro, A. e César, M. (2002). *Todos diferentes todos iguais. Actas do ProfMat 2002, Viseu*. Recuperado em 2008, Julho 29, de <http://cie.fc.ul.pt/membrosmcesar/textos%202002Todos%20diferentes.pdf>.

Azevedo, M. (2004). *Teses, relatórios e trabalhos escolares. Sugestões para estruturação da escrita*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barbosa, M. (2005). *Comunidade educativa e participação democrática*. Recuperado em 2007, Novembro 20, de http://www.congressodacidadania.com/con_6_int_mb.html.

Belchior, M. (1999). Educação multicultural e construção de sociedades democráticas. *Escola Moderna*, 6, 21-31. Recuperado em 2008, Julho 28, de http://www.movimentoescolamoderna.pt/textos_referenciacont_teoricostextos_memmargarida_rev6.pdf.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Ben, L. D. e Hentschke, L. (2002). Educação musical escolar: uma investigação a partir de concepções e acções de três professoras de música. *Revista da ABEM*, 7, 49-57. Recuperado em Abril 20, de http://musica.rediris.es/leeme/revista/hentschke.htm#_ftnref1.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Branca, M. (2003). *A escola: comunidade educativa e a formação de novos cidadãos*. Tese de doutoramento em Educação. Universidade da Beira Interior.

Branco, M. (s.d.). *A comunidade educativa*. Recuperado em 2007, Novembro 20, de http://www.ipiageteditora.com/catalogo/detalhes_produto.php?id=2215.

Caetano, L. (Julho/Dezembro 2003). Relação escola e família: uma proposta de parceria. *Revista Intellectus*, 1, 8-16. Recuperado em 2008, Julho 29, de http://www.unopec.com.br/revistaintellectus/_Arquivos/Jul_Dez_03/PDF/Luciana.pdf.

Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Caspurro, H. (Janeiro/Abril 2007). Audição e audição. O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta. *Revista de Educação Musical*, 127, 16-27.

Carone, I. (Agosto 2003). Adorno e a educação musical pelo rádio. *Educação e Sociedade*, 83, vol.4. Recuperado em 2008, Junho 20, de <http://www.scielo.br/pdf/esv24n83a09v2483.pdf>.

Carvalho, E. (2007). *Aprendizagem e satisfação: perspectivas de alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Tese de mestrado em Ciências da Educação (área de especialização em Teoria e Desenvolvimento Curricular). Universidade de Lisboa.

Castro, A. (Janeiro/Março 2000). Uma avaliação sobre a avaliação em educação musical no 2º ciclo do ensino básico. *Educação Musical*, 104, 17-19.

Cothey, A. (1990). *The nature of art*. Londres: Routledge.

Conde, J. (2004). *Contributo para o estudo das opiniões dos professores sobre a introdução das novas tecnologias no ensino da composição musical*. Tese de mestrado em Ciências da Educação (área de especialização em Tecnologias da Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

Cox. J. (1996). *How to build the best questionnaires in the field of education*. California: Corwin Press.

Crato, N. (2006). *O educuês em discurso directo – uma crítica da pedagogia romântica e construtivista*. Lisboa: Gradiva.

Cruz, M. e Oliveira, E. (Julho/Setembro 2001). As artes numa educação cidadã. *Educação Musical*, 110, 4-5.

Cruz, M. e Oliveira, E. (Outubro/Dezembro 2001). As artes numa educação cidadã. Uma questão urgente II. *Educação Musical*, 111,10-11.

Delgado, F., Mealha, O. e Zamfir, F. (2005). *Reconfiguração do contexto comunidade educativa: O Projecto Ria.EDU e a mediação tecnológica*. Livro de Actas do 4º SOPCOM. Recuperado em 2008, Julho 29, de <http://www.bocc.ubi.pt/pag/zanfir-delgado-mealha-reconfiguracao-contexto-comunidade-educativa.pdf>.

Duarte, M. e Mazzotti, T. (Setembro/Dezembro 2006). Representações sociais da música: aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música? *Educação e Sociedade*, 97. Recuperado em 2008, Junho 20, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302006000400010&lng=enpt&nrm=iso&tlng=enpt.

Encarnação, M. (Abril/Junho 2000). As aprendizagens estruturantes para a iniciação ao conhecimento musical: uma proposta de reflexão. *Educação Musical*, 105, 15-17.

Encarnação, M. (Julho/Dezembro 2002). Algumas questões curriculares da Educação Musical no Ensino Básico. *Revista de Educação Musical*, 113-114, 6-10.

Encarnação, M. e Palheiros, G. (Maio/Agosto e Setembro/Dezembro 2007). Música como actividade de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico. *Revista de Educação Musical*, 128 – 129, 27 – 36.

Escovedo, T., Machado, F. e Silveira, D. (s.d.). *Uma análise crítica sobre a aplicação do e-Learning na Educação Musical*. Recuperado em 2008, Junho 20, de http://www.pesquisamusicaufpb.com.br/Masterselearning_edmusical.pdf.

Fadista, L. (2000). *Nós e os sons. A importância da pedagogia musical no desenvolvimento das capacidades linguísticas e auditivas da criança*. Trabalho de fim de curso de Estudos Superiores Especializados de Supervisão Pedagógica. Universidade de Évora. Departamento de Pedagogia e Educação.

- Faria, J. (2003). *A construção social da comunidade educativa: gestão do grupo-turma*. Tese de mestrado em Ciências da Educação (área de Administração Educacional). Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Figueiredo, A. e Vasconcelos, A. (Setembro 2003). A música no ensino básico: por uma prática artística sustentada. *Revista Música Psicologia e Educação*, 4, 13-26.
- Figueiredo, S. (Setembro/Dezembro 2004). Formação continuada em educação musical. *Revista de Educação Musical*, 120, 13-20.
- Frega, A. (Maio 1998). La investigación en las enseñanzas musicales. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 1. Recuperado em 2008, Junho 20, de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/frega.htm>.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed – multiple intelligences for the 21st century*. Nova Iorque: Basic Books.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1997). *O inquérito – teoria e prática*. Oeiras: Editora Celta.
- Giga, I. (2006). *Efeitos da pedagogia musical Ward no desenvolvimento musical e desempenho vocal de crianças do primeiro ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de Évora.
- Gloton, R. e Clero, C. (1973). *A actividade criadora na criança*. São Paulo: Editorial Estampa.
- Godinho, J. (2000). *Audience-listening and audience-performing: a study of the effect of context of on mental representation of music*. Tese de doutoramento apresentada à University of London para obtenção do grau de doutor. Registada na Universidade de Lisboa.

Godinho, J. (2001). Tocar-na-assistência e ouvir-na-assistência: os efeitos do contexto na representação mental da música. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 3, 17 – 30.

Gordon, E. (2000a). *Teoria da aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gordon, E. (2000b). *Teoria da aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hargreaves, D. e Marshall, N. (Novembro 2003). Developing identities in music education. *Music Education Research*, 3 vol.5, 263-274.

Hill, A. e Hill, M. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Jorge, R. e Lobo, A. (11 de Março de 2002). *Improvisações em dó menor. Ensino da música em Portugal não corresponde às expectativas de alunos e professores*. Recuperado em 2006, Abril 20, de <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1729>

Kemp, A. (ed.) (1995). *Introdução à investigação em educação musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Koellreutter, H. (Outubro de 1977). *O ensino da música num mundo modificado*. Recuperado em 2008, Junho 20, de <http://www.latinoamerica-musica.net/ensenanza/koell-ensino-po.html>.

Lamont, A. (Novembro de 2001). *The effects of participating in musical activities*. Texto inédito. Keele: Universidade de Keele, Departamento de Psicologia.

Laucirica, A. (Outubro de 1998). Los métodos cuantitativos en la investigación educativo-musical. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 2. Recuperado em 2008, Junho 23, de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/laucirica.html>.

- Leite, C. (2001). *O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural*. Recuperado em 2008, Julho 31, de www.fpce.up.pt/ciie/pubs/artigos/brasil.doc.
- Lessa, E. (Maio/Agosto 2006). Actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo – ensino da música. *Revista de Educação Musical*, 125, 21-34.
- Madeira, C. (s.d.) *A importância da música durante a gravidez e no pós-natal*. Recuperado em 2007, Novembro 20, de <http://www.bebecomsaude.com/musica-durante-a-gravidez-e-no-pos-natal.html>.
- Martinho, B. (2007). *O insucesso escolar numa escola do 1º ciclo do ensino básico de um contexto sócio-cultural carenciado -Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Algarve.
- Martins, V. e Oliveira, L. (s.d.). *Aprender a teoria musical com o software finale: um estudo de caso no 1º ciclo do ensino básico*. Comunicação apresentada na V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. Recuperado em 2008, Junho 28, de http://srepositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/71491/finale_challenges_07.pdf.
- Mateiro, T. (Janeiro/Abril 2006). O professor de música em formação: analisando a experiência documentada. *Revista de Educação Musical*, 124, 50-60.
- Matos, M. (s.d.). *A comunidade educativa*. Recuperado em 2007, Novembro 20, de <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1194>.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. São Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Miles, M. e Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. (2ªed.). Califórnia: Sage Publications.

Ministério da Educação (Setembro 2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (Setembro 1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Moles, A. (1990). *Arte e computador*. Porto: Edições Afrontamento.

Molina, E. (Maio de 1998). Improvisación y educación musical en España. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 1. Recuperado em 2008, Junho 20, de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/molinaimprov.html>.

Mota, G. (Maio/Agosto e Setembro/Dezembro 2007). A música no 1º ciclo do ensino básico – contributo para uma reflexão acerca do conceito de enriquecimento curricular. *Revista de Educação Musical*, 128 – 129, 16-21.

Naves, F. (Setembro 2007). Música ajuda crianças a falarem melhor. *Diário de Notícias*. Recuperado em 2007, Dezembro 19, de http://dn.sapo.pt/2007/09/25/ciencia/musica_ajuda_crianças_a_falarem_melh.html.

Neno, M. (2001). *La formation des enseignants d'éducation musicale du second cycle de l'enseignement de base au Portugal*. Tese apresentada à Université de Paris IV para obtenção do Diplôme d'études approfondies. Reconhecida habilitação ao nível de mestrado em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa.

Neto, A. J. (s.d.). *Diversidade e cooperação metodológica: um imperativo na investigação educacional*. Lisboa: Projecto Dianóia – Departamento de Educação.

Nicholson-Nelson, K. (1998). *Multiple intelligences*. Nova Iorque: Scholastic Professional Books.

Oliveira, L. Pereira, A. e Santiago, R. (orgs.) (2004). *Investigação em educação: abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira, T. (2005). *Teses e dissertações: recomendações para a elaboração e estruturação de trabalhos científicos*. Lisboa: Editora RH.
- Palheiros, G. (1993). *Educação musical no ensino preparatório. Uma avaliação do currículo*. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical.
- Palheiros, G. (Setembro/Dezembro 2003). Educação musical em diferentes contextos. *Revista de Educação Musical*, 117, 5-18.
- Patrício, M. e Sebastião, L. (2004). *Conhecimento do mundo social e da vida: passos para uma pedagogia da sagesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Paynter, J. (Julho/Setembro 2000). Conceito de música. Como a própria música nos mostra o que deveríamos fazer na educação musical. *Educação Musical*, 106, 4-8.
- Pedro, I. (1999). As famílias na comunidade educativa. *Análise Psicológica*, 1, 111-115.
Recuperado em 2008, Julho 29, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v17n1/v17n1a11.pdf>.
- Pestana, M. e Gageiro, J. (1998). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, E. e Vasconcelos, M. (2007). O processo de socialização no canto coral: um estudo sobre as dimensões pessoal, interpessoal e comunitária. *Musica Hodie*, vol. 7.
Recuperado em 2008, Junho 20, de [http://www.musicahodie.mus.br7_1Musica%20Hodie7-1%20\(PereiraVasconcelos\).pdf](http://www.musicahodie.mus.br7_1Musica%20Hodie7-1%20(PereiraVasconcelos).pdf).
- Pires de Lima, M. (2000). *Inquérito sociológico: problemas de metodologia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramos, R. (2001). *Musicoterapia*. Recuperado em 2007, Novembro 20, de <http://www.euroacessibilidade.com/pdf/op02.pdf>.

Rodrigues, H. (Novembro, 2001a). Música, chocolate para os ouvidos. Elementos para uma reflexão sobre filosofia do Ensino da Música. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 8. Recuperado em 2006, Abril 18, de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodrigues2.htm>.

Rodrigues, H. (Novembro, 2001b). Pequena crónica sobre notas de rodapé na Educação Musical. Reflexões a propósito da teoria da aprendizagem musical. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 8. Recuperado em 2006, Abril 20 de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodrigues.htm>.

Rodrigues, H e Rodrigues, P. (Janeiro/Dezembro 2005). A educação e a música no divã-“nóias”, paranóias, dogmas e paradigmas – seguido de apontamento sobre uma “gota no oceano”. *Revista de Educação Musical*, 121 –123, 61-79.

Santos, B. (1992). *Introdução a uma ciência pós-moderna* (2ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Santos, P. (Maio 2003). *Musicoterapia ou terapia pela música*. Recuperado em 2007, Novembro 20, de <http://edif.blogs.sapo.pt/17740.html>.

Schmidt, K. (Março 2007). *A cura pela música*. Recuperado em 2007, Novembro 20, de http://coursejournal_medicina.blogs.sapo.pt/4673.html.

Silva, G., Azeredo, J. e Pinto, V. (2005). *Análise de um estudo de caso*. Trabalho elaborado no âmbito do Mestrado em Química. Universidade do Porto. Faculdade de Ciências.

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação* (1ºvol.). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação* (3º vol.). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Spanavello, C. (2005). *A Educação Musical nas práticas educativas de professores unidocentes: um estudo com egressos da ufsm*. Recuperado em 2008, Junho 20, de http://biblioteca.universia.net/html_buraverColeccionparamsid8202start200.html.
- Stalhammar, B. (2003). Music teaching and young people's own musical experience. *Music Education Research*, 1, vol.5, 61-68.
- Swanwick, K. (1988). *Music, mind and education*. Oxon: RoutledgeFalmer.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. Oxon: RoutledgeFalmer.
- Swanwick, K. (2000). Ensinar música musicalmente. Música como cultura: o espaço intermédio. *Educação Musical*, 104, 4-11.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, A. (2000a). *O conservatório de música: actores, organização e políticas*. Tese de mestrado em Ciências da Educação (variante em Administração Educacional). Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Vasconcelos, A. (Outubro/Dezembro 2000b). Saberes e competências à procura de outros olhares e sentidos. *Educação Musical*, 107, 4-10.
- Vasconcelos, A. (Janeiro/Abril 2003). Políticas no ensino da música em Portugal nas últimas duas décadas do século XX: contributos para uma análise crítica. *Revista de Educação Musical*, 115, 14-28.
- Vasconcelos, A. (Setembro 2006). *Orientações programáticas do ensino da música no 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical.

Vasconcelos, A. (Maio/Agosto e Setembro/Dezembro 2007). A música no 1º ciclo do ensino básico: o estado, a sociedade, a escola e a criança. *Revista de Educação Musical*, 128-129, 5-15.

Vasconcelos, M. (s.d.). *Musicoterapia*. Recuperado em 2007, Novembro 20, de <http://www.jazzaonorte.com/Musicoterapia/Apresenta.asp>.

Vygotsky, L. (2005). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Webster, P. (Outubro 2001). Repensar o ensino da música no novo século. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 3, 2-16.

Wikipédia (2008). *Musicoterapia*. Recuperado em 2008, Julho 20, de <http://pt.wikipedia.org/wiki/Musicoterapia>.

Willems, E. (1970). *Bases psicológicas da educação musical*. Bienne: Edições Pró-Música.

Yin, R. (2003). *Case study research – design and methods* (3ªed.). California: Sage Publications.

Zenhas, A. (27 de Julho de 2005). *Inteligência musical. Como podem os professores/educadores ajudar os alunos/crianças/jovens no desenvolvimento desta inteligência?* Recuperado em 2006, Julho 20, de http://www.educare.pt/artigo_novo.asp?fich=ESP_20050727_508.

ANEXOS

ANEXO I
Questionário aplicado aos alunos



QUESTIONÁRIO

A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Este questionário tem como objectivo conhecer a opinião dos alunos do 2º ciclo do Ensino Básico sobre a disciplina de Educação Musical e destina-se à realização de um trabalho académico.

Solicitamos, assim, a tua colaboração, através do preenchimento do questionário, com o máximo de sinceridade.

O questionário é anónimo, pelo que não deves escrever qualquer elemento que te identifique.

Agradecemos a tua colaboração e disponibilidade.

1. Idade _____

2. Sexo Feminino Masculino

3. Ano de Escolaridade em que te encontras.

5º ano

6º ano

4. Se estás no 5º ou no 6º ano, indica em que dia da semana e a que horas é que tens a aula de Educação Musical.

Dia _____

Hora _____

5. Quais são as tuas actividades preferidas nas aulas de Educação Musical?

Assinala **uma** ou **mais** opções.

Cantar canções

Tocar Flauta de Bisel

Tocar Xilofones e/ou Metalofones

Escrever Música

Fazer Exercícios do Caderno de Actividades

Outra

Qual? _____

6. Quantas vezes realizas as actividades que escolheste na pergunta anterior?

Sempre

Muitas vezes

Algumas vezes

Poucas vezes

7. Que estilo de música preferes? Assinala apenas **um**.

Rock

Pop

Hip-Hop

Reggae

Kizomba

Tradicional

Popular

Ligeira

Rap

Outro

Qual? _____

8. Quantas vezes ouves, cantas ou tocas músicas **desse estilo** nas aulas de Educação Musical?

- | | |
|---------------|--------------------------|
| Sempre | <input type="checkbox"/> |
| Muitas vezes | <input type="checkbox"/> |
| Algumas vezes | <input type="checkbox"/> |
| Poucas vezes | <input type="checkbox"/> |
| Nunca | <input type="checkbox"/> |

9. Quanto tempo por semana costumás dedicar ao estudo de Educação Musical?

- | | |
|------------------------|--------------------------|
| Duas horas ou mais | <input type="checkbox"/> |
| Entre uma e duas horas | <input type="checkbox"/> |
| Menos de uma hora | <input type="checkbox"/> |
| Nenhum tempo | <input type="checkbox"/> |

10. Como fazes para estudar Educação Musical?

- | | |
|---|--------------------------|
| Ler os apontamentos do caderno | <input type="checkbox"/> |
| Fazer os exercícios do livro ou do caderno de actividades | <input type="checkbox"/> |
| Tocar flauta | <input type="checkbox"/> |
| Cantar canções | <input type="checkbox"/> |
| Outras opções | <input type="checkbox"/> |
| Quais? _____ | |

11. Quanto tempo por semana costumás utilizar para ouvir música?

- | | |
|------------------------|--------------------------|
| Duas horas ou mais | <input type="checkbox"/> |
| Entre uma e duas horas | <input type="checkbox"/> |
| Menos de uma hora | <input type="checkbox"/> |
| Nenhum tempo | <input type="checkbox"/> |

12. Já assististe a algum concerto ao vivo?

- | | |
|-----|--------------------------|
| Sim | <input type="checkbox"/> |
| Não | <input type="checkbox"/> |

Se sim qual? ou quais? _____

13. Qual o grau de importância que atribuis à disciplina de Educação Musical?

Muito importante	<input type="checkbox"/>
Razoavelmente importante	<input type="checkbox"/>
Pouco importante	<input type="checkbox"/>
Nada importante	<input type="checkbox"/>

14. Das disciplinas que estão indicadas em baixo, assinala-as pela ordem de importância que elas têm para ti. Para isso, coloca o número 1 na mais importante e assim sucessivamente até ao número 8, que deverá corresponder à que é a menos importante para ti.

Matemática	<input type="checkbox"/>
Área de Projecto	<input type="checkbox"/>
Inglês	<input type="checkbox"/>
Educação Musical	<input type="checkbox"/>
Língua Portuguesa	<input type="checkbox"/>
Educação Visual e Tecnológica	<input type="checkbox"/>
História e Geografia de Portugal	<input type="checkbox"/>
Ciências da Natureza	<input type="checkbox"/>

Muito obrigada pela tua colaboração!

ANEXO II

Questionário aplicado aos encarregados de educação



QUESTIONÁRIO

A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Este questionário tem como objectivo conhecer a opinião dos Encarregados de Educação dos alunos do 2º ciclo do Ensino Básico sobre a disciplina de Educação Musical e destina-se à realização de um trabalho académico.

Solicitamos, para isso, a sua importante colaboração, através do preenchimento do questionário, com o máximo de sinceridade.

O questionário é anónimo, pelo que não deve escrever qualquer elemento que o(a) identifique.

Agradecemos a sua colaboração e disponibilidade.

1. Idade _____

2. Sexo Feminino Masculino

3. Habilitações Literárias

4º ano (ou antiga 4ª classe)

6º ano

9º ano

12º ano

Bacharelato

Licenciatura

Outra

Qual? _____

4. Indique, por favor, a sua profissão. No caso de estar desempregado(a), refira a última profissão.

Empregado – Profissão: _____

Desempregado – Última profissão exercida: _____

5. Indique, agora, por favor, o número de educandos seus que estão em idade escolar, bem como a respectiva idade e o ano de escolaridade que frequentam.

Número de Educandos _____

Idade dos Educandos	Ano de Escolaridade que frequentam

6. Com que frequência costuma acompanhar o seu educando no estudo ou na realização dos trabalhos de casa?

Todos os dias

Duas vezes por semana

Uma vez por semana

Só ao fim de semana

Outra

Qual? _____

Não acompanha

7. Quando acompanha o seu educando, costuma fazê-lo em todas as disciplinas?

Sim

Não

Se respondeu Não, justifique a sua opção, assinalando com um x uma das quadriculas.

Não há tempo para trabalhar todas as disciplinas

Algumas disciplinas não necessitam de trabalho em casa

Não me sinto com conhecimentos suficientes para trabalhar todas as

disciplinas

Outra razão

Qual? _____

8. Indique, por favor, das disciplinas abaixo indicadas, aquela, ou aquelas, que **não** trabalha com o seu educando em casa.

Ciências da Natureza	<input type="checkbox"/>
Educação Física	<input type="checkbox"/>
Inglês	<input type="checkbox"/>
Área de Projecto	<input type="checkbox"/>
Língua Portuguesa	<input type="checkbox"/>
Educação Musical	<input type="checkbox"/>
Educação Visual e Tecnológica	<input type="checkbox"/>
História e Geografia de Portugal	<input type="checkbox"/>
Matemática	<input type="checkbox"/>

9. Com que frequência costuma ouvir o seu educando a tocar instrumentos musicais (flauta de bisel, por exemplo) ou a cantar, em casa?

Todos os dias	<input type="checkbox"/>
Duas vezes por semana	<input type="checkbox"/>
Uma vez por semana	<input type="checkbox"/>
Ao fim de semana	<input type="checkbox"/>
Outra	<input type="checkbox"/>
Quanto? _____	
Nunca	<input type="checkbox"/>

10. Costuma ouvir música em casa?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

Se respondeu sim indique o(s) seu(s) estilo(s) musical(is) preferido(s) e quanto tempo por semana utiliza para ouvir música.

Estilo musical preferido _____

Tempo utilizado para ouvir música _____

11. Já assistiu a algum concerto ao vivo?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

Se respondeu sim, indique os concertos a que assistiu no último ano civil. _____

12. Assinale, por favor, quais são, na sua opinião, as funções atribuídas à Educação Musical na escola?

Realização de momentos musicais, festas e concertos	<input type="checkbox"/>
Aula de “descontracção” para os alunos	<input type="checkbox"/>
Produção de espectáculos	<input type="checkbox"/>
Conhecimento sobre diferentes estilos de música	<input type="checkbox"/>
Domínio de práticas vocais e instrumentais diferenciadas	<input type="checkbox"/>
Conhecimento sobre leitura e escrita musicais	<input type="checkbox"/>
Apreciação, discriminação e sensibilidade sonora e musical crítica	<input type="checkbox"/>
Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação	<input type="checkbox"/>
Desenvolvimento da criatividade	<input type="checkbox"/>
Nenhuma função específica	<input type="checkbox"/>
Outra	<input type="checkbox"/>
Qual? _____	

13. Das disciplinas que estão escritas em baixo, enumere-as pela ordem de importância que lhes atribui para a formação do seu educando. Coloque, para isso, o número 1 na mais importante e assim sucessivamente até ao número 8, que deverá corresponder àquela que é a considerada menos importante.

Matemática	<input type="checkbox"/>
Área de Projecto	<input type="checkbox"/>
Inglês	<input type="checkbox"/>
Educação Musical	<input type="checkbox"/>
Língua Portuguesa	<input type="checkbox"/>
Educação Visual e Tecnológica	<input type="checkbox"/>
História e Geografia de Portugal	<input type="checkbox"/>
Ciências da Natureza	<input type="checkbox"/>

Muito obrigada pela sua colaboração!

ANEXO III
Questionário aplicado aos professores



QUESTIONÁRIO

A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Este inquérito tem como objectivo auscultar os professores do 2.º ciclo do Ensino Básico desta escola sobre a importância da disciplina de Educação Musical e destina-se à realização de um trabalho académico.

Solicitamos, para isso, a sua importante colaboração, através do preenchimento do questionário, com o máximo de sinceridade.

O questionário é anónimo, pelo que não deve colocar qualquer elemento que a(o) identifique.

Agradecemos a sua colaboração e disponibilidade.

1. Idade _____

2. Sexo Feminino Masculino

3. Situação Profissional

Professor do Quadro de Escola

Professor do Quadro de Zona Pedagógica

Professor Contratado

4. Funções exercidas na escola no presente ano lectivo

Director de Turma

Coordenador de Departamento

Elemento do Órgão de Gestão

Outra

Nenhuma

Qual? _____

Ano(s) que lecciona _____

5. Anos de serviço (no final do presente ano lectivo) _____

6. Formação Inicial

Bacharelato (ou equiparado)

Licenciatura (ou equiparado)

Outro

7. Formação Acrescida

C.E.S.E.

Profissionalização em Serviço

Pós-Graduação

Mestrado

Doutoramento

Qual? _____

8. Disciplina(s) e/ou Área(s) Curriculare(s) que lecciona, no presente ano lectivo.

9. No caso de exercer a função de Director(a) de Turma, insiste com os alunos para que sejam trabalhadas todas as disciplinas de igual modo, tanto na escola como em casa? *Se não exerce esta função passe para a questão número 10 (dez).*

Sim

Não

Justifique a sua opção _____

10. Considera que a disciplina de Educação Musical deve ser de frequência obrigatória ou optativa no Currículo Nacional do Ensino Básico?

Sempre obrigatória

Sempre optativa

Obrigatória apenas no 2º ciclo e optativa no 3º ciclo

Justifique a sua opção.

11. Assinale, por favor, quais são, na sua opinião, as funções atribuídas à Educação Musical na escola?

Realização de momentos musicais, festas e concertos

Aula de “descontracção” para os alunos

Produção de Espectáculos

Conhecimento sobre diferentes estilos de música

Domínio de práticas vocais e instrumentais diferenciadas

Conhecimentos sobre leitura e escrita musicais

Apreciação, discriminação e sensibilidade sonora e musical crítica

Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação

Desenvolvimento da criatividade

Nenhuma função específica

Outra

Qual? _____

Justifique a sua opção.

12. Na sua opinião, qual o grau de importância que atribui à disciplina de Educação Musical no seio do Currículo Nacional do Ensino Básico?

Muito importante

Razoavelmente importante

Pouco importante

Nada importante

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Justifique a sua opção _____

13. Costuma ouvir música em casa?

Sim

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Não

Se respondeu sim, indique o estilo de música que ouve com mais frequência e quanto tempo por semana utiliza para ouvir música.

Estilo de música preferido _____

Tempo utilizado para ouvir música:

Duas horas ou mais

Entre uma e duas horas

Menos de uma hora

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

14. Já alguma vez assistiu a concertos ao vivo?

Sim

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Não

Se respondeu sim, indique os concertos a que assistiu no último ano civil _____

Agradecemos a sua colaboração!

ANEXO IV

Pedido de autorização ao Conselho Executivo para aplicação dos questionários

Exma. Senhora Presidente do Conselho Executivo da Escola E.B. 2,3 Professor Agostinho da Silva:

Eu, Joana da Silva Cristóvão, professora contratada do grupo de Educação Musical (código 250), venho por este meio solicitar autorização para implementar o meu projecto de investigação no âmbito do Mestrado em Educação – variante de Supervisão Pedagógica que estou a frequentar na Universidade de Évora – Departamento de Pedagogia e Educação, sob a orientação da Doutora Idalete Giga.

O pedido de autorização é feito pela segunda vez, na medida em que no ano lectivo passado não houve possibilidade de o implementar. Era, e é meu objectivo, a aplicação de questionários aos alunos, Encarregados de Educação e professores do 2º Ciclo desta escola sobre a temática da importância que a comunidade educativa (alunos, encarregados de educação e professores) reconhece à disciplina de Educação Musical.

Assim, em anexo a este pedido irá o pedido realizado no ano lectivo transacto, bem como um exemplar dos questionários a implementar aos diferentes elementos. aguardo autorização para a implementação deste projecto de forma a aplicar os questionários o mais brevemente possível.

Pede deferimento

Casal de Cambra, 25 de Outubro de 2007

ANEXO V

**Pedido de autorização aos encarregados de educação para
aplicação do questionário aos alunos**

ESCOLA BÁSICA 2,3 PROFESSOR AGOSTINHO DA SILVA
AOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Eu, Joana da Silva Cristóvão, professora de Educação Musical nesta escola e aluna do Mestrado em Educação – variante Supervisão Pedagógica na Universidade de Évora, encontro-me neste momento a realizar a dissertação no âmbito da disciplina de Educação Musical.

Este processo de investigação procura saber qual a importância que os alunos atribuem a esta disciplina. Os alunos serão convidados a colaborar através do preenchimento de um questionário. O mesmo será aplicado na aula de Formação Cívica.

Para que os questionários sejam aplicados e preenchidos é necessária a autorização do encarregado de educação do aluno.

Assim, agradeço que tome conhecimento e que assinale com uma cruz no quadrado que corresponde à sua opinião (autorizo ou não autorizo).

Obrigada pela sua colaboração.

Joana Cristóvão

Aluna do Mestrado em Supervisão Pedagógica na Universidade de Évora

Assinatura do Encarregado de Educação

Tomei conhecimento: _____

Nome do aluno _____

Turma _____ número _____

Autorizo

Não Autorizo

ANEXO VI

Pedido de colaboração aos encarregados de educação

ESCOLA BÁSICA 2,3 PROFESSOR AGOSTINHO DA SILVA

Exmo. Senhor Encarregado de Educação:

Eu, Joana da Silva Cristóvão, professora de Educação Musical desta escola, encontro-me a desenvolver um processo de investigação na área da Educação Musical., no âmbito do Mestrado em Educação – variante Supervisão Pedagógica na Universidade de Évora.

Este processo de investigação procura saber qual a importância que os elementos da comunidade educativa (alunos, encarregados de educação e professores) atribuem à disciplina de Educação Musical

Assim, solicito a sua colaboração no preenchimento do questionário que lhe envio em anexo através do seu educando.

Obrigada pela sua colaboração.

Joana Cristóvão

Aluna do Mestrado em Supervisão Pedagógica na Universidade de Évora

ANEXO VII

**Tratamento das respostas dadas pelos professores nas questões
abertas**

Tratamento das respostas dadas pelos professores inquiridos nas questões abertas

Questão número 9 - No caso de exercer a função de Director(a) de Turma, insiste com os alunos para que sejam trabalhadas todas as disciplinas de igual modo, tanto na escola como em casa?

Não	<i>Que se trabalhem as disciplinas que têm continuidade no 3º Ciclo. (P1)</i>
	<i>Não porque o trabalho é desenvolvido nas aulas, dadas as características dos alunos. (P2)</i>
Sim	<i>Considero que qualquer disciplina que faça parte do currículo tem a mesma importância; contribui para o desenvolvimento equilibrado e harmonioso dos alunos. (P3)</i>
	<i>Incentivo é fundamental para o envolvimento e sucesso educativo dos alunos. (P4)</i>
	<i>Estudo em casa e a atenção dada a cada disciplina deve ser igual. Não há disciplinas mais importantes que outras. (P5)</i>
	<i>Reforço que os alunos devem ter tpc's a todas as disciplinas. (P6)</i>
	<i>Todas são importantes, independentemente dos gostos dos alunos. (P7)</i>
	<i>Transdisciplinaridade inerente ao 5º e 6º anos. (P8)</i>
	<i>Todas as disciplinas têm a mesma importância na formação/educação de uma criança. (P9)</i>
	<i>Desde cedo, os alunos devem ter uma educação abrangente e perceber que todas as áreas são importantes no seu desenvolvimento. (P10)</i>
	<i>Importante valorizar todas as áreas do saber, a formação passa por todas as aprendizagens. (P11)</i>

Questão número 10 - Considera que a disciplina de Educação Musical deve ser de frequência obrigatória ou optativa no Currículo Nacional do Ensino Básico? Justifique a sua opção.

Sempre obrigatória	<i>Acho importante, desde os primeiros anos de escolaridade, educar a sensibilidade sonora e musical; contactar/conhecer diferentes instrumentos musicais; sensibilizar para os diferentes sons que produzem para que os possam identificar/distinguir, só assim poderão vir a apreciar verdadeiramente a musica, ter a sua própria cultura musical – as suas preferências musicais. (P12)</i>
	<i>Promove a literacia cultural do aluno e contribui para o desenvolvimento da sua comunicação/expressão. (P13)</i>
	<i>Considero que a formação musical é tão importante como qualquer outra das áreas. (P14)</i>

	<i>Completa a formação do aluno. (P15)</i>
	<i>Porque é importante para a formação dos alunos. (P16)</i>
	<i>Juntamente com as outras áreas científicas, a música é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo e integração do mesmo na cultura da sociedade. (P17)</i>
	<i>Considero que é uma disciplina bastante importante ao nível da expressão e da comunicação. (P18)</i>
	<i>A música proporciona um desenvolvimento mais harmonioso da personalidade; praticar um instrumento musical faz desenvolver hábitos de trabalho e de cumprimento de regras, assim como de colaboração com os outros. (P19)</i>
	<i>A música é essencial para o desenvolvimento intelectual e emocional de uma criança. Deveria fazer parte integrante do currículo desde a pré-escolaridade até ao secundário. É uma mais valia para a promoção cultural do indivíduo, tornando-se fundamental nos aspectos estéticos, emotivos e culturais. (P20)</i>
	<i>É importante estimular sentidos e outras formas de aprendizagem. (P21)</i>
	<i>A importância da música na vida humana é inegável, pelo que o desenvolvimento de aptidões musicais deveria ser contemplado em ambos os ciclos de ensino, como forma de fomentar conhecimentos de cultura geral, mas também fazer desabrochar competências de compreensão, criatividade. (P22)</i>
	<i>Acho que esta disciplina desenvolve competências muito importantes para o desenvolvimento integral do aluno, para além de o sensibilizar para a cultura musical. (P23)</i>
	<i>A música faz parte da vida do ser humano... está no dia-a-dia e como tal esta disciplina só enriquece a cultura musical que está dentro de cada jovem. (P24)</i>
	<i>Não tem sentido ser a única expressão que não tem continuidade no 3º ciclo. (P25)</i>
	<i>Porque contribui para a formação auditiva e cultural de todos os alunos em todas as faixas de idade. (P26)</i>
	<i>Trata-se de uma disciplina muito específica e solicita uma presença e um comportamento que pode ajudar todas as outras disciplinas. (P27)</i>
	<i>Esta disciplina permite que o aluno adquira ou desenvolva maior sensibilidade. (P28)</i>
	<i>Deve ser sempre obrigatória porque é fundamental numa educação integrada e promotora do bem-estar social de cidadãos em formação. (P29)</i>
	<i>Penso que há uma lacuna no 3º ciclo e é a possibilidade de todos os alunos terem acesso à aprendizagem da música. Hoje em dia só acontece se houver a possibilidade de os inscrever numa escola de música extra-curricular e nem toda a gente tem possibilidade. (P30)</i>
	<i>Educação Musical é a disciplina onde se educa a sensibilidade e o gosto musical, onde se aplicam os conhecimentos de matemática, línguas e culturas, história e arte; onde se despertam consciências para a diversidade, para a comunicação universal, para as artes, para a cultura em geral, e para o prazer. (P31)</i>

	<i>A música é uma forma de expressão e cultura. Quanto melhor e mais profundamente conhecermos formas de cultura, melhor nos saberemos expressar. (P32)</i>
Obrigatória no 2º Ciclo e optativa no 3º Ciclo	<i>Serve para desenvolver alguns conhecimentos musicais, desenvolve as capacidades de concentração e saber ouvir, e a motricidade fina numa fase de desenvolvimento. Numa fase posterior, em que os interesses são mais diversificados, e também os gostos, e a fase de desenvolvimento é diferente, não se justifica o carácter obrigatório. (P33)</i>
	<i>Para ter umas noções básicas. (P34)</i>
	<i>Penso que a Educação Musical é essencial no 1º e 2º ciclo para apreciação e sensibilidade sonora, bem como para o domínio de práticas vocais e o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação. No 3º ciclo a Educação Musical deve ser optativa porque a oferta é mais diversificada, atendendo a um melhor conhecimento pessoal (apetências, capacidades e competências) por parte dos alunos. (P35)</i>
	<i>Dado que os alunos do 2º ciclo têm idades entre os 10 e os 13 anos, esta disciplina torna-se útil na medida em que os alunos podem desenvolver e aperfeiçoar a voz assim como a sua capacidade de expressão e comunicação. Sendo a música uma forma de arte, fará todo o sentido que esta disciplina seja optativa no 3º ciclo. (P36)</i>
	<i>É necessário ter-se uma formação básica nesta disciplina, para que os alunos descubram a sua apetência mais especializada pela mesma. A partir do 3º ciclo, já entra na formação especializada. (P37)</i>
	<i>A Educação Musical é importante mas a partir de determinado nível os alunos devem poder optar por disciplinas que lhes interessem/sejam úteis no futuro académico ou profissional. (P38)</i>
	<i>Obrigatório no 2º ciclo porque promove o desenvolvimento integral dos alunos e optativo no 3º ciclo, porque permite um aprofundamento desta área por parte dos alunos. (P39)</i>

Questão número 11 - Assinale, por favor, quais são, na sua opinião, as funções atribuídas à Educação Musical na escola? Justifique a sua opção.

<i>Em meu entender, a Educação Musical deve permitir o desenvolvimento de competências básicas na área da Música, suscitando nos alunos o gosto por esta área da cultura. (P40)</i>
<i>Porque considero mais importante nestas idades a aquisição de saberes do que a produção de espectáculos. (P41)</i>
<i>Embora a realização de espectáculos, concertos, entre outros, seja muito importante, o fundamental é integrar os alunos numa cultura musical vasta, dando-lhes as competências necessárias para tal. (P42)</i>
<i>Acho que as escolas não "aproveitaram" bem as qualidades da Educação Musical e ainda dão muito relevo apenas à realização de momentos musicais. Quando no fundo poderia ter um papel mais desenvolvido nas capacidades de expressão, comunicação, criatividade. (P43)</i>

<i>Trata-se de uma disciplina muito completa; desenvolve nos alunos, de forma harmoniosa, várias competências. (P44)</i>
<i>Não sei se são estas as funções atribuídas à Educação Musical nesta escola, mas para mim, antes de mais, esta disciplina deveria desenvolver nos alunos a capacidade de expressão e comunicação através da música. (P45)</i>
<i>Esta minha opção resulta do facto de ouvir os alunos a falarem entre si e dos colegas da disciplina quando propõem a realização de eventos ligados à Educação Musical. (P46)</i>
<i>Na realidade, muitas vezes a função atribuída a esta disciplina é a realização de festas, quando é mais importante o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade e expressão dos alunos. (P47)</i>
<i>Acho muito importante o desenvolvimento da sensibilidade sonora e o conhecimento sobre diferentes estilos de música, que ajudam a criatividade; os momentos musicais poderão funcionar já como momentos de descontração. (P48)</i>
<i>Porque são competências fundamentais que dificilmente se desenvolvem através de outras disciplinas. (P49)</i>
<i>Fundamentalmente porque são funções que pressupõem a descoberta da música que poderão ter ou não continuidade. (P50)</i>

Questão número 13 - Na sua opinião, qual o grau de importância que atribui à disciplina de Educação Musical no seio do Currículo Nacional do Ensino Básico? Justifique a sua opção.

Muito Importante	<i>Desenvolvimento integral dos alunos. (P51)</i>
	<i>Tão importante como qualquer outra. Desenvolve competências que não são desenvolvidas por outras disciplinas, desenvolve competências de criatividade, saber ouvir, expressar “emoções”, capacidade rítmica, etc (competências artísticas). (P52)</i>
	<i>Para além de desenvolver o sentido estético e de criar o “gosto” pela música, esta disciplina desenvolve outras competências como a concentração, entre outras. (P53)</i>
	<i>Porque cria um contraponto às disciplinas de carácter científico e racional. (P54)</i>
	<i>Juntamente com a área de EVT, apela e estimula directamente a criatividade dos alunos. (P55)</i>
	<i>Tal como qualquer outra área das expressões, é importante para o desenvolvimento da capacidade crítica assim como de expressão e comunicação. (P56)</i>
	<i>Desenvolve a literacia cultural do aluno. (P57)</i>
	<i>É essencial no desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação. (P58)</i>
<i>Efectivamente não é dada à disciplina de Educação Musical a importância que</i>	

	<i>deveria ter no currículo obrigatório. Esta disciplina deveria fazer parte integrante e obrigatória desde o pré-escolar. Contribui para o desenvolvimento intelectual e emotivo. (P59)</i>
	<i>Educação Musical é um motor para o desenvolvimento cognitivo e sensorial. Através da música, os alunos adquirem uma maior sensibilidade para o que os rodeia, visionando o ambiente circundante com maior perspicácia e autonomia. (P60)</i>
	<i>Esta disciplina ensina a saber sobre a especificidade da mesma e também a aprender a gostar de música em todas as suas expressões. (P61)</i>
	<i>O desenvolvimento e aprofundamento de competências contribuirá para a formação de um cidadão mais consciente. (P62)</i>
	<i>Os alunos ao terem acesso a diferentes áreas de saber melhoram as suas perspectivas e horizontes. (P63)</i>
Razoavelmente Importante	<i>Considero-a uma disciplina de importância igual às restantes, isto é, são todas muito importantes. (P64)</i>
	<i>Têm de ter todas a sua parte de importância, para que o aluno se desenvolva nas diferentes vertentes, mas como um todo. (P65)</i>
	<i>Por não ser uma disciplina em que os conteúdos sejam fundamentais para progredir ao longo da vida, mas sim porque o saber “não ocupa espaço” e a música é sem dúvida uma área que contribui para a formação do indivíduo. (P66)</i>
	<i>Todas as disciplinas têm a sua importância, mas a de Educação Musical pode desenvolver competências que podem ajudar na obtenção e desenvolvimento de outras competências em outras disciplinas. (P67)</i>
	<i>Todos os saberes são importantes e desenvolver capacidades e competências que também são úteis a outros conhecimentos e enriquecem o conhecimento pessoal. (P68)</i>
	<i>Penso que é importante para o desenvolvimento psico-motor da criança. (P69)</i>
	<i>Deveria ser muito importante mas, uma vez que não há continuidade no 3º Ciclo, “conformada”, atribuo menos importância. (P70)</i>
Pouco Importante	<i>Porque não lhe é atribuída muita importância. (P71)</i>