



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

PROJECTOS ARTÍSTICO-MUSICAIS

O CONTRIBUTO DO ENSINO NÃO FORMAL PARA O DESEMPENHO
ACADÉMICO E PARA A CONSOLIDAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS MUSICAIS
NO SEGUNDO CICLO DO ENSINO BÁSICO

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa

para obtenção do grau de Doutor em Música

por

Márcia Lopes de Moura

ESCOLA DAS ARTES

Dezembro de 2012



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

PROJECTOS ARTÍSTICO-MUSICAIS

O CONTRIBUTO DO ENSINO NÃO FORMAL PARA O DESEMPENHO
ACADÉMICO E PARA A CONSOLIDAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS MUSICAIS
NO SEGUNDO CICLO DO ENSINO BÁSICO

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Música

Por Márcia Lopes de Moura

Sob orientação de Professora Doutora Daniela Coimbra e co-orientação de
Professor Doutor José Paulo Antunes

ESCOLA DAS ARTES

Dezembro de 2012

A redação desta dissertação não obedece às normas do
Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990.

Ao António e à Beatriz

Agradecimentos

Um trabalho académico desta natureza exige não apenas esforço pessoal mas também persistência e um conjunto de redes de natureza profissional, social e familiar necessários para suportar um percurso tão moroso, às vezes, solitário, mas desafiante. Nesta fase, quando revejo a trajectória que foi encetada, observo que, mais do que os horizontes científicos que tentei desbravar aprofundei amizades e contactos socioprofissionais que não posso deixar de reconhecer.

Desta forma, e em primeiro lugar, quero agradecer à Professora Doutora Daniela Coimbra pela presença e carinho demonstrados desde o início deste trabalho. Quero reconhecer o seu profissionalismo e competência científica pelos quais nutro a mais profunda admiração e que traduzidos nas discussões e debates das várias opções de investigação se mostraram inestimáveis na concretização deste projecto. Os seus incentivos e conselhos foram motivadores no esforço de superação que tentei realizar para responder às suas expectativas.

Ao Professor Doutor José Paulo Antunes pelas reflexões e sugestões que serviram para enriquecer este trabalho.

À Universidade Católica Portuguesa e ao Centro Regional do Porto pela oportunidade da frequência deste curso e pelos recursos humanos e materiais disponibilizados.

A todas as Escolas, na figura dos seus Directores, pelas facilidades concedidas e a todos os Professores e Alunos que participaram neste estudo, pela sua atenção, colaboração e disponibilidade na recolha de dados.

Às amigas, em especial à Ana Seixas, colega de doutoramento, pela cumplicidade e por todos os desafios profissionais e académicos partilhados desde longos anos. À Marta Martins, uma nota especial de apreço, pela disponibilidade e colaboração nas correcções, formatação e análise estatística, pelo incentivo e por todos os momentos vividos ao longo deste processo. À Eduarda Rocha pelas gravações e pelo apoio no trabalho da escola. À Otília Cancela pela revisão do texto.

À minha família por todo o carinho partilhado, em especial ao António e à Beatriz, pelos incentivos e por todo o amor e compreensão demonstrados ao longo desta caminhada.

A todos o meu profundo agradecimento.

Siglas

ACC – Atividades de Complemento Curricular

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AEXC – Atividades Extracurriculares

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

DR – Diário da República

EACEA - Educação Artística e Cultural nas Escolas da Europa

ESE – Estatuto Sócio Económico

EB – Escola Básica

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

PDACC – Professores Dinamizadores de Atividades de Complemento Curricular

PDAE – Professores Dinamizadores com Alunos no Estudo

PDC – Professores Dinamizadores de Clubes

PISA - Programa Internacional de Avaliação dos Alunos

QI – Quociente de Inteligência

RSE - Reforma do Sistema Educativo

TEIP – Território de Intervenção Prioritária

WISC-III – Escala Wechsler de Inteligência para Crianças-III

Glossário

Actividades de Complemento Curricular – Esta nomenclatura aparece pela primeira vez na Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei nº 48/86 de 14 de Outubro) para referir as actividades que ocorrem dentro da escola, fora do horário escolar, para ocupação dos tempos livres dos alunos e são de carácter lúdico, desportivo, artístico e que complementam o currículo.

Actividades de Enriquecimento Curricular – Esta denominação aparece no Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, artº 9º, e refere-se às actividades de natureza facultativa, de carácter desportivo, artístico, científico, tecnológico ou de voluntariado, que fazem parte do Projecto Educativo do estabelecimento de ensino e que servem de ligação da escola com o meio.

Actividades Extracurriculares - Terminologia usada em vários estudos, nacionais e internacionais, para referir as actividades que ocorrem fora do horário lectivo, quer dentro quer fora da escola, de carácter desportivo, artístico, científico, académico, de voluntariado, entre outras.

Resumo

Desde as últimas décadas do século XX, têm vindo a ser estudados os benefícios do envolvimento quer em actividades extracurriculares quer em actividades relacionadas com música, no desempenho académico dos jovens. É objectivo deste estudo cooperar no sentido de se analisarem os contributos da participação em projectos artísticos e musicais – clubes de música – para o desempenho académico de alunos que frequentam o segundo ciclo do ensino básico.

Para o efeito, desenvolvemos um estudo com 379 alunos, provenientes de seis escolas básicas do Norte Litoral de Portugal, durante o ano lectivo de 2009-2010. A população amostral foi dividida em dois grupos: o grupo experimental, constituído por 77 alunos que frequentavam o clube de música, e o grupo de controlo constituído por 302 que não frequentavam.

Os instrumentos de recolha de dados consistiram num inquérito por questionário e na administração de dois testes de Educação Musical (um no início e outro no final do ano lectivo) desenhados para o efeito desta investigação. Foram ainda considerados os dados relativos às avaliações escolares de todos os elementos da população amostral. Para a análise de dados recorreremos a uma análise descritiva e correlacional. Foi ainda feito o controlo das variáveis género, ano de escolaridade, escola e apoio parental.

Os resultados apontam para uma relação positiva entre a frequência de actividades extracurriculares, a frequência do clube de música e o desempenho académico dos alunos. Foi ainda detectada uma relação positiva entre a frequência de clube de música e o desenvolvimento de competências musicais. Uma outra conclusão advinda deste estudo foi que os alunos incluídos na nossa amostra têm uma visão positiva da escola, independentemente de participarem ou não no clube de música. Constata-se, no entanto, que os alunos com esta visão existem em maior número no grupo experimental do que no grupo controlo. Por fim traçamos o perfil dos alunos do clube de música e o perfil dos Professores de Educação Musical dinamizadores de Clubes.

Defendemos que a Educação Musical deve ser uma disciplina que integre o currículo do ensino básico (primeiro, segundo e terceiro ciclos) e que se afirme como uma Actividade de Complemento Curricular presente nas escolas básicas, pela sua contribuição significativa para a formação integral do indivíduo.

Abstract

In the last decades of the twentieth century there have been a great number of studies analysing the benefits that the involvement of young people both in extracurricular activities and music, have in their academic achievement. The aim of this study was to offer a better knowledge of the benefits that the participation in artistic and musical projects - music clubs - have in the academic results of middle school students.

For this purpose, in the school year 2009-2010, we developed a study with 379 students from six middle schools in the Northwest Coast of Portugal. The sample was divided into two groups: the experimental group with a total of 77 students who attended the music club and a control group of 302 students who did not.

The instruments of data collection consisted of a questionnaire and a implementation of two music tests (one at the beginning and another at the end of the school year) designed for the purpose of this investigation. We also collected data from the final evaluations of the first and third terms. For data analysis we used descriptive and correlational analysis. The variables gender, school grade, school and parental support were controlled.

The results indicated a positive correlation between the attendance of extracurricular activities and music clubs and the academic achievement of students. It was also detected a positive correlation between the attendance of music clubs and the development of musical skills. Another conclusion brought by this study was that, in general, middle school students have a positive view of school, whether or not participating in music clubs, though students who share this view were mainly in the experimental group than in the control group. Finally we drew the profile of the students of the music club and the profile of music teachers that developed extracurricular activities in school.

We argue that Music Education should be a subject integrated in the core curriculum of basic education (first, second and third cycles) as well as an extracurricular activity making a valuable contribution to the whole formation of the individual.

Índice

| | |
|--|-----------|
| Introdução | 23 |
| Relevância do estudo..... | 26 |
| Formulação do problema..... | 27 |
| Parte I - Enquadramento Teórico..... | 30 |
| Capítulo I - O Sistema Educativo Português..... | 31 |
| 1. Educação <i>versus</i> Ensino | 32 |
| 2. Resenha histórica do Ensino Básico e Secundário em Portugal – <i>desde a formação de Portugal à actualidade</i> | 33 |
| 3. O Sistema Educativo Português..... | 42 |
| 3.1 Ensino Básico | 43 |
| Capítulo II - A Disciplina de Educação Musical no Currículo do Ensino Básico..... | 46 |
| 1. O valor da Música | 47 |
| 2. Contexto Sociocultural | 48 |
| 3. A Disciplina de Educação Musical após a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986)..... | 52 |
| 4. A Disciplina de Educação Musical após a implementação do Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro | 58 |
| 5. O Programa e o Currículo da Educação Musical no 2º CEB | 62 |
| 6. Benefícios do Envolvimento em Actividades Musicais..... | 70 |
| Capítulo III - As Actividades Extracurriculares..... | 84 |
| 1. Curricular <i>versus</i> Extracurricular | 85 |
| 2. Actividades de Complemento Curricular..... | 87 |
| 3. A Escola Cultural | 89 |
| 4. Formal <i>versus</i> Não Formal | 92 |
| 5. Os Clubes de Música..... | 101 |
| 6. Benefícios do Envolvimento em Actividades Extracurriculares | 107 |

| | |
|---|------------|
| Parte II - Estudo Empírico | 122 |
| Capítulo IV - Metodologia | 123 |
| 1. Objectivo e hipóteses em estudo..... | 124 |
| 2. O método quasi-experimental..... | 125 |
| 3. Validade e Fiabilidade | 126 |
| 4. Universo: As Escolas..... | 127 |
| 4.1 Escola Alfa | 128 |
| 4.2 Escola Beta..... | 129 |
| 4.3 Escola Omega..... | 131 |
| 4.4 Escola Delta | 132 |
| 4.5 Escola Gamma..... | 133 |
| 4.6 Escola Sigma | 134 |
| 5. População amostral..... | 136 |
| 6. Instrumentos de recolha de dados..... | 137 |
| 6.1 Os Inquéritos por questionário..... | 137 |
| 6.1.1 O Inquérito por questionário aos professores..... | 138 |
| 6.1.2 O inquérito por questionário aos alunos | 139 |
| 6.2 Os Testes de Avaliação de Competências Musicais | 139 |
| 6.2.1 Testes - Procedimentos..... | 141 |
| 6.2.1.1 Teste 1 | 141 |
| 6.2.1.2 Teste 2 | 142 |
| 7. Procedimentos | 143 |
| 7.1 Estudo piloto | 143 |
| 7.1.1 Levantamento de dados sobre clubes de música | 143 |
| 7.1.2 Estudo com os professores | 144 |
| 7.1.3 Estudo com os alunos | 145 |
| 8. Caracterização da população amostral..... | 146 |
| 8.1 Alunos | 146 |

| | |
|--|------------|
| 8.1.1 Alunos das Actividades Extracurriculares | 149 |
| 8.1.1.1 Alunos com clube de música | 153 |
| 8.2 Professores | 156 |
| 8.2.1 Caracterização dos Professores Dinamizadores Actividades de Complemento Curricular (PDACC) | 161 |
| 8.2.1.1 Caracterização dos Professores Dinamizadores com Alunos no Estudo (PDAE) | 167 |
| Capítulo V - Análise e Discussão de dados | 172 |
| 1. Inquérito aos alunos..... | 173 |
| 1.1 Visão da Escola..... | 173 |
| Discussão dos dados – visão da escola | 179 |
| 1.2 Apoio Parental..... | 179 |
| 1.3 Clube de Música..... | 183 |
| 2. Análise dos Resultados Escolares..... | 187 |
| 3. Análise dos Resultados dos Testes de Competências Musicais | 205 |
| 3.1 Identificação auditiva | 205 |
| 3.2 Símbolos musicais | 210 |
| 3.3 Reprodução rítmica | 214 |
| 3.4 Performance | 215 |
| Conclusão..... | 219 |
| Bibliografia | 226 |
| Anexos | 249 |
| Anexo 1 – Carta de Pedido de Colaboração aos Directores..... | 249 |
| Anexo 2 - Informação para Pais e Encarregados de Educação | 250 |
| Anexo 3 – Inquérito aos Alunos com Clube..... | 251 |
| Anexo 4- Inquérito aos Alunos sem Clube | 254 |
| Anexo 5 – Carta de Pedido de Colaboração aos Directores (e-mail) | 256 |
| Anexo 6 – Inquérito aos Professores | 257 |
| Anexo 7 – Exame Nacional de Educação Musical 2005/2006 | 260 |

| | |
|--|-----|
| Anexo 8 - Teste Competências Musicais..... | 265 |
| Anexo 9 - Critérios de Avaliação – Teste Competências Musicais | 273 |

Índice de Figuras

| | |
|---|-----|
| <i>Figura 1.</i> Organigrama do Sistema de Ensino Português . | 42 |
| <i>Figura 2.</i> Espiral de Conceitos adaptado do Manhattanville Music Curriculum Program. | 63 |
| <i>Figura 3.</i> Equipas de Apoio às Escolas: A – EAE (Leça e Baixo Ave); B – EAE (Porto e Maia). | 144 |
| <i>Figura 4.</i> Distribuição da população amostral por ano de escolaridade. | 146 |
| <i>Figura 5.</i> Caracterização dos professores por género (A) e por idade (B). | 157 |
| <i>Figura 6.</i> Caracterização dos professores por: situação profissional (A); tempo de serviço (B). | 158 |
| <i>Figura 7.</i> Caracterização dos professores por: situação profissional por género (A); tempo de serviço por género (B). | 158 |
| <i>Figura 8.</i> Distribuição da população amostral por: nível de ensino em que lecciona (A); nível socioeconómico da escola (B). | 159 |
| <i>Figura 9.</i> Actividade como músico profissional: no presente (A); no passado (B). | 160 |
| <i>Figura 10.</i> Actividade de músico amador: no presente (A); no passado (B). | 161 |
| <i>Figura 11.</i> Dinamização de ACC. | 162 |
| <i>Figura 12.</i> Caracterização dos PDACC por género. | 162 |
| <i>Figura 13.</i> Caracterização dos PDACC por: idade (A); género por idade (B). | 163 |
| <i>Figura 14.</i> Caracterização dos PDACC por: situação profissional (A); situação profissional por género (B). | 163 |
| <i>Figura 15.</i> Caracterização dos PDACC por número de anos de serviço. | 164 |
| <i>Figura 16.</i> Caracterização dos PDACC por nível de ensino leccionado. | 164 |
| <i>Figura 17.</i> Contexto socioeconómico das escolas dos PDACC. | 165 |
| <i>Figura 18.</i> Caracterização das habilitações literárias dos PDACC. | 165 |
| <i>Figura 19.</i> Caracterização dos PDACC: Actividade Músico Profissional Presente (A) e no Passado (B). | 166 |
| <i>Figura 20.</i> Caracterização do PDACC: Actividade Musico Amador Presente (A) e no Passado (B). | 166 |
| <i>Figura 21.</i> Caracterização dos PDAE por Género. | 167 |
| <i>Figura 22.</i> Caracterização dos P DAE por idade. | 167 |
| <i>Figura 23.</i> Caracterização dos PDAE por situação profissional. | 168 |

| | |
|---|-----|
| <i>Figura 24.</i> Caracterização dos PDAE por tempo de serviço..... | 168 |
| <i>Figura 25.</i> Caracterização dos PDAE por nível de ensino leccionado. | 169 |
| <i>Figura 26.</i> Caracterização do contexto socioeconómico escolas dos PDAE. | 169 |
| <i>Figura 27.</i> Habilitações dos PDAE. | 170 |
| <i>Figura 28.</i> Caracterização dos PDAE: Actividade Musico Profissional Presente (A) e Passado (B). | 170 |
| <i>Figura 29.</i> Caracterização dos PDAE: Actividade de Músico Amador Presente (A) e no Passado (B). | 171 |
| <i>Figura 31.</i> Gosto pela escola considerando a variável frequência de AEXC. | 174 |
| <i>Figura 30.</i> Gosto pela escola. | 173 |
| <i>Figura 32.</i> Gosto pela escola considerando a variável frequência de ACC (clubes). .. | 174 |
| <i>Figura 33.</i> Gosto pela escola considerando a variável frequência de clube de música.175 | |
| <i>Figura 34.</i> Aspectos justificativos do gosto pela escola. | 177 |
| <i>Figura 35.</i> Aspectos justificativos do gosto pela escola considerando a variável frequência de AEXC..... | 177 |
| <i>Figura 36.</i> Aspectos justificativos do gosto pela escola considerando a variável frequência de ACC (clube)..... | 178 |
| <i>Figura 37.</i> Aspectos justificativos do gosto pela escola considerando a variável frequência de clube de música..... | 178 |
| <i>Figura 38.</i> Frequência do apoio parental..... | 180 |
| <i>Figura 39.</i> Forma de apoio parental referido pelos alunos das AEXC. | 181 |
| <i>Figura 40.</i> Forma de apoio parental referido pelos alunos das ACC (clubes). | 181 |
| <i>Figura 41.</i> Forma de apoio parental referido pelos alunos das ACC (clubes) por área de clube..... | 182 |
| <i>Figura 42.</i> Forma de apoio parental referido pelos alunos do clube de música..... | 182 |
| <i>Figura 43.</i> Razões da inscrição no clube de música..... | 183 |
| <i>Figura 44.</i> Actividades do clube em que participam..... | 185 |
| <i>Figura 45.</i> Actividades do clube de que gosta mais..... | 186 |
| <i>Figura 46.</i> Participação em apresentações dentro e fora da escola. | 186 |

Índice de Tabelas

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 <i>Inquérito por questionário aos professores.</i> | 138 |
| Tabela 2 <i>Inquérito por questionário aos alunos.</i> | 139 |
| Tabela 3 <i>Distribuição da população amostral por escola e ano de escolaridade.</i> | 147 |
| Tabela 4 <i>Distribuição da população amostral por idade e ano de escolaridade.</i> | 147 |
| Tabela 5 <i>Distribuição da população amostral por género e ano de escolaridade.</i> | 148 |
| Tabela 6 <i>Distribuição da população amostral por idade e género.</i> | 148 |
| Tabela 7 <i>Distribuição da população amostral por género e frequência de AEXC.</i> | 149 |
| Tabela 8 <i>Distribuição da população amostral por ano de escolaridade e frequência de AEXC.</i> | 149 |
| Tabela 9 <i>Áreas das AEXC praticadas fora da escola.</i> | 150 |
| Tabela 10 <i>Distribuição da população amostral por ano de escolaridade e frequência de escola de música.</i> | 151 |
| Tabela 11 <i>Distribuição da população amostral por ano de escolaridade e frequência de ACC (clubes).</i> | 151 |
| Tabela 12 <i>Distribuição da população amostral por ano de escolaridade e áreas de ACC (clubes).</i> | 151 |
| Tabela 13 <i>Distribuição da população amostral por ano de escolaridade e anos de frequência de música.</i> | 152 |
| Tabela 14 <i>Distribuição dos alunos do clube de música por ano de escolaridade.</i> | 153 |
| Tabela 15 <i>Distribuição dos alunos do clube de música por escola.</i> | 153 |
| Tabela 16 <i>Distribuição dos alunos do clube de música por género.</i> | 154 |
| Tabela 17 <i>Distribuição dos alunos do clube de música por idade.</i> | 154 |
| Tabela 18 <i>Distribuição dos alunos do clube de música por idade e género.</i> | 155 |
| Tabela 19 <i>Distribuição dos alunos do clube de música por anos de frequência de música.</i> | 155 |
| Tabela 20 <i>Distribuição dos alunos do clube de música por escola e frequência de escola de música.</i> | 156 |
| Tabela 21 <i>Inquéritos distribuídos e recolhidos por concelho.</i> | 157 |
| Tabela 22 <i>Caracterização da população amostral por habilitações e género.</i> | 160 |
| Tabela 23 <i>Mean Rank dos grupos (frequência de AEXC) para cada uma das médias.</i> | 188 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 24 <i>Resultados do teste de Kruskal-Wallis para as médias considerando a variável frequência de AEXC.</i> | 188 |
| Tabela 25 <i>Mean Rank dos grupos (frequência de AEXC) para os departamentos.</i> | 189 |
| Tabela 26 <i>Resultados do teste de Kruskal-Wallis para os departamentos considerando a variável frequência de AEXC.</i> | 190 |
| Tabela 27 <i>Mean Rank dos grupos (frequência de AEXC) para as disciplinas em estudo.</i> | 191 |
| Tabela 28 <i>Resultados do teste de Kruskal-Wallis para as disciplinas considerando a variável frequência de AEXC.</i> | 191 |
| Tabela 29 <i>Mean Rank dos grupos (frequência de clube de música) para as médias...</i> | 193 |
| Tabela 30 <i>Resultados do teste de Kruskal-Wallis para as médias considerando a variável frequência de clube de música.</i> | 194 |
| Tabela 31 <i>Mean Rank dos grupos (frequência de clube de música) para os departamentos.</i> | 194 |
| Tabela 32 <i>Resultados do teste de Kruskal-Wallis para os departamentos considerando a variável frequência de clube de música.</i> | 195 |
| Tabela 33 <i>Mean Rank dos grupos (frequência de clube de música) para as disciplinas em estudo.</i> | 196 |
| Tabela 34 <i>Resultados do teste de Kruskal-Wallis para as disciplinas considerando a variável frequência de clube de música.</i> | 196 |
| Tabela 35 <i>Mean Rank dos grupos (gênero) para as médias.</i> | 198 |
| Tabela 36 <i>Resultados do teste de Kruskal-Wallis para as médias considerando a variável gênero.</i> | 199 |
| Tabela 37 <i>Resultados do teste de Kruskal-Wallis para as médias considerando a variável gênero e a frequência de AEXC.</i> | 199 |
| Tabela 38 <i>Resultados do teste de Kruskal-Wallis para as médias considerando a variável gênero e a frequência de clube de música.</i> | 199 |
| Tabela 39 <i>Mean Rank dos grupos (ano de escolaridade) para as médias.</i> | 200 |
| Tabela 40 <i>Resultados do teste de Kruskal-Wallis para as médias considerando a variável ano de escolaridade.</i> | 200 |
| Tabela 41 <i>Resultados do teste de Kruskal-Wallis para as médias considerando a variável ano de escolaridade e a frequência de AEXC.</i> | 200 |

| | |
|--|-----|
| Tabela 42 <i>Resultados do teste de Kruskal-Wallis para as médias considerando a variável ano de escolaridade e a frequência de clube de música.</i> | 201 |
| Tabela 43 <i>Mean Rank dos grupos (escola) para as médias.</i> | 201 |
| Tabela 44 <i>Resultados do teste de Kruskal-Wallis para as médias considerando a variável escola.</i> | 202 |
| Tabela 45 <i>Resultados do teste de Kruskal-Wallis para as médias considerando a variável escola e a frequência de AEXC.</i> | 202 |
| Tabela 46 <i>Resultados do teste de Kruskal-Wallis para as médias considerando a variável escola e a frequência de clube de música.</i> | 202 |
| Tabela 47 <i>Mean Rank dos grupos (apoio parental) para as médias.</i> | 203 |
| Tabela 48 <i>Resultados do teste de Kruskal-Wallis para as médias considerando a variável apoio parental.</i> | 203 |
| Tabela 49 <i>Resultados do teste de Kruskal-Wallis para as médias considerando a variável apoio parental e a frequência de AEXC.</i> | 203 |
| Tabela 50 <i>Resultados do teste de Kruskal-Wallis para as médias considerando a variável apoio parental e a frequência de clube de música.</i> | 204 |
| Tabela 51 <i>Mean Rank relativo às classificações do item "timbre" considerando a variável clube de música.</i> | 205 |
| Tabela 52 <i>Resultados do teste de Kruskal-Wallis para o item "timbre" considerando a variável frequência de clube de música.</i> | 206 |
| Tabela 53 <i>Mean Rank relativo às classificações do item "intensidade" considerando a variável clube de música.</i> | 206 |
| Tabela 54 <i>Resultados do teste de Kruskal-Wallis para o item "intensidade" considerando a variável frequência de clube de música.</i> | 207 |
| Tabela 55 <i>Mean Rank relativo às classificações do item "andamento" considerando a variável clube de música.</i> | 207 |
| Tabela 56 <i>Resultados do teste de Kruskal-Wallis para o item "andamento" considerando a variável frequência de clube de música.</i> | 208 |
| Tabela 57 <i>Mean Rank relativo às classificações do item "frases rítmico-melódicas" considerando a variável clube de música.</i> | 208 |
| Tabela 58 <i>Resultados do teste de Kruskal-Wallis para o item "frases rítmico-melódicas" considerando a variável frequência de clube de música.</i> | 209 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 59 <i>Mean Rank</i> relativo às classificações do item "estilos musicais" considerando a variável clube de música. | 209 |
| Tabela 60 Resultados do teste de Kruskal-Wallis para o item "estilos musicais" considerando a variável frequência de clube de música..... | 210 |
| Tabela 61 <i>Mean Rank</i> relativo às classificações do item "notas na pauta" considerando a variável clube de música. | 210 |
| Tabela 62 Resultados do teste de Kruskal-Wallis para o item "notas na pauta" considerando a variável frequência de clube de música..... | 211 |
| Tabela 63 <i>Mean Rank</i> relativo às classificações do item "figuras de som e silêncio" considerando a variável clube de música..... | 211 |
| Tabela 64 Resultados do teste de Kruskal-Wallis para o item "figuras de som e silêncio" considerando a variável frequência de clube de música..... | 212 |
| Tabela 65 <i>Mean Rank</i> relativo às classificações do item "cria frases rítmicas" considerando a variável clube de música..... | 212 |
| Tabela 66 Resultados do teste de Kruskal-Wallis para o item "cria frases rítmicas" considerando a variável frequência de clube de música..... | 213 |
| Tabela 67 <i>Mean Rank</i> relativo às classificações do item "identifica notas na flauta" considerando a variável clube de música..... | 213 |
| Tabela 68 Resultados do teste de Kruskal-Wallis para o item "identifica notas na flauta" considerando a variável frequência de clube de música..... | 214 |
| Tabela 69 <i>Mean Rank</i> relativo às classificações do item "reprodução rítmica" considerando a variável clube de música..... | 214 |
| Tabela 70 Resultados do teste de Kruskal-Wallis para o item "reprodução rítmica" considerando a variável frequência de clube de música..... | 215 |
| Tabela 71 <i>Mean Rank</i> relativo às classificações do item "canta" considerando a variável clube de música. | 215 |
| Tabela 72 Resultados do teste de Kruskal-Wallis para o item "canta" considerando a variável frequência de clube de música. | 216 |
| Tabela 73 <i>Mean Rank</i> relativo às classificações do item "toca" considerando a variável clube de música. | 216 |
| Tabela 74 Resultados do teste de Kruskal-Wallis para o item "toca" considerando a variável frequência de clube de música. | 216 |

Nota de Esclarecimento

Quando iniciámos este estudo no ano lectivo 2009-2010 o sistema educativo apontava para algumas alterações que se vieram a concretizar durante o ano lectivo 2011-2012, em que estávamos na fase de conclusão (escrita) da tese. No entanto mantivemos as referências à legislação, que entretanto foi alterada, porque: (1) o estudo foi realizado tendo por âmbito esse enquadramento legal; (2) de acordo com as novas orientações o estudo apresenta-se actual e indispensável no sentido de fazer reflectir sobre o papel das artes na educação e, conseqüentemente, da Educação Musical.

As alterações à legislação foram as seguintes:

O Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro foi alterado pelo Decreto-Lei nº 94/2011 de 3 de Agosto que introduziu alterações na organização curricular dos segundo e terceiro ciclos, a saber: a redução da dispersão curricular eliminando as áreas curriculares não disciplinares (Formação Cívica, Estudo Acompanhado e Área de Projecto); o reforço da aprendizagem das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; a organização dos tempos lectivos (as escolas podem optar organizar as aulas em blocos de 45m ou 90m) e a introdução de exames finais para o sexto ano de escolaridade em substituição dos exames de aferição, os quais foram realizados pela nossa população em estudo.

Por outro lado, a publicação do Despacho Nº 17169/2011 de 23 de Dezembro dá por finda a aplicação do documento “ Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais” - ao mesmo tempo que determina que:

- c) Os programas existentes e os seus auxiliares constituem documentos orientadores do ensino, mas as referências que neles se encontram a conceitos do documento Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais deixam de ser interpretados à luz do que nele é exposto;
- d) Os serviços competentes do Ministério de Educação e Ciência, através da Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário, irão elaborar documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas; esses

documentos constituirão metas curriculares a serem apresentadas à comunidade educativa, e serão objecto de discussão pública prévia à sua aprovação.¹

A definição de metas para a disciplina de Educação Musical do segundo ciclo estabelece na introdução do documento on-line (o único existente até à data, pois ainda não foi alvo de publicação oficial) que:

a abordagem a este domínio artístico pressupõe uma prática sistemática e contínua, com intencionalidades específicas direccionadas para um desenvolvimento progressivo de competências musicais, num processo que tem início com o nascimento da criança.

As metas estão organizadas segundo os quatro eixos considerados no *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais* (p.150) e nas *Orientações programáticas do Ensino da Música para o 1º ciclo do Ensino Básico* (p.7), a saber: Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação; Desenvolvimento da Criatividade; Apropriação das Linguagens Elementares das Artes; e Compreensão das Artes no Contexto.

A estes eixos correspondem os quatro organizadores definidos para a música no *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais* (p.170).

Como se constata ainda se menciona o termo *competência musical* pelo que optamos por não realizar nenhuma alteração à nomenclatura utilizada neste trabalho.

¹ *Diário da República, 2.ª série — N.º 245 — 23 de Dezembro de 2011*

Introdução

Nestes tempos de aceleradas e conturbadas mutações socioculturais, o papel da educação e de todos os investimentos socioeducativos ganha nova relevância política. Eles são os mais capazes de potenciar as capacidades humanas de imaginação, criatividade, comunicação e de busca da verdade acerca do próprio ser humano. Ora, estas são capacidades que todas as pessoas devem possuir, solidamente ancoradas, nesta hora de profunda transição cultural (Joaquim Azevedo, In Prefácio, Sousa, 2010).

A Educação é um dos pilares da sociedade e dela depende o seu desenvolvimento. Entendemos que educar não é somente transmitir conhecimentos, mas que a educação deve contribuir para a formação integral de cada indivíduo nos seus múltiplos aspectos: sociais, cognitivos, emotivos, cinestésico, entre outros.

Trata-se de associar, no mesmo ato significativo e em qualquer proposta educativa, o conhecimento e o afecto, o pensamento e os sentimentos, o raciocínio e a moralidade, o académico e a pessoa, as aprendizagens e os valores. Estamos falando, simplesmente, da obtenção de uma educação integral, meta que esteve presente historicamente em todas as pedagogias inovadoras (Carbonell, 2002, p.16).

Pensar em educação ou em escola está na ordem do dia. Avaliação, resultados, excelência, são palavras que fazem parte do vocabulário (escolar) mas também nunca como hoje, se pôs tanto em causa o que nela se faz. Actualmente a pressão sobre as escolas para que o sucesso seja obtido “a todo o custo” imposta pelas metas de aprendizagem para 2015 designadas pelo governo, pelos resultados do PISA (*Programme for International Student Assessment*), ou pela avaliação externa como os exames nacionais a Língua Portuguesa e a Matemática para o quarto, sexto e o nono anos trazem para a actualidade a pertinência deste debate. A prioridade dada a estas disciplinas, leva a que outras, nomeadamente as da área artística, fiquem em segundo plano. Na verdade um estudo levado a efeito pela EACEA² em 2009 refere que:

em todos os casos examinados, as artes tinham um estatuto inferior ao da matemática e das ciências. Em alguns países, estavam em curso tentativas de reduzir a oferta em matéria de artes existente nos currículos, em benefício de disciplinas que se entendiam serem mais directamente relevantes para o sucesso económico ou académico (p.11).

² Educação Artística e Cultural nas Escolas da Europa – EURYDICE – 2009

Paradoxalmente nos últimos anos tínhamos vindo a assistir a um discurso político que apoiou as áreas artísticas, que afirmou a sua importância a nível legislativo, mas cuja prática, efectivamente, não condiz com a retórica.

Com efeito, as mudanças sociais e culturais das sociedades contemporâneas, a globalização educativa, cultural e social, fazem com que novas prioridades sejam identificadas criando-se um conjunto alargado de pressões sobre os professores e sobre a escola de modo a assegurar que as crianças desenvolvam os conhecimentos e competências em determinados domínios, com particular ênfase para os domínios da língua, da matemática e das ciências. Estas pressões levam a ter que pensar no equilíbrio entre os ‘saberes’ obrigatórios e não obrigatórios, os saberes e a organização das artes no currículo, as relações entre as actividades centrais inerentes ao currículo bem como as possibilidades de aprendizagem em torno das actividades fora do contexto escolar (Vasconcelos, 2007, p.7).

Apesar de a música estar presente nas vidas dos nossos jovens, pois eles ouvem música diariamente, há uma desconsideração acerca do papel e da importância de uma educação plena e global que contemple a educação musical como disciplina realmente importante.

Desde a Antiguidade até aos nossos dias que a importância da Educação Musical foi advogada como um pilar da educação a par de outros conhecimentos pois

ela abre cada ser humano, em contexto escolar, para a manifestação da sua autenticidade e verdade, para a expressão da sua irrepetível identidade, e fá-lo num clima relacional, de comunicação de si e de acolhimento do outro. Os outros, esses que são os principais actores na revelação daquilo que somos e que podemos vir a ser (Azevedo, in Prefácio, Sousa, 2010).

Acreditamos, tal como Yick-Ming (2005), que uma criança deve ser exposta a múltiplas experiências como o desporto, a música, as viagens, entre outras, para se tornar num adulto bem formado, aberto a novas aprendizagens, com sentido crítico; que desenvolva não somente a mente, mas também os domínios da emoção e dos afectos. A educação deve ter em atenção a criança como um todo e não como pequenos organismos estanques: “a mente”, “o coração”, “a emoção”, “a moral”, pois estão todos interligados e se descuidamos um deles a criança nunca se tornará num indivíduo adulto completamente equilibrado. E ainda que “a escola não deve dar à criança ‘mais do mesmo’, mais do que ela já tem no dia-a-dia, deve sim procurar que a criança viva na

escola o que não tem possibilidade de viver em outro lugar” (Nóvoa, 2010, p.10) ou mesmo integrar/complementar as vivências do dia-a-dia.

Num país como Portugal, culturalmente elitista, é ainda à escola que compete abrir, a um grupo grande de alunos, uma outra janela para a cultura, para as artes pois, como afirmam Stöer e Araújo (1991) “numa sociedade como Portugal, a educação, e a cultura genericamente, desempenham um papel vital na construção e manutenção de uma sociedade democrática” (p. 206). Dentro do mesmo pensamento afirma Azevedo (2001) que

a educação artística em contexto escolar talvez constitua um dos mais importantes veículos de democratização da cultura e um sólido esteio para o pensamento independente e para a acção criadora, um estímulo à curiosidade, à comunicação com o diferente e à “nossa inteligência divergente” (p.292)

As disciplinas das áreas artísticas nomeadamente a música e as artes visuais são as disciplinas que integram o currículo do ensino básico. No que diz respeito à Educação Musical, em contexto formal, é proporcionada aos alunos do ensino básico de uma forma pouco sistemática: é uma Actividade de Enriquecimento Curricular (AEC) no primeiro Ciclo do Ensino Básico (CEB), disciplina obrigatória no segundo CEB e disciplina de oferta de Escola no terceiro CEB, não sendo contemplada em todas as escolas, em favor das áreas de Educação Tecnológica e Educação Visual.

É através das Actividades de Complemento Curricular (ACC) que os alunos têm, também, a oportunidade de vivenciar experiências das quais de outra forma não poderiam usufruir. Referimo-nos aos clubes que ainda vão existindo nas escolas e que incluem, na maior parte dos casos, as áreas artísticas: clube de música, Clube de Dança, Clube de Teatro, Clube de Rádio, bem como as áreas académicas os Clubes de Leitura, Clube Europeu e desportivas, como o Desporto Escolar, entre outros.

Estes clubes vêm providenciar espaços complementares de aprendizagem, em contexto não formal, permitindo um contacto com experiências e realidades com os quais os jovens se identificam contribuindo simultaneamente para uma ocupação dos tempos livres dos alunos, apesar das condicionantes com que se deparam as escolas e os professores, nomeadamente o número de turmas entregue aos docentes, os cortes nos créditos de horas atribuídos para as escolas (muitas para aulas de apoio) e os espaços disponibilizados. As Actividades Extracurriculares (AEXC) ocupam diariamente

milhares de alunos que frequentam as escolas públicas. No entanto, em Portugal ainda existem poucos estudos que contribuam para uma melhor compreensão dos custos e benefícios destas actividades: que tipo de actividades os alunos frequentam, qual o número de alunos que as frequenta, onde são realizadas (dentro ou fora da escola), quais as áreas predominantes dos clubes e quais os resultados da sua participação. Como refere Vilhena (1999):

É inegável que a vertente “não curricular” não tem sido objecto de análises descritivas, sistemáticas e *partilhadas*, reveladoras do impacto e/ou efeitos das actividades promovidas no seu âmbito, iniciativas frequentemente criticadas não só pela sua reduzida expressão, como por não serem produtoras de sucesso imediato (p.21).

Pretendemos com este estudo, e em linha com Vilhena (1999), dar um contributo para um conhecimento mais aprofundado do efeito da frequência dos clubes de música pelos alunos do segundo CEB.

Relevância do estudo

Têm surgido estudos que fazem ressaltar a importância da frequência de AEXC e das Actividades Musicais, em contexto não formal e formal, quer na vertente do ensino genérico quer na vertente do ensino vocacional ou especializado, para o desenvolvimento integral do ser humano. No entanto, em Portugal estudos deste tipo são ainda pouco frequentes e, na sua maioria, relevam para actividades como o desporto (Peixoto, 2004).

Na área da música encontramos trabalhos que relacionam a aprendizagem musical, a inteligência e o desempenho académico (Santos Luiz, Coimbra & Silva, 2009) ou a aprendizagem musical e o desempenho académico (Santos-Luiz, Coimbra & Andrade, 2011). O estudo de Pacheco e Milhano (2007), na região de Leiria, relaciona a participação em coros com o desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e sociais. Na região da Madeira, Gonçalves (2006) realizou um trabalho acerca dos contributos das artes performativas (Dança, Teatro e Música) enquanto actividade extra-escolar e de complemento curricular nas aprendizagens dos alunos. Já Tracana (2008), no norte do país, estudou as ACC, o clube de música, como agente dinamizador de espaços de cultura nas escolas básicas.

De facto, hoje em dia muitos jovens ocupam os seus tempos livres em AEXC como o desporto, a música, a dança ou o ballet, por exemplo (Simão, 2005). No entanto, como foi referido anteriormente, subsistem algumas questões a fim de permitir uma análise descritiva mais aprofundada desta realidade. Que tipo de benefícios ocorre como consequência da frequência destas actividades? Quem as frequenta? Qual o número exacto de alunos que frequentam este tipo de actividades na escola? Porquê?

Formulação do problema

Assim, e de acordo com Wazennar e Babbie (1995) pretendemos com este estudo analisar o contributo dos projectos artístico-musicais, nomeadamente da frequência de clubes de música, desenvolvidos nas escolas básicas do segundo CEB, para o desempenho académico. Mais especificamente, pretende-se, ainda, analisar qual o contributo da frequência de clubes de música para a consolidação de competências essenciais da disciplina de Educação Musical.

O facto de ao longo dos tempos termos desenvolvido trabalho com alunos em clubes de música, como ACC, levam-nos a questionar qual o verdadeiro impacto destas experiências.

Assim, definimos como objectivos específicos deste estudo:

Analisar a relação entre o ensino não formal, através da participação em Actividades Extracurriculares, e o desempenho académico dos alunos do segundo CEB;

- Analisar a relação entre o ensino não formal, através da participação em clubes de música, e o desempenho académico dos alunos do segundo CEB.

Uma vez que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são objecto de exame de aferição³ no segundo CEB adicionalmente delineamos os seguintes objectivos específicos:

- Examinar a relação entre o ensino não formal, através da participação em Actividades Extracurriculares, e o desempenho académico a nível da Língua Portuguesa (língua materna) dos alunos do segundo CEB;

³ No ano lectivo 2009-2010 no sexto ano realizaram-se exames de aferição a Língua Portuguesa e Matemática

- Examinar a relação entre o ensino não formal, através da participação em Actividades Extracurriculares, e o desempenho académico a nível da Matemática dos alunos do segundo CEB;
- Examinar a relação entre o ensino não formal, através da participação em clubes de música, e o desempenho académico a nível da Língua Portuguesa (língua materna) dos alunos do segundo CEB;
- Examinar a relação entre o ensino não formal, através da participação em clubes de música, e o desempenho académico a nível da Matemática dos alunos do segundo CEB;

Como o estudo diz respeito a uma actividade na área da música traçamos, ainda, os seguintes objectivos específicos:

- Analisar a relação entre a frequência do ensino não formal, através da participação em Actividades Extracurriculares e o desempenho académico a nível da disciplina de Educação Musical dos alunos do segundo CEB;
- Analisar a relação entre a frequência do ensino não formal, através da participação em clubes de música e o desempenho académico a nível da disciplina de Educação Musical dos alunos do segundo CEB;
- Analisar a relação entre a frequência do ensino não formal, através da participação em clubes de música e o desenvolvimento das competências musicais a nível da disciplina de Educação Musical dos alunos do segundo CEB;

Paralelamente, e para melhor compreender a dinâmica dos clubes, analisou-se o perfil profissional dos professores de Educação Musical que dinamizam ACC- clubes escolares – bem como o perfil dos alunos que os frequentam.

Em função destes objectivos organizamos o presente trabalho em duas partes: uma dedicada ao enquadramento teórico e a segunda dedicada ao trabalho empírico. Desta forma no Capítulo I abordamos temas relacionados com a educação e o sistema de ensino apresentando uma síntese histórica do ensino básico e secundário em Portugal desde a fundação da nacionalidade até aos nossos dias, sem esquecer o seu enquadramento legal da actualidade.

No II Capítulo fazemos menção ao lugar que ocupa a disciplina de Educação Musical no currículo do ensino básico, numa perspectiva cronológica desde 1886, aquando da sua criação, até à actualidade, ao mesmo tempo que apontamos alguns constrangimentos referentes ao ensino da música no ensino genérico e no especializado. Por último mencionamos os benefícios do envolvimento em actividades musicais formais e não formais.

O Capítulo III diz respeito às AEXC (que ocorrem dentro e fora da escola). Tentamos definir os conceitos de currículo, curricular e extracurricular, formal e não formal ao mesmo tempo que enquadrámos as ACC – clubes escolares e, conseqüentemente, os clubes de música, no movimento da Escola Cultural (1986). Concluimos o capítulo fazendo referência aos benefícios do envolvimento em AEXC.

No Capítulo IV é descrita a metodologia adoptada no trabalho empírico, bem como os procedimentos para a sua realização, que incluem: i) a aplicação de inquéritos a uma amostra de 103 professores e de 329 alunos do segundo CEB de seis escolas do Norte Litoral de Portugal; ii) a caracterização da população amostral; iii) a aplicação de dois testes de competências musicais a 329 alunos; iv) bem como a discussão de validade e fiabilidade do projecto.

No Capítulo V apresentamos a análise dos dados obtidos através da aplicação dos inquéritos aos alunos, bem como dos resultados escolares e das classificações obtidas nos testes de competências musicais. Apresentamos ainda a discussão dos mesmos com a revisão da literatura apresentada nos Capítulos I, II e III apontando as principais conclusões que emergem do estudo.

Finalmente, são apresentadas as conclusões do estudo, com as suas considerações finais, reflectindo sobre as dificuldades e limitações com que nos deparámos ao longo do processo e indicando caminhos futuros de investigação.

Parte I
Enquadramento Teórico

Capítulo I

O Sistema Educativo Português

Neste capítulo faz-se uma abordagem ao Sistema Educativo Português começando pelo enquadramento histórico desde a fundação da nacionalidade até aos nossos dias. Considera-se que as questões educativas que se colocam no Sistema de Ensino em Portugal são históricas e que se traduzem num atraso significativo relativamente aos outros países da Europa. Este problema condicionou e continua a condicionar as opções para a Educação no ensino básico alicerçada nas disciplinas estruturais relegando as disciplinas das áreas artísticas para segundo plano.

1. Educação *versus* Ensino

A Educação é um direito de todo o ser humano (artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos⁴) consagrado na Constituição Portuguesa (Capítulo III-artº 76, pontos 1⁵ e 2⁶) e que lhe permite ter acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade.

Habitualmente utilizam-se os termos educação e ensino para referir de forma indiscriminada a aprendizagem em ambiente escolar. Soi também dizer-se que “*os pais educam e os professores ensinam*”. De acordo com o dicionário⁷ a palavra educação significa (1) “o processo que visa o desenvolvimento harmónico do ser humano nos seus aspectos intelectual, moral e físico e a sua inserção na sociedade; processo de aquisição de conhecimentos e aptidões; instrução; (2) adopção de comportamentos e atitudes correspondentes aos usos socialmente tidos como correctos e adequados; cortesia; polidez”.

Educação vem do latim “*educare*” e significa, numa primeira acepção, “criar, alimentar, ter cuidados com, formar, instruir, produzir”, qualquer deles parecendo indicar de forma implícita que alguém age sobre alguém para obter um determinado resultado. No sentido comum, é utilizado como sinónimo de “conduta”, “assimilação de regras”, cortesia, comportamento social correcto, urbanidade.

O termo ensino (derivado regressivo de ensinar < lat. *insignare* “*marcar para distinguir*”) implica a existência de uma marca distintiva imposta por alguém, donde a ideia comum de associar o conceito de ensinar a instruir, educar ou ministrar conhecimentos. Também é usado no sentido de “transmissão de princípios relacionados com comportamentos e atitudes correspondentes aos usos tido como correctos”.

Podemos, então, afirmar que educação é uma acção exercida sobre alguém, com vista a que atinja, através de etapas sucessivas, um desenvolvimento pessoal, o

⁴ Artº 26 “Toda a pessoa tem direito à educação.”

⁵ 1. “Todos têm direito à educação e cultura”.

⁶ 2. “O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática da vida colectiva”

⁷ Dicionário da Porto Editora, 2006

aperfeiçoamento das suas potencialidades, no sentido de prepará-lo para a vida. Subentende-se, pois, que se vise “moldar o indivíduo”, por outras palavras, educar implica uma intencionalidade. Por exemplo, os *media* educam os jovens no tipo de música que transmitem, sem os instruir com os meios que lhes permitam fazer as suas escolhas.

Por outro lado, educar pressupõe, além da intenção e das ideias, também um processo assente em três vertentes: quem educa?, como se educa?, quando? Para respondermos à primeira questão dizemos que a educação começa na família e se vai alargando à comunidade; a segunda questão tem a ver com os métodos e a terceira, com o momento; este último, associado, na actualidade ao conceito de aprendizagem ao longo da vida. Assim sendo, reiteramos as convicções de Teodoro (1997) para quem “ a educação existiu em todos os tempos e em todas as sociedades, estando intimamente ligada às relações que os seres humanos estabelecem entre si” (p.69).

No presente trabalho, optamos por utilizar o termo “ensino não formal” pois julgamo-lo mais apropriado para o que pretendemos apontar: o momento em que acontece uma aprendizagem, na escola, fora do contexto aula, numa actividade de ocupação dos tempos livres – o clube de música.

2. Resenha histórica do Ensino Básico e Secundário em Portugal – *desde a formação de Portugal à actualidade*

A história do ensino em Portugal está intimamente ligado à história da Igreja. Na Idade Média surgiram as primeiras escolas junto às Sés e Catedrais. O ensino era então ministrado pelos homens da Igreja, incumbidos de preparar os jovens para a vida eclesiástica, de modo a difundir as Sagradas Escrituras.

Datam do século XI as referências mais antigas à escola, naquele que viria a ser o território português e dizem respeito à escola da Sé de Braga e, também, datadas dessa época são as escolas da Sé de Coimbra e a da Sé do Porto; quanto à de Lisboa, começou a funcionar após a conquista da cidade, em 1147.

Paralelamente, existiam as escolas monacais, sob o domínio das ordens religiosas, principalmente a Ordem dos Cónegos Regrantes de Santo Agostinho

pertencente ao mosteiro de Santa Cruz de Coimbra e a Ordem de Cister do Mosteiro de Alcobaça, onde se ministrava o ensino da Teologia e das artes “liberais”.

Eram sete as artes liberais e foram divididas em dois grupos que hoje designaríamos por «letras» e «ciências». O primeiro grupo constava de três disciplinas, que eram Gramática, Retórica e Dialética; o segundo grupo constava de quatro, que eram Aritmética, Música, Geometria e Astronomia. Os grupos designavam-se, à latina, por *trivium* (de três) e *quadrivium* (de quatro) (Carvalho, 1986, p. 21).

Para além destas escolas existiam também as colegiadas, como a Colegiada de Nossa Senhora da Oliveira em Guimarães, e as escolas paroquiais, nas igrejas.

O termo “escola”, à época, refere-se

ao conjunto de meninos do coro, ou aos comensais e familiares de uma catedral, ou a qualquer outra corporação notável que aí se dispunha para o serviço e ministério dos altares, aplicando-se ao canto e primeiras letras. O capitular que tinha a inspeção-geral sobre elas dizia-se «mestre-escola» ou «escolástico» (Carvalho, 1986, p. 38).

Se numa primeira fase quem frequentava estas escolas estava destinado à vida eclesiástica, em pleno século XII já havia estudantes que não pretendiam ser sacerdotes. Refira-se que, nessa época, como afirma o autor, o ensino revelava um grande atraso em relação ao resto da Europa, razão por que os estudantes saíam para estudar nas universidades estrangeiras; paralelamente, assistia-se à vinda de sacerdotes com o intuito de impulsionar as escolas portuguesas.

Por iniciativa do rei D. Dinis, foi criada a primeira Universidade Portuguesa, que se caracterizava por ter um edifício próprio, não estando na dependência da Igreja. “O Estudo não fora criado para substituir as escolas então existentes nem para proporcionar novas profissões, mas para elevar o nível dos conhecimentos a adquirir de modo a evitar que os estudantes interessados na aquisição de uma cultura mais completa tivessem necessidade de ir ao estrangeiro adquiri-la” (Carvalho, 1986, p. 61).

Mesmo assim, durante os séculos seguintes, o clero continuou a dominar a cultura do País. Com o Renascimento assiste-se a várias mudanças que se vão repercutir na educação. Muitos nobres e homens ricos procuram instrução para os seus filhos, seja nas escolas, seja com preceptores, na sua maioria vindos do estrangeiro, onde já não é a

Escola que possui a tarefa exclusiva de comunicar o saber. Do mesmo modo que o Renascimento fez entender, ao revelar os autores antigos, que o pensamento filosófico

não era exclusivo da Igreja, também mostrou que o saber não era exclusivo da Escola. Em ambos os casos libertou-se o Homem de condicionalismos seculares e abriu-se-lhe o entendimento para coisas novas (Carvalho, 1986,p. 127).

É notória já a partir desta época a distinção do tipo de ensino correspondendo à classe social: o professor particular, os ofícios e a escola regular; de certo modo apontam para uma diferenciação do percurso escolar que persiste até aos nossos dias, que perpetua e reproduz as desigualdades sociais.

É nos séculos XVI e XVII que o papel desempenhado pela Companhia de Jesus (Jesuítas) se torna preponderante no ensino, com a proliferação de colégios em todo o país, onde o ensino era gratuito. Esta vitalidade só se apagou no século XVIII, com a perseguição e consequente expulsão da ordem do país pelo então ministro, Marquês de Pombal, sendo substituídos pela ordem de S. Filipe de Néri e pelos Clérigos de S. Caetano. É precisamente nesta época que começam a ser traçadas as bases de um sistema educativo controlado e financiado pelo Estado.

A acção do Marquês de Pombal, ministro de D. José I, referente ao ensino não se ficou pela expulsão dos jesuítas e consequente tomada de direcção da parte do Estado. Com efeito, dotou o país de vários equipamentos na cidade de Coimbra, por exemplo o Observatório Astronómico, o Jardim Botânico e o teatro Anatómico. Criou a Aula do Comércio e, em 1759, a Directoria Geral dos Estudos que inauguram a série de medidas que vão levar à reforma do ensino em 1772. As Escolas Menores surgem não só no Portugal continental, mas também nas possessões ultramarinas e foi criado o imposto literário para financiar as despesas com a educação.

No reinado de D. Maria I, a escola volta às mãos do clero e é criado o ensino feminino, que só será concretizado anos mais tarde, em 1815.

Durante o Liberalismo (instaurado em 1820) – período caracterizado por instabilidade política e social - tomaram-se algumas medidas importantes para o ensino: na instrução primária com a introdução da ginástica e da “escola de meninas”; na secundária com a criação de liceus: um em cada capital de distrito e dois em Lisboa.

Em 1884, a instrução primária divide-se em dois graus e são criadas as escolas comerciais e industriais e de desenho industrial. Em 1888 são criados os liceus femininos; em 1894 assiste-se à criação de escolas para o ensino infantil e os cursos

para adultos e deficientes. É também neste ano que tem lugar a reforma do ensino secundário, sendo uma das mais importantes na história do ensino, caracterizada por uma nova visão do ensino liceal; o sistema de classe substitui o sistema de disciplinas, o curso geral de cinco anos e a criação do curso complementar de dois anos. No entanto “em meados do século XIX Portugal, a Espanha e a Itália albergavam uma população maioritariamente iletrada, com mais de 75% de analfabetos. Os Escandinavos, a Alemanha, a França e a Inglaterra já registavam taxas de analfabetismo situadas entre os 10% e os 30%” (Carreira, 1996; p.10)

A proclamação da República em 5 de Outubro de 1910 traz consigo importantes mudanças na área da educação. A perseguição às ordens religiosas leva à sua extinção, nomeadamente da Companhia de Jesus, contribuindo para a fuga dos religiosos para fora do país; paralelamente nas escolas primárias acaba-se com o ensino da doutrina cristã.

O ensino encontrava-se num estado muito atrasado relativamente à maioria dos países europeus, com elevadas taxas de analfabetismo, cerca de 75% da população, (Carreira, 1996) tendo sido preocupação dos sucessivos governos de proceder a reformas nos vários graus de ensino.

Nos primeiros anos da República - 1911 – dá-se a reforma do ensino primário que integra o ensino infantil e o ensino primário; a introdução de um novo método do ensino da leitura com a “cartilha maternal” da autoria de João de Deus, um dos mentores desta reforma juntamente com João de Barros, e a quem se deve também a criação dos Jardim-Escola, instituição particular do ensino infantil. A nível do ensino secundário foi permitida a coeducação, ou seja, quando não existissem escolas femininas, as alunas poderiam frequentar as escolas masculinas (1917/18). A grande instabilidade política, social e económica que se viveu durante a Primeira República não permitiu que algumas reformas se concretizassem.

O golpe militar de 28 de Maio de 1926 traz consigo um novo regime ditatorial – o Estado Novo – dando origem a um ensino com características moralistas. “A escola passa a ser concebida mais como um instrumento vantajoso de doutrinação do que local de aprendizagem para a vida profissional” (Carreira, 1996, p. 14). A criação, em 1936, da Mocidade Portuguesa, para jovens dos sete aos catorze anos, quer sejam estudantes ou não, contribuiu para o reforço dessa inculcação, numa aproximação à juventude

fascista italiana e alemã. Eram preocupações deste movimento, que terminará em Abril de 1974, o desenvolvimento das competências físicas, a educação cristã, a formação do carácter e o amor à pátria.

Relativamente ao ensino, desde os primeiros anos do Estado Novo até à década de 50 verifica-se um retrocesso relativamente às reformas implementadas pelos governos da Primeira República. O primeiro facto a ocorrer foi a proibição da coeducação. O ensino primário foi reduzido de quatro para três anos (1929), os programas foram reduzidos e o ensino complementar primário foi extinto (1932). Paralelamente o professor primário vê o seu estatuto decair transformando-se num “instrumento de doutrinação política e religiosa” (Carreira, 1996, p.17) e que, paulatinamente, foram substituídos pelos mestres ou regentes escolares, a quem era pedido que pelo menos soubessem ler e escrever e tivessem comprovada idoneidade moral e política e que foram colocados à frente dos recém-criados postos escolares; o combate ao analfabetismo deixou de ser uma prioridade, pois mantendo o povo na ignorância evitava-se a contaminação de ideias perniciosas e desestabilizadoras. Aos professores primários exigia-se a manutenção da disciplina, o ensino da boa moral e a aprendizagem resumia-se ao ler, escrever e contar (Carreira, 1996).

O analfabetismo perdurou excessivamente no nosso país, quando a restante Europa conseguira resultados positivos bem mais cedo. Em 1920 tínhamos 70,8% de analfabetos, em 1930, 67,8%, em 1940, 59,3%, em 1950, 48,7%, e em 1960, 40,3%. Em 1940 encontrávamo-nos ao nível da Espanha de 1900 e em 1950 ao nível da Itália de 1910. Meio século de atraso. (p. 11) (...) Nos meados do século XX encontrávamo-nos em situação bem mais desfavorável do que a dos países da Europa do Norte em meados do século XIX. Neste domínio contávamos mais de um século de atraso em relação à Europa mais evoluída (Carreira, 1996, pp. 11-13).

No ensino liceal dá-se uma redução de sete para seis anos, uma simplificação dos programas e uma separação da via liceal – mais elitista – do ensino técnico, dificultando-se o acesso àquele nível de ensino. Em 1936, a sua finalidade traduzia-se em dotar os jovens de uma cultura geral que fosse de utilidade para a vida não havendo a preocupação de os preparar para o ingresso no ensino superior. Distinguem-se os liceus nacionais, os quais ministravam o ensino completo, dos provinciais que se limitava ao primeiro e segundo ciclos. Em 1947, nova mudança operada pelo ministro de então, Pires de Lima, que repôs o curso geral com duração de cinco anos, em regime

de classes, e o curso complementar com duração de dois anos – de letras e ciências – em regime de disciplinas. “Também para o ensino liceal o Estado Novo não visava fins educativos diferentes dos do ensino primário” (Carreira, 1997, p.21).

Os professores deste grau de ensino vêem o seu estatuto remuneratório agravar-se e “as preocupações do governo não se dirigem às eventuais falhas da preparação técnica, científica ou pedagógica, antes aos desvios possíveis no exercício da doutrinação religiosa e política, prioritária na acção educativa do Estado Novo” (Carreira, 1996, p. 21) socorrendo-se, para eventuais falhas, à Inspeção do Ensino Liceal. A reforma de Pires de Lima, em 1947, neste sector, veio dificultar o acesso dos candidatos ao estágio (possível só em alguns liceus) não remunerado e foi criado o exame de admissão. Esta situação em pouco tempo teve um impacto negativo pois eram cada vez menos os candidatos que queriam abraçar uma carreira instável, mal remunerada e desprestigiada.

Durante o Estado Novo e ainda durante o ministério de Pires de Lima também se operou uma reforma do denominado ensino técnico, com a criação de dois graus de acesso: o primeiro grau com a criação do ciclo preparatório elementar, com duração de dois anos, e que se destinava a preparar os alunos para a admissão aos cursos profissionais a que se acedia com a aprovação na quarta classe do ensino primário. O segundo grau era constituído pelos cursos industriais e comerciais de aprendizagem, de formação, de aperfeiçoamento, e cursos industriais de mestrança, com uma duração de até quatro anos. A par destes, existiam, ainda, os cursos médios quer industriais quer comerciais e ainda as escolas práticas de agricultura.

A todas as escolas abrangidas pela reforma de 1947 cumpria colaborar com a família, a Mocidade Portuguesa e demais instituições educativas, promovendo a integração espiritual dos alunos no sentido cristão da vida e nos superiores objectivos da nação portuguesa. O ensino deveria contribuir para o desenvolvimento da mentalidade colonial e da colaboração imperial (Carreira, 1996, p.24).

Nos anos seguintes ao fim da II Guerra Mundial, da reconstrução europeia em simultâneo com o crescimento acentuado das economias industrializadas, evidenciaram-se os desajustes da política do governo salazarista, de cunho marcadamente ideológico e nacionalista, no que diz respeito à educação. “Metade da população era analfabeta e grande parte da restante apenas sabia ler, escrever e contar” (Carreira, 1996, p.25). Por

ser premente preparar homens para trabalharem com máquinas cada vez mais sofisticadas, urgia, portanto, proceder a algumas reformas.

Leite Pinto, engenheiro de formação, é nomeado ministro da educação. Reconhecendo o atraso em que nos encontrávamos relativamente aos restantes países europeus é com ele que o ensino surge como factor impulsionador da Economia. Elabora um Plano de Fomento Cultural ambicioso para a época e, para a sua concretização, estabelece contatos com entidades como a OCDE para trabalharem em comum, em termos técnicos e financeiros. A sugestão foi bem recebida e alargada a países do sul da Europa no denominado “Projecto Regional do Mediterrâneo”. No entanto, de todas as suas iniciativas Leite Pinto só viria a concretizar, em 1956, o alargamento da escolaridade obrigatória para quatro anos aos alunos do sexo masculino (alargando-se às do sexo feminino somente em 1960), bem como para o ensino de adultos.

Na década de 60 toma-se consciência do atraso educacional em que se encontra Portugal compreendendo-se que “a mobilidade social não pode ser limitada pelo baixo nível da educação”⁸. A escolaridade obrigatória é alargada para seis anos e contempla os dois sexos. Quem não pretendesse prosseguir estudos frequentava as seis classes e quem quisesse prosseguir frequentava as quatro primeiras classes e depois submetia-se a um exame de acesso ao liceu ou ao ensino técnico. É criado, em 1967, o ensino preparatório que resultou da fusão dos dois primeiros anos do ensino liceal e técnico, cuja finalidade, apontada por Ferreira (2003) e, segundo o Decreto-Lei 47.480, de 2 de Janeiro de 1967, consiste:

1. na necessidade da ampliação da cultura geral de base dos alunos com vista ao seu melhor amadurecimento para a prossecução de estudos; 2. na necessidade de orientar os alunos na escolha dos estudos subsequentes a partir da observação das suas tendências e aptidões (al. b) do artº 2º), o que enuncia a preocupação com a orientação escolar; 3. na necessária correcção da acentuada diferença de métodos e de espírito existente entre o 1º Ciclo do Ensino Liceal e o Ciclo Preparatório do Ensino Técnico “assumindo carácter mais cultural o ensino feito nos liceus e mais prático o ministrado nas Escolas Técnicas (p. 14).

⁸ Sistema Educativo Nacional de Portugal, OEI – Ministério da Educação de Portugal, p.22

Nos anos 70, encontramos à frente do Ministério da Educação, Veiga Simão que apresentará o Projecto do Sistema Escolar (1971) e uma proposta de Reforma do Ensino Superior, tendo sido aprovada em 1973 a lei que permite a Reforma do Sistema Educativo e que “introduziu o conceito de democratização no âmbito de um regime político nacionalista e conservador⁹”. A reforma de Veiga Simão fomentou a educação pré-escolar, alargou a escolaridade obrigatória para oito anos e reformulou o ensino secundário.

O regime saído da reforma atribuiu a todos os portugueses o direito à educação, mediante o acesso aos vários graus de ensino e aos bens da cultura, sem distinções que não se fundassem na capacidade e nos méritos, tornou efectiva a obrigatoriedade de uma educação básica generalizada, procurou facilitar às famílias o cumprimento do dever de instruir e educar os filhos (Carreira, 1996, p.26).

A reforma não será totalmente implementada devido ao golpe militar de 25 de Abril de 1974, que dará lugar a um regime democrático.

A “Revolução dos Cravos” libertou Portugal do isolamento em que vogou durante os quarenta anos de ditadura mas a nível do ensino, e até à publicação da Lei de Bases do Sistemas Educativo (doravante LBSE) em 1986, foram tomadas medidas inconsistentes. As transformações deram-se essencialmente ao nível dos conteúdos da aprendizagem para todos os níveis de ensino.

O ensino primário, de quatro anos, é organizado em fases com a duração de dois anos, funcionando em regime experimental. Deixa de haver reprovações nos primeiro e terceiro anos de escolaridade passando a avaliação a fazer-se no fim de cada fase: segundo e quarto anos respectivamente.

Os dois anos seguintes: quinto e sexto, integram o ensino obrigatório estando organizados em três ramos – ciclo complementar primário, ensino preparatório directo e ensino preparatório TV – com o objectivo de abranger um maior número de alunos e de aproveitar os recursos.

Quanto ao ensino secundário, em 1975, é criado o primeiro ano do curso geral unificado, que é constituído pelos sétimo, oitavo e nono anos de escolaridade

⁹ Idem, p.22

obrigatória, deixando de haver distinção entre o ensino liceal e técnico. O nono ano incluía um grupo de disciplinas de opção de carácter pré-vocacional.

A novidade é a criação, ainda em 1975, do Serviço Cívico Estudantil, ano pré-universitário, que se caracterizava por actividades de serviço à comunidade pretendendo “criar nos estudantes hábitos de trabalho socialmente produtivos e inseridos num programa global de reconstituição do país¹⁰”. Paralelamente são dadas oportunidades de acesso ao ensino superior a alunos do ensino técnico profissional, do ensino médio, aos maiores de vinte e cinco anos e trabalhadores há mais de cinco anos.

Os anos de 1976 a 1986 são caracterizados por: 1) se privilegiarem os aspectos curriculares, técnicos e profissionais, ao invés dos ideológicos; 2) a qualidade do ensino pode ser desvirtuada devido à expansão do sistema educativo; 3) os problemas económicos impedirem a reforma do sistema educativo.

No entanto foram tomadas algumas medidas que conduzirão à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986.

A nível do ensino primário termina-se com o regime de transição da primeira para a segunda fase e são extintos, gradualmente, os cursos complementares do ensino preparatório. Nos anos 1978-79 são adoptados novos programas. A escolaridade obrigatória faz-se acompanhar de novas medidas, tais como o auxílio económico às famílias mais carenciadas, o transporte escolar, o suplemento alimentar, a alimentação, o alojamento e ainda a criação de cantinas.

O ensino secundário é alargado ao oitavo e nono anos do curso geral unificado. E, a nível do curso complementar foram criados os décimo e décimo primeiro anos visando assegurar uma formação vocacional para prossecução de estudos.

Em 1977, é criado o ano propedêutico, em substituição do serviço cívico, e simultaneamente é introduzido o *numerus clausus*, que fixará em cada ano o número de alunos a admitir no ensino superior. Por sua vez, em 1980, o ano propedêutico dará lugar ao décimo segundo ano, estruturado em via de ensino para acesso ao ensino superior e via profissionalizante que dará acesso ao ensino superior politécnico.

Em 1983 criam-se os cursos técnicos profissionais, com a duração de três anos e que correspondem aos décimo, décimo primeiro e décimo segundo ano e que se

¹⁰ Ibidem, p.23

destinam aos jovens que concluíram o nono ano e pretendem ingressar no mundo do trabalho como mão-de-obra qualificada. Estes cursos concedem habilitação para acesso ao ensino superior.

3. O Sistema Educativo Português

A actual configuração do sistema de ensino começa a desenhar-se com a publicação da LBSE, em 1986 (Decreto-Lei nº 14/86, de 14 de Outubro). Neste diploma legal são definidos os princípios gerais e organizativos bem como os normativos associados.

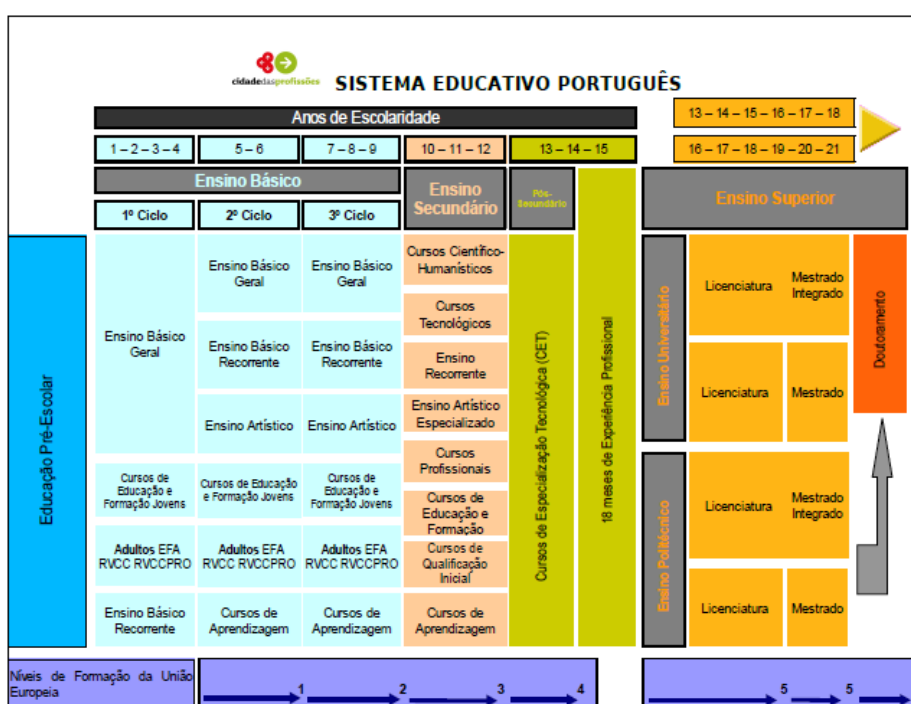


Figura 1. Organograma do Sistema de Ensino Português ¹¹.

Começa por estabelecer, no artº 2º, o direito à educação e à cultura a todos os portugueses, (ponto 1) confirmando o consignado na constituição e atribuindo ao estado a responsabilidade de promover a democratização do ensino através do direito da igualdade de oportunidades no acesso aos estudos (ponto 2), garantindo a liberdade de aprender e de ensinar (ponto 3). Afirma que o Sistema Educativo contribui para o

¹¹ Retirado de <http://cdp.portodigital.pt/educacao-e-formacao/ensino-basico-e-secundario>

“desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (ponto 4).

A LBSE define o Sistema Educativo como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (artº1 ponto 2).

O Sistema Educativo Português compreende vários níveis de ensino: a educação pré-escolar, não obrigatória; a educação escolar que engloba o ensino básico, secundário e superior, integrando actividades de ocupação de tempos livres e modalidades especiais; e a educação extra-escolar que integra cursos de alfabetização, de aperfeiçoamento e de actualização cultural e científica, e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional.

3.1 Ensino Básico

Entende-se por Ensino Básico o ensino obrigatório, de carácter gratuito e universal para crianças entre os seis e os quinze anos de idade com a duração de nove anos (artº 3 ponto 1). Este ponto foi alterado pelo Decreto-Lei nº 85/2009 que alarga a escolaridade obrigatória até aos dezoito anos (artº2, ponto 4, alínea b), consagrando a universalidade da educação pré-escolar para crianças desde os cinco anos (artº1, ponto 2).

Os objectivos para este nível de ensino estão consignados na LBSE através do artº 7 que pretende “assegurar uma formação geral comum” que permita a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (alínea a) assegurando o equilíbrio entre o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (alínea b), e “proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios” (alínea c).

Mostra ainda a preocupação em assegurar a crianças com deficiências físicas e mentais condições para desenvolver as suas capacidades (alínea j).

O ensino básico está organizado (LBSE, artº8, ponto1) em três ciclos, afirmando a articulação e a sequencialidade entre eles, “conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (ponto 2).

O primeiro ciclo tem a duração de quatro anos - do primeiro ao quarto ano de escolaridade - para crianças dos seis aos dez anos. Este nível de ensino tem um carácter global e visa o desenvolvimento de competências básicas em Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões. Funciona em regime de monodocência, com uma carga horária de cinco horas diárias. O artº 8º da LBSE prevê o recurso a professores especializados nas áreas de Música, Expressão Plástica, e Expressão Motora e Física. Desde o ano lectivo de 2006/2007 com o Despacho nº 12 591/2006 que implementa a escola a tempo inteiro, através do alargamento do horário de funcionamento de cinco para um mínimo de oito horas diárias, as escolas promovem Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC), nomeadamente o apoio ao estudo para todos os alunos, a actividade física e desportiva, o ensino obrigatório do Inglês, o ensino da Música e de outras expressões artísticas.

O segundo ciclo tem a duração de dois anos e compreende os quinto e sexto anos de escolaridade, para crianças entre os dez e doze anos.

O terceiro ciclo, com duração de três anos, contempla o sétimo, oitavo e nono anos de escolaridade, para jovens entre os doze e os quinze anos de idade.

Nestes dois ciclos o ensino está organizado por disciplinas e áreas de estudo pluridisciplinares. Os principais objectivos são o desenvolvimento de saberes e competências necessários à entrada na vida activa ou ao prosseguimento de estudos (no terceiro ciclo). Funcionam em regime de pluridocência, com professores especializados nas diferentes áreas disciplinares ou disciplinas.

O ensino das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) é introduzido no oitavo ano nas áreas curriculares não disciplinares, de preferência na área de projecto, e como disciplina obrigatória no nono ano de escolaridade.

No ensino básico é obrigatória a aprendizagem de duas línguas estrangeiras, escolhendo entre Inglês, Francês, Alemão e Espanhol.

Os objectivos específicos para cada ciclo estão definidos no artº 8, ponto3. Ao primeiro ciclo (ponto 3, alínea a) diz respeito o desenvolvimento da linguagem oral, da escrita e da leitura, bem como noções básicas de cálculo, aritmética, do meio físico e social e das diferentes expressões (musical, plástica, dramática e motora). Ao segundo ciclo cabe habilitar os jovens “a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação” (ponto3, alínea b). Quanto ao terceiro ciclo, nele se preconiza a aquisição de referenciais da cultura moderna nas dimensões literária, humanística, científica, tecnológica, artística e desportiva visando o ingresso na vida activa ou a possibilidade de formação subsequente (ponto3, alínea c).

Com a publicação do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, o ensino básico constitui-se num objecto distinto de decisão governamental. Este normativo estabelece a reorganização curricular para o ensino básico reforçando a articulação entre os três ciclos através da introdução de três novas áreas curriculares não disciplinares (Formação Cívica, Estudo Acompanhado e Área de Projecto); da “obrigatoriedade do ensino experimental das ciências, o aprofundamento da aprendizagem de línguas modernas, o desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania e o reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática” (p. 258).

A novidade consiste numa flexibilização do currículo nacional adaptado a cada escola, a cujos órgãos de administração e gestão compete elaborar um Projecto Curricular de Escola (artº2, ponto 3), e a cada turma, através da elaboração de um Projecto Curricular de Turma (artº 2, ponto 4), passando os professores a serem responsáveis pela gestão do currículo.

Capítulo II

A Disciplina de Educação Musical no Currículo do Ensino Básico

Neste capítulo apresentaremos uma panorâmica sobre o lugar e o espaço da disciplina de Educação Musical no actual currículo do ensino básico. Começamos por abordar questões de ordem filosófica, quanto ao valor intrínseco e extrínseco da música e o seu papel na educação. Em seguida, fazemos um percurso cronológico e contextualizado sobre a disciplina de Educação Musical desde o momento da sua criação, em 1886, em pleno regime monárquico, atravessando a fronteira da República em 1910 até à actualidade. Paralelamente, referimos alguns constrangimentos relativamente ao ensino da música quer no ensino genérico quer no ensino especializado. Seguidamente apresentamos o programa e o currículo da disciplina de Educação Musical para o segundo ciclo do ensino básico. Por fim, serão descritos os benefícios do envolvimento em actividades musicais.

1. O valor da Música

Hoje em dia a Música está tão enraizada na vida do dia-a-dia, que podemos questionar qual a relevância e importância de uma Educação Musical na escola básica.

A Música

está à nossa volta e de uma forma ou de outra muitos de nós ouvimos música todos os dias (...) No entanto muitas pessoas conceberão mais rapidamente uma utilidade para a música do que reconhecerem a utilidade da pintura, escultura, dança, teatro e poesia. A Música, apesar de ser apenas um fundo, parece ter algum significado nas nossas vidas. Certamente, também, deverá ter um lugar na educação básica. Mas que lugar? (Paynter, 1982, p.21).

A finalidade da Educação Musical na sociedade ocidental é baseada em duas correntes filosóficas: uma que vê a Educação Musical como um instrumento de aprendizagem e que procura justificar a música pelo seu valor extrínseco e outra que a justifica pelo seu valor intrínseco. A primeira, cultivada desde o período clássico, atribuiu à música diferentes papéis através dos diferentes períodos da história ocidental. A Música, na educação, era justificada pela sua contribuição para o desenvolvimento moral, social, emocional, espiritual, intelectual, físico e cultural. Para Platão, a música contribuía para a formação de bons cidadãos. Aristóteles questionava-se sobre os objectivos da música no ensino:

Não é fácil estabelecer a importância da música nem o fim pelo qual deve ser praticada: se para divertimento, se para repouso; ou porque na música devemos ver uma força que se dirige à virtude...porque nobilita a alma, como a ginástica revigora o corpo...ou porque contribui para a cultura da mente (Sousa, 2003, p.82).

Foi-lhe reconhecida utilidade pelo seu conteúdo matemático; serviu de elo de ligação entre o homem e Deus, na Idade Média; trouxe influências benéficas para o carácter; desenvolveu os valores morais e o espírito nacionalista - em anos mais recentes em alguns países europeus interpretavam-se canções que promoviam a identidade e o orgulho nacional (Plummeridge, 2001) - como aconteceu em Portugal durante o Estado Novo (1930-1970).

“Alguns consideram que os estudos musicais são benéficos pois desenvolvem a memória e outras qualidades mentais e equipam os alunos com variados skills”

(Plummeridge, 2001, p. 7). De facto a música desenvolve capacidades intelectuais como a memória e a sensibilidade; também favorece a socialização e o desenvolvimento da coordenação motora. Mas o desenvolvimento destes aspectos deve ser visto como uma consequência da experiência musical e não como uma meta. “ A música tem muitas vezes sido o parente pobre das escolas públicas, (...) e que as pessoas tentam frequentemente justificar pelos seus benefícios colaterais, ao invés de deixarem a música existir pelo seu próprio mérito” (Levitin, 2007, p. 232).

O valor da música como uma forma única de conhecimento, não comparável a nenhuma outra dá expressão à filosofia intrínseca. “A Música é uma forma importante do comportamento humano se expressar e de satisfazer a necessidade de se expressar esteticamente” (Gaston, 1968; Merrian, 1964 em Campbell, 1991) servindo para o Homem expressar de forma simbólica o que não pode ser representado pela linguagem. De acordo com esta teoria a Educação Musical tem um papel fundamental a desempenhar no desenvolvimento da sensibilidade estética do indivíduo, permitindo um maior envolvimento no mundo dos sons e das qualidades expressivas da música. “O Homem tem necessidade da cultura e da arte, como do pão para a boca” (Reitoria Igreja Lapa, 1995). Esta frase traduz a essência e o lugar que o aspecto cultural e a música devem ocupar na vida. Através da música o homem exprime os seus sentimentos, as suas aspirações, os seus medos: “pela arte, o homem procurou exprimir aquilo que sempre julgou ser inexprimível” (Antunes, 2003, p.463).

2. Contexto Sociocultural

Sendo ainda, em largo sentido, entendida, no nosso país, como uma arte só para alguns, de certa maneira elitista, é através da escola básica que a música chega a todos: “o currículo musical tem um papel a desempenhar no processo educativo de todos os alunos e não só da minoria com talento” (Carlton, 1987, p.139). Indo de encontro ao pensamento de John Dewey (em Plummeridge, 2001) que considera as artes como uma forma única e diferente que as pessoas têm de partilhar ideias, valores e de comunicar. Comungando deste pressuposto de que as artes, e a música em particular, são uma maneira diferente de comunicar, de sentir, acreditamos que todos devem ter direito a uma educação musical e ela deve ser parte integrante do currículo do ensino básico.

Toda a organização do ensino se fundamenta numa concepção filosófica do destino do Homem. Assim foi sempre, e continuará a ser, em todo o tempo e em todo o lugar. A escolha das disciplinas que deverão ser ensinadas, os assuntos que nelas serão tratados, a orientação que deverá ser dada na respectiva comunicação escolar, tudo assenta numa determinada concepção de vida, tanto individual como social (Carvalho, 1986, p. 64).

Em Portugal, o contexto sociocultural, aliás como em outros países, condicionou e continua a condicionar a implementação do currículo da Educação Musical no ensino básico. Palheiros (1993) aponta algumas dessas razões: as prioridades do governo para a educação, a centralização e a falta de compreensão entre os objectivos da educação musical no ensino básico e no ensino especializado. Actualmente algumas destas restrições continuam a fazer-se sentir.

Infelizmente em Portugal o ensino da Música e das Artes ainda não está suficientemente valorizado e generalizado e, na opinião de Peixinho (1996) “a educação artística tem sido, até agora, sistematicamente desvalorizada no nosso país” (p. 67), pois o lugar que a música ocupa no sistema de ensino português, o qual, segundo Azevedo (2001) tem sido diminuto, traduz a importância que os governos atribuem à mesma (Castro, 2000).

É de senso comum que a Educação Musical em Portugal é o “parente pobre” da educação. Por outras palavras: nunca foi uma das prioridades do governo para a educação. “A música tem muitas vezes sido o parente pobre das escolas públicas, o programa que é o primeiro a ser posto de parte, quando existem problemas de fundo (...)” (Levitin, 2007, p. 232).

A situação política vivida em Portugal antes e depois do 25 de Abril de 1974 condicionou o papel da educação, que se reflectiu também na Educação Musical: “A expansão da actividade musical e da Educação Musical em Portugal pode ser considerada, em parte como uma consequência das transformações políticas, sociais e culturais, após o 25 de Abril de 1974” (Palheiros, 1993, p.13).

Introduzida no currículo escolar, em 1870, a disciplina de Canto Coral, que precedeu a disciplina de Educação Musical, somente em 1881, foi efectivamente regulamentada a par de outras disciplinas como o desenho, a ginástica, a jardinagem, a natação e a esgrima, apesar das vozes dissonantes que não compreendiam a necessidade destes estudos (Costa, 2010). Em 1906 integrará o plano de estudos do liceu feminino,

tendo o ideário de desenvolver o espírito de cooperação, numa época em que o ensino separava os sexos. Com a queda da Monarquia, em 1910, e a instauração da República assiste-se à reforma da Instrução Secundária introduzindo “uma diferente, mas clara noção de educação integral, diríamos nós, de natureza global, fundindo as preocupações de formação de uma elite preponderante nos negócios públicos, com a necessidade do desenvolvimento do espírito, do sentimento e da vontade” (Costa, 2010, p.239). As disciplinas de Trabalhos Manuais, a Ginástica e o Canto Coral “constituíam o núcleo que conferiam substância formativa ao novo programa educativo” (idem). Em 1918 o Canto Coral passa a ser obrigatório para ambos os sexos e em 1921, embora continuando de carácter obrigatório, seria ministrado nos liceus e escolas que tivessem condições para o efeito. Como refere Artiaga (2001) “o facto de o Canto Coral ter sido instituído durante a República reflecte muitos dos seus ideais políticos, já que o regime aspirava à criação de um homem novo, alfabetizado, inculcado de um alto espírito cívico, republicano e democrático, como forma de combater o atraso do país” (pp.16-17).

Durante o Estado Novo (1927-1974), a disciplina de Canto Coral serviu os interesses da ditadura veiculando os seus ideais de “Deus, Pátria e Família” através da escolha criteriosa do repertório de canções ‘patrióticas’ (Pires, 2000). Na lei de 11 de Abril de 1936 (base XII) afirma-se que “em todos os estabelecimentos de ensino, com exclusão do superior, tanto oficiais como particulares, será obrigatório o canto coral, como elemento de educação e de coesão nacional.» [...] «Organizar-se-á uma pequena colecção de cânticos nacionais, exaltando as glórias portuguesas, a dignidade do trabalho e o amor à Pátria, os quais serão frequentemente executados» [...] (Carvalho, 1986, p.755) e no que diz respeito ao ensino liceal refere-se que: “o Canto Coral, naqueles mesmos ciclos, «visará especialmente o culto das glórias de Portugal e a exaltação do sentimento patriótico» [...] (artº13º) (idem, p. 775), verificando-se, desta forma, o uso ideológico da disciplina de Canto Coral.

Na década de 60 é criada a disciplina de Educação Musical que integrará o ensino primário, passando pouco depois a integrar o currículo do recém-criado Ciclo Preparatório do ensino secundário (actual segundo ciclo), mantendo-se a disciplina de Canto Coral no terceiro, quarto e quinto anos do segundo ciclo do ensino secundário (correspondendo ao actual terceiro CEB).

Surgiram novos programas para a disciplina agora designada «Educação Musical», que passou a substituir o CC (Canto Coral) no ensino primário elementar e complementar e no ciclo preparatório. (...) A mudança do nome da disciplina adquiriu um duplo significado: o fim do entendimento da música como uma linguagem capaz de veicular valores éticos, sociais e ideológicos que tinham sido determinantes para a sua vivência no sistema educativo, quer durante a República, quer durante o período de maior ideologização do Estado Novo; o começo de uma nova época, a do entendimento da disciplina como parte da formação integral do indivíduo, com particular relevância nos primeiros anos de formação da criança, acompanhando todos os estádios do seu desenvolvimento e contribuindo para o seu enriquecimento pessoal (Castelo-Branco, 2010, p.404).

Antes da revolução o principal objectivo da educação era ler, escrever e contar. De certa maneira ainda estamos em 1930, pois o ensino continua a ser marcado por estas prioridades, basta atentar na relevância dada às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática na actual legislação, relegando para segundo plano as áreas humanísticas e artísticas, não sendo de estranhar que Portugal detenha um indicador de consumo cultural e de leitura dos mais baixos da Europa (Barreto, 2007a).

Depois da Revolução os diferentes governos fizeram leis que vincularam o curso da educação e que ditaram as suas prerrogativas, mas que, como refere Grilo (1986), estão de acordo com interesses corporativos que vão acedendo ao poder. Razões de ordem financeira e cultural condicionaram o acesso de crianças à educação musical especialmente na escola primária. Em 1986, o governo aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE (1986) - que previa no seu artigo 8º alínea a) um professor de música para esse nível de ensino tendo demorado vinte anos a ser posto em prática e ainda não em todo o país. “A fraca valorização concedida à primeira infância e à idade pré-escolar expressa em termos de políticas educativas e, sobretudo, em termos de apoio às famílias e a redes de inserção social é mais um elemento de contradição no sistema” (Rodrigues & Rodrigues, 2005, p.63)

Nos anos 80 deu-se uma mudança no panorama musical português que foi um reflexo do que se passou na Europa e nos EUA na mesma década. Alguns acontecimentos permitiram a passagem de uma depressão social e cultural para o seu desenvolvimento: um maior interesse dos jovens pela prática musical, com o aparecimento de novos estilos musicais e uma maior pressão da música sobre as

actividades económicas (Cabral, 1988) e a proliferação de escolas de música (Vasconcelos, 2004) na sequência da publicação do Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de Novembro referente ao Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo (Vieira, 2008). Foi uma década importante para o ensino da música quer a nível do ensino genérico com a publicação da LBSE, em 1986 e os novos currículos em 1989; quer a nível do ensino especializado com a reforma de 1983 e a criação de cursos de licenciatura e mestrado em música e em ensino da música a nível das universidades e dos institutos politécnicos. Vieira de Carvalho (1992) salienta no entanto que a política economicista e tecnocrata do governo levou a que muitas dessas conquistas a partir dos anos 80 fossem postas em causa e o “ensino da música continuou em crise” (p. 347).

Segundo Ávila (1985) a música continuará numa posição de subalternidade por razões de ordem cultural e de educação e não tanto por questões económicas. Na opinião do maestro José Atalaya (2001) numa crónica sua datada de 1991 “o que se tem feito, desde os velhos tempos (...) do chamado ‘canto coral’ até aos mais recentes, tem gerado muito pouco amor pela música” (p. 65).

3. A Disciplina de Educação Musical após a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986)

A LBSE (1986) proclama como um dos seus objectivos “promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios” (artº 7º alínea c) e que se complementa com o decreto-lei nº 286/89 que define os planos curriculares do ensino básico (e secundário). No que diz respeito à Educação Musical é de carácter obrigatório no segundo ciclo com um total de três horas por semana em cada ano, vindo assim a sua carga horária aumentada de duas para três horas. No terceiro ciclo é de opção, a par com uma Língua Estrangeira e Educação Tecnológica, no caso de a escola ter recursos, continuando a estarem previstas até três horas por semana em cada ano de escolaridade. Apesar de estar consagrada na lei eram raras as escolas (Escola Beta, por exemplo) que ofereciam aos seus alunos esta disciplina ao nível do terceiro ciclo e que se mantiveram ao longo dos anos até à actualidade. A propósito deste assunto escreve Atalaya (2001) em 1991:

Graças aos recentes acordos com a CEE, protagonizados pelas recentes declarações do ministro Roberto Carneiro (que soube, como nenhum outro, gerar reformas musicais de fundo de extrema importância, ainda que polémicas sob certos aspectos), já não há razão para não introduzir a música entre as disciplinas do curso unificado. (...) Foi suprimida no 7º, 8º e 9º anos por alegada falta de professores. (p. 76).

Aliás, não havendo lugares de quadro para este nível de ensino tornava esta medida ineficaz (Castelo-Branco, 2010).

No entanto as questões relativas à Educação Musical e no fundo a toda a Educação Artística reportando-nos aqui para além da Música, à Dança, ao Teatro, ao Cinema e Audiovisual e às Artes Plásticas, foi reconhecido serem de difícil conteúdo e resoluções por todos os envolvidos. Mesmo o governo o reconheceu através de um diploma (Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de Novembro) sobre a Educação Artística afirmando na Introdução que “A Educação Artística tem-se processado em Portugal, desde há várias décadas, de forma reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus” apontando os factores que contribuíram para essa situação: “extrema complexidade (...) desta área (...) e a sua sempre problemática inserção e articulação no sistema geral de ensino (...) (além da) natureza muito especializada deste domínio” (idem) exigindo também recursos muito específicos. Assumindo que “a sua resolução passa pela reestruturação global e completa de todo o sistema” (idem) pois

o governo tem consciência que a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter. A formação estética e a educação da sensibilidade assumem-se, por isso, como elevada prioridade da reforma educativa em curso e do vasto movimento de restituição à escola portuguesa de um rosto humano (idem, p. 4522).

Neste pressuposto estabelece que a educação artística deverá ser uma “componente da formação geral dos alunos” (art.º 3º) e que esta Educação Artística genérica se “destina a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões” (art.º 7º) e que deve ser ministrada nos estabelecimentos de ensino desde o pré-escolar, ensino básico e secundário e universidades (art.º 8º). Relativamente aos currículos “a educação artística genérica é ministrada quer como parte do currículo” dos primeiro e segundo ciclo e no terceiro ciclo pode ser uma disciplina de opção, uma “actividade inserida no âmbito da área da escola; actividades organizadas em regime de frequência optativa,

nomeadamente grupos corais, (e) instrumentais (...)” quer uma “actividade de complemento curricular” (art.º 9º).

Em 1998, em Lisboa, num debate entre professores do ensino especializado da música, conservatório e escolas de música, (Folhadela, Vasconcelos & Palma, 1998) afirma-se que no Sistema Educativo Português a Educação Musical tem um papel pouco relevante no currículo, sendo obrigatória no segundo ciclo e de opção no terceiro ciclo, a par da Educação Tecnológica. Consideraram que deveria ser obrigatória durante a escolaridade básica (segundo e terceiro ciclo) e de opção na escola secundária que levaria a que

a par da valorização pessoal do indivíduo, um maior interesse pelas várias práticas musicais levaria a um aumento dos públicos dessas mesmas práticas – e, não só teríamos mais ouvintes mas sobretudo melhores ouvintes – o que resultaria igualmente num alargamento do mercado de trabalho dos músicos profissionais, uma maior facilidade na detecção dos jovens vocacionados para o ensino especializado da música (...) a melhoria do estatuto do músico em todas as suas vertentes – instrumentista, pedagogo, teórico (...) (Folhadela et al., 1998, p. 70).

Muitas vezes se afirma que a música é só para alguns, para os “dotados”, retirando-se, dessa forma, a importância que a Educação Musical deve ter na educação do indivíduo, pois ela “não é uma finalidade em si mesma, mas, antes, um veículo de exploração do mundo a que todos os indivíduos de uma sociedade de progresso deverão poder ter acesso” (Rocha, 2008, p.27). Daí que se reflita também na forma como a sociedade portuguesa em geral é “tolerante para com a ineficiência no plano da educação artística, ainda hoje geralmente entendida como um suplemento educativo, benéfico mas não essencial, útil mas não determinante” (Rocha, 2008, p. 27).

Os sucessivos governos tenderam a depreciar o papel das Artes no currículo embora frequentem Concertos, Ballets, Teatros, Exposições. Apreciam a Arte em eventos importantes mas esquecem o quão importante é educar as pessoas na Arte. Se não se criar o hábito de ir a Concertos ou Exposições é porque não se criou oportunidades e não é habitual isso acontecer e também porque na vida em nenhum momento alguém fez sentir quão importante isso é. “Será preciso tempo e educação até que a nossa sociedade venha a atribuir às artes o mesmo valor que dá, por exemplo, ao desporto” (Gordon, 2000, p.13). Se Portugal quer ter uma população culta, e

musicalmente culta, esta educação deve ser realizada nas escolas integrando um currículo em contínuo na escolaridade básica, no mínimo. “As crianças, os adolescentes e os jovens têm as qualidades naturais que todos reconhecemos. Porém, a envolvimento familiar, escolar e social irá determinar e condicionar o rumo dessa natureza e as suas manifestações.” (Lima, 2004, p. 14)

Assistimos a verdadeiras enchentes nos espectáculos de rock, pop e afins, com relevância nos media, com direito a “show” nas televisões sobre as filas de espera na aquisição de bilhetes e espectáculos esgotados, o mesmo não se verificando nos espectáculos de música clássica. Barreto (2007b) refere que

os espectáculos de música, bailado e variedades mostram uma tendência geral para a subida, tanto em número de sessões, como de espectadores. Já o mesmo não se poderá dizer da ópera: neste caso, aumentam tendencialmente as sessões, mas diminuem nitidamente os espectadores por sessão. Nos anos noventa, o número de espectadores de ópera por mil habitantes situa-se entre metade e um terço do que era nos anos sessenta. Os dados relativos ao Teatro Nacional de S. Carlos, responsável pelo maior número de sessões e de espectadores, confirmam a tendência (p.22).

Por um lado é reconhecida a força da música na sociedade, sendo até utilizada nas mais diversas formas, por outro lado continua sendo menosprezada em termos educacionais.

Atalaya (2001) numa crónica datada de 1991 dava conta da situação deplorável que viviam os músicos e a música em Portugal como se “os responsáveis pela governação (...) partissem todos do princípio de que este sector da cultura é, ao fim e ao cabo, uma espécie de parente pobre. Como se a música constituísse, apenas, qualquer coisa que serve para animar bailaricos e campanhas eleitorais” (p.77). Freitas (2001) mesmo não sendo da área da música reconhece que:

a música, como as outras artes, são consideradas menos necessárias, menos nobres, se se quiser, do que outras disciplinas (...) Ninguém contesta o papel importante que a música (e poderia dizer a arte em geral) desempenha na formação do indivíduo, mas são poucos os que são capazes de sustentar essa importância face à aparente urgência de atender a disciplinas e áreas ditas científicas (pp.27-28).

Podemos questionar, tal como Paynter (1982), se o sistema que se tem vindo a implementar é sempre o melhor e apropriado para disciplinas que envolvem diferentes

formas de conhecimento, como é o caso da música. Não podemos esquecer que a música e, por conseguinte a educação artística, têm a função, como refere Azevedo (2001), de nos fazer lembrar que somos “por direito natural, herdeiros da liberdade e da dignidade do ser. E o acesso a essa consciência não deve ser, por isso, privilégio para uns quantos, mas oportunidade para o maior número” (p.285).

Outro factor que mostra como a música é para “alguns” é a sua centralização, no que diz respeito às escolas de música e eventos musicais. As escolas de música em Portugal tendem a concentrar-se nas zonas urbanas.

O estudo de Fernandes et al. (2007), sobre o ensino especializado da música, refere que as instituições públicas e privadas que oferecem o ensino artístico especializado não superior se encontram maioritariamente no norte e centro litoral, sendo residual as que se encontram no interior e no sul.

Em tal contexto o papel desempenhado pelas bandas de música, o “conservatório do povo” (Vasconcelos, 2004), tem sido essencial no que diz respeito à educação musical e à promoção de concertos no interior do país (Palheiros, 1993). “As Bandas Filarmónicas parecem ter sido fundadas com o intuito de serem um veículo de difusão da cultura musical e um centro de educação cívica” (Bessa, 2009, p.22) levando o ensino da música a todas as classes, tendo sido aí que muitos músicos que se distinguiram como maestros, compositores e intérpretes iniciaram a sua aprendizagem (Vasconcelos, 2004).

Em 1996, o compositor Jorge Peixinho referiu que “ Portugal tem ainda graves e arcaicos problemas de real implantação da música na sociedade (...). O primeiro é o da descentralização e recentralização das actividades musicais no país” (p. 70). Apesar das suas ideias radicais e elitistas (como afirma), Peixinho descreve um cenário “negro” acerca das actividades musicais em geral e que se deve à falta de vontade política em mudar a situação, pois “mesmo dentro de uma lógica de mercado, é fácil alterar as coisas a médio prazo, através de uma educação artística séria, aberta e inteligente, alargada a toda a população” (p.75).

Na opinião de Palheiros (1993) e Peixinho (1996) é necessário haver uma articulação entre as escolas básicas e as escolas de música que se traduz na falta de definição de objectivos da Educação Musical em ambos os sistemas (genérico e especializado). Em 1998 (Folhadela et al.) os professores do ensino especializado

afirmaram a necessidade de se definirem os objectivos e as competências das escolas básicas que deveriam formar “ouvintes esclarecidos” enquanto as escolas de música deveriam formar “músicos”. Mas continua sendo uma questão ambígua (veja-se a dificuldade de reestruturação do ensino especializado) pois muitos dos alunos que frequentam este tipo de ensino não se tornam profissionais da música nem os próprios professores entendem a finalidade do ensino da mesma maneira, como refere Fernandes et al. (2007) no relatório final do estudo sobre o ensino artístico especializado:

Foi possível constatar que muitas crianças as frequentam mais para “ocupar o tempo” do que para prosseguirem um percurso deliberado que eventualmente lhes permitiria prosseguir uma vocação no domínio da Música. Verificou-se ainda que nem todos os participantes neste estudo (e.g., professores, Presidentes dos Conselhos Executivos) comungam das mesmas perspectivas relativamente a este assunto. Nuns casos considera-se que é muito importante que os conservatórios aceitem muitas crianças, mesmo que seja apenas numa perspectiva de ocupação do tempo, porque se alarga a base de recrutamento e/ou porque se formam “bons ouvintes” (p. 45).

Os presentes no debate (Folhadela et al., 1998) eram de opinião de que deveria haver dois níveis de ensino: um profissionalizante, destinado a formar futuros profissionais da música, e outro de amadores, contribuindo para um “público consciente”, “ouvintes com capacidade crítica aprofundada” e “músicos praticantes não profissionais” (p. 34). Em conversas informais com professores que leccionam nos dois níveis de ensino (básico e especializado) dizem que os professores do ensino especializado são elitistas em relação à Educação Musical nas escolas básicas, afirmando uma maior importância da música nas escolas especializadas e nos conservatórios.

O ensino artístico especializado vive há anos uma situação que se caracteriza pela ausência de clareza e de transparência no que se refere aos princípios e finalidades que o devem nortear, aos conteúdos e procedimentos que o devem estruturar e aos normativos que o devem regular (Fernandes et al., 2007, p. 44).

Ora os objectivos destes dois níveis de ensino devem ser complementares. As escolas básicas não têm os mesmos recursos, humanos e materiais, que as escolas especializadas e os conservatórios. No ensino básico os alunos têm Educação Musical como uma disciplina do currículo (e não porque eventualmente gostam ou querem prosseguir estudos nessa área). Por outro lado os objectivos não são os mesmos e há

muitos alunos por turma, não havendo lugar para o ensino individual como nas escolas de música.

É necessário definir à partida, quando queremos realizar uma reforma do ensino artístico, a existência de dois campos de intervenção desde as mais tenras idades, que são o genérico e o especializado. A cada um caberá uma missão, missões essas que se complementam, ou seja, ambas contribuem para um maior alargamento do acesso à música da população escolar deste país. Ao ensino genérico da música caberá um papel de desenvolvimento mental e cognitivo das crianças e jovens e uma sensibilização à música. Ao ensino especializado caberá um desenvolvimento dos mesmos já com o objectivo de se tornarem profissionais (...) através de um trabalho mais intensivo que o do ensino genérico. (...) A permeabilidade de passagem entre estes dois tipos de ensino deve ser permitida a qualquer nível desde que o aluno mostre aptidões para isso (Diniz, 2008, p. 16).

4. A Disciplina de Educação Musical após a implementação do Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro

O Decreto- Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, actualmente em vigor¹², dita as prioridades da educação: educação para a cidadania, o domínio da Língua Portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho, bem como o uso das tecnologias de educação como uma formação transdisciplinar. Nas suas intenções proclama o desenvolvimento da educação artística.

Este normativo, no que diz respeito à Educação Musical refere para o primeiro ciclo uma componente de “expressões artísticas”; a Música e as outras Artes não estão explicitamente expressas.

No que concerne ao segundo ciclo, houve uma diminuição no tempo concedido à Educação Artística e Tecnológica (Educação Visual e Tecnológica e Educação Musical) relativamente ao articulado anterior. Estas disciplinas passaram a partilhar um total de três blocos de 90 minutos, ficando um bloco para a Educação Musical e dois blocos

¹² Foi alterado pela lei nº 94/2011 de 3 de Agosto, que introduziu alterações nos tempos lectivos, na organização curricular (menor dispersão curricular no segundo e terceiro ciclo), no reforço da aprendizagem em disciplinas estruturantes e na introdução de exames finais a Língua Portuguesa e Matemática no segundo ciclo.

para a Educação Visual e Tecnológica. Em algumas escolas num dos anos de escolaridade (quinto ou sexto) pode a Educação Musical ter mais 45 minutos (meio bloco).¹³

Quanto ao terceiro ciclo, no âmbito desta reorganização do currículo, a Educação Musical surge como uma disciplina integrada num quadro de “actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, (...) do domínio artístico” em paralelo com os “domínios desportivo, científico e tecnológico”, que visa estabelecer a “ligação da escola com o meio” (Cap. II, art.º 9º). Os alunos frequentam a disciplina em regime semestral juntamente com Educação Tecnológica. No nono ano podem optar entre as três disciplinas do ensino artístico: Educação Visual, Educação Tecnológica e Educação Musical. A verdade é que mais escolas começaram a oferecer a Educação Musical no terceiro CEB. Por exemplo, a Escola Beta que viu crescer as turmas que optam pela disciplina no nono ano (de uma turma passou para três ou até quatro, num total de cinco turmas para esse nível de escolaridade) outras escolas também começaram a oferecer Educação Musical no terceiro ciclo: a Escola Gamma, a Escola Sigma e a Escola Omega, por exemplo.

Deixa-se às escolas e ao seu Projecto Educativo a responsabilidade de a Educação Musical ser uma das ofertas da escola, sem atender ainda à vontade dos professores de Educação Musical como aponta Santos (2000) “ Será o seu entusiasmo e iniciativa, dentro e fora da sala de aula, que vão levar os alunos a pedir, e a escola a oferecer, a disciplina de Educação Musical neste nível de ensino. Espera-se que os professores saibam aproveitar esta oportunidade” (p. 23). Na sua perspectiva não é a vontade política que vai fazer a diferença. A nosso entender, deu um ‘bónus’ envenenado aos professores de Educação Musical, deixando tudo em aberto. Não é uma prioridade na educação, existe ‘oficialmente’ bem definida no segundo ciclo, relativamente ao antes e depois as reticências vão-se manter, salvo raras excepções. Diz Santos (2000)

Foi superiormente reconhecido ser a música na escola, uma força necessária ao desabrochar da personalidade da criança, e não um simples divertimento ou um luxo

¹³ Com a Lei nº 94/2011 a disciplina de Educação Musical no segundo ciclo terá o mesmo número de horas em todas as escolas do país, um bloco de noventa minutos, ou dois de quarenta e cinco minutos, podendo a escola optar. A disciplina de Educação Visual e Tecnológica foi extinta dando lugar a duas disciplinas, Educação Visual e Educação Tecnológica, cada uma com um bloco de noventa minutos.

para os bem dotados económica ou musicalmente. Por isso a disciplina de Educação Musical está incluída no desenho curricular do 2º ciclo. A sua inclusão no 3º ciclo está, agora nas mãos dos professores (p. 23).

Questões políticas, legislativas, economicistas, entre outras condicionaram e continuam a condicionar a expansão da Educação Musical ao terceiro CEB, daí não comungarmos deste preceito¹⁴. Por muito ‘capital’ que se possa ter assegurado quer com actividades quer com a vontade demonstrada pelos próprios alunos, através de inquéritos, em frequentar aulas de Educação Musical ao nível do terceiro CEB, esbarramos por várias vezes com bloqueios a que a vontade dos professores de Educação Musical é alheia e que tem a ver com a própria legislação que limita a contratação de professores (Decreto-Lei nº 209/2002 de 17 de Outubro, anexo III).

Comungando da opinião de Figueiredo e Vasconcelos (2002) a inclusão das artes no ensino básico durante as duas últimas décadas tem sido difícil de efectuar pois se por um lado é reconhecida oficialmente a sua importância, por outro tem sido difícil de implementar na estrutura curricular. “No entanto, há ainda um longo caminho a percorrer a nível político, administrativo, da comunidade, dos professores, formação inicial e contínua, prática artística e pedagógica e dos recursos existentes” (p.13).

Castelo-Branco (2010) apresenta razões para que o ensino da música se encontre neste impasse. Os ministérios da educação e da cultura criaram dois grupos de trabalho – em 1996, o Grupo Interministerial para o Ensino Artístico (GIEA), e em 1997, o Grupo de Contacto entre os ministérios, com funções consultivas. Os pareceres emanados destes grupos conjuntamente com o do Conselho Nacional de Educação apresentam o balanço sobre o ensino das artes nos finais do século XX. As razões apresentadas são similares e referem:

a menorização do ensino artístico nos planos curriculares e extracurriculares da escolaridade obrigatória e do ensino secundário (...); a falta de reconhecimento social das artes; a falta de formação na área das expressões dos professores do 1º ciclo; a insuficiente rede de professores itinerantes que apoiem os professores generalistas nas áreas artísticas, em particular a música; (...) a não abertura de quadros no 3º ciclo e

¹⁴ A Lei nº 94/2011 alterou a organização curricular do terceiro ciclo, onde a disciplina de Educação Musical simplesmente desaparece no nono ano e nos sétimo e oitavo anos poderá, ou não, continuar como oferta de escola, dependendo se nos seus quadros a escola tiver professores para a leccionarem.

ensino secundário; a ausência da música, como opção possível em agrupamentos do ensino secundário; a falta de articulação entre o ensino geral e vocacional (p.406).

Podemos concluir que a música nunca foi uma disciplina bem cotada em termos educativos em Portugal e vai sendo cada vez menos; é mais considerada uma “disciplina” de complemento ou enriquecimento curricular e que serve para ‘embelezar’ as festinhas de Natal, de Fim de Ano e outras comemorações. Numa sociedade cada vez mais competitiva, em que o que interessa são as aprendizagens que nos coloquem bem nos rankings da OCDE em termos de Língua Materna (Língua Portuguesa) e de Matemática, as apostas têm de ser ganhas nessas áreas andando todas as outras a reboque. No que diz respeito à Educação Musical no actual currículo do ensino básico podemos constatar que: é uma actividade de enriquecimento curricular (primeiro ciclo); disciplina de carácter obrigatório (segundo ciclo) e disciplina de oferta da escola (terceiro ciclo).

Na hora da verdade, o sistema responde de acordo com as conveniências de ‘mundos pequenos’, movendo-se em função dos interesses e das pequenas regras de poder do dia a dia dos seus elementos. Mas sem que haja um ideal futuro comum, uma ordem de valores e uma filosofia educativa mais ou menos partilhada, capaz de congregar os diferentes elementos do sistema numa mesma finalidade a atingir por todos (Rodrigues & Rodrigues, 2005, p.63).

Tudo isto tem que ver, para além de uma questão de prioridades de governo, com uma questão cultural do país relativamente, por exemplo, aos países do norte e do leste da Europa, que valorizam muito a Educação Musical formal, desde a mais tenra idade.

E o poder político deverá ter consciência que alargar e não estreitar ou eliminar o(s) tempo(s) escolar(es) à disciplina de Educação Musical, (...) será sempre a maior prova de sensibilidade, lucidez e inteligência da sua governação. A este ensino geral, sim, devia o país inteiro ter acesso, dos jardins-de-infância a todos os graus de escolaridade (Lima, 2004, p. 19).

5. O Programa e o Currículo da Educação Musical no 2º CEB

“As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive” (Ministério da Educação, 2001, p.149)

O programa da disciplina de Educação Musical no segundo CEB data de 1991, aquando da experiência pedagógica e tem como finalidades: “contribuir para a educação estética; desenvolver a capacidade de expressão e comunicação; cultivar a preservação do património cultural; contribuir para a socialização e maturação psicológica e desenvolver a capacidade de análise crítica” (Ministério da Educação, 1991, p. 5).

Fazendo parte da Educação Estética a que todo o indivíduo deve ter acesso, a Educação Musical contribui para um currículo equilibrado tendo objectivos próprios que estão organizados em três domínios: 1) Compreensão Conceptual; 2) Competências e 3) Atitudes e Estética os quais se relacionam e influenciam reciprocamente contribuindo para o desenvolvimento do pensamento musical da criança.

A estrutura curricular proposta tem por base a construção de um currículo em espiral assente na Teoria da Estrutura de Bruner, de 1963, em que o desenvolvimento de um indivíduo se faz por meio da abertura à influência do contexto e do social. Nesse sentido “toda a aprendizagem deverá ser organizada em termos de uma espiral de conceitos, que se assume como uma forma de organizar o conhecimento, sem o fragmentar e isolar do contexto musical que lhe deu significado, numa interacção dos factores musicais” (Idem, p.9)

Os conceitos de Timbre, Altura, Dinâmica, Ritmo e Forma devem ser abordados do nível básico para outros cada vez mais complexos, no pressuposto de que toda a aprendizagem é cumulativa e evolutiva e que poderá ser enriquecida com informações quer da parte do professor quer do aluno.

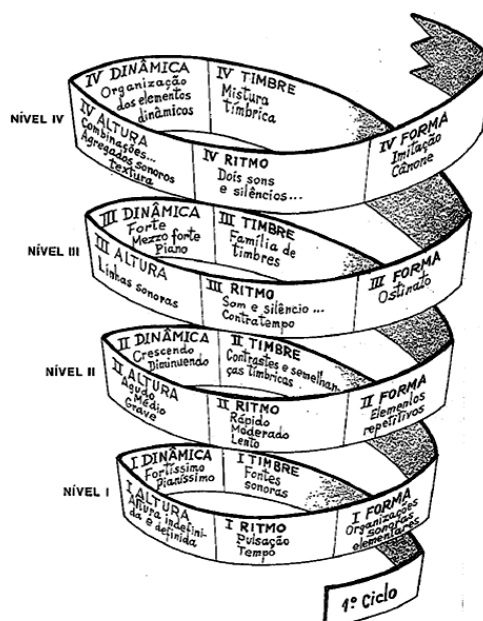


Figura 2. Espiral de Conceitos adaptado do Manhattanville Music Curriculum Program.¹⁵

De acordo com o programa, no “domínio da Compreensão Conceptual o aluno deve:

- Compreender conceitos da Música -Timbre, Dinâmica, Ritmo, Altura e Forma;
- Identificar conceitos musicais em obras de diferentes géneros, épocas e culturas;
- Identificar características da Música Portuguesa

No Domínio das Competências o aluno deve:

- Desenvolver a motricidade na utilização de diferentes técnicas de produção sonora a nível vocal, instrumental e tecnológico;
- Desenvolver a memória auditiva, no que respeita aos diferentes conceitos da Música e sua representação;

No Domínio das Atitudes e Estética o aluno deve:

- Valorizar a sua expressão musical e a dos outros.
- Valorizar o Património Musical Português

¹⁵ Ministério da Educação (1991) – Programa de Educação Musical (5.º e 6.º ano)

- Fruir a Música para além dos seus aspectos técnicos e conceptuais, manifestando preferências musicais;
- Desenvolver o pensamento criativo, analítico e crítico, face à qualidade da sua própria produção musical e à do meio que o rodeia.” (Ministério da Educação, 1991, pp. 11-12).

Um dos princípios orientadores, expresso no programa, refere que se deve ter em atenção o facto de que o pensamento musical dos alunos se desenvolve através das áreas da Composição, da Audição e da Interpretação as quais assentam numa efectiva prática musical. A prática, em conjunto com a teoria, contribuirá para a compreensão do fenómeno musical pois “a música na sala de aula é o centro da actividade da escola de onde partem todas as outras actividades musicais extracurriculares” (Idem, 1991, p.7), ou seja, os clubes escolares (de música).

Em 2001, são implementadas as normativas impostas no Decreto-Lei nº 6/2001; as competências essenciais para a disciplina de Educação Musical são definidas no Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB).

O conceito de currículo veiculado no Decreto-Lei nº 6/2001 é associado às competências e experiências de aprendizagens que os alunos devem adquirir no final de cada ciclo e da escolaridade básica (nono ano). Se pensarmos que competência deriva do latim *competentia*¹⁶ e, entre outros, tem o significado de aptidão, capacidade, urge pensar a escola não como um lugar de transmissão de conhecimento, mas como um local de aprendizagem para aquisição de competências para a vida activa, tendo em vista uma sociedade cada vez mais competitiva e em constante mudança. A preferência pelo conceito de competência essencial, que segundo Gaspar e Roldão (2007) se constitui “como organizador curricular privilegiado na medida em que orienta as finalidades curriculares para a natureza social do conhecimento e destaca a relevância da escola e do currículo na competencialização dos seus alunos no plano do saber actuante”(p.115).

A noção de competência integra conhecimento, capacidades, atitudes e deve ser entendido como “saber em acção¹⁷”, ou seja, sermos capazes de mobilizar diversos tipos de recursos cognitivos tendo em conta a situação (Perrenoud, 2000; Roldão, 2003).

¹⁶ Moderno Dicionário da Língua Portuguesa- Lexicoteca. Círculo de Leitores

¹⁷ Ministério da Educação (2001) - Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais

Por exemplo, ao tocar um instrumento o aluno mobiliza diferentes recursos, a nível dos conhecimentos, da memorização, da relação, da avaliação e do comportamento.

Gaspar e Roldão (2007) utilizam preferencialmente o “saber em uso” (ao “saber em acção”) que

se opõe ao saber inerte, desprovido de sentido e vazio de potencialidades (...) Conhecer e entender a música de Beethoven pode não ter “uso” prático para o cidadão comum que não é músico. Mas será (ou não dependendo do ensinar e do aprender de que for objecto) um saber em uso, se permitir ao indivíduo entender mais, fruir melhor, participar com mais conhecimento na cultura em que vive (p.111).

Introduzida no sistema de ensino português em 2001, já referida na LBSE, competência constitui-se assim como “um critério para a estruturação do currículo nacional, numa perspectiva de formação ao longo da vida” (Pacheco, 2006, p. 81)

As competências essenciais da Educação Musical estão centradas na criança e no jovem e devem ser realizadas através das seguintes experiências de aprendizagem:

- “Experienciar diferentes tipos de instrumentos e culturas musicais;
- Explorar diferentes processos comunicacionais, formas e técnicas de criação musical;
- Produzir e realizar espectáculos diversificados;
- Assistir a diferentes tipos de espectáculos;
- Utilizar as tecnologia da informação e comunicação;
- Contactar com o património artístico e musical;
- Realizar intercâmbios entre escolas e instituições;
- Explorar as conexões com outras artes e áreas do conhecimento;
- Desenvolver projectos de investigação.” (Ministério da Educação, 2001, pp.167-168).

As competências específicas a desenvolver na disciplina de Educação Musical, e adquiridas pelos alunos no final do ensino básico (nono ano) são aqui apresentadas em torno de quatro grandes organizadores que devem ser trabalhados de forma interligada e integradora.

A. “Interpretação e Comunicação

- Canta sozinho e em grupo, com precisão técnico-artística, peças de diferentes géneros, estilos e tipologias musicais;
- Toca sozinho e em grupo pelo menos um instrumento musical utilizando técnicas instrumentais e interpretativas diferenciadas de acordo com a tipologia musical;
- Prepara, apresenta e dirige pequenas peças e/ou espectáculos musicais de âmbitos diferenciados;
- Participa, como intérprete, autor e produtor em recitais e concertos com diferentes pressupostos comunicacionais e estéticos e para públicos diferenciados;
- Partilha, com os pares, as músicas do seu quotidiano;
- Investiga e avalia diferentes tipos de interpretações utilizando vocabulário apropriado.

B. Criação e Experimentação

- Compõe, arranja e apresenta publicamente peças musicais com níveis de complexidade diferentes utilizando técnicas vocais e instrumentais e tecnologias diversificadas;
- Improvisa melodias, variações e acompanhamentos utilizando diferentes vozes e instrumentos;
- Manipula os sons através de diferentes tecnologias acústicas e electrónicas;
- Grava as suas criações e improvisações musicais;
- Investiga processos de criação musical tendo em conta pressupostos técnicos, estilos, temáticas comunicacionais e estéticas diferenciadas.

C. Percepção Sonora e Musical

- Compreende como se utilizam e articulam os diferentes conceitos, códigos e convenções e técnicas artísticas constituintes das diferentes culturas musicais;
- Analisa obras vocais, instrumentais e electrónicas de diferentes culturas musicais utilizando vocabulário apropriado e de complexidade diversificada;
- Descreve, auditivamente, estruturas e modos de organização sonora de diferentes géneros, estilos e culturas musicais através de vocabulário apropriado;
- Lê e escreve em notação convencional e não convencional diferentes tipologias musicais recorrendo também às Tecnologias de Informação e Comunicação;
- Investiga diferentes modos de percepção e representação sonora.

D. Culturas Musicais nos Contextos

- Compreende a música como construção social e como cultura em diferentes períodos históricos e contextos diversificados;
- Reconhece os diferentes tipos de funções que a música desempenha nas comunidades;
- Compreende e valoriza o fenómeno musical como património, factor identitário e de desenvolvimento social, económico e cultural;
- Compreende as diferentes relações e interdependências entre a música, as outras artes e áreas do conhecimento;
- Investiga os modos como as sociedades contemporâneas se relacionam com a música.” (Ministério da Educação, 2001, pp. 173-176).

A importância atribuída à prática na aprendizagem está em linha com Dewey (2002) o qual refere que “a aprendizagem é activa” (p.161). Na Educação Musical, esta

actividade deve ser realizada através das áreas da Audição, da Interpretação ou da Composição, para que os alunos desenvolvam o gosto e o interesse pela música. Assim, aprender a gostar de música tem necessariamente que estar centrado na prática e não na teoria pois “a única forma de aprender sobre arte é através da experiência e da prática” (Walker, 1984, p.145).

As competências essenciais (Ministério da Educação, 2001) pretendem construir e desenvolver a literacia musical através de práticas artísticas que devem ser diferentes e adequadas aos contextos a que se destinam. Podemos entender literacia musical no sentido de saber, compreender, ler e escrever em várias tradições musicais.”Os estudantes adquirem literacia através do desenvolvimento de habilidades performativas, de composição e de audição” (Philpott, 2001, p. 80). Isto significa, por exemplo, que os alunos devem compreender todos os tipos de música desde o erudito, o rock, o jazz ou “world music”. É importante que os alunos experimentem uma grande diversidade de estilos musicais de forma a poderem fazer as suas escolhas. Estudos realizados por Olsson (1997) e Russel (1997) confirmam que os gostos e as preferências musicais dependem de vários factores e que os professores podem realmente mudar as atitudes dos alunos em relação à música abrindo os seus horizontes. Só assim se consegue fazer com que eles respeitem e compreendam a música e conheçam outros estilos diferentes dos que habitualmente ouvem e preferem. O conhecimento que o professor tem dos seus alunos, dos seus antecedentes e sensibilidade deve levá-lo a escolher os temas e conteúdos mais apropriados: “o critério para escolher música, então é essencialmente histórico – que esteja presente suficiente habilidade, sensibilidade, imaginação e autenticidade para aprofundar a experiência musical em particular dos alunos a serem ensinados” (Reimer, 1989, p.143). É através da selecção de repertório que o professor ensina não só os conteúdos musicais, mas que demonstra a sua filosofia acerca do que os alunos devem aprender para se desenvolverem musicalmente (Apflestadt, 2000). É importante que o professor esteja munido de uma filosofia da Educação Musical uma vez que “a nossa prática pedagógica dependerá necessariamente das nossas próprias concepções de música e de educação” (Palheiros, 1993, p.7). Ao longo de vinte anos de carreira esta foi uma tarefa que em conjunto com os colegas de grupo realizámos sendo raros os casos em que se seguiu um manual e, mesmo nestes se escolheu o repertório a trabalhar, as actividades a desenvolver, pois “para ensinar não basta saber o *que* ensinar

e/ou saber *aquilo* que se ensina; é indispensável saber *para* que se ensina e *como* se ensina” (Zabalza, 1992, p.95).

É através da aprendizagem que o currículo formal (também denominado de oficial ou prescrito) se transforma em currículo real:

sabemos perfeitamente que o currículo formal não provoca aprendizagens directamente. É preciso que professores e alunos o transformem num *currículo real*, dito de outra forma numa sucessão de actividades e de experiências formativas graças às quais os alunos é suposto desenvolver o conhecimento e o saber-fazer (Favre & Perrenoud, 1988, p.1).

Aprendizagem em música tem lugar quando “ocorre uma mudança no comportamento, nas atitudes e nos valores dos alunos através do desenvolvimento de conhecimento (...) Dada a complexidade da aprendizagem musical, não há dever profissional mais importante para o professor do que fazer conexões significativas entre o seu ensino e a aprendizagem dos alunos” (Philpott, 2001, p.20). A aprendizagem através da música dotará os indivíduos de qualidades e sensibilidades que são muitas vezes desconhecidas dos próprios sendo sempre um processo de descoberta de si mesmo em contínuo.

Entendemos que é obrigação do professor de Educação Musical providenciar aprendizagens motivadoras através de metodologias activas e diversificadas tendo em atenção o aluno, as suas aptidões, vontades e interesses. As actividades lectivas – formais – devem apresentar práticas interessantes de modo a desenvolver o gosto pela música. Espaço privilegiado para o trabalho inter e multidisciplinar, a Educação Musical pode desenvolver-se em torno de projectos temáticos em que a expressão vocal, corporal e instrumental estejam presentes. Como refere Wuytack (2001, p.5) “A música é uma totalidade de três formas de expressão: verbal, musical e corporal. A totalidade é um princípio pedagógico muito importante em educação musical”. Os elementos musicais, as actividades e os projectos só têm significado educativo “em termos de um currículo escolar para todos. Desse currículo pode surgir musica variada e interessante extensível às actividades extracurriculares” (Paynter, 1982, p.91).

No entanto, apesar da flexibilização e autonomia que estão na base da construção deste currículo, o facto da disciplina de Educação Musical só existir obrigatoriamente, no segundo CEB, pode causar descontinuidade na aprendizagem ou

assimetrias na aquisição da literacia e das competências musicais pelos alunos. Alguns alunos tiveram Expressão e Educação Musical como Actividade de Enriquecimento Curricular no primeiro ciclo, enquanto outros não. Tal facto põe em causa o desejo expresso no programa da sequencialidade e continuidade na aprendizagem.

Por outro lado, após o segundo ciclo, a disciplina não continua, pelo que é comum ouvir-se por parte dos alunos comentários como: “*aprender para quê? Para o ano já não temos, pois não?*” que podem contribuir, da sua parte, para a desmotivação e até descredibilização da disciplina de Educação Musical.

6. Benefícios do Envolvimento em Actividades Musicais

Ao longo das duas últimas décadas têm vindo a desenvolver-se vários estudos que relacionam a aprendizagem musical ou a exposição à música com o desempenho académico, o desenvolvimento do cérebro, da literacia musical ou de competências sociais. Schellenberg (2008) refere que “ nos últimos dez anos, a possibilidade de que a “música nos faz mais espertos provocou a imaginação dos investigadores, da imprensa e do público em geral [e pergunta]: Mas há alguma verdade aqui?” (p.111). O autor desenvolve assim várias questões acerca da preocupação com os efeitos colaterais da exposição à música, nomeadamente sobre o facto de a valorização da aprendizagem musical estar dependente desses efeitos colaterais, e não pelo seu valor intrínseco. Esta questão, de retórica, aponta no entanto para que as disciplinas não sejam todas consideradas da mesma maneira. Para o autor, a mais provável explicação deriva do facto de a música ser simultaneamente uma arte e uma disciplina académica e sugere que de certa forma o seu estatuto como arte lhe reduz o estatuto de disciplina.

Estudar artes é considerado estar no topo do bolo numa típica refeição escolar, enquanto a matemática e as ciências são a carne e as batatas. Assim, é mais provável que seja a música mais que outra disciplina a ser eliminada quando existem cortes orçamentais (Schellenberg, 2008, p.111).

Desta forma, além do valor intrínseco da aprendizagem da música como arte, será também pertinente analisar em mais profundidade o seu aspecto de disciplina académica.

Um marco importante nesta matéria foi o estudo realizado, em 1993, por Rauscher e Shaw relacionando a audição de música de Mozart com um maior desenvolvimento da inteligência espacial, o chamado “efeito Mozart”. Aplicaram um teste standard de raciocínio abstracto espacial após os mesmos terem experienciado cada uma das três condições de audição: uma sonata de Mozart, música repetitiva de relaxamento, e silencio e encontraram uma melhoria temporária no raciocínio espacial-temporal, de acordo com o teste de QI Stanford-Binet.

A divulgação destes resultados (Rauscher, Shaw & Ky, 1993) junto do grande público levou a que posteriormente se acreditasse que o mesmo efeito (audição de música de Mozart) poderia ser verificado relativamente ao desenvolvimento da Inteligência Geral. Consequentemente, verificou-se um aumento exponencial nas vendas da música do compositor, incluindo títulos como *música para fortalecer o cérebro*. Contudo, esta não foi a intenção dos autores, os quais argumentam que os seus resultados foram mal interpretados. Reiteraram que apenas mostraram que há padrões neuronais que se activam sequencialmente e que parecem existir locais pré – existentes no cérebro que respondem a frequências específicas. Tal, segundo Rauscher et al. (1993), não é o mesmo que demonstrar que ouvir Mozart aumenta a inteligência das crianças.

Esta discussão veio despoletar o interesse pelas relações entre a música e o desenvolvimento de capacidades extramusicais, nomeadamente o desenvolvimento do cérebro. “O pressuposto ingénuo de que a música – qualquer música – nos torna de algum modo mais espertos foi substituído pelo entendimento mais sofisticado e a aceitação do efeito poderoso da música a múltiplos níveis de reações neurológicas e físicas” (Campbell, 2000, p.17).

Descobertas recentes na área da neuropsicologia vieram demonstrar que partes do cérebro estão ligadas à aprendizagem musical de forma autónoma, estimulando o crescimento de estruturas cerebrais e ligando muitas áreas activas do cérebro (Gruhn, 2005). Schlaug, Jäncke, Huang, Staiger e Steimetz (1995) desenvolveram um estudo neurológico com 60 adultos (músicos e não-músicos) tendo encontrado diferenças significativas no tamanho da área média sagital (metade anterior) do corpo caloso dos adultos que começaram a aprendizagem musical antes dos sete anos. No estudo realizado em 2003 Gaser e Schlaug encontraram diferenças significativas na estrutura

volumétrica do cérebro de músicos profissionais comparativamente com músicos amadores e não músicos. Outras investigações posteriores de Schlaug, Norton, Overy e Winner (2005) relacionam a plasticidade do cérebro com aprendizagem a longo prazo de um instrumento musical, com a formação musical na infância relacionando com o desenvolvimento de habilidades motoras e auditivas musicais (Hyde et al., 2009) ou com audição passiva ou treino musical de curto período (Wu, Lim, Hamm & Kirk, 2009).

Gaser e Schlaug (2003) investigaram o envolvimento de 20 músicos instrumentistas profissionais (teclado), 20 músicos amadores e 40 não músicos todos do sexo masculino, comprovando que existem diferenças no volume de substância cinzenta do cérebro que dizem respeito às áreas auditiva, motor e visual-espacial do primeiro grupo relativamente aos outros. Apesar das diferenças multi-regionais possam ser atribuídas à predisposição inata, os autores acreditam que podem representar adaptações estruturais como resposta à aquisição de competências de longo prazo e do ensaio contínuo. Esta hipótese é suportada pela forte associação que encontram entre as diferenças estruturais, de estatuto de músico e da intensidade das práticas, bem como a riqueza de dados que mostram alterações estruturais em resposta à prática musical de longo prazo. Os contributos vão de encontro a resultados anteriores em que se verificou a existência de diferenças em várias regiões cerebrais distintas entre músicos e não-músicos.

Musacchia (2008) apurou no seu trabalho que a formação prolongada que é necessário para ser músico demonstrou que confere vantagens perceptuais e molda a anatomia e função do córtex cerebral. Este trabalho encontrou uma associação entre o treino musical e a moldagem de respostas subcortais. Os dados indicaram que a representação da imagem e do som no tronco cerebral humano, que é a porta de entrada para a função neural de nível superior, pode ser moldado por uma formação musical.

Hyde et al. (2009) realizaram um estudo com crianças de seis anos que frequentam a escola pública e que nunca tiveram formação musical em instrumento. O grupo instrumental, composto por quinze crianças, recebeu 30m semanais de prática de teclado. O grupo de controlo, composto por dezasseis crianças, não frequentou aulas de prática de instrumento, mas participaram semanalmente durante 40m em actividades de música coral e tocavam tambor e sinos na escola. Os autores demonstraram que a

plasticidade a nível estrutural e regional cerebral no desenvolvimento do cérebro ocorreu apenas após quinze meses de prática instrumental na infância. Os resultados suportam a ideia de que as diferenças no cérebro de músicos adultos comparativamente ao dos não-músicos podem advir da intensa prática musical que realizam. As crianças que tinham prática de instrumento mostraram ainda melhorias em habilidades motoras e auditivas – discriminação melódica e rítmica.

Outra perspectiva na investigação acerca dos benefícios do envolvimento em música advém das investigações que apontam para uma relação positiva entre a aprendizagem musical e a inteligência (Santos-Luiz et al., 2009; Schellenberg, 2004, 2006).

No estudo de Schellenberg (2004) os participantes (144 alunos do primeiro ano de escolaridade) que receberam 36 semanas de formação em prática de teclado ou canto obtiveram melhores resultados nos testes *Wechsler Intelligence Scale for Children-Third Edition*¹⁸ – WISC III, do que aqueles que receberam aulas de teatro ou nenhuma. Por outro lado, as crianças do grupo de teatro demonstraram melhorias do pré para o pós-teste relativamente ao comportamento social, o que não foi evidente no grupo dos músicos.

Schellenberg (2006) apresentou posteriormente dois estudos correlacionais em que associa o envolvimento em formação musical de longo termo com a inteligência. O primeiro estudo envolveu 147 crianças entre os seis e onze anos de idade e os resultados apontaram que o número de anos de aulas (seis) de música tinha uma associação positiva com os resultados obtidos no WISC-III . Os resultados permaneceram fiáveis quando o rendimento familiar, a escolaridade dos pais e o envolvimento em atividades não-musicais foram mantidos constantes. Por outro, lado o envolvimento em actividades extracurriculares musicais estava relacionado com o desempenho académico, mas o envolvimento em actividades extracurriculares não – musicais fora da escola não foi associada nem com um aumento de inteligência nem com um melhor desempenho académico. O segundo estudo, que envolvia a participação de 150 estudantes universitários com vários anos de prática musical pretendia verificar se os anos de vivência musical durante a infância poderão trazer benefícios intelectuais na

¹⁸ Escala Wechsler de Inteligência para Crianças-III denominada WISC-III

idade adulta. Foi-lhes aplicado a *Wechsler Adult Intelligence Scale – Third Edition* (WAIS-III) sendo que as médias da escola secundária foram utilizadas para medir o desempenho académico. Os resultados apontaram para associações similares, mas menos fortes, entre a aprendizagem musical na infância e o desempenho intelectual. Os resultados dos dois estudos sugerem que os efeitos reais da aprendizagem musical na infância estão associados de forma positiva com a inteligência, sendo que a associação é maior com períodos de formação de maior persistência temporal.

O estudo de Santos-Luiz et al. (2009) pretendeu contribuir para a compreensão da ligação entre a aprendizagem da música, a inteligência e o sucesso académico. A amostra, com 134 alunos do sétimo ano do ensino básico portugueses, era constituída por dois subgrupos: um que frequentava o curso especializado de música e outro que não frequentava aulas de música. A análise foi baseada na Bateria de Provas de Raciocínio (BPR/7-9) aferida para a População Portuguesa e nas classificações académicas dos dois grupos de alunos. Os alunos que frequentam a educação formal de música mostraram um aumento na sua capacidade geral de raciocínio (fator g) e também em tarefas de raciocínio espacial e numérico além de melhorias no desempenho académico comparativamente com os estudantes do grupo de controlo. Os resultados sugerem ainda que a duração da exposição a aulas de música está associada a uma maior inteligência e a um aumento do desempenho académico.

Uma outra visão acerca dos benefícios do envolvimento numa actividade musical advém da investigação na área da psicologia do desenvolvimento. Por exemplo, de acordo com Peretz (2006), as crianças desde muito pequenas, adquirem e desenvolvem a sensibilidade à música e para Clarke (2008) a educação musical de qualidade no pré-escolar vai permitir prover as crianças com *capacidades* necessárias ao desenvolvimento da linguagem, da literacia e da cognição.

Por seu turno, Quiles, Torres e Montesinos (2007) consideram mesmo a qualidade da educação pré-escolar como um dos indicadores do nível de desenvolvimento social e humano das sociedades modernas, indicador se encontra acima dos recursos económicos e naturais, e de acordo com Herrera, Defior e Quiles (2007) a inclusão da educação musical nos currículos dos países desenvolvidos, desde a mais tenra idade, é também importante para o desenvolvimento não só da expressividade como de outras aprendizagens.

Nos últimos anos têm surgido vários estudos que associam o desempenho académico geral com a frequência de atividades musicais (Babo, 2001, 2004; Dumais, 2006; Fitzpatrick, 2006; Gouzouasis, Guhn & Kishor, 2007; Huber, 2009; Johnson & Memmott, 2006; Kinney, 2008; Piro & Ortiz, 2009; Santos-Luiz et al., 2009; Schellenberg, 2006; Southgate & Roscigno, 2009). Também encontramos estudos que relacionam a aprendizagem musical com o desempenho ao nível de algumas disciplinas específicas como a matemática (Babo, 2001; Johnson & Memmott, 2006; Kinney, 2008; Miksza, 2007; Southgate & Roscigno, 2009), os estudos sociais, a história e as ciências (Miksza, 2007), a ciência e a cidadania (Kinney, 2008), ou ainda mais particularmente com aquisições a nível do vocabulário (Piro & Ortiz, 2009), da leitura (Dumais, 2006; Huber, 2009; Kinney, 2008; Miksza, 2007), (Southgate & Roscigno, 2009), da leitura e *language arts* (Babo, 2004) ou da aprendizagem da língua (Johnson & Memmott, 2006).

Os estudos apresentados incluem a escolaridade desde o primeiro CEB ao ensino superior. O tipo de instrução musical varia também desde aulas genéricas (Southgate & Roscigno, 2009), a música de conjunto (Babo, 2004, Fitzpatrick, 2006) ou prática instrumental (Babo, 2001; Wetter, Koerner & Schwaninger, 2008), entre outras.

Relativamente à relevância dos resultados tendo em conta o estatuto socioeconómico dos participantes, os resultados de Dumais (1998) apontam para o facto de apesar de os alunos de baixo estatuto socioeconómico participarem em menos actividades culturais do que os seus colegas de estatuto socioeconómico alto, ambos os grupos têm benefícios académicos quando participam nessas actividades, acontecendo o mesmo relativamente ao prosseguimento de estudos.

Num outro trabalho, longitudinal, com 5696 estudantes do ensino elementar, Dumais (2006) quis saber o efeito da participação em AEC sobre o desempenho e a avaliação realizada pelos professores. Os estudantes de baixo estatuto socioeconómico que tiveram aulas de música obtiveram melhores notas nos testes de leitura do que os seus colegas de alto estatuto socioeconómico que não tiveram aulas de música. No entanto, os estudantes de baixo estatuto socioeconómico participam mais em arte, dança, artes performativas, ou em clubes ou desporto, do que em aulas de música.

Babo (2004) desenvolveu um trabalho com 178 alunos do oitavo ano para identificar a relação entre a participação em música instrumental e o desempenho

académico controlando as variáveis género, estatuto socioeconómico e QI. Foi encontrada uma relação positiva entre a frequência das aulas de instrumento e o desempenho em *language arts* com controlo das variáveis referidas. O QI foi um factor determinante para todos os testes realizados. Também se verificou que a frequência de aulas de música foi benéfica para o desempenho em matemática e *language arts* controlando as variáveis género e estatuto socioeconómico. Esta última variável mostrou ter um impacto significativo em todos os testes realizados, enquanto o género (masculino) teve influência nos testes de matemática. Os resultados apontam para uma associação positiva entre a participação em música instrumental e o desempenho académico com uma relação mais forte com a leitura e *language arts*.

Posteriormente, Johnson e Memmott (2006) realizou uma investigação com 4739 estudantes em que os alunos de música do nível elementar obtiveram melhor pontuação quer a Inglês quer a Matemática em testes de aferição do que os que não estudam musica. Os resultados apontam também para que os estudantes do ensino médio que frequentam ou o programa excepcional de música ou programa básico instrumental obtiveram melhores notas do que os que não frequentam nenhum programa.

Fitzpatrick (2006) e Kinney (2008) realizaram estudos longitudinais com o intuito de analisar a relação entre o envolvimento em música e o desempenho académico. Fitzpatrick (2006) investigou o efeito da participação em música instrumental, controlando o estatuto socioeconómico, relacionando com o desempenho no *Ohio Proficiency Test* (OPT) nas disciplinas de Cidadania, Matemática, Ciência e Leitura dos quarto, sexto e nono anos dos alunos que no ano letivo 2003-2004 frequentavam do nono ao décimo segundo ano. Os participantes num total de 15431 foram divididos em dois grupos: o grupo instrumental com 915 alunos que participavam em bandas/orquestras/grupo de jazz, e o grupo de controlo com 14516 elementos que não estavam envolvidos em qualquer tipo de actividade musical. Os resultados apontaram para um melhor desempenho do grupo instrumental em todas as disciplinas e em todos os anos. Também se verificou que os estudantes de nível socioeconómico mais elevado obtiveram melhor desempenho em todas as disciplinas ao longo dos anos, enquanto os de estatuto socioeconómico baixo sem música obtiveram resultados mais baixos.

O estudo de Kinney (2008) envolveu dois grupos de estudantes: 273 alunos do sexto ano, e 215 do oitavo ano, com controlo das variáveis estatuto socioeconómico e ambiente familiar ou envolvimento parental. Os alunos distribuíram-se por participantes em banda, em coro e em grupo sem actividade musical. As conclusões indicaram que os alunos do sexto ano participantes na banda, obtiveram significativamente melhores notas nos testes de proficiência a Leitura, Matemática, Ciência e Cidadania relativamente aos seus colegas coralistas ou não participantes em música. Os alunos envolvidos na banda, também obtiveram melhores resultados que os não participantes, em todos os sub-testes excepto a Estudos Sociais. Os alunos de estatuto socioeconómico mais favorecido obtiveram melhores resultados quer no sexto quer no oitavo anos de escolaridade em todos os subtestes excepto nos de Leitura.

Relativamente à associação entre a prática de música e o desempenho académico, Gouzouasis et al. (2007), realizaram um estudo com 184565 estudantes (três amostras consecutivas de alunos de *British Columbia*) e concluíram que a participação em música estava associada, de forma geral, a um elevado desempenho académico: que as notas do décimo primeiro ano permitiram prever o desempenho no décimo segundo ano e ainda que o tempo dedicado ao estudo musical não inibia, antes acompanhava ou ultrapassava o desempenho em disciplinas “estruturantes”.

Miksza (2007) desenvolveu um trabalho longitudinal com 5335 estudantes, tendo concluído que as notas dos testes a Matemática, Leitura, Ciências e Estudos Sociais eram significativamente melhores para os alunos participantes em música das escolas médias e secundárias, mesmo controlando a variável nível socioeconómico, os alunos de música mantiveram vantagem em tudo, com ligeira redução na Leitura, no decorrer do tempo.

Southgate e Roscigno (2009) realizaram também um trabalho longitudinal, a nível nacional, com 12157 estudantes, controlando o conhecimento musical prévio, tendo concluído que o envolvimento em música, dentro da escola, estava relacionado positivamente com a Leitura tanto nas crianças como nos adolescentes. O desempenho em Matemática também foi associado à participação em música na escola.

O contributo de Huber (2009) envolvendo 267 alunos do ensino médio sugere também a existência de uma relação positiva entre a participação em música e o desenvolvimento da Leitura. A relação acentua-se durante o sétimo ano e geralmente

permanece durante o oitavo ano se os estudantes continuaram a participar em atividades musicais. Isto foi particularmente evidente nos indivíduos que tiveram prática instrumental formal em sopro e metais, sobretudo, e à semelhança dos resultados de Kinney (2008) enquanto participavam activamente na banda.

Também Piro e Ortiz (2009) desenvolveram um estudo experimental com 93 alunos do ensino básico e constataram que as crianças que receberam aulas de piano durante três anos consecutivos obtiveram melhores pontuações a nível do vocabulário e da sequência verbal sobre a Estrutura de Avaliação Intelectual¹⁹ que os aquelas que não tinham recebido instrução musical.

Wetter et al. (2008) analisaram o efeito do envolvimento em música em 134 crianças do terceiro ao sexto ano (dos nove aos doze anos de idade) no desempenho académico geral e por disciplinas (Alemão, Francês, Matemática, História/Natural, História/ Geografia, Artes - Madeira, Têxtil, Pintura, Desenho, Música e Desporto). Foram divididos em três grupos: (i) os que praticam música em casa e/ou na escola (63 crianças); (ii) os que não praticam música nem recebem aulas de artes (67 crianças); (3) os que recebem aulas de arte mas não de música (14 alunos). O estudo controlou as variáveis: género, ano escolar, rendimento familiar, música e arte. Os resultados mostraram que as crianças que receberam aulas de música (grupo 1) obtiveram melhor desempenho académico do que os seus colegas (grupo 2 e 3) e também nos resultados por disciplina, excepto em desporto. As variáveis: prática musical, ano e rendimento familiar tiveram mais influência na média geral, mas a música mostrou ser mais significativa quando as variáveis ano e rendimento familiar se mantinham constantes. Verificaram ainda que a prática musical continuada está relacionada com um melhor desempenho escolar ao longo do tempo.

Santos-Luiz et al. (2011) realizaram em Portugal um estudo com 110 alunos do oitavo ano para identificar os efeitos da formação em música no desempenho académico. O grupo com formação musical - composto de 60 estudantes – e o grupo de controlo – com 50 participantes – viram analisados o seu desempenho em Ciências Naturais, Física e Química, Português, História e Geografia, controlando as variáveis estatuto socioeconómico (ESE) e inteligência. Os resultados indicam que, mesmo controlando o ESE, a formação musical contribui significativamente para o desempenho

¹⁹ “*Structure of Intellect Assessment*”

académico. No entanto combinando outros factores (formação musical, ESE e inteligência) a aprendizagem musical perdeu significância. Contrariamente a outros estudos verificou-se que o ESE não teve impacto significativo no desempenho académico. Os resultados demonstram, no entanto, que há uma relação positiva entre a formação musical e o desempenho académico.

Existem também contributos que apontam para o desenvolvimento de aptidões específicas de música nomeadamente em termos de discriminação auditiva (Forgeard, Winner, Norton & Schlaug, 2008) e motricidade fina (Costa- Giomi, 2004).

Forgeard et al. (2008) investigaram a associação entre a formação em música instrumental durante a infância e o desempenho em termos de habilidades musicais ou outras. O estudo foi realizado com 59 crianças que frequentam a escola pública e as escolas de música na comunidade, com uma média de idades de 9,96 anos. O grupo instrumental incluía 41 estudantes que receberam pelo menos três anos de formação da música instrumental (teclado, viola, violino, violoncelo ou contrabaixo). Este grupo foi subdividido em (1) 21 alunos que receberam formação tradicional com leitura de partituras desde o início e (2) 20 alunos que aprenderam através do método Suzuki (de acordo com o qual primeiro tocavam de ouvido e só depois era introduzida a leitura). O grupo de controlo era formado por 18 crianças que não receberam formação em instrumento. Ambos os grupos receberam formação em educação musical na escola (cerca de 30 a 40 minutos por semana) mas sem qualquer tipo de formação instrumental ou ensino individualizado. O grupo instrumental superou o grupo de controlo em dois resultados estreitamente relacionados com a música - habilidades de discriminação auditiva e habilidades motoras fina - e em dois resultados distantemente relacionados à música - habilidades de raciocínio não-verbal e de vocabulário. A duração da formação também previu estes resultados. Contrariamente a pesquisas anteriores, a formação em música instrumental não foi associada com habilidades espaciais, consciência fonética, ou habilidades matemáticas. Embora estes resultados sejam apenas correlacionais, o forte efeito de previsão de duração da formação sugere que a prática instrumental pode aumentar a discriminação auditiva, a coordenação motora fina, o vocabulário e o raciocínio não-verbal.

Costa-Giomi (2004) observou o efeito de três anos de prática pianística nos resultados e desempenho académico bem como na autoestima das crianças. A amostra

consistiu em 117 alunos do quarto ano de escolas públicas, que nunca tinham tido aulas de música, não tinham piano em casa e cujo rendimento familiar era abaixo dos 40.000 dólares. Dividiu-se a amostra em grupo de controlo (n=54) cujos sujeitos não tinham recebido formação em música e grupo experimental (n=63) cujos sujeitos tinham frequentado aulas de música durante três anos, uma vez por semana. Foram administrados testes de autoestima, desempenho académico, habilidades cognitivas, habilidades musicais e habilidades motoras, quer no início do estudo quer durante o período de duração da experiência. A análise dos resultados indicou que a prática de teclado tem um efeito positivo quer na autoestima quer nos resultados em música na escola. No entanto, a prática de teclado não teve influência no desempenho em matemática e em *Language Arts*, tal como aferido pelos testes padrão da escola e pelos resultados escolares.

Por ter encontrado resultados semelhantes, O'Connell (2005) afirma que "a música pode não só ter um forte impacto na aprendizagem dos alunos, mas também sobre as características do eu que permitem que a criança aprenda. Qualidades como autoestima, autodisciplina e perseverança pode ser aprendido através da participação em música" (p.12).

Outro ramo de investigação veio demonstrar que o envolvimento em actividades musicais, como a participação em coros ou bandas/orquestra na escola têm um impacto positivo na forma como os jovens se relacionam com a música.

Por exemplo, Gonçalves (2006) desenvolveu uma investigação sobre o contributo da frequência de actividades extracurriculares e extra-escolares, nomeadamente da educação artística, na promoção da aprendizagem dos alunos. Desde 1980 que a região autónoma da Madeira promove um programa de "Expressão Musical e Dramática no Ensino Primário" envolvendo todas as crianças neste nível de ensino (1º CEB). Ao longo dos anos o programa foi introduzindo outras áreas como a Expressão Plástica, o Teatro e a Dança acabando por abranger alunos desde o ensino pré-escolar ao ensino secundário. O autor realizou 530 inquéritos a alunos, professores e encarregados de educação, bem como a antigos alunos. As conclusões apontam para que a totalidade dos respondentes (100%) concordam que a frequência das actividades contribuíram para uma melhor aprendizagem das disciplinas curriculares, o mesmo acontecendo com o contributo para a formação integral dos alunos. Os antigos alunos, inclusive,

consideram-se “alunos com bom aproveitamento escolar”. Os inquiridos afirmaram ainda que estas actividades contribuíram para o prosseguimento de estudos em artes, em instituições nacionais e estrangeiras.

Num outro estudo, Pacheco e Milhano (2007) relacionaram a mobilização dos jovens num coro com atitudes positivas em relação à música e à participação em música coral na escola num estudo com jovens entre os dez e dezasseis anos. De acordo com os resultados os sujeitos sentem-se felizes, úteis e importantes uma vez que recebem o apreço dos seus familiares, dos colegas de escola e da comunidade em geral. Além disso revelaram noções de responsabilidade, persistência e perseverança. Os benefícios pessoais e interpessoais mostraram-se relevantes uma vez que os jovens referiram que tiveram oportunidade de se relacionar com outros jovens e de aumentar as suas experiências musicais e culturais além de se terem aberto perspectivas profissionais.

Clarke (2008) levou a cabo um estudo etnográfico numa escola secundária, sem artes (música, desporto, teatro) integradas no currículo mas de oferta de escola, para descobrir o sentir de professores e administração escolar acerca do clima social e do seu envolvimento e entender como é compreendido o programa de música oferecido pela escola. Realizou entrevistas a dez professores e dois administradores. O estudo concluiu que os entrevistados têm noção de que os alunos envolvidos em programas de música de conjunto são academicamente melhores do que os não participantes, afirmando que o aumento da autoestima, de melhor gestão do tempo e melhor pensamento crítico podem resultar desse envolvimento e que as habilidades entretanto adquiridas podem ser transferidas para outras áreas, nomeadamente a área de Inglês e a área de Matemática. Concluiu assim, em linha com Gonçalves (2006) e Pacheco e Milhano (2007) que o envolvimento em actividades musicais por estudantes de nível secundário, tem um impacto positivo no seu desenvolvimento social, afectivo e cognitivo.

Adderley, Kennedy e Berz (2003) investigaram a subcultura musical de uma escola de forma a determinar a sua natureza, qualidade, características e importância e aferir quão perto essa subcultura se assemelha à nossa cultura. O estudo engloba participantes em *ensembles*: banda, coro e orquestra. O objectivo da investigação foi observar o mundo da sala de aula de uma escola de música em 4 focos: i) motivação para pertencer ao grupo e permanecer; ii) como é que o grupo e seus membros são percebidos pela escola e pela comunidade; iii) o significado e o valor que os grupos

de música têm para os seus participantes e iv) o clima social da música. No estudo, o qual envolvia 2000 alunos da escola, 300 pertenciam a um *ensemble*. Na orquestra e no coro as raparigas eram em maior número, e os participantes na banda eram equivalentes para ambos os sexos. Para a investigação foram selecionados 60 alunos, 20 de cada *ensemble*, para responder a entrevistas estruturadas. Relativamente à primeira questão referiram que uma das razões para participar foi a influência da família, os pais encorajaram ou pressionaram para que integrassem o grupo. A segunda razão apresentada foi gostar de música, associada ao facto de ter sido exposto à prática de música enquanto criança. Outra razão apontada foi gostar de tocar e o apelo dos timbres instrumentais. Finalmente, o outro factor está relacionado com o facto de pretenderem seguir uma carreira musical e terem assim uma oportunidade para desenvolver as habilidades musicais. Relativamente ao terceiro ponto foi referido que fornece equilíbrio ao currículo escolar. Quanto ao ponto quatro, foi apontado que tal envolvimento traz benefícios sociais, sentido de pertença e a oportunidade de “fazer amigos”.

Kokotsaki e Hallam (2007) estudaram o envolvimento de setenta e oito estudantes universitários de música com a prática musical, tendo-lhes sido pedido que relatassem o impacto que essa participação teve nas suas vidas. Os resultados apontaram para três áreas: a prática musical como “*acto musical*” que lhes permitiu aprofundar o conhecimento e a compreensão musical; a prática musical como “*acto social*” tendo os sujeitos referido que se sentiam parte integrante de um grupo e que ganharam novas amizades e popularidade, permitindo-lhes aumentar as suas habilidades sociais, a sua autoestima e a sua satisfação; e a prática musical como factor de “*desenvolvimento de habilidades pessoais*”, facilitando a identidade pessoal, encorajando o desenvolvimento de autorrealização, da autoconfiança, e da motivação intrínseca.

Kokotsaki (2010) avaliou ainda o impacto do envolvimento em “fazer música” fora da escola pelos estudantes pós-graduados em ensino da música. Participaram 51 estudantes estagiários (professores de música para o ensino secundário) que fizeram relatórios acerca do impacto que a participação em música fora da escola teve nas suas vidas durante a sua formação e enquanto professores de música. Os sujeitos afirmaram que estar musicalmente envolvidos fora da escola lhes traz benefícios pessoais e profissionais pois aumenta a satisfação no trabalho e permite-lhes tornarem-se melhores

profissionais. Também os ajuda na manutenção do entusiasmo, a serem mais confiantes e motivados e a manterem o seu desempenho num nível elevado.

Capítulo III

As Actividades Extracurriculares

Neste capítulo iremos abordar questões relacionadas com os diferentes significados e terminologia de conceitos como currículo, curricular, extracurricular, complemento curricular e enriquecimento curricular.

Seguidamente faremos referência aos clubes escolares e ao enquadramento legislativo, cultural e social em que surgem, ao modelo de Escola Cultural e às várias dimensões do programa educativo (curricular, extracurricular e interactiva). Por último apresentaremos os benefícios do envolvimento em Actividades Extracurriculares.

1. Curricular *versus* Extracurricular

A palavra currículo deriva etimologicamente do latim *curriculum*, significando o simples acto de correr, o curso, a carreira, o conjunto das matérias de um curso e o rol dos conhecimentos adquiridos²⁰ e aparece pela primeira vez referenciado num dicionário inglês, de 1633 (Goodson²¹, 1997). O seu uso tem levantado algumas dúvidas relativamente ao sentido que lhe é atribuído em contexto escolar e não escolar.

Foi com os trabalhos de Dewey, Bobbit, Chartres e Tyler, entre outros, na primeira metade do séc. XX que o currículo se começa a afirmar como campo de estudo, pela necessidade de orientar o trabalho relativamente ao planeamento curricular.

O conceito tem vindo a alterar-se ao longo dos tempos reflectindo diferentes enquadramentos e preocupações quer de carácter pedagógico quer político, resultando em reformas educativas que vão alterando os currículos escolares. Durante o séc. XX, essencialmente a partir dos anos 70 tem vindo a debater-se os diferentes significados deste conceito que na opinião de Pacheco (1999) e Roldão (1999) está revestido de uma certa ambiguidade que decorre das diferentes perspectivas que se adopta. A definição mais comum é aquela que refere o currículo como um elenco de disciplinas de um curso ou nível de ensino que “reforça o que deve ser ensinado nas escolas” (Pacheco, 1999, p.15). Nesta linha de pensamento encontram-se por exemplo, Tyler, Taba, Johnson, D’Hainaut, que são herdeiros de “uma perspectiva técnica de conceber a escola e a formação” (Pacheco, 2005, p. 30) cuja origem se reporta à época medieval com o ensino do *Trivium* e do *Quadrivium*. Ainda dentro desta tradição encontra-se, Bobbit (Pacheco, 2005) que identifica currículo com actividades e as experiências a que os alunos são expostos.

Noutra linha de pensamento encontram-se por exemplo Caswell, Gimeno, Zabalza e Kemmis, que entendem currículo como um projecto. Zabalza (1987) defende a ideia de currículo como “projecto colectivo” e não de uma disciplina (Zabalza, 1992) preconizando que a actividade desenvolvida na escola deve ser vista no seu conjunto e não como o trabalho individual de cada disciplina e de cada professor, sem que as actividades se relacionem. “Currículo constitui o projecto educativo que se desenvolve

²⁰ Moderno Dicionário de Língua Portuguesa (1985), Lexicoteca, Círculo de Leitores

²¹ cf. Pacheco, 2005 que aponta a data de 1663(?)

na escola” (idem, p.88) tendo em conta os pressupostos teóricos, filosóficos e o público a que se destina defendendo a ideia de “currículo aberto” onde se encontre uma mediação entre o currículo nacional e o local com as adaptações consideradas adequadas e necessárias.

Gaspar e Roldão (2007) referem a ideia de currículo enquanto projecto que por sua vez integra um plano ou programa a ser implementado num determinado contexto: quer a uma escola e quer a um grupo turma. A organização curricular que teve início em 2001 preconiza um tipo de currículo contextualizado: “As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola (...) ao contexto de cada turma” (Decreto-Lei 6/2001, art.º 2, alíneas 3 e 4) tendo em atenção as mudanças sentidas na sociedade e no público (alunos) a que se destina, passando o currículo a ser “uma responsabilidade central de cada escola, face ao seu contexto específico, referenciada a um quadro nacional regulador” (Roldão, 2005,p.6).

Em Portugal o currículo segue um percurso *top-down*: onde os decisores políticos definem os valores e os objectivos que se pretendem alcançar tendo em vista a sociedade, a cultura e a política. O currículo (Ministério da Educação, 2001) preconiza que a educação artística se desenvolve em quatro áreas na qual se inclui a “Expressão e Educação Musical” e que está “presente ao longo dos três ciclos”.

Apesar da LBSE (1986) prever, no seu artigo 8º, um professor de música para o primeiro ciclo foi preciso esperar vinte anos para começar a ser uma realidade, com todas as condicionantes que são conhecidas: não cobrindo todo o território, a falta de professores e, em muitos casos, com formação inadequada na área, (como mostrou a experiência relativamente aos anos lectivos de 2006/07 e 2007/08) e sendo de carácter facultativo (obrigatória após a inscrição) e pouca flexibilização dos horários. Os pedagogos musicais referem que é importante que as crianças desde tenra idade tenham uma educação musical, contudo constatamos que em Portugal isso ainda não se verifica totalmente o que se irá traduzir num outro problema: “enquanto as crianças pequenas não receberem uma aculturação à música (...) não existe qualquer esperança de alguma vez se ultrapassar o problema da pouca consideração que geralmente se tem pela música” (Gordon, 2000, p.1), daí a importância do direito à educação musical para todos e desde cedo.

A lei aponta para que exista uma “coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e a articulação destes com o ensino secundário”(Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, p. 259). Verifica-se, pelo contrário, uma “descoordenação intra e inter níveis” (Zabalza, 1992) a nível da Educação Musical. Muitas das escolas do primeiro ciclo ainda não tem música; já para não falar no pré-escolar. Como afirmamos anteriormente, é disciplina obrigatória no segundo ciclo. No terceiro ciclo deixa-se às escolas e ao seu Projecto Educativo a responsabilidade de a Educação Musical ser uma das ofertas da escola, levando-nos a interrogar: onde é que está a sequencialidade?

2. Actividades de Complemento Curricular

Nunca a escola teve para mim apenas o lado mais óbvio – o das aulas- muitas vezes o lado dos outros e não exactamente o meu. Nunca mais foi possível fazer-me esquecer o lado do desejo da alegria, o lado da claridade solar acre e esplendorosa, o lado da filtrada luz da lua (...) (Patrício, 1994, p. 292).

À Escola são atribuídas diversas funções. Apesar disso, e, independentemente do carácter mais ou menos específico que caracteriza a missão da Escola, as suas várias funções são implementadas pela articulação de actividades que se organizam para desenvolver o currículo, nomeadamente por intermédio de Actividades Curriculares e de Complemento Curricular.

A escola não existe apenas, nem principalmente, para resolver problemas conjunturais da sociedade concreta em que está inserida – como parece suceder no pensamento dos sociologistas, economicistas e tecnocratas – mas para resolver o problema da própria construção humana do homem (o que naturalmente compreenderá os aspectos sociais, económicos e técnicos da vida ...) (Patrício, 1993, p. 307).

O Sistema Educativo Português anterior à aprovação da LBSE (1986) baseava-se numa visão conservadora da educação, que se alicerçava num currículo academista, com um ensino centrado no professor e na matéria. O espaço educativo reduzia-se quase que exclusivamente à sala de aula onde os alunos deveriam ser receptores passivos dos conhecimentos que lhes eram transmitidos.

Aos poucos, as alterações sociais geraram alguma insatisfação no seio dos professores, que, descontentes com o seu papel exclusivamente orientado para a

dimensão instrucional, começaram a criar espaços periféricos de actividades não lectivas, onde se desenvolviam interesses, se construíam novas formas de relação...onde se concretizavam sonhos. Foi assim, progressivamente, na clandestinidade, que surgiu a outra face da Escola, mais alegre, calorosa e motivadora – as ACC.

O distanciamento da Escola face à realidade circundante, a incapacidade em resolver a multiplicidade de situações associadas à heterogeneidade da população estudantil, bem como a incapacidade para ultrapassar a faceta meramente instrutiva tida pela Escola vigente, associando a esta uma faceta voltada para o desenvolvimento das dimensões social e pessoal conduziu à emergência de um movimento voltado para uma reorganização curricular profunda, institucionalizando-se o projecto da Escola Cultural. A concepção desta *nova* Escola – pluridimensional/cultural – passará pela articulação dinâmica de três dimensões: a curricular, a extracurricular e interactiva. Deste modo, a escola, passa a poder incluir, legalmente, na sua organização curricular as actividades extra lectivas.

As actividades curriculares (...) devem ser complementadas por acções orientadas para a formação integral e realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres.

Estas actividades de complemento curricular visam, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade (artº48, pontos 1 e 2).

Após a publicação da LBSE assiste-se a um período de grande dinamismo e inovação, com a implementação e o apoio a inúmeras ACC por todo o país. Contudo, estas actividades, concebidas como um espaço destinado à “prática e à aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres” (Comissão Nacional de Educação, 1990, citado por Vilhena, 2000, p. 166) e ao desenvolvimento do respeito e da “consideração e a valorização dos diferentes saberes e culturas” (LBSE, art.º 3.º, alínea *d*), foram sempre circundadas por diversas dúvidas e questões que foram fragilizando a sua implementação. Um dos principais problemas relacionava-se com a ausência de directrizes normativas relativas principalmente à operacionalização de objectivos para as ACC. Tal facto desorientou os professores, mas, em simultâneo, pela ausência de circunscrição dos seus limites, facultou-lhes um espaço de liberdade.

A natureza e as finalidades das ACC são, finalmente, definidas na sequência do Despacho n.º 141/ME/90, no qual é especificado a sua natureza “eminente lúdica, cultural e formativa” (art.º 2.º, alínea 1) e o seu carácter multifacetado²², o que lhes veio conferir entidade e personalidade próprias.

Com o *terminus* oficial do projecto Escola Cultural, constata-se um “real desinvestimento nas actividades de complemento curricular, mas (...) ao mesmo tempo um quase comovente investimento dos professores e dos alunos, disseminados por todo o país” (Patrício, 1994, p. 297).

Ainda que, no panorama geral sejam muitas vezes criticadas por não constituírem factores estruturais de mudança e, em muitas instituições escolares, a perspectiva de subalternidade das ACC relativamente às Actividades Curriculares esteja presente e, muitas vezes, com um carácter muito vincado, é inegável que, no contexto actual de autonomia da instituição escolar e de maior visibilidade de projectos locais, é necessário facultar às escolas a possibilidade de demonstrarem o seu carácter inovador permitindo-lhes desenvolver políticas promotoras de projectos de escola adaptados ao contexto local e, em que se recorra a práticas inovadoras, recorrendo aos recursos existentes. Ainda nesta linha de pensamento, podemos acrescentar que estes são espaços lúdicos e motivantes onde se estabelecem fortes ligações interpessoais que conduzem ao desenvolvimento de competências cujas consequências serão “forçosamente positivas nos planos da identidade e desenvolvimento pessoal, vocacional e social”. (Figueiredo & Silva, 1999, p. 40)

3. A Escola Cultural

É no paradigma cultural, axiológico, da escola que o gérmen do futuro realmente está alojado, esse paradigma é necessariamente pluridimensional, decorrendo a sua pluridimensionalidade da própria estrutura pluridimensional do poder criador do Homem (Patrício, 1997, p. 35)

²² “ (...) as actividades de complemento curricular são, designadamente, de carácter desportivo, artístico, tecnologico, pluridimensional, de solidariedade e voluntariado, de ligação da escola com o meio, de desenvolvimento da dimensão europeia na educação” (Despacho 141/ME/90, art.º 2.º, alínea 2).

O modelo da Escola Cultural também referenciado como educação multidimensional surgiu quando da Reforma Educativa Portuguesa de 1986 e tem como alicerce a escola axiológica, que preconiza a busca pela realização vocacional e pessoal de cada indivíduo, pela criação de espaços informais e facultativos, revelando o paradigma personalista e humanista da educação como base da Escola Cultural. Assenta “no questionamento pedagógico, histórico, epistemológico, antropológico e filosófico que ela representa”, apresentando-se como um “desafio filosófico à história das ideias pedagógicas e das políticas educativas” (Carvalho, 1991 citado por Branco, 2005, p. 100).

A escola cultural tem uma ideologia clara: o personalismo. Trata-se de um personalismo que tem as suas fontes na cultura grega, que se alimenta da cultura cristã, e que se enriquece com as perspectivas axiológicas de Nicolai Hartmann, de Max Scheler, Mounier e Levinas. Estruturalmente, a escola cultural é fortemente antitotalitária e recusa todas as ideologias que dissolvem o indivíduo na comunidade e esmaguem a singularidade da pessoa.

A escola cultural não é contra o mercado da educação, mas também não defende o fim da intervenção do Estado no ensino. Optando por uma posição intermédia e realista, a escola cultural defende que há espaço para uma rede pública, para uma rede privada e para uma rede solidária. (...) O programa educativo multidimensional dá resposta, quer à necessidade de assegurar para todos um currículo nacional, quer à necessidade de respeitar as vocações de cada um e de potenciar as oportunidades para a criação e a fruição cultural (Marques, 2006, p. 5).

A Reforma Educativa de 1986, levada a cabo pela então criada Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), encara a escola numa perspectiva multidimensional, defendendo a implementação do modelo da Escola Cultural. O programa educativo escolar apresentava-se estruturado em três dimensões: a dimensão curricular, a extracurricular e a interactiva. A primeira assenta no plano de estudos admitido pelo Ministério da Educação, é heteroprogramática e obrigatória, correspondendo à herança cultural que a escola deverá transmitir às novas gerações – o saber constituído.

A dimensão curricular restrita é a dimensão das disciplinas, com os seus conteúdos e competências próprias e onde se faz a transmissão do cânone cultural, isto é, das melhores realizações científicas, literárias, artísticas e tecnológicas da Humanidade. É aí

que o ensino assume, por excelência, os modos da exposição, exemplificação e demonstração. É o espaço da socialização cultural, da preservação, da conservação da cultura (Marques, 2006, p. 4).

A segunda e a terceira dimensões são auto programáticas e de carácter facultativo e livre, sendo assim, cada estabelecimento de ensino, através do seu Conselho Pedagógico e traduzindo a vontade de professores e alunos da escola, define o programa de ACC e das actividades de interacção. Estas dimensões dizem respeito ao saber a constituir e, nessa medida, exigem metodologias diferenciadas das que são inerentes à dimensão curricular, recorrendo-se frequentemente ao trabalho de projecto e ao trabalho autónomo na busca das soluções para o “problema” colocado.

A dimensão extracurricular procura dar expressão às actividades de cunho cultural, artístico e desportivo que, por serem inteiramente livres e facultativas, funcionam como um complemento da dimensão curricular, são compostas por “actividades educativas autodeterminadas: com base na livre expressão da vontade dos alunos, e tendo naturalmente em conta os recursos da escola, sobretudo os humanos, formam-se grupos dedicados a actividades educativo-culturais de dada natureza, a determinar concretamente pelos membros do grupo.” (Patrício, 1997, p. 30). Os clubes escolares, a face visível desta dimensão, deverão inserir-se no Projecto Educativo da Escola e o seu Plano de Actividades deverá constar do Plano de Actividades da Escola. “No caso da dimensão extralectiva ou extracurricular o factor estruturante situacional é o clube escolar, enquanto lugar pedagógico de escolha livre de educandos e educadores e verdadeiramente constituído por essas escolhas para a realização das actividades desejadas.” (Patrício, 1997, p. 25).

A dimensão interactiva é a expressão dos momentos de interacção da dimensão curricular e da dimensão extracurricular com o envolvimento de toda a escola.

No caso da dimensão interactiva o factor estruturante situacional é o projecto, ideia-força ordenada para a realização de uma obra ou produto e congregadora de todos os meios necessários para o efeito. A origem, natureza, amplitude, complexidade e duração dos projectos concretos são, naturalmente, muito variáveis (Patrício, 1997, p. 25).

Como é de simples percepção, a finalidade e objecto desta escola são o mesmo - a cultura. Deste modo, cada uma das dimensões estruturantes do programa educativo tem uma missão a cumprir na transmissão e na criação cultural.

4. Formal *versus* Não Formal

“A música é a arte dos sons” premissa com que se pretende, quase sempre, tentar definir a arte que é a música. Se atendermos que a palavra música deriva do grego *mousike*, significando a “arte das musas” ela vai mudando de significado conforme a cultura e o contexto social. Como refere Mota (2007)

a Música é uma Arte com características muito próprias. Como linguagem tendencialmente não verbal (...), uma arte essencialmente abstracta que, embora profundamente ancorada no domínio dos afectos e emoções, faz apelo a uma conceptualização de tipo específico, nomeadamente auditivo, e ao domínio de uma linguagem básica capaz de traduzir um território sonoro que se mantém sempre infinitamente mais vasto do que a sua própria representação (p. 17).

Podemos realmente ficar maravilhados com o facto de o homem ter arquitectado uma arte importantíssima – a música – a partir das *vibrações do ar*, quer dizer, alicerçado em algo de etéreo e inapreensível que não se vê, e que denominamos “som”. (Gorina, 1971).

A música é uma construção social que cria conexões entre o fazer e a resposta aos objectos musicais, às atitudes sociais e às condições em que acontece (Swanwick, 1979). Isto leva-nos a pensar que a forma como as pessoas interagem com a música (seja relativamente ao talento, às experiências musicais, aos gostos, e ao ensino aprendizagem) está relacionada com o contexto social e cultural a que pertencem. Desde tenra idade somos aculturados ou socializados numa cultura, qualquer que ela seja: Ocidental, Chinesa, Japonesa, Africana, Aborígene, por exemplo. Em psicologia social ‘aculturação’ significa um” processo de aprendizagem através do qual a criança recebe a cultura da etnia ou do meio sociocultural em que nasceu” (Bastide, In Pilletti, 1993, p.117). Expressões como ‘socialização’ e ‘enculturação’ são usadas em antropologia e significam o “processo através do qual o ser humano cresce no interior da cultura da sua comunidade de origem” (Pilletti, 1993, p. 117). Para Green (2000), enculturação significa “a imersão na música e nas práticas musicais do meio ambiente natural do indivíduo” sendo um “aspecto fundamental de toda a aprendizagem musical, formal ou informal” (p.70). Essa enculturação musical pode assumir várias formas, incluindo além do conhecimento acerca da música, o interiorizar as formas de composição da música e as características do som. Aprendemos muito disto de forma inconsciente pois

absorvemos a música que está à nossa volta, ocorrendo essa aprendizagem fora da escola (Hallam, 2001), basta atentarmos na quantidade de música que os jovens actualmente consomem fora da escola e cada vez mais as crianças e os jovens têm contacto com o mundo musical. Quando os jovens ouvem música, a enculturação ocorre sem intenção, pois não se atenta aos aspectos musicais como a forma, que instrumentos tocam, características do som, porque isto requer audição activa, concentração, compreensão da estrutura musical (Hallam, 2001). “Aculturação é aprendizagem espontânea que ocorre inconscientemente sem esforço ou direcção a que Dewey (2007) chama de “influência inconsciente do ambiente” (p.34). Treino é aprendizagem consciente, muitas vezes envolvendo um professor e mais ou menos objectivos bem definidos” (Olsson, 1997).

A cultura ocidental e as culturas não ocidentais apresentam pontos de vista distintos no que diz respeito à percepção sobre o que é habilidade musical. Entende-se por aptidão musical “o produto da conjugação de um potencial inato com as influências ambientais formais e não formais” (Gordon, 2000, p.9). Enquanto no ocidente tendemos a distinguir as pessoas que têm talento musical, ou que sabem cantar, sendo mais castradores para aquelas que presumimos não serem dotadas, as culturas não ocidentais assumem que todas as pessoas têm talento musical (Sloboda, Davidson e Howe, 1994). Daí que os factores culturais também sejam importantes no desenvolvimento das habilidades musicais. Green (2001), citando Blacking (1984), refere como exemplo, o caso de um bebé que bate com a colher. No ocidente, tendemos a ver isso não como habilidade musical, mas como um ruído. Mas numa outra cultura (África do Sul) seria o bastante para desencadear um efeito de polirritmia²³. Por vezes, no Ocidente, também se encontram espaços onde o ambiente cultural favorece o desenvolvimento das aptidões musicais, como aconteceu, por exemplo, no século XVIII em Veneza, com o “Ospedale da Pietá” (Sloboda et al., 1994) onde deu aulas o famoso compositor italiano António Vivaldi que, no seu tempo, desenvolveu um trabalho com as jovens órfãs que o frequentavam, dando-lhes uma aprendizagem musical de excelência.

O ser humano nasceu com predisposição para a música. No que diz respeito às condicionantes socioculturais e à educação musical devemos ter em atenção que é na família que os primeiros eventos musicais têm lugar.

²³ Uso de duas estruturas rítmicas diferentes em simultâneo

Uma criança que cresça numa família de músicos irá ter, inevitavelmente, quaisquer que sejam as suas capacidades para a música, as suas aptidões musicais estimuladas e, relativamente, serão mais estimuladas do que outros impulsos que possam ter sido despertados noutros ambientes. Salvo se adquirir algum interesse pela música e tiver alguma competência, a criança estará “de fora”; será incapaz de partilhar a vida do grupo ao qual pertence (Dewey, 2007, p.33).

É a mãe, mais chegada ao seu bebé, que tem a primeira influência musical sobre a criança, quer ao falar, quer musicalmente cantando canções de embalar. Para Gordon, (2000a) é importante para o desenvolvimento musical da criança que o contacto com a música se dê o mais cedo possível pois

a não ser que em casa ou no período pré-escolar se estabeleçam alicerces firmes para a criança aprender música antes de ser iniciada na educação básica aos cinco ou seis anos de idade, os problemas da educação musical continuarão a afligir-nos, independentemente do que quer que tentemos fazer para os erradicar (p. 2).

A família pode ser determinante para a criança na forma como ela interage com a música num sistema educativo, modelando quer as suas habilidades musicais quer as suas preferências (Willems, 1970; Russel, 1997). Se a habilidade musical parece acontecer na família, é evidente que isto se deve em parte ao interesse demonstrado e ao apoio dado ao jovem, isto é, valorizando altamente a música. No entanto também se encontram muitos músicos de sucesso que não têm familiares próximos que sejam músicos (Sloboda et al., 1994).

A este nível têm surgido vários contributos de forma a conhecerem-se melhor os efeitos do envolvimento parental no desempenho musical dos seus filhos. Howe e Sloboda (1991a) apontam para que este se materialize na aprovação sobre a decisão dos filhos em aprenderem música, como em acompanharem os filhos a concertos, a cantarem com eles e também a assistirem às suas performances.

A corroborar estas afirmações as investigações desenvolvidas por Sosniak (1985) e Howe e Sloboda (1991b) indicam que apesar de apenas uma pequena percentagem de alunos demonstrar excelentes capacidades musicais e de a maioria dos alunos só alguns anos mais tarde alcançarem sucesso, o que todos tinham em comum era o facto de atribuírem importância ao encorajamento e ao suporte emocional dos pais.

No contexto nacional, Pinto (2005) realizou um inquérito a 34 alunos finalistas do curso complementar de música com o intuito de contribuir para a definição de um perfil de aluno que termina com sucesso este curso. A investigação foi desenvolvida nos conservatórios de música das cidades do Porto e Gaia e pretendeu analisar em contexto real, os factores de motivação do aluno em duas vertentes: externa (a partir do apoio que recebe dos vários agentes da motivação) e interna (a partir do próprio aluno). Procurou identificar quais os factores de persistência que permitem a estes alunos completar o curso complementar de música, em simultâneo com outros estudos do ensino secundário ou superior. Estes alunos detêm características como gostar de música, a qual está presente no seu dia-a-dia quer como estudantes de música, quer na vertente lúdica o serem persistentes, esforçados e activos, e o não se acomodarem às situações. Relevante para a presente discussão foi o facto de nos seus resultados destacar o papel da família, e a figura dos pais em concreto enquanto agente de motivação, tendo sido reconhecido por 77% dos inquiridos que tiveram muito apoio por parte dos pais. As conclusões apontam como factores de persistência no estudo de música: o aluno querer estudar música; o prazer obtido pelo estudo; a capacidade de investir o seu tempo no estudo de música; o esforço que consegue despender para ultrapassar as dificuldades que surgem; o equilíbrio que consegue estabelecer e otimizar entre os desafios que se vão colocando e as suas competências; a perseverança com que encara as dificuldades e os desafios e, finalmente, o suporte emocional dos pais, dos pares e dos professores que o fazem sentir apoiado e encorajado. Também Coimbra e Santos-Luiz (2008) estudaram as motivações dos estudantes do ensino superior de música para se tornarem músicos. Os alunos apontaram o apoio e aprovação da família, dos amigos e dos professores como determinante para o prosseguimento de estudos e em realizarem com sucesso as tarefas exigentes ligadas à prática musical.

Em Portugal o envolvimento dos pais na vida escolar dos seus filhos ganhou expressão a partir de finais da década de setenta. A própria legislação atribuiu-lhe um lugar através da criação de associação de pais (Lei nº 7/77, de 1 de Fevereiro), regulamentando o tipo de participação das associações na escola (Despacho Normativo nº 122/79, de 1 de Junho), da sua presença nos órgãos da escola, da realização de reuniões e actividades várias (encontros, debates, entre outras), e até, mais recentemente, intervenção no processo de avaliação de desempenho dos docentes (Decreto-Lei nº 15/2007, capítulo VII, subcapítulo II, artº45).

O envolvimento familiar/parental está também associado aos resultados escolares, mais especificamente em termos de aprendizagem e de sucesso escolar.

Don Davies, nos estudos realizados em Portugal (In Teodoro, 1997), referiu que as crianças de estatuto socioeconómico mais desfavorecido são as que poderão ganhar mais com o envolvimento dos pais na vida escolar, pois se apenas os pais das crianças da classe média se envolverem poderá aumentar o fosso entre umas e outras e que a descontinuidade, a ausência de harmonia e a falta de comunicação entre as duas partes essenciais do mundo da criança como a família e a escola tem um efeito negativo no desenvolvimento das crianças.

De facto, tradicionalmente a família tem estado por detrás do sucesso/insucesso escolar. Ouvimos, frequentemente, nas escolas, os professores “culparem” os encarregados de educação pelas atitudes dos seus educandos, quer académicas quer comportamentais, quer de forma positiva, pelo acompanhamento dado, quer de forma negativa, pois muitos pais afirmam “não saber mais o que fazer com ele (a)”. É inegável que, de certa forma, o sucesso/insucesso tem dependido, na maioria das vezes, do apoio que as famílias/Encarregados de Educação dão aos seus filhos de forma a colmatar (ou não) as dificuldades escolares, factos directamente relacionados com a disponibilidade parental e o seu tempo livre e ainda, sobretudo, com o nível de escolarização da mãe, expressos no conceito de capital cultural de Bourdieu (1987).

Por razões óbvias, o acompanhamento dos pais é mais próximo e contínuo durante os primeiros anos de escolarização, no primeiro CEB devido à pouca autonomia por parte das crianças, a necessidade de acompanhamento no percurso casa-escola ou ainda, na maioria das vezes, uma maior proximidade com a professora titular de turma, entre outras. À medida que as crianças vão avançando no percurso escolar o acompanhamento parental vai sofrendo afastamentos, dada a sua maior autonomia, que inclui a autonomia do percurso casa-escola.

Cotton e Wikkelund (1989) afirmam que o envolvimento dos pais traz sempre resultados positivos no desempenho escolar dos filhos, incluindo todo o tipo de envolvimento parental e aplicado a qualquer idade e tipo de estudante. Para as autoras o tipo de envolvimento mais efectivo é o acompanhamento no estudo em casa (como com a leitura) e o auxílio no uso de materiais. Quanto mais activo e intenso o envolvimento dos pais melhores são os resultados dos filhos. Os contributos apresentados pelos

investigadores vieram demonstrar ainda que quanto mais cedo esse envolvimento começa melhores os resultados.

Mais recentemente, também Polonia e Dessen (2005) apontam a família como a impulsionadora da produtividade na escola e que o distanciamento da vida estudantil dos seus educandos é sentido como factor de desinteresse e de desvalorização da educação por parte deles.

Varani e Silva (2010) levaram a efeito um estudo que pretendeu compreender a relação família-escola e as suas implicações ao nível do desempenho escolar dos alunos que frequentam o ensino obrigatório. Concluíram que o envolvimento dos pais nas actividades da escola se limitava ao contributo financeiro e à comparência nos eventos e não a participar da sua organização, a auxiliar os filhos nos trabalhos escolares ou a estarem presentes em reuniões. Se não houver uma participação activa dos pais na escola ela não tem efeitos no desempenho escolar dos educandos.

Na nossa sociedade, a escola desempenha um papel importante no processo de socialização das crianças e adolescentes (Piletti, 1993). Na sociedade actual “a educação deve produzir igualdade de acesso, de oportunidades e de resultados” (Meyer, 2002, p.17).

O envolvimento em música, na sociedade ocidental, está ligado principalmente à audição e à interpretação. Todos nós somos expostos quotidianamente à audição de música: na TV, no Cinema, nos carros, em centros comerciais ou ouvindo a música da nossa selecção quando viajamos de transportes públicos ou andamos na rua com os ‘fones’ nos ouvidos ou quando assistimos a concertos. Já a interpretação requer algum treino musical realizado com certa regularidade. Schellenberg (2008) afirma que “o contraste entre simplesmente ouvir música, por um lado, e activamente prosseguir uma educação musical regular, por outro lado, faz com que seja altamente improvável que as duas actividades tenham efeitos similares sobre os aspectos não musicais do comportamento humano” (p. 112).

Se na Inglaterra, em países da Europa do Norte e do Leste e nos EUA os alunos têm acesso à educação musical num contexto formal durante toda a escolaridade o mesmo não se passa em Portugal. Isto é tanto mais grave quanto se sabe que

no caso particular das obras de cultura erudita, o domínio absoluto do código não pode obter-se apenas por meio das aprendizagens simples e difusas que a vida quotidiana fornece; pressupõe, pelo contrário, um ensino metodicamente organizado por uma instituição especialmente equipada para o efeito (Bourdieu, 1982, p. 332).

Para muitos jovens portugueses, a escola básica é, ainda, o único ambiente em que contactam com a música num contexto formal. É de lamentar que a actual legislação (Decreto-Lei nº 94/2011), tenha diminuído o espaço da disciplina de Educação Musical no currículo do terceiro ciclo, por razões de vária ordem, mesmo indo contra a vontade expressa dos professores da área, mantendo-se única e exclusivamente no segundo ciclo como disciplina obrigatória e no primeiro ciclo como actividade de enriquecimento curricular.

Em Portugal, as famílias com um nível social e cultural mais favorecido proporcionam aos seus filhos a oportunidade de realizarem os seus estudos musicais em escolas de música particulares ou mesmo públicas, como os conservatórios. Bourdieu, (1982) refere a relação que existe entre as habilitações literárias e as práticas culturais afirmando que a

acção dos sistemas de ensino só pode ser plenamente eficaz se exercida por indivíduos já bastante familiarizados com o mundo da arte através da educação familiar. Tudo se passa como se a acção da escola, cujo efeito é desigual (quanto mais não seja devido à desigualdade de duração da escolaridade) conforme a classe donde o aluno provém, e cuja eficácia varia consideravelmente conforme os sujeitos sobre que se exerce, tende a reforçar e a consagrar as desigualdades iniciais (p.331).

Os filhos das famílias com nível cultural superior encontram-se em vantagem comparativamente com os filhos das classes mais desfavorecidas social e culturalmente no que diz respeito ao acesso aos bens culturais.

Sabe-se, através de evidência empírica conclusiva, que a passagem pelo sistema educativo constitui condição favorável, ainda que insuficiente para a incorporação de disposições e outros operadores capazes de promover não só a disponibilidade para o encontro – no sentido de contacto, de aproximação empática e mesmo de «encontro amoroso» - com a obra de arte e outras formas de objectivação da cultura erudita, como noutro patamar, para a fruição «cultivada» das mesmas (Pinto, 2007, p. 159).

No entanto e segundo o mesmo autor a “escolarização, além de difundir saberes, disposições e competências mais ou menos formalizadas, inculca também aspirações de

ascensão/confirmação social e de realização profissional” (2007, p.133), comungando da opinião de Dewey (2007) de que cabe à escola “equilibrar os vários elementos do ambiente social e assegurar-se de que cada indivíduo tem uma oportunidade de fugir às limitações do grupo social no qual nasceu e de estar em contacto com um ambiente mais vasto” (p.36).

Outros factores como idade, género e classe social interagem com a influência do meio familiar, da educação, dos pais e dos media. “Pessoas pertencendo a grupos sociais diferentes geralmente relacionam-se com práticas musicais diferentes e atribuem diferentes significados e valor aos diferentes tipos de música” (Green, 2001, p. 49). Se em determinado tempo se relacionou por exemplo a música clássica com a classe social média-alta os sistemas de reprodução e gravação de sons e a expansão do mundo discográfico tornaram mais acessíveis os diferentes estilos musicais; o relacionamento das pessoas de grupos sociais diferentes com a música mudou; alguns estilos musicais como o folk e o clássico deixaram de estar associados com tipos de classes sociais. Aliás foi a partir dos anos 50 do século XX que o fosso entre música clássica e música popular cresceu tornando-se irreversível (Storr, 1992).

A música é única para os seres humanos e, como as outras artes, é tão básica como a linguagem para a existência e o desenvolvimento humanos. Através da música as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. E, o que é mais importante, através da música as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada. Dado que não se passa um dia sem que, duma forma ou doutra, as crianças não ouçam ou participem em música, é-lhes vantajoso que a compreendam. Apenas então poderão aprender e apreciar, ouvir e participar na música que achem ser boa, e é através dessa percepção que a vida ganha mais sentido (Gordon, 2000a, p. 6).

Acreditamos, tal como Edwin Gordon (2000a), de que “a música não é uma aptidão especial concedida a um pequeno número de eleitos; todo o ser humano tem algum potencial para entender a música” (p.6). O que é preciso é que se proporcionem oportunidades para que essas aptidões se possam desenvolver uma vez que “ a aptidão musical é o produto da conjugação de um potencial inato com as influências ambientais, formais e informais.” (Gordon, 2000, p. 9).

O Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001) para a disciplina de Educação Musical preconiza que aos alunos que frequentam o ensino

básico lhes deve ser dada a “oportunidade de experienciar aprendizagens diversificadas, em contextos formais e não formais” (Idem, p.167). Entende-se aqui por contexto formal o sentido que Kelly (1999) refere como as actividades que são providenciadas pela escola dentro de um horário bem estruturado e as actividades informais que ocorrem numa base de voluntariado, em horas de almoço ou depois das aulas à escolha dos alunos. Canário (2006) utiliza os termos “processos formais” e “processos não formais” para essa mesma realidade e ainda “processos informais” relacionado com situações que são “potencialmente educativas mas pouco ou nada organizadas ou estruturadas” (p. 197). O enquadramento das actividades não formais está contemplado através da LBSE, artº 48, pontos 1 e 2) mencionado anteriormente.

Habitualmente vemos referidas para a mesma realidade os termos: “extracurricular”, “complemento” e “enriquecimento”. Se, como afirma Tanner (em Gaspar & Roldão, 2007), o currículo é o “conjunto de todas as actividades que são providenciadas pela escola para os estudantes” não faz sentido falar em curricular e extracurricular pois ambas integram o currículo. A “oposição entre actividades curriculares e extracurriculares ou de complemento curricular tende a desaparecer, uma vez que umas e outras não mais representam do que meios directos ou indirectos para a formação integral dos educandos, visando a realização pessoal e social” (Ribeiro, 1990, in Pacheco, 1996, p.86).

O actual currículo refere-se a estas actividades como de enriquecimento curricular e que “não sendo obrigatórias, integram o currículo dos alunos que nelas estão envolvidos e, para estes, correspondem a oportunidades de aprendizagem que devem ser articuladas com todas as outras” (Ministério ds Educação, 2001, p.11).

Se tudo o que acontece na escola é currículo, se não existe diferença entre as actividades da sala de aula e as actividades de enriquecimento curricular, pode gerar confusões e mal-entendidos, no sentido de que pode ceder lugar à descaracterização do trabalho principal da escola, que se traduz num saber organizado, sistematizado.

Cabe à escola - e só ela o pode fazer para todos os cidadãos num tempo em que se tornou quase na única instituição social por onde todos passam – garantir essa base de saber sistematizado comum que permita a cada um o construir do seu próprio conhecimento (Roldão, 2000, p.11).

Como refere Canário (2006) a educação formal ocorre num tempo, num espaço e numa instituição própria constituindo a parte visível das situações educativas. A Educação não formal compreende toda a aprendizagem “de coisas que não são ensinadas” e que não correspondem aos requisitos do modelo escolar (p. 196).

No contexto actual de educação permanente, ou seja, ao longo da vida, tornam-se visíveis os diferentes níveis de situações educativas, conforme mencionado por Canário (2006):

num *continuum* educativo que cobre todo o ciclo vital, integram-se e articulam-se processos *formais* (cujo protótipo é o ensino dispensado na escola), processos *não formais* (marcados pela flexibilidade de horários, programas e locais, em regra de carácter voluntário, sem preocupações de certificação e pensados “à medida” de públicos e situações singulares) e processos *informais* correspondente a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que pouco ou nada organizada ou estruturadas (p.197).

5. Os Clubes de Música

Integradas no projecto da Escola Cultural, e associadas à Reforma Educativa de 1986 surgem as actividades de complemento curricular, com o intuito de promover, num espaço exterior à sala aula, um ambiente de partilha livre, aberto à execução de trabalhos e projectos que no seio da sala de aula nunca chegam a consumir-se.

O modelo da escola cultural, apesar de abandonado pelo Ministério da Educação em 1990, revela alguma pertinência no panorama educativo da actualidade. Contudo, ao ter como objectivo a formação de comunidades democráticas e culturais, cria aqui a sua principal fragilidade. Será possível formar para a cidadania cultural e democrática sem ser no seio de escolas em que habita uma comunidade escolar (constituída por alunos, professores, mas também por pais, funcionários e outros membros da comunidade) sensível à questão cultural e à visão da educação como uma realização pessoal plena? O que fazer com os que não vêem esta como uma questão pertinente?

Independentemente, do espaço extracurricular tratar-se ou não de uma desculpabilização do currículo ou de uma compensação de lacunas existentes por meio de um espaço de inovação, é inegável que a legitimação destas actividades veio abrir novos e desconhecidos percursos, que possibilitam a expressão de um novo rosto para a

Escola, permitindo a inclusão de aspectos de natureza social, cultural e psicológica que até então eram quase que ignorados na dinâmica das práticas curriculares. A sua criação no passado, mas principalmente, a sua manutenção, numa actualidade educativa em que a carga horária da componente curricular quase que abafa estas actividades, vem relançar o debate sobre a importância destas actividades na vida da escola, da comunidade escolar e local, mas principalmente no desenvolvimento da singularidade da pessoa.

As actividades escolares de complemento curricular, ordenadas em clubes (clube de música, Clube de Teatro, etc.), oficinas e projectos, são nos diferentes níveis de escolaridade uma oportunidade preciosa para sensibilização e educação artística. Pois são por norma estruturadas, por práticas de contacto e experimentação, regularmente inseridas num modelo de aprendizagem activa. Este tipo de filosofia de gestão escolar, norteia de certa forma, os princípios básicos da escola cultural, onde a escola não pretende ter adjectivos, mas sim, quer ser mais participativa e ampla nas suas funções educativas e no âmbito escolar e extra-escolar (Silva, 2008, p.36)

A música é simultaneamente uma disciplina do currículo e de enriquecimento curricular, sendo o professor de música responsável por estas actividades formais e não formais. No segundo ciclo, a par das aulas de Educação Musical há escolas que contemplam no seu projecto educativo actividades de enriquecimento curricular como os clubes de música que se apresentam sob as mais variadas formas: coros, orquestras Orff, grupos de bombos, grupos de guitarras e combos. Ao longo dos anos paralelamente às actividades lectivas temos procurado oferecer aos alunos a oportunidade de participar num coro e grupo instrumental no sentido de desenvolver as práticas vocal e instrumental; participar nas actividades da escola que se encontram definidas no Plano Anual de Actividades, realizar intercâmbios e desenvolver o trabalho de grupo, entre outros objectivos.

Podemos constatar, que em algumas escolas, há também essa disponibilidade e que de certa maneira os objectivos são comuns. Numa pesquisa realizada pela internet e da consulta às páginas das escolas, pode-se ler como objectivos dessas actividades:

reforçar a prática musical, através da interpretação de obras de diferentes géneros musicais dando um especial ênfase à interpretação com instrumental

Orff²⁴; necessidade de desenvolver com os alunos actividades diferenciadas que não podem ser devidamente exploradas e aprofundadas no contexto da sala de aula”; “fazer música colectivamente”; desenvolver competências artísticas”; “apresentação de espectáculos”; “gravação de CD’s”; envolvimento no estudo e valorização do património musical local, nacional e internacional; envolvimento na organização de coros e/ou conjuntos instrumentais, respeitando as regras da música em conjunto; envolvimento e responsabilidade em actividades artísticas e projectos de animação cultural; desenvolvimento de uma estrutura de conhecimentos e capacidades técnicas elementares para a execução vocal e instrumental²⁵; um espaço de funcionamento de Grupos Musicais: Coral e / ou Instrumental; uma actividade complementar e de enriquecimento das actividades lectivas; um espaço de experiências musicais, vocais e instrumentais, procurando dar oportunidades a diversos níveis aos alunos que o desejem; um espaço de trabalho de grupo e de Grupos, valorizando o convívio, a arte musical e o sentido de responsabilidade²⁶

O professor de Educação Musical que valoriza o ensino da música só pode entender que estas actividades são uma mais-valia para os alunos se envolverem em projectos que de outra maneira não poderiam, e que são educativa e musicalmente válidos pois oferecem oportunidades diferentes das do currículo normal (Plummerridge & Adams, 2001) e, por outro lado podem ser “um excelente complemento para o programa de música” (Hoffer, 2001, p.51). Em casos que não exista música no terceiro ciclo é uma oportunidade para esses alunos continuarem a contactar com a música, como é o caso da escola onde leccionamos. Desta maneira poder-se-á exercer uma certa pressão, no sentido de alargar a Educação Musical àquele nível de ensino, concretizando a ideia de sequencialidade como objectivo a alcançar.

Os clubes funcionam em regime de voluntariado, em horário pós lectivo e habitualmente são espaços onde se juntam alunos de várias idades, com um propósito comum: fazer música em grupo com o objectivo de prepararem uma performance. “Conforme as suas capacidades, todos contribuem para o grupo, ajudando-se

²⁴ Inscrição incluída no site do clube: (<http://clubedemusica.blogspot.com/>);

²⁵ Inscrição incluída no site do clube: (http://www.eb23-paulo-quintela.rcts.pt/projectos/clube_musica.htm)

²⁶ Inscrição inserida no site do clube: (<http://www.eb23-ancede.rcts.pt/clube-de-musica.html>).

mutuamente, desenvolvendo a sociabilidade e partilhando o prazer de fazer música em conjunto” (Wuytack, 2001, p.5).

A experiência mostra-nos que são estas actividades que deixam impressões mais marcantes nos alunos, que são traduzidas pelas suas atitudes, no grau de envolvimento nas actividades, trazendo, por vezes, outros colegas com quem desejam partilhar essa experiência e são também uma porta para a descoberta de vocações. Os espectáculos, e concertos que se organizam, com estes coros/orquestras garantem uma certa “expectativa e entusiasmo que tem uma influência positiva não só sobre os envolvidos, mas também na vida da instituição” (Plummeridge & Adams, 2001, p.223) constituindo também uma oportunidade de trazer os pais e a comunidade local à escola.

Muitos projectos que vão surgindo e têm uma projecção a nível nacional, nasceram dentro da escola, como clubes de música que pouco a pouco foram alargando e consolidando a sua estrutura e potencial. Referimo-nos por exemplo ao grupo de percussão “Per’Curtir” nascido na EB D. Pedro IV de Vila do Conde, que utilizando métodos de aprendizagem informal promove a criatividade, a autonomia e a responsabilidade nos jovens estudantes. Também na EB da Trafaria nasceu o projecto “Orquestra Kajabucalho” que se desenvolveu a partir das actividades desenvolvidas pelo grupo de Educação Musical e que teve como principal objectivo “contrariar a falta de auto-estima evidenciada pela maior parte dos alunos” inserida numa povoação “onde prevalecia o tráfico de droga e o trabalho precário, afectando a condição socio-económica da população” (Rodrigues, 2009, p.31).

A Orquestra Geração, nasceu em 2007, destinada a uma população alvo – o Bairro da Boba, na Amadora, mais precisamente aos alunos do segundo ciclo da EB Miguel Torga - alargando-se depois aos alunos do primeiro e terceiro ciclos. Direccionada para resolver problemas como o abandono escolar e outros derivados da multiculturalidade da população escolar. Através do trabalho de grupo, contribui para o desenvolvimento de valores e competências de forma a aumentar a auto-estima e abertura de horizontes nas camadas jovens. Ao mesmo tempo pretende criar mecanismos de acesso ao ensino da música principalmente das camadas mais desfavorecidas. A longo prazo pretende-se congrega jovens de várias orquestras de diferentes lugares. (Lima, 2009). A Orquestra Geração debate-se com problemas como o desinteresse e a desistência por sobreposição com outras actividades, entre outros

factores. O apoio parental tem sido um factor importante na permanência dos jovens na orquestra, estando presentes nas apresentações públicas. Pretendem desenvolver, também, um estudo relativo ao desempenho escolar destes alunos sabendo que ao nível do primeiro ciclo os alunos que integram a Orquestra todos transitaram de ano e observou-se uma melhoria no seu comportamento (Lima, 2009).

O projecto Zethoven, da Associação Cultural da Beira Interior (ACBI), tem como objectivo “o crescimento da criança como ser humano” (Cipriano, 2009, p.43). Subdividindo-se em vários conceitos para as diferentes faixas etárias, desde o trabalho para apresentações públicas como o coro ou o grupo de percussão até ao formato escola este projecto engloba o trabalho com

cerca de 3000 crianças semanalmente, as zonas do interior do país são as privilegiadas, dando azo a outras característica do projecto Zethoven, que é precisamente a descentralização cultural e a igualdade de oportunidades, embora esporadicamente o projecto se realize a nível nacional (...) Educar musicalmente uma criança é decerto contribuir para um país mais educado (Cipriano, 2009, p.46).

A razão da importância da música tem a ver com a forma como a música deve ser ensinada. O objectivo da educação musical na escola é o “educar pela música” sendo o professor o “mediador” entre o aluno e a música, ele exerce a função de ensinar, e que se pode traduzir no sentido de “conduzir um processo no qual os alunos aprendem”²⁷ (Hoffer, 2001, p.117). Se a música é uma parte importante da educação de todos os jovens, então os professores devem ter em conta as acções que devem realizar para assegurar que os seus alunos adquiram “conhecimentos” e “*skills* musicais” (Hoffer, 2001). Por outro lado se a música é somente uma actividade extracurricular agradável, então os professores não precisam de se preocupar com o que os seus alunos aprendem: aqui ele é o “mediador” entre o aluno e a “praxis” musical.

As actividades de enriquecimento curricular, como o nome indica, enriquecem o currículo, desempenhando funções distintas das aulas. Estão pensadas, e, no nosso trabalho, assim o entendemos, para o desenvolvimento de práticas vocais e instrumentais de grupo, tendo em vista uma performance; daí a actividade desenvolvida pelo professor não ser especificamente a de ensinar, mas de ensaiar com a finalidade de preparar o grupo para uma apresentação. Além de ensaiar, é ao professor que cabe a

²⁷ “guiding a process in which students learn”

tarefa de fazer os arranjos para os temas que se irá interpretar, de dirigir e ainda de organizar os concertos/espectáculos.

Temos vindo também, ao longo dos anos, a proporcionar aos alunos que integram o coro/orquestra a oportunidade de participarem em concertos e espectáculos não só na escola, mas também em espaços públicos, realizando intercâmbios e parcerias com instituições locais e regionais de âmbito cultural, recreativo e de solidariedade social. Devido à sua natureza, a participação em projectos artísticos é uma forma de desenvolver a interdisciplinaridade, individual ou em grupo, pois “o trabalho com os outros que a arte promove pode aumentar imensuravelmente a auto-estima e a confiança social dos jovens” (Oliver & Boyd, 1990, p.348) tornando-se um veículo para que as crianças adquiram experiências sociais e académicas.

Nestas actividades, dirigidas pelo professor de música, também está envolvida muita iniciativa e responsabilidade dos alunos: é uma oportunidade para promover a liderança; porque simplesmente gostam e acham-nas gratificantes, não precisam de participar para obter uma certificação, pois são voluntários, daí os índices de motivação serem maiores do que as das aulas. Por outro lado há ainda a considerar a flexibilidade quer relativamente aos conteúdos quer na forma de estar relativamente às actividades formais (Hoffer, 2001).

Não sendo obrigatória a participação nas actividades de complemento curricular também temos criado oportunidades para outros alunos, no seio do grupo/turma, apresentarem o produto do trabalho desenvolvido em aulas, pois participar numa performance é entrar na essência do que é a música e, ao mesmo tempo, saber mais sobre o ser humano porque “a música actua como um veículo para a compreensão emocional, o crescimento e o desenvolvimento indo de encontro ao currículo geral, em particular no que diz respeito à educação pessoal e social” (Durrant & Welch, 1995, p.47).

Muitos professores e educadores, mantendo visões diferentes sobre a educação, têm opiniões diferentes sobre a validade destas actividades. Uns vêem estas actividades como ocupando um espaço que deve ser atribuído às disciplinas académicas, para esses a escola não deveria “perder” tempo com estas actividades. Outros afirmam ser importante, pois actuam em áreas que permitem um melhor desenvolvimento das

competências. Esta dualidade de opiniões contribuiu para o crescer de interesse sobre os custos/benefícios das actividades extracurriculares.

6. Benefícios do Envolvimento em Actividades Extracurriculares

As Actividades Extra Curriculares (AEXC) têm vindo gradualmente a desempenhar um papel relevante no tempo que os jovens dispõem depois das actividades escolares, praticadas quer dentro ou fora da escola. Estudos americanos mostraram que os estudantes dispõem mais de metade do seu tempo (acordado) em actividades de lazer. No entanto, se noutros países, as AEXC têm vindo a ser alvo de estudos desde 1920, (Larson, 2001) somente agora em Portugal começa a surgir investigação centrada nestas actividades, sendo que a maior parte está relacionada com a prática desportiva (Peixoto, 2004). O interesse por estes estudos advém de vários factores: porque nos países anglo-saxónicos as AEXC são muito valorizadas (Peixoto, 2004) e existem muitos alunos envolvidos, principalmente a nível do ensino secundário. Daí que se procure entender como é que os estudantes ocupam os seus tempos livres e que tipo de benefícios advêm deste tipo de ocupação.

A teoria académica da pedagogia considera que a escola se deve centrar na transmissão formal dos saberes, nos conteúdos. Pelo contrário a teoria pedagógica do desenvolvimento sublinha a função da escola como promotora de experiências que persigam o desenvolvimento integral do indivíduo (aluno) defendendo que as escolas devem providenciar experiências de acordo com as necessidades do indivíduo (Almeida, 1997; Bertrand, 1998). Ou seja, considera-se que a aprendizagem académica é importante, mas que as experiências de aprendizagem devem ser adaptadas às características e às habilidades dos indivíduos, daí que outras actividades para além das aulas são igualmente importantes para facilitar o desenvolvimento do indivíduo. Como afirmam Holland e Andre (1987) “a nossa retórica social tende a alternar entre estas posições” (p.9).

Muitos professores opõem-se ao envolvimento dos alunos nas AEXC afirmando que são um motivo de distração nos adolescentes, fazendo com que estes não aprendam os aspectos mais académicos da vida escolar. Aliás esta é uma das críticas

mais apontadas neste tipo de actividades, ou seja, que o tempo dedicado às mesmas faz com que os alunos se desviem dos seus objectivos escolares. No entanto, Holland e Andre (1987), na análise realizada a vários estudos sobre estas actividades, consideram que não ficou provado que a frequência de programas activos em escolas desviasse os estudantes do seu objectivo académico. Para estes autores as actividades e as aulas que se relacionam e são mutuamente sustentadas produzem aprendizagem significativa quer na aula quer nas AEXC; nestas os alunos estão mais activos e nas aulas os estudantes têm um papel mais passivo. Assim, referem que “se se assume que o talento não será desenvolvido se não for usado, os programas extracurriculares são importantes em proporcionar aos alunos meios para prosseguir os seus vários talentos” (p. 89). Mais recentemente, Fung e Wong (1991) afirmam que essa não é uma verdadeira questão contra as AEXC porque os jovens têm tempo livre e que se não for usado nessas actividades será usado de outra forma, tendo concluído, que o tempo não é um factor importante a ser considerado no envolvimento de alunos nas AEXC, mas sim a atitude em relação às mesmas bem como ao número de actividades em que os jovens se envolvem. Este último aspecto foi também salientado por Marsh (1988), pois segundo o autor o envolvimento em muitas actividades extracurriculares está relacionado com menor produtividade.

Ao longo das últimas décadas do século XX temos vindo a assistir a um aumento do interesse sobre as AEXC, as quais são vistas como uma oportunidade para os jovens aprenderem e desenvolverem competências que a escola não proporciona (ou que negligenciadas). Investigadores como Mahoney, Larson, Eccles e Lord (2005) chegaram à conclusão que paralelamente à família, aos colegas (pares) e à escola, as actividades organizadas, nas quais os jovens participam durante o seu tempo livre, são importantes contextos de desenvolvimento emocional, social e cívico.

As actividades organizadas são caracterizadas por serem estruturadas, isto é, estão sob a supervisão de um adulto e estão centradas no desenvolvimento de competências.

Estas actividades são, geralmente, voluntárias, têm sessões regulares e periódicas, com regras para os participantes no espaço onde se desenvolvem (e, por vezes, fora deles), envolvem vários participantes, são supervisionadas e orientadas por adultos, sendo organizadas a fim de desenvolver determinadas competências e atingir determinados objectivos. Caracterizam-se por serem desafiadoras e complexas aumentando na mesma

proporção que as competências dos participantes se desenvolvem. No geral as actividades organizadas compartilham o grande objectivo de promover positivamente o desenvolvimento nos participantes (Mahoney et al., 2005, p.4).

Geralmente são consideradas actividades organizadas e estruturadas, as que são desenvolvidas pela comunidade em programas organizados localmente, providenciadas por serviços recreativos, museus, bibliotecas, centros juvenis, organizações desportivas juvenis e as actividades pós-escola ou de complemento curricular proporcionadas pela escola. As actividades extracurriculares incluem as áreas desportivas (atletismo, desportos de equipa, natação) e artísticas (dança, teatro, música, fotografia, pintura), as actividades pró-sociais e de voluntariado, de cariz intelectual/académicas (clubes de leitura, de xadrez ou de ciências), entre outras.

A investigação veio mostrar que a participação em actividades organizadas pode ter uma influência positiva nas crianças e nos adolescentes. Eccles, Barber, Stone e Hunt (2003), apontam os argumentos a favor da participação em actividades construtivas e organizadas, a saber:

(a) adquirir competências sociais, físicas e intelectuais que serão úteis em vários ambientes incluindo a escola; (b) contribuir para o bem-estar da comunidade e desenvolver um sentido de pertença à comunidade; (c) pertencer a um grupo socialmente reconhecido e valorizado; (d) estabelecer redes sociais de suporte para pares e adultos, que podem ajudar no presente e também no futuro e (e) experimentar e lidar com desafios. Em troca estes activos facilitam o envolvimento e o desempenho escolar e conseqüentemente a realização académica e laboral, prevenindo a ocorrência de comportamentos de risco que podem hipotecar o futuro dos jovens (pp.866-867).

Por outro lado, o envolvimento em actividades sem a supervisão de um adulto, ou seja, em actividades não estruturadas ou solitárias, como, por exemplo, ver televisão ou jogar jogos de vídeo/computador estão relacionadas com problemas de comportamento na escola, absentismo, delinquência, problemas de álcool e uso de drogas (Sweeting & West, 2003).

Em 1987, Holland e Andre realizaram uma revisão aos estudos existentes até á data e onde se relacionava a frequência de AEXC com vários tipos de efeitos nos seus participantes. Os estudos foram analisados considerando quatro áreas: 1) efeitos de

curto prazo; 2) efeitos de longa duração; 3) dimensão da escola e 4) actividades desportivas. As variáveis analisadas dizem respeito a: auto-conceito, desenvolvimento moral, desempenho académico, raça, objectivos educativos e ocupacionais, valores dos adolescentes, delinquência, estatuto, entre outras. Os trabalhos analisados eram, maioritariamente, longitudinais (análise durante a frequência dos anos na escola secundária) socorrendo-se dos livros de curso e dos registos escolares para análise de dados. As conclusões indicaram que a participação em AEXC permitiu a promoção de experiências importantes para o crescimento pessoal e social dos alunos, onde se inclui o desenvolvimento de aspectos como a autoestima e o autoconceito académico, a socialização, as atitudes e a concretização de objectivos. As investigações analisadas por estes autores são consistentes com a visão de que a participação nestas actividades aumenta globalmente as experiências educacionais dos estudantes providenciando oportunidades para trabalho cooperativo e informal em grupos dentro do espaço escolar. Funcionam como uma oportunidade para os alunos fazerem amigos, identificarem-se com um grupo social de uma forma mais madura e independente do que é possível nas aulas e permitem libertar tensões, especialmente nos alunos com menor desempenho académico. Os resultados também indicaram que o envolvimento em AEXC proporciona mais trabalho com pares, e traz também benefícios sociais e de relação interpessoal de longo prazo. Além destes benefícios, os estudos analisados apontam para uma relação entre a participação em AEXC e o desempenho académico dos seus participantes.

Uma outra relação considera a dimensão da escola e o número de actividades em que os estudantes se envolvem. Verificaram que os estudantes de escolas de menor dimensão têm mais oportunidades para posição de liderança do que os estudantes em escolas de maiores dimensões e que as escolas de menor dimensão oferecem mais actividades, proporcionando aos seus alunos mais probabilidades de as frequentar. Adicionalmente, verificaram que não existem diferenças de participação activa entre escolas em meios rurais e meios urbanos. A relação entre a participação em AEXC e o desempenho académico foi uma das mais referidas nos estudos revistos por Holland e Andre (1987). Os autores consideraram que havia uma diminuição dessa relação quando se controlavam as variáveis estatuto socioeconómico, resultados escolares em anos anteriores ou raça, entre outros.

Também Marsh (1988) desenvolveu um estudo longitudinal (1980-1984), cujo objectivo era relacionar a participação em AEXC, espartilhadas em dezasseis categorias, não só com o desempenho académico, mas também com as atitudes e os comportamentos dos participantes. Foi seleccionada uma amostra representativa, composta por 4000 alunos do ensino secundário e pós-secundário. Os dados foram recolhidos em três etapas: em 1980, quando os alunos se encontravam no segundo ano (correspondendo ao décimo ano em Portugal); em 1982 quando frequentavam o ano terminal (equivalente ao décimo segundo ano) e em 1984 dois anos após o tempo normal de conclusão do secundário. Foram considerados para efeitos de amostra os alunos que frequentaram a mesma escola nos anos em estudo. Foi realizado o controlo de variáveis demográficas de base: sexo, raça, estatuto socioeconómico, ano de escolaridade e experiências educacionais anteriores. Foram consideradas as seguintes variáveis dependentes relativamente aos anos de frequência no secundário: testes padronizados, médias das notas (GPA- *Grade Point Average*), selecção de cursos, auto-conceito, absentismo, comportamento, objectivos educativos e ocupacionais; relativamente ao período pós-secundário: objectivos educativos e aspirações educacionais. O estudo admite uma relação positiva e significativa entre os resultados obtidos no final do ensino secundário e no pós-secundário relativamente ao desempenho académico e ainda às ambições educativas, ao absentismo, autoconceito social e académico e entrada na faculdade. Contudo, os resultados obtidos diferem substancialmente dependendo do tipo de actividade. Nomeadamente, a participação em actividades desportivas, em associações de estudante, em clubes escolares, em organizações eclesíásticas e em organizações de serviço comunitário foi considerada das mais positivas.

Por outro lado, algumas actividades demonstraram ter efeitos negativos: a participação em associações está relacionada com problemas de comportamento e a participações em dança com os resultados mais baixos em algumas disciplinas (como por exemplo matemática e ciências). Relativamente às actividades musicais a sua participação está relacionada com menos cursos académicos mas por outro lado positivamente associado a aspirações educacionais e de frequência da universidade. Os efeitos da participação em AEXC são consistentes mesmo controlando o género e ano lectivo excepto para o estatuto socioeconómico.

O'Dea (1994) desenvolveu um survey a 421 alunos finalistas do ensino secundário da *Valley High School em West Des Moines*, em Iowa, com o objectivo de estudar a relação entre a participação em AEXC e o desempenho académico. Os dados foram obtidos através do preenchimento de um formulário que continha informação sobre a participação em AEXC e as notas escolares através da consulta aos registos escolares. O critério de inclusão dos participantes em AEXC na amostra foi que a frequência ocorresse duas vezes por semana pelo mínimo de dois meses. Os estudantes da amostra deveriam ainda ter frequentado a escola durante três anos. As actividades consideradas no estudo foram as desportivas, as de *cheerleader*, de responsáveis de turma, de promotores de debates, de teatro, de jornalismo, de rádio e pertença ao *yearbook staff*. As conclusões indicam uma relação positiva entre as variáveis: os alunos que se envolvem em AEXC obtiveram melhores médias nos seus resultados escolares do que os alunos que não frequentam AEXC. O estudo aponta também para uma maior participação em AEXC dos alunos que frequentam escolas de menor dimensão.

Existem outras relações associadas ao envolvimento em AEXC para além dos resultados escolares. Por exemplo, Lewis (2004) na sua dissertação de doutoramento, uma meta análise, fez uma recolha detalhada de 41 estudos desenvolvidos entre os anos 1990-2001, na qual relaciona a participação em AEXC com o desempenho social e académico. A autora dividiu as actividades em seis categorias: actividades extracurriculares em geral, desporto, trabalho, artes performativas, actividades pró-sociais e actividades na comunidade. Foi evidenciado que os resultados dos alunos estão significativamente relacionados com a participação em AEXC em geral e actividades pró-sociais. As artes da performance e as actividades pró-sociais têm um maior impacto sobre factores como a identidade e a auto-estima. O desporto e actividades relacionadas demonstraram não ter tanto impacto como as restantes actividades. Os estudantes trabalhadores obtiveram resultados mais negativos do que qualquer dos participantes em outras actividades. Constatou-se ainda que as actividades estruturadas em que os jovens se envolvem são benéficas para o seu desenvolvimento, e que o resultado dos estudos deve servir para informar sobre a realização de novos programas. Estes resultados estão em linha com a investigação de Gilman, Meyers e Perez (2004).

Em 1999, Eccles e Barber desenvolveram um estudo longitudinal com 1259 adolescentes que frequentaram 10 escolas distritais do Michigan *Michigan Study of*

Adolescent Life Transitions (MSALT). A investigação começou em 1983-1984 quando os sujeitos se encontravam no sexto ano e terminou em 1996-1997 quando já tinham vinte e cinco ou vinte e seis anos de idade. Foram considerados para efeitos do estudo os sujeitos que preencheram o inquérito sobre o envolvimento em actividades e a cujos resultados escolares as autoras tiveram acesso nas sete recolhas do estudo. As autoras analisaram quer os benefícios quer os riscos associados à participação em cinco tipos de actividades: pró-social (igreja e voluntariado), desportos de equipa, envolvimento na escola, artes performativas e clubes escolares. Verificaram que o envolvimento em todos os cinco tipos de actividades estavam relacionadas com melhor desempenho académico, bem como com a probabilidade de frequentar a faculdade a tempo inteiro pelos vinte e um anos.

Um dos aspectos verificados relativamente ao género foi que enquanto os rapazes se envolvem mais em actividades desportivas as raparigas, estas apresentam maior envolvimento em actividades pró-sociais, artes da performance e em actividades relacionadas com a escola.

Relativamente aos riscos associados com o envolvimento em AEXC verificaram que os participantes em desportos de equipa apresentavam uma maior relação com comportamentos de risco, principalmente associados ao consumo de álcool e direccionados sobretudo aos participantes nas outras actividades. Por outro lado os rapazes envolvidos em artes da performance apresentam menor risco de uso de álcool (nos décimo e décimo segundo anos de escolaridade) e de absentismo (no décimo ano de escolaridade). A participação em actividades pró-sociais foi associada a menor risco de abandono escolar. O envolvimento em actividades escolares, como os clubes e actividades não desportivas foi positivamente relacionado com o gostar da escola (nos décimo e décimo segundo ano). As evidências apontam para que a participação em AEXC durante os anos do ensino médio fornece um contexto de protecção em termos de desempenho académico e envolvimento em comportamentos de risco.

Os efeitos de longo prazo da frequência de AEXC por alunos do décimo ano foram analisados por Barber, Stone e Eccles, (2003), tendo concluído que esta está associada a maior tempo de escolarização e à conclusão de um curso superior até aos vinte e cinco anos, sendo os efeitos mais significativos para os participantes em actividades desportivas, pro-sociais e clubes académicos. A participação em desporto

também se revelou como associada à obtenção de um emprego antes dos vinte e quatro anos e a participação em actividades pró-sociais na adolescência a envolvimento em actividades de voluntariado na idade adulta.

Eccles, Barber, Stone e Hunt (2003) resumiam neste estudo os argumentos que relacionam a participação em actividades estruturadas de tempos livres a um desenvolvimento positivo na adolescência; os resultados relacionados com o envolvimento em actividades extracurriculares com o desempenho académico e os comportamentos de risco; e os resultados relacionados com os possíveis mecanismos de mediação destas associações. Os participantes na maior parte das actividades extracurriculares obtiveram melhor desempenho académico do que os não participantes, mesmo depois de controlados os factores classe social, género, e aptidão intelectual. Relativamente aos factores de risco a participação em actividades religiosas e em serviços estão pouco relacionadas com o álcool, o uso de drogas ou o absentismo escolar. A participação em desportos de equipa está positivamente relacionada com o desempenho académico e comportamentos de risco.

A nível nacional Simão (2005) desenvolveu um estudo com o objectivo de verificar a relação entre a frequência de AEXC (de carácter desportivo) e o desempenho académico, entre outros. A amostra envolveu 260 alunos, com 12 e 17 anos de idade, que frequentam respectivamente o sétimo e o décimo ano, dividido em dois grupos: participantes em AEXC e não participantes. Uma das conclusões a que chegou foi que a participação em AEXC traz benefícios em relação ao desempenho académico. Nos efeitos de interacção com o ano de escolaridade e participação em AEXC não se verificou relação relativamente ao desempenho académico. Também foi considerado o grupo que participa em AEXC dividido em dois: desenvolvidas dentro ou fora da escola, tendo concluído que no desempenho académico não há diferença entre os dois grupos.

Em 2008, Mello e Worrell realizaram uma investigação sobre a participação em AEXC dos adolescentes de Trinidad e a relação com o género e as oportunidades de vida. Os adolescentes participantes, num total de 1385, foram recrutados em doze escolas secundárias, e a maioria (85%) participa pelo menos em uma AEXC. Foram consideradas as seguintes actividades distribuídas por grupos: desporto (futebol, hóquei, basquetebol/netball, críquete, natação, ténis de mesa); artística (dança, tocar um

instrumento (solo); coro; banda, teatro e fotografia); intelectual (debates, xadrez, conselho de estudantes, empreendedorismo juvenil); religiosas e grupos organizados (escuteiros, cadetes). As conclusões apontaram para que metade participa em três e um terço em mais de quatro, o que significa que em média, cada adolescente participa em cerca de três AEXC. A actividade mais participada pelos adolescentes de Trinidad é o desporto, seguida da artística, intelectual, religiosa e da participação em grupos (cadetes). O estudo demonstrou ainda que o sexo masculino participa mais em actividades desportivas e grupos organizados enquanto as raparigas têm maior participação em actividades artísticas e de cariz religioso.

A participação em desporto e em actividades académicas foi positivamente relacionada com o desempenho académico não tendo sido encontrada, no entanto, uma associação entre a participação em actividades artísticas, religiosas e de grupo e o desempenho académico. Uma outra relação positiva foi encontrada entre a participação em actividades artísticas (para o sexo feminino) e desportivas (para o sexo masculino) e oportunidades futuras ou seja, o prosseguimento de estudos.

Fujita (2006) estudou a participação de 52 alunos (do sexto, sétimo e oitavo anos de escolaridade) que frequentavam o *Walnut Creek Christian Academy* em vários tipos de actividades. Foi usado um inquérito para recolha de dados cujos resultados permitiram concluir, à semelhança do estudo anterior, que as AEXC afectam o desempenho académico dos alunos da escola média, mas que o efeito depende do tipo de actividade. O envolvimento em actividades desportivas, e a participação em serviços à comunidade esteve relacionado com uma melhora desempenho académico enquanto tocar um instrumento musical não esteve. No entanto, o autor argumenta que a frequência das AEXC contribuem significativamente para o desenvolvimento académico, social, físico e cognitivo das crianças e jovens e que a cada um deve ser dada a oportunidade de participar pelo menos em uma actividade de acordo com a sua personalidade e dos seus interesses, mas que deverão envolver alguma capacidade mental e/ou física. Por outro lado os pais deveriam dar liberdade aos seus filhos para escolherem as actividades em que querem participar e monitorizar a forma como eles gastam o seu tempo, uma vez que essa escolha pode influenciar quer o sucesso académico quer o futuro profissional.

A associação entre a frequência de AEXC e a identificação com a escola e os seus valores foi apontado por Marsh (1992) e relacionada, também aqui, positivamente com o desempenho académico. Posteriormente, Marsh e Kleitmann (2002) concluíram que as actividades que ocorrem dentro da escola eram mais benéficas do que as exteriores à escola, não apenas no desempenho académico mas ainda na promoção da identificação/compromisso com a escola, especialmente em estudantes de estatuto socioeconómico mais desfavorecido. A participação em AEXC pode assim ser vista como um factor de ligação à escola. Akos (2006) analisou a participação em AEXC e a transição dos alunos para a escola média (correspondendo ao segundo ciclo do ensino básico português). Participaram no estudo 173 alunos que frequentam o sexto ano numa escola média distrital, tendo sido administrado o *School Transition Questionnaire* (STQ). O inquérito pretendia avaliar a informação sobre a transição, incluindo a percepção dos alunos sobre a problemática, a ligação com a nova escola e os aspectos negativos e positivos da transição. Este estudo revelou novamente uma associação positiva entre a participação em várias actividades extracurriculares e a ligação à escola sugerindo o autor que o envolvimento em AEXC é um factor de protecção passível de influenciar não só o sentido de pertença à escola mas também os resultados académicos bem como o ajustamento psicossocial.

Também Blomfield e Barber (2010) estudaram o envolvimento de 98 jovens do ensino secundário, entre os 15 e 18 anos, nos seguintes tipos de actividade: 1) desportos individuais; 2) desportos de equipa; 3) artes performativas, 4) envolvimento na escola e 5) envolvimento na comunidade. O critério utilizado foi o de terem frequentado a actividade pelo menos durante três meses e verificaram de igual forma que a participação em AEXC está relacionada com o sentido de pertença à escola, a um maior envolvimento nos estudos bem como a pretensão de frequentar a universidade e negativamente associada com o absentismo escolar.

Outro factor analisado foi o abandono escolar, o qual pode ser relacionado com a partilha dos valores da escola. Bush (2003) analisou o efeito da participação em AEXC (desportivas, artes, clubes escolares, grupos de interesse e posição de liderança) no abandono escolar em alunos de nível secundário. A autora usou os dados longitudinais de um estudo conduzido por French, Conrad, e Turner (1995) e as informações obtidas através dos livros de curso. Os resultados apontam para que os participantes nos cinco

tipos de actividades apresentam baixos níveis de abandono escolar relativamente aos não participantes; mas o desporto foi a única actividade que tem um factor de protecção relativamente ao abandono escolar. Outras relações apontam para que relativamente ao género os atletas masculinos apresentam taxas de abandono escolar significativamente mais baixas que os homens não participantes, enquanto as atletas femininas e as não atletas não apresentam diferenças significativas.

Um outro trabalho desenvolvido por Dick (2010) apontou para que os estudantes de nível socioeconómico mais favorecido frequentam mais AEXC bem como têm melhores médias e nível de assiduidade. O objectivo do autor foi examinar as possíveis relações entre (1) a participação em AEC e o desempenho do estudante, (2) a participação em AEC e a frequência escolar e (3) a participação em AEXC e o comportamento. O estudo foi desenvolvido com 275 alunos, do ensino secundário, numa escola distrital de Nebraska. Concluiu-se que os participantes em AEXC apresentam médias mais elevadas e melhor taxa de frequência escolar do que os alunos não participantes. Os alunos envolvidos em actividades desportivas recebem mais participações disciplinares que os alunos que participam somente em actividades não desportivas; e finalmente, que os alunos provenientes de famílias com um estatuto socioeconómico mais elevado são mais propensos a participarem de AEXC.

Não se encontrou relação entre as médias dos alunos participantes só em actividades desportivas e dos que participaram só em actividades não desportivas bem como entre o nível de frequência escolar dos alunos que participam só em actividades desportivas e dos alunos que participam apenas em actividades não desportivas. Também não se encontrou associação entre a participação em AEXC e participações disciplinares.

Factores motivacionais e de personalidade também foram analisados em vários estudos. Fung e Wong (1991), por exemplo, desenvolveram um *survey* a 258 estudantes (155 rapazes e 103 raparigas) que frequentam a escola secundária chinesa em Hong Kong, com uma média de idades de 14.8 anos, com o objectivo destes se avaliarem em termos de personalidade, aceitação pelos seus pares, envolvimento em actividades extracurriculares e desempenho académico. Os autores concluíram que existe uma relação positiva entre o envolvimento em AEXC e o desempenho académico, e uma melhor aceitação pelos pares. Adicionalmente verificaram que, em média, os sujeitos se

envolvem em uma ou duas actividades extracurriculares dispendendo cerca de três ou quatro horas, por semana, com elas. Também demonstraram uma atitude positiva em relação às mesmas e cerca de 22,1% ajudam na sua organização. As correlações entre liderança e o número de actividades envolvidas, o exercício de funções e o desempenho académico, parecem sugerir que são os melhores estudantes que participam em mais actividades e são capazes de desempenharem um papel mais activo, por outro lado depreenderam que a participação em muitas actividades e as tarefas desempenhadas impedem os estudantes de melhor desenvolverem o seu potencial. Também foi sugerido que os professores devem fazer uso de todas as oportunidades para ajudar os alunos a desenvolver uma atitude positiva para com estas actividades e que estes devem ser encorajados a desempenharem um papel activo nas mesmas a fim de poderem apreciá-las completamente.

Coladarci e Cobb (1996) usaram os dados do *National Education Longitudinal Study of 1988 (NELS:88)* para analisarem a relação entre: (1) a dimensão da escola e o envolvimento em AEXC de alunos das escolas secundárias, (2) o efeito da participação em AEXC e o desempenho académico e auto-estima dos alunos do 12º ano, e (3) o efeito indirecto da dimensão da escola sobre o desempenho académico e auto-estima através do seu efeito nas AEXC. A amostra incluiu estudantes que: i) participaram nos três momentos de recolha de dados do *NELS:88*, ii) frequentaram uma escola secundária pública e iii) frequentaram a mesma escola no décimo e décimo segundo ano. Foram considerados somente os estudantes que frequentavam escolas classificadas como de menor e maior dimensão, sendo excluídos os que frequentavam escolas, consideradas, de média dimensão. O estudo aponta para um maior envolvimento em AEXC, em várias áreas, de alunos que frequentam escolas de menor dimensão (tal como O’Dea, 1994); uma relação positiva entre a frequência de AEXC e auto-estima, mas não relativamente ao desempenho académico; também não se comprovou o efeito indirecto da dimensão da escola sobre as duas variáveis (auto-estima e desempenho académico) relacionando com a frequência de AEXC. Desta forma, os autores concluíram que os dados não apontam para uma relação positiva para apoiar a sua proposição de que as escolas de menor dimensão, através dos seus efeitos positivos sobre a participação em AEXC, promovam a auto-estima e o desempenho académico. No entanto verificaram que são os melhores estudantes os que se envolvem em mais AEXC independentemente do estatuto sócio-económico.

Larson, Hansen e Moneta (2006) inventariaram os tipos de desenvolvimento e experiências negativas com que os jovens se debatem em diferentes categorias de AEXC e as actividades organizadas pela comunidade a que pertencem. A amostra consistiu em 2280 jovens do décimo primeiro ano de dezanove escolas secundárias de Illinois. O estudo sugere que o envolvimento em actividades religiosas apresenta melhores níveis de experiência relacionada com a identidade, regulação emocional e desenvolvimento interpessoal comparativamente com outras actividades. A participação em actividades desportivas e em actividades artísticas apresentam experiências relacionadas com o desenvolvimento da iniciativa sendo que o desporto apresenta maiores níveis de stress. A participação em serviço comunitário está associado ao desenvolvimento do trabalho em equipa, a um relacionamento interpessoal positivo e a um maior capital social. Os jovens afirmaram ainda que estas experiências positivas de desenvolvimento ocorrem mais nas actividades do que nas aulas.

A nível nacional, Peixoto (2003) analisou o efeito da participação em actividades extracurriculares em vários indicadores académicos, a saber: auto-conceito, atitude relativa à escola e desempenho académico em 955 sujeitos que frequentam os sétimo, nono e décimo primeiro ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os doze e os vinte anos. No total, 262 participam em AEXC e 693 não participam. Os resultados demonstraram que há uma associação positiva entre a participação nas AEXC e o mas que não existe uma relação positiva entre a frequência de AEXC e as atitudes positivas perante a escola, as quais foram ainda afectadas pelo género dos participantes e pelo ano de escolaridade que frequentaram. As raparigas demonstraram uma atitude mais positiva em relação à escola tanto na atitude global como nas duas dimensões que a constituem (atitude perante os trabalhos escolares e atitudes relativamente às regras).

Elvira et al. (2006) desenvolveram uma pesquisa sobre a influência que podem exercer as AEXC (dentro da escola e /ou desportivas) no rendimento académico de alunos dos primeiro e segundo ano da educação secundária obrigatória, com idades compreendidas entre os doze e catorze anos. A amostra aleatória provém de doze escolas (nove públicas e 3 privadas) da cidade de Córdova. Participaram 222 alunos divididos equitativamente pelos dois grupos: alunos que frequentam AEXC, e alunos que não frequentam. O primeiro grupo foi subdividido em actividades de: 1) tipo

académico (aulas de língua, particulares e de apoio, informática, mecanografia; 2) desportivo (judo, basquetebol, futebol, ténis, andebol, natação, etc) e 3) misto (que desenvolvem vários tipos de actividades das assinaladas anteriormente). Para recolha de dados foi utilizado foram um inquérito (referente a aspectos sócio demográficos, familiares e sobre as actividades exercidas), as notas escolares do último período do ano lectivo e um questionário acerca das técnicas e hábitos de estudo utilizados. Os resultados indicaram que o grupo que frequenta AEXC obtém melhor rendimento académico, especialmente os que desenvolvem actividades de estudo, apoio ou aulas particulares e os que realizam actividades mistas (desporto e académico). Este último grupo obteve melhores resultados nas duas variáveis (resultados escolares e técnicas de estudo).

Em 2008, Shernoff e Vandell realizaram uma outra investigação com 191 estudantes da escola média sobre o envolvimento em actividades depois da escola com o intuito de perceber de que forma é que eles ocupam o seu tempo e que motivações e emoções traduzem quando estão num programa extracurricular na escola e em outros ambientes. Concluíram que estes programas servem como contextos de desenvolvimento para a promoção de experiências motivadoras e que os alunos participantes nestas actividades experienciam maiores níveis de concentração esforçada e de motivação intrínseca comparativamente com outras actividades realizadas fora da escola.

Também Bartko e Eccles (2003) examinam o perfil dos adolescentes que participam em actividades estruturadas e não estruturadas dividindo os participantes em cinco *clusters* de acordo com a actividade que realizavam: Desporto (1), Escola (2), Pouco envolvimento em AEXC (3), Voluntariado (4), Muito envolvimento em AEXC (5) e Trabalho (6). Concluíram que os rapazes participam mais em desporto mas se envolvem menos em AEXC enquanto as raparigas se envolvem mais, participam em mais actividades na escola e em voluntariado. Os sujeitos do grupo 1 (Desporto) dispendem mais tempo com os amigos, enquanto que o grupo 2 (Actividades da Escola) dispense mais tempo em leitura, clubes e trabalhos de casa. Foi ainda referido que o grau de envolvimento dos jovens nas actividades está directamente relacionado com o nível educacional dos pais.

Quanto ao desempenho académico é melhor nos grupos que participam em actividades na escola (2) e o fazem com mais envolvimento (5) os quais obtiveram melhores médias escolares. O grupo com menor envolvimento (3) apresenta também o desempenho académico mais baixo e o menor envolvimento em trabalhos de casa e em clubes escolares. Os outros grupos (Desporto, Voluntariado e Trabalho) não apresentam diferenças significativas entre eles.

Relativamente a problemas de comportamento, estes revelaram ser menores nos grupos que praticam actividades dentro da escola (2) e que se envolvem muito (5) e, como esperado, maiores nos grupos de desporto (1), com pouco envolvimento (3) e pouco trabalho (6).

Em jeito de conclusão referimos o trabalho de Vilhena (1999) que sumaria os benefícios do envolvimento em AEXC, mais propriamente das ACC (que ocorrem dentro da escola). Para a autora a frequência das ACC promovem a aprendizagem, a autonomia, contribuindo para melhorar a auto-imagem, facilitam a cooperação e a colaboração entre os pares constituindo um factor de integração na escola. Ao mesmo tempo “faculta (...) a aquisição de saberes (...) afirmando-se de facto, como complementar da dimensão instrutiva curricular (...) ao promover o enriquecimento cultural dos alunos” (p.311).

Parte II
Estudo Empírico

Capítulo IV

Metodologia

Este capítulo diz respeito à metodologia escolhida bem como à descrição da investigação realizada: os instrumentos de recolha de dados, a selecção da amostra, as questões éticas envolvidas e os procedimentos empreendidos. É ainda feita a caracterização demográfica dos professores dinamizadores de ACC e dos alunos da nossa amostra.

1. Objectivo e hipóteses em estudo

O estudo que aqui se apresenta pretende analisar o contributo dos projectos artísticos – clubes de música – desenvolvidos nas escolas básicas do segundo e terceiro ciclos do ensino básico, para o desempenho académico e, mais especificamente, para a aquisição de competências essenciais da disciplina de Educação Musical.

Tendo como base os objectivos delineados para o estudo, apresentados na introdução deste trabalho, formulámos as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 - *A frequência de Actividades Extracurriculares relaciona-se positivamente com o desempenho académico dos alunos do segundo CEB;*

Hipótese 1.1 - *A frequência de Actividades Extracurriculares tem uma relação positiva com o desempenho académico a nível da Língua Portuguesa (língua materna) dos alunos do segundo CEB;*

Hipótese 1.2 - *A frequência de Actividades Extracurriculares tem uma relação positiva com o desempenho académico a nível da Matemática dos alunos do segundo CEB;*

Hipótese 1.3 - *A frequência de Actividades Extracurriculares tem uma relação positiva com o desempenho académico a nível da disciplina de Educação Musical dos alunos do segundo CEB;*

Hipótese 2 - *A frequência de clube de música relaciona-se positivamente com o desempenho académico dos alunos do segundo CEB;*

Hipótese 2.1 - *A frequência de clube de música tem uma relação positiva com o desempenho académico a nível da Língua Portuguesa (língua materna) dos alunos do segundo CEB;*

Hipótese 2.2 - *A frequência de clube de música tem uma relação positiva com o desempenho académico a nível da Matemática dos alunos do segundo CEB;*

Hipótese 2.3 - *A frequência de clube de música tem uma relação positiva com o desempenho académico a nível da disciplina de Educação Musical dos alunos do segundo CEB;*

Hipótese 2.4 - *A frequência de clube de música tem uma relação positiva com os resultados ao nível das competências musicais dos alunos do segundo CEB;*

Uma vez que esta é uma actividade realizada voluntariamente e sobre a qual ainda existem poucos estudos em Portugal, duas questões adicionais complementam este estudo.

- i. Qual o perfil dos alunos do segundo CEB que frequentam o clube de música?
- ii. Qual o perfil dos professores que desenvolvem nas suas escolas, actividades de complemento curricular – clubes?

2. O método quasi-experimental

Segundo Hathaway (1995), no que diz respeito à escolha do método de investigação, este deve ter em conta não só a experiência e preferência do investigador, mas também a população estudada, a quem se destinam os resultados, o tempo, dinheiro e outros recursos disponíveis. Tendo em atenção o objectivo do presente estudo escolhemos o método quasi-experimental.

O termo “quasi-experimental” foi usado pela primeira vez na década de 60 do século XX, por Campbell e Stanley, cujos estudos contribuíram para melhor distinção entre estudos experimentais e quasi-experimentais.

Às investigações que tentam captar o impacto do meio escolar nas aquisições dos alunos adoptam, por definição, uma perspectiva ecológica: quero dizer com isto que se trata de trabalhos em que são estudados os efeitos de situações reais e não de situações criadas artificialmente. Neste ponto de vista, estas investigações opõem-se às experimentações de laboratório que estudam os efeitos de situações totalmente criadas para esse fim, e que são, por essência, descontextualizadas (Bressoux, 2001, p.95)

O estudo quasi-experimental é usado quando se pretende medir o efeito da variável independente sobre a dependente. São denominadas de independentes porque “não dependem da investigação, constituindo no entanto factores determinantes que a vão influenciar, recorrendo o investigador à sua manipulação para observar os efeitos produzidos nas variáveis dependentes” (Sousa, 2005, p.58). Neste caso a frequência de clube de música e de actividades extracurriculares apresentam-se como as variáveis

independentes em estudo. Por outro lado a variável dependente tem este nome porque “depende da investigação, é o produto desta, o resultado final” (idem), e “representa a consequência ou a alteração no indivíduo ou situação estudada” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 240). Neste estudo o desempenho académico é tido como a variável dependente podendo apresentar-se sobre diferentes estruturas: média global, níveis do departamento, níveis por disciplina.

Existem ainda as denominadas variáveis de controlo e que podem definir-se como sendo “os factores que são controlados pelo experimentador para neutralizar qualquer efeito que possam ter no fenómeno que está a ser observado” (Carmo & Ferreira, 1998, p.241) São, por exemplo, factores como o género, a idade, os anos de escolaridade, variáveis que controlamos no presente trabalho.

Ao emprender um estudo quasi-experimental iremos socorrer-nos de metodologias quantitativas e qualitativas. A abordagem ou investigação quantitativa refere-se a dados recolhidos que podem ser medidos objectivamente e repetidos nas mesmas circunstâncias por outros investigadores, sendo uma herança das ciências naturais. A abordagem qualitativa, com origem nas ciências sociais, pretendia analisar aspectos não mensuráveis, tais como a resposta como o “porquê?” da frequência da actividade.

3. Validade e Fiabilidade

Para qualquer tipo de investigação levada a efeito é importante, em termos da sua generalização, que se observem questões de validade e de fiabilidade, ambas respeitantes aos instrumentos usados para medir o efeito da variável. Para que haja fiabilidade o instrumento deve medir o efeito com rigor e consistentemente e os resultados obtidos devem ser iguais em qualquer situação, desde que as condições não se alterem. A verificação da fiabilidade ocorrerá aquando da formulação das questões e da recolha de dados (Bell, 1993). No que diz respeito à validade temos a considerar dois tipos: a validade interna, em que se questiona se realmente o tratamento teve influência sobre a variável dependente, e não sofre influência de qualquer outro tipo de variáveis, e a validade externa que diz respeito à generalização dos resultados (Verma & Mallick,

1999). Por isso, neste tipo de estudo, é necessário que o investigador exerça um controlo sobre o tipo de variáveis que possam influenciar os resultados assegurando-se que “os dois grupos são tão equivalentes quanto possível no que respeita a todas as outras variáveis, excepto quanto à variável independente” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 226).

A investigação experimental em ciências sociais levanta várias questões sobre a validade, quer interna quer externa, pois existem variáveis que o investigador não consegue controlar, embora as identifique, e que constituem ameaças à validade do desenho de investigação e ao estudo. Verma e Mallick (1999) afirmam que:

as questões que respeitam à validade interna não podem ser respondidas pelo investigador com confiança excepto se o desenho da investigação oferecer um controlo eficaz sobre as variáveis externas. Deve tentar determinar se as mudanças na variável dependente não foram influenciadas por factores externos e não controlados (p.100).

Acrescentam ainda que obter o máximo controlo sobre as ameaças à validade interna e externa é extremamente difícil, mesmo em estudos cuidadosamente desenhados.

Este tipo de estudo compreende dois grupos: o grupo experimental, que é submetido ao ‘tratamento’ e o grupo de controlo, que não será submetido ao tratamento. “O grupo de controlo é necessário para comparar a eficácia do tratamento introduzido no grupo experimental” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 226). Assim:

Desenhos quasi-experimentais são aqueles que são “quase” verdadeiros projectos experimentais, excepto que os participantes não são designados aleatoriamente em grupos. Num estudo quasi-experimental, o investigador estuda o efeito do tratamento em grupos intactos ao invés de ser capaz de distribuir aleatoriamente os participantes pelos grupos experimental ou de controlo (Mertens, 1998, p.77).

4. Universo: As Escolas

Segue-se uma breve caracterização das escolas participantes no estudo nomeadamente a sua localização, população, equipamentos, caracterização da disciplina de Educação Musical e descrição do projecto dos respectivos clubes de música. As informações são provenientes de várias fontes: páginas dos agrupamentos na internet, da descrição dos projectos educativos ou informações fornecidas pelos próprios professores colaborantes no estudo.

4.1 Escola Alfa

A Escola Alfa iniciou a sua actividade no ano lectivo 1985/86. A escola é frequentada, no presente ano lectivo, por 605 alunos, do quinto ao nono ano de escolaridade, distribuídos por 25 turmas (seis do quinto ano; seis do sexto ano; cinco do sétimo ano; quatro do oitavo ano e quatro do nono ano). Situada numa freguesia de ambiente rural, o aumento demográfico rapidamente alterou esta configuração. Hoje constitui-se como espaço residencial, onde coexistem casas rurais, moradias individuais, bairros sociais e prédios de estrutura e índole diversa.

As habilitações académicas das famílias dos alunos situam-se maioritariamente na escolaridade básica e cerca de 30% integra as categorias: sem habilitação, formação desconhecida e outra.

A Acção Social Escolar beneficia cerca de metade dos alunos, com maior incidência no escalão A²⁸ (36%), diminuindo progressivamente da Educação Pré-Escolar para o terceiro CEB. Nos últimos três anos, o número de beneficiados tem variado entre os 38% e os 47%.

As instalações são adequadas e bem conservadas contando com uma Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos, ligada à Rede de Bibliotecas Escolares, Laboratórios de Ciências Físico-Naturais e um Auditório (reestruturação de uma sala). Todas as salas dispõem de videoprojectores, e a instalação no presente ano lectivo de uma nova rede informativa e do reforço do número de quadros interactivos.

A escola encontra-se envolvida em vários projectos: Educação Afectivo-Sexual “Saber para Ser”; PNESST (Programa Nacional de Educação Social para a Segurança no Trabalho), DECOJovem (Educação para o Consumo) Comenius (a nível da Europa) CRIE (novas tecnologias), Desporto Escolar e Plano de Acção para a Matemática (PAM) bem como nos Clubes: Europeu, de Leitura, de Música, Eco-clubes, Roteiros da Natureza e de Artes Visuais (in Página Oficial do Agrupamento Alfa)

Quanto à disciplina de Educação Musical, a escola dispõe de uma sala equipada com quadro liso e quadro de pautas, vídeo projector, computador, leitor de CD, teclado e instrumentos Orff. Disponibiliza a disciplina apenas no segundo ciclo, um bloco

²⁸ Os alunos pertencentes aos agregados familiares integrados nos 1.º e 2.º escalões de rendimentos determinados para efeitos de atribuição do abono de família têm direito a beneficiar dos apoios da Acção Social Escolar no que diz respeito a alimentação, livros, material escolar e visitas de estudo. Ao 1.º escalão corresponde o escalão A e ao 2.º escalão corresponde o B usufruindo este de metade do valor do primeiro.

semanal de 90 minutos, contando com um professor de quadro e um professor contratado, ambos com horário misto e completo. O grupo de Educação Musical tem promovido actividades como: apresentações musicais inter-turmas; o Concurso de Flauta na Escola e extra-escola; colaboração em actividades do Centro de Recursos Educativos/Biblioteca Escolar (CRE/BE) e outros projectos fazendo a animação musical sempre que a presença da música se torne imprescindível e tendo ainda levado à escola vários agrupamentos como bandas, pequenos grupos instrumentais e coros.

O clube de música começou a funcionar em pleno desde o ano lectivo de 2006-2007 sob a responsabilidade da coordenadora da disciplina de Educação Musical, sempre alargado ao segundo professor (contratado).

Está aberto aos alunos do segundo e terceiro ciclo, em horário lectivo e pós-lectivo. No ano lectivo 2009-2010 frequentam o clube cerca de 30 elementos. As actividades desenvolvidas centram-se na prática vocal, prática instrumental Orff ²⁹ e flauta de bisel. O clube dinamiza as seguintes actividades: o Concerto de Natal, os dias comemorativos em colaboração com os outros clubes e projectos na escola; intercâmbios com outros clubes e coros escolares juvenis e de adultos.

4.2 Escola Beta

A Escola Beta iniciou a sua actividade no ano lectivo 1973-1974. A Escola é, no presente ano lectivo frequentada por 777 alunos (218 no quinto ano; 215 no sexto ano; 114 no sétimo ano; 96 no oitavo ano e 104 no nono ano). A Acção Social Escolar beneficia 38 % dos alunos distribuídos da seguinte forma: 20% no escalão A e 18% no escalão B.

Situada numa freguesia de características urbanas, a sua população, de nível sócio-económico médio, dedica-se maioritariamente às actividades secundárias e terciárias.

A Escola disponibiliza instalações adequadas contando com um Centro de Recursos/Biblioteca Escolar, ligada à rede de Bibliotecas Escolares, Laboratórios destinados às disciplinas de Ciências Físico-Naturais, Pavilhão Desportivo, entre outros.

²⁹ Denomina-se de Instrumental Orff os instrumentos da sala de aula (xilofones, metalofones e instrumentos de percussão de altura indeterminada como triângulos, pandeiretas, clavas, tamborim...) Foram projectados e adaptados pelo compositor Carl Orff para que todas as crianças e jovens pudessem ter acesso a fazer música.

Quanto à disciplina de Educação Musical a Escola dispõe de duas salas equipadas com piano digital, leitor de CD, computador, videoprojector, quadro liso, quadro de pautas e instrumentos Orff. A disciplina de Educação Musical é obrigatória no segundo ciclo, tendo um bloco semanal de 90 m mais 45 m no quinto ano e 90 m no sexto ano. Desde 1983 que a escola disponibiliza a Educação Musical no terceiro ciclo. Neste ano lectivo (2009-2010), as turmas de sétimo e oitavo ano usufruem da Educação Musical como disciplina de oferta da escola e quatro turmas do nono ano como disciplina de opção. O grupo de Educação Musical é composto por dois professores do quadro de escola e 3 em regime de contrato com horários completos e mistos.

As actividades dinamizadas e propostas no grupo são: concertos de Natal, concursos de flauta de bisel e intercâmbios musicais.

A Orquestra e o Coro Beta oficializaram a sua existência no ano de 2004, quando se tornaram parte integrante da Associação Beta. Este projecto já conta com um longo historial que teve início nas actividades desenvolvidas pelo grupo de Educação Musical da Escola Beta que durante vários anos promoveu concertos nos quais participavam alunos e professores da escola. Ao longo dos anos, ex-alunos da escola, que participavam nestas iniciativas culturais, foram permanecendo ligados a este projecto que ia criando alicerces e aumentando o leque de objectivos e ambições. No ano de 2000 o grupo apresentou-se, pela primeira vez, sob o nome de Orquestra e Coro Beta. Este nome foi atribuído, não só para facilitar o seu reconhecimento, mas também para mostrar a todos os participantes e público em geral que este projecto vinha para ficar. Actualmente, a Orquestra e o Coro Beta são compostos por cerca de 50 elementos, efectivos, colaborando não só com a Escola Beta mas também com a Escola Alfa e com o Conservatório Lambda, procurando desde cedo atrair os jovens para o mundo da música.

A Orquestra e o Coro Beta constituem um projecto pioneiro que procura conciliar a música tocada em Flauta de Bisel, um instrumento que não faz parte da orquestra convencional, com os instrumentos Orff e os instrumentos de uma orquestra tradicional, e um coro que alia a juventude à experiência. O repertório da Orquestra e Coro Beta percorre o longo caminho entre a música tradicional portuguesa e internacional até à música erudita pelos vários períodos da História da Música.

A Orquestra e Coro Beta tem actuado em concertos em várias instituições públicas e privadas.

4.3 Escola Omega

A Escola Omega iniciou a sua actividade no ano lectivo de 1998. No presente ano lectivo é frequentada por 603 alunos distribuídos por 27 turmas (seis do quinto ano, sete do sexto ano, quatro do sétimo ano, quatro do oitavo ano e cinco do nono ano).

O Agrupamento de Escolas Omega está inserido num território, que pelas diversas carências socioeconómicas e culturais que apresenta, lhe foi atribuído, em finais de 2006 o estatuto de agrupamento TEIP³⁰.

A freguesia Omega situa-se no norte do concelho e distancia-se da sede cerca de seis quilómetros. Tendo, no passado, sido um aglomerado essencialmente rural, Omega pode, hoje, considerar-se de periferia urbana, com marcas importantes de ruralidade. Cada vez se torna mais industrial, em boa medida devido à sua localização e em consequência disso, pela instalação de diversos empreendimentos, nomeadamente a criação de uma zona industrial.

Em termos sociais, Omega é uma freguesia que revela graves carências, originadas pelas construções AUGI (Áreas Urbanísticas de Génese Ilegal) e bairros sociais. Predominam a classe social baixa e média-baixa. O nível de habilitações literárias da população é de uma maneira geral muito reduzido, raramente ultrapassando o sexto ano de escolaridade. Existem muitas famílias com dificuldades económicas, manifestando défices sociais e culturais acentuados. A Acção Social Escolar beneficia 54% dos alunos repartidos pelo escalão A (32%) e escalão B (22%).

A Escola sede apresenta sobrelotação de alunos e carece de obras de ampliação, para substituição das salas pré-fabricadas e de construção de outros espaços em falta, nomeadamente auditório, salas de aula e gabinetes de trabalho.

Relativamente à Educação Musical a escola dispõe de uma sala equipada com instrumentos Orff, computador e teclado. A disciplina funciona em blocos de 90m semanais no segundo ciclo e tem dois professores do quadro de agrupamento com horário completo e misto. No terceiro ciclo disponibiliza a disciplina como oferta de escola às turmas de sétimo e oitavo, funcionando em regime quinzenal, e tem uma turma de nono ano que escolheu Educação Musical como opção.

³⁰ Território Educativo de Intervenção Prioritária, uma medida que visa promover o sucesso educativo e combater a indisciplina e o abandono escolar.

Na escola existem dois clubes da responsabilidade dos professores de Educação Musical: o clube da rádio e o clube de música.

O clube de música tem vindo a exercer as suas actividades sob a responsabilidade do professor coordenador/delegado. As actividades desenvolvidas são essencialmente de prática vocal e instrumental (em combos, com instrumentos eletrónicos – teclado, guitarras, bateria) visando a realização de performances escolares e extraescolares.

4.4 Escola Delta

A Escola Delta é presentemente frequentada por cerca de 594 alunos, dos quinto ao nono ano, distribuídas por 26 turmas e está situada numa freguesia de cariz essencialmente rural e cuja população ostenta uma acentuada religiosidade e um certo conservadorismo.

Muitos dos alunos revelam, para além disso, carências várias: das alimentares às de vestuário, passando pelas afectivas. Para que se possam compreender tais carências, importa observar o contexto familiar de muitos desses alunos: famílias de fracos recursos económicos, de trabalhadores por conta de outrem ou pequenos proprietários rurais; famílias com um reduzido grau de alfabetização e, por vezes, com problemas de integração social no seu seio. De igual modo, por mor dessa pobreza, muitos dos nossos pequenos alunos têm de contribuir, após as aulas e nos períodos de interrupções, com a sua frágil força de trabalho para o avolumar dos magros orçamentos familiares.³¹

A escola apresenta boas condições em termos de espaço físico. Quem entra na escola Delta pode apreciar o excelente estado de conservação e “alindamento” dos espaços exteriores bem como a própria estrutura do edifício. Possui salas típicas de uma escola: salas de aula, sala de professores, pavilhão gimno-desportivo, biblioteca, entre outros.).

Relativamente à Educação Musical a escola disponibiliza uma sala razoavelmente equipada com algum material informático e electrónico, nomeadamente um computador com software musical, projector, sintetizador Roland, mesa misturadora e micros. Para além do instrumental Orff possui ainda 2 guitarras clássicas, um cavaquinho e 2 sintetizadores Casio. Tem também um quadro móvel pautado.

³¹ in Projecto Educativo do Agrupamento

Com dois professores (agrupamento, contratados, horários completos, mistos) a escola oferece Educação Musical no 2º ciclo em blocos de 90 minutos semanais e no 3º ciclo, como oferta de escola, nos sétimo e oitavo anos, com um bloco de 90 minutos em regime semestral (a turma é dividida em 2 partes tendo cada uma delas aulas durante um semestre).

Na escola existe um clube de música a funcionar desde 2001 sob a responsabilidade do professor delegado. Actualmente o projecto sofreu uma grande redução em termos de disponibilidade horária mas mantém-se activo através do recurso à internet (os alunos acedem ao endereço electrónico do clube e podem descarregar as partituras, letras e gravações áudio das peças a executar).

4.5 Escola Gamma

A Escola Gamma iniciou a sua actividade no ano de 1991. No ano lectivo 2009/2010, a população discente é de 465 alunos distribuídos pela educação pré-escolar até ao terceiro CEB: Educação Pré – Escolar – 45 alunos (duas turmas); primeiro ciclo – 199 alunos (duas turmas de cada ano num total de oito turmas); segundo ciclo – 100 alunos (duas turmas de quinto e duas de sexto ano) e terceiro ciclo – 122 alunos (duas turmas de sétimo, três de oitavo e duas de nono ano).

A Escola está inserida num núcleo habitacional de grande densidade populacional, resultante do desenvolvimento das cooperativas de habitação.

A Escola funciona num edifício construído de raiz para o primeiro ciclo que foi ampliado e remodelado possibilitando a existência de mais espaços para as práticas educativas. Tendo em conta a implementação do Plano Tecnológico, várias salas estão equipadas com quadros interactivos e projectores e que a escola dispõe de uma sala de informática, assim como de um número significativo de computadores disponíveis no Centro de Recursos/Biblioteca Escolar.

Quanto à disciplina de Educação Musical há um professor em destacamento com horário completo e misto para todas as turmas desde o 5º ao 8º anos de escolaridade. As aulas para o 2º ciclo são ministradas em blocos de 90 minutos semanais. Quanto ao 3º ciclo a educação musical é disciplina de oferta de escola para os sétimos e oitavos anos. Quanto ao nono ano, a disciplina não é contemplada como opção.

A escola disponibiliza uma sala para a disciplina de Educação Musical comum a outras disciplinas que tem equipamento completo de instrumental Orff, diversos instrumentos de percussão, duas guitarras, dez bombos tradicionais, seis caixas tradicionais, dois sintetizadores, dois computadores, um com Windows vista outro com Windows xp, um quadro interactivo, um quadro pautado de acrílico, um quadro de lousa, um quadro pautado de lousa, um projector vga, uma aparelhagem stereo e duas colunas activas RMS.

O clube de música existe na escola desde o presente ano lectivo de 2009/2010. É um projecto em fase de arranque com crescentes inscrições. Aqui os alunos têm a possibilidade de cantar as músicas que trazem para o espaço bem como os instrumentos. Funciona de forma bastante aberta e a iniciativa é, tanto quanto possível, da responsabilidade dos alunos. Compete ao professor preparar o material musical que os alunos trazem para o espaço, organizar as actividades e gerir as relações dentro do grupo.

4.6 Escola Sigma

A Escola Sigma foi inaugurada em 1993. A escola, no ano lectivo de 2009-2010 é frequentada por 620 alunos, do quinto ao nono ano distribuídos por 28 turmas (5 turmas do quinto, 6 turmas do sexto, 4 turmas do sétimo, 4 turmas do oitavo, 4 turmas do nono e 5 turmas CEF).

As freguesias que constituem o Agrupamento Sigma caracterizam-se por um perfil periurbano, onde as heranças da ruralidade se misturam com marcas urbanas descontínuas. De acordo com o Plano Director Municipal, revisto em 2008, estas freguesias são caracterizadas por um perfil demográfico dinâmico, mas inferior às médias do Concelho. Economicamente, a freguesia Sigma tem assistido nos últimos anos a um processo de terciarização da sua população activa, mantendo no entanto uma matriz rural pronunciada. A redução da população activa no sector secundário está relacionada com a transferência de activos para o sector do comércio e serviços, mas também com o crescente desemprego, especialmente no sector têxtil e construção civil. Mesmo assim, observa-se algum dinamismo no sector da construção civil que é visível no incremento da oferta de habitação nova. Em termos sociais as transformações estão

associadas à vinda de novos residentes dissociados da vida cultural e cívica da Sigma. O estilo de vida urbano, individualista e articulado a vivências fora desta unidade territorial contrasta com o passado assente numa cultura de vizinhança e proximidade.

A consulta da documentação da Escola permite constatar a existência de um número significativo de famílias com dificuldades económicas, com situações de desemprego que aparecem correlacionadas com alguma desestruturação familiar e um nível cultural relativamente baixo.

Em termos físicos, é importante referir o facto de a escola sede do Agrupamento estar implantada fora do núcleo urbano da freguesia, de acordo com uma tipologia standard das escolas na época de construção, previstas para 24 turmas com 24 alunos. O alargamento das competências atribuídas à escola pública tornou este perfil construtivo obsoleto face às exigências actuais. A falta de um Auditório ou de gabinetes de trabalho são evidentes, mas o desconforto térmico e acústico do espaço escolar constituem o *handicap* mais referido por toda a comunidade educativa.

Relativamente à Educação Musical a escola dispõe de uma sala equipada com oito computadores, um quadro interactivo e um quadro com pauta musical, aparelhagem sonora, instrumental Orff e seis guitarras. A disciplina funciona em blocos de 90m semanais no segundo ciclo e tem dois professores do quadro de agrupamento com horário completo e misto. No terceiro ciclo disponibiliza a disciplina como oferta de escola às turmas de sétimo e oitavo anos e tem uma turma de nono ano que escolheu Educação Musical como opção.

As actividades desenvolvidas pelo grupo são: “Comemoração do Dia Mundial da Música”; “Concerto de Natal”; “Concerto Final”; Participação nos “Workshops” da Casa da Música e participação em actividades desenvolvidas por outras áreas disciplinares, nomeadamente, nas actividades desenvolvidas pela biblioteca da escola.

Quanto ao clube de música existe na escola desde 1993, sob a responsabilidade do professor delegado. No presente ano lectivo funciona às 6^{as} feiras das 10h15m até às 11h45 m . As actividades desenvolvidas pelo clube passam pela realização de concertos, com a colaboração de alunos das diferentes turmas e participação em actividades promovidas pelas diferentes áreas disciplinares / Biblioteca / CRE/ Agrupamento.

5. População amostral

Segundo Phelps, Lawrence e Goolsby (1993) “a *população* é o grupo de qualquer tamanho em que os membros partilham uma característica identificada” (p. 189). Assim, de acordo com o objectivo do estudo, que pretende estudar a relação entre frequência de clube de música e as competências musicais e o desempenho académico a escolha recaiu sobre os alunos que frequentam o segundo CEB (quinto e sexto ano de escolaridade) em escolas públicas. O facto de a disciplina de Educação Musical ser obrigatória neste nível de ensino foi também considerado.

Seguidamente procedeu-se à selecção de uma amostra que, segundo Sousa (2005) é “uma parte da população, possuidora de todas as características desta, representando-a na sua totalidade” (p.65).

O estudo foi desenvolvido no ano lectivo 2009-2010 em seis escolas básicas do segundo e terceiro ciclo (EB 2,3) do Norte Litoral, com características sócio-económicas e culturais semelhantes. A selecção obedeceu ao critério de existência de clube de música na escola e de uma amostra significativa de alunos, bem como da colaboração dos agentes educativos e directivos das respectivas instituições. Os alunos pertencem a turmas heterogéneas, variando o número de elementos que as constituem, as idades e o género dos indivíduos, que são apanágio da população escolar. As turmas têm alunos que frequentam clube de música constituindo o grupo experimental ou de tratamento e alunos que não frequentam o clube de música que pertencem ao grupo de controlo.

Foram considerados para o grupo experimental os alunos que frequentaram o clube de música durante dois períodos no ano lectivo 2009-2010. Este período de tempo foi pensado tendo em atenção a duração de exposição ao trabalho musical. Existem estudos que contemplam o envolvimento de alunos no ensino da música durante um período de quatro meses (Gromko, 2005) e de cinco (Cardarelli, 2003).

Este tipo de amostra, segundo Dias (2009) denomina-se de não probabilística ou não aleatória pois “não apresenta fundamentação matemática ou estatística, depende de critérios de opção do investigador” (p.92) sendo susceptível a “uma maior crítica em relação à validade dos seus resultados” (Sousa, 2005, p.67) enquanto na amostra probabilística ou aleatória “os casos que fazem parte da amostra são rigorosamente

escolhidas ao acaso, de modo que todos os elementos do Universo ou do universo alvo tenham igual probabilidade de serem incluídos na amostra” (Dias, 2009, p. 92). Sousa (2005) denomina-a de amostra não probabilística propositada cuja vantagem é ter uma “organização mais adequada para o estudo clínico ou casuístico que se pretende efectuar” e apresenta como desvantagem o facto de “difícilmente os sujeitos seleccionados deste modo poderão constituir uma amostra representativa da população-alvo” (Sousa, 2005, p.73)

Em Outubro de 2009 foram distribuídos 379 inquéritos a alunos que frequentavam o segundo CEB (quinto e sexto anos) em seis escolas públicas no Norte Litoral. Retiraram-se do estudo alunos das turmas que estavam assinalados com necessidades educativas especiais (três alunos) e que não iriam ter avaliação final a algumas das disciplinas ficando com um total de 376 alunos. A população amostral sofreu pequenas alterações até à conclusão do trabalho de recolha de inquéritos. As razões para tal foram várias, nomeadamente a falta à data da realização do (s) teste(s) 1 e 2, e a transferências de escola, como será referido nas secções seguintes.

Podemos concluir que “o tamanho da amostra deve-se adaptar ao desenho do estudo, que é designado para "resolver" o problema. (...) A excepção aqui é quando o estudo se destina a investigar as características desse grupo específico de indivíduos” (Phelps et al., 1993, p.195)

6. Instrumentos de recolha de dados

Recorremos ao inquérito por questionário (um para os professores e dois para os alunos: um para o grupo experimental e um para o grupo de controlo) para a recolha de dados e foram aplicados dois testes de competências, na área da música, para os alunos, um no início do estudo e outro no fim. Foram, ainda, recolhidas informações sobre a avaliação dos alunos obtidas no final do primeiro e do terceiro períodos.

6.1 Os Inquéritos por questionário

Um inquérito é um processo “de recolha sistematizada, no terreno, de dados susceptíveis de poder ser comparados” (Carmo & Ferreira, 1998, p.123) e “são

particularmente úteis para recolher informações básicas sobre o que as pessoas fazem ou fizeram (...) e o que as pessoas sabem” (Brown & Dowling, 1998, p.69)

Na construção do inquérito por questionário deve-se ter em atenção que seja fácil de seguir, variar o tipo e o tamanho das questões, agrupando por tópicos de forma a ser de fácil compreensão e preenchimento (Mertens, 1998). A primeira parte do inquérito deve constar de perguntas para obter informação sobre as características dos sujeitos de modo a poder descrevê-los (Hill & Hill, 2008).

Como se pode observar pelas tabelas abaixo (tabelas 1 e 2), dos questionários delineados consta um primeiro grupo que recolhe informação demográfica. Nas restantes secções do questionário as perguntas foram pensadas para que as respostas pudessem ser tratadas estatisticamente. Foram utilizadas dois tipos de pergunta: pergunta fechada em que se fornecia duas ou várias hipóteses de resposta bem como algumas perguntas abertas no sentido de se obter mais informação com mais pormenor (Hill & Hill, 2008). Este tipo de inquérito, que utiliza dois tipos de pergunta, é utilizado para se “obter informação qualitativa para complementar e contextualizar a informação quantitativa obtida pelas outras variáveis” (idem, p. 95).

6.1.1 O Inquérito por questionário aos professores

O inquérito aos professores teve como objectivo traçar o perfil profissional do professor dinamizador de ACC. O inquérito contemplou três áreas, apresentadas na tabela 1.

Tabela 1

Inquérito por questionário aos professores.

| Tipologia dos dados | Conteúdo |
|--------------------------------|--|
| I - Dados pessoais | Idade e sexo |
| II -Dados profissionais | Situação profissional, experiência de docência, nível de ensino de docência, contexto socioeconómico da escola, habilitações literárias e profissionais, actividades desenvolvidas enquanto músico amador/profissional |

6.1.2 O inquérito por questionário aos alunos

Foram delineados dois inquéritos: um para alunos que frequentam o clube de música (Anexo 3) e outro para alunos que não frequentam (Anexo 4). Os inquéritos dos alunos estão divididos em cinco partes. O grupo de controlo (alunos que não pertencem ao clube de música) não respondia a questões sobre o clube de música que se encontra na parte III – Actividades extracurriculares (2), conforme descrito na tabela 2.

Tabela 2

Inquérito por questionário aos alunos.

| Tipologia dos Dados | Conteúdo |
|--|---|
| I - Dados pessoais: | Género/idade/ ano de escolaridade |
| II - Estudos Musicais | Horário das aulas/ anos de aprendizagem musical/frequência de escola de música/ instrumento e actividades. |
| III - Actividades Extracurriculares | (1) Clube: Área (música, teatro, dança, outro)/ frequência de outras actividades extracurriculares. (2) Horário/ porque se inscreveu no clube/ anos de participação no clube/actividades do clube em que participa; gosta mais |
| IV- Família | Apoio parental |
| V – Escola | Gosta da escola/descrição da escola |

6.2 Os Testes de Avaliação de Competências Musicais

Este termo - teste - “pode ser usado referindo-se a qualquer instrumento usado para identificar ou medir (quantificar) qualquer comportamento específico ou característica de um indivíduo, grupo, situação ou programa” (Phelps et al., 1993, p. 197).

Em Educação Musical são utilizados vários tipos de teste: para identificar a aptidão musical de crianças e/ou indivíduos, desenvolvidos por Gordon, 1989, ou os testes de desempenho musical de Colwell, 1970. No presente estudo não se pretendia

identificar quem teria mais aptidões musicais, ou melhor desempenho em áreas muito específicas da aprendizagem musical mais apropriadas a quem frequenta o ensino especializado da música, mas sim, as competências musicais que os alunos do ensino básico desenvolvem na disciplina de Educação Musical.

Tendo em consideração a nossa população - alunos que frequentam o segundo CEB - tomamos como referência o Currículo Nacional do Ensino Básico no que diz respeito às competências específicas da disciplina de Educação Musical. Foram escolhidas as seguintes competências para serem testadas:

A. Interpretação e Comunicação

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

B. Percepção Sonora e Musical

- Analisa obras vocais, instrumentais e electrónicas de diferentes culturas musicais utilizando vocabulário apropriado e de complexidade diversificada;
- Descreve, auditivamente, estruturas e modos de organização sonora de diferentes géneros, estilos e culturas musicais através de vocabulário apropriado;
- Lê e escreve em notação convencional e não convencional.

De acordo com estas competências escolhemos as seguintes actividades para avaliarmos o desempenho dos alunos em educação musical:

- i. Tocar, uma melodia, na flauta de bisel, obedecendo ao andamento e ao ritmo;
- ii. Cantar afinado, uma melodia, obedecendo ao andamento e ao ritmo;
- iii. Identificar, auditivamente, conceitos de andamento, dinâmica e timbre;
- iv. Identificar estilos e géneros musicais (quinto ano);
- v. Identificar visualmente frases ritmico-melódicas (sexto ano);

- vi. Identificar símbolos musicais de altura e ritmo;
- vii. Reproduzir ritmos mantendo o andamento e a dinâmica;
- viii. Criar frases rítmicas.

O teste foi desenvolvido com base no Exame Nacional de Equivalência à frequência para o sexto ano, aplicado pelo Ministério da Educação no ano lectivo de 2005-2006 (Anexo 7) Adaptou-se aos conteúdos leccionados quer para o quinto quer para o sexto anos, fazendo um teste para cada ano de escolaridade (Anexo 8). Apresentamos o teste aos professores dos alunos participantes no estudo para aferir da concordância com as competências escolhidas e as perguntas a serem realizadas. Procedemos a alterações, na sequência dessa auscultação, tendo em conta os conteúdos/conceitos abordados à altura da administração dos testes. Foram ainda delineados os critérios de correção e cotações para as respostas (Anexo 9).

6.2.1 Testes - Procedimentos

Por questões organizativas das escolas, os testes foram administrados pelos respectivos professores nas suas turmas tendo os professores dispensado 45 minutos da sua aula para a realização da parte auditiva e teórica. Na parte prática foi utilizada a avaliação realizada nas aulas uma vez que as turmas envolvidas e os respectivos professores faziam a avaliação da flauta de bisel, do canto e execução rítmica para a avaliação final do período. Não foi escolhido um tema musical para todos serem avaliados uma vez que eram várias escolas envolvidas, vários professores e o grau de desenvolvimento musical das turmas também seria diferente e o que estava presente nesta avaliação era a execução musical (canto, flauta e ritmo) entre os pares (elementos da mesma turma).

6.2.1.1 Teste 1

O primeiro teste foi realizado entre a última semana de Novembro e a primeira semana de Dezembro de 2009.

Após a recepção das avaliações foram retirados do estudo por não terem realizado o primeiro teste de Educação Musical no sexto ano cinco alunos: dois casos da

Escola Omega (cod.182, 164) e três casos da Escola Alfa (cód. 6, 17 e 62) todos sem frequência de clube de música. No quinto ano retiraram-se sete alunos: três da Escola Alfa (cód. 209, 256, 287) três da Escola Delta (cód. 338,345,348) sem frequência de clube de música e um com frequência de clube de música da Escola Delta (cód.339).

Nesta primeira fase ficamos com uma população amostral de 364 alunos, sendo 180 do quinto ano e 184 do sexto ano.

No segundo período – Carnaval - saiu do estudo um aluno do sexto ano da Escola Alfa, por ter sido transferido (cód. 18).

6.2.1.2 Teste 2

O segundo teste foi administrado entre a última semana de Maio e a primeira semana de Junho de 2010. Após a recepção das avaliações retiraram-se do estudo por não terem realizado o segundo teste dez alunos do sexto ano: um da Escola Gamma (cód. 146- sem Clube), um da Escola Delta (cod.67- sem Clube), três da Escola Sigma (cód 115, 116 - com Clube, e 124 – sem Clube), três da Escola Omega (cód. 189, 156, 158 – sem Clube) e dois da Escola Alfa (cód. 15 , 40 – sem Clube). No quinto ano retiraram-se 24 alunos: um da Escola Alfa (cod 283- sem Clube); um da Escola Beta (cód. 379 – sem Clube) e 22 alunos da Escola Delta (o aluno -cód. 15 - que frequentava o clube de música, não realizou o teste, pelo que se retirou a turma do estudo). O número de alunos que não realizou o teste, parece elevado à partida, mas pensamos ser pertinente recordar que este ano foi um ano de uma elevada abstenção escolar devido ao surto de Gripe A que se fez sentir no país, e que levou os encarregados de educação, escolas e centros de saúde, por precaução, ou já em estado de doença declarada, a não deixarem os alunos saírem de casa por perigo de contágio.

Assim, ficamos com uma amostra total de 329 alunos: 156 do quinto ano e 173 do sexto ano.

Contamos com o total de alunos do segundo CEB a frequentar clube de música num dos concelhos em estudo, representado por quatro escolas - e alargamos a amostra introduzindo duas escolas dos concelhos limítrofes. Dos 329 alunos: 73 frequentam o clube de música (grupo experimental) e 256 que não frequentam (grupo de controlo) e que pertenciam exactamente às mesmas turmas dos alunos do grupo experimental.

7. Procedimentos

Segue-se uma descrição dos procedimentos para o estudo relativo aos professores e aos alunos.

7.1 Estudo piloto

O objectivo de um exercício piloto consiste em descobrir os problemas apresentados pelo instrumento de recolha de informação que escolher, de modo que os indivíduos no seu estudo real não encontrem dificuldades em responder; por outro lado, poderá realizar uma análise preliminar dos dados obtidos para ver se o estilo e o formato das questões levantam ou não problemas na altura de analisar os dados reais (Bell, 1993, p.110).

No ano lectivo 2008/2009 procedeu-se a um estudo piloto no que diz respeito ao estudo com os alunos. Para o efeito foi solicitada a colaboração de todos os elementos da orquestra Beta (50 elementos) que acederam em preencher o inquérito. Na sequência deste exercício foram reformuladas algumas questões bem como alterada a ordem de outras.

7.1.1 Levantamento de dados sobre clubes de música

Num primeiro momento, para elaborarmos a proposta, pesquisamos os sítios da internet referentes aos agrupamentos de escolas de modo a conhecer os clubes que existiam em cada escola. A pesquisa foi aleatória e exaustiva. Não nos preocupamos em limitar por áreas ou zonas do país. Quando nos deparávamos com ‘clube de música’ enviávamos um pedido de informação, via correio electrónico, explicando o que era pretendido, pedindo a confirmação da existência ou não do clube e o contacto da pessoa responsável no caso de a resposta ser afirmativa. Nesta primeira abordagem foram enviados *emails* para diversas escolas EB 2,3 no Norte Litoral (nove em onze pois estava confirmado na Escola Beta e Alfa por conhecimento pessoal e que se prestaram à colaboração) e para mais 31 escolas do país de norte a sul. Obtivemos sete respostas: quatro a confirmarem a existência de clube, duas com informação do endereço electrónico do colega responsável. Contactados os colegas geograficamente mais

próximos obtivemos uma resposta favorável à colaboração: professor de música da Escola Omega.

Seguidamente, consultamos a página da DREN, que se encontrava desactualizada, para obter o endereço electrónico das escolas afectas a esta região e retiramos os que lá se encontravam. Também enviamos um pedido para um contacto, dentro da instituição, para nos facultar alguma informação, mas também não obtivemos resposta. Entretanto consultamos a página da Câmara Municipal, pelouro da educação, e obtivemos mais endereços electrónicos tendo sido enviados mais 20 pedidos. Obtivemos mais uma resposta favorável à colaboração: professor de Educação Musical da Escola Delta.

Reenviamos os endereços electrónicos das escolas do Norte Litoral aos quais não obtivemos resposta na primeira abordagem, tendo conseguido, em alguns casos, endereços mais actualizados e mais algumas respostas, mas sempre confirmando a não existência de clube de música.

7.1.2 Estudo com os professores

No início do ano lectivo 2009-2010 foram distribuídos os inquéritos aos professores de Educação Musical no sentido de ficarmos a conhecer melhor a realidade que nos rodeia em termos de professores e das ACC por eles desenvolvidas. Pretendíamos conhecer quantos professores estavam colocados nas escolas para podermos enviar os inquéritos através de correio, para as escolas.

Assim, paralelamente ao estudo com os alunos, levamos a efeito um inquérito aos professores de Educação Musical das áreas das EAE (Equipas de Apoio às Escolas): Leça e Baixo Ave (Matosinhos, Vila do Conde, Póvoa de Varzim, Santo Tirso e Valongo) e Porto e Maia.



Figura 3. Equipas de Apoio às Escolas: A – EAE (Leça e Baixo Ave); B – EAE (Porto e Maia).

Contactamos os coordenadores das equipas de apoio às escolas de cada área (Leça e Baixo Ave; Porto e Maia; Gondomar, Gaia e Valongo) através de correio electrónico com o intuito de obter a relação dos professores de Educação Musical a fim de podermos enviar os inquéritos através de correio.

O Coordenador de uma das equipas contactou a Escola onde estamos a leccionar, dizendo que não dispunha dessa informação e que tinha sido contactado pelos outros coordenadores nesse sentido mas que também não tinham acesso a essa informação. Tendo em conta este dado limitamos o estudo às áreas educativas supracitadas: Leça e Baixo Ave e Porto e Maia.

Com a lista de escolas fizemos um pleno pelas escolas que ficavam perto da área de residência e de trabalho contactando pessoalmente com os colegas. A recepção foi boa, embora demorada, pois como referem Brown e Dowling (1998) “o investigador pode aumentar as taxas de resposta se supervisionar a aplicação do questionário mais perto ou envolvendo-se pessoalmente na sua distribuição.” (p.68)

Deste empreendimento surgiram mais duas colaborações: Escola Gamma e Escola Sigma. Nas escolas mais periféricas enviamos os inquéritos por correio electrónico, depois de um contacto telefónico para os respectivos Conselhos Directivos.

7.1.3 Estudo com os alunos

Quanto ao estudo com os alunos procedeu-se a um contacto prévio com os professores de Educação Musical, que mostraram interesse em colaborar e que dinamizavam clubes de música, e com os respectivos Conselhos Directivos. Procedeu-se à entrega de uma carta (Anexo 1) onde se explicava o objectivo do estudo e o que se pretendia realizar: o inquérito (entregou-se um exemplar em anexo à carta), os testes e o ter acesso às avaliações de final do período (que em alguns casos estão publicadas nas páginas *on-line* dos respectivos agrupamentos e escolas). Também se procedeu ao pedido de autorização dos Encarregados de Educação (Anexo 2) quando os Directores acharam conveniente.

(...) Muito frequentemente o director tem uma palavra importante a dizer sobre este tipo de assuntos. Embora não seja a autoridade final, a sua influência é sentida de várias

maneiras. Se for necessário preencher formulários para pedir autorização a uma entidade escolar regional a influência do director da escola irá certamente ter muito peso. Geralmente, é esta a figura que tem a última palavra nesse consentimento superior. Do mesmo modo, ela só o ajudará se souber que os professores implicados estão dispostos a participar. Um passo necessário para obter aprovação poderá ser uma reunião ou conversa com os professores e outras pessoas que pretenda envolver no projecto de investigação (Bogdan e Biklen, 1994, pp.116 e 117).

Foi observado o princípio do anonimato recorrendo a um código para identificar os sujeitos do estudo que foram previamente informados sobre o estudo, o que se pretendia e o fim a que se destinava, e a sua participação foi voluntária.

8. Caracterização da população amostral

Apresentamos nesta secção os dados recolhidos através dos inquéritos para as duas populações: alunos e professores. Sempre que se verificar uma diferença entre o número de respostas e o número inicial de indivíduos esta corresponde a *missing values*.

8.1 Alunos

Como observamos pela análise da figura 1, a população amostral é constituída por 329 sujeitos que frequentam o segundo CEB, 174 do sexto ano e 155 do quinto ano, a amostra é equivalente no que se refere ao total de participantes por ano de escolaridade.

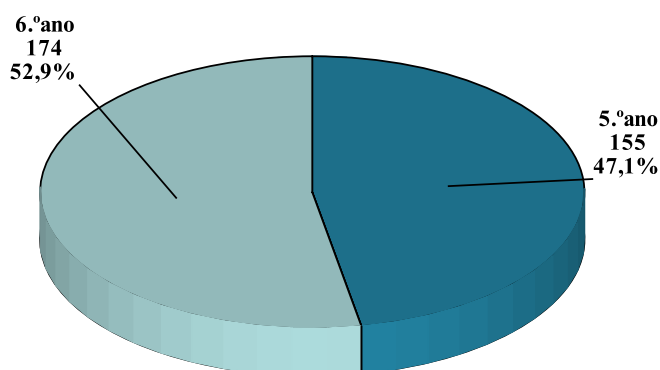


Figura 4. Distribuição da população amostral por ano de escolaridade.

Os sujeitos são provenientes de dezoito turmas (nove do quinto ano e nove do sexto ano) de seis escolas do Norte Litoral: quatro pertencendo ao mesmo concelho, e as duas restantes, uma de cada concelho limítrofe ao anterior. Como se pode observar na tabela 3 verifica-se uma diferença de participação quanto ao número de alunos envolvidos no estudo: duas escolas participam com alunos do quinto e sexto anos; uma escola só com alunos do quinto ano; e três escolas com alunos do sexto ano.

Tabela 3

Distribuição da população amostral por escola e ano de escolaridade.

| | | Ano | | Total |
|--------------|--------------|-----|-----|-------|
| | | 5º | 6º | |
| Escola | GAMMA | 0 | 18 | 18 |
| | DELTA | 41 | 45 | 86 |
| | SIGMA | 0 | 15 | 15 |
| | OMEGA | 0 | 39 | 39 |
| | ALFA | 93 | 57 | 150 |
| | BETA | 21 | 0 | 21 |
| Total | | 155 | 174 | 329 |

A idade dos sujeitos varia entre os nove e os quinze anos, sendo a média de idades de onze anos vírgula dois (11,2) situando-se maioritariamente nos dez (quinto ano) e onze (sexto ano) anos como podemos observar na tabela 4. Os alunos que têm mais idade sofreram retenções ao longo do seu percurso académico.

Tabela 4

Distribuição da população amostral por idade e ano de escolaridade.

| | | Idade | | | | | | | Total |
|--------------|---------|-------|-----|-----|----|----|----|----|-------|
| | | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | |
| Ano | 5.º ano | 3 | 132 | 15 | 4 | 1 | 0 | 0 | 155 |
| | 6.º ano | 0 | 7 | 124 | 32 | 6 | 4 | 1 | 174 |
| Total | | 3 | 139 | 139 | 36 | 7 | 4 | 1 | 329 |

A população amostral é proporcionalmente representada relativamente ao género sendo 168 elementos do género feminino equitativamente distribuída pelos dois anos de escolaridade e 161 elementos do género masculino sendo 72 do 5º ano e 89 do 6º ano como nos mostra a tabela 5.

Tabela 5

Distribuição da população amostral por género e ano de escolaridade.

| | | Ano | | Total |
|--------|-----------|-----|-----|-------|
| | | 5º | 6º | |
| Género | Feminino | 83 | 85 | 168 |
| | Masculino | 72 | 89 | 161 |
| Total | | 155 | 174 | 329 |

De acordo com as bases de dados estatísticos (Pordata, Base de Dados de Portugal Contemporâneo) sabemos que no ano 2009-2010, em Portugal, existiam mais alunos do género masculino a frequentar o ensino obrigatório. A nossa amostra apresenta uma ligeira inversão que se deve essencialmente ao facto de se ter retirado sujeitos que não preenchiam todos os requisitos.

A média de idades entre os dois géneros é aproximada: no feminino é de dez anos vírgula seis (10,6) e no masculino é de dez anos vírgula oito (10,8), sendo maioritariamente constituído por alunos de dez e onze anos constituindo 84,4 % da amostra como se pode constatar na tabela 6.

Tabela 6

Distribuição da população amostral por idade e género.

| | | Idade | | | | | | | Total |
|--------|-----------|-------|-----|-----|----|----|----|----|-------|
| | | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | |
| Género | Feminino | 2 | 78 | 68 | 15 | 4 | 1 | 0 | 168 |
| | Masculino | 1 | 61 | 71 | 21 | 3 | 3 | 1 | 161 |
| Total | | 3 | 139 | 139 | 36 | 7 | 4 | 1 | 329 |

8.1.1 Alunos das Actividades Extracurriculares

A nossa população amostral caracteriza-se por frequentar, em grande percentagem (72%) AEXC, como podemos ver na tabela 7, sendo 112 sujeitos do género feminino e 121 do género masculino. Fizemos uma comparação com a estatística (Pordata) da frequência do ensino secundário, por ser de carácter não obrigatório tal como as actividades extracurriculares, onde se verifica um predomínio dos elementos femininos.

Tabela 7

Distribuição da população amostral por género e frequência de AEXC.

| | | AEXC | | Total |
|--------|-----------|------|-----|-------|
| | | Sim | Não | |
| Género | Feminino | 112 | 56 | 168 |
| | Masculino | 121 | 40 | 161 |
| Total | | 233 | 96 | 329 |

Dos 237 sujeitos que frequentam AEXC 105 são do quinto ano e 128 do sexto ano como se observa na tabela 8. Estas actividades incluem as frequentadas dentro da escola (os clubes) e fora da escola (outras actividades).

Tabela 8

Distribuição da população amostral por ano de escolaridade e frequência de AEXC.

| | | AEXC | | Total |
|-------|----|------|-----|-------|
| | | Sim | Não | |
| Ano | 5º | 105 | 50 | 155 |
| | 6º | 128 | 46 | 174 |
| Total | | 233 | 96 | 329 |

Apresentamos abaixo a tabela 9 referente às áreas das AEXC - fora da escola - frequentadas pelos sujeitos do estudo. Frequentam este tipo de actividades 161 elementos.

Tabela 9
Áreas das AEXC praticadas fora da escola.

| Área de AEXC | Nº de alunos |
|--------------|--------------|
| Artística | 25 |
| Desportiva | 114 |
| Escutista | 17 |
| Religiosa | 52 |
| ATL | 2 |

Através da leitura da tabela 9 podemos constatar que há uma maior aderência à prática de actividades desportivas sendo o Futebol e a Nataçãõ as modalidades com maior expressãõ. Segue-se a frequênciã da Catequese e depois as actividades artísticas: dança, música e teatro (dois elementos) seguido pela actividade escutista e frequênciã de actividades de apoio ao estudo. Nas actividades ligadas à música sãõ referidas a frequênciã de escola de música (um aluno frequenta o conservatório de música) e de grupo coral ligado quer a actividade religiosa quer de cariz etnográfico. Dos 161 elementos que frequentam estas actividades 35 frequentam duas ou mais actividades.

Pela análise da tabela 10, dos 329 sujeitos do nosso estudo somente quinze dizem frequentar uma escola de música, sendo quatro do quinto ano: três sãõ da escola Alfa e um da Escola Beta; três elementos femininos e um masculino, sendo que três frequentam o clube de música.

Dos onze sujeitos do sexto ano, dois sãõ da Escola Gamma, quatro da Escola Delta, dois da Escola Omega e três da Escola Alfa; quatro elementos femininos e sete elementos masculinos, oito dos quais frequentam o clube de música.

Tabela 10*Distribuição da população amostral por ano de escolaridade e frequência de escola de música.*

| | | Frequência de Escola de Música | | Total |
|-------|----|--------------------------------|-----|-------|
| | | Sim | Não | |
| Ano | 5° | 4 | 151 | 155 |
| | 6° | 11 | 163 | 174 |
| Total | | 15 | 314 | 329 |

Tabela 11*Distribuição da população amostral por ano de escolaridade e frequência de ACC (clubes).*

| | | Frequência de ACC - Clubes | | Total |
|-------|----|----------------------------|-----|-------|
| | | Sim | Não | |
| Ano | 5° | 63 | 82 | 145 |
| | 6° | 84 | 81 | 165 |
| Total | | 147 | 163 | 310 |

Pela análise da tabela 11 verificamos que 147 sujeitos da população amostral frequentam ACC – clubes escolares - distribuídos pelas áreas que constam da tabela 12.

Tabela 12*Distribuição da população amostral por ano de escolaridade e áreas de ACC (clubes).*

| | | Área de ACC - clubes | | | | | Total |
|-------|----|----------------------|-------|------------------|--------------|-----------|-------|
| | | Música | Dança | Desporto escolar | Musica outro | + Diverso | |
| Ano | 5° | 19 | 3 | 32 | 4 | 5 | 63 |
| | 6° | 42 | 11 | 22 | 8 | 1 | 84 |
| Total | | 61 | 14 | 54 | 12 | 6 | 147 |

Como mostra a tabela 12 existem 147 alunos a frequentar actividades em clubes na escola, sendo o de maior expressão o clube de música com 73 alunos. Segue-se o Desporto Escolar com 64 alunos (dez que frequentam simultaneamente o clube de música). O Clube de Dança tem dezasseis alunos (um que frequenta cumulativamente o clube de música). Em diverso encontram-se clubes de actividades académicas como o de História e Inglês com dois alunos (um aluno que frequenta Oficina de Inglês cumulativamente com o clube de música) e um ligado ao Cinema com cinco alunos.

Tabela 13

Distribuição da população amostral por ano de escolaridade e anos de frequência de música.

| | | Anos de frequência de Música | | | | | Total |
|-------|----|------------------------------|-------|--------|--------|----------------|-------|
| | | Este ano | 1 ano | 2 anos | 3 anos | 4 anos ou mais | |
| Ano | 5º | 6 | 32 | 40 | 45 | 29 | 152 |
| | 6º | 0 | 40 | 37 | 37 | 58 | 172 |
| Total | | 6 | 72 | 77 | 82 | 87 | 324 |

No inquérito colocaram-se as seguintes áreas: 1 – Música; 2- Dança; 3- Teatro; 4 – Outro. No entanto nas escolas envolvidas no estudo não existe Clube de Teatro pelo que se optou por retirar esta opção da legenda, bem como substituir Outro por Desporto Escolar uma vez que nesta opção os alunos diziam frequentar actividades nesse âmbito.

A população amostral, como podemos observar na tabela 13, caracteriza-se por ter um percurso de frequência da Expressão Musical desde o primeiro CEB e alguns, desde o pré-escolar, o que actualmente já vem sendo muito frequente desde a implementação, em 2006/2007, da Expressão Musical como AEC no primeiro CEB.

8.1.1.1 Alunos com clube de música

Os Clubes funcionam maioritariamente em horário pós-lectivo, em blocos de 45 minutos. O clube de música a funcionar nas seis escolas que integram este estudo é frequentado por 73 alunos do 2º CEB, distribuídos pelos dois anos de escolaridade como mostra a tabela 14.

Tabela 14

Distribuição dos alunos do clube música por ano de escolaridade.

| | | Ano | | Total |
|-------|-----|-----|-----|-------|
| | | 5º | 6º | |
| Clube | Sim | 23 | 50 | 73 |
| | Não | 132 | 124 | 256 |
| Total | | 155 | 174 | 329 |

As Escolas que apresentam mais alunos nos seus clubes são Alfa (28) e Delta (dezanove), logo seguida de Omega (treze), Sigma (sete), Gamma (quatro) e Beta (dois).

Tabela 15

Distribuição dos alunos do clube de música por escola.

| | | Escola | | | | | | Total |
|-----------------|-----|--------|-------|-------|-------|------|------|-------|
| | | Gamma | Delta | Sigma | Omega | Alfa | Beta | |
| clube de música | Sim | 4 | 19 | 7 | 13 | 28 | 2 | 73 |
| | Não | 14 | 67 | 8 | 26 | 122 | 19 | 256 |
| Total | | 18 | 86 | 15 | 39 | 150 | 21 | 329 |

Pela análise da tabela 16 verificamos que a amostra é equivalente no que se refere à distribuição de elementos femininos e masculinos, embora haja mais elementos femininos (42) do que masculinos (31) a frequentar o clube de música.

Como foi referido anteriormente a estatística nacional aponta para um universo maioritariamente feminino no ensino secundário (não obrigatório). Neste sentido esta amostra revela a mesma tendência uma vez que apresenta maior número de elementos femininos a frequentar uma ACC, ou seja, não obrigatória.

Tabela 16

Distribuição dos alunos do clube de música por género.

| | | Género | | Total |
|-----------------|-----|----------|-----------|-------|
| | | Feminino | Masculino | |
| Clube de Musica | Sim | 42 | 31 | 73 |
| | Não | 126 | 130 | 256 |
| Total | | 168 | 161 | 329 |

A idade dos alunos que frequentam o clube é ligeiramente superior à dos alunos que não frequentam como é sugerido pela análise da tabela 17.

Tabela 17

Distribuição dos alunos do clube de música por idade.

| | | Idade | | | | | | | Total |
|-------|-----|-------|-----|-----|----|----|----|----|-------|
| | | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | |
| Clube | Sim | 0 | 26 | 35 | 10 | 1 | 1 | 0 | 73 |
| | Não | 3 | 113 | 104 | 26 | 6 | 3 | 1 | 256 |
| Total | | 3 | 139 | 139 | 36 | 7 | 4 | 1 | 329 |

Tabela 18*Distribuição dos alunos do clube de música por idade e gênero.*

| Gênero | | | Idade | | | | | | | Total |
|-----------|-----------------|-----|-------|----|----|----|----|----|----|-------|
| | | | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | |
| Feminino | clube de música | Sim | 0 | 19 | 19 | 4 | 0 | 0 | 0 | 42 |
| | | Não | 2 | 59 | 49 | 11 | 4 | 1 | 0 | 126 |
| | Total | | 2 | 78 | 68 | 15 | 4 | 1 | 0 | 168 |
| Masculino | Clube de Música | Sim | 0 | 7 | 16 | 6 | 1 | 1 | 0 | 31 |
| | | Não | 1 | 54 | 55 | 15 | 2 | 2 | 1 | 130 |
| | Total | | 1 | 61 | 71 | 21 | 3 | 3 | 1 | 161 |

As idades dos elementos do gênero feminino são, de uma forma geral, um pouco inferiores à dos elementos do gênero masculino como se observa na tabela 18.

De maneira geral a nossa população, bem como os alunos do clube de música, caracteriza-se por terem frequência de aulas de música por um período de tempo superior a três anos (tabela 19), ou seja, frequência de AEC- Expressão Musical desde o primeiro ciclo.

Tabela 19*Distribuição dos alunos do clube de música por anos de frequência de música.*

| | | Anos de frequência de Música | | | | | Total |
|-----------------|-----|------------------------------|-------|--------|--------|----------------|-------|
| | | Este ano | 1 ano | 2 anos | 3 anos | 4 anos ou mais | |
| Clube de Música | Sim | 0 | 12 | 17 | 19 | 24 | 72 |
| | Não | 6 | 60 | 60 | 63 | 63 | 252 |
| Total | | 6 | 72 | 77 | 82 | 87 | 324 |

Constatamos pela análise da tabela 20 que quinze alunos referem frequentar escola de música, destes alunos onze frequentam o clube de música. Das seis Escolas

participantes no estudo cinco têm alunos nestas condições estando distribuídos da seguinte forma: Alfa – cinco alunos, todos a frequentarem clube de música; Delta – um aluno do clube de música e três que não frequentam; Gamma – um aluno do Clube e um que não frequenta; Omega - com dois alunos do clube e Beta com um aluno do Clube.

Tabela 20

Distribuição dos alunos do clube de música por escola e frequência de escola de música.

| clube de música | | | Escola | | | | | | Total |
|-----------------|--------------------------------|-----|--------|-------|-------|-------|------|------|-------|
| | | | Gamma | Delta | Sigma | Omega | Alfa | Beta | |
| Sim | Frequência de Escola de Música | Sim | 1 | 1 | 1 | 2 | 5 | 1 | 11 |
| | | Não | 3 | 18 | 6 | 11 | 23 | 1 | 62 |
| | Total | | 4 | 19 | 7 | 13 | 28 | 2 | 73 |
| Não | Frequência de Escola de Música | Sim | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| | | Não | 13 | 64 | 8 | 26 | 122 | 19 | 252 |
| | Total | | 14 | 67 | 8 | 26 | 122 | 19 | 256 |

8.2 Professores

Nesta secção apresentamos a caracterização da população amostral – Professores, Professores Dinamizadores de ACC (PDACC) e por último dos Professores Dinamizadores com Alunos no Estudo (PDAE).

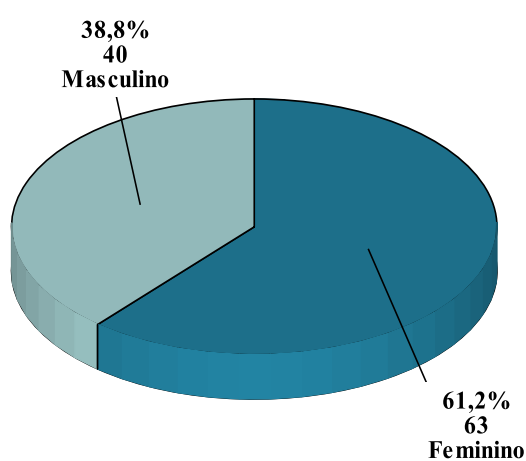
Distribuámos 145 inquéritos pelos concelhos de Matosinhos, Maia, Porto, Vila do Conde, Póvoa de Varzim, Santo Tirso e Trofa e obtivemos 103 respostas, o que perfaz 72% de inquéritos devolvidos como nos mostra a tabela 21.

Tabela 21

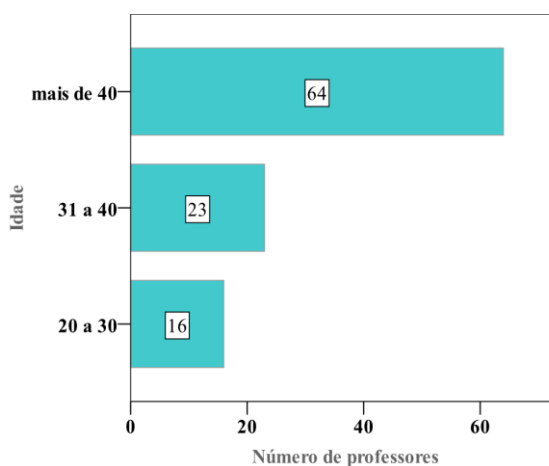
Inquéritos distribuídos e recolhidos por concelho.

| Concelho | Inquéritos distribuídos | Inquéritos recolhidos | Percentagem de devoluções |
|-----------------|-------------------------|-----------------------|---------------------------|
| 1 - Matosinhos | 30 | 24 | 78% |
| 2- Maia | 20 | 18 | 90% |
| 3 – V. do Conde | 13 | 9 | 67% |
| 4 – Porto | 47 | 32 | 68% |
| 5 – Póvoa | 15 | 7 | 47% |
| 6 – Trofa | 9 | 5 | 56% |
| 7 – Santo Tirso | 11 | 8 | 73% |
| TOTAL | 145 | 103 | 72% |

Como podemos observar na Figura 5, a população amostral caracteriza-se por ser maioritariamente do género feminino e com idade acima dos 40 anos. Analisando comparativamente os dados a nossa amostra tem a mesma tendência que a descrita na Pordata, ou seja, maior percentagem de mulheres no ensino. Os dados para o ano de 2009 que constam nesta base de dados indicam que a percentagem de mulheres a leccionarem no segundo ciclo do ensino básico, relativamente ao total de docentes, é de 71,6%.



A



B

Figura 5. Caracterização dos professores por género (A) e por idade (B).

Como se observa na Figura 6, relativamente à situação profissional (A) a maior parte dos inquiridos (66%) é professor de quadro de escola e quanto ao tempo de serviço 58,2% tem mais de dezasseis anos de serviço (B).

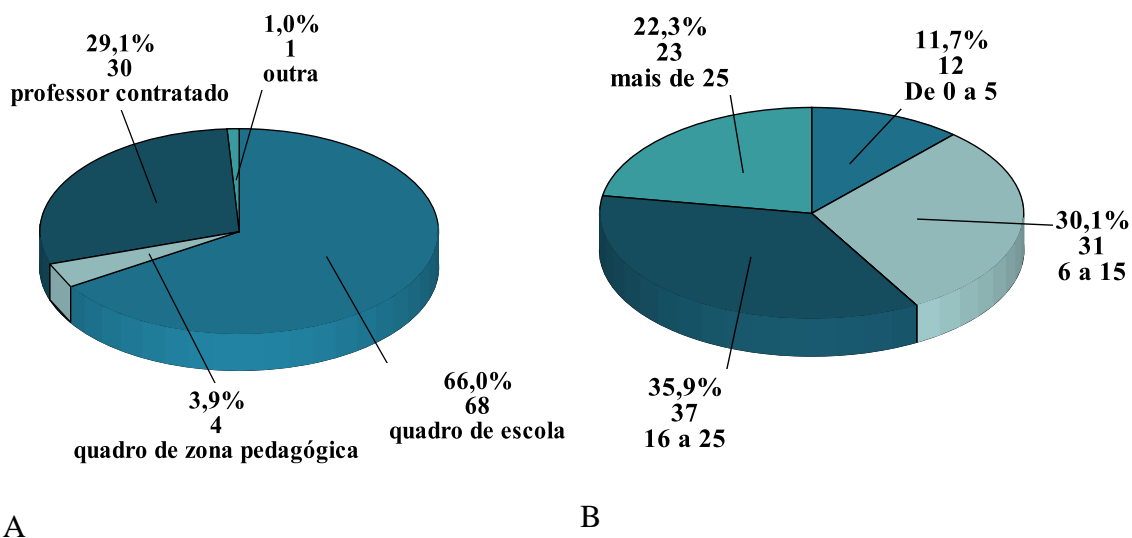


Figura 6. Caracterização dos professores por: situação profissional (A); tempo de serviço (B).

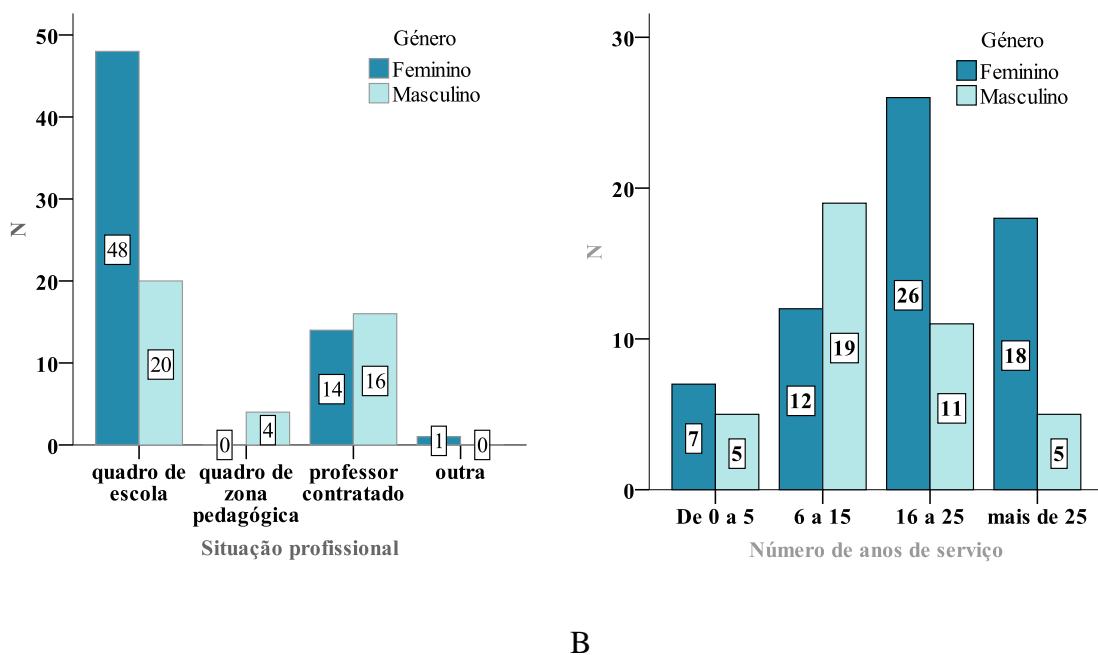


Figura 7. Caracterização dos professores por: situação profissional por género (A); tempo de serviço por género (B).

Pela análise da Figura 7 podemos ainda concluir que há maior número de mulheres na situação profissional de quadro de escolas, e que relativamente aos que se encontram numa situação profissional de contratados dá-se a situação inversa, ou seja, existem mais homens que mulheres. Também as mulheres são os docentes com mais tempo de serviço.

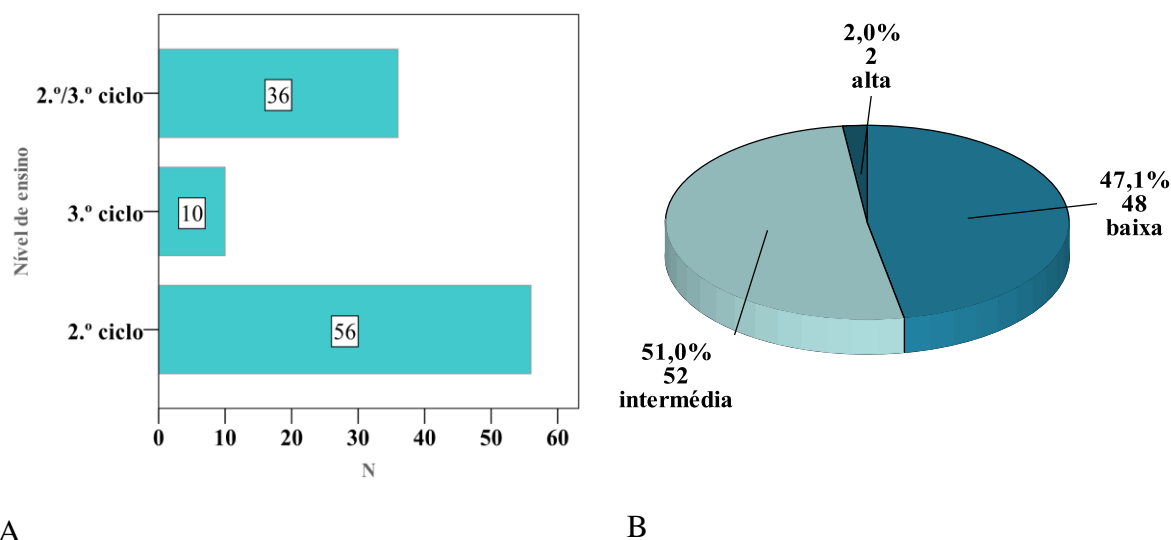


Figura 8. Distribuição da população amostral por: nível de ensino em que lecciona (A); nível socioeconómico da escola (B).

Como se pode observar na Figura 8 maioritariamente a população amostral lecciona no segundo ciclo do ensino básico (A) em Escolas com contextos socioeconómicos (B) intermédio ou baixo, havendo somente duas escolas de estatuto socioeconómico alto.

Relativamente às habilitações, consideramos, para a caracterização da população amostral, o grau académico mais elevado obtido pelos sujeitos. Assim, como mostra a

Tabela 222, 76 dos sujeitos respondentes (75%) têm licenciatura ou graus académicos superiores. Verificamos que 42 sujeitos do sexo feminino (69%) contra 34 sujeitos do sexo masculino (85 %) referem ter como habilitação a licenciatura ou grau académico superior. Os restantes dizem possuir o curso geral e/ou superior de música do conservatório.

Tabela 22

Caracterização da população amostral por habilitações e género.

| | | Habilitações | | | | | Total | |
|--------|-----------|---------------------|------------------------|---------------------|---------------------|------------------------------|-------|----------|
| | | Conservatório Geral | Conservatório Superior | Licenciatura Música | Outras Licenciatura | Especialização Pós-graduação | | Mestrado |
| Género | Feminino | 14 | 5 | 29 | 5 | 3 | 5 | 61 |
| | Masculino | 1 | 5 | 25 | 2 | 3 | 4 | 40 |
| Total | | 15 | 10 | 54 | 7 | 6 | 9 | 101 |

Questão 8 e 8.1 Exerce ou exerceu actividade como músico profissional?

Como podemos observar na Figura 9, maioritariamente (76,7%) a população amostral não exerce (A) actividade como músico profissional e 63,2% não exerceu (B). Se tivermos em atenção que estes sujeitos profissionalmente são professores é compreensível que não exerçam profissionalmente enquanto músicos.

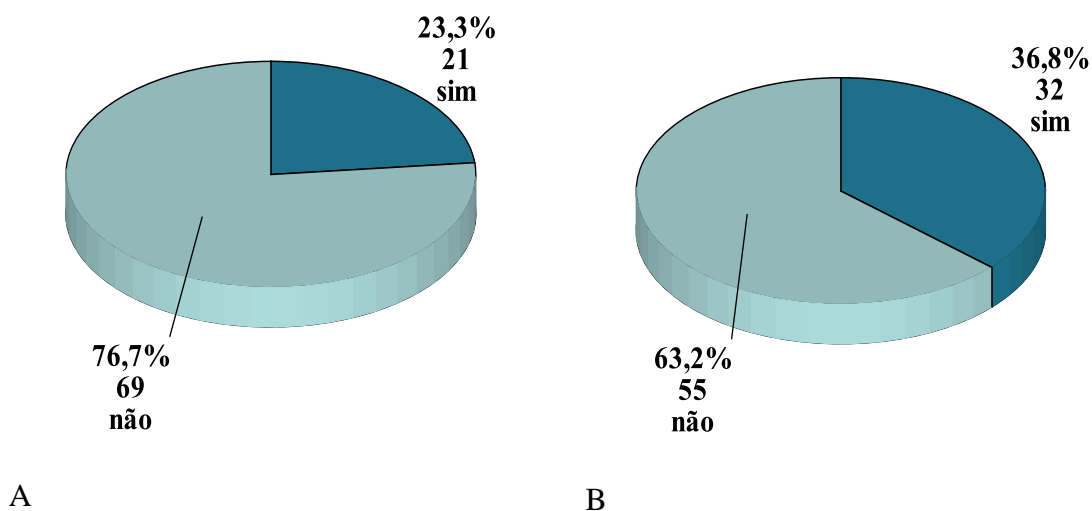


Figura 9. Actividade como músico profissional: no presente (A); no passado (B).

Questão 8.2 e 8.3. Exerce ou exerceu actividade como músico amador?

Como se depreende da leitura da figura 10 relativamente à questão “exerce actividade como músico amador no presente”, (A) a maior parte dos inquiridos (57,6%) responde que não. Mas no que diz respeito ao passado (B) a maioria (75%) responde que já exerceu essa actividade. Este resultado parece ir de encontro ao estudo de Kokotsaki e Hallam (2007) que referem que os estudantes de música envolvem-se com a prática musical, durante os anos de estudo, ou mesmo antes, como factor de aprofundamento de conhecimentos na área, de socialização, integrando um grupo e também de desenvolvimento pessoal. Kokotaski (2010) menciona que os professores de música que se envolvem nestas actividades se sentem mais entusiastas, confiantes e motivados além de ser uma forma de manter a técnica num nível mais elevado.

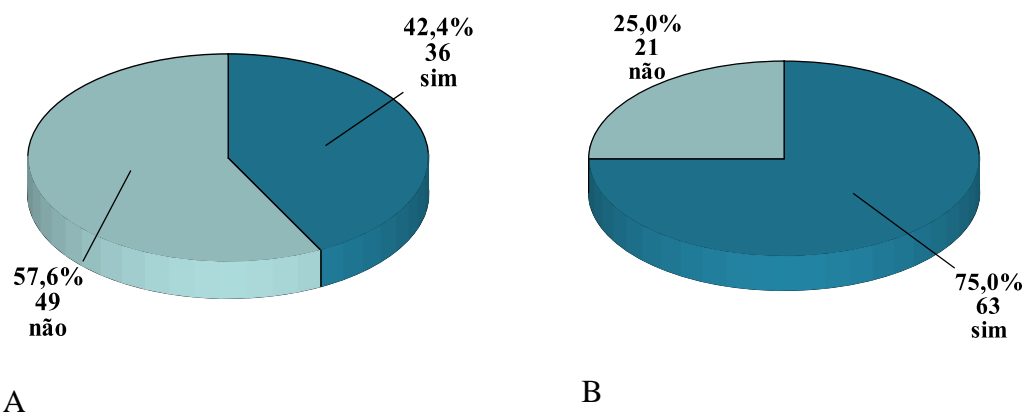


Figura 10. Actividade de músico amador: no presente (A); no passado (B).

8.2.1 Caracterização dos Professores Dinamizadores Actividades de Complemento Curricular (PDACC)

Pela análise da figura 11 verificamos que 40% da nossa população refere dinamizar ACC na sua escola.

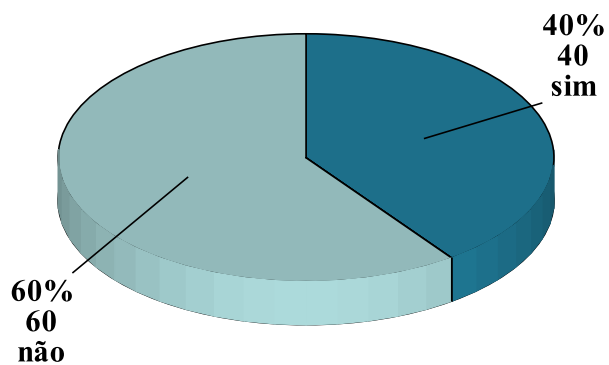


Figura 11. Dinamização de ACC.

Como vemos na Figura 12, maioritariamente, os PDACC são do género masculino, embora estejam em menor número na nossa população amostral.

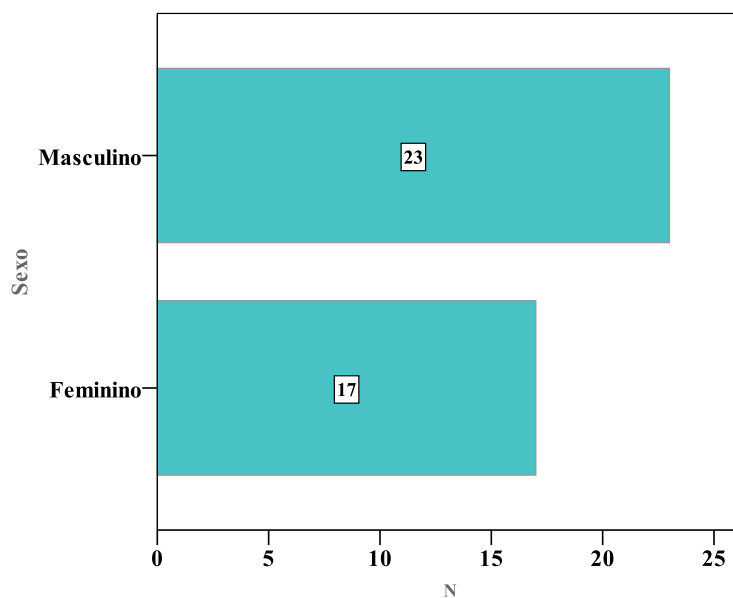
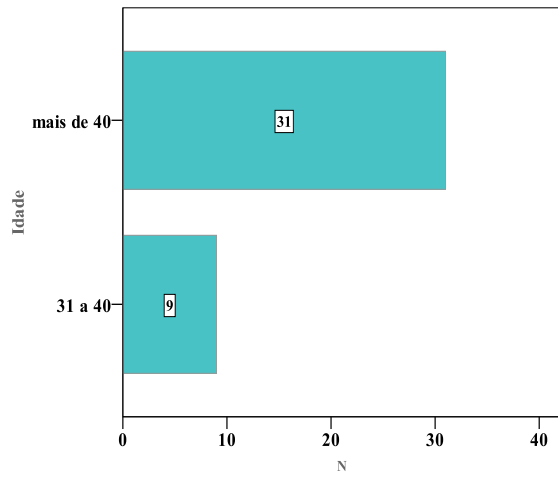
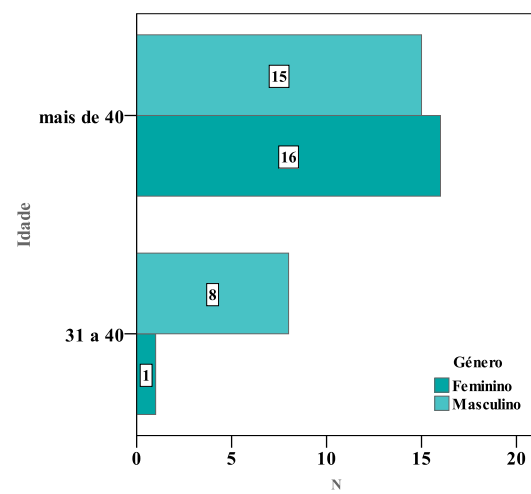


Figura 12. Caracterização dos PDACC por género.

Os PDACC têm na maioria mais de quarenta anos (Figura 13 A) e são maioritariamente do género masculino e mais jovens que os professores dinamizadores do género feminino (figura 13B).



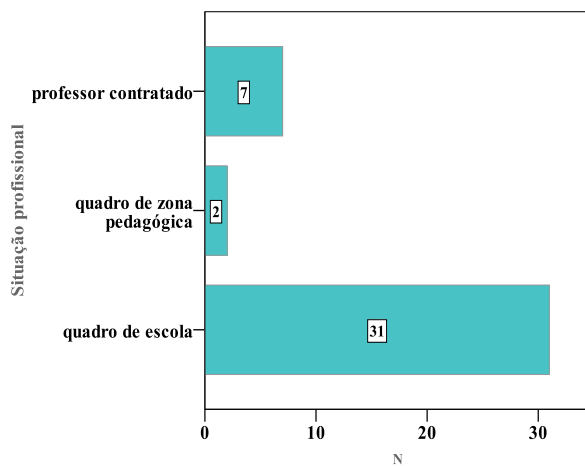
A



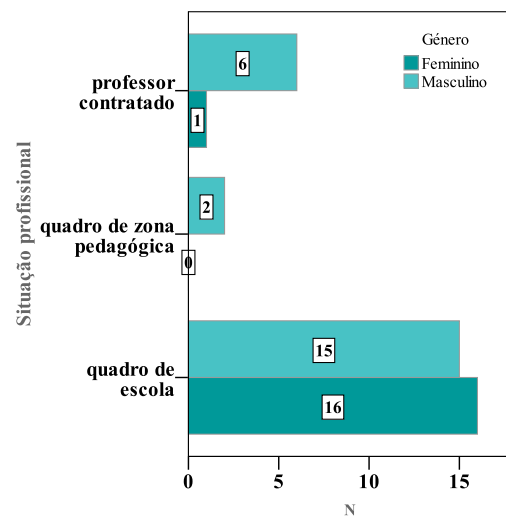
B

Figura 13. Caracterização dos PDACC por: idade (A); género por idade (B).

Pela análise da figura 14, vemos que os professores dinamizadores são maioritariamente de quadro de escola, ou seja, são professores cuja situação profissional é estável e independentemente do género.



A



B

Figura 14. Caracterização dos PDACC por: situação profissional (A); situação profissional por género (B).

Quanto ao número de anos de serviço, como se verifica pela análise da figura 15, as diferenças são quase inexistentes entre os diferentes grupos, embora exista uma maioria relativa que se encontra entre os dezasseis e os vinte e cinco anos de serviço.

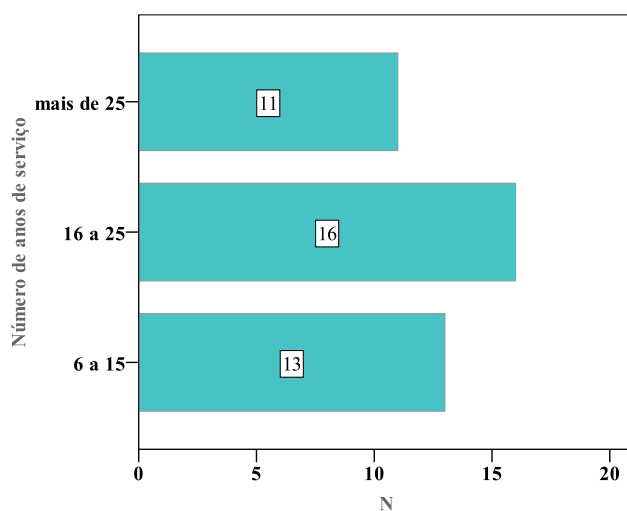


Figura 15. Caracterização dos PDACC por número de anos de serviço.

Quanto ao nível de ensino leccionado, os PDACC leccionam maioritariamente no segundo CEB, havendo cinco respondentes que leccionam somente no terceiro ciclo (Figura 16)

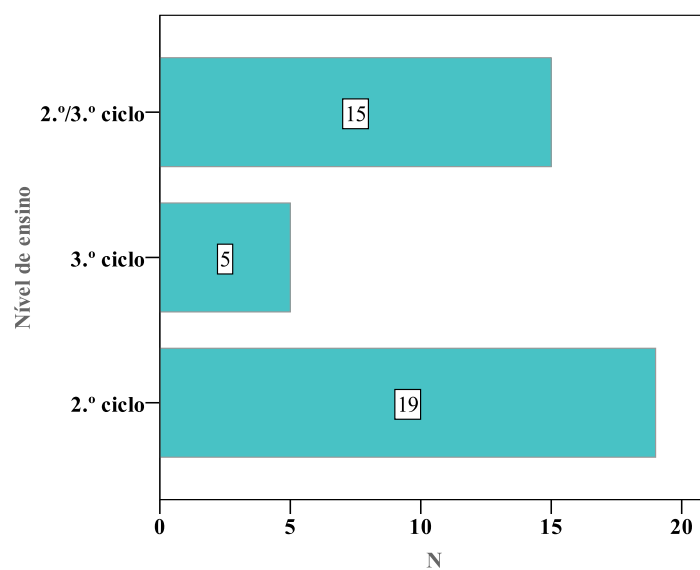


Figura 16. Caracterização dos PDACC por nível de ensino leccionado.

Pela análise da figura 17, não se encontram escolas de contexto socioeconómico alto, sendo maioritariamente de contexto socioeconómico baixo.

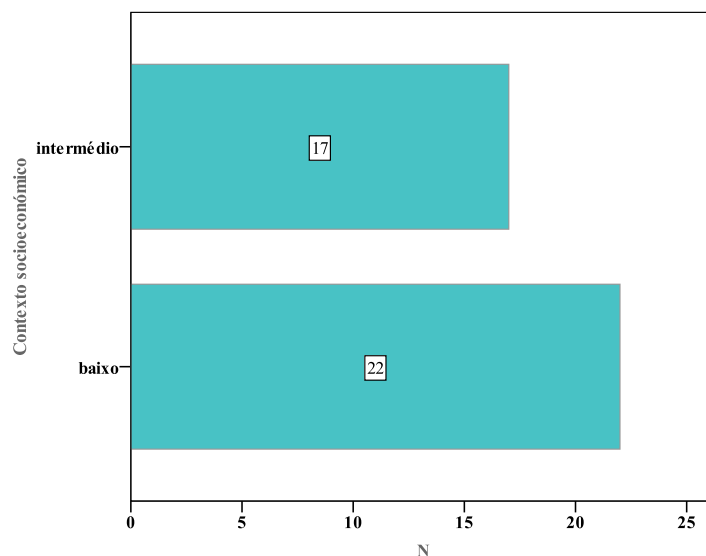


Figura 17. Contexto socioeconómico das escolas dos PDACC.

Apresentamos as habilitações dos professores dinamizadores e, como se observa na figura 18, têm maioritariamente licenciatura e o curso do conservatório de grau geral ou superior.

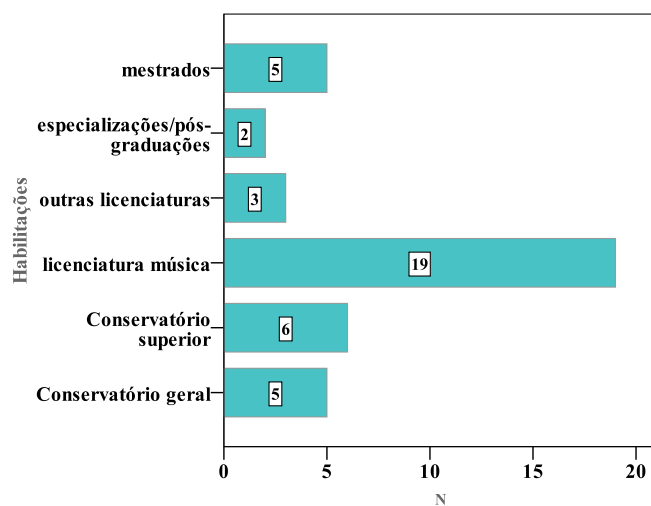
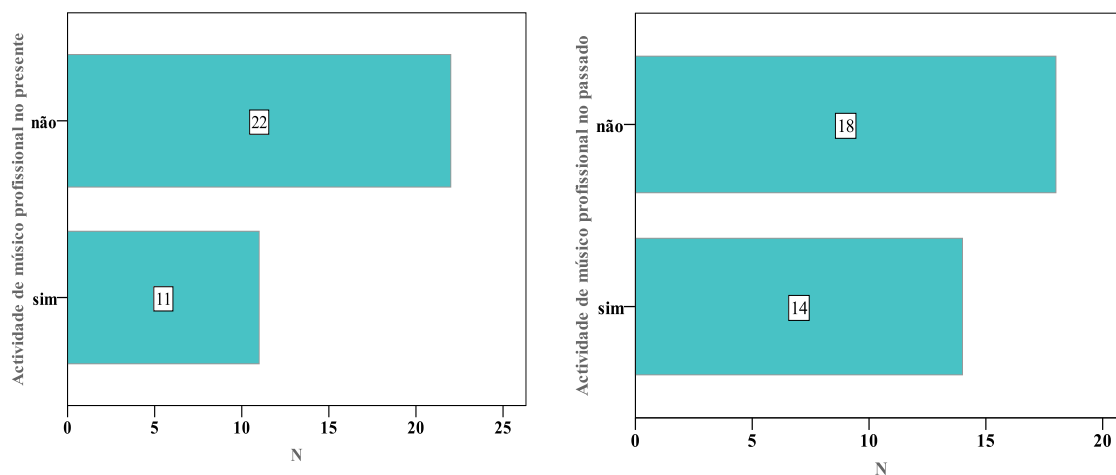


Figura 18. Caracterização das habilitações literárias dos PDACC.

Como observamos, vinte e dois PDACC, uma maioria relativa, não exerce (A) e dezoito não exerceram no passado (B) actividade como músico profissional, embora

haja mais respondentes que referem ter exercido no passado, catorze contra onze que ainda exerce. (Figura 19) As áreas de actuação centram-se nos coros como maestros/maestrinas e organistas, professores no ensino especializado, acompanhadores, elementos de grupos de música ligeira/jazz e produtores.

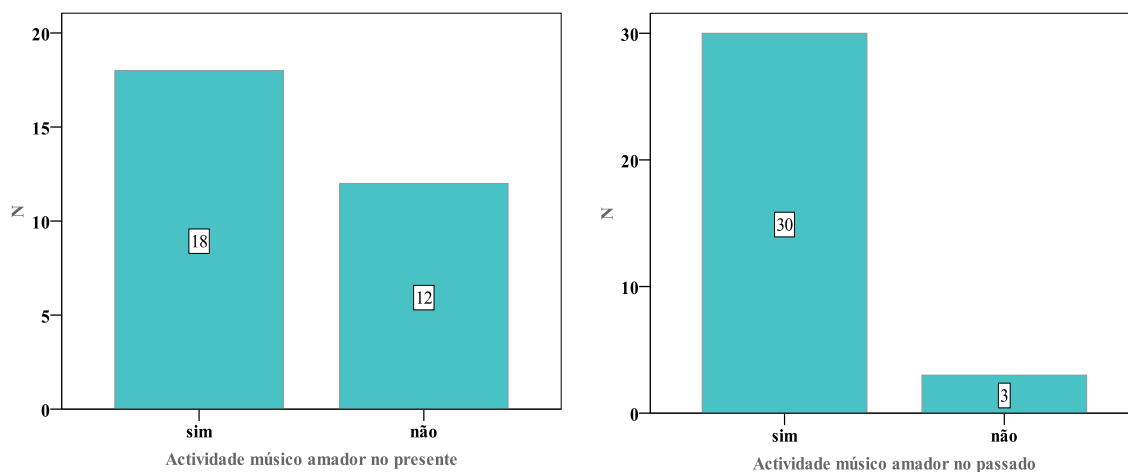


A

B

Figura 19. Caracterização dos PDACC: Actividade Músico Profissional Presente (A) e no Passado (B).

A análise da figura 20 revela que maioritariamente os PDACC realizam ou realizaram actividades de músico amador, mais no passado que actualmente. As áreas de actuação são como coralistas, maestros/maestrinas de coros; elementos de bandas, grupos de música ligeira, jazz, música tradicional, entre outros.



A

B

Figura 20. Caracterização do PDACC: Actividade Musico Amador Presente (A) e no Passado (B).

8.2.1.1 Caracterização dos Professores Dinamizadores com Alunos no Estudo (PDAE)

Os PDAE são equitativos, relativamente ao género, três elementos femininos e quatro elementos masculinos, como verificamos pela análise da figura 21.

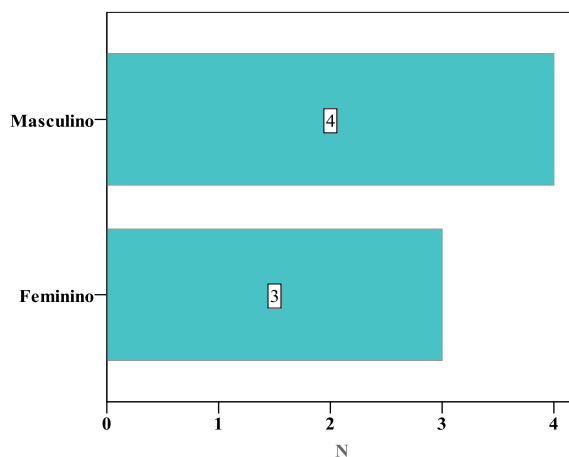


Figura 21. Caracterização dos PDAE por género.

Quanto à idade, pela análise da figura 22, verificamos que são em maior número os Professores Dinamizadores com Alunos no Estudo (PDAE) com mais de quarenta anos.

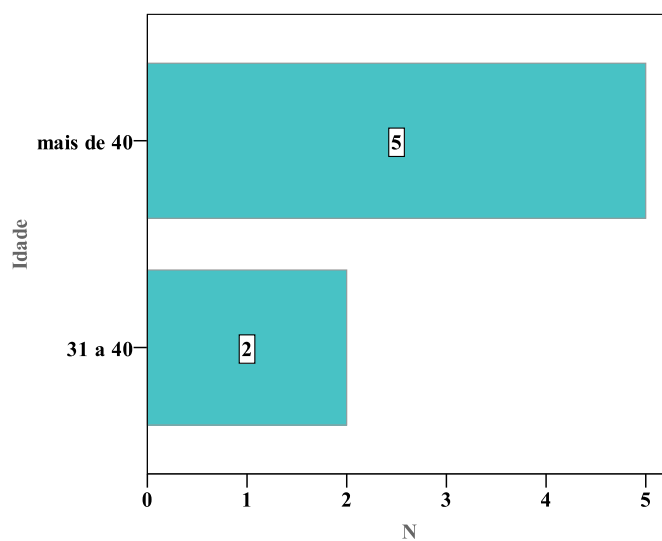


Figura 22. Caracterização dos PDAE por idade.

Quanto à situação profissional, somente um PDAE não tem um vínculo mais estável à escola, pois é um(a) professor(a) contratado(a), como verificamos pela análise da figura 23.

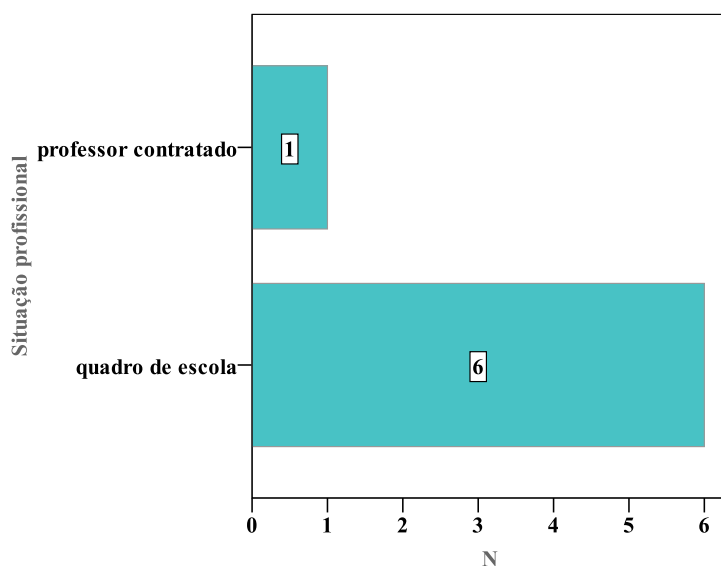


Figura 23. Caracterização dos PDAE por situação profissional.

A figura 24 mostra-nos que somente um PDAE tem mais de vinte e cinco anos de serviço, dividindo-se equitativamente três com menos de quinze anos e três com mais de dezasseis até vinte e cinco.

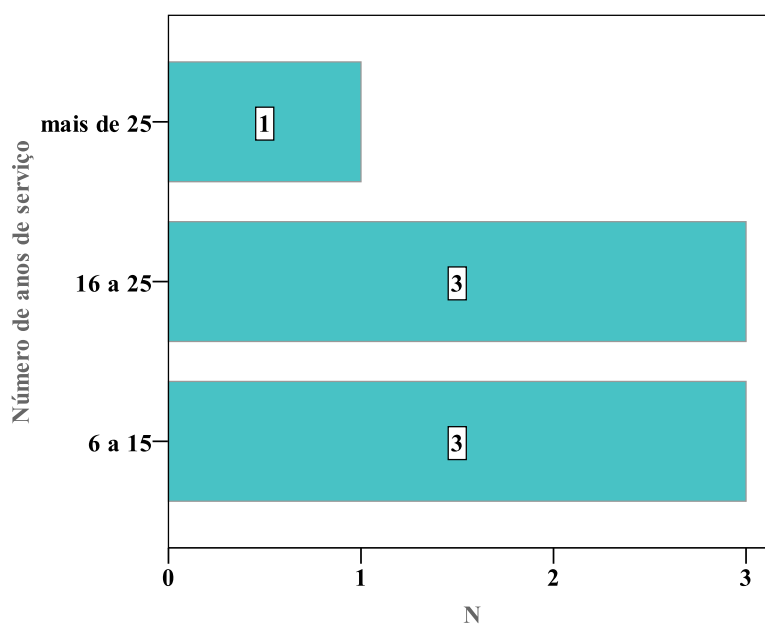


Figura 24. Caracterização dos PDAE por tempo de serviço.

Os PDAE leccionam maioritariamente no segundo CEB, havendo somente um a leccionar exclusivamente no terceiro CEB e um nos dois ciclos, como se verifica pela análise da figura 25.

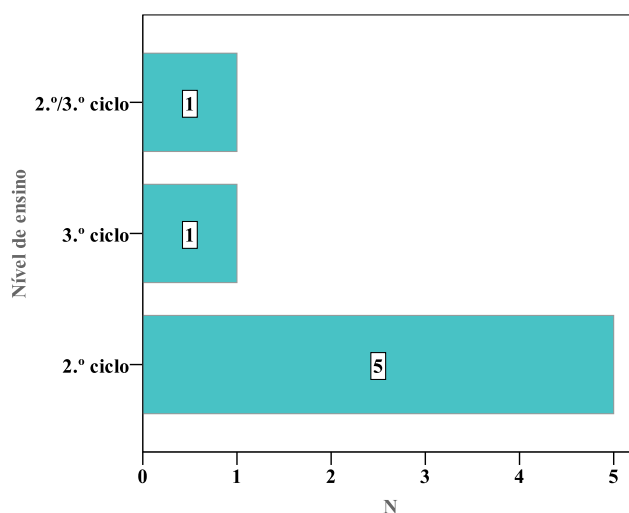


Figura 25. Caracterização dos PDAE por nível de ensino leccionado.

As escolas onde os PDAE leccionam são de contexto socioeconómico intermédio (quatro) e baixo (três) como verificamos na figura 26.

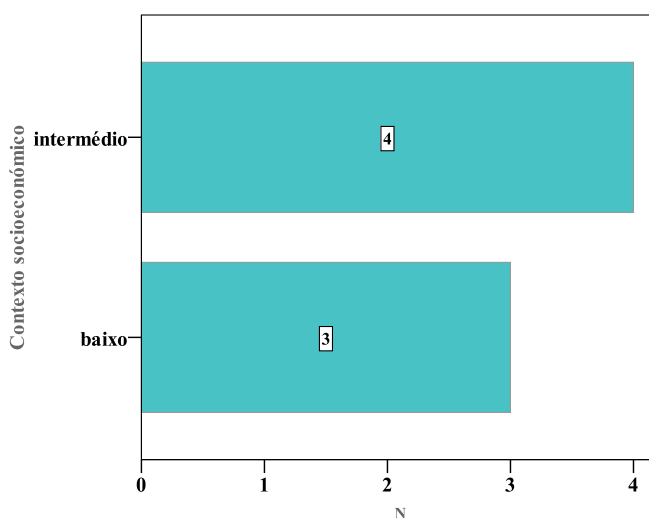


Figura 26. Caracterização do contexto socioeconómico das escolas dos PDAE.

A figura 27 mostra-nos que relativamente às habilitações, quatro PDAE possuem a licenciatura, dois têm mestrado e um o curso do conservatório de grau superior. Como

utilizamos o grau mais elevado podemos considerar que atendendo à idade dos respondentes mais possam também ter frequentado o conservatório de música, pois esse estabelecimento de ensino era até à década de oitenta do século XX o único estabelecimento do ensino da música que habilitava para a profissão quer de músico quer de professor.

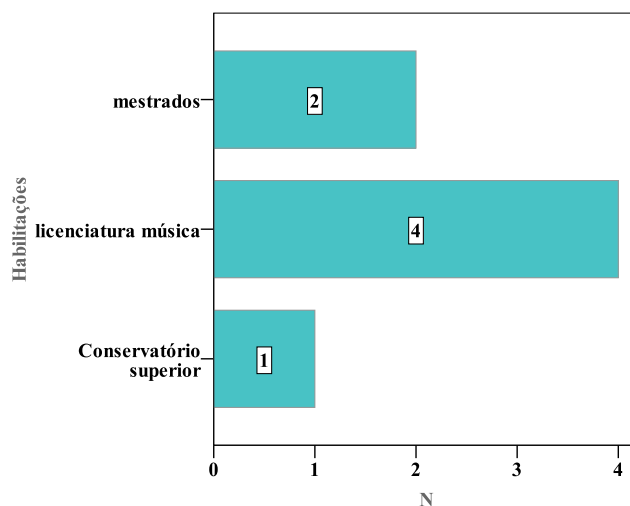


Figura 27. Habilitações dos PDAE.

Dois PDAE continuam a exercer actividade enquanto músico profissional, havendo quatro que não exercem (Figura 28) As áreas de actuação são: de maestro (de coro) e elemento /produtor de grupo de música.

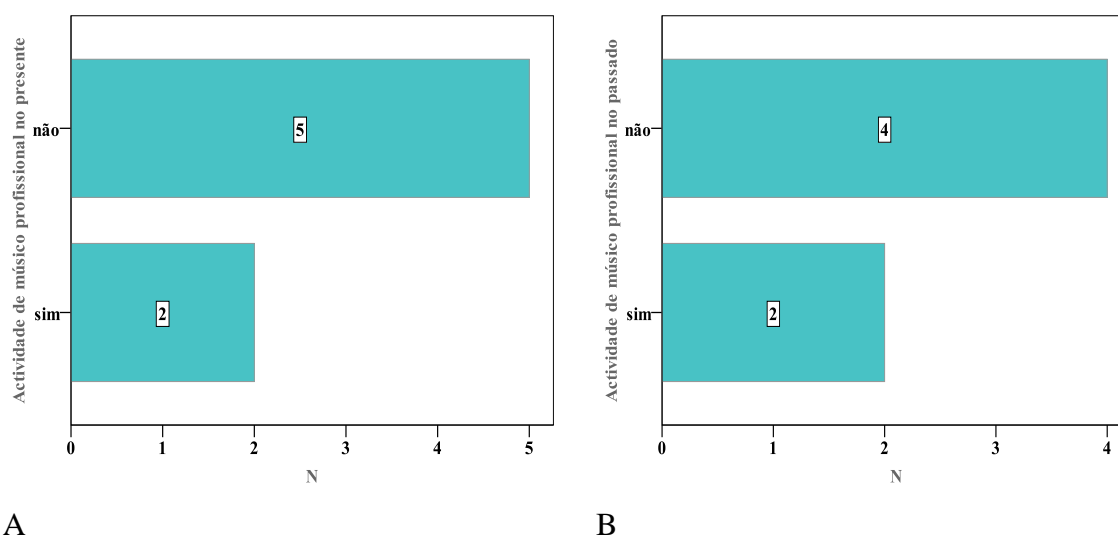


Figura 28. Caracterização dos PDAE: Actividade Musico Profissional Presente (A) e Passado (B).

A análise da Figura 29 revela que quatro PDAE exercem actividade como músico amador e que cinco exerceram no passado sendo as áreas de actuação de coralista, maestro e músico.

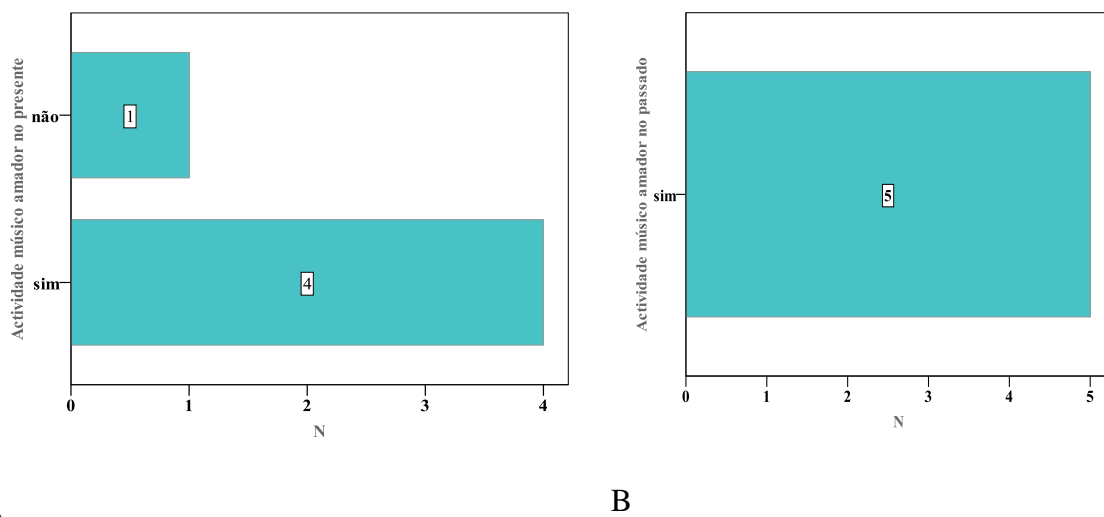


Figura 29. Caracterização dos PDAE: Actividade de Músico Amador Presente (A) e no Passado (B).

Capítulo V

Análise e Discussão de dados

Este capítulo apresenta em detalhe a análise dos dados obtidos através da aplicação do inquérito, dos testes de avaliação da disciplina de Educação Musical e do desempenho académico alcançados pela população amostral nas restantes disciplinas do segundo ciclo no final do primeiro e do terceiro períodos.

1. Inquérito aos alunos

O objectivo deste estudo foi o de analisar o contributo do ensino não formal, através da frequência de clube de música, no desempenho académico dos alunos do segundo ciclo do ensino básico. Para tal, foram formuladas hipóteses de investigação para as quais foram analisados dados obtidos através da aplicação de um inquérito aos alunos, tendo ainda sido considerados os seus resultados escolares (avaliação sumativa interna) e os resultados obtidos nos testes de competências musicais. Procedeu-se a uma análise estatística dos dados, utilizando o programa *Statistical Package for Social Sciences* SPSS 17. Os resultados obtidos são discutidos e articulados com a literatura apresentada no enquadramento teórico.

Apresentamos de seguida as perguntas do inquérito que são comuns a todos os alunos do estudo (grupo de controlo e grupo experimental).

1.1 Visão da Escola

Gostas da Escola?

Como se observa, pela análise da figura 30, a maioria dos alunos, 93,79%, referem gostar da escola que frequentam, demonstrando desta forma, que é um espaço onde se sentem bem.

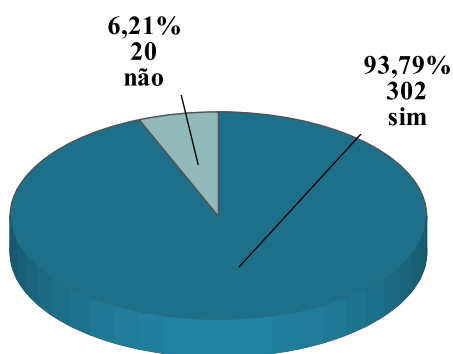


Figura 30. Gosto pela escola.

Na figura 31 podemos observar que, neste item, a diferença é de apenas 1% entre os alunos que frequentam AEXC e os que não frequentam, sendo as percentagens muito similares.

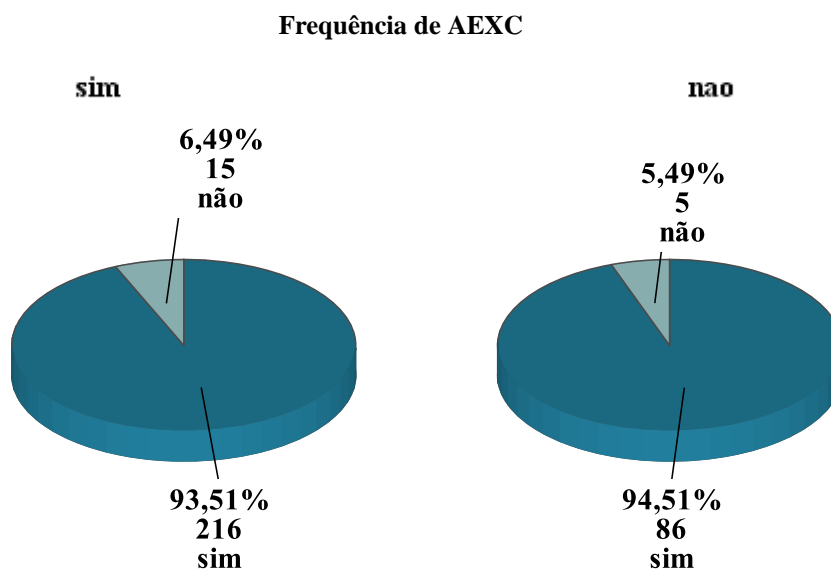


Figura 31. Gosto pela escola considerando a variável frequência de AEXC.

Quanto aos alunos que frequentam ACC - Clubes na escola - como vemos na figura 32, demonstram uma atitude mais positiva em relação à escola, do que os alunos que não frequentam, sendo a diferença de 3,87%.

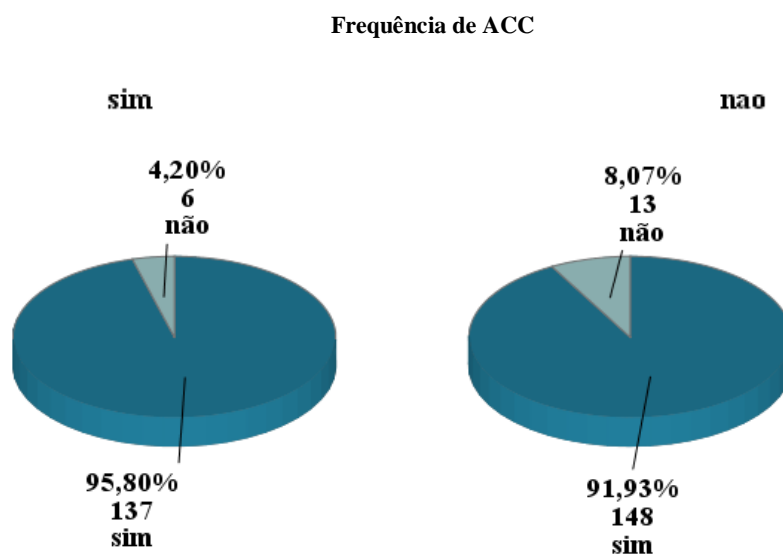


Figura 32. Gosto pela escola considerando a variável frequência de ACC (clubes).

Provavelmente o facto de frequentarem ACC é uma demonstração de que se sentem bem neste espaço.

Na figura 33 podemos observar as diferenças neste item, entre os alunos do clube de música e o resto da população amostral, que coincide com o da figura 29 (6,21%), sugerindo que há uma tendência para estes sujeitos no sentido de que têm uma visão mais positiva da escola, embora não sendo muita a diferença (6,21%).

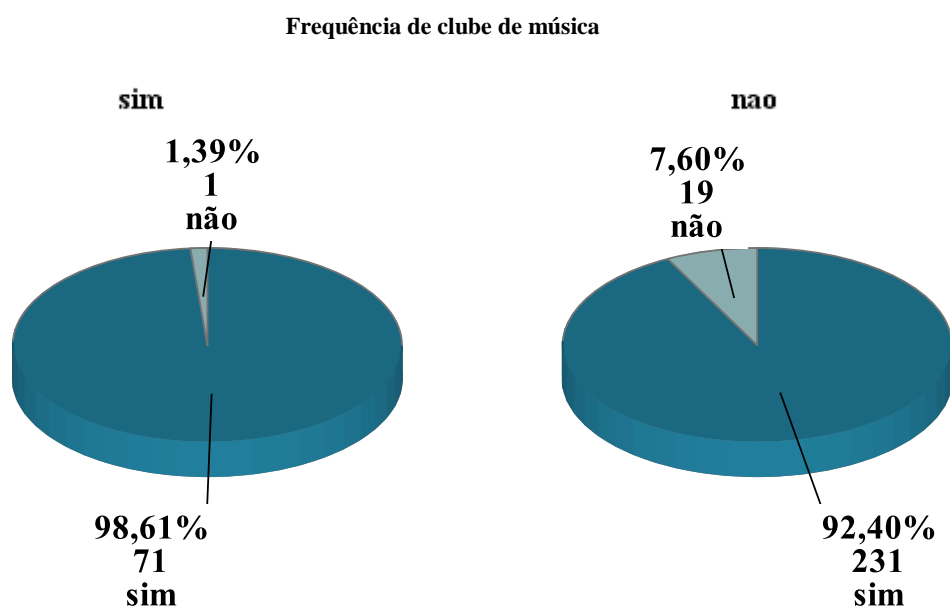


Figura 33. Gosto pela escola considerando a variável frequência de clube de música.

Porque gosta/não gosta da escola?

Sendo uma pergunta aberta os sujeitos responderam com pequenas frases traduzindo o seu “sentir”. Vimos na secção anterior que a maioria dos sujeitos tem uma visão positiva da escola, sendo residual o número dos que dizem não gostar da escola.

A análise da figura 33 mostra-nos que o critério referido por 126 sujeitos, para gostar/não gostar da escola, é de cariz pedagógico.

Gostam porque têm que “estudar”/ “aprender” e “tirar boas notas” e são de opinião que “os professores ensinam/explicam muito bem” (cod. 335; 271; 229, 197,

199, 92,183,190,163) e que “as disciplinas são interessantes” (cod.273) e “as aulas são boas” (cod.219) e que também há diversidade de “actividades” disponibilizadas (cod. 288; 229; 315, 325,128,120, 141,78).

Alguns alunos referem que o estudo é importante pois “também nos ensina a valorizar as coisas” (cod.364) e “a aprender para um futuro melhor” (cod.373), “quero ter um bom futuro” (cod.05, 42), “quero ter um bom emprego” (cod.04), “se eu aprender, mais tarde poderei ser alguém na vida” (cod.20) “constrói o meu futuro” (cod.38),

Os que dizem não gostar da escola também referem critérios pedagógicos, mas pela negativa, porque: “ não gosto das aulas” (cod.58), “algumas aulas são uma seca e quando estamos no recreio não há nada que fazer” (cod.313);

As relações interpessoais vêm em segundo lugar e são referidas por 117 sujeitos porque a escola é o local onde fazem “novos amigos”, conhecem “novos professores” e um espaço de convívio onde “estão com os amigos”. São de opinião que “os funcionários ajudam sempre e os professores são simpáticos” (cod. 342; 227,366,202) ou “fixes” (cod.201, 112,98,46).

Em terceiro lugar são referidos motivos relacionados com o espaço, 80 sujeitos caracterizam-no dizendo que a escola é “fixe”, “divertida”, “calma”, “limpa”, com “espaços bonitos, alegres, muitos espaços verdes” (cod.281) e que a escola é “organizada”, “boa” e “bonita”.

Descrevem fisicamente a escola 62 dos sujeitos, referindo-se à escola como “grande”, “enorme” onde é possível “brincar”, “fazer jogos” e que tem vários espaços: “campos”, “pavilhões”, “bufete” e “biblioteca”.

Os que referem não gostar da escola apresentam a escola sob características negativas: “violenta” (378), “devia ter mais cor, mais animação” (117); “porque é velha e está a cair de podre” (129), “as salas são muito frias e têm muita humidade” (192), outros referem as más condições de higiene das casas de banho, “não tem dinheiro para arranjar as coisas” (155) e que há “lixo no chão” (165)

Ou apresentam razões muito pessoais: “porque não gosto de me levantar cedo” (cod.214).

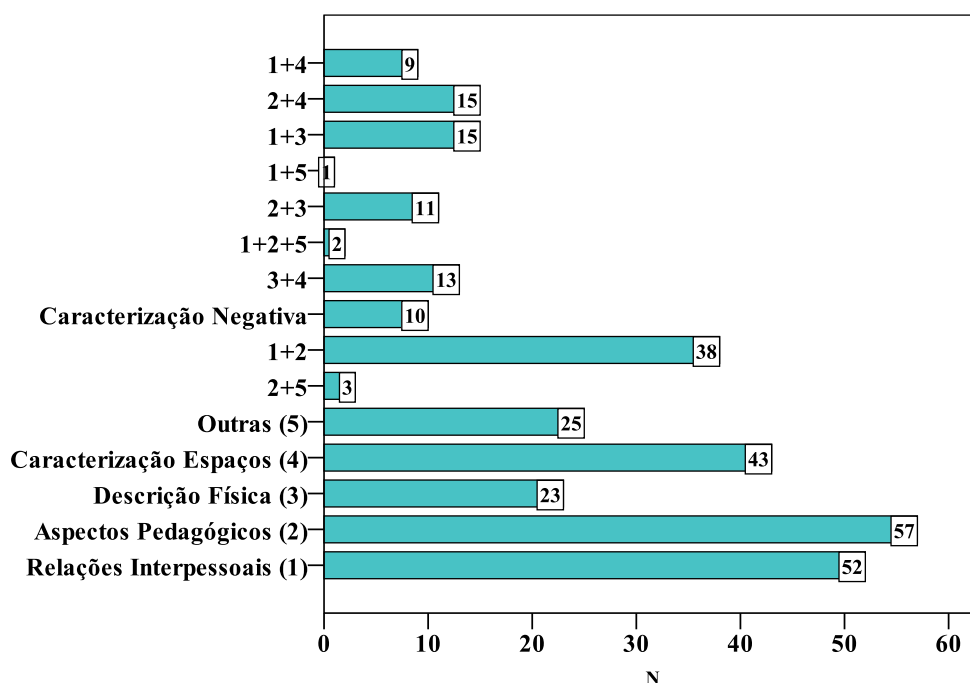


Figura 34. Aspectos justificativos do gosto pela escola.

Podemos observar na figura 35 as diferenças entre os alunos que frequentam ou não frequentam AEXC. Os primeiros apontam aspectos pedagógicos (98 sujeitos) em primeiro lugar, seguido das relações interpessoais (83) e a caracterização dos espaços (59). Os segundos referem as relações interpessoais em primeiro lugar (34), seguido dos aspectos pedagógicos (28) e da descrição física da escola (24).

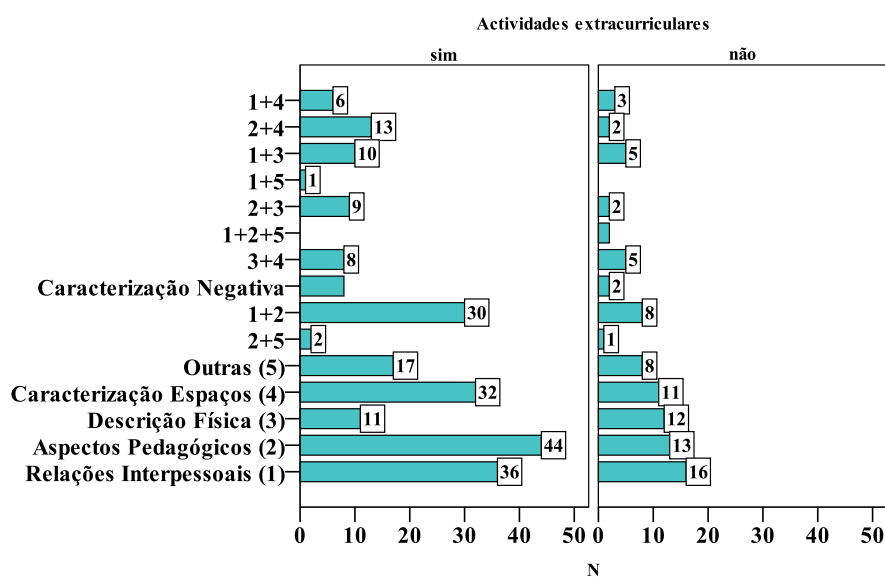


Figura 35. Aspectos justificativos do gosto pela escola considerando a variável frequência de AEXC.

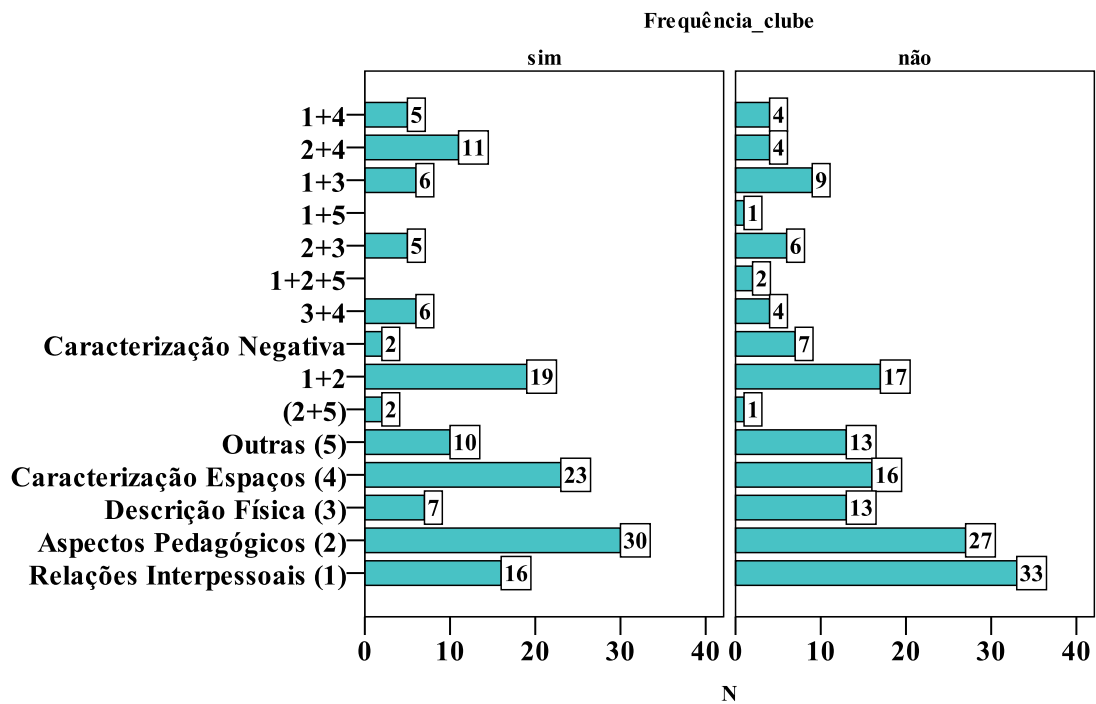


Figura 36. Aspectos justificativos do gosto pela escola considerando a variável frequência de ACC (clube).

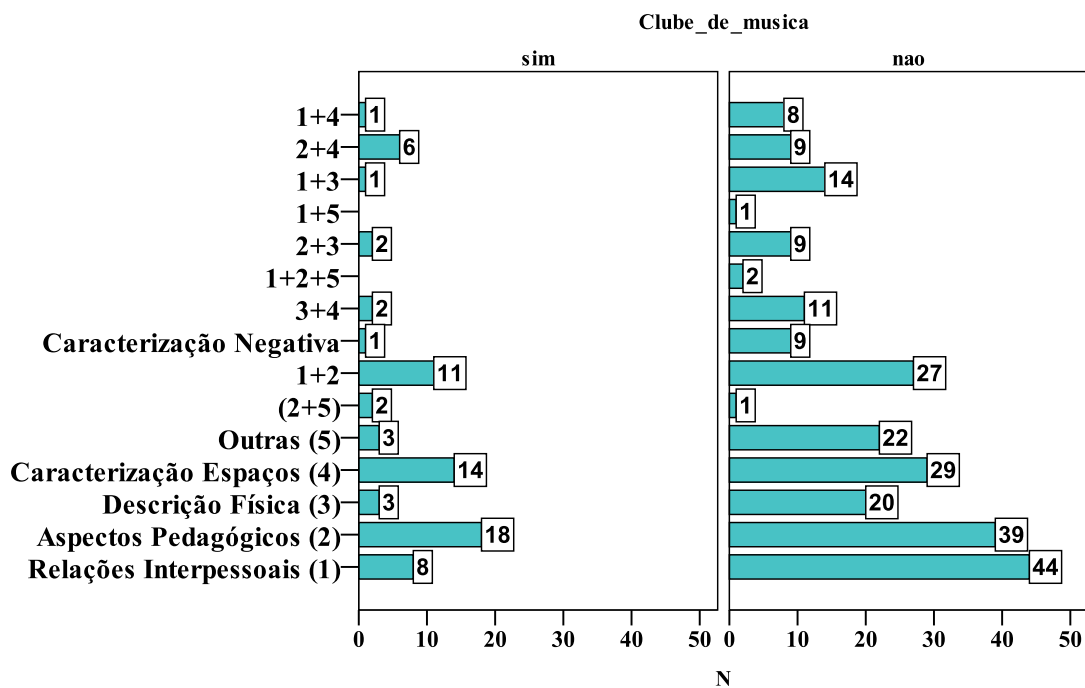


Figura 37. Aspectos justificativos do gosto pela escola considerando a variável frequência de clube de música.

Os alunos que frequentam AEXC (figura 34), clubes (figura 35) e clube de música (figura 36), referem razões de índole pedagógica em primeiro lugar, depois as relações interpessoais logo seguidas da caracterização dos espaços, tal como na secção anterior. Os alunos que não frequentam clubes referem gostar da escola por relações interpessoais, aspectos pedagógicos e descrevem fisicamente a escola. Podemos concluir que apesar de serem muito aproximados os aspectos referidos por um grupo e outro, os alunos que frequentam clubes nas escolas demonstram ter por esta uma visão mais positiva.

Discussão dos dados – visão da escola

Em suma os sujeitos respondentes demonstraram ter uma visão positiva da escola que frequentam, embora apresentem razões diversas para o fazerem. O aspecto que sobressai é que os alunos que frequentam clubes na escola ou AEXC (consideradas as frequentadas dentro e fora da escola) apontam primordialmente motivos de ordem pedagógica que, como constatamos no início da nossa análise, os sujeitos também associam com o seu futuro. Quanto ao grupo dos que não frequentam qualquer tipo de AEXC vêm na escola um local de convívio, de fazer amizades ou de estar com amigos, focando aspectos de ordem social. Esta visão vem de encontro a estudos de Marsh (1992) e Marsh e Kleitmann (2002) que indicam que os alunos que participam em AEXC apresentam um melhor compromisso com a escola, com os seus valores e com o gosto pela escola (Eccles & Barber, 1999). Estes resultados parecem também confirmar os resultados obtidos por Barber et al. (2003) e Blomfield e Barber (2010) segundo os quais os alunos que frequentam AEXC apresentam um maior envolvimento nos estudos e sentido de pertença à escola. Os resultados aqui apresentados parecem contrariar os de Peixoto (2003) que refere não existir uma relação entre a frequência de AEXC e atitudes positivas perante a escola.

1.2 Apoio Parental

No presente estudo questionamos os nossos sujeitos sobre o apoio que lhes é dado pelos pais. A pergunta era dirigida a todos os frequentadores de AEXC (quer ocorram fora da escola quer dentro – os clubes - por exemplo).

Nas actividades do clube os teus pais apoiam-te:

a) Sempre / Nunca/ Quando podem

No que diz respeito ao acompanhamento familiar chegamos à conclusão que a maioria dos sujeitos referem ter o apoio dos Encarregados de Educação nestas actividades, como podemos observar na figura 38. Relativamente ao apoio dado pelos pais, dos sujeitos respondentes, 63,01% referem que estes os apoiam sempre, 33,79% quando podem e 3,20% afirmam que os pais nunca os apoiam nas actividades em que participam.

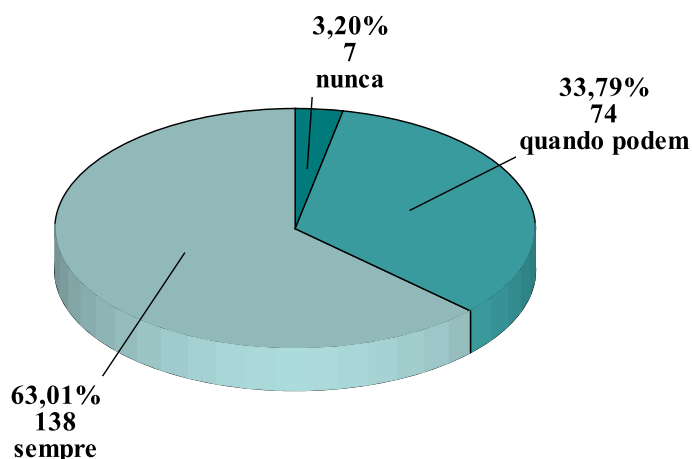


Figura 38. Frequência do apoio parental.

Forma de apoio

Posteriormente foram analisadas diferentes formas de apoio prestadas pelos pais (figura 39) a alunos que frequentam AEXC e a alunos que frequentam ACC - clubes escolares (figura 40). Adicionalmente foram analisadas as formas de apoio parental por área de clube.

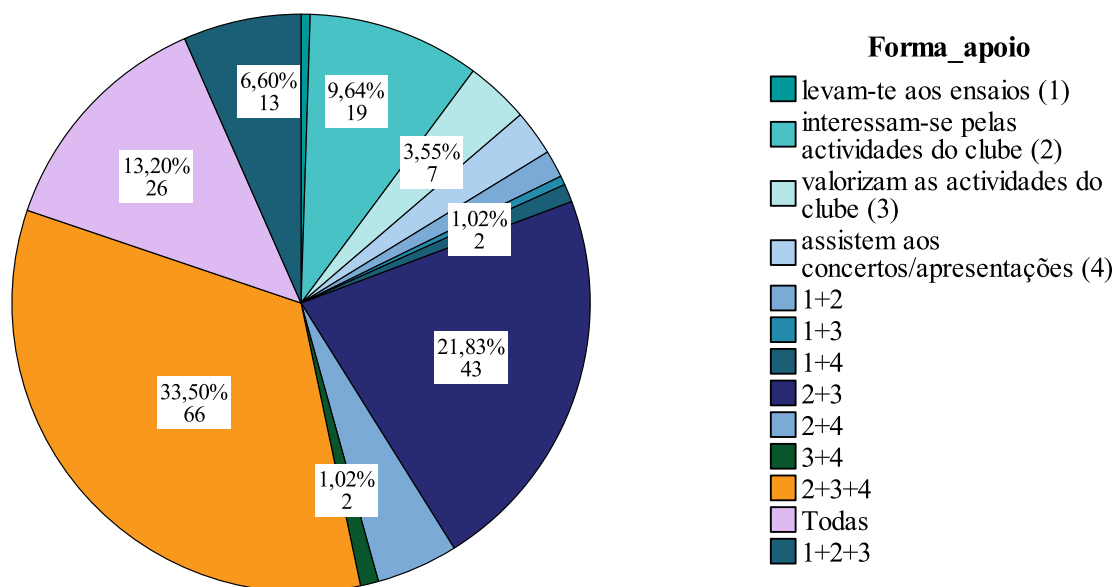


Figura 39. Forma de apoio parental referido pelos alunos das AEXC.

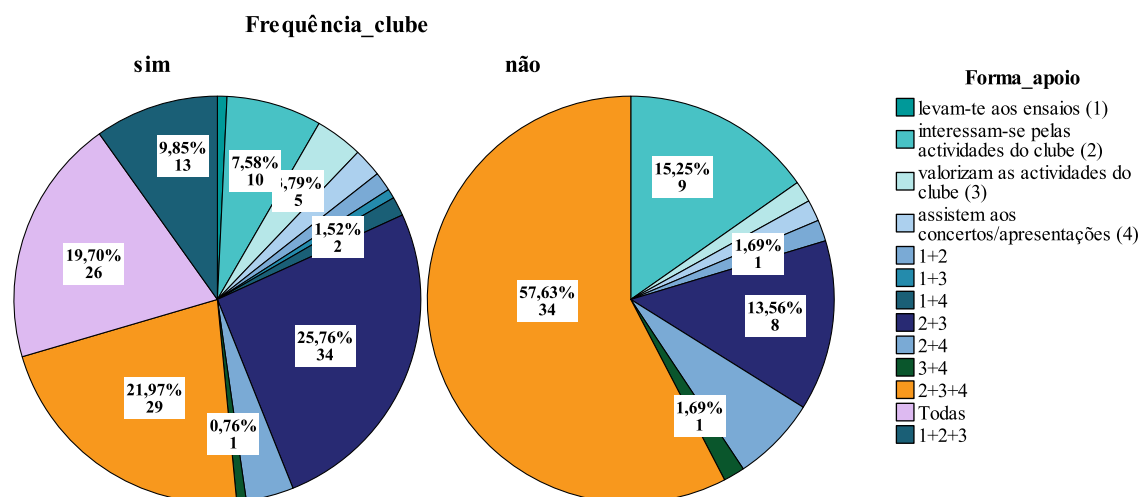


Figura 40. Forma de apoio parental referido pelos alunos das ACC (clubes).

Os alunos que frequentam AEXC (dentro e fora da escola) referem que os pais valorizam e se interessam pelas actividades que frequentam e ainda que assistem às apresentações públicas das mesmas. Ao analisar a figura 39, podemos verificar que a maioria das formas de apoio se situa entre o interesse e a valorização.

Nos dois grupos (alunos que frequentam AEXC e alunos que frequentam ACC) prevalece o assinalar da segunda, terceira e quarta hipóteses como mostram as figuras 39 e 40.

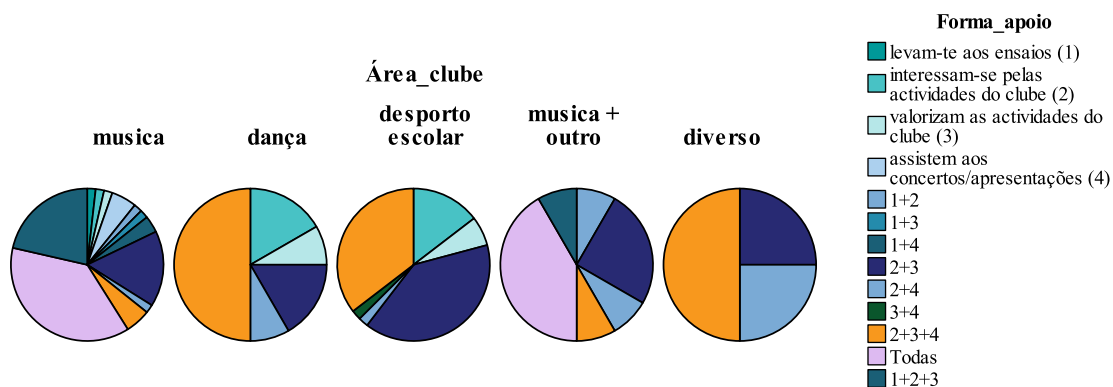


Figura 41. Forma de apoio parental referido pelos alunos das ACC (clubes) por área de clube.

Ao analisar por área de clube (figura 41) verifica-se que as respostas se distribuem pelas várias hipóteses. No entanto apenas quando a área de clube é música ou esta conjugada com outra área é que é assinalada a primeira hipótese, conforme se pode confirmar na figura 42. Isto acontece porque esta hipótese só foi colocada no inquérito dos alunos que frequentam o clube de música, visto que numa das escolas, os intercâmbios fazia com que tivessem que se deslocar para espaços externos à escola, facto que decorreu da análise do inquérito piloto.

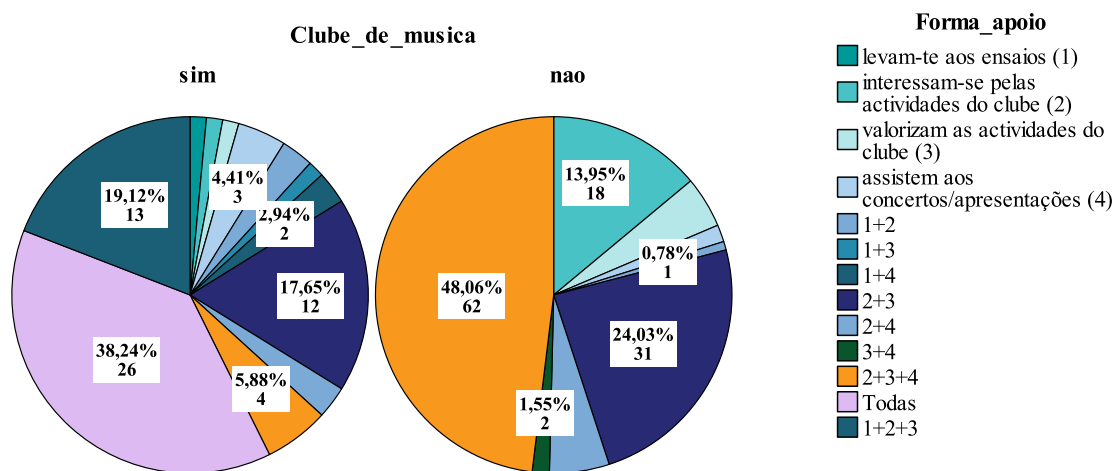


Figura 42. Forma de apoio parental referido pelos alunos do clube de música.

Neste item verificamos que os alunos participantes em AEXC e em ACC - clubes na escola, maioritariamente têm o apoio dos pais, o que reforçará a permanência nestas actividades e o compromisso com os valores da escola e com as actividades que esta oferece. Estes resultados reforçam os apresentados por Cotton e Wikellund (1989) e Polonia e Dessen (2005) segundo os quais o envolvimento dos pais, qualquer que seja, traz sempre resultados positivos no desempenho escolar. Também os estudos de Howe e Sloboda (1991a,1991b) referem a importância capital para os alunos do encorajamento e suporte emocional por parte dos pais. Num contexto nacional, Pinto (2005) e Coimbra e Santos-Luiz (2008) referem, nos seus estudos acerca dos factores de persistência no estudo da música, a importância do apoio parental.

1.3 Clube de Música

Apresentamos a seguir os dados das questões do inquérito que se relacionam com a frequência do clube de música:

Porque te inscreveste no clube?

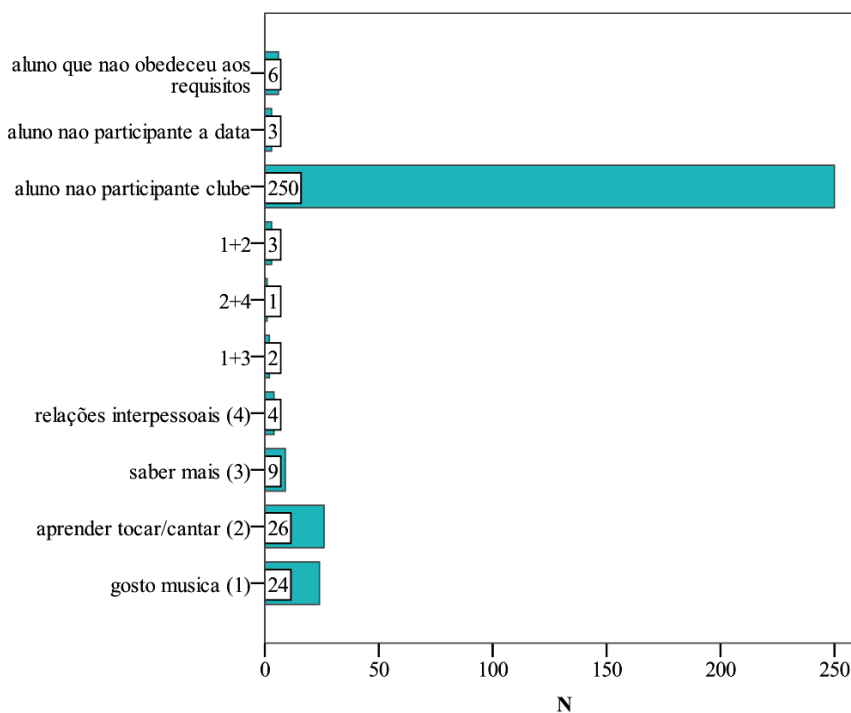


Figura 43. Razões da inscrição no clube de música.

Sendo uma resposta aberta, os sujeitos respondentes tiveram a liberdade de responder sem direccionar a resposta. Como pode ser verificado na figura 43, relativamente à razão pela qual se inscreveram no clube foram apontadas duas razões principais: o facto de quererem aprender a tocar e cantar (30 sujeitos) e o gosto pela música (29 sujeitos). De seguida, com onze respostas aparecem os motivos de querer saber mais, gostar de conviver e de estar com os outros (cinco sujeitos). Se considerarmos que o motivo de ‘querer saber mais’ se pode relacionar com o de ‘querer aprender a tocar e cantar’, ou seja, aprender e saber, podemos depreender que os principais motivos que levam estes sujeitos a inscreverem-se no clube são o de aprofundar a aprendizagem, seguido do gosto pela música e do gosto pelo convívio tal como apontado pelo estudo de Holland e Andre (1987).

Estes resultados estão ainda em linha com aqueles apresentados por Adderley et al. (2003), segundo os quais um dos factores motivacionais descritos pelos alunos da sua amostra foi o interesse dos mesmos pela música como uma área disciplinar e a oportunidade de desenvolver habilidades musicais. No entanto, os resultados do estudo de Adderley et al. (2003) referem como principal motivação dos alunos para participar e permanecer em conjuntos a influência da família, sendo encorajados ou pressionados pelos pais ou irmão no sentido de participar num *ensemble* de música. No presente estudo este foi também um factor mencionado, como pode ser visto na secção anterior (apoio parental). No entanto, foi definitivamente um factor que assumiu menos relevância.

Factores como o gosto e o desejo de aprender são considerados factores intrínsecos de motivação relacionados com a aprendizagem musical, como vimos no capítulo anterior e remetem-nos, novamente, para a concordância com Coimbra e Santos-Luiz (2007), Howe e Sloboda (1991a, 1991b), Kokotsaki e Hallam (2007) e Pinto (2005).

Actividades do clube em que participas

Como pode ser visto na figura 44 a prática vocal e instrumental está presente na totalidade das respostas dos sujeitos inquiridos. Quarenta e dois sujeitos referem-nas

concomitantemente com a prática de improvisação e leitura. É de salientar, no entanto, que nenhum inquirido refere apenas a prática de improvisação ou leitura. Ou seja, é notória a preferência dos sujeitos pela prática vocal e instrumental.

As actividades do clube em que participam os alunos são essencialmente de prática vocal e instrumental com alguma actividade de leitura de pautas (para poderem tocar) e de momentos de improvisação. Estas são precisamente as actividades atrás referidas como as que mais motivam os alunos a pertencer ao grupo. O facto de fazerem precisamente o que mais gostam não será alheio à elevada taxa de permanência ao longo do ano lectivo, com muito poucas desistências.

Estes resultados revelam que no segundo CEB a prática vocal e instrumental são o produto final, o mais valorizado.

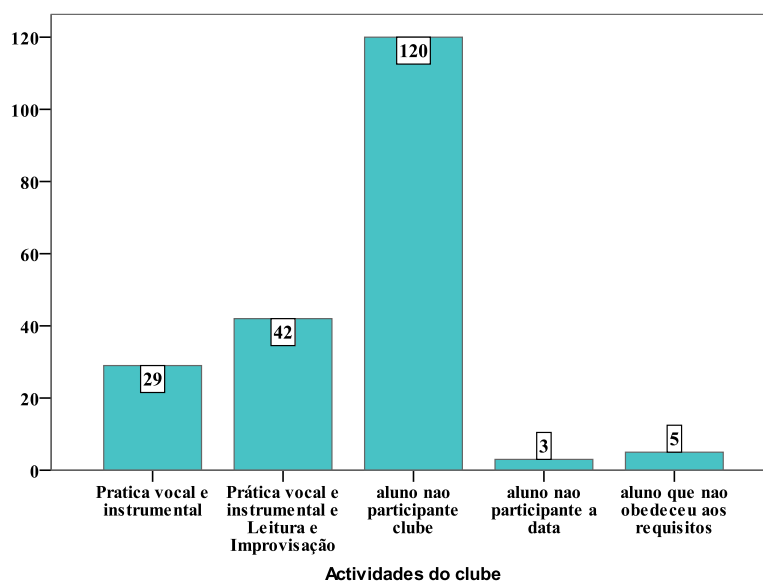


Figura 44. Actividades do clube em que participam.

Das actividades do clube quais as que gostas mais?

Como se observa na figura 45 apontam as que envolvem a prática instrumental e vocal, incluindo os ensaios e as apresentações, ou seja quer o processo quer a apresentação do produto final, o que vem completar as questões anteriormente apresentadas, especialmente as razões porque se inscrevem no(s) clube(s).

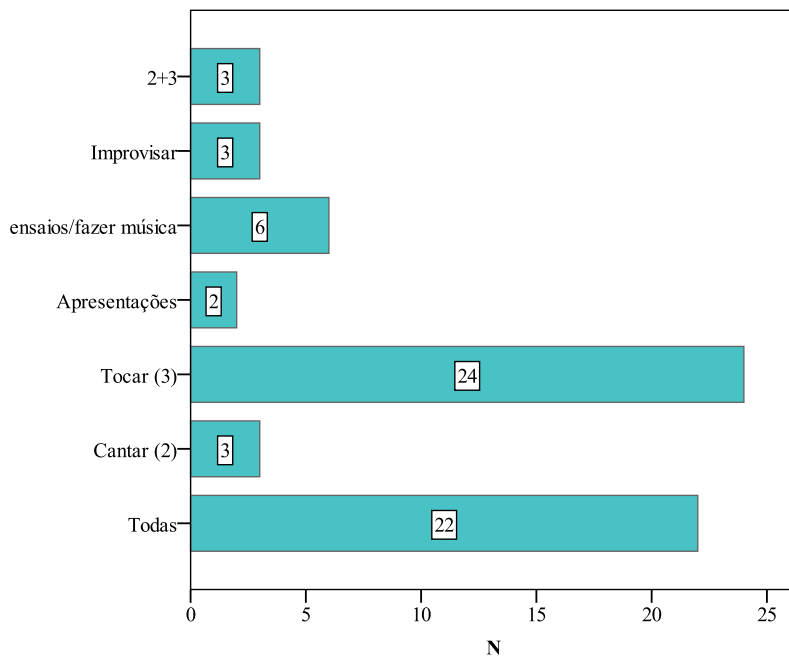


Figura 45. Actividades do clube de que gosta mais.

Apresentações dentro e fora da escola

As apresentações correspondem à realização pública das tarefas acima mencionadas. Todos os sujeitos participaram em apresentações, que são o objectivo final da actividade musical uma vez que envolve o músico e o ouvinte (Figura 46).

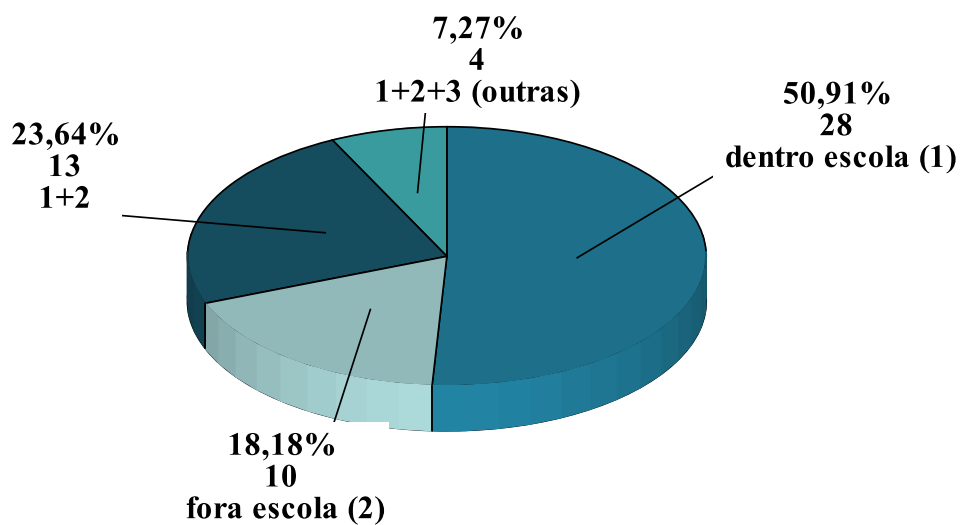


Figura 46. Participação em apresentações dentro e fora da escola.

As apresentações podem ainda ser vistas como um factor de reforço de envolvimento na escola, uma vez que os alunos ao fazerem apresentações do seu trabalho, assumem compromisso de representação do grupo dentro e fora da escola, implicando um maior sentido de identificação com o grupo e coesão dos seus membros, como referem Kokotsaki e Hallam (2007) e por outro lado permite um melhor conhecimento do funcionamento da instituição, de acordo com Holland e André (1987).

Estas actividades, como por exemplo os concertos ou festas de natal, que todos referem, são sempre um factor de aproximação escola pelas famílias. Outros também saem da escola e participam em intercâmbios, como no caso dos alunos da Escola Delta que participaram na festa de encerramento do ano lectivo da escola de Alfa. Outros participam em festas ou festivais na comunidade, como é o caso dos alunos da escola Omega. As actividades desenvolvidas pelos clubes podem ainda incluir a participação em actividades de outros clubes e associações conforme previsto nos seus projectos.

O que aqui se constata vem de encontro a estudos (Pacheco & Milhano, 2007), (Kokotsaki & Hallam, 2007) que relevam para que jovens envolvidos em coros, bandas ou orquestras de escola, desenvolvem competências sociais e recebem o apreço dos seus colegas e familiares e façam amizades.

2. Análise dos Resultados Escolares

Neste segundo ponto, analisamos os dados relativos aos resultados escolares dos alunos e aos dados recolhidos pelos testes aplicados. Recorreu-se inicialmente à estatística descritiva e num segundo momento à ANOVA para comparar as diferenças nas médias dos resultados escolares dos dois grupos (grupo de controlo e grupo experimental). Visto que não foi encontrada normalidade da amostra e que a homogeneidade apenas se verificou em alguns casos e, perante, a impossibilidade por transformações matemáticas de alterar esta situação, decidimos recorrer ao teste não-paramétrico de Kruskal-Wallis em detrimento da ANOVA, considerando que os dados não respondiam aos pressupostos da mesma. Várias hipóteses foram testadas com base no problema inicial. O critério para aceitar ou rejeitar cada hipótese foi testado estatisticamente e determinada a sua significância com *p-value* <0.05 segundo um

intervalo de confiança de 95% (Maroco, 2010). Os resultados estão descritos na secção seguinte.

Hipótese 1 – A frequência de Actividades Extracurriculares relaciona-se positivamente com o desempenho académico dos alunos do segundo CEB

Calculamos a média dos níveis obtidas pelos sujeitos no primeiro (média 1) e no terceiro período (média 2) nas disciplinas de Língua Portuguesa (LPT), Inglês (ING), História e Geografia de Portugal (HGP), Matemática (MAT), Ciências da Natureza (CNT), Educação Visual e Tecnológica (EVT), Educação Musical (EDM) e Educação Física (EDF) conforme apresentamos nos quadros seguintes.

Tabela 23

Mean Rank dos grupos (frequência de AEXC) para as médias.

| | AEXC | N | Mean Rank |
|---------|-------|-----|-----------|
| Média 1 | sim | 233 | 185,69 |
| | não | 96 | 114,78 |
| | Total | 329 | |
| Média 2 | sim | 233 | 188,36 |
| | não | 96 | 108,31 |
| | Total | 329 | |

Tabela 24

Resultados do teste de Kruskal-Wallis para as médias considerando a variável frequência de AEXC.

| | Média 1 | Média 2 |
|-------------|---------|---------|
| Chi-Square | 37,944 | 48,309 |
| Df | 1 | 1 |
| Asymp. Sig. | ,000 | ,000 |

Como podemos observar pela análise das tabelas 23 e 24 existe uma relação positiva entre a frequência de AEXC e os resultados escolares. Em ambas as situações é significativa a diferença entre os grupos sendo num primeiro momento o valor do teste de 37,9 e no segundo momento de 48,3 sugerindo a influência da variável independente sobre a dependente do pré-teste (média 1) para o pós-teste (média 2).

Foram também analisados os resultados escolares por departamento: Departamento das Línguas (LPT e ING); Departamento da Ciência (CNAT e MAT) e Departamento das Expressões (EVT, EDM e EDF) quer para o primeiro quer para o terceiro período.

Tabela 25

Mean Rank dos grupos (frequência de AEXC) para os departamentos.

| | AEXC | N | Mean Rank |
|-----------|-------|-----|-----------|
| DepLING_1 | sim | 233 | 183,90 |
| | não | 96 | 119,14 |
| | Total | 329 | |
| DepLING_2 | sim | 233 | 184,23 |
| | não | 96 | 118,33 |
| | Total | 329 | |
| DepCN_1 | sim | 233 | 183,73 |
| | não | 96 | 119,55 |
| | Total | 329 | |
| DepCN_2 | sim | 233 | 184,62 |
| | não | 96 | 117,39 |
| | Total | 329 | |
| DepEXP_1 | sim | 233 | 183,51 |
| | não | 96 | 120,08 |
| | Total | 329 | |
| DepEXP_2 | sim | 233 | 188,80 |
| | não | 96 | 107,23 |
| | Total | 329 | |

Pela análise das tabelas 25 e 26 podemos concluir que, também aqui, a diferença entre os resultados escolares (nos diferentes departamentos) dos grupos em estudo é significativa ($p\text{-value} < 0.05$), sendo o valor mais elevado no pós-teste em todos os casos. Assim podemos afirmar que existe uma relação positiva entre a frequência de *Actividades Extracurriculares* e o desempenho académico dos alunos do segundo CEB, confirmando a nossa primeira hipótese.

Tabela 26

Resultados do teste de Kruskal-Wallis para os departamentos considerando a variável frequência de AEXC.

| | DepLING_1 | DepLING_2 | DepCN_1 | DepCN_2 | DepEXP_1 | DepEXP_2 |
|-------------|-----------|-----------|---------|---------|----------|----------|
| Chi-Square | 32,820 | 34,228 | 32,109 | 34,893 | 32,225 | 51,373 |
| Df | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Asymp. Sig. | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |

Hipótese 1.1 – A frequência de Actividades Extracurriculares tem uma relação positiva com o desempenho académico, a nível da Língua Portuguesa (língua materna) dos alunos do segundo CEB

Hipótese 1.2 – A frequência de Actividades Extracurriculares tem uma relação positiva com o desempenho académico, a nível da Matemática, dos alunos do segundo CEB

Hipótese 1.3 – A frequência de Actividades Extracurriculares tem uma relação positiva com o desempenho académico, a nível da disciplina de Educação Musical dos alunos do segundo CEB

Testamos os resultados escolares por disciplina: LPT, MAT e EDM, as duas primeiras por serem duas disciplinas que têm teste de aferição a nível nacional no sexto ano.

Tabela 27*Mean Rank dos grupos (frequência de AEXC) para as disciplinas em estudo.*

| AEXC | | N | Mean Rank |
|-------|-------|-----|-----------|
| PTG_1 | sim | 233 | 177,88 |
| | não | 96 | 133,73 |
| | Total | 329 | |
| MAT_1 | sim | 233 | 183,56 |
| | não | 96 | 119,94 |
| | Total | 329 | |
| EDM_1 | sim | 233 | 181,17 |
| | não | 96 | 125,77 |
| | Total | 329 | |
| PTG_2 | sim | 233 | 179,04 |
| | não | 96 | 130,92 |
| | Total | 329 | |
| MAT_2 | sim | 233 | 184,55 |
| | não | 96 | 117,55 |
| | Total | 329 | |
| EDM_2 | sim | 233 | 186,20 |
| | não | 96 | 113,55 |
| | Total | 329 | |

Tabela 28*Resultados do teste de Kruskal-Wallis para as disciplinas considerando a variável frequência de AEXC.*

| | PTG_1 | MAT_1 | EDM_1 | PTG_2 | MAT_2 | EDM_2 |
|-------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Chi-Square | 17,464 | 33,610 | 30,446 | 20,863 | 37,327 | 45,401 |
| Df | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Asymp. Sig. | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |

Como podemos observar (tabela 28) existe uma relação positiva entre a frequência de AEXC e os resultados destas três disciplinas ocorrendo um aumento do valor do teste em todas as disciplinas, com um *p-value* <0.05. Confirmamos assim as

hipóteses delineadas: *H1.1 A frequência de Atividades Extracurriculares tem uma relação positiva com o desempenho académico, a nível da Língua Portuguesa (língua materna), dos alunos do segundo CEB; H1.2 A frequência de Atividades Extracurriculares tem uma relação positiva com o desempenho académico, a nível da Matemática, dos alunos do segundo CEB e H1.3 A frequência de Atividades Extracurriculares tem uma relação positiva com o desempenho académico, a nível da disciplina de Educação Musical, dos alunos do segundo CEB.*

Estes resultados indiciam ainda que no departamento de Línguas é a Língua Portuguesa que faz baixar a média, bem como no departamento das Ciências é a disciplina de Ciências que faz baixar a média, isto considerando que a disciplina de Língua Portuguesa apresenta um valor de teste inferior quando testada sozinha do que em conjunto com as restantes disciplinas do seu departamento, ocorrendo o inverso com a disciplina de Matemática, que apresenta um valor de teste superior ao do seu Departamento.

Discussão dos dados - Atividades Extracurriculares X Resultados Escolares

Os resultados obtidos apontam para uma clara relação positiva entre a frequência de AEXC e o desempenho académico dos sujeitos, em linha com os estudos de Dick, (2010), Eccles e Barber (1999), Fung e Wong (1991), Holland e Andre (1987), Lewis (2004), Marsh (1988), Marsh e Kleitmann (2002), O' Dea (1994), Peixoto (2004) Simão (2005) e associando com um maior envolvimento nos estudos (Barber et al., 2003; Blomfield & Barber, 2010).

Alguns estudos referem que esta relação de interdependência é explicada pelo facto de a frequência de AEXC implicarem por parte dos alunos um maior compromisso com a escola e conseqüentemente os resultados obtidos serem melhores (Blomfield & Barber, 2010; Eccles & Barber, 1999; Marsh & Kleitmann, 2002). Tal parece acontecer no presente estudo, uma vez que a frequência das AEXC é feita fora do horário lectivo. Adicionalmente, as apresentações públicas referidas pelos alunos, reforçam este compromisso.

Outros trabalhos apresentam um maior envolvimento nos estudos e pretensão de continuarem os estudos (Barber et al., 2003; Blomfield & Barber, 2010; Eccles & Barber, 1999; Marsh, 1988), o que podemos cruzar com os dados apresentados anteriormente em que os alunos que frequentam AEXC apresentam razões de carácter pedagógico para gostarem da escola e nela quererem continuar.

Também se verifica a influência positiva da frequência de AEXC sobre os resultados escolares a nível de disciplina, nomeadamente a Língua Portuguesa (língua materna) e Matemática.

Hipótese 2 - A frequência de clube de música relaciona-se positivamente com o desempenho académico dos alunos do segundo CEB.

Como podemos observar pela análise das tabelas 29 e 30 existe uma relação positiva entre a frequência do clube de música e os resultados escolares dos alunos. Em ambas as situações o valor do teste tem associado um nível de significância de 0,000, ocorrendo um aumento do valor do teste no segundo momento avaliativo o que nos sugere a influência da variável independente sobre a variável dependente.

Tabela 29

Mean Rank dos grupos (frequência de clube de música) para cada uma das médias.

| | Clube de Musica | N | Mean Rank |
|---------|-----------------|-----|-----------|
| Média 1 | sim | 73 | 205,21 |
| | não | 256 | 153,54 |
| | Total | 329 | |
| Média 2 | sim | 73 | 212,42 |
| | não | 256 | 151,48 |
| | Total | 329 | |

Tabela 30

Resultados do teste de Kruskal-Wallis para as médias considerando a variável frequência de clube de música.

| | Média 1 | Média 2 |
|-------------|---------|---------|
| Chi-Square | 16,833 | 23,394 |
| Df | 1 | 1 |
| Asymp. Sig. | ,000 | ,000 |

O valor do *mean rank* aponta para que a média 1 dos alunos que frequentam o Clube (grupo experimental) seja mais elevada do que a do grupo de controlo e que na média 2 se acentue essa diferença.

Tabela 31

Mean Rank dos grupos (frequência de clube de música) para os departamentos.

| | Clube de Musica | N | Mean Rank |
|-----------|-----------------|-----|-----------|
| DepLING_1 | sim | 73 | 192,12 |
| | nao | 256 | 157,27 |
| | Total | 329 | |
| DepLING_2 | sim | 73 | 198,13 |
| | nao | 256 | 155,55 |
| | Total | 329 | |
| DepCN_1 | sim | 73 | 201,45 |
| | nao | 256 | 154,61 |
| | Total | 329 | |
| DepCN_2 | sim | 73 | 200,95 |
| | nao | 256 | 154,75 |
| | Total | 329 | |
| DepEXP_1 | sim | 73 | 215,71 |
| | nao | 256 | 150,54 |
| | Total | 329 | |
| DepEXP_2 | sim | 73 | 224,40 |
| | nao | 256 | 148,06 |
| | Total | 329 | |

Foram também analisados os resultados escolares por departamento: departamento das Línguas (LPT e ING); Departamento da Ciência (CNAT e MAT) e Departamento das Expressões (EVT, EDM e EDF) quer para o primeiro quer para o terceiro períodos.

Tabela 32

Resultados do teste de Kruskal-Wallis para os departamentos considerando a variável frequência de clube de música.

| | DepLING_1 | DepCN_1 | DepEXP_1 | DepEXP_2 | DepLING_2 | DepCN_2 |
|-------------|-----------|---------|----------|----------|-----------|---------|
| Chi-Square | 7,944 | 14,296 | 28,422 | 37,601 | 11,939 | 13,771 |
| Df | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Asymp. Sig. | ,005 | ,000 | ,000 | ,000 | ,001 | ,000 |

Pela análise das tabelas 31 e 32 podemos concluir que os alunos com frequência de clube de música apresentam resultados escolares significativamente superiores ($p\text{-value} < 0.05$) ao grupo de alunos que não frequenta esta actividade, sendo o valor do teste mais elevado no segundo momento de avaliação, com excepção do Departamento da Matemática, o que nos sugere a influência da variável independente sobre a dependente. Assim podemos afirmar que os resultados indiciam que *a frequência de clube de música se relaciona positivamente com o desempenho académico dos alunos do segundo CEB*, confirmando a nossa segunda hipótese.

Hipótese 2.1 - A frequência de clube de música tem uma relação positiva com o desempenho académico, ao nível da disciplina de Língua Portuguesa (língua materna,) dos alunos do segundo CEB;

Hipótese 2.2 – A frequência de clube de música tem uma relação positiva com o desempenho académico, ao nível da disciplina de Matemática, dos alunos do segundo CEB;

Hipótese 2.3 - A frequência de clube de música tem uma relação positiva com o desempenho académico, ao nível da disciplina de Educação Musical, dos alunos do segundo CEB;

Seguidamente testamos os resultados escolares por disciplina – Educação Musical, Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados estão apresentados nas tabelas 33 e 34.

Tabela 33

Mean Rank dos grupos (frequência de clube de música) para as disciplinas em estudo.

| | Clube de Musica | N | Mean Rank |
|-------|-----------------|-----|-----------|
| PTG_2 | sim | 73 | 202,31 |
| | nao | 256 | 154,36 |
| | Total | 329 | |
| MAT_2 | sim | 73 | 199,33 |
| | nao | 256 | 155,21 |
| | Total | 329 | |
| EDM_2 | sim | 73 | 235,04 |
| | nao | 256 | 145,03 |
| | Total | 329 | |
| PTG_1 | sim | 73 | 190,96 |
| | nao | 256 | 157,60 |
| | Total | 329 | |
| MAT_1 | sim | 73 | 193,62 |
| | nao | 256 | 156,84 |
| | Total | 329 | |
| EDM_1 | sim | 73 | 226,51 |
| | nao | 256 | 147,46 |
| | Total | 329 | |

Tabela 34

Resultados do teste de Kruskal-Wallis para as disciplinas em estudo considerando a variável frequência de clube de música.

| | PTG_1 | PTG_2 | MAT_1 | MAT_2 | EDM_1 | EDM_2 |
|-------------|-------|--------|-------|--------|--------|--------|
| Chi-Square | 8,332 | 17,306 | 9,383 | 13,520 | 51,797 | 58,226 |
| Df | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Asymp. Sig. | ,004 | ,000 | ,002 | ,000 | ,000 | ,000 |

Como podemos observar existe uma relação positiva entre a frequência de clube de música e os resultados destas disciplinas apontado pelos dados das tabelas 33 e 34, sendo a diferença entre os resultados dos grupos significativa, com um $p\text{-value} < 0.05$. Observou-se ainda que os valores do teste para estas disciplinas sofreram um aumento, dobrando no caso do Português. Comparando estes resultados com os dos departamentos constatamos que, atendendo aos valores do teste, no departamento de Línguas é o Inglês que fará baixar a média e no departamento de Matemática é esta disciplina que faz baixar a média. Pelos resultados apresentados confirmam-se as nossas hipóteses: Hipótese 2.1 - *A frequência de clube de música tem uma relação positiva com o desempenho académico a nível da Língua Portuguesa (língua materna) dos alunos do segundo CEB*; Hipótese 2.2 - *A frequência de clube de música tem uma relação positiva com o desempenho académico a nível da Matemática dos alunos do segundo CEB*; Hipótese 2.3 - *A frequência de clube de música tem uma relação positiva com o desempenho académico a nível da disciplina de Educação Musical dos alunos do segundo CEB*.

Discussão dos dados - clube de música x Resultados Escolares

Estes alunos apresentam um nível de motivação intrínseca elevado para pertencer ao clube, referindo como principal motivo o desejo de aprendizagem. É possível que este desejo seja transferido para outras áreas, e que actuem sobre o seu desejo de conhecimento, nomeadamente frequentando clubes. Os resultados acima descritos confirmam estudos anteriores que relacionam a aprendizagem musical com um aumento no desempenho académico, tais como os de Babo (2004), Dumais (2006), Fitzpatrick (2006), Gouzouasis et al. (2007), Johnson (2006), Kinney (2008) ou Santos-Luiz et al. (2009).

No nosso estudo também encontramos uma relação positiva entre a frequência do clube de música e melhores resultados a Língua Portuguesa (língua materna) e Matemática como referem os estudos de Babo (2004), Johnson (2006), Kinney (2008), Mizska (2007), Southgate e Roscigno (2009), a matemática (Santos-Luiz et al., 2009); no desenvolvimento de habilidades relacionadas com a aprendizagem da língua materna, Leitura e habilidades verbais – (Dumais, 2006; Huber, 2009; Pino e Ortiz,

2009), e em várias disciplinas como a Matemática, Leitura, Ciência e Estudos Sociais, (Fitzpatrick, 2006; Kinney, 2008; Mizska, 2007).

Os resultados dos testes de aferição, levados a efeito pelo Gave (Gabinete de Avaliação Educacional) no ano lectivo 2009-2010, para o sexto ano, apontam para resultados modestos na Matemática e na Língua Portuguesa a nível nacional. Tal não aconteceu no presente estudo. Não se poderá inferir dos resultados nenhuma causalidade, mas esta disparidade em relação à situação nacional leva-nos a questionar o assunto. Por um lado, os alunos do clube de música têm melhores resultados escolares à partida. Por outro lado, é inequívoco que a diferença entre os resultados escolares destes alunos e dos que não frequentam o clube de música aumentou no final do terceiro período, ou seja no teste 2.

Variáveis controladas

Procedemos ao controlo da relação entre as variáveis género, ano de escolaridade e apoio parental e os resultados escolares de forma a despistar a sua possível influência nas análises relatadas anteriormente.

Género x Resultados Escolares

Tabela 35

Mean Rank dos grupos (género) para as médias.

| | Género | N | Mean Rank |
|---------|-----------|-----|-----------|
| Média 1 | Feminino | 168 | 173,03 |
| | Masculino | 161 | 156,62 |
| | Total | 329 | |
| Média 2 | Feminino | 168 | 175,34 |
| | Masculino | 161 | 154,21 |
| | Total | 329 | |

Podemos constatar nesta análise e tomando como referência os dados das tabelas 35 e 36 que o factor género não tem significância em termos de desempenho académico

relativamente à média 1. Na média 2 há um acentuar das diferenças entre os grupos, sendo que a média dos elementos femininos é significativamente mais elevada.

Tabela 36

Resultados do teste de Kruskal-Wallis para as médias considerando a variável género.

| | Média 1 | Média 2 |
|-------------|---------|---------|
| Chi-Square | 2,457 | 4,072 |
| Df | 1 | 1 |
| Asymp. Sig. | ,117 | ,044 |

Apresentamos ainda as tabelas destes dados cruzados com as variáveis independentes AEXC (tabela 37) e clube de música (tabela 38), onde verificamos que a diferença significativa entre os resultados dos grupos apenas se observa na média 2 dos alunos com AEXC.

Tabela 37

Resultados do teste de Kruskal-Wallis para as médias considerando a variável género e a frequência de AEXC.

| | AEXC = sim | | AEXC = não | |
|-------------|------------|---------|------------|---------|
| | Média 1 | Média 2 | Média 1 | Média 2 |
| Chi-Square | 3,109 | 5,338 | 1,106 | 2,038 |
| Df | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Asymp. Sig. | ,078 | ,021 | ,293 | ,153 |

Tabela 38

Resultados do teste de Kruskal-Wallis para as médias considerando a variável género e a frequência de clube de música.

| | clube de música=sim | | clube de música=não | |
|-------------|---------------------|---------|---------------------|---------|
| | Média 1 | Média 2 | Média 1 | Média 2 |
| Chi-Square | ,265 | ,801 | 1,026 | 1,621 |
| Df | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Asymp. Sig. | ,607 | ,371 | ,311 | ,203 |

Ano de Escolaridade x Resultados Escolares

Testamos também os resultados escolares por ano de escolaridade não havendo significância em qualquer das médias (tabelas 39, 40 e 41), com exceção dos alunos que não frequentam o clube de música na média ano 1, onde se detectaram diferenças significativas entre os grupos de alunos dos dois anos de escolaridade (Tabela 42).

Tabela 39

Mean Rank dos grupos (ano de escolaridade) para as médias.

| | Ano | N | Mean Rank |
|---------|-------|-----|-----------|
| Média 1 | 5ano | 155 | 174,20 |
| | 6ano | 174 | 156,80 |
| | Total | 329 | |
| Média 2 | 5ano | 155 | 166,69 |
| | 6ano | 174 | 163,50 |
| | Total | 329 | |

Tabela 40

Resultados do teste de Kruskal-Wallis para as médias considerando a variável ano de escolaridade.

| | Média 1 | Média 2 |
|-------------|---------|---------|
| Chi-Square | 2,753 | ,093 |
| Df | 1 | 1 |
| Asymp. Sig. | ,097 | ,761 |

Tabela 41

Resultados do teste de Kruskal-Wallis para as médias considerando a variável ano de escolaridade e a frequência de AEXC.

| | AEXC =sim | | AEXC =não | |
|-------------|-----------|---------|-----------|---------|
| | Média 1 | Média 2 | Média 1 | Média 2 |
| Chi-Square | 1,683 | ,448 | 3,226 | ,105 |
| Df | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Asymp. Sig. | ,194 | ,503 | ,072 | ,746 |

Tabela 42

Resultados do teste de Kruskal-Wallis para as médias considerando a variável ano de escolaridade e a frequência de clube de música.

| | clube de música=sim | | clube de música=não | |
|-------------|---------------------|---------|---------------------|---------|
| | Média 1 | Média 2 | Média 1 | Média 2 |
| Chi-Square | 1,149 | ,036 | 4,099 | 1,139 |
| Df | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Asymp. Sig. | ,284 | ,849 | ,043 | ,286 |

Escolas x Resultados Escolares

Não foram detectadas diferenças significativas entre os resultados das diferentes escolas envolvidas no estudo (tabelas 43, 44 e 45), com exceção dos alunos que frequentam o clube de música na média 2 (tabela 46).

Tabela 43

Mean Rank dos grupos (escola) para as médias.

| | Escola | N | Mean Rank |
|---------|--------|-----|-----------|
| Média 1 | Gamma | 18 | 203,44 |
| | Delta | 86 | 158,30 |
| | Sigma | 15 | 165,30 |
| | Omega | 39 | 170,01 |
| | Alfa | 150 | 163,48 |
| | Beta | 21 | 160,79 |
| | Total | 329 | |
| Média 2 | Gamma | 18 | 184,22 |
| | Delta | 86 | 167,49 |
| | Sigma | 15 | 153,37 |
| | Omega | 39 | 186,01 |
| | Alfa | 150 | 158,06 |
| | Beta | 21 | 157,14 |
| | Total | 329 | |

Tabela 44*Resultados do teste de Kruskal-Wallis para as médias considerando a variável escola.*

| | Média 1 | Média 2 |
|-------------|---------|---------|
| Chi-Square | 3,570 | 3,876 |
| Df | 5 | 5 |
| Asymp. Sig. | ,613 | ,567 |

Tabela 45*Resultados do teste de Kruskal-Wallis para as médias considerando a variável escola e a frequência de AEXC.*

| | AEXC =sim | | AEXC =não | |
|-------------|-----------|---------|-----------|---------|
| | Média 1 | Média 2 | Média 1 | Média 2 |
| Chi-Square | 3,146 | 1,764 | 4,360 | 4,702 |
| df | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Asymp. Sig. | ,677 | ,881 | ,499 | ,453 |

Tabela 46*Resultados do teste de Kruskal-Wallis para as médias considerando a variável escola e a frequência de clube de música.*

| | clube de música=sim | | clube de música=não | |
|-------------|---------------------|---------|---------------------|---------|
| | Média 1 | Média 2 | Média 1 | Média 2 |
| Chi-Square | 7,302 | 11,518 | 7,811 | 4,059 |
| df | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Asymp. Sig. | ,199 | ,042 | ,167 | ,541 |

Apoio Familiar x Resultados Escolares

Os resultados do teste de Kruskal-Wallis demonstram que não há diferenças significativas entre os grupos no que diz respeito a esta variável (tabelas 47, 48, 49 e 50).

Tabela 47*Mean Rank dos grupos (apoio parental) para as médias.*

| | Apoio parental | N | Mean Rank |
|---------|----------------|-----|-----------|
| Média 1 | nunca | 7 | 112,21 |
| | quando podem | 78 | 110,66 |
| | sempre | 143 | 116,71 |
| | Total | 228 | |
| Média 2 | nunca | 7 | 64,79 |
| | quando podem | 78 | 111,22 |
| | sempre | 143 | 118,72 |
| | Total | 228 | |

Tabela 48*Resultados do teste de Kruskal-Wallis para as médias considerando a variável apoio parental.*

| | Média 1 | Média 2 |
|-------------|---------|---------|
| Chi-Square | ,435 | 4,773 |
| Df | 2 | 2 |
| Asymp. Sig. | ,805 | ,092 |

Tabela 49*Resultados do teste de Kruskal-Wallis para as médias considerando a variável apoio parental e a frequência de AEXC.*

| | AEXC =sim | | AEXC =não | |
|-------------|-----------|---------|-----------|---------|
| | Média 1 | Média 2 | Média 1 | Média 2 |
| Chi-Square | ,639 | 5,544 | 1,645 | 2,242 |
| Df | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Asymp. Sig. | ,727 | ,063 | ,439 | ,326 |

Tabela 50

Resultados do teste de Kruskal-Wallis para as médias considerando a variável apoio parental e a frequência de clube de música.

| | clube de música=sim | | clube de música=não | |
|-------------|---------------------|---------|---------------------|---------|
| | Média 1 | Média 2 | Média 1 | Média 2 |
| Chi-Square | ,310 | 1,911 | ,049 | 4,766 |
| Df | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Asymp. Sig. | ,856 | ,385 | ,976 | ,092 |

De uma forma geral os resultados obtidos não indicam a influência das variáveis testadas sobre as análises anteriormente levadas a cabo. Contudo é importante referir que foram encontradas diferenças significativas na variável género para a média 2 e quando testada a variável AEXC foram também detectadas diferenças significativas entre os grupos na média 2 dos alunos com AEXC. Situação semelhante ocorreu com a média 1 dos alunos que não frequentam o clube de música quando testada a variável ano de escolaridade e ainda com o grupo de alunos com clube de música na média 2 quando testada a variável Escola. Não nos é sugerido, ainda assim, que as variáveis género, ano de escolaridade, apoio parental e escola tenham influência directa nas análises descritas anteriormente.

Discussão dos dados – variáveis controladas

Depois de procedermos ao controlo das variáveis género, ano de escolaridade, escola e apoio familiar podemos concluir que elas não provocam alterações nos resultados obtidos. Relativamente ao género dos participantes, o estudo de Eccles et al. (2003) sobre o desempenho académico e o género aponta para um resultado idêntico. Deste modo, os alunos que frequentam clube de música têm melhor desempenho académico, independentemente do género, ano de escolaridade, escola de frequência e apoio parental.

Assim podemos afirmar que existe uma relação positiva entre o desempenho acadêmico e a participação no clube de música, ou seja, o envolvimento em música, tal como acontece nos estudos de Babo (2004), Fitzpatrick (2006), Schellenberg (2006) ou Wetter et al. (2008).

3. Análise dos Resultados dos Testes de Competências Musicais

Hipótese 2.4 - A frequência de clube de música tem uma relação positiva com o desempenho acadêmico ao nível das competências musicais dos alunos do segundo CEB;

Procedemos à análise dos resultados obtidos nos testes de competências musicais entre os dois grupos através do teste de Kruskal-Wallis para confirmar ou rejeitar a nossa hipótese:

3.1 Identificação auditiva

A- Timbre

A tabela 51 apresenta os resultados da associação entre a frequência do clube de música e a classificação do item ‘timbre’ no teste.

Tabela 51

Mean Rank relativo às classificações do item “timbre” considerando a variável clube de música.

| | Clube de musica | N | Mean Rank |
|----------|-----------------|-----|-----------|
| Timbre 1 | sim | 73 | 174,58 |
| | nao | 256 | 162,27 |
| | Total | 329 | |
| Timbre 2 | sim | 73 | 175,08 |
| | nao | 256 | 162,13 |
| | Total | 329 | |

A tabela 52 apresenta os resultados da associação entre a frequência do clube de música e a diferença entre a classificação do item ‘timbre’ no teste 1 (timbre 1) e no teste 2 (timbre 2).

Tabela 52

Resultados do teste de Kruskal-Wallis para o item “timbre” considerando a variável frequência de clube de música.

| | Timbre 1 | Timbre 2 |
|-------------|----------|----------|
| Chi-Square | 1,054 | 1,255 |
| Df | 1 | 1 |
| Asymp. Sig. | ,305 | ,263 |

B- Intensidade

A tabela 53 apresenta os resultados da associação entre a frequência do clube de música e a classificação do item ‘intensidade’ no teste.

Tabela 53

Mean Rank relativo às classificações do item “intensidade” considerando a variável clube de música.

| | Clube de musica | N | Mean Rank |
|---------------|-----------------|-----|-----------|
| Intensidade 1 | sim | 73 | 153,18 |
| | nao | 256 | 168,37 |
| | Total | 329 | |
| Intensidade 2 | sim | 73 | 181,97 |
| | nao | 256 | 160,16 |
| | Total | 329 | |

A tabela 54 apresenta os resultados da associação entre a frequência do clube de música e a diferença entre a classificação do item ‘intensidade’ no teste 1 (intensidade 1) e no teste 2 (intensidade 2).

Tabela 54

Resultados do teste de Kruskal-Wallis para o item “intensidade” considerando a variável frequência de clube de música.

| | Intensidade 1 | Intensidade 2 |
|-------------|---------------|---------------|
| Chi-Square | 1,533 | 3,551 |
| Df | 1 | 1 |
| Asymp. Sig. | ,216 | ,060 |

C- Andamento

A tabela 55 apresenta os resultados da associação entre a frequência do clube de música e a classificação do item ‘andamento’ no teste.

Tabela 55

Mean Rank relativo às classificações do item “andamento” considerando a variável clube de música.

| | Clube de musica | N | Mean Rank |
|-------------|-----------------|-----|-----------|
| Andamento 1 | sim | 73 | 176,17 |
| | nao | 256 | 161,81 |
| | Total | 329 | |
| Andamento 2 | sim | 73 | 199,70 |
| | nao | 256 | 155,11 |
| | Total | 329 | |

A tabela 56 apresenta os resultados da associação entre a frequência do clube de música e a diferença entre a classificação do item ‘andamento’ no teste 1 (andamento 1) e no teste 2 (andamento 2).

Tabela 56

Resultados do teste de Kruskal-Wallis para o item “andamento” considerando a variável frequência de clube de música.

| | Andamento 1 | Andamento 2 |
|-------------|-------------|-------------|
| Chi-Square | 1,486 | 14,401 |
| Df | 1 | 1 |
| Asymp. Sig. | ,223 | ,000 |

D- Frases rítmico-melódicas (6º ano)

A tabela 57 apresenta os resultados da associação entre a frequência do clube de música e a classificação do item ‘frases rítmico-melódicas’ no teste para o sexto ano.

Tabela 57

Mean Rank relativo às classificações do item “frases rítmico-melódicas” considerando a variável clube de música.

| | Clube de musica | N | Mean Rank |
|----------------|-----------------|-----|-----------|
| RitMelelodia 1 | sim | 50 | 101,97 |
| | nao | 124 | 81,67 |
| | Total | 174 | |
| RitMelodiar2 | sim | 50 | 98,31 |
| | nao | 124 | 83,14 |
| | Total | 174 | |

A tabela 58 apresenta os resultados da associação entre a frequência do clube de música e a diferença entre a classificação do item ‘frases rítmico-melódicas’ no teste 1 (RitMelodia 1) e no teste 2 (RitMelodia 2).

Tabela 58

Resultados do teste de Kruskal-Wallis para o item “frases rítmico-melódicas” considerando a variável frequência de clube de música.

| | RitMelodia 1 | RitMelodia 2 |
|-------------|--------------|--------------|
| Chi-Square | 8,215 | 4,612 |
| Df | 1 | 1 |
| Asymp. Sig. | ,004 | ,032 |

E- Estilos musicais

A tabela 59 apresenta os resultados da associação entre a frequência do clube de música e a classificação do item ‘estilos musicais’ no teste para o quinto ano.

Tabela 59

Mean Rank relativo às classificações do item “estilos musicais” considerando a variável clube de música.

| | Clube de musica | N | Mean Rank |
|-----------|-----------------|-----|-----------|
| Estilos 1 | sim | 23 | 86,41 |
| | nao | 132 | 76,53 |
| | Total | 155 | |
| Estilos 2 | sim | 23 | 81,50 |
| | nao | 132 | 77,39 |
| | Total | 155 | |

A tabela 60 apresenta os resultados da associação entre a frequência do clube de música e a diferença entre a classificação do item ‘estilos musicais’ no teste 1 (Estilos 1) e no teste 2 (Estilos 2).

Tabela 60

Resultados do teste de Kruskal-Wallis para o item “estilos musicais” considerando a variável frequência de clube de música.

| | Estilos 1 | Estilos 2 |
|-------------|-----------|-----------|
| Chi-Square | 1,745 | ,323 |
| Df | 1 | 1 |
| Asymp. Sig. | ,187 | ,570 |

Relativamente à competência - identificação auditiva de conceitos musicais - é possível verificar que apenas timbre, intensidade e estilos musicais não apresentam em algum, ou nos dois momentos avaliativos diferenças significativas entre os grupos de alunos, sendo o andamento a única das competências avaliadas que apresenta diferenças significativas entre os grupos no segundo momento avaliativo, não apresentando estas diferenças no primeiro momento. Estarão as competências que não apresentam diferenças significativas entre os grupos associadas a frequentes estímulos do quotidiano? E com uma terminologia mais acessível?

3.2 Símbolos musicais

A) Notas na pauta

A tabela 61 apresenta os resultados da associação entre a frequência do clube de música e a classificação do item ‘notas na pauta’ no teste.

Tabela 61

Mean Rank relativo às classificações do item “notas na pauta” considerando a variável clube de música.

| | Clube de musica | N | Mean Rank |
|---------|-----------------|-----|-----------|
| Pauta 1 | sim | 50 | 106,66 |
| | nao | 124 | 79,77 |
| | Total | 174 | |
| Pauta 2 | sim | 73 | 203,55 |
| | nao | 256 | 154,01 |
| | Total | 329 | |

A tabela 62 apresenta os resultados da associação entre a frequência do clube de música e a diferença entre a classificação do item ‘notas na pauta’ no teste 1 (Pauta 1) e no teste 2 (Pauta 2).

Tabela 62

Resultados do teste de Kruskal-Wallis para o item “notas na pauta” considerando a variável frequência de clube de música.

| | Pauta 1 | Pauta 2 |
|-------------|---------|---------|
| Chi-Square | 10,932 | 16,437 |
| Df | 1 | 1 |
| Asymp. Sig. | ,001 | ,000 |

B) Figuras de som e de silêncio

A tabela 63 apresenta os resultados da associação entre a frequência do clube de música e a classificação do item ‘figuras de som e de silêncio’ no teste.

Tabela 63

Mean Rank relativo às classificações do item “figuras de som e silêncio” considerando a variável clube de música.

| | Clube de musica | N | Mean Rank |
|------------|-----------------|-----|-----------|
| Símbolos 1 | sim | 73 | 188,37 |
| | nao | 256 | 158,34 |
| | Total | 329 | |
| Símbolos 2 | sim | 73 | 193,17 |
| | nao | 256 | 156,97 |
| | Total | 329 | |

A tabela 64 apresenta os resultados da associação entre a frequência do clube de música e a diferença entre a classificação do item ‘figuras de som e de silêncio’ no teste 1 (Símbolos 1) e no teste 2 (Símbolos 2).

Tabela 64

Resultados do teste de Kruskal-Wallis para o item “figuras de som e silêncio” considerando a variável frequência de clube de música.

| | Simbolos 1 | Simbolos 2 |
|-------------|------------|------------|
| Chi-Square | 5,940 | 8,691 |
| Df | 1 | 1 |
| Asymp. Sig. | ,015 | ,003 |

C) Cria frases rítmicas

A tabela 65 apresenta os resultados da associação entre a frequência do clube de música e a classificação do item ‘cria frases rítmicas’ no teste.

Tabela 65

Mean Rank relativo às classificações do item “cria frases rítmicas” considerando a variável clube de música.

| | Clube de musica | N | Mean Rank |
|---------------|-----------------|-----|-----------|
| Cria_ritmos 1 | sim | 50 | 104,36 |
| | nao | 124 | 80,70 |
| | Total | 174 | |
| Cria_ritmos 2 | sim | 73 | 204,16 |
| | nao | 256 | 153,83 |
| | Total | 329 | |

A tabela 66 apresenta os resultados da associação entre a frequência do clube de música e a diferença entre a classificação do item ‘cria frases ritmicas’ no teste 1 (Cria ritmos 1) e no teste 2 (cria ritmos 2).

Tabela 66

Resultados do teste de Kruskal-Wallis para o item “cria frases rítmicas” considerando a variável frequência de clube de música.

| | Cria ritmos 1 | Cria ritmos 2 |
|-------------|---------------|---------------|
| Chi-Square | 8,527 | 16,982 |
| Df | 1 | 1 |
| Asymp. Sig. | ,004 | ,000 |

D) Identifica notas na flauta

A tabela 67 apresenta os resultados da associação entre a frequência do clube de música e a classificação do item ‘ identifica notas na flauta’ no teste.

Tabela 67

Mean Rank relativo às classificações do item “identifica notas na flauta” considerando a variável clube de música.

| | Clube de musica | N | Mean Rank |
|----------|-----------------|-----|-----------|
| Flauta 1 | sim | 73 | 196,39 |
| | nao | 256 | 156,05 |
| | Total | 329 | |
| Flauta 2 | sim | 73 | 191,65 |
| | nao | 256 | 157,40 |
| | Total | 329 | |

A tabela 68 apresenta os resultados da associação entre a frequência do clube de música e a diferença entre a classificação do item ‘ notas na flauta’ no teste 1 (Flauta 1) e no teste 2 (Flauta 2).

Tabela 68

Resultados do teste de Kruskal-Wallis para o item “identifica notas na flauta” considerando a variável frequência de clube de música.

| | Flauta 1 | Flauta 2 |
|-------------|----------|----------|
| Chi-Square | 11,375 | 7,812 |
| Df | 1 | 1 |
| Asymp. Sig. | ,001 | ,005 |

3.3 Reprodução rítmica

A tabela 69 apresenta os resultados da associação entre a frequência do clube de música e a classificação do item ‘reprodução rítmica’ no teste.

Tabela 69

Mean Rank relativo às classificações do item “reprodução rítmica” considerando a variável clube de música.

| | Clube de musica | N | Mean Rank |
|-------------------|-----------------|-----|-----------|
| Reproduz_ritmos 1 | sim | 69 | 181,42 |
| | nao | 242 | 148,75 |
| | Total | 311 | |
| Reproduz_ritmos 2 | sim | 69 | 185,04 |
| | nao | 242 | 147,72 |
| | Total | 311 | |

A tabela 70 apresenta os resultados da associação entre a frequência do clube de música e a diferença entre a classificação do item ‘reprodução rítmica’ no teste 1 (Reproduz ritmos 1) e no teste 2 (Reproduz ritmos 2).

Tabela 70

Resultados do teste de Kruskal-Wallis para o item “reprodução rítmica” considerando a variável frequência de clube de música.

| | Reproduz_ritmos 1 | Reproduz_ritmos 2 |
|-------------|-------------------|-------------------|
| Chi-Square | 8,375 | 11,084 |
| Df | 1 | 1 |
| Asymp. Sig. | ,004 | ,001 |

3.4 Performance

A avaliação contém uma parte prática, performativa. Nesta secção os resultados dos itens avaliados são analisados.

A tabela 71 apresenta os resultados da associação entre a frequência do clube de música e a classificação do item ‘canta’ no teste.

Tabela 71

Mean Rank relativo às classificações do item “canta” considerando a variável clube de música.

| | Clube de musica | N | Mean Rank |
|---------|-----------------|-----|-----------|
| Canta 1 | sim | 73 | 225,52 |
| | nao | 256 | 147,74 |
| | Total | 329 | |
| Canta 2 | sim | 73 | 226,86 |
| | nao | 256 | 147,36 |
| | Total | 329 | |

A tabela 72 apresenta os resultados da associação entre a frequência do clube de música e a diferença entre a classificação do item ‘canta’ no teste 1 (Canta 1) e no teste 2 (Canta 2).

Tabela 72

Resultados do teste de Kruskal-Wallis para o item "canta" considerando a variável frequência de clube de música.

| | Canta 1 | Canta 2 |
|-------------|---------|---------|
| Chi-Square | 41,257 | 43,550 |
| Df | 1 | 1 |
| Asymp. Sig. | ,000 | ,000 |

A tabela 73 apresenta os resultados da associação entre a frequência do clube de música e a classificação do item 'toca' no teste.

Tabela 73

Mean Rank relativo às classificações do item "toca" considerando a variável clube de música.

| | Clube de musica | N | Mean Rank |
|--------|-----------------|-----|-----------|
| Toca 1 | sim | 73 | 221,95 |
| | nao | 256 | 148,76 |
| | Total | 329 | |
| Toca 2 | sim | 73 | 198,98 |
| | nao | 256 | 155,31 |
| | Total | 329 | |

A tabela 74 apresenta os resultados da associação entre a frequência do clube de música e a diferença entre a classificação do item 'toca' no teste 1 (Toca 1) e no teste 2 (Toca 2).

Tabela 74

Resultados do teste de Kruskal-Wallis para o item "toca" considerando a variável frequência de clube de música.

| | Toca 1 | Toca 2 |
|-------------|--------|--------|
| Chi-Square | 35,783 | 12,510 |
| Df | 1 | 1 |
| Asymp. Sig. | ,000 | ,000 |

Verificamos que as competências de identificação de frases rítmicas e melódicas, de literacia (conhecimentos dos símbolos musicais) como identificar e conhecer as notas na pauta, identificar figuras de som e de silêncio, conhecer o seu valor relativo (criar frases rítmicas), de reprodução rítmica e de performance apresentam diferenças significativas entre os dois grupos, revelando melhor desempenho o grupo dos alunos que frequentam o clube de música.

Estes resultados vêm de encontro aos estudos de Costa-Giomi (2004) de que a prática instrumental tem efeitos nos resultados em música na escola e aos de Forgeard et al. (2008) de que a prática instrumental está relacionada com habilidades de discriminação auditiva e habilidades motoras fina. Pelos resultados apresentados confirmamos a nossa Hipótese 2.4 - *A frequência de clube de música tem uma relação positiva com o desempenho académico ao nível das competências musicais dos alunos do segundo CEB.*

Discussão dos Dados – Testes de Competências Musicais

Hoje em dia as crianças estão sujeitas a um número maior de estímulos musicais, feitos quer através da audição extemporânea de música, que torna determinados conceitos e terminologia acessível a grande parte dos jovens, quer através do ensino não formal - frequência de aulas de expressão musical durante o primeiro CEB - conforme a nossa amostra.

No entanto, no que se refere à aquisição de padrões mais elaborados de aprendizagem musical as diferenças entre os alunos que frequentam o clube de música e os que não frequentam são significativas. Tal resultado pode ser explicado pelo facto de que os alunos que frequentam o clube o fazem porque gostam de música e porque querem desenvolver a aprendizagem nesta área, estando conseqüentemente mais motivados. Contudo, os resultados indicaram uma inequívoca superioridade de resultados de aprendizagem em áreas que exigem mais conhecimentos e *skills* (habilidades) musicais. Deste modo, a frequência de clube de música parece potenciar um maior desenvolvimento musical aos seus participantes, facto por si só importante a considerar no desenvolvimento do currículo do segundo ciclo.

Também Forgeret et al. (2008) e Winner et al. (2008) obtiveram como resultado da sua investigação que os alunos que frequentam aulas de música desenvolvem habilidades de discriminação auditiva e habilidades motoras finas. No entanto, os sujeitos da amostra de Winner et al. (2008) tinham a frequência de três anos de formação musical, pelo que o efeito “tempo de exposição” à actividade possa explicar o nosso mais modesto resultado relativamente à discriminação auditiva, onde apenas o item andamento obteve resultados significativamente diferentes.

Os presentes resultados estão também em linha com os de Hyde et al. (2009) e de Wu et al. (2009) segundo os quais a formação musical na infância está relacionada com um maior desenvolvimento de habilidades motoras e auditivas musicais. Este desenvolvimento, de acordo com Schlaug et al. (2005) está associado a uma maior plasticidade do cérebro, mas esta é uma questão que transcende a presente investigação. No entanto seria pertinente poder analisá-la num trabalho futuro.

Em suma, a população amostral incluída na presente investigação, e sobretudo os alunos que frequentam o clube de música, apresentam, não só um desempenho académico mas também um desempenho musical mais elevado.

Quiles (2007) e Herrera et al. (2007) sugerem que a participação em estudos musicais desde a infância (pré-escolar) é importante pelo desenvolvimento musical da expressividade de outras aprendizagens, da ampla literatura referente aos benefícios do envolvimento em AEXC, nas quais estão consideradas os clubes escolares artísticos, nomeadamente da música.

Os resultados do presente estudo indicam, de forma inequívoca, a relevância do ensino não formal de música para o desenvolvimento musical. Esperamos, assim, ter contribuído para reiterar a necessidade de uma implementação mais efectiva das actividades de complemento curricular nas escolas do ensino básico português.

Conclusão

Esta secção apresenta as principais conclusões que decorrem do trabalho desenvolvido, uma reflexão sobre as suas dificuldades e limitações com que nos deparamos, bem como os caminhos futuros que se perspectivam.

O objectivo principal deste estudo prendeu-se com a análise da relação entre o ensino não formal, (através da participação em actividades de complemento curricular) e o desempenho académico de alunos do segundo CEB.

Por conseguinte iniciamos este trabalho com um enquadramento teórico da problemática a investigar. No Capítulo I fizemos referência ao sistema de ensino em Portugal, com menção especial ao ensino básico, apresentando o seu contexto legal actual. Através de uma síntese histórica ficamos a compreender os principais constrangimentos com que se debateu e ainda se debate o ensino em Portugal refém de uma alta taxa de analfabetismo que persistiu durante séculos e cuja diminuição sofreu um atraso crónico relativamente ao resto da Europa, como referem Carvalho (1986) e Carreira (1996). Por outro lado, foi visível que as várias tentativas de vencer estas diferenças nunca tiveram condições de implementação devido a dificuldades de vária ordem. A Reforma de Veiga Simão, em 1973, emerge como um marco significativo na tentativa de correcção da já referida elevada taxa de analfabetismo uma vez que propunha um lugar de destaque da Educação nas políticas públicas. Este destaque continuou visível após a revolução do 25 de Abril de 1974. Mesmo assim, com mais e melhores meios, os alunos portugueses continuam com níveis de desempenho académico incipientes, como é demonstrado pelo relatório produzido ao abrigo do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (relatório PISA).

No Capítulo II referimo-nos ao lugar que a Educação Musical ocupa no currículo do ensino básico, das vicissitudes associadas a questões de ordem filosófica, conjuntural, estrutural, social, cultural e política da sua implementação desde o aparecimento da disciplina de canto coral, em 1881, até à actualidade. Servindo de instrumento ideológico durante o período do Estado Novo, a disciplina de Canto Coral manteve-se até à década de 60 do século XX sendo substituída pela disciplina de Educação Musical, de carácter obrigatório, no segundo CEB, contribuindo para o que se considerava, no decreto 48 572 de 9 de Setembro de 1968, a educação geral.

O carácter obrigatório da disciplina de Educação Musical bem como o estabelecimento do ensino vocacional da música ilustram a importância atribuída a esta área do saber para a formação integral do indivíduo. No entanto, como referem Folhadela et al. (1998) ao nível da implementação das políticas educativas relativas ao ensino da música subsistem como principais problemas a indefinição de objectivos nos dois sistemas de ensino (genérico e vocacional) e a falta de articulação e de diálogo, entre os seus docentes. Acresce ainda a necessidade de sistematização e de continuidade da disciplina de Educação Musical ao nível do ensino básico, de forma a consolidar e expandir as aprendizagens. Os benefícios do envolvimento em actividades musicais tem vindo a ser demonstrado em vários trabalhos de investigação que apontam para uma relação positiva entre esta participação e uma maior plasticidade cerebral (Schlaug et al., 1995; Schlaug et al., 2005), um aumento de QI (Schellenberg, 2004), um melhor desempenho académico (Babo, 2004; Huber, 2009) incluindo nas áreas da matemática e língua materna, maior desenvolvimento de habilidades motoras finas e de discriminação auditiva entre outras (Forgeread et al., 2008; Hyde et al., 2009) ainda que em outros estudos (Fitzpatrick, 2006; Santos Luis e Coimbra, 2009) a natureza da relação não esteja completamente definida.

No Capítulo III caracterizamos as Actividades Extracurriculares (dentro e fora da escola) e as Actividades de Complemento Curricular (que ocorrem dentro da escola). A LBSE atribuiu um enquadramento legal às ACC – clubes escolares - que tiveram o seu apogeu com o movimento da Escola Cultural (1986), o qual encara a escola numa perspectiva multidimensional, cuja finalidade é a transformação da escola numa escola de cultura, mais abrangente do que o conceito de escola de ensino, como argumentara o seu principal defensor M. F. Patrício (1997).

Com o fim da Escola Cultural, 1990, houve um desinvestimento nestas ACC por parte dos professores, mas a verdade é que ainda hoje as escolas oferecem aos seus alunos a oportunidade de frequentarem actividades culturais, desportivas, artísticas, académicas, num contexto não formal de ocupação dos seus tempos livres. Estas actividades, consignadas na legislação actual (LBSE, 1986 e decreto-lei 6/2001), sofreram uma diminuição da sua importância face à carga horária da componente curricular.

A importância e os benefícios da frequência destas actividades têm vindo a ser amplamente referidas na literatura conforme referimos no ponto 6) do Capítulo III do Enquadramento teórico. Neste ponto, destacam-se os benefícios ao nível do desempenho académico geral, (Holland & André, 1987; Fung & Wong, 1991; Eccles & Barber, 1999; Elvira et al., 2006; Dick, 2010), do desempenho académico na matemática (Babo, 2004) e na língua materna (Kinney, 2008). Acrescem os estudos que referem uma maior valorização da escola (Marsh & Kleitmann, 2002) e a consequente prevenção do número de desistências (Eccles & Barber, 1999).

No Capítulo IV foi descrita a metodologia que suportou a concretização do nosso objectivo que se prendeu com a análise da relação entre o ensino não formal, (através da participação em actividades de complemento curricular) e o desempenho académico de alunos do segundo CEB. Assim, como descrito na metodologia, fizemos o controlo das seguintes variáveis: ano de escolaridade, género, frequência de actividades extracurriculares e Escola. Quanto ao estatuto socioeconómico não foi possível fazer o controlo desta variável, devido à morosidade do processo e ao facto de em algumas escolas não ter sido disponibilizada a informação. Todavia, as escolas que participam no trabalho estão caracterizadas, nos seus Projectos Educativos, como sendo de estatuto socioeconómico médio – baixo. Foi nosso intento ser o mais preciso e tentarmos perceber a relação causa-efeito entre a frequência de clube de música e os resultados escolares.

No Capítulo V fizemos a análise e discussão dos dados que nos permitiu confirmar as hipóteses colocadas e obter as seguintes conclusões:

Relativamente à H1 - *A frequência de Actividades Extracurriculares relaciona-se positivamente com o desempenho académico dos alunos do segundo CEB.* Tomando por base as evidências deste estudo podemos confirmar esta hipótese uma vez que se verificou uma relação positiva entre a frequência de AEXC e o desempenho académico. Também se constatou um melhor desempenho ao nível de cada disciplina, individualmente considerada, pelos sujeitos participantes em AEXC, respectivamente a Língua Portuguesa, a Matemática e a Educação Musical. Estas conclusões confirmam os estudos de Marsh (1988) e O’Dea (1994).

Relativamente à H2 - *A frequência de clube de música relaciona-se positivamente com os resultados escolares dos alunos do segundo CEB.* Podemos

afirmar com base na presente investigação que se verifica uma relação positiva entre a frequência de ACC – clube de música - e o desempenho académico. Os resultados da análise estatística efectuados permitem confirmar que os alunos que frequentam clube de música obtiveram melhor desempenho académico global, com principal destaque para as disciplinas de Língua Portuguesa, de Matemática e de Educação Musical. Estes resultados vão de encontro aos de Babo (2004), Dumais (2006) Kinney (2008) e Santos-Luiz et al. (2011).

Quanto à H2.4 *A frequência de clube de música tem uma relação positiva com o desempenho académico ao nível das competências musicais dos alunos do segundo CEB*. Relativamente às competências musicais, aferidas pelos resultados obtidos no teste 1 e no teste 2, a análise estatística realizada revelou que os alunos que frequentam o clube de música obtiveram melhores resultados do que os seus colegas não participantes. Podemos associar esta relação positiva com o facto de gostarem de música e estarem motivados para desenvolverem a aprendizagem nesta área conforme referiram nos seus inquéritos.

Os resultados indicaram também que os alunos que frequentam clube de música revelaram ainda mais competências ao nível de literacia e da performance musical do que os seus colegas não participantes. Ao nível da percepção sonora – identificação de conteúdos de timbre, estilos e dinâmica - não houve diferenças significativas, excepto ao nível do conceito de andamento. Uma possível explicação é a de os primeiros conceitos terem sido abordados durante a frequência de AEC no primeiro ciclo, o que os colocará ao mesmo nível de desenvolvimento, mas no que diz respeito ao conceito de andamento este implicar, ao nível do segundo ciclo, a utilização de uma terminologia mais específica. Estes resultados estão em linha com os de Forgerread et al. (2008) e Hyde et al. (2009).

Os dados obtidos através da aplicação do inquérito com informações demográficas permitiram traçar o perfil dos alunos que frequentam o clube de música conforme o descrevemos: alunos maioritariamente do sexo feminino, que frequentam aulas de música desde o primeiro ciclo incluindo o ensino especializado de música, embora em número mais reduzido. Alunos apoiados pelos pais nas suas actividades e que apresentam uma motivação intrínseca para pertencerem ao clube - o gosto pela música além da vontade de desenvolver as suas competências nesta área foram os principais factores referidos no inquérito. Apresentam um bom desempenho académico

global, com melhores classificações finais do que a dos seus colegas não participantes. Apresentam melhores classificações nas disciplinas de Língua Portuguesa (Língua Materna), de Matemática e de Educação Musical, além das outras disciplinas individualmente consideradas. Os alunos que se inscreveram no clube eram à partida, os melhores alunos, conforme as classificações obtidas no final do primeiro período, mantendo esta diferença até ao final do ano lectivo, e também demonstraram uma atitude mais positiva perante a escola.

O inquérito aos docentes permitiu-nos traçar o perfil dos professores que desenvolvem ACC. São maioritariamente do sexo masculino, com mais de quarenta anos, porém mais jovens do que os professores dinamizadores do sexo feminino. Profissionalmente são professores do quadro de escola, com mais de dezasseis anos de tempo de serviço, leccionando maioritariamente no segundo CEB, em escolas de contexto socioeconómico intermédio ou baixo. São maioritariamente licenciados e exercem ou já exerceram actividade como músico amador e/ou profissional.

Neste estudo também observamos que os alunos do segundo CEB têm uma visão positiva da escola: 93,79% da população amostral refere gostar da escola. É importante mencionar, contudo, que os alunos que frequentam AEXC e ACC (clubes na escola) têm uma visão mais positiva (apresentando razões de cariz pedagógico) e de acordo com os valores da escola (considerada como um espaço de aprendizagem) e pretendem prosseguir os estudos. Esta diferença acentua-se quando comparando os participantes no clube de música e os não participantes. Podemos presumir que os alunos que frequentam AEXC e ACC se identificam com os valores da escola. Em consequência do que foi exposto anteriormente - a valorização da escola, o gosto por aprender, a obtenção de um melhor desempenho académico global, por disciplina e a nível das competências musicais - podemos inferir que a frequência de actividades não-formais dentro da escola apresenta um contributo significativo não só na manutenção de um melhor desempenho académico, relativamente aos alunos que não as frequentam, mas também para o seu desenvolvimento integral, tal como descrito na LBSE.

Ao longo do trabalho deparamo-nos também com um problema que vem sendo “comum” neste tipo de actividades, nomeadamente a desistência da frequência do clube por parte de alguns alunos, ainda que uma minoria. A verdade é que por diferentes razões se assiste a esta situação: ou porque o aluno obteve classificações mais baixas do que o esperado e o Encarregado de Educação decide retirá-lo das ACC, como forma de

castigo ou na crença de que a frequência destas actividades “rouba tempo” aos estudos, pois, como refere Vilhena (1999), “ muitos pais não reconhecem valor educativo a essas actividades (...) uma vez que não correspondem aos objectivos cognitivos cobertos pelo currículo explícito” (p.74). Outros factores incluem castigos atribuídos por mau comportamento ou a simultaneidade de ACC com aulas de apoio, as quais têm prioridade sobre a frequência destas actividades na gestão das actividades escolares. A consequência destes factores acarreta a mortalidade dos casos em estudo. O presente estudo sofreu também alguns casos de mortalidade relacionados com transferências de escola a meio do ano e faltas em momentos da realização dos testes, dois dos factores que mais contribuíram para retirar do estudo alguns elementos da população amostral. Adicionalmente, o ano lectivo em que decorreu o estudo foi um ano anormal em termos de faltas dadas devido ao surto de gripe A o qual levou a um maior cuidado na prevenção de contágios.

O nível sócioeconómico pode constituir um factor de enviesamento dos resultados obtidos pois como refere Bressoux (2001) as aquisições dos alunos são, em média, melhores nas escolas que acolhem um público socialmente mais favorecido. Não obstante, como o autor argumenta, tal não nos autoriza a considerar estas escolas mais eficazes que as outras. Para isso, seria fundamental trabalhar com públicos comparáveis. Como já mencionamos, as escolas com alunos no clube são todas caracterizadas como sendo de estatuto socioeconómico baixo e intermédio, pelo que se espera que o factor enviesamento, pelo menos no que diz respeito à comparação dos elementos da população amostral, pode ficar diminuído.

Uma outra limitação adveio da inclusão de alunos com diferentes tempos de frequência do ensino de música na população amostral, nomeadamente desde os primeiros dois anos ou desde os últimos dois anos do primeiro ciclo, bem como da frequência do ensino especializado durante o primeiro ciclo. Refira-se que tal se deveu ao facto de a prioridade ser a frequência de ACC no segundo ciclo, e de esta acontecer independentemente do passado escolar musical dos alunos. Adicionalmente, os alunos que frequentaram o ensino especializado no primeiro ciclo representam uma clara minoria na nossa amostra. Assim, pensamos que o facto de estarmos mais próximos da realidade das condições de frequência das ACC no primeiro ciclo, ultrapassam esta possível desvantagem.

As limitações, como em qualquer estudo deverão ser encaradas como possíveis caminhos para futuras investigações, às quais dedicamos os parágrafos que se seguem.

Seria interessante que o estudo fosse alargado quer em termos de amostra quer em termos geográficos e, desse modo, desenvolver um estudo comparativo, simultâneo, no norte, centro e sul do país, à semelhança de outros países do espaço europeu, como descrito no relatório EACEA. Assim, poderíamos alargar a amostra e analisar esta realidade ao nível do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º CEB), bem como obter a percepção dos dirigentes escolares (directores) sobre esta realidade.

Consideramos, no entanto, que o contributo mais significativo deste estudo reside no facto de ser um trabalho pioneiro em Portugal no âmbito da análise da actividade e dos efeitos da frequência dos clubes de música em escolas públicas do segundo CEB. Os benefícios da envolvimento em ACC e especialmente na música foram apresentadas ao longo do nosso trabalho e concluímos que os alunos que as frequentam têm melhor desempenho académico, têm uma visão positiva da escola e dos seus valores. Também os professores que desenvolvem ACC estão atentos ao desenvolvimento dos seus alunos, contribuindo assim para que obtenham maior sucesso na aprendizagem. Desta forma, defendemos uma educação básica que integre a música não só como uma disciplina do currículo do ensino básico (primeiro, segundo e terceiro CEB), mas também como ACC, cumprindo o desejo de muitos, e especialmente de M. Ferreira Patrício (1994), de uma escola integral, cultural e feliz.

Bibliografia

- Adderley C., Kennedy, M. e Berz, W. (2003). "A Home away from Home": The world of the High School Music Classroom. *Journal of Research in Music Education*, 51 (3), 190-205. doi:10.2307/3345373
- Akos, P. (2006). Extracurricular Participation and the Transition to Middle School. *RMLE Online*, 29(9). Recuperado de http://www.amle.org/portals/0/pdf/publications/RMLE/rmle_vol29_no9.pdf
- Almeida, L. S. (1997). Escola Cultural: Análise da dinâmica da experiência da “Escola Cultural” na promoção dos valores. In M. F. Patrício (org.). *A Escola Cultural e os Valores*, (pp. 475 - 482) Porto: Porto Editora
- Antunes, J. (2003). Estética, Culto e Religião: O Paradoxo da Música: Novas Músicas! Novos Cultos! Nova Religião? *Humanística e Teologia*, 24.
- Apfelstadt, H. (2000). First Things First Selecting Repertoire. *Music Educators Journal*, 87, 19-46.
- Artiaga, M. J. (2001). A Disciplina de Canto Coral e o seu Reportório de 1918 a 1960. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 3, 45-56.
- Atalaya, J. (2001). *Labirintos da Música – crónicas de intervenção e aplauso*. Câmara Municipal de Oeiras: Edições Caixotim.
- Ávila, H. D. (Janeiro/Março de 1985). A conjuntura musical na sociedade portuguesa. *Associação Portuguesa de Educação Musical, Boletim 44*, 36-39.
- Azevedo, J. (2001). *Avenidas da Liberdade- Reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições Asa
- Babo, G. (2001). *The Impact of a Formal Public School Instrumental Music Instruction Program on a Eight Grade Middle School Student's Reading and Mathematic Achievement*. Doctoral Dissertation. Seton Hall University.

- Babo, G. D. (2004). The Relationship Between Instrumental Music Participation And Standardized Assessment Achievement Of Middle School Students. *Research Studies in Music Education* 22 (1) 14-27. doi: 10.1177/1321103X040220010301
- Barber, B. L., Stone, M. & Eccles, J. S. (2003). Adolescent Participation in Organized Activities. *For Indicators of Positive Development Conference*. Recuperado de http://www.childtrends.org/Files/Child_Trends-2003_03_12_PD_PDConfBSE.pdf
- Barreto, A. (2007a). *Portugal, Um Retrato Social, 07 – Um País como os Outros- a Formação de uma Sociedade Europeia*. Público- Comunicação Social, S.A.
- Barreto, A. P. (2007b). *Portugal, Um Retrato Social, 06 –Igualdade e Conflito- As relações sociais*. Público- Comunicação Social, S.A.
- Bartko, W. T. & Eccles, J. S. (2003). Adolescent Participation in Structured and Unstructured Activities: A Person-Oriented Analysis1. *Journal of Youth and Adolescence*, August, 32 (4), 233-241. Recuperado de <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/eccles03e.pdf>
- Bell, J. (1993). *Como Realizar um Projecto de Investigação - Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bertrand, Y. (1998). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget
- Bessa, R. (2009). As Bandas Filarmónicas em Portugal - contributos para um enquadramento histórico. In G. Mota. *Crescer nas Bandas Filarmónicas - Um estudo sobre a construção da identidade musical de jovens portugueses* (pp. 19-33). Porto: Edições Afrontamento.
- Blomfield, C. & Barber, B. (2010). Australian Adolescents' Extracurricular Activity Participation and Positive Development: Is the Relationship Mediated by Peer Attributes? *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 108-122. Recuperado de http://www.newcastle.edu.au/Resources/Research%20Centres/SORTI/Journals/AJEDP/Vol%2010/V10_blomfield_barber.pdf

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1982). Reprodução Cultural e Reprodução Social . In S. Grácio. *Sociologia da Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bourdieu, P. (1987). The Forms of capital. In J. G. Richardson. *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. p. 241-258). New York : Greenwood Press,.
- Branco, M. L. (2005). O modelo da escola cultural como exemplo de uma perspectiva integradora e democrática de educação cívica. *Educação e Filosofia*, 19(38), pp. 97-113.
- Bressoux, P. (2001). Utilidade dos Modelos Estatísticos na Investigação em Educação. In A. Estrela & J. Ferreira. *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas* (pp. 95- 106). Lisboa: EDUCA.
- Brown A.J. & Dowling P. C. (1998). *Doing Research / Reading Research: A mode of interrogation for Education*. London: Routledge Falmer.
- Bush, J. M. (2003). The effect of extracurricular activities on school dropout. *Honors Project , Paper 16*, 1-66. Recuperado de http://digitalcommons.iwu.edu/psych_honproj/16
- Cabral, A. C. (Janeiro/Março de 1988). Situação e problemas do ensino da música em Portugal. *Associação Portuguesa de Educação Musical, Boletim 56*, 15-21.
- Campbell, D. (2000). *O efeito Mozart - descobrir na vida o poder de curar o corpo, fortalecer a mente e desbloquear o espírito criativo*. Cruz Quebrada: Estrela Polar - Oficina do Livro.
- Campbell, P. (1991). *Lessons from the World – A Cross-Cultural Guide to Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books.
- Canário, R. (2006). *Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.

- Carbonell, J. (2002). *A Aventura de Inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Cardarelli, D. M. (2003). *The effects of music instrumental training on performance on the reading and mathematics portions third-grade students*. Doctoral dissertation. University of Central Florida.
- Carlton, M. (1987). *Music in Education – a guide to parents and teachers*. London: The Woburn Press.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carreira, H. M. (1996). *O Estado e a Educação*. Cadernos do Público 7. Lisboa: Jornal O Público.
- Carvalho, R. (1986). *História do Ensino em Portugal – desde a Fundação da Nacionalidade até ao Fim do Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castelo-Branco, S. (2010). *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Castro, M. (2000). A Educação Musical no Ensino Regular Básico. In *Actas do I Encontro de História do Ensino da Música em Portugal*. Braga: Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho.
- Cipriano, L. (2009). Projecto Zéthoven. *Revista de Educação Musical*, 133, pp. 43-46.
- Clarke, E. (2008). *The academic environment of one junior high school in northeastern Pennsylvania as perceived by the administration and the english, mathematics, and music faculty: an ethnography*. Doctoral Dissertation. Indiana: University of Pennsylvania.
- Coimbra, D., & Santos-Luiz, C. (2008). Exploração dos Efeitos da Aprendizagem Musical. In M. Molina (coord), *Música.Arte.Diálogo.Civilización*. (pp. 17-25). Center for Intercultural Music Arts.

- Coladarci, T. & Cobb, C. D. (1996). Extracurricular Participation, School Size, and Achievement and Self-Esteem Among High School Students: A National Look. *Journal of Research in Rural Education*, 12 (2), pp. 92-103.
- Constituição da República Portuguesa - VII revisão constitucional de 2005. Acedido em <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>
- Constituição da República Portuguesa, (s.d.). *Diário da República Eletrónico*. Recuperado de Digesto: <http://dre.pt/comum/html/legis/crp.html#t13>
- Costa, F. J. (2010). Canto Coral, escola de higienização. *Revista da Faculdade de Letras - História, III Série, 11*, pp. 237-245.
- Costa-Giomi. (2004). Effects of three years of piano instruction on children's academic achievement, school performance and self-esteem. *Psychology of Music*, 32(2), pp. 139-152. doi:10.1177/0305735604041491
- Cotton, & Wikland, C. (1989). Parent Involvement in Education. *School Improvement Research Series*. Recuperado de <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/3/cu6.html>
- Declaração Universal dos Direitos do Homem. Recuperado de <http://dre.pt/comum/html/legis/dudh.html>
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Dias, M. (2009). *O Vocabulário do Desenho de Investigação: A Lógica do Processo em Ciências Sociais*. Viseu: Psicosoma.
- Dicionário da Língua Portuguesa (2006). Porto: Porto Editora.
- Dick, A. (2010). *The Relationship of Participation in Extracurricular Activities to Student Achievement, Student Attendance, and Student Behavior in a Nebraska School District*. ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation. University of Nebraska - Lincoln.

- Diniz, A. W. (2008). Um modelo possível e simples de coexistência dos ensinos especializado e genérico da música. *Revista de Educação Musical*, 131, 16-17.
- Dumais, S. A. (1998). Participation in high culture and educational success. *Paper presented at the American Sociological Association Annual Conference San Francisco*.
- Dumais, S. A. (2006). Elementary school students' extracurricular activities: The effects of participation on achievement and teachers' evaluations. *Sociological Spectrum*, 26(2), 117-147. doi: 10.1080/027321
- Durrant, C. & Welch, G. (1995). *Making sense of Music*. Cassel Education: Foundations for Music Education.
- Eccles, J. B., Barber, B.L., Stone, M.S. & Hunt, J. (2003). Extracurricular Activities and Adolescent Development. *Journal of Social Issues*, 59, n° 4, 865-889. Recuperado de <http://rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/eccles03g.pdf>
- Eccles, J.S. & Barber, B. L. (January, 1999). Student Council, Volunteering, Basketball, or Marching Band: What Kind of Extracurricular Involvement Matters? *Journal of Adolescent Research*, 14 (1) pp. 10-43. DOI: 10.1177/0743558499141003
- Educação Artística e Cultural nas Escolas da Europa* (2009). Comissão Europeia, EURYDICE - EACEA. Ministério da Educação. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113PT.pdf
- Elvira, J. ,Cívico, F. A., Cabrera, R., Osuna, M., Cabrera, J., & Olivares, R. (2006). Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundária. *Revista Electronica de Investigación Psicoeducativa*, N° 8 , 4 (1), pp. 35-46. Recuperado de repositorio.ual.es/jspui/.../2/Art_8_82_spa.pdf
- Favre, B. & Perrenoud, P. (1988). Analyse dès pratiques et évaluation formative d'un curriculum. *Paru dans INRAP Evaluer l'évaluation*, pp. 352-360. Dijon.
- Fernandes, D., Ramos do Ó, J., Ferreira, M. B., Marto, A., Paz, A. & Travassos, A. (2007). *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico:Relatório final*. Lisboa,

- Portugal: Ministério da Educação. Recuperado de <http://www.meloteca.com/pdf/pdf-estudo-de-avaliacao-do-ensino-artistico.pdf>
- Ferreira, H. C. (2003). *A Evolução da Escola Preparatória - o conceito e componentes curriculares* (Instituto Politécnico de Bragança ed.). Bragança: Estudos.
- Figueiredo, C. C. & Silva, A. S. (1999). *A educação para a cidadania no ensino básico e secundário Português (1974-1999)*. Inovação.
- Figueiredo, I. & Vasconcelos, A. A. (2002). A música no ensino básico: por uma prática artística sustentada. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 2, 13-26
- Fitzpatrick, K. R. (2006). The effect of instrumental music participation and socioeconomic status on Ohio fourth-, sixth-, and ninth-grade proficiency test performance. *Journal of Research in Music Education*, 54(1), pp. 73-84. Recuperado de <http://links.jstor.org/sici?sici=0022-4294%28200621%2954%3A1%3C73%3ATEOIMP%3E2.0.CO%3B2-C>
- Folhadela, P., Vasconcelos, A. & Palma, E. (1998). *Ensino especializado da música - O Ensino Secundário em Debate*. DES, Ministério da Educação, PRODEP.
- Forgeard, M., Winner, E., Norton, A., Schlaug, G. (2008). Practicing a Musical Instrument in Childhood is Associated with Enhanced Verbal Ability and Nonverbal Reasoning. *PLoS ONE* 3(10). Recuperado de <http://www.plosone.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0003566>
- Freitas, C. M. (2001). O Currículo Mutilado: a persistência do preconceito academista nas escolas portuguesas. In *Actas do II Encontro de História do Ensino da Música em Portugal*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Fujita, K. (2006). The effects of extracurricular activities on the academic performance of the junior high students. *URC*. Recuperado de <http://www.kon.org/urc/v5/fujita.html>
- Fung, Y.-W. & Wong, Y. (1991). Involvement in Extracurricular Activities as Related to Academic Performance, Personality, and Peer Acceptance. *CUHK Education*

Journal Vol. 19(2), pp. 155-160. Recuperado de <http://faculty.ksu.edu.sa/almuzaini/>.pdf

Gaser, C. & Schlaug, G. (2003). Brain structures differ between musicians and non-musicians. *Journal of Neuroscience*, 23(27), pp. 9240-9245. Recuperado de http://www.musicianbrain.com/papers/Gaser_Schlaug_JNeurosci2003.pdf

Gaspar, M., & Roldão, M.C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Gilman, R., Meyers, J. & Perez, L. (2004). Structured Extracurricular Activities among Adolescents: findings and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 41(1), pp.31-41. doi: 10.1002/pits.10136

Gonçalves, C. (2006). *A Educação Artística na promoção da aprendizagem, enquanto atividades de complemento curricular e extra escolar*. Monografia de pós-graduação. Odivelas: Instituto Superior de Ciências Educativas.

Goodson, I. F. (1997). *A construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa

Gordon, E. E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Gorina, V. (1971). *Que é a Música?* Biblioteca Básica Verbo 53. Lisboa: Editorial Verbo.

Gouzouasis, P. G. Guhn, M. & Kishor, N. (2007). The predictive relationship between achievement and participation in music and achievement in core grade 12 academic subjects. *Music Education Research*, 9, 81-92. Doi: 10.1080/14613800601127569

Green, L. (2000). Identidade de género, experiência musical e escolaridade. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 47-64.

Green, L. (2001). Music in society and education . In C. Philpott & Plummeridge (ed.). *Issues in Music Teaching*. London: Routledge Falme. pp.47-60.

- Grilo, E. M. (1986). *A Evolução do Sistema Educativo nos anos 74-85*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Gromko, J. E. (2005). The Effect of Music Instruction on Phonemic Awareness in Beginning Readers. *Journal of Research in Music Education*, 53 (3), 199-209. doi: 10.1177/002242940505300302
- Gruhn, W. (2005). Children need music. *International Journal of Music Education*, 23(2), 99-102.
- Hallam, S. (2001). Learning in music: complexity and diversity . In C. Philpott & Plummeridge (ed.). *Issues in Music Teaching*. London : Routledge Falmer. pp. 61-75.
- Hathway, R. (1995). Assumptions Underlying Quantitative and Qualitative Research: Implications for Institutional Research. *Research in Higher Education* 36(5), pp.535-562.
- Herrera, L., Defior, S., & Lorenzo, O. (2007). Intervencion educativa en conciencia fonologica en ninos prelectores de lengua materna espanola y tamazight. Comparacion de dos programas de entrenamiento Educational intervention in phonological awareness in preliterate children with Spanish and Tamazight as first language: Comparison of two training programmes. *Infancia y aprendizaje*, 30,(1), 39-54.
- Hill, M., & Hill, A. (2008). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hoffer, C. (2001). *Teaching Music in the Secondary School. Fifth Edition*., Wadsworth, Thomson Learning.
- Holland, & Andre, (1987). The Effects of Participation in Extracurricular Activities in Secondary School: What is Known, What needs to be Known. *Review of Educational Research*, 57, pp.77-466.
- Howe, M. J. A. & Sloboda, J. A. (1991a). Early signs of talents and special interests in the lives of young musicians. *European Journal for High Ability*, 2, pp. 102-11.

- Howe, M. J. A. & Sloboda, J. A. (1991b). Young musicians' accounts of significant influences in their early lives 1: The family and the musical background. *British Journal of Music Education*, 8, pp. 39-52.
- Huber, J. J. (2009). *Music instruction and the reading achievement of middle school students*. Doctoral dissertation. Liberty University.
- Hyde, K., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A., & Schlaug, G. (2009). Musical Training Shapes Structural Brain Development. *The Journal of Neuroscience*, 29(10), 3019-3025. doi:10.1111/j.1749-6632.2009.04852.x
- Johnson, C. M., & Memmott, J. E. (2006). Examination of relationships between participation in school music programs of differing quality and standardized test results. *Journal of Research in Music Education*, 54(4), 293-307. doi:10.1177/002242940605400403
- Kelly, A. (1999). *The Curriculum Theory and Practice*. 4th edition. London: Paul Chapman- Publishing Ltd.
- Kinney, D. W. (2008). Selected demographic variables, school music participation, and achievement test scores of urban middle school students. . *Journal of Research in Music Education*, 56(2), 145-161.
- Kokotsaki, D. & Hallam, S. (2007). Higher Education music students' perceptions of the benefits of participative music making. *Music Education Research*, 9 (1), 93-109. Recuperado de <http://eprints.ioe.ac.uk/2302/1/Kokatsaki2007Perceived93.pdf>
- Kokotsaki, D. (2010). Musical involvement outside school: How important is it for student-teachers in secondary education. *British Journal of Music Education*, 27 (2), 151-170. doi:10.1017/S0265051710000069
- Larson, R. W. (2001). How U.S. Children and Adolescents Spend Time: What It Does (and Doesn't) Tell Us About Their Development. *Current Directions in Psychological Science*, 10(5) 160-164. Blackwell Publishers. Recuperado de <http://plaza.ufl.edu/joeyrup/teentime.pdf>

- Larson, R. W., Hansen, D. M. & Moneta, G. (2006). Differing Profiles of Developmental Experiences Across Types of Organized Youth Activities. *Developmental Psychology*, 42(5) 849-863. doi: 10.1037/0012-1649.42.5.849
- Levitin, D. (2007). *Uma Paixão Humana - O seu Cérebro e a Música*. Lisboa: Bizâncio.
- Lewis, C. P. (2004). *The Relation Between Extracurricular Activities with Academic and Social Competencies in School Age Children: a Meta-Analysis*. Doctoral Dissertation. Texas:A&M University.
- Lima, C. (2004). Contributos para uma História da Música em Portugal. *Revista de Educação Musical*, 118/119, 14-26.
- Lima, H. (2009). Orquestra Geração. *Revista de Educação Musical*, 133, 19-24.
- Mahoney, J. L., Larson, R. W., Eccles, J.S. & Lord, H. (2005). Organized Activities as developmental contexts for Children and Adolescents. In J. L. Mahoney, R. W. Larson & J.S. Eccles (ed). *Organized Activities as Contexts of Development: Extracurricular Activities, After-School and Community Programs* (pp. 3-22). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Recuperado de <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/mahoney05.pdf>
- Maroco, J. (2010). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. (3ª ed.) Lisboa: Edições Sílabo.
- Marques, R. (2006). *A Escola Cultural como resposta à dispersão e desarticulação curricular*. Recuperado de http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/A%20ESCOLA%20CULTURALhomenagem%20a%20M_Patrício.pdf
- Marsh, H. W. (1988). *Extracurricular Activities: A Beneficial Extension of the Traditional Curriculum or a Subversion of Academic Goals*. Rsearch Report. University of Sydney.

- Marsh, H. (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? *Journal of Educational Psychology*, 84, 553-562.
- Marsh, H. W., & Kleitman, S. (2002). Extracurricular School Activities: The Good, the Bad, and the Nonlinear. *Harvard Educational Review*, 72, Nº 4, 464-515.
- ME- OEI- Sistema Educativo Nacional de Portugal - Breve Evolução Histórica do Sistema Educativo.
- Mello Z. R. & Worrell, F. C. (2008). Gender Variation in Extracurricular Activity Participation and Perceived Life Chances in Trinidad and Tobago Adolescents. *PSYKHE*, 17(2)91-102. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v17n2/art08.pdf>
- Mertens, D. (1998). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches*. Sage Publications.
- Meyer, J. (2002). Globalização e Currículo: Problemas para a Teoria em Sociologia da Educação . In A. Novoa & J. Schriver (eds.), *A Difusão Mundial da Escola* pp. 15-32. Lisboa: Educa.
- Miksza, P. (2007). Music participation and socioeconomic status as correlates of change: A longitudinal analysis of academic achievement . *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 172, 41-58.
- Ministério da Educação (1991) – Ensino Básico – Programa da Disciplina de Educação Musical
- Ministério da Educação (2001). Departamento da Educação Básica. Currículo Nacional Ensino Básico- Competências Essenciais- Música
- Moderno Dicionário da Língua Portuguesa* (Vol. I). (1985). Lexicoteca, Círculo de Leitores.
- Mota, G. (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, pp.16-21.

- Musacchia, G. (2008). *Musical training enhances brainstem and cortical representation of speech and music*. . Doctoral Dissertation, Northwestern University. UMI N° 3303654.
- Novoa, A. (2010). *Pedagogia: A terceira Margem do rio*. In CNE (Ed.).
- O'Connell, D. S. (2005). *The Impact of Music Education on Aspects of the Child's Self*. In D. Hodges, *The sounds of learning: The impact of music education*. Greensboro,: University of North Carolina.
- O'Dea, J. (1994). *The Effect of Extra-curricular Activities on Academic Achievement*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2092/453>
- Oliver & Boyd. (1990). *The Arts 5-16- Practice and Innovation*. SCDC Publications.
- Olsson, B. (1997). The social psychology of music education. In D. J. North (ed.), *The Social Psychology of Music* (pp. 291-305). Oxford: Oxford University Press.
- Pacheco, J. (2005). *Escritos Curriculares*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- Pacheco, J. A. (. (1999). *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*. Braga: Coleção Minho Universitária. Livraria Minho.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, L. & Milhano, S. (2007). Learning to be...singing: a choral music education programme. In A. Williamon & D. Coimbra, (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2007*, (pp. 97-102). Utrecht: The Netherlands European Association of Conservatoires (AEC). <http://www.legacyweb.rcm.ac.uk/cache/fl0020184.pdf>
- Pacheco.J.A. (2006). Currículo, investigação e mudança. In L. C. Lima, J. A Pacheco, M. Estesves & R. Canário *A Educação em Portugal (1986-2006) - alguns contributos de investigação* (pp. 67-136). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Palheiros, G. B. (1993). *Educação Musical no Ensino Preparatório - Uma Avaliação do Currículo*. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical.

- Patrício, M. F. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Patrício, M. F. (1994). Complemento Curricular. In J. Abrantes, *A outra face da escola* (pp. 291-299). Lisboa: ME.
- Patrício, M. F. (1997). A escola axiológica. In M. F. Patrício, *A escola cultural e os valores* (pp. 21-36). Porto: Porto Editora.
- Paynter, J. (1982). *Music in the Secondary School Curriculum – Trends and developments in class music teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Peixinho, J. (1996). *Música Viva para uma Sociedade Viva em “Ensino Artístico”*. Cadernos Pedagógicos, 7. Edições Asa.
- Peixoto, F. J. (2003). *Auto-Estima, Autoconceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar Estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Peixoto, F. J. (2004). *What Kinds of Benefits Students Have from Participating in Extracurricular Activities?* Recuperado de www.self.ox.ac.uk/Conferences/2004_Peixoto.pdf -
- Peretz, I. (2006). *The nature of music from a biological perspective*. ELSEVIER.
- Perrenoud, P. (2000). Du curriculum aux pratiques: question d’adhesion, d’énergie ou de compétence?. Texte d’une conférence présentée a Québec le 10 Octobre 2000. (texto policopiado).
- Phelps, R. L., Lawrence, F., & Goolsby, T. W. (1993). *A Guide to Research in Music Education*. USA: The Scarecrow Press, Inc., Metuchen, N.J.& London.
- Philpott, C. (2001). Music learning. In C. Philpott (ed.). *Learning to Teach Music in the Secondary School- A companion to School experience* (pp. 19-37). London, New York: Routledge Farmer.

- Philpott, C. (2001). The body and musical literacy. In C. Philpott & Plummeridge (ed.). *Issues in Music Teaching*. London : Routledge Falmer. pp. 79-91.
- Philpott, C. & Plummeridge, C. (2001). *Issues in Music Teaching*. London and New York: Routledge Falmer.
- Piletti, N. (1993). *Sociologia da Educação*. S. Paulo: Bonlivro.
- Pinto, A. (2005). Motivação para o estudo da Música: Factores de persistência. *CIPEM*, 6, 33- 44 .
- Pinto, J. M. (2007). *Indagação Científica, Aprendizagens Escolares, Reflexividade Social*. Porto: Edições Afrontamento.
- Pinto, J. M. (2007). *Indagação Científica, Aprendizagens Escolares, Reflexividade Social*. Porto: Edições Afrontamento.
- Pires, M. (2000). *An Historical Study of the Impact of Salazar Ideology and His Politics on School Manuals of Music in Primary School from 1927 to 1938*. Master Thesis. University of Surrey, Roehampton Institute London, Faculty of Education.
- Piro, J. & Ortiz, C. (2009). The effect of piano lessons on the vocabulary and verbal sequencing skills of primary grade students. *Psychology of Music*, 37(3), 325-347.
- Plummeridge, C. & Adams, P. (2001). Beyond the classroom. In C. Philpott (ed.). *Learning to Teach Music in the Secondary School- A companion to School experience* (pp. 222-237). London, New York: Routledge Farmer.
- Plummeridge, C. (2001). The Place of music in the school curriculum. In C. Philpott (ed.). *Learning to Teach Music in the Secondary School – A companion to School experience* (pp. pp.5-18). London, New York: Routledge Falmer.
- Polónia, A. C. & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola - Relações Família-Escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), pp.303-312.
- Pordata – Base de Dados Portugal Contemporâneo. <http://www.pordata.pt>

- Quiles, O. L., Torres, L. H. & Montesinos, M. S. G. (2007). Educación Musical en la Educación Infantil (0 a 6 años): estudio de investigación y análisis de la práctica educativa del profesorado en un contexto multicultural hispano-amazight. In F.S. Ramos (coord). *Educação para a Cidadania Europeia com as Artes*. Granada: Universidade de Granada - CIMA.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., & Ky, K. N. (1993). Music and Spatial Task Performance. *Nature*, 365 (6447), 611. doi:10.1038/365611a0
- Reimer, B. (1989). *A Philosophy of Music Education*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- RIL – Reitoria da Igreja da Lapa (1995). *Grande órgão de tubos da Igreja da Lapa*. (R. d. Lapa, Ed.) Porto: Edição da Venerável Irmandade da Nossa Senhora da Lapa, Porto.
- Rocha, M. V. (2008). Educação Musical: uma janela para o ensino especializado da música. *Revista de Educação Musical*, 131, 27-30.
- Rodrigues, H., & Rodrigues, P. (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, pp. 61-79.
- Rodrigues, J. (2009). Orquestra Kajabucalho. *Revista de Educação Musical*, 133, pp. 30-33.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas. Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico*. Lisboa: ME - DEB.
- Roldão, M. C. (2000). O currículo escolar da uniformidade à contextualização - campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação*, IX (1) pp. 81-92.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença
- Roldão, M. C. (coord) (2005). *Formação e Práticas de Gestão Curricular - Crenças e equívocos*. (Cadernos do CRIAP). Porto: Edições Asa.

- Russel, P. (1997). Musical Tastes and Society . In D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.), *The Social Psychology of Music* (pp. 141-155). Oxford: Oxford University Press.
- Santos, J. C. (2000). Reorganização Curricular do Ensino Básico. *Revista de Educação Musical*, 105 pp. 21-23
- Santos-Luís, C. Coimbra, D. & Silva, C. F. (2009). Musical learning and cognitive performance. In A. Williamon, S. Preety, & R. Buck (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009*, (pp.349-354). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatories (AEC). Recuperado de <http://www.legacyweb.rcm.ac.uk/cache/fl0020026.pdf>
- Santos-Luiz, C., Coimbra, D. & Andrade, C. (2011). The effects of music tuition on academic achievement in Portuguese 8th year students. In A. Williamon, D. Edwards, & I. Bartel (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2011*, (pp. 425-430). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatories (AEC). Recuperado de <http://www.legacyweb.rcm.ac.uk/cache/fl0026788.pdf>
- Schellenberg, E. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 1 (8),511-514. doi:10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x
- Schellenberg, E. (2006). Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*. 98(2), 457-468. doi:10.1037/0022-0663.98.2.457
- Schellenberg, E. G. (2008). Exposure To Music: The Truth About The Consequences. In G. McPherson (Ed.), *The Child As Musician* (pp. 111-134). USA: Oxford University Press.
- Schlaug, G. ,Norton, A., Overy, K. & Winner, E. (2005). Effects of Music Training on the Child's Brain and Cognitive Development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060 (1) 219-230. doi:10.1196/annals.1360.015

- Schlaug, G. H. Jäncke, L., Huang, Y., Staiger, J.F. & Steimetz, H. (1995). Increased corpus callosum size in musicians. *Neuropsychologia*, 33(8), 1047-1055. doi:10.1016/0028-3932(95)00045-5
- Shernoff, D. & Vandell, D. L. (2008). *Youth Engagement in After-School Programs: A Perspective from Experience Sampling*. New York: American Educational Research Association. Recuperado de <http://www.gse.uci.edu/childcare/pdf/CLC/Shernoff%20and%20Vandell%20AERA%202008%20Engagement%20paper.pdf>
- Shernoff, D. J. & Vandell, D. L. (2008). *Youth Engagement in After-School Programs: A Perspective from Experience Sampling*. New York: American Educational Research Association.
- Silva, L. (2008). A Educação Musical em Portugal. *Revista Electrónica de Leeme*, 21, 29-72. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/fernandes08.pdf>
- Simão, R. I. (2005). *A Relação entre Actividades Extracurriculares e o Desempenho Académico, Motivação, Auto-Conceito e Auto-Estima dos Alunos*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada ISPA. Lisboa: O portal dos psicólogos.com. Recuperado de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0039.pdf>
- Sloboda, J., Davidson, J.W., & Howe, M. J. A., (1994). Is everyone musical? . "The Psychologist" 7,7,349-354
- Sohn, M. (2008). The Essence of Integrating Student Activities With Classroom Curriculum. *The Advocate*, 2(2)
- Sosniak, L. A. (1985). Learning to be a concert pianist. In B. S. (Ed.), *Developing talent in young people* (pp. 19-67). New York: Ballantine.
- Sousa, A. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação – Música e Artes Plásticas* Vol. 3. Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M. R. (2010). *Música, Educação Artística e Interculturalidade - A Alma da Arte na Descoberta do Outro*. Rio Tinto: Lugar da Palavra Editora.

- Southgate, D. E. & Roscigno V. J. (2009). The impact of music on childhood and adolescent achievement. *Social Science Quarterly*, 90(1), 4-21.
- Stoer, S. R. & Araújo, H. C. (1991). Educação e democracia num país semiperiférico (no contexto europeu). In S. R. Stoer (Ed.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa - Uma abordagem pluridisciplinar*. Biblioteca das Ciências do Homem, (pp. 205-230). Porto: Edições Afrontamento.
- Storr, A. (1992). *Music and the Mind*. London: Harper Collins Publishers.
- Swanwick, k. (1979). *A Basis for Music Education*. London: Routledge.
- Sweeting, H. & West, P. (2003). Young people's leisure and risk-taking behaviours: changes in gender patterning in the West of Scotland during the 1990s. *Journal of Youth Studies* 6(4), pp. 391-412. Recuperado de <http://eprints.gla.ac.uk/archive/00002727/>
- Teodoro, A. (1997). *Poder e Participação em Educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Tracana, M. (2008). *Cultura Musical nas Escolas: a influência das actividades de complemento curricular*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança -Área de Especialização em Educação Musical. Braga: Universidade do Minho.
- Varani, A. & Silva, D. C. (2010). A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos iniciais do ensino fundamental. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos RBEP*, 91(299), pp.511-527.
- Vasconcelos, A. Â. (2007). A Música no 1º ciclo do Ensino Básico: o estado, a sociedade, a escola e a criança. *Revista de Educação Musical*, 128-129, pp. 5-15.
- Vasconcelos, M. J. P. (2004). O ensino da música nas bandas filarmónicas em Portugal. *Revista de Educação Musical*, 118- 119, pp. 44-48.
- Verma, G. & Mallick, K. (1999). *Researching Education: Perspectives and Techniques*. London: Farmer Press.

- Vieira de Carvalho, M. (1992). A música: do surto inicial à frustração do presente. In A. R. (dir) (Ed.), *Portugal Contemporâneo 1974-1992* (Vol. VI). Lisboa: Publicações Alfa,.
- Vieira, A. (Julho a Dezembro de 2008). Ensino Especializado da Música: um subsistema em emergência. *Revista de Educação Musical*, 131, 33-36.
- Vilhena, T. (1999). *Avaliar o Extracurricular. A referencialização como nova prática de avaliação*. Coleção Perspectivas Actuais/Educação, Edições ASA.
- Walker, R. (1984). *Music Education, Tradition and Innovation*. USA: Charles C Thomas Publisher.
- Wazenaar, T. C. & Babbie, E. (1995). *The Practice of Social Research*,. (7th Ed.).USA: Wadsworth Publishing Company.
- Wetter, O. E., Koerner, F. & Schwaninger, A. (2008). Does musical training improve school performance? *Springer*, pp. 365-374.
- Willems, E. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Bienne, Suíça: Edições Pró-Música.
- Wu, C., Lim, V., Hamm, J. & Kirk, I. (2009). Musical training facilitates brain plasticity: Short-term training effects on sensorimotor integration. In A. Williamon, S. Pretty & R. Buck, (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 371-372). Utrecht: The Netherlands: European Association of Conservatories (AEC). Recuperado de <http://www.legacyweb.rcm.ac.uk/cache/fl0020034.pdf>
- Wuytack, J. (2001). *Curso de Pedagogia Musical. 4º grau*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Yick-Ming, R. W. (2005). Music in educational is education for life. *International Journal of Music Education*, 23 (2), 107-109.
- Zabalza, M. A. (1987). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa

Zabalza, M. A. (1992). Do Currículo ao Projecto de Escola. In R. Canário. *Inovação e Projecto Educativo de Escola* (pp. 87-107). Lisboa: Educa.

Legislação (Ordem Cronológica)

Lei nº 7/77, 1ª Série, Nº 26, Diário da República (1977, 1 de Fevereiro).

[Enquadra a participação das Associações de Pais e Encarregados de Educação no Sistema Nacional de Ensino].

Despacho Normativo nº 122/79, 1ª Série, Nº 122, Diário da República (1979, 1 de Junho).

[Estabelece as normas sobre o funcionamento e actuação das Associações de Pais e Encarregados de Educação dos alunos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário].

Decreto-Lei nº 310/83, 1ª Série, Nº 149, Diário da República (1983, 1 de Julho).

[Estrutura o Ensino das várias artes: Música, Dança, Teatro e Cinema].

Lei nº 46/86, 1ª Série, Nº 237, Diário da República (1986, 14 de Outubro).

[Lei de Bases do Sistema Educativo].

Decreto-Lei nº 344/90, 1ª Série, Nº 253, Diário da República (1990, 2 de Novembro).

[Estabelece as Bases Gerais da Educação Artística Pré Escolar, Escolar e Extra Escolar, desenvolvendo os princípios da Lei 46/86].

Decreto-Lei nº 6/2001, 1ª Série, Nº 15, Diário da República (2001, 18 de Janeiro).

[Estabelece os princípios orientadores da Organização e da Gestão Curricular do Ensino Básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional].

Decreto-Lei nº 209/2002, 1ª Série, Nº 240, Diário da República (2002, 17 de Outubro).

[Altera o artigo 13º e os anexos I, II e III do Decreto- Lei 6/2001 relativo ao Desenho Curricular do Ensino Básico].

Lei nº 49/2005, 1ª Série, Nº 166, Diário da República (2005, 30 de Agosto).

[Decreta a segunda alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo].

Despacho nº 12591/2006, 2ª Série, nº 115, Diário da República (2006, 16 de Junho).

[Estabelece as orientações gerais sobre as AECs].

Decreto-Lei nº 15/2007, 1ª Série, Nº 14, Diário da República (2007, 19 de Janeiro).

[Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei nº139-A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decretos-Leis nº 105/97, de 29 de Abril, 1/98, de 2 de Janeiro, 35/2003, de 17 de Fevereiro, 121/2005, de 26 de Julho, 229/2005, de 29 de Dezembro, e 224/2006, de 13 de Novembro, bem como o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de Novembro, e alterado pelos Decretos- Leis nº 207/96, de 2 de Novembro, e 155/99, de 10 de Maio].

Lei nº 85/2009, 1ª Série, nº 166, Diário da República (2009, 27 de Agosto).

[Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré - escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade].

Despacho nº 7307/2010, 2ª Série, Nº 81, Diário da República (2010, 27 de Abril).

[Criação de condições para desenvolver o gosto e o interesse pela música entre as crianças e jovens].

Parecer nº 1/2011, 2ª Série, Nº 1, Diário da República (2011, 3 de Janeiro).

[Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre a Reorganização Curricular do Ensino Básico].

Decreto-Lei 94/2011, 1ª Série, Nº 148, Diário da República (2011, 3 de Agosto).

[Procede à alteração do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, alterado pelos Decretos-Leis n.os 209/2002, de 17 de Outubro, 396/2007, de 31 de Dezembro, e 3/2008, de 7 de Janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, reajustando a organização curricular dos 2.º e 3.º ciclos].

Despacho n.º 17169/2011, 2ª Série, N.º 245, Diário da República (2011, 23 de Dezembro).

[Determina que o documento Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais deixa de constituir documento orientador do Ensino Básico em Portugal].

Anexos

Anexo 1 – Carta de Pedido de Colaboração aos Directores



Exmo(a) Senhor(a) Director(a)

“*Projectos artístico -musicais – os contributos do ensino não formal para a consolidação das competências musicais do ensino básico*” é um projecto de investigação na área da Educação Musical, a realizar por Márcia Moura, no âmbito de uma tese de doutoramento na Universidade Católica Portuguesa.

O objectivo do estudo é conhecer quais os contributos do ensino não formal, através da participação dos alunos em projectos artístico-musicais, para desenvolver/consolidar as competências musicais do ensino básico.

Para tal necessitaríamos de proceder à recolha de informação sobre a avaliação dos alunos do 2º ciclo (que frequentam o clube e das respectivas turmas) obtidas nos finais dos períodos e à realização de testes diagnósticos (no início do estudo e no final) na área da música.

Adicionalmente aplicaremos um inquérito com informação pessoal (idade, género, ano de escolaridade) bem como informação sobre a frequência/ou não do clube de música.

Mais se informa que os dados serão utilizados apenas para os fins mencionados.

Assim, vimos por este meio solicitar a colaboração do professor de educação musical e dos alunos.

Com os melhores cumprimentos,

Anexo 2 - Informação para Pais e Encarregados de Educação

Exmo(a) Senhor(a)

“Projectos artístico -musicais – os contributos do ensino não formal para a consolidação das competências musicais do ensino básico” é um projecto de investigação na área da Educação Musical, a realizar por Márcia Moura, no âmbito de uma tese de doutoramento na Universidade Católica do Porto.

O objectivo do estudo é conhecer quais os contributos do ensino não formal, através da participação dos alunos em projectos artístico-musicais, para desenvolver/consolidar as competências do ensino básico.

Para tal iremos proceder à recolha de informação através de inquérito e testes diagnósticos na área da música.

O questionário recolhe dados pessoais (idade, género) bem como informação sobre a frequência do clube de música/ actividades extracurriculares.

Mais se informa que os dados serão utilizados apenas para os fins mencionados.

O questionário irá ser aplicado com a autorização do Conselho Executivo da Escola que o/a seu filho/a frequenta, sem prejuízo para os estudos do/a seu/sua educando/a.

Consentimento

Para os devidos efeitos declaro ter lido e compreendido todos os termos deste consentimento.

Autorizo

Não autorizo

Nome do(a) aluno (a) _____ Ano ____ Turma__

Nome do Encarregado de Educação _____

Anexo 3 – Inquérito aos Alunos com Clube



Este questionário destina-se à recolha de dados para um estudo cuja temática é: *“Projectos artístico-musicais - Os contributos do ensino não formal para a consolidação das competências musicais do ensino básico”* e que está a ser desenvolvido no âmbito de um doutoramento na Universidade Católica Portuguesa.

Obrigada pela colaboração.

INQUÉRITO

Escola _____

Nome _____

I – Dados Pessoais

1. Género: Feminino Masculino

2. Idade ____

3. Ano escolaridade _____

II – Estudos Musicais

4. Frequentas as aulas de Educação Musical? sim não

5. Horário das aulas: 90m 90m+45m

6. Há quantos anos aprendes música? _____

7. Frequentas alguma escola de música? _____ Se sim, há quantos anos? _____

8. Que instrumento tocas? _____

9. Em que actividades participas nessa escola? _____

vira a página s.f.f.→

III – Actividades extracurriculares

A. clube de música

10. Freqüentas: clube de música outro _____

11. Local onde as pratica: _____

12. Horário do clube: a) durante as aulas depois das aulas

b) Duração das sessões _____

c) Fazes ensaios extras, quando há apresentações? _____

13. Porque te inscreveste no clube? _____

14. Há quantos anos participas no clube? _____

15. Actividades do clube em que participas:

Cantar Tocar flauta Tocar instrumento percussão – qual? _____

Outro instrumento Qual? _____

Ler partituras Improvisar

Apresentações dentro da escola Apresentações fora da escola

Concertos Natal Concertos Primavera

Outra(s) _____

16. Das actividades do clube quais as que gostas mais? _____

B. Outras actividades

17. Participas em outras actividades além do clube de música? _____ Se sim, quais? _____

vira a página s.f.f. →

IV - Família

18. Nas actividades do clube os teus pais apoiam-te:

- a) sempre nunca quando podem
- b) levam-te aos ensaios
- c) interessam-se pelas actividades do clube
- d) valorizam a actividade do clube
- e) assistem aos concertos/ apresentações

V – Escola

19. Gostas da tua escola? _____ Porquê? _____

20. Descreve a tua escola. _____

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 4- Inquérito aos Alunos sem Clube



Este questionário destina-se à recolha de dados para um estudo cuja temática é: **“Projectos artístico-musicais - Os contributos do ensino não formal para a consolidação das competências musicais do ensino básico”** e que está a ser desenvolvido no âmbito de um doutoramento na Universidade Católica Portuguesa.

Obrigada pela colaboração.

INQUÉRITO

Escola _____

Nome _____

I – Dados Pessoais

1. Género: Feminino Masculino

2. Idade ____

3. Ano escolaridade _____

II – Estudos Musicais

4. Frequentas as aulas de Educação Musical? sim não

5. Horário das aulas: 90m 90m+45m

6. Há quantos anos aprendes música? _____

7. Frequentas alguma escola de música? _____ Se sim, há quantos anos? _____

8. Que instrumento tocas? _____

9. Em que actividades participas nessa escola? _____

vira a página s.f.f.→

III – Actividades extracurriculares

10. Frequentas algum *clube* na escola para além das aulas? _____ Se sim, diz qual _____

11. Frequentas alguma *outra* actividade para além das aulas? _____ Se sim, diz qual. _____

IV - Família

12. Nas actividades do *clube/outra* os teus pais apoiam-te:

a) sempre nunca quando podem

b) interessam-se pelas actividades do clube

c) valorizam a actividade do clube

d) assistem às apresentações

V – Escola

12. Gostas da tua escola? _____ Porquê? _____

13. Descreve a tua escola. _____

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 5 – Carta de Pedido de Colaboração aos Directores (e-mail)

Exm^o (ª) Senhor(a)
Director(a) da EB

Márcia Lopes de Moura, professora de Educação de Musical e doutoranda na Universidade Católica na área da Música, vem por este meio solicitar a vossa colaboração no sentido de divulgar o inquérito em anexo junto aos professores de Educação Musical da EB a fim de estes procederem ao seu preenchimento, se for da sua vontade, colaborando no estudo *“Projectos artístico-musicais – o contributo do ensino não formal para a consolidação das competências musicais do ensino básico”*.

Grata pela atenção dispensada,

Márcia Moura

Anexo 6 – Inquérito aos Professores



Agradecemos a sua colaboração no preenchimento deste questionário cuja finalidade é a recolha de dados para a elaboração de um trabalho de investigação subordinado à temática: *”Projectos artístico-musicais – os contributos do ensino não formal para a consolidação das competências musicais do ensino básico”*.

Este projecto de investigação está a ser desenvolvido no âmbito do plano de formação enquanto doutoranda na Universidade Católica Portuguesa. A participação neste estudo é voluntária e o estudo é anónimo e confidencial.

Obrigada pela sua colaboração, ela é fundamental.

Inquérito aos professores

1 - Sexo

- Feminino
 Masculino

2 - Idade

- De 20 a 30 anos
 De 31 a 40 anos
 Mais de 40 anos

4 - Situação profissional

- Quadro de Escola
 Quadro de Zona Pedagógica
 Professor contratado
 Outra. Qual?

5 - Número de anos de serviço docente

- De 0 a 5 anos
 De 6 a 15 anos
 De 16 a 25 anos
 Mais de 25 anos

Vire a página s.f.f.

6 - Nível de ensino em que lecciona:

- 2.º Ciclo do Ensino Básico
 3.º Ciclo do Ensino Básico
 2.º/ 3.º Ciclos do Ensino Básico

7 - Contexto sócio-económico do meio envolvente da escola e/ou agrupamento onde lecciona.

- Condição sócio-económica baixa.
 Condição sócio-económica intermédia.
 Condição sócio-económica alta.

8 – Habilitações:

Académicas.

Profissionais

Outras

9.1. Exerce alguma actividade enquanto músico profissional ? Se sim, indique

qual

9.2. Já exerceu alguma actividade enquanto músico profissional? Se sim,

indique qual

9.3. Participa em alguma actividade musical enquanto amador? Se sim, indique

qual

9.4. Já participou em alguma actividade musical enquanto amador? Se sim,

indique qual

10 – Dinamiza actividades de complemento curricular (clube) na sua escola?

11 - Em que área(s) artística(s) se insere(m) a(s) actividade(s) de complemento curricular que dinamiza?

| | |
|--------------------------|-------------|
| <input type="checkbox"/> | Música |
| <input type="checkbox"/> | Dança |
| <input type="checkbox"/> | Teatro |
| <input type="checkbox"/> | Outra _____ |

12 – Estaria disponível para um contacto posterior mais aprofundado sobre esta matéria?

Se sim, por favor deixe o seu contacto:

Email:

Telefone/Telem:

Muito obrigada pela colaboração.

Anexo 7 – Exame Nacional de Educação Musical 2005/2006

PROVA 12/6 Págs.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO EXAME NACIONAL DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

(Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro)

Situações Especiais – ao abrigo dos pontos 48 e 49 do Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro

Duração da prova: 90 minutos
2005

FASE ÚNICA

PROVA ESCRITA DE EDUCAÇÃO MUSICAL

| | |
|--|----------------------|
| A preencher pelo Professor Classificador | |
| CLASSIFICAÇÃO (EM PERCENTAGEM) <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> (_____ por cento) | |
| CORRESPONDENTE AO NÍVEL <input type="checkbox"/> (_____) DATA ____/____/____ | |
| ASSINATURA DO PROFESSOR CLASSIFICADOR _____ | N.º CONVENCIONAL |
| OBSERVAÇÕES: _____ | <input type="text"/> |

Todos os itens são de resposta obrigatória.

Todas as respostas devem ser escritas na folha deste enunciado.

A prova é constituída por duas partes: parte teórica (grupos I, II e III) e parte prática (grupos IV e V).

A parte teórica tem a duração de 50 minutos. Só depois terá início a parte prática.

V.S.F.F.

12/1

NÃO ESCREVER NESTE ESPAÇO

Parte Teórica

I

1. A figura 1 apresenta três flautas de bisel. Pinta, com a caneta, os orifícios que deves tapar para produzires as notas abaixo indicadas.

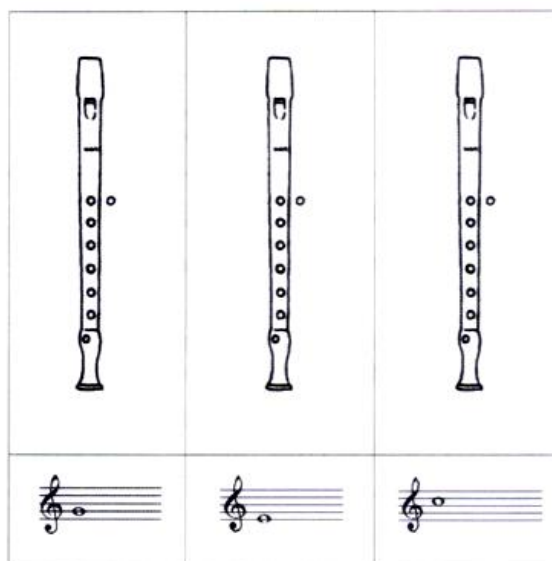


Figura 1

2. Escreve o nome dos símbolos associados aos números que acompanham a pauta A.



12/2

A transportar

- 2.1. (n.º 1) _____
- 2.2. (n.º 2) _____
- 2.3. (n.º 3) _____
- 2.4. (n.º 4) _____

II

1. Atendendo à classificação dos instrumentos musicais em CORDOFONES, AEROFONES, MEMBRANOFONES e IDIOFONES, completa correctamente a frase que te é apresentada.

1.1. Na orquestra sinfónica, o oboé pertence à família dos _____, enquanto o violino pertence à família dos _____.

2. Assinala, com uma cruz, o instrumento musical representado na figura 2.



Figura 2

| | |
|----------|--------------------------|
| Órgão | <input type="checkbox"/> |
| Piano | <input type="checkbox"/> |
| Acordeão | <input type="checkbox"/> |

V.S.F.F.

12/3

A transportar

III



Figura 3

1. Depois de observares a figura 3, qual te parece ser o tipo de música a que se refere?

2. Justifica a resposta anterior. _____

Parte Prática

IV

1. Qual dos dois sons que escutaste – o PRIMEIRO ou o SEGUNDO – é o mais agudo?

2. Dos dois fragmentos que acabaste de ouvir, qual deles – o PRIMEIRO ou o SEGUNDO – apresenta uma escala pentatónica? _____
3. Escuta o excerto seguinte e completa as partes deixadas em branco na pauta B. Observa que te foram dadas as figuras rítmicas correspondentes.

B

V

1. Após a audição do excerto musical, responde aos seguintes itens.
 - 1.1. Qual o instrumento que interpreta a melodia principal? _____
 - 1.2. O compasso desta peça é BINÁRIO ou TERNÁRIO? _____
 - 1.3. Consideras esta peça musical um *Allegro* ou um *Andante*? _____
Porquê? _____

2. Imagina que és compositor(a) e completa os espaços deixados em branco na frase da pauta C.

C

FIM

V.S.F.F.

12/5

TOTAL

Anexo 8 - Teste Competências Musicais

Teste 1 – 5.º Ano

EB 2,3 _____

Educação Musical - 5º Ano

NOME _____ Nº _____ TURMA _____

1. Vais ouvir seis estilos de música diferentes: **Música Antiga; Rap; Jazz; Rock; Tradicional Portuguesa**. Escreve o nome de cada um deles pela ordem de audição.

a) _____ b) _____ c) _____ d) _____ e) _____

2. Nas cinco músicas que se seguem, existem diferentes tipos de andamento. Ouve e responde correctamente colocando uma cruz (X) nos lugares certos.

| Audição | Adágio | Moderato | Presto |
|---------|--------|----------|--------|
| 1 | | | |
| 2 | | | |
| 3 | | | |
| 4 | | | |
| 5 | | | |

3. Vais ouvir 5 instrumentos da sala de aula. Coloca uma cruz (X) à frente do nome do instrumento que consideras correcto.

| Audição | Instrumentos | | |
|---------|--------------|--|---------------|
| 1 | Clavas | | Reco-reco |
| 2 | Jogo sinos | | Xilofone |
| 3 | Pandeireta | | Tamborim |
| 4 | Triângulo | | Caixa Chinesa |
| 5 | Prato | | Guizeira |

4. Através da dinâmica, ficaste a saber que os sons se dividem em vários graus de intensidade. Ouve com atenção e responde correctamente colocando o símbolo correspondente às seguintes intensidades: *f* *mf* *p*

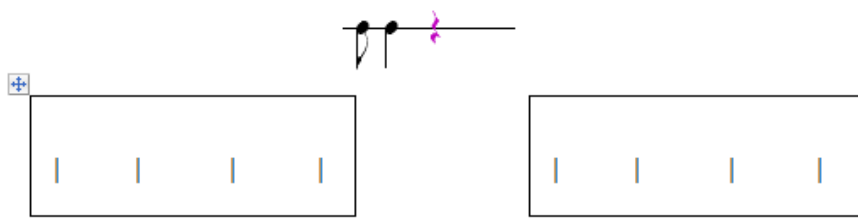
a) _____ b) _____ c) _____ d) _____ e) _____

5. Identifica os **símbolos musicais** assinalados na pauta, colocando à frente do número o nome correspondente.



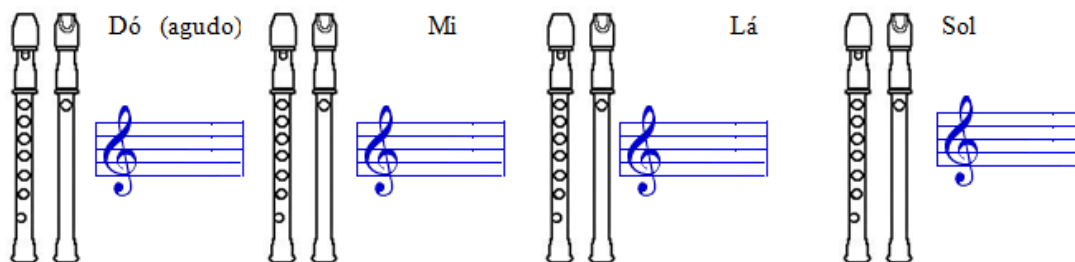
1 _____ 2 _____ 3 _____
4 _____ 5 _____

6. Cria duas frases rítmicas, cada uma com 4 pulsações utilizando as seguintes figuras:



7.1. Pinta, com a caneta, os orifícios que deves tapar, na flauta, para produzires as notas abaixo indicadas.

7.2. Representa na pauta as notas pedidas.



8. Ouve com atenção os ritmos que o teu professor vai bater. Reproduz os **ritmos** batendo da mesma forma.

9. Toca uma melodia, que já conheças, na flauta de bisel.

10. Canta uma canção.

Obrigada pela Colaboração

Teste 2 – 5.º Ano

EB 2,3 _____

Educação Musical - 5º Ano

NOME _____ N.º _____ TURMA _____

1. Vais ouvir cinco estilos de música diferentes: Música Clássica; Rock; Jazz; Música do Mundo e Ópera.

Escreve o nome de cada um deles pela ordem de audição.

a) _____ b) _____ c) _____ d) _____ e) _____

2. Nas cinco músicas que se seguem, existem diferentes tipos de andamento. Ouve e responde correctamente colocando uma cruz (X) nos lugares certos.

| Audição | Adágio | Moderato | Presto | Accelerando | Ritardando |
|---------|--------|----------|--------|-------------|------------|
| 1 | | | | | |
| 2 | | | | | |
| 3 | | | | | |
| 4 | | | | | |
| 5 | | | | | |

3. Vais ouvir 5 instrumentos da orquestra. Coloca uma cruz (X) à frente do nome do instrumento que consideras correcto.

| Audição | Instrumentos | | | |
|---------|--------------|--|------------|--|
| 1 | violino | | violoncelo | |
| 2 | flauta | | clarinete | |
| 3 | trompete | | tuba | |
| 4 | xilofone | | sinos | |
| 5 | tarola | | timbales | |

4. Através da dinâmica, ficaste a saber que os sons se dividem em vários graus de intensidade. Ouve com atenção e responde correctamente colocando o símbolo correspondente às seguintes intensidades: *f mf p cresc. dim.*

a) _____ b) _____ c) _____ d) _____ e) _____

5. Identifica os **símbolos musicais** assinalados na pauta, colocando à frente do número o nome correspondente.



1 _____ 2 _____ 3 _____
 4 _____ 5 _____

6. Cria ritmos completando os compassos abaixo:



- 7.1. Pinta, com a caneta, os orifícios que deves tapar, na flauta, para produzires as notas abaixo indicadas.

- 7.2. Representa, na pauta, as notas pedidas.

| | | | | |
|-----------|----|-----|----|----|
| Ré(agudo) | Fá | Sib | Dó | Mi |
| | | | | |
| | | | | |

8. Ouve com atenção os ritmos que o teu professor vai bater. Reproduz os **ritmos** batendo da mesma forma.

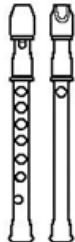
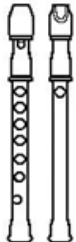
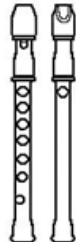
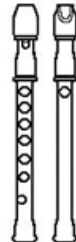
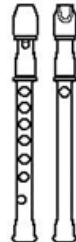





9. **Toca** uma melodia, na flauta de bisel.

10. **Canta** uma canção.


Obrigada pela colaboração

5.1. Pinta, com a caneta, os orifícios que deves tapar, na flauta, para produzires as notas abaixo indicadas.

5.2. Representa, na pauta, as notas pedidas.

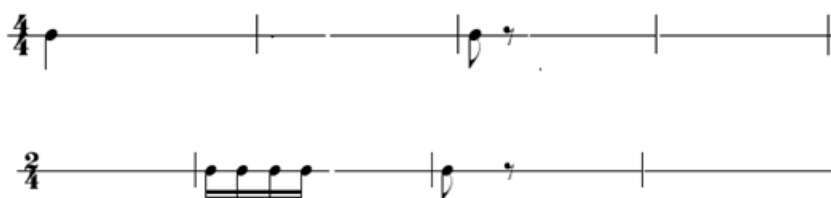
| Si bemol | Fá | Ré (agudo) | Dó | Mi |
|---|---|---|--|---|
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |

6. Escreve o nome dos **símbolos** associados aos números que acompanham a pauta abaixo



| | |
|---------|---------|
| 1 _____ | 2 _____ |
| 3 _____ | 4 _____ |
| 5 _____ | |

7. Completa as frases rítmicas abaixo:



8. Ouve com atenção os ritmos que o teu professor vai bater. Reproduz o **ritmo** batendo da mesma forma.

9. **Toca** uma melodia na flauta de bisel./ outro instrumento.

10. **Canta** uma melodia.

Obrigada pela colaboração

Teste 2 – 6.º Ano

Educação Musical - 6º Ano Teste2

NOME _____ N.º _____ TURMA _____

1. Ouve com atenção os temas musicais. Identifica a **intensidade** colocando o símbolo correcto por ordem de audição: *f, mf, p, cresc., dim.*

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____

2. Identifica o **andamento** dos temas musicais que estás a ouvir colocando uma cruz (X) no espaço correspondente:

| | <i>Lento</i> | <i>Moderato</i> | <i>Presto</i> | <i>Accel.</i> | <i>Rit.</i> |
|---|--------------|-----------------|---------------|---------------|-------------|
| 1 | | | | | |
| 2 | | | | | |
| 3 | | | | | |
| 4 | | | | | |
| 5 | | | | | |

3. Identifica os **timbres instrumentais** que estás a ouvir colocando uma cruz (X) no espaço correspondente.

| | | | | | | |
|---|----------------|--|------------|--|-------------|--|
| 1 | Violino | | Violoncelo | | Harpa | |
| 2 | Tuba | | Flauta | | Oboé | |
| 3 | Tambor | | Caixa | | Timbales | |
| 4 | Triângulo | | Maracas | | Castanholas | |
| 5 | Gaita-de-foles | | Acordeão | | Harmonica | |

4. Identifica as **frases rítmico-melódicas** que estás a ouvir. Coloca, no quadrado, o número (1,2,3, 4) correspondente à ordem em que ouves as frases.



5.1. Pinta, com a caneta, os orifícios que deves tapar, na flauta, para produzires as notas abaixo indicadas.

5.2. Representa, na pauta, as notas pedidas.

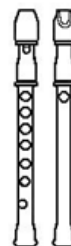
Fa #

Mi (agudo)

Sib

Dó

Lá



6. Escreve o nome dos **símbolos** associados aos números que acompanham a pauta abaixo

1 _____
 3 _____
 5 _____

2 _____
 4 _____

7. Cria frases rítmicas para cada compasso

8. Ouve com atenção os ritmos que o teu professor vai bater.

Reproduz o **ritmo** batendo da mesma forma.

9. Toca uma melodia na flauta de bisel.

10. Canta uma melodia.

Obrigada pela colaboração

Anexo 9 - Critérios de Avaliação – Teste Competências Musicais

Critérios para avaliar a interpretação vocal, em flauta de bisel e reprodução rítmica:

A. Interpretação vocal

Para a competência – cantar afinado uma melodia, obedecendo ao ritmo e ao andamento – o desempenho foi avaliado de:

Insuficiente – o aluno não canta (0 pontos) e canta desafinado (4 pontos);

Suficiente – o aluno canta afinado a maior parte da melodia (6 pontos);

Bom - o aluno canta afinado a melodia (8 pontos);

Muito Bom - o aluno canta afinado obedecendo ao ritmo e à melodia (10 pontos).

B. Interpretação em flauta de bisel:

Interpretar uma melodia, na flauta de bisel, obedecendo ao andamento e ao ritmo - o desempenho foi avaliado de:

Insuficiente – não tocar (0 pontos) e tocar algumas notas/parte da melodia sem atender ao ritmo nem ao andamento (4 pontos);

Suficiente - tocar as notas da melodia (6 pontos);

Bom – toca as notas da melodia, obedecendo ao ritmo (8 pontos);

Muito Bom – toca a melodia de forma fluente, obedecendo ao ritmo e ao andamento (10 pontos).

C. Reprodução rítmica

Reproduzir ritmos – o desempenho foi classificado de:

Insuficiente - não executa (0 pontos); executa com muitos erros (4 pontos):

Suficiente – executa o ritmo depois de ouvir duas vezes (6 pontos);

Bom – executa o ritmo após o professor executar (8 pontos);

Muito Bom – executa o ritmo com precisão rítmica, de andamento e intensidade (10 pontos).