

## Declaração

Declaro, por minha honra, que este trabalho é original e todas as fontes utilizadas estão devidamente referenciadas.

O candidato,

Viseu, 13 / 07 / 2012

---

(Assinatura legível)

## **Dedicatória**

### **Ao meu pai**

Raul, meu pai amado, que desde muito cedo, ensinou-me a força e o valor do trabalho com o seu exemplo.

### **À minha mãe**

Maria Augusta, minha querida mãe, que nos momentos mais duros, com o seu amor incondicional, apoiou-me, dando força para continuar nesta caminhada.

### **Ao meu irmão**

Raul Manuel, meu querido irmão, por estar sempre presente e, com paciência, apoiar-me nos momentos de aflição com os seus conhecimentos.

## **Agradecimentos**

A realização da presente investigação não seria possível sem o valioso apoio de várias pessoas, às quais dirijo o meu sincero obrigado:

À Doutora Ana Paula Cardoso, pela disponibilidade, pela amizade e generosidade demonstradas, pela competência científica, pelos valiosos conselhos e correções e, ainda, por me encorajar a continuar;

À minha família, em especial, aos meus pais e irmão, por todo o carinho e compreensão demonstrados, apesar de tantas ausências da minha parte;

Aos Agrupamentos de Escolas do Município de Viseu, professores, alunos, pais e encarregados de educação, que possibilitaram a concretização desta investigação;

Aos meus amigos, em especial, à minha amiga Marlene Rodrigues Fonseca, companheira de tantas batalhas, que deu-me a força e o apoio necessários para avançar, num caminho, por vezes, tão difícil;

Aos colegas do Mestrado, em especial, ao colega António Marcelino Fernandes, que com os seus sábios conselhos, encorajou-me a continuar;

A todos aqueles que realmente gostam de mim e que, de alguma forma, fizeram de mim o que eu sou hoje.

## **Resumo**

O presente estudo tem como principal objetivo averiguar se a frequência da atividade do Ensino da Música (AEC) ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma das Atividades de Enriquecimento Curricular, implementadas no âmbito do Projeto Escola a Tempo Inteiro, está relacionada com o desempenho escolar dos alunos na disciplina de Educação Musical no 5.º ano de escolaridade de Agrupamentos de Escolas da rede pública do Município de Viseu.

Para o efeito, realizámos uma investigação não experimental, comparativo-causal, também designada por investigação *ex post facto*, com a constituição de uma amostra subdividida em dois grupos independentes de alunos do 5.º ano de escolaridade. Esta amostra é composta por 227 alunos, pertencentes a seis dos oito Agrupamentos de Escolas do ensino público do Município de Viseu, dos quais 136 frequentaram o Ensino da Música (AEC) e 91 não frequentaram.

Para a colheita de dados recorreremos ao inquérito por questionário a todos os professores de Educação Musical (5.º ano) e de Ensino da Música (AEC) dos vários Agrupamentos de Escolas, bem como aos 136 alunos que frequentaram o Ensino da Música.

A análise inferencial dos dados permitiu confirmar a hipótese de que “os alunos do 5.º ano que frequentaram a atividade de Ensino da Música (AEC) ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm um desempenho escolar na disciplina de Educação Musical superior ao daqueles que a não frequentaram”.

Concluimos que a atividade do Ensino da Música (AEC) é uma mais-valia na formação dos alunos na escolaridade básica e, em especial, no desenvolvimento de competências musicais essenciais para a prossecução da sua formação musical.

## **Palavras-chave**

Ensino da Música; AEC; Escola a Tempo Inteiro; Desempenho escolar musical

## **Abstract**

The present study has as main objective to investigate if the attendance of Music Teaching during the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education, a Curriculum Enrichment Activity (CEA) implemented within the Full Time School Project, is related to the students' performance in the school subject Musical Education taught in the 5<sup>th</sup> grade of the Public School Grouping of the Municipality of Viseu.

For this effect, we conducted a non-experimental, causal-comparative, investigation also designated by *ex post facto* research, establishing a sample divided into two independent groups of students from the 5<sup>th</sup> grade. This sample is composed of 227 students belonging to six of the eight School Groupings of the Municipality of Viseu, 136 of whom attended Music Teaching (as a CEA) and 91 who did not.

For the data collection we used a survey applied to all the Musical Education teachers (of the 5<sup>th</sup> grade) and the Music Teaching ones (of CEA) from all the School Groupings, as well as 136 students who attended Music Teaching.

The inferential analysis of the data confirmed the hypothesis that "the students in the 5<sup>th</sup> grade who attended the activity of Music Teaching (as a CEA) during the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education have a better school performance in the subject of Musical Education than those who did not attend it at primary school."

We can then conclude that the activity of Music Teaching (as a CEA) is an added value in the training of students in basic education and, in particular, in the development of essential musical skills in the continuation of their musical training.

## **Keywords**

Music Teaching; CEA; Full Time School; Musical performance education

## Índice

	Pág.
<b>Introdução</b> .....	1
 <b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	
 <b>Capítulo 1 – As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no contexto da Escola atual</b>	
1.1. A escola face às mudanças na sociedade .....	7
1.2. A Escola a Tempo Inteiro e as AEC .....	10
1.3. Enquadramento legal das AEC .....	16
1.4. Diferentes olhares sobre o impacto das AEC na sociedade .....	26
1.4.1. Relatórios de acompanhamento realizados pela CAP .....	26
1.4.2. O parecer da APEM .....	33
1.4.3. A visão da CONFAP .....	36
 <b>Capítulo 2 – O Ensino da Música nas AEC e sua relevância no desenvolvimento da criança</b>	
2.1. A Música na vida da criança .....	41
2.2. O desenvolvimento musical na criança segundo Edwin Gordon .....	48
2.3. A importância e as funções da Música na Educação .....	50
2.4. O lugar da Música na escola .....	55
2.5. A avaliação do desempenho escolar musical do aluno .....	57
 <b>PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA</b>	
 <b>Capítulo 3 – Metodologia</b>	
3.1. Problema e objetivos de investigação .....	64
3.2. Hipóteses .....	66
3.3. Variáveis .....	67
3.4. Plano de Investigação .....	68

3.5. Estratégias e critérios de seleção da amostra .....	68
3.5.1. Caracterização da amostra .....	70
3.5.1.1. Caracterização da amostra dos alunos do 5.º ano de escolaridade ....	70
3.5.1.2. Caracterização da amostra dos professores de Educação Musical do 5.º ano de escolaridade .....	75
3.5.1.3. Caracterização da amostra dos professores de Ensino da Música (AEC) .....	77
3.6. Instrumentos de recolha de dados .....	79
3.7. Procedimento .....	82
3.8. Análise e tratamento dos dados .....	83

#### **Capítulo 4 – Apresentação dos dados**

4.1. Estatística descritiva .....	86
4.1.1. Dados relativos aos alunos de Educação Musical do 5.º ano .....	86
4.1.2. Dados relativos aos professores de Educação Musical do 5.º ano.....	96
4.1.3. Dados relativos aos professores de Ensino da Música (AEC) .....	99
4.2. Estatística inferencial .....	104
4.2.1. Análise das hipóteses .....	104

#### **Capítulo 5 – Discussão dos dados**

5.1. Análise descritiva .....	115
5.2. Análise inferencial .....	121

<b>Conclusão</b> .....	124
------------------------	-----

<b>Bibliografia</b> .....	128
---------------------------	-----

<b>Anexos</b> .....	135
---------------------	-----

Anexo 1 – Questionário aos alunos de Educação Musical (5.º ano)

Anexo 2 – Questionário aos professores de Educação Musical (5.º ano) – 1.ª e  
2.ª partes

- Anexo 3 – Questionário aos professores de Ensino da Música (AEC)
- Anexo 4 – Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento de Escolas para a realização do pré-teste
- Anexo 5 – Pedido de autorização à Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPD)
- Anexo 6 – Pedido de envio de documentos da CNPD
- Anexo 7 – Resposta à CNPD ao pedido de envio de documentos
- Anexo 8 – Formulário-geral da CNPD
- Anexo 9 – Autorização da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC)
- Anexo 10 – Autorização da CNPD
- Anexo 11 – Pedido de autorização aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas (um exemplo)
- Anexo 12 – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação
- Anexo 13 – Proposta de *paper* ECER 2012

## Índice de Tabelas

	Pág.
Tabela 1 – Nível científico-pedagógico das aulas observadas, por anos letivos.....	34
Tabela 2 – Distribuição dos alunos do 5.º ano, segundo o género e a idade	71
Tabela 3 – Distribuição dos alunos do 5.º ano, de acordo com quem vive o aluno .....	72
Tabela 4 – Distribuição da amostra segundo as habilitações académicas dos pais .....	72
Tabela 5 – Distribuição da amostra segundo o grupo profissional dos pais.	74
Tabela 6 – Distribuição da amostra, segundo o nível socioeconómico (NSE) .....	75
Tabela 7 – Formação musical dos pais dos alunos .....	75
Tabela 8 – Formação inicial dos professores de Educação Musical (5.º ano) .....	76
Tabela 9 – Outra formação dos professores de Educação Musical (5.º ano) .....	77
Tabela 10 – Distribuição dos professores do Ensino da Música (AEC), segundo a formação para lecionar o Ensino da Música .....	78
Tabela 11 – Número de turmas, por anos de escolaridade e por número de escolas, para cada professor do Ensino da Música (AEC) .....	79
Tabela 12 – Distribuição dos alunos que frequentaram (ou não) as AEC .....	86
Tabela 13 – Distribuição dos alunos que frequentaram as AEC, por número de anos .....	87
Tabela 14 – Distribuição das respostas relativas à apreciação dos alunos ...	87
Tabela 15 – Distribuição das respostas relativas à apreciação tendo em conta o número de vezes .....	88
Tabela 16 – Atividades realizadas pelos alunos nas aulas de Ensino da Música.....	89
Tabela 17 – Outras atividades realizadas pelos alunos nas aulas de Ensino da Música .....	90

Tabela 18 – Atividades que os alunos gostavam de ter realizado mais vezes nas aulas de Ensino da Música .....	91
Tabela 19 – Locais em que os alunos frequentaram aulas de Música fora da escola .....	92
Tabela 20 – Outros contextos de aprendizagem de Música .....	92
Tabela 21 – Avaliação do desempenho escolar dos alunos em Educação Musical pelo professor da disciplina (5.º ano) .....	94
Tabela 22 – Avaliação das competências dos alunos pelo professor da disciplina de Educação Musical (5.º ano) .....	96
Tabela 23 – Distribuição da opinião dos professores de Educação Musical sobre o Ensino da Música .....	97
Tabela 24 – Distribuição da opinião dos professores relativamente às competências que o Ensino da Música desenvolve .....	98
Tabela 25 – Perceção da relação dos professores de Educação Musical com a actividade de Ensino da Música .....	99
Tabela 26 – Distribuição das respostas relativas à articulação entre o Ensino da Música e o 2º CEB .....	100
Tabela 27 – Distribuição das respostas relativas ao espaço físico e aos materiais do Ensino da Música .....	101
Tabela 28 – Distribuição das respostas relativas à organização, metodologia e conteúdos do Ensino da Música .....	102
Tabela 29 – Distribuição das respostas relativas a aspetos relacionados com os alunos .....	103
Tabela 30 – Parâmetros de avaliação dos alunos que frequentaram o Ensino da Música vs. aqueles que não frequentaram o Ensino da Música .....	105
Tabela 31 – Parâmetros de avaliação dos alunos que frequentaram as aulas de Ensino da Música vs. aqueles que não frequentaram as aulas de Ensino da Música vs. os que tiveram contacto com a Música noutro contexto .....	107
Tabela 32 – Parâmetros de avaliação dos alunos que frequentaram as aulas de Ensino da Música vs. aqueles que não frequentaram as aulas de Ensino da Música vs. os que tiveram contacto com a Música no meio familiar (sem Ensino da Música) .....	108
Tabela 33 – Síntese do teste de diferenças entre alunos com AEC vs. alunos sem Ensino da Música vs. outros contextos .....	110

Tabela 34 – Correlação de Spearman entre o número de anos de frequência da AEC e os parâmetros de avaliação .....	111
Tabela 35 – Correlação de Spearman entre a classificação atribuída pelo professor nos vários parâmetros e o nível socioeconómico dos alunos .....	112
Tabela 36 – Correlação de Spearman entre a classificação atribuída pelo professor nos vários parâmetros e a satisfação do aluno com a AEC .....	113

## **Siglas e abreviaturas**

**ANOVA** – Análise de variância

**AEC** – Atividades de Enriquecimento Curricular

**APEM** – Associação Portuguesa de Educação Musical

**API** – Associação Portuguesa de Professores de Inglês

**ATL** – Atividades de Tempos Livres

**CAP** – Comissão de Acompanhamento do Programa

**CITP** – *Classification Internationale Type des Professions*

**CNAPPEF** – Associações de Professores e Profissionais de Educação Física

**CNP** – Classificação Nacional das Profissões

**CNPD** – Comissão Nacional de Proteção de Dados

**CONFAP** – Confederação Nacional de Pais

**DGIDC** – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

**DRE** – Direções Regionais de Educação

**DREAlentejo** – Direção Regional de Educação do Alentejo

**DREAlgarve** – Direção Regional de Educação do Algarve

**DREC** – Direção Regional de Educação do Centro

**DRELVT** – Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo

**DREN** – Direção Regional de Educação do Norte

**FERLAP** – Federação Regional de Lisboa das Associações de Pais

**GEPE** – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

**IEFP** – Instituto de Emprego e Formação Profissional

**IPSS** – Instituições Particulares de Solidariedade Social

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**NSE** – Nível socioeconómico

**PISA** – *Programme for International Student Assessment*

**1º CEB** – 1.º Ciclo do Ensino Básico

**2º CEB** – 2.º Ciclo do Ensino Básico

**SPEF** – Sociedade Portuguesa de Educação Física

**SPSS** – *Statistical Package for the Social Sciences*

**3º CEB** – 3.º Ciclo do Ensino Básico

## Introdução

A publicação do novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril), que permitiu a melhoria das condições de ensino e aprendizagem, entre outras medidas, restituiu um conjunto de competências e responsabilidades aos Municípios relativas à Escola. Com isto, o poder do Estado Central sobre a escola diminuiu, desenvolvendo-se, desta maneira, a municipalização e a autonomia das escolas.

É neste contexto de descentralização do Poder Central e de responsabilização dos Municípios que nascem as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Com a publicação do Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho, passa a ser implementado o Programa de Generalização do Ensino do Inglês dos 3.º e 4.º anos e de Outras Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB): Atividade de Apoio ao Estudo, Atividade Física e Desportiva, Ensino da Música, Outras Expressões Artísticas, entre outras.

O Programa assume-se como uma importante medida para a concretização do conceito de Escola a Tempo Inteiro, respondendo ao duplo objetivo de garantir aos alunos do 1º CEB aprendizagens que enriqueçam o currículo e o funcionamento dos estabelecimentos de ensino até às 17h:30m, de modo a apoiar as famílias. Assim, as AEC representam um conjunto de atividades a realizar no 1º CEB que recaem nos “domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação” (Despacho n.º 12591, de 16 de junho de 2006), com vista ao enriquecimento do seu currículo.

Tendo por base os objetivos propostos pela legislação que regulamenta as AEC e a experiência profissional no Programa, interrogámo-nos, depois de alguns anos de implementação das AEC, sobre as possíveis relações entre estas, em especial da atividade de Ensino da Música, e o ulterior desempenho escolar dos alunos numa área tão específica como a Música.

Atualmente, o desempenho escolar dos alunos dos diferentes níveis de ensino tem estado sob escrutínio atento de todos, visto que os resultados dos alunos portugueses, quando comparados com os alunos de outros países, não têm sido os melhores. Como exemplo desta situação, temos os estudos de PISA dos últimos anos, que nos

fazem refletir sobre os baixos resultados obtidos por Portugal e nos encaminham no sentido de procurar soluções para este problema.

A literatura consultada mostra que a participação em atividades extracurriculares, em especial, atividades desportivas e musicais, podem contribuir para um melhor desempenho escolar, constituindo-se assim como uma mais-valia para o aluno (Broh, 2002).

Desta forma, interessa-nos perceber a importância da implementação do Programa das AEC, nomeadamente da atividade do Ensino da Música, no desempenho escolar posterior dos alunos numa disciplina específica. Sem esquecer que o desempenho dos alunos é influenciado por vários fatores, agora, também pelas AEC, visto que estas passaram a ocupar grande parte dos tempos livres dos alunos.

Deste modo, definimos a questão central da presente investigação: *Será que os alunos do 5.º ano de escolaridade pertencentes às escolas públicas do Município de Viseu que frequentaram a Atividade de Ensino da Música (AEC) ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm um melhor desempenho escolar na disciplina de Educação Musical do que aqueles que a não frequentaram?*

Para o estudo empírico foram definidos como principais objetivos:

- Verificar se o desempenho escolar na disciplina de Educação Musical do 5.º ano de escolaridade é maior nos alunos que frequentam a atividade do Ensino da Música;
- Relacionar a frequência do Ensino da Música nas AEC e o desenvolvimento de competências musicais dos alunos no 5.º ano;
- Analisar o impacto das atividades implementadas na motivação das crianças face à aprendizagem da Música;
- Conhecer a forma como é implementado o Ensino da Música.

Com vista à consecução destes objetivos, optou-se por um plano de investigação não experimental, comparativo-causal também designada por investigação *ex post facto* (Kerlinger, 1980, p.120).

O presente estudo organiza-se em duas partes: na primeira, composta por dois capítulos, é delineado o enquadramento teórico da investigação. Na segunda, aborda-se, ao longo de três capítulos, as questões ligadas à investigação empírica.

No primeiro capítulo, abordamos a escola face às exigências contemporâneas, enunciando-se as mudanças que a sociedade sofreu a vários níveis e que, de alguma forma, influenciaram o papel da escola na atualidade. Neste âmbito, definimos o

conceito de Escola a Tempo Inteiro e apresentamos o Programa das AEC, que alterou, definitivamente, o dia a dia dos alunos do 1º CEB.

Com o apoio da legislação, apresentamos o percurso trilhado, desde a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo até ao início das AEC, com a publicação do Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho e os despachos que o substituíram, de modo a delinear o seu enquadramento legal.

De seguida, faz-se referência aos olhares de várias instituições que estão ligadas ao Programa: a Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP), a Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM) e a Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP), tendo como base vários relatórios sobre o impacto das AEC na escola.

No segundo capítulo, abordamos a importância que a Música assume na vida da criança e no seu desenvolvimento. De seguida, fazemos referência ao desenvolvimento musical da criança segundo Edwin Gordon, que muito tem contribuído para a Psicologia da Música e da Pedagogia Musical. Apoiados na literatura, descrevemos também as funções da Música na vida do ser humano e analisamos o lugar que a mesma tem assumido na escola.

Ainda neste capítulo, reportamo-nos à avaliação do desempenho escolar musical dos alunos, definindo o conceito de desempenho escolar e apresentamos os organizadores em torno dos quais se organizam as competências específicas musicais e as metas de aprendizagem para a Educação Musical do 2.º Ciclo do Ensino Básico (2º CEB).

No terceiro capítulo são descritas e apresentadas as etapas que constituem o presente estudo e a metodologia seguida. Para isso, enunciamos o problema e os objetivos da investigação, formulamos as hipóteses, caracterizamos as amostras, descrevemos os instrumentos de recolha de dados elaborados, apresentamos os procedimentos e descrevemos as técnicas de análise estatísticas utilizadas no estudo empírico.

No quarto capítulo, são apresentados os resultados obtidos através das estatísticas descritiva e inferencial, com ajuda de tabelas e a descrição sucinta das mesmas.

No quinto e último capítulo, analisamos e interpretamos os resultados, clarificando a sua importância à luz das referências teóricas e dos estudos empíricos revistos e referimos algumas implicações pedagógicas dos mesmos.

No final, fazemos a apreciação crítica do presente estudo, dando ênfase aos seus pontos fortes e fracos, extraímos as conclusões mais relevantes do estudo e concluímos o trabalho com a elaboração de algumas recomendações, que poderão orientar futuras investigações.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **Capítulo 1**

# **As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no contexto da Escola atual**

## **Capítulo 1**

### **1. As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no contexto da Escola atual**

Ao longo do presente capítulo abordamos o conceito de Escola a Tempo Inteiro no 1º CEB, de que tanto se fala nos últimos anos, e o Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) que tem em vista a sua concretização.

Até chegarmos a este programa, regulamentado pelo Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho, duas décadas se passaram desde a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Muitos decretos tentaram dar resposta a uma necessidade há muito sentida — a de ocupar o tempo livre dos alunos, ampliando os seus conhecimentos, de modo a enriquecer as suas aprendizagens e a apoiar as famílias.

Analisamos, por isso, de uma forma sucinta, a principal legislação relacionada com as AEC para depois apresentarmos os olhares de diferentes instituições sobre o impacto das AEC na sociedade, partindo da análise de vários relatórios públicos.

#### **1.1. A escola face às mudanças na sociedade**

Nas últimas décadas, a sociedade contemporânea sofreu importantes mudanças a diferentes níveis, nomeadamente, político, económico, demográfico e sociocultural.

Ao nível político, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), assistiu-se à queda dos regimes totalitários e ao nascimento de regimes democráticos. A democracia, a partir daí vivida a nível político, será também uma necessidade nas escolas, uma vez que se acredita que “a educação para todos” será decisiva para o desenvolvimento das democracias (Freitas, 1998, p. 35).

A construção das sociedades democráticas é acompanhada pela organização de meios que permitem o acesso à educação para todos, uma vez que o princípio de sufrágio direto, condição essencial para a legitimação da democracia, está diretamente ligada ao processo de generalização da educação formal a todos os cidadãos (Gaspar, 2003).

Desta forma, torna-se essencial definir o conceito de democratização do ensino, que na sua aceção mais geral, diz respeito à “garantia de igualdade de oportunidades

para todos os cidadãos no acesso à educação, permitindo que cada um, de acordo com os seus interesses e aspirações, possa beneficiar dos bens sociais, culturais existentes na sociedade”, visando a igualdade social (Gaspar, 2003, p. 19).

Nesta altura, a educação torna-se objeto de procura cada vez mais generalizada, levando os Estados a assumi-la como responsabilidade sua, como uma estratégia de desenvolvimento económico, social e cultural da sociedade.

Em Portugal, teremos que esperar até a reforma de Veiga Simão (1970-1974) para ver a democratização do ensino como uma preocupação do Estado (Pires, Fernandes & Formosinho, 1991). Nas palavras de José Veiga Simão: “a democratização do ensino (...) é base de uma filosofia que advoga o acesso aos bens da cultura a todos os cidadãos, em função exclusiva dos seus méritos, independentemente das condições sociais e económicas de cada um” (Simão, 1973, p. 46).

A partir de meados da década de 70 do século XX, Portugal passa a viver em regime democrático, o que possibilitou que a escola se organizasse de modo a receber e a dar aulas a mais alunos, abrindo-se, assim, o caminho para a escola de massas, ou seja, uma escola que pretende que todos os alunos se preparem para a vida, que adquiram as competências essenciais, para participarem na construção da sociedade, exercendo conscientemente o seu papel de cidadão (Formosinho & Machado, 2008).

A escola de massas é mais heterogénea, quer ao nível da população discente, quer docente, e mais complexa no que diz respeito a sua organização, o que implica que a escola deva encontrar estratégias que respondam a estes desafios (Formosinho, 1992).

Após a Segunda Guerra Mundial, as ideias de desenvolvimento económico ganham importância e definem novos caminhos para as políticas económicas em todo o mundo (Pires *et al.*, 1991).

A reconstrução económica do pós-guerra é feita a partir de novas formas de organização do aparelho produtivo, onde o avanço tecnológico da indústria de guerra se expande rapidamente. O desenvolvimento industrial traz consigo a necessidade de uma mão de obra mais qualificada, capaz de acompanhar a evolução tecnológica e de desempenhar funções que necessitam de conhecimentos técnicos científicos. Para dar resposta a esta nova necessidade, a maioria dos países europeus realiza profundas reformas nos seus sistemas educativos, de modo a prolongar a escolaridade obrigatória, aumentando, assim, o nível de educação geral. Desta forma, a rápida industrialização contribui para uma nova conceção do que deverá ser a formação

comum a todos os cidadãos, colocando importantes desafios à educação (Gaspar, 2003).

A nível demográfico, assistimos a um aumento exponencial da população, sendo de evidenciar a diferença entre os países desenvolvidos e os que estão em vias de desenvolvimento. Nos países desenvolvidos vive-se um decréscimo populacional, devido à diminuição da taxa de fertilidade; nos restantes países, verifica-se um aumento da população, graças à diminuição da taxa de mortalidade e à manutenção de uma elevada natalidade. O aumento populacional levou à expansão e diversificação escolar, contribuindo assim, para o questionar do modelo de educação tradicional, quer a nível quantitativo, quer qualitativo (Cardoso, 2000).

Ao longo do século XX, as transformações políticas, económicas e demográficas tiveram um importante impacto ao nível sociocultural, ou seja, sobre os modelos de conduta social e as ideologias. A sociedade contemporânea foi, assim, confrontada com diferentes valores, modelos de vida diversificados e com uma nova forma de organização social, quer a nível familiar, quer a nível profissional (Cardoso, 2000).

No presente estudo, interessa salientar, entre outras alterações, as que influenciam a família: a emancipação feminina e os novos papéis que as mulheres a partir daí passam a assumir, principalmente, no que diz respeito à sua participação no mundo do trabalho, o que lhes deixa menos tempo para a família. Neste sentido, a escola é chamada a encontrar novas respostas, de modo a apoiar as famílias, visto que os pais passam a ter menos tempo para os filhos (Cardoso, 2000).

Em Portugal, a emancipação feminina levou a uma explosão da participação das mulheres no mercado de trabalho: entre 1960 e o início do século XXI, a taxa de atividade feminina passou de 10% para cerca de 50%, graças à modernização da estrutura económica e produtiva (Costa, 2002).

Perante este conjunto de alterações sofridas ao longo do século XX, segundo Formosinho (1986), a escola passa a ter cinco finalidades básicas:

- finalidade cultural (transmitindo a herança de conhecimentos, crenças, património material e mental inerentes a uma cultura);
- finalidade socializadora (veiculando normas e valores para a integração social dos indivíduos);
- finalidade produtiva (proporcionando qualificação e preparação);
- finalidade personalizadora (contribuindo para a formação integral do aluno);
- finalidade igualizadora (promovendo a igualdade de oportunidades).

Segundo o mesmo autor, a escola assume, ainda, sete funções:

- função de custódia (guarda e cuidado das crianças);
- função seletiva (clivagem com base nos resultados escolares);
- função de credenciação (concessão de títulos e qualificações reconhecidas);
- função de substituto familiar (socialização, que complementa e se sobrepõe à família);
- função de instrução (transmissão de conhecimentos e instrução técnica);
- função de socialização (veicula normas e valores dominantes da sociedade);
- função de estimulação (de capacidades cognitivas, afetivas, psicomotoras e sociomoraes).

Nos últimos anos, a função de custódia tornou-se essencial para dar resposta às necessidades das famílias. De modo a responder às atuais necessidades, o Ministério da Educação avança com a Escola a Tempo Inteiro no 1º CEB, aumentando o tempo de permanência dos alunos na escola, de modo a apoiar as famílias, que agora, têm menos disponibilidade para acompanhar os seus filhos.

## **1.2. A Escola a Tempo Inteiro: AEC**

Atualmente, as escolas passaram a assumir funções mais alargadas nas sociedades contemporâneas, de forma a contribuir para a sua credibilização, enquanto instituição social e educativa (Cosme & Trindade, 2007).

A escola é assim chamada a dar resposta a novas responsabilidades, a nível organizacional e administrativo, bem como no apoio às famílias. Para isso, é necessário a adoção de estratégias e métodos pedagógicos diferenciados, de modo a tornar-se mais democrática, permitindo assim a igualdade no acesso à educação para todos (Abrantes, 2009).

O 1.º Ciclo do Ensino Básico passou, nos últimos anos, por um vasto conjunto de intervenções de forma a permitir a todos um serviço que contribua para a compatibilização entre o trabalho e a família (Rodrigues, 2010).

Deste conjunto de intervenções no 1º CEB, destaca-se a implementação da oferta de novas atividades gratuitas com carácter lúdico-pedagógico.

Estas atividades integram-se no alargamento do horário de funcionamento do 1º CEB para oito horas diárias. As escolas passam a funcionar pelo menos até às

17h30m, em todos os estabelecimentos de ensino, de modo a responder a uma necessidade das famílias, que trabalham todo o dia, através do alargamento da oferta pedagógica da Escola Pública.

Com esta mudança na organização das escolas do 1º CEB nasce o conceito de Escola a Tempo Inteiro, corporizado com a publicação do Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho. Este despacho define as regras de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino público em que funcione a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB e dá indicações precisas quanto à concretização das AEC estabelecidas no Artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro:

As escolas, no desenvolvimento do seu Projecto Educativo, devem proporcionar aos seus alunos actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação.

Respondendo ao que já estava estabelecido no Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro, foram consideradas como actividades de enriquecimento curricular: “a) Actividade de apoio ao estudo; b) Ensino do inglês; c) Ensino de outras línguas estrangeiras; d) Actividade física e desportiva; e) Ensino da música; f) Outras expressões artísticas; g) Outras actividades que incidam nos domínios identificados” (n.º 9 do Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho).

Desta maneira, a Escola a Tempo Inteiro corporiza-se nas Actividades de Enriquecimento Curricular e estas assumem o duplo objetivo de:

garantir a todos os alunos do 1.º Ciclo, de forma gratuita, a oferta de um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo, ao mesmo tempo que se concretiza a prioridade enunciada pelo Governo de promover a articulação entre o funcionamento da escola e a organização de respostas sociais no domínio do apoio às famílias (CAP, Relatório Pedagógico, 2008/2009, p. 8).

Assim, passaram a ser fornecidas aos alunos actividades de carácter lúdico-pedagógico que, ao mesmo tempo que ocupam o tempo passado na escola, permitem o desenvolvimento das competências do 1º CEB, dando forma a uma efetiva Escola a Tempo Inteiro.

O Ministério da Educação, no ano letivo de 2005/2006, com a aplicação do Programa experimental de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos de escolaridade do 1º CEB toma a primeira medida clara de concretização de projetos de enriquecimento curricular e de implementação do conceito de Escola a Tempo Inteiro (Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho).

No ano letivo seguinte (2006/2007), com o Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho, é implementado o Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º CEB, como já foi referido, de modo a garantir o acesso dos alunos a um conjunto diferenciado de aprendizagens enriquecedoras do currículo e à articulação entre o funcionamento da Escola e as necessidades das famílias, uma vez que torna o horário dos estabelecimentos de ensino compatível com o horário de trabalho dos pais.

Para tal, os estabelecimentos de ensino do 1º CEB alargaram o seu horário, de cinco horas diárias para o mínimo de oito horas, passando a funcionar até às 17h30m pelo menos, com as diferentes Atividades já mencionadas, das quais se destacam: o Apoio ao Estudo, o Ensino do Inglês, a Atividade Física e Desportiva e o Ensino da Música.

Sem prejuízo da normal duração semanal e diária das actividades educativas na educação pré-escolar e curriculares no 1.º ciclo do ensino básico, os respectivos estabelecimentos manter-se-ão obrigatoriamente abertos pelo menos até às 17 horas e 30 minutos e no mínimo oito horas diárias (n.º 5 do Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho).

A credibilização da Escola Pública é a primeira razão a ser tida em conta, pois a prestação de um serviço que responde às necessidades com que se debate a maioria das famílias de hoje é uma medida social há muito desejada (Cosme & Trindade, 2007).

Esta nova realidade do 1º CEB possibilita o início de uma política de equidade social, se permitir que os alunos mais carenciados a nível económico possam usufruir de um leque de experiências educativas que, de outra forma, não teriam acesso (Cosme & Trindade, 2007).

Por outro lado, é preciso ter em conta a vertente educativa da implementação das AEC, sobretudo se esta permitir intervenções educacionais mais ricas e amplas, garantindo que a Escola se apresente como um lugar de democratização da cultura na sociedade a que pertence (Cosme & Trindade, 2007).

O facto dos alunos do 1º CEB permanecerem mais duas horas na escola a participar em atividades de enriquecimento permite-lhes o desenvolvimento de novas competências, ou o reforçar de outras já desenvolvidas; no entanto, não podemos esquecer que as crianças precisam de descansar e brincar para que o seu desenvolvimento seja possível (Cunha, 2008).

Para compatibilizar estes dois objetivos deverão ser oferecidas aos alunos atividades com uma pedagogia diferente das atividades curriculares, noutros espaços que não a sala de aula e permitindo aos pais escolherem as AEC que desejam que os seus filhos frequentem (Cunha, 2008).

A implementação das AEC, que consubstancia a Escola a Tempo Inteiro, tem sido alvo de muitas críticas e de alguma desconfiança, já que alguns autores consideram que esta poderá levar à “hiperescolarização” da vida dos alunos do 1º CEB, visto que, apesar do despacho que regulamenta as AEC contemplar atividades de diferentes domínios, há atividades que são valorizadas em detrimento de outras e é feita uma hierarquização das mesmas em função do financiamento do Ministério da Educação (Cosme & Trindade, 2007).

No entanto, falar em “hiperescolarização” torna-se um exagero, uma vez que a frequência das AEC é de carácter facultativo. Além disso, a Escola a Tempo Inteiro, através da implementação das AEC, poderá contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e êxito educativos para todos os alunos do 1º CEB, ao proporcionar também o acesso às crianças de outras áreas de saber, não necessariamente disciplinares, que vão permitir o seu desenvolvimento integral e harmonioso (Cunha, 2008).

Para que isto seja possível, ou seja, para que os alunos contactem com novos conteúdos, deverá existir uma plena articulação entre o professor titular de turma e os professores das AEC, de modo a que os conteúdos não se repitam e, desta maneira, exista o verdadeiro enriquecimento dos conhecimentos dos alunos.

Desta maneira, introduzir o não disciplinar possibilita à Escola abrir-se a outros conhecimentos possíveis do desenvolvimento humano e da formação deste como pessoa, evitando que a Escola se limite aos conhecimentos disciplinares (Cunha, 2008).

Muitos autores consideram que a linha que separa o currículo e o extracurrículo é muito tênue, pois apresentam objetivos comuns. Sobre isto, Freitas (1998) afirma que “*curriculum* não é apenas o conjunto de disciplinas leccionado na escola, mas tudo o

que a escola promove ou favorece em termos de processo de ensino” (citado por Cunha, 2008, pp. 23-24).

Para Ribeiro (1990), “a oposição entre actividades curriculares e extracurriculares ou de complemento curricular tende a desaparecer, uma vez que estas não mais representam do que meios directos ou indirectos para a formação integral dos educandos, visando a realização pessoal e social” (p. 80).

Desta forma, torna-se pertinente tentar perceber se as AEC pertencem à educação formal ou à educação não formal.

Segundo Fernández (2006), a educação formal pode definir-se como “todo processo de enseñanza organizado en una Comunidad Política o Estado, desarrollando por organismos especificamente delegados para realizar tal función” (p. 18). Coombs e Ahmed (1974) consideram que ela pertence ao “sistema educativo, altamente institucionalizado, cronologicamente gradual e hierarquicamente estruturado, abarcando desde o 1.º Ciclo até aos mais elevados níveis de ensino” (citados por Pinto & Pereira, s/d., pp. 2-3).

Já a educação não formal segundo Coombs e Ahmed (1974) diz respeito a “qualquer actividade educativa organizada fora do sistema formal” (citados por Rogers, 2004, p. 78). Para Fernández (2006), a educação não formal:

se refiere a procesos organizados com intención de lograr aprendizajes pero que no se generan necesariamente desde la administración del Estado sino desde otras instancias o si se generan dentro del marco del Estado no son diseñados ni dirigidos ni coordinados por la administración especificamente educativa delegada para desarrollar la enseñanza (p. 18).

Analisados os dois contextos educativos, percebe-se que apresentam abordagens distintas no que respeita ao espaço onde se realizam e na forma como é vivida pelos alunos. É possível deduzir que a educação formal se processa na escola e que possui um currículo e programas definidos pelo Estado. No que se refere à educação não formal, ela pode, ou não, realizar-se na escola, aborda aprendizagens extracurriculares e procura desenvolver o indivíduo a nível sociocultural.

Apresentadas a educação formal e a educação não formal, percebe-se que o Programa das AEC apresenta pontos que o ligam e, ao mesmo tempo, o afastam quer do campo educativo formal, quer do não formal.

As AEC aproximam-se do contexto de educação formal uma vez que:

- desenvolvem-se no espaço escolar, ligando-se ao conceito de educação pública, cuja administração está sob a alçada do Ministério da Educação e das Autarquias Locais;
- são regulamentadas por *Orientações Programáticas* publicadas pelo Ministério da Educação, quer para o Ensino da Música, quer para outras atividades;
- existem atividades (Ensino do Inglês e Apoio ao Estudo) que são de oferta obrigatória;
- cabe aos Agrupamentos zelar pela supervisão das AEC;
- o seu financiamento contribui para a hierarquização das atividades, sendo o Ensino do Inglês, o Ensino da Música e a Atividade Física Desportiva as atividades mais valorizadas;
- o perfil dos profissionais responsáveis pelas atividades é minuciosamente definido pelos despachos que regulam as atividades;
- são definidos os seus tempos de duração;
- é feita a flexibilização curricular, o que dificulta a distinção entre as atividades curriculares e as de enriquecimento curricular.

O Programa das AEC afasta-se da educação formal uma vez que as mesmas são de frequência facultativa e revestem-se de um carácter lúdico e cultural, facto que está presente no Artigo 9.º do Decreto-lei 6/2001 de 18 de janeiro, que estabelece a reorganização curricular do Ensino Básico.

Desta forma, verifica-se que as AEC seguem um modelo de ensino bastante híbrido, já que engloba em si os princípios formais e não formais da educação. No Programa das AEC verifica-se uma relação de reforço e colaboração entre a educação formal e não formal, visto que as AEC “reforçam e colaboram na acção da educação formal” (Bento, 2007, p. 31).

Assim, a implementação das AEC no 1º CEB implica que a ação educativa deva ser cada vez mais uma ação integradora, já que as atividades educativas desenvolvidas pela Escola se relacionam entre si, quer sejam curriculares ou extracurriculares (Patrício, 1996).

Com as AEC, em 2009, todas as escolas públicas funcionavam até às 17h30m e ofereciam, obrigatoriamente, as Atividades de Apoio ao Estudo e de Ensino de Inglês e, ainda, outras Atividades de Enriquecimento Curricular. A maior parte das famílias passou a beneficiar da Escola a Tempo Inteiro e das AEC, já que 99% das escolas

funcionavam a tempo inteiro e em regime normal, levando as AEC a mais de 90% dos alunos do 1º CEB (Rodrigues, 2010, p. 68).

Para implementar a Escola a Tempo Inteiro, para além do alargamento do horário de funcionamento das escolas do 1º CEB e do funcionamento das AEC, foi necessário ainda a tomada de outras medidas, a saber:

- requalificar a rede de escolas “primárias”, fechando muitas pequenas escolas isoladas com poucos alunos e sem condições adequadas dos edifícios, onde o insucesso escolar se manifestava de maneira mais expressiva e construindo novos centros escolares;
- fornecer refeições aos alunos nos estabelecimentos de ensino;
- proporcionar a oferta de um vasto conjunto de Atividades de Enriquecimento curricular (Rodrigues, 2010).

Hoje, a Escola desempenha novas responsabilidades sociais, quer ao proporcionar novas oportunidades educativas aos alunos, quer ao apoiar as famílias, garantindo o acompanhamento dos alunos antes e depois das atividades disciplinares e de enriquecimento curricular (Despacho 14460/2008 de 26 de maio).

### **1.3. Enquadramento legal das AEC**

De modo a enquadrar as Atividades de Enriquecimento Curricular, torna-se essencial analisar e compreender a legislação que antecedeu o despacho que implementou e regulamentou definitivamente o programa das AEC, o Despacho n.º 12591/2006 de 16 de junho.

A vontade de complementar o currículo existente com outras aprendizagens e de ocupar os tempos livres dos alunos não é nova; já em 1986, era notória esta necessidade, pois, só assim, seria possível o desenvolvimento global de todos os alunos.

Com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), **Lei 46/86 de 14 de outubro**, torna-se explícito que o sistema educativo deve permitir o desenvolvimento integral dos alunos, ideia bem patente no seu ponto 2 do Artigo 1.º:

O sistema educativo é 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 (Lei 46/86 de 14 de outubro).

A formação promovida pelo sistema educativo deverá ser geral e garantir que todos os alunos portugueses desenvolvam um vasto e diversificado conjunto de aptidões e capacidades que lhes permita viver em sociedade, aspecto bem claro nos objectivos definidos para o Ensino Básico, nas alíneas a) e c) do Artigo 7.º da Lei 46/86:

- a) Assegurar e garantir uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores de solidariedade social.
- c) 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.

Nesta altura, não se utilizou a designação de Actividades de Enriquecimento Curricular. No seu lugar, encontramos a expressão *extraescolar* que propunha: “actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica (...) e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal” (ponto 4 do Artigo 4.º da Lei 46/86 de 14 de outubro).

No seu Artigo 23.º, a LBSE define como principal objetivo para a educação extraescolar garantir aos alunos o aumento dos seus conhecimentos e o desenvolvimento do seu potencial, de forma a completar a formação escolar ou a eliminar a sua necessidade, isto numa perspectiva de educação permanente que procura continuar a acção educativa.

Esta vontade de ampliar os conhecimentos dos alunos para enriquecer as suas aprendizagens, aqui manifestada, está em consonância com o que se pretende com o atual programa das AEC.

Dos vetores que regem a educação extraescolar, destaca-se o que é apresentado na alínea f), do ponto 3 do mesmo artigo, visto que aí fica bem patente a preocupação

em oferecer aos alunos a ocupação dos seus tempos livres, já que a educação extra curricular deve garantir “a ocupação criativa dos tempos livres de jovens e adultos com actividades de natureza cultural”.

Mais uma vez, nota-se que as ideias patentes no programa das AEC estão já preconizadas na LBSE, com a educação extraescolar, que visa também ocupar o tempo livre dos alunos, proporcionando-lhes aprendizagens enriquecedoras do currículo.

Esta ideia está também bem vincada quando, no Artigo 48.º da LBSE, é dito que:

1- As actividades curriculares dos diferentes níveis de ensino deverão ser completadas por acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da sua utilização criativa e formativa dos seus tempos livres”. E que as actividades de complemento curricular têm como objectivo: 2- (...) o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade.

A 29 de agosto de 1989, através do **Decreto-Lei n.º 286/89**, são definidos os princípios que ordenam a reestruturação curricular prevista no Artigo 59.º da LBSE (Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto).

Neste decreto, é novamente mencionada a expressão actividades de complemento curricular. No entanto, à ideia de uma ocupação dos tempos livres de uma forma criativa e formativa, defendida na LBSE (Artigo 48.º), é ainda associada a natureza lúdica das actividades e o facto de estas não serem de frequência obrigatória: “1- Para além das actividades curriculares, os estabelecimentos de ensino organizarão actividades de complemento curricular, de carácter facultativo e natureza eminentemente lúdica e cultural, visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos educandos” (Artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto).

Como se pode constatar, não são definidos os tipos de actividades complementares do currículo, que deverão ser levadas a cabo com os alunos; sabe-se apenas que as mesmas deverão ser lúdicas, formativas e facultativas.

Com a reestruturação curricular dos diferentes ciclos e a consequente implementação de novos planos de estudos, no âmbito do 1º CEB, vamos encontrar no domínio da Expressão e Educação, as várias Expressões - Musical, Plástica, Físico-Motora e Dramática que estão sob a responsabilidade do professor titular. O desenvolvimento das diferentes Expressões poderia ser fortalecido por actividades de complemento curricular.

Dando seguimento à legislação anterior, nomeadamente ao Artigo 48.º da LBSE, que declarava que as atividades curriculares deveriam ser reforçadas por atividades de complemento curricular, e ao Artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto, que previa que as escolas deveriam organizar atividades de complemento curricular, de carácter facultativo e de natureza lúdica e cultural, é promulgado o **Despacho n.º 141/ME/90 de 1 de setembro de 1990** que aprova o Modelo de Apoio à Organização das Atividades de Complemento Curricular, que foram assim definidas: “As atividades de complemento curricular constituem um conjunto de actividades não curriculares que se desenvolvem, predominantemente, para além do tempo lectivo dos alunos e que são de frequência facultativa” (Artigo 1.º do Despacho n.º 141/ME/90 de 1 de setembro).

Como já foi referido, as atividades de complemento curricular são de frequência facultativa e apresentam uma natureza lúdica, cultural e formativa. Estas atividades têm como finalidade: “proporcionar e facilitar a formação integral e a realização pessoal do educando” (Artigo 2.º do Despacho n.º 141/ME/90 de 1 de setembro).

Este despacho definiu também o tipo de atividades de complemento curricular que deveriam ser desenvolvidas, nomeadamente: “a) De carácter desportivo; b) De carácter artístico; c) De carácter tecnológico; d) De formação pluridimensional; e) De solidariedade e voluntariado; f) De ligação da escola com o meio; g) De desenvolvimento da dimensão europeia na educação” (Artigo 2.º do Despacho n.º 141/ME/90 de 1 de setembro).

Ainda em 1990, é promulgado o **Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro** que “estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar” (Artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro).

Segundo este decreto, entende-se por educação artística aquela que se reporta às seguintes áreas: a) Música; b) Dança; c) Teatro; d) Cinema e audiovisual; e) Artes plásticas (Artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro).

A educação artística, de acordo com este mesmo decreto, apresenta um conjunto vasto de objetivos dos quais se destacam os seguintes:

- a) Estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa (...);
- b) Promover o conhecimento das diversas línguas artísticas e proporcionar um conjunto vasto de experiências nestas áreas (...);
- c) Educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica;

d) Fomentar práticas artísticas individuais e de grupo, visando a compreensão das suas linguagens e o estímulo à criatividade, bem como o apoio à ocupação criativa de tempos livres com actividades de natureza artística; (...) (Artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro).

A educação artística realiza-se, genericamente, em todos os níveis de ensino, fazendo parte da formação global dos educandos (Artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro). Ela destina-se a todos os cidadãos, sendo, por isso, vista como elemento essencial da educação geral (Artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro).

A nível curricular, a educação artística é lecionada, quer como parte integrante do currículo do ensino regular, quer como atividade de complemento curricular, sendo parte integrante do currículo dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (Artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro).

No **Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro**, aparece a expressão *atividades de enriquecimento do currículo*, terminologia que define as atividades que se realizam para além do currículo.

O presente decreto procede à reorganização curricular do Ensino Básico, visto 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” (Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro).

No seu Artigo 9.º, faz referência às atividades de enriquecimento do currículo, estabelecendo que:

As escolas, no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação (Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro).

A promulgação deste decreto-lei, para além de mudar a terminologia, substituindo a palavra *complemento* por *enriquecimento*, não traz nada de novo, visto que volta a mencionar que as atividades são de frequência facultativa e de natureza lúdica e

cultural, aspectos que já foram definidos no Despacho n.º 141/ME/90 de 1 de setembro.

Finalmente, em 2006, é publicado o **Despacho n.º 12591/2006 de 16 de junho** que permitiu a regulamentação e implementação, no 1º CEB, do novo programa educativo designado por *Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos e de Outras Atividades de Enriquecimento Curricular*. Este Programa teve em consideração dois grandes objetivos:

por um lado, a importância do desenvolvimento de actividades (...) de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico para o desenvolvimento das crianças e conseqüentemente para o sucesso escolar futuro (...); por outro lado, a urgência de adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias e a necessidade de garantir que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das actividades associadas à aquisição das competências básicas (Despacho n.º 12591/2006 de 16 de junho).

A publicação deste despacho, e a conseqüente implementação das AEC, permite a consecução do conceito de Escola a Tempo Inteiro, dando resposta às necessidades socioeconómicas das famílias. Os pais passam assim a ter onde deixar os filhos, uma vez que os estabelecimentos de ensino do 1º CEB “manter-se-ão obrigatoriamente abertos pelo menos até às 17 horas e 30 minutos e no mínimo oito horas diárias” (n.º 5 do Despacho n.º 12591/2006 de 16 de junho).

Apesar da escola funcionar durante todo o dia, devido ao prolongamento do seu horário de funcionamento, mantém-se a inscrição facultativa nas AEC, uma vez que, segundo o n.º 22 do Despacho n.º 12591/2006, “as actividades de enriquecimento curricular são de frequência gratuita e não se podem sobrepor à actividade curricular diária”; desta maneira, mantém-se a não-obrigatoriedade da sua frequência que constava no Despacho n.º 141/ME/90 de 1 de setembro e no Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro.

Para que seja possível a concretização do programa das AEC, o despacho de 2006 obriga a que, no 1º CEB, as actividades educativas tenham de ser organizadas em regime normal, funcionando, quer no período da manhã, quer no período da tarde, com pausa para o almoço. No entanto, caso as instalações não o possibilitem, devido ao número de turmas a funcionar na escola, permite-se o funcionamento da escola em

regime duplo, funcionando umas turmas no turno da manhã e outras no turno da tarde (n.ºs 2, 3 e 4 do Despacho n.º 12591/2006 de 16 de junho).

O despacho n.º 12591/2006 de 16 de junho refere também que a responsabilidade da planificação das AEC está a cargo dos Agrupamentos de Escolas, respondendo às necessidades das famílias e articulando com as Autarquias, como é possível verificar no n.º 8 do despacho, quando é referido que: “as actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico são seleccionadas de acordo com os objectivos definidos no projecto educativo do agrupamento de escolas e devem constar no respectivo plano de actividades”.

De acordo com este despacho, as AEC do 1º CEB devem recair sobre os: “domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e da comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação” (n.º 9 do Despacho n.º 12591/2006 de 16 de junho).

Para responder a este leque variado de domínios, são apresentadas as seguintes Atividades: a) Atividade de apoio ao estudo; b) Ensino inglês; c) Ensino de outras línguas estrangeiras; d) Atividade física e desportiva; e) Ensino da música; f) Outras expressões artísticas; g) Outras atividades que incidam nos domínios identificados (n.º 9 do Despacho n.º 12591/2006 de 16 de junho).

Deste conjunto de atividades, são de oferta obrigatória, o Apoio ao Estudo e o Ensino do Inglês para os alunos dos 3.º e 4.º anos. Com a revogação do Despacho n.º 12591/2006 de 16 de junho pelo Despacho n.º 14460/2008 de 26 de maio, a oferta do Ensino de Inglês passou a ser também obrigatória para todos os anos de escolaridade do 1º CEB.

Diferentes entidades podem promover as AEC: Autarquias locais, Associações de Pais e de Encarregados de Educação, Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e Agrupamentos de Escolas, caso nenhuma outra avance.

Aos Agrupamentos de Escolas cabe a responsabilidade das AEC, planificando-as em parceria com uma das entidades anteriores; preferencialmente, o acordo de colaboração deve ser feito com as Autarquias locais (n.ºs 14 e 15 do Despacho n.º 12591/2006 de 16 de junho).

Nos acordos de colaboração estabelecidos entre as entidades em causa devem estar presentes: “a) As actividades de enriquecimento curricular; b) O horário semanal de cada actividade; c) O local de funcionamento de cada actividade; d) As

responsabilidades/competências de cada uma das partes; e) O número de alunos em cada actividade” (n.º 18 do Despacho n.º 12591/2006 de 16 de junho).

A planificação das AEC deve abranger os professores titulares de turma e ser feita, tendo em conta os recursos humanos, pedagógicos e os espaços que fazem parte das escolas que pertencem ao Agrupamento. Devem também ser aproveitados os recursos comunitários existentes, através de parcerias que podem ser estabelecidas (n.ºs 19, 20 e 21 do Despacho n.º 12591/2006 de 16 de junho).

Aos professores titulares de turma do 1º CEB cabe, para além da lecionação da Atividade de Apoio ao Estudo, a supervisão pedagógica e o acompanhamento da realização das AEC. Esta supervisão verifica-se através do planeamento das diferentes Atividades, de reuniões com os professores responsáveis das várias áreas, da avaliação e de reuniões com os encarregados de educação (n.ºs 31 e 32 do Despacho n.º 12591/2006 de 16 de junho).

Cabe ao Ministério da Educação participar financeiramente as entidades promotoras. Esta participação é feita a partir do custo anual por aluno, tendo em conta o tipo e o número de Atividades de Enriquecimento Curricular que são oferecidas. Assim, um aluno que, no ano letivo de 2007/2008, participasse em Ensino de Inglês para o 3.º e 4.º anos, Ensino da Música e Atividade Física e Desportiva tinha uma participação de 250 euros, a participação máxima (Artigo 3.º do Despacho n.º 12591/2006 de 16 de junho); já no ano letivo 2008/2009, com a promulgação do Despacho n.º 14460/2008 de 26 de maio, este valor passa a ser de 268,50 euros.

Para acompanhar o Programa, o Ministério da Educação procede à criação de uma Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP). Integram este grupo de trabalho o Diretor-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, os Diretores das Direções Regionais de Educação e um conjunto de entidades de monitorização e acompanhamento de projetos do qual faz parte a Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), a Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), a Associação Nacional de Municípios Portugueses, a Confederação Nacional de Pais (CONFAP) e outras entidades convidadas (Artigo 5.º do Despacho n.º 12591/2006 de 16 de junho).

Cabe à CAP:

- a) Analisar, avaliar e aprovar as planificações e respectivas propostas de financiamento;

- b) Tornar público (...) o resultado da aprovação do financiamento e por tipo de actividade;
- c) Acompanhar a execução do programa;
- d) Apresentar relatórios periódicos e propostas de medidas que verifique necessário para a execução do programa;
- e) Produzir um relatório de avaliação do programa, contendo recomendações para a sua melhoria nos anos subsequentes (n.º 3 do Artigo 5.º do Despacho 12591/2006 de 16 de junho).

No presente despacho está também definido o perfil dos docentes das diferentes áreas das AEC. No que diz respeito aos professores da Atividade de Ensino da Música, são explicitadas as seguintes características:

- 1- devem possuir habilitações profissionais ou próprias para a docência da disciplina de educação musical ou música no ensino básico ou secundário.
- 2- (...) podem ainda deter as seguintes habilitações:
  - a) Diplomados com um curso profissional na área da música com equivalência ao 12.º ano;
  - b) Detentores do 8.º grau do curso complementar de Música, frequentado nos regimes supletivo, articulado ou integrado;
  - c) Outros profissionais com currículo relevante.
- 3- Sempre que os profissionais a afectar sejam os referidos na alínea c), o currículo dos mesmos será objecto de análise por parte da CAP (Artigo 16.º do Despacho 12591/2006 de 16 de junho).

O despacho refere-se ainda à constituição das turmas, definindo o número máximo de alunos e a duração semanal de cada Atividade de Enriquecimento Curricular (Artigos 10.º, 11.º, 13.º e 14.º do Despacho n.º 12591/2006 de 16 de junho).

No que concerne às turmas da Atividade de Ensino da Música, elas podem ter até 25 alunos e ser constituídas, em simultâneo, por alunos dos 1.º e 2.º anos ou dos 3.º e 4.º anos (Artigo 17.º do Despacho n.º 12591/2006 de 16 de junho).

Estão destinados 135 minutos semanais à duração da Atividade de Ensino da Música, sendo que a duração diária está fixada em 45 minutos. Excepcionalmente, devido a dificuldades de espaço, podem ser aceites propostas com a duração semanal de 90 minutos (Artigo 18.º do Despacho n.º 12591/2006 de 16 de junho).

Passados quase dois anos, a 26 de maio de 2008, é promulgado o **Despacho n.º 14460/2008** que revoga o Despacho n.º 12591/2006 de 16 de junho.

Comparando os dois despachos, o último não trouxe muitas alterações ao Programa quando comparado com o anterior, mas que merecem ser analisadas.

O Ensino do Inglês, como já foi referido anteriormente, passa a ser de oferta obrigatória para todos os anos de escolaridade do 1º CEB (n.º 10 do Despacho n.º 14460/2008 de 26 de maio).

A frequência das AEC necessita da inscrição dos alunos por parte dos seus encarregados de educação. Desta maneira, estes assumem o compromisso de honra de que os seus educandos frequentam as AEC até ao final do ano letivo (n.º 34 do Despacho n.º 14460/2008 de 26 de maio).

Esta exigência leva a que alunos e encarregados de educação adotem uma postura de maior respeito em relação às AEC, uma vez que os responsabiliza através do compromisso que assumem.

Para reforçar esta ideia, os Agrupamentos de Escolas têm de dar resposta ao problema da assiduidade, definindo as implicações das faltas dadas à frequência das AEC no seu regulamento interno (n.º 35 do Despacho n.º 14460/2008 de 26 de maio).

No que diz respeito à CAP, esta mantém-se com idênticas funções e objetivos, mas com a promulgação do novo despacho passam a fazer parte desta comissão o Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física (CNAPPEF) e a Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF), ficando assim representadas as várias áreas que compõem as AEC (n.º 2 do Artigo 5.º do Despacho n.º 14460/2008 de 26 de maio).

Para garantir a qualidade das atividades desenvolvidas, o Ministério da Educação forneceu as orientações programáticas para as Atividades de Ensino do Inglês, da Atividade Física e Desportiva e de Ensino da Música, que estão disponíveis no *site* do Ministério (Artigo 22.º do Despacho n.º 14460/2008 de 26 de maio).

Passados três anos, a 28 de junho de 2011, é promulgado o **Despacho n.º 8683/2011**, que visa realizar algumas alterações ao Despacho 14460/2008.

Das alterações preconizadas são de destacar:

- o facto dos professores das AEC, a partir deste despacho, passarem a ser designados por técnicos, o que desvaloriza o trabalho por eles realizado;
- a substituição da atividade, anteriormente designada por *Outras expressões artísticas*, pelas *Atividades lúdico-expressivas*; com este despacho esta pode ocupar o

lugar do Ensino da Música ou da Atividade Física e Desportiva, mantendo-se a comparticipação financeira, o que não acontecia anteriormente, visto que, para ser feita a comparticipação financeira máxima por parte do Ministério da Educação, teria que constar da oferta aos alunos o Ensino do Inglês, o Ensino da Música e a Atividade Física e Desportiva; assim, a partir do Despacho n.º 8683/2011, as *Atividades lúdico-expressivas* podem substituir o Ensino da Música ou a Atividade Física e Desportiva, como é visível na alínea b) do Artigo 3.º (Despacho n.º 8683/2011);

- a introdução de uma nova habilitação no perfil do técnico de Ensino da Música, designadamente a “frequência do 2.º ano de um curso de música que confira habilitação para a docência” (Artigo 16.º do Despacho n.º 8683/2011); assim, antes de terminado o curso, poderá ser responsável pela Atividade de Ensino da Música;

- o compromisso dos Agrupamentos de Escolas pela avaliação das AEC para que assim fique garantida a sua qualidade (n.º 8.1 do Despacho n.º 8683/2011);

- a supervisão das AEC passa a estar sob a responsabilidade dos órgãos competentes do Agrupamento, que, anteriormente, cabia ao professor titular de turma; a este último compete garantir a articulação entre a atividade curricular e as AEC, de modo a que estas não substituam as áreas previstas no Currículo Nacional do Ensino Básico (n.º 31.1 do Despacho n.º 8683/2011).

#### **1.4. Diferentes olhares sobre o impacto das AEC na sociedade**

Analisam-se, de seguida, os relatórios e pareceres elaborados por diferentes entidades que acompanham o Programa de AEC, de modo a construir uma visão mais alargada sobre as mesmas, em especial da Atividade de Ensino da Música.

##### **1.4.1. Relatórios de acompanhamento realizados pela CAP**

A CAP, no cumprimento das suas funções, apresentou um Relatório de Acompanhamento da Execução Física relativa a 2008/2009, que teve como base a informação resultante do levantamento de dados feito pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) junto das escolas do 1º CEB e das Direções Regionais de Educação (DRE).

Neste documento, para além de ser apresentada a execução física do programa, no que diz respeito ao ano letivo de 2008/2009, é também feita uma análise comparativa dos dados recolhidos relativos aos anos letivos de 2006/2007, 2007/2008 e 2008/2009.

Após a reorganização escolar do 1º CEB, no ano letivo 2008/2009, dos 5060 estabelecimentos de ensino em funcionamento no Continente, 99,8% ofereceram AEC; destes, 4271 (84,4%) ofereceram a Atividade de Ensino da Música. Apesar da taxa de cobertura ser percentualmente inferior, ela pode ser considerada bastante elevada, quando comparada com as taxas de outras Atividades, como por exemplo, o Ensino de Inglês nos 3.º e 4.º anos, que apresentou uma taxa de 98,8%, ou a Atividade Física e Desportiva, que teve uma taxa de 97,8% (CAP, Relatório de Acompanhamento da Execução Física 2008/2009, pp. 18-19).

Esta situação pode ser explicada, quer pelo facto de não ter um carácter de oferta obrigatória, quer pela falta de professores com habilitações para lecionar a Atividade de Ensino da Música, o que leva a que a mesma seja substituída, muitas vezes, por Outras Atividades. No entanto, comparando a percentagem de escolas com oferta de Ensino da Música no ano letivo de 2007/2008 com a de 2008/2009, verifica-se que houve um ligeiro acréscimo, passando esta de 83,3% para 84,4% (CAP, Relatório de Acompanhamento da Execução Física 2008/2009, pp. 18-19 e p. 23).

A cobertura de oferta do Ensino da Música, ao longo do país, não é homogénea. Em 2008/2009, as diferentes Direções Regionais de Educação apresentam valores diferenciados, sendo a Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT) a que apresentou a maior percentagem de oferta, com 87,9%, seguida da Direção Regional de Educação do Norte (DREN), com 87,5%; a Direção Regional de Educação do Centro (DREC), a que pertence o Concelho de Viseu, apresentou uma percentagem de cobertura inferior, de apenas 78,6%, valor que foi diminuindo ao longo dos três anos letivos, visto que em 2006/2007 a cobertura era de 91,1%, passando a 81,7%, em 2007/2008 (CAP, Relatório de Acompanhamento da Execução Física 2008/2009, pp. 23-24).

No ano letivo de 2008/2009, os 404065 alunos matriculados no 1º CEB mostraram uma adesão diferenciada às diferentes AEC. O Ensino da Música apresentou uma taxa de adesão de 68%, em 2008/2009, um valor bastante inferior quando comparado com o de outras atividades, como por exemplo, o Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos, com 88,8% e a Atividade Física e Desportiva, com 82,5% (CAP, Relatório de Acompanhamento da Execução Física 2008/2009, pp. 30-31).

Comparando com o ano letivo de 2007/2008, a Atividade de Ensino da Música apresentou um aumento na sua taxa de adesão, visto que passou de 64,1% para 68%.

Como já foi referido, o Ensino da Música tem uma taxa de adesão global de 68%, mas se analisarmos a distribuição desta Atividade no país, verificamos que a sua distribuição não é homogénea: a DREN apresenta a maior taxa de adesão, de 73,4%, seguindo-se a DREC, com 70% e a DRELVT, com 65% (CAP, Relatório de Acompanhamento da Execução Física 2008/2009, pp. 34-35).

No que diz respeito à DREC, a taxa de cobertura de Ensino da Música tem diminuído ao longo dos anos letivos, tendo apresentado, em 2006/2007, 80,5% e, em 2007/2008, 72,3%, chegando aos 70%, no ano letivo de 2008/2009 (CAP, Relatório de Acompanhamento da Execução Física 2008/2009, p. 35).

No relatório de acompanhamento pode constatar-se que a flexibilização do horário curricular dos professores titulares de turma é uma realidade, tendo atingido, no ano letivo de 2008/2009, o valor mais elevado de sempre, onde 37,5% dos professores titulares viram o seu horário flexibilizado (CAP, Relatório de Acompanhamento da Execução Física 2008/2009, p. 42).

Esta percentagem varia de região para região, sendo a região norte (DREN) a que apresenta um valor mais elevado, com 56,9% dos professores titulares de turma com o horário flexibilizado; segue-se a Direção Regional de Educação do Alentejo (DREAlentejo), com 49% e a DREC com 28%; por fim, a zona sul, a DRELVT e a Direção Regional de Educação do Algarve (DREAlgarve), que apresentam valores inferiores, respetivamente, de 19,5% e de 19,4% (CAP, Relatório de Acompanhamento da Execução Física 2008/2009, p. 42).

É preciso notar que a flexibilização dos horários dos professores titulares de turma assume-se como uma forma de ultrapassar a dificuldade em recrutar professores para as AEC, permitindo a estes melhores horários. Esta flexibilização torna-se a única solução para garantir que as AEC cheguem a escolas mais pequenas e distantes da sede de Agrupamento (CAP, Relatório de Acompanhamento da Execução Física 2008/2009, p. 43).

Para que o Programa das AEC seja possível tem de ser assumido por uma entidade promotora, papel que pode ser desempenhado por diferentes instituições: as Autarquias Locais, as Associações de Pais e Encarregados de Educação, as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e os Agrupamentos de Escolas.

Analisando a realidade do país, as Autarquias Locais assumem-se como as grandes promotoras do Programa: no ano letivo de 2008/2009, das 399 entidades promotoras identificadas, 267 são Autarquias Locais, ou seja, 66,9% do total das entidades que promovem as AEC (CAP, Relatório de Acompanhamento da Execução Física 2008/2009, p. 44).

A distribuição das entidades promotoras difere de região para região. Na DREC, das 80 entidades registadas, 75 são Autarquias, o que representa 93,8% das entidades, assinalando-se ainda duas IPSS e três Agrupamentos de Escolas. No que diz respeito ao concelho de Viseu, as AEC são promovidas, exclusivamente, pela Câmara Municipal de Viseu.

O Relatório de Acompanhamento da Execução Física 2008/2009 faz referência às entidades parceiras das AEC, entidades existentes na comunidade, que podem ser chamadas a colaborar com as entidades promotoras na execução e desenvolvimento do Programa das AEC, a saber: escolas de Música, de teatro, de dança, clubes recreativos, associações culturais e IPSS (CAP, Relatório de Acompanhamento da Execução Física 2008/2009, pp. 47-48).

Analisando os dados apresentados no relatório, verifica-se que o Ensino da Música é a Atividade com maior percentagem de parcerias realizadas no ano letivo de 2008/2009, 44,1%, a nível nacional (Relatório de Acompanhamento da Execução Física 2008/2009, p. 48). A DRELVT é a região que apresenta a percentagem mais elevada de parcerias, 73,6%, seguida da DREC com 44,7% (das 912 escolas do 1º CEB, 408 estabeleceram parcerias) (CAP, Relatório de Acompanhamento da Execução Física 2008/2009, p. 53).

De forma a analisar os aspetos pedagógicos relativos às AEC e a completar a informação recolhida no Relatório de Acompanhamento da Execução Física 2008/2009, a CAP procedeu à elaboração do Relatório Pedagógico 2008/2009. O mesmo teve como base a informação recolhida através das visitas de acompanhamento realizadas pela CAP, dos relatórios de acompanhamento realizados pelas Direções Regionais de Educação e pelas Associações de Professores que colaboram com a CAP (APPI, APEM, CNAPEF e SPEF) (CAP, Relatório Pedagógico 2008/2009, p. 19).

No ano letivo de 2008/2009, a ação de acompanhamento incluiu 134 escolas das diferentes regiões do país; destas, 69 foram visitadas duas vezes, visto que na primeira visita manifestaram dificuldades de implementação do Programa, ficando assim sinalizadas para a realização de uma segunda visita. Na DREC, foram visitadas

uma vez 25 escolas, sendo que destas, 17 tiveram uma segunda visita (CAP, Relatório Pedagógico 2008/2009, p. 23).

O número de alunos abrangidos pelas visitas de acompanhamento difere de atividade para atividade, sendo que 1823 alunos participaram nas visitas realizadas ao Ensino da Música. Quando analisamos, em pormenor, a distribuição dos alunos por ano de escolaridade e por atividade, constatamos que este número é inferior quando comparado com o de outras atividades, o que mostra as dificuldades na implementação do Ensino da Música (CAP, Relatório Pedagógico 2008/2009, pp. 26-27).

Passando aos professores responsáveis pelas AEC, feita uma análise às suas habilitações literárias, constata-se que a licenciatura é habilitação predominante; no entanto, dos 91 professores do Ensino da Música contactados, 21 têm apenas o 12.º ano (CAP, Relatório Pedagógico 2008/2009, p. 29).

Quanto aos espaços onde decorrem as AEC, constata-se que a sala de aula é o lugar mais utilizado. Analisada a adequação dos espaços utilizados nas AEC, 75% dos professores do Ensino da Música consideram que o espaço é adequado (CAP, Relatório Pedagógico 2008/2009, pp. 33-35).

No sentido de dar maior qualidade às AEC, o Ministério da Educação publicou e disponibilizou, na página da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), *Orientações Programáticas* que são do conhecimento da maior parte dos professores das AEC inquiridos. No entanto, quando analisado por atividades, constata-se que o Ensino da Música apresenta o maior número de professores que desconhecem a existência de tais orientações (CAP, Relatório Pedagógico 2008/2009, p. 39).

De acordo com o presente relatório, no âmbito da Atividade do Ensino da Música, são desenvolvidas um conjunto vasto de competências, sendo que as mais trabalhadas são: “canta individualmente e em grupo, explora e identifica elementos básicos da música e identifica auditiva e visualmente instrumentos musicais” (CAP, Relatório Pedagógico 2008/2009, p. 41).

Os resultados conseguidos pelos alunos nas AEC, uma vez que estas são facultativas, não interferem diretamente na avaliação das aprendizagens das componentes letivas obrigatórias. No entanto, isto não significa que as competências desenvolvidas nas várias Atividades não mereçam ser alvo de uma avaliação, de modo a permitir, quer aos professores, quer aos pais, o acompanhamento do

desenvolvimento das competências dos alunos (CAP, Relatório Pedagógico 2008/2009, p. 42).

A avaliação das AEC é divulgada aos encarregados de educação, preferencialmente, no final de cada período, através dos professores titulares de turma e através de registo escrito, na maior parte das vezes (CAP, Relatório Pedagógico 2008/2009, pp. 43-44).

Um ponto muito importante do relatório é o da articulação curricular. Uma vez que as AEC são selecionadas de acordo com os objetivos presentes nos Projetos Educativos dos Agrupamentos de Escolas, elas devem, ainda, estar presentes nos respetivos Planos Anuais de Atividades, em articulação com as diversas áreas curriculares. A articulação deve realizar-se a dois níveis: *i)* a nível horizontal, articulação entre professores titulares de turma e professores das AEC e *ii)* a nível vertical, entre as AEC e os departamentos do 2º CEB, de modo a que as AEC permitam o desenvolvimento de competências básicas dos alunos (CAP, Relatório Pedagógico 2008/2009, p. 45).

Analisando os dados que constam no relatório, constata-se que a articulação horizontal entre o professor titular e o do Ensino da Música faz-se, fundamentalmente, através da troca de informação sobre os alunos, da reflexão sobre o desenvolvimento de competências destes e da programação de atividades, efetuando-se com um carácter informal. Comparando com a informação recolhida em anos anteriores, verifica-se um aumento da articulação horizontal (CAP, Relatório Pedagógico 2008/2009, pp. 46-47).

Quanto à articulação vertical, esta continua a apresentar constrangimentos, quer a nível do trabalho colaborativo, quer ao nível da sua consecução. Verifica-se que as formas de articulação mais frequentes entre o Ensino da Música e o 2º CEB são a participação em reuniões de trabalho e as reflexões conjuntas sobre metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem, onde as percentagens ultrapassam os 50% dos professores inquiridos (CAP, Relatório Pedagógico 2008/2009, p. 48).

Nas visitas que foram feitas às escolas selecionadas, realizou-se a observação das aulas de diferentes AEC. Durante estas observações, procurou-se averiguar, entre outros, os materiais e tipos de documentos usados nas AEC, se são feitas planificações e qual a sua tipologia, que instrumentos de avaliação são utilizados, o nível de interações sociais dentro da sala de aula, as estratégias pedagógicas e as aprendizagens dos alunos e a própria cultura de escola.

Nas aulas observadas do Ensino de Música constatou-se que os materiais mais utilizados são os CD's, instrumentos musicais e o caderno do aluno (CAP, Relatório Pedagógico 2008/2009, p. 54).

Quanto ao tipo de documentos usados, constata-se que o registo de sumários, as planificações e o registo de presenças/faltas dos alunos são os mais utilizados no Ensino da Música (CAP, Relatório Pedagógico 2008/2009, p. 55).

No que se refere à planificação, a mesma é, preferencialmente, concebida pelo professor responsável pelo Ensino da Música, destacando-se aqui a planificação diária e a planificação mensal (CAP, Relatório Pedagógico 2008/2009, p. 57).

As grelhas de observação e o caderno/dossiê do aluno assumem-se como os principais instrumentos de avaliação nesta Atividade (CAP, Relatório Pedagógico 2008/2009, pp. 59-60).

Quanto à apreciação geral do grau de adequação do Ensino da Música, todos os campos analisados (estratégias/atividades, planificação, materiais, qualidade e quantidade dos materiais) apresentam um nível de adequação de Satisfaz, registando-se também um número significativo de respostas no nível Satisfaz Bem; no entanto, existe ainda um número elevado de respostas Não Satisfaz, ao nível da adequação das estratégias e atividades, dos materiais e na quantidade dos materiais (CAP, Relatório Pedagógico 2008/2009, pp. 61-62).

A maior parte dos observadores concorda totalmente que, no Ensino da Música, a interação que se estabelece entre o professor e o aluno cria um ambiente que favorece a aprendizagem. Quanto à interação entre os alunos, os observadores, na sua maioria, concordam totalmente que a mesma permite desenvolver atividades que levam à construção de saber (CAP, Relatório Pedagógico 2008/2009, p. 63).

De acordo com os dados apresentados, a maior parte dos observadores considera que os professores do Ensino da Música revelam soluções que permitem o desenvolvimento de competências nos alunos, nomeadamente, a autonomia e hábitos de trabalho. No que se refere à motivação dos alunos, a maior parte dos observadores são do parecer que os professores têm soluções que conduzem à motivação dos alunos para a aprendizagem. Contudo, o número de observadores que considera que o Ensino da Música não motiva os alunos é relevante (CAP, Relatório Pedagógico 2008/2009, pp. 64-65).

Quanto à cultura de escola, depois de analisados os dados que constam no relatório da CAP, percebe-se que a articulação entre os ciclos ainda não é uma realidade, embora se constatem esforços nesse sentido. Esta dificuldade está

presente em todas as atividades levadas a efeito (CAP, Relatório Pedagógico 2008/2009, p. 66).

O relatório faz também um conjunto de recomendações das quais destacamos algumas, pela sua importância:

- Os programas utilizados pelos professores das AEC (...) devem ser analisados pelo agrupamento, de forma a garantir a sua adequação às Orientações Programáticas, ao Currículo Nacional do Ensino Básico e ao Projecto Educativo de Escola.
- A criação de condições que facilitem o recrutamento e a fidelização dos professores das AEC.
- O aprofundamento e organização da articulação horizontal (...) de modo a que esta seja mais sistemática, continuada e abrangente.
- O empenhamento dos Órgãos de Gestão no incentivo ao desenvolvimento na articulação vertical.
- A aposta na melhoria das condições de realização das actividades, nomeadamente os meios e equipamentos adequados e/ou o recurso a espaços alternativos.
- O processo de avaliação das AEC deve ser reflectido a nível de agrupamento e integrar o respectivo Regulamento Interno (p.66).

#### **1.4.2. O parecer da APEM**

A implementação das AEC tem gerado, nos últimos anos, muita discussão em diferentes áreas do saber, nomeadamente, na Música, já que do pacote das AEC faz parte o Ensino da Música.

A APEM, como membro da CAP, tem acompanhado de perto a implementação no terreno das AEC, em especial o Ensino da Música, o que lhe permitiu, ao longo destes anos, elaborar vários relatórios onde dá o seu parecer sobre esta Atividade, identificando problemas e possíveis soluções para os mesmos, de modo a contribuir para a melhoria do Programa.

Os relatórios anuais resultam das inúmeras visitas de acompanhamento ao Programa das AEC feitas às escolas das várias Direções Regionais de Educação, das informações recolhidas pelas representantes da APEM e de contactos estabelecidos com professores sócios da APEM, que estão envolvidos nas AEC, quer como

professores do Ensino da Música, quer como coordenadores das AEC (APEM, 2007, 2009, 2010).

Ao longo destes anos letivos de implementação do Programa, as visitas de acompanhamento permitiram, por um lado, compreender os processos de organização e de desenvolvimento das AEC, a nível local e global; por outro lado, possibilitaram conhecer as dinâmicas de trabalho, as situações de aprendizagem e as atividades realizadas com os alunos, sendo possível, assim, identificar os pontos fortes e fracos das AEC (APEM, 2009).

A APEM tem organizado a observação das aulas de acordo com parâmetros que consideram identificadores do nível científico-pedagógico: bom, satisfatório e insatisfatório.

Observando as avaliações atribuídas nos anos letivos 2007/2008, 2008/2009 e 2009/2010, é possível constatar que se tem verificado um aumento na percentagem de aulas observadas com os níveis bom e satisfatório e a conseqüente diminuição da percentagem de aulas com o nível insatisfatório (cf. Tabela 1).

Tabela 1 - Nível científico-pedagógico das aulas observadas, por anos letivos

<b>Ano Letivo</b>	<b>Aulas com o nível bom e satisfatório</b>	<b>Aulas com o nível insatisfatório</b>
2007/2008	61%	39%
2008/2009	76%	24%
2009/2010	79%	21%

Fonte: APEM (2007, 2009, 2010)

De acordo com a APEM, a melhoria do nível científico-pedagógico das aulas observadas deve-se a uma maior oferta de formação, a uma análise mais cuidada dos currículos dos professores do Ensino da Música e a oferta de melhores condições de trabalho (APEM, 2009).

Para além das visitas de acompanhamento, a realização de mesas-redondas com todos os intervenientes no Programa possibilitaram identificar as boas práticas e os constrangimentos ao desenvolvimento das AEC. As mesmas tornaram-se uma oportunidade de resolução de problemas e de reflexão construtiva que visa melhorar as práticas (APEM, 2009).

As mesas-redondas, realizadas ao longo destes anos de aplicação do Programa das AEC, mostraram a dificuldade na contratação de professores para o Ensino da

Música com o perfil indicado no Art.º 16 do Despacho n.º 14460/2008 de 26 de maio (APEM, 2010).

Com efeito, constatou-se que, devido a dificuldades na contratação de professores com o perfil requerido para lecionar o Ensino da Música, esta Atividade é muitas vezes substituída por outras atividades. Assim, encontram-se professores licenciados em Ensino Básico a dinamizar AEC nas áreas da Expressão Musical e Expressão Artístico-musical (APEM, 2010).

Outra situação, que é muito referida nas mesas-redondas, é a pouca articulação entre o professor do Ensino da Música (AEC) e o professor titular de turma do 1º CEB, apesar de se verificar uma maior preocupação com esta situação. No que diz respeito à articulação do Ensino da Música com o 2º CEB, constata-se que a mesma é praticamente inexistente (APEM, 2010).

No último relatório, referente ao ano letivo de 2009/2010, a APEM afirma que em todas as mesas-redondas em que esteve representada ficou claro que a necessidade de manutenção do Programa das AEC é consensual. No entanto, chama a atenção para determinadas situações que deverão ser tidas em conta:

- a necessidade de flexibilizar horários das AEC, permitindo uma melhor gestão dos recursos humanos e maior articulação com os trabalhos dos professores titulares de turma;
- a necessidade de melhorar e adaptar os espaços onde decorrem as AEC;
- a necessidade de apetrechar as escolas com materiais musicais adequados à AEC de Ensino da Música;
- a necessidade de verificar os currículos dos professores;
- a necessidade de articular as actividades com o professor titular e o Departamento de Expressões;
- a necessidade de formação dos professores das AEC;
- a necessidade de contemplar tempos de reunião nos horários dos professores;
- a necessidade de valorizar o trabalho dos professores das AEC, nomeadamente, através de remunerações condignas. (APEM, 2010, p. 9).

Ao fim de quatro anos de acompanhamento das AEC, em especial da Atividade de Ensino da Música, a APEM considera que houve uma melhoria na organização e

desenvolvimento desta Atividade, bem como uma maior preocupação com a resolução de diferentes aspectos relacionados com as AEC (APEM, 2010).

Além da sua presença ativa na CAP, a APEM tem desenvolvido outras reflexões sobre as AEC através dos seus associados, tendo mesmo dedicado um dos seus volumes (n.º 128-129) a este tema.

Com a implementação das AEC, em particular com a actividade de Ensino da Música, nasceu um novo campo de intervenção da Música na formação dos alunos. Este espaço pressupõe uma nova forma de ver o lugar da Música, da Escola e da criança num contexto social e cultural sujeito a mudanças e à heterogeneidade (Vasconcelos, 2007).

As AEC estão a cumprir o que consta nas Competências Essenciais previstas para a Música no 1º CEB, já que os professores titulares de turma relegam para segundo plano as Expressões e, com estas, a Expressão e Educação Musical que faz parte do currículo do 1º CEB. Assim, as AEC acabam por fazer o que deveria ser feito a nível curricular (Mota, 2007).

Graça Palheiros e Manuela Encarnação (2007) levaram a cabo uma investigação sobre a implementação do Ensino da Música, apresentada num dos boletins da APEM. Ao longo do estudo entrevistaram entidades promotoras em diversas regiões do país. Recolhidos e analisados os dados, puderam constatar que os entrevistados mencionaram que as AEC permitem o desenvolvimento da criança a nível musical e cultural e a generalização gratuita do ensino da Música aos alunos do 1º CEB.

#### **1.4.3. A visão da CONFAP**

A implementação do Programa das AEC do 1º CEB, na prossecução da Escola a Tempo Inteiro, veio alterar não só a vida escolar dos alunos como também a rotina diária dos pais. Desta forma, torna-se essencial perceber a opinião dos pais/encarregados de educação relativamente às AEC, assumida pela CONFAP, visto que esta tem uma visão bastante ampla do Programa, uma vez que é parceira institucional da CAP das AEC, estando, desta maneira, representada nas várias ações levadas a efeito pela comissão.

No que se refere às AEC, a CONFAP tem produzido variados documentos, dos quais se destacam os relatórios de acompanhamento do Programa, onde apresentam as suas perspetivas relativamente à implementação do mesmo.

De acordo com esta confederação, as AEC vêm na sequência de um conjunto de ações que, durante anos, garantiram o acesso dos alunos a atividades lúdicas, desportivas e de consolidação de aprendizagens. No entanto, estas atividades não chegavam a todos os alunos, o que determinava a desigualdade de acesso entre os mesmos (CONFAP, março de 2007).

As famílias há muito que reclamavam a tomada de medidas socioeducativas e de lazer que assumissem, ao mesmo tempo, quer uma função de acolhimento, quer de desenvolvimento pessoal, social e cultural. A solução chega com a promulgação do Despacho n.º 12591/2006 de 16 de junho, que concretiza o Programa de implementação das AEC (CONFAP, abril de 2007).

As medidas aí recomendadas vêm dar consistência a um processo há muito reclamado pelo Movimento Associativo de Pais, já que permitiu a conciliação entre a vida familiar, profissional e escolar, essencial para o desenvolvimento dos alunos (CONFAP, AEC's Relatório Intercalar, abril de 2007).

Desta forma, a CONFAP considera que as AEC são uma iniciativa meritória que deve ser vista pelos pais como um elemento qualitativo na formação dos seus filhos, devendo, por isso, ser acompanhada pelas famílias (CONFAP, março de 2007).

Tal como é referido noutro relatório, as AEC permitem o acesso dos alunos do 1º CEB a um conjunto de atividades de enriquecimento que complementam o currículo e possibilitam a valorização pessoal, o que poderá, no futuro, incrementar o desenvolvimento das suas competências (CONFAP, abril de 2007).

A inserção de novas atividades em diferentes áreas do saber permite que todos os alunos tenham acesso a um conjunto de novos saberes e experiências, eliminando o fator de exclusão na frequência de atividades de enriquecimento curricular, uma vez que estas são gratuitas (CONFAP, AEC's Relatório Intercalar, abril de 2007).

Ao proporcionar novas oportunidades de aprendizagem aos alunos, as AEC assumem o que já era defendido no ponto 1 do Artigo 51.º da Lei de Bases do Sistema Educativo onde se refere que: “as actividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser complementadas por acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres”.

Adicionalmente, ao integrarem as áreas das expressões (física/desportiva e musical), as AEC passam a poder desenvolvê-las para além dos tempos curriculares, o que veio a responder à dificuldade na gestão do currículo do 1º CEB associada à monodocência (CONFAP, AEC's Relatório Intercalar, abril de 2007).

A Federação Regional de Lisboa das Associações de Pais (FERLAP), no seu XXI Encontro Regional, ao analisar o Programa das AEC, considerou que, havendo vontade política, o alargamento do horário no 1º CEB, consequência da criação das AEC, poderá ser uma medida que possibilita:

- dar início ao processo de universalização da escola a Tempo Inteiro como factor de equidade e promotor de igualdade de oportunidades;
- aumentar competências, qualificações e escolaridades;
- reforçar a componente de apoio à família;
- integrar e reforçar a capacidade interventora da Escola Pública, valorizando o papel social da Escola e do próprio professor;
- reforçar os laços da Escola com a sociedade, edificação de uma Escola da Comunidade, para a Comunidade
- aumentar a proximidade da gestão global do Ensino e da Escola Pública da comunidade onde está inserida, desconcentrando e descentralizando;
- No quadro do Estado Social, reforçar a Escola Pública, universal gratuita e a tempo inteiro, e assim promover a igualdade de oportunidades (FERLAP, novembro de 2006, p. 1).

Contudo, a CONFAP, como membro integrante da CAP, ao longo destes anos e das várias visitas que realizou aos Agrupamentos, pôde constatar alguns problemas na implementação do Programa das AEC no 1º CEB.

A dificuldade na supervisão pedagógica das atividades, por parte dos professores titulares de turma e demais departamentos curriculares e estruturas educativas dos Agrupamentos, não facilitou o enquadramento das AEC no Projeto Educativo da Escola. Isto terá levado, em alguns casos, à transferência da responsabilidade da área das Expressões dos professores titulares de turma para os professores das AEC. Tal não garante a sua prática por parte de todos os alunos, visto que as atividades de enriquecimento são de carácter facultativo. Desta maneira, observa-se a transferência para o campo do enriquecimento curricular de áreas específicas da componente curricular (CONFAP, maio de 2010).

As visitas permitiram constatar também uma deficiente integração dos professores responsáveis pelas AEC nas estruturas dos Agrupamentos, a qual dificulta a coordenação das atividades de enriquecimento e leva à sobreposição destas com as atividades curriculares (CONFAP, maio de 2010).

Por outro lado, as visitas levadas a cabo pela CONFAP permitiram ainda verificar uma dinâmica muito rígida e formatada aos tempos curriculares, que inclui momentos de avaliação e entrega da apreciação global aos encarregados de educação (CONFAP, maio de 2010).

Partindo da análise dos constrangimentos mencionados na implementação da Escola a Tempo Inteiro, e de modo a proteger a autonomia de cada escola e o sucesso do Programa, a CONFAP considera que o Ministério da Educação não pode atuar como se o país fosse igual de Norte a Sul, como se todos os alunos tivessem as mesmas necessidades sociais e educativas.

Assim, face à realidade observada ao longo das visitas de acompanhamento promovidas pela CAP e pelos estudos levados a efeito pelas várias Associações de Pais, a CONFAP defende um modelo com base num:

financiamento por Projecto de Enriquecimento Curricular, o qual defina um número de actividades e de condições (...) tendo em atenção as realidades de cada concelho e em cada concelho a realidade de cada agrupamento, assente em compromissos aceites por todos os intervenientes no processo educativo (CONFAP, maio de 2010, p. 10).

A CONFAP, no âmbito da sua participação na CAP, procurou também averiguar junto dos pais/encarregados de educação a sua satisfação relativamente ao Programa das AEC, pela aplicação de questionários nas diferentes Direções Regionais de Educação. Depois de analisados os dados recolhidos, concluiu que, no ano letivo 2008/2009, 80% dos pais/encarregados de educação mostraram-se satisfeitos com o Programa, o que revela que a maioria dos pais concorda com o Programa de implementação das AEC (CONFAP, Maio de 2010).

Percebido o conceito de Escola a Tempo Inteiro e analisada a legislação que regulamenta as AEC e os pareceres de várias instituições sobre o seu impacto na sociedade, de seguida, apresentamos a importância que a Música assume na vida da criança, o desenvolvimento musical segundo Edwin Gordon, a importância e as funções da Música na Educação, apresentando ainda o lugar da Música na escola, bem como a avaliação do desempenho escolar musical do aluno.

## **Capítulo 2**

### **O Ensino da Música nas AEC e sua relevância no desenvolvimento da criança**

## **Capítulo 2**

### **2. O Ensino da Música nas AEC e a sua relevância no desenvolvimento da criança**

Neste segundo capítulo, começamos por abordar a influência que a Música pode ter no desenvolvimento da criança desde a mais tenra idade. Dando seguimento a esta ideia, apresentamos a linha de pensamento de Edwin Gordon no âmbito da Pedagogia Musical e algumas das suas principais orientações a respeito da aprendizagem musical da criança.

De seguida, analisamos a importância da Música e as funções que esta pode desempenhar na educação da criança, tendo subjacente a perspetiva de vários investigadores que se têm debruçado sobre esta problemática.

Por fim, partindo do lugar da Música na sociedade portuguesa, em geral, e na escola, em particular, apresentamos as metas e competências musicais tomadas como referência na avaliação do desempenho escolar musical dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

#### **2.1. A Música na vida da criança**

A Música integra as várias dimensões da vida do ser humano. Vários autores têm-se dedicado a estudar a sua influência no desenvolvimento do indivíduo desde muito cedo.

O ouvido é o primeiro sentido a desenvolver-se. Após o nascimento, o bebé reage à voz da mãe, mesmo antes de a ver. Desta maneira, o meio sonoro em que se desenvolve é extremamente importante.

Segundo Brito (2003), as crianças reagem aos sons, ainda no ambiente intrauterino. O bebé convive com o ambiente sonoro criado pelo corpo materno e a voz da mãe assume um papel de destaque neste ambiente, sendo facilmente reconhecida pelo bebé.

A partir das 20 semanas de gestação o coração, a respiração, a voz materna e a Música iniciam os primeiros contactos do ser com o mundo dos sons. Depois do nascimento, as vozes e as músicas vão proporcionar ao bebé um ambiente de satisfação e segurança. Os bebés são capazes de reconhecer as vozes familiares, de

imitar e criar sons, começando, assim, a expressar as suas preferências sonoras (Tafari, 2003).

A musicalização da criança inicia-se de forma espontânea e intuitiva, através do contacto que esta estabelece com a diversidade sonora do seu quotidiano: canções de ninar, canções de roda e músicas de diferentes estilos. Estas vivências permitem às crianças desenvolver o repertório que lhes permitirá comunicar pelos sons (Carvalho, 2005).

Merani (1955) e Carthy (1964) consideram que o choro do bebé é o início da linguagem. Posteriormente, Fridman (1988) vai mais além na investigação sobre o choro dos bebés e descobre que os seus balbucios e as suas manifestações sonoras antecedem a linguagem. Nas suas investigações pôde comprovar que o choro estrutura a linguagem entoada, que serve de base para a linguagem articulada, contribuindo para o futuro desenvolvimento da atividade musical na criança (Carvalho, 2005).

Segundo Fridman (1988), os ritmos emitidos pelos bebés, para além de expressarem as suas necessidades, permitem o desenvolvimento da linguagem, especialmente, a musical, uma vez que a expressão sonora antecede o desenvolvimento da palavra (Carvalho, 2005).

Investigações mais recentes revelam que a Música ativa muitas vias neuronais e amplia as ligações sinápticas. Jensen (2002) afirma que a Música assume-se como “vital para posteriores actividades cognitivas” (citado por Carvalho, 2006, p. 324).

Uma vez que o mundo exterior funciona como o alimento que permite ao cérebro multiplicar as suas conexões neurais, todos os sons que a criança recebe precocemente levam a que a mesma seja desejosa e perspicaz no contacto com a Música (Jensen, 2002, citado por Carvalho, 2006).

Por conseguinte, sendo a Música um fenómeno sensorial, o despertar da sensibilidade auditiva do aluno deve ser iniciada desde cedo (Gagnard, 1974).

Graças aos estudos realizados, há cada vez mais defensores da ideia de que o Homem possui “uma garantia biológica da musicalidade” (Wilson, 1986, citado por Mota, 1999, p. 28). Esta ideia foi também defendida pelo psicólogo Howard Gardner (1983) no seu livro *Frames of Mind (Teoria das Múltiplas Inteligências)*, em que considera a inteligência musical como uma das sete inteligências que, segundo ele, constituem a cognição humana (Mota, 1999).

Vários autores defendem o ensino precoce da Música, por exemplo, Kodály advoga que o ensino da Música deve iniciar-se nove meses antes de a criança nascer.

Ward desenvolveu um método de ensino da Música, cujo princípio básico é colocar a Música ao mesmo nível das outras disciplinas curriculares, considerando, desta forma, que todas as crianças devem ter acesso à Música e não apenas aquelas que são dotadas (Sousa, 1999).

Jean Piaget apresenta uma posição interessante sobre Educação Artística, defendendo que “a criança pequena parece melhor dotada que a criança mais velha, nos domínios do desenho, da expressão simbólica (...) e, por vezes, da música” (1999, p. 179). Defende ainda que:

a criança pequena consegue exteriorizar espontaneamente a sua personalidade e as suas experiências inter-individuais, graças aos diversos meios de expressão que estão à sua disposição: o desenho, a modelagem, o simbolismo do jogo, a representação teatral, o canto, etc.; mas sem uma educação artística adequada que consiga cultivar esses meios de expressão e encorajar estas primeiras manifestações da criação estética, a acção do adulto e os constrangimentos do meio familiar ou escolar, acabam, geralmente, por travar ou contrariar tais tendências, em lugar de as enriquecer (Piaget, 1999, p. 180).

Esta perspectiva de Piaget mostra bem a importância que a aprendizagem precoce das artes assume na vida da criança e a necessidade de uma adequada educação artística.

A Música deve, pois, estar acessível a todas as crianças, e desde bem cedo, para que estas se possam desenvolver integralmente. Nas palavras de Fausto Neves “o princípio fundamental em que deve assentar qualquer programa de ensino é que a música não é um luxo. A Música faz parte da educação. É uma recomendação do próprio Conselho Europeu” (citado por Sousa, 1999, p. 64).

À medida que se introduziram novas pedagogias no ensino da Música, percebeu-se que a Música, trabalhada desde muito cedo, principalmente ao longo da Educação de Infância e do 1º CEB, poderá trazer vantagens para o desenvolvimento integral da criança. Como realça o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors (1996), é durante esta fase que se moldam atitudes face à aprendizagem e que a criatividade pode “começar a brilhar ou, pelo contrário, a extinguir-se” (p. 103).

Nos últimos anos, em Portugal, temos assistido a um crescente reconhecimento da relevância da Música na vida das crianças e de como é importante a sua vivência em contexto escolar. Isto fica a dever-se, em grande parte, à preocupação e ação de

várias entidades, como é o caso da Fundação Calouste Gulbenkian. Ao longo dos anos, esta instituição tem proporcionado inúmeras ações no sentido de formar e sensibilizar professores e população, em geral, para a importância da Música nas escolas, desde a educação Pré-escolar. Podemos destacar também o papel da Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), que proporciona formação aos professores na área da Música, organiza cursos, visitas de estudo, congressos e conferências, onde se abordam e divulgam metodologias de ensino, que podem ser consultados nos seus boletins trimestrais (Sousa, 1999).

Desde a década de 80 do século XX, assistimos a grandes mudanças no sistema de ensino em Portugal. Verificou-se uma grande expansão, em termos globais, do sistema educativo, principalmente depois da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 e da implementação da Reforma Educativa, a partir de 1989.

Para além disso, muitos debates, conferências, seminários, encontros e pesquisas se realizaram no sentido de valorizar as artes na Educação, em especial a Música (Sousa 1999).

A valorização das artes no ensino tem sido cada vez mais notória. Atualmente, é possível constatar-se esta preocupação na concretização do programa de implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular, que proporcionam, para além do Ensino da Música, atividades com as várias Expressões (plástica, drama e dança). Com isto, a Música deixa de estar apenas acessível a uma elite social e passa a estar disponível para todas as crianças.

A Música é uma realidade artística a que todos devem ter acesso, independentemente do meio a que pertencem, e a melhor maneira de garantir o acesso à Música será trabalhá-la na escola. Nas palavras de Medeleine Gagnard (1974) a escola deve “assumir o papel que a família não pode desempenhar no domínio artístico e atenuar as diferenças devidas às origens das crianças” (p. 46).

A aprendizagem das artes, em especial da Música, assume especial destaque no desenvolvimento do ser humano e, por outro lado, desperta capacidades em alunos considerados fracos noutras áreas do saber, algumas extremamente relevantes na sociedade atual: o trabalho em equipa, a capacidade de expressão, o controlo emocional e a interculturalidade (Carvalho, 2006).

A Música tem sido correlacionada com competências de leitura, com a Matemática e com a criatividade, já que estas dependem da cadência e do padrão das células nervosas. Um conjunto de investigações neste domínio indica que a Música é

essencial para o desenvolvimento da capacidade de abstracção e do espaço cognitivo, na ampliação das competências escolares e sociais (Carvalho, 2006).

A prática do canto permite à criança a construção de frases e a memorização de palavras, de letras de canções e de outros conteúdos.

A aprendizagem do ritmo e a prática musical possibilitam o domínio de *ratios*, frações e de proporções. Existe, assim, uma forte ligação entre a Música e a Matemática. Por conseguinte, a introdução precoce desta arte poderá ajudar, no futuro, na resolução de desafios matemáticos (Carvalho, 2006).

Segundo Brito (2003), o trabalho pedagógico musical pode e deve ocorrer em qualquer momento educativo, já que a Música é um processo de construção contínua, que faz parte do ser humano e que necessita de entendimento, emoção, experimentação, imitação, recriação e reflexão, características intrínsecas ao Homem.

A Música proporciona aos alunos momentos de prazer e de descontração, mas ao mesmo tempo permite aos alunos viverem momentos de concentração, de livre expressão e de conhecimento das suas habilidades e potencialidades (Carvalho, 2005).

Gagnard (1974) defende que a Música vai desempenhar diferentes papéis na vida da criança:

- *Revelador*, uma vez que apresenta realidades desconhecidas;
- *Catalisador*, já que provoca reações e emoções dispersas, que depois se reagrupam, sob a forma de palavras ou de grafismos;
- *Excitante*, pois estimula a imaginação, ativando conteúdos inconscientes e levando a criança a exteriorizar;
- *Espelho deformante*, pois as crianças são levadas à manifestação de uma personalidade diferente e a identificar-se com a sensibilidade do compositor;
- *Papel catártico*, pois permite libertar a agressividade acumulada.

A Música tem dado origem a investigações e aplicações em diversas áreas, principalmente em terapias e no tratamento de crianças com determinados problemas, pois, como refere Orff (1989), ela “faz parte da essência humana, ela pode funcionar, também, como a chave capaz de destrancar portas até então impenetráveis” (citado por Carvalho, 2006, p. 326).

Crianças gagas ou que apresentam outros problemas a nível da linguagem, através do canto, conseguem vencer a ansiedade e aprendem a controlar a

respiração, ultrapassando, desta maneira, os problemas de linguagem (Legaud & Legaud, 1971).

Também as crianças que possuem problemas a nível da audição, através da Música, desenvolvem a linguagem, uma vez que a Música pode recorrer a jogos, cantilenas, pantomimas e é feita a partir de um conjunto de vibrações rítmicas que permitem à criança desenvolver a linguagem. Esta poderá também ajudar no desenvolvimento de crianças com deficiência mental, pois permite-lhe desenvolver a capacidade de atenção e torna-se uma forma de expressão (Legaud & Legaud, 1971).

Assim, a partir da sua aplicação terapêutica, a Música pode ajudar a superar limitações de comunicação verbal, despertar a atenção e a concentração, ampliar o interesse e a memória, diminuir a ansiedade, desenvolver a motricidade e superar medos, assumindo um lugar de destaque na Educação Especial (Carvalho, 2006).

Além disso, a Música é uma fonte incomparável de benefícios para as crianças e jovens em diferentes planos: contribui para o equilíbrio nervoso e psíquico, para o desenvolvimento físico e intervém no plano social e no plano cultural (Legaud & Legaud, 1971).

A prática musical é um importante meio para expressar sentimentos e emoções e para aprender a controlar a vida afetiva. Uma vez que a Música é fonte de alegria, permite a expansão e um melhor equilíbrio. Por sua vez, a prática de um instrumento permite a formação do carácter, o autocontrolo, a perseverança e o desenvolvimento da memória (Legaud & Legaud, 1971).

A nível afetivo, a educação musical permite o bem-estar e a satisfação da criança, desenvolvendo a criatividade e o equilíbrio íntimo (Carvalho, 2006).

A Música permite o desenvolvimento físico e a destreza do movimento. Alguns instrumentos necessitam de uma grande habilidade manual, outros, os de sopro, permitem ainda o desenvolvimento da capacidade respiratória. A prática vocal trabalha também o controlo da respiração e dos músculos (Legaud & Legaud, 1971).

A Música e o movimento estão muito próximos: ao ouvido cabe captar o som e ao corpo atribuir-lhe dinâmica física. Através da Música desenvolvem-se o esquema corporal, os gestos, os movimentos e expressões do rosto que demonstram sentimentos e emoções (Carvalho, 2006).

A nível social, quando admirada e praticada em grupo, a Música torna-se um excelente meio de comunicação e de harmonia (Legaud & Legaud, 1971). Nas palavras de André Boucourechliev, “a linguagem musical” tem um “imenso poder

agregador” e pode formar “um sistema de ligação entre os homens” (1993, citado por Carvalho, 2006, p. 325).

A Música recorre ao sentido de grupo e permite o convívio através de jogos e atividades musicais coletivas. Desta forma, promove a socialização e a aproximação entre as pessoas, ao mesmo tempo que desenvolve o respeito pela individualidade e ajuda a ultrapassar a timidez (Carvalho, 2006).

A Música representa a cultura e a história de um povo, por isso, permite conhecer-nos e conhecer diferentes culturas (Legaud & Legaud, 1971). Permite, também, cantar, a solo ou em grupo, pode, além de permitir desenvolver a voz, permitir a aprendizagem de outras línguas, desenvolvendo desta forma, a interculturalidade (Carvalho, 2006).

Atualmente, a corrente cultural vê a Música como uma área fundamental na formação da personalidade do Homem, porque ela permite desenvolver a maior parte das faculdades humanas, em especial a criatividade. Na realidade, ela apresenta-se, como um estímulo à capacidade criativa, desenvolvendo as capacidades de associação e de imaginação (Carvalho, 2006).

Por todos os benefícios que traz para o ser humano, a Música deve fazer parte da sua educação; ela enriquece-o através do som e do ritmo, através da melodia e da harmonia e, ainda, através da beleza presente nas mais variadas obras que dela fazem parte. A Música apela às principais faculdades humanas: vontade, amor, sensibilidade, inteligência e imaginação criadora. Desta maneira, podemos considerar a Música, sem dúvida, um factor cultural indispensável ao crescimento do indivíduo (Willems, 1970).

A Música não é a solução para todos os problemas, mas a educação musical poderá desenvolver diferentes faculdades humanas, entre as quais se salientam: “a memória, a criatividade, a imaginação, a abstracção, o raciocínio lógico e matemático, a capacidade crítica, o aperfeiçoamento dos sentidos e a comunicação” (Carvalho, 2006, p. 328).

Em suma, a Música pode ajudar ao desenvolvimento de uma personalidade equilibrada, assumindo, um lugar de destaque na educação da criança, já que contribui para o desenvolvimento cognitivo, sensorial, matemático, emocional, afetivo, social, cultural, intercultural, físico e, ainda, da linguagem e da criatividade.

## 2.2. O desenvolvimento musical na criança segundo Edwin Gordon

Edwin Gordon é, atualmente, um dos mais conceituados investigadores no âmbito da Psicologia e Pedagogia da Música. Desde os anos 70 do século XX que se dedica a desenvolver e a ensinar a Teoria de Aprendizagem Musical, por si criada.

Esta teoria não pretende ser um novo método de ensino da Música, mas sim uma teoria que visa compreender a forma como as pessoas, principalmente, as crianças, aprendem Música <sup>1</sup>.

Edwin Gordon torna-se original ao tentar perceber como a Música é aprendida e não a forma como esta deve ser ensinada. Procura também definir qual é o momento mais propício ao ser humano para desenvolver as competências musicais e qual a melhor sequência de conteúdos a ser seguida.

A Teoria de Aprendizagem Musical tem como principal conceito a *audiação*. Segundo Edwin Gordon “a audiação é para a música o que o pensamento é para a linguagem” (Gordon, 2005, p. 17). A *audiação* é a capacidade de compreendermos os sons que ouvimos. Através desta, os alunos serão capazes de atribuir significado à Música que ouvem, realizam ou compõem <sup>2</sup>.

De acordo com a Teoria de Aprendizagem Musical, as crianças nascem com aptidão para a Música, ou seja, com aptidão musical, que segundo Edwin Gordon, é “a medida do potencial de uma criança para aprender música” (2000, p. 15). O potencial para aprender está no seu ponto mais elevado no momento do nascimento da criança e diminui, gradualmente, com o passar do tempo.

Desta maneira, a aptidão musical é inata, mas pode ser influenciada pelo ambiente em que a criança vive. Assim, quanto mais cedo a criança contactar com um ambiente musical rico, mais rápido aumentará a sua aptidão musical.

Mas é preciso ter em atenção que a influência que um ambiente fértil tem na criança decresce à medida que a idade da criança avança, o que torna imperativo que a criança contacte com um meio musical rico desde muito cedo.

A partir dos nove anos de idade, o nível de aptidão musical infantil deixa de sofrer a influência do ambiente musical (Gordon, 2000). Daí a importância de se atuar desde muito cedo, fornecendo um ambiente musical variado à criança, de modo a estimular a aptidão musical. Torna-se essencial a vivência de escuta musical, de aquisição e

---

<sup>1</sup> <http://www.escola-musica.com/metodologias-e-exames/edwin-gordon.html>

<sup>2</sup> <http://www.escola-musica.com/metodologias-e-exames/edwin-gordon.html>

exploração do vocabulário musical nos primeiros anos de vida, desde o nascimento até aos quatro anos de idade (Rodrigues, 1997).

Um grande número de investigadores (neurologistas, psicólogos e pedagogos) defende que existem períodos críticos que estão relacionados com o aparecimento de conexões neurológicas que ocorrem durante a primeira infância. Assim, se as células que estabelecem estas relações não forem usadas nestes períodos críticos, acabam por se perder (Gordon, 2000).

Com isto, é fácil perceber que uma criança que não tenha a possibilidade de desenvolver um vocabulário de audição musical, as células que seriam utilizadas para desenvolver a audição serão direcionadas para outros sentidos.

De onde se deduz que aquilo que a criança aprende durante os primeiros anos de vida será a base para todo o desenvolvimento educativo posterior. Quanto mais cedo a criança contactar com orientações informais que criem as bases para a aprendizagem, melhor será o seu aproveitamento na educação futura (Gordon, 2000).

A Música é uma atividade que pertence ao Homem assim como a linguagem; através dela a criança aprende a conhecer-se, conhece os outros e a vida. Por sua vez, ela permite à criança desenvolver a sua imaginação e a criatividade (Gordon, 2000).

Apesar de a Música não ser uma linguagem, as crianças aprendem-na de forma semelhante à que adquirem a língua; por isso, devem ser motivadas para a sua aprendizagem assim como o são para a aprendizagem da língua materna, de forma estruturada e não estruturada, desde muito cedo.

Segundo Edwin Gordon, o processo de aprendizagem da Música deve ser semelhante ao da aquisição da linguagem. No desenvolvimento de uma língua, o contacto com as palavras do seu meio envolvente é essencial para que a criança adquira a competência linguística; por analogia, para que seja possível a aprendizagem musical, a criança deve vivenciar exemplos musicais com diferentes características sonoras (citado por Rodrigues, 1997).

O autor citado defende que é durante a infância que a criança deve adquirir o vocabulário musical de escuta que lhe vai servir de base para um conjunto de competências musicais: a execução, a leitura, a escrita e a criação musicais. É essencial que a criança construa um vasto vocabulário musical que será o ponto de partida para a compreensão musical no futuro (citado por Rodrigues, 1997).

### **2.3. A importância e as funções da Música na educação**

No início do século XXI, defende-se que educar é aumentar os limites da liberdade, onde a Educação Artística assume um papel relevante, uma vez que oferece às crianças um leque enorme de oportunidades de escolha, por ser uma fonte de riqueza estético-cultural.

As artes assumem-se como um meio de expressão e de descoberta, abrindo importantes portas para a construção de conhecimento. Graças à atração e à imaginação que pode desenvolver, as artes têm vindo a ser, cada vez mais, valorizadas nas diversas culturas (Swanwick, 1991, citado por Carvalho, 2006).

A Educação Artística, onde se destaca a Música, oferece espaços e momentos de criatividade, inovação e tolerância (Matias & Abeledo, s/d.). Ela permite à criança explorar o corpo, a audição, a voz e a visão, ou seja, os seus sentidos, construindo, a capacidade de entender o mundo à sua volta, para além de lhe permitir expressar o que sente e criar.

De acordo com a investigação de Jensen (2002), a Educação Artística contribui para o desenvolvimento da linguagem, estimula a criatividade, motiva à leitura, permite a socialização e contribui para o desempenho intelectual (citado por Carvalho 2006).

Entre as várias artes, a Música assume um papel fulcral, uma vez que estimula a construção de conhecimentos, o desenvolvimento das posturas, das capacidades e das competências que devem ser propostas pela escola, em especial no Jardim de Infância e no 1º CEB (Relatório sobre Educação para o Século XXI, 1996).

A Música é algo inerente ao ser humano, já que lhe permite exteriorizar os seus estados de espírito. A sua importância é há muito reconhecida, ultrapassando, por isso, os tempos e as culturas, assumindo diferentes funções, inclusive no processo educativo, como por exemplo, a Escola Pitagórica, que dividia a Matemática em quatro seções: Aritmética, Música, Geometria e Astronomia (Carvalho 2006).

Durante os séculos XIX e XX, após a revolução sofrida na educação, por influência de autores como J. J. Rousseau e J. H. Pestalozzi, volta a ser atribuído à Música um papel importante na formação do ser humano, sendo, por isso, incluída no ensino genérico de muitos países (Torres, 1998).

Juliette Alvin (1966) apresenta os fenómenos psicológicos que o Homem experiencia através da Música, a saber: de comunicação, de identificação, de associação, de imaginação, de expressão pessoal e de experiência de grupo. Todos

estes fenómenos, que a Música permite viver, contribuem para o desenvolvimento integral do indivíduo (citada por Sousa, 1993).

Pode dizer-se que esta arte de entrelaçar os sons harmoniosamente tornou-se uma forma de comunicação, uma linguagem universal unificadora, que exterioriza sentimentos e liga as pessoas, tornando-a, por isso, intercultural. Devido às suas características “pode funcionar como entretenimento, estímulo, escape emocional, elemento relaxante ou de meditação, veículo para chegar a Deus, um modo de expressão ou um divertimento” (Carvalho, 2006, p. 323).

No encontro realizado pelo Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música, realizado no Rio de Janeiro, em 2007, sublinhou-se que a Música é uma atividade social, elaborada e vivenciada pelo ser humano, um meio privilegiado para a socialização, ao proporcionar a prática das capacidades de ouvir, compreender e respeitar o outro. Vários estudos revelam que a aprendizagem musical, para além de permitir o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional e afetivo, contribui, de forma inequívoca, para a formação de valores pessoais e sociais no indivíduo, seja ele criança, jovem ou adulto (citado por Sobreira, 2008).

Para Agosti-Gherban e Rapp-Hess (1998), a Música assume-se também como uma Arte, uma forma de expressão e, como tal, a criança ao vivenciá-la poderá desenvolver-se socialmente, conhecendo-se a si própria e aos outros (citados por Amaral, 2004). Nesta perspetiva, a Música deve estar ao serviço da Educação, mas não como “muleta” de outras disciplinas, uma vez que possui tudo o que é necessário para promover o desenvolvimento global do indivíduo.

Chulamis Glat acredita na potencialidade de uma Educação pela Arte. Neste sentido, no seu trabalho *Grupos de Criatividade*, define os principais objetivos da Educação pela Arte, que se estendem à Música:

- a conservação da intensidade natural das sensações e percepções;
- a coordenação dos diversos modos de sensação e percepção de si, dos outros e do mundo;
- a expressão do conhecimento em formas comunicativas;
- a expressão compreensível de toda a experiência psicológica (...);
- a expressão de estados subjectivos, íntimos (...);
- a exteriorização dos níveis subconscientes da personalidade (...);
- o desenvolvimento da pessoa humana e de todo o seu processo criativo, tornando operacional e comunicativa a actividade da sua imaginação (Glat, 1998, citado por Amaral, 2004, pp. 79-80).

Nesta linha de pensamento, encontramos Edgar Willems, defensor de uma educação que contribua para a formação da personalidade do indivíduo, de um ensino que permita o seu desenvolvimento intelectual e sensorial, tornando-o sensível; e nada melhor do que a Arte, como é o caso da Música, para desenvolver a sensibilidade.

Para isso, defende que a Música deverá ter um lugar de destaque na Educação, uma vez que

enriquece o ser humano pelo poder do som e do ritmo, pelas virtudes próprias da melodia e da harmonia; eleva o nível cultural pela nobre beleza que emana das obras-primas; dá consolação e alegria ao ouvinte, ao executante e ao compositor (Willems, 1970, p. 70).

Snyders (1992), anos mais tarde, considerou também que o ensino da Música permite divulgar a alegria cultural; a este propósito, refere que a prática musical possibilita a apresentação das obras dos mais importantes autores musicais aos mais pequenos, permitindo que estes encontrem a alegria cultural nelas patentes e desenvolvam a consciência estética presente, quer na Música, quer noutras áreas do saber como, por exemplo, a Literatura.

Vários autores têm-se dedicado a investigar e a reflectir sobre as **funções** que a Música assume na sociedade e, por consequência, sobre a influência que a Música tem na vida do ser humano (Hummes, 2004).

Entre esses autores destaca-se Allan Merriam (1964), cujas investigações influenciaram os estudos de outros autores entre os quais Ibañes (1988), Freire (1992), Tourinho (1993), Bresler (1996), Swanwick (1997; 2003) e Campbell (1998), servindo-lhe de base (todos citados por Hummes, 2004).

De modo a estudar e a apresentar o papel da Música na cultura humana, Hummes (2004) organiza as suas funções sociais de Merriam em dez categorias:

- “Função de expressão emocional”, refere-se à função da Música como uma expressão da libertação dos sentimentos e das ideias, que permite uma variedade de expressões emocionais, bem como a manifestação da criatividade.
- “Função do prazer estético”, tomada quer do ponto de vista estético, quer contemplativo.
- “Função de divertimento”, presente em todas as sociedades.
- “Função de comunicação”, respeitante ao facto de a Música pretender comunicar alguma coisa. O autor não considera a Música como uma linguagem universal,

uma vez que é moldada, revela a cultura a que pertence, comunicando com aqueles que entendem a língua em que está a ser interpretada.

- “Função de representação simbólica”, já que a Música representa simbolicamente ideias e comportamentos.
- “Função de reação física”, uma vez que o ser humano responde fisicamente à Música, por exemplo, através da dança.
- “Função de impor conformidade às normas sociais”, pois, muitas vezes, cabe à Música controlar socialmente diferentes aspetos da cultura.
- “Função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos”, já que através da Música as instituições sociais validam o que consideram ser adequado ou inadequado na sociedade. As diferentes religiões recorrem também à Música para comunicar os seus princípios.
- “Função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura”, pois a Música ajuda a perpetuar a cultura, através da expressão dos seus valores e da sua história. Com a sua presença na educação, apresenta os valores de uma dada cultura, o que contribui para a sua estabilização.
- “Função de contribuição para a integração da sociedade”, na medida em que a Música oferece um ponto de confluência onde os cidadãos se unem em grupo para participar em diferentes atividades, funcionando assim como elemento integrador na sociedade (Merriam, 1964, citado por Hummes, 2004, pp. 18-19).

O elenco de funções definidas por Merriam é considerado um marco de referência da Educação Musical, uma vez que levou vários autores a refletir sobre a escola e o seu papel de promotor da cultura e da Música.

Freire (1992), através da sua investigação, procurou perceber de que forma a Música e a sociedade se relacionam e as suas implicações no ensino da Música, tomando como base as categorias estabelecidas por Merriam. Com seu estudo constatou que a Música, na sociedade e na escola, torna-se um instrumento de transformação individual e social, o que justifica a sua presença em contexto escolar (citado por Hummes, 2004).

Campbell (1998) e Swanwick (1997; 2003), a partir dos estudos que realizaram, tendo como base as categorias estabelecidas por Merriam, concluíram que o ensino da Música permite a construção de conhecimento como qualquer outra área do saber, porque o contacto com os conteúdos musicais, os elementos estéticos que envolvem a

Música e as questões históricas que a situam fornecem ao aluno a oportunidade de criar e recriar significados (citados por Hummes, 2004).

Tourinho (1993), na investigação que realizou, trouxe importantes considerações para a Educação Musical, chamando a atenção para o papel que a Música pode assumir no preenchimento dos *tempos* e dos *espaços* em que se organiza a atividade da escola. Assim, a Música seria capaz de reorganizar o cotidiano da escola diluindo a rotina e transformando o seu dia a dia (citada por Hummes, 2004).

Gifford (1988), ao estudar a Educação Musical nas escolas da Austrália, procura perceber e definir as funções da que Música assume na Educação Musical:

- Música como diversão e prazer;
- Música e educação para o lazer;
- Música e transferência do saber;
- Música e integração;
- Música como agente socializante;
- Música como herança cultural;
- Música como auto-expressão ou expressão das emoções;
- Música como linguagem;
- Música como conhecimento;
- Música como educação estética (citado por Hummes, 2004, p. 24).

Este estudo mostra a enorme quantidade de funções assumidas pela Música em contexto escolar e, para além disso, o contributo que a sua introdução traz ao desenvolvimento integral do aluno, visto que diferentes domínios do ser humano são trabalhados.

Outro autor que não pode deixar de ser referenciado é Hargreaves (1999), que considera que as funções da Música são psicológicas e organiza-as em três domínios: funções cognitivas, emocionais e sociais. Estas últimas têm sido postas de parte, mas, segundo este autor, completam as outras duas em aspetos essenciais.

Na sua perspetiva, a Música na Educação assume três funções sociais para a pessoa: formação e expressão da sua auto-identidade, das suas relações interpessoais e do seu humor; desta forma, o domínio social não deverá ser descurado (Hargreaves, 1999).

Em suma, podemos concluir pela análise dos diversos autores citados, que a Música assume uma grande importância no desenvolvimento integral do indivíduo. Além disso, é enorme a panóplia de funções que lhe são atribuídas, quer no contexto social, quer escolar, que justificam a sua aprendizagem na escola.

## 2.4. O lugar da Música na escola

A Música é uma área do conhecimento que permite interligar a imaginação, a razão e a emoção. Desta forma, deve ocupar um lugar privilegiado na sala de aula (Amaral, 2004). Com isto, é preciso deixar de justificar a importância da Música colando-a sempre ao serviço de outras áreas do saber, pois a Música só por si tem um imenso valor. Nas palavras de Sônia de Lima (2003), enquanto a Música “não for pensada como uma das formas de conhecimento, que integra a formação da personalidade humana, o ensino musical será visto como acessório” (p. 84), o que não permite uma verdadeira apropriação das potencialidades que a Música pode ajudar a desenvolver.

A importância da Música tem sido reconhecida ao longo do tempo e em diversos países. Veja-se o caso do Brasil, cujo Ministério da Educação, em 1998, no seu Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, reconhece a Música como área fundamental na formação do indivíduo. Por isso, é vista como um elemento pedagógico essencial na transmissão dos conteúdos das várias áreas do saber, uma vez que permite ao aluno:

- 1- Estruturar a percepção;
- 2- Organizar a produção criadora;
- 3- Sintetizar processos afetivos e mentais;
- 4- Possibilitar a criatividade;
- 5- Favorecer a socialização;
- 6- Reconhecer a Música como elemento integrador de diversas áreas curriculares;
- 7- Desenvolver o senso rítmico e a atenção (citado por Carvalho, 2005).

O que foi referido é revelador da importância da Música para o desenvolvimento da criança. Assim, a musicalização, ou seja, o processo de construção do conhecimento musical, cujo principal objetivo é despertar e desenvolver o gosto musical, estimula e contribui, também, para a formação integral do ser humano, uma vez que permite o desenvolvimento dos seus níveis cognitivo, afetivo/perceptivo e motor. O primeiro desenvolve-se, uma vez que a musicalização exige a ampliação e o aprofundamento do conhecimento, o segundo porque a Música cria relações afetivas com a experiência e o terceiro dado que a Música trabalha a expressão corporal, o ritmo e o movimento (Carvalho, 2005).

Nas últimas décadas, assistiu-se no nosso país ao desenvolvimento cultural e artístico ao nível do sistema educativo. As mudanças culturais e educacionais refletiram-se na inclusão e generalização do acesso à educação e à criação artísticas (Ministério da Educação - DGIDC, 2007). A Música foi assumindo um lugar de destaque, prova disso foi o aumento do número de alunos a frequentar os Conservatórios de Música por todo o país (Branco, 1995). Ao mesmo tempo, aos poucos, foram introduzidos novos métodos pedagógicos de ensino, como por exemplo, os métodos desenvolvidos pelos pedagogos Edgar Willems e Carl Orff (Branco, 1995).

A preocupação com a formação estética dos alunos está bem patente no Artigo 7.º da LBSE, quando refere que um dos objetivos do ensino básico é o de: “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta 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 (...)”.

Constata-se, assim, que o sistema educativo deve organizar-se de forma a contribuir para a formação global do cidadão, dando-lhe ferramentas que lhe permitam refletir sobre os valores estéticos. Desta forma, pensar nestes valores e desenvolver a formação estética conduz ao desenvolvimento da formação artística (Neno, 1994).

Nesta linha de pensamento, vamos encontrar ainda na LBSE, na alínea c) do Artigo 7.º, o estabelecimento da obrigatoriedade do ensino básico “promover a educação artística, de modo a sensibilizar (o aluno) para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios”.

A expressão estética compreende a expressão musical, talvez a que mais se destaca, segundo Etienne Souriau (1966):

é muito importante dar bastante atenção à educação estética da criança: educação estética em geral e educação musical em especial. Não se trata de estudar meios de formação de um músico profissional que pratique a sua arte por inspiração, mas ver como essa arte ajuda todos os outros problemas de educação (citado por Neno, 1994, p. 73).

Desta forma, sendo a Música um dos domínios da expressão estética, a necessidade da formação musical dos alunos encontra-se estabelecida na LBSE ao nível do ensino básico. Esta formação só será possível através da Educação Artística, que possibilita aos alunos desenvolver as suas aptidões musicais (Neno, 1994).

Mais tarde, no Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro, no seu preâmbulo, a Educação Artística volta a assumir um lugar de destaque, uma vez que é considerada “parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa” (Neno, 1994, p. 79).

Este diploma foi um importante passo para o desenvolvimento da Educação Artística, em especial da Educação Musical, visto que, no n.º 2 do seu Artigo 1.º, ela aparece em primeiro lugar, o que mostra o reconhecimento oficial da importância que a Música deve assumir na formação artística como componente essencial na formação integral do aluno, representando um espaço de interdisciplinaridade e interacionismo entre as Línguas, a Matemática, a Física e o movimento (Neno, 1994).

## **2.5. A avaliação do desempenho escolar musical no aluno**

Ao longo dos anos, o desempenho escolar foi alvo do interesse de investigadores de várias áreas científicas, assumindo-se como variável em muitas investigações realizadas em torno do rendimento escolar dos alunos.

Peixoto (1999) refere que o conceito de rendimento escolar é muito complexo, visto que mistura várias manifestações, que se centram, essencialmente, em duas dimensões, a social, que tem em conta “os níveis mínimos de aprendizagem estabelecidos pela sociedade para cada nível de ensino” e, a individual, onde são consideradas as “aptidões e outras características pessoais de cada aluno” (p. 9).

O desempenho escolar é diretamente influenciado por diferentes fatores, que se prendem com o indivíduo (características cognitivo-intelectuais), com a família (nível socioeconómico, sociocultural, afetivo e interação dos pais com a escola) e com a escola (características físicas e didático-pedagógicas, habilitações do professor, etc.).

Segundo Marques (2000), o desempenho escolar assume-se como uma “expressão que se refere ao conjunto de resultados individuais do aluno ou dos resultados colectivos de um estabelecimento de ensino ou sistema de ensino” (p. 119). Segundo este autor, o desempenho escolar individual pode ser avaliado através de exames nacionais ou de provas globais sumativas. No que diz respeito aos resultados coletivos, o desempenho escolar pode ser avaliado através da aplicação de provas standardizadas em toda a população escolar ou a uma amostra desta.

O desempenho escolar musical é uma variável muito importante sobre a qual este estudo incide e que é avaliado pelos professores do 5.º ano. Como tal, importa saber

quais são as competências musicais e as metas de aprendizagem dos alunos que norteiam a avaliação dos professores.

Neste sentido, apresentam-se as competências musicais do Currículo Nacional do Ensino Básico e depois as metas de aprendizagem para a Educação Musical do 2º CEB, que tiveram em consideração as competências anteriores.

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, as competências musicais desenvolvem-se a partir de “processos diversificados de apropriação de sentidos, de técnicas, de experiências de reprodução, de criação e reflexão, de acordo com os níveis de desenvolvimento das crianças e dos jovens” (p.165).

As competências musicais específicas desenvolvem-se a partir de práticas artísticas diferenciadas e adequadas aos vários contextos onde se desenvolve a ação educativa, de modo a desenvolver a literacia musical <sup>3</sup>.

No Currículo Nacional do Ensino Básico, as competências específicas a desenvolver a nível musical estão organizadas à volta de quatro grandes vetores/organizadores:

- “Interpretação e comunicação;
- Criação e experimentação;
- Percepção sonora e musical;
- Culturas musicais nos contextos” (Ministério da Educação, 2001, p.170).

Com vista à melhorar o desempenho escolar dos alunos portugueses, o Ministério da Educação decidiu apoiar as escolas e as famílias na promoção do sucesso escolar, garantindo a qualidade das aprendizagens e reduzindo as diferenças que impedem que todos os alunos acedam aos mesmos recursos materiais, humanos e pedagógicos.

No 1º CEB, muitas estratégias foram adotadas de modo a melhorar o desempenho escolar dos alunos nas diferentes áreas do saber, das quais destacamos, no presente estudo, a criação das AEC, de que faz parte o Ensino da Música. A frequência deste pretende enriquecer o Currículo Nacional do 1º CEB e, quem sabe, contribuir para o desempenho escolar na disciplina de Educação Musical do 5.º ano. Tal é a hipótese subjacente a este estudo, uma vez que o Ensino da Música (AEC) visa desenvolver

---

<sup>3</sup> “A literacia musical, além de significar uma compreensão musical determinada pelo conhecimento de Música, sobre Música e através da Música, engloba, também as competências da leitura e escrita musicais” (Vasconcelos, 2006, p. 5).

competências musicais semelhantes àquelas que norteiam a lecionação da Música no Ensino Básico, a saber:

- Desenvolver competências de discriminação auditiva (...);
- Desenvolver competências vocais e instrumentais diversificadas, tendo em conta as diferentes épocas, estilos, e culturas musicais do passado e do presente;
- Desenvolver competências criativas e de experimentação;
- Desenvolver competências transversais no âmbito da interligação da Música com outras artes e áreas do saber;
- Desenvolver o pensamento musical (Vasconcelos, 2006, p. 6).

Ao longo do 2º CEB, no âmbito de cada um dos organizadores, o aluno deve vivenciar determinadas **situações de aprendizagem** nas aulas de Educação Musical, de modo a desenvolver as competências musicais específicas associadas às mesmas.

Desta forma, no que se refere ao organizador *interpretação e comunicação*, o aluno:

- Prepara, dirige, apresenta e avalia peças musicais diferenciadas, atendendo à diversidade de funções e pressupostos;
- Ensaia e apresenta publicamente interpretações individuais e em grupo de peças musicais (...);
- Analisa diferentes interpretações das mesmas ideias, estruturas e peças musicais em estilos e géneros variados (Ministério da Educação, 2001, p. 173).

No que diz respeito ao organizador *criação e experimentação*, ao longo das aulas o aluno:

- Utiliza diferentes conceitos, códigos e convenções para a criação de pequenas peças e improvisações musicais;
- Utiliza diferentes estruturas e tecnologias para desenvolver a composição e a improvisação de acordo com determinados fins;
- Apresenta publicamente e regista em diferentes tipos de suportes as criações realizadas (...);
- Manipula conceitos, códigos, convenções e técnicas instrumentais e vocais, bem como as TIC, para criar e arranjar músicas em diferentes estilos e géneros contrastantes (Ministério da Educação, 2001, p. 174).

A partir do organizador *percepção sonora e musical*, o aluno:

- Reconhece um âmbito de padrões, estruturas, efeitos e qualidades dos sons;
- Identifica auditivamente, escreve e transcreve elementos e estruturas musicais, utilizando tecnologias apropriadas;
- Identifica e utiliza diferentes tipos de progressões harmônicas;
- Completa uma música pré-existente, vocal e/ou instrumental;
- Transcreve e toca de ouvido diferentes peças musicais (...);
- Identifica auditivamente e descreve diferentes tipos de opções interpretativas (Ministério da Educação, 2001, p. 175).

Através do organizador *culturas musicais nos contextos*, o aluno:

- Identifica e compara estilos e gêneros musicais tendo em conta os enquadramentos socioculturais do passado e do presente;
- Investiga funções e significados da música no contexto das sociedades contemporâneas;
- Relaciona a música com as outras artes e áreas do saber e do conhecimento em contextos do passado e do presente;
- Produz material escrito, audiovisual e multimídia ou outro (...);
- Troca experiências com músicos e instituições musicais (Ministério da Educação, 2001, p. 176).

A elaboração das metas de aprendizagem para a Educação Musical do 2º CEB teve em consideração as competências específicas para a Música definidas no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Assim, para a Educação Musical do 2º CEB foram definidas sete metas finais de aprendizagem, que, por sua vez, estão organizadas em quatro domínios:

- *Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação:*
  - Meta final 1 - O aluno canta a solo e em grupo, com intencionalidade expressiva, canções em diferentes tonalidades e modos, com diversas formas, gêneros e estilos, em compasso simples e composto, em monodia e harmonizadas, com e sem acompanhamento instrumental.
  - Meta final 2 - O aluno toca sozinho e em grupo, peças em diferentes tonalidades e modos, em compasso simples e composto, com diferentes formas, gêneros, estilos e culturas, utilizando técnicas

diferenciadas de acordo com a tipologia musical, em instrumentos não convencionais e convencionais na interpretação de música instrumental ou vocal acompanhada.

- Meta final 3 - O aluno analisa, descreve e comenta audições de música gravada e ao vivo de acordo com os conceitos adquiridos e códigos que conhece, utilizando vocabulário apropriado.

- *Desenvolvimento da criatividade:*

- Meta final 4 - O aluno improvisa e compõe acompanhamentos e pequenas peças musicais segundo diferentes técnicas e estilos, utilizando a voz, o corpo e instrumentos não convencionais e convencionais, individualmente e em grupo, sobre organizações sonoras modais e tonais, em compasso simples e composto, aplicando elementos dinâmicos e formais.

- Meta final 5 - O aluno expressa ideias sonoras utilizando recursos técnico-artísticos elementares, tendo em conta diversos estímulos e/ou intenções.

- *Apropriação da linguagem elementar da Música:*

- Meta final 6 - O aluno identifica, analisa e descreve características rítmicas, melódicas, tímbricas, dinâmicas, texturais, formais e estilísticas em obras musicais de diferentes géneros, estilos e culturas.

- *Compreensão das artes no contexto:*

- Meta final 7 - O aluno reconhece e valoriza a música como construção social, como património e como factor de identidade social e cultural em contextos diversificados e em diferentes períodos históricos <sup>4</sup>.

Analisadas as competências específicas musicais a desenvolver e as metas de aprendizagem a alcançar pelos alunos no 2º CEB, pretendemos, de seguida, averiguar se a frequência do Ensino da Música (AEC) ao longo do 1º CEB melhora o desempenho escolar do aluno na disciplina de Educação Musical (5.º ano). Para atingir este objetivo, delineámos uma investigação empírica que passou por diferentes etapas que são descritas e justificadas no próximo capítulo.

---

<sup>4</sup> <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=29 & level=4>

## **PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA**

**Capítulo 3**  
**Metodología**

## **Capítulo 3**

### **3. Metodologia**

Ao longo deste capítulo pretende-se descrever e justificar, de forma clara e objetiva, as várias etapas que foram percorridas ao longo do processo de investigação, bem como a metodologia que esteve na base das mesmas.

Começamos por enunciar o problema e os objetivos de investigação, formulamos as hipóteses, de seguida, caracterizamos a amostra do estudo empírico e os instrumentos de pesquisa por nós elaborados e, por fim, descrevemos os procedimentos e as técnicas de análise estatística utilizadas.

#### **3.1. Problema e objetivos de investigação**

O Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular do 1º CEB, correntemente designado por Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), foi implementado no ano letivo 2006/2007, pelo Despacho n.º 12591, de 16 de junho de 2006, que foi substituído pelo Despacho n.º 14460, de 26 de maio de 2008 e, mais recentemente, pelo Despacho n.º 8683 de 28 de junho de 2011.

A implementação das AEC assume-se como uma medida política que visa melhorar o ensino e a aprendizagem no 1º CEB e, ao mesmo tempo, responder às necessidades sociais atuais: “adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias” (Despacho n.º 12591, de 16 de junho de 2006).

Com a promulgação deste despacho, o 1º CEB sofreu profundas alterações, que vieram a modificar o dia a dia nas escolas e, por consequência, a vida de alunos e professores.

Neste contexto de profunda mudança na vida das escolas do 1º CEB, nasceu o desejo de um olhar mais atento às AEC e às suas repercussões na aprendizagem escolar dos alunos. São várias as atividades propostas pelo Programa, mas devido à motivação pessoal, alguma experiência de índole profissional, bem como ao interesse artístico musical no futuro da criança, optámos por nos centrar no Ensino da Música.

Tendo em conta a problemática apresentada, definimos como questão central da nossa investigação:

*Será que os alunos do 5.º ano de escolaridade pertencentes às escolas públicas do Município de Viseu que frequentaram a atividade de Ensino da Música (AEC) ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm um melhor desempenho escolar na disciplina de Educação Musical do que aqueles que a não frequentaram?*

Tomando como linha orientadora o Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular, em especial a Atividade do Ensino da Música e o lugar que estas passaram a ocupar na vida escolar dos alunos, formulámos quatro objetivos gerais e respetivos objetivos específicos, de modo a conhecer em profundidade a problemática em estudo:

- 1- Verificar se o desempenho escolar na disciplina de Educação Musical do 5.º ano de escolaridade é maior nos alunos que frequentam a Atividade do Ensino da Música.
  - Avaliar se as diferenças que existem entre o desempenho escolar dos alunos que frequentaram e os que não frequentaram a Actividade são estatisticamente significativas;
  - Identificar as principais diferenças observadas a nível das competências musicais dos alunos do 5.º ano que frequentaram o Ensino da Música nas AEC.
  
- 2- Relacionar a frequência do Ensino da Música nas AEC e o desenvolvimento de competências musicais dos alunos no 5.º ano.
  - Comparar o desenvolvimento de competências manifestado pelos alunos que frequentaram o Ensino da Música nas AEC com os que não frequentaram;
  - Identificar as competências que são trabalhadas no Ensino da Música ao longo dos quatro anos de frequência das AEC.
  
- 3- Analisar o impacto das atividades implementadas na motivação das crianças face à aprendizagem da Música.
  - Averiguar se existe uma maior motivação nos alunos que frequentaram a Atividade na realização das tarefas propostas no 5.º ano, na disciplina de Educação Musical;
  - Identificar o grau de motivação/satisfação dos alunos que frequentaram as AEC.

#### 4- Conhecer a forma como é implementado o Ensino da Música.

- Conhecer o tipo de relação existente entre o(a) professor(a) responsável pela Actividade e os alunos;
- Identificar as tarefas que são propostas aos alunos no Ensino da Música;
- Identificar as orientações pedagógicas que são dadas pelos Agrupamentos;
- Identificar os conteúdos que são trabalhados com os alunos ao longo do ano na Atividade do Ensino da Música;
- Compreender como é feita a articulação pedagógica entre os professores do Ensino da Música (AEC) e os professores de Educação Musical do 2.º Ciclo do Ensino Básico;
- Perceber como é organizada e operacionalizada a articulação entre os docentes do Ensino da Música;
- Verificar qual a influência positiva/negativa dos espaços onde é lecionado o Ensino da Música nas aprendizagens dos alunos;
- Identificar os materiais disponibilizados aos professores para a leção do Ensino da Música.

### **3.2. Hipóteses**

A melhor maneira para conduzir uma investigação de forma ordenada e rigorosa é organizá-la em torno de hipóteses de trabalho. Estas representam, precisamente, a vontade de descobrir, de encontrar respostas. A definição das hipóteses é uma importante etapa no processo de investigação, visto que serão a linha orientadora de todo o estudo (Quivy & Campenhout, 1992).

Assim, percebendo-se a extrema importância para a consecução do estudo em causa, definiram-se três hipóteses, a saber:

#### **Hipótese 1**

*Os alunos do 5.º ano que frequentaram a Atividade de Ensino da Música (AEC) ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm um desempenho escolar na disciplina de Educação Musical superior ao daqueles que a não frequentaram.*

## **Hipótese 2**

*Os alunos com um maior tempo de frequência do Ensino da Música têm um maior desempenho escolar na disciplina de Educação Musical no 5.º ano.*

## **Hipótese 3**

*Os alunos com um nível socioeconómico mais elevado têm um desempenho escolar superior na disciplina de Educação Musical no 5.º ano.*

### **3.3. Variáveis**

A formulação das hipóteses pressupõe a definição de variáveis independentes e dependentes.

A variável independente é uma variável estímulo ou *input*, é o “factor que é medido, manipulado ou seleccionado pelo investigador para determinar a sua relação com um fenómeno observado” (Tuckman, 2000, pp. 121-122).

A variável dependente é uma variável resposta ou *output*, é definida como dependente “porque o seu valor depende do valor da variável independente” (Tuckman, 2000, p. 122).

Na definição das hipóteses deste trabalho são consideradas as seguintes variáveis:

- **Variável dependente**

- Desempenho escolar na disciplina de Educação Musical do 5.º ano, operacionalizada através dos itens 2.1. e 2.2. do questionário aos professores de Educação Musical (5.º ano).

- **Variáveis independentes**

- Frequência da Atividade de Ensino da Música (AEC), operacionalizada em termos dicotómicos (frequência/não frequência);

- Tempo de frequência do Ensino da Música (AEC), operacionalizada em número de anos;

- Nível socioeconómico, de acordo com as categorias baixo, médio e alto, definidas por Simões (2000).

### **3.4. Plano de Investigação**

A investigação realizada integra um estudo empírico em que nos propomos perceber se o facto de os alunos terem frequentado a Atividade do Ensino da Música (AEC) ao longo do 1º CEB lhes permite ter um melhor desempenho escolar na disciplina de Educação Musical no 5.º ano de escolaridade.

Dado que o estudo que se pretende levar a cabo visa testar hipóteses previamente formuladas, optou-se por um plano de investigação não experimental comparativo-causal, também designada por investigação *ex post facto* (Kerlinger, 1980, p.120), para que seja possível identificar possíveis relações entre a frequência, ou não, do Ensino da Música (AEC) no 1º CEB e o desempenho escolar dos alunos na disciplina de Educação Musical, no 5.º ano de escolaridade.

Este plano de investigação é o mais adequado, uma vez que não é possível o controlo direto da variável independente, já que esta decorreu nos anos letivos anteriores e já manifestou a sua influência na variável dependente durante a realização deste estudo. Na investigação não experimental não é possível manipular as variáveis independentes, uma vez que estas já produziram os seus efeitos, nem fazer a distribuição aleatória dos indivíduos em estudo, pois os alunos já se encontram distribuídos em dois grupos, o que frequentou a Atividade do Ensino da Música e o que não a frequentou; estes são analisados no seu ambiente natural sem qualquer exposição a estímulos (Kerlinger, 1980).

Numa primeira fase, a investigação integrou análise documental e bibliográfica, de modo a contextualizar o tema em estudo, através da análise de autores de referência e outros estudos empíricos já realizados, orientações programáticas e programas; de seguida, passou-se à recolha de dados, com recurso ao inquérito por questionário, em diferentes Agrupamentos de Escolas do concelho de Viseu, ao seu tratamento e redação das conclusões.

### **3.5. Estratégias e critérios de seleção da amostra**

Este estudo tem como universo 664 alunos do 5.º ano de escolaridade, dos quais 551 frequentaram e 113 não frequentaram o Ensino da Música ao longo do 1º CEB. Os alunos encontram-se distribuídos por 29 turmas que pertencem a seis dos oito Agrupamentos de Escolas do ensino público do Município de Viseu, que participaram

no estudo: Agrupamento de Escolas Grão Vasco, Agrupamento de Escolas de Marzovelos, Agrupamento de Escolas do Mundão, Agrupamento de Escolas de Vil de Soito, Agrupamento de Escolas de Silgueiros e Agrupamento de Escolas do Viso.

Para chegar a estes números foi necessário contactar diretamente com os professores responsáveis pela disciplina de Educação Musical (5.º ano), visto que apenas um dos Agrupamentos de Escolas possuía o levantamento do número de alunos que não tinham frequentado a Atividade do Ensino da Música ao longo do 1º CEB.

Do universo mencionado, selecionou-se uma amostra constituída por 227 alunos distribuídos pelas 29 turmas do 5.º ano de escolaridade dos Agrupamentos de Escolas do Município de Viseu. Assim, foi neste grupo que foi recolhida a informação e a partir da qual foram extraídas as conclusões (Tuckman, 2000).

A amostra foi ainda subdividida em dois grupos: 136 alunos que frequentaram e 91 que não frequentaram o Ensino da Música (AEC) ao longo do 1º CEB, para assim se proceder à comparação entre os dois grupos, no que diz respeito ao seu aproveitamento na disciplina de Educação Musical.

Com a informação do número de alunos que tinham, ou não, frequentado a Atividade de Ensino da Música em cada um dos Agrupamentos de Escolas, definiu-se o número de alunos de cada Agrupamento que faria parte da amostra, quer de um grupo quer de outro. Tivemos em conta o número de professores que aí lecionavam a disciplina de Educação Musical e o número de alunos que não frequentaram o Ensino da Música, recorrendo, desta forma, a uma amostragem dos Agrupamentos de Escolas. Definido esse número, recorreu-se a uma amostragem aleatória dos alunos em cada um dos Agrupamentos.

Para garantir que a amostra era representativa da população em estudo optou-se por uma amostra aleatória, pois selecionar aleatoriamente previne o enviesamento da amostra; por outro lado, ao mesmo tempo que procura assegurar a validade interna, controla também as ameaças à validade externa (Tuckman, 2000).

Ao longo do processo de amostragem procurou-se que “todos os membros da população tenham a mesma probabilidade de fazer parte da amostra” (Ghigliione & Matalon, 1993, p. 32), de modo a garantir que a amostra seja representativa da população do estudo.

Para a seleção desta amostra foi ainda tido em conta que cada professor de Educação Musical, a lecionar no 5.º ano de escolaridade, teria que responder a um elevado número de questionários, visto que perfazem o total de apenas 12

professores, de modo a construir-se uma amostra que permitisse comparar os dois grupos de alunos.

Cada um dos professores preencheu entre 10 e 26 questionários, consoante o número total de alunos do 5.º ano de escolaridade e o número de alunos que frequentaram e não frequentaram o Ensino da Música no Agrupamento em que lecionavam.

Após a recolha e contagem dos questionários, constatou-se que:

- todos os professores da Atividade do Ensino da Música (AEC) responderam ao questionário que lhes foi solicitado;

- todos os professores de Educação Musical (5.º ano) responderam à 1ª parte dos questionários que lhes foi entregue;

- 83,7% dos professores de Educação Musical (5.º ano) responderam à 2ª parte dos questionários que lhes foi pedido;

- 84,56% dos alunos responderam ao questionário, sendo que alguns não puderam ser aproveitados uma vez que não correspondiam ao do aluno preenchido pelo professor de Educação Musical.

Houve a necessidade de aumentar do número de Agrupamentos de Escolas em estudo para se chegar a um número significativo de alunos que não tivesse frequentado a Atividade do Ensino da Música. Desta maneira, foi possível contemplar a área geográfica do concelho de Viseu quase na sua totalidade.

Apesar das Atividades de Enriquecimento Curricular, em especial a Atividade de Ensino da Música, fazerem parte, atualmente, da vida escolar dos alunos do 1º CEB de todo o país de forma muito semelhante, optámos por realizar este estudo em escolas do ensino público do Município de Viseu, devido à ligação pessoal e profissional nos últimos cinco anos ao Programa das AEC que se tem realizado em Viseu, em especial o do Ensino da Música.

### **3.5.1. Caracterização da amostra**

#### **3.5.1.1. Caracterização da amostra dos alunos do 5.º ano de escolaridade**

Depois de recolhidos os questionários, a amostra em estudo passou a ser constituída por 190 alunos do 5.º ano de escolaridade de seis dos oito Agrupamentos de Escolas da rede pública do concelho de Viseu, organizados em dois grupos: alunos

que frequentaram e alunos que não frequentaram o Ensino da Música ao longo do 1º CEB, respetivamente 120 e 70 alunos. Não foi possível formar grupos equitativos devido à elevada frequência das AEC.

Dos 190 alunos, 108 (57,14%) pertencem ao género feminino e 81 (42,86%) ao género masculino. Como é possível constatar, faltou a informação no que se refere ao género de 1 aluno. Não se observam diferenças estatisticamente significativas entre géneros ( $F(1,188) = 0,929, p=1,66$ ). No que diz respeito às idades, as mesmas oscilam entre os 9 e os 12 anos, com uma média de 10,15 anos e um desvio-padrão de 0,42 (cf. Tabela 2).

Tabela 2 - Distribuição dos alunos do 5.º ano, segundo o género e a idade

<b>Género</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Idade Mínima</b>	<b>Idade Máxima</b>	<b>Média</b>	<b>DP</b>
Feminino	108	56,84	9	12	10,11	0,39
Masculino	81	42,63	10	12	10,20	0,46
Não resposta	1	0,53				
<b>Total</b>	190	100				

Analisados os dados, constata-se que 175 (93,09%) alunos vivem com os pais, ou seja, a sua maioria. Os restantes vivem só com um dos pais, com outros familiares ou até mesmo num lar (cf. Tabela 3).

Tabela 3 - Distribuição dos alunos do 5.º ano, de acordo com quem vive o aluno

	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Vivem com os pais</b>		
sim	175	92,11
não	13	6,88
<b>Quando não vivem com os pais vivem com</b>		
Avó e bisavó	1	0,53
Avós e mãe	1	0,53
Lar de St.ª Teresa, em Viseu	1	0,53
Só com a mãe	4	2,11
Só com a mãe, órfão de pai	1	0,53
Mãe, padrasto e irmãs	1	0,53
Só com o pai	2	1,05
Tios	1	0,53
Avós	1	0,53
Sem Resposta	2	1,05
<b>Total</b>	<b>190</b>	<b>100</b>

Analisados os dados, verifica-se que as habilitações académicas do pai e da mãe distribuem-se de forma aproximada pelos cinco níveis de ensino, estando a moda para o pai situada no 2º CEB e para a mãe no Ensino Superior (cf. Tabela 4).

Tabela 4 – Distribuição da amostra segundo as habilitações académicas dos pais

<b>Habilitações</b>	<b>Pai</b>		<b>Mãe</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1º CEB	31	16,32	31	16,32
2º CEB	42	22,11	28	14,73
3º CEB	28	14,73	37	19,47
Ensino Secundário	28	14,73	35	18,42
Ensino Superior	33	17,37	40	21,05
Não Respondeu	28	14,73	19	10,00

As profissões foram classificadas recorrendo à Classificação Nacional das Profissões (CNP-94). A CNP-94 faz a revisão da CNP-80, tendo por base a CITP-88 (*Classification Internationale Type des Professions*).

A CNP tem dois grandes objetivos, a comparação internacional e a elaboração de estatísticas nacionais, sendo, por isso, uma obra de referência.

Em termos conceptuais, a CNP baseia-se em dois conceitos: a natureza do trabalho efetuado e a competência. A natureza do trabalho tem a ver com o conjunto de funções exercidas pelo trabalhador e são agrupadas em função das tarefas e exigências. As competências são as capacidades para desempenhar as tarefas inerentes a um determinado emprego, e engloba o nível das competências (função da complexidade e diversidade das tarefas) e o tipo de competências (tem a ver com a amplitude dos conhecimentos exigidos, utensílios e máquinas utilizados, material sobre o qual trabalha, natureza dos bens produzidos e serviços prestados). Os nove grandes grupos são:

- 1.º Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas;
- 2.º Especialistas das profissões intelectuais e científicas;
- 3.º Técnicos e profissionais de nível intermédio;
- 4.º Pessoal administrativo e similares;
- 5.º Pessoal dos serviços e vendedores;
- 6.º Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pesca;
- 7.º Operários, artífices, e trabalhadores similares;
- 8.º Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem;
- 9.º Trabalhadores não qualificados (IEFP, Classificação Nacional das Profissões) <sup>5</sup>.

As categorias *doméstica* e *desempregado* foram incluídas para caracterizar as situações face ao trabalho que não estão previstas na CNP.

O grupo *Operários, artífices, e trabalhadores similares* é o mais frequente entre os pais e o grupo *Pessoal dos serviços e vendedores* é o mais frequente entre as mães (cf. Tabela 5).

---

<sup>5</sup> <http://www.iefp.pt/formação/CNP/Paginas/CNP.aspx>

Tabela 5 – Distribuição da amostra segundo o grupo profissional dos pais

	Pai		Mãe	
	N	%	N	%
<b>Grupo profissional</b>				
Quadros superiores da administração pública dirigentes e quadros superiores de empresas	18	9,47	7	3,68
Especialistas das profissões intelectuais e científicas	20	10,53	20	10,53
Técnicos e profissionais de nível intermédio	18	9,47	25	13,15
Pessoal administrativo e similares	6	3,16	13	6,84
Pessoal dos serviços e vendedores	33	17,37	37	19,47
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pesca	5	2,63	0	0
Operários, artífices, e trabalhadores similares	54	28,42	10	5,26
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	13	6,84	2	1,05
Trabalhadores não qualificados	8	4,21	24	12,63
Doméstica	0	0	36	18,95
Desempregado	6	3,16	12	6,32
Não respondeu	9	4,74	4	2,11

De modo a classificar o nível socioeconómico dos alunos, optámos pela classificação dos Grupos Sócio-Económicos, em três níveis: o nível socioeconómico baixo, o nível socioeconómico médio e o nível socioeconómico elevado, que agrupa várias categorias profissionais e educativas (Simões, 2000).

Para a delimitação do nível socioeconómico dos alunos, foram tidos em conta dois indicadores: a profissão, com base na classificação de profissões da CNP, e o nível de instrução dos seus pais.

Assim, a partir dos dados anteriores, podemos verificar que a amostra apresenta 114 (60,64%) alunos pertencentes ao nível socioeconómico baixo, seguindo-se os níveis socioeconómico médio 54 (28,72%) e alto 20 (10,64%). É notório que os alunos, na sua maioria, pertencem ao nível socioeconómico baixo (cf. Tabela 6).

Tabela 6 – Distribuição da amostra, segundo o nível socioeconómico (NSE)

<b>NSE</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Baixo	114	60,64
Médio	54	28,72
Alto	20	10,64

Analisada a formação musical dos pais dos alunos, constata-se que apenas 36 (19,78%) pais e 28 (15,05%) mães têm formação musical, percentagens relativamente baixas face ao total (cf. Tabela 7).

Tabela 7 – Formação musical dos pais dos alunos

	<b>Pai</b>		<b>Mãe</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Formação musical</b>				
sim	36	19,78	28	15,05
não	146	80,22	158	84,95
<b>Que formação</b>				
Ensino Básico (Ed. Musical)	6		11	
Ensino Superior			1	
Acordeão	1			
Clarinete	1			
Piano			2	
Guitarra semiacústica	1			
Guitarra	2			

### **3.5.1.2. Caracterização da amostra dos professores de Educação Musical do 5.º ano de escolaridade**

No que diz respeito aos professores de Educação Musical do 5.º ano de escolaridade, foram inquiridos 12, número que corresponde a todos os professores responsáveis pela disciplina nos seis Agrupamentos de Escolas que participam no estudo.

Os professores apresentam idades compreendidas entre os 31 e os 55 anos, com uma média de 41,92 anos e um desvio-padrão de 6,78 e uma distribuição equilibrada por sexos.

A partir dos questionários, foi também possível analisar o tempo de serviço dos professores, que oscila entre os 8 e 24 anos de serviço e apresenta uma média de 15,17 anos e um desvio-padrão de 6,13. Considerando o tempo de serviço prestado no Agrupamento a que pertencia, no momento de preenchimento do questionário, este variou entre meio ano e os 15 anos, com uma média de 5,21 e um desvio-padrão de 5,43.

Os questionários permitiram ainda constatar que a formação inicial mais frequente é a de Professores do Ensino Básico, variante de Educação Musical, sendo que 50% dos professores a possuem (cf. Tabela 8).

Analisando os dados, constata-se que a formação inicial de quatro (33,3%) professores corresponde ao Curso Geral de Composição (cf. Tabela 8).

Tabela 8 – Formação inicial dos professores de Educação Musical (5.º ano)

<b>Formação inicial</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Curso Geral de Composição	4	33,3
Professores do Ensino Básico - variante Educação Musical	6	50,0
Curso Geral do Conservatório	1	8,3
Licenciatura em Ensino da Música	1	8,3
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

Verifica-se, também, a partir dos dados recolhidos que três (25%) professores têm, para além da formação inicial, formação em Jazz e que dois (16,7%) possuem o Curso Geral do Conservatório (cf. Tabela 9).

De referir ainda que dois (16,7%) professores não possuem outra formação para além da inicial.

Esmiuçando os resultados obtidos, observa-se que os restantes professores registaram outra formação: formação em Teatro, Formação em audição, interpretação e composição na sala de aula; Licenciatura em Canto; Licenciatura em Educação Musical 2.º Ciclo; Mestrado em Ciências Musicais; Profissionalização em Serviço em Música (cf. Tabela 9).

Tabela 9 – Outra formação dos professores de Educação Musical (5.º ano)

<b>Outra Formação</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Curso Geral do Conservatório	2	16,7
Formação em Jazz	3	25,0
Formação em Teatro; Formação em audição, interpretação e composição na sala de aula	1	8,3
Licenciatura em Canto	1	8,3
Licenciatura em Educação Musical 2.º Ciclo	1	8,3
Mestrado em Ciências Musicais	1	8,3
Profissionalização em Serviço em Música	1	8,3
Sem outra formação	2	16,7
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

### **3.5.1.3. Caracterização da amostra dos professores do Ensino da Música (AEC)**

A amostra dos professores do Ensino da Música (AEC) é constituída por 10 elementos. Este número, assim como aconteceu com os professores de Educação Musical, corresponde ao número total de professores a lecionar a Atividade nos Agrupamentos de Escolas que participam no estudo.

Os professores de Ensino da Música apresentam idades compreendidas entre os 26 e os 50 anos, com uma média de 30,60 anos e um desvio-padrão de 7,26. No que se refere ao género, 40% da amostra pertence ao género feminino e 60% ao género masculino.

Quanto ao tempo de serviço no ensino, verifica-se que o tempo médio é de 298,13 dias com um desvio-padrão de 292,46, oscilando entre 43 e 950 dias.

Quando questionados relativamente ao tempo de serviço nas AEC, em anos letivos, observa-se que este oscilou entre um ano e os cinco anos, com uma média de 3,20 anos e um desvio-padrão de 1,32.

Ao analisar a sua formação, constata-se que todos os professores são licenciados, sendo que o curso mais frequente é o de Professores do Ensino Básico – 1.º, 2.º Ciclos, variante de Educação Musical.

Quando inquiridos quanto à formação que possuem para lecionar o Ensino Música, verifica-se que 50% dos professores têm o curso de Professores do Ensino

Básico – 1.º, 2.º Ciclos, variante de Educação Musical. Foi também possível observar que três professores possuem o Conservatório, que um deles possui a Licenciatura em Ensino da Música, que um acumula o curso de Professores do Ensino Básico – 1.º, 2.º Ciclos, variante de Educação Musical com a formação em Conservatório e outros Cursos de Pedagogia Musical e que um outro tem formações opcionais que não foram explicitadas (cf. Tabela 10).

Tabela 10 – Distribuição dos professores do Ensino da Música (AEC), segundo a formação para lecionar o Ensino da Música

<b>Formação</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Formação em Conservatório	2	20,00
Formações opcionais	1	10,00
Licenciatura em Ensino da Música	1	10,00
Professores do Ensino Básico – 1.º, 2.º Ciclos, variante Educação Musical; Cursos em Pedagogia Musical; Formação em Conservatório	1	10,00
Professores do Ensino Básico – 1.º, 2.º Ciclos, variante de Educação Musical	5	50,00
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Quando questionamos os professores relativamente ao número de turmas por ano e ao número de escolas em que lecionam, observa-se que o número de turmas que cada professor leciona varia entre 4 e 14 turmas e o número de escolas entre uma e 6. Foi ainda possível verificar que apenas dois professores lecionam em turmas com apenas um ano de escolaridade e que dois professores lecionam a turmas com todos os anos de escolaridade (cf. Tabela 11).

Tabela 11 – Número de turmas, por anos de escolaridade e por número de escolas, para cada professor do Ensino da Música (AEC)

Professor	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	1.º e 2.º anos	3.º e 4.º anos	Todos os anos	Total de turmas	N.º de escolas
1	0	0	0	2	2	3	1	8	a)
2	1	1	1	1	0	0	0	4	1
3	1	1	1	1	0	0	0	4	1
4	1	0	2	1	2	2	0	8	4
5	2	1	0	0	0	0	1	4	4
6	0	1	0	0	3	3	0	7	4
7	3	3	3	3	1	1	0	14	2
8	1	1	1	1	2	2	1	9	4
9	1	1	1	1	1	1	1	7	5
10	0	0	0	1	2	1	2	6	6

a) Não respondeu

### 3.6. Instrumentos de recolha de dados

Para recolher os dados necessários ao processo de investigação foi escolhido o inquérito por questionário, que se distingue da sondagem de opinião, uma vez que permite fazer a verificação de hipóteses, sendo mais elaborados e consistentes (Quivy & Campenhout, 1992, p. 190). O questionário foi administrado diretamente.

Optou-se pelo inquérito por questionário porque este permite quantificar uma grande variedade de dados e realizar diferentes análises, designadamente estatísticas (Quivy & Campenhout, 1992, p. 190). Além disso, se um questionário for bem estruturado, será uma forma rápida e acessível de se obter informações (Bell, 1997, pp. 26-27).

Como referem Ghiglione e Matalon (1993), o questionário permite desencadear os discursos dos indivíduos, interpretá-los e generalizá-los, tornando-se, assim, o método ideal para entender diferentes situações como as atitudes, as opiniões, as preferências e, ainda, as representações, que só são compreensíveis através da linguagem, que poucas vezes se apresentam de forma natural.

Os questionários oferecem um conjunto de possibilidades: uma vez que permitem colocar um maior número de questões, permitem fazer uma análise mais profunda e

relatar de forma eficaz os comportamentos e os juízos que estão em estudo (Ghiglione & Matalon, 1993).

Tendo em conta as características referidas foram elaborados e aplicados três questionários distintos com diferentes objetivos:

- questionário aos alunos do 5.º ano de escolaridade que frequentaram a Atividade de Ensino da Música ao longo do 1º CEB;
- questionário aos professores de Educação Musical do 5.º ano de escolaridade;
- questionário aos professores da Atividade de Ensino da Música (AEC) no 1º CEB.

O questionário dirigido aos alunos do 5.º ano foi pensado tendo em conta a faixa etária dos seus destinatários (10-11anos). Optou-se pelo uso de figuras (escalas pictográficas), que pretendem representar o sentimento dos alunos, em vez da terminologia normalmente utilizada nas escalas de tipo Likert, para um preenchimento mais fácil (cf. Anexo 1).

Este questionário pretende saber o número de anos que os alunos frequentaram a Atividade de Ensino da Música (ponto 3) e avaliar a satisfação dos alunos relativamente às aulas de Ensino da Música (AEC) que frequentaram ao longo do 1º CEB (pontos 4 e 5).

Pretende averiguar também se os alunos sentem que o facto de ter frequentado a Atividade de Ensino da Música os ajudou ao longo das aulas de Educação Musical no 5.º ano (ponto 6).

Visa ainda conhecer as atividades realizadas nas aulas de Ensino da Música e quais as que os alunos mais gostaram (pontos 7 e 8).

Por fim, no último ponto, pretende apurar se os alunos tinham frequentado, ao longo do 1º CEB, aulas de Música fora da escola e, em caso afirmativo, onde.

O questionário dirigido aos professores de Educação Musical (5.º ano) é constituído por questões abertas e fechadas de escolha múltipla e é dividido em duas partes: a primeira, com questões relativas ao professor e a segunda com perguntas relativas aos seus alunos (cf. Anexo 2).

Na primeira parte, no primeiro grupo, são apresentadas questões de caracterização sociodemográfica do professor; no segundo grupo, as questões procuram averiguar a opinião do docente relativamente à Atividade de Ensino da

Música; e o terceiro grupo visa perceber se existe ou não articulação entre a Atividade de Ensino da Música e o Grupo de Educação Musical do Agrupamento.

Na segunda parte, o primeiro grupo de questões visa fazer a caracterização sociodemográfica dos alunos, tendo por base as fichas biográficas dos alunos ou informações recolhidas junto dos Diretores de Turma. No segundo grupo de questões, através das escalas de resposta tipo Likert, pretendemos conhecer o desempenho escolar do aluno na disciplina de Educação Musical (5.º ano).

O questionário destinado aos professores de Ensino da Música (AEC) possui questões abertas e fechadas de escolha múltipla (cf. Anexo 3). No primeiro grupo de questões pretendemos fazer a caracterização sociodemográfica do docente e da Atividade que leva a efeito. O segundo grupo de questões tem como objetivo conhecer a forma como foi implementado o Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular, em especial o Ensino da Música, dando particular atenção ao espaço físico onde decorreu a Atividade, ao material que foi utilizado, à organização, à metodologia e aos conteúdos que foram lecionados e, ainda, à postura dos alunos perante a Atividade e a Música.

Estes questionários tiveram como ponto de partida instrumentos aplicados numa investigação que incidiu sobre a influência da frequência das AEC em geral, no aproveitamento escolar ao nível das áreas curriculares do 1º CEB <sup>6</sup>.

Depois de elaborados os três questionários, foi realizado um pré-teste, que envolveu 15 alunos, 3 professores de Educação Musical (5.º ano) e 3 professores do Ensino da Música (AEC), na Escola EB 2,3 Dr.º Azeredo Perdigão, Abraveses, integrada no Agrupamento de Escolas Dr.º Azeredo Perdigão, Abraveses, Viseu (cf. Anexo 4).

Desta forma, procurou-se garantir que o questionário fosse viável e que respondesse ao problema em estudo, uma vez que o pré-teste do questionário permite-nos aferir como as questões foram percebidas pelos inquiridos e evitar lapsos de vocabulário e de formulação dos itens (Ghiglione & Matalon, 1993, pp. 172-173).

Este pré-teste possibilitou melhorar a forma como estavam formuladas algumas questões, nomeadamente, no questionário dirigido aos professores do Ensino da Música (AEC), permitindo, desta forma, o seu aperfeiçoamento. Com a realização do

---

<sup>6</sup> Trata-se de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Psicologia da Educação, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Simões, 2009).

pré-teste foi possível alterar duas questões: a questão 1.3., onde se substituiu a expressão “formação inicial” por “habilitações literárias”; e a questão 1.8. que viu acrescentada a opção “outra”.

### **3.7. Procedimento**

Com os questionários testados, foram pedidas autorizações necessárias às diferentes entidades competentes. Primeiro, à Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e depois à Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPd) (cf. Anexo 5), por sugestão da DREC.

No dia 8 de outubro de 2010, foi autorizada a aplicação dos questionários em meio escolar pela DGIDC. No que diz respeito à CNPD, o processo de autorização foi relativamente moroso, sendo concluído apenas no dia 15 de novembro de 2010, visto que esta considerou que o estudo configurava um tratamento de dados pessoais e que, por isso, carecia de um pedido de uma análise mais profunda e autorização da sua parte (cf. Anexo 6). Este pedido exigiu envio de um formulário (cf. Anexo 7 e 8) preenchido com informações relativas à forma como seriam tratados os dados recolhidos ao longo do estudo e o pagamento de uma taxa pecuniária ainda significativa.

Com a autorização de ambas as Instituições (DGIDC e CNPD) (cf. Anexos 9 e 10), seguiram-se os pedidos de autorização às Direções dos diferentes Agrupamentos de Escolas (cf. Anexo 11) do concelho de Viseu para a realização do estudo empírico.

Autorizado o estudo, foi feito o levantamento de um conjunto de dados em cada um dos Agrupamentos de Escolas: número de professores a lecionar no 5.º ano de escolaridade a disciplina de Educação Musical e no Ensino da Música (AEC) no 1º CEB; número de turmas do 5.º ano de escolaridade; número de alunos a frequentar o 5.º ano de escolaridade e, destes, o número de alunos que frequentaram e não frequentaram o Ensino da Música ao longo do 1º CEB.

Às diferentes Direções dos Agrupamentos de Escola, para além das informações anteriores, foi também solicitado que sensibilizassem diferentes intervenientes (professores e alunos) para a importância do preenchimento dos questionários.

No final do mês de dezembro de 2010 (final do 1.º período letivo), foram entregues, em mão, aos 12 professores de Educação Musical (5.º ano) os respetivos

questionários e o dos alunos que frequentaram a Atividade de Ensino da Música (AEC).

No momento da entrega dos questionários aos professores de Educação Musical, os mesmos foram informados sobre o problema em estudo e o contexto da investigação. Foram ainda dadas algumas instruções sobre a forma de preenchimento de cada um dos questionários. No que diz respeito a este aspeto, foi sugerido que, no momento de caracterização sociodemográfica dos alunos, fossem utilizadas as informações constantes nas fichas biográficas ou, no caso da inexistência destas, fossem solicitadas informações aos Diretores de Turma.

Aos Diretores de Turma dos alunos que foram selecionados para o estudo, foi pedido que fizessem chegar aos encarregados de educação uma declaração (cf. Anexo 12) que autorizasse a participação dos seus educandos no estudo.

Depois de autorizada a participação dos alunos pelos respetivos encarregados de educação, os questionários foram aplicados pelo professor responsável pela disciplina de Educação Musical, durante a aula.

De modo a não colocar em causa a confidencialidade das respostas de alunos e professores envolvidos no estudo, os questionários foram numerados, fazendo sempre a correspondência entre o questionário do professor (segunda parte) e o do aluno que frequentou e Ensino da Música.

Os professores de Educação Musical (5.º ano) referiram que os alunos se mostraram motivados ao longo do preenchimento dos questionários; a corroborar esta ideia, está o facto de existirem poucas falhas de informação.

No que concerne aos questionários destinados aos professores da Atividade de Ensino da Música (AEC) estes foram entregues aos Coordenadores do 1º CEB de cada um dos Agrupamentos de Escolas, que, por sua vez, os fizeram chegar aos respetivos professores.

Durante os meses de janeiro e fevereiro, todos os questionários foram recolhidos e contabilizados.

### **3.8. Análise e tratamento dos dados**

Os dados foram analisados com recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS 19.0).

Na análise descritiva, foram calculadas frequências absolutas e relativas para as variáveis nominais.

As médias e desvios-padrão foram considerados para as variáveis com níveis de mensuração intervalar.

Para as variáveis ordinais foram calculadas frequências absolutas e relativas quando este procedimento era clarificador da sua interpretação e medidas de tendência central e dispersão no contexto da análise inferencial.

No caso das variáveis ordinais, para além da média e desvio-padrão, é apresentado também o valor da mediana.

Na análise inferencial recorreremos à ANOVA para testar diferenças entre as médias de uma variável intervalar nos níveis de uma variável nominal (por exemplo, diferenças na idade entre géneros).

Para a análise inferencial das variáveis ordinais foram selecionadas provas estatísticas não paramétricas.

Nas variáveis dependentes ordinais e independentes com três ou mais níveis foi utilizado o teste não paramétrico Kruskal-Wallis (Pestana & Gageiro, 2000).

As correlações foram efetuadas com a prova de Spearman (Howell, 2002). Foram consideradas significativas diferenças que tivessem associadas um nível de significância  $p < 0,05$  (Howell, 2002).

De modo a comparar as duas amostras, optou-se pelo teste não paramétrico U de Mann-Whitney, uma vez que este permite determinar possíveis diferenças significativas (Tuckman, 2000).

**Capítulo 4**  
**Apresentação dos dados**

## **Capítulo 4**

### **4. Apresentação dos dados**

Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos, a partir dos dados recolhidos junto da amostra dos alunos e dos professores inquiridos.

Os dados serão apresentados em tabelas pormenorizadas, acompanhadas por uma breve descrição, tendo em vista uma melhor leitura e compreensão das mesmas.

No primeiro momento, expomos os dados de estatística descritiva, apresentando a informação referente aos alunos, seguida da dos professores de Educação Musical do 5.º ano e, por fim, os dados respeitantes aos professores de Ensino da Música (AEC).

Num segundo momento, apresentam-se os dados resultantes da estatística inferencial, através da descrição de todos os procedimentos que foram realizados para a verificação das hipóteses.

#### **4.1. Estatística descritiva**

##### **4.1.1. Dados relativos aos alunos de Educação Musical do 5.º ano**

Uma vez que a amostra foi caracterizada no capítulo anterior, interessa, neste momento, proceder a apresentação dos dados relativos à opinião dos alunos em relação à Atividade do Ensino da Música (AEC).

###### **➤ *Frequência das AEC***

Dos 190 alunos que participaram no estudo, 120 (63,16%) frequentaram a Atividade de Ensino da Música e 70 (36,84%) não frequentaram a referida Atividade (cf. Tabela 12).

Tabela 12 – Distribuição dos alunos que frequentaram (ou não) as AEC

<b>Frequentou AEC</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
sim	120	63,16
não	70	36,84
<b>Total</b>	<b>190</b>	<b>100</b>

Ao analisar o número de anos em que os alunos frequentaram o Ensino da Música verifica-se que este variou entre um e quatro anos, com uma média de 2,76 anos e um desvio-padrão de 1,14 (cf. Tabela 13).

Tabela 13 – Distribuição dos alunos que frequentaram as AEC, por número de anos

<b>N.º de anos de frequência</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1	20	16,67
2	15	12,50
3	28	23,33
4	32	26,67
Não respondeu	28	23,33
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>100</b>

➤ *Apreciação dos alunos em relação ao Ensino da Música*

Analisando as respostas dos alunos, percebe-se que 55,1% gostaram muito das aulas de Ensino da Música e que 39,8% gostaram, ou seja, um total de 94,9% dos alunos. Estes valores apontam, claramente, para uma elevada satisfação dos alunos face às aulas de Ensino da Música.

Quanto questionados em relação ao professor, este é avaliado favoravelmente, uma vez que 89,8% dos alunos afirmam que gostaram ou gostaram muito.

No que diz respeito às atividades que realizavam nas aulas de Ensino da Música, 89,8% gostaram ou gostaram muito das atividades (cf. Tabela 14).

Tabela 14 – Distribuição das respostas relativas à apreciação dos alunos

	<b>Detestei</b>		<b>Não gostei</b>		<b>Assim assim</b>		<b>Gostei</b>		<b>Gostei muito</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Aulas de Ensino Música.	1	1,02	1	1,02	3	3,06	39	39,80	54	55,10
Professor(a) de Ensino da Música.	1	1,02	1	1,02	8	8,16	45	45,92	43	43,88
Atividades realizadas nas aulas de Ensino da Música.	1	1,02	1	1,02	8	8,16	38	38,78	50	51,02

Como é possível verificar, na Tabela 15, a esmagadora maioria (81,78%) dos alunos afirmou que gostou muitas vezes ou sempre das atividades que realizou nas aulas de Ensino da Música.

Quando questionados se durante as aulas de Ensino da Música tinham aprendido coisas novas, 60,20% dos alunos referem que aprenderam sempre e 27,55%, muitas vezes. Nenhum aluno assinalou a opção nunca. Por conseguinte, todos consideram que aprenderam coisas novas.

Os alunos, quando inquiridos se a frequência do Ensino da Música os auxilia nas aulas de Educação Musical, mencionam sempre 50% e muitas vezes 31,63%. Todos os alunos consideram que ter frequentado o Ensino da Música os ajuda nas aulas de Educação Musical, no 5.º ano.

No que diz respeito ao facto de passar a gostar mais de Música com a frequência das aulas de Ensino da Música, todos os alunos consideram que sim, sendo que 96,93% dos alunos referem que passaram a gostar mais de Música muitas vezes ou sempre.

Tabela 15 – Distribuição das respostas relativas à apreciação tendo em conta o número de vezes

	Nunca		Poucas vezes		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Quantas vezes</b>										
Gostaste das atividades realizadas nas aulas de Ensino da Música?	1	1,02	0	0	10	10,20	40	40,82	47	47,96
Aprendeste coisas novas nas aulas de Ensino da Música?	0	0	2	2,04	10	10,20	27	27,55	59	60,20
<b>Achas que ...</b>										
Teres frequentado as aulas de Ensino da Música está a ajudar-te nas aulas de Educação Musical (5º ano)?	0	0	3	3,06	15	15,31	31	31,63	49	50,00
Com as aulas de Ensino da Música passaste a gostar mais de Música?	0	0	1	1,02	2	2,04	35	35,71	60	61,22

➤ *Atividades realizadas nas aulas do Ensino da Música*

Como é possível verificar na Tabela 16, as atividades realizadas nas aulas de Ensino da Música são muito variadas, assim como a distribuição das mesmas.

No entanto, pode constatar-se que existem atividades que são praticadas mais vezes, a saber: “identificar sons”, com 73,43%, nas opções muitas vezes ou sempre; “interpretar canções na flauta de bisel”, com 64,95%, nas opções muitas vezes ou sempre; “ouvir canções de estilos diferentes”, com 63,26%, nas opções muitas vezes ou sempre; “cantar canções”, com 61,22%, nas opções muitas vezes ou sempre.

No sentido inverso, verificam-se atividades que raramente são realizadas, das quais se destacam: “cantar canções de outros países”, com 56,12%, nas opções nunca ou poucas vezes; “ouvir canções de outros países”, com 46,88%, nas opções nunca ou poucas vezes; “dramatizar/mimar canções”, com 46,88%, nas opções nunca ou poucas vezes.

Tabela 16 – Atividades realizadas pelos alunos nas aulas de Ensino da Música

Que atividades realizavas	Nunca		Poucas vezes		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Cantar canções.	1	1,02	13	13,27	24	24,49	31	31,63	29	29,59
Cantar canções de outros países.	36	36,73	19	19,39	22	22,45	12	12,24	9	9,18
Dramatizar/mimar canções.	15	15,63	30	31,25	25	26,04	15	15,63	11	11,46
Identificar diferentes sons.	1	1,02	6	6,12	19	19,39	36	36,73	36	36,73
Ouvir canções de estilos diferentes.	8	8,16	11	11,22	17	17,35	33	33,67	29	29,59
Ouvir canções de outras épocas.	14	14,43	17	17,53	22	22,68	25	25,77	19	19,59
Ouvir canções de outros países.	29	30,21	16	16,67	19	19,79	19	19,79	13	13,54
Acompanhar as canções com instrumentos.	3	3,06	11	11,22	31	31,63	28	28,57	25	25,51
Criar ritmos com instrumentos.	5	5,10	20	20,41	27	27,55	29	29,59	17	17,35
Interpretar canções na flauta de bisel.	7	7,22	4	4,12	23	23,71	29	29,90	34	35,05
Realizar jogos musicais.	9	9,18	10	10,20	21	21,43	35	35,71	23	23,47

Quando questionados sobre outras atividades que realizavam nas aulas de Ensino da Música, 17 dos 120 alunos que frequentaram a AEC mencionaram diferentes atividades, sendo que o “visualizar filmes” assume algum destaque, uma vez que 7 alunos a evocam (cf. Tabela 17).

Tabela 17 – Outras atividades realizadas pelos alunos nas aulas de Ensino da Música

<b>Outras atividades realizadas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Aprender as notas musicais	1	5,88
Realizar fichas de trabalho	1	5,88
Ouvir Música (de outras épocas e países)	1	5,88
Construir instrumentos com materiais reciclados	3	17,65
Visualizar filmes	7	41,18
Jogos musicais no computador	1	5,88
Dançar	1	5,88
Jogos	1	5,88
Tocar instrumentos	1	5,88
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

- *Atividades que os alunos gostavam de ter realizado mais vezes nas aulas de Ensino da Música*

Quando questionados quanto às atividades que gostavam de ter realizado mais vezes nas aulas de Ensino da Música, os alunos apresentam um leque variado de atividades, das quais se destacam três: “cantar canções” (30,80%), “tocar instrumentos” (29,20%) e “interpretar canções na flauta” (28,30%) (cf. Tabela 18). Todas as atividades referidas têm em comum o facto de envolverem a participação ativa do aluno.

Tabela 18 – Atividades que os alunos gostavam de ter realizado mais vezes nas aulas de Ensino da Música

<b>Atividades que gostavam de ter realizado mais vezes</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Jogos	25	13,37
Cantar canções	37	19,79
Criar ritmos com instrumentos	10	5,35
Compor músicas	1	0,53
Tocar instrumentos	35	18,72
Cantar canções de outros países	6	3,20
Interpretar canções na flauta	34	18,18
Dançar	3	1,60
Ouvir música (de outras épocas e de outros países)	11	5,88
Ouvir sons	2	1,07
Realizar peças de teatro	3	1,60
Dramatizar canções	12	6,42
Realizar fichas de trabalho	2	1,07
Construir instrumentos com materiais reciclados	1	0,53
Aprender as notas musicais	1	0,53
Visualizar filmes	4	2,14
<b>Total</b>	<b>187</b>	<b>100</b>

➤ *Frequência de aulas de Música fora da escola pelos alunos*

Dos 120 alunos que frequentaram a Atividade de Ensino da Música, 37 frequentaram também aulas de Música fora da escola ao longo do 1º CEB, num tempo médio de 641,70 dias, com um desvio-padrão de 427,24, oscilando entre um valor mínimo 21 e um valor máximo de 1460 dias.

Os alunos indicaram vários locais em que frequentaram aulas de Música fora da escola, ou seja, a par das aulas de Ensino da Música, salientando-se as opções escola de Música e outros, com 35,14%. Na opção outros, os alunos puderam mencionar o local onde frequentavam as aulas de Música fora da escola, no caso concreto todos referiram como local o ATL (cf. Tabela 19).

Tabela 19 – Locais em que os alunos frequentaram aulas de Música fora da escola

<b>Aulas de Música fora da escola</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Conservatório	4	10,81
Escola de Música	13	35,14
Banda Filarmónica	0	0
Aulas particulares	6	16,22
Outros	13	35,14
Não respondeu o local	1	2,70
<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

➤ *Outros contextos de aprendizagem de Música*

Observando a Tabela 20, constata-se que 35 dos 120 alunos que frequentaram o Ensino da Música (AEC) e que 16 dos que não o frequentaram têm pelo menos um dos progenitores com formação musical.

Por outro lado, verifica-se que para 72 alunos dos 120 que frequentaram o Ensino da Música (AEC), o contacto com a Música noutros contextos - meio familiar (35) e, aulas de Música fora da escola (37) - coexistiu com a frequência da Atividade.

Tabela 20 – Outros contextos de aprendizagem de Música

<b>Outros contextos</b>	<b>Frequentou EM<sup>a</sup></b>	<b>Não frequentou EM<sup>a</sup></b>	<b>Total</b>
Música na família	35	16	51
Aulas de Música fora da escola	37	-	37

<sup>a</sup> EM – Ensino da Música (AEC)

➤ *Avaliação do desempenho escolar do aluno na disciplina de Educação Musical*

Para que este estudo fosse possível, foi solicitado aos professores de Educação Musical (5.º ano) que avaliassem o desempenho escolar dos alunos, quer dos que frequentaram, quer dos que não frequentaram o Ensino da Música ao longo do 1º CEB (cf. Tabela 21).

No que diz respeito às competências musicais, 66,66% dos alunos que frequentaram o Ensino da Música são avaliados com bom ou muito bom, enquanto

48,57% dos alunos que não frequentaram o Ensino da Música têm idêntica classificação. Quanto aos parâmetros mais baixos, não satisfaz ou satisfaz pouco, 5,83% dos alunos que frequentaram e 14,29% dos que não frequentaram a Atividade são assim avaliados, sendo que nenhum aluno que frequentou o Ensino da Música obtém a classificação de não satisfaz.

Quanto à motivação nas aulas, 73,33% dos alunos que frequentaram o Ensino da Música e 51,43% dos que não o frequentaram obtém classificações de bom ou muito bom. No que se refere às opções não satisfaz e satisfaz pouco, verifica-se que 4,17% dos alunos que participaram no Ensino da Música e que 10% dos que não participaram são assim avaliados; mais uma vez, nenhum aluno que participou na Atividade de Ensino da Música tem classificação de não satisfaz.

Na participação nas aulas, 65,83% dos alunos que assistiram à Atividade de Ensino da Música e 41,43% dos alunos que não assistiram têm classificação mais elevada nos diversos parâmetros. No que se refere às classificações mais baixas, não satisfaz ou satisfaz pouco, verifica-se que 8,33% dos alunos que assistiram à Atividade e 20% dos que não assistiram são assim avaliados.

No que se refere ao empenho manifestado ao longo das aulas de Educação Musical, 66,33% dos alunos que participaram no Ensino da Música têm como avaliação bom ou muito bom, enquanto que 50% dos alunos que não participaram no Ensino da Música são avaliados com idêntica classificação. Pode observar-se que 10% dos alunos que tiveram a Atividade e 20% dos que a não tiveram são avaliados com classificações de não satisfaz ou satisfaz pouco.

Quanto à atenção nas aulas, verifica-se que 61,67% dos alunos que frequentaram o Ensino da Música e 45,72% dos que não o frequentaram são avaliados com bom ou muito bom. Constata-se que 9,17% dos alunos que frequentaram a Atividade e 15,72% dos que a não frequentaram têm classificações mais baixas. Neste parâmetro, nenhum aluno que frequentou o Ensino da Música é avaliado com a classificação de não satisfaz.

No que diz respeito à criatividade durante as aulas, constata-se que 45,83% dos alunos que tiveram Ensino da Música e 28,58% dos que não o tiveram são avaliados com bom ou muito bom. Com a avaliação de não satisfaz ou satisfaz pouco encontram-se 10,83% dos alunos que tiveram a Atividade e 17,15% dos que a não tiveram.

Por fim, quanto ao desenvolvimento global na disciplina de Educação Musical, observa-se que 66,38% dos alunos que participaram nas aulas de Ensino da Música e

50% dos que não participaram têm de classificação de bom ou muito bom. Com as classificações mais baixas, encontram-se 7,56% dos alunos que participaram no Ensino da Música e 10% dos que não participaram.

Em termos gerais, verifica-se que os alunos que frequentaram a Atividade de Ensino da Música ao longo do 1º CEB têm melhores classificações no seu desempenho na disciplina de Educação Musical, quando comparados com os alunos que não a frequentaram, nos vários parâmetros observados.

Tabela 21 – Avaliação do desempenho escolar dos alunos em Educação Musical pelo professor da disciplina (5.º ano)

Como avalio	<u>Com Ensino da Música</u>					<u>Sem Ensino da Música</u>				
	Não satisfaz	Satisfaz pouco	Satisfaz	Bom	Muito bom	Não satisfaz	Satisfaz pouco	Satisfaz	Bom	Muito bom
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
As competências musicais do aluno.	0	5,83	27,50	55,83	10,83	1,43	12,86	37,14	41,43	7,14
A motivação do aluno nas aulas.	0	4,17	22,50	60,00	13,33	1,43	8,57	38,57	44,29	7,14
A participação do aluno nas aulas.	0,83	7,5	25,83	55,83	10,00	1,43	18,57	38,57	38,57	2,86
O empenho do aluno durante as aulas.	0	10	26,67	45,83	17,50	1,43	18,57	30,00	40,00	10,00
A atenção do aluno nas aulas.	0	9,17	29,17	51,67	10,00	2,86	12,86	38,57	32,86	12,86
A criatividade musical ao longo das aulas.	0,83	10	43,33	37,50	8,33	4,29	12,86	54,29	24,29	4,29
O desenvolvimento global do aluno em Educação Musical.	0,84	6,72	26,05	54,62	11,76	1,43	8,57	40,00	41,43	8,57

Os professores de Educação Musical são também questionados quanto às competências que os alunos demonstram em contexto de sala de aula nas tarefas que são propostas (cf. Tabela 22).

Os professores afirmam que 58,33% dos alunos que frequentaram o Ensino da Música e 40% dos que não o frequentaram apresentam facilidade na execução das tarefas muitas vezes ou sempre. Por outro lado, verifica-se que 5,83% dos alunos que

frequentaram a Atividade e 24,29% dos que não a frequentaram poucas vezes ou nunca apresentam facilidade na execução de tarefas. É de salientar que a opção nunca, não obtêm qualquer registo nos alunos que não frequentaram o Ensino da Música.

No que diz respeito à aplicação de competências musicais, constata-se que 64,17% dos alunos que assistiram às aulas de Ensino da Música e 45,72% dos que não assistiram à Atividade aplicam-nas muitas vezes ou sempre. Os professores afirmam que 5,83% dos alunos que assistiram às aulas e 12,86% dos que não assistiram manifestam poucas vezes competências musicais. A opção nunca não apresenta qualquer registo, o que significa que os alunos, em algum momento, manifestam competências musicais.

Analisando a Tabela 22, pode observar-se que 60,84% dos alunos que participaram no Ensino da Música e 51,42% dos que não participaram apresentam percepção sonora e musical muitas vezes ou sempre. Observa-se também que, apresentam-na poucas vezes, 4,17% dos alunos que frequentaram a Atividade e 10% dos que não a frequentaram. Mais uma vez a opção nunca não obtêm qualquer registo.

Quando questionados relativamente à capacidade de interpretação e comunicação, os professores consideram que 61,34% dos alunos que tiveram Ensino da Música e 54,29% dos que não o tiveram interpretam e comunicam muitas vezes ou sempre. Afirmam também que 5,04% dos que tiveram a Atividade e 10% dos que não a tiveram interpretam ou comunicam poucas vezes. Também nestas competências a opção nunca não é assinalada.

No que se refere à capacidade de experimentação e de criação, verifica-se que 34,17% dos alunos que frequentaram o Ensino da Música e 30% dos que não o frequentaram experimentam e criam muitas vezes ou sempre. Observa-se também que 12,5% dos que frequentaram a Atividade e 27,15% dos que não a frequentaram experimentam e criam poucas vezes ou nunca.

Quanto ao apoio de colegas com dificuldades, os professores afirmam que 44,17% dos alunos que assistiram às aulas de Ensino da Música e 25,72% dos que não assistiram às aulas apoiam muitas vezes ou sempre os colegas e que 15% dos que assistiram às aulas de Ensino da Música e 35,71% dos que não assistiram poucas vezes ou nunca apoiam os colegas com dificuldades.

Tabela 22 – Avaliação das competências dos alunos pelo professor da disciplina de Educação Musical (5.º ano)

Nas atividades propostas, o aluno	<u>Com Ensino da Música</u>					<u>Sem Ensino da Música</u>				
	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Revela facilidade na sua execução.	0,83	5,00	35,83	52,50	5,83	0	24,29	35,71	32,86	7,14
Aplica competências musicais.	0	5,83	30,00	56,67	7,50	0	12,86	41,43	41,43	4,29
Revela percepção sonora e musical.	0	4,17	35,00	54,17	6,67	0	10,00	38,57	45,71	5,71
É capaz de interpretar e comunicar.	0	5,04	33,61	56,30	5,04	0	10,00	35,71	44,29	10,00
Evidencia capacidade de experimentação e de criação.	0,83	11,67	53,33	30,00	4,17	2,86	24,29	42,86	27,14	2,86
Apoia os colegas com dificuldades.	6,67	8,33	40,83	35,00	9,17	15,71	20,00	38,57	14,29	11,43

#### 4.1.2. Dados relativos aos professores de Educação Musical do 5.º ano

Procede-se, de seguida, à apresentação dos dados relativos à opinião dos professores de Educação Musical do 5.º ano sobre a Atividade do Ensino da Música (AEC) e a sua relação com a mesma.

##### ➤ *Opinião sobre a Atividade do Ensino da Música*

Os professores concordam (58,33%) ou concordam totalmente (41,67%) que a Atividade de Ensino da Música desenvolve o gosto pela Música (cf. Tabela 23).

A sua maioria concorda (58,33%) ou concorda totalmente (33,33%) que a Atividade de Ensino da Música contribui para o desenvolvimento de competências transversais que ligam a Música a outras áreas do saber. No entanto, 8,33% só concorda em parte com esta asserção.

De registrar, a elevada concordância dos professores quanto à importância da Atividade de Ensino da Música no desenvolvimento do pensamento musical: cerca de 2/3 concorda (66,67%) e 1/3 (33,33%) concorda totalmente, com a afirmação.

De notar que, em geral, as opções concordo e concordo totalmente foram selecionadas pelos professores de Educação Musical, para expressar as suas opiniões, registando-se uma única exceção (concordo em parte).

Tabela 23 – Distribuição da opinião dos professores de Educação Musical sobre o Ensino da Música

Em geral a Atividade do Ensino da Música	Discordo totalmente		Discordo		Concordo em parte		Concordo		Concordo totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Desenvolve o gosto pela Música.	0	0	0	0	0	0	7	58,33	5	41,67
Facilita as aprendizagens na disciplina de Educação Musical.	0	0	0	0	0	0	7	58,33	5	41,67
Contribui para o desenvolvimento de competências transversais que ligam a Música à outras áreas do saber.	0	0	0	0	1	8,33	7	58,33	4	33,33
Desenvolve o pensamento musical.	0	0	0	0	0	0	8	66,67	4	33,33

➤ *Opinião sobre as competências que do Ensino da Música desenvolve*

A esmagadora maioria dos professores de Educação Musical concorda totalmente (75%) ou concorda (25%) que o Ensino da Música permite desenvolver competências comunicativas e de interpretação e, também, concorda totalmente (66,67%) ou concorda (33,33%) que o mesmo desenvolve a discriminação auditiva (cf. Tabela 24).

A opinião dos professores divide-se entre os que concordam totalmente (50%) e os que concordam (50%) que o Ensino da Música permite desenvolver competências criativas e de experimentação. De realçar que uma percentagem inferior de professores concorda totalmente (41,67%), concorda (41,67%), ou só concorda em parte (16,67%) que o Ensino da Música permite desenvolver competências vocais e instrumentais diversificadas.

Mais uma vez, observa-se que as opções concordo e concordo totalmente foram selecionadas pelos professores de Educação Musical para expressar as suas opiniões.

Tabela 24 – Distribuição da opinião dos professores relativamente às competências que o Ensino da Música desenvolve

O Ensino da Música permite desenvolver competências	Discordo totalmente		Discordo		Concordo em parte		Concordo		Concordo totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
De discriminação auditiva.	0	0	0	0	0	0	4	33,33	8	66,67
Vocais e instrumentais diversificadas.	0	0	0	0	2	16,67	5	41,67	5	41,67
Criativas e de experimentação.	0	0	0	0	0	0	6	50,00	6	50,00
Comunicativas e de interpretação.	0	0	0	0	0	0	3	25,00	9	75,00

➤ *Relação dos professores de Educação Musical com a Atividade do Ensino da Música*

Ao observar-se os dados apresentados na Tabela 25, verifica-se que as Atividades realizadas nas aulas do Ensino da Música são do conhecimento dos professores inquiridos muitas vezes (41,67%) ou sempre (25%).

No entanto, constata-se uma maior dispersão das respostas dos professores quando inquiridos sobre se é comum organizarem-se atividades conjuntas com o 1º CEB: 41,67% referem algumas vezes, 33,33% referem poucas vezes ou nunca e só 25% mencionam que muitas vezes são realizadas atividades conjuntas.

É ainda possível verificar que a articulação pedagógica entre o grupo de Educação Musical e a Atividade do Ensino da Música é feita muitas vezes (41,67%), ou sempre (16,67%), na perspetiva dos professores inquiridos. Contudo, uma percentagem ainda assinalável de professores refere que a articulação faz-se só algumas vezes (25%) ou nunca (16,67%).

Tabela 25 – Perceção da relação dos professores de Educação Musical com a Atividade de Ensino da Música

Relação com a Atividade do Ensino da Música	Nunca		Poucas vezes		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Conhece as atividades realizadas nas aulas do Ensino da Música.	1	8,33	0	0	3	25,00	5	41,67	3	25,00
É comum organizarem-se atividades conjuntas com o 1º Ciclo.	1	8,33	3	25,00	5	41,67	3	25,00	0	0
O Grupo de Educação Musical articula pedagogicamente com a Atividade do Ensino da Música.	2	16,67	0	0	3	25,00	5	41,67	2	16,67

#### 4.1.3. Dados relativos aos professores de Ensino da Música (AEC)

Nesta secção procede-se à exposição dos dados relativos aos professores de Ensino da Música (AEC) no que concerne à existência, ou não, de articulação do Ensino da Música com o 2º CEB e a forma como esta é feita; à opinião dos professores do Ensino da Música (AEC) sobre a implementação desta Atividade, dando especial atenção ao espaço físico e materiais; à organização, metodologia e conteúdos abordados; e, ainda, a aspetos relacionados com os alunos.

##### ➤ *Articulação entre Ensino da Música e o 2º CEB*

Quando questionados relativamente à articulação entre a Atividade de Ensino da Música (AEC) com o 2º CEB, 6 professores do Ensino da Música, correspondente a 60%, referem que não existe articulação e 4 (40%) referem que existe articulação. Relativamente a estes últimos, cada um deles menciona uma forma diferente de articulação: “articulação entre professores”, “escolha de percursos de Música”, “preparação da festa final de ano” e “através da Coordenadora do Agrupamento”.

Tabela 26 – Distribuição das respostas relativas à articulação entre o Ensino da Música e o 2º CEB

<b>Articulação</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sim	4	40,00
Não	6	60,00
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

➤ *A implementação da Atividade do Ensino da Música: espaço físico e materiais*

De acordo com as respostas dos professores do Ensino da Música percebe-se que as aulas realizam-se sempre (70%) ou muitas vezes (20%) em recinto escolar. Só um professor (correspondente a 10%) refere que as aulas nunca se realizam em recinto escolar (cf. Tabela 27).

Quanto à adequação do espaço onde se realizam as aulas, a maior parte dos professores do Ensino da Música considera que este é algumas vezes (60%) ou muitas vezes (10%) adequado. Contudo, 30% consideram que ele é poucas vezes adequado.

No que se refere ao mobiliário, o grau de adequação do mesmo é avaliado de forma um pouco menos favorável: 60% dos professores referem que ele é algumas vezes adequado, mas os restantes julgam que ele é poucas vezes (20%) ou nunca adequado (20%).

Tabela 27 – Distribuição das respostas relativas ao espaço físico e aos materiais do Ensino da Música

Espaço físico e materiais	Nunca		Poucas vezes		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
As aulas decorrem em recinto escolar.	1	10	0	0	0	0	2	20	7	70
O espaço onde decorrem as aulas é adequado à realização das atividades.	0	0	3	30	6	60	1	10	0	0
O mobiliário é ajustado às aulas.	2	20	2	20	6	60	0	0	0	0
É fornecido material didático apropriado à Atividade.	1	10	3	30	4	40	2	20	0	0
O material pertence ao docente.	0	0	0	0	4	40	2	20	4	40

➤ *A implementação da Atividade do Ensino da Música: organização, metodologia e conteúdos*

Ao analisar a formação das turmas, é possível verificar que a maioria dos professores (70%) refere que as turmas são formadas por alunos do mesmo ano de escolaridade algumas vezes. Apenas uma pequena parte dos inquiridos afirma que as mesmas são constituídas muitas vezes (10%) ou sempre (10%) por alunos do mesmo ano (cf. Tabela 28).

Quando questionados se planeiam as atividades a realizar nas aulas, a maioria dos inquiridos refere que o faz sempre (60%) ou muitas vezes (10%). Contudo, uma pequena percentagem refere que planeia as suas aulas algumas vezes (10%), poucas vezes (10%) ou nunca (10%).

Todos os professores admitem que seguem os organizadores que constam nas Orientações Programáticas para o Ensino da Música, dividindo-se entre os que o fazem muitas vezes (50%) ou sempre (50%).

Relativamente às orientações do Agrupamento de Escolas, a maioria dos professores refere que elas chegam muitas vezes (40%) ou sempre (20%). Contudo, uma parte dos docentes admite que elas chegam só algumas vezes (30%) ou poucas vezes (10%).

De acordo com as informações dadas pelos professores, percebe-se que as reuniões com o Coordenador das actividades do Ensino da Música acontecem poucas vezes (50%) ou algumas vezes (20%). Só dois inquiridos (20%) referem que as mesmas ocorrem sempre.

Verifica-se também que a articulação com os professores de Educação Musical do 2º CEB nunca acontece (40%), ou acontece poucas vezes (30%), ou só algumas vezes (20%) na perspetiva dos professores das AEC.

Questionados quanto à utilização de materiais pedagógicos, os professores de Ensino da Música (AEC) referem que os utilizam muitas vezes (60%) ou sempre (30%).

Observa-se ainda que os professores orientam o seu trabalho para desenvolver competências que facilitem as aprendizagens na disciplina de Educação Musical (5.º ano) muitas vezes (40%) ou sempre (50%), e que estes avaliam o desenvolvimento de competências musicais nos alunos muitas vezes (60%) ou sempre (40%).

Tabela 28 – Distribuição das respostas relativas à organização, metodologia e conteúdos do Ensino da Música

Organização, metodologia e conteúdos	Nunca		Poucas vezes		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
As turmas são formadas por alunos do mesmo ano de escolaridade.	0	0	1	10	7	70	1	10	1	10
Planeio as atividades a realizar nas aulas.	1	10	1	10	1	10	1	10	6	60
Sigo os organizadores que constam nas Orientações Programáticas para o Ensino da Música.	0	0	0	0	0	0	5	50	5	50
Tenho orientações do Agrupamento de Escolas a que pertencem as escolas.	0	0	1	10	3	30	4	40	2	20
Tenho reuniões com o Coordenador da Atividade de Ensino de Música.	1	10	5	50	2	20	0	0	2	20
Articulo pedagogicamente com os professores de Ed. Musical do 2º CEB do Agrupamento.	4	40	3	30	2	20	0	0	1	10
Utilizo materiais pedagógicos.	0	0	0	0	1	10	6	60	3	30
Procuro desenvolver competências que facilitem as aprendizagens na disciplina de Educação Musical (5.º ano).	0	0	0	0	1	10	4	40	5	50
Avalio o desenvolvimento de competências musicais nos alunos.	0	0	0	0	0	0	6	60	4	40

➤ *A implementação da Atividade do Ensino da Música: aspetos relacionados com os alunos*

Relativamente à motivação manifestada pelos alunos, 90% os professores referem que os alunos estão muitas vezes motivados.

Analisando as respostas dadas pelos professores verifica-se que os alunos não tomam a iniciativa de propor atividades musicais muito frequentemente, visto que 50% dos professores referem que os alunos tomam algumas vezes iniciativa e 40% afirmam que os alunos propõem atividades poucas vezes.

Quando questionados quanto à produção de efeitos positivos nos alunos, 60% dos professores consideram que as atividades do Ensino da Música produzem sempre resultados positivos nos alunos e 40% dos professores admite que elas produzem muitas vezes esse efeito.

De acordo com a opinião consensual dos professores das AEC, os alunos desenvolvem competências musicais muitas vezes (60%) ou sempre (40%).

No que se refere à motivação em continuar a estudar Música, 70% dos professores consideram que os alunos mostram muitas vezes interesse em continuar a estudar Música. Só 30% dos professores julgam que os alunos mostram poucas vezes interesse em prosseguir estudos.

Quanto ao facto das competências desenvolvidas pelo Ensino da Música permitirem continuar os estudos musicais, 60% dos professores consideram que as competências desenvolvidas permitem muitas vezes continuar a estudar Música e 30% dos professores admitem que tal sucede apenas algumas vezes (cf. Tabela 29).

Tabela 29 – Distribuição das respostas relativas a aspetos relacionados com os alunos

Os alunos	Nunca		Poucas vezes		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Os alunos mostram-se motivados nas atividades propostas.	0	0	0	0	0	0	9	90	1	10
Os alunos propõem atividades musicais.	0	0	4	40	5	50	1	10	0	0
Penso que a Atividade de Ensino da Música produz resultados positivos nos alunos.	0	0	0	0	0	0	4	40	6	60
Os alunos desenvolvem competências musicais.	0	0	0	0	0	0	6	60	4	40
Os alunos mostram-se motivados a continuar a estudar Música.	0	0	0	0	3	30	7	70	0	0
As competências que os alunos desenvolvem permitem continuar estudos musicais.	0	0	0	0	3	30	6	60	1	10

## 4.2. Estatística inferencial

Após a análise descritiva dos dados apresentada na secção anterior, chega o momento de apresentar os resultados da análise inferencial, a partir da estatística analítica. Procedemos, assim, à verificação das hipóteses definidas no terceiro capítulo.

As hipóteses foram testadas com uma probabilidade de 95%, com um nível de significância de 5% ( $p=0,05$ ). Desta forma, pode afirmar-se com 95% de “certeza” a presença de uma relação entre as variáveis em estudo <sup>7</sup>.

Os critérios de decisão para os testes das hipóteses baseiam-se, pois, no estudo das probabilidades, confirmando-se a hipótese se a probabilidade for inferior a 0,05 e rejeitando-se se superior a esse valor (Howel, 2002).

Para testar as hipóteses em estudo, optou-se por três testes não paramétricos: o Teste de Kruskal-Wallis, visto que é o teste apropriado para comparar as distribuições de duas ou mais variáveis observadas em duas ou mais amostras independentes; a Correlação de Spearman, uma vez que permite descrever a intensidade da relação entre variáveis ordinais; e o Teste U de Mann-Whitney, uma vez que este permite comparar as médias de duas amostras, de modo a determinar possíveis diferenças significativas (Tuckman, 2000).

### 4.2.1. Análise das hipóteses

O impacto que a aprendizagem no Ensino da Música (AEC) tem no desempenho escolar dos alunos avaliado pelos professores de Educação Musical do 2º CEB foi testado, verificando a existência de diferenças estatisticamente muito significativas em cinco parâmetros dos treze avaliados, entre as classificações dos alunos que frequentaram o Ensino da Música e os que não o frequentaram (cf. Tabela 30).

---

<sup>7</sup> Consideraram-se os seguintes níveis de significância:  $p \geq 0,05$  – não significativo;  $p < 0,05$  – significativo;  $p < 0,01$  – bastante significativo;  $p < 0,001$  – altamente significativo (Howell, 2002).

Tabela 30 – Parâmetros de avaliação dos alunos que frequentaram o Ensino da Música vs. aqueles que não frequentaram o Ensino da Música

Parâmetros	Sem Ensino da Música			Com Ensino da Música			U	p
	Média	DP	Md	Média	DP	Md		
As competências musicais do aluno.	3,40	0,86	3	3,72	0,74	4	3341,5	0,010*
A motivação do aluno nas aulas.	3,47	0,81	4	3,82	0,71	4	3182,5	0,002**
A participação do aluno nas aulas.	3,23	0,84	3	3,67	0,79	4	3000	0,000**
O empenho do aluno durante as aulas.	3,39	0,95	3,50	3,71	0,87	4	3434,5	0,026*
A atenção do aluno nas aulas.	3,40	0,97	3	3,63	0,79	4	3616	0,087 <sup>ns</sup>
A criatividade musical ao longo das aulas.	3,11	0,84	3	3,42	0,82	3	3379	0,015*
O desenvolvimento global do aluno em Educação Musical.	3,47	0,83	3,50	3,70	0,80	4	3491	0,043*
Revela facilidade na sua execução.	3,23	0,90	3	3,57	0,72	4	3237,5	0,005**
Aplica competências musicais.	3,37	0,76	3	3,66	0,70	4	3336	0,009**
Revela percepção sonora e musical.	3,47	0,76	4	3,63	0,67	4	3727,5	0,153 <sup>ns</sup>
É capaz de interpretar e comunicar.	3,54	0,81	4	3,61	0,67	4	3947,5	0,508 <sup>ns</sup>
Evidencia capacidade de experimentação e de criação.	3,03	0,87	3	3,25	0,75	3	3625	0,088 <sup>ns</sup>
Apoia os colegas com dificuldades.	2,86	1,20	3	3,32	0,99	3	3169,5	0,003**

Md – Mediana; U – U de Mann-Whitney; DP – Desvio-padrão

\* p <0,05; \*\* p <0,01; ns – não significativo

No entanto, foi necessário controlar as situações em que as crianças tiveram contacto com a Música noutros contextos, de modo a perceber, com rigor, a influência da frequência do Ensino da Música no 1º CEB no aproveitamento musical escolar dos alunos na disciplina de Educação Musical (5.º ano).

Como foi possível verificar no capítulo anterior, alguns alunos frequentaram simultaneamente aulas de Música fora da escola e a Atividade de Ensino da Música (37 alunos). Outros alunos (35 alunos) ainda, um dos progenitores com formação em Música o que as coloca, pelo menos teoricamente, num ambiente mais potenciador da aprendizagem da Música.

Para dar resposta a esta situação, foram então criados três grupos de alunos: alunos que frequentaram o Ensino da Música (AEC), alunos que não frequentaram o Ensino da Música, alunos com contacto com a Música noutros contextos (aulas de Música fora da escola e/ou meio familiar).

A classificação efetuada pelos professores de Educação Musical do 5.º ano de escolaridade nos vários parâmetros avaliados foi efetuada numa escala ordinal, por isso, foi selecionado o teste não paramétrico Kruskal-Wallis. Como estatísticas descritivas são apresentadas as médias (*M*) e os desvios-padrão (*DP*), mas por se tratar de variáveis ordinais foi incluída a mediana (*Med*). São consideradas significativas, as diferenças que estão associadas um nível de significância  $p < 0,05$  (Howell, 2002).

O grupo de alunos que tiveram contacto com a Música foi considerado nos cálculos tomando dois critérios. Num primeiro critério (*critério 1*), foram considerados todos os alunos que tiveram aulas de Música fora da escola e/ou têm progenitor(es) com formação em Música (cf. Tabela 31). Num segundo critério (*critério 2*), foram considerados apenas os alunos que tiveram contacto com a Música através do meio familiar (pelo menos um dos progenitores tem formação musical), mas que não frequentaram o Ensino da Música (cf. Tabela 32).

Como é possível observar na Tabela 31, em quase todos os parâmetros, os alunos que frequentaram o Ensino da Música (AEC) obtiveram, em geral, uma avaliação média superior aos que não frequentaram o Ensino da Música e aos que contactaram com a Música noutros contextos. De facto, se considerarmos o *critério 1* para a constituição do grupo *Música noutro contexto* verificamos que este grupo se situa em média entre o grupo que frequentou o Ensino da Música e o grupo que não o frequentou (cf. Tabela 31).

Tabela 31 – Parâmetros de avaliação dos alunos que frequentaram as Ensino da Música vs. aqueles que não frequentaram o Ensino da Música vs. os que tiveram contacto com a Música noutra contexto

Parâmetros	Sem Ensino da Música			Com Ensino da Música			Música noutra contexto <sup>a</sup> (Critério 1)			K-W	p
	Média	DP	Md	Média	DP	Md	Média	DP	Md		
As competências musicais do aluno.	3,39	0,86	3	3,77	0,71	4	3,61	0,79	4	6,854	0,032*
A motivação do aluno nas aulas.	3,50	0,80	4	3,90	0,74	4	3,66	0,73	4	9,922	0,007**
A participação do aluno nas aulas.	3,20	0,86	3	3,82	0,76	4	3,46	0,80	4	16,016	0,000**
O empenho do aluno durante as aulas.	3,39	0,98	4	3,79	0,85	4	3,57	0,89	4	5,170	0,075 <sup>ns</sup>
A atenção do aluno nas aulas.	3,48	0,99	4	3,65	0,81	4	3,50	0,82	4	1,362	0,506 <sup>ns</sup>
A criatividade musical ao longo das aulas.	3,06	0,90	3	3,48	0,88	4	3,35	0,71	3	6,972	0,031*
O desenvolvimento global do aluno em Educação Musical.	3,44	0,86	3	3,79	0,80	4	3,59	0,77	4	5,363	0,068 <sup>ns</sup>
Revela facilidade na sua execução.	3,26	0,94	3	3,58	0,59	4	3,47	0,85	4	4,153	0,125 <sup>ns</sup>
Aplica competências musicais.	3,35	0,78	3	3,73	0,61	4	3,55	0,78	4	6,775	0,034*
Revela percepção sonora e musical.	3,46	0,77	4	3,61	0,64	4	3,62	0,72	4	1,473	0,479 <sup>ns</sup>
É capaz de interpretar e comunicar.	3,52	0,86	4	3,56	0,62	4	3,66	0,69	4	1,518	0,468 <sup>ns</sup>
Evidencia capacidade de experimentação e de criação.	2,96	0,87	3	3,24	0,69	3	3,26	0,81	3	4,142	0,126 <sup>ns</sup>
Apoia os colegas com dificuldades.	2,76	1,23	3	3,34	0,97	3	3,27	1,01	3	1,033	0,007**

<sup>a</sup> Alunos que tiveram contacto com a Música noutros contextos (aulas de Música fora da escola e/ou têm pelo menos um dos progenitores tem formação em Música)

Md – Mediana; K-W – Kruskal-Wallis; DP – Desvio-padrão

\* p <0,05; \*\* p <0,01; ns – não significativo

A vantagem supra mencionada fica, porém, diluída se considerarmos o *segundo critério* (alunos que não frequentaram o Ensino da Música e tiveram contacto com a Música em meio familiar), em que se verifica que parte destes alunos se aproximam, em termos do desempenho escolar musical, daqueles que não frequentaram o Ensino da Música (cf. Tabela 32).

Tabela 32 – Parâmetros de avaliação dos alunos que frequentaram o Ensino da Música vs. aqueles que não frequentaram o Ensino da Música vs. os que tiveram contacto com a Música no meio familiar (sem Ensino da Música)

Parâmetros	Sem Ensino da Música			Com Ensino da Música			Musica noutro contexto <sup>a</sup> (Critério 2)			K-W	p
	Média	DP	Md	Média	DP	Md	Média	DP	Md		
As competências musicais do aluno.	3,39	0,86	3	3,77	0,71	4	3,44	0,89	4	6,843	0,009**
A motivação do aluno nas aulas.	3,50	0,8	4	3,90	0,74	4	3,38	0,89	4	9,272	0,002**
A participação do aluno nas aulas.	3,20	0,86	3	3,82	0,76	4	3,31	0,79	4	14,836	0,000**
O empenho do aluno durante as aulas.	3,39	0,98	4	3,79	0,85	4	3,38	0,89	4	4,918	0,027*
A atenção do aluno nas aulas.	3,48	0,99	4	3,65	0,81	4	3,12	0,89	3	0,892	0,345 <sup>ns</sup>
A criatividade musical ao longo das aulas.	3,06	0,9	3	3,48	0,88	4	3,31	0,6	3	6,228	0,013*
O desenvolvimento global do aluno em Educação Musical.	3,44	0,86	3	3,79	0,8	4	3,56	0,73	4	4,937	0,026*
Revela facilidade na sua execução.	3,26	0,94	3	3,58	0,59	4	3,13	0,81	3	4,133	0,042*
Aplica competências musicais.	3,35	0,78	3	3,73	0,61	4	3,44	0,73	3	7,048	0,008**
Revela percepção sonora e musical.	3,46	0,77	4	3,61	0,64	4	3,50	0,73	4	1,039	0,308 <sup>ns</sup>
É capaz de interpretar e comunicar.	3,52	0,86	4	3,56	0,62	4	3,63	0,62	4	0,034	0,854 <sup>ns</sup>
Evidencia capacidade de experimentação e de criação.	2,96	0,87	3	3,24	0,69	3	3,25	0,86	3	3,156	0,076 <sup>ns</sup>
Apoia os colegas com dificuldades.	2,76	1,23	3	3,34	0,97	3	3,19	1,05	3	8,375	0,004**

<sup>a</sup> Alunos que não frequentaram o Ensino da Música e tiveram contacto com a Música no meio familiar (pelo menos um dos progenitores tem formação musical)

Md – Mediana; K-W – Kruskal-Wallis; DP – Desvio-padrão

\* p <0,05; \*\* p <0,01; ns – não significativo

Tendo em consideração o *critério 2*, os alunos que frequentaram o Ensino da Música obtiveram melhor avaliação nos diversos parâmetros, sendo estatisticamente significativas as diferenças observadas, nos seguintes:

- As competências musicais do aluno;
- A motivação do aluno nas aulas;
- A participação do aluno nas aulas;
- O empenho do aluno durante as aulas;
- A criatividade musical ao longo das aulas;
- O desenvolvimento global do aluno em Educação Musical;
- Revela facilidade na sua execução;
- Aplica competências musicais;
- Apoia os colegas com dificuldades (cf. Tabela 32).

Tabela 33 – Síntese do teste de diferenças entre alunos com AEC vs. alunos sem Ensino da Música vs. outros contextos

Competências	Sem Ensino da Música	Com Ensino da Música	Música noutro contexto (Com AEC)	Música noutro contexto <sup>a</sup> (Sem AEC)	<i>p</i>	<i>p</i>
			<u>Critério 1</u>	<u>Critério 2</u>	<u>Critério 1</u>	<u>Critério 2</u>
As competências musicais do aluno.	3,39	3,77	3,61	3,44	0,032*	0,009**
A motivação do aluno nas aulas.	3,50	3,90	3,66	3,38	0,007**	0,002**
A participação do aluno nas aulas.	3,20	3,82	3,46	3,31	0,000**	0,000**
O empenho do aluno durante as aulas.	3,39	3,79	3,57	3,38	0,075 <sup>ns</sup>	0,027*
A atenção do aluno nas aulas.	3,48	3,65	3,50	3,12	0,506 <sup>ns</sup>	0,345 <sup>ns</sup>
A criatividade musical ao longo das aulas.	3,06	3,48	3,35	3,31	0,031*	0,013*
O desenvolvimento global do aluno em Educação Musical.	3,44	3,79	3,59	3,56	0,068 <sup>ns</sup>	0,026*
Revela facilidade na sua execução.	3,26	3,58	3,47	3,13	0,125 <sup>ns</sup>	0,042*
Aplica competências musicais.	3,35	3,73	3,55	3,44	0,034*	0,008**
Revela percepção sonora e musical.	3,46	3,61	3,62	3,50	0,479 <sup>ns</sup>	0,308 <sup>ns</sup>
É capaz de interpretar e comunicar.	3,52	3,56	3,66	3,63	0,468 <sup>ns</sup>	0,854 <sup>ns</sup>
Evidencia capacidade de experimentação e de criação.	2,96	3,24	3,26	3,25	0,126 <sup>ns</sup>	0,076 <sup>ns</sup>
Apoia os colegas com dificuldades.	2,76	3,34	3,27	3,19	0,007**	0,004**

<sup>a</sup> Alunos que não frequentaram as Ensino da Música mas tiveram contacto com a Música no meio familiar (pelo menos um dos progenitores tem formação musical)

*Md* – Mediana; *K-W* – Kruskal-Wallis; *DP* – Desvio-padrão

\* *p* <0,05; \*\* *p* <0,01; ns – não significativo

O tempo de frequência do Ensino da Música poderia ser uma variável de influência nos resultados. Contudo, o número de anos que o aluno frequentou a Atividade de Ensino da Música não se correlacionou significativamente com a avaliação de qualquer dos parâmetros considerados (cf. Tabela 34).

Tabela 34 – Correlação de Spearman entre o número de anos de frequência da AEC e os parâmetros de avaliação

<b>Parâmetros</b>	<b>Anos de frequência de Ensino da Música</b>
As competências musicais do aluno.	0,182 <sup>ns</sup>
A motivação do aluno nas aulas.	0,074 <sup>ns</sup>
A participação do aluno nas aulas.	0,056 <sup>ns</sup>
O empenho do aluno durante as aulas.	0,058 <sup>ns</sup>
A atenção do aluno nas aulas.	0,010 <sup>ns</sup>
A criatividade musical ao longo das aulas.	0,148 <sup>ns</sup>
O desenvolvimento global do aluno em Educação Musical.	0,115 <sup>ns</sup>
Revela facilidade na sua execução.	0,147 <sup>ns</sup>
Aplica competências musicais.	0,091 <sup>ns</sup>
Revela percepção sonora e musical.	0,049 <sup>ns</sup>
É capaz de interpretar e comunicar.	0,136 <sup>ns</sup>
Evidencia capacidade de experimentação e de criação.	0,146 <sup>ns</sup>
Apoia os colegas com dificuldades.	0,061 <sup>ns</sup>

ns – não significativo

O estudo realizado permitiu conhecer a realidade socioeconómica dos alunos, sendo pertinente perceber se a mesma está relacionada com o desempenho escolar musical (cf. Tabela 35).

O nível socioeconómico foi considerado como tendo um nível de mensuração ordinal, tal como os parâmetros de avaliação dos professores e, por isso, a relação entre as duas variáveis foi avaliada com o recurso a uma prova não paramétrica a correlação de Spearman.

Como podemos observar, várias correlações foram significativas, mas de baixa magnitude.

É possível verificar que a facilidade de execução das tarefas e o apoio dado aos colegas são independentes do nível socioeconómico a que a família pertence.

O nível socioeconómico apresentou uma correlação significativa, com um nível de significância de  $p < 0,01$ , com o desenvolvimento global do aluno em Educação Musical ( $r=0,313$ ), com as competências musicais dos alunos ( $r=0,303$ ), com a motivação dos alunos nas aulas ( $r=0,271$ ), com a atenção dos alunos nas aulas ( $r=0,257$ ), com a percepção sonora e musical ( $r=0,263$ ), com a criatividade musical ao longo das aulas ( $r=0,243$ ), com a capacidade de experimentação e de criação ( $r=0,236$ ), com a aplicação de competências musicais ( $r=0,215$ ) e com o empenho durante as aulas ( $r=0,212$ ).

As restantes correlações, apesar de significativas, apresentam pouco valor substantivo já que, por exemplo, uma correlação de 0,196 exprime uma variância comum de 3,84%.

Tabela 35 – Correlação de Spearman entre a classificação atribuída pelo professor nos vários parâmetros e o nível socioeconómico dos alunos

<b>Classificação atribuída pelo professor</b>	<b>Nível socioeconómico</b>
As competências musicais do aluno	0,303**
A motivação do aluno nas aulas	0,271**
A participação do aluno nas aulas	0,196**
O empenho do aluno durante as aulas	0,212**
A atenção do aluno nas aulas	0,257**
A criatividade musical ao longo das aulas	0,243**
O desenvolvimento global do aluno em Educação Musical	0,313**
Revela facilidade na sua execução de tarefas	0,085 <sup>ns</sup>
Aplica competências musicais	0,215**
Revela percepção sonora e musical	0,263**
É capaz de interpretar e comunicar	0,168*
Evidencia capacidade de experimentação e de criação	0,236**
Apoia os colegas com dificuldades	0,122 <sup>ns</sup>

\* $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; ns – não significativo

Ao analisar a existência de uma correlação entre a classificação atribuída pelo professor de Educação Musical (5.º ano) e a satisfação do aluno com a Atividade de Ensino da Música (AEC), verifica-se que classificação em cada parâmetro e a satisfação dos alunos apenas obteve uma correlação significativa, mas de baixa magnitude entre ter gostado das aulas e a atual motivação dos alunos, ou seja, observou-se alguma tendência para os alunos que mais gostaram das aulas do Ensino

da Música serem aqueles que agora são avaliados pelo professor como mais motivados (cf. Tabela 36).

Tabela 36 - Correlação de Spearman entre a classificação atribuída pelo professor nos vários parâmetros e a satisfação do aluno com a AEC

<b>Gostou de</b>	<b>Aulas de EM<sup>a</sup></b>	<b>Professor(a) de EM</b>	<b>Atividades realizadas nas aulas de EM</b>
<b>Avaliação do professor</b>			
As competências musicais do aluno.	0,154 <sup>ns</sup>	- 0,021 <sup>ns</sup>	0,148 <sup>ns</sup>
A motivação do aluno nas aulas.	0,233*	- 0,084 <sup>ns</sup>	0,062 <sup>ns</sup>
A participação do aluno nas aulas.	0,107 <sup>ns</sup>	- 0,061 <sup>ns</sup>	0,080 <sup>ns</sup>
O empenho do aluno durante as aulas.	0,172 <sup>ns</sup>	- 0,023 <sup>ns</sup>	0,118 <sup>ns</sup>
A atenção do aluno nas aulas.	0,131 <sup>ns</sup>	- 0,010 <sup>ns</sup>	0,171 <sup>ns</sup>
A criatividade musical ao longo das aulas.	0,039 <sup>ns</sup>	- 0,106 <sup>ns</sup>	0,007 <sup>ns</sup>
O desenvolvimento global do aluno em Educação Musical.	0,164 <sup>ns</sup>	0,000 <sup>ns</sup>	0,163 <sup>ns</sup>

<sup>a</sup> Ensino da Música (AEC)

\* p <0,05; ns – não significativo

**Capítulo 5**  
**Discussão dos dados**

## **Capítulo 5**

### **5. Discussão dos dados**

Neste capítulo final, procedemos à discussão dos dados do estudo empírico já apresentados. Começamos por analisar e interpretar os dados descritivos aos alunos, aos professores de Educação Musical (5.º ano) e aos professores de Ensino da Música (AEC); de seguida, analisamos os dados inferenciais respeitantes às três hipóteses do estudo. A análise efetuada tem em vista perceber o funcionamento do Programa das AEC, em especial, da Atividade de Ensino da Música, no concelho de Viseu e se a mesma contribui para o desempenho escolar dos alunos na disciplina de Educação Musical do 5.º ano de escolaridade, respondendo, desta forma, à nossa questão de investigação.

#### **5.1. Análise descritiva**

##### **➤ *Dados relativos aos alunos***

Ao analisar a frequência das AEC no universo (664 alunos do 5.º ano) em estudo, verifica-se que 551 (82,98%) alunos o frequentaram e 113 (17,02%) não o frequentaram; esta diferença mostra a grande participação dos alunos no Programa das AEC e, em especial, na Atividade de Ensino da Música, reveladora do interesse pela mesma. Ao refletir sobre o número de anos relativos à sua frequência, constatase que os alunos, em média, frequentaram o Ensino da Música 2,76 anos, um valor razoável, tendo em conta, que o poderiam ter frequentado quatro anos.

Quando foi solicitada uma apreciação em relação ao Ensino da Música, 94,9% dos alunos gostaram ou gostaram muito das aulas, 89,8% gostaram ou gostaram muito do professor e das atividades realizadas ao longo das aulas. Estes valores mostram uma opinião muito positiva e uma elevada satisfação dos alunos em relação à Atividade. A corroborar esta afirmação, verifica-se que a esmagadora maioria (81,78%) dos alunos refere que gostou muitas vezes ou sempre das atividades que realizou nas aulas de Ensino da Música.

A partir das respostas dadas pelos alunos, podemos afirmar que os mesmos consideram que a frequência do Ensino da Música (AEC) foi importante; a corroborar esta afirmação, temos o facto de que 87,75% dos alunos referem que aprenderam muitas vezes ou sempre coisas novas e, ainda, que nenhum aluno assinalou a opção nunca. Por conseguinte, todos consideram que aprenderam coisas novas.

Uma percentagem assinalável (81,63%) de alunos refere que a frequência do Ensino da Música os auxilia nas aulas de Educação Musical muitas vezes ou sempre e, mais uma vez, nenhum aluno escolheu a opção nunca, o que nos permite concluir que todos os alunos consideram que ter frequentado o Ensino da Música os ajuda nas aulas de Educação Musical, no 5.º ano.

A frequência das aulas do Ensino da Música revela ser de especial relevância para a formação cultural dos alunos, visto que todos os alunos consideram que passaram a gostar mais de Música com a sua frequência. Segundo Edwin Gordon, um ambiente musical rico exerce uma grande influência na criança, mas esta diminui à medida que a criança cresce, o que torna essencial que a criança contacte com um meio musical rico desde muito cedo. De acordo com o mesmo autor, a partir dos nove anos de idade, a aptidão musical infantil deixa de sofrer a influência do ambiente musical. Daí a importância de se atuar desde muito cedo, fornecendo um ambiente musical variado à criança, de modo a estimular a aptidão musical (Gordon, 2000).

Quando questionamos os alunos em relação às atividades realizadas nas aulas de Ensino da Música, podemos constatar que as mesmas são muito diversificadas e inerentes aos três grandes domínios da prática musical: audição, interpretação e composição (Vasconcelos, 2006), o que permite aos alunos um desenvolvimento musical mais rico, essencial para o futuro. Questionados em relação às atividades que gostavam de ter realizado mais vezes em contexto de sala de aula, os alunos optaram por atividades que envolvem a sua participação ativa e direta, onde se destaca o canto e o contacto com instrumentos, elementos essenciais para a motivação dos alunos. Quer isto dizer que os professores deverão ter este aspeto em conta ao preparar as aulas, fazendo com que estas de atividades estejam mais vezes presentes, visto que motiva os alunos e permite o desenvolvimento das suas competências musicais. Nesta fase etária, as crianças aprendem melhor fazendo e experimentando.

O processo de ensino e aprendizagem da Música, no 1º CEB, pressupõe que haja uma interação entre um vasto e diversificado conjunto de atividades relacionadas com a audição, interpretação e composição (Vasconcelos, 2006).

Neste estudo podemos verificar que, dos 120 alunos que frequentaram a Atividade de Ensino da Música, apenas 37 (30,83%) frequentaram também aulas fora da escola ao longo do 1º CEB, em locais diversificados, destacando-se a escola de Música e o ATL. Esta percentagem revela que a maioria dos pais/encarregados de educação não procura mais formação musical para além daquela que é proporcionada pelo Ensino da Música na Escola do 1º CEB.

Se, por um lado, isto sublinha a importância deste novo espaço de intervenção da Música na formação das crianças, por outro lado, mostra que a Música ainda não constitui um domínio suficientemente valorizado ao nível do 1º CEB.

Os dados mostram que 35 dos 120 alunos que frequentaram o Ensino da Música (AEC) e que 16 dos 70 que não o frequentaram, contactaram com a Música no contexto familiar, visto que têm pelo menos um dos progenitores com formação musical, um número pouco significativo. Estes números apelam para a necessidade de promover e fomentar o Ensino da Música junto das famílias, de modo a que estas percebam o seu valor e permitam a frequência do mesmo por parte dos seus filhos. Considera-se que a Música é uma realidade artística a que todos devem ter acesso e a melhor maneira de garantir o acesso à Música é trabalhá-la na escola (Gagnard, 1974).

Ao analisar a avaliação do desempenho escolar dos alunos na disciplina de Educação Musical (5.º ano) feita pelo professor da disciplina, verificamos que os alunos que frequentaram a Atividade de Ensino da Música (AEC), quando comparados com os alunos que a não frequentaram, apresentam uma melhor classificação nos sete parâmetros avaliados (competências musicais, motivação, participação nas aulas, empenho, atenção, criatividade e desenvolvimento global na disciplina). O que nos leva a considerar que os alunos que frequentaram a Atividade ao longo do 1º CEB têm uma avaliação de desempenho escolar musical melhor.

Através das respostas dos professores de Educação Musical em relação às competências demonstradas pelos alunos nas atividades propostas, podemos constatar que os alunos que frequentaram o Ensino da Música (AEC) ao longo do 1º CEB apresentam uma melhor apreciação por parte do professor, em todas as competências avaliadas, quando comparados com os que não o frequentaram, embora em algumas, a diferença não seja tão notória (percepção sonora e musical, capacidade de interpretação e comunicação e capacidade de experimentação e de criação). Isto mostra a importância da frequência do Ensino da Música no desenvolvimento de competências musicais. Esta situação vem ao encontro da tese

de Gordon (2000), que afirma que a aptidão musical é inata, mas pode ser influenciada pelo ambiente em que a criança vive, sendo o contacto com um ambiente musical rico promotor da aptidão musical da criança.

➤ *Dados relativos aos professores de Educação Musical do 5.º ano*

Analisando as respostas dos professores de Educação Musical do 5.º ano em relação à sua opinião sobre o Ensino da Música (AEC), podemos constatar que os mesmos concordam, ou concordam totalmente, que a Atividade desenvolve o gosto pela Música, facilita as aprendizagens na disciplina de Educação Musical, contribui para o desenvolvimento de competências transversais que ligam a Música a outras áreas do saber, bem como o desenvolvimento do pensamento musical, registando-se apenas uma excepção (concordo em parte). Tal significa que a frequência do Ensino da Música constitui uma mais-valia para os alunos, podendo contribuir para o seu desempenho na disciplina de Educação Musical e para o desenvolvimento de outras competências transversais. Investigações recentes mostram que a Música ativa as vias neuronais e aumenta as ligações sinápticas, desta forma a Música torna-se “vital para posteriores actividades cognitivas” (Jensen, 2002, citado por Carvalho, 2006, p. 324).

Ao observar as respostas dos professores de Educação Musical quanto às competências que o Ensino da Música permite desenvolver, é possível verificar que as opções concordo, ou concordo totalmente, são as mais assinaladas, o que mostra que os professores consideram que a Atividade desenvolve as competências musicais seleccionadas. Globalmente, as respostas dos professores corroboram a importância da frequência do Ensino da Música para o desenvolvimento de competências musicais.

Quando questionados quanto à relação que mantêm com a Atividade do Ensino da Música (AEC), a maioria dos professores de Educação Musical (5.º ano) referiu que conhecem as atividades realizadas. No entanto, verifica-se que as atividades conjuntas entre os dois ciclos de ensino nunca se realizam sempre, e que a maior parte (41,67%) dos professores refere que apenas se concretizam algumas vezes. No que se refere à articulação pedagógica entre o grupo de Educação Musical e o Ensino da Música, esta é feita muitas vezes ou sempre (58,34%); pelo contrário, verifica-se que uma percentagem considerável de professores refere que a articulação se faz só algumas vezes (25%) ou nunca (16,67%), o que dificulta a articulação de conteúdos e

de atividades entre os ciclos, situação que poderia contribuir para um melhor desempenho escolar em Educação Musical (5.º ano).

➤ *Dados relativos aos professores de Ensino da Música (AEC)*

Analisando as respostas dos professores de Ensino da Música (AEC) em relação à articulação da Atividade com o 2º CEB, constata-se que 60% dos professores referiram que não existe articulação, facto que não contribui para a continuidade dos conhecimentos desenvolvidos pelos alunos, mas, antes, para uma repetição de conteúdos no 5.º ano de escolaridade. Quando existe articulação, a mesma resume-se à “escolha de percursos” e à “preparação da festa de final de ano”, o que não é suficiente para o pleno desenvolvimento de novas competências musicais dos alunos.

Avaliando a opinião dos professores de Ensino da Música (AEC) quanto à implementação da Atividade, verifica-se que 90% das aulas realizam-se muitas vezes ou sempre na escola, o que facilita a articulação entre o Ensino da Música e a parte curricular, a troca de impressões entre o professor do Ensino da Música e o professor titular de turma, essencial para o desenvolvimento integral dos alunos e para o enriquecimento das actividades propostas aos alunos.

Em relação à adequação do espaço onde se realizam as aulas, 90% dos professores de Ensino da Música consideram que o mesmo é só algumas vezes ou poucas vezes adequado, o que poderá diminuir a qualidade das aulas, visto que estas não se realizam em salas de Música, preparadas para a prática musical. Quanto ao mobiliário, os professores avaliam-no de uma forma menos favorável, já que nenhum o considerou muitas vezes adequado e 40% considera-o poucas vezes ou nunca adequado, o que dificulta a prática musical, contribuindo para diminuição da qualidade das aulas. Estas situações mostram que é necessário intervir nos espaços e mobiliário adequados à prática musical.

No que se refere ao material didático, constata-se que nenhum professor de Ensino da Música considera que o material é sempre apropriado à Atividade de Ensino da Música e só 20% dos professores o consideram muitas vezes apropriado, factor que dificulta o exercício musical, diminui a variedade das atividades na sala de aula e revela a necessidade de um maior investimento.

Quanto à pertença do material, verifica-se que 40% dos professores responde que o material é sempre seu; os restantes referem que algumas vezes (40%), ou muitas vezes (20%), o material lhes pertence, o que mostra que as escolas não estão dotadas

dos materiais necessários à prática musical e que muito há ainda a fazer, tendo em vista o pleno desenvolvimento musical dos alunos.

Analisando as respostas dos professores de Ensino da Música no que se refere à organização, metodologia e conteúdos, observa-se que a grande maioria (70%) dos professores refere que só algumas vezes as turmas são constituídas por alunos do mesmo ano de escolaridade, o que dificulta o respeito pela faixa etária dos alunos e pelo seu grau de desenvolvimento.

No que se refere a planificação das atividades a realizar na sala de aula, constata-se que a maioria dos professores planeia sempre (60%), ou muitas vezes (10%), as atividades que implementa, fator essencial para o desenvolvimento de competências musicais nos alunos.

Quando questionados quanto aos organizadores que constam nas Orientações Programáticas para o Ensino da Música (AEC), verificamos que todos referem que os seguem, o que é vital para o desenvolvimento das competências musicais definidas para o Ensino Básico.

Ao analisarmos as respostas em relação às orientações do Agrupamento de Escolas a que pertencem, a maior parte dos professores de Ensino da Música menciona que elas chegam muitas vezes (40%) ou sempre (20%), o que mostra que os Agrupamentos apostam nas AEC e reconhecem a sua importância. No entanto, alguns professores referem que só têm orientações algumas vezes (30%), ou poucas vezes (10%), o que pode contribuir para uma menor eficácia e sucesso da ação pedagógica. Tal também sugere que alguns Agrupamentos de Escolas descurem as AEC, não lhes reconhecendo a devida importância.

Pelas respostas dadas pelos docentes, percebe-se que as reuniões com o Coordenador de Ensino da Música realizam-se poucas vezes (50%) ou algumas vezes (20%), situação que dificulta a troca de conhecimentos e experiências entre os professores do Ensino da Música e a resolução de problemas que vão surgindo. Não é de estranhar, pois, que a articulação entre os professores de Educação Musical do 2º CEB e de Ensino da Música (AEC) nunca aconteça (40%), ou aconteça poucas vezes (30%), fator essencial para a consecução do desenvolvimento de competências musicais.

Quando questionados quanto à utilização de materiais pedagógicos, nota-se que os mesmos são uma constante nas aulas de Ensino da Música, já que os professores afirmam que os utilizam muitas vezes (60%), ou sempre (30%), o que torna as aulas

mais apelativas e motivadoras, uma vez que os alunos gostam muito de manipular e contactar com diferentes materiais.

No que se refere ao desenvolver de competências musicais que facilitam as aprendizagens na disciplina de Educação Musical (5.º ano), verifica-se que existe esta preocupação, uma vez que os professores orientam o seu trabalho nesse sentido muitas vezes (40%), ou sempre (50%), e que os mesmos avaliam o seu desenvolvimento nos alunos muitas vezes (60%) ou sempre (40%).

Relativamente à implementação da Atividade do Ensino da Música, tendo em conta os alunos, 90% dos professores de Ensino da Música referem que os alunos estão muitas vezes motivados, o que significa que gostam das tarefas que lhes são propostas. Talvez por isso, através das respostas dadas pelos professores, se constate que os alunos não tomam a iniciativa de propor atividades musicais com frequência, uma vez que 50% dos professores afirmam que os alunos tomam algumas vezes a iniciativa e 40% referem que os alunos propõem poucas vezes atividades.

Os professores de Ensino da Música consideram também que as atividades propostas aos alunos são benéficas para os mesmos, já que 60% dos docentes referem que as atividades produzem sempre resultados positivos nos alunos e 40% considera que elas produzem esse efeito muitas vezes. A corroborar esta opinião, os professores de Ensino da Música afirmam não ter dúvidas que os alunos desenvolvem competências musicais muitas vezes (60%) ou sempre (40%).

Com a frequência do Ensino da Música (AEC) desenvolve-se a motivação em continuar a estudar Música, já que a grande maioria (70%) dos professores refere que os alunos revelam muitas vezes o interesse em continuar a estudar Música. De salientar que 60% dos professores referem que as competências desenvolvidas pelo Ensino da Música permitem muitas vezes continuar os estudos musicais, visto que é nesta faixa etária (1º CEB) que a criança tem um maior potencial para aprender Música (Gordon, 2000).

## **5.2. Análise inferencial**

### **➤ Hipótese 1**

Comparando a avaliação feita pelos professores de Educação Musical (5.º ano) nos diversos parâmetros avaliados nos alunos que frequentaram e não frequentaram o

Ensino da Música (AEC), verificam-se cinco diferenças estatisticamente muito significativas ( $p < 0,01$ ) e quatro diferenças significativas ( $p < 0,05$ ), num total de treze parâmetros avaliados. Tal revela a importância da frequência do Ensino da Música, uma vez que os alunos que o frequentaram apresentam um desempenho escolar musical melhor do que aqueles que o não frequentaram. Estes resultados evidenciam claramente a vantagem do contacto precoce com a prática musical no desenvolvimento da aptidão musical (Gordon, 2000).

Mesmo quando controlamos as situações em que as crianças contactaram com a Música noutros contextos, de modo a essa variável não interferir no aproveitamento musical escolar dos alunos na disciplina de Educação Musical (5.º ano), os alunos que frequentaram o Ensino da Música (AEC) obtiveram, em geral, uma avaliação média superior, estatisticamente significativa, na maioria dos parâmetros quando comparada com a dos alunos que não frequentaram o Ensino da Música e com a dos que contactaram com a Música noutros contextos.

Os dados obtidos através da análise estatística inferencial, confirmam a Hipótese 1, *Os alunos do 5.º ano que frequentaram a Atividade de Ensino da Música (AEC) ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm um desempenho escolar na disciplina de Educação Musical superior ao daqueles que a não frequentaram.*

Com efeito, a avaliação do desempenho escolar musical dos alunos que frequentaram o Ensino da Música (AEC) é significativamente superior em nove parâmetros avaliados pelos professores de Educação Musical (5.º ano), a saber:

- As competências musicais do aluno;
- A motivação do aluno nas aulas;
- A participação do aluno nas aulas;
- O empenho do aluno durante as aulas;
- A criatividade musical ao longo das aulas;
- O desenvolvimento global do aluno em Educação Musical;
- A facilidade revelada na sua execução musical;
- A aplicação de competências musicais;
- O apoio a colegas com dificuldades.

➤ *Hipótese 2*

No início do estudo considerou-se que o tempo de frequência do Ensino da Música (AEC) poderia estar associado ao desempenho escolar musical dos alunos no 5.º ano.

No entanto, não se verificou qualquer correlação significativa entre o número de anos em que o aluno frequentou a Atividade do Ensino da Música e a avaliação dos parâmetros analisados.

Os dados obtidos através da análise estatística efetuada infirmam a Hipótese 2, *Os alunos com um maior tempo de frequência do Ensino da Música têm um maior desempenho escolar na disciplina de Educação Musical no 5.º ano*. Ou seja, o número de anos de frequência do Ensino da Música não revela uma influência estatisticamente significativa no desempenho escolar musical. Tendo em conta este resultado podemos deduzir que mais importante que o tempo de frequência da Atividade do Ensino da Música será a qualidade da formação proporcionada.

### ➤ *Hipótese 3*

O estudo realizado permitiu conhecer a realidade socioeconómica dos alunos. Tornou-se, assim, pertinente perceber se esta variável está associada ao desempenho escolar musical dos alunos, uma vez que a revisão teórica aponta neste sentido.

A análise dos resultados evidencia a existência de correlações positivas, estatisticamente significativas, embora de baixa magnitude, entre o nível socioeconómico dos alunos e a maioria dos parâmetros avaliados, destacando-se, o desenvolvimento global do aluno em Educação Musical ( $r=0,31$ ), as competências musicais dos alunos ( $r=0,30$ ), a motivação ( $r=0,27$ ) e a atenção ( $r=0,26$ ) dos alunos nas aulas e a perceção sonora e musical ( $r=0,26$ ).

Os dados, globalmente considerados, confirmam a Hipótese 3, *Os alunos com um nível socioeconómico mais elevado têm um desempenho escolar superior na disciplina de Educação Musical no 5.º ano*. Isto significa que os alunos com um nível socioeconómico mais elevado tendem a revelar um maior desempenho escolar musical.

Na realidade, a investigação realizada sugere que um meio cultural rico, logo numa fase precoce, potencia o desenvolvimento musical da criança. O contacto que esta estabelece com a diversidade sonora do seu meio, desenvolve a sua musicalização de forma espontânea e intuitiva (Carvalho, 2005).

## Conclusão

Ao longo dos anos, os benefícios da prática de atividades extracurriculares têm sido estudados em vários países. Em Portugal, apesar do Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular já se desenvolver desde o ano letivo 2006/2007, os estudos são ainda escassos, reduzindo-se, essencialmente, a relatórios realizados pela Comissão de Acompanhamento do Programa.

Assim, a investigação por nós realizada visa analisar a importância do Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular, em especial, da Atividade do Ensino da Música, na formação musical dos alunos do 1º CEB, tendo por base os dados recolhidos junto dos professores de Ensino da Música (AEC), dos professores de Educação Musical (5.º ano) e dos alunos do 5.º ano que frequentaram as AEC no 1º CEB.

Apresentamos, de seguida, uma reflexão global de todo o percurso que foi feito, tendo em vista conhecer um pouco mais o Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular, que faz parte do dia a dia das escolas do 1º CEB, em particular, o Ensino da Música e a sua influência a nível do desempenho musical no 2º CEB.

No início do nosso estudo propusemos três hipóteses. Através dos dados recolhidos na presente investigação concluímos que se confirma a Hipótese 1 - Os alunos do 5.º ano que frequentaram a Atividade de Ensino da Música (AEC) ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm um desempenho escolar na disciplina de Educação Musical superior ao daqueles que a não frequentaram. A Hipótese 2 - Os alunos com um maior tempo de frequência do Ensino da Música têm um maior desempenho escolar na disciplina de Educação Musical no 5.º ano, não se confirma, significando isto que o número de anos de frequência do Ensino da Música não está associado ao desempenho escolar musical no 5.º ano. A Hipótese 3 - Os alunos com um nível socioeconómico mais elevado têm um desempenho escolar superior na disciplina de Educação Musical no 5.º ano – confirma-se, sugerindo a importância do contacto com um meio cultural rico no desenvolvimento musical da criança.

A investigação foi norteada por quatro objetivos gerais, que visam aprofundar os conhecimentos sobre a presente problemática. Ao longo do estudo, conseguimos dar resposta aos mesmos, o que possibilitou a construção de conhecimento sobre o papel das AEC, em especial do Ensino da Música, no desempenho escolar dos alunos na disciplina de Educação Musical (5.º ano).

Tendo por base quer as hipóteses formuladas, quer os objetivos definidos, após a análise e discussão dos dados, chegámos a algumas conclusões e extraímos algumas implicações educativas que apresentamos seguidamente.

Verificamos que os alunos apresentam uma opinião muito positiva e uma elevada satisfação em relação ao Ensino da Música, visto que a esmagadora maioria refere que gostou muitas vezes ou sempre das atividades que realizou nas aulas.

Constatamos também que todos os alunos consideram que ter frequentado o Ensino da Música lhes permite um melhor desempenho na disciplina de Educação Musical.

Através das respostas dos alunos, concluímos ainda que as atividades realizadas nas AEC são muito diversificadas e que estes preferem as atividades que envolvem a sua participação ativa e direta, o que sugere que as mesmas devem estar presentes ao longo das aulas de Ensino da Música.

Visto que um número significativo de alunos não frequentou as AEC, consideramos que há a necessidade de promover o Ensino da Música junto das famílias, de modo a que estas percebam o seu valor e permitam a frequência do mesmo por parte dos seus educandos.

Segundo Gordon (2000), o potencial para aprender Música está no seu ponto mais elevado no momento do nascimento da criança, mas diminui com o passar dos anos; desta forma, o ensino precoce da Música é essencial para o desenvolvimento musical da criança.

Quando analisamos a avaliação do desempenho escolar dos alunos na disciplina de Educação Musical (5.º ano), feita pelo professor da disciplina, verificamos que os alunos que frequentaram o Ensino da Música (AEC), quando comparados com os alunos que o não frequentaram, apresentam uma melhor classificação na maioria dos parâmetros avaliados (competências musicais do aluno; motivação nas aulas; participação nas aulas; empenho durante as aulas; criatividade musical; desenvolvimento global do aluno em Educação Musical; facilidade revelada na execução musical; aplicação de competências musicais e apoio aos colegas com dificuldades).

Ao longo do estudo, verificámos ainda que os alunos que frequentaram o Ensino da Música ao longo do 1º CEB apresentam uma melhor apreciação por parte do professor de Educação Musical (5.º ano), em todas as competências musicais

avaliadas, quando comparados com os que não o frequentaram, por exemplo, a discriminação auditiva e as competências comunicativas e de interpretação.

O estudo permitiu-nos igualmente verificar que os professores de Educação Musical do 5.º ano consideram que a Atividade do Ensino da Música desenvolve o gosto pela Música, facilita as aprendizagens na disciplina de Educação Musical e contribui para o desenvolvimento de competências transversais, tal vem corroborar o pressuposto de que a frequência do Ensino da Música constitui uma mais-valia para os alunos, contribuindo para um melhor desempenho na disciplina de Educação Musical.

A investigação revelou ainda que só algumas vezes as turmas de Ensino da Música são formadas por alunos do mesmo ano de escolaridade, situação que não permite o necessário respeito pelo nível de desenvolvimento musical dos alunos.

No que concerne à planificação das aulas, verificamos que a maioria dos professores de Ensino da Música planeia efetivamente as suas aulas e que todos têm em conta as Orientações Programáticas para o Ensino da Música, preocupando-se, desta forma, em desenvolver competências musicais que facilitam as aprendizagens na disciplina de Educação Musical, o que permite o desenvolvimento de competências musicais estabelecidas para o Ensino Básico.

Os resultados obtidos revelam que a maioria dos professores de Educação Musical (5.º ano) conhece as atividades realizadas no Ensino da Música. No entanto, uma percentagem ainda considerável de professores afirma que a articulação pedagógica só se faz algumas vezes ou nunca, o que não permite a continuidade de conteúdos e atividades nem o pleno desenvolvimento de competências musicais entre os ciclos. A articulação pedagógica, a verificar-se, poderia contribuir para um melhor desempenho escolar em Educação Musical (5.º ano).

A nossa investigação revela ainda que a maioria das aulas de Ensino da Música se realiza na escola, o que facilita a articulação entre o professor do Ensino da Música e o professor titular de turma. No entanto, os professores de Ensino da Música consideram que o espaço e o mobiliário não são os mais adequados à prática musical, contribuindo para a diminuição da qualidade das aulas. Quanto ao material didático, verificamos que nenhum professor de Ensino da Música considera que o material existente é sempre apropriado à Atividade. Estas situações mostram que ainda há muito a fazer e que são necessários investimentos que permitam espaços, mobiliário e materiais didáticos mais adequados à prática musical, promovendo, desta forma, um maior sucesso do Ensino da Música.

Com base no estudo, concluímos que a maioria dos Agrupamentos de Escolas proporciona orientações aos professores de Ensino da Música, o que mostra que os mesmos apostam nas AEC e reconhecem a sua importância. No entanto, constatamos que as reuniões com o Coordenador de Ensino da Música se realizam algumas vezes, ou poucas vezes o que dificulta a partilha de conhecimentos e experiências entre os professores do Ensino da Música.

Como qualquer investigação, esta, pela sua natureza, apresenta algumas limitações mas, por outro lado, estamos conscientes, pelo que já foi referido, que apresenta também um conjunto de aspetos que lhe conferem credibilidade e valor científico.

Consideramos que os resultados obtidos podem ser generalizados ao Município de Viseu. Na realidade, foram abrangidos sete dos oito Agrupamentos de Escolas do concelho, um no pré-teste e seis no estudo final. Apenas um Agrupamento não colaborou na investigação, visto que só autoriza estudos a docentes que pertençam as escolas que o integram.

A constituição da amostra ficou dependente do número de alunos que não frequentaram as AEC por Agrupamento de Escolas e do número de professores de Educação Musical (5.º ano), de modo a não sobrecarregar os mesmos. Por sua vez, os alunos frequentaram diferente número de anos a Atividade do Ensino da Música, situação que não condicionou o desempenho escolar musical dos alunos.

Por mais pormenorizada que seja uma investigação, podem sempre elaborar-se pistas para novas questões relacionadas com a mesma problemática, que podem enriquecer o campo em análise.

Assim, tendo em conta que o estudo foi realizado nos Agrupamentos de Escolas da rede pública do Município de Viseu, parece-nos relevante perceber até que ponto, se obteriam resultados semelhantes caso o mesmo fosse aplicado noutros municípios.

Em termos mais abrangentes, um estudo sistemático, alargado ao país, com uma amostra representativa das várias regiões, permitiria perceber a forma como é implementado o Programa das AEC e, em especial, a Atividade do Ensino da Música e a elaboração de um conjunto de sugestões que visem a melhoria do Programa.

Consideramos ainda que, com este estudo, estamos a abrir portas para outras linhas de investigação que podem, no futuro, clarificar aspectos do funcionamento de outras atividades promovidas pelo Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular, nomeadamente, o Ensino do Inglês ou a Atividade Física e Desportiva.

## Bibliografia

- Abrantes, P. (Coord.) (2009). *Actividades de Enriquecimento Curricular: Casos de inovação e boas práticas*. Lisboa: CIES-ISCTE.
- Amaral, S. (2004). *Expressão Musical: Significados e significantes*. Dissertação de Mestrado em Famílias e Sistemas Sociais, apresentada ao Instituto Miguel Torga, Coimbra.
- American Psychological Association (2001). *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington DC: Author.
- APEM (2007). *Programa de generalização do ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos e de outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Relatório e recomendações*. Lisboa: APEM.
- APEM (2009). *Programa das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Relatório 2008/2009*. Lisboa: APEM.
- APEM (2010). *Programa das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Relatório 2009/2010*. Lisboa: APEM.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, A. (2007). Articulação da educação formal e não formal. *EducarEducere*, 20, 25-35.
- Branco, J. F. (1995). *História da Música portuguesa*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Brito, T. (2003). *Música na educação infantil: Propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Editora Peirópolis.
- Broh, B. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? *Sociology of Education*, 75, 69-95.

- CAP (s/d.). *Programa de Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Relatório de acompanhamento da execução física 2008/2009*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CAP (s/d.). *Programa de Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Relatório pedagógico 2008/2009*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cardoso, A. (2000). *Receptividade à inovação pedagógica: O professor e o contexto escolar*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Carvalho, A. (2006). *Enriquecimento pela arte: A importância da música na infância. Activação do desenvolvimento psicológico. Actas do Simpósio Internacional* (pp. 323-329). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Carvalho, P. (2005). *Re-tocando a aprendizagem na educação de infância: A música como linguagem*. Dissertação de Mestrado em Educação, apresentada à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.
- CONFAP (Março de 2007). *Relatório intercalar de acompanhamento - CAP: Análise e contributos*. Lisboa: CONFAP.
- CONFAP (Abril de 2007). *AEC's – Relatório intercalar*. Lisboa: CONFAP.
- CONFAP (Abril de 2007). *Análise de implementação e recomendações*. Lisboa: CONFAP.
- CONFAP (2010). *Relatório de acompanhamento 2008/2009 - Programa de Actividades de Enriquecimento Curricular: Análise e contributos*. Lisboa: CONFAP.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2007). *Escola a tempo inteiro: Escola para que te quero?*. Porto: Profedições.
- Costa, J. (2002). *Sociedade portuguesa contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Cunha, E. (2008). *A escola a tempo inteiro num contexto de mudança*. Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação, apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- FERLAP (2006). Os caminhos atribulados dos complementos curriculares e dos apoios sociais às famílias. *XXI Encontro de Associações de Pais de Lisboa, subordinado ao tema "Uma escola para a comunidade ou uma escola da comunidade?"*. Lisboa: FERLAP.
- Fernández, F. (2006). *El aprendizaje fuera de la escuela: Tradición del pasado y desafío para el futuro*. Madrid: Ediciones Académicas.
- Ferreira, S. (2009). *Implicações educativas das práticas informais no contexto das Actividades de Enriquecimento Curricular. Projecto artístico-formativo Grande Bichofonia*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança, Área de Especialização em Educação Musical, apresentada ao Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga.
- Formosinho, J. (1986). *Organização e administração escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 3, 23-48.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e organização: As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 1, 5-16.
- Freitas, C. (1998). Reflexões sobre democratização. In J. M. Fonseca, C.V. Freitas, J. Barroso, & M. F. Sequeira (Orgs.), *A avaliação do sistema educativo e o PRODEP: Reflexões sobre democratização, qualidade, modernização* (pp. 35-65). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.
- Gagnard, M. (1974). *Iniciação musical dos jovens*. Lisboa: Editorial Estampa.

- Gaspar, T. (2003). *Políticas curriculares e democratização do ensino: Estudo do modelo proposto na criação do ensino secundário unificado*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. (2005). *Teoria de aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1995). *Multivariate data: Analysis with readings*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hargreaves, D. (1999). Desenvolvimento musical e educação no mundo social. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 1, 5-13.
- Howell, D. (2002). *Statistical methods for Psychology*. Duxbury: Pacific Grove.
- Hummes, J. (2004). Porque é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, 11, 17-25.
- Instituto de Emprego e Formação Profissional (1994). *Classificação Nacional das Profissões*. Lisboa: IEFP.
- Kerlinger, F. N. (1980). *Metodologia das Ciências Sociais: Um tratamento conceitual*. São Paulo: E.P.U.
- Legaud, M., & Legaud J. (1971). *A criança e a música*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Lima, S. (2003). A resolução CNE/CEB 04/99 e os cursos técnicos de música na cidade de São Paulo. *Revista da ABEM*, 8, 81-85.
- Marques, R. (2000). *Dicionário breve de pedagogia*. Queluz de Baixo: Editorial Presença.

- Matias, A., & Abeledo, E. (s/d.). *Importância e problemas do Ensino da Expressão Musical no 1.º Ciclo do Ensino Básico: A perspectiva dos docentes*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação – DGIDC (2007). *Qualificar a Educação Artística: Recomendações da Conferência Nacional de Educação Artística*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação do Brasil – Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação.
- Mota, G. (1999). Investigar o desenvolvimento musical da criança nos primeiros anos de escolaridade. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 1, 27-34.
- Mota, G. (2007). A Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Contributo para uma reflexão acerca do conceito de enriquecimento curricular. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 128-129, 16-21.
- Neno, P. (1994). *A Educação Musical no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Santarém: ESES.
- Nicol, A., & Pexman, P. (1999). *Presenting your findings: A practical guide for creating tables*. Washington DC: American Psychological Association.
- Palheiros, G., & Encarnação, M. (2007). A Música como Actividade de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 128-129, 27-36.
- Patrício, M. (1996). *A escola cultural: Horizonte decisivo da reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- Peixoto, M. (1999). *Auto-estima, inteligência e sucesso escolar (autoconceito académico, aspiração – expectativa académica, atitude face ao estudo e à ocupação)* Braga: Edições APPCDM.

- Pestana, M., & Gageiro, J. (2000). *Análise de dados para Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Piaget, J. (1999). *Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinto, L., & Pereira, S. (s/d.). *Educação não-formal para uma infância real*. Disponível em [http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/Educacao\\_Nao-Formal\\_para\\_uma\\_Infancia\\_Real.pdf](http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/Educacao_Nao-Formal_para_uma_Infancia_Real.pdf), consultado em 6 de Novembro de 2011.
- Pires, E., Fernandes, A., & Formosinho, J. (1991). *A construção social da educação*. Porto: Edições Asa.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, H. (1997). Música para os pequeninos: Elementos da perspectiva de Edwin Gordon. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 95, 16-18.
- Rodrigues, M. L. (2010). *A escola pública pode fazer diferença*. Coimbra: Almedina.
- Rogers, A. (2004). *Non-formal education: Flexible schooling or participatory education?*. Hong Kong: Kluwer Academic Publishers.
- Simão, J. (1973). *Democratização do ensino: Sonho de ontem, lei de hoje, força de amanhã*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- Simões, D. (2009). *Políticas educativas: Escola(rização) e desempenho escolar: Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º CEB*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Psicologia da Educação, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Simões, M. (2000). *Investigações no âmbito da aferição nacional do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, FCT e MCT.
- Snyders, G. (1992). *A escola pode ensinar as alegrias da música?*. São Paulo: Cortez.

- Sobreira, S. (2008). Reflexões sobre a obrigatoriedade da Música nas escolas públicas. *Revista da ABEM*, 20, 45-52.
- Sousa, M. (1999). *Metodologias do ensino da Música para crianças*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Sousa, O. (1993). *Música, Psicologia e aprendizagem*. Santarém: ESES.
- Tafari, J. (2003). Imitações cantadas para crianças de 2 a 3 anos. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 5, 21-33.
- Torres, R. (1998). *As canções tradicionais portuguesas no ensino da música: Contribuição da Metodologia de Zoltán Kodály*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Tuckman, B. W. (2000). Manual de investigação em educação. Tradução de A. Rodrigues Lopes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, A. (2006). *Ensino da Música – 1.º Ciclo do Ensino Básico – Orientações pedagógicas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, A. (2007). A Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico: O estado, a sociedade, a escola e a criança. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 128-129, 5-15.
- Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da Educação Musical*. Fribourg: Editions Pro-Musica.

## **Legislação**

Lei 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto

Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril

Despacho n.º 141/ME/90 de 1 de setembro

Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho

Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio

Despacho n.º 8683/2011, 28 de junho

**Anexos**

**Anexo 1 – Questionário aos alunos de Educação Musical (5.º ano)**

Código do aluno:

**Questionário aos alunos de Educação Musical (5.º ano)**

**Olá! Preciso que leias e dês a tua opinião sobre a actividade de Ensino da Música (AEC) que frequentaste ao longo do 1º Ciclo do Ensino Básico.**

Faz um esforço para te lembrares. A tua colaboração é **MUITO IMPORTANTE!**

1. **Género:** 1.1. Feminino  1.2. Masculino






2. Idade  anos

3. Em que anos frequentaste a actividade de Ensino da Música?




1.º ano  2.º ano  3.º ano  4.º ano  Todos

4. Repara nos exemplos:

Se **gostaste muito** de utilizar o computador na escola, coloca (X) no quadrado do boneco “**Gostei muito**”.

	Detestei	Não gostei	Assim assim	Gostei	Gostei Muito
Utilizar computador na escola.					
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

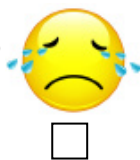
Se **não gostaste** de utilizar o computador na escola, coloca (X) no quadrado do boneco “**Não gostei**”.

	Detestei	Não gostei	Assim assim	Gostei	Gostei Muito
Utilizar computador na escola.					
	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

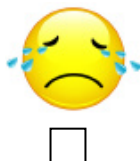
Agora, responde em relação a:

Detestei   Não gostei   Assim assim   Gostei   Gostei Muito

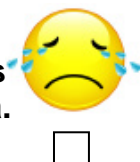
4.1. Aulas de Ensino da Música.



4.2. Professor(a) de Ensino da Música.



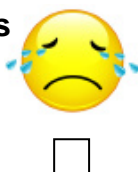
4.3. Actividades Realizadas nas aulas de Ensino da Música.



5. Quantas vezes...

Nunca   Poucas Vezes   Algumas Vezes   Muitas Vezes   Sempre

5.1. Gostaste das actividades realizadas nas aulas de Ensino da Música?








5.2. Aprendeste coisas nova: nas aulas de Ensino da Música?








**6. Achas que ...**

Nunca      Poucas  
Vezes      Algumas  
Vezes      Muitas  
Vezes      Sempre

**6.1. Teres frequentado as Aulas de Ensino da Música está a ajudar-te nas aulas de Educação Musical (5.º ano)?**

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

**6.2. Com as aulas de Ensino da Música passaste a gostar mais de Música?**

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

**7. Que actividades realizavas nas aulas de Ensino da Música?**

Nunca      Poucas  
Vezes      Muitas  
Vezes      Sempre

				
---	---	---	---	---

7.1. Cantar canções.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2. Cantar canções de outros países.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.3. Dramatizar/mimar canções.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.4. Identificar diferentes sons.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.5. Ouvir canções de estilos diferentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.6. Ouvir canções de outras épocas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.7. Ouvir canções de outros países.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.8. Acompanhar as canções com instrumentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.9. Criar ritmos com instrumentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.10. Interpretar canções na flauta de bisel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.11. Realizar jogos musicais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7.12. Outras! Quais?

--	--

**8. Se pudesses escolher, que actividades gostavas de ter realizado mais vezes nas aulas de Ensino da Música?**


**9. Durante o 1.º Ciclo do Ensino Básico frequentavas aulas de Música fora da escola?**

Sim  Não

9.1. Se **Sim**, durante quanto tempo? \_\_\_\_\_ (n.º de **semanas, meses** ou de **anos**).  
*Riscar o que não interessa*

9.2. **Onde?**

Conservatório

Escola de Música

Banda Filarmónica

Aulas particulares

**Outros! Quais?**

Obrigada pela tua colaboração!!!



**Anexo 2 – Questionário aos professores de Educação Musical  
(5.º ano) – 1.ª e 2.ª partes**

**Código do Professor:**

**Questionário aos professores de Educação Musical (5.º ano) – 1.ª parte**

O presente questionário insere-se no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, que tem como tema as Actividades de Enriquecimento Curricular e o Ensino da Música.

Com o mesmo pretende-se compreender a importância da actividade do Ensino da Música (AEC) para a formação musical do aluno do 5º ano de escolaridade, bem como caracterizar a actividade, ao nível das metodologias, dos conteúdos, dos espaços.

Este questionário é constituído por duas partes. A primeira refere-se à caracterização do docente e à sua opinião sobre a actividade do Ensino da Música e deverá ser preenchida uma única vez. A segunda parte diz respeito à cada um dos alunos a que lecciona.

Os dados recolhidos são confidenciais e destinam-se a fins meramente académicos.

**A sua colaboração é essencial para a realização deste estudo.**

Viseu, 2010

Márcia Ribeiro

**1. Caracterização do Docente**

1.1. Idade  anos

1.2. Género: Feminino  Masculino

1.3. Formação inicial: \_\_\_\_\_

1.4. Outra formação: \_\_\_\_\_

1.5. Tempo de serviço? \_\_\_\_\_ (n.º de anos)

1.6. Estabelecimento de Ensino: \_\_\_\_\_

1.6.1. Há quantos anos lecciona neste Agrupamento?

## 2. Opinião sobre a actividade do Ensino da Música

### 2.1. Em geral, a actividade do Ensino da Música

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo em parte	Concordo	Concordo totalmente
2.1.1. desenvolve o gosto pela Música.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.2. facilita as aprendizagens na disciplina de Educação Musical.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.3. contribui para o desenvolvimento de competências transversais que ligam a Música à outras áreas do saber.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.4. desenvolve o pensamento musical.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 2.2. O Ensino da Música permite desenvolver competências

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo em parte	Concordo	Concordo totalmente
2.2.1. de discriminação auditiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.2. vocais e instrumentais diversificadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.3. criativas e de experimentação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.4. comunicativas e de interpretação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 3. Relação com a actividade do Ensino da Música

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo em parte	Concordo	Concordo totalmente
3.1. Conhece as actividades realizadas nas aulas do Ensino da Música.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2. É comum organizarem-se Actividades conjuntas com o 1.º Ciclo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3. O Grupo de Educação Musical articula pedagogicamente com a actividade do Ensino da Música.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Código do Professor:

Código do aluno:

**Questionário aos professores de Educação Musical (5.º ano) – 2.ª parte**

**1. Caracterização socioeconómica e sociodemográfica do aluno**

1.1. Idade do aluno  anos

1.2. Género: Feminino  Masculino

1.3. Vive com os pais? Sim  Não

Se **Não**, o aluno vive com \_\_\_\_\_

1.4. Habilitações Literárias:

Pai \_\_\_\_\_

Mãe \_\_\_\_\_

1.5. Profissão:

Pai \_\_\_\_\_

Mãe \_\_\_\_\_

1.6. Formação Musical:

Pai Sim  Não

Se **Sim**, qual? \_\_\_\_\_

Mãe Sim  Não

Se **Sim**, qual? \_\_\_\_\_

1.7. Encarregado de Educação:

Pai  Mãe  Outro

Se **outro**, quem? \_\_\_\_\_

1.8. O aluno frequentou a actividade do Ensino da Música (AEC)?

Sim  Não

## 2. Desempenho escolar do aluno na disciplina de Educação Musical

### 2.1. Como avalio

	Não Satisfaz	Satisfaz pouco	Satisfaz	Bom	Muito Bom
2.1.1. as competências musicais do aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.2. a motivação do aluno nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.3. a participação do aluno nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.4. o empenho do aluno durante as aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.5. a atenção do aluno nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.6. a criatividade musical ao longo das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.7. o desenvolvimento global do aluno em Educação Musical.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 2.2. Nas actividades propostas, o aluno

	Não Satisfaz	Satisfaz pouco	Satisfaz	Bom	Muito Bom
2.2.1. revela facilidade na sua execução.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.2. aplica competências musicais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.3. revela percepção sonora e musical.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.4. é capaz de interpretar e comunicar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.5. evidencia capacidade de experimentação e de criação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.6. apoia os colegas com dificuldades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

***Obrigada pela sua colaboração!***

**Anexo 3 – Questionário aos professores de Ensino da Música  
(AEC)**

**Código do Professor:**

### Questionário aos professores do Ensino da Música (AEC)

O presente questionário insere-se no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, que tem como tema as Actividades de Enriquecimento Curricular e o Ensino da Música.

Com o mesmo pretende-se compreender a importância da frequência da actividade do Ensino da Música (AEC) para a formação musical do aluno do 5.º ano de escolaridade, bem como caracterizar a actividade, ao nível das metodologias, dos conteúdos e dos espaços.

Os dados recolhidos são anónimos e destinam-se a fins meramente académicos.

**A sua colaboração é essencial para a realização deste estudo.**

Viseu, 2010

Márcia Ribeiro

#### 1. Caracterização e trabalho realizado pelo docente

1.1. Idade  anos

1.2. Género: Feminino  Masculino

1.3. Habilitações literárias: \_\_\_\_\_

1.4. Tempo de serviço no ensino (n.º de dias): \_\_\_\_\_

1.5. Há quantos anos trabalha nas AEC? \_\_\_\_\_

1.6. Articulação com o 2.º Ciclo do Ensino Básico: Sim  Não

1.6.1. Se **Sim**, como? \_\_\_\_\_

1.7. Número de escolas em que lecciona:

1.8. Número de turmas, por ano de escolaridade

1.º ano  2.º ano  3.º ano  4.º ano

1.º/2.º anos  3.º/4.º anos  Todos  Outra: \_\_\_\_ anos

1.9. Que formação dispõe para leccionar o Ensino da Música?

---

## 2. A implementação da actividade do Ensino da Música

### 2.1. Espaço físico e materiais

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
2.1.1. As aulas decorrem em recinto escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.2. O espaço onde decorrem as aulas é adequado à realização das actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.3. O mobiliário é ajustado às aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.4. É fornecido material didáctico apropriado à actividade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.5. O material pertence ao docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 2.2. Organização, metodologia e conteúdos

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
2.2.1. As turmas são formadas por alunos do mesmo ano de escolaridade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.2. Planeio as actividades a realizar nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.3. Sigo os <i>organizadores</i> que constam nas <i>Orientações programáticas para o Ensino da Música</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.4. Tenho orientações do Agrupamento de Escolas a que pertencem as escolas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.5. Tenho reuniões com o Coordenador da actividade de Ensino de Música.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.6. Articulo pedagogicamente com os professores de Educação Musical do 2.º Ciclo do Agrupamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.7. Utilizo materiais pedagógicos adequados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.8. Procuo desenvolver competências que facilitem as aprendizagens na disciplina de Educação Musical (5.º ano).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.9. Avalio o desenvolvimento de competências musicais nos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 2.3. Os alunos

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
2.3.1. Os alunos mostram-se motivados nas actividades propostas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.2. Os alunos propõem actividades musicais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.3. Penso que a Actividade de Ensino da Música produz resultados positivos nos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.4. Os alunos desenvolvem competências musicais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.5. Os alunos mostram-se motivados a continuar a estudar Música.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.6. As competências que os alunos desenvolvem permitem continuar estudos musicais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

***Obrigada pela sua colaboração!***

**Anexo 4 – Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento de  
Escolas para a realização do pré-teste**

**Márcia da Conceição de Paiva Ribeiro**  
**Rua dos Pauliteiros n.º 12**  
**Abraveses**  
**3515-134 Viseu**  
**E-mail: mc\_ribei@hotmail.com**

**Exmo. Sr. Director**  
**do Agrupamento de Escolas de Abraveses**

**Assunto:** Pedido de autorização para a aplicação de questionários de pré-teste.

Márcia da Conceição de Paiva Ribeiro, mestranda em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Viseu do Instituto Politécnico de Viseu, vem por este meio requerer a V. Ex.<sup>a</sup> que se digne a autorizar a aplicação de instrumentos de recolha de dados, na fase de pré-teste, no âmbito da sua Dissertação de Mestrado:

- questionário aos alunos do 5.º ano de escolaridade relativamente a actividade de Ensino da Música (AEC);
- questionário aos professores da actividade de Ensino da Música (AEC);
- questionário aos professores da disciplina de Educação Musical do 5.º ano de escolaridade.

A presente investigação tem como principal objectivo compreender em que medida a frequência da actividade de Ensino da Música (AEC) ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico influencia o desempenho escolar na disciplina de Educação Musical, do 5.º ano de escolaridade.

Os dados recolhidos serão anónimos e, realizada a investigação e depois da defesa da tese, todos os dados recolhidos serão destruídos.

Os documentos anexos foram autorizados pela Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

Grata pela atenção dispensada.

Sem mais a acrescentar, aguardo deferimento ao meu pedido.

Com os melhores cumprimentos,

Viseu, 26 de Outubro de 2010

Márcia da Conceição de Paiva Ribeiro

---

**Anexo 5 – Pedido de autorização à Comissão Nacional de  
Proteção de Dados (CNPD)**

**Márcia da Conceição de Paiva Ribeiro**  
**Rua dos Pauliteiros n.º 12**  
**Abraveses**  
**3515-134 Viseu**

**Exmo. Sr. Presidente**  
**da Comissão Nacional de Protecção de Dados**

**Assunto:** Pedido de autorização para a realização de estudos subordinados ao tema  
*“O Ensino da Música nas Actividades de Enriquecimento Curricular e o desempenho escolar dos alunos ao nível musical: Um estudo na transição do 1.º para o 2.º Ciclo do Ensino Básico”*.

Márcia da Conceição de Paiva Ribeiro, mestranda em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação integrada no Instituto Politécnico de Viseu, vem por este meio requerer a V. Ex.ª se digne a autorizar a aplicação dos seguintes instrumentos de recolha de dados, no âmbito da sua Dissertação de Mestrado:

- questionário aos alunos relativamente a actividade de Ensino da Música (AEC);
- questionário aos professores da actividade de Ensino da Música (AEC);
- questionário aos professores da disciplina de Educação Musical.

A presente investigação visa compreender em que medida os alunos que frequentaram a actividade do Ensino da Música (AEC) ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm um melhor aproveitamento escolar na disciplina de Educação Musical, do 5.º ano de escolaridade, quando comparados com os alunos que a não frequentaram. O estudo será realizado em escolas do 2.º Ciclo do Ensino Básico da rede pública do Município de Viseu.

Os dados recolhidos serão anónimos e os instrumentos de recolha de dados serão aplicados mediante a autorização dos pais/encarregados de educação dos alunos que farão parte da amostra e demais entidades envolvidas. Realizada a investigação e depois da defesa da tese, todos os dados recolhidos serão destruídos.

Tendo em atenção que no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico temos apenas um semestre para a realização da investigação, solicito a compreensão de V. Ex.ª de modo a que a autorização necessária à realização desta investigação e à aplicação dos instrumentos de recolha de dados mencionados possa ser dada com a brevidade possível.

Grata pela atenção dispensada.

Sem mais a acrescentar, aguardo deferimento do pedido.

Com os meus melhores cumprimentos,

Viseu, 29 de Setembro de 2010

Márcia da Conceição de Paiva Ribeiro

---

**Anexo 6 – Pedido de envio de documentos da CNPD**

## Tratamento de dados pessoais - CNPD

22/10/2010

[Responder](#) ▼

**Graça Costa**

graca.costa@cnpd.pt

Para mc\_ribei@hotmail.com

De: **Graça Costa** (graca.costa@cnpd.pt)

Enviada: sexta-feira, 22 de outubro de 2010 13:15:34

Para: mc\_ribei@hotmail.com (mc\_ribei@hotmail.com)

N/ Ref: 02.02

Entidade N.: 48256

Of. N. 12029 de 22/10/2010

Exma. Senhora,

Após a análise da v/ correspondência, verifica-se que o estudo sobre “O ensino da Música nas actividades de enriquecimento curricular (AEC) e o desempenho escolar dos alunos ao nível musical: um estudo na transição do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico” configura um tratamento de dados pessoais, que carece de uma Autorização por parte desta CNPD.

Deste modo, deverá ser notificado este tratamento de dados pessoais através do envio do formulário disponível no sítio [www.cnpd.pt](http://www.cnpd.pt) devidamente preenchido, bem como ser paga a respectiva.

Os procedimentos administrativos referentes ao registo de notificações e concessão de autorizações estão dependentes do pagamento de taxas, fixadas pela CNPD, na sua Deliberação 96/2005, publicada como Deliberação 841/2005, no DR II Série nº115, de 17 de Junho de 2005. Assim, deverá proceder ao pagamento de 60€, relativo a uma Autorização.

Poderá efectuar o pagamento da taxa das seguintes formas:

- Directamente na CNPD, em **dinheiro** ou em **cheque**, à ordem de Comissão Nacional de Protecção de Dados;
- Através do envio, por via postal, de cheque, à ordem de Comissão Nacional de Protecção de Dados;

- Através de **transferência bancária**, a favor da CNPD, para o NIB **00350 121 0000 124 083 039**, indicando o nome da responsável e enviando o comprovativo.

O número de contribuinte da CNPD é 503 098 248.

Deve ainda ser junta uma cópia do pedido de consentimento aos pais para a colaboração dos seus filhos no estudo.

Para esclarecimentos adicionais, designadamente no preenchimento do formulário, dispomos de uma linha telefónica (213930039) que funciona das 10h às 13h com essa finalidade.

Só com a apresentação dos elementos supra referidos pode o processo ser instruído e apreciado.

Com os melhores cumprimentos,

Graça Costa

***Comissão Nacional de Protecção de Dados***

Rua de São Bento, 148-3º

1200-821 Lisboa

<http://www.cnpd.pt>

email: [geral@cnpd.pt](mailto:geral@cnpd.pt)

tel: +351-213928400

Fax: +351-213976832

**Anexo 7 – Resposta à CNPD ao pedido de envio de documentos**

## Envio de documentos solicitados

25/10/2010

[Responder](#) ▼

**Márcia Ribeiro**

De: **Márcia Ribeiro** (mc\_ribei@hotmail.com)

Enviada: segunda-feira, 25 de outubro de 2010 12:17:02

Para: Comissão Nacional de Protecção de Dados (geral@cnpd.pt)

Exma. Senhora,

Em resposta ao e-mail que me foi enviado no passado dia 22 de Outubro de 2010 (N/ Ref: 02.02; Entidade N. 48256; Of. N.: 12029 de 22/10/2010), venho por este meio enviar o formulário que me foi solicitado, assim como a cópia do comprovativo de pagamento de 60€ (transferência bancária) e a cópia do pedido de consentimento aos Encarregados de Educação para a participação dos seus educandos no estudo, para que deste modo, possa ser autorizado o estudo: "O Ensino da Música nas Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e o desempenho escolar dos alunos ao nível musical: Um estudo na transição do 1.º para o 2.º Ciclo do Ensino Básico".

Sem mais a acrescentar, subscrevo-me com os meus melhores cumprimentos,

*Márcia da Conceição de Paiva Ribeiro*

**Anexo 8 – Formulário-geral da CNPD**

## Declaração

### ATENÇÃO

Aconselha-se a leitura das notas anexas antes de iniciar o preenchimento

#### A PREENCHER PELA C.N.P.D.

Autorização  Entrada em \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_  
 Registo  Proc. N.º. \_\_\_ / \_\_\_

### 1. RESPONSÁVEL PELO TRATAMENTO

#### Pessoa Colectiva ou Equiparada

Denominação \_\_\_\_\_  
 Natureza Jurídica \_\_\_\_\_  
 N.º Pessoa Colectiva \_\_\_\_\_ C.A.E. \_\_\_\_\_  
 Sede \_\_\_\_\_  
 Endereço \_\_\_\_\_ CP 0000-0000 \_\_\_\_\_  
 Tel.: \_\_\_\_\_ Fax: \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_@\_\_\_\_\_

#### Pessoa Singular

Nome: Márcia da Conceição de Paiva Ribeiro  
 Profissão/Actividade: Professora nas Actividades de Enriquecimento Curricular  
 N.I.F.: 240946863 C.A.E.: 8012  
 Endereço: Rua dos Pauliteiros n.º 12, Abraveses CP 3515-134 Viseu  
 Tel.: 232451751 Fax: \_\_\_\_\_ e-mail: [mc\\_ribei@hotmail.com](mailto:mc_ribei@hotmail.com)

#### Representante do Responsável do Tratamento

Nome \_\_\_\_\_  
 N.I.P.C. \_\_\_\_\_ B.I. \_\_\_\_\_ N.I.F. \_\_\_\_\_  
 Endereço \_\_\_\_\_ CP 0000-0000 \_\_\_\_\_  
 Tel.: \_\_\_\_\_ Fax: \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_@\_\_\_\_\_

### 2. CARACTERÍSTICAS DO SISTEMA (Quadro de Preenchimento facultativo)

Data de Início do Tratamento \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_

#### Equipamento

Sistema central (*mainframe*)  Computador pessoal  isolado   
 Sistema departamental (médio porte)  em rede

#### Sistema operativo

Unix  Windows   
 MS-DOS  Windows NT   
 Novell  OS/2   
 Outro  \_\_\_\_\_ Outro  \_\_\_\_\_

<b>Suporte lógico</b>	Sistema de Gestão de Bases de Dados <input type="checkbox"/>	Linguagem de programação <input type="checkbox"/>
-----------------------	--	---

### 3. FINALIDADE DO TRATAMENTO

**Descrição:** Realização da Tese do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Viseu do Instituto Politécnico de Viseu, subordinada ao tema: *O Ensino da Música nas Actividades de Enriquecimento Curricular e o desempenho escolar dos alunos ao nível musical: Um estudo na transição do 1º para o 2º Ciclos do Ensino Básico.*

### 4. ENTIDADE ENCARGUE DO PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO

Entidade \_\_\_\_\_

Endereço \_\_\_\_\_ CP 0000-0000 \_\_\_\_\_

Tel.: \_\_\_\_\_ Fax: \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_@\_\_\_\_\_

### 5. DADOS PESSOAIS CONTIDOS EM CADA REGISTO

**Tipos de dados pessoais**

**Descrição:** idade, género e com quem vive (alunos);  
 habilitações literárias, profissão e formação musical (pais dos alunos);  
 desempenho escolar dos alunos na disciplina de Educação Musical;  
 Código de aluno e do professor de modo a fazer o cruzamento de dados.

**Dados relativos ao crédito e solvabilidade**

**Dados pessoais sensíveis** Sim  Não

Convicções filosóficas ou políticas  Origem racial ou étnica  Vida privada

Dados de saúde, genéticos ou vida sexual  Filiação partidária ou sindical, fé religiosa

**Dados pessoais referidos no artigo 8º** Sim  Não

Suspeita de actividades ilícitas  Infracções penais  Contra-ordenações

Outros dados  Quais? \_\_\_\_\_

### 6. RECOLHA DE DADOS

*Em anexo, juntar documento que serve de base à recolha*

**Legitimidade do Tratamento**

Consentimento dos titulares dos dados .....	X
Para cumprimento de obrigações legais .....	<input type="checkbox"/>
Execução de obrigação contratual .....	<input type="checkbox"/>
Para protecção de interesse vital do titular .....	<input type="checkbox"/>
Execução de missão de interesse público .....	<input type="checkbox"/>
Prossecução de interesse legítimo.....	<input type="checkbox"/>

Exercício de direito em processo judicial.....

Inexistência de risco de intromissão na vida privada ou de discriminação .....

**Recolha directa**  **Recolha indirecta**

pessoal  telefone  Internet  Descrição: Preenchimento de um questionário por  
 parte do professor de Educação Musical do 5º ano.  
 por impresso  outra

## 7. FORMA DE ACTUALIZAÇÃO DOS DADOS

*Em anexo, juntar documento que serve de base à actualização*

**Directa**  **Indirecta**

pessoal  telefone  Internet  Descrição \_\_\_\_\_  
 por impresso  outra  \_\_\_\_\_

## 8. COMUNICAÇÃO DE DADOS

**Existe comunicação de dados** Não

Sim  Por telecomunicações   
 Em suporte de papel   
 Em suporte magnético  Banda   
 Disquete   
 CD/ROM

*Em caso afirmativo, indique em anexo as entidades a que podem ser transmitidos os dados e em que condições*

## 9. INTERCONEXÕES

**Existe inter-relacionamento de tratamentos** Sim  Não

Descrição \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Em caso afirmativo indicar em anexo o tipo de dados, finalidade, entidades envolvidas e medidas de seguranças adoptadas*

## 10. FLUXOS TRANSFRONTEIRIÇOS DE DADOS PESSOAIS

**Existem fluxos transfronteiriços** Sim  Não

**Países da U.E.**  **Quais:** \_\_\_\_\_

**Outros países** \_\_\_\_\_

*Indicar em anexo os fundamentos e condições do fluxo (nº 2 do artigo 19º)*

**11. MEDIDAS PARA GARANTIR A SEGURANÇA DAS INFORMAÇÕES**

**Segurança implementada no sistema**

Cópias de <i>backup</i> (segurança) dos dados	<input type="checkbox"/>	Sistemas de processamento de <i>backup</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Password</i> de acesso às informações	<input checked="" type="checkbox"/>	Informação cifrada	<input type="checkbox"/>

**Segurança física das instalações**

Acesso restrito de pessoas	<input checked="" type="checkbox"/>	Sistemas de alarme e resposta	<input type="checkbox"/>
----------------------------	-------------------------------------	-------------------------------	--------------------------

Outras \_\_\_\_\_

**12. TEMPO DE CONSERVAÇÃO DOS DADOS PESSOAIS**

Qual o tempo de conservação dos dados: 1 mês após a defesa da tese.

**13. FORMA E CONDIÇÕES COMO O TITULAR PODE CONHECER, CORRIGIR E ELIMINAR OS DADOS QUE LHE RESPEITEM**

Descrição \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Anexos apresentados:**

Referido no quadro 6	<input checked="" type="checkbox"/>	Referido no quadro 7	<input type="checkbox"/>
Referido no quadro 8	<input type="checkbox"/>	Referido no quadro 9	<input type="checkbox"/>
Referido no quadro 10	<input type="checkbox"/>		

Outra documentação \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Os dados recolhidos são processados automaticamente e destinam-se à gestão dos processos de legalização de ficheiros junto da CNPD. O seu preenchimento é obrigatório. Os titulares dos dados podem aceder à informação que lhes respeite e solicitar por escrito, junto da CNPD, a sua actualização ou correcção.

ATESTA A VERACIDADE DA DECLARAÇÃO APRESENTADA 25 / 10 / 10

O RESPONSÁVEL DO TRATAMENTO

NOME: Márcia da Conceição de Paiva Ribeiro

*Márcia da C. de Paiva Ribeiro*

ASSINATURA

**Anexo 9 – Autorização da Direção-Geral de Inovação e  
Desenvolvimento Curricular (DGIDC)**

## Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0143600001

8/10/2010

[Responder](#) ▾

[mime-noreply@gepe.min-edu.pt](mailto:mime-noreply@gepe.min-edu.pt)

[mime-noreply@gepe.min-edu.pt](mailto:mime-noreply@gepe.min-edu.pt)

Para [mc\\_ribei@hotmail.com](mailto:mc_ribei@hotmail.com), [mc\\_ribei@hotmail.com](mailto:mc_ribei@hotmail.com)

De: **[mime-noreply@gepe.min-edu.pt](mailto:mime-noreply@gepe.min-edu.pt)**

Enviada: sexta-feira, 8 de outubro de 2010 12:25:24

Para: [mc\\_ribei@hotmail.com](mailto:mc_ribei@hotmail.com); [mc\\_ribei@hotmail.com](mailto:mc_ribei@hotmail.com)

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0143600001, com a designação 1- *Questionário aos professores de Educação Musical (5.º ano)*; 2- *Questionário aos professores de Ensino da Música (AEC)*; 3- *Questionário aos alunos de Educação Musical (5.º ano)*, registado em 01-10-2010, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a). Senhor(a) Dr.(a) Márcia da Conceição de Paiva Ribeiro

Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

Maria da Piedade Paes

Chefe da Divisão de Acompanhamento e Avaliação

DGIDC

**Anexo 10 – Autorização da CNPD**

Processo n.º 7967/2010

**AUTORIZAÇÃO N.º 4298 /2010**

Márcia da Conceição de Paiva Ribeiro, no âmbito da sua tese de mestrado, notificou à CNPD um tratamento de dados pessoais com a finalidade de elaborar um estudo sobre o ensino da música nas actividades de enriquecimento curricular e o desempenho escolar dos alunos ao nível musical na transição do 1.º para o 2.º ciclo.

Este estudo será composto por três questionários aplicados uma única vez aos alunos que frequentem actividades de enriquecimento curricular na área da música, professores dessas actividades na ensino básico e professores da disciplina de Educação Musical do 5.º e 6.º ano em escolas da rede pública do 1.º Ciclo de Ensino Básico do município de Viseu.

Todos os indivíduos que aceitem participar no estudo responderão a um questionário.

Os dados sobre os alunos e sobre o seu agregado familiar, coligidos pelos professores de música, serão recolhidos do processo escolar do aluno.

Os destinatários deverão ser ainda informados sobre a natureza facultativa da sua participação e garantida confidencialidade no tratamento da informação.

A informação tratada é recolhida de forma lícita (art.º 5º, n.º1 al. a) da Lei 67/98), para finalidades determinadas, explícitas e legítimas (cf. al. b) do mesmo artigo) e não é excessiva.

O fundamento de legitimidade é o consentimento expresso do titular dos dados. Porque haverá recolha de dados de menores, terá de haver consentimento a prestar pelos legais representantes.

Assim, nos termos do artigo da alínea d) do 28º da LPD, com a condição aqui fixada, autoriza-se o tratamento de dados pessoais para a elaboração do presente estudo, nos seguintes termos:

**Responsável pelo tratamento:** Márcia da Conceição de Paiva Ribeiro

**Finalidade:** estudo sobre o ensino da música nas actividades de enriquecimento curricular e o desempenho escolar dos alunos ao nível musical na transição do 1.º para o 2.º ciclo.

**Anexo 11 – Pedido de autorização aos Diretores dos  
Agrupamentos de Escolas (um exemplo)**

**Márcia da Conceição de Paiva Ribeiro**  
**Rua dos Pauliteiros n.º 12**  
**Abraveses**  
**3515-134 Viseu**  
**e-mail: mc\_ribei@hotmail.com**

**Exma. Sr.ª Directora**  
**do Agrupamento de Escolas Grão Vasco**

**Assunto:** Pedido de autorização para a aplicação de questionários, para a consulta de documentos e para a recolha de informações.

Márcia da Conceição de Paiva Ribeiro, mestranda em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Viseu do Instituto Politécnico de Viseu, vem por este meio requerer a V. Ex.ª que se digne a autorizar a aplicação de instrumentos de recolha de dados, no âmbito da sua Dissertação de Mestrado:

- questionário aos alunos do 5.º ano de escolaridade relativamente a actividade de Ensino da Música (AEC);
- questionário aos professores da actividade de Ensino da Música (AEC);
- questionário aos professores da disciplina de Educação Musical do 5.º ano de escolaridade.

Além disso, solicito também a recolha de documentos e informações:

- N.º de turmas do 5.º ano de escolaridade;
- Constituição das turmas do 5.º ano de escolaridade;
- N.º de alunos que frequentaram e não frequentaram a actividade de Ensino da Música ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Relação de professores responsáveis pela actividade de Ensino da Música (AEC).

A presente investigação tem como principal objectivo compreender em que medida a frequência da actividade de Ensino da Música (AEC) ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico influencia o desempenho escolar na disciplina de Educação Musical, do 5.º ano de escolaridade.

Os dados recolhidos serão anónimos e, no caso dos alunos, os instrumentos de recolha de dados serão aplicados mediante a autorização dos pais/encarregados de educação dos alunos. Realizada a investigação e depois da defesa da tese, todos os dados recolhidos serão destruídos.

Os documentos anexos (questionários) foram autorizados pela Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

Grata pela atenção dispensada.

Sem mais a acrescentar, aguardo deferimento ao meu pedido.

Com os melhores cumprimentos,

Viseu, 29 de Outubro de 2010

Márcia da Conceição de Paiva Ribeiro

---

**Anexo 12 – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação**

**Exmo(a). Senhor(a) Encarregado(a) de Educação**

Márcia da Conceição de Paiva Ribeiro, mestranda em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Viseu do Instituto Politécnico de Viseu, vem por este meio pedir a V. Ex.ª que se digne autorizar a participação do(a) seu(ua) educando(a) num estudo subordinado ao tema “*O Ensino da Música nas Actividades de Enriquecimento Curricular e o desempenho escolar dos alunos ao nível musical: Um estudo na transição do 1.º para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*”.

A participação consiste no preenchimento anónimo de um questionário que diz respeito à Actividade de Ensino da Música (AEC) frequentada ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, por parte do aluno(a) e no preenchimento de um outro questionário, também anónimo, por parte do professor de Educação Musical do educando(a), onde lhe será pedida uma breve caracterização do aluno e do seu desempenho escolar na disciplina de Educação Musical.

Grata pela atenção dispensada.

Sem mais a acrescentar, subscrevo-me com os meus melhores cumprimentos,

Viseu, \_\_\_\_ de Novembro de 2010

Márcia da Conceição de Paiva Ribeiro

---

**Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, declaro que autorizo a sua participação no estudo subordinado ao tema “*O Ensino da Música nas Actividades de Enriquecimento Curricular e o desempenho escolar dos alunos ao nível musical: Um estudo na transição do 1.º para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*”.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010

---



**ECER 2012: New Submission Received. Contribution ID: 21157**

ECER 2012 Organisers [ecer2012@conftool.com]

**Enviado:** terça-feira, 31 de Janeiro de 2012 11:38

**Para:** a.p.cardoso62@gmail.com

**Cc:** ana cardoso; mc\_ribei@hotmail.com

---

Dear Prof. Ana Paula Cardoso,

we have received your submission. Thank you.

Submission Details

=====

Contribution ID : 21157

Type : 15. Research Partnerships in Education

Title of Proposal: Music Teaching of Curricular Enrichment Activities in the Musical Transition of the 1st to the 2nd Cycle of Basic Education

Author(s) : Cardoso, Ana Paula; Ribeiro, Márcia

Presenting Author : Cardoso, Ana Paula

Presenter's E-mail: a.p.cardoso62@gmail.com

With best regards,

Your ECER 2012 organisers.

--

ECER 2012 Cádiz - European Conference on Educational Research  
<https://www.conftool.com/ecer2012/>