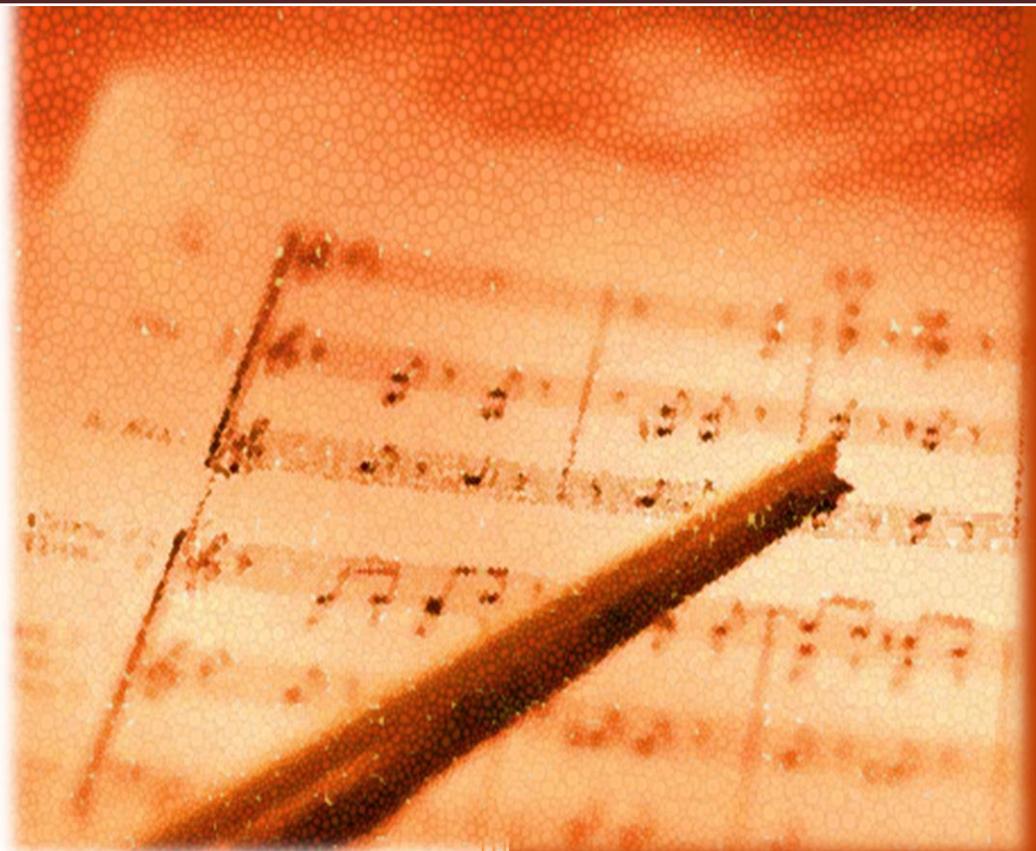




Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Universidade de Coimbra

O Ensino Especializado da Música como promotor da aprendizagem



Ana Cristina dos Santos Cardoso

Dissertação de Mestrado em

Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

COIMBRA

2013

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**O ENSINO ESPECIALIZADO DA MÚSICA COMO PROMOTOR
DA APRENDIZAGEM**

Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob orientação das Professoras Doutoras Albertina Lima de Oliveira e Maria Paula Barbas Albuquerque Paixão.

Ana Cristina dos Santos Cardoso

COIMBRA

2013

Por tudo o que para mim representam e por me tornarem uma pessoa feliz, dedico este trabalho ao meu marido Jorge e às minhas filhas, Inês e Marta.

Agradecimentos

Falar de agradecimentos é falar de pessoas... pelo plural temos sempre a indicação que mais do que de uma se trata, e um trabalho desta natureza implica agradecimentos a muita gente correndo o risco de não as abraçar todas e de cometer alguma injustiça. Por este motivo agradeço a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para este trabalho.

Agradeço particularmente às Doutoradas Albertina Lima de Oliveira e Maria Paula Barbas Albuquerque Paixão, pela sua simpatia e amizade, aliadas à transmissão de competência e rigor científico, revelaram-se de extrema importância.

A todos os colegas e amigos, especialmente à Sílvia Almeida e à Teresa Ruas agradeço profundamente o apoio que me deram para conseguir levar esta tarefa até ao fim.

Aos meus amigos da ENS C41, pela paciência e pela ausência.

Às minhas filhas e ao meu marido, por todo o tempo que estive ausente, pela paciência, pela força, pelo carinho e por se terem mantido firmemente ao meu lado.

A Deus ...

Índice

Resumo	15
Abstract	17
Introdução	19
Capítulo I – Educar pela música	23
1. A educação artística	25
2. A educação pela música	30
2.1. A música como promotora do ensino/aprendizagem	34
3. Ensino especializado da música em Portugal	40
3.1. Enquadramento legal	41
3.2. Regimes de frequência	45
3.3. Missão e natureza da oferta	46
3.4. Currículo e programas	47
3.5. Características dos alunos	49
3.6. Docentes	50
3.7. Formação de professores	51
Capítulo II – Motivação para a música	57
1. Motivação para a aprendizagem	59
2. Quadros teóricos na compreensão da motivação para a aprendizagem ..	61
2.1. A perspetiva humanista	62
2.2. A perspetiva cognitivista	64
2.3. A perspetiva sociocognitiva	65
3. Teorias explicativas da motivação para a música	67
3.1. Motivação intrínseca e extrínseca	68
3.1.1. Fatores de motivação intrínseca	70
3.1.2. Fatores de motivação extrínseca	72
3.2. Teoria da autodeterminação	78
3.3. Teoria da autoeficácia	81
3.4. Teoria da atribuição causal	85
3.5. Teoria do fluxo	89
3.6. Teoria dos objetivos de realização	93

3.7. Modelo da motivação para o envolvimento na aprendizagem musical	97
Capítulo III – Enquadramento metodológico do estudo empírico	101
1. Problema e objetivos da investigação	103
2. Metodologia	105
2.1. Plano de investigação.....	105
2.2. Caracterização da instituição onde os dados foram recolhidos.....	107
2.3. Instrumentos.....	109
2.4. Procedimentos	113
Capítulo IV – Resultados e discussão	115
1. Apresentação dos resultados.....	117
1.1. Ensino da música em regime articulado	117
1.1.1. Análises descritivas.....	117
1.2. Aproveitamento	124
1.2.1. Análises descritivas e inferenciais	124
1.3. Assiduidade	129
1.3.1. Análises descritivas e inferenciais	129
1.4. Comportamento	132
1.5. Motivação	133
1.5.1. Análises descritivas e inferenciais	133
2. Discussão.....	135
2.1. O ensino articulado da música.....	135
2.2. A música como promotora da aprendizagem e de um comportamento adequado em contexto escolar.....	138
Referências bibliográficas	149
Anexos	157

Índice de Figuras

Figura 1: Literacia em artes.....	30
Figura 2: Competências específicas da música.....	34
Figura 3: Esquema da hierarquia de necessidades proposta por Maslow	63
Figura 4: Sequência Causal da Teoria da Atribuição de Causalidade	86
Figura 5: Papel da autoeficácia académica e das atribuições e dimensões causais na realização escolar	89
Figura 6: Relação entre desafios e habilidades para o processo do fluxo.....	90
Figura 7: Modelo de motivação em música	97

Índice das tabelas

Tabela 1.	Constituição da população	109
Tabela 2.	Aproveitamento dos alunos no 7º ano.....	125
Tabela 3.	Aproveitamento dos alunos no 8º ano.....	126
Tabela 4.	Aproveitamento dos alunos no 9º ano.....	128
Tabela 5.	Assiduidade dos alunos no 7º ano	129
Tabela 6.	Assiduidade dos alunos no 8º ano	130
Tabela 7.	Assiduidade dos alunos no 9º ano	131
Tabela 8.	Número de faltas injustificadas dos alunos no 9º ano	131
Tabela 9.	Estatísticas descritivas e teste t relativos a diferenças entre os alunos do ensino articulado e do ensino regular nas variáveis motivacionais (objetivos de realização e sua percepção nos encarregados de educação)	133
Tabela 10.	Diferença entre os encarregados de educação dos alunos a frequentarem respetivamente o ensino articulado e regular nas variáveis motivacionais analisadas	134

Índice dos gráficos

Gráfico 1. Resposta à pergunta “Como tiveste conhecimento do ensino articulado?”	118
Gráfico 2. Resposta à pergunta “Qual a principal razão que te levou a escolher o ensino articulado?”	118
Gráfico 3. Resposta à pergunta “Qual a principal desvantagem que encontras no ensino articulado?”	119
Gráfico 4. Resposta à pergunta “Costumas tocar para os teus familiares e amigos?”	120
Gráfico 5. Resposta à pergunta “Pretendes continuar os estudos musicais para além do 5º grau?”	120
Gráfico 6. Resposta à pergunta “Como teve conhecimento do ensino articulado?”	121
Gráfico 7. Resposta à pergunta “Qual a principal razão que o levou a escolher o ensino articulado?”	122
Gráfico 8. Resposta à pergunta “Qual a principal desvantagem que encontra no ensino articulado?”	123
Gráfico 9. Resposta à pergunta “Incentiva o seu educando a tocar para os familiares e amigos?”	123
Gráfico 10. Resposta à pergunta “Pretende que o seu educando continue os estudos musicais para além do 5º grau?”	124
Gráfico 11. Número de participações disciplinares no 7º ano	132
Gráfico 12. Número de participações disciplinares no 8º ano	132

Resumo

O presente trabalho pretende fundamentalmente relacionar o tipo de ensino (artístico e regular) com o rendimento académico e o comportamento dos alunos que frequentam a Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, de Coimbra.

Para tal, desenhou-se uma investigação quantitativa, do tipo comparativo-causal (*ex-post-facto*), com a constituição de dois grupos independentes: alunos que frequentam o ensino regular e alunos que frequentam o ensino articulado da música, a nível do terceiro ciclo do ensino básico. A população é constituída por 87 alunos do 7º ano, 94 alunos do 8º ano e 99 alunos do 9º ano com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos.

A recolha de dados baseou-se na consulta de pautas de final de ano letivo ou de final de período (relativamente à frequência dos 7º, 8º e 9º anos), de relatórios do Observatório de Qualidade da Escola e do Coordenador dos Diretores de Turma, bem como em questionários quantitativos administrados aos alunos que frequentam o 9º ano (no atual ano letivo) de ambos os grupos referidos e respetivos encarregados de educação, com o intuito de avaliar aspetos relacionados com a motivação e diversos aspetos respeitantes à escolha do tipo de ensino.

Os diversos dados recolhidos foram analisados descritivamente e as principais hipóteses em estudo foram testadas com recurso ao teste t e ao teste χ^2 . Destacamos, em termos dos resultados mais importantes obtidos, o facto dos alunos que frequentam o ensino articulado da música apresentarem aproveitamento escolar, assiduidade (ao nível das faltas injustificadas) e comportamento significativamente melhor do que os alunos que frequentam o ensino regular. Os alunos que frequentam o ensino articulado da música tendem também a apresentar mais objetivos de orientação para a mestria do que os alunos que frequentam o ensino regular mas não apresentam objetivos de orientação para o resultado do tipo aproximação significativamente diferentes.

Palavras-chave: Ensino artístico / Ensino articulado da música / Ensino regular / Rendimento escolar / Motivação / Comportamento em contexto escolar.

Abstract

This work aims to fundamentally relate the nature of art education (artistic and regular) with academic success and appropriate behavior in the school contexts of students who attend the Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, in Coimbra.

For this purpose, we designed a quantitative causal-comparative research (ex-post facto), with a sample made up of two independent groups of students: those who attend the regular curricula and those who attend artistic music education. The sample included 87 students in Year 7, 94 students in Year 8 and 99 students from Year 9 aged 11 to 17 years of age.

The instruments for data collection will be the end of year marks (relative to the frequency of the 7th, 8th and 9th grades), reports of the school quality observatory and of the year head teachers and questionnaires to students in the 9th grade (in the current school year) of both groups mentioned and their respective parents, in order to evaluate aspects related to motivation and choice of type of learning.

The various data collected were analyzed descriptively and the main study hypotheses were tested using the t test and the x2 test. We highlighted, in terms of the most important results obtained, that the students who attend the music school present articulated academic performance, attendance (at the level of unexcused absences) and behavior significantly better than students who attend regular school. The students attending the music school also present articulated goals which tend to be more oriented to mastery than the students who attend regular school but do not have goals to guide the result type approach significantly different.

Keywords: Artistic education / Music articulated education / Regular education / Success school / Motivation.

Introdução

Nenhuma outra disciplina ou área do saber está hoje representada no contexto oficial do sistema educativo de uma forma tão elaborada e complexa.

(Helena Vieira, 2006)

A educação formal tem vindo a adquirir cada vez maior importância na sociedade portuguesa, quer pelas convulsões a que vem estando sujeita, quer pelo carácter decisivo que todos lhe reconhecem para o futuro do país e em particular das crianças e jovens portugueses.

Contribuir para o sucesso escolar dos alunos é um desafio para todos os intervenientes no sistema de ensino. São muitos e variados os fatores que podem influir no rendimento escolar dos alunos (o seu contexto socioeconómico, as suas capacidades individuais, a sua motivação, etc.). De entre estes, o tipo de ensino, designadamente a natureza da área artística, é referenciado em estudos e investigações como estando na base de uma maior motivação dos alunos na sala de aula ao que se associa uma melhor aprendizagem. Ao procurar com cuidado publicações científicas relacionadas com o tema, conclui-se que, não apenas a motivação constitui um tema relevante de estudo para muitos dos psicólogos e educadores contemporâneos, como o interesse pelas relações particulares da motivação com a música começa a atrair a atenção de um círculo de investigadores cada vez mais numeroso. Na verdade, muitos são os autores que tentam compreender o impacto das teorias motivacionais na motivação na aprendizagem da música, apesar das dificuldades, cognitivas e motoras, com que os alunos se deparam na prática musical.

Mas, para além dos aspetos motivacionais, assume-se que o ensino pela arte desenvolve, entre muitos outros aspetos, a independência e a colaboração sendo uma oportunidade para experimentar toda a dimensão do processo educativo/criativo: apura a sensibilidade e a afetividade e fomenta uma vivência artística e cultural que torna possível utilizar significativamente as capacidades pessoais, tornando compreensíveis algumas

abstrações mais complexas; mistura o processo e o conteúdo da aprendizagem; exercita e desenvolve a capacidade de análise, de síntese, de avaliação e de resolução de problemas, melhora o desempenho educativo ajudando a ultrapassar problemas de aprendizagem noutras áreas (Rosa, 2010).

De acordo com este autor, “um currículo integrado de arte e ciência é uma ideia muito poderosa porque a razão, a emoção e a experiência se misturam e o pensamento humano integra simultaneamente a razão e a emoção” (p. 12). Desta forma, a importância da educação artística, em nossa opinião, ultrapassa a capacitação ou exercitação dos alunos mais talentosos nas várias formas de arte.

Se a Educação Artística é importante para garantir o desenvolvimento completo e harmonioso dos indivíduos e assegurar a sua participação na vida cultural e artística da sociedade, constituindo, por isso, um direito humano universal (conforme refere o Roteiro para a Educação Artística, 2006), neste trabalho pretende-se refletir sobre a sua importância intrínseca para a educação do indivíduo e compreender a sua hipotética influência nos resultados escolares e comportamento dos alunos.

A integração do ensino artístico com o ensino regular ministrado na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, através da fusão entre esta escola e o Conservatório de Música de Coimbra, vieram trazer uma nova realidade ao contexto escolar do município de Coimbra.

Para além de uma outra ambiência (a música passou a estar presente nos corredores e mesmo nas aulas) e de uma outra dinâmica e interação com a comunidade (numerosos eventos culturais e musicais atraíram à escola muitas pessoas não diretamente relacionadas com a escola), o contacto com turmas e alunos do ensino articulado permitiu perceber o despontar de realidades diferenciadas, quer em termos de resultados escolares quer em termos de comportamento em contexto escolar.

Assim, o nosso estudo pretende evidenciar a relação entre o ensino artístico, mais concretamente, o ensino articulado da música e o rendimento escolar, bem como o comportamento em contexto escolar, dos alunos que frequentam a Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, de Coimbra, a nível do terceiro ciclo. Analisámos, ainda

os objetivos de realização destes alunos e a percepção que têm relativamente aos mesmos por parte dos encarregados de educação, bem como a avaliação que estes últimos efetuam dos seus próprios objetivos de realização.

Para o efeito, elaborámos a presente dissertação, que se estrutura em duas partes (teórica e empírica) desdobradas em quatro capítulos.

No primeiro capítulo - *Educar pela música* - fundamenta-se a importância das artes no desenvolvimento de capacidades e atitudes essenciais para a aprendizagem e para a vida dos alunos. Atendendo a que este trabalho se centra essencialmente no Ensino Especializado da Música, procura-se apresentar uma visão atual deste tipo de ensino, fazendo-se um estudo relativamente ao seu enquadramento legal, missão e natureza da oferta, ao currículo e programas, a possíveis regimes de frequência, a características dos seus alunos e docentes e, finalmente, respeitante à formação de professores desta área de ensino.

No segundo capítulo - *Motivação para a música* – faz-se uma breve revisão dos principais quadros teóricos na compreensão da motivação, em contexto de educação formal, relacionando-os de seguida com as teorias explicativas da motivação para a música.

No terceiro capítulo - *Enquadramento metodológico do estudo empírico* – apresenta-se a caracterização metodológica do estudo empírico, partindo da problemática em estudo e dos objetivos da investigação. Em consonância com estes objetivos, delinea-se o plano de investigação, a população, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos a seguir na investigação.

No quarto e último capítulo - *Resultados e discussão* - realiza-se a análise e discussão dos resultados obtidos com base nos dados recolhidos e apresentam-se as principais potencialidades e limitações do estudo, ao que se seguem sugestões para investigações futuras na área.

Concluimos a dissertação com as referências às fontes bibliográficas consultadas e os respetivos anexos.

Capítulo I

Educar pela música

“A arte deve ser a base da Educação”.

(Read, 2007, p.13)

1. A educação artística

As artes são uma parte central da experiência humana e são tão essenciais para garantir e reforçar a cidadania como o trabalho com os números e as palavras ou, por exemplo, a aprendizagem da história.

Silva (2012, p. 23) diz-nos que a palavra “arte” “deriva do latim *ars*, abarcando todas as criações que o ser humano realiza, bem como a forma como expressa uma abordagem sensível do mundo, seja este real ou fruto da sua imaginação”. Ao utilizar recursos plásticos, linguísticos ou sonoros, o ser humano está a criar a sua própria arte que lhe permite “expressar ideias, emoções, percepções e sensações acerca do meio que o envolve”.

As artes deveriam ser vistas como expressões de uma procura da verdade, pois, em certo sentido, assemelham-se ao método científico da descoberta e representam uma forma poderosa, embora diferente, de explorar a relação do homem com a natureza (Rosa, 2010).

A arte expressa-se através de um sistema de símbolos que cruza barreiras raciais, culturais, sociais, educativas e económicas e ajuda a reforçar a consciência e o gosto cultural (Rosa, 2010). O Roteiro para a Educação Artística é um documento baseado nos debates da Conferência Mundial sobre Educação Artística, realizada em Março de 2006, em Lisboa. Este “Roteiro” pretende “explorar o papel da Educação Artística na satisfação da necessidade de criatividade e de consciência cultural no século XXI, incidindo especialmente sobre as estratégias necessárias à introdução ou promoção da Educação Artística no contexto de aprendizagem” (p.4).

O referido Roteiro salienta a importância da arte não só como manifestação de cultura, mas também como meio de comunicação do conhecimento cultural. A diversidade de culturas e os seus produtos criativos e artísticos “representam formas contemporâneas e tradicionais de criatividade humana que contribuem de forma incomparável para a nobreza, o património, a beleza e a integridade das civilizações humanas” (Comissão Nacional da UNESCO, 2006, p.8).

As artes criam oportunidades de autoexpressão, transportando o mundo interior de cada um para o mundo exterior da realidade concreta. Os alunos que praticam regularmente atividades artísticas desenvolvem mais a autoestima e a autoconfiança porque se sentem

capazes de desenvolver um trabalho que é pessoalmente gratificante e publicamente reconhecido (Rosa, 2010).

No trabalho realizado por Rosa (2010), defende-se que as artes ajudam a desenvolver capacidades e atitudes essenciais para a aprendizagem e para a vida. Na realidade, as atividades artísticas desenvolvem a imaginação, considerada por muitos como uma capacidade indispensável para quem procura analisar prospectivamente o futuro, como acontece em diversos domínios científicos. A imaginação é facilitadora da empatia entre as pessoas e de um melhor conhecimento do outro, porque somos capazes de o entender melhor se formos capazes de imaginar viver a sua vida (Rosa, 2010).

O mesmo autor considera também que, pela sua natureza, as artes são uma oportunidade para experimentar processos do princípio até ao fim e desenvolvem tanto a independência como a colaboração, apurando a sensibilidade e a afetividade e fornecendo meios para a vivência artística e cultural. Não menos importante para este autor é “a característica das artes que tem sido mais ampla e generalizadamente reconhecida e que tem justificado o seu envolvimento no processo educativo: as artes dão-nos prazer. Quando sentimos alegria aprendemos mais facilmente e mais efetivamente e as artes podem trazer essa alegria à aprendizagem e tornar as escolas lugares mais vibrantes” (p. 14).

Na opinião de Read (2007), educar consiste em ensinar a produzir sons, imagens, movimentos, ferramentas e utensílios. Segundo este autor, todos estes processos envolvem a arte, pois esta consiste na boa produção de sons, imagens, etc. “Um homem que consegue fazer bem estas coisas é um homem bem-educado” (p. 24). Para o mesmo autor, o objetivo da educação é, então, a criação de artistas, ou seja, de pessoas eficientes nos vários modos de expressão.

A importância da educação artística ultrapassa a capacitação ou exercitação dos alunos mais talentosos nas várias formas de arte. Na sociedade hodierna, está claramente demonstrada a importância de uma formação que contemple as áreas artísticas para o desenvolvimento harmonioso e integral de cada indivíduo, seja ao nível das habilidades cognitivas, como a criatividade e a flexibilidade de pensamento, seja ao nível do desenvolvimento emocional e sócio cultural, promovendo as competências de vida necessárias à “sobrevivência” no mundo atual (Araújo, s.d., p.4).

O Roteiro para a Educação Artística refere que “a arte proporciona uma envolvente e uma prática incomparáveis, em que o educando participa ativamente em experiências, processos e desenvolvimentos criativos” (Comissão Nacional da UNESCO, 2006, p. 6).

O mesmo documento refere a existência de diversos estudos demonstrativos de que “a iniciação dos educandos nos processos artísticos, desde que se incorporem na educação elementos da sua própria cultura, permite cultivar em cada indivíduo o sentido de criatividade e iniciativa, uma imaginação fértil, inteligência emocional e uma “bússola” moral, capacidade de reflexão crítica, sentido de autonomia e liberdade de pensamento e ação (p. 6). Além disso, a educação na arte e pela arte estimula o desenvolvimento cognitivo e pode tornar aquilo que os educandos aprendem e a forma como aprendem, mais relevante face às necessidades das sociedades modernas em que vivem.

Reforçando a importância das artes, Rosa (2010) diz-nos que “a educação artística não deve ser vista como uma forma de criar mais e melhores artistas, nem como uma forma lateral de resolver dificuldades de aprendizagem de ordem geral e em diversas outras áreas disciplinares. A educação artística deve ser vista como um objetivo educativo autónomo, com dignidade própria e dirigido à finalidade educativa que lhe é própria, no quadro da formação integral dos seres humanos” (p. 23). Na verdade, as artes promovem oportunidades de autoexpressão, trazendo o mundo interior de cada um para o mundo exterior da realidade concreta” (Rosa, 2010, p.12).

Numa mesma linha de pensamento, Funch (2000, citado por Silva, 2012) diz-nos que se acredita “que a educação estética e artística, processando-se num *continuum* ao longo da vida, tenha implicações no apuramento da sensibilidade e do sentido crítico, podendo constituir uma condição necessária para um nível cultural mais elevado das populações, prevenindo novas formas de iliteracia, facilitando a integração dos indivíduos na nossa Sociedade” (p. 23). Em prol da sua integração no currículo, as áreas de Expressão Artística, tal como afirma Reboredo (2003, citado por Silva, 2012, p.16), “devem fazer parte de qualquer área de transmissão do conhecimento, para além de ser (em) um instrumento harmonioso para a aquisição das aprendizagens, (são) também uma ferramenta que proporciona o incentivo dos alunos na realização de determinadas atividades que à partida para estes lhes poderão ser difíceis de concretizar”.

A este respeito, Hummes (2004) reporta um estudo realizado por Bresler (1996) em três escolas americanas, abrangendo as quatro vertentes do ensino das artes (música, teatro, dança e artes visuais) e em que se registaram as quatro orientações seguintes para esse ensino:

- As artes como orientação social, que constroem a comunidade, servindo de elo entre a comunidade e a escola (presente em ocasiões comemorativas, como o Natal, o Dia do Pai, etc.);

- As artes ao serviço das disciplinas académicas, contribuindo para a aquisição de conhecimentos noutras áreas;
- As artes como orientação, como autoexpressão, centrada no aluno. Os professores, mesmo sem qualquer formação artística, deixam que os alunos criem livremente em busca da sua autoexpressão. Este momento de criação pode também servir como momento de relaxamento;
- As artes como disciplina com conhecimentos e competências específicas, exigindo um professor com formação especializada nesta área.

Estas orientações são extremamente importantes, dada a reconhecida importância que as áreas de Expressão Artística assumem no desenvolvimento global da criança e das pessoas em geral. Reforçando esta ideia, as orientações curriculares e os programas do ensino básico incluem as áreas de Expressão Artística, considerando que “as artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno, cujas formas articulam imaginação, razão e emoção” (Ministério da Educação, 2001, p. 149).

Neste sentido, as artes assemelham-se à educação que se considera “um fenómeno global e não parcial, pelo facto da criança – o objeto da educação – ser um ser total, único, holístico. Ela não é composta por uma série de pequenas partes, como uma manta de retalhos, não podendo, portanto, a educação ser reduzida a uma série de disciplinas curriculares separadas unicamente voltadas para a transmissão do saber, olvidando a formação do ser” (Sousa, 200, p. 20).

O Currículo Nacional do Ensino Básico reconhece um valor fundamental à educação artística como parte integrante do currículo do ensino básico, ao considerar que contribui para o desenvolvimento dos seus princípios e valores, bem como das competências gerais vistas como essenciais e estruturantes, tal como se enuncia no seguinte excerto:

- “- Constituem parte significativa do património cultural da humanidade;
- Promovem o desenvolvimento integral do indivíduo, pondo em ação capacidades afetivas, cognitivas, cinestésicas e provocando a interação de múltiplas inteligências;
- Mobilizam, através da prática, todos os saberes que um indivíduo detém num determinado momento, ajudam-no a desenvolver novos saberes e conferem novos significados aos seus conhecimentos;
- Permitem afirmar a singularidade de cada um, promovendo e facilitando a sua expressão, podendo tornar-se uma «mais-valia» para a sociedade;

- Facilitam a comunicação entre culturas diferentes e promovem a aproximação entre as pessoas e os povos;
- Usam como recurso elementos da vivência natural do ser humano (imagens, sons e movimentos) que ele organiza de forma criativa;
- Proporcionam ao indivíduo, através do processo criativo, a oportunidade para desenvolver a sua personalidade de forma autônoma e crítica, numa permanente interação com o mundo;
- São um território de prazer, um espaço de liberdade, de vivência lúdica, capazes de proporcionar a afirmação do indivíduo reforçando a sua autoestima e a sua coerência interna, fundamentalmente pela capacidade de realização e conseqüente reconhecimento pelos seus pares e restante comunidade;
- Constituem um terreno de partilha de sentimentos, emoções e conhecimentos;
- Facilitam as interações sociais e culturais constituindo-se como um recurso incontornável para enfrentar as situações de tensão social, nomeadamente as decorrentes da integração de indivíduos provenientes de culturas diversas;
- Desempenham um papel facilitador no desenvolvimento/integração de pessoas com necessidades educativas especiais;
- Implicam uma constante procura de atualização, gerando nos indivíduos a necessidade permanente de formação ao longo da vida” (p. 150).

Assim, dada a importância conferida à educação artística, o aluno, ao longo da sua educação básica, deve ter a oportunidade de vivenciar aprendizagens diversificadas, conducentes ao desenvolvimento das competências artísticas, e, simultaneamente, ao fortalecimento da sua identidade pessoal e social (Ministério da Educação, 2001).

Ainda, de acordo com a mesma fonte, a literacia em artes pressupõe a capacidade de comunicar e interpretar significados usando a linguagem das disciplinas artísticas, implica a aquisição de competências específicas e o uso de sinais e símbolos particulares, de modo a perceber e converter mensagens e significados. Pressupõe ainda o entendimento de uma obra de arte no seu contexto social e cultural, implicando competências transversais comuns a todas as disciplinas artísticas, apresentadas em quatro eixos interdependentes: a apropriação das linguagens elementares das artes; o desenvolvimento de capacidades de expressão e comunicação; o desenvolvimento da criatividade e a compreensão das artes no contexto (ver figura 1).



Figura 1. Literacia em artes

(Fonte: Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001, p. 152)

Silva (2012) afirma que “a arte é uma atividade criativa e com valor estético que se manifesta na pintura, na dança, na dramatização ou numa simples melodia” (p.23). O *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais* (2001), editado pelo Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico, parece estar de acordo com esta afirmação, ao referir que “a Educação Artística no ensino básico desenvolve-se, maioritariamente, através de quatro grandes áreas artísticas presentes ao longo dos três ciclos do Ensino Básico”: a “Expressão Plástica e Educação Visual”, a ”Expressão e Educação Musical”, a “Expressão Dramática / Teatro, e a “Expressão Físico-Motora/ Dança” (p. 149).

2. A educação pela música

Willems (1970, p. 12) considera que a música merece ocupar na educação um lugar importante, 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”. Para este autor, “a música favorece o impulso da vida interior e apela para as principais faculdades humanas: vontade, sensibilidade, amor, inteligência e imaginação criadora” (p. 12).

Sousa (2003) considera que, quando “a criança canta, grita, ri, bate palmas, com os pés, corre, salta e dança, efetua estas atividades porque disso tem necessidade. Há uma força motivacional que a impele para tal”, ou seja, “os jogos musicais e corporais das crianças, espontâneos e simultâneos têm a sua razão psicobiológica” (p. 21).

Silva (2012), citando Souriau, diz que “a criança tem em si música espontânea, que só deseja tornar-se sonora. Se ajuda a criança a expandir a música que tem em si, far-se-á dela um ser não só melhor e mais nobre, mas também mais feliz” (p. 24).

Para Sousa (2003), “em educação pela arte, não se considera que a fala ou a leitura pertençam à área de «português» ou de «letras», mas à área da música. A fala é a criação pura de sons através do mais aperfeiçoado e do mais belo dos instrumentos – a voz” (p. 21). Este mesmo autor considera que a música é a arte que permite obter conjuntos de sons que são entendidos não como resultados do acaso, mas como estruturados numa dada forma e da sua perceção nasce o prazer, sensível, afetivo ou intelectual, dado pela música. Como várias outras artes, a música é considerada uma linguagem universal encontrada na história da humanidade desde tempos imemoriais.

O extraordinário impacto que a música pode ter é-nos retratado por alguns pensadores ilustres, como Schopenhauer, que viram na música uma forma de expressão da mais “profunda realidade humana”; alguns músicos ocidentais outros, como Bethoven, consideram a música “uma revelação que ultrapassa qualquer filosofia” (Willems, 1970, p. 7).

Relativamente aos primeiros impactos dos sons e da música, Sousa (2003, p. 19), invocando diversos estudos realizados sobre a perceção e resposta de bebés recém-nascidos à música, refere que se pode concluir que, ainda no útero da sua mãe, a criança já ouve os sons do batimento do coração e a voz da sua mãe. Através do líquido amniótico, também lhe chegam outras vozes, como a do pai e de outros familiares: “quando nasce, já há sons que lhe são familiares e que integram o universo sonoro em que viverá. Enquanto viver, vive num contexto sonoro em que os sons nunca deixam de existir” (p. 55). Citando Weinberger, e não deixando de ser uma analogia interessante, o mesmo autor diz-nos que “assim, o útero será a primeira sala de concertos” (p. 55).

Colocando a música num pedestal mais elevado, Read (1982) refere que Dalcroze defende que “os sentimentos artísticos só podem desenvolver-se com a cooperação da música, a única arte inerentemente livre do raciocínio” (pp. 86-87).

Tratando-se de educação, a música é uma ferramenta fundamental “para alfabetizar, resgatar a cultura e ajudar na construção do conhecimento pela criança. A música não só

atrai a criança como a motiva, tornando-a mais atenta ao que o professor pretende” (Silva, 2012, p. 36).

Este autor diz-nos que alguns pedagogos, como Edgar Willems, Jacques Dalcroze, Carl Orff, Jos Wuytack, Edwin Gordon, Zoltán Kodály, distinguem entre “educação musical” e “educação pela música”. Na educação musical, os conteúdos estão relacionados com elementos da música, como por exemplo o som, a pulsação, o ritmo, a melodia, a harmonia, a notação. A educação pela música, por sua vez, direciona-se não para a música em si mas para o desenvolvimento da criança, particularmente no que diz respeito aos fatores de personalidade, como, por exemplo, a atenção, a memória, as emoções, os sentimentos e a socialização, o que possibilita o desenvolvimento do gosto pela música, da sensibilidade e do “belo”. Neste âmbito, “a educação pela música permite a constituição de jogos musicais expressivos, criativos como uma técnica educacional que processa o desenvolvimento destas capacidades” (p. 31).

Na opinião de Sousa (2003), na educação pela música o objetivo é a criança, a sua educação, a sua formação como ser, como pessoa, o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade. A música proporciona à criança meios para satisfazer as suas necessidades de exploração e integração no mundo sonoro, de expressão e de criação, em que “o objetivo final não é ser bom músico mas ter uma personalidade equilibrada” (p. 23). Porém, de acordo com o mesmo autor, em contexto escolar, existe uma polémica que ainda está longe de obter consenso: se “o ensino de música é apenas uma transmissão do saber ou se deverá ser um meio de formação do ser” (p. 93). Este autor refere que o ensino da música com o objetivo de «saber música» e «saber tocar um instrumento» é defendido por professores de música e músicos, ao passo que os pedagogos sublinham a ideia que a música deveria ser usada como modo de ajuda ao desenvolvimento da personalidade, pelo menos durante o período de formação da personalidade. A música seria, pois, um meio que, em conjunto com outros, contribuiria para o enriquecimento pessoal e desenvolvimento da personalidade (Sousa, 2003).

Atualmente, no nosso país, a educação musical já adquiriu o merecido lugar no currículo geral, apesar de existir apenas em dois níveis escolares (2º e 3º ciclos), sendo a música também já utilizada por muitos educadores e professores como método educacional (Sousa, 2003).

Hummes (2004) refere a importância que Gifford (1988) atribui à música, no desenvolvimento psicossocial, após um estudo realizado sobre a educação musical nas escolas australianas. Para Gifford (1988), a música, sendo uma linguagem que formula

significações pelo som, oferece benefícios, como a interação social e desenvolve certas qualidades, através de processos de transferência, como a concentração, a memória e a coordenação física. A música apresenta um potencial integrador, “embora seja uma forma ímpar de conhecimento que oferece modos distintos de interação direta do som”. Gifford (1988) enumera também algumas funções que a música pode assumir na educação musical escolar. “São elas: 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 autoexpressão ou expressão das emoções; música como linguagem; música como conhecimento; música como educação estética” (Gifford, 1988, citado por Hummes, 2004, p. 57).

Na Educação Pré-Escolar, além de ser oferecido à criança “um ambiente sociável e promotor de aprendizagens”, quando se recorre à música e às expressões artísticas, está a oferecer-se às crianças “um ambiente exterior à casa para explorar, no qual possam escolher atividades de entre um leque adaptado aos seus interesses, capacidades e estilos de aprendizagem individuais”, sendo, “através destas atividades, que as crianças experimentam sucessos promotores de confiança e de autoestima” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, citados por Silva, 2012, p. 27).

Smith, Cowie & Blades (2001), ao enfatizarem o desenvolvimento perceptivo, defendem que este modelo de respostas representa os primeiros sinais de aprendizagem, refletindo a compreensão que a criança tem dos modelos e das relações existentes no mundo. Ao familiarizar-se com determinados objetos, sons, acontecimentos ou comportamentos, por parte de quem a educa, a criança vai adquirindo e assimilando conhecimentos sobre o mundo que a rodeia, desenvolvendo, assim, a sua aprendizagem (Silva, 2012).

Ainda de acordo com o mesmo autor, o educador, ao aplicar estratégias de ensino que se tornem relevantes para que a criança aprenda, está também a promover o seu desenvolvimento cognitivo. A criança memoriza e desenvolve o seu raciocínio ao aprender não apenas através de associação de sons, objetos ou palavras, mas imitando também todo o processo desenvolvido pelo docente, como forma de se exprimir e de compreender o que lhe foi transmitido. Para que a criança aprenda é necessário que não manipule não só objetos mas também ideias (Silva, 2012).

Para Gordon (2000), “embora a música seja uma literatura e não uma linguagem, as crianças aprendem música de uma forma muito semelhante à que aprendem a língua” (p. 8). Contudo, no entender deste autor, para as crianças desenvolverem a compreensão musical “é necessário que tenham em casa uma orientação estruturada ou não

estruturada, semelhante à proporcionada para as encorajar a iniciarem-se no balbucio da língua e continuarem o processo sequencial de aprendizagem da língua materna” (p.8).

2.1. A música como promotora do ensino / aprendizagem

Diversos são os autores que referem, nos seus trabalhos, a importância da música na aquisição e desenvolvimento de diferentes competências. Esta ideia encontra-se também expressa no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001, p. 165):

“A música é um elemento importante na construção de outros olhares e sentidos, em relação ao saber e às competências, sempre individuais e transitórias, porque se situa entre polos aparentemente opostos e contraditórios, entre razão e intuição, racionalidade e emoção, simplicidade e complexidade, entre passado, presente e futuro”.

O mesmo documento refere que as competências a desenvolver no ensino da música assentam em quatro grandes organizadores de aprendizagem: percepção sonora e musical; culturas musicais nos conteúdos; criação e experimentação; interpretação e comunicação.

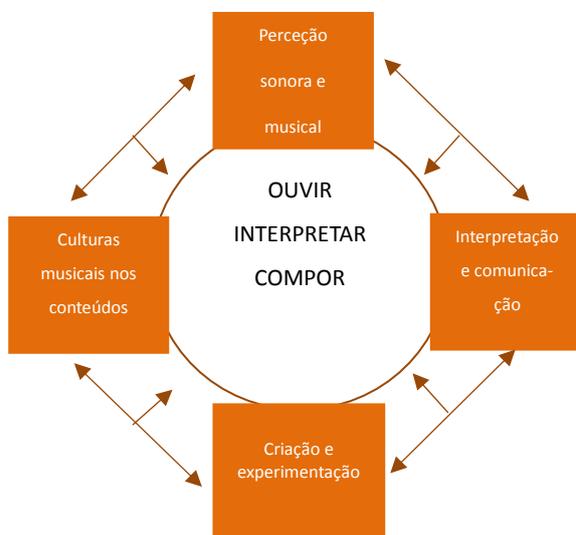


Figura 2. Competências específicas da música

(Fonte: Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001, p.170)

Do mesmo modo, pode entender-se, pela leitura do referido documento (p. 169), que a música é uma área transdisciplinar que integra e desenvolve saberes de outras áreas do currículo. O aluno desenvolve aprendizagens relacionadas com as ciências humanas e

sociais quando compreende a música relativamente à sociedade, à história e à cultura, investiga os papéis da música em diferentes contextos sociais, culturais, históricos e estéticos ou ainda quando compreende as transformações sócio históricas e sociotécnicas às quais está associada. Ao compor peças musicais, ao cantar canções em várias línguas, ao desenvolver a comunicação verbal e escrita, apropriando-se do vocabulário musical na descrição, análise e interpretação dos sons, o aluno está a aplicar e desenvolver aprendizagens relacionadas com as línguas. Ao utilizar padrões, séries, permutações, proporções, fórmulas, probabilidades e modelos geométricos, como componentes de criação e improvisação musical ou ao explorar a relação entre algumas operações e conjuntos e a criação e improvisação musical, o aluno aplica e desenvolve aprendizagens relacionadas com a matemática. Quando explora o fenómeno musical e as relações entre o som e o meio ambiente e as diferentes influências que afetam o som, o discente está a aplicar e desenvolver aprendizagens relacionadas com as ciências físicas e naturais. Da mesma forma, o aluno está a aplicar e desenvolver aprendizagens relacionadas com as tecnologias quando: utiliza e explora as transformações nos instrumentos ao longo do tempo e em diferentes culturas musicais; inventa e constrói fontes sonoras e instrumentos musicais; utiliza diferentes tipos de tecnologias e software associadas à música; manipula, grava e produz materiais em suporte áudio, vídeo e multimédia. Ao interpretar e inventar coreografias de âmbitos e culturas diferenciadas, o aluno está a aplicar e desenvolver aprendizagens relacionadas com outras artes. Quando o aluno utiliza o movimento como reação a determinados sons e a obras musicais de diferentes culturas, quando incorpora códigos e convenções através do movimento ou quando desenvolve a motricidade fina, está a aplicar e desenvolver aprendizagens relacionadas com a expressão e educação físico-motora.

Reforçando esta ideia, Silva (2012) entende que música tem a capacidade de reunir as diversas áreas do conhecimento e do saber. Quando escuta e canta, a criança desenvolve capacidades ao nível da linguagem. Quando dança e toca, explora e desenvolve a motricidade. Quando constrói instrumentos, adereços de suporte à música ou à dança, desenvolve a área plástica, bem como outras áreas de expressão artística (Silva, 2012).

A este propósito, Sousa (2003a) afirma que a música deve ser encarada como uma “educação do sensível, tendo em vista a estimulação e enriquecimento do racional, numa integração benéfica entre o pensar, o sentir e o agir” (p. 82).

Silva (2012) considera que com as canções, a criança pode aprender não só os aspectos musicais como também compreender melhor a sua língua materna e, posteriormente, a língua estrangeira e ainda saber interpretá-las e usá-las corretamente.

O recurso à música contribui para o prazer físico, mental e intelectual do indivíduo, que pode ser o professor ou a criança. “Com as canções, a criança pode aprender os aspectos musicais, como também perceber melhor a sua língua materna (estrangeira (s), numa fase mais avançada) e ainda saber interpretá-la e usá-la corretamente” (Silva, 2012, p. 26).

Reforçando a importância da música na aquisição e desenvolvimento de diferentes competências, Sousa (2003) indica oito conteúdos da expressão musical: as pulsões; as emoções; os sentimentos; a atenção auditiva; a percepção auditiva; a memória auditiva; o raciocínio lógico e a socialização. Assim:

- as pulsões “ou instintos são forças que são exercidas internamente, manifestando-se como necessidades imperiosas, como exigências da natureza somática” (p. 70);
- as emoções “referem-se a reações psicológicas de grande intensidade, envolvendo aspectos de natureza neurovegetativa” (p. 72);
- os sentimentos são “estados psíquicos cuja dimensão inclui a felicidade – infelicidade e o prazer – dor psicológicos, mantendo-se com extensa permanência temporal, embora por vezes possam inicialmente passar despercebidos. Podemos referir como exemplo amor, a alegria, a saudade, a nostalgia, a depressão, etc.” (pp. 72-73);
- a atenção auditiva é “uma capacidade psíquica consciente em que há uma inibição perceptiva dos estímulos circundantes para, com a força da vontade, intensificar a eficiência da apreensão sobre um determinado setor” (p. 73);
- a percepção auditiva é “o ato pelo qual uma pessoa, num dado momento, se apercebe das físicas de um dado objeto” (p. 74);
- a memória auditiva é “a capacidade de fixação, de armazenagem e de evocação de recordações, que permite a persistência cognitiva de algo passado” (p. 76);
- o raciocínio lógico “é considerado como uma faculdade da inteligência, consistindo numa forma de pensar lógica, em que se ligam sequencialmente diferentes premissas para se chegar a uma conclusão final” (p. 77).

A aprendizagem da música, quando comparada com outras aprendizagens, está envolta em características únicas (Cardoso, 2007). Para Gordon (2000), as competências musicais envolvem, por exemplo, o escutar, o cantar, o mover, o criar, o improvisar, o ler e o escrever.

Para se aprender a tocar um instrumento, é necessário adquirir uma imensa variedade de competências (auditivas, motoras, expressivas, performativas e de leitura), quando se trata do ensino especializado (Cardoso, 2007). A comprovar a complexidade envolvida na aquisição de cada uma destas competências, diversos investigadores têm-se debruçado sobre o estudo específico de cada um dos seus componentes, como refere Cardoso (2007), desde as competências auditivas (Dowling & Harwood, 1986; Cook, 1994), motoras (Sloboda, 1985), performativas (Sloboda & Davidson, 1996; Gabrielsson, 1999), expressivas (Clarke, 1995) e McPherson e Gabrielsson (2002) que estudaram as competências de leitura.

Pereira (2011) considera na sua tese que as competências musicais mais importantes são o movimento corporal (competência motora), a audição e a audição (competência auditiva), a performance, a sensibilidade e som (competência performativa e expressiva) e a notação musical (competência de leitura).

Relativamente ao movimento corporal, Pereira (2011) destaca o papel de Dalcroze como pioneiro do “revirar” da pedagogia da música. Seguindo os ensinamentos daquele pedagogo musical, Bachmann intuiu que, para se conseguir uma boa execução instrumental e uma perceção sonora aperfeiçoada, são necessários “bons reflexos, reações rápidas aos estímulos como a regência, além de uma boa resistência física. Assim, estimular a prática corporal como meio facilitador para a aprendizagem musical, resolveria questões práticas da execução, treinando as capacidades motoras e as suas conexões mentais, antes mesmo da execução sonora” (Pereira, 2011, p. 23). Este importante redirecionar da atenção para o corpo faz-nos perceber que “o instrumento musical por excelência é o corpo humano inteiro, ele é mais capaz, do que qualquer outro, de interpretar os sons em todos os seus níveis de duração” (Bachmann, 1998, citado por Pereira, 2011, p. 23). Reportando-se ainda a Dalcroze, o mesmo autor defendia que “o corpo desempenharia por si mesmo o papel de intermediário entre o som e a mente e se converteria no instrumento direto de nossos sentimentos” (Pereira, 2011, p. 24).

Para o educador, “quanto mais vasta e variada for a experiência física da criança, maior será também o número de facetas, por assim dizer, em que se refletirá a sua imaginação infantil. O resultado será, além de um excelente desenvolvimento físico, um refinamento da inteligência. É a inteligência que lhe permitirá tirar proveito da experiência” (Bachmann, 1998, citado por Pereira, 2011, p. 25).

Em relação à audição e audiação, sabemos que se “pode compor com o conhecimento teórico dos acordes, pois regras não faltam. Contudo, o facto de serem «conhecidos» não significa que realmente sejam «ouvidos», com o que comportam de sensorial, de afetivo e, frequentemente, misterioso, de impalpável, de inesperado mesmo, segundo um contexto! A audição pode desenvolver-se como qualquer outra faculdade. A técnica é o elo entre o pensamento e o ato” (Willems, 1975, p. 2, citado por Caspurro 2006, p. 34), citando).

Audiação é um conceito criado em 1980 por Gordon. Apesar de ser um termo recente, é já uma referência em diversos estudos científicos e manuais didáticos. Este termo significa “a capacidade de ouvir e compreender musicalmente quando o som não está fisicamente presente” (Caspurro, 2006, p. 42). O que deu origem ao conceito de audiação de Gordon (2000) foi a ideia de que “a qualidade performativa de um aluno está dependente da percepção dos processos de aprendizagem e da qualidade de atribuição de significado musical aos sons que apreende e experiencia” (Caspurro, 2006, p. 42).

A performance é outra das competências musicais mais importantes e o que torna “vívda e emocionante” é precisamente uma transcendência, quer das notas da partitura, quer das questões técnicas necessárias para as realizar: “a técnica não é simplesmente uma capacidade mecânica ou física, mas uma competência funcional para se realizar atividades musicais específicas” (Johnson (1997) citado por Pereira (2011, p. 27).

O mesmo autor, citando Tobias Matthay (1932), explica-nos que técnica significa “o poder de se expressar musicalmente (...); para se adquirir técnica, é mais uma questão de mente do que de dedos (...); adquirir técnica implica, portanto, que se deve induzir e reforçar uma associação mental-muscular particular e cooperação para cada possível efeito musical” (p. 27).

Parte da experiência musical é subjetiva e quase mágica que “desabrocha” dos próprios elementos do discurso musical: materiais sonoros, caracterização expressiva, forma e valor. “A procura da sonoridade é uma condição *a priori*; O conhecimento musical, na performance, envolve tanto a sensibilidade àqueles elementos, como o domínio técnico necessário para controlá-los e identificá-los” (Swanwick, 1994, citado por Pereira (2011, p. 27).

No que toca à notação musical, tal como acontece com a leitura e escrita da palavra, a competência para a leitura musical deve estar presente após um processo anterior vivencial, onde a criança, imersa no ambiente que a envolve, aprende por imitação.

Assim, o “pensar musical” surge aos poucos como parte componente e complementar da aprendizagem imitativa, que resulta num saber progressivo, “respeitando os estágios de desenvolvimento e permitindo à criança sentir, usufruir, compreender e expressar-se por meio da música. O fazer e o saber caminham separados, formando-se assim, dois mundos de existência distintos entre si: um, prático, sensorial, intuitivo; outro, informativo, teórico e reflexivo” (Beyer, 1999, citado por Pereira, 2011, p. 28).

Os principais problemas verificados atualmente nos alunos portugueses prendem-se com dificuldades de desempenho ao nível da audição, da improvisação e da literacia notacional (Pereira, 2011). Na opinião de Caspurro (2006), esta situação poderá dever-se ao facto da maioria das abordagens pedagógico-didáticas não basearem os seus métodos de aprendizagem, de modo suficientemente sistematizado, numa teoria psicológica e sequencial dos processos envolvidos no ato de ouvir.

Nos últimos anos, o interesse pelos efeitos da música no desenvolvimento cognitivo enfatizou a questão dos efeitos da educação musical numa área essencial: a alfabetização. Os resultados obtidos num estudo realizado por Anvari, Trainor, Woodside e Levy, em 2002, sugeriram que a perceção musical tem uma relação estreita com o desenvolvimento da leitura e com a consciência fonológica (Pereira, 2011).

Para Sousa (2003b, p. 114), “a criança descobre e vivencia novas formas de movimento, estendendo estas descobertas à conquista da sua noção de corpo, do seu equilíbrio estático e dinâmico, estruturas praxicas, organizações espaciais e temporais, representações cognitivas.”

Chiarelli (2005, p. 1), no seu trabalho, fala-nos também do papel da música na educação, “não apenas como experiência estética”, mas também como processo facilitador da aprendizagem, como ferramenta que tem o potencial de transformar a escola num local mais alegre e recetivo. Por desenvolver os aspetos físicos, mentais, social, emocionais e espirituais da criança, a música pode ser considerada um agente facilitador do processo educacional.

As atividades musicais realizadas na escola não visam a formação de músicos, mas melhorar o desempenho e a concentração dos alunos, provocando um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras competências linguísticas. Como já referimos anteriormente, o trabalho com musicalização infantil na escola é um poderoso instrumento que desenvolve, além da sensibilidade à música, faculdades como: concentração, memória, coordenação motora, socialização, acuidade auditiva e disciplina (Charelli, 2005).

3. Ensino especializado da música em Portugal

O Estudo de Avaliação do Ensino Artístico (2007) enfatiza a importância do ensino e da aprendizagem das artes se encontrarem devidamente contemplados na proposta curricular do Estado. “Mal seria se não se tivessem em conta os saberes e as experiências de todos aqueles que, apesar de todos os condicionalismos, têm vindo a garantir, ano após ano, o funcionamento do ensino artístico especializado junto de alguns milhares de alunos” (p. 23). O mesmo Estudo revela-nos que “o ensino artístico especializado é uma realidade social, cultural, educativa e formativa incontornável no contexto do desenvolvimento, modernização e melhoria do sistema educativo”, sendo que, no contexto do ensino artístico não superior que é proporcionado pelo sistema educativo, o ensino da Música é aquele que tem maior expressão e visibilidade.

Pereira (2011) clarifica o conceito de ensino especializado da música, baseado num documento do Ministério da Educação, datado de 1998, considerando que Ensino Especializado da Música é “o tipo de ensino que é ministrado nas escolas vocacionais de música - públicas, particulares e/ou cooperativas - e nas escolas profissionais de música, abrangendo os níveis básicos e secundário” (p. 6).

O Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de novembro faz a distinção entre a educação artística genérica e a educação artística vocacional.

Assim, no artigo 7º, pode ler-se: “Entende-se por educação artística genérica a que se destina a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral”.

Por outro lado, no artigo 11º lê-se: “Entende-se por educação artística vocacional a que consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica”.

“A ramificação atual do ensino da música no nosso país constitui uma realidade educativa muito particular. Ela assume uma natureza contextualizada no nosso tempo e na história concreta do nosso território. Por essa mesma razão, nenhuma outra disciplina

apresenta aos cidadãos uma tal variedade de percursos educativos possíveis, e articuláveis, ao longo da sua vida e do seu trajeto escolar” (Vieira, 2006, p. 4).

3.1. Enquadramento legal

O ramo vocacional do sistema de ensino musical português nasceu no séc. XIX com a criação dos Conservatórios num processo de alargamento do ensino musical das catedrais para a escola pública. É curioso salientar que “aquele que é hoje considerado um ramo «vocacional» e especializado do ensino da música surge da tentativa de democratizar esse ensino, até então reservado, sobretudo nos países católicos, aos seminaristas das catedrais, e aos religiosos e religiosas das ordens regulares” (Vieira 2006, p. 60).

Para o mesmo autor, “a história deste ramo de ensino é muito complexa e heterogénea, já que abarca, quer um período monárquico, 1835-1910, quer um período republicano, a partir de 1910” (p. 61).

Não obstante o papel da Fundação Calouste Gulbenkian para a criação dos conservatórios de Aveiro e de Braga e de uma tentativa de reforma que foi denominada “Experiência Pedagógica”, as escolas vocacionais continuaram a ser essencialmente reguladas pelo Decreto-Lei nº 18.881 de 1930.

Na opinião de Vieira (2006, p. 61), “esta “Experiência Pedagógica” constitui um momento problemático da legislação governamental sobre o ensino artístico especializado, devido à falta de regulamentação posterior, que se impunha e que não foi feita durante vinte e oito anos”. O mesmo autor considera que a Experiência Pedagógica surgiu com o Despacho de 19 de setembro de 1971, ao abrigo do Decreto-Lei nº 47.587 de 10 de março de 1967, definindo novos planos de estudo para os Conservatórios. Acontece que estes planos de estudo nunca foram oficializados, nem publicados, e os diplomas nunca foram definidos nem certificados.

Durante muitos anos, os Conservatórios eram as únicas escolas de música oficiais existentes no país que, pelo facto de terem currículos paralelos aos das escolas regulares, representavam uma enorme sobrecarga letiva e um esforço muito grande de conjugação de horários para os alunos que os frequentavam (Vieira, 2006).

Em 1983, com o Decreto-Lei nº 310/83 de 1 de julho, foi feita uma tentativa de integração das escolas vocacionais no sistema geral de ensino. Este Decreto estabelece um plano de equivalências rígido entre os graus dos dois sistemas de ensino, procurando eliminar os efeitos de uma frequência cumulativa dos dois sistemas. Vieira (2006, p. 63) salienta que “este decreto não incidia sobre a educação musical ou artística que a lei definia como um direito de todos os cidadãos, mas antes na educação artística “vocacional” e no seu respetivo enquadramento no sistema geral de ensino. No que respeita ao ensino da música, o diploma manifestava a preocupação de conferir alguma coerência a um conjunto de instituições particulares que haviam sido tornadas públicas em período recente bem como articulá-las, do ponto de vista legislativo, com um outro conjunto, nascente, de escolas particulares que se dedicavam também ao ensino vocacional, estando ligadas pedagogicamente aos estabelecimentos oficiais”.

Apesar deste documento ter sido fundamental para a história do ensino vocacional em Portugal, marcando o início da sua aproximação funcional ao ensino dito “genérico”, de acordo com o relatório final do estudo de avaliação do ensino artístico (Fernandes *et al*, 2007), “este normativo legal acabou por constituir uma tentativa falhada de regular o ensino artístico especializado e, acima de tudo, de dotar o país de um instrumento estratégico que permitisse o desenvolvimento a médio e a longo prazo do ensino vocacional artístico” (p. 44).

Para Vieira (2006), uma das consequências da aplicação deste decreto, mais censuradas pelos professores desta área, foi a passagem dos cursos superiores, até então ministrados nos conservatórios, para o ensino superior politécnico.

A necessidade de uma maior democratização do ensino da música, nos anos 80, explica a emergência da legislação relativa aos regimes de frequência articulado e supletivo, mas também expressa um conjunto de limitações a essa ambição, sobretudo no respeitante aos recursos humanos e materiais disponíveis, na altura, para a implementar (Vieira, 2006).

A Portaria nº 294/84 de 17 de maio, logo a seguir à publicação do Decreto-Lei nº 310/83, veio criar o chamado “ensino articulado” ou regime de frequência “articulada” dos alunos. Esta Portaria tem como estratégia a substituição oficial de algumas disciplinas da escola “genérica” por outras da escola vocacional.

O regime supletivo de frequência dos alunos também foi regulamentado na década de 80, depois da publicação do Decreto-Lei nº 310/83, através do Despacho 76/SEAM/85. Apesar do regime supletivo de frequência ser o mais antigo, sentiu-se, na altura,

necessidade de o conservar com estatuto legal, pois não só se tratava de um período de transição, como nem sempre era possível estabelecer protocolos de regimes de frequência articulada para todos os alunos interessados (Vieira, 2006).

O regime supletivo ainda hoje vigora e, curiosamente, revela-se um regime muito comum de frequência dos alunos nas escolas vocacionais. Na opinião de Vieira (2006), este facto é curioso, não se percebendo porque é que muitos alunos continuam a preferir frequentar cumulativamente as disciplinas da escola genérica e as da escola vocacional, quando dispõem da possibilidade legal de o fazer em regime de frequência articulada.

Pode afirmar-se que ambos os regimes, o articulado e o supletivo, concretizaram o desejo do Ministério da Educação em alargar o ensino especializado a um maior número de alunos, sem alargar a rede de escolas especializadas. Estes regimes de ensino estabeleceram a ponte de ligação entre o ensino vocacional e o ensino genérico.

Para Vieira (2006), o regime articulado, durante as décadas de 80 e 90, foi sendo cada vez mais frequentado por alunos de todo o país, numa tentativa de aceder ao ensino especializado de música. Esta procura do ensino articulado relaciona-se com o aumento do número de academias e de escolas de música com paralelismo pedagógico.

A educação musical no contexto escolar português no início do séc. XXI encontra os alicerces legais do seu funcionamento estrutural do sistema educativo no Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de novembro. Este decreto define, no artigo 7º, educação artística genérica como “a que se destina a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da formação geral” e, no artigo 11º, educação artística vocacional, como “a que consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica”. Este Decreto estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar, referindo no seu preâmbulo: “(...) consciência de que a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter” e “a formação estética e a educação da sensibilidade se assumem como elevada prioridade da reforma educativa em curso e do vasto movimento de restituição à escola portuguesa de um rosto humano”.

Este Decreto-Lei é o último documento legal que procura abranger a educação artística no seu todo, quer no que respeita às diversas áreas artísticas, quer no que respeita aos diferentes ramos de ensino em que cada área artística é ministrada (Vieira, 2006, p. 95).

Pode concluir-se que, durante as décadas de 80 e 90, a rede do ensino especializado público não aumentou, mas desenvolveram-se formas de tornar público e acessível esse ensino a um maior número de alunos, quer através da oferta de diferentes regimes de frequência, quer através do estabelecimento de contractos de associação e de patrocínio entre o Estado e as escolas particulares e cooperativas (Vieira, 2006).

O DL nº 6/2001, do ponto de vista do ensino artístico, ignora completamente o facto de as artes serem ensinadas oficialmente em diferentes ramos de ensino e segundo princípios pedagógicos muito específicos. De facto, no artigo 1, nº2, refere apenas que “os princípios orientadores definidos no presente diploma se aplicam às demais ofertas formativas relativas ao ensino básico, no âmbito do sistema educativo”.

Na Portaria nº 1550/2002, de 26 de dezembro, são publicados os planos de estudo dos Cursos Básicos do Ensino Especializado da Música e da Dança, em regime articulado, assim como as condições de admissão, constituição de turmas, avaliação e certificação dos alunos nos cursos básicos e secundários neste regime de frequência.

Para além das alterações que surgiram “no sentido de motivar um maior diálogo entre as escolas participantes na construção do percurso formativo dos alunos, também introduziu um maior rigor na avaliação dos alunos no que respeita à componente vocacional” (Vieira, 2006, p. 68).

É possível que a dificuldade de, no “ensino regular”, “integrar numa mesma turma os alunos que frequentam o ensino básico ou secundário / complementar de música em regime articulado” (Portaria nº 1550/2002) levante obstáculos às escolas na concretização dos desejos dos alunos. Também a insuficiência da rede pública de conservatórios oficiais leva a que muitos alunos procurem escolas vocacionais particulares ou cooperativas. Para Vieira (2006, p. 71), “as escolas com paralelismo pedagógico são obrigadas por lei a valer-se de “contractos de patrocínio” com o Estado, colmatando, assim, as deficiências da rede de ensino público especializado da música, possibilitando aos alunos que frequentam estas escolas particulares e cooperativas reconhecidas pelo Estado condições semelhantes às oferecidas aos alunos que frequentam o ensino público especializado”. Diversos documentos legais reconhecem aos pais a prioridade na escolha do processo educativo para o ensino dos seus filhos e responsabilizam o Estado pela oferta de igualdade de oportunidades.

Ao longo dos anos, foram várias as reformas do ensino genérico com consequências mais ou menos diretas para o subsistema do ensino da música, sempre dependente de

qualquer regulamento que regulamentação adequada que teimava em não surgir (Ribeiro, 2010).

Fazendo uma síntese da legislação que rege este tipo de ensino, diremos que o ensino articulado é uma forma de frequentar o ensino da Música, em que o Conservatório e a escola regular se articulam entre si, de forma a aliviar a carga horária do aluno, não duplicando disciplinas. Nesta modalidade, o aluno frequenta um plano de estudos especificamente adaptado, em que as disciplinas do Conservatório substituem as disciplinas de formação artística da escola regular.

3.2. Regimes de frequência

A atual legislação prevê que os alunos possam frequentar o ensino da música em três regimes: o integrado, o articulado e o supletivo.

No regime integrado são ministradas na mesma escola as disciplinas do currículo geral e as componentes específicas da educação artística; no regime articulado, a escola especializada do ensino artístico oferece apenas as disciplinas das componentes específicas da educação artística, sendo as disciplinas do currículo geral da responsabilidade das escolas dos ensinos básico ou secundário; no regime supletivo, os alunos frequentam as disciplinas da componente de formação vocacional numa escola de ensino artístico especializado, independentemente das habilitações que possuam (Vieira, 2006).

De acordo com o previsto na lei, o regime supletivo deveria constituir uma exceção e os regimes integrado e articulado seriam as modalidades de frequência a privilegiar pelo sistema educativo.

Apresenta-se de seguida uma reflexão acerca da situação atual de cada um destes regimes de frequência. Dada a escassez de literatura referente ao ensino especializado da música, a reflexão é baseada na análise apresentada no Estudo de avaliação do ensino artístico, de 2007. Com este estudo de avaliação, encomendado pelo Ministério da Educação, pretendia conhecer-se com rigor as realidades do ensino artístico especializado tornando possível conceber estratégias e medidas de política destinadas a superar eventuais dificuldades e debilidades.

De acordo com este estudo, apenas uma pequena minoria de alunos frequenta o regime articulado. Tal facto é explicado no referido estudo por dois motivos: 1) as escolas do ensino regular não estão muito disponíveis para promover qualquer tipo de articulação, por mínimo que seja; 2) apesar de terem de frequentar menos disciplinas ou áreas disciplinares no ensino genérico, a carga horária no regime articulado continua a ser tão elevada que os alunos acabam por ter problemas de gestão de tempo e de sobrecarga semelhantes aos do regime supletivo.

O regime integrado é praticamente inexistente. Na opinião dos participantes neste estudo, tal justifica-se pela inexistência de instalações e pela impossibilidade de se encontrarem escolas que possam acomodar o regime integrado. Também parece não estar claro para o contexto social que, mesmo frequentando o regime integrado, os alunos poderão sempre seguir qualquer percurso académico após o ensino secundário, pois com alguma frequência se refere que o regime integrado obriga os alunos a fazer uma opção precoce.

“O regime supletivo é a regra, quando deveria ser a exceção” (p. 50). De acordo com o referido estudo, é difícil encontrar razões que justifiquem o que parece constituir uma situação que não beneficia a formação e o progresso académico dos alunos. Talvez este regime seja o que cause menos problemas às escolas relativamente à extensão das mudanças a implementar. Contudo o elevado número de horas letivas que os alunos têm que cumprir semanalmente está certamente na origem do número de anos de que necessitam para terminar os cursos e no elevado número de abandono e absentismo. Adicionalmente, para um número significativo de alunos, o ensino da música parece servir para ocupar os tempos livres.

3.3. Missão e natureza da oferta

No Estudo de Avaliação do Ensino Artístico (2007), pode ler-se que “escolas públicas do ensino artístico e, muito especialmente, as escolas do ensino especializado da Música, parecem debater-se entre concepções que advogam a sua vocação de escolas que preparam músicos profissionais e as realidades que lhes impõem largas centenas de crianças que ali são quase “depositadas” pelas famílias” (p. 45).

O mesmo estudo divulga que, na realidade, a maioria das crianças não revela qualquer “inclinação” ou “vocação” para seguir os estudos musicais. Em algumas escolas, foi possível constatar que muitas crianças os frequentam, não com a intenção de prosseguir uma vocação no domínio da Música, mas antes para “ocupar o tempo”.

Para se compreender até que ponto as escolas do ensino artístico especializado da Música estão a cumprir a sua função, formar músicos, torna-se necessário que a sua missão seja claramente definida, tendo o Estado um papel decisivo nessa definição.

Percebe-se, em alguns casos, que as opções da escola não resultam de um projeto próprio, sendo sobretudo determinado pela procura dos pais. Como se constatou neste Estudo de avaliação, os interesses de muitas famílias poderão não ter em vista o desenvolvimento e a qualidade da educação e da formação na área da Música. Contudo, as escolas, “de algum modo, parecem conviver bem com uma realidade que desloca integralmente das instituições para as famílias o que deve ser a sua identidade e a sua missão” (p.46), pervertendo, assim, o indiscutível papel de liderança que deveriam ter no que se refere ao ensino especializado da Música.

Tornou-se claro com o referido estudo que é urgente resolver e clarificar qual a missão das escolas do ensino artístico especializado. “O país ganhará certamente com o facto do ensino genérico passar a ter um ensino de natureza artística de melhor qualidade” (p. 46).

3.4. Currículo e programas

O Estudo de Avaliação do Ensino Artístico (2007) demonstra claramente que tanto os currículos das escolas do ensino especializado da Música como os seus programas estão desatualizados, considerando-os, em alguns casos, “obsoletos”. “De facto, pelo menos alguns dos programas existentes e em vigor são de 1930! Deste modo, estão obviamente inadequados à realidade sob muitos (todos?) pontos de vista (e.g., pedagógico, didático, artístico, formação musical) ”(p. 47). Ao longo das suas páginas, estão bem patentes preocupações de vária ordem, entre as quais sobressaem as que dizem respeito ao desenvolvimento curricular do ensino da música. Em 2007, de facto, esta situação estava longe de se poder considerar normal e desejável.

Na opinião de Fernandes (2008), atualmente o que se verifica no domínio do currículo traduz o que este autor designa por “lógica de adição”, sendo o seu problema fulcral o

de não exprimir um pensamento curricular adaptado ao ensino e à aprendizagem da música. “Na verdade, o “currículo” surge, em muitos casos, como o resultado de uma espécie de “corta aqui e cola ali” para que se agreguem algumas disciplinas vocacionais no currículo do chamado ensino regular. Noutros casos, trata-se, muito simplesmente, de oferecer um currículo do ensino dito regular e, supletivamente, um conjunto de disciplinas da área da música” (p.59).

Realmente pode dizer-se que existe um currículo; não se pode é certamente perceber quais as marcas distintivas desse currículo, que finalidade prossegue e que competências desenvolve, que oportunidades de aprendizagem propicia ou que processos e produtos tem incentivado, quais os métodos de avaliação das aprendizagens sugeridos e que projetos tem vindo a incentivar (Fernandes, 2008).

Esta constatação demonstra que a “construção curricular” no ensino especializado da música se tem fundamentado mais numa lógica de oferta de ensino de “segunda escolha”, complementar ou supletivo, relativamente ao ensino regular, do que numa lógica norteada pelo propósito de construir um currículo de raiz, visivelmente orientado para alunos que decididamente pretendam estudar música (Fernandes, 2008).

Para Fernandes (2008), o estudo de avaliação do ensino artístico veio revelar a importância de uma sólida visão curricular que clarifique o lugar do ensino especializado da música no sistema educativo, explicitando qual a sua missão, a sua finalidade e os níveis de competência previstos para os seus alunos.

“Nestas condições, a avaliação deve estar integrada nos processos de ensino e de aprendizagem, devendo contribuir deliberada e decisivamente para a regulação sistemática daqueles processos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de padrões de qualidade, tanto para o curso básico de música como para o que se lhe segue” (Fernandes, 2008, p.3).

No que respeita à dimensão curricular propriamente dita, o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Trabalho para a Revisão Curricular do Ensino Artístico Especializado foi o primeiro (e talvez o único) até à data, a tentar responder a exigências e especificidades do ensino especializado da música, definindo um considerável conjunto de competências gerais e específicas a adquirir no ensino vocacional, em determinados momentos da vida escolar. Estas competências relacionam-se com a perceção musical e auditiva, com a expressão criativa, com a contextualização cultural, com a valoração estética e com a relação, aplicação e ligação à comunidade de profissões musicais. Este trabalho pretendeu ainda caracterizar as disciplinas centrais, em consonância com os

princípios pedagógicos professados pelo referido grupo e tentou avançar com uma conceção da avaliação (tipos, momentos, escalas e instrumentos de avaliação). Nele se expressam detalhadamente elementos curriculares fundamentais de um curso básico de música em Portugal (Fernandes, 2008).

3.5. Características dos alunos

Mais uma vez, a reflexão sobre as características dos alunos que frequentam o ensino da música é essencialmente baseada no Estudo de avaliação do Ensino Artístico realizado em 2007.

Apesar de neste estudo ter existido imensa dificuldade em obter dados que permitissem a caracterização dos alunos que frequentam o ensino da música, foi possível perceber que, sobretudo nos últimos anos, os conservatórios são frequentados por alunos provenientes de diferentes meios culturais e sócio económicos. Verificou-se também que a média das idades dos alunos que têm ingressado neste tipo de ensino nos últimos anos tem vindo a diminuir.

A maioria dos alunos reside nas cidades onde os conservatórios estão sedeados. Devido ao crescente número de alunos que pretende estudar nos conservatórios públicos, a oferta existente não consegue responder satisfatoriamente à procura. “Mesmo para os chamados cursos de iniciação há sempre mais pedidos de ingresso do que vagas existentes. No que se refere ao curso básico e ao estudo da maioria dos instrumentos, a procura chega a ser três vezes superior à oferta que os conservatórios conseguem apresentar. Nestas condições, o processo de seleção dos alunos assume uma particular importância por razões óbvias, relacionadas com a equidade do processo, mas também por razões estritamente relacionadas com a identificação das competências que supostamente garantam que os alunos têm condições para serem admitidos” (p. 59).

Os índices de retenção e de conclusão referentes ao curso básico e ao curso complementar são um dos traços mais marcantes dos dados recolhidos sobre os alunos. Na maioria das instituições, o nível de desistências é muito elevado logo a partir dos primeiros anos do curso básico, aumentando ainda mais a partir do momento em que os alunos chegam ao 10.º ano de escolaridade no ensino regular. Consequentemente, as taxas de conclusão são “escandalosamente baixas” para utilizar a expressão do estudo em análise. São várias as razões que concorrem para que o número de alunos que

conclui o curso complementar do conservatório seja praticamente insignificante. Uma dessas razões está relacionada com o facto da maioria dos alunos frequentar as aulas em regime supletivo; ora, como no curso complementar do conservatório existem mais disciplinas, os alunos acabam por não conseguir gerir a sobrecarga a carga horária. Por outro lado, como anteriormente verificámos, os alunos que frequentam os cursos básicos, ou os seus encarregados de educação, encaram as atividades aí desenvolvidas como uma modalidade de ocupação de tempos livres.

“As baixas taxas de conclusão parecem também poder ser explicadas, de acordo com um dos intervenientes, pela fraca qualidade do ensino que pode estar relacionada com a falta de formação pedagógico-didática e a falta de formação e/ou atualização musical por parte de um significativo número de professores” (p. 61).

Poderá concluir-se que os projetos e as formas de organização e de funcionamento deste tipo de ensino estarão pouco orientados para o sucesso dos alunos. “O insucesso e a reprovação são considerados a regra e aceites como algo natural e inevitável, em nome de uma “excelência” e de uma “qualidade” que não foi possível caracterizar. É essa a cultura que está instituída” (p. 64).

3.6. Docentes

Atualmente, de acordo com o Estudo de Avaliação do Ensino Artístico (2007), contrariamente ao que acontecia há alguns anos atrás, como existem já muitos professores licenciados com habilitação própria, os conservatórios facilmente recrutam docentes devidamente qualificados. “Raramente há necessidade de recrutar um professor com base na figura da *individualidade de reconhecido mérito* porque há profissionais com habilitações superiores legais para o exercício da docência em todas, ou em quase todas, as áreas de docência” (p. 55).

Poderão contribuir para o entendimento e caracterização, pelo menos parcial, das questões respeitantes aos docentes a origem dos conservatórios do ensino da Música, sua história e tradições. “Divididos entre o princípio, que parece louvável, de assegurar o recrutamento de *professores-músicos* ou de *professores-artistas* e o princípio, eventualmente contraditório e pouco realista, de que todos os seus professores têm de pertencer a um quadro de escola, os conservatórios vivem, também neste aspeto, uma situação caracterizada pela ambiguidade, pela indefinição, pela desregulação e pela

ausência de qualquer estratégia razoável de enquadramento” (Fernandes et al, 2007, p. 53).

O Estudo de Avaliação do Ensino Artístico (2007) revela ser “mais ou menos evidente que uma escola que tem por objetivo formar músicos profissionais muito terá a ganhar se pelo menos alguns dos seus docentes forem precisamente músicos profissionais. Um músico profissional que trabalha algumas horas por semana num conservatório não terá, em princípio, o mesmo tipo de “vínculo” e eventualmente o mesmo “sentimento de pertença” à instituição do que um professor que nela trabalha exclusivamente” (p. 54).

O mesmo estudo constata que as direções das escolas, na ausência de legislação que dê cobertura legal, tem vindo a “fechar os olhos” à forma de recrutamento de professores, que há longa data tem sido praticada pelos conservatórios. Esta é outra situação que não contribui para a clareza e transparência de procedimentos essenciais para o regular funcionamento de qualquer sistema público de ensino com expressão nacional. Na verdade, não existe um quadro orientador com critérios claramente definidos e adotados por cada um dos conservatórios; assim sendo, os professores são diretamente recrutados o que, per si, parece não ser desadequado, salvaguardando casualmente o que os responsáveis dos conservatórios entendem ser a qualidade do ensino e da aprendizagem. Porém, não existindo referenciais e orientações concretas, não podemos afirmar a “existência de transparência de procedimentos que as instituições públicas devem primar por observar neste tipo de situações” (p. 56).

A dubiedade jurídico-legal em que vivem os conservatórios, considerando-se que, para determinados assuntos, devem ter tratamento especial por serem instituições diferentes das restantes, mas, para outros assuntos, o tratamento deve ser o mesmo que é dado às escolas do ensino regular, parece não ser plausível nem para os docentes nem para os interesses das instituições e do Estado (Estudo de avaliação do ensino artístico, 2007).

3.7. Formação de professores

Relativamente à formação de professores, o Roteiro de Educação Artística refere que “os professores de arte devem ser incentivados a aproveitar as capacidades de outros artistas, incluindo os de outras disciplinas, ao mesmo tempo que desenvolvem as aptidões necessárias para a trabalhar em conjunto com artistas e com professores de outras matérias num contexto educativo” (p. 12).

A questão da formação de professores é central e é objeto de um tratamento específico no relatório do grupo de trabalho dos Ministérios da Educação e da Cultura, realizado em 2004. Pode ler-se no referido relatório que “o modelo atual não desenvolve a aquisição de metodologias específicas que permitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas neste domínio. Não parece também suficiente a formação contínua que tem vindo a ser promovida pelos centros de formação das associações de professores nestas áreas. O domínio de competências específicas, que devem ser adquiridas no processo de formação inicial dos docentes, constitui-se, assim, como um fator decisivo para a implementação de um trabalho rigoroso no domínio da iniciação artística prevista na lei” (p.16).

A educação musical como um direito de todos os cidadãos é um conceito desenvolvido sobretudo na década de setenta. Em 1974, surgem novos programas e alarga-se o ensino da música ao Ensino Básico e Secundário. Nos anos setenta, a grande preocupação do Ministério da Educação foi cobrir a rede escolar com professores habilitados para lecionar o 2º ciclo. Ao pequeno número de conservatórios existentes, era agora pedido que fornecessem professores para todas as escolas do país. Durante algum tempo, existiu uma enorme falta de professores o que levou à contratação de muitos profissionais com habilitações suficientes. Em 1979, foi publicado o Decreto-Lei 287/79 numa tentativa de regular as habilitações e os modelos de contratação dos professores existentes (Vieira, 2006).

A maior parte da legislação publicada nos últimos vinte anos tem sido dedicada ao sistema de ensino vocacional, apesar de os diferentes governos terem sugerido, através dos Decretos-Lei 310/83 e 344/90, que o ramo genérico da Educação musical precisaria de mais atenção. Para Vieira (2006, p. 73), “estes aspetos levantam questões específicas quanto aos modelos de formação de professores existentes e quanto ao tipo de certificações atualmente em vigor para os diferentes ramos e níveis de ensino”. O mesmo autor refere que Luís e Faria (2005), no estudo que realizaram sobre a temática da formação de professores de educação musical, para o ensino básico, identificaram pelo menos 107 cursos que dão habilitação própria para o primeiro ciclo e 91 para o terceiro ciclo. Os autores acrescentam ainda que foram encontrados durante a pesquisa muitos outros cursos com formações idênticas aos estudados, mas que, por não se encontrarem referidos nos citados “guias”, não foram tidos em consideração no seu trabalho.

Vieira (2006) refere na sua tese que, na década de 90, Gerhard Doderer sublinhou que Portugal não estava a cumprir as orientações da Associação Europeia de Formação Musical Escolar, segundo a qual o sistema educativo “tem que ser organizado, de modo a garantir que existam professores de música, pedagógica e musicalmente competentes, em número suficiente” (p. 114) para lecionar a disciplina de música. Vieira (2006) diz que no entender de Doderer, “é óbvio que Portugal, com a posição criada através da legislação respetiva, se fica muito aquém das condições acima solicitadas. Para Doderer, o próprio conceito de “formação escolar geral” acarreta também, até certo ponto, os condicionantes essenciais para a formação dos próprios professores da respetiva área educacional, criando-se assim, o clássico ciclo vicioso” (p. 115).

O estudo de avaliação do ensino artístico, solicitado pelo Ministério da Educação em 2007, mostrou que, “nos últimos anos, o nível das habilitações académicas dos docentes evoluiu muito positivamente, principalmente desde que as universidades e as escolas politécnicas começaram a oferecer cursos nas áreas da Música e da Dança. Realmente, segundo o que foi possível apurar, a maioria dos docentes das escolas públicas, privadas e profissionais com cursos artísticos possuem o grau académico de licenciatura. Parece, no entanto, existir um mal-estar entre os docentes por duas ordens de razões. Por um lado, o facto da profissionalização dificilmente se poder realizar nos próprios conservatórios, obriga os professores a “sair”, para a fazer ao longo de dois anos, para uma outra instituição. Acontece que, com receio de virem a deixar de ser contratados novamente pelo conservatório, a esmagadora maioria dos professores prefere esperar ou “lutar” para que a profissionalização se realize no próprio conservatório” (p. 29).

O mesmo estudo revela ainda que a formação contínua específica disponível é quase inexistente ou mesmo inexistente. As *Master Classes*, bem como todo um conjunto de atividades profissionais e artísticas em que os professores se envolvem, contribuem de forma positiva para o seu desenvolvimento e atualização, sobretudo nos domínios técnico e artístico. No entanto, a formação pedagógica (e sobretudo ao nível da didática dos diferentes instrumentos) é uma lacuna significativa. Se tivermos em consideração as elevadas taxas de desistência, de retenção e abandono precoce e as baixíssimas taxas de conclusão, registadas na maioria das escolas públicas e privadas, este aspeto revela-se preocupante.

No seu estudo, Araújo (s.d.) considera que, no contexto atual fortemente “marcado pela inovação, mudança e pela imprevisibilidade dos acontecimentos, procuram-se cada vez mais indivíduos criativos e flexíveis, capazes de garantir desempenhos de excelência

nas mais diversas áreas” (p. 1). A escola tem, sem dúvida, um papel relevante, enquanto ambiente privilegiado no desenvolvimento de uma educação artística com qualidade.

O Estudo de avaliação do ensino artístico (datado de 2007, como tem vindo a ser referido) menciona que no ensino artístico em Portugal o estigma do “artista pobre e feliz” parece justificar o descuido em relação à sua estruturação curricular, à sua integração no ensino regular e às condições oferecidas aos profissionais, que se observam neste domínio.

O mesmo estudo sugere que sejam tomadas algumas medidas, atendendo às seguintes preocupações:

- É urgente, principalmente nos domínios da Música e da Dança, encontrar um método que crie reais oportunidades para que os docentes, que reúnam as condições que venham a ser definidas, possam ter acesso ao processo de profissionalização se assim o desejarem. “Tal método não deve basear-se em procedimentos meramente administrativos e deverá constituir uma real oportunidade de formação de elevada e irrepreensível qualidade. A profissionalização dos docentes deve, pois, ser encarada como uma oportunidade privilegiada de desenvolvimento pessoal e profissional de cada um, mas também um momento particularmente importante na afirmação do projeto educativo, pedagógico e curricular de cada escola. A profissionalização dos professores não deve ser apenas encarada como um bem privado, dos próprios professores, mas também como um bem público proporcionado, através da escola, aos seus alunos e à comunidade onde está inserida” (p. 31).

- Deve ser clarificado o acesso dos docentes aos quadros das escolas, pois tudo indica que existe “uma relação direta de causa e efeito entre a obtenção da habilitação profissional e o acesso a um lugar do quadro. Parece, portanto, ser necessário a gestão dos quadros de todas e de cada uma das escolas, de modo a clarificar as chamadas “regras do jogo” ” (p. 31).

- A formação contínua é claramente um ponto fraco do “sistema” do ensino artístico especializado. Este estudo considera que “tradicionalmente as escolas do ensino não superior têm desenvolvido uma cultura de excessiva dependência e, conseqüentemente, de alguma paralisia, relativamente às questões relacionadas com a formação contínua dos seus professores” (p.32). Por outras palavras, a responsabilidade da conceção, planificação, organização, desenvolvimento e avaliação da formação contínua dos docentes é normalmente conferida a outros, inclusive ao próprio centro de formação onde as escolas têm uma palavra determinante. O referido estudo constatou que existe

realmente “falta de formação e falta de iniciativas atribuídas ao Ministério da Educação, mas há também o reconhecimento, por parte da maioria das escolas, de que poucas ou nenhuma têm sido as suas próprias iniciativas neste campo. Torna-se, pois, necessário desenvolver mecanismos que incentivem as escolas a intervir mais ativamente nos processos de formação e de autoformação dos seus professores, nomeadamente através de uma efetiva articulação com as instituições do ensino superior” (p. 33).

Em suma, a formação profissional de professores “deverá promover a mestria pedagógica e científica, mas também a excelência pessoal. Uma adequada formação profissional deverá preconizar o treino e aprendizagem de competências pessoais que contribuam para o sucesso na intervenção pedagógica, e que permitam que estes profissionais da educação artística se convertam em modelos pedagógicos e pessoais capazes de determinar positivamente o percurso de vida de crianças e jovens” (Araújo, s.d., (p. 4).

Capítulo II

Motivação para a música

“Todo o comportamento é motivado”.

(Gonçalves, 2010, p. 21)

1. Motivação para a aprendizagem

Pereira (2011, p. 21) refere na sua tese que o estudo da motivação humana tem uma longa história e que a pergunta sobre o que se entende por motivação já obteve centenas de respostas, tão diversas quanto os pressupostos e intenções dos seus autores. “Desde sempre, o Homem tentou explicar e prever o seu próprio comportamento e o dos outros. Tal facto solicita a compreensão de fatores que impulsionam e direcionam esse comportamento, isto é, de variáveis motivacionais”.

Para Gonçalves (2010), foram diversos os teóricos que tentaram explicar a motivação como sendo “uma sucessão de diferentes perspetivas, que se podem agrupar em diferentes grupos, nomeadamente, os que enfatizam a motivação proveniente do interior do indivíduo, os que percecionam a motivação a partir de fatores ambientais externos ao indivíduo e os que estudam a motivação segundo a uma complexa interação, mediada pela cognição, entre o indivíduo e o ambiente” (p. 3). Segundo este autor, do ponto de vista histórico, as primeiras teorias explicavam a motivação como consequência da necessidade que o indivíduo sente em “satisfazer os requisitos básicos à sua sobrevivência, como, por exemplo, a alimentação”. As atuais teorias da motivação, compreendidas como uma extensão destas necessidades biológicas, basearam-se nestes requisitos.

Pereira (2011, p. 19), na sua tese, refere que “a falta de um investimento sistemático por parte do sistema educativo em estratégias de ensino mais condizentes com as especificidades de aprendizagem dos estudantes tem sido motivo de acusações constantes por parte de pais, professores, especialistas e sociedade em geral”.

Os problemas de aprendizagem, atualmente diagnosticados e largamente noticiados, centram-se no facto de “a escola não ser o único espaço de educação, não podendo ser vista como a única responsável, para o bem e para o mal, pelo desenvolvimento intelectual, sócio afetivo, emocional ou ético dos seus estudantes”. A solução para estes problemas não pode ser imposta a uma única fonte de saberes. Na verdade, existe uma enorme convergência de agentes, como a família, o nível económico e o contexto sociopolítico, a que devemos atender quando equacionamos o processo de ensino-aprendizagem (Gonçalves, 2010, p. 19).

Para Gonçalves (2010), a confluência de estudos nas áreas da Psicologia e das Ciências de Educação tem realçado, em contexto educativo, a motivação como sendo um fator primordial. De acordo com esta autora, os alunos motivados revelam “pensamentos e comportamentos que otimizam o seu desempenho académico” como, por exemplo, “tomar iniciativas, enfrentar o desafio ou utilizar estratégias de resolução de problemas” (p. 20). Os alunos motivados “exprimem também afetos positivos face à aprendizagem, como entusiasmo, curiosidade e interesse. Estes são os alunos que farão um percurso escolar mais longo, aprenderão mais e sentir-se-ão melhor consigo mesmos”. Os alunos desmotivados “são apáticos, não se esforçam, desistem facilmente, usam frequentemente as mesmas estratégias inoperantes e mostram-se irritados” (p. 20). Baseado em Lemos, Gonçalves (2010, p. 20) acredita que os alunos desmotivados se colocam “à margem das oportunidades de aprendizagem ou mesmo contra os seus agentes educativos”.

Gonçalves (2010), a partir das ideias manifestadas por diversos autores, tentou analisar as diferentes abordagens teóricas que explicam a motivação e os elementos intervenientes no seu processo, como a ativação, orientação e perseverança dos comportamentos que otimizam a aprendizagem dos alunos. Ou seja, por que razão se verificam graus de eficácia tão diferentes na realização das atividades escolares. E ainda: por que é que só certos alunos insistem em terminar as tarefas, enquanto outros as abandonam antes do seu início.

Para Gonçalves (2010, p. 21), a resposta a estas questões relaciona-se com as diferentes causas manifestadas para aprender. Na escola, coexistem diferentes tipos de alunos: os que estudam para conseguir prémios (como diplomas, aprovação social ou dinheiro); “os que ambicionam aumentar as suas aptidões tendendo mestria” e aqueles que “estão apenas dispostos a realizar o esforço necessário e suficiente para poderem passar de ano ou ainda aqueles que não sabem bem o que estão ali a fazer”. Deste modo, “a motivação e a aprendizagem surgem como aspetos indissociáveis”.

Relativamente à aprendizagem da música, “a maneira como determinadas crianças desenvolvem um maior gosto pela continuidade e valorização dos seus estudos musicais, uma maior persistência na obtenção de resultados e uma maior adaptabilidade ao lidar com os seus sucessos e fracassos, são alguns dos fatores que colocam a motivação como uma parte importante da aprendizagem” (Pereira, 2011, p.3).

A compreensão destes fatores é importantíssima para ajudar o aluno a realizar determinados comportamentos que incrementarão o seu potencial. Na opinião deste

autor, importa, pois, perceber por que motivo algumas crianças conseguem “ultrapassar as dificuldades e os desafios, enquanto outras, aparentemente com as mesmas competências e potencialidades, desistem quando confrontadas com as dificuldades?” Por que são mais valorizados determinados objetivos? Por que motivo algumas crianças se empenham mais na realização dos seus objetivos e no modo como avaliam as causas do seu sucesso ou fracasso? (O’Neill, 2002, citado por Pereira, 2011, p. 3)

2. Quadros teóricos na compreensão da motivação para a aprendizagem

Na revisão da literatura, encontram-se diversos e, por vezes, antagónicos “quadros teóricos que, de um modo geral, centraram o seu objeto de estudo

“na análise do «porquê» do comportamento, mais concretamente, o que faz uma pessoa insistir ou desistir de uma atividade, qual o seu grau de envolvimento na ação selecionada e o que considera e experimenta durante esse envolvimento. Independentemente das diferenças existentes entre as diferentes explicações proporcionadas por tais teorias ressaltam os aspetos positivos e construtivos da motivação, sendo esta consensualmente aceite como aquilo que impele a atividade dirigindo-a para certos fins e prologando-a enquanto esses fins não sejam atingidos” (Gonçalves, 2010, p. 22).

É possível identificar nestas explicações “dois aspetos que traduzem a motivação: a intensidade (ou nível de motivação), indicado pelo esforço, pelo nível de atividade, pelo entusiasmo) e a direção (ou orientação motivacional, indicada pela seleção de objetivos e pela escolha de cursos de ação)” (Lemos, 2005 citado por Gonçalves, 2010, p. 22).

Esta autora considera serem muitos os autores que têm dedicado parte significativa da sua investigação à compreensão e sistematização das teorias motivacionais. Citando Rosário (2005), esta distingue quatro momentos ao longo do século XX, em que houve evolução nas orientações paradigmáticas na investigação, acerca das concepções motivacionais.

A cada um destes quatro momentos correspondem quatro “orientações teóricas diferentes, no campo da motivação – dos instintos / comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocognitiva” (Gonçalves, 2010, p. 24).

Apesar de na literatura se encontrarem outras classificações, a autora optou por esta por lhe parecer a mais conciliável com a finalidade do seu trabalho, centrando a sua análise nas questões fundamentais capazes de fornecer aos professores entendimentos que os levem a intervir eficazmente no processo de ensino / aprendizagem, a partir de um suporte científico.

2.1. A perspectiva humanista

Opondo-se às explicações “psicanalíticas e comportamentalistas”, surge num segundo momento, a psicologia humanista, alicerçada no estudo de pessoas “psicologicamente saudáveis e vivendo em contextos de vida real”. Esta corrente não aceita a noção de que o “comportamento é predeterminado, ou pelo ambiente, ou pelo subconsciente”, realçando “a liberdade do ser humano para realizar escolhas e a responsabilidade para se tornar naquilo que de melhor for capaz” (Oliveira, 2005, p. 44).

Nesta teoria, são valorizadas as fontes intrínsecas de motivação, como as necessidades de “autorrealização”, a “tendência realizadora” inata ou a “necessidade de autodeterminação”. Motivar alunos seria encorajar os seus recursos interiores, como o sentido de competência, autoestima e autonomia” (Gonçalves, 2010, p. 23).

“O comportamento e a experiência humana são, assim, entendidos ao nível do significado ou do sentido que têm para o indivíduo e na medida em que, na conjugação com o contexto, permitem responder a necessidades humanas básicas: a autonomia, a competência e a necessidade de vínculo” (Ramos, Paixão, & Simões, 2011, p. 136).

Abraham Maslow e Carl Rogers representam as duas correntes mais influentes e significativas da psicologia humanista (Oliveira, 2005). Atualmente, a Teoria da Autodeterminação insere-se nesta abordagem geral, tendo procedido à sua “reciclagem” e renovação.

A perspectiva holística de Maslow invoca um conjunto de necessidades gerais dos seres humanos, agrupadas hierarquicamente e contemplando “cinco níveis: fisiológicas, segurança, sociais, de estima e de autorrealização”. De acordo com esta hierarquia, Maslow sugere “que uma necessidade só motiva o comportamento até ser satisfeita, e que as necessidades dos níveis mais baixos têm que ser satisfeitas em primeiro lugar” (Gonçalves, 2010, p. 28).

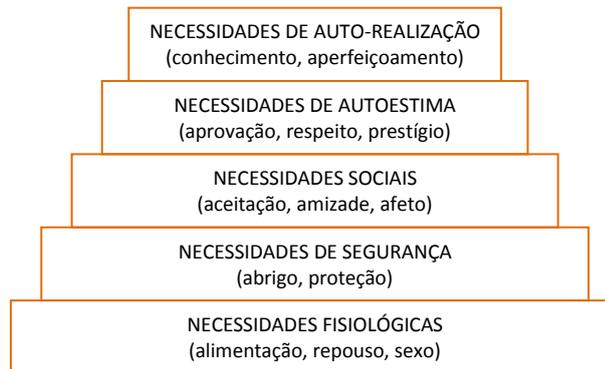


Figura 3. Esquema da hierarquia de necessidades proposta por Maslow
(Fonte: Barrera, 2010, p. 161)

Barrera (2010, p.161) refere que Maslow considera que as diferentes necessidades contribuem de forma integrada “para direcionar o comportamento; porém, as mais básicas, quando não satisfeitas, têm predomínio sobre as mais elevadas. Essas necessidades não são necessariamente conscientes e também podem ser satisfeitas de modo indireto ou simbólico”.

Gonçalves (2010, p. 28) menciona que em “contexto de educação formal, motivar alunos seria encorajar os seus recursos interiores, como o sentido de competência, a autoestima e a autonomia” Contudo, “não será realista esperar que os alunos aprendam se não têm satisfeitas as necessidades básicas, ao nível fisiológico ou de segurança”.

Esta teoria, desenhada por Maslow (1970), também foi alvo de críticas, pois não só é escassa a investigação empírica que a sustém como nem sempre as necessidades básicas antecedem as demais. Trata-se, contudo, de uma teoria que permite analisar de forma holística a pessoa, interagindo as necessidades físicas, emocionais e intelectuais como um todo (Gonçalves, 2010).

Tal como Maslow (1968), também Rogers “via a meta do desenvolvimento como o alcance de um funcionamento em plenitude (fully functioning individual)”. Se a educação se dirigisse essencialmente para o desenvolvimento pessoal, “a pessoa viveria completamente o momento presente, aprendendo que seria a forma mais saudável de viver em qualquer tempo” (Rogers, 1983/1985, citado por Oliveira, 2005, p. 46-47).

Apesar da perspectiva de Rogers ser bastante idêntica à de Maslow, encontra-se contudo mais centrada no sujeito como promotor do seu próprio desenvolvimento. A educação

deveria, pois, centrar-se no educando, tendo em consideração o seu estilo de aprendizagem individual, as suas necessidades e os seus interesses (Oliveira, 2005).

2.2. A perspetiva cognitivista

Nas décadas de 50 e 60 do século passado, “as teorias gerais foram trocadas por outras menos ambiciosas, que abdicaram da intenção de tentar explicar o comportamento humano na sua globalidade”. Surge, assim, uma nova abordagem concetual, “sob a influência do cognitivismo, passando a centrar-se a atenção no funcionamento cognitivo. O construto teórico das teorias cognitivas está ancorado na conceção de que os processos cognitivos intervêm na relação entre estímulo e resposta, explicando ora comportamentos específicos, ora processos psicológicos bem delimitados ou, ainda, o funcionamento comportamental em contextos identificados de realização ou de relação social” (Gonçalves, 2010, p. 24).

Oliveira (2007, p. 49) refere que, na teoria cognitivista, a aprendizagem resulta da ação conjunta de uma série de processos “cognitivos e metacognitivos (a perceção, a atenção, a memória, o pensamento, a escolha, a ação, etc.) que são mobilizados, tendo em vista alcançar um determinado objetivo ou resolver um problema”.

Gonçalves (2010, p. 33) diz-nos que se trata de “uma abordagem que parte do princípio que o nosso comportamento é motivado pelo pensamento e não apenas pelas recompensas que tenhamos casualmente recebido”, ou seja, “as pessoas reagem às suas próprias interpretações dos eventos externos ou internos, em vez de reagirem aos acontecimentos em si”.

As teorias cognitivas criam um conjunto de variáveis e de processos que agem entre a situação e a ação em que o indivíduo se envolve e que explicam o modo de organização e os resultados dessa ação (Gonçalves, 2010). “Esta perspetiva é particularmente realçada pelas teorias do processamento da informação, que adotam a metáfora do computador para descreverem os processos cognitivos internos”. Ou seja, “o processamento da informação ocorre em função de diversas operações mentais” constituídas por um complexo processo, cujos principais elementos são: “a codificação e registo de estímulos (inputs), a retenção dos mesmos em diversos tipos de memória, a recuperação da informações e a execução de respostas observáveis (como, por exemplo, a solução de um problema)” (Oliveira, 2007, p. 49).

No mundo do ensino, entender os aprendizes “como processadores ativos, na medida em que escolhem, organizam e reúnem informações sobre o mundo que os cerca, agindo em função disso mesmo”, pode levar a que o sujeito aumente a sua quantidade de conhecimento. “O professor deve conduzir o aluno a melhorar os seus processos cognitivos, as suas capacidades de memorização e o grau de domínio das matérias” (Gonçalves, 2010, p. 34).

Transpondo esta abordagem para o ensino, compreendemos que os alunos com uma motivação elevada irão selecionar atividades de dificuldade média, que pensam conseguir atingir e que originam um sentimento de realização, afastando as tarefas que entendem ser difíceis, de êxito pouco provável, bem como as demasiadamente fáceis, pois não proporcionam grande satisfação. Por outro lado, os alunos com baixa motivação ou selecionam as tarefas mais acessíveis (pois não terão que se esforçar muito para as realizar) ou as mais problemáticas, porque apesar de terem dúvidas sobre a sua concretização, esta escolha fornece-lhes uma explicação oportuna para o insucesso (Gonçalves, 2010).

Tal como referimos anteriormente, nesta abordagem são evocados fatores cognitivo-motivacionais, como a perceção da capacidade própria, expectativas e atribuições, que explicam a motivação no contexto de educação formal “como um processo dinâmico, que envolve o professor, a situação de aula e os alunos, dando uma atenção especial à natureza recíproca das cognições, comportamento e experiências subjetivas” (Gonçalves, 2010, p. 35).

Os modelos teóricos que se enquadram nesta abordagem centralizam o estudo da motivação “no interior do sujeito motivado enquanto ser intencional, por oposição ao estudo do sujeito motivado como reagente às situações em que se inscreve”, pelo que nas teorias cognitivistas o “princípio básico do funcionamento dos motivos não é o de redução da tensão ou de restabelecimento do equilíbrio homeostático, mas o da persistência da tensão ou de homeoquinesia” (Gonçalves, 2010, p. 36).

2.3. A perspetiva sociocognitiva

Sob a influência do cognitivismo e das correntes ambientalistas e ecológicas, surge um quarto momento, centrado “na compreensão das condições do ambiente escolar que contribuem para o incremento da motivação. Como uma renovada visão do ser humano, alguém que dá sentido às suas

práticas, não se confinando a responder ao meio ou a acumular informação pura, a aprendizagem passa a ser concebida como configuração do saber”. Esta perspectiva engloba um diverso grupo de teorias e autores que acreditam que o comportamento humano e a motivação são plurideterminados (Gonçalves, 2010, p. 25).

A Teoria Sociocognitiva foi elaborada por Albert Bandura em 1980 para explicar o comportamento humano: “trata-se de uma teoria ainda em construção pelo próprio autor e por pesquisadores dessa abordagem que, a cada dia, fortalecem e revisam o aporte teórico com novos dados empíricos e derivações das proposições teóricas centrais” (Cavalcanti, 2009, p. 94).

Gonçalves (2010) menciona que, na opinião de Lemos, existe “uma tendência nos modelos mais recentes para ver as cognições e afetos motivacionais como factos «situados», isto é, para valorizar o papel dos pensamentos e sentimentos que emergem (são construídos) numa determinada situação específica”. A mesma autora, citando Paixão, indica-nos que “para compreender a motivação, mais especificamente a escolha, a persistência face aos obstáculos e o esforço despendido na realização das tarefas, normalmente ambíguas, complexas e prolongadas no tempo, torna-se essencial contextualizar o pensamento e o comportamento humano. Trata-se de uma incumbência delicada e difícil, se tivermos em consideração que se trata de um fenómeno ativo multifacetado, fruto da interação entre o contexto e aquilo que o sujeito transporta para esse contexto” (p. 39).

Esta perspetiva explica o funcionamento dos processos motivacionais através de uma interação recíproca entre sujeito (fatores pessoais – cognições e afetos), circunstâncias ou variáveis do meio e ações ou comportamento. As pessoas interferem na perceção do ambiente, criam autoestímulos e incentivos, avaliam o desenrolar dos acontecimentos e exercem influência sobre o próprio comportamento”, pelo que “o comportamento, os fatores pessoais e o ambiente operam, todos interagindo e influenciando um ao outro bidireccionalmente”. Esta constante interação entre o homem e o meio denomina-se “reciprocidade triádica” e os fatores que integram este sistema exercem “uma influência dinâmica, relativa e variável que é direcionada pelas características individuais e circunstanciais” (Cavalcanti, 2009, p. 94).

Cavalcanti (2009, p. 94), citando Bandura, refere que, na perspetiva sociocognitiva, “o indivíduo possui certas capacidades, como simbolização, antecipação, autorregulação, aprendizagem vicária e autorreflexão, que o auxiliam a direcionar sua vida e fazer escolhas”. Devido a essas capacidades primárias, o homem possui um sistema “auto-

referente que lhe permite agir intencionalmente direcionado a fins concretos, elaborar planos de ação, antecipar possíveis resultados, avaliar e replanear cursos de ação”.

Essas teorias “consideram que a atividade cognitiva do ser humano é indissociável de sua motivação. O ser humano é ativo na sua relação com o ambiente e movido pelo desejo de conhecer e compreender o mundo em que vive e também a si próprio, de modo a que possa prever os acontecimentos e orientar o seu comportamento”.

3. Teorias explicativas da motivação para a música

Como vimos pelo referido anteriormente, desde há muito tempo que as teorias da motivação são objeto de estudo. Contudo, só recentemente tem sido estudado o impacto dessas teorias na aprendizagem musical (Cardoso, 2007). No entanto, todas as abordagens motivacionais anteriormente referidas na sua relação com a aprendizagem podem ser transferidas para a música (Neves, 2011).

A “investigação sobre a motivação para a música tem tentado compreender a motivação para aprender música e a motivação para continuar a aprender apesar dos obstáculos e dificuldades que surgem no estudo e aquisição de competências não só cognitivas como também motoras aquando da prática musical”. O enorme interesse da pesquisa pela área musical deve-se, sobretudo, “ao facto da motivação estar estreitamente relacionada com aprendizagem e aquisição de competências para a prática de um instrumento musical, uma vez que é necessário muita persistência e muito trabalho para conseguir o domínio técnico desejado mesmo nos níveis iniciais de aquisição de conhecimentos” (Neves, 2011, p. 24).

A motivação para a música continua a ser um tema central na pesquisa sobre educação musical. Diversas pesquisas na área de motivação e realização produziram múltiplas teorias, focadas principalmente num ou dois aspetos do comportamento humano ou da cognição. Estudos empíricos produziram evidências da influência de determinados fatores na motivação dos alunos e sua persistência na música, mas estes estudos raramente integraram os seus resultados num quadro teórico mais compreensivo (Sichivitsa, 2007).

Os estudos sobre a motivação para a prática e aprendizagem musical têm contribuído para explicar os motivos que levam uma pessoa a enveredar pela aprendizagem de um instrumento, bem como o seu envolvimento ativo nas tarefas inerentes a esta aprendizagem.

De entre as teorias da motivação humana, iremos destacar seguidamente as que ressaltam componentes cognitivo-motivacionais, como crenças, metas, atribuições, necessidades psicológicas e variáveis afetivas, para dar suporte ao estudo da prática e aprendizagem musical (Figueiredo, 2010).

3.1. Motivação intrínseca e extrínseca

Gonçalves (2010), baseado em Abreu, parte do pressuposto de que todo o comportamento é motivado, logo a motivação “como um processo intrínseco e extrínseco revela-se como um conceito chave na Psicologia, nomeadamente na Psicologia da Educação” (p. 21).

Baseando-se nas opiniões de autores como Alderman, Ames, Balancho & Coelho, Covington, Dweck & Legget, Elliot e Paixão, Pereira (2011) entende a motivação como sendo o que impele uma pessoa a fazer algo, como um processo que suscita ou incita uma ação humana. Esta ação pode ter um carácter intrínseco, quando o investimento na tarefa é um fim em si mesmo e não um meio para atingir uma meta, ou pode ter um carácter extrínseco, se a atenção à tarefa se relaciona com a conquista ou o alcance da meta.

Pereira (2011), citando Ryan, clarifica o que se entende por motivação intrínseca e extrínseca: “Os comportamentos que derivam de uma sensação individual de liberdade e autonomia, ou de experiências de pressão e de controlo externas, resultou na definição do conceito de motivação intrínseca e extrínseca”. A motivação intrínseca é então “a realização de uma atividade a partir de satisfações inerentes à mesma e não causada por pressões externas, como recompensas” (p. 4).

O mesmo autor diz-nos que, apesar da motivação intrínseca ser, nitidamente, um importante tipo de motivação, a maior parte das atividades dos indivíduos são motivadas por fatores extrínsecos, sobretudo depois da infância, “onde a liberdade de

ser intrinsecamente motivado se torna cada vez mais cercada por procuras socialmente compensadoras” (p. 4).

“Segundo O’Neill, a importância atribuída, pelo instrumentista, a determinados valores utilitários exteriores à realização musical, é definida como motivação extrínseca. Por outro lado, a sensação de bem-estar experimentada pelo instrumentista no momento da performance é definida como motivação intrínseca” (Pereira, 2011, p. 4).

Atualmente, o conhecimento diversos autores mostra que a motivação intrínseca e extrínseca não são incompatíveis e podem coexistir, contrariamente ao que tradicionalmente acontecia, em que estes dois tipos de motivação eram vistas como polos opostos (Gonçalves, 2010). Um exemplo disto é a Teoria da Autodeterminação, referida anteriormente.

Gonçalves (2010) refere que, no dizer de Guimarães, os alunos com motivação intrínseca executam uma tarefa por interesse ou prazer, ao passo que os alunos com motivação extrínseca “focam a sua atenção em algo externo à atividade (fora de si próprios), tais como louvores, graduações, privilégios especiais e certificados. Por exemplo, o aluno não executa a atividade porque está empenhado em conseguir conhecimento, mas porque valoriza a nota que o professor disse que daria para quem o fizesse” (p. 32).

A mesma autora considera que, apesar dos professores desejarem alunos intrinsecamente motivados para o trabalho académico, muitas tarefas pedidas na escola não são motivantes para os alunos. Em contrapartida, diversos professores contam com grandes incentivos extrínsecos, como louvores, elogios, sinais, sorrisos e reconhecimentos especiais (como “aluno do mês”).

Os professores devem preocupar-se em ponderar o uso de incentivos extrínsecos, à medida que vão sendo necessários “para promover o envolvimento dos alunos nas tarefas, ao mesmo tempo que estabelecem um clima que alimenta a motivação intrínseca ou autónoma” (Gonçalves, 2010, p. 33).

De acordo com Corno e Rohrkemper (1985), Gonçalves (2010) acredita que “a motivação intrínseca é necessária, mas componente insuficiente para as aquisições académicas. Se as recompensas forem usadas apropriadamente, a motivação extrínseca e intrínseca serão componentes complementares”. Também na linha de pensamento de Ryan e Deci (2000), a autora defende que “uma estratégia essencial para um ensino com sucesso é conhecer como utilizar formas extrínsecas de motivação para promover uma motivação mais autónoma” (p. 33).

O estudo realizado por Sichivitsa (2007) pretende incorporar os estudos teóricos e empíricos, anteriormente realizados, numa nova teoria de motivação musical. Esta nova teoria tentará explicar de que modo os fatores internos e externos (que irão ser posteriormente referidos) mantêm os alunos motivados para persistir na música, devendo ser testada através da utilização de um modelo analítico.

3.1.1. Fatores de motivação intrínseca

Neves (2011, p. 26), citando Maehr et al, considera que “a motivação intrínseca apresenta-se como indispensável para uma aprendizagem bem-sucedida”. A mesma autora considera a motivação intrínseca como sendo “a grande responsável pela procura do conhecimento e pelo desejo de aquisição de competências. Só o indivíduo intrinsecamente motivado realiza todo o esforço associado à prática de um instrumento musical de uma forma prazerosa, sem considerar que esse esforço é superior à recompensa esperada”.

No espaço escolar, tudo indica que a motivação intrínseca ajuda o desempenho e a aprendizagem, “devido à procura de atividades que incitem a aquisição de novas competências e, por outro lado, perante situações de aprendizagem, o aluno intrinsecamente motivado evidencia maior retenção dos conteúdos apreendidos, concluindo frequentemente, com sucesso, as atividades propostas” (Gonçalves, 2010, p. 28).

As crianças dependem principalmente de motivação extrínseca, mas, ao longo do tempo, a motivação intrínseca tem uma forte influência na persistência dos alunos (Sichivitsa, 2007).

Neves (2011), citando Rigby et al, diz-nos que “a motivação intrínseca de um indivíduo reflete-se no interesse e na satisfação que este apresenta perante a atividade e é um fator essencial na aquisição de conhecimentos(...) Grande parte do processo de aprendizagem acontece exatamente através do interesse, exploração e assimilação de conhecimentos fora do ambiente escolar ou académico” (p. 26). “É o interesse pessoal por uma atividade que sustenta a quantidade e qualidade dos conhecimentos adquiridos quando não há uma pressão externa para a aprendizagem. O mesmo autor, citando Custodero, declara que “o envolvimento musical é influenciado pelas propensões gerais do desenvolvimento, por condições ambientais, e pelo temperamento individual” (p. 28).

“Compreender como motivar intrinsecamente os alunos é a solução para alcançar os resultados desejados” (Neves, 2011, p. 27, citando Maehr et al).

A motivação intrínseca é várias vezes indicada, nas diversas teorias da motivação, como sendo a forma de motivação que mais favorece o desenvolvimento de competências e a aquisição de conhecimentos. A Teoria da Autoeficácia defende que o aluno que irá ter um empenho maior quando surgirem dificuldades será o que tem maior sentido de autoeficácia, ou seja, o que tem uma maior motivação intrínseca. A teoria da Autodeterminação diz-nos que “a necessidade de eficiência e a necessidade de experienciar o autocontrole são promotoras da motivação intrínseca que possibilita uma aprendizagem de qualidade” (Neves, 2011, p.27).

Para Sichivitsa (2007), existem dois fatores intrínsecos que se revestem de uma grande importância: o autoconceito (como fator motivacional) e a valorização das tarefas.

Autoconceito

O autoconceito é um fator interno importante que influencia a realização dos alunos, a satisfação com o ambiente de aprendizagem, o interesse pelas matérias e a persistência. O autoconceito, relativamente às capacidades pessoais, é um fator crucial na escolha das tarefas em que os alunos querem participar. As pessoas podem escolher determinadas tarefas pelo desejo que têm de mostrar a si mesmas e aos outros que são capazes de as realizar (Sichivitsa, 2007).

Para Sichivitsa (2007), os alunos tendem a escolher comportamentos que evitem o fracasso e protejam a sua autoestima.

O autoconceito está relacionado com as crenças do aluno sobre as suas próprias competências para realizar determinada tarefa ou atividade. “Para os estudiosos do autoconceito, há uma relação estreita entre a opinião de si mesmo e a opinião dos outros sobre suas capacidades, o que torna o autoconceito um fator individual flexível e inter-relacionado com o ambiente” (Condessa, 2011, p. 22).

Para Condessa (2011, p. 27), a “caraterística pessoal de se autocompreender e de se autoavaliar, abordada como autoconceito por Sichivitsa, assemelha-se ao construto da autoeficácia, defendido por Bandura. Segundo esse autor, as crenças de autoeficácia representam o julgamento de uma pessoa sobre suas próprias capacidades, em um determinado contexto”.

Valorização das tarefas

Atribuir significado ou importância a uma tarefa pode influenciar a persistência dos alunos (Sichivitsa, 2007).

Existem quatro fatores que estão subjacentes à importância que é atribuída à tarefa: realização (determinação de fazer bem a tarefa); juros (prazer em realizar a tarefa); utilidade ou importância (utilidade da tarefa para atingir metas posteriores) e custo (disponibilidade para fazer sacrifícios que permitam participar na tarefa). Os estudantes podem ser motivados por um ou mais fatores e o valor atribuído à tarefa pode mudar com o tempo (Sichivitsa, 2007).

Quando se pretende compreender os fatores individuais no processo motivacional dos alunos, os pesquisadores consideram relevante atribuir importância e valor à aprendizagem de uma determinada tarefa ou disciplina. De acordo com a literatura, pelo facto de terem melhor desempenho e sucesso, os alunos valorizam mais as tarefas em que se sentem mais seguros, esforçam-se mais na sua realização e atingem, conseqüentemente, níveis mais altos de aprendizagem (Condessa, 2011).

3.1.2. Fatores de motivação extrínseca

Dentro dos fatores ambientais, fatores de motivação extrínseca, destacam-se duas grandes categorias: as pessoas e os contextos sociais. Na categoria das pessoas inserem-se os adultos (professores, pais e família) e os pares (amigos e colegas). Nos contextos sociais, insere-se qualquer espaço em que haja processo de ensino e aprendizagem musical - escola, igreja, orquestra, etc. (Condessa, 2011).

Gonçalves (2010) indica-nos que, segundo Alderman (2004) e Paixão (2008), a teoria da autodeterminação prevê quatro fases para a motivação extrínseca, organizadas desde um maior controlo externo a uma maior autonomia: a regulação externa; a regulação introjetada; a regulação identificada e a regulação integrada. Em contexto de educação formal, estas quatro fases podem ser perspectivadas da seguinte forma:

- Regulação externa: “quando o comportamento dos alunos é externamente controlado por recompensas ou castigos. Por exemplo, um aluno completa um trabalho de casa para agradar ao professor ou para evitar ficar na sala depois da aula” (Gonçalves, 2010, p. 31).

- Regulação introjetada: “quando os alunos seguem regras devido à pressão ou para evitar ansiedade ou para aumentar o ego, mas não aceitam as regras internamente. Por exemplo, um aluno faz o trabalho de casa porque é suposto os bons alunos realizarem as tarefas propostas pelos professores” (Gonçalves, 2010, p. 31).

- Regulação identificada: “quando os alunos aceitam as regras porque pessoalmente é importante para atingirem os seus objetivos. Por exemplo, um aluno trabalha arduamente para melhorar as suas capacidades académicas, porque acredita que esse incremento o ajudará a ter mais sucesso na escola” (Gonçalves, 2010, p. 31).

- Regulação integrada: “quando os alunos integram e interiorizam valores e papéis diferentes e são determinados por si próprios. Por exemplo, os valores de um aluno que é bom atleta e bom aluno podem entrar em conflito. Mas o aluno interioriza que pode ser bom aluno e bom atleta, em simultâneo, sem que uma atividade colida com a outra” (Gonçalves, 2010, p. 31).

Para Sichivitsa (2007), existem quatro fatores extrínsecos importantíssimos: os encarregados de educação, os professores, os pares e as experiências positivas anteriores.

Encarregados de educação e a família

Neves (2011, p. 25), citando Hallam, revela-nos que a importância da família é enorme, sobretudo nos primeiros anos de vida, podendo ser “a maior responsável pela estimulação musical que poderá vir a ser essencial no desenvolvimento de um futuro interesse pela aprendizagem da música”. Hallam diz-nos também “que um dos mais importantes papéis da família é proporcionar o ensino da música à criança, proporcionar a ida a concertos, detetar e identificar algum potencial para a aprendizagem de um instrumento musical”.

Segundo Sichivitsa (2007), a influência parental foi identificada como um importante fator exterior na motivação e persistência dos alunos. Sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, a avaliação parental adquire maior importância na perceção das suas capacidades do que as classificações obtidas na escola.

Pereira (2011) revela um estudo realizado por Davidson demonstrativo de que “os encarregados de educação têm um papel crítico no desenvolvimento das qualidades de envolvimento”. Deste estudo, Davison concluiu que “os estudantes com melhores realizações são frequentemente apoiados pelos pais, que assistiam às aulas, tomavam

notas sobre os trabalhos de casa a desempenhar e apoiavam-nos na realização dos mesmos” (p. 11).

Os pais que não promovem a realização académica dos seus filhos são corresponsáveis pelo seu insucesso escolar e pelas baixas expectativas que estes criam em relação ao seu futuro. Contudo, muitas vezes as aspirações dos pais não podem ser concretizadas devido à falta de recursos materiais e educativos. Os pais com maiores recursos podem possibilitar aos seus filhos a realização de atividades extracurriculares, incluindo a música (Denny, 2007).

“Alguns pais estão conscientes da influência que têm sobre o desenvolvimento dos filhos, mas outros acreditam que, se existe um interesse pela música, as crianças e adolescentes estudarão naturalmente” (Vilela, 2009, p. 27).

Sichivitsa (2007) acredita que os alunos podem desenvolver o interesse pela música com base nas suas próprias necessidades e aspirações, sem qualquer feedback dos pais. No entanto, o apoio dos pais pode ter um efeito significativo sobre a motivação de uma criança para a música.

Também do estudo realizado por Denny (2007) se conclui que o ambiente familiar tem uma enorme influência sobre as aspirações educacionais dos adolescentes. Os pais que não promovem a realização académica dos filhos têm crianças que não acreditam no seu sucesso escolar e que definem metas de trabalho muito abaixo sua capacidade.

Através da leitura e da observação, Denny (2007) concluiu que a base cultural dos pais pode influenciar as ambições escolares e profissionais das crianças, bem como a sua participação em atividades extracurriculares como a música.

Para que os seus filhos desenvolvam o hábito de estudar música, é necessário que os pais afirmem constantemente a importância dos estudos. O envolvimento dos pais na aprendizagem dos seus filhos é um fator crítico no desenvolvimento musical (Vilela, 2009).

Outro fator que pode influenciar a motivação para aprender música é o facto de outras pessoas da família tocarem ou terem instrumentos musicais em casa. “A presença da música no meio familiar faz com que as crianças vejam como natural aprender música” (Vilela, 2009, p. 27).

Em suma, as crianças necessitam do apoio e encorajamento dos seus encarregados de educação, não apenas para terem sucesso no presente, mas para concretizarem todo o seu potencial no futuro. No entanto, as exigências devem estar de acordo com as

potencialidades dos alunos, pois, em excesso, podem diminuir a sua autoestima e motivação, conduzindo a resultados decepcionantes (Denny, 2007).

Professores

Pereira (2011) acredita que todas as crianças podem aprender música, cabendo aos professores de música procurar diferentes estratégias de motivação para os seus alunos, não só estimulando os alunos com nível mais elevado na procura de novos objetivos como garantindo também aos que têm menos capacidades experiências igualmente recompensadoras e motivantes.

Diversas pesquisas demonstram que a motivação do professor, as suas abordagens e as estratégias utilizadas na sala de aula são determinantes para os resultados de aprendizagem dos alunos (Condessa, 2011).

Os alunos entram na sala de aula com uma série de preconceitos relacionados com a realização das suas tarefas, incluindo as suas expectativas para o sucesso, a perceção da sua competência académica e autoeficácia, assim como a perceção do controlo dos resultados obtidos e causas atribuídas a esses mesmos resultados. Atendendo a que as crianças fazem a sua própria interpretação das suas realizações, as expectativas negativas não são facilmente alteráveis. No entanto, “o professor deverá ter em conta que a sua abordagem do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos influenciará os padrões de motivação dos mesmos, nomeadamente, nas áreas da motivação intrínseca” (Pereira, 2011, p. 9).

Na sala de aula, os alunos parecem estar mais motivados quando percebem que o professor é solidário e cooperante, explica bem a matéria, fornece instruções claras para o trabalho dos alunos e dá um feedback positivo e construtivo imediato. A capacidade dos professores compreenderem e aceitarem as diferenças individuais, bem como fornecerem reforços positivos e apoio, são igualmente importantes para motivar os alunos e ajudá-los a ter sucesso (Sichivitsa, 2007).

Neves (2011, p. 25) refere que, de acordo com alguns autores (Hallam, Maehr, et al. e O'Neill & McPherson), os professores de música têm um papel essencial na motivação dos alunos para o estudo de um determinado instrumento. Em diversas investigações sobre motivação para a música, são estudadas e apresentadas as mais “variadas estratégias que um professor de instrumento pode aplicar para aumentar os níveis de motivação dos seus alunos para a prática e estudo do seu instrumento”.

Os professores devem estabelecer tarefas moderadamente desafiadoras para os seus alunos, para que estes as possam realizar com uma quantidade razoável de esforço. “As tarefas mais difíceis devem ser planificadas a longo prazo, de acordo com as do aluno, com vista a serem alcançadas gradualmente, sem a necessidade de um esforço excessivo”. O professor deve também informar o aluno do seu desenvolvimento e sucesso/insucesso, “de forma clara e frequente, tendo em conta o seu domínio e aperfeiçoamento pessoal e não em termos de comparação com os outros alunos, evitando o tratamento diferenciado entre alunos de nível mais ou menos elevado”. O autor, citando Haigh, refere que “os alunos vão trabalhar mais e estar muito motivados quando se sentirem felizes e confiantes na sala de aula” (Pereira, 2011, p.9).

Para Sichivitsa (2007), os professores de música ocupam um lugar único na vida dos estudantes criando oportunidades de aprendizagem musical mais significativas para os alunos que combinam experiências musicais “dentro da escola” e “fora da escola” e envolvem os pais no ensino de música.

Pereira (2011, p. 8) refere que existem vários estudos demonstrando que “quando os professores acreditam em si próprios, acreditam também nos seus alunos e na capacidade que, em conjunto, têm para encarar os desafios de aprendizagem”.

Ambiente ou cultura escolar e pares

De todos os ambientes de aprendizagem, a escola é a que mais influencia a motivação dos alunos, uma vez que representa um contexto social que integra alunos, professores e colegas. A escola “representa um dos contextos de interação mais importantes na vida de crianças e adolescentes, podendo fortalecê-los ou enfraquecê-los perante as dificuldades inerentes a essa etapa de desenvolvimento” (Condessa, 2011, p. 179).

Pereira (2011, p. 12) revela que, num estudo realizado por Davidson, realçando a importância do ambiente escolar, se comprova que os estudantes que apresentam performances musicais mais elevadas, fazem-no “numa atmosfera positiva, agradável e livre de ansiedade”, contrastando com “os estudantes desistentes, cujo contexto de aprendizagem era negativo e caracterizado pela ansiedade”. Partindo do princípio que “experiências de envolvimento positivas motivam os alunos a participar, no futuro, em experiências similares”, é de extrema importância que a escola apresente “um plano curricular atrativo para o aluno, que o desperte para a arte, fazendo-o sentir positivamente integrado no ambiente escolar”.

De acordo com o estudo realizado por Hargreaves, Lamont, Marshall & Tarrant (2003) sobre os atuais problemas do ensino da música, um fator que exerce forte influência na popularidade e eficácia da música na escola é o papel e importância da música na vida dos adolescentes fora da escola. O mesmo estudo refere que, de acordo com o estudo anteriormente realizado por North, Hargreaves & O'Neill's, a música tem um papel central no estilo de vida dos adolescentes, fazendo parte da sua identidade. Contudo, os adolescentes preferem ouvir música dance, pop, soul e rap a ouvir música clássica, ópera ou folclore. Ou seja, o seu interesse pela música ligeira é acompanhado pela falta de interesse pelas formas mais "tradicionais" de música, como a "clássica".

O mesmo estudo refere que Boal, Palheiros & Hargreaves (ref.) terão constatado que os adolescentes associam a música que ouvem em casa ao prazer e às emoções positivas e a música que ouvem na escola à aprendizagem e à transmissão de informação. A distinção entre "música na escola" e "música em casa" é particularmente marcante nos alunos do ensino básico.

O atual desafio da escola é potenciar as capacidades dos seus alunos durante o período escolar, motivando o seu interesse pela música, dentro e fora da sala de aula. A escola deve motivar os alunos a participar em atividades musicais, dentro e fora da escola, individualmente ou coletivamente, reconhecendo o valor das suas contribuições e desenvolvendo as suas competências individuais através de diversas experiências e atividades sociais, culturais e, sobretudo musicais (Hargreaves et al, 2003).

Condessa (2011), de acordo com Gembris e Davidson (2002), refere que, para além da escola, existem outros elementos importantes na motivação dos alunos, como os sistemas socioculturais, de que fazem parte os média e a cultura musical disponível. Este autor refere que também Hallam inclui nos fatores ambientais a cultura, os espaços (instituições) de estudo e as exigências sociais em vigor.

Com a entrada na adolescência, outros fatores externos contribuem para a motivação dos alunos: os pares. Nesta fase, o convívio entre amigos e colegas é extremamente importante (Vilela, 2009).

As relações interpessoais do indivíduo são importantíssimas e podem influenciar na modificação e no reforço do seu comportamento. "A opinião dos colegas, o sentimento de pertencer a um grupo, a formação da identidade entre os amigos, a escolha de valores e os tipos de comportamentos influenciam diretamente a motivação para aprender em diferentes contextos de aprendizagem". Enquanto no início da escolaridade, a figura do professor é fundamental para que as crianças sintam que são aceites e que pertencem ao

grupo, no início da adolescência, é com o seu grupo de amigos e de colegas que os alunos partilham as suas experiências (Condessa, 2011, p. 30).

O apoio dos pares pode também fazer com que os alunos estejam mais à vontade na sala de aula, sentindo-se, assim, mais motivados para a música e para participar em performances musicais. Por outro lado, a recusa dos pares em apreciar e reconhecer as realizações do colega pode criar desconforto e prejudicar o desempenho dos alunos na sala de aula (Sichivitsa, 2007).

“Hallam afirma que o apoio dos pais e dos professores é importante para encorajar a prática de um instrumento musical nas raparigas, mas que os rapazes são mais influenciados pelo seu grupo de pares” (Neves, 2011, p. 25).

Experiências positivas anteriores

No seu artigo, Sichivitsa (2007) diz que as experiências positivas anteriores motivam os alunos a participar em atividades semelhantes no futuro. O mesmo autor refere que existem diversos estudos que demonstram que alunos que no passado gostavam de cantar em coros tinham a noção da importância desta atividade e tinham maior propensão a inscrever-se no coro no ano seguinte. Do mesmo modo, os alunos que no passado gostavam de tocar os seus instrumentos, treinavam instrumento com maior frequência com o intuito de melhorar o seu desempenho no grupo, de melhorar o seu nível de desempenho, sentindo que estão a ser bem-sucedidos e podendo, assim, continuar a tocar o seu instrumento no futuro.

3.2. Teoria da autodeterminação

Existe um ponto comum entre a teoria humanista e a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2000). Segundo Gonçalves (2010), ambas veem “o ser humano como um ser dinâmico, ativo, com necessidades internas psicologicamente inatas” (p. 28).

A teoria da autodeterminação postula “que todos os sujeitos têm necessidades psicológicas inatas, que constituem a base para sua auto motivação e para a integração da personalidade” (Oliveira, 2007, p. 143). Deci e Ryan identificaram três necessidades básicas: de competência, de relacionamento e de autonomia.

Gonçalves (2010), em contexto de educação formal, identifica estas necessidades como a necessidade de autonomia, a necessidade de mostrar competência e a necessidade de relacionamento. Estas necessidades favorecem a motivação intrínseca do seguinte modo: “a necessidade de autonomia (ou autodeterminação) compreende os esforços do aluno para ser o propulsor das suas próprias ações e para determinar o seu comportamento; é um anseio de exercitar um locus interno de causalidade”. A necessidade de mostrar competência está relacionada com a tentativa, do mesmo, de dirigir as aprendizagens e de as experimentar efetivamente. Por último, a necessidade de relacionamento faz referência ao esforço, do aluno, em estabelecer relações interpessoais significativas, nomeadamente com os professores e com os seus pares, e experimentar satisfação com o mundo social” (p. 29).

“A Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan constitui uma perspetiva privilegiada dos aspetos motivacionais, personalísticos e do funcionamento ótimo, permitindo explicar e integrar muitas das dimensões consideradas a nível da psicologia positiva”. O seu poder explicativo radica na noção de motivação intrínseca e na sua relação com os conceitos de motivação extrínseca, de internalização dos processos motivacionais e de autodeterminação” (Ramos et al, 2011, p. 136).

A Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2000), além de refletir sobre as necessidades psicológicas, identifica outras formas de motivação, com impacto na aprendizagem: a subteoria, a que se chama “teoria da integração orgânica, que estabelece que a motivação é contínua, caracterizada por níveis de autodeterminação, que variam do mais ao menos autodeterminado, ou seja, a motivação intrínseca, a extrínseca e a amotivação.” A motivação intrínseca presume que uma pessoa se compromete com determinada atividade pelo prazer e pelo desfrutar que esta produz, sendo a atividade um fim em si mesma. “Portanto, caracteriza-se por um locus interno de causalidade, um interesse e uma satisfação inerentes à própria atividade”. A motivação extrínseca envolve as atividades que são realizadas com o objetivo de atingir um determinado resultado, independente da atividade em si, sendo estas atividades “encaradas como instrumentais e assentando num locus externo de causalidade”. Finalmente, “a amotivação é característica do sujeito que não tem a intenção de realizar algo e, portanto, é provável que a atividade seja desorganizada e acompanhada por sentimentos de frustração, medo ou depressão”. Como resultado, “por não avaliar uma atividade, não se sentir capaz de realizá-la ou por não esperar o resultado desejado o sujeito perde o controlo e o locus de causalidade é impessoal” (Gonçalves, 2010, p. 29).

Esta teoria assegura “que o ser humano é intrinsecamente proactivo, capaz de agir não somente sobre os seus impulsos e emoções, como também sobre os «impulsos» e/ou «estimulações» do contexto”. Esta atividade individual faz parte da existência humana como a “tendência individual para crescer, desenvolver-se e funcionar de modo integrador, ou seja, cumprir a sua natureza de organismo auto-organizado” (Ramos et al, 2011, p. 136).

Diversos trabalhos empíricos, desenvolvidos no âmbito da teoria de Deci e Ryan, têm demonstrado que “as formas mais autónomas de motivação conduzem a diversos resultados positivos”, ou seja, “um maior envolvimento, interesse, satisfação e investimento de esforço, bem como melhor desempenho e aprendizagens de qualidade superior têm-se revelado associadas a formas de motivação extrínseca mais autónomas, tais como motivação identificada e da motivação integrada” (Oliveira, 2007, p. 147).

“Se todo o comportamento intrinsecamente motivado é, por definição, autodeterminado, na sua dimensão extrínseca, a possibilidade de autodeterminação ocorre, implicando a identificação com a integração da ação regulada externamente, facilitada pela existência de condições que favorecem a autonomia” (Ramos et al, 2011, p. 136).

Todos nós pretendemos realizar as necessidades de autonomia e competência, pois a sua concretização conduz “ao pleno desenvolvimento / crescimento e sentido de integração individuais”. A importância destas variáveis mantêm-se ao longo da vida e em todas as idades. O que se vai alterando é o seu modo como se manifestam e satisfazem nas diferentes idades, nos desafios e tarefas de vida a elas associadas (Ramos et al, 2011, p. 136).

A Teoria da autodeterminação tem várias implicações para a educação, o trabalho, a psicoterapia, o desporto e para o estudo dos processos motivacionais para aprendizagem e prática musical (Figueiredo, 2010).

Esta teoria apresenta a compreensão da motivação humana a partir do reconhecimento de necessidades psicológicas inatas como a autonomia, competência e relacionamento. Através da procura e do desenvolvimento da autonomia por parte do aluno, é possível entender a dimensão psicológica e a sua relação com a música (Araújo, 2009).

Os contextos sociais podem favorecer a satisfação das necessidades básicas do indivíduo, facilitando o seu processo de crescimento natural, incluindo os processos de ação de motivação intrínseca integrados com a motivação extrínseca.

Albuquerque (2011) refere que, para Sloboda (2008), trabalhar essas representações ou estruturas internas pode ser um apoio valioso para o professor, no sentido de capacitar o discente a um entendimento do seu próprio universo musical. As motivações intrínsecas são representadas pelas necessidades, competências individuais e interesses, conjuntamente com as motivações extrínsecas, representadas pelos estímulos e necessidades do ambiente. Depois de compreender os sentimentos que levam o indivíduo a estudar música, é possível entender as metas, os progressos e, finalmente, o desenvolvimento das competências, não esquecendo o contexto em que o mesmo se insere.

3.3. Teoria da autoeficácia

A capacidade autorreflexiva engloba sobretudo “as crenças que as pessoas têm sobre si mesmas, esta capacidade, que inclui os pensamentos auto referentes, permite às pessoas analisarem, através da reflexão, suas experiências e seus próprios processos de pensamento, proporcionando uma organização das auto percepções”. Essa capacidade permite que as pessoas atinjam um determinado nível de conhecimento pessoal, incluindo as crenças de autoeficácia (Cavalcanti, 2009, p. 94).

Bandura, através da teoria da autoeficácia, postula que as expectativas pessoais determinam quando um comportamento terá início, quanto esforço será despendido e por quanto tempo se manterá perante os obstáculos. Perante as dificuldades, as pessoas que duvidam da própria capacidade reduzem os seus esforços prematuramente, enquanto aqueles que acreditam fortemente na sua capacidade exercem maiores esforços para atingir uma meta (Figueiredo, 2010).

Figueiredo (2010) e Cavalcanti (2009), para explicar como se formam as crenças pessoais, dizem-nos que Bandura apresenta quatro fontes de influência que originam o sentimento de autoeficácia: experiências de êxito, experiências vicariantes, persuasão verbal e indicadores fisiológicos.

Experiências de êxito: “As experiências de êxito são o fator mais importante para desenvolver um forte senso de autoeficácia, pois nada melhor do que a própria experiência ou resultados de experiências pessoais reais para desenvolver uma percepção das próprias capacidades”. Quando um aluno é bem-sucedido ao envolver-se em tarefas idênticas, percebe que possui capacidades para prosseguir com êxito. Contudo, quando

um aluno é bem-sucedido sem grande esforço, tende a esperar resultados a curto prazo, desencorajando-se rapidamente perante os fracassos (Calvacanti, 2009, p. 97).

Experiências vicariantes: Ao observar outras pessoas, podem surgir algumas expectativas. A simples observação de colegas com capacidades semelhantes, que alcançam uma boa performance, pode convencer o observador de que é capaz de executar a mesma atividade, ou seja, “os colegas propiciam ao outro a crença de que, ao envolver-se em atividades similares, poderá também alcançar bons resultados” (Calvacanti, 2009, p. 100). Por outro lado, se o aluno verificar que os seus pares não estão a ter sucesso, concluirá que também ele não irá ter êxito, caso se julgue de nível semelhante ao deles. Figueiredo (2010) refere que, na pesquisa realizada por Vieira (2009), alguns violonistas relacionam a sua motivação para o trabalho profissional com o envolvimento obtido com seus professores, o que significa que os violonistas entrevistados foram influenciados pelo prazer e pela satisfação demonstrados pelos docentes.

Persuasão verbal: Através do encorajamento verbal, as pessoas são levadas a acreditar que podem atingir sucesso onde elas não julgavam ser possível. É uma forma bastante frequente de influenciar as expectativas, sendo um dos meios através do qual as pessoas envolvidas no ambiente social podem motivar ou desmotivar um estudante.

Indicadores fisiológicos: Sentimentos como a ansiedade ou medo podem influenciar as expectativas sobre a própria competência. Uma grande ansiedade na realização de uma tarefa pode levar a uma queda na expectativa de sucesso.

De acordo com McPherson e McCormick (2006), as crenças pessoais, entre outros fatores, porque motivam o comportamento, são vistas por muitos psicólogos educacionais como um dos elementos que melhor explicam o sucesso académico (Calvacanti, 2009).

McPherson e O’Neill (2002), ao relacionarem a teoria da autoeficácia com as atividades musicais, afirmam que autoeficácia “é o grau em que um músico acredita na sua própria habilidade e capacidade para alcançar metas”. Para estes autores, “o estudo da autoeficácia na música é importante para estabelecer o quanto essas crenças são associadas com a importância do tempo que os estudantes despendem, praticando seu instrumento, bem como a escolha entre tarefas musicais fáceis ou difíceis” (Figueiredo, 2010, p.26).

Através da percepção pessoal de autoeficácia, “o indivíduo escolhe os desafios que quer enfrentar, quanto esforço deve despende e por quanto tempo pretende perseverar diante de obstáculos e fracassos”. Na opinião de Bzuneck (2001), “as crenças de autoeficácia influenciam nas escolhas de cursos de ação, no estabelecimento de metas, na quantidade de esforço e na perseverança em busca dos objetivos” (Calvacanti, 2009, p. 96).

Para Calvacanti (2009), quem pretende aprender a tocar um instrumento musical, além de assumir compromissos e padrões pessoais, necessita de desenvolver competências específicas. É fundamental que o instrumentista acredite nas suas capacidades para poder enfrentar os desafios ou as situações nas quais não seja bem-sucedido. Acreditar nas suas capacidades é fundamental para o músico que poderá eventualmente ter de lidar com uma experiência de realização mal sucedida ou traumática.

Contudo, as crenças de autoeficácia não substituem a competência real do indivíduo, pois nem sempre os músicos são bem-sucedidos ao tocar um repertório com alto grau de dificuldade apenas por acreditarem que são capazes de o fazer. “Um funcionamento competente requer harmonia entre auto crenças e conhecimento. O que significa que a autopercepção das suas capacidades ajuda a determinar o que “os indivíduos fazem com o conhecimento e habilidades que possuem e pode explicar a razão pela qual os comportamentos dos músicos, às vezes, não estão relacionados com suas capacidades reais ou por que a forma de agir pode diferir amplamente, mesmo que tenham conhecimentos e habilidades semelhantes” (Calvacanti, 2009, p. 96).

Calvacanti (2009) diz-nos que muitas vezes a ideia que as pessoas têm das suas capacidades não condiz com a realidade. Portanto, os julgamentos de autoeficácia atuam como mediadores entre as capacidades reais (aptidões, conhecimentos e habilidades) e o nível de realização alcançado num determinado domínio ou tarefa.

Instrumentistas com o mesmo nível de competência, mas com níveis de confiança diferentes, provavelmente apresentarão desempenhos diferentes na mesma situação de avaliação. Por exemplo, instrumentistas competentes podem duvidar de sua capacidade de realização e apresentar resultados aquém de suas capacidades reais, ao passo que instrumentistas com menos competências podem sentir-se extremamente confiantes nas suas capacidades, alcançando, assim, melhores resultados (Calvacanti, 2009).

Em suma, a autoeficácia não está relacionada com as competências que se têm, mas com o que acreditamos poder fazer com elas. “A autoeficácia exerce influência sobre as escolhas, o esforço despendido nas atividades, o grau de persistência em face de

obstáculos e experiências de fracassos, resiliência diante das adversidades e o nível de estresse e depressão diante das demandas do dia a dia” (Calvacanti, 2009, p. 97).

Um instrumentista, estudante ou profissional, que se apresentou perante uma plateia, interpreta os resultados de seu desempenho, desenvolve crenças sobre sua capacidade, agindo posteriormente de acordo com as crenças criadas. Quando os resultados são satisfatórios, elevam-se as crenças de autoeficácia, quando os resultados são interpretados como fracassos, baixam as crenças. O professor, perante as reais competências do aluno, poderá proporcionar experiências de êxito estabelecendo metas a curto prazo em tarefas de dificuldade crescente. Os resultados positivos, obtidos nas atividades diárias, fortalecerão as crenças pessoais do aluno (Calvacanti, 2009).

Segundo Calvacanti (2009), outro fator importante a ter em conta é o facto dos alunos se observarem uns aos outros. Ver colegas, com capacidades semelhantes, alcançar um bom nível de realização propicia ao outro a crença de que poderá também alcançar bons resultados se se envolver em atividades idênticas. A experiência vicária origina e contribui para o desenvolvimento de crenças de autoeficácia, pois pode motivar o aluno a alcançar os seus objetivos, seguindo o trajeto do modelo observado.

Também através da persuasão verbal, os músicos podem desenvolver as suas crenças de autoeficácia, ao serem encorajados verbalmente por pessoas credíveis e em quem confiam. Porém, deve ter-se em atenção que a persuasão verbal terá pouco efeito sobre as crenças de autoeficácia se for acompanhada por um fracasso. Outro aspeto desta abordagem está relacionado com o estado fisiológico. A ansiedade, o stress, a excitação e os estados de humor transmitem ao individuo algumas informações sobre as suas crenças relativamente às capacidades pessoais, influenciando deste modo o seu grau de confiança na realização das atividades onde estes estados emocionais se expressam (Calvacanti, 2009).

Os instrumentistas são indivíduos que experimentam um elevado grau de reações fisiológicas, que muitas vezes os impede de dormir na véspera de uma prova, que os leva a consumir medicamentos para diminuir o nervosismo e a ansiedade e aumentar a capacidade de enfrentar determinadas circunstâncias que para eles são desafiadoras, como, por exemplo, avaliações, recitais ou situações de palco onde é necessário tocar para uma plateia. “Apresentações frequentes, bem-sucedidas, feedback enfatizando os aspetos positivos e não somente os negativos, apresentações onde a ansiedade é gradualmente experimentada (familiares, amigos, professores, público, etc.), enfim, familiares, amigos e professores podem criar situações onde os estudantes aprendam a

manusear a sua própria ansiedade e, conseqüentemente, a fortalecer as suas crenças de autoeficácia” (Calvacanti, 2009, p.101).

Todavia, a construção de um forte sentimento de autoeficácia do aluno envolve, antes de mais, um sentimento de eficácia coletivo dos funcionários da instituição, mais concretamente, dos professores. Somente um professor que saiba refletir constantemente, avaliar, monitorizar, controlar e regular as suas próprias crenças de autoeficácia poderá desenvolver esse processo nos seus alunos (Calvacanti, 2009).

3.4. Teoria da atribuição causal

Para Schneider (2011), a intenção da Teoria da Atribuição de Causalidade, desenvolvida por Heider e tendo como principal teórico Weiner, é mostrar como as situações de sucesso e fracasso são interpretadas e julgadas pelo indivíduo da ação. “Atribuir causas é uma tendência humana, seja para o sucesso ou fracasso” (p. 28).

Segundo esta autora, conceber atribuições para todas as situações que vivemos seria cognitivamente impossível. Porém, procuramos causas para as situações cujos resultados são inesperados ou para aquelas que consideramos importantes. As atribuições causais representam as crenças individuais sobre sucesso e fracasso e influenciam diretamente o processo motivacional, sobretudo através da formação de expectativas ou crenças.



Figura 4. Sequência Causal da Teoria da Atribuição de Causalidade

(Fonte: Schneider, 2011, p. 28)

A figura 4 mostra que a atribuição de causalidade pertence a um ciclo não linear de eventos. O início de uma sequência causal não é obrigatoriamente o momento em que o indivíduo obtém um resultado. Esta sequência tem em conta as expectativas e as emoções vividas ao longo da sua trajetória. Ao avaliar-se, “o indivíduo faz atribuições, e tem pensamentos carregados de sentimentos e emoções passadas, vividas em situações semelhantes” (Schneider, 2011, p. 28). Um estudante, após uma apresentação musical pública, poderá considerar que a mesma foi um sucesso ou um fracasso. Para fazer um julgamento, positivo ou negativo, terá de comparar os resultados atuais com os obtidos noutras apresentações ou com os resultados obtidos em apresentações realizadas pelos seus pares (Schneider, 2011, p. 28). Com efeito, para poder reproduzir uma experiência agradável ou alterar uma desagradável, é importante perceber quais foram as causas da mesma. Além disso, a teoria defende que essa procura das razões dos acontecimentos ocorre com maior frequência quando a pessoa se confronta com acontecimentos negativos, atípicos ou inesperados (Barrera, 2004).

“O fracasso a uma prova de avaliação escolar pode ser interpretado por certos alunos como sendo consequência de sua capacidade intelectual insuficiente, por outros, da falta de esforço, de problemas relacionais com o avaliador, ou ainda da fadiga ou da ansiedade no momento da avaliação, ou da falta de clareza das perguntas, etc”. As diferentes formas dos indivíduos interpretarem os acontecimentos, “independentemente de corresponderem ou não à realidade, têm consequências emocionais e comportamentais importantes”. Se um aluno conclui que um exame lhe correu mal por não ter capacidade intelectual suficiente, sentir-se-á mais desanimado para estudar para a próxima avaliação. Se o aluno conclui que fracassou por não ter estudado o suficiente, irá esforçar-se mais para a próxima avaliação (Barrera, 2004, p. 164).

Barrera (2004), tendo em consideração a teoria da atribuição causal afirma que é possível analisar as diferentes causas ou explicações produzidas pelas pessoas para explicar os seus êxitos ou fracassos, de acordo com três dimensões básicas: o *locus* de causalidade, a estabilidade e a controlabilidade.

- “O *locus* de causalidade indica em que medida um acontecimento ou resultado é atribuído a fatores internos, situados na própria pessoa (por ex: capacidade, esforço, atenção, memória, ansiedade) ou a fatores contextuais, externos à pessoa (por ex: sorte, comportamentos dos outros, características da situação ou da tarefa)” (Barrera, 2004, p. 164) .

- “A dimensão de controlabilidade indica as causas percebidas como estando sob o controle voluntário do sujeito e, portanto, passíveis de serem modificadas por ele (por ex: esforço, atenção), diferenciando-as daquelas percebidas como estando fora desse controle (por ex: azar, dificuldade da tarefa, capacidade intelectual, ansiedade)” (Barrera, 2004, p. 163).

- “A dimensão estabilidade / instabilidade indica em que medida as causas percebidas para um dado acontecimento variam com o tempo, ou são relativamente estáveis. Quando um mesmo tipo de acontecimento ocorre com frequência, tende a ser explicado por causas estáveis”. Ao nível académico, fatores como a capacidade intelectual, o grau de dificuldade da matéria e a relação com o professor tendem a ser consideradas causas estáveis, ao passo que a intensidade do esforço, a fadiga, a distração e a sorte, são consideradas instáveis (Barrera, 2004, p. 163).

Na opinião de Neves (2011, p. 23), os alunos, quando confrontados com o insucesso, poderão justificá-lo através de um destes fatores: “pouco esforço (externo, instável e controlável); falta de sorte (externo, instável e não controlável); falta de talento (interno, estável e não controlável); dificuldade da tarefa (externo, instável e não controlável)”. Quando são bem-sucedidos numa tarefa, estes três fatores estarão presentes nas suas atribuições: “esforço (externo, instável e controlável); talento (interno, estável e não controlável); sorte (externo, instável e não controlável); baixa dificuldade da tarefa (externo, instável e não controlável)” (Neves, 2011, p. 23).

Baseado num estudo de Asmus (1986), o mesmo autor diz-nos que “à medida que os alunos vão crescendo as suas atribuições, alteram-se de externas-instáveis-controláveis para internas-estáveis-controláveis”. Ou seja, para que exista um aumento da motivação para a aprendizagem, “devem ser encorajadas atribuições internas instáveis-controláveis, como o esforço, uma vez que atribuições internas-estáveis-controláveis como o talento não promovem a persistência necessária na aprendizagem” (p.23).

Barrera (2004, p. 166), de acordo com Fontaine (2005), indica-nos os fatores que influenciam a formação de atribuições causais, destacando-se:

- “as da tarefa (o sucesso numa tarefa muito difícil ou o fracasso numa tarefa muito fácil estimulam a construção de atribuições internas, relacionadas à própria capacidade/incapacidade, ou, pelo menos, de atribuições instáveis, relacionadas à sorte/azar, por exemplo)”;

- “a frequência de ocorrência de determinados tipos de resultados (sucessos ou fracassos frequentes levam a atribuições estáveis, enquanto os esporádicos conduzem a atribuições instáveis)”;
- “a comparação social (se um determinado resultado é obtido pela maioria das pessoas, o sujeito tenderá a atribuí-lo a fatores externos e estáveis, enquanto se o resultado obtido estiver relacionado a uma minoria de pessoas, tenderá a atribuí-lo a fatores internos e estáveis)”;
- “a posição do avaliador (se o avaliador deve julgar a si mesmo, tende a atribuir seus resultados indesejáveis a fatores externos e os resultados favoráveis a fatores internos, porém, não costuma ser tão benevolente quando avalia os mesmos comportamentos manifestados por outros)”.

No âmbito da teoria da atribuição causal, sobretudo na área acadêmica, têm sido bastante estudados os efeitos do *feedback* do professor sobre a motivação, persistência e desempenho dos alunos. “O efeito dos elogios e das críticas do professor sobre o conceito de competência própria e a persistência na tarefa pode variar em função da interpretação subjetiva dos resultados realizada pelos alunos”, o que sugere que é necessário ser cauteloso na utilização de elogios ou críticas, pois, nalgumas situações, as críticas podem ser mais estimulantes que os elogios, dependendo da idade dos sujeitos e do grau de dificuldade da tarefa (Barrera, 2004, p. 167).

Ao observar a relação existente entre a teoria da atribuição causal e outras teorias como, por exemplo, a autoeficácia, Schneider (2011), baseado em Neves e Faria (2007), organizou um esquema que representa o papel da autoeficácia acadêmica, das atribuições causais e dimensões causais na realização escolar.

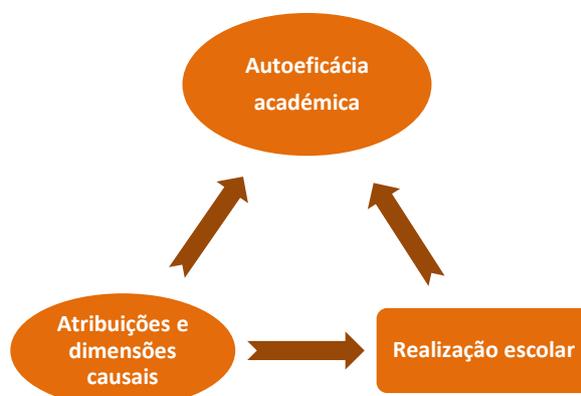


Figura 5. Papel da autoeficácia acadêmica e das atribuições e dimensões causais na realização escolar (Schneider, 2011, p. 34)

Schneider (2011) refere que, na área de música, Austin e Vispoel (1992) realizaram um estudo com crianças, frente a hipotéticas situações de sucesso e fracasso, utilizando a teoria da atribuição de causal. Esse estudo demonstrou que as crianças apresentavam melhores resultados quando recebiam dos professores um *feedback*, sugerindo novas estratégias de estudo, do que quando recebiam um *feedback* relativo à capacidade pessoal.

Referindo o estudo de McPherson (2004), a mesma autora comenta que, quando o indivíduo acredita que a sua capacidade é fixa, tende a atribuir o fracasso à sua falta de capacidade, criando, assim, expectativas de fracasso em futuras realizações. O indivíduo sentirá, então, necessidade de desenvolver estratégias de defesa que lhe permitam associar o fracasso na realização musical à sua falta de capacidade, protegendo, desse modo, a sua imagem. McPherson diz que a atribuição do esforço ao sucesso está estreitamente relacionada com o autoconceito musical. Alunos que apresentam um baixo autoconceito relativamente à música tendem a não atribuir o resultado obtido ao esforço desenvolvido, contrariamente aos que apresentam um autoconceito moderado ou alto.

Da pesquisa realizada por Hewitt em 2004, sobre as atribuições e autopercepções, em apresentações musicais individuais, dos alunos do bacharelato em música, conclui-se que o *feedback* dado pelo professor em relação ao desempenho dos alunos é fundamental. O autor refere que é necessário os alunos saberem como o seu processo avaliativo está a decorrer, pois tal confere-lhes uma sensação de segurança e faz com que haja um redimensionamento das suas atribuições sobre sucesso ou fracasso, tornando-as mais adaptativas.

Uma forma de tornar as atribuições causais mais adaptativas é a de ajustar o grau de competências dos alunos com o nível de dificuldade das tarefas, aumentando o grau de desafio destas últimas. Este processo de ajustamento tem vindo a ser estudado e explicado pela teoria do fluxo.

3.5. Teoria do fluxo

Araújo (2008, p. 41) considera que “a teoria do fluxo desenvolvida por Csikszentmihalyi (2003, 1999, 1996, 1992, 1990) é explorada em pesquisas de

diferentes áreas e também na área da música, especialmente em pesquisas sobre cognição, aprendizagem e performance musical”.

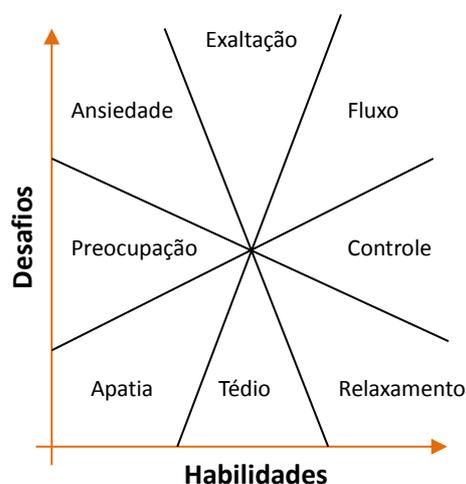


Figura 6. Relação entre desafios e habilidades para o processo do fluxo
(Araújo, 2008, p. 43)

O indivíduo que se encontra no estado de fluxo, ou seja, numa situação de equilíbrio entre desafios e competências, tem a sua energia psíquica totalmente focada na atividade executada, não havendo espaço na sua consciência para sentimentos externos ao foco da atividade ou para pensamentos diversos (Araújo, 2008).

Araújo (2008) refere que, para Csikszentmihalyi, existem “conteúdos da experiência” que se tornam interrelacionados para que o fluxo seja gerado e que acompanham a experiência do fluxo: a emoção, as metas e as operações mentais (operações cognitivas). As emoções são “os elementos mais subjetivos da consciência, ao mesmo tempo em que são os conteúdos mais objetivos da mente, traduzem muitas vezes sensações físicas. As emoções são consideradas como estados interiores de consciência”. Csikszentmihalyi explica que “as emoções negativas como ansiedade, tédio, medo, tristeza produzem na mente do sujeito o que o autor define como «entropia psíquica», que é um estado no qual o sujeito não pode usar a atenção de maneira eficiente para enfrentar tarefas externas, uma vez que precisa dela para restaurar a sua «ordem interior subjetiva». No entanto, as emoções positivas, exemplificadas pelo autor como felicidade, força ou alerta, são estados que se denominam como «negaentropia psíquica», ou seja, uma entropia negativa, na qual o sujeito não precisa de atenção para refletir sobre si mesmo,

fazendo com que a energia psíquica possa fluir livremente para a tarefa que se pretende investir (Araújo, 2008, p. 45).

As metas são apresentadas por Csikszentmihalyi “como os elementos que focalizam a energia psíquica do indivíduo. São geralmente ordenadas (de forma hierárquica) e criam a ordem na experiência realizada”. O autor ainda relaciona as metas investidas pelo indivíduo e a sua relação com a autoestima, na dependência das expectativas e do sucesso, ou seja, “uma pessoa pode desenvolver uma baixa autoestima porque estabelece metas elevadas demais, ou porque alcança muito poucos sucessos” (Csikszentmihalyi, 199, p. 31, citado por Araújo, 2008, p. 46).

As operações cognitivas são as componentes da experiência de fluxo que ordenam a atenção e produzem a sequência significativa da experiência vivenciada. “Assim, para ordenar e executar as operações mentais de forma intensa, o sujeito tem necessidade de concentrar a sua atenção”, pois, “sem um foco definido, a consciência encontra-se normalmente num estado de caos, ou seja, a desordem de informações é uma condição normal da mente, na qual surgem os pensamentos aleatórios, sem sequência lógica, dispersos”. As operações mentais cognitivas são um conteúdo da experiência de fluxo, no qual o fator concentração, que conduz à perda da noção de tempo, é um elemento essencial (Araújo, 2008, p. 48).

Araújo (2008) aponta os resultados dos estudos de Griffin (2008), Custodero (2006), Adessi e Pachet (2007), Silva (2008), Troum (2008), O’Neil (1999) e Araújo e Pickler (2008), sobre aprendizagem e prática musical, como tendo favorecido o reconhecimento da relação entre os elementos da teoria do fluxo e a sua aplicação na otimização da experiência musical.

No seu trabalho, Adessi e Pachet (2007) consideraram a emoção como um componente essencial na aprendizagem e prática musical. O’Neil (1999) também verificou que, sobretudo em alunos com menor capacidade para a prática instrumental, os contextos avaliativos contribuem para a redução da experiência de fluxo (Araújo, 2008).

A pesquisa realizada por Araújo e Pickler (2008), com o objetivo de investigar que processos motivacionais favorecem a experiência de fluxo (tais como prazer momentâneo, vontade de superar desafios e o desligar de situações exteriores), conduzindo os estudantes universitários à prática de música, mostraram que existe uma relação entre a persistência no estudo e a satisfação da experiência vivenciada. Quanto

mais frequentes são as experiências de fluxo, maior é a probabilidade do sujeito apostar no investimento da aprendizagem musical (Figueiredo, 2010).

Troum (2008), ao observar o conceito da experiência e a sua ligação à utilização das metas, debateu a prática deliberada de músicos instrumentistas mediada pelo estabelecimento de metas e estratégias. Esta autora refere que os componentes que conduzem à experiência do fluxo e os componentes vivenciados durante o fluxo se encontram estreitamente relacionados com o desenvolvimento da competência e com o processo da prática musical de músicos com elevados níveis de realização (Araújo, 2008).

Araújo (2008) menciona que, na sua pesquisa, também Custodero (2006) relacionou o estabelecimento de metas com a existência de experiências de fluxo. Esta autora indicou três princípios para a orientação das atividades musicais: o cuidado em estabelecer e manter desafios apropriados, utilizando metas; reconhecer a autonomia dos alunos, tendo em atenção o envolvimento das crianças em atividades apropriadas à cultura infantil e vinculadas à natureza socializadora da atividade musical.

No seu estudo, Griffin (2008) enfatizou a necessidade de estabelecer metas tendo em vista aperfeiçoar um método moderno de ensino de teclado, aplicado nas aulas de música dos alunos do ensino regular. Este autor constatou que o modo como o método estava organizado permitia dosear apropriadamente as dificuldades, o que favorecia significativamente o progresso técnico/musical da maioria dos alunos. O aumento da capacidade de concentração, elemento constituinte da experiência de fluxo, foi uma das competências não musicais desenvolvida pela maioria dos alunos (Araújo, 2008).

O músico que, durante os seus estudos, consegue atingir o “estado de fluxo”, poderá apresentar um desenvolvimento mais rápido, de maior qualidade e com maior satisfação pessoal. No entanto, não é suficiente que exista equilíbrio entre competências e desafios, a identificação com o repertório e as obrigações académicas, como as provas e os recitais, também são importantes. A prática musical em grupo também é importante para aumentar o prazer inerente à atividade (Figueiredo, 2010).

A relevância atribuída ao tipo de metas e objetivos que os sujeitos elaboram em contextos de realização (os quais podem estar mais orientados para aprendizagem ou para a demonstração de resultados e competências no seio do(s) contexto(s) social em que são definidos, bem como o seu impacto na motivação e comportamento global, são processos aos quais a teoria dos objetivos de realização tem dado o maior relevo a partir da evidência empírica gerada por um corpo muito numeroso de estudos.

3.6. Teoria dos objetivos de realização

É difícil definir a origem da teoria objetivos de realização, contudo sabe-se que “desde 1980 diversos investigadores da psicologia da motivação, da psicologia do desenvolvimento e da psicologia da educação têm desenvolvido e analisado constructos associados à orientação para objetivos, com a finalidade de estudar a aprendizagem e o desempenho dos alunos em tarefas académicas e em situações de sala de aula” (Cordeiro, Lens, & Bidarra, 2009, p. 309).

Paixão & Borges (2005) indicam-nos que, de acordo com Hunter & Csikszentmihaly (2003), “todos os seres humanos são equivalentes em termos motivacionais e todos procuram atribuir sentido ao conjunto das suas ações através da «mobilização do interesse»”, ou seja, “do envolvimento do «eu» nas situações de realização, de relações sociais e de lazer, pela perceção de «vínculos» entre os motivos ou necessidades básicas e os potenciais objetivos de investimento cognitivo-afetivo, vínculos esses que desempenham uma função instrumental de suporte” (p. 137).

Diversos investigadores “que trabalham no domínio da compreensão do funcionamento motivacional em contextos educativos”, utilizando o modelo da orientação para objetivos, têm mencionado a existência de dois tipos de objetivos: “os objetivos orientados para a aprendizagem, a tarefa ou a mestria e os objetivos orientados para o “eu” ou para o resultado (Paixão & Borges, 2005). Neste segundo tipo de objetivos de realização, “o desempenho e os resultados (na tarefa) são fundamentalmente baseados em critérios de comparação social e os erros são percebidos como depreciativos da sua autoestima” (Cordeiro et al, 2009, p. 311).

Pelo contrário, “os alunos orientados por objetivos de aprendizagem estão intrinsecamente motivados para compreender e dominar as tarefas de realização (task focused), para fazer novas aprendizagens e desenvolver competências, com o objetivo de melhorar o nível de desempenho ou de aprendizagens anteriores (self-referenced)” (Cordeiro et al, 2009, p. 310). Estes alunos consideram importante o trabalho e o esforço que despendem na realização das tarefas, não para compensar a falta de capacidade, mas para o desenvolvimento progressivo das suas competências pessoais, capacidades e conhecimentos. Como acreditam que o sucesso depende essencialmente do esforço que colocam nas tarefas, envolvem-se em tarefas cada vez mais difíceis e

desafiantes, acreditando que os erros, se não forem resultado de pouco esforço na preparação ou realização da tarefa, são normais no processo de aprendizagem e não fracassos. “Na avaliação dos resultados de aprendizagem, comparam-se a si mesmo e às suas performances passadas em tarefas semelhantes, fazendo uso de um critério de progresso pessoal como critério normativo de avaliação”, podendo por vezes surgir sentimentos de culpa. O “sucesso ou insucesso é visto em termos absolutos, através da forma como o aluno responde às questões: compreendi bem a tarefa? Sei, agora, mais do que antes? Consegui resolver eficazmente o problema?” (Cordeiro et al, 2009, p. 310).

Em suma, estes objetivos, de acordo com Paixão & Borges (2005), organizam-se em função da perfeita compreensão do trabalho a realizar, do desenvolvimento de novas competências, da melhoria do nível de desempenho, partindo da utilização de critérios que envolvem a auto comparação, em que os erros surgem como uma oportunidade de aprendizagem. Os sujeitos que definem este tipo de objetivos manifestam preferência por tarefas novas e desafiantes que podem ser solucionadas com sucesso através do esforço.

Os objetivos orientados para o resultado centram-se “na avaliação das capacidades e do valor pessoal através da utilização de critérios de comparação social em contextos organizados de forma competitiva”, em que os erros são entendidos como fracassos “que expressam a falta de capacidades, manifestando os sujeitos, desta forma, preferência por tarefas fáceis ou rotineiras cuja resolução bem-sucedida é fruto das capacidades pessoais mobilizadas e direcionadas por incentivos extrínsecos” (Paixão & Borges, 2005, p. 138).

Quando os alunos definem objetivos de desempenho ou interiorizam a importância a atribuir a este tipo de objetivos quando eles são valorizados pelo contexto de aprendizagem, a sua preocupação reside em ter melhores notas do que os seus colegas, deixando nos subsistemas mais significativos do sistema de ensino uma impressão positiva acerca do seu desempenho, e não em compreender e dominar as tarefas de aprendizagem. A teoria dos objetivos de realização distingue dois tipos objetivos de desempenho (Cordeiro et al, 2009), partindo ambos os tipos da comparação do nível das realizações pessoais com o nível alcançado pelos pares: os objetivos de desempenho do tipo aproximação e os objetivos de desempenho do tipo evitamento (Paixão & Borges, 2005). Assim, os alunos motivados por objetivos de desempenho do tipo aproximação (performance-approach) tentam superar os outros através da demonstração do seu valor

peçoal, definindo o sentimento de competência por comparação com os colegas. Como já foi anteriormente mencionado, o seu principal enfoque reside na tentativa de superar os resultados académicos dos pares, demonstrar capacidades superiores e obter julgamentos positivos por parte das figuras significativas acerca da sua competência (Cordeiro et al, 2009; Paixão & Borges, 2005).

Em comparação, os alunos motivados por objetivos de desempenho do tipo evitamento (performance avoidance), como definem a perceção de competência pessoal de acordo com critérios normativos, atribuindo-lhe uma valência negativa, receiam e evitam que os seus resultados sejam ultrapassados pelos resultados dos colegas. Estes alunos evitam serem julgados de modo negativo, em relação aos colegas, no que respeita às suas competências ou às suas capacidades, pelo que se protegem, evitando tarefas desafiantes ou procurando realizar apenas tarefas fáceis, que não exijam grande esforço. Os objetivos de desempenho do tipo evitamento estão frequentemente associados ao fraco rendimento académico, ao fraco envolvimento nas tarefas de aprendizagem, à adoção de estratégias comportamentais autoinvalidantes, ao empobrecimento da motivação intrínseca e à experimentação de grandes níveis de ansiedade nos exames (Cordeiro et al, 2009).

Em claro contraste com o impacto comportamental dos objetivos de desempenho, os objetivos de orientação para a tarefa “promovem a utilização de estratégias cognitivas mais elaboradas e a utilização de estratégias metacognitivas, visando a apreensão do sentido do material de aprendizagem e o incremento da intencionalidade do aprendiz”, como se depreende facilmente, os objetivos de orientação para o “eu” ou para o resultado facilitam “a consideração do material de aprendizagem como uma acumulação de factos isolados e a realização da tarefa o mais depressa e com o menor esforço possível” (Paixão & Borges, 2005, p. 138).

De acordo com Cordeiro et al (2009), Pintrich (2000) e Elliot e McGregor (2001) defendem, igualmente, que os objetivos de mestria dos alunos também podem ser de dois tipos: objetivos de mestria do tipo aproximação (mastery approach) e do tipo evitamento (mastery avoidance). De acordo com esta perspetiva, os objetivos de mestria do tipo aproximação conduzem o aluno a “dominar e a compreender profundamente as tarefas de aprendizagem ou a melhorar o nível anterior de desempenho, valorizando positivamente uma noção de competência auto referente ou referenciada à tarefa de realização”. Estes objetivos estão relacionados com “a utilização, pelos alunos, de estratégias profundas de aprendizagem, com uma elevada perceção de competência e

autoeficácia, bem como com atribuições positivas, que se mantêm mesmo quando confrontados com tarefas difíceis” (Cordeiro et al, 2009, p. 312). Por outro lado, os objetivos mestria do tipo evitamento “levam os alunos a definir igualmente um sentimento de competência auto referente ou referente à tarefa, mas que valorizam negativamente, conduzindo-os a evitar situações em que a possibilidade de falhar ou não progredir esteja iminente”, ou seja, temem “não compreender ou não conseguir dominar a tarefa, estar errados ou realizar a tarefa de forma incorreta” (Cordeiro et al, 2009, p. 312). No entanto, a identificação destes dois tipos de objetivos de mestria não recebeu o mesmo tipo de suporte empírico que a definição dos dois tipos de objetivos de resultado tem vindo consistentemente a receber ao longo das últimas décadas de investigação.

Paixão & Borges (2005, p. 138) indicam que os resultados das investigações realizadas nos permitem concluir que “os objetivos orientados para a mestria permitem realizações mais adaptativas nos planos motivacional, cognitivo e acional ou de realização”, ao passo que “os objetivos orientados para o resultado dão origem a desempenhos comportamentais, por vezes, menos adaptativos (os objetivos de aproximação) ou mesmo desadaptativos (os objetivos de evitamento)”. Os objetivos orientados para o resultado “aparecem igualmente associados à eclosão de estados emocionais negativos, ao aumento da probabilidade de aparecimento de cognições irrelevantes e distratoras e à diminuição do envolvimento em tarefas de aprendizagem ou de realização”.

No trabalho realizado por Figueiredo (2010), encontramos a importância da teoria dos objetivos de realização para a aprendizagem musical. Este autor refere que, num estudo realizado por O’Neill (2002), se constatou que crianças orientadas pela meta “aprender” progrediram mais num ano, quando comparadas com as crianças orientadas pela meta “performance”. No entanto, ao compararmos o tempo de estudo despendido entre os dois grupos de crianças, para alcançar o mesmo nível musical, constata-se que as crianças orientadas pela meta “performance” estudaram o dobro de tempo que as crianças orientadas pela meta “aprender”. Segundo o autor, tal poderá ser explicado pelos sentimentos de insegurança dos alunos orientados pela meta “performance”, que leva os alunos a praticar itens que já estão aptos a tocar bem, ao passo que os alunos orientados pela meta “aprender” adotam estratégias próprias de estudo predominantemente orientadas para melhorarem o seu desempenho musical.

3.7. Modelo da motivação para o envolvimento na aprendizagem musical

A reflexão que se segue, sobre o modelo compreensivo e abrangente de motivação para a música, baseia-se essencialmente na tese de Condessa, realizada em 2011, a qual incide sobre a motivação dos alunos para o envolvimento na aprendizagem da música. Comparado a outros referenciais teóricos sobre a motivação para aprender, este modelo compreensivo é recente. Criado por Susan Hallam (1997), este modelo da motivação para a música agrupa diferentes construtos de várias perspetivas teóricas sobre a motivação para aprender. Para construir este modelo, Hallam optou pela “integração teórica” que procura “conjuguar os contributos de diversas teorias relevantes, comparáveis e complementares” (p. 41)

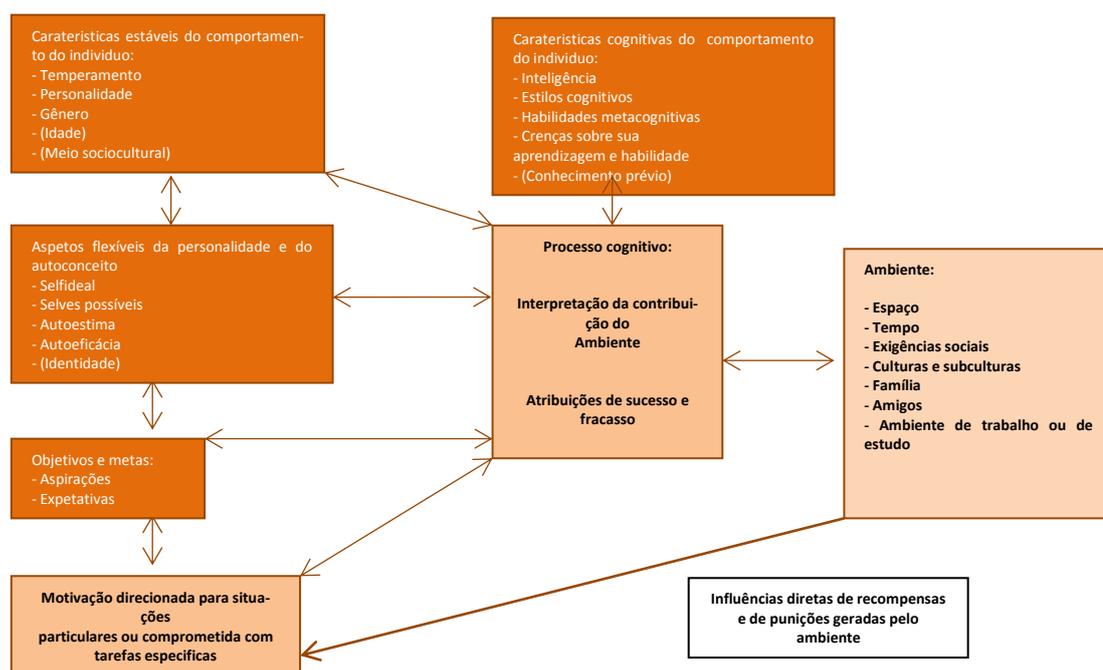


Figura 7. Modelo de motivação em música

(Fonte: Condessa, 2011, p. 35)

De acordo com a figura 7, o modelo sustenta que a motivação depende da interação entre as variáveis individuais (como o autoconceito, as metas e as crenças) e as

variáveis contextuais ou ambientais (incluindo os fatores históricos e culturais, o ambiente educacional e o suporte que o aluno recebe da sua família e dos seus pares).

Os fatores individuais incluem ou integram os traços da personalidade, as manifestações de emoções durante as experiências musicais, os motivos e expectativas de ser músico, as interpretações relativas ao processo pessoal de aprendizagem, bem como as percepções sobre as competências para o desempenho em tarefas musicais. Estes fatores são dinâmicos e passíveis de modificação, pois, ao interagirem com o ambiente, são captados e interiorizados pelo indivíduo, tendo um impacto significativo no seu comportamento. Os fatores ambientais referem-se ao tipo de cultura e de sociedade, ao ambiente de ensino ou de trabalho, bem como às figuras significativas que podem ser identificadas nos principais contextos de vida.

Em determinado contexto musical, as características individuais de um aluno, como a sua personalidade e a sua autoestima, são parcialmente determinadas pelo feedback fornecido pelo ambiente. Segundo Hallam, o indivíduo é motivado pelo desejo de aceitação social, sobretudo das pessoas que admira e respeita, o que não significa que as influências provenientes das interações sociais determinem o seu comportamento final, ou que o ambiente tenha poder absoluto sobre as ações e decisões de um aluno. Em qualquer etapa, o aluno pode agir e transformar o contexto, pode procurar novas experiências noutros ambientes que se adaptem mais às suas necessidades reais.

“De acordo com o modelo em questão, o foco central de todo o processo cognitivo é a interpretação do indivíduo sobre as situações experienciadas no ambiente de aprendizagem e sobre as atribuições de sucesso e fracasso, decorrentes dos resultados das tarefas musicais que ele realizou”. As conclusões que o aluno retira sobre esse processo cognitivo irão determinar o seu comportamento futuro nos estudos em música (p. 38).

O modelo motivacional de Hallam vem no seguimento do pensamento das perspetivas construtivistas e sociocognitivas da aprendizagem humana, uma vez que sintetiza os resultados mais significativos que têm sido encontrados nas pesquisas sobre a motivação do aluno para aprender e para continuar os seus estudos em música, e que foram brevemente sintetizados neste capítulo.

Posteriormente, Papageorgi, Hallam e Welch (2007) também construíram um modelo de motivação no contexto da aprendizagem e desempenho da música. O modelo sobre a ansiedade na performance musical centra-se no sentimento de ansiedade, emoção (também apontada por Hallam) que pode comprometer todo o processo de

aprendizagem musical, desde a preparação até à apresentação de um músico profissional. Estes autores catalogaram três tipos de fatores que influenciam a ansiedade: a suscetibilidade do músico em experimentar a ansiedade, a eficácia da tarefa e o ambiente.

Analisando os modelos de Hallam e Papageorgi, Hallam e Welch, podemos notar que ambos congregam fatores ligados, especificamente, à prática musical (performance), abordando a motivação para aprender música em diversos contextos. A diferença entre eles é que o modelo de Hallam considera a prática desenvolvida, quer por jovens músicos, quer por instrumentistas profissionais, ao passo que o modelo de Papageorgi, Hallam e Welch se debruça apenas sobre músicos instrumentistas profissionais.

Capítulo III

Enquadramento metodológico do estudo empírico

“O responsável do projeto de investigação terá de conceber o conjunto do projeto e coordenar as operações com máximo de coerência e eficácia.”

(Quivy et al., 1998, citado por Pereira, 2011, p. 70)

Um projeto de investigação deve incluir determinadas fases, devidamente delineadas, associadas a opções metodológicas claras, estruturadas e enquadradas na realidade da investigação. Torna-se, então, importante conhecer as principais características dos diversos estilos de pesquisa e identificar os instrumentos de recolha de dados adequados para a realização da investigação (Pereira, 2011).

Neste capítulo, começamos por referir qual o problema e os objetivos da presente investigação, explicitando seguidamente a metodologia seguida pelo investigador, com referência ao plano de investigação utilizado, à caracterização da instituição onde os dados foram recolhidos e aos instrumentos utilizados. Finalmente são indicados os procedimentos seguidos nesta investigação.

1. Problema e objetivos da investigação

Um problema de investigação pode nascer de uma ou de diversas fontes, abrangendo habitualmente a experiência pessoal/profissional do investigador, a revisão da literatura e/ou a dedução de enunciados a investigar a partir das teorias que informam a área de saber implicada no estudo. No caso da presente investigação, a experiência profissional assumiu-se, à partida, como a fonte principal de inspiração para o projecto. Efetivamente, desde que na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, onde leciono, surgiram turmas do ensino articulado da música, os docentes desta escola passaram a ter a perceção da existência de uma diferença expressiva entre estes alunos e os que frequentam o ensino regular. A perceção desta diferença foi o ponto de partida para a realização deste projeto, ao que se seguiu a revisão da literatura apresentada na parte teórica, no sentido de procurar fundamentar a relevância da problemática em estudo, bem como a pertinência das hipóteses que a seguir se apresentam.

Assim, definindo-se a problema em estudo, procura-se investigar de que forma o ensino articulado da música contribui para potenciar o sucesso escolar e o comportamento adequado em contexto escolar (assiduidade e comportamento em sala de aula) dos alunos do 3º ciclo da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, bem como

compreender eventuais diferenças entre a motivação dos alunos e respectivos encarregados de educação inseridos no ensino regular e no ensino articulado da música.

Formulação de hipóteses

A partir do problema acima enunciado e da revisão da literatura, apresentamos as seguintes sete hipóteses de trabalho, as quais irão ser testadas a partir dos testes estatísticos apropriados, apresentados no capítulo que se segue e de acordo com a metodologia delineada no presente capítulo.

H1- Os alunos que frequentam o ensino articulado da música apresentam aproveitamento escolar significativamente superior aos alunos que frequentam o ensino regular;

H2- Os alunos que frequentam o ensino articulado da música apresentam um número de faltas injustificadas significativamente inferior à dos alunos que frequentam o ensino regular;

H3- Os alunos que frequentam o ensino articulado da música apresentam participações disciplinares significativamente diferentes das dos alunos que frequentam o ensino regular;

H4- Os alunos que frequentam o ensino articulado da música apresentam mais objetivos de orientação para a mestria do que os alunos que frequentam o ensino regular;

H5- Os alunos que frequentam o ensino articulado da música não apresentam objetivos de orientação para o resultado do tipo aproximação significativamente diferentes dos alunos que frequentam o ensino regular;

H6- Os alunos que frequentam o ensino articulado da música têm uma percepção das expectativas dos seus encarregados de educação, no que respeita aos objetivos de mestria e de desempenho, significativamente superior aos alunos que frequentam o ensino regular;

H7 – Os encarregados de educação dos alunos que frequentam o ensino articulado da música apresentam expectativas superiores, no que respeita aos objetivos de mestria e de desempenho, do que os encarregados de educação dos alunos que frequentam o ensino regular.

O tipo de ensino (ensino articulado da música e ensino regular) será, então, a variável independente neste estudo, enquanto o rendimento escolar, o comportamento em contexto escolar (comportamento em sala de aula e assiduidade) dos alunos, bem como as variáveis motivacionais se apresentam como variáveis dependentes.

2. Metodologia

Pereira (2011, p. 70) refere que no “trabalho de pesquisa é importante que toda a prática investigadora se alicerce numa estratégia metodológica, isto é, em métodos e técnicas que permitam a recolha, análise e compreensão da informação obtida. A metodologia explicita o conjunto de procedimentos a desenvolver, no sentido de conseguir uma atuação coerente e sistemática, ajudando-nos, assim, na procura da realidade”.

O investigador deve organizar todo o trabalho de acordo com um conjunto de parâmetros metodológicos que implicam procedimentos científicos.

Neste trabalho, é utilizado o método de investigação quantitativa. “Os estudos de natureza quantitativa, ao visarem essencialmente a explicação dos fenómenos, seguindo uma lógica dedutiva, caracterizam-se, de uma maneira geral, pelo respeito de uma sequência de etapas, pelo que é comum afirmar-se que este tipo de investigações obedece a uma estrutura pré-definida de momentos específicos, derivando cada um deles do que lhe antecedeu” (Lima, Vieira & Oliveira, 2007, p. 10).

2.1. Plano de investigação

Tornando-se impossível a manipulação das variáveis, como acontece muitas vezes em estudos no domínio da educação, estamos perante um plano não experimental. Estes

planos têm como objetivo observar ou medir os sujeitos em variáveis do interesse do investigador ou em examinar relações entre variáveis (McMillan & Schumacher, 1998, p.33), não se podendo, no entanto, tirar conclusões sobre relações de causa-efeito. Comparativamente aos planos experimentais, aqueles apresentam um menor grau de controlo sobre eventuais ameaças à validade interna ou uma maior margem de erro. Trata-se, contudo, do plano possível face à natureza do problema em estudo. Assim, a nossa investigação é do tipo “*ex-post-facto*”, pois o fenómeno cuja consequência pretendemos estudar já ocorreu, conhecido também por plano comparativo-causal (Fraenkel & Wallen, 2003, p. 368): “à investigação comparativa-causal, por vezes também se chama *ex-post-fato* porque tanto os efeitos como as alegadas causas já ocorreram e, portanto, são estudados retrospectivamente ” (Fraenkel & Wallen, 2003, p. 368).

O design comparativo-causal permite ao investigador estabelecer várias hipóteses, as quais vêm a ser testadas, comparando-se dois grupos. Para o efeito, estabelece-se um grupo de controlo e procura determinar-se a relação entre a variável independente (suposta causa) com o fenómeno em estudo, ou seja, estabelecendo-se a comparação entre o grupo que manifesta as características estudadas e o grupo em que essas características não estão presentes (grupo de controlo), através de métodos estatísticos adequados.

Atendendo ao facto do plano de investigação ser de natureza não experimental, não podemos ter a certeza de que os efeitos manifestados na variável dependente se devem exclusivamente à variável independente. Contudo, é possível potenciar algumas estratégias de controlo, numa tentativa de minimizar ameaças à validade interna do estudo, as quais colocariam em causa o significado dos resultados. Assim, parece-nos oportuno identificar aspetos que permitem amenizar o efeito de eventuais distorções.

Relativamente ao *contexto escolar*, destacamos que os dois grupos frequentam o mesmo estabelecimento de ensino, o mesmo ciclo de ensino e o mesmo período temporal, o que evidencia elementos constantes e, por isso, à partida controlados.

No que concerne às *características dos sujeitos*, não se podendo excluir a possibilidade dos dois grupos em estudo (de critério e de controlo) diferirem em termos socioeconómicos, alargou-se o tamanho da população para o maior número de

indivíduos possível de forma a diluir essas potenciais diferenças de características. Assim, de todas as turmas a frequentar a escola mencionada, serão alvo de análise as turmas do 9º ano, bem como os registos dos dados dos dois anos de escolaridade anteriores (7º e 8º anos).

A nível da *maturação*, salienta-se que os dois grupos apresentam o mesmo nível etário, pelo que as oscilações no tocante aos processos de maturação a ocorrer dentro de cada grupo se espera serem equivalentes, parecendo assim estar controlada esta ameaça.

Quanto à *instrumentação*, os instrumentos que vamos utilizar para a recolha de dados têm-se revelado válidos e fiáveis em investigações anteriores, não sendo de esperar qualquer ameaça a este respeito.

No caso da ameaça de *implementação*, é de referir que a maioria dos docentes leciona em ambos os tipos de ensino, pelo que consideramos estar razoavelmente controlada.

Por fim, respeitante à *atitude dos sujeitos*, embora as respostas aos questionários possam ser influenciadas pelo facto dos alunos saberem que estão a ser alvo de estudo, prevê-se que essa influência se manifeste igualmente em ambos os grupos de sujeitos, pelo que pode ser desprezada.

2.2. Caracterização da instituição onde os dados foram recolhidos

Para a realização deste estudo, por razões de acessibilidade e exequibilidade temporal, foi escolhida a Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, onde exercemos a nossa atividade profissional e que tem em funcionamento os regimes de ensino regular e especializado da música e da dança.

A Escola Básica e Secundária Quinta das Flores foi construída em 1983, numa zona da freguesia de Santo António dos Olivais (em Coimbra), que correspondia na altura a uma área de expansão da cidade. Assim, esta escola foi construída na perspectiva de vir a beneficiar uma zona em crescimento populacional acelerado.

Contudo, inicialmente começou por receber alunos excedentários das vizinhas Escolas Secundárias de Avelar Brotero e Infanta D. Maria (na mesma freguesia, mas em áreas urbanas já consolidadas) e também alunos das freguesias da periferia da cidade e mesmo de municípios vizinhos como a Lousã e Miranda do Corvo.

O crescimento populacional da zona do Vale das Flores e a afirmação da escola possibilitou atrair cada vez mais alunos que a selecionavam como primeira escolha. No início do atual ano letivo, a escola já teve necessidade de reencaminhar para outras escolas da cidade cerca de uma centena de alunos do 10.º ano que a pretendiam frequentar e não obtiveram vaga. Esta situação foi reforçada pelo facto de a escola ter sofrido recentemente grandes transformações (edifício principal foi substituído por novo edifício com novas funcionalidades e as restantes instalações foram renovadas), principalmente as que se relacionam com o facto de incluir o Conservatório de Música de Coimbra e a Escola Secundária com 3.º Ciclo.

Desta forma, a escola adquiriu um novo estatuto na cidade e na região, relacionado com a nova orientação para a formação integral das crianças e jovens que frequentam os cursos de ensino artístico especializado da música e da dança, desenvolvendo, simultaneamente, as competências relativas aos planos de estudo do currículo nacional.

No ano letivo 2010/2011, surgiram no 7º ano de escolaridade, na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, os primeiros alunos do ensino articulado da música. Assim, observou-se o percurso escolar, no 3º ciclo do ensino básico, de duas turmas do ensino regular, uma turma do ensino articulado da música e uma turma mista (com alunos do ensino articulado e alunos do ensino regular).

Subgrupos a trabalhar:

1º Subgrupo – alunos do 7º ano de escolaridade a frequentar o ensino articulado da música (ano letivo 2010/2011);

2º Subgrupo – alunos do 7º ano de escolaridade a frequentar o ensino regular (ano letivo 2010/2011);

3º Subgrupo – alunos do 8º ano de escolaridade a frequentar o ensino articulado da música (ano letivo 2011/2012);

4º Subgrupo – alunos do 8º ano de escolaridade a frequentar o ensino regular (ano letivo 2011/2012);

5º Subgrupo – alunos do 9º ano de escolaridade a frequentar o ensino articulado da música (ano letivo 2012/2013);

6º Subgrupo – alunos do 9º ano de escolaridade a frequentar o ensino regular (ano letivo 2012/2013).

Tabela 1. Caracterização da população, por ano e tipo de ensino

Ano letivo	Ano de escolaridade	Nº de alunos	Tipo de ensino
2010/2011	7º Ano	40	Articulado
		47	Regular
2011/2012	8º Ano	39	Articulado
		55	Regular
2012/2013	9º Ano	40	Articulado
		59	Regular

Nem todos os alunos responderam aos questionários por não terem autorização dos seus encarregados de educação. Da totalidade dos encarregados de educação apenas participaram neste estudo 26 de alunos que frequentam o 9º ano do ensino articulado da música e 45 de alunos que frequentam o 9º ano do ensino regular. Os restantes não entregaram os questionários.

2.3. Instrumentos

“Os diferentes objetivos, que motivam os investigadores ao desenvolvimento de estudos científicos, e a natureza dos assuntos em questão são fatores que condicionam, de certo modo, o tipo de técnicas escolhidas para a recolha de dados”. Porém, “a utilização de determinada técnica não é exclusiva de um dado tipo de pesquisa, podendo recorrer-se a uma combinação de técnicas no seio de uma investigação” (Lima, Vieira & Oliveira, 2007, p. 72).

Neste trabalho de investigação, foram utilizadas sobretudo duas técnicas de recolha de dados, predominantemente quantitativas.

Para a operacionalização da assiduidade e do aproveitamento escolar, recorreu-se à consulta de documentos, ou seja, registos escritos de acontecimentos passados (com dados quantitativos e qualitativos), pelo que grande parte dos dados, não sendo informação subjetiva, tem um carácter fiável e objetivo.

Bardin (2004) define a análise documental como a “operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior a sua consulta e referência” (p. 40, citado por Ribeiro, 2010, p. 62).

A análise documental do presente estudo incidiu nas pautas de final dos anos letivos 2010/2011, 2011/2012 (referentes aos 7º e 8º anos de escolaridade, respetivamente) e pautas de final de 2º período do ano letivo 2012/2013, referentes ao 9º ano de escolaridade.

Foram ainda utilizados relatórios do Observatório de Qualidade da escola e do coordenador dos diretores de turma do 3º ciclo, referentes aos anos letivos 2010/2011 e 2011/2012 (relativos aos 7º e 8º anos de escolaridade, respetivamente, para obter a informação respeitante ao comportamento e assiduidade dos alunos.

A investigação quantitativa caracteriza-se, essencialmente, pela utilização de técnicas rigorosas de recolha de dados, muitas delas estandardizadas, que permitam assegurar a validade e a fidelidade dos dados recolhidos (Lima, Vieira & Oliveira, 2007, p.74).

Inserem-se nesta técnica os questionários, definidos como “um método simples composto por um conjunto de questões escritas e às quais se responde também por escrito. É um método que pode ser aplicado a uma variedade significativa de indivíduos e em contextos diferenciados” (Ribeiro, 2010, p. 60). O questionário possibilita a obtenção de respostas estandardizadas que podem ser comparadas e contrastadas entre si o que permite uma quantificação estatística simples. O facto de o questionário manter o anonimato permite em geral obter respostas honestas, uma vez que os receios dos respondentes são normalmente reduzidos ou mesmo eliminados (Tuckman, 2000).

Nesta investigação, foram utilizados questionários direcionados aos alunos e aos respetivos encarregados de educação. Estes foram previamente autorizados pelo Conselho Pedagógico da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores e pelos Encarregados de Educação dos alunos.

Foram aplicados questionários a 66 alunos que frequentam o 9º ano de escolaridade e a 71 encarregados de educação desses alunos. Estes questionários consistiram

fundamentalmente numa adaptação para português da escala “*Personal Achievement Goal Orientations*”, integrada no “PALS” (*Patterns of Adaptive Learning Scales*, 2000), baseando-se na teoria da orientação para objetivos e destinaram-se a analisar “as relações entre os contextos educativos e as variáveis motivacionais, afetivas e comportamentais dos alunos e seus educadores” (Paixão & Borges, 2005, p 135).

Quanto ao tipo de resposta, baseiam-se no formato de escalas de ordenação, que consistem num tipo particular de escolha múltipla em que as respostas são graduadas, seguindo o princípio das Escalas de Likert, desde 1 (completamente falso) a 5 (completamente verdadeiro). “A vantagem deste tipo de questões é a de apresentarem alguma informação e os respondentes escolherem qual o grau a atribuir. O facto de os graus estarem de certo modo estandardizados permite um processamento de dados relativamente rápido que é um fator considerável” (Ribeiro, 2010, p. 61).

Os questionários aplicados a todos os alunos que frequentam o 9º ano (com o código de identificação QPAA) permitiram a avaliação dos seguintes aspetos: nos itens de 1 a 5, mediram-se os objetivos de orientação para a mestria; nos itens de 6 a 10, mediram-se os objetivos de orientação para o resultado do tipo aproximação; nos itens de 11 a 16, avaliou-se a perceção que os alunos têm sobre as expetativas dos seus encarregados de educação relativamente à competência dos seus educandos (objetivos de orientação para a mestria); nos itens de 17 a 21, mediu-se a perceção que os alunos têm sobre as expetativas dos seus encarregados de educação relativamente ao modo como os seus educandos demonstram essa competência (objetivos de resultado do tipo aproximação). As escalas dos questionários aplicados (com o código de identificação PaalsEE) a todos os encarregados de educação dos alunos que frequentam o 9º ano permitiram a avaliação dos seguintes aspetos: nos itens de 1 a 5, mediram-se as expetativas dos encarregados de educação relativamente à competência dos seus educandos (objetivos de mestria); nos itens de 6 a 10, mediram-se as expetativas dos encarregados de educação relativamente ao modo como os seus educandos demonstram essa competência (objetivos de resultado do tipo aproximação).

Foram também aplicados questionários aos alunos que frequentam o 9º ano e o ensino articulado da música (com o código de identificação QAA) e aos respetivos encarregados de educação (com o código de identificação QEEEA), no sentido de perceber que escolhas e motivações estiveram subjacentes à opção pelo ensino

articulado e que perspectivas e expectativas futuras têm os alunos e encarregados de educação relativamente à continuação dos estudos musicais.

Para perceber que escolhas e motivações estiveram presentes na opção pelo ensino articulado, o questionário incluiu três questões de escolha múltipla, existindo um conjunto de opções, em que os questionados, de acordo com a sua perspectiva, podiam escolher aquela que lhes parecesse mais adequada. Para perceber que perspectivas e expectativas futuras têm os alunos e encarregados de educação relativamente à continuação dos estudos musicais, foram utilizadas respostas fechadas, variando desde 1 (sim), 2 (não) e 3 (não sei).

Índice de consistência interna dos questionários

Antes de se aplicar um instrumento, deve avaliar-se até que ponto este reúne características psicométricas satisfatórias, nomeadamente validade e fidelidade.

Um instrumento é válido quando é adequado para os propósitos específicos que o investigador tem em mente, ou seja, mede aquilo que se propõe medir. Segundo Oliveira (2005), citando Shepard (1993), aferir a validade de uma medida consiste em encontrar um conjunto de argumentos que fundamentem a sua utilização no contexto de uma investigação específica.

Fidelidade de um instrumento significa a precisão do método de medição e esta pode ser averiguada de muitas formas diferentes. Uma das mais comuns é a análise da consistência interna, em que se procura saber se os vários itens que compõem o instrumento ou a escala contribuem de forma consistente para medir o construto em causa.

A este respeito, o Alpha de Cronbach (α) é um importante indicador estatístico de fidelidade de um instrumento psicométrico, também conhecido como valor de consistência interna de um instrumento. O α pode assumir valores entre 0 e 1. Entre 0,70 e 0,80, é aceitável; entre 0,80 e 0,90 é bom; a partir de 0,9 é excelente (Hill & Hill, 2000).

Relativamente aos questionários aplicados a todos os alunos que frequentam o 9º ano de escolaridade, há a tecer as seguintes considerações: nos itens que medem os objetivos de orientação para a mestria, foi encontrado um Alpha de Cronbach igual a 0,85 (consistência interna boa); nos itens que medem os objetivos de orientação para o resultado do tipo aproximação, o Alpha de Cronbach obtido foi de 0,94 (consistência

interna excelente); nos itens que medem a percepção que os alunos têm sobre as expectativas dos seus encarregados de educação relativamente à sua competência, o valor do Alpha de Cronbach foi igual a 0,80 (consistência interna aceitável); nos itens que medem a percepção que os alunos têm sobre as expectativas dos seus encarregados de educação relativamente ao modo como demonstram a competência, o Alpha de Cronbach atingiu 0,81 (consistência interna boa).

Quanto aos questionários aplicados aos encarregados de educação dos alunos que frequentam o 9º ano de escolaridade, há que ter em conta o seguinte: nos itens que medem as expectativas dos encarregados de educação relativamente à competência dos seus educandos (objetivos de mestria), obteve-se um Alpha de Cronbach igual a 0,83 (consistência interna boa); nos itens que medem as expectativas dos encarregados de educação relativamente ao modo como os seus educandos demonstram essa competência (objetivos de resultado do tipo aproximação), a análise comparativa dos resultados dos questionários foi realizada retirando o item 6, uma vez que permitiu aumentar a consistência interna desta escala de 0,41 para 0,93 (excelente) (ver anexo 8).

2.4. Procedimentos

Após a necessária definição da metodologia a adotar e decidida a população experimentalmente acessível, começou por, no início do ano letivo, solicitar-se à Direção e ao Conselho Pedagógico da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores o acesso aos documentos de registo de avaliações e assiduidade (pautas), relatórios do Observatório da Qualidade da escola e ainda ao relatório do coordenador dos diretores de turma do ensino básico (ver anexo 2). Foi também necessário pedir autorização para a aplicação dos questionários aos alunos e respetivos encarregados de educação (ver anexo 3).

Através de consulta telefónica e por email à Comissão de Proteção de Dados, explicitando o teor dos questionários, a referida entidade considerou não ser necessário proceder ao pedido de autorização formal (anexo 1).

Na altura da aplicação dos questionários, foi explicado aos alunos e aos respetivos encarregados de educação o objetivo do estudo, procedendo-se aos esclarecimentos necessários, salvaguardando sempre que não era obrigatório participar.

Posteriormente procedeu-se à análise das pautas finais das turmas envolvidas, onde foi possível analisar os dados relativos ao aproveitamento e à assiduidade. Analisaram-se também os dados recolhidos pelo coordenador de diretores de turma do ensino básico relativamente às participações disciplinares e aos dados emitidos pela equipa do Observatório de Qualidade da escola, onde constam informações relativas ao aproveitamento, comportamento e assiduidade dos alunos das várias turmas em estudo.

Posteriormente, procedeu-se ao tratamento e análise estatística dos dados recolhidos através do programa SPSS, versão 20, tendo sido os gráficos construídos em Excel.

Capítulo IV

Resultados e discussão

“Os resultados de um estudo comparativo causal devem ser interpretados cuidadosamente. Tal como os estudos correlacionais, os estudos comparativo-causais são bons para identificar o relacionamento entre variáveis, mas não provam a causa e o efeito.”

(Frankel & Wallen, 2003, p. 375)

1. Apresentação dos resultados

Para obter uma descrição da população e dos resultados nas variáveis observadas, procedeu-se inicialmente a um conjunto de análises preliminares que permitiram identificar possíveis erros na inserção de dados, valores em falta (missings) e valores discrepantes (outliers). Posteriormente, realizou-se a caracterização da população em termos descritivos (análise de frequências, médias, desvios-padrão, etc.).

Na fase seguinte, analisou-se a consistência interna de diversos instrumentos utilizados, a que já nos reportámos no tópico referente aos “instrumentos”.

As diferenças entre os alunos (e os seus encarregados de educação) a frequentarem o ensino articulado e o ensino regular nas variáveis motivacionais analisadas, bem como no rendimento escolar foram analisados através do teste t de Student para amostras independentes (Pereira, 2008).

1.1. Ensino da música em regime articulado

1.1.1. Análises descritivas

Questionários aplicados aos alunos do 9º ano que frequentam o ensino articulado (QAA)

Responderam ao questionário 23 alunos (58%) num universo de 40 alunos que frequentam o ensino articulado da música, pois alguns encarregados de educação não autorizaram que os seus educandos respondessem ao referido questionário e alguns alunos não devolveram o pedido de autorização assinado pelos respetivos encarregados de educação. Neste questionário, os alunos podiam indicar mais do que uma alternativa para exprimir a sua opinião.

Ensino da música em regime articulado

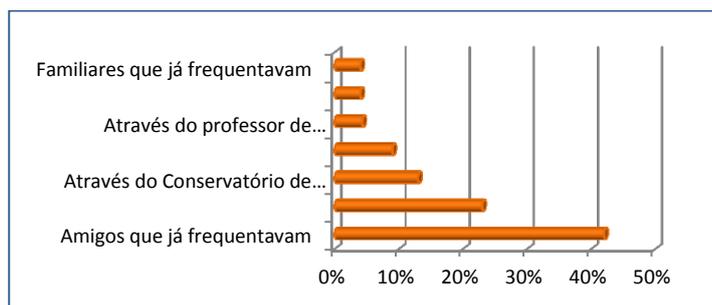


Gráfico 1. Resposta à pergunta “Como tiveste conhecimento do ensino articulado?”

Como se constata pelo gráfico 1, a maioria dos alunos (39%) refere ter tido conhecimento deste regime de ensino através de amigos que já o frequentavam. Segundo a representação da população, 30% diz ter tido conhecimento de outra forma: 3 alunos, através do Conservatório de Música de Coimbra; 2 alunos, através da escola; 1 aluno, através do seu professor de instrumento e 1 aluno, através dos pais.

Também a frequência de aulas de música antes de ingressar no ensino articulado, da responsabilidade da educação musical nas escolas do 2º ciclo do ensino básico, tem muita importância, ascendendo as respostas a 26%. Os familiares que já frequentavam este regime de ensino também têm o seu contributo neste processo, mas com menor incidência (4%).

Escolhas e motivações

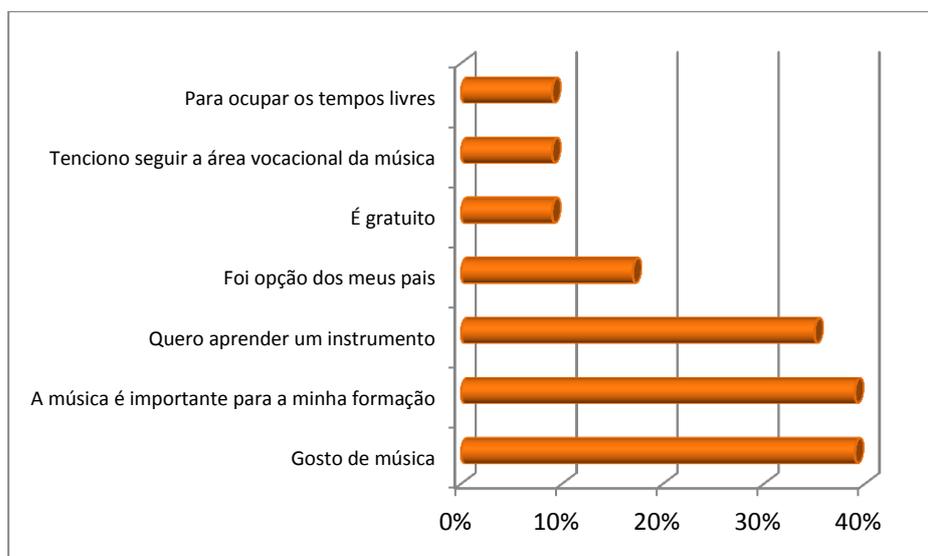


Gráfico 2. Resposta à pergunta “Qual a principal razão que te levou a escolher o ensino articulado?”

Na resposta à pergunta sobre as razões para a escolha do ensino articulado destaca-se o gosto pela música (39%), a par do facto de considerarem a música importante para a formação pessoal (39%) e a vontade de aprender um instrumento (35%).

Segue-se, com 17% das respostas, a opção motivada pela vontade dos pais. E nas categorias menos seleccionadas (9%) aparecem o fator económico (ser gratuito), a ocupação de tempos livres e o desejo de seguir a área vocacional da música.

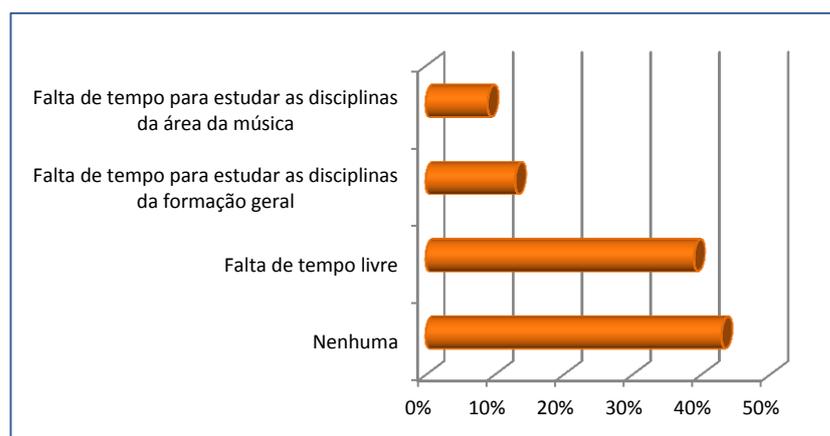


Gráfico 3. Resposta à pergunta “Qual a principal desvantagem que encontras no ensino articulado?”

Podemos dizer que a resposta a esta questão se encontra dividida em dois grandes grupos: os alunos que não encontram qualquer desvantagem no ensino articulado (43%) e os alunos que sentem que este regime lhes retira algum tempo livre (39%). 13% dos inquiridos referem que a principal desvantagem do ensino articulado reside na falta de tempo para estudar as disciplinas da formação geral (13%) e 9% indicam a falta de tempo para estudar as disciplinas da área da música, como principal desvantagem deste regime de ensino.

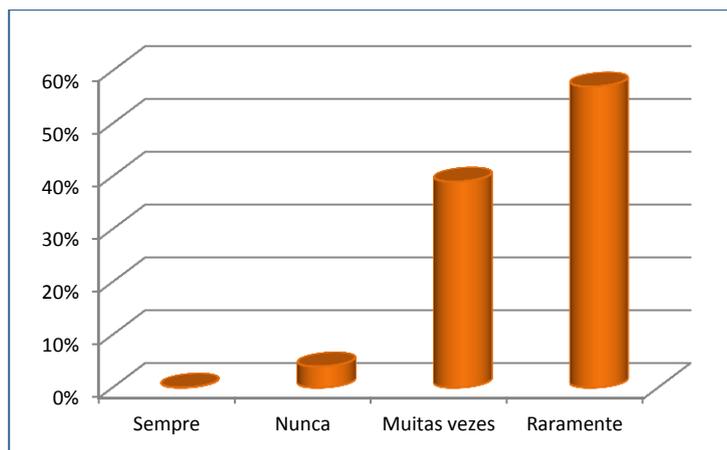


Gráfico 4. Resposta à pergunta “Costumas tocar para os teus familiares e amigos?”

A maioria dos alunos (57%) raramente toca para os seus familiares e amigos, mas uma parte muito significativa (39%) diz fazê-lo muitas vezes. Apenas 4% dos alunos refere nunca ter tocado para os seus familiares e amigos.

Em suma, as Escolhas e Motivações subjacentes ao regime articulado justificam-se pelo gosto generalizado da música, pela possibilidade de aprendizagem de um instrumento e a pela importância que a música ocupa na formação genérica, sendo estas as razões e motivações principais. A via vocacional ocupa um lugar modesto neste contexto.

Perspetivas futuras e expetativas

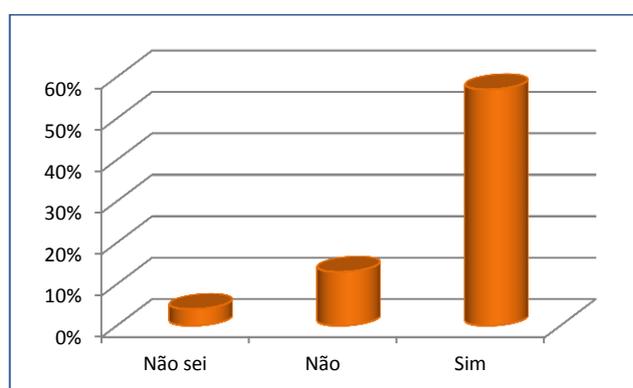


Gráfico 5. Resposta à pergunta “Pretendes continuar os estudos musicais para além do 5º grau?”

A leitura deste gráfico é bastante reveladora: 57% dos alunos manifesta opinião positiva sobre a possibilidade de prosseguimento de estudos musicais e apenas 13% afirma categoricamente a vontade de abandonar o ensino da música. 4% dos alunos apresenta um sinal de indefinição, afirmando estar na dúvida.

Questionários aplicados aos encarregados de educação dos alunos do 9º ano que frequentam o ensino articulado (QEEEA)

Responderam ao questionário um total de 26 pais e encarregados de educação (65%) num universo de 40. Neste questionário, os encarregados de educação podiam indicar mais do que uma alternativa para exprimir a sua opinião.

Ensino da música em regime articulado

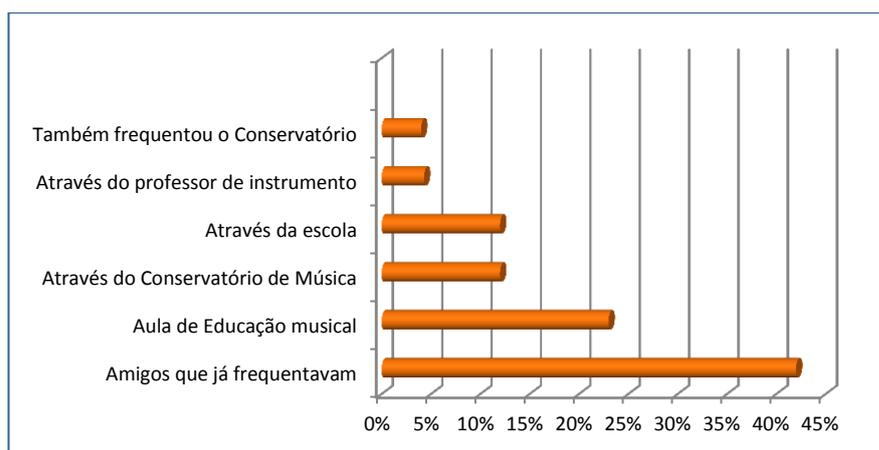


Gráfico 6. Resposta à pergunta “Como teve conhecimento do ensino articulado?”

A leitura do gráfico permite concluir que a intervenção dos amigos foi fundamental para o conhecimento do regime articulado (42%), seguida da aula de educação musical que também teve um papel determinante (23%). 35% tiveram conhecimento de outra forma: 3, através do Conservatório de Música de Coimbra; 3, através da escola; 1 encarregado de educação também foi aluno do ensino da música e 1, através do professor de instrumento do educando.

Escolhas e motivações

É genericamente reconhecido que a música desempenha um papel importante na formação integral dos indivíduos (Ribeiro, 2010). Neste sentido, é pertinente saber que tipo de educação cada um procura e, em concreto, conhecer o papel assumido pela música no processo educativo. Analisemos o gráfico 7 para perceber quais as razões e motivações subjacentes à opção do ensino da música em regime articulado.

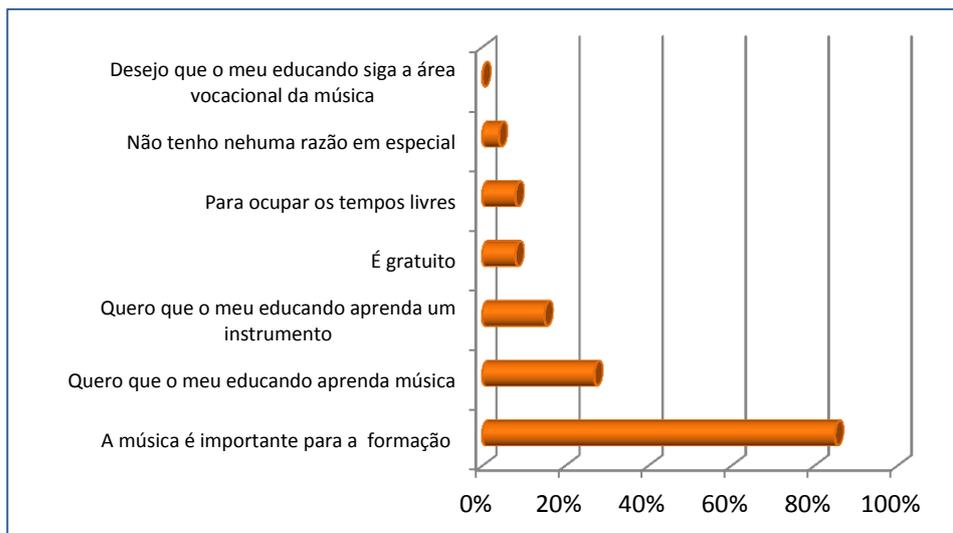


Gráfico 7. Resposta à pergunta “Qual a principal razão que o levou a escolher o ensino articulado?”

Da análise do gráfico, constata-se que a motivação principal para a opção pelo regime articulado da música se concentra na possibilidade de uma formação genérica mais completa (85%), independentemente da área vocacional futura, uma vez que nenhum encarregado de educação deseja que o seu educando siga a área vocacional da música.

Ou seja, trata-se de um resultado consonante com a perspetiva dos alunos: a aposta na formação genérica mais completa, independentemente da via vocacional.

Depois de tratar das questões relativas às motivações para a frequência deste tipo de ensino por parte dos seus educandos, vamos agora tentar perceber que vantagens e desvantagens encontram os encarregados de educação neste regime de frequência.

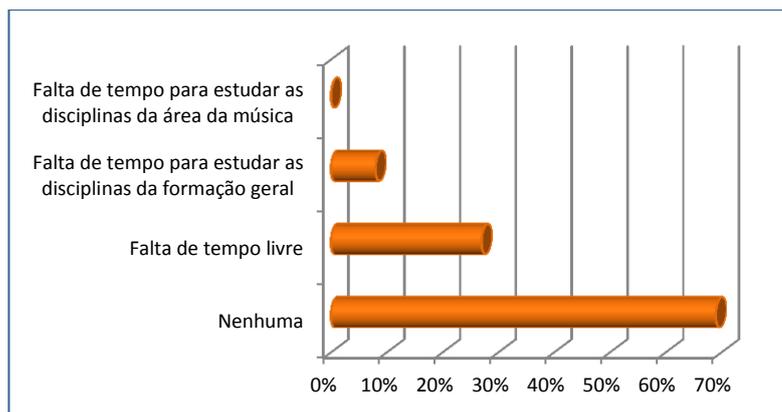


Gráfico 8. Resposta à pergunta “Qual a principal desvantagem que encontra no ensino articulado?”

A maioria dos encarregados de educação sente que não existe qualquer desvantagem (69%). 27% dos mesmos consideram que uma das desvantagens deste regime de ensino é a falta de tempo livre dos seus educandos. E 8% dos inquiridos refere a falta de tempo para estudar as disciplinas da formação geral. Tal poderá indicar que os encarregados de educação atribuem maior importância a estas disciplinas do que às da área vocacional, apesar da aprendizagem da música e de um instrumento requerer um trabalho contínuo e metódico, implicando trabalho diário.

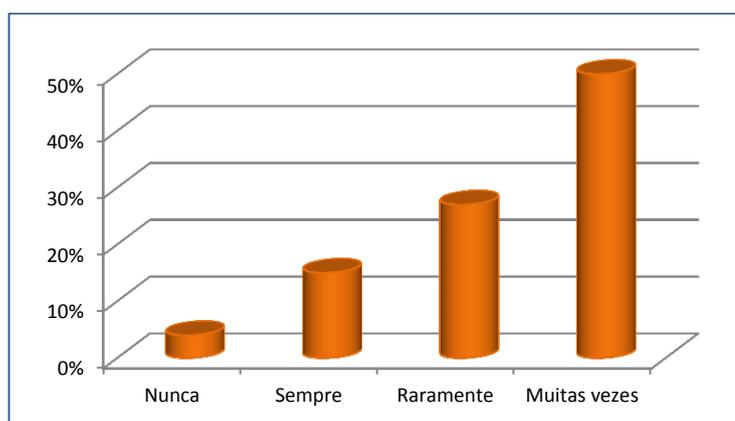


Gráfico 9. Resposta à pergunta “Incentiva o seu educando a tocar para os familiares e amigos?”

Metade dos encarregados de educação incentiva muitas vezes o seu educando a tocar para os familiares e amigos. 27% raramente os incentiva e 15% incentiva-os a tocar sempre. Apenas 4% dos inquiridos referem nunca incentivar os educandos a tocar para os familiares e amigos.

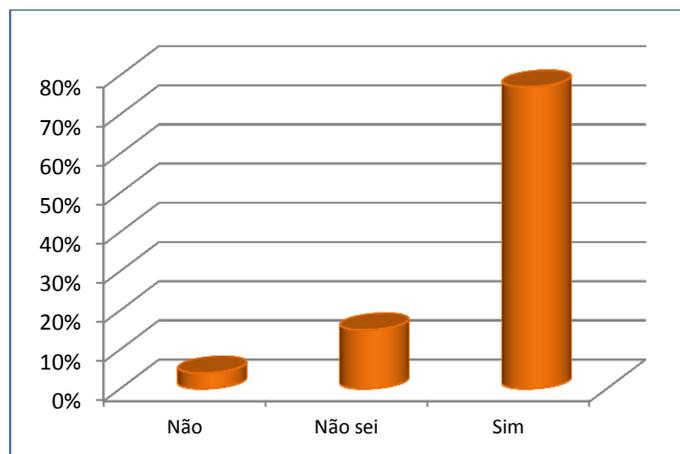


Gráfico 10. Reposta à pergunta “Pretende que o seu educando continue os estudos musicais para além do 5º grau?”

Repare-se que 57% dos pais e encarregados de educação afirmam a preferência pela continuidade dos estudos musicais, enquanto apenas 13% manifestam opinião negativa e 4% ainda se revelam indecisos.

A comparação entre as respostas dos alunos e dos seus encarregados de educação relativamente ao incentivo/disponibilidade para tocar para familiares e amigos e ao interesse em continuar os estudos da música, genericamente mais elevados nas respostas dos pais, apontam para a importância da influência dos pais na opção por esta vertente do ensino.

1.2. Aproveitamento

1.2.1. Análises descritivas e inferenciais

Aproveitamento do 7º ano (Ano letivo 2010/2011)

Analisámos o aproveitamento de 87 alunos que no ano letivo de 2010/11 se encontravam a frequentar o 7º ano de escolaridade.

Após a análise detalhada e exaustiva das pautas de avaliação final de ano letivo, por aluno e por disciplina, foi possível efetuar uma comparação entre o aproveitamento dos

alunos que frequentaram o 7º ano do ensino articulado da música e os alunos que frequentaram o ensino regular (tabela 2).

Tabela 2. Aproveitamento dos alunos no 7º ano de escolaridade

Disciplinas	Tipo de Ensino	N	Média	Desvio padrão	t	p
Língua Portuguesa	Regular	47	3,21	,83	-4,16	,000
	Articulado	40	3,95	,81		
Língua Estrangeira I	Regular	47	3,38	1,05	-4,52	,000
	Articulado	40	4,33	,86		
Língua Estrangeira II	Regular	47	3,34	,92	-4,61	,000
	Articulado	40	4,18	,75		
História	Regular	47	3,30	,885	-5,86	,000
	Articulado	40	4,33	,73		
Geografia	Regular	47	3,40	,83	-4,84	,000
	Articulado	40	4,28	,85		
Matemática	Regular	47	2,96	1,03	-5,15	,000
	Articulado	40	4,03	,89		
Ciências Naturais	Regular	47	3,21	,91	-6,21	,000
	Articulado	40	4,30	,69		
Físico-Química	Regular	47	3,30	,93	-5,24	,000
	Articulado	40	4,28	,78		
Educação Visual	Regular	47	3,49	,72	-4,47	,000
	Articulado	40	4,13	,61		
Educação Física	Regular	47	4,02	,53	-2,87	,005
	Articulado	40	4,35	,53		

Em todas as disciplinas analisadas, as diferenças entre o desempenho dos alunos a frequentarem os dois tipos de ensino alcançou o nível de significância estatística ($p < 0,05$), verificando-se que os alunos do ensino articulado obtiveram um desempenho significativamente superior aos alunos do ensino regular em todas as disciplinas. Estes dados validam a hipótese 1 a nível do 7º ano de escolaridade.

Verifica-se, igualmente, que em todas as disciplinas, exceto na de educação física, a média das classificações obtidas pelos alunos do ensino regular é de nível 3 e a média das classificações obtidas pelos alunos do ensino articulado é de nível 4. Na disciplina de Educação Física, a média obtida pelos dois grupos de alunos é de nível 4.

Aproveitamento do 8º ano (Ano letivo 2011/2012)

Analisámos o aproveitamento de 95 alunos que no ano letivo de 10/11 se encontravam a frequentar o 8º ano de escolaridade. Uma das alunas que frequentava o ensino articulado da música não frequentava a disciplina de Língua Portuguesa, por ser de origem russa. Esta aluna frequentava, em substituição da Língua Portuguesa, a Língua Portuguesa Não Materna.

Procedeu-se à análise detalhada e exaustiva das pautas de avaliação final de ano letivo, por aluno e por disciplina, tendo sido possível efetuar uma comparação entre o aproveitamento dos alunos que frequentaram o 8º ano do ensino articulado da música e os alunos que frequentaram o ensino regular.

Tabela 3. Aproveitamento dos alunos no 8º ano de escolaridade

Disciplinas	Tipo de Ensino	N	Média	Desvio padrão	t	p
Língua Portuguesa	Regular	55	3,20	,85	-4,09	,000
	Articulado	39	3,92	,84		
Língua Estrangeira I	Regular	55	3,13	,94	-3,87	,000
	Articulado	40	3,90	,98		
Língua Estrangeira II	Regular	55	3,00	,90	-6,05	,000
	Articulado	40	4,13	,88		
História	Regular	55	3,13	,88	-5,12	,000
	Articulado	40	4,05	,85		
Geografia	Regular	55	3,27	,83	-5,66	,000
	Articulado	40	4,18	,68		
Matemática	Regular	55	2,96	1,04	-5,48	,000
	Articulado	40	4,08	,89		
Ciências Naturais	Regular	55	3,55	,86	-5,94	,000
	Articulado	40	4,50	,64		
Físico-Química	Regular	55	3,29	,79	-6,14	,000
	Articulado	40	4,28	,75		
Educação Visual	Regular	55	3,45	,72	-2,87	,005
	Articulado	40	3,85	,62		
Educação Física	Regular	55	4,05	,65	-1,21	,230
	Articulado	40	4,20	,46		

Em todas as disciplinas analisadas as diferenças entre o desempenho dos alunos a frequentarem os dois tipos de ensino alcançou o nível de significância estatística ($p < 0,05$), verificando-se que os alunos do ensino articulado obtêm um desempenho significativamente superior aos alunos do ensino regular em todas as disciplinas, exceto a Educação Física. Estes dados validam a hipótese 1 para os alunos no 8º ano de escolaridade.

Na disciplina de Educação Física a média obtida pelos dois grupos de alunos é de nível 4. Nas restantes disciplinas, exceto na disciplina de Ciências Naturais, a média das classificações obtidas pelos alunos do ensino regular é de nível 3 e a média das classificações obtidas pelos alunos do ensino articulado é de nível 4. Na disciplina de Ciências Naturais, a média das classificações obtidas pelos alunos do ensino regular é de nível 4 e a média das classificações obtidas pelos alunos do ensino articulado é de nível 5.

Aproveitamento do 9º ano (Ano letivo 2012/2013)

Analisámos o aproveitamento de 99 alunos que no ano letivo de 2012 / 2013 se encontravam a frequentar o 9º ano de escolaridade.

Neste caso, pelo facto do estudo estar a ser realizado antes do final do ano letivo, fez-se a análise detalhada e exaustiva das pautas de avaliação de final do 2º período. Esta análise foi feita por aluno e por disciplina, possibilitando efetuar o estabelecimento de comparação entre o aproveitamento dos alunos que frequentam o 9º ano do ensino articulado da música e os alunos que frequentam o ensino regular.

Tabela 4. Aproveitamento dos alunos no 9º ano de escolaridade

Disciplinas	Tipo de Ensino	N	Média	Desvio padrão	t	p
Língua Portuguesa	Regular	59	3,10	,92	-2,45	,016
	Articulado	40	3,55	,85		
Língua Estrangeira I	Regular	59	3,25	,94	-5,66	,000
	Articulado	40	4,28	,78		
Língua Estrangeira II	Regular	59	3,08	,86	-5,61	,000
	Articulado	40	4,05	,81		
História	Regular	59	3,22	,67	-5,53	,000
	Articulado	40	4,05	,81		
Geografia	Regular	59	3,37	,76	-5,78	,000
	Articulado	40	4,25	,71		
Matemática	Regular	59	2,95	1,06	-6,04	,000
	Articulado	40	4,20	,94		
Ciências Naturais	Regular	59	3,00	,89	-9,17	,000
	Articulado	40	4,53	,68		
Físico-Química	Regular	59	3,02	,82	-8,70	,000
	Articulado	40	4,38	,67		
Educação Visual	Regular	59	3,17	,65	-3,97	,000
	Articulado	2	5,01	,00		
Educação Física	Regular	59	3,85	,48	-2,61	,010
	Articulado	40	4,13	,56		

Em todas as disciplinas analisadas, as diferenças entre o desempenho dos alunos a frequentarem os dois tipos de ensino alcançou o nível de significância estatística ($p < 0,05$), verificando-se, de novo, que os alunos do ensino articulado obtêm um desempenho significativamente superior aos alunos do ensino regular em todas as disciplinas. Estes dados validam, igualmente, a hipótese 1 para os alunos no 9º ano de escolaridade.

Na disciplina de Educação Física a média obtida pelos dois grupos de alunos é de nível 4. Nas disciplinas de Ciências Naturais e Educação Visual, a média das classificações obtidas pelos alunos do ensino regular é de nível 3 e a média das classificações obtidas

pelos alunos do ensino articulado é de nível 5. Nas restantes disciplinas a média das classificações obtidas pelos alunos do ensino regular é de nível 3 e a média das classificações obtidas pelos alunos do ensino articulado é de nível 4.

1.3. Assiduidade

1.3.1. Análises descritivas e inferenciais

Assiduidade no 7º ano (Ano letivo 2010/2011)

Após a análise detalhada e exaustiva das pautas de avaliação final de ano letivo, por aluno e por disciplina, foi possível estabelecer comparação entre a assiduidade, ao nível das faltas injustificadas, dos alunos que frequentavam o 7º ano do ensino articulado da música e dos alunos que frequentavam o ensino regular no ano letivo de 2010/11.

Tabela 5. Assiduidade dos alunos no 7º ano de escolaridade

	Tipo de Ensino	Nº de alunos	Média	Desvio padrão	Valor mínimo	Valor máximo
Faltas injustificadas	Regular	20	3,63	5,94	0	28
	Articulado	0	0	0	0	0

Da análise realizada, concluiu-se que os alunos do ensino articulado não apresentam faltas injustificadas (tabela 5), ao passo que um total de 20 alunos do ensino regular, no final do ano letivo, apresentam faltas injustificadas. Estes 20 alunos representavam 42,6% do total de alunos do ensino regular. Cada aluno teve em média 3 faltas injustificadas.

Estes dados, embora sejam apenas descritivos, vão ao encontro da hipótese 2.

Assiduidade no 8º ano (Ano letivo 2011/2012)

Procedeu-se também à análise detalhada e exaustiva das pautas de avaliação final de ano letivo, por aluno e por disciplina, o que possibilitou o estabelecimento de comparação entre a assiduidade, ao nível das faltas injustificadas, dos alunos que frequentaram o 8º ano do ensino articulado da música e os alunos que frequentaram o ensino regular no ano letivo de 2011/12.

Tabela 6. Assiduidade dos alunos no 8º ano de escolaridade

	Tipo de Ensino	Nº de alunos	Média	Desvio padrão	Valor mínimo	Valor máximo
Faltas injustificadas	Regular	27	3,51	5,05	0	28
	Articulado	0	0	0	0	0

Mais uma vez, as análises evidenciam que os alunos do ensino articulado não apresentam faltas injustificadas (tabela 6), contrariamente aos alunos do ensino regular, em que são em número de 27 os que apresentam faltas injustificadas no final do ano letivo. Estes 27 alunos representavam 49,1% do total de alunos do ensino regular. Cada aluno teve em média 4 faltas injustificadas.

Estes dados, embora sejam apenas descritivos, vão ao encontro da hipótese 2.

Assiduidade do 9º ano (Ano letivo 2012/2013)

Neste caso, uma vez que ainda não terminou o ano letivo, não foi possível analisar as pautas de final de ano. Procedeu-se, então, à análise detalhada e exaustiva das pautas de avaliação de final do 2º período, por aluno e por disciplina, o que permitiu estabelecer comparação entre a assiduidade, ao nível das faltas injustificadas, dos alunos que frequentam o 9º ano do ensino articulado da música e os alunos que frequentam o ensino regular.

Neste caso, também foi possível aplicar o teste t para amostras independentes, uma vez que se registaram observações de faltas injustificadas nos alunos do ensino articulado.

Tabela 7. Assiduidade dos alunos no 9º ano de escolaridade

	Tipo de Ensino	Nº de alunos	Média	Desvio padrão	Valor mínimo	Valor máximo	t	p
Faltas injustificadas	Regular	23	3,09	2,84	1	13	0,36	,016
	Articulado	9	1,44	0,73	1	3		

Da análise dos dados da tabela 7, conclui-se que as diferenças entre a assiduidade dos alunos a frequentarem os dois tipos de ensino alcançou o nível de significância estatística ($p < 0,05$), verificando-se que os alunos do ensino articulado apresentam um número significativamente menor de faltas injustificadas que os alunos do ensino regular. 23 alunos do ensino regular apresentam faltas injustificadas (39,0%) e apenas 9 alunos do ensino articulado apresentam faltas injustificadas (22,5%). Estes dados validam a hipótese 2.

Tabela 8. Número de faltas injustificadas dos alunos no 9º ano de escolaridade

Nº Faltas Injustificadas	Tipo de Ensino	
	Regular	Articulado
1	9	6
2	4	2
3	3	1
4	1	0
5	3	0
6	1	0
7	1	0
13	1	0
Total	23	9

Ao analisar a tabela 8, podemos verificar que não existem alunos do ensino articulado com mais do que 3 faltas injustificadas e apenas 1 apresenta esse número de faltas. Entretanto, existem alunos do ensino regular que podemos considerar terem um elevado número de faltas injustificadas, destacando-se 1 aluno com 6 faltas, outro com 7 faltas e 1 com 13 faltas.

1.4. Comportamento

A análise do comportamento dos alunos baseou-se nos *relatórios do Observatório de Qualidade da escola e do coordenador dos diretores de turma do 3º ciclo.*

Comportamento dos alunos no 7º ano (Ano letivo 2010/2011)

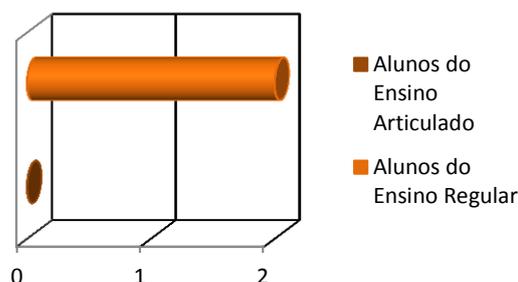


Gráfico 11. Número de participações disciplinares no 7º ano

Da análise do gráfico 11, podemos concluir que no ensino articulado não existem participações disciplinares enquanto no ensino regular foram registadas 2 participações disciplinares.

Estes dados apontam para mais comportamentos problemáticos nos alunos do ensino regular.

Comportamento dos alunos no 8º ano (Ano letivo 2011/2012)

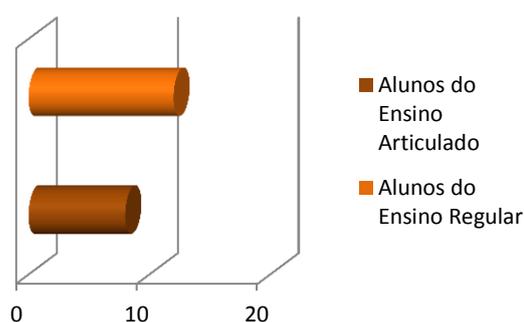


Gráfico 12. Número de participações disciplinares no 8º ano

Analisando o gráfico 12, verificamos que no 8º ano existem 8 participações disciplinares de alunos do ensino articulado e 12 de alunos do ensino regular. Estes dados também vão ao encontro da hipótese 3, para os alunos do 8º ano.

Não foi possível analisar o comportamento dos alunos do 9º ano, uma vez que a recolha empírica de dados se realizou antes de terminar o ano letivo em causa.

Tendo em conta as estatísticas descritivas e alguns resultados inferenciais, verifica-se que se registaram em todos os anos investigados mais comportamentos problemáticos (faltas injustificadas e participações disciplinares) nos alunos do ensino regular.

1.5. Motivação

1.5.1. Estatísticas descritivas e inferenciais

Questionários aplicados aos alunos no 9º ano (QPAA)

Responderam a estes questionários 23 alunos do ensino articulado e 43 alunos do ensino regular.

Tabela 9. Estatísticas descritivas e teste t relativos a diferenças entre os alunos do ensino articulado e do ensino regular nas variáveis motivacionais (objetivos de realização e sua perceção nos encarregados de educação)

Tipo de Objetivos	Tipo de Ensino	N	Média	Desvio Padrão	t	p
Orientação para a Mestria	Articulado	23	22,04	2,96	,35	,73
	Regular	43	21,79	2,68		
Orientação para o Resultado (Do tipo aproximação)	Articulado	23	10,91	5,20	,28	,78
	Regular	43	10,56	4,83		
Orientação para a Mestria (Perceção dos alunos sobre expetativas dos seus encarregados de educação)	Articulado	23	22,96	4,81	-1,41	,17
	Regular	43	24,54	3,20		
Orientação para os resultados (Perceção dos alunos sobre expetativas dos seus encarregados de educação)	Articulado	23	15,14	4,38	-,43	,67
	Regular	43	15,65	4,86		

Da análise da tabela 9, podemos concluir que não foram registadas diferenças significativas entre os alunos do ensino articulado e os alunos do ensino regular nas variáveis motivacionais analisadas. No entanto, pela análise das médias, podemos verificar que, à exceção da perceção dos alunos sobre as expetativas dos seus encarregados de educação relativamente aos dois tipos de objetivos (mestria e resultado, do tipo aproximação), a média dos alunos do ensino articulado é superior em ambos os tipos pessoais de objetivos de realização. Esta diferença é mais relevante nos objetivos de orientação para a mestria. Em todo o caso, as médias mais elevadas, nos dois tipos de ensino, encontram-se nos objetivos de orientação para a mestria e na perceção que os alunos têm relativamente às expetativas dos seus encarregados de educação sobre a aquisição de competências.

Questionários aplicados aos encarregados de educação do 9º ano (PaalsEE)

Tabela 10. Diferença entre os encarregados de educação dos alunos a frequentarem respetivamente o ensino articulado e regular nas variáveis motivacionais analisadas

Tipo de Objetivos	Tipo de Ensino	N	Média	Desvio Padrão	t	p
Orientação para a Mestria (Expetativas dos encarregados de educação)	Articulado	26	22,12	2,57	-,19	,85
	Regular	45	22,24	2,89		
Orientação para os resultados (do tipo aproximação) (Expetativas dos encarregados de educação)	Articulado	26	8,58	3,80	-2,15	,04
	Regular	45	10,828	4,488		

Da análise da tabela 10, podemos concluir que apenas existe uma diferença significativa nas expetativas dos encarregados de educação dos alunos a frequentarem os dois tipos de ensino, no que diz respeito aos objetivos de desempenho dos seus educandos, favorável aos encarregados de educação dos alunos do ensino regular. Podemos também concluir que as médias mais elevadas nos dois regimes de ensino se encontram nas

expectativas dos encarregados de educação relativamente aos objetivos de mestria dos seus educandos.

Estes resultados não nos permitem validar a hipótese 7. Em termos parciais, e contrariamente ao esperado, os encarregados de educação dos alunos do ensino regular mostraram expectativas orientadas para os resultados significativamente superiores à dos EE dos alunos do ensino articulado.

2. Discussão dos resultados

A apresentação e análise dos dados permitiram colher informações diversas sobre os assuntos em estudo. Do conjunto das respostas dos diferentes intervenientes obtiveram-se diferentes olhares e opiniões que serão interpretados nesta última parte do trabalho de forma triangulada, equacionando, sempre que possível, de forma comparativa, as diversas perspetivas sobre os assuntos focados.

2.1. O ensino articulado da música

O modo preferencial como tomaram conhecimento sobre a possibilidade do ensino da música em regime articulado é comum aos encarregados de educação e aos alunos, tendo ambos afirmado ter tido conhecimento deste regime de frequência através de amigos (39% dos alunos e 42% dos encarregados de educação).

As escolhas e motivações para a frequência do regime articulado claramente em evidência, para os encarregados de educação, assentam na importância que a música ocupa numa formação genérica mais completa e na formação global do indivíduo, independentemente da área vocacional futura. 85% dos encarregados de educação e 39% dos alunos referem ter optado pelo regime articulado por considerarem a música importante para a formação. A importância destes fatores coloca em causa a função especializada deste tipo de ensino.

A opinião dos alunos também não difere da dos seus encarregados de educação. As suas escolhas e motivações apresentam uma grande convergência com as anteriormente

enunciadas, situando-se, também, no âmbito da formação generalista. O gosto pela música, de uma forma geral, a possibilidade de aprender um instrumento e a importância que a música ocupa na formação geral do indivíduo são as principais razões e motivações subjacentes à escolha.

Os resultados encontrados vão ao encontro da literatura. Ribeiro (2010) refere, no seu trabalho, que a função genérica do ensino articulado da música ocupa indubitavelmente um lugar central e de destaque na escola, considerando que a música é muito importante na formação global do indivíduo, “independentemente do seu futuro profissional, na construção de uma sociedade mais responsável e tolerante e que a educação artística, no âmbito da música no ensino genérico, não responde com satisfação às reais necessidades de formação dos nossos dias, justificando plenamente a existência deste tipo de escola” (p. 178).

O ensino articulado da música também surge, embora com menor relevância, com uma função recreativa e de apoio à família, ou seja, como forma de ocupação de tempo livre dos jovens (Ribeiro, 2010). Na verdade, 8% dos encarregados de educação e 9% dos alunos referem ter escolhido o ensino articulado da música como forma de ocupar os tempos livres.

Em contraposição e apesar de grande parte dos alunos e a maioria dos encarregados de educação não ver qualquer desvantagem no ensino articulado da música, foram apontadas algumas desvantagens que se prendem sobretudo com a falta de tempo livre. O estudo revela que 27% dos encarregados de educação e 39% dos alunos apresentam a falta de tempo livre como principal desvantagem do ensino articulado da música.

O Ensino Especializado da Música em Portugal, como vimos anteriormente, pode ser frequentado em três modalidades de ensino: regime integrado, articulado e supletivo. O Estudo de Avaliação do Ensino Artístico (2007) reconhece que o regime de frequência integrado, até por razões de definição da identidade e da missão das instituições do ensino especializado da Música, é o que melhor se adapta à formação e ensino proporcionado pelos conservatórios, devendo o seu currículo ser concebido de modo a sintetizar as diferentes componentes de formação, não limitando as opções que os alunos pretendam fazer no final do 12.º ano de escolaridade. O referido Estudo reforça a ideia de que, apesar do ensino articulado contar com menos algumas disciplinas ou áreas disciplinares no ensino genérico, a carga horária mantém-se elevada, acabando os alunos que frequentam o regime articulado por ter problemas semelhantes aos do regime

supletivo. Na realidade, o ter menos disciplinas traduz-se por vezes em “furos” que não permitem aos alunos praticar instrumento ou sair mais cedo da escola.

Também é mencionada a falta de tempo para estudar as disciplinas da formação geral, sobrepondo-se à falta de tempo para estudar as disciplinas da área vocacional da música, “reforçando a ideia da subvalorização deste tipo de ensino e, simultaneamente, corroborando a perspectiva de se tratar de uma formação geral e integrada, na qual a aprendizagem de um instrumento faz parte da conceção dessa formação geral” (Ribeiro, 2010, p. 176).

O facto do Ensino da Música em Regime Articulado ser procurado por um número significativo de alunos que busca uma formação que ultrapassa os objetivos legislativos do contexto escolar de música vocacional (Ribeiro, 2010) coloca-nos um problema: por um lado, as escolas puderam estar a enveredar por um caminho que “perverte significativamente o papel de liderança incontestável que deveriam ter no que se refere ao ensino especializado da Música” (p. 177). Na verdade, fica-se um pouco na dúvida sobre até que ponto as escolas do ensino artístico especializado da Música “estão realmente a cumprir a sua missão fundamental – formar músicos” (Fernandes et al., 2007, p. 45). Por outro lado, o ensino da música não deveria apenas ter a função de formar profissionais, pois desse modo poderá comprometer uma educação global e integral, não permitindo “o desenvolvimento das aptidões artísticas de todas as crianças afastando-as, precocemente, de uma possível escolha” (Ribeiro, 2010, p.190).

À semelhança de Ribeiro (2010), podemos também concluir que é urgente repensar o conceito de escola de música vocacional, integrando-a, numa verdadeira articulação, com o ensino genérico, de modo a que seja proveitosa para o ensino artístico da música em geral. É, pois, necessário “dotá-la de novos percursos formativos capazes de responderem aos desafios da pós-modernidade e fazer um enquadramento salutar numa simbiose perfeita entre ensino artístico especializado da música e o ensino artístico genérico da música sem qualquer tipo de ambiguidade. Só depois de ultrapassados os problemas do Ensino Especializado da Música, como a descaracterização, a falta de identidade e de credibilidade, a falta de articulação e colaboração com o sistema geral de ensino, numa perspectiva aberta e flexível, se poderá pensar no ensino da música para todos” (p. 190).

2.2. A música como promotora da aprendizagem e de um comportamento adequado em contexto escolar

Da análise dos resultados referentes ao aproveitamento escolar, assiduidade e comportamento, podemos concluir que a frequência do ensino articulado da música parece promover o aproveitamento e um comportamento adequado em contexto escolar dos seus alunos. Com efeito, os resultados obtidos no nosso estudo parecem apontar para a grande importância que a Expressão Musical tem no desenvolvimento integral da criança, uma vez que sabemos que facilita a integração e socialização dos alunos, ajudando-os a desenvolver várias competências que estimulam e facilitam o processo de ensino-aprendizagem (Sousa, 2012).

De facto, a revisão da literatura que apresentámos na parte teórica desta dissertação aponta, de forma bastante consistente, no sentido da música promover a aprendizagem dos alunos.

De acordo com a análise do Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), compreendemos que a música, enquanto construção social e cultural, dá um significativo contributo para a consolidação das competências gerais que o aluno deve revelar no final do ensino básico.

Este documento reforça a ideia da música como um elemento importantíssimo “na construção de outros olhares e sentidos, em relação ao saber e às competências, sempre individuais e transitórias, porque se situa entre polos aparentemente opostos e contraditórios, entre razão e intuição, racionalidade e emoção, simplicidade e complexidade, entre passado, presente e futuro” (p.167).

O mesmo documento continua salientando a importância da música na escolaridade básica, uma vez que “as competências específicas têm como centro a pessoa da criança e do jovem, o pensamento, a sociedade e a cultura, numa rede de dependências e interdependências possibilitadoras da construção de um pensamento complexo” (p. 167).

O pensamento artístico-musical, nas suas múltiplas vertentes, implica a mobilização de saberes culturais, científicos e tecnológicos, sendo “diversos os instrumentos, as técnicas, as formas e as metodologias que se entrecruzam na prática musical” (p. 166).

Na verdade, o conhecimento musical implica a aquisição de “códigos, convenções e vocabulários específicos dos domínios culturais, científicos e tecnológicos, consoante os períodos históricos e os diferentes estilos e géneros musicais, que interagem na compreensão e resolução de determinados desafios criativos, interpretativos e estéticos” (p. 166), o que nos parece ter um efeito de grande enriquecimento dos alunos que frequentam este tipo de ensino, refletindo-se positivamente num melhor aproveitamento escolar.

É ainda reconhecido neste documento que (...) a aprendizagem da música estimula “a criação de novas linguagens ou a improvisação sobre linguagens conhecidas, bem como a sua seleção e articulação para a realização do trabalho, sua comunicação e fundamentação” (p. 166).

A prática musical propicia ainda “a aquisição de uma terminologia específica que contribui para enriquecer o vocabulário geral do aluno e que deverá ser enquadrada na perspetiva de um uso correto da língua portuguesa” (p. 166). Os alunos, no âmbito da conceção, apresentação e avaliação da sua própria produção musical e da dos outros, fazem apreciações críticas, orais e escritas, que se pretendem rigorosas, constituindo momentos de comunicação efetiva, séria e personalizada.

A este respeito, sabemos que existe uma vasta lista de conceitos e conteúdos presentes na prática musical, como: métrica, rima, entoação, respiração, colocação de voz, acentuação, intensidade, timbre, expressividade, ritmo. O aluno, ao apropriar-se destes conceitos através da música, não só entende melhor a estrutura da língua portuguesa como adquire recursos no domínio da qualidade, da eficácia e da criatividade presentes na comunicação.

A música, para além de facilitar a comunicação, e em particular, as trocas culturais, veicula também a motivação e o treino para o uso de diferentes línguas: “O vocabulário específico das culturas musicais inclui inúmeras palavras em línguas estrangeiras que ajudam a estabelecer uma relação de familiaridade com as diferentes línguas e de consciencialização do seu valor patrimonial” (Ministério da Educação, 2001, p. 166). Também é imprescindível o conhecimento de línguas estrangeiras para a pesquisa musical em vários suportes, nomeadamente no informático, pois a maior parte da informação encontra-se disponível em línguas que não o português.

O facto de a música acontecer em tempo real, implica, por parte de quem a faz, a capacidade de resolver determinados problemas e de tomar decisões técnicas, estéticas e comunicacionais rápidas e coerentes, tanto sob o ponto de vista técnico como artístico.

A criação, interpretação e audição musicais são campos onde a pesquisa, seleção e organização da informação aparecem como aspetos relevantes para explicitar a razão de determinada opção artístico-musical. “É através desta dinâmica que a informação mobilizada se transforma em saber e conhecimento em ação” (Ministério da Educação, 2001, p. 167).

Através do desenvolvimento da autonomia e do pensamento divergente, a prática musical favorece ainda “espaços de construção de singularidades, inovações, mudanças e adaptações a novos cenários” (p. 167). Enquanto seres sociais, as crianças e os jovens “movimentam-se em diferentes contextos pelos quais são influenciados e sobre os quais exercem influências. A educação e formação artístico-musical é um campo potencial para a cooperação com outros em tarefas e projetos comuns, através de práticas individuais e coletivas, corporizadas em diferentes tipos de organizações: da escola às «bandas de garagem», do recital ao espetáculo multidisciplinar” (p. 167).

Por último, o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) refere que “as práticas vocais e instrumentais, de naturezas culturais diversificadas, são formas de percepção e consciencialização do corpo, numa perspetiva da sua relação com o espaço, o tempo e os outros, com um enfoque especial no respeito pela partilha de contextos comuns” (p. 167). O envolvimento em diferentes práticas artísticas favorece mecanismos de bem-estar e de qualidade de vida.

Muitos outros autores enfatizam a importância da música. Sousa (2012) refere que “a expressão e a educação musical se apresentam como um domínio ou área que visa contribuir para a formação geral da personalidade da criança – formação auditiva, psicomotora, intelectual, socio afetiva e estética” (p. 31).

Chiarelli (2005) apresenta-nos a música e a musicalização como “elementos contribuintes para o desenvolvimento da inteligência e a integração do ser” (p. 1) e explica-nos como a musicalização pode favorecer o desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e sócio afetivo da criança. De acordo com este mesmo autor, as atividades de musicalização permitem não só que a criança adquira um melhor conhecimento de si mesma, através do desenvolvimento da noção de esquema corporal, como também a comunicação com o outro.

No que respeita ao desenvolvimento cognitivo/linguístico, o mesmo autor considera que o que a criança conhece são as situações que ela tem oportunidade de experimentar no seu dia a dia. Quanto maior for a riqueza de estímulos recebida, melhor será o seu desenvolvimento intelectual. As experiências rítmico-musicais permitem uma

participação ativa (ver, ouvir, tocar) e favorecem o desenvolvimento dos sentidos. Ao trabalhar com os sons, a criança desenvolve a sua acuidade auditiva. Ao acompanhar gestos ou dançar, desenvolve a coordenação motora e a atenção. Ao cantar ou imitar sons, ela descobre as suas capacidades e estabelece relações com o ambiente em que vive.

Relativamente ao desenvolvimento psicomotor, Chiarelli (2005) considera que

“as atividades musicais oferecem inúmeras oportunidades para que a criança aprimore sua habilidade motora, aprenda a controlar seus músculos e mova-se com desenvoltura. O ritmo tem um papel importante na formação e equilíbrio do sistema nervoso. Isto porque toda expressão musical ativa age sobre a mente, favorecendo a descarga emocional, a reação motora e aliviando as tensões. Qualquer movimento adaptado a um ritmo é resultado de um conjunto completo (e complexo) de atividades coordenadas. Por isso atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas, pés, são experiências importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora, fatores importantes também para o processo de aquisição da leitura e da escrita” (p. 3).

Na opinião desta autora, em relação ao desenvolvimento sócio afetivo, a criança vai formando a sua identidade aos poucos, percebendo que é diferente dos outros mas ao mesmo tempo tentando integrar-se com eles. Neste processo, a autoestima e a autorrealização desempenham um papel muito importante. Desenvolvendo a autoestima, a criança aprende a aceitar-se como é, com as suas capacidades e limitações. “As atividades musicais coletivas favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação” (p. 3). A criança vai, assim, desenvolvendo o conceito de grupo. “Além disso, ao expressar-se musicalmente em atividades que lhe deem prazer, ela demonstra seus sentimentos, libera suas emoções, desenvolvendo um sentimento de segurança e autorrealização” (Chiarelli, 2005, p. 3).

Atualmente, pelo facto dos estímulos visuais predominarem sobre os auditivos e de convivermos com excesso de ruído, a possibilidade de desenvolver a audição torna-se cada vez mais reduzida (Mársico, 1982, citado por Chiarelli, 2005). Por este motivo, o mesmo autor considera importante a utilização de “atividades de musicalização que explorem o universo sonoro, levando as crianças a ouvir com atenção, analisando, comparando os sons e buscando identificar as diferentes fontes sonoras. Isso irá desenvolver sua capacidade auditiva, exercitar a atenção, concentração e a capacidade de análise e seleção de sons” (Chiarelli, 2005, p. 4).

A apresentação performativa em público é um aspecto essencial na aprendizagem de música, apesar de muitas vezes se limitar a uma obrigatoriedade que tem em vista apenas a avaliação do aluno e não permite que este adquira competências performativas. A motivação externa, proporcionada pela realização de momentos performativos frequentes e o feedback informacional entre momentos performativos podem aumentar, em geral, os níveis de autoconfiança e de autonomia dos alunos. As suas expectativas de performance são, assim, mais positivas, o que propicia um aumento do nível de empenho. O aluno associa a ideia de sucesso da performance ao esforço realizado e o insucesso à sua ausência, uma vez que este tipo de atribuições é o que mais contribui para a persistência na aprendizagem (Neves, 2011, p. 31).

Fatores motivacionais poderão também estar na origem dos resultados obtidos. Barrera (2010) considera que “a atividade cognitiva do ser humano é indissociável da sua motivação” (p. 162), uma vez que o “ser humano é ativo na sua relação com o ambiente e movido pelo desejo de conhecer e compreender o mundo em que vive e também a si próprio, de modo a que possa prever os acontecimentos e orientar o seu comportamento (Fontaine, 2005, citado por Barrera, 2010, p. 162). Na verdade, percorrendo os pressupostos mencionados em qualquer das teorias motivacionais referidas no capítulo anterior, poderemos encontrar explicações para a diferença verificada no aproveitamento e no comportamento dos alunos em estudo. Procederemos de seguida à reflexão sobre o modo como algumas dessas teorias poderão estar relacionadas com os resultados obtidos no presente estudo.

Atendendo a que a turma do ensino articulado da música apresenta, em geral, aproveitamento escolar significativamente superior (em todas as disciplinas e anos de escolaridade analisados, as diferenças entre o desempenho dos alunos a frequentarem os dois tipos de ensino foram significativas) e posturas mais positivas relativamente às turmas do ensino regular, é possível que existam fatores de motivação extrínseca, como as experiências positivas anteriores e a influência dos pares, a modificar e reforçar o comportamento dos indivíduos, como é afirmado, por exemplo, por Condessa (2011): “A opinião dos colegas, o sentimento de pertencer a um grupo, a formação da identidade entre os colegas, a escolha de valores e os tipos de comportamentos influenciam diretamente a motivação para aprender em diferentes contextos de aprendizagem” (p. 29).

O facto dos alunos do ensino articulado obterem com frequência bons resultados, poderá ser um incentivo para o sucesso académico. No seu artigo, Sichivitsa (2007) reforça esta ideia, dizendo que as experiências positivas anteriores motivam os alunos a participar em atividades semelhantes no futuro. Na verdade, em prol deste argumento, a verificação sistemática de resultados significativamente melhores, do 7º ao 9º anos, diz-nos que, “em contexto de educação formal, um aluno envolve-se nas atividades de aprendizagem caso acredite que, com os seus conhecimentos, talentos e habilidades, poderá adquirir novos conhecimentos, dominar um conteúdo e melhorar suas habilidades” (Gonçalves, 2010, p. 53). As experiências de êxito são a fonte mais importante e imprescindível de motivação. Ou seja, “êxitos continuados em tarefas similares proporcionam informação ao aluno de que poderá dar conta de uma nova tarefa e, vice-versa, fracassos repetidos dão origem a um senso mais pobre de autoeficácia” (p. 53).

Neste seguimento, poderemos também encontrar na teoria da autoeficácia a explicação para os resultados obtidos. Calvacanti (2009) indica-nos que “as crenças de autoeficácia fazem parte do sistema de auto crenças do homem. Elas são definidas por Bandura (1997) como julgamentos das pessoas em suas capacidades para organizar e executar cursos de ação requeridos para alcançar determinados tipos de desempenho” (p. 95).

O mesmo autor afirma que “a construção de um forte senso de autoeficácia do aluno envolve, primeiramente, um senso de eficácia coletivo do staff da instituição” (p. 95). No nosso estudo, o facto das turmas do ensino articulado serem constituídas por alunos que apresentam um desempenho mais elevado pode influenciar a motivação dos alunos que nela estão inseridos.

Calvacanti (2009), Figueiredo (2010) e Gonçalves (2010) referem que, na opinião de Bandura (1986), as experiências de êxito e as experiências vicariantes são algumas das fontes que dão origem às crenças de autoeficácia.

A este respeito, um importante fator a ter em consideração diz respeito ao facto dos alunos se observarem uns aos outros. A fonte de experiências vicariantes envolve a observação de colegas, com capacidades semelhantes, que conseguem bons resultados, como acontece nas turmas do ensino articulado, sugerindo a um aluno que ele também pode realizar desafios semelhantes. A experiência vicariante pode então motivar o aluno a atingir os seus objetivos ao seguir o mesmo trajeto que o modelo observado, neste caso, os restantes colegas da turma, motivando-o a envolver-se em tarefas semelhantes.

Podemos também encontrar argumentos que nos ajudem a explicar os resultados obtidos na teoria da atribuição causal. Barrera (2010) afirma que “as consequências emocionais e comportamentais resultantes das diferentes dimensões da atribuição causal podem interferir de forma significativa nos níveis de realização ou desempenho acadêmico, profissional e mesmo no domínio das relações interpessoais” (p. 64). A dimensão estabilidade / instabilidade das causas do sucesso ou fracasso encontra-se associada a “expectativas de repetição ou de mudança do resultado em novas situações (aspecto cognitivo)”, promovendo na pessoa um sentimento de otimismo/confiança ou pessimismo/desânimo relativamente ao futuro. O aluno pode, então, decidir se, através do esforço e da persistência frente às dificuldades, pretende manter o investimento na tarefa, ou se desiste dela, “apresentando comportamentos de evitação e/ou fuga” (Barrera, 2010, p. 64).

Os alunos que atribuem o sucesso a razões externas não experimentam sentimentos de satisfação e orgulho que lhes aumentem a autoestima e a autoconfiança. Os alunos que atribuem o seu sucesso a razões internas, como o esforço, tendem a revelar uma autoestima mais elevada do que aqueles que o atribuem a razões externas, como por exemplo a sorte (Barrera, 2010; Figueiredo, 2001).

O facto dos alunos do ensino articulado da música e do ensino regular não demonstrarem objetivos de mestria e de desempenho significativamente diferentes, poderá indiciar que todos os alunos estão focalizados na tarefa de concluir o ciclo que frequentam, uma vez que são alunos do 9º ano e no final do ano letivo irão ser sujeitos a provas finais, necessitando, simultaneamente, de aprender novos conceitos e competências e de os demonstrar em contextos de realização.

Os encarregados de educação dos alunos do ensino articulado da música e do ensino regular também não revelam expectativas significativamente diferentes relativamente aos objetivos de mestria e de desempenho (do tipo aproximação) dos seus educandos, o que poderá confirmar que também estes estão preocupados com ambas as tarefas nucleares que preocupam os jovens em contexto educativo: aprender e obter bons desempenhos, pelo menos ao nível do que é necessário para prosseguir com sucesso no trajeto antecipado.

É curioso observar que alunos e encarregados de educação estejam mais orientados para os objetivos de mestria, ou seja, considerem mais importante a aquisição de

conhecimentos e competências do que os resultados obtidos, o que reforça a ideia de que ambos estão concentrados na tarefa de passar de ano e de obter bons resultados nos exames nacionais, ao mesmo tempo que adquirem as habilidades necessárias para efetuar uma transição bem-sucedida para a nova etapa do seu trajeto educativo

Os estudos teóricos realizados em contexto de educação formal, referidos no capítulo anterior, apontam de forma consistente que os objetivos estabelecidos pelos alunos estão intimamente ligados ao seu desempenho acadêmico. Estes estudos revelam resultados diferentes, consoante os alunos estejam orientados para objetivos de realização (orientação para a aprendizagem, a tarefa ou a mestria) ou de resultado (orientação para o “eu” ou para o resultado) (Gonçalves, 2010). Dos resultados obtidos, verificou-se que os alunos do ensino articulado se encontram mais orientados por objetivos de mestria do que os alunos do ensino regular, embora essa diferença não tenha alcançado o limiar da significância estatística. A literatura explica-nos que os alunos que prosseguem objetivos orientados para a aprendizagem se envolvem

“com a tarefa, organizando as suas preocupações em torno do desenvolvimento de novas competências, da compreensão cabal do trabalho a efetuar, encarando os erros como oportunidades de aprendizagem e manifestando, preferência por tarefas novas e desafiantes (com interesse intrínseco), independentemente do julgamento que os outros (professores inclusive) poderão fazer do seu desempenho”. (Gonçalves, 2010, p. 46)

Nesta linha de pensamento, Gonçalves (2010) remete-nos para a investigação mais recente efetuada neste domínio (Alderman, 2004; Elliot & Dweck, 1988; Pintrich, 2000; Kiefer & Ryan, 2008; Faria, 1997) que tem revelado estreitas relações entre “os objetivos orientados para a aprendizagem, o nível de atuação cognitiva, a aplicação de estratégias de processamento intenso e de estratégias de aprendizagem autorregulada” (p. 47).

Finalmente, explicando também os resultados obtidos nas turmas do ensino articulado da música, a mesma autora, citando Lemos (2005), refere que os objetivos de aprendizagem são estimulados em ambientes que oferecem oportunidades diversificadas de demonstrar mestria (valorizando produtos variados), adequam o ensino ao conhecimento prévio e à experiência pessoal dos alunos, encorajam a exploração e minimizam a coação, definem o sucesso com base no progresso individual e enfatizam o esforço e o método em tarefas desafiantes. Neste sentido, embora não tenhamos

encontrado resultados significativos entre os dois tipos de ensino, cremos que se a população fosse mais alargada, tal fosse possível, tendo em conta as grandes diferenças já discutidas entre estas duas modalidades de ensino.

Numa breve síntese, podemos concluir que os resultados obtidos confirmaram as nossas expectativas, traduzidas em hipóteses de investigação, relativamente ao facto dos alunos que frequentam o ensino articulado da música apresentarem aproveitamento escolar, assiduidade (ao nível das faltas injustificadas) e comportamento significativamente melhor do que os alunos que frequentam o ensino regular. Confirmam também que os alunos que frequentam o ensino articulado da música apresentam tendencialmente mais objetivos de orientação para a mestria do que os alunos que frequentam o ensino regular (embora essa diferença não tenha alcançado o limiar da significância estatística, como já referimos anteriormente), mas não apresentam objetivos de orientação para o resultado do tipo aproximação significativamente diferentes.

Ao contrário do que era expectável, os alunos que frequentam o ensino articulado da música não têm uma maior perceção sobre as expectativas dos seus encarregados de educação, no que respeita aos objetivos de mestria e de desempenho, relativamente aos alunos que frequentam o ensino regular e os seus encarregados de educação também não apresentam expectativas diferentes, no que respeita aos objetivos de mestria e de desempenho.

Acreditamos que qualquer estudo que tente levar a um conhecimento sobre os fatores que potenciam o sucesso escolar, será sempre importante para todos os intervenientes do Sistema Educativo. Evidentemente que o facto da amostra se restringir aos alunos da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores constitui uma limitação ao nosso estudo. No nosso caso concreto, seria pertinente o estudo de uma população que envolvesse um maior número de alunos e de estabelecimentos de ensino (públicos ou privados).

Por outro lado, correlacionar a proveniência dos alunos em termos socioeconómicos, poderia também ajudar no estudo. Contudo, não foi possível solicitar aos alunos inquiridos dados socioeconómicos pois isso exigia uma autorização formal da Comissão de Proteção de Dados, o que implicava prazos de resposta daquela entidade que não se coadunavam com os prazos para este estudo.

Ao verificar-se a validação da maioria das hipóteses que formulámos acreditamos que este estudo pode ser impulsionador de mudança de atitudes no sentido de vir a garantir o “funcionamento articulado e o desenvolvimento sustentado de um ensino artístico mais integrado no sistema educativo e capaz de responder mais eficiente e eficazmente às aspirações dos cidadãos e da sociedade” (Fernandes et al., 2007, p.17).

Referências bibliográficas

Albuquerque, A. F. (2011). *Aprendizagem musical a partir da motivação: Um estudo de caso com cinco alunos adultos de piano da cidade do Recife*. Tese de mestrado em Música. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba. Acedido em 28 de março de 2013 em:

http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1790

Araújo, L. S. (s. d.). *Contributos do estudo psicológico da excelência humana para o Ensino Artístico em Portugal: Novos desafios para a formação de professores*. Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho. Acedido em 7 de maio de 2012 em:

<http://umapt.academia.edu/LilianaAra%C3%BAjo/Papers/1292931/>

Araújo, R. C. (2008). Experiência de fluxo na prática e aprendizagem musical. *Música em perspectiva*, 2, 39-52. Acedido em 11 de março de 2013 em:

<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/musica/article/viewFile/19491/12742>

Araújo, R. C., Cavalcanti, R. C., & Figueiredo, E. (2009). Motivação para a aprendizagem e prática musical no contexto do ensino superior. *ETD – Educação Temática Digital*, n.esp., 249-272. Acedido em 11 de março de 2013 em:

http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista24/revista24_artigo4.pdf

Barrera, S. D. (2010). Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. *Póiesis Pedagógica*, 2, 159-175. Acedido em 22 de março de 2013 em:

www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/14065/8886

Batalha, A. P., & Macara, A. (2006). *Dança e movimento expressivo. Textos e resumos do Seminário Internacional*. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

- Cardoso, F. (2007). *Papel da motivação na aprendizagem de um instrumento*. Lisboa: Escola Superior de Música. Acedido em 11 de março de 2013 em: <http://hdl.handle.net/10400.21/1886>
- Caspurro, M. H. S. (2006). *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação*. Tese de doutoramento em Educação Musical. Universidade de Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte. Acedido em 26 de março de 2013 em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4947/1/206789.pdf>
- Cavalcanti, C. R. P. (2009). Crenças de autoeficácia: Uma perspetiva sociocognitiva no ensino do instrumento musical. *Abem*, 21, 93-102. Acedido em 13 de abril de 2013 em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista21/revista21_artigo10.pdf
- Chiarelli, L. M. (2005). A importância da música na educação infantil e no ensino fundamental: A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. *Recrea@rte*, 3, 1699-1834. Acedido em 4 de dezembro de 2012 em: <http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate03/musicoterapia.htm>
- Comissão Nacional da UNESCO (2006). *Roteiro para a educação artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Acedido em 1 de maio de 2012 em: <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Roteiro.pdf>
- Condessa, J. (2011). *A motivação dos alunos para continuar seus estudos em música*. Tese de mestrado em Música. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Acedido em 26 de março de 2013 em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32473/000787134.pdf?sequence=1>
- Cordeiro, P. M., Lens, W., & Bidarra, M. G. (2009). O lugar das variáveis motivacionais no processo de instrução e aprendizagem: A teoria dos objetivos de realização. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(2), 305-328.

Decreto-Lei nº 18 881, de 25 de setembro. *Diário da República nº 253/90 – I série*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 310, de 29 de agosto. *Diário da República nº 166/83 – I série*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 344, de 2 de novembro. *Diário da República nº 253/90 – I série*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro. *Diário da República nº 15/01 – I série*. Lisboa: Ministério da Educação.

Denny, E. (2007). To what extent does participation in extracurricular music affect the future aspirations of 11–12-year-olds? A small-scale investigation. *B. J. Music*, 24, 99-115. Acedido em 1 de fevereiro de 2013 em: <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstractfromPage=online&aid=701024>

Despacho normativo nº 76/SEAM, de 9 de outubro. *Diário da República nº 232/85 – II série*. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho normativo nº 65/SERE, de 23 de outubro. *Diário da República nº 245/90 – II série*. Lisboa: Ministério da Educação.

Fernandes, D., Ó, J. R., Ferreira, M. B., Marto, A., Paz, A., & Travassos, A. (2007). *Estudo de avaliação do ensino artístico: Relatório final*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em 6 de maio de 2012 em: <http://www.min.edu.pt/np3/524.html>

Fernandes, D. (2008). *Ensino artístico especializado da música: Para uma definição de um currículo do Ensino Básico*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa.

- Figueiredo, E. (2010). *A motivação dos bacharelados em violão: Uma perspectiva da teoria da autodeterminação*. Tese de Mestrado em música. Paraná: Universidade Federal. Acedido em 13 de abril de 2013 em:
<http://www.artes.ufpr.br/musica/mestrado/dissertacoes/2010/Figueiredo.pdf>
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education* (5ª ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Gonçalves, F. M. (2010). *Os efeitos da animação artística: A música como fator de inclusão dos alunos de necessidades educativas especiais*. Tese de Mestrado em Animação Artística. Bragança: Escola Superior de Educação.
- Gonçalves, L. S. (2010). *Estratégias de motivação educacional: Orientações para o ensino e aprendizagem*. Tese de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Universidade de Coimbra.
- Gordon, E. E. (2000). *Teoria da aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hallam, S. (2002). Musical motivation: Towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, 4, 225-244. Acedido em 8 de fevereiro de 2013 em:
<http://peprints.ioe.ac.uk2218>
- Hargreaves, D. J., Lamont, A., Marshall, N. A., & Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20, 229-241. Acedido em 3 de fevereiro de 2013 em:
http://journals.cambridge.org/abstract_S0265051703005412
- Hill, M. M. & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hummes, J. M. (2004). *As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar: Um estudo nas escolas de Montenegro*. Tese de mestrado em Música. Porto Alegre Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Acedido em 26 de março de 2013 em:

<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000408205&loc=2004&l=3bce729022a8abce>

- Lai, E.R. (2011). *Motivation: A literature review. Research Report*. Acedido em 8 de fevereiro de 2013 em: <http://www.pearsonassessments.com/research>
- Lebrun, M. (2002). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, M. P., Vieira, C. M., & Oliveira, A. L. (2007). *Metodologia da investigação científica: Caderno de textos de apoio às aulas práticas* (8ª ed.). Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação.
- Midgley, C., Maehr, L. M., Hruda, Z. L., Anderman, E., Anderman, L, Freeman, K. E., Gheen M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. Copyright: University of Michigan.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica/Ministério de educação. Acedido em 26 de novembro de 2012 em: <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>
- Neves, M. A. T. (2011). *A performance musical: Fator de motivação no estudo do instrumento*. Tese de Mestrado em Ensino da Música. Universidade de Aveiro. Acedido em 25 de março de 2013 em: <http://hdl.handle.net/10773/7412>
- Oliveira, A. L. (2005). *Aprendizagem autodirigida: Um contributo para a qualidade do ensino superior*. Dissertação de doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Oliveira, A. L. (2011). Apontamentos fornecidos para as aulas da disciplina de Metodologia da Investigação Educacional. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

- Paixão, M. P., & Borges, M. G. (2005). O papel do tipo de orientação para objetivos no desenvolvimento da identidade vocacional: Estudo exploratório com alunos do 9.º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 38, 133-153.
- Paixão, M. P. (2008). Autodeterminação em contextos de formação e de trabalho: Promoção do desenvolvimento pessoal e da qualidade de vida. *Psicologia e Educação*, 7(1), 15-30.
- Pereira, M. J. (2011). *Motivação dos alunos no ensino especializado da música: Implementação de uma ferramenta metodológica*. Tese de Mestrado em Comunicação e Arte. Universidade de Aveiro. Acedido em 25 de março de 2013 em: <http://hdl.handle.net/10773/7574>
- Pereira, M. S. (2011). *O impacto do ensino articulado para piano no ensino especializado*. Tese de Mestrado em Ensino da Música. Universidade de Aveiro.
- Portaria nº 294, de 17 de maio. *Diário da República nº 166/83 – I série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portaria nº 294, de 17 de maio. *Diário da República nº 114/84 – I série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portaria nº 1550, de 26 de dezembro. *Diário da República nº 298/02 – I série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portaria nº 691, de 25 de junho. *Diário da República nº 121/09 – I série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Quadros, A. (1996). *Ensino artístico*. Lisboa: ASA.
- Ramos, L. A., Paixão, M. P., & Simões, M. F. (2011). Os mecanismos sociocognitivos e o bem-estar psicológico: Proposta de um modelo integrativo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 133-147.

- Read, H. (2007). *A educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.
- Ribeiro, A. P. (2010). *O ensino da música em regime articulado no Conservatório do Vale do Sousa: Função vocacional ou genérica?* Tese de Mestrado em Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rosa, M. C. (2010). *A educação artística e o sistema educativo*. Centro Nacional de Cultura.
- Santos, M. E. (1996). *Relatório final / Síntese*. Grupo Interministerial para o Ensino Artístico.
- Schneider, A. F. (2011). *Atribuições causais em situações de performance musical pública*. Tese de mestrado em Música. Porto Alegre Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Acedido em 25 de março de 2013 em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31431/000777735.pdf?sequenc e=1>
- Silva, A. S. (2000). *A educação artística e a promoção das artes na perspetiva das políticas públicas. Relatório do grupo de contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, P. C. (2012). *A música como veículo promotor do ensino e aprendizagens*. Tese de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 29, 55-68. Acedido em 1 de fevereiro de 2013 em: <http://rsm.sagepub.com/content/29/1/55>

- Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação: Música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação: Drama e dança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Telheiro, L. A. A. (2010). *O ensino da música no 2º e 3º ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico. Universidade Nova de Lisboa.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da educação musical*. Suíça: Promúsica.
- Vieira, M. H. (2006). *O ensino da música em Portugal no início do séc. XXI*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Vilela, C. Z. (2009). *Motivação para aprender música: O valor atribuído à aula de música no currículo escolar em diferentes contextos*. Tese de Mestrado em Música. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Anexos

Anexo 7 – Questionário aos alunos que frequentam o 9º ano

Anexo 6 – Questionário aos alunos que frequentam o 9º ano e o ensino articulado da música

Anexo 5 – Questionário aos encarregados de educação dos alunos que frequentam o 9º ano

Anexo 4 – Questionário aos encarregados de educação dos alunos que frequentam o 9º ano e o ensino articulado da música

Anexo 2 – Pedido de autorização ao Conselho Pedagógico

Coimbra, 3 de Janeiro de 2013

Exmo. Senhor

Presidente do Conselho Pedagógico

Escola Básica e Secundária Quinta das Flores

No sentido de desenvolver a Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, cuja investigação pretende conhecer de que forma o Ensino da Música se encontra relacionado com o aproveitamento e comportamento dos alunos a nível escolar, venho solicitar a V. Exa. que me seja autorizada a realização dos questionários, que anexo, aos alunos e respetivos encarregados de educação.

Neste trabalho, serão usados quatro instrumentos de inquirição: um questionário dirigido a todos os alunos que frequentam o 9º ano de escolaridade; outro questionário dirigido aos encarregados de educação de todos os alunos que frequentam o 9º ano de escolaridade; um questionário dirigido aos alunos que frequentam o 9º ano de escolaridade e o ensino articulado da música e outro questionário dirigido aos encarregados de educação dos alunos que frequentam o 9º ano de escolaridade e o ensino articulado da música.

Informo também que os questionários são anónimos e não serão tornados públicos quaisquer dados de natureza pessoal.

A sua aprovação e apoio são fundamentais para a concretização do meu trabalho.

Assim, e atento o exposto, agradeço antecipadamente a sua inteira disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos

(Ana Cristina dos Santos Cardoso)

Anexo 3 – Pedido de autorização aos encarregados de educação

Exmo Encarregado de Educação,

No sentido de desenvolver a Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, cuja investigação pretende conhecer de que forma o Ensino da Música se encontra relacionado com o aproveitamento e comportamento dos alunos a nível escolar, venho solicitar a V. Exa. que me seja autorizada a realização de dois questionários ao seu educando.

Estes questionários são anónimos e não serão tornados públicos quaisquer dados de natureza pessoal.

A sua aprovação e apoio são fundamentais para a concretização do meu trabalho.

Agradeço antecipadamente a sua disponibilidade.

Ana Cristina dos Santos Cardoso

Eu, _____, Encarregado de Educação do aluno _____ do 9º ____, **autorizo/ não autorizo** (riscar o que não interessa) a realização dos referidos questionários ao meu educando.

Anexo 1 – Pedido de autorização à Comissão de Proteção de Dados

Resposta a - Pedido de confirmação da informação recebida telefonicamente, no dia 7 de Janeiro, através da Dra Ellen Barends

Caixa de Entrada x



Ellen Barends <ellen@cnpd.pt>

8 Jan

para mim

Exm^a Senhora Ana Cristina Cardoso,
Em resposta ao seu e-mail, bem como sua explicação telefónica sobre os dados que pretender recolher para a sua tese de mestrado, informa-se que no seu caso não se aplica a Lei de Protecção de Dados Pessoais (Lei 67/98, de 26 de Outubro).

Continuando ao seu dispor, subscrevemo-nos
Com os melhores cumprimentos,
Ellen Barends
(GAP - Gabinete de Atendimento ao Público)

CNPD - Comissão Nacional de Protecção de Dados
Rua de S. Bento, 148 r/c
1200 - 821 LISBOA
LINHA PRIVACIDADE - Informações e Dúvidas (Dias úteis das 10h00 às 13h00)
Tel: 21 393 00 39
Fax: 21 937 68 32
site: www.cnpd.pt



Cristina Cardoso <cristinacrds1@gmail.com>

8 Jan

para **Ana**

----- Mensagem encaminhada -----

De: **Ellen Barends** <ellen@cnpd.pt>

Data: 8 de Janeiro de 2013 16:07

Assunto: Resposta a - Pedido de confirmação da informação recebida telefonicamente, no dia 7 de Janeiro, através da Dra Ellen Barends

Para: "cristinacrds1@gmail.com" <cristinacrds1@gmail.com>

Anexo 8 – Índice de consistência interna dos questionários aplicados

Questionários aplicados aos alunos do 9º ano	Tipo de Objetivos	Alpha de Cronbach (α)
	Orientação para a Mestria	0,85
	Orientação para o Resultado	0,94
	Orientação para a Mestria (Percepção dos alunos sobre expectativas dos seus encarregados de educação)	0,80
	Orientação para os resultados (Percepção dos alunos sobre expectativas dos seus encarregados de educação)	0,81
Questionários aplicados aos encarregados de educação dos alunos do 9º ano	Orientação para a Mestria (Expectativas dos encarregados de educação)	0,83
	Orientação para os resultados (do tipo aproximação) (Expectativas dos encarregados de educação)	0,93

Questionário aos alunos que frequentam o 9º ano

Caro/a aluno/a,

No sentido de desenvolver a Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, muito gostaria de contar com a tua colaboração, respondendo ao presente questionário.

Este trabalho de investigação pretende conhecer de que forma o Ensino da Música se encontra relacionado com o aproveitamento e comportamento dos alunos a nível escolar.

A tua participação é fundamental para levar a cabo o respetivo estudo.

Não há respostas certas ou erradas, o que interessa mesmo é a tua opinião sincera.

Lê, por favor, atentamente todo o questionário e, depois, indica com um **X uma e só uma** alternativa que, no teu entender, exprima melhor a tua opinião, de acordo com as seguintes opções.

1=Totalmente Falso;

2=Falso;

3=Algo Verdadeiro;

4=Verdadeiro;

5=Totalmente Verdadeiro

O questionário é anónimo, não assines o teu nome em lado algum.

Ana Cristina Santos Cardoso

Regime de ensino que frequentas: Articulado da música Regular

Sexo: Masculino Feminino

Idade: _____ anos

Nesta turma...		1	2	3	4	5
1	é importante para mim aprender muitos conceitos novos durante o ano letivo					
2	um dos meus objetivos durante as aulas é aprender o máximo possível					
3	um dos meus objetivos durante o ano letivo é dominar muitas competências novas					
4	é importante para mim compreender totalmente o trabalho que realizo durante as aulas					
5	é importante para mim melhorar as minhas competências ao longo do ano letivo					
6	é importante para mim que os outros alunos da minha turma pensem que eu sou bom no trabalho que realizo durante as aulas					
7	um dos meus objetivos é mostrar aos outros que sou bom no trabalho que realizo durante as aulas					
8	um dos meus objetivos é mostrar aos outros que o trabalho durante as aulas é fácil para mim					
9	um dos meus objetivos é parecer inteligente em comparação com os outros alunos da minha turma					
10	é importante para mim parecer inteligente quando comparado com os outros alunos da minha turma					

Os meus pais...		1	2	3	4	5
11	querem que eu passe algum tempo a pensar em conceitos					
12	querem que as tarefas escolares sejam um desafio para mim					
13	querem que eu realize tarefas escolares desafiadoras, ainda que eu cometa erros					
14	querem que eu compreenda as tarefas escolares e não apenas que memorize como as resolver					
15	querem que eu compreenda que as tarefas escolares estão relacionadas com as coisas do quotidiano					
16	querem que eu compreenda os conceitos e não que realize apenas as tarefas escolares					
17	não gostam quando eu cometo erros nas tarefas escolares					
18	gostariam que eu mostrasse que era melhor do que os outros alunos da minha turma					
19	gostariam que eu mostrasse aos outros que sou bom na tarefas escolares					
20	consideram importante obter respostas corretas na sala de aula					
21	ficariam satisfeitos se eu demonstrasse que as tarefas escolares são fáceis para mim					

Obrigado pela tua disponibilidade e participação!

Questionário aos Encarregados de Educação dos alunos que frequentam o 9º ano

Caros Encarregados de Educação,

No sentido de desenvolver a Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, muito gostaria de contar com a sua colaboração, respondendo ao presente questionário.

Este trabalho de investigação pretende conhecer de que forma o Ensino da Música se encontra relacionado com o aproveitamento e comportamento dos alunos a nível escolar.

A sua participação é fundamental para levar a cabo o respetivo estudo.

Não há respostas certas ou erradas, o que interessa mesmo é a sua opinião sincera.

Leia, por favor, atentamente todo o questionário e, depois, indique com um X **uma e só uma** alternativa que, no seu entender, exprima melhor a sua opinião, de acordo com as seguintes opções.

1=Totalmente Falso;

2=Falso;

3=Algo Verdadeiro;

4=Verdadeiro;

5=Totalmente Verdadeiro

O questionário é anónimo, não assine o seu nome em lado algum.

Ana Cristina Santos Cardoso

Regime de ensino que frequenta o seu educando: Articulado da música Regular

É importante para si que...		1	2	3	4	5
1	o seu educando aprenda muitos conceitos novos durante o ano letivo					
2	o seu educando aprenda o máximo possível durante as aulas					
3	o seu educando domine muitas competências novas durante o ano letivo					
4	o seu educando compreenda totalmente o trabalho que realiza durante as aulas					
5	o seu educando melhore as suas competências ao longo do ano letivo					
6	os outros alunos da turma pensem que o seu educando é bom no trabalho que realiza durante as aulas					
7	o seu educando mostre aos outros que é bom no trabalho que realiza durante as aulas					
8	o seu educando mostre aos outros que o trabalho durante as aulas é fácil para ele					
9	um dos objetivos do seu educando seja parecer inteligente em comparação com os outros alunos da turma					
10	o seu educando pareça inteligente quando comparado com os outros alunos da turma					

Obrigado pela sua disponibilidade e participação!

Questionário aos alunos que frequentam o 9º ano e o Ensino Articulado da Música

Caro/a aluno/a,

No sentido de desenvolver a Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, muito gostaria de contar com a tua colaboração, respondendo ao presente questionário.

Este trabalho de investigação pretende conhecer de que forma o Ensino da Música se encontra relacionado com o aproveitamento e comportamento dos alunos a nível escolar.

A tua participação é fundamental para levar a cabo o respectivo estudo.

Não há respostas certas ou erradas, o que interessa mesmo é a tua opinião sincera.

Lê atentamente todo o questionário, depois, indica com um X a(s) alternativa(s) que, que no teu entender, exprime(m) melhor a tua opinião.

O questionário é anónimo, não assines o teu nome em lado algum.

Ana Cristina Santos Cardoso

1. Ensino da música em regime articulado

1.1. Como tiveste conhecimento do ensino articulado?

Através de amigos que já o frequentavam

Através de familiares que já o frequentavam

Através das aulas de educação Musical

De outra forma

Qual? _____

2. Escolhas e motivações

2.1. Qual a principal razão que te levou a escolher o Ensino Articulado?

- Porque gosto de música
- Porque quero aprender um instrumento
- Porque é gratuito
- Porque tenciono seguir a área vocacional da Música
- Porque a Música é importante para a minha formação independentemente da minha profissão futura
- Foi opção dos meus pais
- Para ocupar os tempos livres

2.2. Qual a principal desvantagem que encontras no Ensino Articulado?

- Nenhuma
- Falta de tempo para estudar as disciplinas da área da música
- Falta de tempo para estudar as disciplinas da formação geral
- Falta de tempo livre

2.3. Costumas tocar para os teus familiares e amigos?

- Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

3. Perspetivas futuras e expetativas

3.1. Pretendes continuar os estudos musicais para além do 5º grau?

- Sim Não Não sei

Obrigado pela tua disponibilidade e colaboração!

Questionário aos Encarregados de Educação dos alunos que frequentam o 9º ano e o Ensino Articulado da Música

Caros Encarregados de Educação,

No sentido de desenvolver a Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, muito gostaria de contar com a sua colaboração, respondendo ao presente questionário.

Este trabalho de investigação pretende conhecer de que forma o Ensino da Música se encontra relacionado com o aproveitamento e comportamento dos alunos a nível escolar.

A sua participação é fundamental para levar a cabo o respectivo estudo.

Não há respostas certas ou erradas, o que interessa mesmo é a sua opinião sincera.

Leia atentamente todo o questionário, depois, indique com um X a(s) alternativa(s) que, que no seu entender, exprime(m) melhor a sua opinião.

O questionário é anónimo, não assine o seu nome em lado algum.

Ana Cristina Santos Cardoso

1. Ensino da música em regime articulado

1.1. Como teve conhecimento do ensino articulado?

Através de amigos que já o frequentavam

Através de familiares que já o frequentavam

Através das aulas de Educação Musical

De outra forma

Qual? _____

2. Escolhas e motivações

2.1. Qual a principal razão que o levou a escolher o Ensino Articulado?

- Porque quero que o meu educando aprenda música
- Porque quero que o meu educando aprenda um instrumento
- Porque é gratuito
- Porque desejo que o meu educando siga a área vocacional da Música
- Porque a Música é importante para a formação independentemente da profissão futura
- Para ocupar os tempos livres
- Não tenho nenhuma razão em especial

2.2. Qual a principal desvantagem que encontra no Ensino Articulado?

- Nenhuma
- Falta de tempo para estudar as disciplinas da área da música
- Falta de tempo para estudar as disciplinas da formação geral
- Falta de tempo livre

2.3. Incentiva o seu educando a tocar para os familiares e amigos?

- Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

3. Perspetivas futuras e expetativas

3.1. Pretende que o seu educando continue os estudos musicais para além do 5º grau?

- Sim Não sei Não

Obrigado pela colaboração!