

Aprendizagem  
e desenvolvimento musical das crianças  
Algumas reflexões sobre  
a actividade de enriquecimento curricular  
Ensino da Música

Graça Boal-Palheiros

A música tem múltiplas funções na vida das pessoas, ocorre em contextos diversos e está presente ao longo dos tempos e em quase todas as culturas (Gregory, 1997; Merriam, 1964; Nettl, 1956; Russell, 1997). É um «comportamento social complexo e universal» (Cross, 2006: 22) e existe em todas as sociedades, mesmo que com designações e significados díspares (Blacking, 1995; Green, 2009). Entre a diversidade das suas funções e usos, abrangendo expressão emocional, apreciação, entretenimento, comunicação e contribuição para a integração da sociedade (Merriam, 1964), talvez uma das mais significativas seja a função emocional, por ser comum a todos os indivíduos, épocas e lugares. De facto, a música está intimamente ligada à emoção (Papousek, 1996) e tem a capacidade de suscitar emoções profundas e significativas: essa é a principal razão pela qual a maioria de nós participa em actividades musicais (Sloboda, 1985). Para o indivíduo, a música parece ter funções psicológicas cognitivas, emocionais e sociais, podendo as funções sociais ser manifestadas na regulação de estados emocionais, no desenvolvimento da identidade e no estabelecimento de relações interpessoais (Hargreaves e North, 1999b). A influência da música ao longo da vida é inquestionável, embora as diferentes maneiras de ouvir, fazer e «usar» música dependam de características pessoais (idade, formação musical), da situação (intenção, atenção) e do contexto (físico, social, cultural, educativo).

A recente expansão da investigação e da reflexão teórica nos domínios da psicologia do desenvolvimento musical, psicologia cognitiva, psicologia social da música, sociologia e antropologia

da música, realça a importância dos contextos social, cultural e educativo nos quais ocorrem as manifestações do pensamento e do comportamento musicais. Vários autores estão de acordo sobre a presença crescente e o papel cada vez mais importante da música nas sociedades contemporâneas e na vida dos adultos e das crianças (Fernandes *et al.*, 1998; Frith, 1996; Radocy & Boyle, 1997). O impacto das transformações sociais e tecnológicas ocorridas desde a segunda metade do século XX (rádio, televisão, internet, equipamentos para reproduzir e criar música) tem mudado radicalmente a experiência musical. As pessoas ouvem música em qualquer lugar e momento. A música tornou-se mais acessível e móvel, e a experiência musical mais individualizada e privada (Frith, 1996). A separação entre aspectos teóricos e práticos da música na Grécia Antiga influenciou a cultura europeia até hoje, e a visão contemplativa da música tem influenciado a maneira como as pessoas pensam sobre a música (Cook, 1998). A música «clássica» ocidental tem ocorrido «fora» da vida quotidiana, para ser apreciada em momentos e locais apropriados como salas de concertos e para «fruir» como objecto de consumo. Mas em muitas outras culturas musicais, a música não é um produto, é um processo humano e social e o seu significado reside, não nas obras musicais, mas na participação musical e na acção social, nas relações estabelecidas entre participantes, pela prática musical (Small, 1999).

No mundo em permanente mudança, são inúmeros os desafios que actualmente se colocam à educação musical de crianças e jovens dentro e fora da escola, e à formação de professores de Música. A educação musical é influenciada pelos sistemas educativos e as tradições musicais, bem como pelos contextos histórico, político, social e cultural específicos de regiões e países (Hargreaves & North, 2001). As finalidades da educação musical no ensino foram objecto de transformações ao longo do século passado, a par de mudanças sociais, políticas e tecnológicas (Pitts, 2000; Choi, 2007).

Factores recentes, como a evolução demográfica, a globalização, a acessibilidade a estilos musicais variados e as relações entre grupos sociais têm influenciado a música na sala de aula (Green, 2001). Estes grupos de diferente classe social, raça, etnia ou género têm práticas musicais distintas e atribuem diferentes significados aos vários tipos de música, e o mesmo acontece com alunos e professores na aula de música. Para além de terem de «competir» com outros agentes importantes na socialização das crianças, como a família, os pares e os *media*, os professores precisam muitas vezes de gerir equilíbrios delicados entre culturas musicais coexistentes na sala de aula, sendo este um aspecto muito relevante em educação musical.

#### A importância da música na vida das crianças e no seu desenvolvimento

O desenvolvimento é um processo contínuo que implica mudanças progressivas no conhecimento e nas capacidades ao longo da vida. A investigação sugere que o desenvolvimento das capacidades musicais se inicia antes do nascimento e prossegue durante a idade adulta. O desenvolvimento musical ocorre, por um lado, de forma espontânea, por aculturação, através da exposição quotidiana aos sons e à música da cultura a que o indivíduo pertence, e é também o resultado do treino proporcionado pela educação musical formal, através do qual o indivíduo desenvolve o seu potencial musical (Sloboda, 1985).

A predisposição para a competência musical relaciona-se com capacidades que diferenciam os humanos dos outros animais. Os elementos musicais participam desde cedo no processo de desenvolvimento comunicativo e das capacidades linguísticas (Papoušek, 1996). Vários estudos têm revelado que os bebés nascem

programados para ouvir uma grande variedade de sons e fonemas (Trehub, 2003). O sistema auditivo funciona três a quatro meses antes do nascimento. O feto ouve e reage aos sons da mãe (bati-mento cardíaco, respiração) e aos sons exteriores (musicais ou outros), e os bebés respondem à música que as mães ouviam ou cantavam antes do seu nascimento (Lecanuet, 1996). O som é o estímulo pré-natal mais complexo e o feto consegue ouvir e recordar padrões musicais e associá-los a emoções. No entanto, não está provada uma relação de causa-efeito entre a experiência musical pré-natal e o futuro desenvolvimento musical e geral da criança, dado que o feto não possui linguagem nem uma consciência reflexiva para processar música. A investigação não demonstrou ainda o sucesso de uma educação musical pré-natal (Parncutt, 2006).

O recém-nascido responde à música fazendo movimentos corporais e, com apenas três dias, o bebé reconhece e prefere a voz materna. Na primeira infância, a comunicação não-verbal entre o bebé e os pais, o jogo vocal combinando fala e música, e o canto dirigido ao bebé em voz aguda e expressiva, têm um papel importante no seu desenvolvimento emocional, social e musical (Trehub *et al.*, 1997). A utilização da música com os bebés parece ser universal, existindo em muitas culturas e épocas, em contextos de relaxamento, entretenimento e partilha de experiências (Trehub e Schellenberg, 1995). A presença do bebé tem efeitos emocionais na mãe, que se reflectem na expressividade da sua comunicação falada ou cantada (Trehub, 2006). Os bebés são especialmente sensíveis às canções de embalar, que têm um centro tonal, um contorno melódico suave e descendente, ritmos simples e repetitivos e andamento lento (Hallam, 2006). As experiências musicais precoces, gerando benefícios psicológicos, fisiológicos, auditivos e educativos, podem constituir os primeiros passos do desenvolvimento musical (Ilari, 2006).

Desde o nascimento, os bebés possuem sistemas para processar

música e têm a mesma capacidade que os adultos para processar e agrupar os sons, sendo sensíveis à altura, à intensidade e ao ritmo. Evidenciam competências musicais, distinguindo variações de altura, intensidade, timbre e andamento, e manifestam preferência por intervalos consonantes (Trehub, 2006). A partir dos 6 meses, distinguem contornos melódicos, padrões rítmicos e estrutura musical. Aos 9, balbuciam ou cantam sons espontaneamente e aos 18 cantam melodias breves de forma perceptível. No primeiro ano de vida, os bebés demonstram percepção da emoção em música e preferências por estilos e cantores. Conseguem memorizar e reconhecer músicas conhecidas, aprendendo por aculturação (Ilari, 2006; Trehub *et al.*, 1997). Segundo Trehub (2006), os bebés são *conhecedores* de música porque as suas competências precoces de audição musical, excelente memória musical e o seu interesse pela música e por interpretações musicais expressivas compensam o seu óbvio desconhecimento das convenções musicais da sua cultura.

As actividades musicais na infância, como as canções de embalar e os jogos musicais, têm um papel importante no desenvolvimento das capacidades de atenção e comunicação. Cantar rimas, canções com mímica e mover-se, desenvolve a linguagem e a coordenação motora. Durante a primeira infância o potencial de aprendizagem da criança é muito elevado, sendo aconselhável promover experiências musicais, ouvindo, cantando, dançando e criando música. As competências para compreender e analisar a música numa determinada cultura levam tempo a desenvolver-se, dependendo do tipo e da quantidade de exposição à música. Quanto maior for esta exposição, mais rapidamente as crianças se desenvolvem musicalmente (Gordon, 2000; Hallam, 2006). Alguns educadores propõem uma exposição precoce e sistemática a actividades musicais, considerando que a aptidão musical deve ser estimulada pela audição guiada e pela prática musical. Muitos pais proporcionam aos filhos um treino musical precoce, acreditando nos seus bene-

fícios musicais e não-musicais, mesmo não havendo evidência de que o treino musical formal na infância seja indispensável para adquirir um elevado nível musical na adolescência (Trehub, 2006). Nas últimas décadas, a preocupação com o desenvolvimento musical na infância tem levado à implementação de programas de estimulação musical para bebés na companhia dos pais, que gozam de grande popularidade junto das famílias. Um dos exemplos pioneiros em Portugal é, sem dúvida, o trabalho sistemático de Helena Rodrigues e Paulo Maria Rodrigues, acompanhado pela investigação no Laboratório de Música e Comunicação na Infância, sediado na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Segundo Gordon (2000), a aptidão musical é máxima à nascença e a experiência musical proporcionada pelo meio permite ou não à criança atingir o nível de aptidão musical que já possuía. Capacidades como cantar uma melodia, bater a pulsação ou responder à música progridem em resultado da maturação cognitiva. O conhecimento específico e a interpretação musical requerem aprendizagem e prática (Gooding & Standley, 2011).

Alguns estudos revelam mudanças com a idade em vários domínios do desenvolvimento musical. O pensamento musical nas idades pré-escolar e escolar evolui com a aquisição de conceitos como timbre, tempo, duração, altura e harmonia (Hargreaves & Zimmerman, 1992), e com as progressivas capacidades de percepção e produção rítmica e melódica. Por exemplo, aos dois anos, as crianças revelam um sentido de pulsação, e aos cinco, conseguem manter uma pulsação regular. Aos três, as suas canções ainda não têm coerência tonal, mas aos cinco têm uma tonalidade estável. A capacidade de produção vocal sofre mudanças durante a infância e a adolescência, levando tempo a estabilizar (Welch, 2006). O processo de composição musical também evolui, progredindo por fases cada vez mais complexas (Swanwick & Tillman, 1986). Outros as-

pectos que evoluem com a idade são a percepção de emoções em música (Terwogt & Van Grinsven, 1991), a sensibilidade aos estilos musicais e o conceito de estilo (Hargreaves & North, 1999a). A audição e a apreciação musical desenvolvem-se na adolescência, e as preferências por estilos variam com a idade: a tolerância a estilos diferentes aumenta na infância, diminui no início da adolescência e volta mais tarde a crescer (Boal-Palheiros *et al.*, 2006; LeBlanc *et al.*, 1996).

Certas facetas do desenvolvimento musical são inatas, mas o treino acelera vários aspectos deste desenvolvimento (Lamont, 2009). Em sociedades em que a prática musical é valorizada, a maioria dos indivíduos possuem elevadas capacidades musicais. Os instrumentistas virtuosos revelaram geralmente capacidades musicais enquanto crianças, mas o meio musical em que cresceram teve também um papel importante (Davidson *et al.*, 1997). A prática é essencial no desenvolvimento da competência musical, ocorrendo sobretudo através da prática deliberada, que implica o envolvimento em actividades específicas para melhorar a *performance*, e a quantidade de tempo dedicado à prática individual (Sloboda *et al.*, 1996). Num estudo que revelou diferenças na competência musical entre jovens instrumentistas, verificou-se que os jovens que frequentavam uma escola de música praticavam quatro vezes mais do que outros jovens instrumentistas amadores. A prática, adquirida através da educação formal ou em contextos informais, é essencial para a aquisição de competências musicais (Davidson *et al.*, 1997).

Para além da idade e do treino musical, factores sociais como o ambiente familiar, o apoio dos pais, as relações interpessoais e interacções com os professores e os pares, parecem ter grande influência na motivação da criança e no seu sucesso musical futuro. Por exemplo, na decisão de aprender a tocar um instrumento intervêm factores intrínsecos, como o gosto pelo som ou pelo aspecto do instrumento, mas também factores extrínsecos, como o desejo de

imitar um modelo (por exemplo, um músico famoso), a vontade de estar com amigos que tocam num grupo ou o encorajamento de familiares e professores (McPherson & Davidson, 2006). Jovens músicos talentosos afirmaram que tinham começado a aprender um instrumento por razões sobretudo não-musicais, sendo decisiva a influência dos pais ou de irmãos mais velhos (Sloboda & Howe, 1991). De facto, a participação social conduz a relações emocionais significativas e oferece a possibilidade de aprendermos com os outros (Durkin, 1996). Segundo o modelo ecológico de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, o desenvolvimento musical ocorre nas interações dinâmicas entre o indivíduo e o meio, e entre vários sistemas, do micro ao macro-sistema. As influências abrangem o meio próximo (família, amigos), o meio mais alargado (pares, colegas, escola, grupo musical) e o meio mais vasto (nacionalidade, cultura, com um conjunto de crenças, valores e tradições musicais) (Gaunt & Hallam, 2009).

Desde a década de 1960, inúmeros estudos têm sugerido os benefícios da aprendizagem musical em crianças em idade pré-escolar e escolar, quer no seu aproveitamento escolar (Ribière-Raverlat, 1967), quer no seu desenvolvimento cognitivo, nos domínios linguístico, matemático e espacial (Bilhartz *et al.*, 1999; Costa-Giommi, 1999; Gromko & Poorman, 1998; Piro & Ortiz, 2009; Rauscher, 2009; Schellenberg, 2003). A investigação neurológica explica a transferência de competências musicais para actividades afins, evidenciando o impacto daquelas no desenvolvimento da linguagem, da coordenação motora, da concentração, da criatividade, da sensibilidade emocional, da autodisciplina, da autoconfiança e da sociabilidade. Em suma, a aprendizagem musical parece contribuir para o desenvolvimento intelectual, pessoal e social, bem como para o desenvolvimento físico, a saúde e o bem-estar de crianças e jovens (Hallam, 2010).

A música é hoje acessível à maioria das crianças e dos jovens,

em contextos variados. Mesmo para os mais pequenos, a exposição à música em casa e no jardim-de-infância ocorre cada vez mais através dos meios de comunicação social (televisão, rádio, internet). Na infância e na adolescência, as preferências musicais são influenciadas pela família, pelos pares e pelos *media*. Ouvir e fazer música é uma das principais actividades de lazer dos adolescentes, pelo menos nas sociedades ocidentais. Eles ouvem e fazem música em lugares públicos, sozinhos ou na companhia da família e dos amigos. Cantam em coros, tocam em grupos nas comunidades locais e frequentam aulas de instrumento. Criam a sua própria música em bandas, imitam os seus cantores preferidos e discutem música com os seus pares.

A investigação tem revelado a enorme importância da música na vida dos adolescentes e jovens, sendo as suas funções relacionadas sobretudo com a satisfação de necessidades emocionais e sociais, nomeadamente aliviar a solidão ou desenvolver a identidade (Behne, 1997; Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001; North *et al.*, 2000; Tarrant *et al.*, 2000; Zillman & Gan, 1997). Os adolescentes têm um grau considerável de auto-socialização e utilizam os *media* para o entretenimento, a formação da identidade e a identificação com a cultura jovem (Arnett, 1995; Souza, 2011). As funções sociais da música para o indivíduo manifestam-se no estabelecimento de relações interpessoais e emocionais (Hargreaves & North, 1999b). As crianças e os jovens usam música para regular os seus estados emocionais, que são mediados pelo meio social, e para criarem a sua identidade pessoal e social. Como uma «etiqueta» de identidade (Frith, 1983), a música define os grupos sociais com os quais se identificam e a que pertencem (Zillmann & Gan, 1997). Em suma, se as crianças, os adolescentes e os jovens dedicam diariamente tanto tempo a actividades musicais, é porque a música é realmente uma parte muito importante das suas vidas.

### A educação musical na escola

Esta importância da música para crianças, adolescentes e jovens contrasta, no entanto, com o reduzido impacto que a música na escola parece ter, sobretudo entre os adolescentes. Uma das razões para esta situação está na «dissonância» cultural entre o repertório musical ensinado na escola e a experiência musical na «vida real» (Gammon, 1996; Ross, 1995). Os alunos associam a música «clássica» à escola e aos professores, enquanto associam a «sua» música aos seus pares e aos *media* (North *et al.*, 2000).

A enorme diversidade de estilos de música que as modernas tecnologias de reprodução disponibilizam tem contribuído para uma característica importante da vida musical contemporânea, o pluralismo resultante da coexistência de diferentes culturas musicais (Cook, 1998). A educação musical tem procurado focar esta questão, propondo abordagens multiculturais da música na escola, que incluem diversos estilos musicais (Campbell, 1997). No entanto, apesar de tentar ir ao encontro dos interesses dos alunos, a educação musical na escola é controlada sobretudo por professores formados na tradição «clássica», que permanece a referência a partir da qual todos os outros estilos são comparados (Cook, 1998; Green, 2001; Sloboda, 2001). A escola define o repertório musical a abordar, valorizando as escolhas dos professores em detrimento da variedade de músicas que os jovens ouvem ou praticam fora da escola. Devem os professores usar a música sugerida pelas orientações curriculares, a sua música preferida, a música favorita das crianças, ou tentar um compromisso entre todas elas? A resposta a esta questão reside na permanente adaptação e flexibilidade dos professores à pluralidade das culturas musicais dos alunos.

A segunda razão, igualmente relevante, para o desinteresse de muitos adolescentes pela música na escola, tem a ver com questões

inerentes ao seu desenvolvimento psicológico. A adolescência é um período crítico na motivação para aprender, e as atitudes negativas ou de baixa motivação dos alunos face à escola em geral, podem resultar da mudança das suas crenças sobre a natureza da capacidade. Quando as crianças entram na adolescência, começam a pensar nas suas capacidades como sendo bastante estáveis, em vez de maleáveis, e preocupam-se mais com os seus pontos fracos do que com os aspectos em que são fortes (Austin & Vispoel, 1998; McPherson & Davidson, 2006). Por exemplo, muitos adolescentes desistem de tocar um instrumento, que tinham começado a aprender anos antes, sendo a sua falta de motivação uma das causas para o abandono do ensino vocacional de música. Por outro lado, a razão para este desinteresse pode residir precisamente na crescente relevância que a música tem para os adolescentes enquanto actividade de lazer, no seu dia-a-dia, fora do contexto escolar, como já referido.

A terceira razão tem a ver com os contextos em que a experiência e a prática musicais ocorrem. Num estudo sobre a actividade de ouvir música, as diferenças entre os contextos tornaram-se bastante evidentes (Boal-Palheiros, 2006). Em casa e em outros lugares, as crianças geralmente decidem porque, quando, quantas vezes e durante quanto tempo ouvem música. Também escolhem onde, como e com quem ouvem: habitualmente, sozinhas no quarto, ou com a família e os amigos, com quem têm interações significativas; e seleccionam os estilos, intérpretes e peças preferidos. Embora algumas situações informais de audição sejam condicionadas por factores alheios aos ouvintes (a música «de fundo» em lugares públicos, por exemplo), na maioria dos casos ouvir música depende dos próprios ouvintes. Na escola, pelo contrário, a audição musical é apresentada às crianças como uma actividade formal com frequência, duração, objectivos e conteúdos pré-determinados. Elas ouvem música com colegas de turma, que não escolheram, e o pro-

grama e os docentes definem que estilos e peças musicais são incluídos. Estas diferenças contextuais implicam que as crianças poderão desenvolver diferentes atitudes relativamente à audição em cada contexto: ouvir música em casa pode ser mais significativo, pois possui funções mais valorizadas pelas crianças, do que ouvir música na escola (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001).

### O valor da música na educação e no currículo escolar

A questão do valor da música na educação e das finalidades da Educação Musical no ensino genérico (não especializado) tem estado sempre presente, a nível internacional, surgindo com mais evidência em períodos de reformas curriculares, quando é exigido aos professores de Música que justifiquem a presença da educação musical no currículo escolar, face a prioridades económicas, políticas e sociais (Elliott, 1995). As finalidades do ensino vocacional de música não têm sido tão questionadas, talvez porque são mais específicas e abrangem apenas uma pequena parte da população escolar.

Uma crença partilhada por vários pedagogos musicais no século XX, tem sido o potencial musical das crianças, o valor da música no seu desenvolvimento e a importância da acessibilidade da educação musical para todos (Mateiro & Ilari, 2011).

Em Portugal, estas ideias são também afirmadas nos programas da disciplina de Educação Musical do Ministério da Educação, de 1978 e 1989. A música tem sido mais relevante no 2.º ciclo do Ensino Básico, em que é leccionada por professores especialistas, e porque este ciclo é universal e gratuito, abrangendo a quase totalidade das crianças. Por outro lado, o ensino especializado de música, com poucas exceções, tem sido menos acessível a crianças de meios sociais desfavorecidos, porque as suas famílias não se interessam ou não têm meios para o financiar.

A importância atribuída à educação musical na escola depende das concepções de música e de educação que prevalecem na sociedade. As justificações para a inclusão da educação musical no currículo escolar são geralmente intrínsecas, alicerçadas no valor da música em si mesma, e extrínsecas, fundamentadas na ideia de que a música promove capacidades, através da transferência de aprendizagens (Plummeridge, 2001). Várias filosofias de educação musical realçam o seu valor intrínseco, baseado no carácter único da música e das experiências musicais (Elliott, 1995; Swanwick, 1979). Este valor é partilhado pelos profissionais e professores especialistas de música, que afirmam que a música oferece algo que as outras disciplinas curriculares não oferecem. Elliott questiona a visão dualista que atribui valores intrínsecos e extrínsecos à educação musical, dizendo que o valor intrínseco não existe, pois os «valores» são experienciados por humanos, não por obras musicais. Porém, realça o carácter único da música e destaca a prática musical (fazer e ouvir música) como uma forma de compreensão única. A música é um modo de compreensão do mundo, sendo, por isso, educação no sentido mais rigoroso da palavra (Swanwick, 1974).

Se a música é uma forma de conhecimento e um modo de experiência únicos, nenhuma outra disciplina no currículo escolar pode substituir a Educação Musical como promotora da experiência e do desenvolvimento musicais. Se é tão importante na vida das crianças e dos jovens e tão benéfica para o seu desenvolvimento, então a sua aprendizagem torna-se relevante. Estas serão justificações possíveis para a inclusão da educação musical no currículo escolar. Embora possa contribuir para o desenvolvimento de diversas competências e para apoiar a aprendizagem de outras disciplinas, a educação musical é essencialmente um meio de promover o desenvolvimento musical de crianças e jovens.

O valor extrínseco da educação musical, baseado na crença no poder da música, parece ter dominado o pensamento educacional

ao longo da história da civilização ocidental. Na Grécia Antiga realçava-se o valor intelectual e moral da música, e no século XIX os educadores inspiraram-se no ideal grego de tornar as pessoas «melhores» através da música. Justificações religiosas e políticas, como cantar na igreja para aumentar a participação religiosa, e na escola para promover a identidade nacional, também influenciaram os currículos escolares actuais (Plummeridge, 2001). Em Portugal, alguns programas de Educação Musical exaltam o valor da disciplina, porque contribui para a concentração e a atenção, além de melhorar o comportamento dos alunos. Nas últimas décadas, um dos primeiros exemplos dos efeitos da aprendizagem musical no aumento das capacidades intelectuais e no sucesso escolar das crianças noutras disciplinas veio da Hungria, em meados de 1960, no âmbito da implementação das ideias de Kodály (Sandor, 1965). Actualmente, os educadores, os professores generalistas do 1.º ciclo e os pais continuam a defender os benefícios da música, sobretudo para a aprendizagem de outras áreas do currículo escolar. Na verdade, os hábitos e competências de estudo adquiridos na aprendizagem musical influenciam positivamente outras actividades; mas isso sucede também com outras disciplinas, não é um exclusivo da educação musical.

Os benefícios da música para as crianças talvez não constituam uma razão suficiente para a sua inclusão no currículo escolar, mas existe uma justificação incontornável: a prática musical. Quando o ensino é eficaz e as crianças participam em actividades musicais com empenho, dedicação, qualidade e prazer, verifica-se facilmente que estão a participar numa actividade com um valor intrínseco (Plummeridge, 2001).

### A música no currículo do ensino genérico básico

O ensino primário e secundário em Portugal sofreu mudanças significativas ao longo do século XX, reflectindo transformações políticas, ideológicas e sociais: a Primeira República em 1910, o Estado Novo desde 1926 e o estabelecimento da democracia em 1974. A música integrou sempre o currículo do ensino genérico, com sucessivas reformas que reflectiam tendências educativas internacionais ou, simplesmente, as ideias dos seus autores. No ensino primário (actual 1.º ciclo do Ensino Básico), as designações da disciplina reflectem os seus objectivos e actividades: Música e Canto Coral (1911), Música (1921), Canto Coral (1928 e 1937), Educação Musical (1960), Movimento, Música e Drama (1974), Expressão e Educação Musical (1989), Música (2001), Ensino da Música (2006).

O Canto Coral — que, durante quase cinco décadas de regime ditatorial, reflectiu e alimentou uma ideologia nacionalista e patriótica, transmitida através do hino nacional e de canções populares — era uma disciplina com um estatuto marginal no currículo (Artiaga, 2001; Boal-Palheiros, 1993), que deixou memórias musicais negativas em sucessivas gerações. Em 1968 a Educação Musical, no então criado Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (actualmente, 2.º ciclo do Ensino Básico: 5.º e 6.º anos de escolaridade), começou a beneficiar com as inovações trazidas por pedagogos musicais de outros países.

Após a Revolução de 1974, foram implementados novos currículos e programas. No ensino primário, a disciplina de Movimento, Música e Drama reflectia ideias inspiradas no movimento internacional «Educação pela Arte», que influenciaram também a formação de professores (Gomes, 1976). No ensino preparatório, o programa de Educação Musical de 1978 continha novas rubri-

cas, como a improvisação e a expressão corporal. Mas, no ensino secundário (actualmente 3.º ciclo do Ensino Básico: 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade), a eliminação da Música nos dois primeiros e a sua inserção apenas no terceiro ano, como disciplina de opção, viria a revelar-se uma medida muito negativa (Boal-Palheiros, 1993). Desde então e até ao presente, a Música no 3.º ciclo não mais deixou a sua condição de disciplina optativa. Em 1989-90, era oferecida em apenas 5,4 % das escolas públicas, sendo bastante reduzido o número de alunos que a frequentavam.

Esta situação parece ter evoluído positivamente ao longo dos anos. Em 2010-11, o número de escolas com alunos matriculados em Música representava quase metade (481), do total de escolas públicas (1091) que ministraram o 3.º ciclo.<sup>1</sup> No entanto, após a revisão da estrutura curricular do ensino básico em 2011 (Ministério da Educação e Ciência, 2011), a disciplina de Música praticamente desapareceu do currículo do 3.º ciclo nas escolas públicas.<sup>2</sup>

Durante a década de 1980, ocorreram mudanças significativas no ensino genérico e especializado de música e no ensino superior, que acompanharam marcos importantes da história de Portugal, como foi a entrada na então Comunidade Económica Europeia: a expansão geral do sistema educativo; a reforma do ensino artístico (música, dança, teatro e cinema) em 1983; a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, criando 9 anos de escolaridade obrigatória (universal e gratuita), organizados em três ciclos de ensino básico; os novos currículos do Ensino Básico e a criação de escolas profissionais, em 1989; a criação de cursos de licenciatura e mestrado em música e ensino da música,

1 Fonte: Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (dados não publicados, obtidos através de contacto directo).

2 Não estão ainda disponíveis dados mais recentes sobre o número de escolas públicas que oferecem Música no 3.º ciclo.

em universidades e institutos politécnicos, dos quais foi pioneira, em 1980, a licenciatura em Ciências Musicais, na Universidade Nova de Lisboa. O grande investimento realizado pelo ensino superior na formação dos seus próprios docentes e dos professores dos outros graus do ensino terá sido decisivo para o aumento da qualidade do ensino da Música, com efeitos visíveis, decorridas mais de duas décadas.

Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Assembleia da República, 1986) previa que os professores generalistas do 1.º ciclo pudessem ser coadjuvados em áreas especializadas de ensino artístico, como a Música, tema que tem sido amplamente debatido pelos profissionais da educação musical. Esta proposta inovadora, que teria contribuído para o desenvolvimento da educação musical no 1.º ciclo, não viria a ser posta em prática nas escolas primárias públicas. No entanto, durante as últimas décadas, o ensino da Música por professores especialistas foi sendo implementado no 1.º ciclo, um pouco por todo o país.

Nas escolas privadas, a oferta da Música, geralmente financiada pelos pais, é bastante comum, estando integrada no currículo ou a par de outras actividades extra-curriculares, como desporto e dança. Nas escolas públicas, inúmeros projectos foram sendo financiados e implementados por autarquias, associações de pais, e associações musicais ou culturais. Também o ensino vocacional de música a nível local tem continuado a crescer, a avaliar pela grande oferta de escolas de música que têm surgido em todo o país e pelo enorme interesse das crianças e suas famílias. A realização de estudos sobre estes projectos seria essencial para melhor compreendermos a sua dimensão e o seu impacto.

Nos planos curriculares para o Ensino Básico de 1989 (Ministério da Educação, 1989), a música no 1.º ciclo é designada Expressão e Educação Musical e pertence à área de Expressão e Educação (Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica). O seu

programa (Departamento de Educação Básica, 1990) não é articulado com os programas de música dos 2.º e 3.º ciclos, mas a questão principal continua a ser a dificuldade de leccionação por parte dos professores do 1.º ciclo, na sua maioria, de formação generalista. Em 2001, na sequência da Reorganização Curricular do Ensino Básico foi publicado o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001a), no qual a Música integra a área de Educação Artística (com a Educação Visual e a Expressão Dramática - Teatro). As orientações curriculares para a Música, contendo competências musicais essenciais a desenvolver, e experiências educativas a proporcionar aos alunos, são pela primeira vez articuladas entre os três ciclos do Ensino Básico, permitindo uma perspectiva longitudinal da educação musical no ensino genérico. Influenciadas pelas tendências da educação musical nos países de expressão inglesa (tal como fora o Programa de Educação Musical do 2.º ciclo, de 1990), estas orientações apontam para uma perspectiva alargada do desenvolvimento musical das crianças, reafirmando a importância da Audição, da Interpretação e da Composição como actividades musicais principais (Swanwick, 1979), e a necessidade de aprendizagem das culturas musicais de diversos contextos.

Apesar das ideias interessantes expressas nos programas do Ministério da Educação, a prática musical continua a ser muito reduzida e a Música não é ensinada com regularidade na maioria das escolas públicas do 1.º ciclo. Em geral, os professores generalistas do 1.º ciclo possuem insuficiente formação musical e, por isso, evitam ensinar Música (Bresler, 1993) e tendem a privilegiar disciplinas consideradas essenciais, como Português e Matemática, usando a música sobretudo para acompanhar outras actividades curriculares. Recorrem a uma abordagem superficialmente designada interdisciplinar, pois a verdadeira interdisciplinaridade pressupõe o conhecimento profundo de diversos saberes. A falta de qualificações

musicais dos professores — que foi um problema no ensino preparatório na década de 1980 e tem sido comum a muitos países (Temmerman, 2006) — parece contribuir para o estatuto pouco elevado da Educação Musical no 1.º ciclo. Outros factores, como a ausência de avaliação dos alunos, podem levar os próprios alunos e as suas famílias a atribuírem pouca importância à Música na escola.

### A Música como actividade extra-curricular no 1.º ciclo do Ensino Básico

Em 2006, o Ministério da Educação instituiu uma directiva para as escolas públicas do 1.º ciclo do Ensino Básico, «Escola a tempo inteiro», determinando uma permanência mais longa dos alunos na escola (cerca de sete, em vez de cinco horas diárias), a fim de promover o seu sucesso escolar e apoiar as suas famílias (Ministério da Educação, 2006a). O *Programa de Generalização do Ensino do Inglês e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º ciclo do Ensino Básico* oferece (para além das 25 horas semanais curriculares), 10 horas semanais de actividades extra-curriculares, gratuitas e de frequência facultativa: a) Apoio ao estudo, e b) Ensino do inglês, de oferta obrigatória; c) Ensino de outras línguas estrangeiras; d) Actividade física e desportiva; e) Ensino da Música; f) Outras expressões artísticas; e g) Outras actividades que incidam nos domínios identificados.

Foram publicadas *Orientações Programáticas* para o Ensino da Música (Vasconcelos, 2006), o Ensino do Inglês, e a Actividade Física e Desportiva, leccionados por professores especialistas.

As Actividades de Enriquecimento Curricular, financiadas pelo Ministério da Educação e promovidas por agrupamentos de escolas, autarquias locais, associações de pais e encarregados de educação, e instituições particulares de solidariedade social, têm a

colaboração de entidades parceiras que asseguram a coordenação pedagógica (Ministério da Educação, 2006a). No caso do Ensino da Música, trata-se geralmente de escolas de ensino vocacional ou profissional, que asseguram a coordenação pedagógica.

Uma Comissão de Acompanhamento (CAP), na qual colaboraram as associações profissionais de professores de Inglês, Educação Musical e Educação Física, analisou e avaliou a implementação do Programa, desde o seu início (2006) até 2011. Um grupo de docentes de música destacados pelo Ministério e designados pela Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM) acompanhou a implementação da actividade de enriquecimento curricular Ensino da Música, visitando escolas do 1.º ciclo em todo o território continental, observando aulas de Música, participando em reuniões com os diversos intervenientes e recolhendo dados para um relatório (CAP, 2007a).

A rápida implementação das actividades de enriquecimento curricular tem tido um impacto significativo na sociedade, provocando alterações consideráveis na dinâmica das escolas e nas comunidades locais. Abrangendo a maioria das crianças do país, exigiu uma rápida adaptação das crianças e famílias, e implicou uma forte colaboração entre entidades promotoras e parceiras, escolas, professores generalistas e professores especialistas.

As mudanças educativas são geralmente lentas, mas podem tornar-se muito rápidas quando directivas governamentais forçam o andamento (Pitts, 2000), o que aconteceu, gerando resistência por parte das escolas. De facto, não houve um período de experimentação e avaliação do programa antes da sua implementação generalizada (excepto no Ensino do Inglês). Também não foram avaliados os projectos musicais, artísticos e desportivos desenvolvidos durante as últimas décadas nas escolas do 1.º ciclo por entidades locais (associações de pais, associações culturais, escolas privadas e autarquias); nem foi determinada a continuidade ou re-

formulação desses projectos, com base na avaliação dos seus resultados.

Algumas questões no modelo das AEC têm gerado controvérsia e merecem ser discutidas: 1) um dos objectivos da «Escola a tempo inteiro» — adaptar os horários das escolas aos horários de trabalho dos pais — destaca o valor social das actividades extra-curriculares, mais do que o seu valor educativo; 2) o objectivo de promover o sucesso escolar das crianças, assumindo que os alunos aprendem mais se passarem mais tempo na escola, poderá ser adequado para as crianças provenientes de famílias económica e socialmente menos favorecidas, mas desvaloriza o papel da educação informal na aprendizagem das crianças; 3) «enriquecimento curricular» significa complementar o currículo com novas actividades não curriculares (como o Inglês), ou com disciplinas curriculares (como a Música) geralmente pouco praticadas? 4) a frequência facultativa das AEC e a sua colocação em horários sobretudo após as disciplinas curriculares, podem levar à sua percepção como actividades menores, entre o currículo escolar e as actividades de tempos livres fora da escola. A não-obrigatoriedade da frequência também pode levar a diferentes oportunidades de aprendizagem dos alunos, conforme alerta um estudo sobre as políticas do Ministério da Educação para o 1.º ciclo, realizado por especialistas estrangeiros (Matthews *et al.*, 2008).

De facto, a finalidade das AEC parece ser ambígua. Se é ocupar os tempos livres das crianças, pode ser cumprida por animadores, não sendo necessários professores de música. Se é Ensino da Música leccionado por professores especialistas, então a área curricular Expressão Musical poderá tornar-se desnecessária, sobretudo, se faltar uma forte articulação entre o professor titular da turma e o professor especialista, aliás, prevista na legislação. Um Despacho posterior (Ministério da Educação, 2006b) definiu horas semanais mínimas para cada área curricular disciplinar: Língua

Portuguesa, 8; Matemática, 7; Estudo do Meio, 5; e Expressões, 5 — podendo inferir-se cerca de uma hora semanal para Expressão Musical. Mas, quem vai utilizar essa hora para ensinar música? Como foi já referido, embora tenha integrado o currículo ao longo dos anos, a Música tem sido quase sempre da responsabilidade de professores generalistas, ocupados e preocupados sobretudo com as disciplinas «sérias» (Boal-Palheiros, 1993). Assim, a ênfase no currículo «nuclear» e, simultaneamente, na Música como actividade de «enriquecimento curricular», poderá levar a uma de duas situações: o seu reforço no currículo do 1.º ciclo, através do ensino coadjuvado por professores especialistas; ou o seu desaparecimento gradual do currículo do 1.º ciclo, permanecendo como actividade extra-curricular, sem relevância para a avaliação dos alunos, como era há algumas décadas.

### Um estudo de implementação

O interesse de muitos professores de Música das AEC, do ensino genérico e especializado, e docentes envolvidos na formação de professores, levou a então presidente da Direcção da APEM (autora deste texto) a impulsionar o primeiro Encontro Nacional da APEM, sobre a música no 1.º ciclo. Esse fórum suscitou um vivo debate e deu origem à publicação de vários artigos (cf. *Revista de Educação Musical*, 128-129, 2007). No final do primeiro ano da implementação da AEC Ensino da Música, num estudo realizado com a colaboração de colegas da Direcção da Associação (Boal-Palheiros e Encarnação, 2007), além das questões estruturais do Programa atrás delineadas, foram identificados alguns problemas na sua implementação: 1) escassez de recursos humanos — professores de música qualificados; 2) inexistência de recursos físicos — instrumentos musicais e outros equipamentos; 3) organização re-

duzida — inflexibilidade de horários e fraca articulação pedagógica entre os intervenientes. Enquanto o segundo e o terceiro problemas podiam ser resolvidos a curto prazo, com financiamento e melhor implementação, a formação de professores é um empreendimento de longo prazo. De facto, o ensino não pode ser eficaz sem professores devidamente qualificados, e esta permanece a questão principal. Assim, o estudo investigou a implementação da AEC Ensino da Música, para melhor compreender a dimensão dos problemas identificados.

Neste estudo, participaram voluntariamente responsáveis de entidades promotoras e parceiras do programa, de 29 concelhos de Portugal Continental (c. 10 % do seu número total), do litoral e interior do Norte, Centro e Sul do país. A amostra dos concelhos foi diversificada a nível da sua densidade populacional, reflectida no número de escolas e de agrupamentos, variando entre 1 e 24. As regiões autónomas da Madeira e dos Açores não foram incluídas, por não estarem abrangidas pelo Programa.

O método adoptado foi uma entrevista estruturada, com questões fechadas e abertas. De modo a refinar as questões iniciais, realizou-se um estudo-piloto, cujos dados foram posteriormente excluídos da análise. Os representantes das entidades promotoras ou parceiras de cada concelho foram entrevistados localmente, e ofereceram, por vezes, dados qualitativos complementares, que permitiram uma melhor compreensão das questões. As entrevistas incluíram as seguintes questões: *a)* tipo de entidades; *b)* oferta do Ensino da Música; *c)* organização desta actividade (frequência e duração semanal, recursos físicos, pedagógicos e financeiros); *d)* selecção, contratação, e perfil dos professores de Música (habilitações, idade, experiência); *e)* opiniões sobre a implementação do Ensino da Música: aspectos positivos e negativos, principais dificuldades, e sugestões. A análise dos dados incluiu a quantificação das respostas às questões fechadas, previamente categorizadas, e a

categorização posterior das respostas às questões abertas. Estas categorias foram revistas, e as respostas foram depois codificadas e atribuídas a cada uma das categorias.

### Oferta da AEC Ensino da Música

Os resultados deste estudo revelaram questões semelhantes e formas de implementação das AEC bastante diversas a nível dos concelhos, agrupamentos e escolas do país. Nos 29 concelhos analisados, 90 % das entidades promotoras eram autarquias, sendo as restantes agrupamentos de escolas (3,4 %), associações de pais (3,3 %) e instituições particulares de solidariedade social (3,3 %). Estes valores são idênticos aos do estudo anteriormente referido, em que as autarquias representavam 89 % das entidades promotoras (Matthews *et al.* 2008).

Dados extraídos dos relatórios anuais do Ministério da Educação sobre as AEC revelam, ao longo de sete anos, uma diminuição do número de autarquias e um aumento acentuado do número de agrupamentos de escolas, enquanto entidades promotoras, como se pode verificar no quadro 1 (p. 68).

Neste estudo, cerca de metade das entidades parceiras da AEC Ensino da Música eram escolas de música (53,1 %), e as restantes eram agrupamentos de escolas (18,7 %) e empresas privadas ou outras (28,2 %). Em 2012-13, o número de escolas de música diminuiu, sendo a distribuição de entidades parceiras a seguinte: escola de música (31,3 %), empresa (23 %), IPSS (15 %), associação cultural e recreativa (14,2 %), associação de pais (5,1 %), instituição de educação (7,6 %), e outro (3,9 %) (GEPE, 2013).

A percentagem de escolas que ofereciam a AEC Ensino da Música em Portugal Continental, relativamente ao número total de escolas públicas do 1.º ciclo, era bastante elevada (80,2 %),

sendo semelhante à do estudo já referido (Matthews *et al.*, 2008). Esta percentagem, embora menor do que a das outras duas AEC (Ensino de Inglês e Actividade Física e Desportiva), manteve-se relativamente elevada ao longo dos anos, tendo descido recentemente.

O quadro 2 (p. 68) permite observar que, em sete anos do Programa de AEC, a oferta de Ensino da Música desceu de 85 para 59,9 %. De facto, em muitas escolas o Ensino da Música foi sendo substituído por Expressão Musical, Actividades Lúdico-Expressivas ou outras, para remediar a escassez de professores de música qualificados (CAP, 2007b).

Neste estudo, a percentagem de alunos abrangidos pela AEC Ensino da Música (56,8 %) era bastante menor do que a das escolas que a ofereciam porque, ou a Música não é oferecida em todas as turmas da escola ou alguns alunos optam por não a frequentar, pois a frequência das AEC é facultativa. A evolução do número de alunos que têm frequentado a AEC Ensino da Música, referida no quadro 3, permite verificar uma descida também acentuada da percentagem de alunos, de 65,3 para 50,7 %, ao longo de sete anos.

Refira-se ainda que a redução do número de horas semanais estabelecidas para as AEC no início do programa, de 10 para 5 a 7,5 horas (Ministério da Educação e Ciência, 2013a e 2013b), representa um retrocesso considerável num programa que, apesar de inúmeras dificuldades de implementação, tem trazido benefícios consideráveis à escola pública no 1.º ciclo e à maioria das crianças portuguesas.

Quanto aos recursos físicos e pedagógicos, as entidades promotoras inquiridas referiram a falta de salas adequadas e a insuficiência de recursos financeiros, entre os aspectos negativos das AEC. Logo no primeiro ano de implementação do programa, a APEM tinha alertado para a necessidade de aquisição de equipamentos específicos para o ensino da Música, pelas entidades pro-

Quadro 1.  
Evolução da distribuição de entidades promotoras da AEC Ensino da Música, por tipo de entidade.

Fontes: GEPE, 2010 e 2011; DGEEC, 2013.

	2006-07	2008-2009	2010-11	2012-13
	N = 911	N = 399	N = 822	N = 754
Autarquias	811 89 %	267 66,9 %	679 82,6 %	540 75,3 %
Agrupamentos de Escolas	37 4,1 %	39	50 6,1 %	114 15,9 %
Associações de Pais	42 4,6 %	65	53 6,4 %	62 8,6 %
IPSS	21 2,3 %	28	40 4,9 %	38 5,3 %

Quadro 2.  
Evolução do número de escolas com AEC Ensino da Música.

Fontes: GEPE, 2010 e 2011; DGEEC, 2013.

2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13
5067 85%	4413 81,5%	4271 84,4%	3937 81,4%	3613 83,6%	2997 71,6%	2366 59,9%

Quadro 3.  
Evolução do número de alunos abrangidos pela AEC Ensino da Música.

Fontes: GEPE, 2010 e 2011; DGEEC, 2013.

2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13
273 178 65,3%	264 678 64,1%	274 764 68%	266 066 67,4%	264 582 69,9%	2997 71,6%	2366 59,9%

motoras. De facto, os recursos físicos para a Música eram quase inexistentes, o que não favorece a prática musical. Nenhuma escola tinha uma sala de Música e quase todas as actividades musicais se realizavam na sala de aula (96,7 %). Ainda assim, algumas escolas possuíam recursos pedagógicos como equipamento áudio (32,5 %), informático (26,2 %) e vídeo (23,8 %), e instrumentos musicais (17,5 %). Outras escolas foram adquirindo instrumentos (32,5 %), livros, CD e DVD (26,2 %) e outros recursos (23,8 %), com o financiamento recebido do Ministério da Educação.

A falta de recursos humanos tem sido a dificuldade principal na implementação das AEC desde o seu início, especialmente na AEC Ensino da Música, por várias razões: 1) em 2006, o número existente de professores de música qualificados era insuficiente para as necessidades das escolas; 2) a implementação do programa foi demasiado rápida, e os promotores não terão tido tempo para seleccionar os candidatos a docentes; 3) estando a atribuição de financiamento dependente da oferta simultânea das três actividades de enriquecimento curricular, os promotores tentaram recrutar docentes em número suficiente para as necessidades, admitindo candidatos com habilitações musicais insuficientes; 4) a remuneração dos professores tem sido geralmente bastante baixa e a maioria dos empregos são instáveis e temporários, o que não atrai docentes bem qualificados; 5) os horários das AEC são, em geral, pouco flexíveis (concentrando-se entre as 15,30 e as 17,30 horas, após as actividades curriculares), o que raramente permite a oferta de horários docentes completos; 6) a maioria dos professores leccionam em regime de tempo parcial (c. 10 horas semanais), o que gera situações laborais precárias e exige muitos mais professores.

Entre os factores de desmotivação dos candidatos a docentes parecem estar a baixa remuneração, as precárias condições de trabalho e a inexistência de uma carreira docente. Os professores das AEC passaram a ter o estatuto de técnicos (Ministério da Educa-

ção, 2009) e, ao contrário da maioria dos professores do ensino genérico, não estão integrados na carreira docente. Daí a insatisfação dos docentes mencionada em dois estudos sobre as AEC (Matthews *et al.*, 2008; Oliveira *et al.*, 2008). A APEM manifestou a sua discordância relativamente ao uso desta designação (APEM, 2011) e, já em 2007, alertara para a importância de uma remuneração digna e compatível com as habilitações e funções docentes, que também daria maior estabilidade e qualidade do corpo docente. A dificuldade em recrutar docentes para a AEC Ensino da Música levou as entidades promotoras a oferecerem horários mais flexíveis e a melhorarem gradualmente as condições laborais, nos últimos anos. No entanto, a recente redução do número de horas das AEC veio tornar a situação dos jovens professores ainda mais precária.

Os dados deste estudo quanto às qualificações dos professores, revelam que apenas cerca de um terço (32,2 % do número total da amostra) possuíam habilitação profissional/própria em educação musical; muitos tinham cursos de Música ao nível do ensino secundário — curso profissional (12,4 %) ou curso complementar (17,6 %), mas não tinham formação pedagógica. E a maioria dos docentes (37,8 %) possuía apenas um «currículo relevante», com insuficientes qualificações musicais. Este grupo heterogéneo incluía: músicos amadores e estudantes de Música, alguns deles frequentando cursos de formação de professores (63,4 % dos docentes neste grupo); professores do 1.º ciclo e educadores de infância (24,8 %); e outros (11,8 %), dos quais alguns licenciados em Educação Visual ou Inglês, e outros tinham estudado música informalmente (cantaram num coro ou tinham aulas de instrumento).

Relativamente à idade e à experiência pedagógica, o estudo revelou que a maioria dos docentes da AEC Ensino da Música eram bastante jovens, tendo 21 a 30 anos de idade (66,1 %), sendo este, para muitos, o seu primeiro emprego. Parte da sua experiência profissional tinha sido adquirida enquanto docentes generalistas do

1.º ciclo (39,4 %), embora muitos também tivessem leccionado como docentes especialistas em escolas de música (31,4 %) e em escolas dos 2.º e 3.º ciclos (29,2 %).

A legislação constante nos Despachos do Ministério da Educação é clara quanto ao perfil dos professores de Ensino da Música (art. 16.º): 1. Habilitação profissional ou própria para a docência das disciplinas de Educação Musical ou Música; 2. *a*) Diploma de curso profissional de Música; *b*) Diploma de curso complementar de Música; *c*) Outros profissionais com currículo relevante (Ministério da Educação, 2006a; 2008).<sup>3</sup> No entanto, os detentores do currículo designado «relevante» possuem uma formação musical afinal irrelevante, porque insuficiente para ensinar música. Por um lado, era necessária uma definição mais exacta de «currículo relevante», o que foi em parte conseguido por recomendação da APEM, através do estabelecimento de habilitações musicais «mínimas»: frequência do 2.º ano de um curso de Música (Ministério da Educação, 2011)<sup>4</sup>. Seria imprescindível um maior rigor na se-

- 3 «Perfil dos professores de ensino da música» (artigo 16.º do Despacho 12.591/2006, 2.ª série): 1) Os professores de ensino da música no âmbito do presente programa devem possuir habilitações profissionais ou próprias para a docência da disciplina de Educação Musical ou Música no ensino básico ou secundário; 2) Os professores de ensino da música podem ainda deter as seguintes habilitações: *a*) Diplomas com um curso profissional na área da música com equivalência ao 12.º ano; *b*) Detentores do 8.º grau do curso complementar de Música; *c*) Outros profissionais com currículo relevante; 3) A contratação de profissionais referidos na alínea *c*) carece de autorização prévia da CAP, a quem compete analisar o currículo respectivo.
- 4 «Perfil dos técnicos de ensino da música» (artigo 16.º do Despacho 8.683/2011, 2.ª série): *c*) Frequência do 2.º ano de um curso de música que confira habilitação para a docência; *a*) [Anterior alínea *c*.]

lecção dos candidatos a docentes e na análise dos seus currículos. Por outro lado, o Despacho determina que a contratação de profissionais com currículo relevante carece da autorização da CAP (a quem compete analisar esse currículo). A verdade é que ao longo dos anos esta análise suscitou dúvidas entre as entidades promotoras e parceiras (APEM, 2010) e muitos currículos não foram analisados pela CAP (APEM, 2009). Na prática, a admissão dos candidatos nem sempre tem cumprido a legislação, pois as entidades promotoras não enviam os currículos dos candidatos à CAP (APEM, 2008) e, na selecção e seriação, têm privilegiado outros critérios, como o tempo de serviço. O facto de as candidaturas serem locais torna difícil e moroso o controlo de eventuais erros e irregularidades, o que não favorece o processo.

Esta falta de exigência na qualificação dos docentes pode desencorajar o seu investimento numa qualificação mais elevada. Embora a lei da oferta e da procura possa melhorar um pouco a situação, a tendência será para as baixas qualificações se manterem. Na década de 1980, o grande problema da falta de professores qualificados na disciplina de Educação Musical do 2.º ciclo levou o Ministério a aceitar professores sem habilitação suficiente, com consequências negativas na qualidade do ensino (Perdigão, 1981, cit. in Boal-Palheiros, 1993).

Tentando minimizar a falta de professores de música qualificados, a CAP encontrou uma solução de compromisso para não prejudicar o financiamento atribuído às entidades promotoras e deliberou que, na ausência de professores com qualificações musicais mínimas, a AEC Ensino da Música pode ser substituída por Expressão Musical ou por outra área (CAP, 2007b). Por exemplo, no ano 2009-2010, durante as 168 visitas programadas pelas Direcções Regionais de Educação, constatou-se que apenas 77 % das escolas ofereciam a AEC Ensino da Música e as restantes 23 % ofereciam outras actividades. Muitas entidades promotoras haviam

desistido do Ensino da Música. Nos casos em que licenciados em Ensino Básico dinamizaram Expressão Musical, Expressão Artístico-Musical ou Expressões, uma aprendizagem musical de qualidade pode não ter ocorrido (APEM, 2010). Embora a medida da CAP possa ter ajudado a resolver o problema a curto prazo, é expectável que, no médio prazo, se mantenha a falta de professores de música qualificados, pois a medida de recurso não incentivou a sua formação musical.

Na sua função de acompanhamento da implementação da AEC Ensino da Música, os peritos da APEM visitaram escolas do 1.º ciclo em todo o país,<sup>5</sup> e a direcção apresentou à CAP relatórios anuais, com reflexões baseadas na observação de aulas de música, nas respostas dos docentes e das entidades a questionários, e nas questões debatidas com os intervenientes. Nestes relatórios, a referência à falta de professores qualificados e à insuficiente qualidade das actividades é constante. Em 2008, por exemplo, a percentagem de actividades musicais consideradas insatisfatórias pelos peritos era bastante elevada (39 %). Alguns anos depois, a situação foi melhorando.

A necessidade de uma formação de longa duração para os professores de música das AEC é sentida pelos promotores e pelos peritos que acompanham o processo, mas também pelos próprios professores. Tentando resolver esta questão, algumas entidades promotoras utilizaram recursos financeiros do Programa oferecendo aos seus docentes cursos de formação de curta duração (15 a 25 horas), por vezes, de frequência gratuita.

O Ministério da Educação, através da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, também promoveu três cursos de formação acreditados pelo Conselho Científico-Pedagógico

5 A APEM realizou 47 visitas em 2006-07, 139 em 2007-08, 145 em 2008-09, 118 em 2009-10 e 130, em 2010-11.

da Formação Contínua, de frequência gratuita para os docentes das AEC, em várias localidades do país, de 2007-08 a 2009-10. Os cursos, concebidos e leccionados por docentes da APEM, combinaram formação *online* (22,30 horas) e formação presencial (15 horas, num total de 37,30 horas), no início, meio e fim de um período de quatro meses. A partir do segundo curso, a formação presencial foi alargada para 18 horas (num total de 40 horas), correspondendo às necessidades sentidas pelos formandos.

As duas versões dos cursos foram designadas «Ensino da Música no 1.º ciclo do Ensino Básico» e «Pedagogia e Didáctica do Ensino da Música no 1.º ciclo do Ensino Básico». Os seus objetivos pretenderam: reflectir sobre as Orientações Programáticas para o Ensino da Música no 1.º ciclo do Ensino Básico; relacionar competências da música com as competências gerais do ensino básico; desenvolver competências didácticas e práticas artísticas, na escola e na comunidade; sensibilizar para a gestão, articulação e integração curricular. Os conteúdos dos cursos abrangeram áreas curriculares, práticas artísticas e recursos para o Ensino da Música, em particular no domínio das tecnologias.

No primeiro ano, concluíram a formação 83 % dos 219 docentes inscritos. No segundo, esta percentagem desceu para 65 %, num total de 244 formandos, pois muitos formandos desistiram. No terceiro ano, a percentagem dos que concluíram a formação voltou a subir (74 %), mas o número total de formandos (84) foi bastante inferior (APEM, 2008; 2009; 2010). Este decréscimo poderá ter ocorrido por diversas razões: a redução da oferta da AEC Ensino da Música, a cujos professores esta formação se destinava; uma insuficiente divulgação da formação; um desinteresse crescente dos formandos por uma formação breve que não conferia habilitações profissionais; o facto de os créditos oferecidos por esta formação não serem relevantes para a situação profissional dos formandos, não integrados na carreira docente; o facto de as entida-

des promotoras não darem o devido valor às qualificações dos docentes. Seria necessária uma avaliação sistemática das razões que levaram à desistência daqueles formandos, para fundamentar conclusões sobre a pertinência de um investimento numa formação de curta duração em Educação Musical, para muitos professores sem formação musical inicial nesta área.

Globalmente, a realização destes cursos foi uma medida positiva, considerando as excelentes qualificações, experiência e empenho dos formadores designados pela APEM, que os comentários dos formandos sublinharam. Mas devem destacar-se as limitações de uma formação *online* que, embora facilite o acesso a recursos didácticos e musicais e o desenvolvimento de algumas competências, não permite a experiência da prática musical de conjunto, indispensável à formação de professores de música. Além disso, este modelo de formação «em serviço», isto é, realizado simultaneamente com a prática lectiva, não parece ser o mais adequado para jovens professores que ainda não completaram uma formação inicial em música. Ou seja, ainda que necessária, a formação contínua de curta duração é, pela sua natureza, uma formação *complementar*, não podendo substituir a formação inicial de professores, adquirida em instituições do ensino superior. Mesmo assim, reconheça-se que as experiências proporcionadas por cursos de formação breves podem apoiar efectivamente a prática dos jovens professores e suscitar neles a necessidade de aprofundarem a sua formação.

### Balanço da AEC Ensino da Música

As principais dificuldades realçadas pelos entrevistados neste estudo foram, além da falta de professores qualificados, os horários inflexíveis das AEC e a sua frequência facultativa, que prejudica o progresso dos alunos. Outros aspectos negativos foram reportados,

a nível pedagógico: a fraca receptividade dos professores titulares de turma às AEC; a fraca articulação entre estes professores e os docentes de Música, e entre actividades curriculares e actividades de enriquecimento curricular. Esta situação parece ter melhorado ao longo dos anos, mas a articulação entre a AEC Ensino da Música e a disciplina de Educação Musical do 2.º ciclo é ainda quase inexistente. Muitos professores do 2.º ciclo desconhecem as Orientações Programáticas para as AEC.

De facto, como a APEM observou, nos casos em que um agrupamento de escolas se constituiu como entidade promotora, estas dificuldades foram evitadas (APEM, 2010). Uma maior articulação no interior dos agrupamentos de escolas, para otimizar os recursos humanos e promover o maior envolvimento dos docentes na dinâmica das escolas do 1.º ciclo, seria facilitada se mais agrupamentos se assumissem como entidades promotoras (Boal-Palheiros, 2007), como aconteceu mais recentemente. Apesar do grande empenho dos intervenientes algumas dificuldades persistiram ainda, levando a APEM a fazer recomendações para melhorar o Programa: flexibilizar horários, para gerir melhor os recursos humanos; adaptar os espaços disponíveis e adquirir equipamentos musicais; verificar as qualificações dos docentes; valorizar o seu trabalho mediante remunerações condignas.

Como foi já referido, a implementação das AEC, ao abrigo do conceito de Escola a Tempo Inteiro, produziu alterações significativas na organização das escolas públicas do 1.º ciclo, com efeitos na dinâmica das escolas e comunidades locais, e na vida dos professores, dos alunos e das suas famílias. Segundo Abrantes e colegas, esta medida «constitui uma política educativa nacional», sendo talvez «a maior alteração produzida, desde os anos 70, na organização das escolas do 1.º ciclo, definida ao nível da administração central e generalizada a todos os estabelecimentos públicos do país» (Abrantes *et al.*, 2009: 6). De facto, o impacto nacional desta

medida pode considerar-se um dos seus aspectos mais positivos. Também a crescente autonomia de que gozam as escolas e as comunidades locais tem tido efeitos positivos: a maior responsabilidade dos intervenientes no Programa favorece um maior envolvimento destes e uma maior capacidade para o melhorar. No entanto, nos concelhos onde, por iniciativa local, o Ensino da Música no 1.º ciclo tinha já uma tradição de anos, a implementação das AEC, interrompendo essa prática, gerou alguma instabilidade.

Apesar de problemas estruturais e de vicissitudes de concepção e implementação, o Programa das Acções de Enriquecimento Curricular é um dos programas do Ministério da Educação que tem sido alvo de maior acompanhamento e avaliação, e este é, sem dúvida, outro aspecto positivo a destacar. A observação de aulas, o preenchimento de questionários, o contacto pessoal com os professores e a mesa-redonda com todos os intervenientes permitiram identificar as boas práticas e as lacunas ou constrangimentos na implementação do programa. A mesa-redonda, em particular, facilitou a reflexão da comunidade educativa, constituindo-se como uma oportunidade para resolver problemas e melhorar as práticas.

Como aspectos positivos, os entrevistados referiram o desenvolvimento musical das crianças, a generalização da oferta gratuita do Ensino da Música a alunos do 1.º ciclo, a ocupação das crianças e o apoio às famílias. As propostas sugeridas para melhorar a AEC Ensino da Música incluíram: maior coordenação pedagógica entre entidades promotoras e parceiras, e entre professores generalistas e professores especialistas de música; mais recursos físicos; flexibilização dos horários; formação dos professores de música; melhores condições de trabalho para os docentes; desenvolvimento da Música enquanto actividade curricular.

Outro benefício da AEC Ensino da Música no 1.º ciclo foi referido por professores de Educação Musical do 2.º ciclo do Ensino Básico, que têm notado progressos na educação musical das

crianças. Por último, as oportunidades de trabalho proporcionadas pela AEC Ensino da Música podem incentivar a própria formação de professores de Música para o 1.º ciclo e a sua carreira docente e, a médio prazo, elevar a qualidade da prática musical nas escolas do 1.º ciclo, como actividade curricular ou extra-curricular.

### A formação de professores

Em Portugal, a formação de professores de Música e de Educação Musical nas últimas décadas tem obedecido a dois modelos: sequencial, em que as componentes científica e pedagógica se sucedem; e integrado, em que as duas componentes se articulam num mesmo momento.

A formação inicial de professores de Música para o ensino genérico tinha lugar nos conservatórios de música, que ofereciam apenas a componente musical. A formação pedagógica era adquirida através da profissionalização em serviço, conferindo habilitação profissional aos docentes do ensino genérico. Esta formação dependia da prática lectiva e da supervisão de docentes com maior experiência. A formação pedagógica para os docentes do ensino vocacional não existiu, durante muitos anos.

Em meados da década de 1980, a formação de professores de Educação Musical e Música do Ensino Básico sofreu um impulso considerável, quando passou a realizar-se em instituições de ensino superior, através de um modelo integrado de formação. Foram criadas licenciaturas para formar professores de Educação Musical e Música para o ensino genérico, nas Escolas Superiores de Educação, uma opção em Docência na licenciatura em Ciências Musicais da Universidade Nova de Lisboa e licenciaturas em Ensino da Música para o ensino vocacional, em várias Universidades. Os planos curriculares destes cursos oferecem uma formação musical

abrangente, mas também uma formação teórico-prática em Ciências da Educação e em investigação, e uma formação pedagógica, integrada e articulada com a prática lectiva nas escolas. A supervisão desta prática, partilhada entre os supervisores da instituição formadora e os docentes cooperantes das escolas, tem permitido aos formandos uma aprendizagem conjunta, extraordinariamente enriquecedora. Embora não sejam conhecidos estudos sobre a implementação deste modelo de formação em Educação Musical, a prática musical nas escolas do Ensino Básico evidencia os seus benefícios, decorridas quase três décadas sobre a sua implementação.

Deve ser também realçada a formação contínua de professores de Música que, durante muitos anos, teve um papel incontornável na formação de professores e no desenvolvimento da prática musical nas escolas. Alguma oferta tem sido realizada pelo Ministério da Educação e por instituições de ensino superior, mas grande parte da formação contínua em Educação Musical tem estado a cargo de instituições privadas, destacando-se pela quantidade e variedade das formações e pelo contingente de formandos: a Fundação Calouste Gulbenkian, desde os anos 1960; a Associação Portuguesa de Educação Musical, desde 1972; e a Associação Wuytack de Pedagogia Musical, desde 1992. Mais recentemente, seguindo uma tendência em países ocidentais, os serviços educativos de salas de concertos e de museus oferecem formação de monitores, além de acções de divulgação da música e das artes junto dos alunos e das escolas. Um caso inovador é o serviço educativo da Casa da Música no Porto, cuja actividade abrange músicas de vários estilos, em contextos diversos, e pretende chegar a públicos de todas as idades e grupos sociais (Rodrigues, 2008).

A formação contínua, ocorrendo depois de adquirida alguma experiência profissional, torna-se relevante e mesmo indispensável, porque permite aos docentes um olhar mais crítico sobre a sua prática. Os cursos práticos de curta duração, concentrados no tempo

e no espaço, e incidindo sobre temas musicais e pedagógicos específicos, têm um enorme potencial para motivar os participantes e podem ter um impacto muito expressivo sobre a sua prática lectiva. Após quase três décadas de experiência na formação de professores de educação musical, acredito que um dos factores com maior potencial para transformar os docentes e as suas práticas é a vivência de experiências musicais e pedagógicas de qualidade, intensas e significativas.

As boas práticas educativas podem ser partilhadas, aprendidas e ensinadas (Yair, 2007). Um bom modelo e uma planificação estruturada fornecem alicerces sólidos e dão confiança ao jovem aprendiz de professor. E uma reflexão sistemática sobre a sua prática, baseada na sua auto-avaliação e na avaliação pelos pares e supervisores, ajuda-o a tomar consciência sobre os seus pontos fortes e fracos, e sobre os caminhos a seguir. Para ensinar um determinado repertório ou conteúdo e para motivar os alunos e conseguir que eles o aprendam, o professor precisa de acreditar no que ensina, e apenas o conseguirá se o conhecer bem e se sentir confiante (Brand, 2009). Por isso é tão importante o professor querer aprender, reflectir e autocriticar-se, para poder aperfeiçoar a sua prática.

### Reflexões finais

Enquanto professores de música, o que podemos aprender com os conhecimentos de áreas que estudam as capacidades musicais e o desenvolvimento musical das crianças, como a psicologia cognitiva e a psicologia social da música, a sociologia e a antropologia da música, a etnomusicologia e a pedagogia musical? Como podemos responder ao enorme desafio de ajudar a educar as crianças musicalmente, estando a sociedade, as crianças e a própria música, em constante transformação?

Partilho algumas ideias, não exaustivas, fruto da minha experiência e reflexão sobre contributos de alguns autores (Arends, 2011; Campbell, 1998; Elliott, 1995 e 2012; Green, 2009; Jorgensen, 2008; Small, 1999; Swanwick, 1999; Wuytack, 2008). Estas breves reflexões poderão ser úteis para orientar a nossa prática, quando preparamos aulas e outras actividades para a educação musical das crianças, e quando estamos envolvidos enquanto formandos ou formadores de professores:

— Considerar a enorme quantidade de experiências musicais adquiridas pelas crianças, através da aculturação e da aprendizagem musical, em contextos formais ou informais.

— Valorizar a diversidade de culturas musicais das crianças, vindas de distintos meios socioeconómicos, culturais e geográficos.

— Ter em conta as diferentes idades e os níveis de desenvolvimento cognitivo e social das crianças, que implicam diferentes interesses e atitudes face à escola.

— Adaptar o repertório e as actividades musicais às capacidades, às necessidades e aos interesses das crianças, bem como aos diferentes contextos de aprendizagem.

— Promover aprendizagens musicais significativas, que façam sentido e sejam valorizadas pelas crianças, e em que elas se sintam competentes e autónomas.

— Tornar a educação musical acessível a todas as crianças, proporcionando-lhes o prazer e a emoção da experiência musical, que é também uma experiência social.

— Centrar o ensino na actividade musical e artística, e no desenvolvimento das competências musicais e artísticas das crianças.

— Envolver as crianças na prática musical: ouvir, cantar, tocar, dançar, compor e improvisar, mais do que e antes de transmitir conhecimentos sobre música.

— Ensinar música musicalmente, promovendo a interpretação, a criação, a comunicação e a expressão musical das crianças.

— Encarar o acto de ensinar como um processo contínuo de aprendizagem, questionando constantemente o processo e os resultados, para poder evoluir.

A essência da educação musical reside numa participação musical e educativa, numa experiência de ensino e aprendizagem, que se deseja enriquecedora para todos. Aprender a ensinar música e a reflectir sobre este processo e os seus resultados, são componentes fundamentais na formação de professores de música.

- Abrantes, P., Campos, R. & Ribeiro, A. A. (2009). *Actividades de enriquecimento curricular. Casos de inovação e boas práticas*. Lisboa: CIES-ISCTE.
- APEM (2008, 2009, 2010, 2011). *Programa das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º ciclo do Ensino Básico. Relatórios da Direcção da APEM de 2007-08, 2008-09, 2009-10 e 2010-11*. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical.
- Arends, R. (2011). *Learning to teach*. (1.ª ed. 1995). McGraw-Hill Education-Europe.
- Arnett, J. J. (1995). Adolescents' uses of media for self-socialization. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 519-533.
- Artiaga, M. J. (2001). A disciplina de Canto Coral e o seu reportório de 1918 a 1960. *Música, Psicologia e Educação*, 3, 45-56.
- Assembleia da República (1986). Lei n.º 86/46, de 14 de Outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, I Série, n.º 237*, pp. 3067-3081.
- Austin, J. R. & Vispoel, W. P. (1998). How American adolescents interpret success and failure in classroom music: relationships among attributional beliefs, self-concept and achievement. *Psychology of Music*, 26, 26-45.
- Behne, K.-E. (1997). The development of 'Musikerleben' in adolescence: How and why young people listen to music. In I. Deliège & J. Slo-

- boda (eds.), *Perception and cognition of music* (pp. 143-159). East Sussex: Psychology Press.
- Bilhartz, T. D., Bruhn, R. A. & Olson, J. E. (1999). The effect of early music training on child cognitive development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20 (4), 615-636.
- Blacking, J. (1995). *Music, culture and experience*. London: University of Chicago Press.
- Boal-Palheiros, G., Ilari, B. & Monteiro, F. (2006). Children's responses to 20<sup>th</sup> century 'art' music in Portugal and Brazil. In M. Baroni, A. R. Adessi, R. Caterina & M. Costa (eds.), *Proceedings of the 9<sup>th</sup> Conference on Music Perception and Cognition*, 588-595. Bologna: University of Bologna.
- Boal-Palheiros, G. & Encarnação, M. (2007). Música como Actividade de Enriquecimento Curricular no 1.º ciclo do Ensino Básico. *Revista de Educação Musical*, 128-129, 27-36.
- Boal-Palheiros, G. & Hargreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18, 103-118.
- Boal-Palheiros, G. (1993). *Educação musical no ensino preparatório. Uma avaliação do currículo*. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical.
- Boal-Palheiros, G. (2006). Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. In B. Ilari (Org.), *Em busca da mente musical. Ensaio sobre os processos cognitivos em música. Da percepção à produção*, (pp. 303-349). Curitiba: Editora da UFPR.
- Boal-Palheiros, G. (2007). *Acompanhamento da AEC Ensino da Música. Experiência da APEM*. Comunicação apresentada no seminário Programa de Generalização do Inglês e de outras Actividades de Enriquecimento Curricular, Ministério da Educação, Brandoa, Amadora, Abril.
- Brand, M. (2009). Music teacher effectiveness: selected historical and contemporary research approaches. *Australian Journal of Music Education*, 1, 13-18.
- Bresler, L. (1993). Music in a double-bind: Instruction by non-specialists in elementary schools. *Bulletin of the Council for Research in Music*

- Education*, 115, 1-13.
- Campbell, P. S. (1997). Music, the universal language: fact or fallacy? *International Journal of Music Education*, 29, 32-39.
- Campbell, P. S. (1998). The musical cultures of children. *Research Studies in Music Education*, 11, 42-51.
- CAP-Comissão de Acompanhamento do Programa (2007a). *Actividades de Enriquecimento Curricular. Relatório intercalar de acompanhamento*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CAP-Comissão de Acompanhamento do Programa (2007b). *Proposta de Deliberação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Choi, M.-Y. (2007). The history of Korean school music education. *International Journal of Music Education*, 25 (2), 137-149.
- Cook, N. (1998). *Music. A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Costa-Giomi, E. (1999). The effects of three years of piano instruction on children's cognitive development. *Journal of Research in Music Education*, 47 (5), 198-212.
- Cross, I. (2006). Música, mente e evolução. *Cognição & Artes Musicais | Cognition & Musical Arts*, 1, 22-29.
- Davidson, J. W., Howe, M. J. A. & Sloboda, J. (1997). Environmental factors in the development of musical performance skill over the life span. In D. J. Hargreaves & A. C. North (eds.), *The social psychology of music* (pp. 188-206). Oxford: Oxford University Press.
- Departamento de Educação Básica (1990). *Organização curricular e programas. Ensino básico, 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGEEC-Direcção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (2013). *Actividades de Enriquecimento Curricular 2012-2013*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Durkin, K. (1996). Developmental social psychology. In M. Hewstone, W. Stroebe & M. Stephenson (eds.), *Introduction to social psychology. A European perspective* (2th edition), (pp. 47-71). Oxford: Blackwell.
- Elliott, D. (1995). *Music Matters. A new philosophy of music education*. Oxford: Oxford University Press.

- Elliott, D. (2012). Another perspective: Music education as/for artistic citizenship. *Music Educators Journal*, 99, 21-27.
- Fernandes, A. T., Esteves, A. J., Dias, I., Lopes, J. T., Mendes, M. M., & Azevedo, N. (1998). *Práticas e Aspirações Culturais. Os estudantes da cidade do Porto*. Porto: Edições Afrontamento e Câmara Municipal do Porto.
- Frith, S. (1983). *Sound effects: Youth, leisure, and the politics of rock 'n' roll*. New York: Pantheon.
- Frith, S. (1996). *Performing rites. Evaluating popular music*. Oxford: Oxford University Press.
- Gammon, V. (1996). What is wrong with school music? A response to Malcolm Ross. *British Journal of Music Education*, 13, 101-122.
- Gaunt, H. & Hallam, S. (2009). Individuality in the learning of musical skills. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 274-284). Oxford: Oxford University Press.
- GEPE-Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2010). *Actividades de Enriquecimento Curricular 2009-2010*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GEPE-Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2011). *Actividades de Enriquecimento Curricular 2010-2011*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gomes, G. C. (1976). Música, movimento e drama. Um projecto experimental nas escolas primárias em Portugal. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 13, 4-13.
- Gooding, L. & Standley, J. M. (2011). Musical development and learning characteristics of students. A compilation of key points from the research literature organized by age. *Update: Applications of Research in Music Education*, 30 (1), 32-45.
- Gordon, E. E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical. Competências, conteúdos e padrões*. (Trad. M.F. Albuquerque). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Green, L. (2001). Music in society and education. In C. Philpott & C. Plummeridge (eds.), *Issues in music teaching* (pp. 47-60). London: Routledge/Falmer.

- Green, L. (2009). Response to special issue of 'Action, criticism and theory for music education' concerning 'Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy'. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 8 (2), 120-132. [http://act.maydaygroup.org/articles/Green8\\_2.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Green8_2.pdf)
- Gregory, A.H. (1997). The roles of music in society. In D. J. Hargreaves & A. C. North (eds.), *The social psychology of music* (pp. 123-140). Oxford: Oxford University Press.
- Gromko, J. E. & Poorman, A. S. (1998). The effect of music training on preschoolers' spatial-temporal task performance. *Journal of Research in Music Education*, 46(2), 173-181.
- Hallam, S. (2006). *Music psychology in education*. London: Institute of Education University of London: Bedford Way Papers.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Hargreaves, D. J. & North, A. C. (1999a). Developing concepts of musical style. *Musicae Scientiae*, 3, 193-216.
- Hargreaves, D. J. & North, A. C. (1999b). The functions of music in everyday life: redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27, 71-83.
- Hargreaves, D. J. & North, A. C. (2001). *Musical development and learning: The international perspective*. London: Continuum.
- Hargreaves, D. J. & Zimmerman, M. P. (1992). Developmental theories of music learning. In R. Colwell (ed.), *Handbook of research on music teaching and learning* (pp. 337-391). New York: Schirmer Books.
- Ilari, B. (2006). Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In B. Ilari (org.), *Em busca da mente musical. Ensaios sobre os processos cognitivos em música. Da percepção à produção* (pp. 271-302). Curitiba: Editora da UFPR.
- Jorgensen, E. (2008). *The art of teaching music*. Bloomington: Indiana University Press.
- Lamont, A. (2009). Music in the school years. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology*, (pp. 235-

- 43). Oxford: Oxford University Press.
- LeBlanc, A., Sims, W., Siivola, C., & Obert, M. (1996). Musical style preferences of different age listeners. *Journal of Research in Music Education*, 44(1), 49-59.
- Lecanuet, J.-P. (1996). Prenatal auditory experience. In I. Deliège & J. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings. Origins and development of musical competence*, (pp. 171-190). Oxford: Oxford University Press.
- Mateiro, T. & Ilari, B. (2011). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Editora IPBex.
- Matthews, P., Klaver, E., Lannert, J., Ó Conluain, G. & Ventura, A. (2008). *Políticas de valorização do primeiro ciclo do ensino básico em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação.
- McPherson, G. E., & Davidson, J. W. (2006). Playing an instrument. In G. E. McPherson (ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 331-352). Oxford: Oxford University Press.
- Merriam, A. P. (1964). *The Anthropology of Music*. Chicago: Northwestern University Press.
- Ministério da Educação (1989). Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto. *Diário da República, I Série, N.º 198*, pp. 3638-3644. [Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário].
- Ministério da Educação (2001a). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001b). Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. *Diário da República, I Série-A, N.º 15*, pp. 258-265. [Reorganização Curricular do Ensino Básico].
- Ministério da Educação (2006a). Despacho n.º 12.591/2006, de 16 de Junho. *Diário da República, II Série, N.º 115*, pp. 8783-8787. [Actividades de Enriquecimento Curricular].
- Ministério da Educação (2006b). Despacho n.º 19.575/2006, de 25 de Setembro. *Diário da República, II Série, N.º 185*, pp. 20013. [Tempos para a leccionação do Programa do 1.º ciclo].
- Ministério da Educação (2008). Despacho n.º 14.460/2008, de 26 de

- Maio. *Diário da República, II Série, N.º 100*, pp. 23194-23198. [Atividades de Enriquecimento Curricular].
- Ministério da Educação (2009). Decreto-Lei n.º 212/2009, de 3 de Setembro. *Diário da República, I Série, N.º 171*, pp. 5887-5889. [Perfil dos técnicos das AEC].
- Ministério da Educação (2011). Despacho n.º 8.683/2011, de 28 de Junho. *Diário da República, II Série, N.º 122*, 27056-27064. [Atividades Lúdico-Expressivas].
- Ministério da Educação e Ciência (2011). Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de Agosto. *Diário da República, I Série, N.º 148*, pp. 4142-4150. [Revisão da organização curricular dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico].
- Ministério da Educação e Ciência (2013a). Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de Julho. *Diário da República, I Série, N.º 131*, pp. 4013-4015. [Redução de horas das AEC].
- Ministério da Educação e Ciência (2013b). Despacho n.º 9.265/2013, de 15 de Julho. *Diário da República, II Série, n.º 134*, pp. 22210(2)-22210(5). [Regulamento das AEC no 1.º Ciclo do Ensino Básico].
- Nettl, B. (1956). *Music in primitive cultures*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- North, A. C., Hargreaves, D. J., & O'Neill, S. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology, 70*, 255-272.
- Oliveira, M., Coelho, R., Matos, R. & Milhano, S. (2008). *Atividades de enriquecimento curricular. Relatório sobre a sua implementação no 1.º ciclo do Ensino Básico no concelho das Caldas da Rainha*. Leiria: Folheto Edições & Design.
- Papousek, H. (1996). Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality. In I. Deliège & J. Sloboda (eds.), *Musical beginnings. Origins and development of musical competence*, (pp. 37-55). Oxford: Oxford University Press.
- Parncutt, R. (2006). Prenatal development. In G.E. McPherson (ed.), *The child as musician. A handbook of musical development* (pp. 1-31).

- Oxford: Oxford University Press.
- Piro, J. M. & Ortiz, C. (2009). The effect of piano lessons on the vocabulary and verbal sequencing skills of primary grade students. *Psychology of Music, 37* (3), 325-347.
- Pitts, S. (2000). *A century of change in music education. Historical perspectives on contemporary practice in British secondary school music*. Aldershot: Ashgate.
- Plummeridge, C. (2001). The justification for music education. In C. Philpott & C. Plummeridge (eds.), *Issues in music teaching* (pp. 21-31). London: Routledge/Falmer.
- Radocy, R. E. & Boyle, J. D. (1997). *Psychological foundations of musical behavior*. (3th edition). Springfield, Ill: Charles C. Thomas.
- Rauscher, F. H. (2009). The impact of music instruction on other skills. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (eds.), *The Oxford handbook of music psychology*, (pp. 244-252). Oxford: Oxford University Press.
- Ribière-Raverlat, J. (1967). *Musical education in Hungary* (Transl. M. Safranek). Paris: A. Leduc.
- Rodrigues, P. M. (2008). O Serviço Educativo da Casa da Música. *Revista de Educação Musical, 130*, 58-64.
- Ross, M. (1995). What's wrong with school music? *British Journal of Music Education, 12*, 185-201.
- Russell, P. A. (1997). Musical tastes and society. In D. J. Hargreaves & A. C. North (eds.), *The social psychology of music* (pp. 141-158). Oxford: Oxford University Press.
- Sandor, F. (1965). *Musical education in Hungary*. London: Boosey & Hawks.
- Schellenberg, E. G. (2003). Does exposure to music have beneficial side effects? In I. Peretz & R. Zatorre (eds.), *The cognitive neuroscience of music*, (pp. 430-448). Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, J. A. & Howe, M. J. A. (1991). Biographical precursors of musical excellence: an interview study. *Psychology of Music, 19* (1), 3-21.
- Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind. The cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.

- Sloboda, J. A. (2001). Emotion, functionality and the everyday experience of music: where does music education fit? *Music Education Research*, 3(2), 243-253.
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A. & Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87 (2), 287-309.
- Small, C. (1999). Musicking – the meanings of performing and listening. A lecture. *Music Education Research*, 1 (1), 9-21.
- Souza, J. (2011). Youth, musical education and media: Singularities of learning mediated by technology. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 10 (1), 94-113. [http://act.maydaygroup.org/articles/Souza10\\_1.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Souza10_1.pdf)
- Swanwick, K. & Tillman, J. (1986). The sequence of musical development: A study of children's composition. *British Journal of Music Education*, 3, 305-339.
- Swanwick, K. (1974). Music and the education of the emotions. *British Journal of Aesthetics*, 14 (2), 134-141.
- Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*. London: NFER-Nelson.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. London: Routledge.
- Tarrant, M., North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2000). English and American adolescents' reasons for listening to music. *Psychology of Music*, 28 (2), 166-173.
- Temmerman, N. (2006). Equipping future arts educators for primary schools of the 21<sup>st</sup> century: an Australian point of view. *International Journal of Music Education*, 24 (3), 271-282.
- Terwogt, M. M., & Van Grinsven, F. (1991). Musical expression of moodstates. *Psychology of Music*, 19 (2), 99-109.
- Trehub, S. E. (2003). The developmental origins of musicality. *Nature Neuroscience*, 6 (7), 669-673.
- Trehub, S. E. (2006). Infants as musical connoisseurs. In G. McPherson (ed.), *The child as musician* (pp. 33-49). Oxford: Oxford University Press.

- Trehub, S. E., & Schellenberg, E. G. (1995). Music: its relevance to infants. *Annals of Child Development*, 11, 1-24.
- Trehub, S. E., Schellenberg, E. G. & Hill, G. (1997). The origins of music perception and cognition: a developmental perspective. In I. Deliège & J. Sloboda (eds.), *Perception and cognition of music*, (pp. 103-128). Hove: The Psychological Press.
- Vasconcelos, A. A. (2006). *Ensino da Música. 1.º ciclo do Ensino Básico. Orientações Programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Welch, G. F. (2006). Singing and vocal development. In G. McPherson (ed.), *The Child as Musician. A handbook of musical development* (pp. 311-329). Oxford: Oxford University Press.
- Wuytack, J. (2008). *Curso de Pedagogia Musical – 1.º Grau*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Yair, G. (2007). Can we administer the scholarship of teaching? Lessons from outstanding professors in higher education. *Higher Education*, 55 (4), 447-459.
- Zillmann, D. & Gan, S. (1997). Musical taste in adolescence. In D. J. Hargreaves & A. C. North (eds.), *The social psychology of music* (pp. 161-187). Oxford: Oxford University Press.