



Campus Universitário de Almada  
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

Alexandra Pires Duro

# **A Perceção de Pais e Professores Sobre o Acompanhamento Parental em Estudantes de Música**

**Mestrado em Ensino de Música**

Orientador: Professor Doutor Luís Silva  
Coorientador: Professora Mestre Ana Leonor Pereira

Almada, 2017



## DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE

A presente dissertação foi realizada por Alexandra Pires Duro, do Ciclo de Estudos de Mestrado em Ensino da Música, no ano letivo de 2016/2017.

A sua autora declara que:

- (i) Todo o conteúdo das páginas que se seguem é de autoria própria, decorrendo do estudo, investigação e trabalho da sua autora.
- (ii) Este trabalho, as partes dele, não foi previamente submetido como elemento de avaliação nesta ou em outra instituição de ensino/formação.
- (iii) Foi tomado conhecimento das definições relativas ao regime de avaliação sob o qual este trabalho será avaliado, pelo que se atesta que o mesmo cumpre as orientações que lhe foram impostas.
- (iv) Foi tomado conhecimento de que a versão digital deste trabalho poderá ser utilizada em atividades de deteção eletrónica de plágio, por processos de análise comparativa com outros trabalhos, no presente e/ou no futuro.
- (v) Foi tomado conhecimento de que este trabalho poderá ficar disponível para consulta no Instituto Piaget e que os seus exemplares serão enviados para as entidades competentes e previstas na legislação.

..... de..... de 2017

Assinatura



## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer à minha família, especialmente à minha Mãe, à minha Irmã e ao meu Pai, por todo o apoio, carinho e compreensão. E também pela paciência que precisaram de ter para lidar comigo durante a escrita deste documento.

Ao Professor Doutor Luís Silva, por me guiar no processo de investigação, por me auxiliar sempre que foi necessário, por ter paciência comigo quando o nervosismo era demasiado e por acreditar em mim quando muitas outras pessoas duvidaram. Sem o Doutor nada disto teria sido possível.

À Professora Ana Leonor, pela simpatia e por todo o tempo que despendeu para me ajudar.

A todos os meus amigos, por me ajudarem a manter a sanidade durante esta fase turbulenta da minha vida e por me animarem quando mais precisava, especialmente à Vânia e à Sara, pela compreensão, amizade e por todos os momentos de felicidade que me ofereceram.



## RESUMO

Este presente trabalho foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música, que a autora se encontra a realizar, do Instituto de Estudos Interculturais e Transdisciplinares, do Instituto Piaget Almada, no ano letivo 2016/2017.

Após a experiência de estágio, foi sentida a necessidade de perceber o acompanhamento parental face às várias atividades que integram esta parte do mestrado. Verificou-se que existe uma relação, após revisão de literatura, entre o acompanhamento parental e o sucesso escolar. Deste modo, pretendeu-se estudar a perceção dos pais/encarregados de educação e dos professores quanto ao acompanhamento parental. Foram inquiridos 179 professores e 53 encarregados de educação (EE) tendo sido aplicados os dois Questionários de Envolvimento Parental na Escola, versão para professores e para pais, respetivamente. No grupo dos encarregados de educação, na subescala 2 e subescala 4 verificou-se diferenças entre as idades dos alunos e entre os graus dos mesmos, não tendo sido encontradas diferenças no grupo dos professores. Desta forma verificou-se que o acompanhamento parental, nas subescalas mencionadas, tem mais relevância para os pais/encarregados de educação.

Palavras-chave: Acompanhamento Parental; Perceção de Pais; Perceção de Professores; Estudantes de Música



## ABSTRACT

This present paper was elaborated for a Master in Music Teaching, in which the author is enrolled, in Instituto de Estudos Interculturais e Transdisciplinares, from Instituto Piaget Almada, in the academic year of 2016/2017.

After the experience of the internship, the need to understand parent involvement within the several activities that integrate this part of the Master's Degree was felt. It was verified the existence of a relation, after literature review, between parent involvement and academic success. Therefore, it was intended to study the perception of parents/legal tutors and teachers about parent involvement. Precisely, 179 teachers and 53 parents were asked to fill two questionnaires (Questionário de Envolvimento Parental na Escola), one designed for teachers and the other one for parents, handing them respectively. In the parents' group, in the subscale 2 and subscale 4, differences were found between students' age and between students' music school year. Differences were not found in the teachers' group. Thus, it was verified that parent involvement, in the mentioned subscales, has more relevance to parents/legal tutors.

Keywords: Parental Involvement; Parent's Perception; Teacher's Perception; Music Students



## ABREVIATURAS

EE – Encarregado de Educação

PIF – Plano Individual de Formação

PES – Prática de Ensino Supervisionada

IGL – Instituto Gregoriano de Lisboa

ESML – Escola Superior de Música de Lisboa

ESMAE – Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo

SWOT – *Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*

MEM – Mestrado em Ensino da Música

INE – Instituto Nacional de Estatística

VPA – Versão para pais

VPR – Versão para professores



## ÍNDICE

Declaração de autenticidade.....	i
Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	v
Abstract .....	vii
Abreviaturas .....	ix
Índice.....	xi
Índice de figuras.....	xv
Índice de tabelas.....	xvii
<b>PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I – Enquadramento e análise da situação para a prática de ensino</b> supervisionada.....	3
1. Introdução .....	3
2. Estrutura e objetivos do estágio profissional .....	4
2.1. Reflexão sobre o sucesso (ou insucesso) dos objetivos do estágio profissional .....	6
2.2. Análise SWOT - Mestranda .....	8
3. Enquadramento da prática profissional.....	10
3.1. Estágio profissional.....	10
4. Instituição cooperante .....	13
4.1. História e contextualização .....	13
4.2. Caracterização da instituição.....	13
4.2.1. Cursos .....	13
4.2.2. Infraestrutura da instituição .....	15
4.2.3. Análise SWOT da instituição cooperante .....	17
<b>CAPÍTULO II – Planificação e relação estabelecida na PES</b> .....	19
5. Organização do ensino e da aprendizagem .....	19
5.1. Filosofia de ensino .....	19
5.2. Caracterização dos alunos .....	21
5.3. Aulas assistidas e lecionadas.....	22
5.3.1. Aulas assistidas .....	22
5.3.2. Aulas lecionadas .....	23
5.3.3. Planificações das aulas individuais.....	25
5.4. Atividades pedagógicas.....	25
6. Relações com a comunidade.....	27
6.1. Audições.....	27
6.2. VI Concurso de violino e violeta do IGL.....	27
6.3. Semana aberta do IGL.....	28
6.4. Relação professor-aluno.....	28
6.5. Papel do professor na sociedade.....	30
7. Constrangimentos e dificuldades sentidas durante o período probatório .....	32
8. Desenvolvimento pessoal e profissional.....	33
9. Reflexão crítica sobre o período probatório.....	34
Conclusão - Prática de ensino supervisionada .....	37
<b>PARTE II – INVESTIGAÇÃO</b> .....	39
<b>CAPÍTULO III – Enquadramento teórico</b> .....	41
10. Descrição do projeto de investigação.....	41

11. Revisão de literatura.....	42
11.1. Música e o desenvolvimento cerebral .....	42
11.2. Envolvimento parental .....	43
11.2.1. Instrumentos de medida no estudo do envolvimento parental.....	45
11.2.2. Envolvimento parental e estatuto sócio-económico familiar.....	47
11.3. Motivação.....	48
11.4. Sucesso escolar.....	50
11.4.1. Instrumentos de medida de sucesso escolar.....	52
CAPÍTULO IV - Método de investigação.....	55
12. Introdução .....	55
12.1. Apresentação do problema.....	55
12.2. Objetivos .....	57
12.3. Hipóteses .....	57
13. Descrição da amostra .....	58
13.1. Professores .....	58
13.1.1. Idade.....	58
13.1.2. Tempo de lecionação .....	59
13.1.3. Estado civil .....	60
13.1.4. Instrumento de lecionação .....	61
13.1.5. Escolas de lecionação .....	62
13.1.6. Carga horária dos docentes.....	63
13.2. Encarregados de educação .....	63
13.2.1. Idade do aluno.....	63
13.2.2. Idade do encarregado de educação .....	64
13.2.3. Sexo do aluno.....	64
13.2.4. Escolaridade do encarregado de educação.....	65
13.2.5. Estado civil / Residência.....	66
13.2.6. Instrumento do aluno e grau que frequenta .....	68
14. Instrumentos de medição .....	70
14.1. QEPE – versão professores .....	70
14.2. QEPE – versão pais.....	71
15. Procedimentos.....	72
15.1. Análise estatística.....	73
16. Apresentação e análise de resultados .....	74
16.1. Apresentação dos resultados .....	74
16.1.1. Professores .....	75
16.1.2. Encarregados de educação.....	77
16.2. Subescalas vs. Dados demográficos dos professores e encarregados de educação .....	79
16.2.1. Professores – Subescalas versus .....	80
16.2.1.1. Quartis idade.....	80
16.2.1.2. Estado civil.....	81
16.2.1.3. Escolas de lecionação .....	83
16.2.1.4. Instrumento de lecionação.....	84
16.2.1.5. Quartis carga horária semanal .....	85
16.2.1.6. Anos de lecionação.....	86

16.2.2. Encarregados de educação – Subescalas versus .....	87
16.2.2.1. Quartis de idade aluno .....	87
16.2.2.2. Quartis de idade encarregado de educação.....	91
16.2.2.3. Sexo do aluno .....	92
16.2.2.4. Instrumento do aluno .....	93
16.2.2.5. Grau do aluno .....	94
16.2.2.6. Residência.....	98
16.2.2.7. Estado civil do encarregado de educação.....	99
16.2.2.8. Escolaridade do encarregado de educação .....	100
16.3. Dimensões de acompanhamento parental para os encarregados de educação e professores .....	101
16.4. Valores médios dos itens relativamente a encarregados de educação e professores .....	102
16.5. Discussão de resultados.....	104
17. Limitações metodológicas.....	108
18. Conclusões e perspectivas para o futuro .....	109
Bibliografia .....	111
Anexos .....	117



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Horas de aulas assistidas por grau .....	22
Figura 2 – Aulas lecionadas por grau.....	24
Figura 3 – Atividades participadas.....	26
Figura 4 – Pirâmide estendida de Maslow .....	48
Figura 5 – Tempo de lecionação.....	59
Figura 6 – Estado Civil .....	60
Figura 7 – Instrumentos de lecionação .....	61
Figura 8 – Sexo do aluno .....	64
Figura 9 – Escolaridade do encarregado de educação .....	65
Figura 10 – Estado civil do encarregado de educação.....	66
Figura 11 – Instrumento do aluno.....	68
Figura 12 – Grau do aluno .....	69
Figura 13 – Subescalas relativamente aos quartis de idade .....	81
Figura 14 – Subescalas relativamente ao estado civil.....	82
Figura 15 – Subescalas relativamente às escolas de lecionação .....	83
Figura 16 – Subescalas relativamente aos instrumentos de lecionação .....	84
Figura 17 – Subescalas relativamente aos quartis de carga horária semanal.....	85
Figura 18 – Subescalas relativamente aos quartis de anos de lecionação.....	86
Figura 19 – Subescalas relativamente aos quartis de idade do aluno .....	88
Figura 20 – <i>Boxplot</i> da Subescala 1 .....	89
Figura 21 – <i>Boxplot</i> da Subescala 2.....	89
Figura 22 – <i>Boxplot</i> da Subescala 3.....	90
Figura 23 – <i>Boxplot</i> da Subescala 4.....	90
Figura 24 – Subescalas relativamente aos quartis de idade do EE .....	91
Figura 25 – Subescalas relativamente ao sexo do aluno.....	92
Figura 26 – Subescalas relativamente ao instrumento do aluno .....	93
Figura 27 – Subescalas relativamente ao grau do aluno .....	94
Figura 28 – <i>Boxplot</i> da Subescala 1 .....	95
Figura 29 – <i>Boxplot</i> da Subescala 2.....	96
Figura 30 – <i>Boxplot</i> da Subescala 3.....	96
Figura 31 – <i>Boxplot</i> da Subescala 4.....	97
Figura 32 – Subescalas relativamente à residência.....	98
Figura 33 – Subescalas relativamente ao estado civil.....	99
Figura 34 – Subescalas relativamente à escolaridade do EE .....	100
Figura 35 – Comparação de resultados.....	103



## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Análise SWOT da mestranda.....	8/9
Tabela 2 – Cursos da instituição .....	14
Tabela 3 – Regimes da instituição .....	14/15
Tabela 4 – Análise SWOT da instituição.....	17
Tabela 5 – Escolas de lecionação.....	62/63
Tabela 6 – Divisão de escolaridade em grupos.....	65
Tabela 7 – Estado civil/Residência .....	69
Tabela 8 – Questionários recebidos .....	72
Tabela 9 – Informação sobre o questionário – versão professores .....	76
Tabela 10 – Itens respondidos e em falta do questionário de professores .....	76
Tabela 11 – Informação sobre o questionário – versão pais .....	78
Tabela 12 – Itens respondidos e em falta do questionário dos encarregados de educação.....	78
Tabela 13 – Dados demográficos vs. subescalas .....	79/80
Tabela 14 – Média da soma das respostas aos itens do questionário.....	80
Tabela 15 – Resultados obtidos relativamente às dimensões dos EE .....	101
Tabela 16 – Resultados obtidos relativamente às dimensões dos professores .....	101



## PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA



# **CAPÍTULO I – Enquadramento e análise da situação para a prática de ensino supervisionada**

## **1. Introdução**

Denota-se uma evolução no ensino vocacional visto a importante formação requerida hoje em dia, sendo o estágio profissional um exemplo. Este estágio representa uma possibilidade de melhorar as capacidades pessoais e profissionais, permitindo uma observação direta no campo de ação. Desta forma, a realização do estágio profissional conduziu à descoberta da problemática que sustém a investigação presente neste documento. Procurou-se compreender a relevância dada pelos pais/encarregados de educação e professores ao acompanhamento parental nos estudantes de música.

Desta problemática analisou-se a literatura sobre a mesma, tendo-se optado pela utilização de instrumentos de medida como o Questionário de Envolvimento Parental na Escola – versão professores e Questionário de Envolvimento Parental na Escola – versão pais, para cada respetivo grupo. Deste modo, o documento está organizado da seguinte forma. A primeira parte diz respeito à prática pedagógica do Ensino Supervisionado e, por sua vez, a segunda parte refere-se à investigação.

A primeira parte inclui o capítulo I e o capítulo II onde se encontra descrito o percurso da mestranda durante a prática pedagógica, reflexões acerca dos acontecimentos tanto positivos como negativos, assim como se pode encontrar, também, uma análise sobre a prática docente e as suas respetivas aprendizagens e conhecimentos adquiridos. Na segunda parte encontram-se os capítulos III e IV onde está disposto o processo de investigação e se pode observar uma contextualização concetual do tema apresentado, bem como todos os procedimentos envolvidos na realização desta investigação.

## **2. Estrutura e objetivos do estágio profissional**

O estágio profissional dividiu-se em três momentos:

I. Período de elaboração do Plano Individual de Formação (PIF), como ponto de partida para a realização do estágio profissional, onde se podem encontrar as atividades pedagógicas previamente planeadas para posterior realização na prática supervisionada, assim como conteúdo reflexivo sobre a mestranda. Este documento trata-se de um plano organizado e conciso, construído para efeitos de organização do ensino e da aprendizagem, facilitando e potenciando, assim, o máximo aproveitamento do estágio pedagógico.

II. Prática de Ensino Supervisionada, que consistiu em momentos de assistência de aulas, reuniões, audições, concertos, concursos, entre outras atividades práticas. Neste segundo momento foi construído um Portefólio, onde se foram registando todas as atividades ocorridas durante os dez meses de estágio, e a sua respetiva reflexão, assim como todas as aprendizagens, pontos positivos, pontos negativos, constrangimentos e oportunidades. Aqui podem-se, também, encontrar as planificações das aulas individuais assim como análises a metodologias e material de avaliação.

III. Construção do relatório final, como previsto na alínea b) do ponto 1 do artigo 17º do Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Este relatório encontra-se dividido em duas partes, sendo a primeira uma breve descrição e reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e a segunda destinada à investigação conduzida pela mestranda dentro da temática “apoio parental nos estudantes de música”.

No que concerne ao segundo ponto, no âmbito do nº1 do artigo 3º do Regulamento da PES, esta “organiza-se em sessões letivas supervisionadas, em observações letivas (às aulas/atividades do orientador cooperante e, sempre que possível, de colegas estagiários) e outras colaborações na docência, que decorrem nas Escolas de Ensino Básico e/ou Secundário cooperantes” (p. 4).

Por consequência, de acordo com o plano de estudos do Mestrado em Ensino da Música no ISEIT, Piaget Almada, para a PES, foram programadas 450 horas de participação no estágio, distribuídas pelas atividades referidas no regulamento da PES, que foram cumpridas na totalidade.

Como descrito no Regulamento da PES e nos termos previsto no ponto 4 do artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, a PES possibilita aos mestrandos experiências de planificação, ensino e avaliação e atitude crítica e reflexiva relativamente aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional.

Nessa perspetiva, objetivos individuais para o estágio profissional foram delineados tendo em consideração uma análise SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats*), da mestranda, previamente desenvolvida no PIF, de modo a potenciar a aprendizagem durante o período probatório, sendo estes:

- Adquirir novas ferramentas de ensino;
- Obter mais experiência pedagógica;
- Criar novos conhecimentos acerca do comportamento juvenil;
- Desenvolver a capacidade de resolução rápida de problemas.

Por sua vez, no n.º 1 do artigo 4 do Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada 2016/2017 do Mestrado em Ensino da Música, encontram-se os seguintes objetivos (p.5):

1. Adquirir e desenvolver competências básicas em relação a:
  - A. “Conhecimento da instituição escolar e da comunidade envolvente.”
  - B. “Aplicação integrada e interdisciplinar dos conhecimentos adquiridos relativos às diferentes componentes de formação.”
  - C. “Domínio de métodos e técnicas e saberes relacionados com o processo de ensino/aprendizagem, o trabalho em equipa, a organização da escola e a investigação educacional.”
2. “Aprofundar e operacionalizar competências adquiridas no domínio científico e pedagógico (relacionando e integrando conhecimentos; gerir questões complexas, desenvolver soluções e emitir juízos, bem como sobre eventuais implicações e responsabilidades éticas e sociais que resultem dessas soluções e juízos ou os condicionem);”

3. “Habilitar para o exercício da atividade profissional de professor, favorecendo a inserção na vida ativa.”

### **2.1. Reflexão sobre o sucesso (ou insucesso) dos objetivos do estágio profissional**

Ser professor reflexivo implica refletir sobre ações ou atitudes, comparando-as com referentes próprios (saberes possuídos, experiência), o que geralmente leva a um aprofundamento do nosso conhecimento, ou reorganização, tendo consequências, assim, na prática de ensino (Alarcão, 1996), como por exemplo o aperfeiçoamento da pedagogia escolhida. Com este processo reflexivo é, assim, possível adaptar, aprofundar, ampliar e melhorar a competência profissional e pessoal (Marcelo, 2009).

Em consideração aos objetivos individuais para o estágio profissional, formulados no PIF, que se encontram descritos no ponto acima, será correto validar o seu sucesso ou insucesso, sendo este ponto elaborado para esse mesmo efeito. Iniciaremos por comparar os objetivos elaborados pela estagiária. Dos quatro pontos eleitos, considera-se que todos terão sido alcançados. A estagiária adquiriu novas ferramentas de ensino, e material pedagógico, graças à humildade da orientadora cooperante e de um respetivo colega. O material recolhido foi considerado pertinente e será introduzido no método de ensino da estagiária.

A formanda concluiu o estágio profissional com mais experiência pedagógica, (devido às inúmeras horas a assistir aulas, audições, concertos, provas, entre outras atividades), aprendeu vários métodos de ensino de violino dos quais ainda não tinha conhecimento e aprendeu, também, a lidar com crianças com certas necessidades educativas especiais, com as quais ainda não tinha tido qualquer contacto ou experiência pedagógica.

Foram criados novos conhecimentos acerca do comportamento juvenil, nomeadamente ações e reações dos estudantes relativamente a problemas no ambiente familiar ou no grupo de amigos, e novas ferramentas para lidar com essas mesmas situações na sala de aula.

A capacidade de resolução rápida de problemas foi desenvolvida, também, devido a certas ocorrências na sala de aula, como, por exemplo, esquecimento das partituras, crises emocionais, entre outras. A rapidez de identificação de problemas técnicos, muito específicos, em alunos mais avançados, foi aperfeiçoada, mas ainda é um ponto a ser ainda mais desenvolvido.

Relativamente aos objetivos descritos no Regulamento de Prática de Ensino Supervisionada 2016/2017, do Mestrado em Ensino da Música, consideram-se os mesmos alcançados positivamente, tal como os objetivos elaborados pela estagiária. Por exemplo, adquiriu-se e desenvolveu-se competências básicas em relação à instituição mas mais relevante em relação à comunidade envolvente; novos métodos e técnicas foram apreendidos e os mesmos foram aplicados posteriormente; desenvolveu-se o sentido crítico assim como interesse pela ciência do ensino.

## 2.2. Análise SWOT - Mestranda

A análise SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats*, que, na sua tradução, é “Forças”, “Fraquezas”, “Oportunidades” e “Ameaças”) é uma técnica utilizada para gerir, analisar e para planeamentos estratégicos. Por conseguinte, a tabela exposta apresenta a análise referida relativamente à estagiária.

Tabela 1 - Análise SWOT da mestranda

Forças	Fraquezas
<ul style="list-style-type: none"><li>• Vontade de aprender e de superar desafios;</li><li>• Capacidade de trabalhar e de estabelecer; empatia com crianças;</li><li>• Conhecimentos teórico-práticos;</li><li>• Capacidade de dinamizar aulas de acordo com a necessidade de cada aluno;</li><li>• Predisposição a despende tempo pessoal para o sucesso dos alunos;</li><li>• Criatividade em planificar atividades;</li><li>• Personalidade divertida, mas exigente;</li><li>• Conhecimentos sobre desenvolvimento físico e neurológico infantil;</li><li>• Atualização constante em termos pedagógicos e científicos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Gestão de tempo de aula;</li><li>• Pouca experiência de lecionação a alunos com Necessidades Educativas Especiais;</li><li>• Dificuldade na planificação de aulas</li><li>• Falta de rapidez na observação de problemas específicos em alunos mais avançados;</li><li>• Falta de tempo para atividades de desenvolvimento pessoal e profissional.</li></ul>

---

Tabela1 - Análise SWOT da mestranda (continuação)

Oportunidades	Ameaças
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar docentes mais experientes e conhecedores;</li> <li>• Adquirir novos conhecimentos sobre técnicas e métodos pedagógicos;</li> <li>• Conhecer o trabalho e os métodos burocráticos por trás do funcionamento de uma instituição;</li> <li>• Observar os alunos e aprender a lidar com as diversas personalidades;</li> <li>• Adquirir novo material pedagógico;</li> <li>• Assistir a novas problemáticas relacionadas com o violino;</li> <li>• Assistir à eficácia do método utilizado pelo orientador cooperante;</li> <li>• Aprender a gerir o tempo de lecionação;</li> <li>• Desenvolver a rapidez de reconhecimento de problemas técnicos mais avançados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escassez de tempo necessário para a realização de todas as tarefas;</li> <li>• Possível falta de auxílio/interesse em ajudar por parte dos envolvidos relativamente à estagiária;</li> <li>• Falta de permissão para atender a certas reuniões, como por exemplo reuniões de conselho pedagógico.</li> </ul>

### **3. Enquadramento da prática profissional**

#### **3.1. Estágio profissional**

A sociedade está em constante mudança, a todos os níveis, e a educação deve acompanhar cada ciclo e adaptar-se às circunstâncias envolventes. Os estudantes não podem ser entendidos como entidades isoladas de um meio que os condiciona e os molda, em várias vertentes que os definirão como cidadãos e seres humanos. Há, também, a família com papel preponderante, o mais relevante, até pela base estrutural que confere, pelo pilar que oferece, face às vicissitudes do quotidiano. E há a escola, o outro mundo dos jovens, onde passam grande parte do tempo, aprendem, apreendem, se desenvolvem e se moldam. Ou onde urge que aconteça tudo isso e, ainda, seja um espaço de partilha de valores e responsabilidades.

Segundo o Despacho n.º 104/2015, do Diário da República, 2.ª série, N.º 3, 6 de janeiro de 2015, “a habilitação profissional para a docência é condição indispensável para o desempenho da atividade docente em Portugal nos estabelecimentos de educação e ensino públicos, particulares e cooperativos que ministrem a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário” (p. 171). Também de acordo o Artigo 4.º do da Diário da República, 1.ª série, N.º 92, 14 de maio de 2014, serão titulares de “habilitação profissional para a docência em cada grupo de recrutamento os titulares do grau de mestre na especialidade correspondente constante do anexo ao presente decreto -lei, que dele faz parte integrante” (p. 2821); o que significa que, perante o Anexo ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, Declaração de Retificação n.º 32/2014, publicado no Diário da República, 1.ª série, N.º 122, 27 de junho de 2014, para a especialidade do grau de Mestre em Ensino da Música, serão necessários “120 créditos em Prática Instrumental e Vocal, em Formação Musical e em Ciências Musicais e nenhuma com menos de 25 créditos” (p. 3521).

A Portaria 693 de 98, de 3 de setembro de 1998 define os grupos e subgrupos das disciplinas curriculares dos cursos do ensino vocacional da música e aprova o respetivo elenco de habilitações para a docência:

“As habilitações para a docência do ensino vocacional da música de nível não superior encontram-se fixadas em legislação dispersa e desatualizada, que não contempla

as formações surgidas a partir da década de 80, nem é consentânea com os princípios introduzidos na reorganização do referido ensino operada pelo Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho” (p. 4595).

Com efeito, ao integrar o ensino vocacional da música nos diversos níveis de ensino, o citado diploma previu a aplicação aos respetivos docentes da legislação sobre carreiras de pessoal dos referidos níveis, tornando-se para o efeito necessária a criação de grupos de docência nos ensinos básico e secundário, bem como a definição das respetivas habilitações, através de regulamentação complementar” (Idem, p. 4595). Refere também que uma consequência que daqui adveio foi o facto de passar a haver docentes com bastante experiência a quem foi vedada a possibilidade de formação contínua e de profissionalização.

Na mesma Portaria pode ler-se que “O presente diploma, tomando em consideração as várias formações existentes, procura salvaguardar, por um lado, as expectativas criadas e o respeito pelas situações constituídas e, por outro, a qualidade do ensino, através do recurso ao pessoal docente devidamente habilitado” (Idem, p. 4595). Simultaneamente, considera-se aí pertinente que fiquem definidas as habilitações para o ensino vocacional da música, o que tornará possível que os docentes que já exercem, há muito tempo, funções nessa área, possam realizar a profissionalização – além de propiciar a estabilização do corpo docente dos estabelecimentos de ensino especializados do ensino da música.

Além de propiciar a articulação entre as instituições de ensino superior e os estabelecimentos de ensino cooperantes, a realidade dos estágios torna possível um determinado vínculo à sociedade em geral, pelas atividades e projetos que normalmente se desenvolvem entre si.

O estágio profissional reveste-se de grande importância para o futuro docente, na medida em que pode adaptar-se à realidade de uma comunidade escolar, ensinar, aprender a ensinar, colaborar e integrar-se numa realidade que passará a ser sua. Quanto mais praticar e aprender com quem, de facto, tem experiência, mais poderá, a partir daí, criar os seus próprios conhecimentos, estratégias, métodos. Através da verificação, da reflexão e da ação, poderá corrigir, melhorar, renovar, ajudar. Terá a perceção do que poderá ser o seu papel enquanto docente, no futuro, a desempenhar os diversos papéis e cargos que a profissão engloba.

Haverá certamente constrangimentos que poderão ser mais ou menos fáceis de ultrapassar, no decurso de um ano letivo de aprendizagem com colegas mais experientes e num meio em tudo novo e com obstáculos a ultrapassar. O essencial será o diálogo franco e aberto, o sentido de responsabilidade e a consciência de qualquer um de nós pode sempre aprender com o outro.

A prática é fundamental, indispensável, para identificar fragilidades em contexto de sala de aula, no trabalho com os alunos. E é bastante útil para definir estratégias de conduta que, sem ser “in loco”, passariam despercebidas. O meio escolar é multifacetado e o processo de ensino-aprendizagem é bem mais complexo do que, à primeira vista, possa parecer.

Mais do que uma etapa para completar um ciclo de estudo, o estágio profissional é um ponto de partida para o que poderemos criar por nós próprios, o começo da nossa carreira.

## **4. Instituição cooperante**

### **4.1. História e contextualização**

O Instituto Gregoriano de Lisboa (IGL) é uma escola pública de ensino artístico especializado de música. Foi criado em 1953, por Júlia D' Almendra, segundo o modelo do Instituto Gregoriano de Paris, e designando-se, então, Centro de Estudos Gregorianos. Pretendia formar cantores, investigadores, organistas e chefes de coro. Os docentes vieram, na altura, do Conservatório Nacional Superior de Paris, da Universidade de Paris-Sorbonne, da Escola César Frank e do Instituto Gregoriano de Paris. Além de ter introduzido no nosso país o curso de Pedagogia Musical segundo o método Ward, também foi pioneiro na lecionação de História da Música, Paleografia e Órgão.

Em 1976, passa a designar-se Instituto Gregoriano de Lisboa, uma instituição pública de ensino de nível geral e superior de reconhecida qualidade. No entanto, em 1983, com a extinção do ensino superior dos Conservatórios e o aparecimento das Escolas Superiores de Música de Lisboa (ESML) e do Porto (ESMAE), o IGL direciona-se para os cursos básico e secundário, da área vocacional da música, com planos de estudo próprios – os seus cursos superiores transitam para a Escola Superior de Música de Lisboa.

Os jovens do IGL estudam e praticam toda a música dita erudita, desde a Idade Média até à atualidade, numa formação completa e abrangente, que os prepara convenientemente para a frequência de um ensino superior nesta área.

### **4.2. Caracterização da instituição**

#### **4.2.1. Cursos**

O Instituto Gregoriano de Lisboa oferece três cursos formativos: Curso Preparatório, Curso Básico e Curso Secundário. Confere, ainda, a oportunidade de frequentar a disciplina “Iniciação Musical” na Escola Básica n.º1 de Telheiras e na Escola

Básica do Lumiar, propondo continuar os estudos musicais no Curso Preparatório aos alunos que demonstrem aptidão musical.

Tabela 2 - Cursos da instituição

Curso Preparatório (1º e 2º anos)	Curso Básico (graus 1 a 5)	Curso Secundário (graus 6 a 8)
Destinado a alunos do 3º e 4º ano do 1º ciclo do ensino básico regular	Destinado a alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico regular	Destinado a alunos do ensino secundário regular
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Iniciação Musical, Coro e Iniciação ao Instrumento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Curso Básico de Canto Gregoriano – mais vocacionado para a utilização da voz, embora também tenha uma componente de prática instrumental.</li> <li>○ Curso Básico de Música (variantes de Cravo, Flauta de Bisel, Piano, Órgão, Viola, Violino e Violoncelo).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Curso Secundário de Canto Gregoriano – vocacionado para a preparação de cantores.</li> <li>○ Curso Secundário de Música (variantes de Cravo, Flauta de Bisel, Piano, Órgão, Viola, Violino e Violoncelo).</li> </ul>

O IGL não autoriza a frequência em disciplinas separadas, apenas a frequência num curso. No entanto, os alunos têm a facilidade de conciliar os estudos musicais com os estudos em outras áreas, o que se pode revelar vantajoso, em termos de formação, para quem deseja adquirir conhecimentos musicais sem enveredar exclusivamente por essa via. Podem, pois, optar por dois regimes de frequência distintos: Regime articulado e Regime supletivo.

Tabela 3- Regimes da instituição

Regime articulado	Possibilidade de substituir algumas disciplinas da escola que frequentam pelas da área da música do IGL
-------------------	---

Tabela 3- Regimes da instituição (continuação)

Regime supletivo	Frequentando, além das disciplinas do seu currículo, todas as disciplinas da área da música do IGL.
------------------	---

Os estudantes que frequentam o IGL dedicam-se ativamente à vertente artística da música, com inúmeras audições, concertos, recitais, entre outras atividades enriquecedoras e atrativas.

Há, ainda, um permanente intercâmbio com a comunidade, no sentido de fomentar parcerias e desenvolver projetos. O Instituto tem um protocolo com duas escolas do 1º ciclo, como já referido, onde os professores se deslocam, a fim de lecionarem Educação Musical. Há, além disso, a cedência de instalações e de docentes à Escola Superior de Música.

Um dado interessante que parece pertinente corroborar é o facto de ser das poucas escolas, a nível internacional, que oferece a possibilidade de frequentar a disciplina de Canto Gregoriano, no ensino secundário, e a única em Portugal.

A prova crescente da qualidade inequívoca do ensino ministrado neste estabelecimento de ensino é o número crescente de profissionais da área da música que aqui iniciaram ou realizam a sua formação se terem afirmado no panorama musical nacional.

#### **4.2.2. Infraestrutura da instituição**

O Instituto Gregoriano de Lisboa detém uma boa localização no centro de Lisboa, situando-se na Avenida 5 de Outubro, nº258, em Alvalade. É uma instituição de dimensões relativamente pequenas, mas que apesar do espaço restrito, encontra sempre formas de contornar essas dificuldades.

Grande parte das salas são de tamanho pequeno, por vezes incapacitando o docente de fazer o seu trabalho, sendo as menos adequadas as duas divisões que se encontram na parte superior do edifício, denominadas por “sótão”. Estas salas não contêm janelas, apenas uma pequena claraboia que se pode abrir com auxílio de um instrumento adequado para tal. Porém apenas uma delas está equipada com ar condicionado, tornando a segunda sala bastante quente quando as temperaturas do exterior sobem. Esta segunda sala não deve ter

mais do que 2 m<sup>2</sup>, impossibilitando tanto o professor como o aluno de se movimentarem livremente, prejudicando a atividade letiva.

A instituição carece de um anfiteatro/auditório próprio para audições, concertos (entre outras atividades escolares), tendo que realizar estas atividades nas salas de aula – claramente não próprias para apresentações ao público –, ou noutra instituição.

Existe, também, uma área pequena, situada num corredor em direção ao sótão, onde os professores podem fazer café ou armazenar alimentos no frigorífico ou em móveis de pequenas dimensões colocados na parede. Os espaços recreativos também são limitados, nem existindo nenhuma sala de convívio para os professores. Para além destas características, a instituição possui um pequeno espaço exterior, um terraço simples, onde as crianças podem brincar.

Para além de todos os desafios que enfrenta, a escola consegue tirar o máximo partido do edifício, planeando constantemente atividades motivadoras, tanto para os alunos como para os encarregados de educação.

### 4.2.3. Análise SWOT da instituição cooperante

Tabela 4 - Análise SWOT da instituição

Forças	Fraquezas
<ul style="list-style-type: none"><li>• Docentes qualificados e experientes;</li><li>• Escola de ensino público;</li><li>• Localização;</li><li>• Ensino exigente e com qualidade;</li><li>• Ambiente familiar entre professores e alunos;</li><li>• Oferta formativa;</li><li>• Constante planeamento de atividades lúdicas;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tamanho das instalações;</li><li>• Não possuir anfiteatro;</li><li>• Salas limitadas;</li><li>• Falta de espaços específicos tanto para os professores como para os alunos;</li><li>• Insonorização;</li><li>• Não oferece regime integrado.</li></ul>
Oportunidades	Ameaças
<ul style="list-style-type: none"><li>• Acordos com instituições de ensino superior e não superior;</li><li>• Participação em atividades relevantes para o ensino da música.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Políticas educativas vigentes;</li><li>• Alheamento social face às instituições de ensino/culturais.</li></ul>



## CAPÍTULO II – Planificação e relação estabelecida na PES

### 5. Organização do ensino e da aprendizagem

#### 5.1. Filosofia de ensino

Ensinar é mais do que uma alternativa de vida, é uma opção consciente de materialização das nossas capacidades e da nossa vontade.

A mestranda acredita que todo e qualquer aluno tem direito ao acesso à melhor formação possível. O professor, assim, deve investir na sua formação profissional, sempre que possível, para continuar a proporcionar aos alunos o melhor e o mais eficaz método de educação, pois a reflexão gera conhecimento e o conhecimento sustenta a reflexão (Alarcão, 1996).

O método de ensino da estagiária baseia-se, principalmente, em vários pedagogos, na experiência pessoal e na aprendizagem por observação de outros docentes em ação, nomeadamente a Orientadora Cooperante, entre outros. Começamos por clarificar os três elementos mais importantes da música: ritmo, som e *pitch* (variação na altura e/ou frequência do som). É, portanto, bastante claro que a técnica de violino esteja firmemente fundada nestes três elementos “em termos de beleza de som, precisão de entoação e controlo preciso do controlo do ritmo” (Galamian, 1985, p.3). Para trabalhar estas três principais e importantes áreas, a estagiária recolheu e construiu o seu método de ensino através de leitura, pesquisa e observação. A sua filosofia de ensino assenta, praticamente, em torno de vários pedagogos, como Jaques-Dalcroze, Ivan Galamian, Carl Flesch, Leopold Auer, Rodionov e Shinichi Suzuki.

A autora acredita firmemente nas palavras de Galamian (1985), quando este afirma que ensinar com regras extremamente rígidas é ensinar de forma errada. Cada aluno é uma entidade diferente, com necessidades individuais e características próprias, portanto o método de ensino do professor deve ser adaptado às necessidades particulares de cada estudante.

“O professor deve descobrir tanto as qualidades como fraquezas do aluno. Deve julgar as potencialidades do estudante e decidir se existem obstáculos no caminho do seu desenvolvimento; se existem maus hábitos envolvidos ou tendências perigosas presentes. (...) O professor tem de ser um bom psicólogo. (...) deve saber quando é altura de corrigir certas coisas e quando não é aconselhável fazê-lo. (...) Acima de tudo, o professor não deve tentar fazer muita coisa ao mesmo tempo.” (Galamian, 1985, p.105-106)

Em termos de técnica, no método da autora, Flesch também está presente. Assim como Galamian, Flesch considerava as escalas como uma parte fundamental do processo de aprendizagem do violino, bem como estudos e exercícios diários (Arney, 2006). Tal como Suzuki (1998), a estagiária não acredita em talento inato, mas sim na ideia de que qualquer criança pode ser ensinada até à excelência. Esta ideia depende, também, do acompanhamento parental que a criança experiencia. Se a criança for guiada, desde pequena, por um caminho repleto de música e de apoio parental em casa, no estudo, terá, certamente, outro carácter e melhores capacidades de aprendizagem do que aqueles que não possuem tais benefícios (Suzuki, 1998). Por essa mesma razão é que é necessário ter um bom método de ensino, para enraizar as bases da técnica, a partir de uma idade precoce, de modo a potenciar ao máximo o processo de domínio do violino (Auer, 1921).

O método de Rodionov é ótimo para introduzir a prática de violino a crianças iniciantes na sua aprendizagem. É um método que começa por trabalhar apenas a mão direita e pela produção de som, dando possibilidade aos alunos de se focarem numa tarefa separadamente. As primeiras páginas demonstram a correta utilização do violino, seguindo por pequenos exercícios de cordas soltas, não descurando no ensino da divisão correta entre notas. Apesar de os exercícios serem curtos, são bastante concentrados em termos técnicos. Um dos pontos positivos deste método é a junção de acompanhamento melódico aos estudos, caso o professor deseje tocar com o aluno. Este processo de junção de melodia aos pequenos estudos iniciais é considerado pela estagiária um excelente método de gestão de motivação do aluno. Juntar harmonia a uma simples linha de notas em corda solta vai dar outra perspectiva musical ao aluno, levando-o, possivelmente, a ter mais determinação em treinar, por se encontrar a fazer algo mais melódico e menos maçante.

“Um bom ensino envolve uma tal quantidade de devoção que o professor não irá conseguir ter se o seu coração e alma não estiverem dedicados nele.” (Galamian, 1985, p.108)

## **5.2. Caracterização dos alunos**

Ambos os alunos da classe da Professora Inês Barata (orientadora cooperante) como do Professor Marcos Lázaro, encontravam-se, no ano letivo 2016/2017, entre o primeiro grau até ao sétimo grau, não havendo nenhum aluno que se encontrasse no oitavo grau. Os alunos a cujas aulas a estagiária assistiu encontravam-se na faixa etária dos 11 aos 18 anos, sendo tanto do sexo feminino como masculino. Foram, na sua totalidade, sempre respeitosos com os respetivos professores, cumprindo as indicações que lhes eram dirigidas. Com a estagiária foram, também, sempre educados, nunca a desrespeitando e, aqueles que tiveram oportunidade de terem uma das suas aulas lecionadas pela estagiária, aceitaram bem a sua pedagogia, nunca menosprezando o seu método de ensino.

O ambiente no IGL é bastante familiar, o que tem um efeito bastante positivo nos alunos: das aulas assistidas foi observado que todos têm uma boa relação com o respetivo professor, alguns considerando inclusivamente o docente como um familiar.

De um modo geral, os alunos revelaram interesse pelas aulas, questionando sempre que surgiam dúvidas e comunicando com o professor sempre que algum problema surgia. Nunca puseram em questão os ensinamentos dos professores e, geralmente, faziam-se acompanhar de todo o material necessário, esquecendo-se apenas, por vezes, das partituras necessárias ou de cortar as unhas, tarefa essencial para a boa execução do violino.

### 5.3. Aulas assistidas e lecionadas

#### 5.3.1. Aulas assistidas

Foram assistidas 379 horas de aulas e foram lecionadas 12 horas a 5 alunos. Das 379 horas, 68 foram observadas no 1º grau, 31 no 2º grau, 37 no 3º grau, 56 no 4º grau, 58,5 no 5º grau, 66,5 no 6º grau e 62 no 7º grau (ver figura 1). Considera-se que o número de aulas assistidas foi bem distribuído pelos graus existentes, à exceção do 8º grau, onde não se encontram alunos a ter aulas de violino, de momento.

Através das referidas centenas de horas de observação de aulas, foi possível adquirir novos métodos, novas ferramentas, assim como novas competências e qualidades. A observação das aulas tanto da orientadora cooperante como do segundo professor, demonstraram-se frutíferas, fornecendo à autora competências relevantes à formação, sendo a mais pertinente a aprendizagem de novas técnicas de correção de erros e uma nova metodologia.

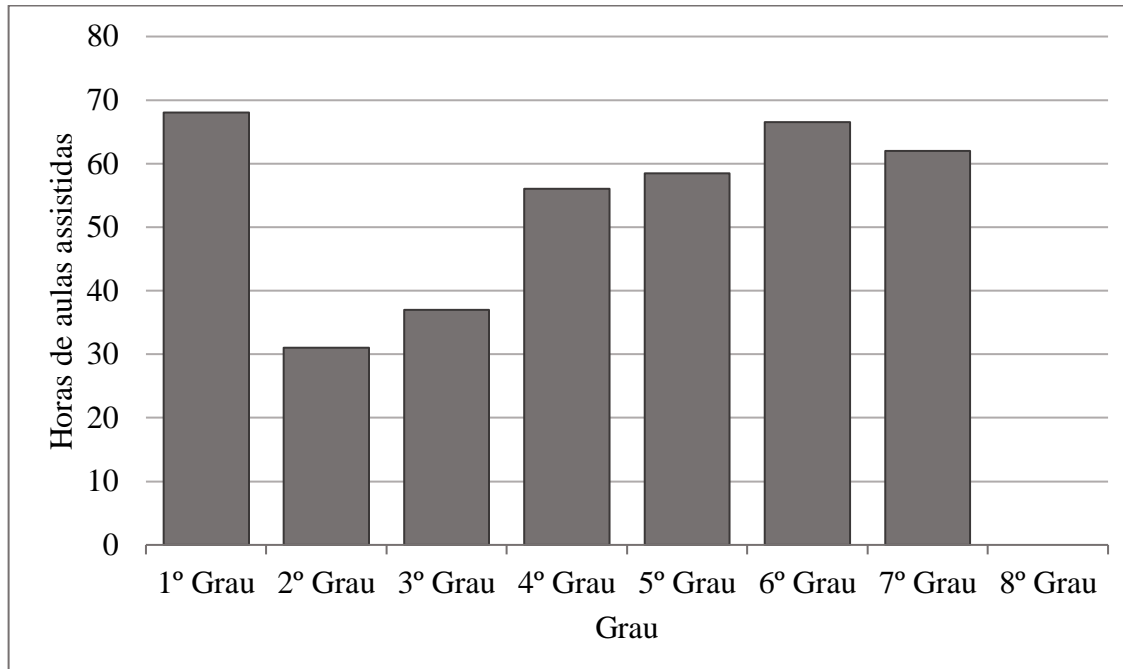


Figura 1- Horas de aulas assistidas por grau

### **5.3.2. Aulas lecionadas**

Relativamente às aulas lecionadas, foram dadas 12 horas de aulas, – como previsto no regulamento da PES para o MEM –, a 5 alunos, sendo 10 a 3 alunos do 1º grau e 2 a um aluno do 6º grau.

A maior parte das aulas foi dada ao primeiro grau, devido à indisponibilidade de alguns alunos de graus acima e devido à pouca quantidade de alunos a frequentar secundário aos quais a orientadora cooperante permitia dar aulas. As aulas apresentaram-se desafiadores, mesmo para o 1º grau, dado a duas alunas se apresentarem avançadas para os seus níveis. Foi necessária uma constante adaptação ao ensino, como era expectável, e foi necessário, também, desenvolver a determinação essencial para o docente, a nível profissional.

As aulas, geralmente dividiam-se em dois momentos, dependendo de aluno para aluno: Aquecimento e Execução das obras programadas. Durante o aquecimento fez-se por colocar os alunos a tocar as escalas, previamente planeadas pela orientadora cooperante, dentro das tonalidades das obras que se encontravam a executar, de modo a facilitar a sua aprendizagem. Depois de todas as correções feitas e de perceberem que o aluno compreendia as alterações efetuadas, prosseguia-se para a execução das obras escolhidas a partir do currículo da instituição, escolha essa feita pelo orientador cooperante. Tentou-se corrigir os problemas percebidos com o método da mestrandia, pedindo aprovação primeiramente à orientadora. Apesar de serem divididas em dois momentos, as aulas eram habitualmente compostas por momentos de descontração, onde a estagiária perguntava aos alunos como tinha corrido o dia e, por vezes, os alunos mostravam fotos dos seus animais ou eventos que tivessem presenciado recentemente.

Os alunos já se sentiam descontraídos e confortáveis com a estagiária por perto, o que facilitou a relação aluno-professor aquando da lecionação das aulas por parte da mesma. A mestrandia, com esse mesmo objetivo, procurou criar boas relações, durante o ano, com os alunos da orientadora cooperante, visando a boa relação necessária entre professor-aluno. O planeamento, a pesquisa e essa preocupação inicial resultaram num bom ambiente de aula e numa excelente interação entre estagiária-aluno.

Num ato recíproco, a mestranda procurou adaptar o seu método de ensino à individualidade de cada aluno, almejando a motivação intrínseca, para além da motivação extrínseca, que é essencial no ensino escolar. Porque o estilo motivacional do professor afeta, sem qualquer tipo de dúvida, a motivação, o desempenho e as emoções do aluno relativamente à escola (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

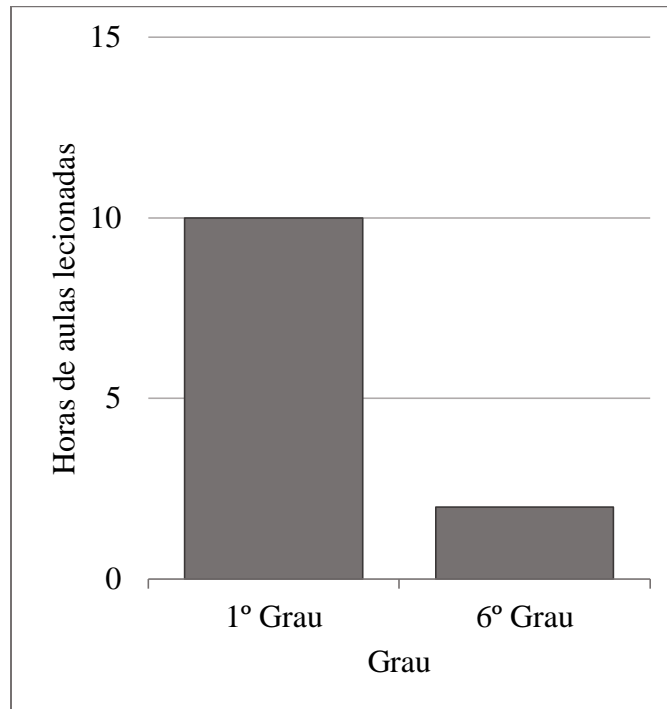


Figura 2 - Aulas lecionadas por grau

### **5.3.3. Planificações das aulas individuais**

Durante o estágio profissional, foi necessário elaborar 12 planificações para as 12 aulas obrigatórias de lecionação. Devido à inexistência do processo de planificação de aulas no IGL, foi necessário criar uma grelha de planificação de raiz (ver anexo A). Nenhum dos dois professores se revelou a favor de planificar as aulas antecipadamente, portanto o processo de planificação foi realizado sozinho pela estagiária, excluindo alguns temas que a professora orientadora sugeriu que eliminasse e alterasse por outros.

Esta atividade revelou-se difícil, pois as aulas de instrumento encontram-se em constante adaptação com o decorrer da aula, mas também demonstrou ser prática no sentido em que se trabalha para atingir objetivos específicos e mantem-se o trabalho e as competências e os conhecimentos organizados.

“As ações planeadas são fruto de reflexões críticas sobre o próprio trabalho docente, quando inserido numa comunidade com características e necessidades próprias a serem atendidas de forma consciente e objetiva, assumindo na sua prática pedagógica o ato da educação no seu sentido mais pleno, como aro ou efeito de educar (se), considerando o envolvimento e a participação dos educandos e educadores na construção do fazer educativo e dos seus processos.” (Bossle, 2002, p. 33)

### **5.4. Atividades pedagógicas**

Participou-se em várias atividades, somando um total de 71h de participação.

Estas atividades pedagógicas demonstraram ser educativas, tanto a nível profissional como pessoal, expondo o trabalho e o esforço necessário para desenvolver estas atividades imprescindíveis para as crianças e apresentando a cumplicidade gerada entre alunos e professores. Consideraram-se, também, estas atividades lúdicas, pedagógicas e boas ferramentas para a gestão da motivação dos alunos. Houve, pois, a participação em atividades que envolviam pais e/ou encarregados de educação, o que se revelou pertinente para o desenvolvimento da escola.

Quando solicitada, a autora procurou sempre cooperar no desenvolvimento de projetos e na melhoria da qualidade da escola. Além disso, o trabalho desenvolvido visou,

acima de tudo, atingir os objetivos institucionais da escola e, por conseguinte, o sucesso dos alunos.

Na Figura 3 é apresentado o número de horas efetivadas em atividades escolares, desenvolvidas pelo Instituto Gregoriano de Lisboa.

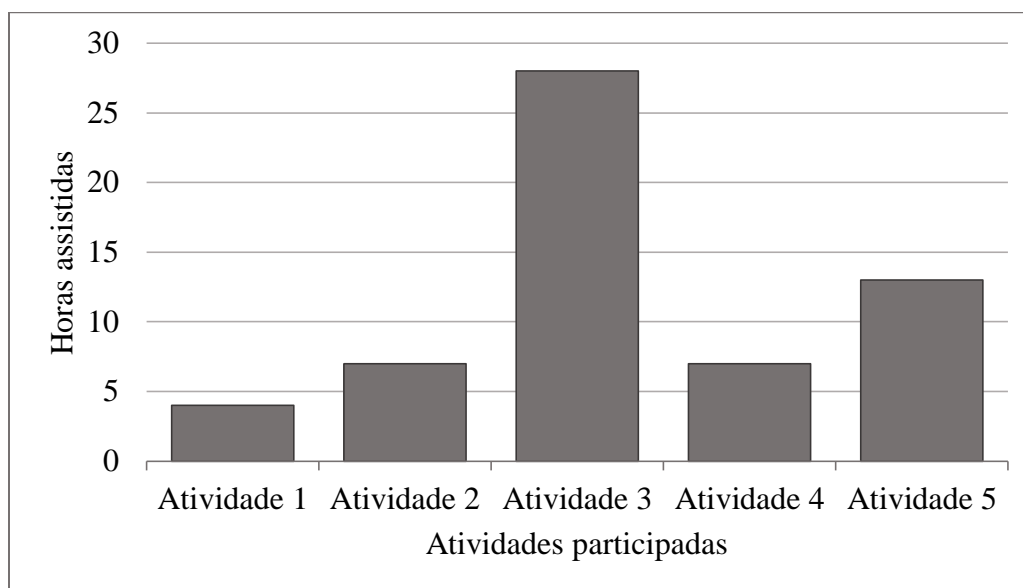


Figura 3- Atividades participadas

Legenda:

**Atividade 1** – Concurso Violino e Violeta do IGL

**Atividade 2** – Ação de Formação

**Atividade 3** – Semana Aberta do IGL

**Atividade 4** – Ensaios assistidos / Aulas de apoio

**Atividade 5** - Reuniões com Orientadora Institucional

## **6. Relações com a comunidade**

Como já mencionado anteriormente, a instituição promoveu várias atividades ao longo do ano de modo a realçar os laços entre a escola, a comunidade envolvente e os alunos. Foram realizadas audições, concursos, uma semana aberta e concertos. Estas atividades pedagógicas são excelentes ferramentas de gestão da motivação dos alunos. Houve, pois, a participação em atividades que envolviam pais e/ou encarregados de educação, o que se revelou pertinente para o desenvolvimento da escola.

### **6.1. Audições**

Durante as audições o ambiente era familiar, devido às salas de dimensões pequenas já referidas anteriormente, e as divisões encontravam-se geralmente cheias de alunos ansiosos por executar a obra que trabalharam durante o período, de familiares satisfeitos com o progresso das crianças, professores orgulhosos do trabalho efetuado e de estudantes da escola impacientes para ouvirem os amigos em “palco”. Para além do professor ser a peça fundamental na gestão da motivação dos alunos (Walters, Silva, & Nikolai, 2017), observou-se que as audições são também um dos fatores importantes. Foi observado que os alunos aplicam-se mais nos estudos do violino quando tem programado pelo menos uma audição, apesar de este comportamento não ser verdade em 100% dos casos.

### **6.2. VI Concurso de violino e violeta do IGL**

No passado dia 6 de maio de 2017, o Instituto Gregoriano de Lisboa realizou o VI Concurso de Violino e Violeta no auditório Aquilino Ribeiro Machado, tendo participado vários alunos do 1º ao 7º grau, de várias classes de professores de violino do IGL. Os alunos consideraram uma experiência positiva, com um bom e positivo impacto no seu desenvolvimento no estudo do violino:

“Acho que os concursos são sempre atividades benéficas na vida de um músico, desde que este os encare como forma de mostrar o que vale, incentivando o seu estudo e

trabalhos, participando sempre com boa disposição e com um espírito de competitividade saudáveis. Foi pena que neste concurso não houvesse mais participantes nem mais público. Sugiro, por fim, que nos concursos, o júri possa falar com cada participante, pois faz-lhe bem poder ouvir concelhos e opiniões de alguém que não seja o seu professor (mas percebo que isto seja difícil de pôr em prática, especialmente em concursos com outra dimensão!). Mas gostei de participar! Obrigada” (comentário de um aluno de violino do IGL acerca do concurso de violino e Violeta).

### **6.3. Semana aberta do IGL**

No passado dia 29 de março a 4 de abril, decorreu, na Instituição pública onde a autora estagiou, a VIII Semana Aberta, evento organizado anualmente. A semana aberta constitui num número de várias atividades lúdicas e pedagógicas ocorridas ao longo da semana, sendo o público-alvo os jovens estudantes de música do Instituto.

Esta atividade proporcionou excelentes momentos de interação entre alunos e professores, promovendo a cultura musical num nível de elevada qualidade. A estagiária atendeu às atividades programadas e concluiu, pela observação da reação dos alunos, que é um evento deveras importante na gestão da motivação dos alunos.

Espera-se que continuem com a organização do evento para o ano posterior, mantendo assim a escola mais dinâmica e aliciante.

### **6.4. Relação professor-aluno**

A ideia de o aluno ser a figura principal no processo ensino-aprendizagem e não o professor como acontecia até há um século atrás, tem vindo a ganhar cada vez mais relevância e destaque. É importante que o professor se foque no aluno e na sua aprendizagem ao invés de se concentrar na matéria a ser ensinada (Santos, 2001), ao contrário do que acontecia antigamente onde o professor era a figura principal no contexto de sala de aula.

Foi observado pela mestranda que grande parte dos professores do IGL leciona com base neste modelo, desenvolvendo e promovendo a aprendizagem dos alunos e ensinando eficazmente, independentemente do método utilizado. Todos os professores da instituição se pautam pelo rigor, sem descurar a vertente humana.

No que diz respeito à relação da estagiária com os alunos, convém referir que sempre se tentou sempre reger pela empatia, cordialidade e respeito mútuo, sem negligenciar o profissionalismo no desempenho das diversas funções do quotidiano profissional.

Segundo a opinião da orientadora, a qual a mestrada partilha, a relação professor-aluno não deve ultrapassar certas barreiras de confiança, mas também não se deve cingir a uma relação incomplexa. Para além de ser professor, o docente chega a representar vários papéis, chegando a ser psicólogo, amigo e quase um familiar. Nesse sentido, o docente deve estar preparado para todas as situações que possam ocorrer durante a sala de aula e, por vezes, fora desta. Verificou-se que, através de observação que se fez, os docentes que fizeram parte do estágio da mestranda, demonstraram estar a altura de todos os desafios que lhe eram impostos, provando estarem devidamente formados e/ou preparados para resolver tais situações. Presenciando e, por vezes, fazendo parte da resolução destes problemas, a estagiária desenvolveu o seu conhecimento de estratégias resolutivas para crises pessoais entre outras. Também aprendeu que o docente consegue tirar o máximo partido do aluno se mantiver uma postura cordial, divertida, apresentando exercícios e atividades lúdicas que motivem e que ensinem ao mesmo tempo.

Em suma, os docentes observados que fazem parte da instituição cooperante provaram estar a altura do desafio que é ensinar alunos individualmente, demonstrando que existem professores interessados e dedicados na classe de violino do IGL.

Pode-se concluir, então, que é deveras crucial manter uma boa relação com o aluno, pois todo o processo ensino-aprendizagem vai depender da natureza deste envolvimento pessoal.

## **6.5. Papel do professor na sociedade**

O conceito de “educação”, relacionado com a escola e com os agentes educativos, traz consigo um conjunto de questões assaz pertinentes e já tantas vezes abordadas. Múltiplos fatores se conjugam para que o sistema funcione e tanto os alunos como os professores se adaptem a um processo que está em evolução permanente – ou assim deveria estar.

Pode falar-se do papel do docente e ter em mente uma perspetiva sociológica. O professor encontra-se inserido numa sociedade que, como a qualquer outro cidadão, o condiciona, lhe cria expectativas, que influenciarão naturalmente a sua conduta, e que poderá ser ou não cooperante em relação aos seus anseios de mudança e desenvolvimento (através dos discentes). Tudo o que fizer em prol dos seus alunos, quer ensinando as matérias fundamentais, quer a nível de formação pessoal, ideológica, se vai repercutir no meio em que se insere. Há um retorno implícito que não passa despercebido às mentes e entendimento de crianças e adolescentes que estão a formar a sua personalidade, a apreender formas de agir e de reagir.

Em grande parte, devido à necessidade de “controlar” os comportamentos e as próprias ideologias de uma sociedade, o professor acabe por ter uma função tão central quanto sensível, particularmente nas dimensões do desenvolvimento e da mudança social (Schwarzweiler & Lyson, 1978).

Não podemos esquecer as múltiplas condicionantes na tarefa árdua que é, hoje em dia, ensinar. A par da burocracia dos concursos dos docentes, há a desvalorização da classe, o afastamento da área de residência, a perda de benefícios, tudo aliado a pressões sociais e políticas e a uma deficitária cooperação dos pais/encarregados de educação.

Acresce a isto o facto de ter de orientar jovens para um futuro de que também será, em parte, responsável, na medida em que tem de avaliar e, por isso, participará na sua orientação futura, em termos profissionais.

Ano após ano, cada professor depara-se com dezenas de alunos, com as mais variadas personalidades, oriundos de famílias diferentes, estratos sociais também diversificados, e tem de estar apto a reagir a quaisquer circunstâncias que se lhe apresentem. É necessário

exercer a sua autoridade, ao mesmo tempo que ensina e forma, criando empatia, dentro do possível, para que tudo seja mais fácil e agradável para todos. Um papel exigente.

Aos variados constrangimentos opõe-se a motivação de quem quer formar pessoas responsáveis, inteligentes e sabedoras do seu lugar numa sociedade justa, equilibrada e consciente.

## **7. Constrangimentos e dificuldades sentidas durante o período probatório**

Como em qualquer estágio pedagógico há situações constrangedoras próprias da atividade em si. O trabalho do docente apresenta constantemente desafios que urge ultrapassar, tanto no que diz respeito ao seu papel de educador/formador como nas suas vivências na comunidade educativa em que se integra.

O ano de estágio é, por si, um ano singular, dadas as funções também elas muito específicas e exigentes. Mais do que propriamente dificuldades, o que um estagiário enfrenta diariamente são pontos de partida a que tem de dar continuidade, que deve preencher, num caminho plausível para os alunos, para haja progresso e sucesso.

Sem dúvida que há sempre momentos em que se sente algum constrangimento: o facto de uma pessoa ter alguém a assistir às aulas dadas e sentir-se observada, avaliada, já causa algum desconforto e insegurança. Não é agradável, também, lecionar a alunos do sujeito que está a assistir e permanecer na dúvida se se deverá trabalhar a própria metodologia melhor de ensino, assim como as estratégias a utilizar, dado estarem habituados a outro docente e a outro método. Surge também algum desconforto quando não se tem permissão para realizar alguma ação ou atividade desejada e/ou necessária tanto para o desenvolvimento profissional como para o pessoal.

Relativamente à comunidade docente e não docente da instituição, não houve qualquer alteração de um modo geral, tendo havido, no entanto, uma ou outra pessoa que se dirigiu à estagiária com menos simpatia comparativamente aos restantes.

No que concerne às dificuldades sentidas não há mais nada a referir, para além das dificuldades em identificar e retificar problemas relativamente específicos em alunos mais avançados academicamente e da falta de tempo que a estagiária possuiu para o estudo do seu próprio instrumento, sendo este essencial para a boa manutenção da prática performativa.

A nível da comunidade escolar, ainda que tudo possa convergir para uma nova integração, fica sempre aquela sensação de não pertença e de precariedade.

À parte isso, o resultado é deveras positivo e enriquecedor.

## **8. Desenvolvimento pessoal e profissional**

O ano de estágio pedagógico, como era expectável, revelou-se fundamental para apreender conhecimentos, colocá-los em prática e para verificar a eficácia dos vários métodos utilizados pelos docentes. Foi possível observar um desenvolvimento no método da estagiária, assim como na vertente pessoal e social. No entanto, uma procura pelo desenvolvimento pessoal e profissional é sempre necessária para acompanhar a constante evolução da variável que é o ensino.

O desenvolvimento profissional docente pode ser compreendido com uma atitude “permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (Marcelo, 2009, p.9). Pressupõe-se que um sujeito que procure e realize um mestrado já demonstra vontade de evoluir e aperfeiçoar a sua formação. No entanto, participar em formações, investigar problemáticas, analisar e refletir faz parte de todo um processo de aperfeiçoamento pessoal e profissional que todo o sujeito deveria ter em consideração. Por essas mesmas razões, a estagiária procurou, com o tempo disponível em mãos, envolver-se no maior número de atividades, participando, assim, numa formação de 7 horas, atividades escolares realizadas pela instituição cooperante, assistir a concertos de orquestras profissionais e investigar sobre alguns assuntos relevantes para a prática de ensino, como, por exemplo: neurociência e a aprendizagem musical, o cérebro da criança durante a primeira década de existência, metodologias desconhecidas pela mestranda, repertório para violino para os diversos graus, currículo de violino da instituição cooperante e acompanhamento parental, tendo sido este último tópico estudado e apresentado na investigação conduzida pela mestranda e pelo orientador científico.

Para além das atividades realizadas externamente às aulas, considera-se pertinente mencionar a orientadora cooperante, visto esta ter sido uma fonte inestimável de saber sobre temas relacionados com o violino, tendo partilhado com a estagiária livros, partituras e conselhos. Todo este auxílio por parte da professora foi relevante na formação e desenvolvimento da estagiária, podendo dizer, sem dúvida, que foi uma das mais importantes relações durante o período probatório.

## **9. Reflexão crítica sobre o período probatório**

Como já foi referido anteriormente, o estágio profissional é uma mais-valia para qualquer discente que pretenda iniciar ou continuar com a sua carreira docente. Considerou-se a PES como uma mais-valia na formação académica da mestranda, tornando-a melhor a nível profissional como a nível pessoal.

Através deste período probatório foi possível adquirir novos métodos, novas ferramentas, assim como novas competências e qualidades. A observação das aulas da orientadora cooperante demonstrou-se frutífera, fornecendo à formanda competências relevantes à formação, sendo a mais pertinente a aprendizagem de novas técnicas de correção de erros. Também se observou que a orientadora consegue usar a constante bom humor para corrigir os alunos de maneira positiva, sem infligir pavor/receio pelas aulas nas crianças. Com o colega da orientadora, a formanda apreendeu novos conceitos, como, por exemplo, acompanhar estudos de violino com piano ou acompanhar peças do aluno no violino, para este compreender melhor a harmonia e tornar a aula mais ativa. Foi possível, também, auxiliar este professor, graças à sua permissão, no início de assistência de aulas, para intervir sempre que a estagiária pretendesse, podendo pôr em prova, assim, a sua metodologia e verificar o seu sucesso ou insucesso.

A relação com ambos os professores foi considerada bastante positiva, sem qualquer conflito ocorrido. A relação com o diretor pedagógico também foi considerada positiva, apesar de uma ou outra situação de falta de paciência por parte do diretor. Alguns aspetos a melhorar no futuro serão a firmeza e a determinação no discurso.

As atividades realizadas pela instituição de acolhimento foram também benéficas, no sentido de perceber a organização da escola, assim como a reação dos alunos a estes eventos e o seu impacto nos mesmos. O estágio permitiu também conhecer uma diversidade maior de alunos e aprender a lidar com as individualidades de cada um.

Após o período probatório, foi executada uma reflexão sobre vários aspetos pessoais. Foi possível identificar os aspetos positivos da metodologia de ensino, assim como os negativos. Refletiu-se sobre os relacionamentos mantidos na instituição e sobre os objetivos individuais propostos no Plano Individual de Formação. Iniciando pelos aspetos positivos da metodologia de ensino da formanda, considerou-se que a sua personalidade é

uma mais-valia para a sua profissão. A formanda, independentemente da situação pessoal, consegue manter um sorriso e manter a aula alegre. A estagiária considera também que tem a paciência necessária para lidar tanto com crianças como com jovens e adultos, proporcionando-lhes, assim, uma aprendizagem com um bom estado de espírito, sem sentimentos negativos. Um dos aspetos a melhorar, como já referido, será a rapidez de identificação de problemas técnicos, bastante específicos, em alunos mais avançados, crendo-se apenas que é um aspeto que se trabalha longitudinalmente, que vai melhorando com a experiência e com a reflexão.

No futuro, espera-se investir ainda mais na formação docente, realizando mais formações, investigar outras problemáticas e investir mais em atividades de desenvolvimento profissional e pessoal, sempre perspetivando dar a melhor educação possível aos alunos.



## CONCLUSÃO – Prática de ensino supervisionada

O ensino da música requer um empenho e técnicas muito particulares, devido sobretudo ao facto de se tratar de uma área com uma grande aceitação por parte do público. Exige trabalho sistemático tanto por parte de quem ensina como por quem aprende.

Numa sociedade cada vez mais exigente no que diz respeito ao desempenho, dada a competitividade também ela por si maior, é importante destacar-se pela qualidade. E é desde cedo que o aluno que se propõe aprender um instrumento que deve investir, com o apoio indispensável dos professores e dos que o acompanham em casa, já que sozinho ser-lhe-á muito difícil conciliar o gosto com a obrigação inerente a qualquer estudo organizado e persistente, a um treino orientado e quotidianamente assessorado. Por essas mesmas razões a autora propôs-se a realizar o Mestrado em Ensino de Música com o objetivo de aprender e de se tornar uma profissional cada vez mais qualificada.

A PES permitiu à mestranda enredar por novos caminhos e conhecimentos e concedeu novas oportunidades para novos desenvolvimentos. Ofereceu, ainda, contacto com novas problemáticas – como por exemplo o estado psicológico do aluno e a aprendizagem, ausência de apoio familiar e a aprendizagem, necessidades educativas especiais e o ensino da música –, e como resolvê-las e possibilitou assistir, em primeira mão, à eficácia dos variados métodos existentes para violino.

O período probatório, como já referido, proporciona ao estagiário uma grande variedade de oportunidades favoráveis. É uma etapa que afeta positivamente o desenvolvimento profissional, propiciando a construção e a evolução, pouco a pouco, da qualidade de ensino por parte dos formandos (Reis, Gonçalves, & Mesquita, 2012). No caso do ramo da música, a PES possibilitou uma formação contínua, com profissionais qualificados, ao mesmo tempo que permitiu à estagiária observar a pedagogia de mestres, na medida em que se assistiu à sua prática, compreendendo a sua eficácia (ou não eficácia), como se fosse uma *masterclass* de duração de dez meses. A mestrada teve a oportunidade de lidar com uma variedade superior de estudantes, conseguindo, assim, recolher informação mais diversificada; teve a possibilidade, ainda, de se envolver com mais alunos, o que lhe facilitou o estudo e a reflexão sobre as suas individualidades; conseguiu criar novos conhecimentos sobre o ensino e as necessidades educativas especiais; teve a

oportunidade de se envolver com a instituição escolar e a comunidade envolvente; e, por fim, com a realização do período probatório, a formanda ficou habilitado a exercer a atividade profissional de professor.

O professor deve tomar uma atitude reflexiva em relação à sua prática pedagógica se se quiser tonar num docente competente e deve-se ir adaptando ao ensino e aos alunos, conforme estes avançam, não ficando agarrado uma postura ancestral de superioridade. Só assim se tornará um melhor profissional, professor, ser humano.

## PARTE II – INVESTIGAÇÃO



## CAPÍTULO III – Enquadramento teórico

### 10. Descrição do projeto de investigação

As crianças são seres humanos que carecem de alguém que as acompanhe e guie ao longo do seu crescimento, que precisam de alguém que as incentive nas áreas de desenvolvimento adequadas e que requerem atenção redobrada durante os anos iniciais da sua vida, enquanto o cérebro se encontra em constante desenvolvimento e se vai tornando cada vez mais complexo, até à maturação. Portanto é compreensível que a sua aquisição de conhecimentos, capacidades e habilidades das crianças abrande quando não têm uma figura desenvolvimentista na sua educação.

Torna-se evidente que o acompanhamento parental é essencial quando se presencia a evolução de uma criança quando esta é colocada em trabalho conjunto com os pais, no estudo em casa. A presente investigação nasceu precisamente a partir da problemática assistida e experienciada pela autora, durante a sua prática pedagógica e profissional, que é a falta deste acompanhamento parental nos estudantes de música. A partir da identificação e contextualização teórica deste tema, propôs-se estudar e investigar a realidade vivida nas escolas de música em Portugal. Pretendeu-se, assim, analisar, a perceção dos professores e dos pais sobre o acompanhamento parental nos estudos musicais dos alunos/filhos e comparar posteriormente as respostas entre docentes e encarregados de educação.

O investimento na educação dos filhos é um processo crucial que, possivelmente muitos pais adiam até os filhos envelhecerem e até esse processo deixar de ser o mais relevante. O acompanhamento, assim, torna-se imprescindível durante os anos de aprendizagem dos alunos. Apesar de requerer numerosas quantidades de determinação e dedicação, traz benefícios vitais como por exemplo sucesso escolar, motivação para aprender, perseverança e bom comportamento (Menheere & Edith, 2010).

## 11. Revisão de literatura

### 11.1. Música e o desenvolvimento cerebral

Vários estudos comprovam os efeitos positivos, a nível cognitivo, da educação musical no desenvolvimento da criança (Gazzaniga, 2008; Ho, Cheung, & Chan, 2003; Schlaug, Norton, Overy, & Winner, 2005; Moreno et al., 2009; Fox, 2000). Moreno et al. (2009) conduziram um estudo longitudinal (9 meses) com 32 crianças, de 8 anos de idade, sem educação musical prévia, formando aleatoriamente dois grupos de igual dimensão. Durante 6 meses um grupo foi sujeito a aulas de música, enquanto os elementos do segundo grupo participaram em aulas de pintura. As crianças que tiveram aulas de música apresentaram uma melhoria na leitura e na capacidade de discriminação do *pitch* na fala (variações na altura e/ou frequência dos sons). Os autores conseguiram também demonstrar que apenas 6 meses de treino foram suficientes para melhorar o comportamento e para influenciar o desenvolvimento dos processos neurais, provando plasticidade cerebral e reforçando a importância da música no cérebro da criança. Rauscher e os seus colaboradores (1997) descobriram melhorias nas capacidades espaciais (*spatial skills*) de crianças com 4 anos de idade, após um período de 6 a 8 meses de aulas de piano. Standley e Hughes (1997) verificaram que crianças no pré-escolar com 15 minutos de aulas de música, durante um período de 2 anos, apresentaram melhorias nas capacidades de escrita, leitura e no prazer para com essas aulas. Conhecer a biologia cerebral nas suas dimensões cognitiva, afetiva, emocional e neuromotora torna-se fundamental na para que haja uma contribuição na evolução positiva da educação (Pereira, 2014).

Para que haja um compromisso por parte dos professores, dos pais, e principalmente, dos alunos, torna-se necessário conhecer estratégias de ensino que resultem no máximo aproveitamento do desenvolvimento intelectual e contribuam para um melhor nível de excelência. O apoio e orientação por parte dos professores e, não menos importante, por parte dos pais, deverá ser promovido, pois sem apoio apropriado e orientação correta, os últimos podem vacilar com alguma facilidade (Rosário, et al., 2005). Silva & Martins (2002) mencionam vantagens no apoio e orientação parental:

- “O envolvimento parental está positivamente correlacionado com os resultados escolares dos seus filhos” (p.80);
- “Quando as famílias participam ativamente na vida da escola, quando acompanham e ajudam os seus filhos nas tarefas escolares, estes obtêm melhores desempenhos escolares que os seus colegas com igual *background*, mas cujos pais não exercem qualquer forma de participação” (p.80)

Corno (2000) refere que, nos anos iniciais de escolaridade, alguns professores sugerem aos pais determinadas linhas orientadoras, como por exemplo, criar um espaço adequado para o estudo, minimizar possíveis distrações e apresentarem-se disponíveis para qualquer questão que possa surgir. Poderá também contabilizar e dividir o tempo do estudo da criança, entre estudar e descansar, oferecer-lhe uma recompensa no final do estudo, criar um horário semanal de treino, estabelecer objetivos mensais ou semanais, entre outras sugestões. Segundo Klavan (1992), a ideia é estabelecer uma rotina com que a criança identifique a altura de fazer o trabalho de casa, pois a rotina poderá ser reconfortante perante as dificuldades que surjam. Igualmente, os alunos que se envolvam no estudo estarão mais disponíveis para participar e iniciar o mesmo numa ocasião seguinte.

## **11.2. Envolvimento parental**

Múltiplos estudos reforçam o apoio parental e o envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos (Tizard, Schofield, & Hewison, 1982; Gillum, 1997; Irvine, 1979; Silva & Martins, 2002; Sheldon & Epstein, 2005; Duclos, 2006; Lima, 2017; Topor, Keane, Shelton & Calkins, 2010). Mães que se envolvem na educação dos filhos jovens têm crianças que fruem de mais sucesso academicamente e que se adaptam melhor ao ambiente circundante (Grolnick & Ryan, 1989). No trabalho de Epstein (1995), é possível encontrar um tipo de apoio parental denominado por “aprender em casa” (tipo nº4), entre os seis tipos de envolvimento parental que a investigadora considera importantes. O envolvimento parental só traz vantagens ao núcleo familiar – por exemplo, o facto de os pais terem uma melhor comunicação com o(s) professor(es) e serem conhecedores do programa curricular dos filhos irá afetar positivamente o desenvolvimento destes (Epstein, 1991) e pode melhorar o comportamento da criança dentro da instituição escolar (Epstein & Sheldon,

2002), contribuindo verdadeiramente para o seu êxito (Duclos, 2006). Duclos afirma, também, que é importante encorajar regularmente os esforços que a criança faz. Com os mesmos ideais de Epstein, Lima (2017, p. 198) afirma que “é necessário que ambas as partes trabalhem em conjunto para que o aluno seja o principal beneficiado, como uma parceria, em que a escola e a família colaborem, partilhem ideias, preocupações e propostas que contribuam para um saudável crescimento da criança”.

Outros fatores importantes também devem ser tidos em consideração para o bom aproveitamento escolar e para a manutenção da motivação, como por exemplo, a qualidade de vida no meio familiar (Duclos, 2006). Segundo este autor, a forma como os pais partilham as suas vivência com os filhos é um fator de influência na vida das crianças, isto é, “se os pais raramente leem, não têm qualquer vivência intelectual e se interessam pouco pelas atividades escolares do seu rebento, este corre grandes riscos de proceder da mesma forma”, ou seja, “o interesse pelos conteúdos escolares depende, em grande parte, dos valores veiculados pelo meio familiar” (Duclos, 2006, p.20). Paiva (2014), no seu livro “Ensina o teu filho a estudar”, propõe algumas formas de atuar, estratégias que os pais poderão colocar em prática com os filhos:

- Certificar-se que a criança estuda, independentemente se o está a fazer da forma mais correta ou não. O aperfeiçoamento e a mestria encontrar-se-ão de seguida;
- Habituá-los os filhos a fazerem os trabalhos sozinhos e fazer com que o papel de pai seja de orientador e não de apoiante direto. Remeter as dúvidas para o professor pois ele é o profissional de educação e este saberá as respostas mais adequadas;
- Partilhar com os filhos a confiança que os pais neles depositam. Ser positivo e fazê-los acreditar que são capazes;
- Transmitir segurança e valorizar o sucesso da criança. Elogiar mais, exemplificar mais e criticar menos;
- Partilhar as dificuldades dos pais com o professor e estabelecer, em conjunto, alianças estratégicas;
- Incentivar um estudo regular e atento para que o estudo seja mais eficiente e não provoque ansiedade e nervosismo no dia da prova ou exame;

- Manter uma boa relação com a escola, trazendo, assim, tranquilidade ao sistema de ensino e ao processo de aprendizagem. O aluno que sinta esta boa comunicação e relação escola/família será um aluno mais dedicado, mais responsabilizado pelos seus atos e responsabilidades.

Os pais podem, assim, envolver-se na educação dos filhos de, pelo menos três, formas: através do seu comportamento em relação à escola, através da percepção da criança sobre a sua disponibilidade afetiva e pessoal e expondo a criança a atividades cognitivas e intelectuais (Grolnick & Slowiaczek, 1994). Pais que vão à escola e participam ativamente nas atividades escolares podem estar a modelar tanto a importância da escola como uma maneira de lidar com situações complicadas, ao procurar soluções e respostas aos problemas e perguntas (Grolnick & Slowiaczek, 1994).

É importante manter uma boa autoestima da criança e certificar que esta sabe que as suas capacidades não são reguladas pelo quociente intelectual. Na opinião de Alberca (2014), o quociente intelectual não define a inteligência de uma pessoa, sendo este dado puramente indicativo. Nenhum objetivo irá ser alcançado se uma pessoa desacreditar nas suas capacidades e se convencer que não é capaz, por mais tempo que lhe dedique. “Se, pelo contrário, esse quociente for estimulado, de forma correta, os êxitos serão surpreendentes, até mesmo para o próprio, porque o ser humano (todo o ser humano) – ainda mais se for saudável – alberga uma capacidade infinita” (Alberca, 2014, p. 23). A inteligência é adquirida, não é inata, e esta valiosa informação deverá ser reforçada junto das crianças que se deixam desmotivar facilmente e que se subestimam constantemente (idem).

### **11.2.1. Instrumentos no estudo do envolvimento parental**

Como já foi referido anteriormente, o envolvimento parental tem influência no desenvolvimento escolar da criança. Portanto, é natural que este facto tenha vindo a ser cada vez mais alvo de investigação (Sheldon & Epstein, 2005; Shelton & Calkins, 2010). Existem vários instrumentos para medir este fator que pode contribuir para o sucesso escolar. Por exemplo o Questionário de Envolvimento Parental na Escola – Versão para

Pais, de Pereira (2008); e o Questionário de envolvimento Parental na Escola – Versão para professores, de Pereira (2003), que serão utilizados como instrumentos de medida do envolvimento parental neste estudo, avaliam o referido envolvimento segundo a percepção dos pais e avaliam, ainda, a percepção dos professores em relação ao envolvimento parental presente na escola. Outro instrumento que poderá ser útil, pela aplicação a pais e alunos, é o questionário *Family-School Partnership Lab Scales: Parent and Student Questionnaires* (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005), que mede o envolvimento parental em três níveis (sendo os primeiros dois dirigidos aos pais e o terceiro aos alunos): (1) motivação pessoal para o ato de envolvimento no ensino dos filhos e percepção de convites para o envolvimento, (2) tipos de envolvimento e (3) percepção dos alunos em relação ao envolvimento parental. Um instrumento bastante interessante, também, é o *Parent as a Teacher Inventory (PAAT)* (Strom & Strom, 1995) que, através de um questionário, ajuda os pais/encarregados de educação dos alunos a descobrirem as suas melhores qualidades enquanto orientadores do estudo dos filhos/educandos e a identificarem as áreas onde necessitam de mais trabalho, de aperfeiçoarem as suas competências nessa função. A eficácia do envolvimento parental também deve ser estudada. Nessa perspectiva, Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie (2005) criaram um questionário que mede precisamente esse fator – mede a eficácia através de medidas como a perseverança e a habilidade de influenciar os resultados académicos do(s) filho(s). Por sua vez, Patrikakou & Weissberg (2000) criaram um questionário – *Parent Involvement at Home (PIH)* – com três partes. A primeira parte avalia os vários tipos de pais que contribuem para o desenvolvimento académico e social da criança. A segunda, analisa de que forma os pais estão envolvidos na educação da criança, na escola. Por último, a terceira parte mede a percepção que os pais têm dos professores, em relação a comportamentos sobre o envolvimento parental.

Como é possível verificar, existem vários instrumentos para medir tanto o sucesso escolar como o envolvimento parental, sendo estes apenas alguns exemplos da lista que se crê mais extensa. É importante medir e analisar estes fatores porque, como já referido, o acompanhamento parental é deveras importante, envolvendo não só as crianças e respetivos encarregados de educação, mas também a escola e os professores, assim como outras crianças da família (Benetti, Vieira, & Faracco, 2016).

Mediante o enquadramento anterior, passa-se a apresentar áreas de análise de maior relevância que resultam do estudo do envolvimento parental.

### **11.2.2. Envolvimento parental e estatuto sócio-económico familiar**

O facto de uma família ter um determinado estatuto na sociedade pode condicionar o seu envolvimento na educação dos filhos, assim como determinar o seu sucesso escolar. Por exemplo, famílias bem posicionadas economicamente tendem a apresentar pais mais bem-educados academicamente e a criar alunos que alcançam melhores resultados escolares, do que aquelas que se encontram em situação de pobreza (Lee & Bowen, 2006). Ou seja, famílias com um baixo rendimento normalmente geram alunos mais fracos comparativamente aos pertencentes à classe média. Estas famílias menos bem posicionadas economicamente não têm flexibilidade ou remuneração suficiente para ajudar os filhos, apresentando estes resultados académicos mais fracos (Heymann & Earle, 2000).

A falta de recursos financeiros afeta, também, a obtenção de novos recursos (Lacour & Tissington, 2011), como por exemplo, materiais escolares, fazendo com que as crianças mais pobres necessitem de mais trabalho para alcançar os mesmos níveis académicos que as crianças que se apresentam num melhor nível económico. Para além dessa dificuldade, um baixo nível económico familiar apresenta, também, um grande impacto na conclusão de estudos escolares (Duncan, Yeung, Brooks-Gunn, & Smith, 1998). Pode-se afirmar, ainda, que pais com um bom nível socioeconómico tendem a ser mais envolvidos na educação dos filhos do que aqueles com um fraco nível (Hill & Taylor, 2004).

Por outro lado, White (1982) afirma que o nível socioeconómico das famílias está “positivamente mas apenas fracamente correlacionado com as medidas de sucesso académico” (p. 474). No entanto, McLoyd (1998) afirma que o nível familiar de pobreza, um baixo nível socioeconómico e residência numa área menos economicamente vantajosa afeta o desenvolvimento cognitivo dos filhos, assim como os seus níveis de sucesso escolar.

Porém vários estudos confirmam a relação entre o nível socioeconómico e o impacto no desenvolvimento escolar (Caldas & Bankston III, 1997; Battle & Lewis, 2002; Ralph & McNeal, 2001).

Relativamente à etnia, Hill et al. (2004) descobriram que o acompanhamento parental, nas famílias afro-americanas, estava fortemente associado a conquistas académicas, mais que as famílias euro-americanas, devido aos pais serem mais ativos na educação dos filhos, assim como na comunidade. Apesar de várias famílias de estatuto económico, etnias, e culturas diferentes, serem expostas a dificuldades por vezes dissemelhantes (Stevenson, Chuansheng, & Uttal, 1990), de um modo geral valorizam o envolvimento no processo ensino-aprendizagem dos filhos (Drummond & Stipek, 2004).

### 11.3. Motivação

Segundo a teoria motivacional de Maslow (1970), o comportamento humano justifica-se através da realização (ou não realização) de várias necessidades, justificando o porquê de certas ações e comportamentos. A teoria defende a ideia de que quando as necessidades básicas não estão satisfeitas isso motiva o ser humano a satisfazê-las. Quando estas ficam satisfeitas, o ser humano desenvolve outras necessidades superiores (**ver Figura 4**).



Figura 4 - Pirâmide estendida de Maslow

Portanto uma criança apenas irá conseguir desenvolver motivação para estudar/trabalhar caso as suas necessidades básicas estejam saciadas (Manta, 2015). Só depois irá conseguir desenvolver necessidades superiores, como por exemplo ir para a aula de instrumento devidamente preparada. Note-se que a saciação das necessidades básicas não irá automaticamente gerar uma maior motivação, mas sim criar as condições para o seu desenvolvimento.

A motivação é um aspeto fundamental no processo educativo. Como Manta (2015) refere, depois de satisfazer as necessidades básicas, crianças motivadas aprendem melhor. Segundo Duclos (2006), frequentemente, a motivação está diretamente interligada com a relação que o aluno mantém com o professor. Pinto (2004) menciona que o fator principal da manutenção da motivação no estudo da música é a família, ou seja, a figura dos pais. Torna-se claro, assim, que uma boa relação com os pais e com os professores, bem com os pares, é importante na gestão da motivação escolar da criança (Wentzel, 1998).

Davidson, Sloboda, & Howe (1995), no seu estudo sobre o papel dos pais no sucesso da aprendizagem de um instrumento, descobriram que as crianças que são apoiadas pelos pais obtêm melhores resultados académicos e são mais bem-sucedidas a nível musical. Este estudo demonstrou que as crianças que tinham apoio parental, à medida que foram crescendo, deixaram de necessitar do apoio dos pais, tornando-se mais autónomas durante as aulas e o estudo. A “Motivação inicial para os estudantes persistentes foi extrinsecamente fornecida pelos pais. Com o tempo, contudo, a motivação da criança tornou-se bastante intrínseca e autossustentada.” (Davidson, Sloboda, & Howe, 1995, p.44). Estes investigadores afirmaram que os pais que apoiavam as crianças nos anos iniciais embarcavam propositadamente nas atividades musicais com os filhos, investindo bastante tempo na sua educação musical. Sendo assim, os pais, a escola e a comunidade, ao ativamente motivarem e apoiarem os alunos, criam crianças mais seguras, com melhores objetivos educativos; como resultado dessas ações, as crianças irão trabalhar mais arduamente, irão ter melhores atitudes para com a instituição escolar e não irão desistir dos estudos (Epstein 2002). Note-se que quando se menciona apoio parental, não se representa o apoio parental excessivo e obsessivo (ex.: constantemente pressionando a criança,

controlando todos os movimentos) pois este pode eliminar a motivação de interação nas tarefas (Deci & Ryan, 1988).

O estudo de Bushong (1997) demonstra que o apoio parental está diretamente relacionado com a melhoria de atitude perante a escola e com o evitar do abandono escolar. Este autor verificou que no grupo de controlo (onde os pais não se envolveram na educação dos filhos) 25% das crianças desistiram dos estudos musicais, enquanto no grupo experimental (onde houve envolvimento parental) a desistência foi nula. Este estudo indica que famílias com um ambiente musical ativo irão produzir estudantes de iniciação instrumental com melhores capacidades performativas e com uma atitude mais positiva em relação à música, quando comparados com aqueles que se descuram na produção de um ambiente musical. É nesse sentido que elevar a motivação significa aumentar o sentido de valorização e compromisso das crianças para com a realização das tarefas, promovendo assim uma melhor educação (Ames, 1992).

Visto ter sido utilizado, por diversas vezes, o termo “resultados” ao indicar a influência do acompanhamento parental no sucesso dos educandos, incide-se, no ponto seguinte, no conceito de “sucesso escolar”.

#### **11.4. Sucesso escolar**

Acompanhar e analisar o sucesso escolar dos estudantes é crucial para perceber se o processo de ensino está a correr da melhor forma e para corrigir os problemas que poderão surgir após a sua análise. Começamos por entender a definição do termo “sucesso académico”. É improvável obter uma definição clara e precisa dada à natureza ambígua do termo. Por exemplo, ter sucesso escolar pode simplesmente significar conclusão de um ciclo de estudos, uma conquista de um currículo excelente, ou apenas a obtenção de classificações acima da média. Azevedo (2011) define sucesso escolar como “aquilo que se mede em exames externos e em provas de avaliação sumativa; (...) é a quantidade de crianças e jovens que transitam de ano e de ciclo de estudos; (...) é o resultado de um processo de ensino e aprendizagem que proporciona as aprendizagens e a aquisição de saberes que estão consignados; (...) é uma dinâmica escolar que implica todos os seus protagonistas principais – professores, alunos, pais e escola, como um todo – e que se ocupa

da criação de condições de aprendizagem eficaz por parte de cada um e de todos os alunos” (p.2). Tal como York, Gibson e Rankin (2015), classificaremos “sucesso escolar”, neste estudo, como um termo que engloba uma grande variedade de resultados educacionais, desde obtenção de graus até ao desenvolvimento moral.

Num estudo efetuado por Prego e Mata (2012), os investigadores descobriram que os professores indicavam os pais dos melhores alunos como os mais envolvidos, em comparação com os alunos mais fracos. Becher (1984) reporta que existe uma associação entre comportamentos parentais e o sucesso escolar dos filhos:

- a) Pais com expectativas mais altas (relativamente ao seu desenvolvimento escolar);
- b) Pais que comunicam e interagem regularmente com os filhos;
- c) Progenitores que se vêem como professores no ambiente familiar;
- d) Encarregados de educação que se envolvem em atividades educativas;
- e) Pais que despendem mais tempo a ajudar no trabalho de casa, entre outras atividades.

Noutro estudo, Bloom et al. (1985) selecionaram 20 jovens bem-sucedidos como pianistas, cientistas, desportistas, entre outras áreas, e procuraram o elemento comum que estes jovens possuíam: enorme apoio parental. Os autores ainda afirmam que é tão importante o envolvimento dos pais nas aulas, competições e outras atividades como o apoio familiar pelas ambições educacionais e sugerem que, provavelmente, os jovens investigados não teriam sido tão bem-sucedidos se não tivessem tido o grande envolvimento e o apoio parental que tiveram durante o percurso escolar.

Bugeja (2009, p. 25), ao mencionar Davidson e Pitts (2001), refere que os “pais de músicos bem-sucedidos estiveram bastante envolvidos através da supervisão do estudo, da comunicação com os professores, facultaram oportunidades performativas e criaram um ambiente apropriado para o treino musical”. O autor evidencia que os pais deveriam participar e envolver-se nas aulas durante os anos iniciais da aprendizagem do violino, de modo a potenciar ao máximo o desenvolvimento escolar. Para além disso, verificou-se que o relacionamento mantido entre pai e filho está diretamente correlacionado ao desempenho académico das crianças (Cia, D’Affonseca & Barham, 22004), provando assim o valor do investimento na relação e educação com os filhos.

### 11.4.1. Instrumentos de medida de sucesso escolar

No estudo de York et al. (2015) podemos encontrar uma tabela com vários instrumentos de medida existentes para avaliar o sucesso escolar, divididos em seis categorias:

- Conquistas Académicas (A),
- Aquisição de Habilidades e Competências (B),
- Obtenção de Resultados de Aprendizagem (C),
- Envolvimento em Atividades Significativas e Educacionais (D),
- Satisfação (E)
- Autoeficácia (F).

Irão ser apresentados, de seguida, alguns exemplos dos instrumentos descritos no estudo de York et al. (2015), devidamente categorizados. Começamos pela categoria A – para mensurar as conquistas académicas, podem ser utilizadas as notas obtidas no final do ano escolar, ou as notas obtidas nos exames escolares. Na categoria B, pode ser utilizado o teste *ETD Proficiency Profile (Educational Testing Service* <http://www.ets.org/proficiencyprofile/about>), que avalia diversas áreas educativas, tais como pensamento crítico, leitura, escrita e matemática, o teste *Problem Solving Inventory (PSI)* (Heppner & Peterson, 1982), que avalia a capacidade individual de tomar decisões e certas capacidades de resolver problemas, o *Emotional Quotient Inventory (EQ-i)* (Baron, 2004), que mede a inteligência emocional. Por sua vez, na categoria C, existe um programa denominado por *Collegiate Assessment of Academic Proficiency (CAAP)* (ACT [www.act.org/caap](http://www.act.org/caap)) que consiste em seis testes independentes, que analisam os resultados de aprendizagem dos alunos, assim como o resultado geral do programa educativo. Na categoria D, encontra-se um questionário, que avalia a integração social dos estudantes, assim como a sua autoavaliação relativamente à integração académica, com o nome *Institutional Integration Scale (IIS)* (French & Oakes, 2004; Pascarella & Terenzini, 1980). Na categoria E, existe outro questionário, *National Survey of Student Engagement (NSSE)* (Kuh & Associates, 2006), que analisa o envolvimento dos discentes na sua académica.

Em último lugar, na categoria F, pode encontrar-se o questionário *Multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy (MSPSE)* (Bandura, 1989), que analisa a autoeficácia dos alunos.



## CAPÍTULO IV - Método de investigação

### 12. Introdução

#### 12.1. Apresentação do problema

Como Prego e Mata (2012) observaram, os alunos mais fracos não possuem acompanhamento parental suficiente, ou não possuem na totalidade, enquanto que os estudantes em que os pais se envolvem na sua educação escolar obtém mais sucesso, não só a curto prazo, mas também a longo prazo. Sendo assim, os comportamentos dos pais afetam o nível de desenvolvimento dos filhos (Becher, 1984), tornando a temática um assunto de extrema importância que deve ser discutido entre encarregados de educação e escola no início do processo ensino-aprendizagem.

A probabilidade de um aluno de música ser bem-sucedido aumenta exponencialmente conforme o nível acompanhamento parental que este detém (Davidson e Pitts 2001). A não existência de acompanhamento parental não representa que o aluno irá ter insucesso ou que desista do curso de música, todavia esse fator é importante para superar alguns dos problemas que leva à desistência da aprendizagem de um instrumento musical. Segundo Sousa (2003) alguns fatores que levam ao abandono do curso vocacional apresentam-se como: abandono por aparecimento de obstáculos ao estudo; abandono por motivos relacionados com a instituição de ensino ou professores. Para além de motivar os filhos no estudo (Manta, 2015), os pais poderão conseguir, também, ajudar a ultrapassar as barreiras que se opõe ao conhecimento. Mas apesar de ser uma atividade essencial nem todos os encarregados de educação se envolvem ou demonstram interesse no trabalho escolar dos filhos (Epstein, 1987).

Stevenson & Baker (1987) mencionam a dimensão “Envolvimento em atividades escolares” como um fator importante no acompanhamento parental. Os investigadores descobriram que pais com crianças mais jovens tendem a comparecer em atividades escolares mais frequentemente, comparativamente a crianças mais velhas, com o intuito

de, segundo a percepção dos professores, “guiar” melhor a criança no início da aprendizagem.

Relativamente a outras dimensões Keith et al. (1993) mencionam a dimensão atividades de aprendizagem em casa, reforçando a ideia de que a insistência e o esforço dedicado no acompanhamento no estudo do aluno trazem recompensas satisfatórias posteriormente. Keith afirma que parte do sucesso acadêmico das crianças deve-se à influência que os pais exercem sobre as crianças relativamente à insistência em alcançar novos feitos acadêmicos. Estes investigadores conduziram questionários a 21,814 alunos do oitavo ano e aos respectivos pais. Aos alunos foi pedida informação, num questionário de 45 minutos e em 85mn de 4 testes de aptidão (leitura, matemática, ciência e estudos sociais), sobre aspetos da sua vida como o *background* familiar, perspectivas para o futuro, tarefas domésticas que efetuavam, percepções de si mesmo, vida escolar e atividades escolares (Keith, et al., 1993). Aos pais foi pedido para completarem um questionário de 30 minutos com o intuito de recolherem informação sobre fatores que influenciam o sucesso escolar (Keith, et al., 1993). O estudo descobriu que o acompanhamento parental é realmente importante nos anos iniciais da aprendizagem, mas não é tão significativo nos anos posteriores como por exemplo no ensino secundário.

No entanto, relativamente às dimensões do envolvimento escolar, Epstein (1987, 1991) foi pioneira, apresentando 4 diferentes tipos dos quais 3 são utilizados neste estudo: comunicação escola-família; envolvimento na escola (voluntariado); aprendizagem em casa.

A dimensão “comunicação escola-família” refere-se à comunicação que os pais deverão manter com a escola, como por exemplo ver a caderneta do aluno, reuniões pelo menos uma vez por ano com os professores; a dimensão “envolvimento na escola” pressupõe o envolvimento dos pais em ajudar a organizar atividades, auxiliar professores ou outros alunos ou outros encarregados de educação; a dimensão “aprendizagem em casa” refere-se ao auxílio no estudo dos filhos, criar atividades divertidas e pedagógicas para tornar o processo de ensino-aprendizagem menos maçador, criar um calendário de estudo.

Epstein (1987) formulou estas dimensões de acompanhamento parental através de informação que recolheu por parte de professores, diretores de escola, alunos e os pais dos alunos. Aplicaram um questionário a 3700 professores do primeiro, terceiro e quinto ano,

aos quais 82 conduziram uma entrevista, a 1200 pais dos alunos da amostra de professores – que foram questionados sobre as suas experiências e reações – e obtiveram informação sobre comportamentos e informação de cerca de 2100 alunos.

Após revisão bibliográfica sobre o acompanhamento parental pretende-se compreender **qual é a perceção do acompanhamento parental existente por parte dos encarregados de educação e professores de estudantes de música.**

## **12.2. Objetivos**

Da pergunta de partida exposta anteriormente surgem objetivos, os quais este estudo pretende alcançar, pelo que se passará a evidenciar os mesmos.

- 1.** Conhecer como se distribuem as dimensões (subescalas) do acompanhamento parental relativamente aos encarregados de educação e aos professores.
- 2.** Entender as diferenças das respostas de cada questionário entre encarregados de educação e professores.
- 3.** Perceber a influência dos dados sociodemográficos na perceção do nível de acompanhamento parental por parte dos encarregados de educação e professores.

## **12.3. Hipóteses**

Para alcançar os objetivos previamente evidenciados propõem-se as seguintes hipóteses a serem testadas:

**H1** – As dimensões (subescalas) do acompanhamento parental são similares para os encarregados de educação e para os professores.

**H2** – Sendo as dimensões do acompanhamento similares, também os valores médios entre as respostas o são.

**H3** – Dos fatores demográficos resultam alterações quanto o nível de acompanhamento parental, no que concerne à perceção, por parte dos encarregados de educação e professores.

### **13. Descrição da amostra**

Foram recrutados, para este estudo, 232 indivíduos, dos quais 179 definem-se como encarregados de educação, com filhos a frequentar iniciação musical, ensino básico ou ensino secundário de música, e 53 como docentes de instrumento em escolas de música localizadas em Portugal.

#### **13.1. Professores**

Foi pedido aos professores para responderem, previamente ao questionário de Pereira (2003), a seis perguntas de carácter pessoal, onde se requisitava a data de nascimento, o estado civil, o instrumento que leciona, o tempo de leccionação, a(s) escola(s) onde leciona, e a sua carga horária semanal. Foi observado que determinados sujeitos optaram por não responder a algumas questões pessoais, assim como também a alguns pontos do instrumento de medida utilizado.

##### **13.1.1. Idade**

A partir da data de nascimento recolhida, calculou-se a idade de cada indivíduo, sendo a idade média dos docentes questionados de  $40.6 \pm 8.47$  anos. Apenas 49 dos 53 professores identificaram a data de nascimento, deixando os restantes 4 professores a data em branco.

A idade mínima identificada foi de 24 anos e a máxima de 60 anos, ou seja, 100% dos docentes interrogados situam-se entre os 24 e os 60 anos de idade. Determinou-se, ainda, que a maior parte dos docentes (79.6%) encontra-se abaixo da faixa etária dos 50 anos, havendo apenas cerca de 1/5 dos professores que situa entre os 51 e os 60 anos de idade (20.4%).

### 13.1.2. Tempo de lecionação

Nos 52 dos 53 dados reunidos - apenas 1 professor não preencheu este campo - observa-se docentes com diversos anos de lecionação. Pode-se encontrar docentes com apenas 1 ano de experiência, valor mínimo das respostas recebidas, como pode-se deparar com professores com 44 anos, valor máximo recebido, sendo a média das respostas de  $15.54 \pm 8.70$  anos.

A resposta mais frequente entre os professores foi 11 anos de lecionação, significando apenas 9.4% dos 52 dados recebidos. Quarenta e dois professores, ou seja 80.8% dos inquiridos leciona há menos de 22 anos, significando que 19.2% dos sujeitos leciona há 23 a 44 anos.

Podemos observar na figura 5 a frequência dos anos de lecionação dos docentes questionados, para um melhor entendimento da experiência de prática docente que estes professores possuem.

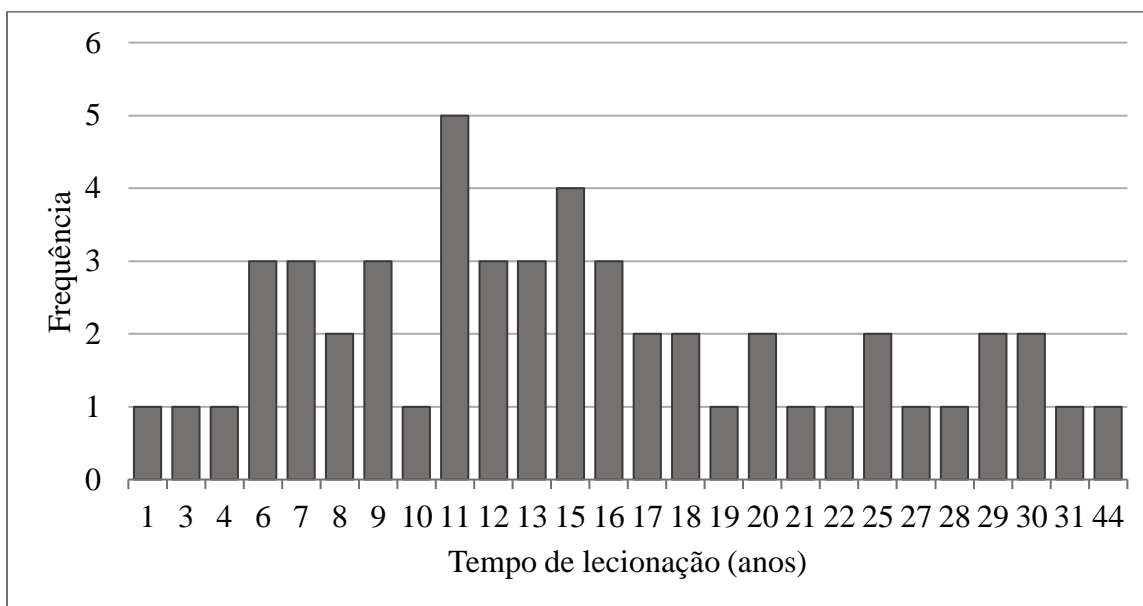


Figura 5 – Tempo de lecionação

### 13.1.3. Estado civil

Relativamente ao Estado Civil, apenas 1 dos 53 docentes optou por não responder. Dos 52 analisados, 21 indivíduos apresentaram-se como solteiros, 21 como casados, 7 encontram-se em união de facto, e ainda 2 sujeitos assinalaram a opção “divorciado” e 1 “viúvo”, como se pode observar no gráfico 1. Ou seja, mais de metade dos docentes, precisamente 80.8%, encontra-se solteiro ou casado, enquanto 19.2% vive em união de facto ou é divorciado ou viúvo.

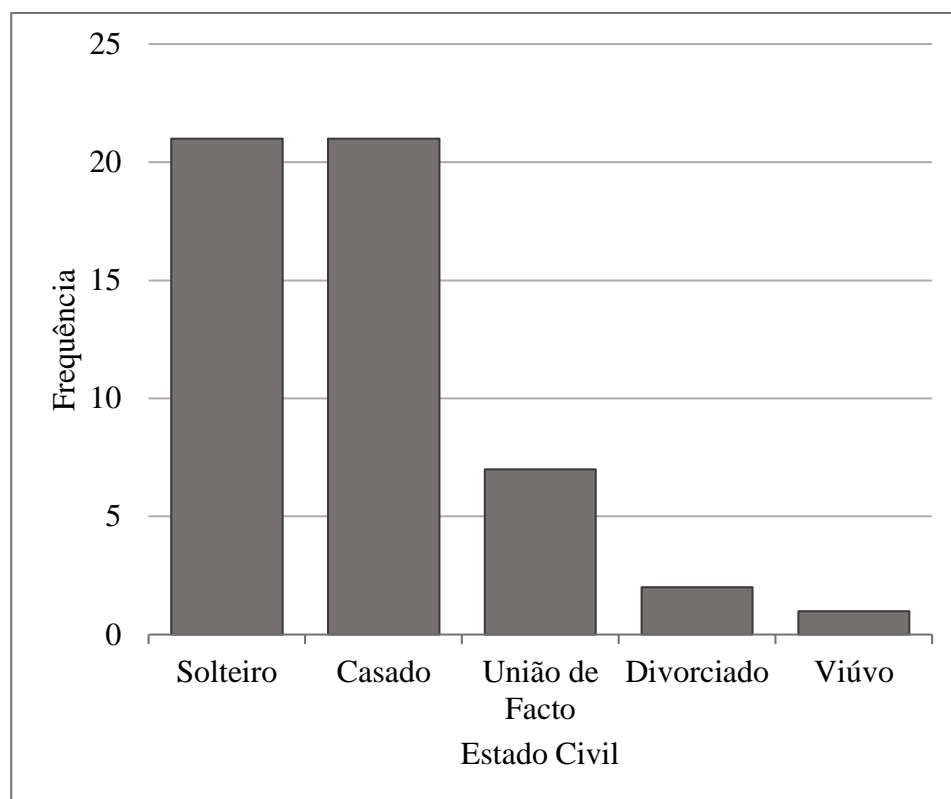


Figura 6 - Estado Civil

### 13.1.4. Instrumento de leção

Novamente, 4 dos 53 docentes participantes escolheram não identificar o instrumento que lecionam.

Os inquiridos lecionam 17 tipos diferentes de instrumentos, dois sujeitos lecionando mais do que um instrumento. Podemos observar respostas ao questionário de professores de: Acordeão, Clarinete, Contrabaixo, Cravo, Flauta de Bisel, Flauta Transversal, Guitarra (não especificada), Guitarra Clássica, Oboé, Órgão, Percussão, Piano, Trompete, Violino, Viola d'Arco, Violoncelo e Voz.

Pode-se observar na Figura 7 que dois professores lecionam dois instrumentos simultaneamente. Um dos docentes leciona Violino e Viola d'Arco e o outro leciona Violoncelo e Piano. É correto afirmar que os instrumentos mais frequentes como resposta no questionário de caráter pessoal, dos docentes, foram Violino e Piano, com a mesma percentagem de frequência de quase 20%.

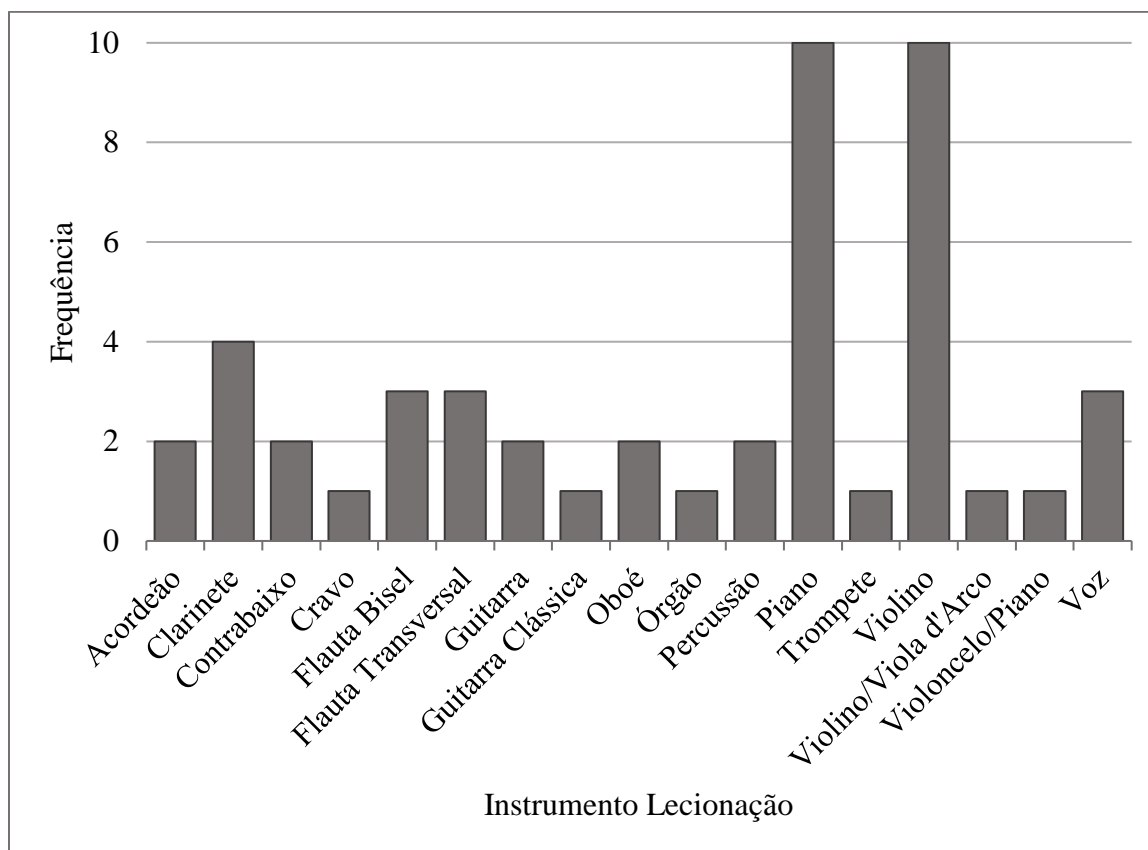


Figura 7 - Instrumentos de leção

### 13.1.5. Escolas de leção

Os docentes inquiridos lecionam em várias zonas de Portugal continental, assim como das ilhas, mais precisamente de 21 cidades distintas. Das 28 escolas de que se obteve resposta por parte dos docentes, destaca-se o Conservatório Música Calouste Gulbenkian de Braga, com 12 respostas, o Instituto Gregoriano de Lisboa, com 10 respostas e o Conservatório de Música do Porto, com 5 respostas.

Tabela 5 – Escolas de leção

Cidade	Escola (s)
Alcobaça	Academia de Música de Alcobaça (AMA)
Aveiro	Academia de Música de São Soão da Madeira (AMSJM) Mentes Brillhantes (MB SJM)
Braga	Conservatório Bomfim (CB) Conservatório de Música Calouste Gulbenkian Braga (CMCGB)
Castelo Branco	Conservatório Regional de Castelo Branco (CRCB)
Coimbra	Conservatório de Música de Coimbra (CMC)
Covilhã	Escola Profissional de Artes da Covilhã (EPAC)
Espinho	Escola Profissional de Música de Espinho (EPME)
Évora	Conservatório Regional de Évora (CRE)
Figueira da Foz	Conservatório de Música David de Sousa (CMDs)
Funchal	Conservatório Escola das Artes da Madeira (CEAM)
Gaia	Conservatório Regional de Gaia (CRG)
Guarda	Conservatório de Música São José da Guarda (CMSG)
Leiria	Academia de Música de Óbidos (AMO) Orfeão de Leiria (OL) Sociedade Artística Musical dos Pousos (SAMP)
Lisboa	Academia Amadores de Música (AAM) Academia de Música Santa Cecília (AMSC) Academia Musical dos Amigos das Crianças (AMAC) Escola de Música do Conservatório Nacional (EMCN) Instituto Gregoriano de Lisboa (IGL)
Porto	Conservatório de Música do Porto (CMP)
Porto Santo	EBS Porto Santo

Tabela 5 – Escolas lecionação (continuação)

Cidade	Escola (s)
Santarém	Conservatório de Música de Santarém (CMS)
Setúbal	Conservatório Regional de Palmela (CRP)
Tomar	Escola de Música Canto Firme de Tomar (EMCFT)
Tores Novas	Conservatório de Música Choral Phydellius (CMCP)
Viana do Castelo	Escola Profissional de Música de Viana do Castelo (EPMVC)

### 13.1.6. Carga horária dos docentes

Conseguiu-se observar que 39.2% dos 51 docentes que responderam à questão (2 professores optaram por não responder) tem uma carga horária semanal de 22 horas, sendo esta a resposta mais frequente à pergunta. A resposta de valor mínimo foi de 5 horas semanais, enquanto a resposta de valor máximo foi de 35 horas semanais, tendo uma média de  $21.73 \pm 5.62$  horas.

## 13.2. Encarregados de educação

Aos encarregados de educação foi pedido que preenchessem, previamente ao questionário de Pereira (2008), 11 perguntas de carácter pessoal. Para efeitos de análise consideraram-se apenas 10 das 11 perguntas originais, devido à pouca relevância da questão excluída. Sendo assim pediu-se a Data de nascimento do aluno; Data de nascimento do encarregado de educação; Sexo do aluno; Nível de escolaridade do encarregado de educação; Estado civil, Profissão do encarregado de educação; Cidade onde reside; Escola de música que o aluno frequenta; Instrumento do aluno; Grau do aluno.

### 13.2.1. Idade do aluno

A partir das datas de nascimento reunidas dos alunos, calculou-se a idade dos mesmos. Observou-se que a idade média das 171 idades calculadas, dos 179 questionários recolhidos, é de  $12.61 \pm 2.91$  anos, tendo o aluno mais jovem 7 anos e o aluno mais velho

18 anos. Consegue-se observar que 97.1% dos alunos são menores de idade, tendo apenas 2.3% já concluído os 18 anos.

### 13.2.2. Idade do encarregado de educação

Assim como a idade dos alunos, a idade dos 172 dos encarregados de educação foi calculada através da data nascimento facultada pelos mesmos. Apenas 7 indivíduos preferiram não fornecer a data de nascimento, sendo assim, a idade dos encarregados de educação varia entre os 31 e os 62 anos, sendo a média de  $45.25 \pm 5.24$  anos.

### 13.2.3. Sexo do aluno

Dos 179 questionários analisados, 59.8% reportaram ser encarregados de educação de alunos do sexo feminino e 40.2% de alunos do sexo masculino, perfazendo, assim, um total de 107 e 72 questionários respetivamente.

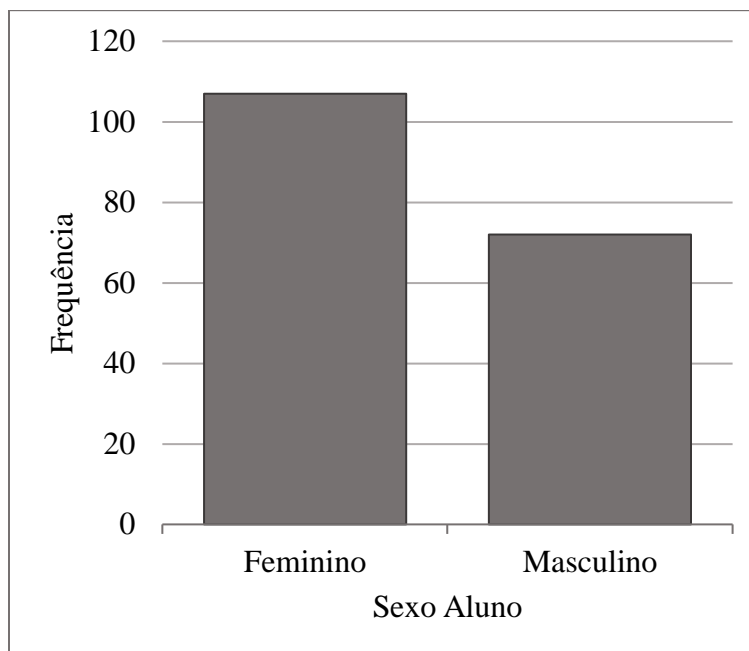


Figura 8 - Sexo do aluno

### 13.2.4. Escolaridade do encarregado de educação

Constatou-se que 53.6% dos educandos detém o grau de licenciatura, enquanto que 16.2 % são mestres e apenas 8.4% são doutorados. Os restantes 21.8% dos encarregados de educação apenas possui o Secundário ou grau inferior.

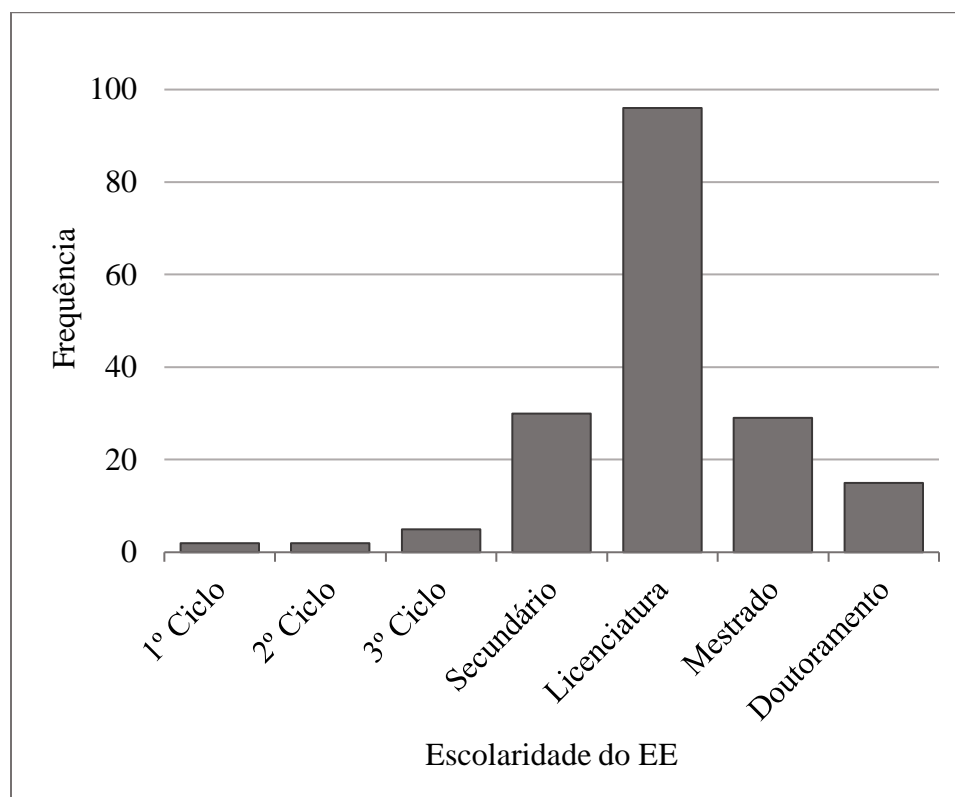


Figura 9 - Escolaridade do encarregado de educação

Tabela 6 – Divisão de escolaridade em grupos

	Frequência	Percentagem
1	39	21,8
2	140	78,2
Total	179	100

Legenda:

1 – [1º Ciclo, Ensino Secundário]

2 – [Licenciatura, Doutoramento]

### 13.2.5. Estado civil / Residência

Dos 179 questionários recolhidos, foi possível observar que 133 reportaram ser casados, 11 solteiros, 17 divorciados e 18 vivem em união de facto, e que estes provêm de diferentes cidades de Portugal continental e ilhas: Barcelos; Braga; Castelo Branco; Esposende; Funchal; Gondomar; Idanha-a-Nova; Leiria; Lisboa; Loures; Matosinhos; Odivelas; Porto; Porto Santo; Setúbal; Vila Nova de Gaia.

A Figura 10 demonstra o número de sujeitos atribuídos pelos 4 tipos de estado civil.

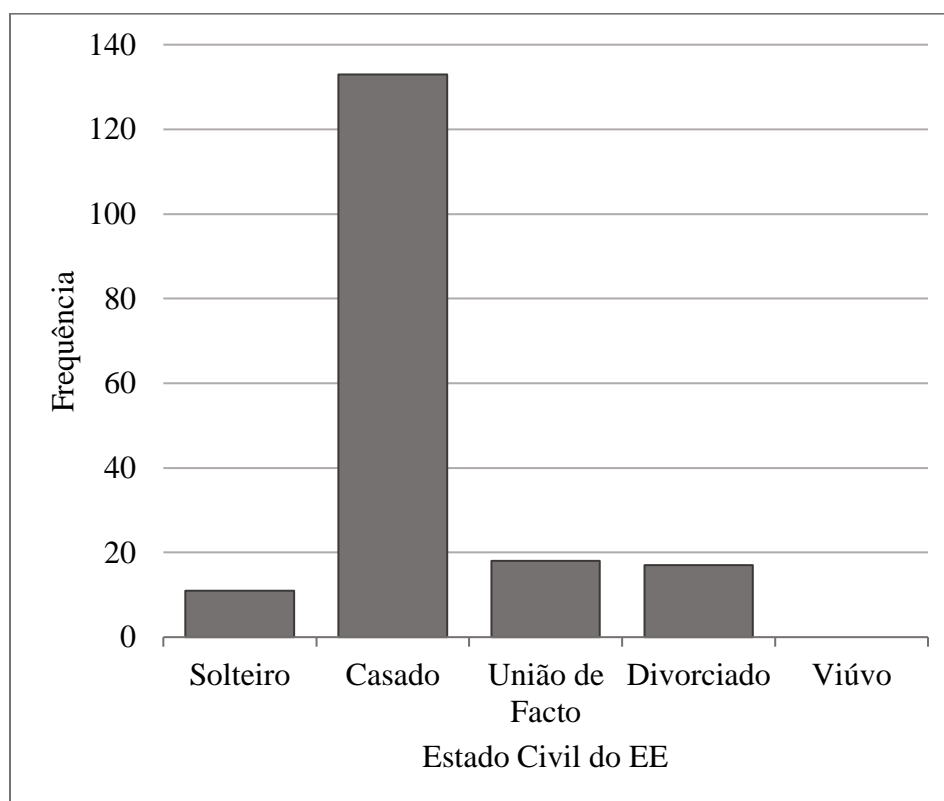


Figura 10 - Estado civil do encarregado de educação

Tabela 7 – Estado civil / Residência

		Estado civil										Freq. Total Res.
		Solteiro		Casado		União de Facto		Divorciado		Viúvo		
		Freq.	EC %	Freq.	EC %	Freq.	EC %	Freq.	EC %	Freq.	EC %	
Residência	Barcelos	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	0.6%	0	0.0%	1
	Braga	4	2.2%	48	26.8%	3	1.7%	3	1.7%	0	0.0%	58
	Castelo Branco	3	1.7%	47	26.3%	3	1.7%	8	4.5%	0	0.0%	61
	Esposende	0	0.0%	1	0.6%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1
	Funchal	0	0.0%	1	0.6%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1
	Gondomar	0	0.0%	0	0.0%	3	1.7%	0	0.0%	0	0.0%	3
	Idanha-a-Nova	0	0.0%	1	0.6%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1
	Leiria	0	0.0%	1	0.6%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1
	Lisboa	4	2.2%	25	14.0%	8	4.5%	5	2.8%	0	0.0%	42
	Loures	0	0.0%	1	0.6%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1
	Matosinhos	0	0.0%	2	1.1%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	2
	Odivelas	0	0.0%	1	0.6%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1
	Porto	0	0.0%	2	1.1%	1	0.6%	0	0.0%	0	0.0%	3
	Porto Santo	0	0.0%	1	0.6%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1
	Setúbal	0	0.0%	1	0.6%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1
	Vila Nova de Gaia	0	0.0%	1	0.6%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1
	Total EC	11	6.1%	133	74.3%	18	10.2%	17	9.5%	0	0.0%	179

Na Tabela 7, é possível observar a distribuição dos indivíduos pelas cidades de residência comparativamente ao estado civil.

### 13.2.6. Instrumento do aluno e grau que frequenta

As Figuras 11 e 12, apresentadas a seguir, representam, respetivamente, os instrumentos frequentados pelos alunos e a sua distribuição pelos graus escolares de música.

Como se pode examinar, os instrumentos mais com mais frequência de alunos são o Piano e o Violino, com 40 e 28 alunos respetivamente, constituindo assim 37.9% parte desta amostra, seguidos pela Guitarra Clássica, com 9.5% de dominância (17 alunos).

Relativamente ao grau do aluno, a resposta mais facultada foi Iniciação Musical, contando com 25.1% das 179 respostas, mais precisamente 45 alunos. No ensino básico (1º Grau ao 4º Grau), consegue-se encontrar 73.7% dos filhos dos encarregados de educação, enquanto apenas 26.3% se encontra no secundário (5º Grau ao 8º Grau).

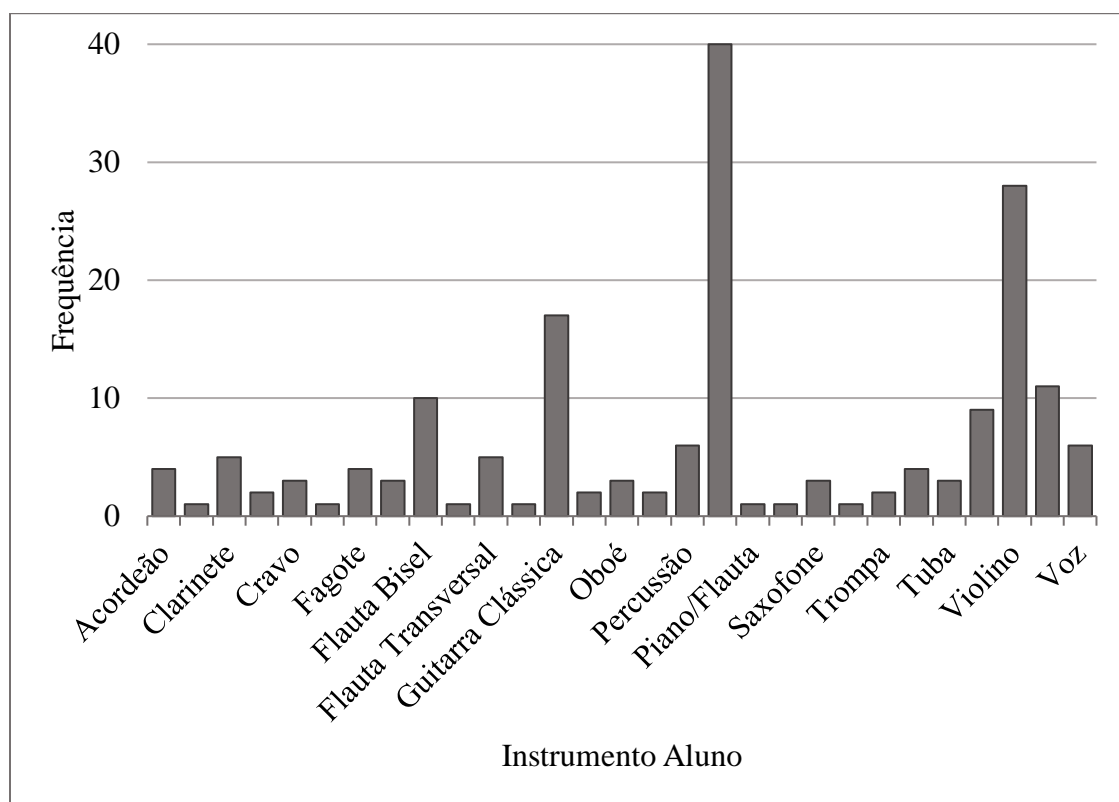


Figura 11 - Instrumento do aluno

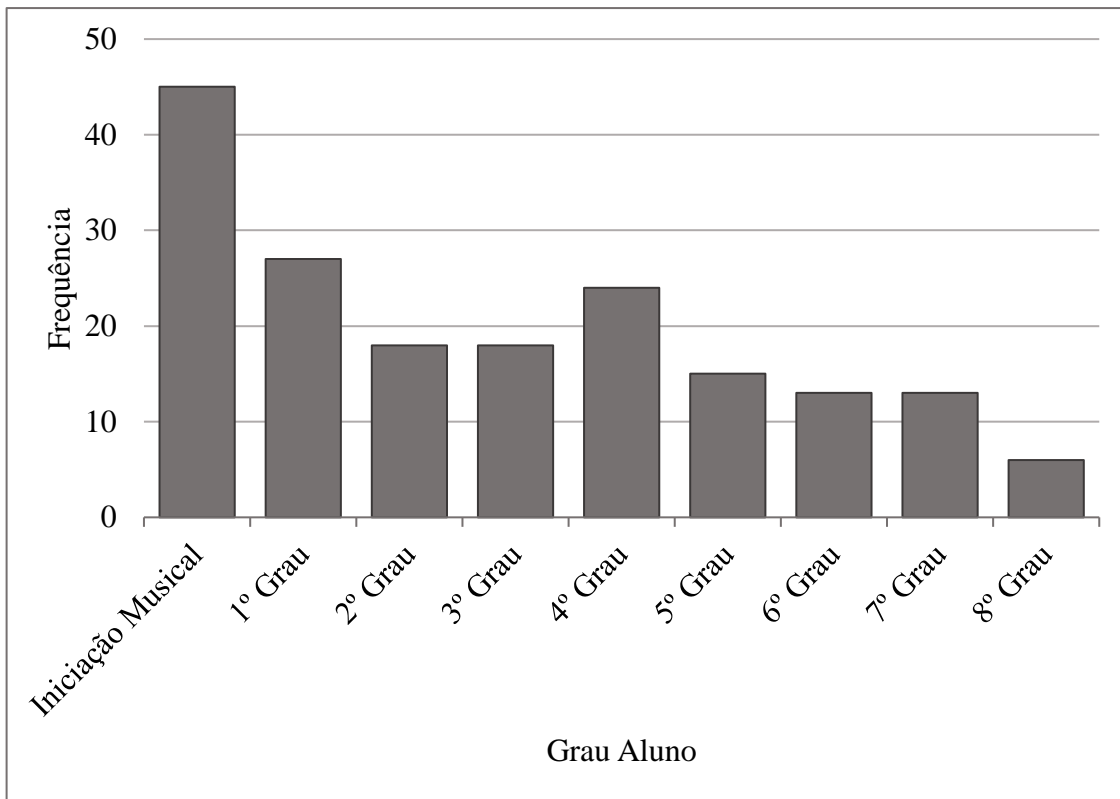


Figura 12 - Grau do aluno

## **14. Instrumentos de medição**

Para este estudo foram selecionados e utilizados dois questionários elaborados por Pereira (2008; 2003), sendo estes: QEPE – vpa (versão pais) e QEPE – vpr (versão professores), respetivamente, ambos validados em Portugal.

### **14.1. QEPE – versão professores**

O questionário – versão professores – é constituído por 24 itens, numa escala tipo Likert de 4 pontos (Nada Verdade, Pouco Verdade, Verdade, Muito Verdade). O primeiro conjunto inicial de itens constituía-se por 49, tendo passado para 24, após análise de itens. Esta análise foi “realizada segundo os seguintes procedimentos: a determinação da percentagem da resposta às alternativas de cada item (...); a correlação item-total (...); a análise da fiabilidade para diferentes conjuntos de itens (...); e a análise da correlação entre itens (...).” (Pereira, Canavaro, Cardoso, & Mendonça, 2003, p. 115).

Pereira et al. (2003) elaboram os 49 itens com base em três dimensões de envolvimento parental: 17 da dimensão “Comunicação escola-família”, 15 da dimensão “Envolvimento da família em atividades na escola” e 17 da dimensão “Envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa”. Posteriormente, após o encurtamento do número de itens (de 49 para 24) realizaram análises às dimensões subjacentes às três dimensões teoricamente definidas e estas “encontraram apenas apoio parcial na estrutura de dois fatores” (Pereira et al., 2003, p. 118). Acrescentar-se-á a cada item a letra “P” para melhor perceção na apresentação de resultados. Sendo assim, o primeiro fator (subescala 1) é composto pela dimensão “Atividades de aprendizagem em casa/comunicação pais-professores” sendo os itens incluídos nesta dimensão: P2; P3; P4; P5; P7; P9; P15; P17; P18; P19; P21; P22; P24. O segundo fator (subescala 2) é constituído pela dimensão “Envolvimento parental em atividades na escola” e envolve os itens: P1; P6; P8; P10; P11; P12; P13; P14; P16; P20; P23.

Relativamente à fiabilidade, Pereira et al. (2003) executaram diferentes medidas: Consistência interna; Método de re-teste; Capacidade discriminativa dos itens em função de grupos extremos. Posteriormente à análise da eficácia, os investigadores realizaram

estudos de validade afirmando: “No que diz respeito à validade, foi reunida evidência que apoia a validade de conteúdo, de critério e de constructo” (Pereira, Canavaro, Cardoso, & Mendonça, 2003, p.128).

#### **14.2. QEPE – versão pais**

Este segundo questionário – versão para pais, contém, também, 24 itens, numa escala tipo Likert de 4 pontos (Nada Verdade, Pouco Verdade, Verdade, Muito Verdade) e apoia-se em 3 das 6 categorias da tipologia de Epstein (1987, 1992): Obrigações básicas da escola – comunicação escola-família; Envolvimento em atividades na escola; Envolvimento em atividades de aprendizagem em casa. Esta versão foi realizada a partir da versão anterior (QEPE – versão professores), sendo os itens similares, apenas com alguma alteração de linguagem para facilitar a compreensão, a quem possui mais baixa escolaridade, segundo os autores.

Após elaboração de diferentes procedimentos de análise de componentes principais e da análise fatorial, os investigadores obtiveram 4 fatores:

Fator 1 (subescala 1) – Envolvimento parental em atividades na escola e voluntariado, onde estão inseridos os itens P1, P6, P10, P12, P13 e P23;

Fator 2 (subescala 2) – Envolvimento parental nas atividades de aprendizagem em casa, onde se encontram os itens P2, P4, P5, P9, P15, P19, P21, P24;

Fator 3 (subescala 3) – Comunicação escola-família, onde estão incluídos os itens P3, P14, P17, P18, P20, P22);

Fator 4 (subescala 4) – Envolvimento em atividades na escola e participação em reuniões de pais, onde os itens P7, P8, P11, P16 se encontram. Neste fator estão inseridos dois itens da dimensão “Comunicação escola-família” e dois itens da dimensão “Envolvimento em atividades na escola” (Pereira, Canavaro, Cardoso, & Mendonça, 2008).

“ Os resultados apoiam a fiabilidade, traduzida pela consistência interna e pelo teste-reteste. A validade da versão para pais do QEPE também foi apoiada, uma vez que a estrutura fatorial apoia a existência de diferentes dimensões do envolvimento parental (...)” (Pereira, Canavaro, Cardoso, & Mendonça, 2008, p. 105).

## 15. Procedimentos

Para desenvolver a investigação optou-se por um estudo de cariz observacional analítico, sendo de aplicação *cross-sectional*.

Foram empregados dois questionários elaborado por Pereira (2003, 2008), denominados por “Questionário de Envolvimento Parental na Escola: Versão para Professores” (QEPE – vpr) e “Questionário de Envolvimento Parental na Escola: Versão para Pais” (QEPE – vpa). Entregou-se, numa escola artística central na área metropolitana de Lisboa, 150 questionários versão para pais e 50 questionários versão para professores. Transcreveu-se, também, o questionário para um modelo *online*, através do *Google Questionnaires*, e encaminhou-se, através de correio eletrónico, para os vários conservatórios, academias e escolas de músicas dos 18 distritos de Portugal continental e ilhas. Optou-se por divulgar em formato *online* pela razão de ter sido considerado impossível entregar presencialmente cada questionário em cada respetiva escola artística de cada distrito e região autónoma de Portugal.

Os questionários foram entregues entre o dia 30 de maio de 2017, tendo sido o último questionário recolhido no dia 19 de junho de 2017.

Dos 200 entregues na escola artística em Lisboa, apenas 58 foram devolvidos preenchidos, sendo 42 de encarregados de educação e 16 de Docentes. Relativamente aos questionários em formato *online*, foram preenchidos 174, dos quais 137 pertencem à versão Pais e 37 à versão Professores, perfazendo, assim, um total de 232 questionários reunidos – 179 pertencente aos encarregados de educação e 53 aos professores.

Tabela 8 - Questionários recebidos

	Q. Formato Físico	Q. Formato <i>Online</i>	Total
Pais	42	137	179
Professores	16	37	53
		Total	232

Cada questionário, tanto a versão para Pais como a versão para Professores, é composto por quatro páginas, duas folhas. A primeira página dispõe o consentimento

informado, seguido de um pequeno questionário com perguntas de caráter pessoal, e posteriormente apresenta-se o questionário de Pereira (2003).

### **15.1. Análise estatística**

Os dados descritivos serão apresentados sob a forma de média  $\pm$  desvio-padrão e a apresentação gráfica de frequências.

Os pressupostos de normalidade, homogeneidade das variâncias e esfericidade foram verificados através dos testes de Shapiro – Wilk, Levene e de Mauchly, respetivamente.

Para analisar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as dimensões de acompanhamento parental foi utilizada a ANOVA de medidas repetidas para os encarregados de educação e o teste *t* de pares para os professores. Para verificar a existência de diferenças entre as subescalas e entre as variáveis categóricas em estudo, procedeu-se à utilização da ANOVA mista (subescalas como medidas repetidas, variáveis categóricas como fatores independentes). Quando encontradas diferenças entre as classes (fatores independentes) procedeu-se à ANOVA a um fator para perceber em que dimensão ou dimensões estariam associadas as mesmas. Quando não encontrada homogeneidade entre as variâncias, realizou-se a correção de Welch e as comparações múltiplas foram analisadas através do teste T2 de Tamhane ao invés do teste de Tukey.

A análise de diferenças entre graus, e entre idades, para cada uma das subescalas foi realizada pela aplicação do teste de Kruskal-Wallis. As comparações múltiplas foram realizadas recorrendo ao teste de Dunn..

Quando não foi possível obter esfericidade nas medidas repetidas, procedeu-se à correção de Greenhouse – Geisser. Tendo sido encontradas diferenças, procedeu-se à realização de comparações múltiplas entre as dimensões parentais recorrendo ao teste de Fischer com correção de Bonferroni.

As diferenças entre pais e professores, para cada item que foi inquirido, foram verificadas recorrendo ao teste U de Mann-Whitney, visto tratarem-se de variáveis ordinais.

Na consideração da distribuição de grupos mediante a idade do aluno, idade do encarregado de educação, idade dos professores, carga horária dos professores e anos de lecionação dos mesmos, utilizaram-se os quartis para a constituição de classes.

Para a análise estatística utilizou-se o *software* IBM-SPSS 22.0 (IBM Corporation, New York, USA). O nível de significância considerado foi de 5%.

## **16. Apresentação e análise dos resultados**

### **16.1. Apresentação dos resultados**

Apresenta-se, de seguida, os resultados obtidos, divididos e dispostos pelas respetivas dimensões.

Relativamente às variáveis “Escola de lecionação” e “Instrumento de lecionação”, da amostra de professores, e “Residência” e “Instrumento do aluno”, da amostra de encarregados de educação, optou-se por retirar dados que se consideraram desestabilizadores. Estes eram categoricamente diferentes, tendo que ser inseridos, por sua vez, em diferentes grupos que obteriam um N baixo ( $N < 10$ ). Por exemplo, escolas localizadas em ilhas ( $N = 1$ ), não podiam ser inseridas na “Região Norte” nem na “Região Centro”. Necessitariam de ser categorizadas como “Ilhas”, comprometendo a homogeneidade dos grupos.

Por sua vez, a agregação dos grupos da variável “Estado Civil” em apenas dois grupos “Casado” e “Não Casado” deveu-se à análise dos números recolhidos pelo Gabinete de Estatísticas da União Europeia (Eurostat, 2017) e do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2017). Segundo os dados do Eurostat, o número de bebés nascidos fora do casamento em Portugal (45.6%) ultrapassou a média da União Europeia (40%). Por sua vez, segundo os dados do INE, a percentagem de casamentos desceu drasticamente nos últimos quinze anos (51.7%), enquanto o número de sujeitos a viver em união de facto duplicou, passando de 381 mil para 730 mil. Decidiu-se, assim, dividir a variável em apenas dois grupos de modo a verificar se o casamento é relevante, ou não, no acompanhamento parental em estudantes de música.

No que concerne à divisão dos 24 itens em duas subescalas, no questionário para Professores, e em quatro subescalas, no questionário para encarregados de educação –

apesar dos itens dos dois questionários serem equivalentes (Pereira, Canavarro, Cardoso, & Mendonça, 2008) – esta deve-se aos resultados obtidos pelos autores quando aplicados os procedimentos estatísticos utilizados no processo de validação, pelo que na análise do presente estudo foram consideradas as categorias em conformidade com a mesma.

### **16.1.1. Professores**

Relativamente aos professores, é possível verificar que há divisões de pareceres entre os mesmos. Genericamente, as respostas encontram-se equilibradas entre “Verdade” e “Pouco verdade”. Por exemplo, pode-se observar uma desconcordância entre, aproximadamente, metade dos docentes em relação à ideia de que os pais realizam atividades que ajudam os filhos na aprendizagem (P4), sendo que 20 sujeitos acreditam que a afirmação seja “Verdade”, e 19 acreditam que seja “Pouco Verdade”. Considerando ainda mais relevante, foi verificado que 30 dos 53 professores têm a perceção de que os pais pouco ajudam os filhos nos trabalhos de casa (P5), e apenas 21 consideraram a afirmação positiva. Uma observação interessante é que enquanto na P5 as respostas incidiam maioritariamente na opção “Pouco Verdade”, na P2 observa-se um aumento de 10 respostas, tornando assim, a resposta mais escolhida “Verdade”. Uma das conclusões que se pode tirar sugere que os pais, na perceção dos professores, mantêm-se informados acerca das aprendizagens/competências que o filho necessita, para o poderem ajudar em casa, mas não o fazem com a regularidade ou quase não o fazem.

No que concerne ao hábito de verificar se o filho fez os trabalhos para casa, mais de metade dos professores considera “Pouco Verdade” a prática desta atividade, existindo ainda 4 docentes que proclamam a inexistência da mesma (P19). Por outro lado, grande parte da amostra de professores afirma ser “Verdade” a ideia (P24) de que os pais se mantêm informados acerca das datas das avaliações para poderem auxiliar os filhos a estudar. Ou seja, pode-se concluir que, segundo os professores, os pais não têm o hábito de ajudar regularmente os filhos no estudo em casa mas auxiliam os mesmos aquando a aproximação das avaliações.

Pelo lado mais positivo, atentou-se, segundo a opinião dos docentes, que quando há qualquer problema com os filhos na escola, os pais, geralmente, tendem a manter o professor informado (P3), são assíduos às reuniões de pais (P7), procuram o professor para

pedir informações sobre o processo ensino-aprendizagem do aluno (P17) e tentam ensinar o filho a planejar e a organizar melhor o seu tempo (P21). Todas estas afirmações obtiveram uma grande percentagem de resposta de “Verdade” ou “Muito Verdade”, mais precisamente 74.83%, sendo a restante percentagem pertencente às respostas “Nada Verdade” e “Pouco Verdade”.

A pontuação máxima e a mínima possível, nos questionários da Subescala 1, é de 13 e 52, respetivamente, e na subescala 2 o máximo possível é de 44 e o mínimo 11. Os dados apresentados na Tabela 9 demonstram a pontuação mínima e máxima recolhida dos questionários preenchidos, assim como a média da soma dos itens e o desvio-padrão. Na tabela 10, pode-se encontrar os itens válidos e em falta do questionário em questão.

Tabela 9 - Informação sobre o questionário – versão professores

Subescalas Professores					
	N	Mínimo	Máximo	$\bar{x}$	Desvio-Padrão
Atividades em casa/comunicação pais-professores	41	22.00	44.00	34.707	4.941
Envolvimento parental em atividades na escola	49	16.00	35.00	26.388	4.471

Tabela 10 - Itens respondidos e em falta do questionário de professores

Itens	Subescala 1		Itens	Subescala 2	
	Válidos	Em falta		Válidos	Em falta
P2	53	0	P1	53	0
P3	53	0	P6	53	0
P4	42	11	P8	51	2
P5	52	1	P10	52	1
P7	52	1	P11	51	2
P9	52	1	P12	52	1
P15	53	0	P13	52	1
P17	52	1	P14	53	0
P18	51	2	P16	52	1
P19	53	0	P20	51	2
P21	53	0	P23	51	2
P22	50	3			
P24	53	0			

### **16.1.2. Encarregados de educação**

No que concerne aos pais, a sua perceção foi ligeiramente ao desencontro da dos professores, sendo este um tópico que será abordado posteriormente.

Estima-se que alguns destes dados poderão ter sido influenciados pelo papel de “pai”, ou seja, pela necessidade de provar um nível elevado de apoio, ou dificuldade em admitir um nível baixo, no que concerne ao acompanhamento parental.

Observou-se primeiramente a existência de algumas opiniões ligeiramente equilibradas na discordância, por exemplo, 84 pais afirmaram que possivelmente gostariam de trabalhar voluntariamente em atividades escolares (P12) enquanto 94 pais pouco, ou nada, gostariam de trabalhar voluntariamente. Outra afirmação com respostas similares é a que declara que estes oferecem ajuda quando sabem que se vão realizar certas atividades na turma (P10), tendo 84 respondido “Nada verdade” e “Pouco Verdade” e 95 respondido “Verdade” ou “Muito Verdade”. De um modo geral, a dimensão relativamente ao envolvimento parental em atividades na escola e voluntariado (subescala 1) apresenta valores incidentes nas respostas “Nada verdade” ou “Pouco Verdade”, ao contrário das subescalas restantes.

Algumas das afirmações mais pertinentes para este estudo apresentam perceções relevantes para a comunidade educativa, incidindo grande parte das respostas sobre as opções “Verdade” e “Muito Verdade”. Sendo assim, segundo a perceção dos pais, estes ajudam frequentemente o filho nos trabalhos de casa (P5), procuram que realize atividades enriquecedoras e auxiliadoras da aprendizagem (P4), conversam com o filho sobre o ambiente escolar (P15), têm por hábito verificar se o filho realizou os trabalhos de casa (19), são assíduos às reuniões convocadas pelo professor (P7), atendem as atividades realizadas pela escola (P16) e costumam pedir informações sobre o processo ensino-aprendizagem do filho ao professor (P17).

A pontuação máxima e a mínima possível, nos questionários, da dimensão “Atividades na escola e voluntariado” (Subescala 1) é de 32 e 6, respetivamente, e na dimensão “Atividades de aprendizagem em casa” (Subescala 2) o máximo é de 32 e o mínimo 4. Por sua vez, na dimensão “Comunicação escola-família” (Subescala 3) o máximo é de 24 e o mínimo 6 e na dimensão “Atividades na escola e participação em

reuniões de pais” (Subescala 4) o máximo é 16 e o mínimo é 4. Os dados apresentados na Tabela 11 demonstram a pontuação mínima e máxima recolhida dos questionários preenchidos, assim como a média da soma dos itens e o desvio-padrão. Por sua vez, na tabela 12, pode-se encontrar os itens válidos e em falta do questionário em questão.

Tabela 11 – Informação sobre o questionário – versão pais

Subescalas Pais					
	N	Mínimo	Máximo	$\bar{x}$	Desvio-Padrão
Atividades na escola e voluntariado	178	6.00	24.00	14.899	4.121
Atividades de aprendizagem em casa	175	18.00	32.00	27.560	3.442
Comunicação escola-família	175	11.00	24.00	19.977	2.961
Atividades na escola e participação em reuniões de pais	176	7.00	16.00	13.488	2.028

Tabela 12 - Itens respondidos e em falta do questionário dos encarregados de educação

Subescala 1			Subescala 2		
Itens	Válidos	Em falta	Itens	Válidos	Em falta
P1	179	0	P2	179	0
P6	179	0	P4	179	0
P10	179	0	P5	179	0
P12	178	1	P9	179	0
P13	178	1	P15	177	2
P23	178	1	P19	176	3
			P21	178	1
			P24	178	1
Subescala 3			Subescala 4		
Itens	Válidos	Em falta	Itens	Válidos	Em falta
P3	179	0	P7	179	0
P14	177	2	P8	179	0
P17	178	1	P11	179	0
P18	177	2	P16	176	3
P20	177	2			
P22	178	1			

## 16.2. Subescalas vs. dados demográficos dos professores e encarregados de educação

Testaram-se os dados demográficos relativamente às subescalas, obtendo os resultados apresentados na Tabela 13. É possível observar que os graus de normalidade estão cumpridos excetuando na variável “Grau do aluno”, onde se verificam diferenças significativas na subescala 2 ( $p > 0.001$ ) e na subescala 4 ( $p = 0.004$ ), e na variável “Idade do Aluno” onde se verificam, novamente, diferenças na subescala 2 ( $p > 0.001$ ) e na subescala 4 ( $p > 0.001$ ).

Tabela 13 - Dados demográficos vs. subescalas

	Encarregados de educação				Professores	
	Subescala 1	Subescala 2	Subescala 3	Subescala 4	Subescala 1	Subescala 2
Idade Professores	-	-	-	-	0.581	0.337
Estado Civil	0.525	0.742	0.979	0.781	0.975	0.624
Escolas de Lecionação	-	-	-	-	0.420	0.229
Instrumento	-	-	-	-	0.267	0.526
Tempo Lecionação	-	-	-	-	0.330	0.644
Carga Horária Semanal	-	-	-	-	0.110	0.108
Idade do Aluno	0.299	0.001	0.067	0.001	-	-
Idade do EE	0.644	0.122	0.089	0.472	-	-
Escolaridade do EE	0.614	0.530	0.407	0.768	-	-
Profissão EE	0.537	0.401	0.580	0.339	-	-
Sexo do Aluno	0.947	0.977	0.985	0.590	-	-
Residência	0.708	0.434	0.252	0.077	-	-
Escola de Música do Aluno	0.279	0.337	0.090	0.061	-	-

Tabela 13 - Dados demográficos vs. Subescalas (continuação)

	Encarregados de educação				Professores	
	Subescala 1	Subescala 2	Subescala 3	Subescala 4	Subescala 1	Subescala 2
Instrumento do aluno	0.213	0.176	0.119	0.279	-	-
Grau do Aluno	0.487	0.001	0.133	0.004	-	-

### 16.2.1. Professores – Subescalas versus:

#### 16.2.1.1. Quartis idade

Foram encontradas diferenças entre subescalas ( $F_{(1.000;32.000)} = 186.963; p < 0.001; \eta_p^2 = 0.854; \pi = 1.000$ ), no entanto, não foram observadas diferenças significativas entre a variável e as subescalas ( $F_{(3.000;32.000)} = 0.821; p < 0.492; \eta_p^2 = 0.071; \pi = 0.207$ ). Relativamente aos grupos da variável também não foram observadas diferenças significativas ( $F_{(3;32)} = 0.443; p < 0.724; \eta_p^2 = 0.040; \pi = 0.129$ ).

A média da soma das respostas de cada quartil pode-se encontrar na Tabela 14. A média da soma das respostas consiste apenas realizar a média de todos os questionários em questão, a partir da soma das 24 respostas de cada questionário.

Tabela 14 – Média da soma das respostas aos itens do questionário

	Subescala 1		Subescala 2	
	$\bar{x}$	Desvio-Padrão	$\bar{x}$	Desvio-Padrão
36	35,250	5.276	27.000	4.651
[36, 39[	35,778	4.055	26.111	3.333
[39, 46[	36,450	4.062	28.125	3.441
>46	33,429	4.894	26.571	5.798

Na Figura 13, que se encontra na página seguinte, consegue-se verificar, a média da soma das respostas conforme os quartis de idade dos professores, relativamente às duas dimensões (subescalas) que compõe o questionário dos professores.

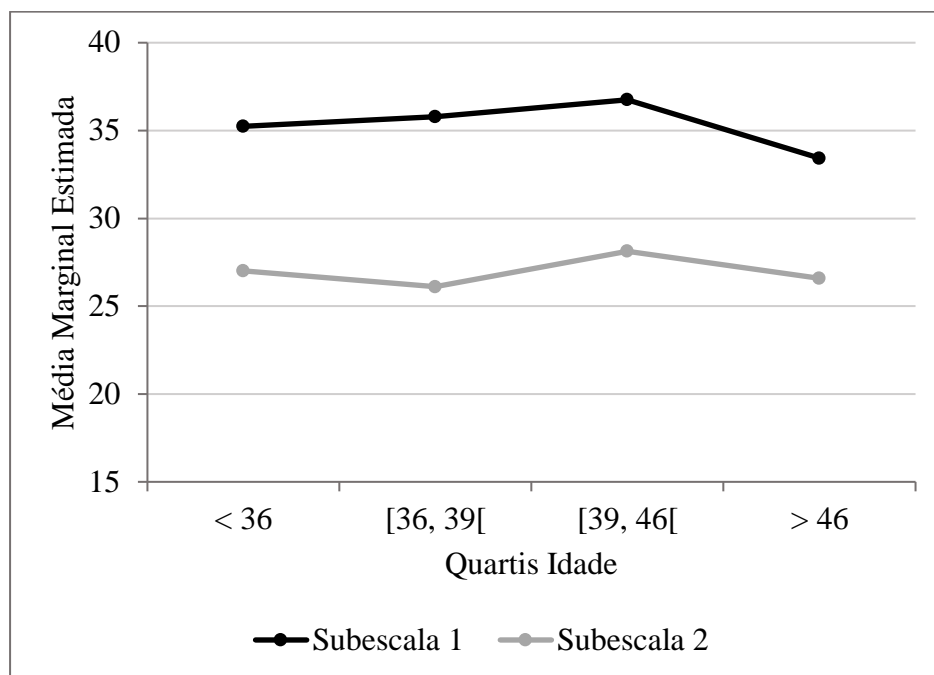


Figura 13 – Subescalas relativamente aos quartis de idade

### 16.2.1.2. Estado civil

No que concerne ao estado civil, foram encontradas diferenças significativas entre as subescalas ( $F_{(1,000;38,000)} = 206.091; p < 0.001; \eta_p^2 = 0.844; \pi = 1.000$ ). Em relação à interação entre subescalas e a variável não se verificaram diferenças entre as mesmas ( $F_{(1,000;38,000)} = 1.198; p < 0.281; \eta_p^2 = 0.031; \pi = 0.187$ ), assim como não se observaram diferenças entre os grupos da variável ( $F_{(1;38)} = 0.168; p < 0.684; \eta_p^2 = 0.004; \pi = 0.069$ ).

Para a Subescala 1, obteve-se, uma média da soma das respostas de  $34.905 \pm 5.709$  e  $34.842 \pm 3.934$  para “Não Casado” e “Casado”, respetivamente, e para a Subescala 2, uma média de  $25.952 \pm 4.924$  para “Não Casado” e  $27.158 \pm 4.140$  para “Casado”.

Na Figura 14, que se encontra na página seguinte, consegue-se verificar, a média da soma das respostas conforme os dois grupos de estado civil relativamente às duas dimensões que compõe o questionário dos professores.

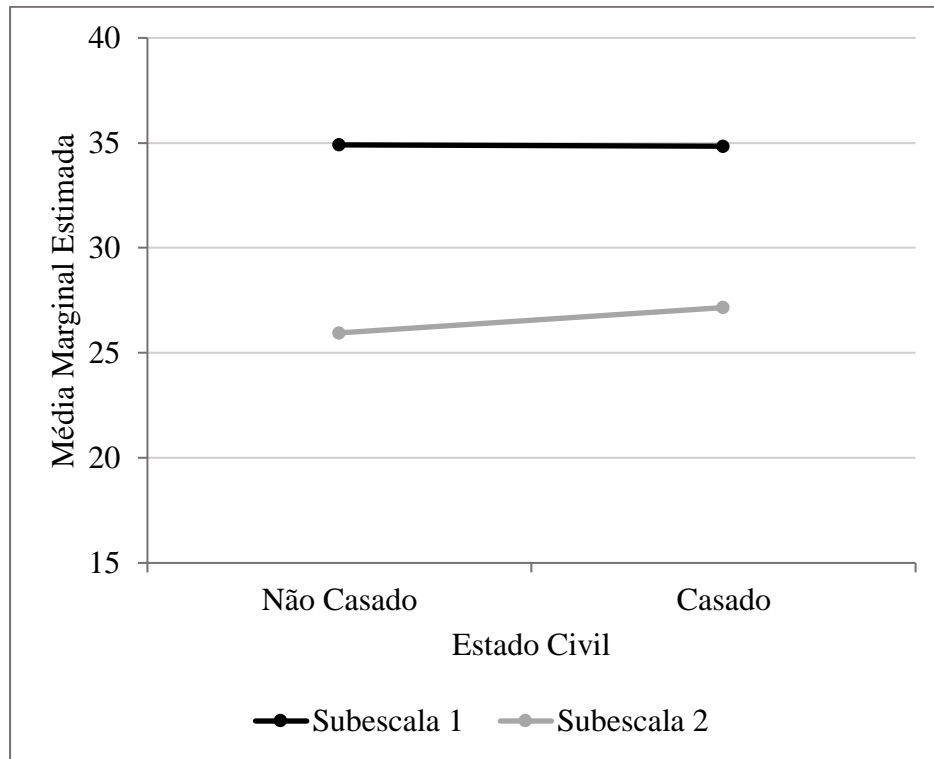


Figura 14 - Subescalas relativamente ao estado civil

### 16.2.1.3. Escola de lecionação

Verificaram-se diferenças entre as subescalas ( $F_{(1.000;37.000)} = 200.892; p < 0.001; \eta_p^2 = 0.844; \pi = 1.000$ ), no entanto, no que diz respeito à variável “Escola de lecionação” não foram encontradas diferenças significativas em relação às subescalas ( $F_{(1.000;37.000)} = 0.050; p < 0.824; \eta_p^2 = 0.001; \pi = 0.055$ ), assim como também não se observaram diferenças entre os grupos da variável ( $F_{(1;37)} = 1.758; p < 0.193; \eta_p^2 = 0.045; \pi = 0.252$ ).

Para a Subescala 1, verificou-se uma média de soma de respostas de  $35.500 \pm 4.296$  para a “Região Norte” e  $33.588 \pm 5.658$  para a “Região Centro”. Para a Subescala 2 obteve-se  $27.182 \pm 3.634$  para a “Região Norte” e  $25.529 \pm 4.625$  para a “Região Centro”.

Na Figura 15, consegue-se verificar, a média da soma das respostas conforme as regiões das escolas de lecionação relativamente às duas dimensões que compõe o questionário dos professores.

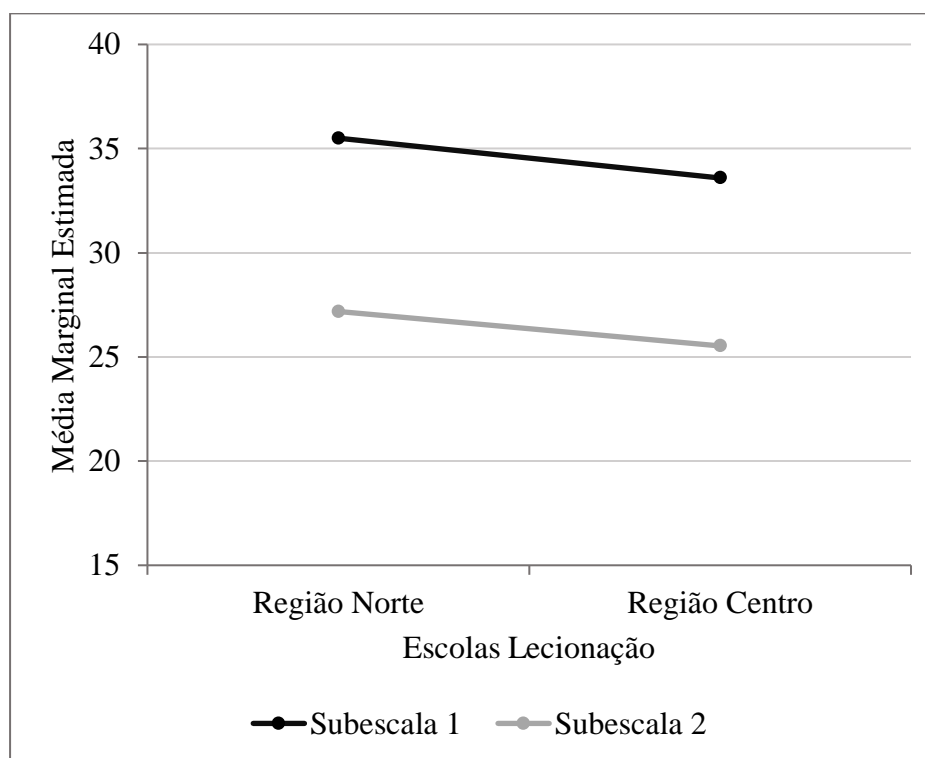


Figura 15 - Subescalas relativamente às escolas de lecionação

#### 16.2.1.4. Instrumento de leção

Verificaram-se diferenças entre as subescalas ( $F_{(1.000;28.000)} = 128.422; p < 0.001; \eta_p^2 = 0.821; \pi = 1.000$ ). Não foram observadas diferenças significativas entre as subescalas e a variável ( $F_{(1.000;28.000)} = 0.304; p < 0.586; \eta_p^2 = 0.011; \pi = 0.083$ ), nem entre os grupos da variável ( $F_{(1;28)} = 0.755; p < 0.392; \eta_p^2 = 0.026; \pi = 0.134$ ).

Quanto à média da soma das respostas por parte de cada grupo da variável, por subescalas, obteve-se, na Subescala 1,  $33.546 \pm 5.466$  para “Sopros” e  $34.579 \pm 5.037$  para “Cordas”. Na Subescala 2, obteve-se  $24.727 \pm 4.839$  para “Sopros” e  $26.579 \pm 4.087$  para “Cordas”.

Na Figura 16, pode-se verificar, a média da soma das respostas conforme os dois grupos que compõem os instrumentos de leção relativamente às duas dimensões que compõe o questionário dos professores.

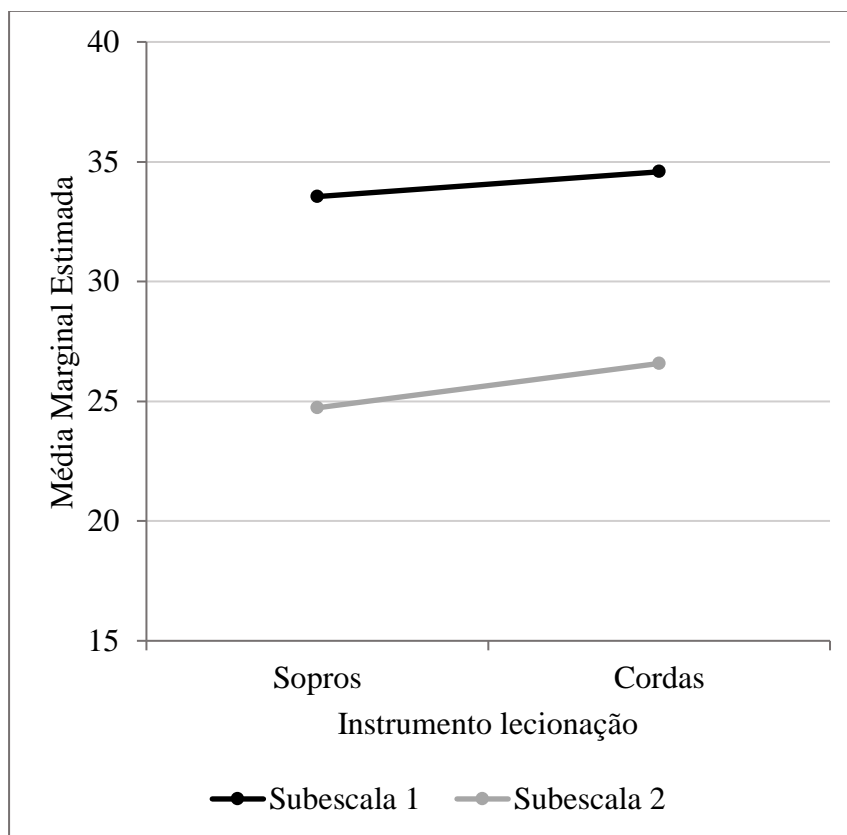


Figura 16 - Subescalas relativamente aos instrumentos de leção

### 16.2.1.5. Quartis carga horária semanal

Verificaram-se diferenças significativas entre as subescalas ( $F_{(1.000;36.000)} = 98.262; p < 0.001; \eta_p^2 = 0.732; \pi = 1.000$ ). Também não se encontrou interação entre as subescalas e a variável “Carga Horária” ( $F_{(3.000;36.000)} = 0.203; p < 0.894; \eta_p^2 = 0.017; \pi = 0.084$ ). No que concerne à presente variável não foram verificadas diferenças significativas entre os grupos da mesma ( $F_{(3;36)} = 1.825; p < 0.160; \eta_p^2 = 0.132; \pi = 0.434$ ).

Relativamente às médias da soma das respostas, no primeiro, segundo, terceiro e quarto quartil, na Subescala 1, obtiveram-se as médias  $32.857 \pm 5.655$ ,  $35.733 \pm 3.807$ ,  $37.000 \pm 4.243$  e  $36.111 \pm 5.036$  respetivamente. Na Subescala 2, o primeiro quartil teve  $24.429 \pm 4.502$  como média, o segundo  $27.667 \pm 4.353$ , o terceiro  $30.000 \pm 7.071$  e o quarto  $27.111 \pm 3.887$ .

Na Figura 17, consegue-se verificar, a média da soma das respostas conforme os quartis de carga horária semanal relativamente às duas dimensões que compõe o questionário dos professores.

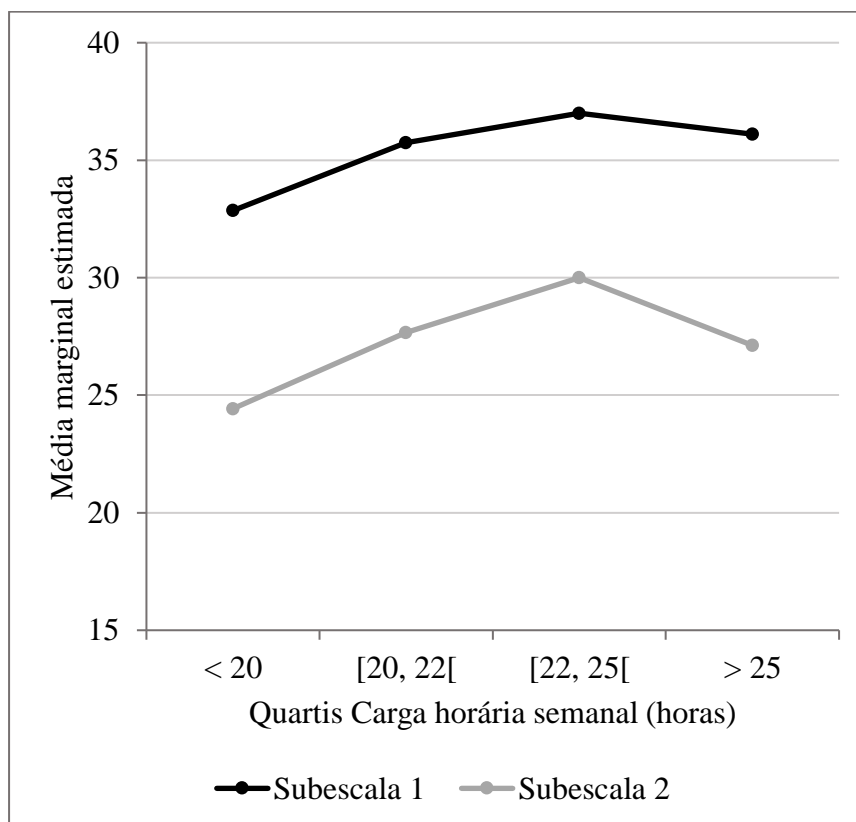


Figura 17 - Subescalas relativamente aos quartis de

### 16.2.1.6. Anos de lecionação

Foram encontradas diferenças entre as subescalas ( $F_{(1.000;36.000)} = 196.858; p < 0.001; \eta_p^2 = 0.845; \pi = 1.000$ ), porém, entre as subescalas e a variável, não se observaram diferenças significativas ( $F_{(3.000;36.000)} = 1.227; p < 0.314; \eta_p^2 = 0.093; \pi = 0.300$ ) nem entre os grupos da variável ( $F_{(3;36)} = 0.454; p < 0.716; \eta_p^2 = 0.036; \pi = 0.132$ ).

Relativamente à média da soma das respostas, na Subescala 1, verificou-se que o primeiro quartil apresentou uma média de  $35.636 \pm 4.739$ , o segundo  $35.933 \pm 4.687$ , o terceiro  $34.889 \pm 5.819$  e o quarto  $32.375 \pm 4.241$ . Na subescala 2 o primeiro quartil apresentou uma média de  $26.455 \pm 4.503$ , o segundo  $26.500 \pm 5.018$ , o terceiro  $27.333 \pm 4.924$  e o quarto  $25.750 \pm 4.200$ .

Na Figura 18, consegue-se verificar, a média da soma das respostas conforme os quartis de anos de lecionação relativamente às duas dimensões que compõe o questionário dos professores.

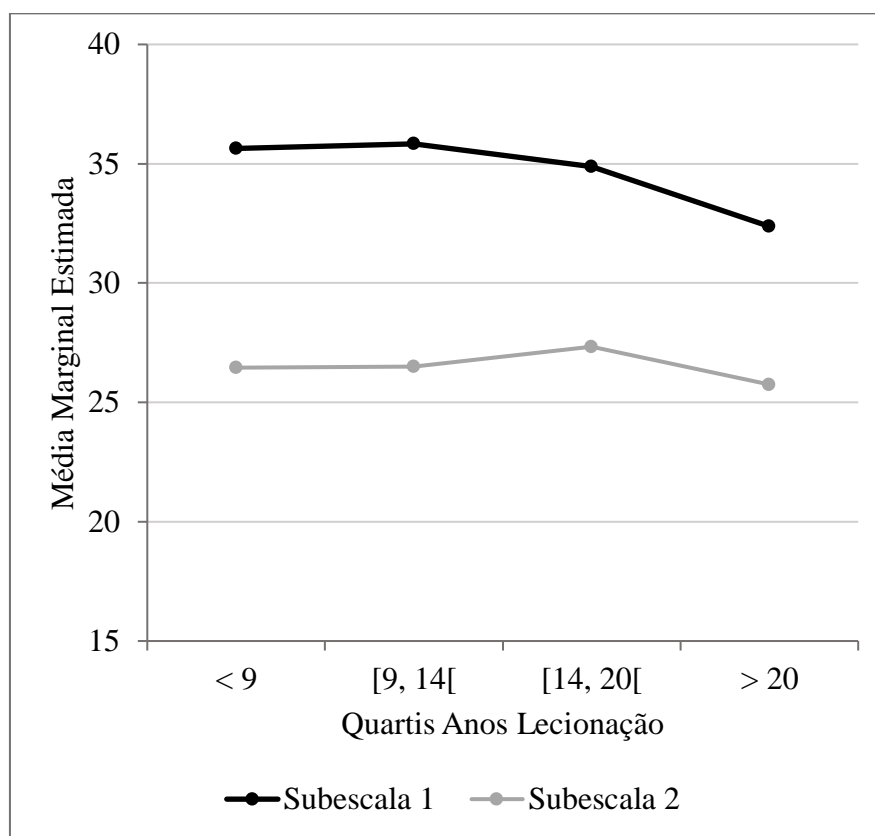


Figura 18 - Subescalas relativamente aos quartis de anos de lecionação

## 16.2.2. Encarregados de educação – Subescalas versus:

### 16.2.2.1. Quartis de idade aluno

Entre as subescalas foram encontradas diferenças significativas ( $F_{(2.424;390.213)} = 1072.555; p < 0.001; \eta_p^2 = 0.869; \pi = 1.000$ ), não tendo sido encontrada interação em relação aos escalões etários ( $F_{(7.271;390.213)} = 1.685; p < 0.108; \eta_p^2 = 0.030; \pi = 0.704$ ). Porém existem diferenças entre as classes etárias ( $F_{(3;161)} = 5.441; p < 0.001; \eta_p^2 = 0.092; \pi = 0.933$ ). Estas diferenças deveram-se aos escalões etários  $< 10$  e  $> 14$  ( $p = 0.001$ ), nomeadamente quanto à subescala 2 ( $p < 0.001$ ), à subescala 3 ( $p = 0.008$ ) e subescala 4 ( $p < 0.001$ ).

Relativamente à média da soma das respostas, na Subescala 1, o primeiro quartil apresentou uma média de  $15.833 \pm 3.819$ , o segundo  $14.350 \pm 3.662$ , o terceiro  $15.170 \pm 5.069$  e o quarto  $14.4524 \pm 4.127$ . Na Subescala 2, o primeiro quartil obteve uma média de  $29.048 \pm 2.527$ , o segundo  $28.275 \pm 3.194$ , o terceiro  $27.146 \pm 2.954$  e o quarto  $25.857 \pm 4.106$ . Na Subescala 3 o primeiro quartil obteve uma média de  $21.167 \pm 2.023$ , o segundo  $19.625 \pm 3.578$ , o terceiro  $20.024 \pm 2.659$  e o quarto  $19.381 \pm 3.231$ . Na Subescala 4, o primeiro quartil apresentou uma média de  $14.523 \pm 1.469$ , o segundo  $13.325 \pm 1.700$ , o terceiro  $13.439 \pm 2.038$  e o quarto  $12.714 \pm 2.392$ .

Na Figura 19, que se encontra na página seguinte, pode-se verificar, a média da soma das respostas conforme os quartis de idade do aluno relativamente às quatro dimensões que compõe o questionário dos encarregados de educação.

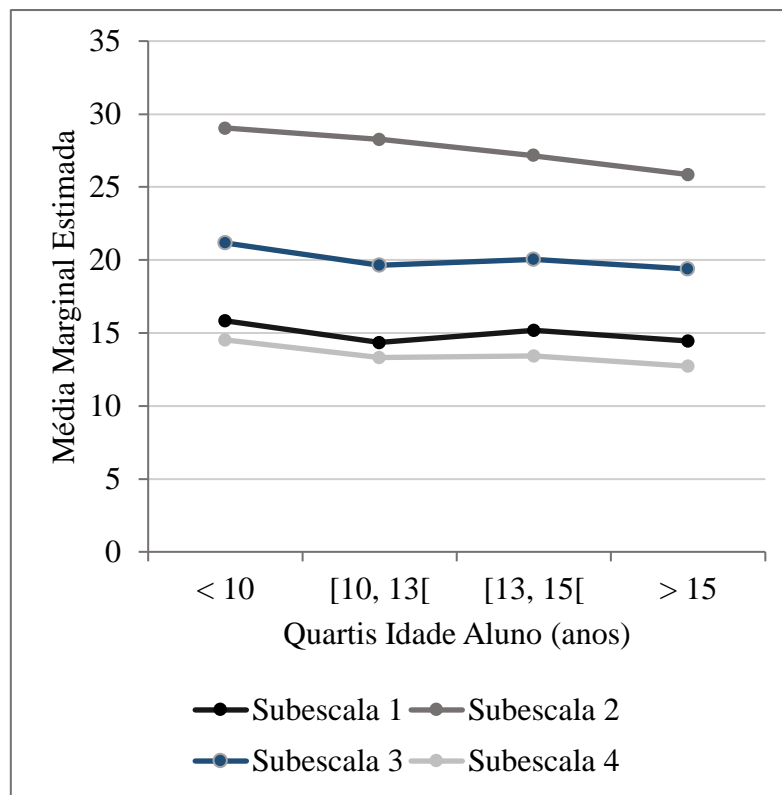


Figura 19 - Subescalas relativamente aos quartis de idade do aluno

As *boxplots* apresentadas nas figuras 20, 21, 22 e 23, que se encontram nas páginas seguintes, representam o máximo, a média e o mínimo da soma das médias por quartil de idade do aluno, relativamente às 4 dimensões (subescala 1, 2, 3, e 4 respetivamente) que compõe o questionário dos encarregados de educação. Podem observar-se alguns *outliers* nas *boxplots* das quatro subescalas, sendo a de mais relevância os que se apresentam na figura 22 (subescala 4). Estes *outliers*, depois de se verificar e concluir que não representavam casos mal datados, significam que há casos que apresentam resultados distanciados do próprio grupo. Sendo assim, escolheu-se manter estes casos de modo a não afetar os resultados obtidos.

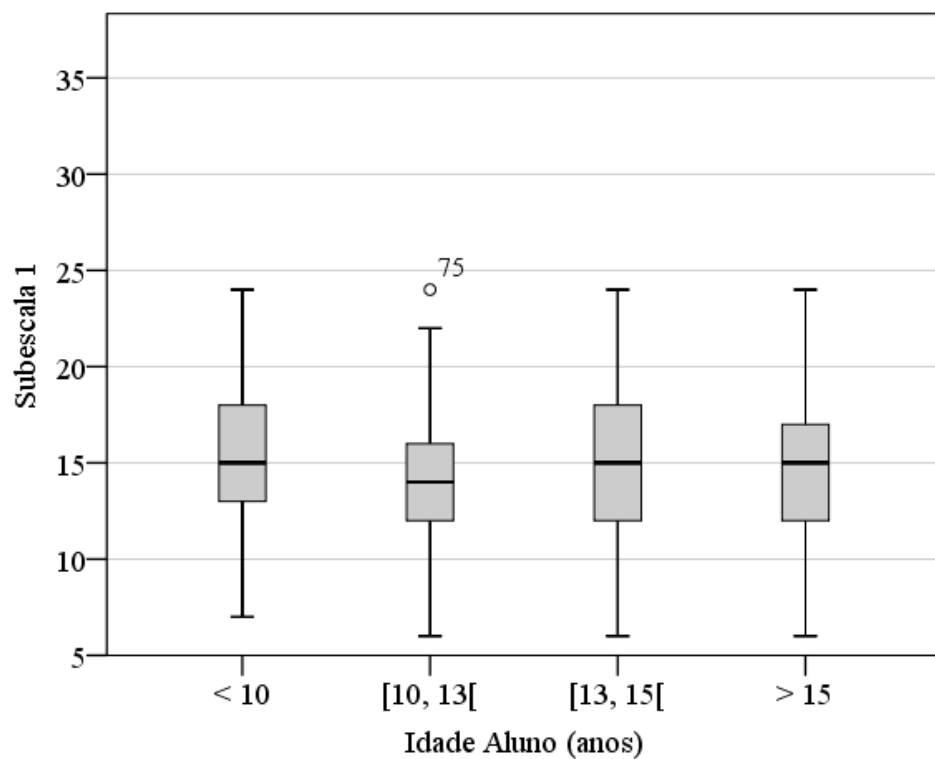


Figura 20 - *Boxplot* da Subescala 1

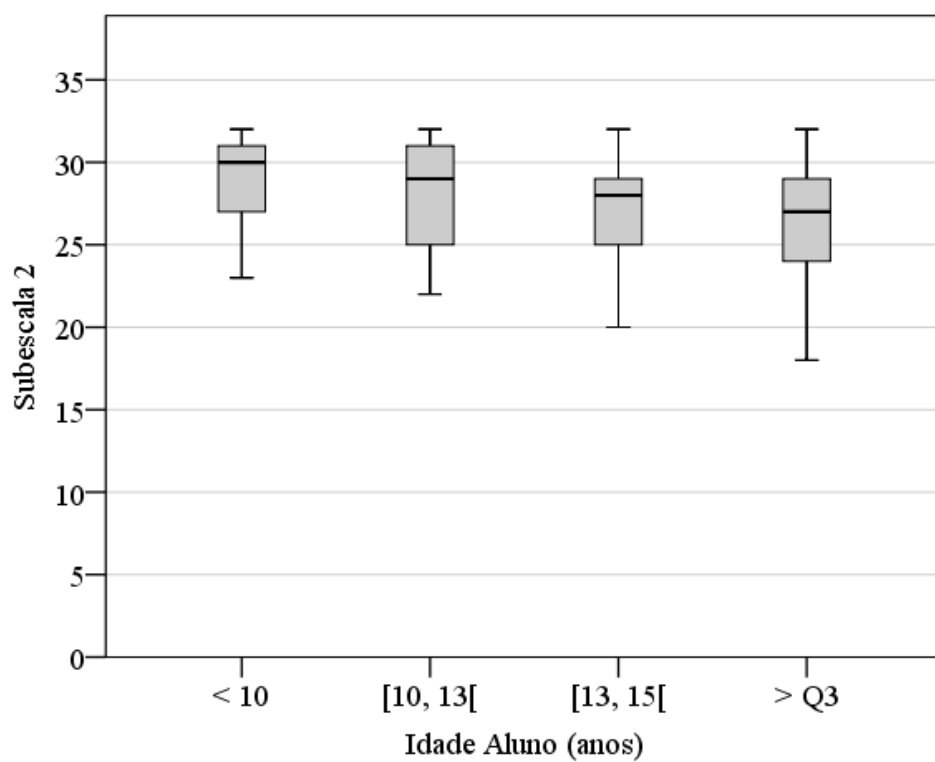


Figura 21 - *Boxplot* da Subescala 2

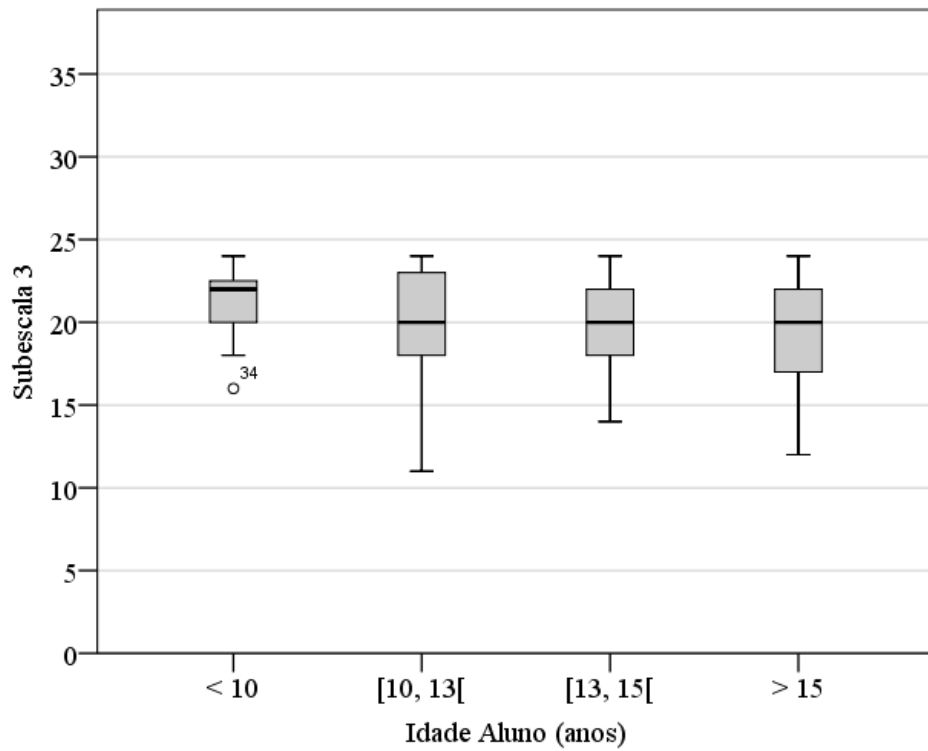


Figura 22 - Boxplot da Subescala 3

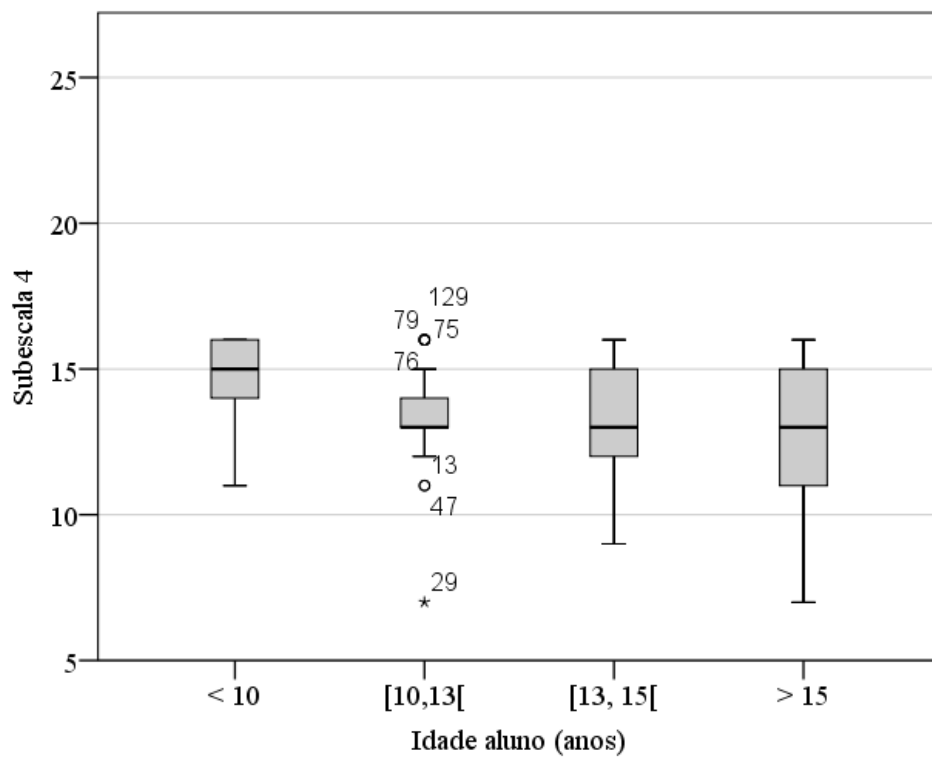


Figura 23 - Boxplot da Subescala 4

### 16.2.2.2. Quartis de idade encarregado de educação

No que concerne às subescalas, foram encontradas diferenças significativas ( $F_{(2,425;395.294)} = 1085.516; p < 0.001; \eta_p^2 = 0.869; \pi = 1.000$ ). Não foram verificadas diferenças significativas entre as subescalas e a variáveis ( $F_{(7,275;395.294)} = 1.398; p < 0.202; \eta_p^2 = 0.025; \pi = 0.606$ ) nem entre os escalões etários ( $F_{(3;163)} = 1.167; p < 0.324; \eta_p^2 = 0.021; \pi = 0.310$ ).

Na Subescala 1, a média da soma das respostas do primeiro quartil foi de  $14.595 \pm 3.569$ , do segundo  $15.619 \pm 4.384$ , do terceiro  $14.786 \pm 4.194$  e do quarto  $14.659 \pm 4.694$ . Na Subescala 2, no primeiro quartil, a média foi de  $28.524 \pm 2.915$ , no segundo  $27.643 \pm 3.363$ , no terceiro  $29.833 \pm 3.107$  e no quarto  $27,317 \pm 4.198$ . Na Subescala 3, o primeiro, o segundo, o terceiro e o quarto quartil apresentaram uma média de  $19.857 \pm 3.097$ ,  $21.000 \pm 2.489$ ,  $19.595 \pm 2.518$  e  $19.536 \pm 3.634$ , respetivamente. Por sua vez, na Subescala 4 a média no primeiro, do segundo, do terceiro e do quarto quartil foi de  $13.857 \pm 1.733$ ,  $13.571 \pm 2.297$ ,  $13.238 \pm 2.034$  e  $13.268 \pm 1.975$ , respetivamente.

Na Figura 24, pode-se verificar, a média da soma das respostas conforme os quartis de idade do encarregado de educação relativamente às quatro dimensões que compõe o questionário dos encarregados de educação.

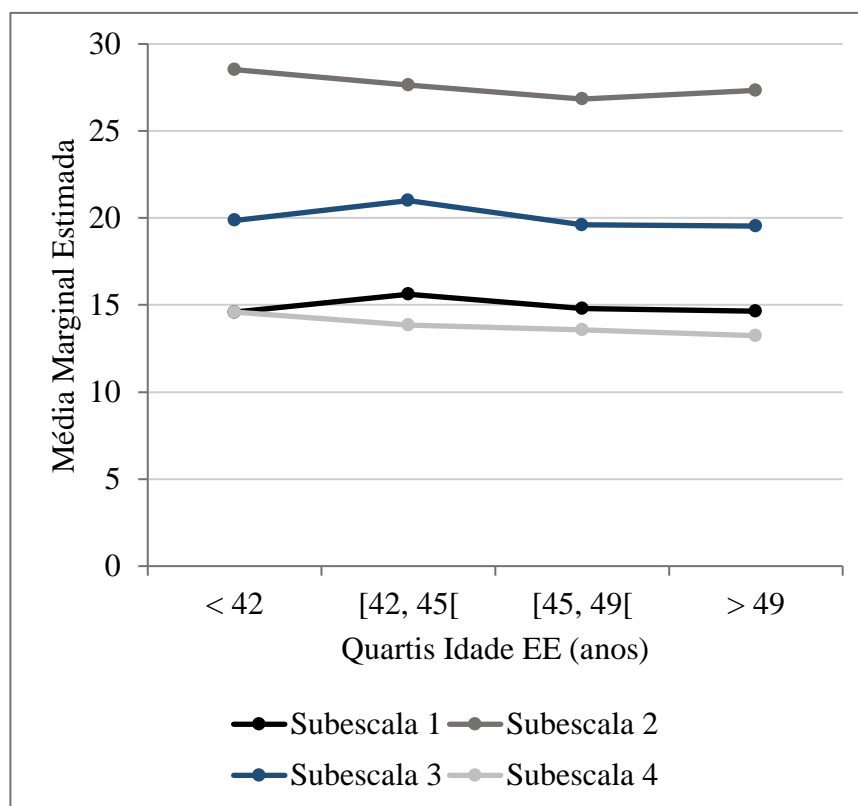


Figura 24 - Subescalas relativamente aos quartis de idade do EE

### 16.2.2.3. Sexo do aluno

Foram encontradas diferenças significativas entre as subescalas ( $F_{(2.463;423.683)} = 1090.207; p < 0.001; \eta_p^2 = 0.864; \pi = 1.000$ ), não tendo sido encontrada interação em relação ao sexo do aluno ( $F_{(2.463;423.683)} = 0.242; p < 0.829; \eta_p^2 = 0.001; \pi = 0.092$ ). Também não se observaram diferenças entre os dois grupos dentro a variável “Sexo do Aluno” ( $F_{(1;172)} = 0.022; p < 0.882; \eta_p^2 = 0.001; \pi = 0.053$ ).

No que concerne à média da soma das respostas, na Subescala 1, o primeiro grupo (“Feminino”) obteve uma média de  $14.846 \pm 4.177$  e o segundo grupo (“Masculino”)  $14.971 \pm 4.174$ . Na Subescala 2, o primeiro grupo teve uma média de  $27.615 \pm 3.345$  e o segundo  $27.500 \pm 3.623$ . Na Subescala 3, o primeiro obteve  $19.952 \pm 3.019$  de média e o segundo  $20.014 \pm 2.917$ . Por sua vez, na Subescala 4, o primeiro grupo apresentou uma média de  $13.596 \pm 1.867$  e o segundo  $13.300 \pm 2.267$ .

Na Figura 25, pode-se verificar, a média da soma das respostas conforme o sexo do aluno relativamente às quatro dimensões que compõe o questionário dos encarregados de educação.

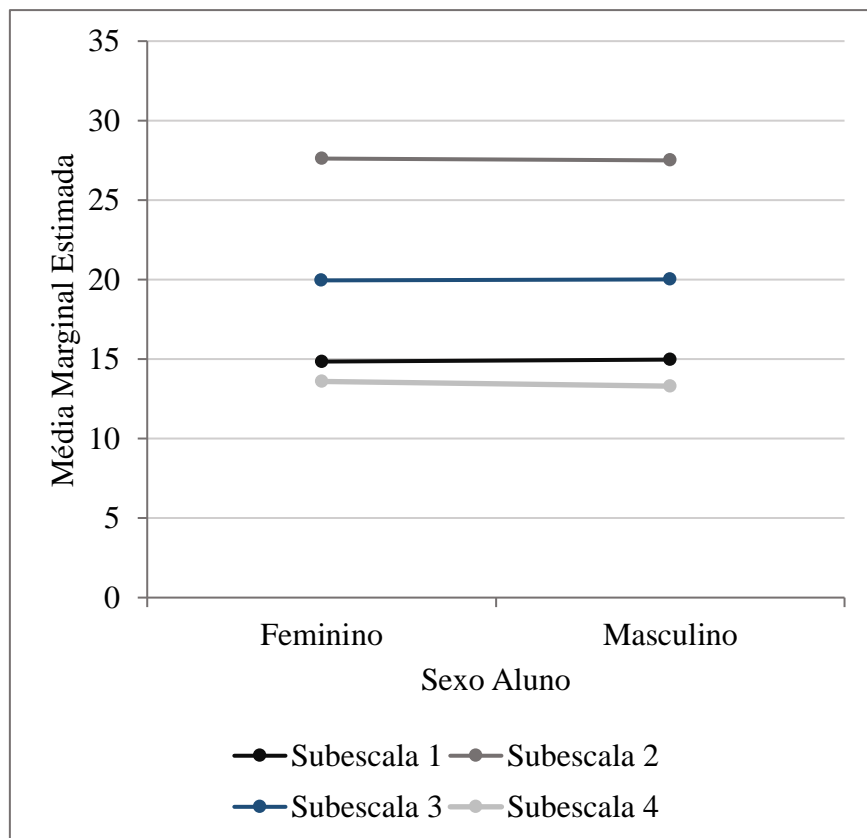


Figura 25 - Subescalas relativamente ao sexo do aluno

#### 16.2.2.4. Instrumento do aluno

Verificaram-se diferenças entre as subescalas ( $F_{(2.460;391.124)} = 802.709; p < 0.001; \eta_p^2 = 0.835; \pi = 1.000$ ). Relativamente à interação entre as subescalas e a variável “Classe Instrumento” não se observaram diferenças significativas ( $F_{(2.460;391.124)} = 0.319; p < 0.319; \eta_p^2 = 0.007; \pi = 0.283$ ), assim como não foram encontradas diferenças entre os grupos que compõem a variável “Classe Instrumento” ( $F_{(1;159)} = 2.603; p < 0.109; \eta_p^2 = 0.016; \pi = 0.361$ ).

A média da soma das respostas, na Subescala 1, do primeiro grupo (“Sopros”) foi  $14.136 \pm 3.708$  e do segundo grupo (“Cordas”) foi  $15.137 \pm 4.357$ . Na Subescala 2, o primeiro grupo teve uma média de  $26.750 \pm 3.736$  e o segundo  $27.915 \pm 3.302$ . Na Subescala 3, o primeiro grupo apresentou uma média de  $19.727 \pm 2.888$  e o segundo  $20.154 \pm 2.973$ . Por último, na Subescala 4, o primeiro grupo teve uma média de  $13.409 \pm 2.050$  e o segundo  $13.547 \pm 1.967$ .

Na Figura 26, pode-se verificar, a média da soma das respostas conforme os dois grupos que compõem o instrumento do aluno relativamente às quatro dimensões que compõe o questionário dos encarregados de educação.

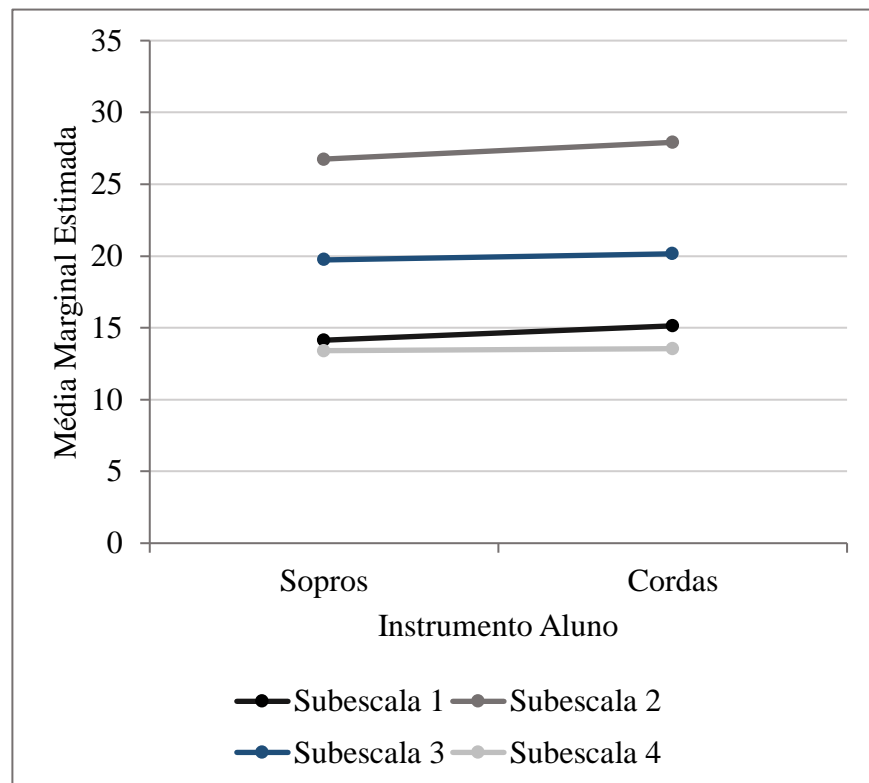


Figura 26 - Subescalas relativamente ao instrumento do aluno

### 16.2.2.5. Grau do aluno

Foi observada interação entre as subescalas ( $F_{(2.460;420.589)} = 911.680; p < 0.001; \eta_p^2 = 0.842; \pi = 1.000$ ), sendo que estas variam todas entre si ( $p < 0.001$ ). Entre as subescalas e a variável “Grau do aluno” não foi encontrada interação ( $F_{(4.919;420.589)} = 1.833; p < 0.106; \eta_p^2 = 0.021; \pi = 0.621$ ).

Na Figura 27, pode-se verificar, a média da soma das respostas conforme o grau aluno relativamente às quatro dimensões que compõe o questionário dos encarregados de educação.

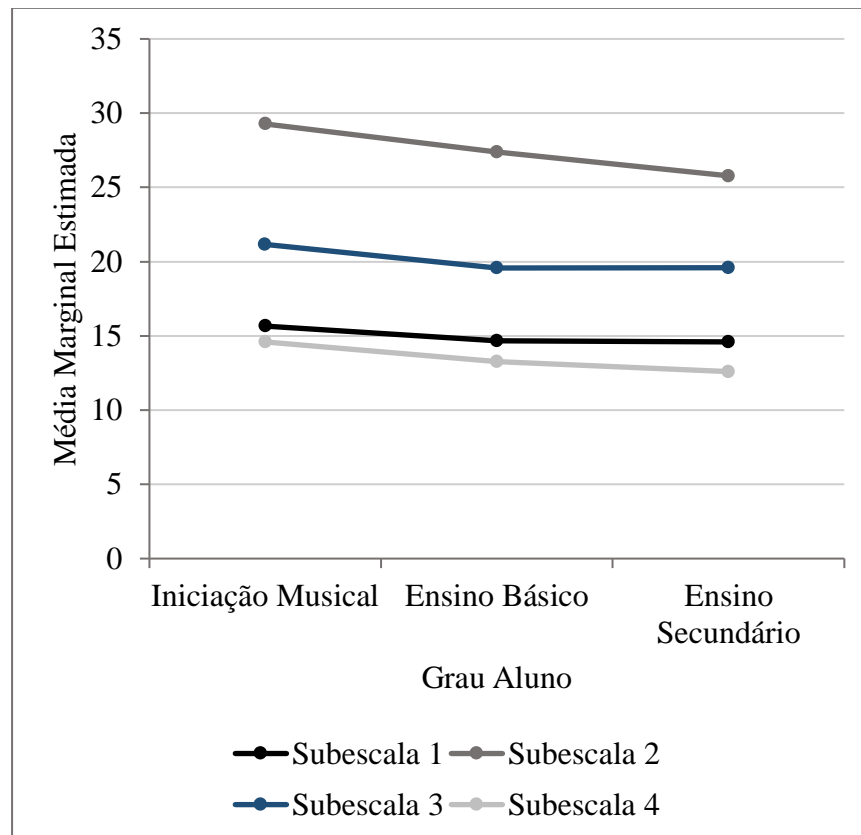


Figura 27 - Subescalas relativamente ao grau do aluno

Verificou-se, ainda, a existência de diferenças significativas entre os grupos da variável independente ( $F_{(2;171)} = 8,425; p < 0.001; \eta_p^2 = 0.090; \pi = 0.963$ ). Os grupos diferem todos entre si, à exceção do “Ensino Básico” com o “Ensino Secundário” ( $p = 0.678$ ).

No que concerne a Subescala 2, observaram-se diferenças entre “Ensino Secundário” com “Iniciação Musical” ( $p < 0.001$ ) e “Ensino Básico” com “Iniciação Musical” ( $p < 0.004$ ). O grupo responsável pelas diferenças encontradas foi “Iniciação Musical”. Este grupo continua a ser responsável pelas diferenças na subescala 4, tanto para o grupo “Ensino Básico” ( $p < 0.001$ ) e para “Ensino Secundário” ( $p < 0.001$ ). Na subescala 3 observou-se apenas uma diferenciação entre “Ensino Básico” e “Iniciação Musical” ( $p < 0.014$ ).

As *boxplots* apresentadas nas figuras 28, 29, 30 e 31, que se encontram abaixo e nas páginas seguintes, representam o máximo, a média e o mínimo da soma das médias por grau do aluno relativamente às 4 dimensões (subescala 1, 2, 3, e 4 respetivamente) que compõe o questionário dos encarregados de educação

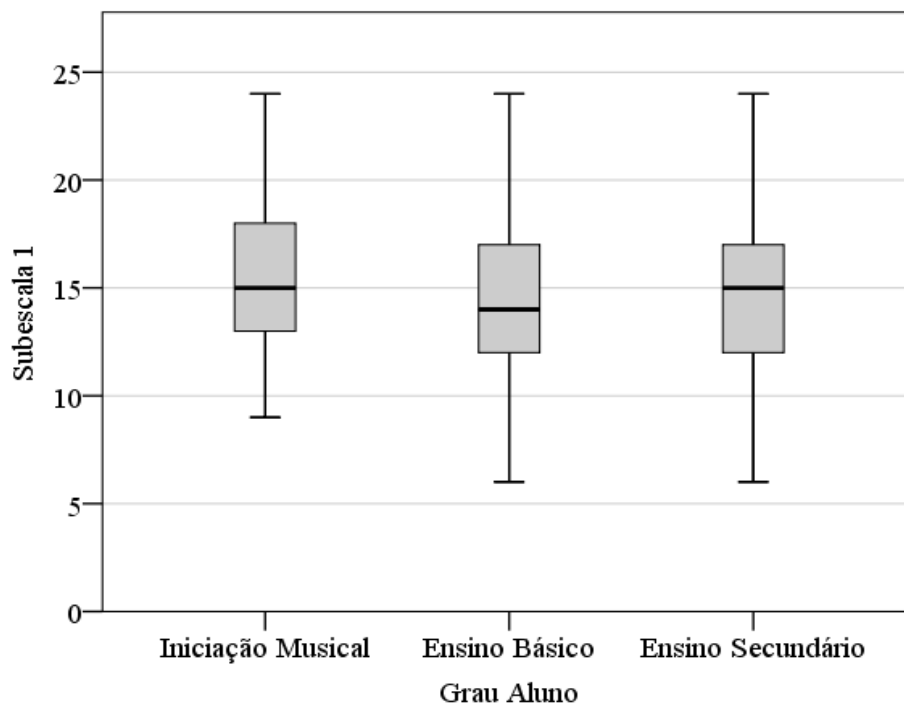


Figura 28 - *Boxplot* da Subescala 1

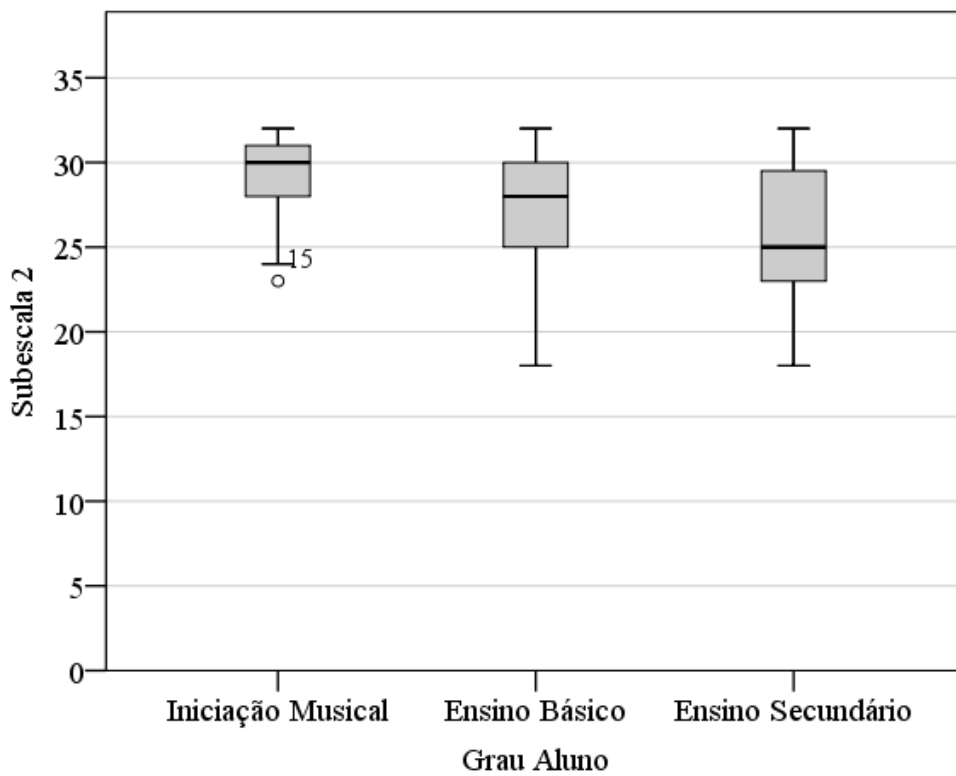


Figura 29 - *Boxplot* da Subescala 2

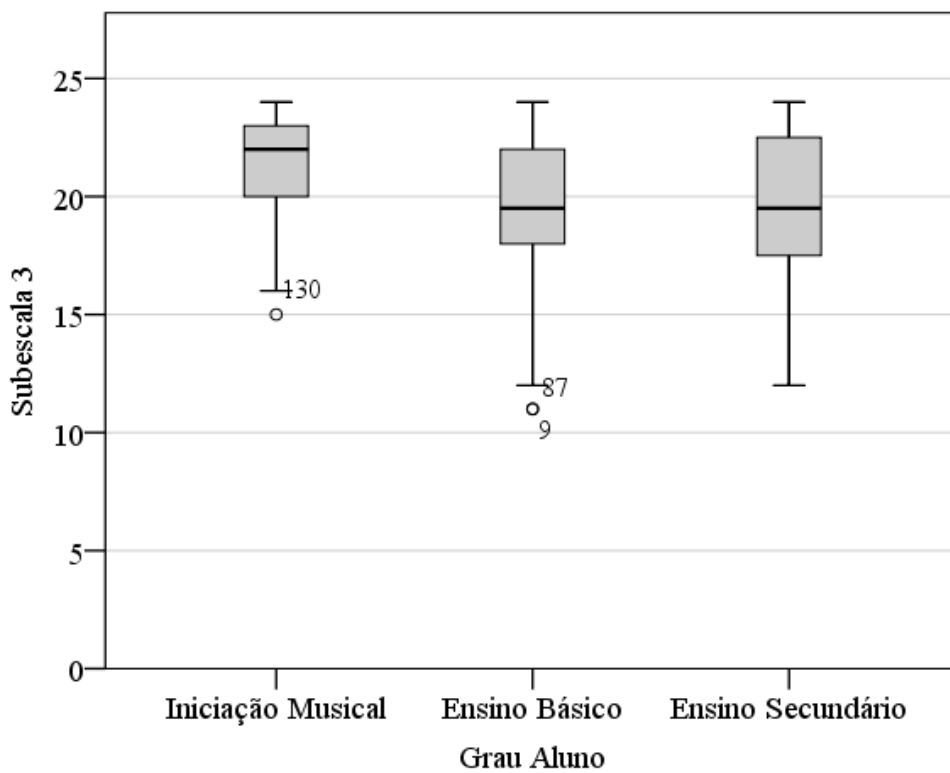


Figura 30 - *Boxplot* da Subescala 3

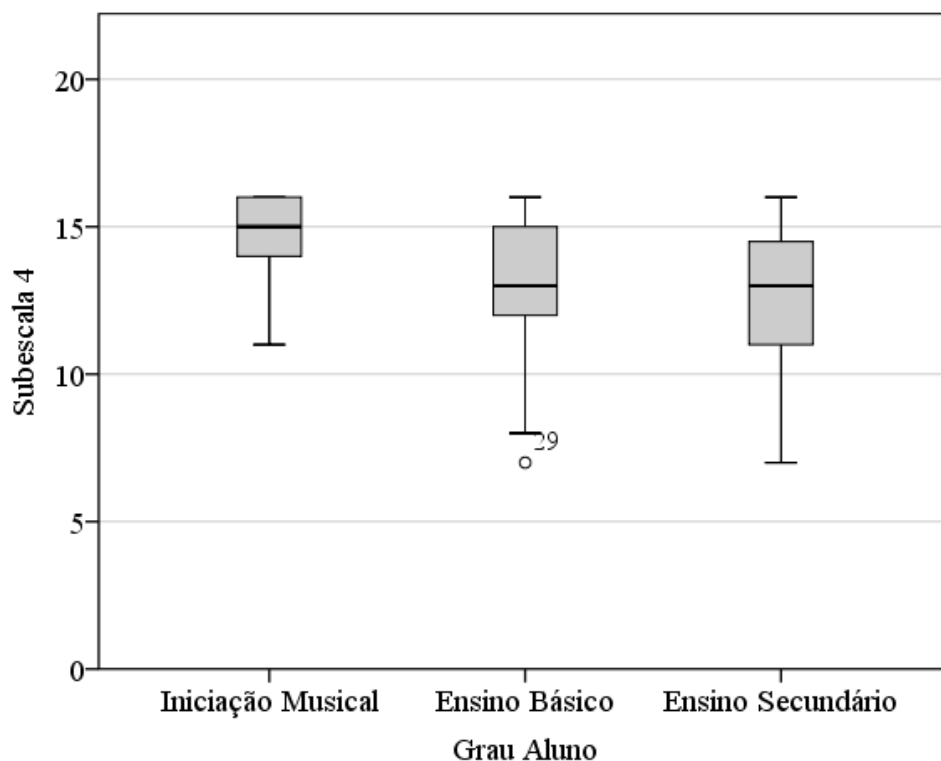


Figura 31 - *Boxplot* da Subescala 4

Relativamente à média da soma das respostas, na Subescala 1, do primeiro grupo (“Iniciação Musical”) a média foi de  $15.659 \pm 3.628$ , do segundo grupo (“Ensino Básico”) foi  $14.653 \pm 4.320$  e do terceiro grupo (“Ensino Secundário”) foi  $14.594 \pm 4.362$ . Na Subescala 2, o primeiro, o segundo e o terceiro grupo apresentaram uma média de  $29.273 \pm 2.395$ ,  $27.388 \pm 3.317$  e  $25.781 \pm 4.062$ , respetivamente. Na Subescala 3, o primeiro, o segundo, e o terceiro grupo tiveram uma média de  $21.159 \pm 2.156$ ,  $19.571 \pm 3.096$  e  $19.594 \pm 3.181$ , respetivamente. Na Subescala 4 o primeiro grupo apresentaram uma média de  $14.591 \pm 1.261$ , o segundo  $13.265 \pm 1.966$  e o terceiro  $12.594 \pm 2.474$ .

### 16.2.2.6. Residência

Foram observadas diferenças significativas entre as subescalas ( $F_{(2,461;418,426)} = 1061.840; p < 0.001; \eta_p^2 = 0.862; \pi = 1.000$ ), não tendo encontrado interação entre as subescalas e a variável ( $F_{(2,461;418,426)} = 0.842; p < 0.452; \eta_p^2 = 0.005; \pi = 0.213$ ). Entre os grupos da variável dependente também não foram encontradas diferenças significativas ( $F_{(1;170)} = 0.397; p < 0.529; \eta_p^2 = 0.002; \pi = 0.096$ ).

No que concerne à média da soma das respostas, na Subescala 1, o primeiro grupo (“Norte”) teve uma média de  $15.159 \pm 4.411$  e o segundo (“Centro”)  $14.748 \pm 4.041$ . Na Subescala 2, o primeiro grupo apresentou média de  $27.362 \pm 3.460$  e o segundo  $27.650 \pm 3.463$ . Na Subescala 3, a média no primeiro e do segundo grupo foi  $20.261 \pm 2.899$  e  $19.777 \pm 3.036$ , respectivamente. Por sua vez, na Subescala 4, o primeiro grupo teve uma média de  $13.681 \pm 2.026$  e o segundo  $13.330 \pm 2.041$ .

Na Figura 32, pode-se verificar, a média da soma das respostas conforme a residência do encarregado de educação relativamente às quatro dimensões que compõe o questionário dos mesmos.

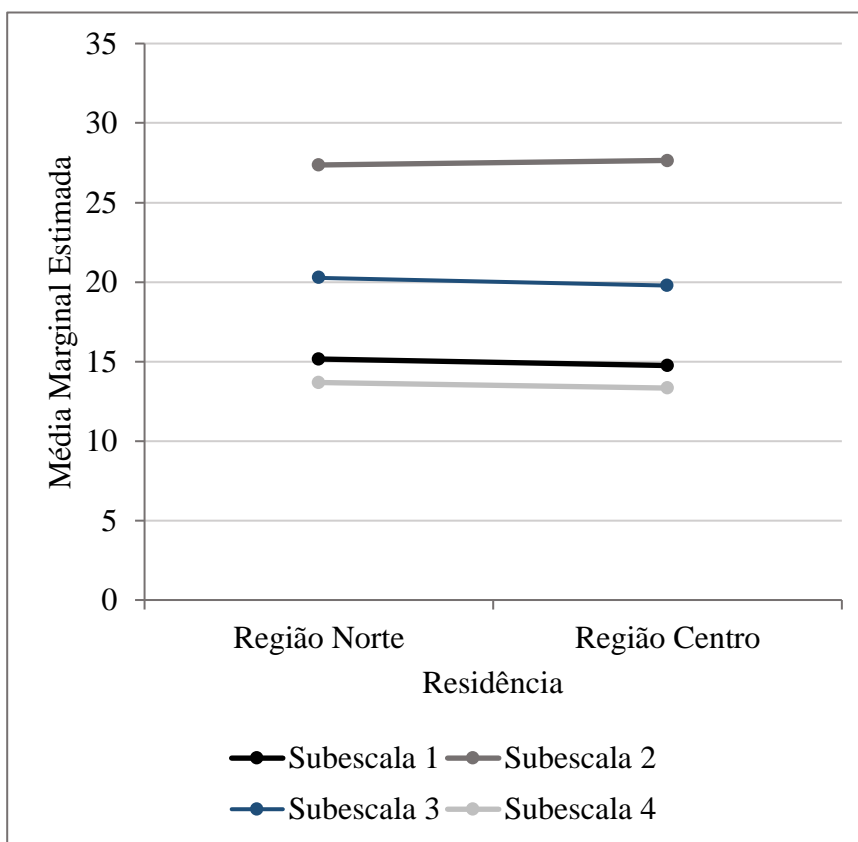


Figura 32 - Subescalas relativamente à residência

### 16.2.2.7. Estado civil do encarregado de educação

Observaram-se diferenças entre as subescalas ( $F_{(2.462;423.545)} = 883.189; p < 0.001; \eta_p^2 = 0.837; \pi = 1.000$ ), no entanto, entre a variável “Estado Civil” e as subescalas não foram encontradas diferenças significativas ( $F_{(2.462;423.545)} = 0.338; p < 0.758; \eta_p^2 = 0.002; \pi = 0.110$ ). Também não foi encontrada interação entre os grupos da variável ( $F_{(1;172)} = 0.001; p < 0.995; \eta_p^2 = 0.001; \pi = 0.050$ ).

Relativamente à média da soma das respostas, na Subescala 1, o primeiro grupo (“Não Casado”) apresentou uma média de  $14.911 \pm 3.819$  e o segundo grupo (“Casado”)  $14.892 \pm 4.293$ . Na Subescala 2, a média no primeiro grupo foi de  $27.822 \pm 3.499$  e no segundo de  $27.481 \pm 3.44$ . Na Subescala 3, o primeiro e o segundo grupo tiveram uma média de  $19.867 \pm 3.072$  e  $20.016 \pm 2.945$ . Por último, na Subescala 4, a média no primeiro grupo foi de  $13.311 \pm 2.065$  e no segundo  $13.535 \pm 2.031$ .

Na Figura 33, pode-se verificar, a média da soma das respostas conforme o estado civil do encarregado de educação relativamente às quatro dimensões que compõe o questionário dos mesmos.

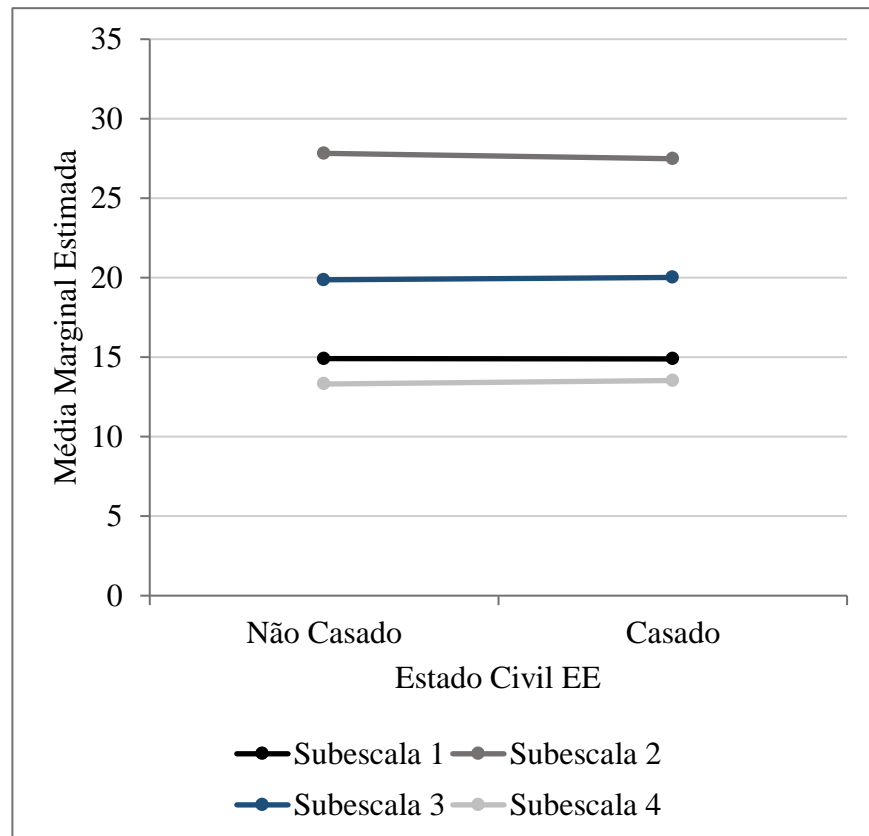


Figura 33 - Subescalas relativamente ao estado civil

### 16.2.2.8. Escolaridade do encarregado de educação

Encontraram-se diferenças significativas entre subescalas ( $F_{(2,427;414.933)} = 991.203; p < 0.001; \eta_p^2 = 0.853; \pi = 1.000$ ), porém, relativamente à interação entre as subescalas e a variável “Escolaridade do EE” não se observaram diferenças ( $F_{(4,853;414.933)} = 1.405; p < 0.223; \eta_p^2 = 0.016; \pi = 0.488$ ). Entre os grupos da variável não se encontraram diferenças significativas ( $F_{(2;171)} = 0.282; p < 0.755; \eta_p^2 = 0.003; \pi = 0.094$ ).

No que concerne à média da soma das respostas, na Subescala 1, o primeiro grupo (“Ensino Básico e Secundário”) obteve uma média de  $15.368 \pm 3.996$ , o segundo (“Licenciatura”) de  $14.913 \pm 4.288$  e o terceiro (“Pós-graduação”) de  $14.455 \pm 4.089$ . Na Subescala 2, a média no primeiro grupo foi de  $27.500 \pm 3.439$ , no segundo  $27.652 \pm 3.418$  e no terceiro  $27.455 \pm 3.599$ . Na Subescala 3, o primeiro, o segundo e o terceiro grupo apresentaram uma média de  $20.658 \pm 2.560$ ,  $19.935 \pm 2.975$  e  $19.477 \pm 3.231$ , respetivamente. Por último, na Subescala 4, o primeiro, o segundo e o terceiro grupo tiveram uma média de  $12.868 \pm 2.462$ ,  $13.674 \pm 1.828$  e  $13.591 \pm 1.992$ , respetivamente.

Na Figura 34, pode-se verificar, a média da soma das respostas conforme a escolaridade do encarregado de educação relativamente às quatro dimensões que compõe o questionário dos mesmos.

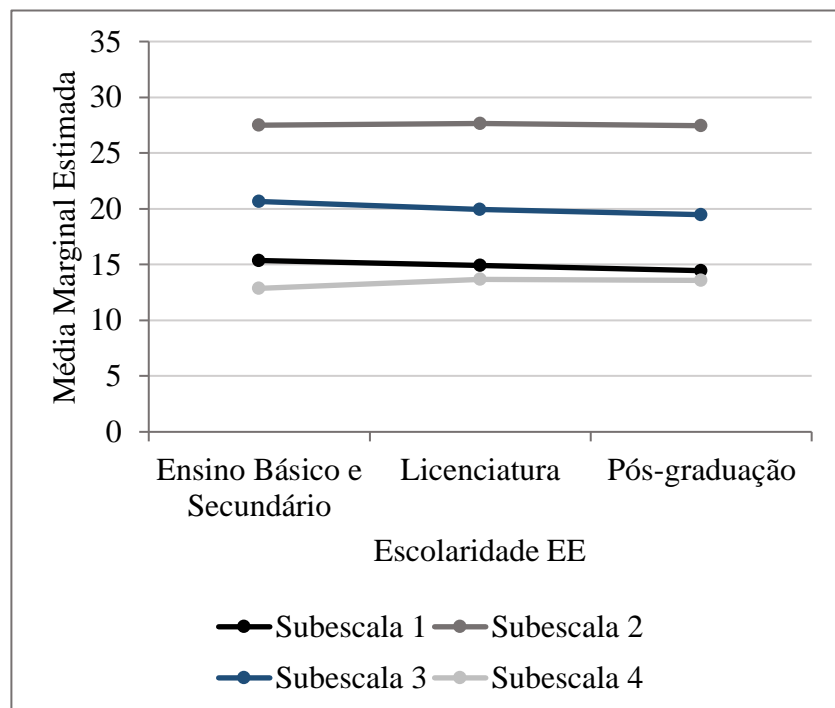


Figura 34 - Subescalas relativamente à escolaridade do EE

### 16.3. Dimensões de acompanhamento parental para os encarregados de educação e professores

A Tabela 15 apresenta os resultados obtidos entre as dimensões do controlo parental para os encarregados de educação, tendo sido encontradas diferenças significativas ( $p < 0.001$ ). Ao terem sido verificados os pares de dimensões, a fim de perceber a possibilidade de existência de alguma dimensão que se destaque em relação às demais, obteve-se como resultado que todos eles diferem ( $p < 0.001$ ), o que, por sua vez, evidencia uma classificação divergente quanto às quatro dimensões de acompanhamento parental.

Tabela 15 – Resultados obtidos relativamente às dimensões dos EE

Encarregados de educação				
Dimensão	$\bar{x}$ [desvio padrão]	F (gl; erro)	$p$	$\eta_p^2$
Atividades na escola e voluntariado	14.897 [4.164]	1138.119 (2.446; 426.558)	< 0.001	0.868
Atividades de aprendizagem em casa	27.569 [3,450]			
Comunicação escola-família	19.977 [2.969]			
Atividades na escola e participação em reuniões de pai	13.477 [2.036]			

Tabela 16 - Resultados obtidos relativamente às dimensões dos professores

Professores				
Dimensão	$\bar{x}$ [desvio padrão]	t (gl)	$p$	d
Atividades de aprendizagem em casa/comunicação pais-professores	34,707 [4.941]	14.581 (40)	< 0.001	
Envolvimento parental em atividades na escola	26.415 [4.550]			

#### **16.4. Valores médios dos itens relativamente a encarregados de educação e professores**

A Figura 34 apresenta os valores obtidos dos itens totais dos dois questionários aplicados aos professores e encarregados de educação. Consegue-se observar a variação entre a perceção dos pais e a perceção dos professores, sendo mais evidentes desta ocorrência os itens P3 (Quando há qualquer problema com o filho na escola, procuram informar o professor), P4 (Procuram que o filho realize atividades que o ajudam na aprendizagem), P19 (Têm por hábito verificar se o filho fez os trabalhos para casa), P21 (Tentam ensinar o filho a planear e a organizar melhor o seu tempo) ( $p < 0.001$ ). Porém todas as categorias diferiram significativamente entre pais e professores ( $p < 0.42$ ), com exceção do item P1 ( $U = 5.031$ ;  $p = 0.480$ ;  $N = 232$ ).

Apesar de as respostas serem ligeiramente díspares, existem alguns itens com quase respostas similares entre os dois tipos de amostra. Neste grupo pequeno pode-se encontrar o item P1 (Dão ideias para organizar atividades na escola), P6 (Estão ativamente envolvidos na resolução de problemas na escola), P10 (Quando sabem que se vão realizar determinadas atividades na turma).

Todas as categorias diferiram entre os professores e os encarregados de educação ( $p < 0.001 - p < 0.42$ ), com exceção do item 1 ( $U = 5.031$ ;  $p = 0.480$ ;  $n = 232$ ).

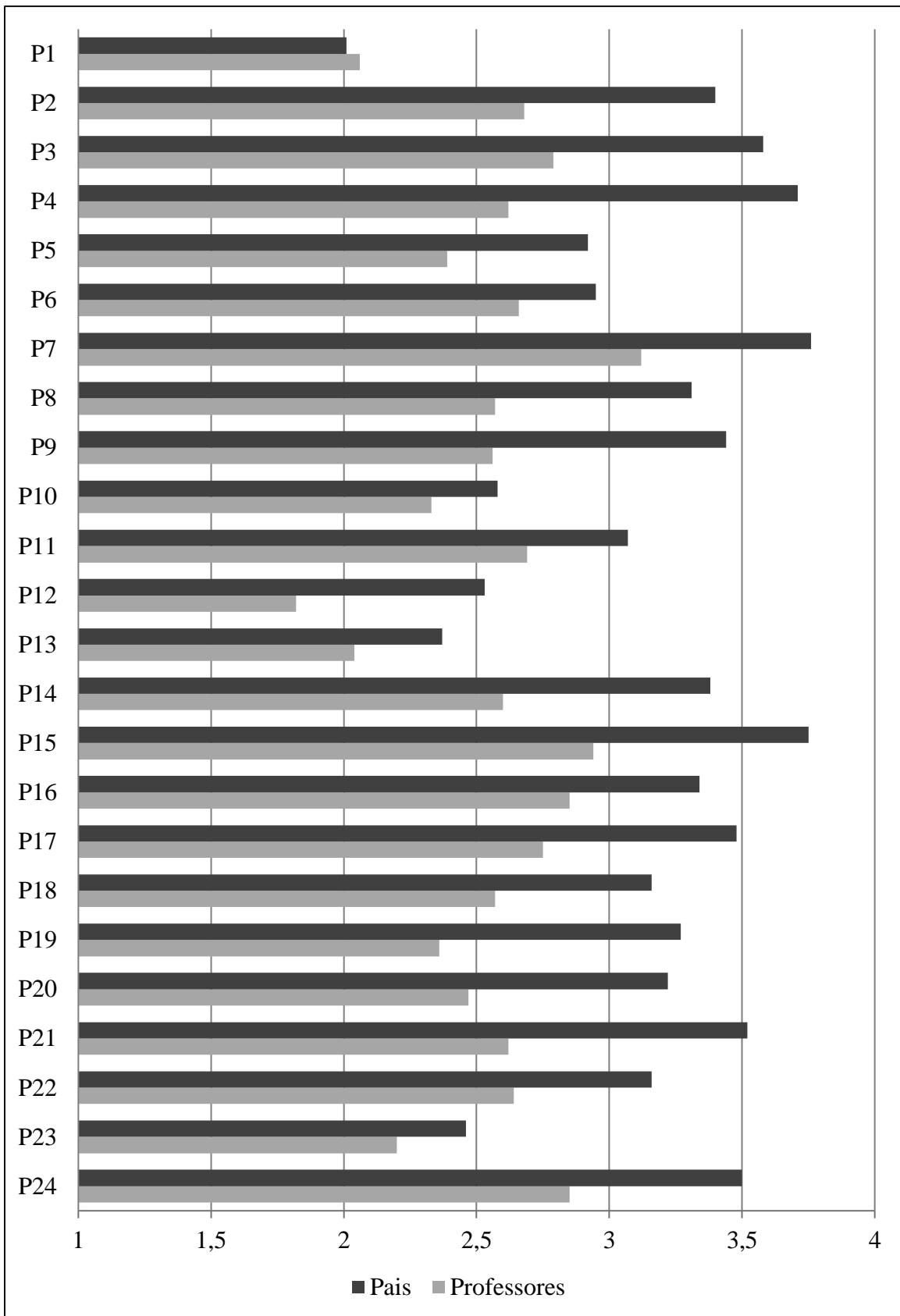


Figura 35 - Comparação de resultados

## 16.5. Discussão de resultados

O presente estudo teve como objetivo analisar a percepção dos encarregados de educação e dos professores sobre o acompanhamento parental em alunos de música. Sendo assim, a presente investigação pretendeu analisar a percepção do acompanhamento parental existente por parte dos encarregados de educação e professores de estudantes de música.

Encarregados de educação que acompanham os filhos em casa e famílias com ambiente musical ativo produzem estudantes de música com mais atitudes positivas e que têm um desempenho mais evoluído do que aqueles que não possuem destes benefícios (Bushong, 1997).

Os resultados apontam para uma divergência entre a percepção dos dois grupos, sendo que os encarregados de educação têm uma percepção sobre o nível de acompanhamento parental mais elevada do que os professores, ou seja, os pais consideram que apoiam mais os filhos na sua educação, do que aquilo realmente os professores evidenciam. Estes resultados vão ao encontro dos resultados obtidos por Barradas (2012). A autora verificou que não existem diferenças entre a percepção dos pais e dos professores em relação ao envolvimento parental.

Estes resultados demonstram, também, que os encarregados de educação desejam transmitir uma boa imagem enquanto educadores, mas que esta fica aquém daquilo que é percebido pelos professores.

As variáveis tidas como categóricas (por serem as que caracterizam a amostra) foram consideradas neste estudo, de forma a possibilitar comparação com a literatura da especialidade. Tendo em conta, também, que se teve presente a idade do aluno no respetivo grau, tornou-se possível comparar com outros estudos cujos alunos se encontrem em diferentes anos de escolaridade. Note-se que, geralmente, a idade do aluno está associada a um grau, tal como no ensino regular. Por essa mesma razão preferiu-se controlar essas duas variáveis. Constatou-se que há diferenças entre os graus e a idade, sugerindo que o nível de acompanhamento parental vai diminuindo conforme a independência e a maturidade do aluno vai crescendo (Green, 2007; Branco, 2012). É compreensível que as diferenças significativas tenham aparecido tanto na categoria grau e a idade devido à razão mencionada anteriormente – ambas categorias estão interligadas.

Estes resultados também evidenciam que o acompanhamento parental diminui devido a crescimento da autonomia na aprendizagem durante as aulas e no estudo em casa (Davidson, Sloboda, & Howe, 1995). Apesar da diminuição do apoio parental, conforme o crescimento, Creech (2010) demonstrou – investigando 337 trios de crianças, pais e professores durante a aprendizagem do violino – que todas as crianças apresentam benefícios quando acompanhadas pelos pais, apesar de até aos nove/dez anos ser preferível um acompanhamento comportamental e a partir dessa idade um acompanhamento cognitivo/intelectual. Entende-se acompanhamento comportamental no ensino do violino por, como por exemplo, motivar o aluno, incentivar e apoiar. Acompanhamento cognitivo/intelectual, por sua vez, significa, como por exemplo, auxiliar na execução dos trabalhos de casa ou no estudo.

Não se observaram diferenças no nível de acompanhamento parental relativamente à idade do encarregado de educação e à sua escolaridade. Tipicamente associa-se a quanto maior o nível de escolaridade mais acompanhamento os encarregados de educação providenciam. Os resultados obtidos nesta investigação contradizem essa expectativa inicial, corroborando os resultados obtidos por Bakker, Denessen e Brus-Laeven (2007). No entanto, outros estudos afirmam que os sujeitos com menos habilitações escolares não se envolvem com a mesma proporção nas atividades escolares e em casa, como os sujeitos que possuem mais habilitações escolares (Branco, 2012; Santos e Graminha, 2005).

Em relação ao estado civil e ao local de residência do encarregado de educação, também não se observaram diferenças, sugerindo que o facto de os pais estarem casados, divorciados ou a viver em união de facto não interfere no acompanhamento parental exercido, assim como este não difere conforme as diversas zonas de Portugal. No estudo de Madden-Derdich e Leonard (2000) verifica-se o contrário, evidenciando que a figura do pai vai-se afastando gradualmente dos filhos quando a mãe exerce a custódia dos mesmos, provocando uma diminuição do nível envolvimento parental, podendo este ser o encarregado de educação ou não. Isto poderá destabilizar a criança, pois a estrutura familiar pode criar um impacto nos resultados académicos da mesma (Jeynes, 2008), podendo este ser positivo ou negativo. Este autor afirma que apenas um dos pais não consegue oferecer o mesmo nível de apoio que dois pais conseguem juntos, sugerindo, assim, que há

diferenças entre os encarregados de educação que vivem solteiros em relação aqueles que vivem acompanhados.

Pelos resultados obtidos, verifica-se que o sexo do aluno não interfere no nível de acompanhamento parental, concluindo que tanto o sexo feminino como o masculino beneficiam do mesmo nível de apoio. Estes resultados contrariam os resultados obtidos por outros autores (Muller, 1998; Sui-Chu & Willms, 2000). Muller (1998) afirma que os pais envolvem-se mais na educação das filhas, possivelmente por estas apresentarem um maior sucesso académico. Conclui-se também que o nível de apoio parental é o mesmo entre instrumentos, devido ao facto de não se ter encontrado diferenças significativas entre os mesmos.

Relativamente ao professor, segundo os resultados obtidos, a idade e o estado civil também não interferem na percepção de acompanhamento parental, propondo que tanto os professores mais jovens como os mais velhos, e tanto como os casados, dos que vivem em união de facto, os divorciados e os viúvos acreditam que os pais providenciam um nível de acompanhamento parental mediano. Estes resultados vão parcialmente ao encontro dos de Prego & Mata (2012). Estes autores afirmam que a percepção dos professores sobre o nível de acompanhamento parental se encontra ligeiramente acima da média, com uma pontuação superior a 3 numa escala de 5 pontos.

Também não se verificou diferenças na percepção do nível de acompanhamento parental entre os professores dos diversos tipos de instrumento, concluindo que, de um modo geral, todos os professores concordam e partilham da mesma opinião em relação ao nível de acompanhamento parental. Observou-se, também, que o facto de os professores lecionarem poucas ou bastantes horas, lecionarem há mais anos ou ao menos anos e lecionarem em diferentes escolas não altera a sua percepção sobre os pais e o seu apoio em relação aos filhos.

Considera-se importante, no entanto, evidenciar algo que poderá inferir sobre a percepção dos professores. Seria de elevada importância, no futuro, verificar a correlação entre as orientações educacionais dos docentes a percepção sobre o acompanhamento parental em estudantes de música. Vieira (2007), por exemplo, demonstra que as orientações educacionais têm impacto na maneira como o docente interpreta e executa o programa curricular. O autor verificou que, por exemplo, o docente que tem inclinação para

uma orientação educacional para a mestria disciplinar dá mais relevância aos conteúdos científicos do currículo (por exemplo incide mais na parte técnica do mesmo) enquanto que o docente com orientação educacional mais dirigida ao processo de aprendizagem tende a preocupar-se mais com o aluno e com a forma como este aprende. Vieira (2007) aborda, ainda outros tipos de orientações educacionais como por exemplo: Responsabilidade social – professores que “valorizam grandemente os aspetos relacionados com os valores sociais” (p. 304); “Autorrealização” – professores que se preocupam com a noção que os alunos têm do seu corpo, com que os alunos ultrapassem os próprios limites e que atinjam as capacidades máximas a nível físico e mental; “Integração ecológica” – docentes que tem uma visão mais abrangente do currículo e que “escolhem as finalidades e objetivos gerais que estão diretamente ligados, quer com a aprendizagem, no intuito de promover o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno” (p. 305); e ainda um perfil neutro – docentes que englobam características de vários perfis educacionais. Seria, assim, importante e interessante analisar a correlação entre as orientações educacionais dos docentes e a perceção sobre o acompanhamento parental.

## 17. Limitações metodológicas

Como seria expectável, o estudo deparou-se com algumas limitações metodológicas, que. Uma destas limitações foi a dificuldade em uniformizar o N entre grupos sem que para tal não se tivesse que desperdiçar dados. Como tanto na amostra de professores, como de encarregados de educação, em certos grupos categóricos, o N era inferior a 5, portanto escolheu-se excluir estes dados. Estes dados incluíam sujeitos que lecionavam ou frequentavam escolas em ilhas ou que lecionavam/tocavam instrumentos categoricamente dissimilares relativamente aos outros.

Outra limitação foi a falta de interesse em participar na investigação por parte de variados sujeitos aos quais o questionário foi entregue. Por exemplo, dos cerca de 40 professores listados na instituição em que foi entregue o questionário em papel, apenas 16 devolveram o questionário preenchido, tendo recebido, posteriormente, em formato *online*, apenas 37 questionários preenchidos por professores. Apesar dos esforços realizados para obter o maior número possível de participações de ambos os grupos, os encarregados de educação cederam o maior número de respostas, comparativamente aos professores, com 77% e 23% respetivamente. Outra limitação refere-se à comparação direta entre pais e professores através das dimensões que resultam dos questionários, visto a construção metodológica destas variar dependendo da versão dos instrumentos utilizados.

## 18. Conclusões e perspetivas para o futuro

No melhor do nosso conhecimento, associado ao facto desta problemática não ser exclusivamente do ensino da música, mas da educação em geral, procurou-se saber se existe alguma tendência relativamente ao acompanhamento parental em diferentes instrumentos e por consequentemente graus. Verificou-se, assim, que de facto há diferenças significativas entre o grau do aluno e a idade do aluno, comparativamente ao nível de acompanhamento parental.

Apesar de não ter havido uma maior amostra, especialmente em relação aos professores, a presente investigação contribuiu para um melhor entendimento sobre a perceção de encarregados de educação e professores sobre o acompanhamento parental em estudantes de música. Permitiu, também, analisar as variáveis demográficas e o seu impacto, ou não impacto, no nível de acompanhamento parental. Para além destas contribuições, esta investigação permitiu analisar perceções oriundas de várias escolas de música de Portugal e, consequentemente, de múltiplos alunos de idades e instrumentos variados, aumentando o conhecimento sobre esta problemática que é o acompanhamento parental. Apesar de não se aplicar exclusivamente ao ensino da música, mas sim ao ensino em geral, este tema continua a ser bastante relevante nas escolas de ensino vocacional.

Algumas conclusões deste estudo foram, então, retiradas:

– Os fatores demográficos não interferem no nível de acompanhamento parental, com exceção da variável “Grau do Aluno” e “Idade do Aluno”.

– Existe uma divergência entre as dimensões de acompanhamento parental nos encarregados de educação e nos professores.

– Existem diferenças significativas nos valores médios de cada item entre os dois grupos da amostra, demonstrando, assim, perceções dissimilares relativamente ao acompanhamento parental entre encarregados de educação e professores.

Propõe-se, no futuro, analisar as variáveis demográficas, da amostra de encarregados de educação, que não foram consideradas neste estudo, como por exemplo: estatuto económico; sexo do encarregado de educação; provedor financeiro da família; *background* musical dos encarregados de educação; etnia; horas de trabalho do companheiro; número de descendentes diretos; nível de interesse em tocar e ouvir música dos encarregados de

educação; estado mental do encarregado de educação; objetivos dos encarregados de educação para com a aprendizagem musical do aluno; composição do agregado familiar. Para os professores, propõe-se analisar: sexo do professor; graus que lecionam; escolaridade; etnia; responsabilidades atribuídas. Assim como já foi referido anteriormente, seria importante analisar as orientações educacionais dos docentes assim se estas interferem na perceção sobre o acompanhamento parental no ensino da música.

Sugere-se também o aumento da amostra e a comparação com outros grupos de discentes para que se possa verificar a existência de alguma tendência no que concerne ao acompanhamento parental em alunos de música.

Outra proposta de estudo futuro refere-se à construção de instrumentos que possam contribuir com maior especificidade à população constituída por estudantes de música.

## BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de S. Schon e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, 22(2), 11-42.
- Alberca, F. (2014). *Todas as crianças podem ser einstein*. Lisboa: Planeta.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Arney, K. (2006). A comparison of the Violin Pedagogy of Auer, Flesch, and Galamian: Improving accessibility and use through characterization and indexing. Tese de Mestrado apresentada à Graduate School of The University of Texas .
- Auer, L. (1921). *Violin Playing as I Teach It*. New York: Frederick A. Stokes Company.
- Azevedo, J. (2011). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. *Seminário promovido pela Universidade Católica do porto*, 1-12.
- Baker, D., & Stevenson, D. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Special issue on schools and development*, 58(5), 1348-1357.
- Bakker, J., Denessen, E., & Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies* , 33(2), 177-192.
- Barradas, M. (2012). Envolvimento Parental e Sucesso Escolar - Estudo de Caso. Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa.
- Battle, J., & Lewis, M. (2002). The Increasing Significance of Class: The Relative Effects of Race and Socioeconomic Status on Academic Achievement. *Journal of Poverty*, 6(2), 21-35.
- Becher, R. M. (1984). *Parent Involvement: A review of Research and Principles of Successful Practice*. Washington DC: National Institute of Education.
- Benetti, I., Vieira, M., & Faracco, A. (2016). Suporte parental para crianças do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, 46(161), 784-801.
- Bloom, B. S. (1985). *Developing Talent in Young People*. New York: Ballantine Books.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31-39.
- Branco, S. (2012). O envolvimento parental no ensino secundário: perceções dos pais e diretores de turma em duas escolas da RAM. Tese de Mestrado apresentada à Universidade da Madeira.
- Bugeja, C. (2009). Parental involvement in the musical education of violin students: Suzuki and "tradicional" approaches compared. *Australian Journal of Music Education*, 1, 19-28.
- Bushong, M. F. (1997). The effect of an active parental program on the musical achievement and musical affectiveness of elementary instrumental music students. *Theses and Dissertations*, 2038.

- Caldas, S., & Bankston III, C. (1997). Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. *Journal of Educational Research*, 90(5), 269-277.
- Castro, M., Expósito, E., Lopez-Martin, E., & Gaviria, J.-L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 2-24.
- Cia, F., D'Affonseca, S., & Barham, E. (2004). A relação entre o envolvimento paterno e o desempenho académico dos filhos. *Paidéia*, 14(29), 277-286.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *Elementary School Journal*, 100(5), 529-548.
- Creech, A. (2010). Learning a musical instrument: The case for parental support. *Music Education Research*, 12(1), 13-32.
- Davidson, J. W., & Pitts, S. E. (2001). People have talents': a case study of musical behaviour in an adoptive family. *British Journal of Music Education*, 18(2), 161-171.
- Davidson, J. W., Sloboda, J. A., & Howe, M. J. (1995). The role of parents and teachers in the success and failure of instrumental learners. *Bulletin of the council for research in Music Education*, 127, 40-44.
- Deci, E., & Ryan, R. (1988). The Support of Autonomy and the Control of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-37.
- Drummond, K., & Stipek, D. (2004). Low-Income Parents' Beliefs about Their Role in Children's Academic Learning. *The Elementary School Journal*, 104(3), 197-213.
- Duclos, G. (2006). *Orientar o meu filho na sua vida escolar*. Lisboa: Climepsi.
- Duncan, G., Yeung, W.-J., Brooks-Gunn, J., & Smith, J. (1998). How Much Does Childhood Poverty Affect the Life Chances of Children? *American Sociological Review*, 63, 406-423.
- Epstein, J. (1987). Parent Involvement: What research says to administrators. *Education and urban society*, 19(2), 119-136.
- Epstein, J. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement across the school years. In Pereira, A., Canavarro, J., Cardoso, M., & Mendonça, D. (2008). Envolvimento parental na escola e ajustamento em crianças do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(1), 91-110.
- Epstein, J. L. (1991). Effects on Student Achievement of Teachers' Practices of Parental Involvement. *Advances in Reading/Language Research*, 5, 261-276.
- Epstein, J. L. (2002). *School, Family and Community Partnerships: your handbook for action*. California: Corwin Press, inc.
- Epstein, J., & Sheldon, S. (2002). Present and Accounted for: Improving Student Attendance Through Family and Community Involvement. *The Journal of Educational Research*, 95 (5), pp 308-318.
- Fox, D. (2000). Music and the Baby's Brain. *Music Educators Journal*, 23-50.

- Galamian, I. (1985). *Principles of Violin Playing & Teaching*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Gazzaniga, M. (2008). *Learning, Arts, and the Brain: The Dana Consortium Report on Arts and Cognition*. New York/Washington, D. C.: Dana Press.
- Gillum, R. M. (1997). The Effects of Parent Involvement on Student Achievement in Three Michigan Performance Contracting Programs. *Paper presented at the American Education Research Association Annual Meeting*.
- Green, C., & Walker, J. (2007). Parents' Motivations for Involvement in Children's Education: An Empirical Test of a Theoretical Model of Parental Involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 532-544.
- Grolnick, W., & Ryan, R. (1989). Parent Styles Associated with Children's Self-Regulation and Competence in School. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154.
- Grolnick, W., & Slowiaczek, N. (1994). Parents' Involvement in Children's Scholling: A multidimensional Conceptualization and Motivational Model. *Child Development*, 65(1), 237-252.
- Guimarães, S., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150.
- Heymann, S., & Earle, A. (2000). Low-Income Parents: How do working conditions affect their opportunity to help school-age children at risk? *American Educational Research Journal*, 37(4), 833-848.
- Hill, N., & Taylor, L. (2004). Parental School Involvement and Children's Academic Achievement: Pragmatics and Issues. *Psychological Science*, 13(4), 161-164.
- Hill, N., Castellino, D., Lansford, J., Nowlin, P., Dodge, K., Bates, J., & Pettit, G. (2004). Parent Academic Involvement as Related to School Behavior, Achievement, and Aspirations: Demographic Variations Across Adolescence. *Child Development*, 75(5), 1491-1509.
- Ho, Y.-C., Cheung, M.-C., & Chan, A. (2003). Music Training Improves Verbal but Not Visual Memory: Cross-Sectional and Longitudinal Explorations in Children. *Neuropsychology*, 17(3), 439-450.
- Irvine, D. J. (1979). *Parent Involvement Affects Children's Cognitive Growth*. Albany: University of the State of New York.
- Jeynes, W. (2005). Effects of parental involvement and family structure on the academic achievement of adolescents. *Marriage & Family Review*, 37(3), 99-116.
- Keith, T., Keith, P., Gretchen, C., Troutman, G., Bickley, P., & Trivette, K. (1993). Does parent involvement affect eight grade student achievement? Structural analysis of National Data. *School psychology review*, 22(3), 474-496.
- Klavan, E. (1992). *Taming the homework monster*. New York: Poseidon.
- Lacour, M., & Tissington, L. (2011). The effects of poverty on academic achievement. *Educational Research and Reviews*, 6(7), 522-527.

- Lee, J.-S., & Bowen, N. (2006). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.
- Lima, R. (2017). *A escola que temos e a escola que queremos*. Lisboa: Manuscrito.
- Madden-Derdich, D., & Leonard, S. (2000). Parental role identity and fathers' Involvement in coparental interaction after divorce: Fathers' Perspectives. *Family Relations*, 49, 311-318.
- Manta, A. (2015). *Motivar os filhos para o estudo*. Lisboa: Clube do autor.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- McLoyd, V. (1998). Socioeconomic Disadvantage and Child Development. *American Psychological Association*, 53(2), 185-204.
- McPherson, G., & Davidson, J. (2002). Musical Practice: Mother and child interactions during the first year of learning an instrument. *Music Education Research*, 4(1), 141-156.
- Menheere, A., & Hooge, E. (2010). Parental involvement in children's education: A review study about the effect of parental involvement on children's school education with a focus on the position of illiterate parents. *Journal of the European Teacher Education Network*, 6, 144-157.
- Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S., & Besson, M. (2009). Musical Training Influences Linguistic Abilities in 8-Year-Old Children: More Evidence for Brain Plasticity. *Cerebral Cortex*, 19, 712-723.
- Muller, C. (1998). Gender Differences in Parental Involvement and Adolescents' Mathematics Achievement. *Sociology of Education*, 71(4), 336-356.
- Paiva, R. (2014). *Ensina o teu filho a estudar*. Lisboa: A esfera dos livros.
- Pereira, A., Canavaro, J., Cardoso, M., & Mendonça, D. (2003). Desenvolvimento da versão para professores do questionário de envolvimento parental na escola (qepe-vpr). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 37(2), 109-132.
- Pereira, A., Canavaro, J., Cardoso, M., & Mendonça, D. (2008). Envolvimento parental na escola e ajustamento em crianças do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(1), 91-110.
- Pereira, R. S. (2014). *Programa de neurociência*. Viseu: Psicosoma.
- Peretz, I., & Zatorre, R. (2003). *The Cognitive Neuroscience of Music*. New York: Oxford University Press.
- Pinto, A. (2004). Motivação para o Estudo de Música: Factores de persistência . *CIPEM* , Revista 2004(6) 33-44.

- Prego, J., & Mata, L. (2012). Percepções dos professores face à importância do envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos. *Actas do 12º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação*, 1421-1432.
- Ralph, B., & McNeal, J. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *Journal of Socio-Economics*, 30(2), 171-179.
- Rauscher, F., Shaw, G., Levine, L., Wright, E., Dennis, W., & Newcomb, R. (1997). Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatial-temporal reasoning. *Neurological Research*, 19, 2-8.
- Reis, P., Gonçalves, T., & Mesquita, L. (2012). A avaliação do Período Probatório de Professores em Portugal: perspectivas de professores, mentores e gestores. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 20 (76), p.525-546.
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Simões, F., . . . Gonzalez-Pienda, J. (2005). Trabalho de Casa, Tarefas Escolares, Auto-regulação e Envolvimento Parental. *Psicologia em Estudo*, 10(3), 343-351.
- Santos, P., & Graminha, S. (2005). Estudo comparativo das características com alto e baixo rendimento académico. *Paidéia*, 15(31), 217-226.
- Santos, S. (2001). O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos "sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior". *Caderno de Pesquisas em Administração*, 8(1), 69-82.
- Schlaug, G., Norton, A., Overy, K., & Winner, E. (2005). Effects of Music Training on the Child's Brain and Cognitive Development. *New York Academy of Sciences*, 1060, 219-230.
- Schwarzweiler, H., & Lyson, T. (1978). Some plan to become teachers: determinants of career specification among rural youth in Norway, Germany, and The United States. *Sociology of Education*, 51, 29-43.
- Sheldon, S., & Epstein, J. (2005). Involvement Counts: Family and Community Partnerships and Mathematics Achievement. *The Journal of Education Research*, 98(4), 196-206.
- Silva, J., & Martins, E. (2002). Envolvimento Parental na Escola: Relato de uma experiência. *Aprender - Escola e Família*, 79 - 88.
- Standley, J., & Hughes, J. (1997). Evaluation of an early intervention music curriculum for enhancing prereading/writing skills. *Music Therapy Perspectives*, 15, 79-85. In: Peretz, I., & Zatorre, R. (2003). *The Cognitive Neuroscience of Music*. New York: Oxford University Press
- Stevenson, H., Chuansheng, C., & Uttal, D. (1990). Beliefs and Achievement: A Study of Black, White, and Hispanic Children. *Minority Children*, 61(2), 508-523.
- Sui-Chu, E., & Willms, J. (1996). Effects of parental involvement on eight-grade achievement. *Sociology of Education*, 69, 126-141.
- Suzuki, S. (1998). *Shinichi Suzuki: His Speeches and Essays*. Florida: Warner Bros. Publications.

- Tizard, J., Schofield, W. N., & Hewison, J. (1982). Collaboration Between Teachers and Parents in Assisting Children's Reading. *British Journal of Educational Psychology*, 52(1), 1-11.
- Topor, D. R., Keane, S. P., Shelton, T. L., & Calkins, S. D. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 38(3), 183–197.
- Trainor, L. (2005). Are There Critical Periods for Musical Development? *Wiley InterScience*, 262-278.
- Vieira, F. (2004). *As orientações educacionais dos professores de educação física e o currículo institucional*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Walters, S., Silva, P., & Nikolai, J. (2017). Teaching, Learning, and Assessment: Insights into Student's Motivation to Learn. *Qualitative Report*, 22(4), 1151-1168.
- Wentzel, K. (1998). Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.
- White, K. (1982). The Relation Between Socioeconomic Status and Academic Achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), 461-481.
- York, T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20(5) 1-20.

## LEGISLAÇÃO E REGULAMENTOS

- Declaração de Retificação n.º 32/2014 de 27 de junho (2014) do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: I série, N.º122 (27-6-2014)
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio (2014) do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: I série, N.º92 (14-5-2014)
- Despacho n.º 104/2015 de 6 de janeiro (2015) do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: II série, N.º3 (6-1-2015)
- Portaria n.º 693/98 de 3 de setembro (1998) do Ministério da Educação. Diário da República: I série-B, N.º203 (3-9-1998)
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro (2007) do Ministério da Educação. Diário da República: I série-A, N.º38 (22-2-2007)
- Regulamento Interno (2016) Instituto Gregoriano de Lisboa.
- Regulamento de Prática de Ensino Supervisionada dos Mestrados em: Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, Ensino de Música (2016) Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada.

## WEBGRAFIA

- Instituto Nacional de Estatística (2017). Obtido de <https://www.ine.pt>
- Estatísticas da União Europeia (2017). Obtido de <http://ec.europa.eu/eurostat>

ANEXOS



Anexo A- Planificação de uma aula individual

PLANIFICAÇÃO DE AULA							
Ano letivo	2016/2017	Período	3º	Professor	Alexandra Pires Duro		
Aluno	A	Grau	1º	Aula nº	1	Duração de aula	45 mn
Sumário		Conteúdos programáticos		Competências gerais		Competências específicas	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escala de Sol M – 3 oitavas</li> <li>- Estudo nº5 de Leonard</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão da escala de sol M e respetivo arpejo maior</li> <li>- Revisão do estudo de Leonard</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer desafinação e afinar</li> <li>- Manter sentido rítmico</li> <li>- Ler as notas corretamente</li> <li>- Executar bem a mudança de posição</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conseguir ler corretamente as notas da última passagem do estudo</li> <li>- Executar suavemente a passagem da 1ª para a 3ª posição na escala de Sol</li> <li>- Manter o polegar da mão esquerda sem demasiada pressão</li> </ul>	
Estratégias		Recursos		Avaliação		Divisão de tempo	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manter os olhos na partitura para trabalhar os problemas causados pela dislexia</li> <li>- Demonstrar a afinação correta através do violino</li> <li>- Realizar exercícios de mudança de posição da 1ª para a 3ª focando no polegar</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lápis e borracha</li> <li>- Livro de estudos de Leonard</li> </ul>		Avaliação direta do desempenho cognitivo e psicomotor - Apreciação do domínio socioafetivo		<ul style="list-style-type: none"> <li>- 15 mn – execução da escala e respetivo arpejo maior</li> <li>- 30 mn – revisão do estudo nº5 de Leonard</li> </ul>	
		Reflexão					



Anexo B – Questionário entregue em papel – versão professores



Instituto  
**PIAGET**

I.S.E.I.T.

Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

Campus Universitário de Almada

Mestrado em Ensino de Música 2016/2017  
Alexandra Pires Duro

Caro Docente,

Venho por este meio solicitar a sua participação na investigação que me encontro a realizar, no âmbito do Mestrado em Ensino da Música, com o tema “A Perceção dos Pais e Professores Sobre o Acompanhamento Parental em Estudantes de Música”. Apenas necessita de responder a um questionário curto.

**Todos os dados de natureza pessoal recolhidos serão confidenciais, ou seja, não serão divulgados a terceiros.**

Agradeço a sua colaboração na investigação desta problemática recorrente que é o “Envolvimento Parental”.

Com os melhores cumprimentos,

---

(Alexandra Pires Duro)



**Por favor, preencha os campos abaixo.**

<b>Data de nascimento:</b> ____ / ____ / ____ (dia / mês / ano)
<b>Estado Civil:</b> <input type="checkbox"/> Solteiro <input type="checkbox"/> Casado <input type="checkbox"/> União de facto <input type="checkbox"/> Divorciado <input type="checkbox"/> Viúvo
<b>Instrumento:</b> _____
<b>Há quanto tempo leciona:</b> _____ (anos)
<b>Escola(s) onde leciona:</b> _____ _____
<b>Carga horária semanal:</b> _____ (horas)

**Nota:** Caso prefira, pode responder a este questionário de forma *online*:

<https://goo.gl/forms/VyKPohPavul8L7i63>



**Instruções:**

Em baixo encontra-se um conjunto de afirmações relativas ao envolvimento parental na escola das famílias relativamente às quais este questionário irá ser preenchido. Para cada uma das afirmações existe uma escala de 1 a 4. Assinale o círculo 4 se é Muito Verdade, o círculo 3 se é Verdade, o círculo 2 se é Pouco Verdade e o círculo 1 se é Nada Verdade. Não há respostas certas ou erradas, mas sim respostas que representam a sua opinião e perceção acerca de como estas famílias se envolvem na escola. É importante que responda a todas as questões.

	<i>Nada Verdade</i>	<i>Pouco Verdade</i>	<i>Muito Verdade</i>	<i>Verdade</i>
1. Dão ideias para organizar atividades na escola (ex. festas, atividades desportivas, jogos).....	1	2	3	4
2. Mantêm-se informados acerca das aprendizagens/competências que o filho necessita, para o poderem ajudar em casa.....	1	2	3	4
3. Quando há qualquer problema com o filho na escola, procuram manter-me informado.....	1	2	3	4
4. Procuram que o filho realize atividades que o ajudam na aprendizagem (ex. encorajam o filho a ler).....	1	2	3	4
5. Ajudam frequentemente o filho nos trabalhos para casa.....	1	2	3	4
6. Estão ativamente envolvidos na resolução de problemas da escola (ex. indisciplina e violência).....	1	2	3	4
7. São assíduos às reuniões de pais que convoco.....	1	2	3	4
8. Estão disponíveis para participar em atividades na sala de aula que eu proponho (ex. ler histórias às crianças, falar-lhes sobre a sua profissão, ajudar-me a preparar materiais).....	1	2	3	4
9. Procuram realizar com o filho atividades que não são pedidas por mim, mas que sabem que o ajudam nas aprendizagens (ex. lêem-lhe histórias, vão a uma biblioteca, assistem a concertos).....	1	2	3	4
10. Quando sabem que se vão realizar determinadas atividades na turma (ex. visitas de estudo, festas, jogos), oferecem ajuda.....	1	2	3	4
11. Costumam intervir ativamente nas reuniões de pais.....	1	2	3	4

	<i>Nada Verdade</i>	<i>Pouco Verdade</i>	<i>Verdade</i>	<i>Muito Verdade</i>
12. Gostariam de trabalhar voluntariamente (ou trabalham) em atividades na escola (ex. pintar a escola, arranjar o recreio e o jardim, vigiar os recreios).....	1	2	3	4
13. Dão ideias para organizar atividades na turma (ex. visitas de estudo, festas, jogos, audições).....	1	2	3	4
14. Procuram manter-se informados sobre o regulamento e as normas de funcionamento da escola.....	1	2	3	4
15. Conversam com o filho acerca do que se passa na escola.....	1	2	3	4
16. São assíduos às atividades para pais que a escola organiza .....	1	2	3	4
17. Tomam a iniciativa para me pedir informações sobre os progressos/dificuldades do filho.....	1	2	3	4
18. Têm por hábito procurar na cademeta informações que eu possa ter enviado .....	1	2	3	4
19. Têm por hábito verificar se o filho fez os trabalhos para casa.....	1	2	3	4
20. Procuram manter-se informados sobre o projeto educativo e o plano anual de atividades da escola.....	1	2	3	4
21. Tentam ensinar o filho a planear e a organizar melhor o seu tempo.....	1	2	3	4
22. Quando há qualquer problema na escola com outros colegas, procuram manter-me informado.....	1	2	3	4
23. Quando sabem que se vão realizar certas atividades na escola (ex. festas, atividades desportivas, jogos, festivais), oferecem ajuda.....	1	2	3	4
24. Mantêm-se informados acerca das datas das avaliações, para poderem ajudar o filho a estudar.....	1	2	3	4

QUESTIONÁRIO DE ENVOLVIMENTO PARENTAL NA ESCOLA  
 VERSÃO PARA PROFESSORES  
 (A.I.F. Pereira, 2003)

Anexo C – Questionário entregue em papel – versão Encarregados de educação



**Instituto  
PIAGET**

I.S.E.I.T.

Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

Campus Universitário de Almada

Mestrado em Ensino de Música 2016/2017  
Alexandra Pires Duro

Caro Encarregado de Educação,

Venho por este meio solicitar a sua participação na investigação que me encontro a realizar, no âmbito do Mestrado em Ensino da Música com o tema “A Perceção dos Pais e Professores Sobre o Acompanhamento Parental em Estudantes de Música”. Apenas necessita de responder a um questionário curto.

**Todos os dados de natureza pessoal recolhidos serão confidenciais, ou seja, não serão divulgados a terceiros.**

Agradeço a sua colaboração na investigação desta problemática recorrente que é o “Envolvimento Parental”.

Com os melhores cumprimentos,

---

(Alexandra Pires Duro)



**Por favor, preencha os campos abaixo.**

**Nota:** Caso prefira, pode responder a este questionário de forma *online*:

<https://goo.gl/forms/Ttcx9wGVNCEvcRJ82>

<b>Data de nascimento do aluno:</b> _____/_____/_____ (dia / mês / ano)
<b>Data de nascimento do Encarregado de Educação:</b> _____/_____/_____ (dia / mês / ano)
<b>Sexo do aluno:</b> <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino
<b>Nível de escolaridade do Encarregado de Educação:</b> <input type="checkbox"/> 1º Ciclo <input type="checkbox"/> 2º Ciclo <input type="checkbox"/> 3º Ciclo <input type="checkbox"/> Secundário <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutoramento
<b>Estado Civil:</b> <input type="checkbox"/> Solteiro <input type="checkbox"/> Casado <input type="checkbox"/> União de facto <input type="checkbox"/> Divorciado <input type="checkbox"/> Viúvo
<b>Profissão do Encarregado de Educação:</b> _____
<b>Cidade onde reside:</b> _____
<b>Escola que o aluno frequenta:</b> _____
<b>Instrumento do aluno:</b> _____
<b>O seu filho tem instrução de instrumento musical:</b> <input type="checkbox"/> Apenas na escola <input type="checkbox"/> Noutra instituição para além da escola
<b>Grau do aluno:</b> <input type="checkbox"/> Iniciação Musical <input type="checkbox"/> 1º Grau <input type="checkbox"/> 2º Grau <input type="checkbox"/> 3º Grau <input type="checkbox"/> 4º Grau <input type="checkbox"/> 5º Grau <input type="checkbox"/> 6º Grau <input type="checkbox"/> 7º Grau <input type="checkbox"/> 8º Grau



**Instruções:** Em baixo encontra-se um conjunto de afirmações relativas ao seu envolvimento com a escola/professor do(a) seu(sua) filho(a). Para cada uma das afirmações existe uma escala de 1 a 4. Assinale o círculo 4 se é Muito Verdade, o círculo 3 se é Verdade, o círculo 2 se é Pouco Verdade e o círculo 1 se é Nada Verdade. Não há respostas certas ou erradas, mas sim respostas que representam o modo como se envolve com a escola do(a) seu(sua) filho(a). É importante que responda a todas as questões.

	<i>Nada Verdade</i>	<i>Pouco Verdade</i>	<i>Verdade</i>	<i>Muito Verdade</i>
1. Dou ideias para organizar actividades na escola (ex. festas, actividades desportivas, jogos).....	1	2	3	4
2. Procuo saber o que é que o meu filho necessita de aprender, para o poder ajudar em casa.....	1	2	3	4
3. Quando há qualquer problema com o meu filho na escola, procuro informar o professor.....	1	2	3	4
4. Procuo que o meu filho realize actividades que o ajudam na aprendizagem (ex. encorajo o meu filho a ler).....	1	2	3	4
5. Ajudo frequentemente o meu filho nos trabalhos para casa.....	1	2	3	4
6. Procuo participar na resolução de problemas da escola (ex. dando ideias para resolver problemas de indisciplina e violência).....	1	2	3	4
7. Vou às reuniões para pais convocadas pelo professor.....	1	2	3	4
8. Se o professor me convidar, estou disposto(a) a participar em actividades na sala de aula (ex. ler histórias às crianças, falar-lhes sobre a minha profissão, ajudar o professor a preparar materiais).....	1	2	3	4
9. Procuo fazer com o meu filho actividades que não são pedidas pelo professor, mas que sei que o ajudam nas aprendizagens (ex. leio-lhe histórias, vou com ele a uma biblioteca, assisto com ele a concertos).....	1	2	3	4
10. Quando sei que se vão realizar certas actividades na turma (ex. visitas de estudo, festas, jogos), ofereço ajuda.....	1	2	3	4
11. Costumo falar e dar opiniões nas reuniões de pais.....	1	2	3	4

	<i>Nada Verdade</i>	<i>Pouco Verdade</i>	<i>Muito Verdade</i>	<i>Verdade</i>
12. Gostaria de trabalhar voluntariamente (ou trabalho) em actividades na escola (ex. pintar a escola, arranjar o recreio e o jardim, vigiar os recreios).....	1	2	3	4
13. Dou ideias para organizar actividades na turma (ex. visitas de estudo, festas, jogos, audições).....	1	2	3	4
14. Procuo informar-me sobre o regulamento e as normas de funcionamento da escola.....	1	2	3	4
15. Converso com o meu filho acerca do que se passa na escola.....	1	2	3	4
16. Vou às actividades para pais organizadas pela escola.....	1	2	3	4
17. Costumo pedir informações ao professor sobre os progressos/dificuldades do meu filho.....	1	2	3	4
18. Tenho por hábito procurar informações do professor na caderneta do meu filho.....	1	2	3	4
19. Tenho por hábito verificar se o meu filho fez os trabalhos para casa.....	1	2	3	4
20. Procuo informar-me sobre o projecto educativo e o plano anual de actividades da escola.....	1	2	3	4
21. Tento ensinar o meu filho a planear e a organizar melhor o seu tempo.....	1	2	3	4
22. Quando há qualquer problema na escola com outros colegas, procuro informar o professor.....	1	2	3	4
23. Quando sei que se vão realizar certas actividades na escola (ex. festas, actividades desportivas, jogos, festivais), ofereço ajuda.....	1	2	3	4
24. Procuo informar-me acerca das datas dos testes de avaliação, para poder ajudar o meu filho a estudar.....	1	2	3	4

QUESTIONÁRIO DE ENVOLVIMENTO PARENTAL NA ESCOLA

VERSÃO PARA PAIS

(A.I.F. Pereira, 2002)

# A Perceção de Professores Sobre o Acompanhamento Parental em Estudantes de Música

Venho por este meio solicitar a sua participação na investigação que me encontro a realizar, no âmbito do Mestrado em Ensino da Música, do Instituto de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada, do Instituto Piaget, com o tema "A Perceção dos Pais e Professores Sobre o Acompanhamento Parental em Estudantes de Música".

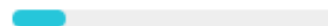
Os questionários destinam-se apenas a pais de estudantes de música e a professores que lecionem violino ou outro instrumento. Este questionário destina-se especificamente aos professores. Caso seja pai/mãe ou encarregado de educação, por favor seleccione este questionário: <https://goo.gl/forms/Ttcx9wGVNCEvcRJ82>

Os dados de natureza pessoal recolhidos serão confidenciais, ou seja, não serão divulgados a terceiros.

Para cada uma das afirmações existem 4 opções de resposta: Muito Verdade, Verdade, Pouco Verdade e Nada Verdade. Não há respostas certas ou erradas, mas sim respostas que representam a sua opinião e perceção acerca de como a família se envolve na escola. É importante que responda a todas as questões.

Agradeço, desde já, a colaboração e disponibilidade.  
Alexandra Pires Duro

SEGUINTE



Página 1 de 6

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários do Google.

## Dados Pessoais

Data de nascimento: \*

Data

dd/mm/aaaa

Estado Civil: \*

- Solteiro
- Casado
- União de facto
- Divorciado
- Viúvo

Instrumento: \*

A sua resposta

Há quanto tempo leciona (anos): \*

A sua resposta

Escola(s) onde leciona: \*

A sua resposta

Carga horária semanal (horas): \*

A sua resposta

ANTERIOR

SEGUINTE

Página 2 de 6

## A sua percepção relativamente ao envolvimento dos pais

Dão ideias para organizar actividades na escola (ex. festas, actividades desportivas, jogos). \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Mantêm-se informados acerca das aprendizagens/competências que o filho necessita, para o poderem ajudar em casa. \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Quando há qualquer problema com o filho na escola, procuram manter-me informado. \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Procuram que o filho realize atividades que o ajudam na aprendizagem (ex. encorajam o filho a ler). \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Ajudam frequentemente o filho nos trabalhos para casa. \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Estão activamente envolvidos na resolução de problemas da escola (ex. indisciplina e violência). \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

ANTERIOR

SEGUINTE

Página 3 de 6

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários do Google.

São assíduos às reuniões de pais que convoco. \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Estão disponíveis para participar em atividades na sala de aula que eu proponho (ex. ler histórias às crianças, falar-lhes sobre a sua profissão, ajudar-me a preparar materiais). \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Procuram realizar com o filho atividades que não são pedidas por mim, mas que sabem que o ajudam nas aprendizagens (ex. lêem-lhe histórias, vão a uma biblioteca, assistem a concertos).

\*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Quando sabem que se vão realizar determinadas atividades na turma (ex. visitas de estudo, festas, jogos), oferecem ajuda. \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Costumam intervir ativamente nas reuniões de pais. \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

ANTERIOR

SEGUINTE

Página 4 de 6

\*Obrigatório

Gostariam de trabalhar voluntariamente (ou trabalham) em atividades na escola (ex. pintar a escola, arranjar o recreio e o jardim, vigiar os recreios). \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Dão ideias para organizar atividades na turma (ex. visitas de estudo, festas, jogos, audições). \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Procuram manter-se informados sobre o regulamento e as normas de funcionamento da escola. \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Conversam com o filho acerca do que se passa na escola. \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

São assíduos às atividades para pais que a escola organiza. \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Tomam a iniciativa para me pedir informações sobre os progressos/dificuldades do filho. \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

ANTERIOR

SEGUINTE

Página 5 de 6

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários do Google.

Têm por hábito procurar na caderneta informações que eu possa ter enviado. \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Têm por hábito verificar se o filho fez os trabalhos para casa. \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Procuram manter-se informados sobre o projecto educativo e o plano anual de atividades da escola. \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Tentam ensinar o filho a planear e a organizar melhor o seu tempo. \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Quando há qualquer problema na escola com outros colegas, procuram manter-me informado. \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Quando sabem que se vão realizar certas atividades na escola (ex. festas, actividades desportivas, jogos, festivais), oferecem ajuda. \*


- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Mantêm-se informados acerca das datas das avaliações, para poderem ajudar o filho a estudar. \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

ANTERIOR

SUBMETER

 Página 6 de 6



# A Perceção de Pais Sobre o Acompanhamento Parental em Estudantes de Música

Venho por este meio solicitar a sua participação na investigação que me encontro a realizar, no âmbito do Mestrado em Ensino da Música, do Instituto de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada, do Instituto Piaget, com o tema "A Perceção dos Pais e Professores Sobre o Acompanhamento Parental em Estudantes de Música".

Os questionários destinam-se apenas a pais de estudantes de música e a professores que lecionem violino ou outro instrumento. Este questionário destina-se especificamente aos pais. Caso seja professor, por favor seleccione este questionário:

<https://qoo.gl/forms/VyKPohPavul8L7j63>

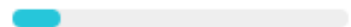
Todos dados de natureza pessoal recolhidos serão confidenciais, ou seja, não serão divulgados a terceiros.

Para cada uma das afirmações existem 4 opções de resposta: Muito Verdade, Verdade, Pouco Verdade e Nada Verdade.

Não há respostas certas ou erradas, mas sim respostas que representam o modo como se envolve com a escola do(a) seu(sua) filho(a). É importante que responda a todas as questões.

Agradeço, desde já, a colaboração e disponibilidade.  
Alexandra Pires Duro

SEGUINTE



Página 1 de 7

# A Perceção de Pais Sobre o Acompanhamento Parental em Estudantes de Música

\*Obrigatório

## Dados Pessoais

Data de nascimento do aluno: \*

Data

dd/mm/aaaa

Data de nascimento do Encarregado de Educação: \*

Data

dd/mm/aaaa

Sexo do aluno: \*

- Feminino
- Masculino

Nível de escolaridade do Encarregado de Educação: \*

- 1º Ciclo
- 2º Ciclo
- 3º Ciclo
- Secundário
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

Estado civil: \*

- Solteiro
- Casado
- União de facto
- Divorciado
- Viúvo

ANTERIOR

SEGUINTE

Página 2 de 7

Profissão do Encarregado de Educação: \*

A sua resposta

Cidade onde reside: \*

A sua resposta

Escola de música que o aluno frequenta: \*

A sua resposta

Instrumento do aluno: \*

A sua resposta

O seu filho tem instrução de instrumento musical: \*

- Apenas na escola de música
- Noutra instituição para além da escola de música

Grau do aluno: \*

- Iniciação Musical
- 1º Grau
- 2º Grau
- 3º Grau
- 4º Grau
- 5º Grau
- 6º Grau
- 7º Grau
- 8º Grau

ANTERIOR

SEGUINTE

Página 3 de 7

### A sua perceção relativamente ao seu envolvimento na escola

Dou ideias para organizar atividades na escola (ex. festas, atividades desportivas, jogos). \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Procuo saber o que é que o meu filho necessita de aprender, para o poder ajudar em casa. \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Quando há qualquer problema com o meu filho na escola, procuro informar o professor. \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Procuo que o meu filho realize atividades que o ajudam na aprendizagem (ex. encorajo o meu filho a ler). \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Ajudo frequentemente o meu filho nos trabalhos para casa. \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Procuro participar na resolução de problemas da escola (ex. dando ideias para resolver problemas de indisciplina e violência). \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

ANTERIOR

SEGUINTE

Página 4 de 7

Vou às reuniões para pais convocadas pelo professor. \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Se o professor me convidar, estou disposto(a) a participar em atividades na sala de aula (ex. ler histórias às crianças, falar-lhes sobre a minha profissão, ajudar o professor a preparar materiais). \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Procuro fazer com o meu filho atividades que não são pedidas pelo professor, mas que sei que o ajudam nas aprendizagens (ex. leio-lhe histórias, vou com ele a uma biblioteca, assisto com ele a concertos). \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Quando sei que se vão realizar certas atividades na turma (ex. visitas de estudo, festas, jogos), ofereço ajuda. \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Costumo falar e dar opiniões nas reuniões de pais. \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Gostaria de trabalhar voluntariamente (ou trabalho) em atividades na escola (ex. pintar a escola, arranjar o recreio e o jardim, vigiar os recreios). \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Dou ideias para organizar atividades na turma (ex. visitas de estudo, festas, jogos, audições). \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Procuo informar-me sobre o regulamento e as normas de funcionamento da escola. \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Converso com o meu filho acerca do que se passa na escola. \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Vou às atividades para pais organizadas pela escola. \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Costumo pedir informações ao professor sobre os progressos/dificuldades do meu filho. \*


- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Tenho por hábito procurar informações do professor na caderneta do meu filho. \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

ANTERIOR

SEGUINTE

 Página 6 de 7

Tenho por hábito verificar se o meu filho fez os trabalhos para casa. \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Procuo informar-me sobre o projeto educativo e o plano anual de atividades da escola. \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Tento ensinar o meu filho a planear e a organizar melhor o seu tempo. \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Quando há qualquer problema na escola com outros colegas, procuro informar o professor. \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Quando sei que se vão realizar certas actividades na escola (ex. festas, actividades desportivas, jogos, festivais), ofereço ajuda. \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

Procuo informar-me acerca das datas dos testes de avaliação, para poder ajudar o meu filho a estudar. \*

- Muito Verdade
- Verdade
- Pouco Verdade
- Nada Verdade

ANTERIOR

SUBMETER

Página 7 de 7