



Universidade de Aveiro
2016

Departamento de Comunicação e Arte

**Maria Francisca
Pereira da Silva
Vilela**

**A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO
ARTÍSTICO DA MÚSICA NA ESCOLA
PÚBLICA**



Universidade de Aveiro
2016

Departamento de Comunicação e Arte

**Maria Francisca
Pereira da Silva
Vilela**

**A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO
ARTÍSTICO DA MÚSICA NA ESCOLA
PÚBLICA**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música realizada sob a orientação científica do Professor Doutor David Wyn Lloyd, Professor Auxiliar Convidado da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho a todos os professores com quem tive o prazer de estudar e trabalhar.

O júri

Presidente

Professora Doutora Maria do Rosário Correia Pereira Pestana
Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

Vogais

Professor Doutor António Augusto Martins da Rocha Oliveira Aguiar
Professor Adjunto, Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo – ESMAE (Arguente Principal)

Professor Doutor David Wyn Lloyd
Professor auxiliar convidado Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro (Orientador)

Agradecimentos

Agradeço à minha mãe e irmã pelo apoio incondicional para a elaboração deste trabalho.

Agradeço também ao meu orientador Professor Doutor David Lloyd deixando-lhe apenas um:

- Obrigada por tudo.

Palavras – chave**Prática Docente, Ensino Artístico Especializado da Música****Resumo**

Tendo como ponto de partida a prática docente no ensino artístico da música o presente Projeto Educativo inserido no Mestrado em Ensino da Música, procede à análise dos diversos projetos de reforma do ensino artístico bem como a legislação criada na pós aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, sendo aqui minha intenção analisar a sucessiva legislação implementada e a sua exequibilidade na prática dos docentes do ensino artístico, dos alunos e das escolas.

Decorridos 30 anos sob a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo e tendo em conta a sua importância estrutural para o sistema educativo português em que se pretende criar linhas orientadoras ao nível de todos os graus de ensino, pretendo com uma abordagem histórica dar a conhecer a consequente legislação introduzida de forma a integrar o ensino especializado da música no quadro geral do ensino e até que ponto o seu conceito de «especificidade» se enquadrou na legislação publicada ou se é o próprio legislador que adapta a legislação à especificidade do ensino.

Keywords**Teaching practice, Artistic Music Education****Abstract**

Taking as a starting point teaching practices in artistic music teaching in the Education Project that forms part of the Masters in Music Teaching, there follows an analysis of the diverse projects in the reformulation of artistic teaching as well as the legislation created in the subsequent approval of the Laws governing the Foundations of the Education System. It is my intention here to analyze the successive implemented legislation and its viability in practice of the teachers of artistic music teaching, of the students and the schools.

Regarding the fact that with thirty years under the approval of the Law governing the basics of the Education System and considering its structural importance in respect of the Portuguese education system, the proposition is to create lines of orientation at the level of all grades of teaching. The inclusion of a historical overview allows us to recognize the consequent legislation introduced in the way of integrating specialized teaching in the general programme of teaching until the point that the concept of "specialisation" is included in the public legislation, or that the actual legislator adapts this legislation for specialisation in teaching.

ÍNDICE

1. Introdução	3
2. O Ensino Público da Música em Portugal	9
2.1. Síntese Histórica	9
2.1.1. Da fundação do Reino de Portugal à fundação da Escola de Música do Conservatório Nacional.....	9
2.1.2. A fundação da Escola de Música do Conservatório Nacional e do Conservatório de Música do Porto	12
2.1.3. As “experiências pedagógicas” a partir de 1967	18
2.1.4. O Decreto-Lei nº 310/83 até à atualidade.....	20
2.2. O Sistema Educativo em Portugal	26
3. O docente no Ensino Público da Música.....	35
4. A Escola Pública do Ensino Artístico Especializado da Música	47
4.1. O conceito da especificidade	47
4.2. Avaliação Externa das Escolas	50
4.2.1. Caracterização das Escolas	52
4.2.2. Avaliação por Domínios - Resultados	53
4.2.3. Prestação do Serviço Educativo	55
4.2.4. Liderança e Gestão	58
4.2.5. Pontos Fortes	62
5. Conclusão	69
Bibliografia.....	71

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

CMCG	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga
CMP	Escola Artística do Conservatório de Música do Porto
CMCGA	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro
CMC	Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra
CNL	Escola de Música do Conservatório Nacional
EAEM	Ensino Artístico Especializado da Música
IGL	Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

1. Introdução

“Um pedreiro construía a sua própria casa. Pressionado pelo tempo e somente preocupado em levantar uma determinada parede, não pensou qual seria o aspeto da sua casa quando o trabalho estivesse acabado. Também não parou para inspecionar o terreno sobre o qual assentaria a casa. O nosso pedreiro apenas se pôs a trabalhar sem se preocupar quer com a fundação para a sua casa quer com o produto final. Só pensou no fim imediato independentemente da meta final.” (Reese, 1976, p.84, tradução livre).

A parábola introdutória do autor transmite um conteúdo moral e transversal a vários ofícios e profissões. A pedra basilar ou a fundação do sistema educativo português é a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro), onde se sustentam o Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro da Assembleia da República Estatuto do Aluno e Ética Escolar, 2012) e o Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de Junho). De forma a alicerçar a casa e a possibilitar a apresentação de princípios que regulam a prática docente no nosso país, relacionou-se a legislação supracitada.

Faz parte da prática docente do professor de música diferentes tarefas que se encontram categorizadas no estudo de (Ballantyne & Packer, 2004) sobre as perceções dos recém-formados professores e sobre a preparação da eficaz nos cursos ministrados para professores de música. Um dos aspetos que sobressai no estudo dos autores revelado na secção de conhecimento e competências profissionais não-pedagógicas, conclui-se que apesar dos jovens professores considerarem bastante relevante esta categoria ao longo da sua formação essa componente foi pouco trabalhada, ao contrário de outras secções que não denotavam tal discrepância entre a relevância e o que é que a formação contribui para tal conhecimento e práticas.

A formação profissional dos professores do EAEM tem vindo a sofrer alterações ao longo dos tempos desde da criação desta tipologia de ensino até à sua última definição. A mais recente atualização e reforma na formação de futuros professores apresentada no Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. O documento organiza o novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência. Reconhece o papel relevante que os docentes têm na qualidade da educação e salienta que a preparação dos futuros profissionais deve ser feita com base no rigor e que permita a valorização da função docente.

A fundamentação patente para as alterações introduzidas neste documento baseia-se em diferentes estudos internacionais e publicações científicas que apontam “(...)que o aumento do nível geral da formação de professores tende a ter um efeito mensurável e muito significativo na qualidade do sistema de ensino, tal como se registou notavelmente na Finlândia. O objetivo é exigente, visto que o reforço nos instrumentos de formação dos novos docentes permitem a médio e longo prazo ter nas escolas os professores mais bem preparados, vocacionados e motivados. Constituinte uma obrigatoriedade na formação profissional dos futuros docentes as áreas da docência, educação geral, didáticas específicas, formação na área cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional.”(Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, 2014)

Destacam-se nas alterações introduzidas o reforço dado à formação na área cultural, social e ética estabelecendo orientações de ação: “(...) a) A sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, incluindo os valores fundamentais da Constituição da República, da liberdade de expressão e de religião, e do respeito pelas minorias étnicas e pelos valores da igualdade de género; b) O alargamento a áreas do conhecimento, da cultura, incluindo a cultura científica, das artes e das humanidades, diferentes das da sua área de docência; c) O contacto com os métodos de recolha de dados e de análise crítica de dados, hipóteses e teorias; d) A consciencialização das dimensões ética e cívica da atividade docente.” (ibidem)

A reflexão sobre a ética e prática do professor de música questiona até que ponto é que os professores de música conhecem os critérios e as condições da sua profissão (Regelski, 2009). O autor descreve no seu artigo o quotidiano, razões e objetivos daqueles que exercem esta profissão sublinhando a necessidade dos professores de música se formarem com base em disciplinas de tronco comum a todos os cursos de ensino, comparando que apesar da menor responsabilidade para a vida humana, tal como a formação de um médico, um professor deverá ter uma formação exigente e plural.

Dos aspetos referidos pelo autor no que diz respeito à profissão e aos ideais de ação existem uma série de variantes que por mais que os professores estejam abrangidos por um estatuto profissional de uma prática, os praticantes são claramente diferentes nas suas práticas, não havendo dois professores iguais, a prática varia pelas diferenças de cada professor, pelas diferenças de a quem servem e também pelo contexto onde o professor está inserido sejam condições, critérios e aspetos práticos do quotidiano. A

profissão existe num princípio funcional de fornecer um serviço aos alunos (via direta) e à sociedade (via indireta).

Contudo, uma série de variáveis afetam este processo complexo colocando em causa a eficácia dos professores que estão sujeitos à visão de uma escola, do ambiente e expectativas familiares e da comunidade. A cada início de ano letivo o professor aprende que o ambiente e que as circunstâncias das crianças, sejam elas dentro ou fora da escola, podem negar as mais nobres intenções. (Brand, 1985)

Posto isto, a investigação que constitui um dos meios que permite ao ser humano compreender a natureza dos fenómenos, traduzindo-se na satisfação de conhecer a realidade. “A prática profissional do professor é iluminada pela sua actividade como investigador [e] a comunidade profissional [ficará] fortalecida pelo aprofundar dos conhecimentos”(Palheiros, 1999, p. 16)

A atividade investigativa que se segue baseia-se na metodologia investigativa histórica, com vista à compreensão e reflexão do ensino artístico da música desde a sua criação até à atualidade. E também a aplicação da metodologia investigativa descritiva, através da recolha da demais legislação vigente e os documentos orientadores das seis escolas públicas de ensino especializado da música. Para uma melhor análise dos acontecimentos, um dos objetivos patentes na investigação, foi essencial a recolha através da revisão literária da temática dos diversos pareceres de diferentes autores.

A investigação que se segue encontra-se estruturada em três partes: O Ensino Público da Música em Portugal, O Docente no Ensino Público da Música e A Escola Pública no Ensino Artístico da Música.

Na primeira parte, o capítulo O Ensino Público da Música em Portugal, dividido em duas partes, é apresentada, primeiramente, a síntese histórica do ensino da música desde a fundação do Reino de Portugal até à atualidade, seguindo-se o enquadramento legal do ensino em Portugal após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986.

Na segunda parte, capítulo O Docente no Ensino Público da Música busca compreender a perspetiva legal e académica de questões fundamentais à profissionalidade docente onde se inclui a formação do docente, a carreira onde se insere, recrutamento por parte das escolas e avaliação do desempenho do docente no EAEM na escola pública;

Por fim, no último capítulo A Escola Pública no Ensino Artístico da Música é abordado o conceito da especificidade desta tipologia de ensino e com o objetivo de conhecer a

realidade mais atual e global destas escolas, debruçaremos a nossa pesquisa na análise dos relatórios de avaliação externa das escolas desenvolvidos pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

“Teachers typically like to think of themselves as professionals. If we consider the teaching function of parenting, and the role of teaching in the advancement of humankind, teaching is without doubt one of the most important undertakings in the history of civilization.” (Regelski, 2009, p. 1)

***CAPÍTULO 2:
O ENSINO PÚBLICO DA MÚSICA EM
PORTUGAL***

2. O Ensino Público da Música em Portugal

2.1. *Síntese Histórica*

“A nossa incursão ao passado histórico do ensino especializado das artes em Portugal parte de uma convicção firme. A de que toda a reflexividade que se pretenda efectivamente sustentada, tendente à construção de uma mudança no campo educacional, necessita de empreender uma discussão em torno do que seja a sua herança.” (Fernandes et al., 2007, p. 237)

2.1.1. **Da fundação do Reino de Portugal à fundação da Escola de Música do Conservatório Nacional**

O ensino da música em Portugal, desde a fundação do reino no século XII até ao século XVIII foi essencialmente ministrado no domínio da Igreja. A fundação da Universidade de Coimbra em 1309 traz à semelhança do que era praticado no estrangeiro, a lecionação de uma cadeira de música. O seu corpo docente raramente era devidamente qualificado, o que parece estar associado ao baixo salário auferido estipulado por D. Dinis “apenas um décimo do que poderia receber o lente de Direito” (Costa, 2000 in Gomes, 2002, p. 46). Na Universidade de Coimbra, o ensino da música era ministrado como componente de um conjunto de disciplinas denominado de *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música). Tendo um carácter teórico baseado em tratados este era ministrado numa ótica mais analítica do que prática, reduzindo o ensino musical ao essencial para o culto religioso.

A Igreja continuará a ser por muitos anos, a instituição com maior capacidade de ministrar uma formação musical sistematizada em Portugal. O seu crescimento foi significativo durante o período Maneirista (século XVI) em centros como o Mosteiro de Santa Cruz de Coimbra ou a Sé Évora, Sé de Elvas, Sé de Portalegre, Sé de Braga e Sé do Porto, onde se desenvolvia a música vocal e a aprendizagem de alguns instrumentos.

Como refere Gomes (2002) até ao surgimento dos primeiros conservatórios em Itália nos finais do século XVI e a primeira metade do século seguinte, a formação musical permanece praticamente inalterada havendo apenas algumas “diferenças e particularidades” que oscilavam de local para local.

Contudo, nas universidades inglesas a música era a “única arte” ministrada em faculdade própria, apesar da atribuição de graus académicos, o corpo docente destas escolas não era efetivo e os seus alunos estudariam particularmente com os seus professores. A obtenção de grau académico já se encontrada regulamentada, sendo que “um aluno candidato à titulação em música pela Universidade de Oxford, segundo o regulamento de 1636, deveria jurar que se tinha dedicado ao estudo e à prática da música durante sete anos, devendo ainda para o efeito compor uma peça musical a cinco vozes.”(Gomes, 2002, p.43)

Ainda no panorama internacional, a Igreja protestante revelou um papel importante na massificação do ensino da música tornando o canto como parte essencial da vida cristã no século XVI. Já no século XVII, “Coménio (1592 - 1670) vai introduzir, na sua *Didáctica magna*, o estudo da música nos planos da escola materna, da escola de língua nacional, e da escola latina, nesta última visando quer a formação de *músicos práticos*, quer a formação de *músicos teóricos*.”(Gomes, 2002, p.43)

A fundação do Colégio dos Santos Reis Magos em Vila Viçosa por desejo e financiamento de D. Teodósio II (1568-1630), Duque de Bragança, e pai do futuro Rei D. João IV, constitui uma das exceções a apontar sobre o domínio da igreja no ensino da música sistematizado. Para além do objetivo de D. Teodósio II, Duque de Bragança, na fundação deste colégio impor a música como parte integrante da formação daquele que se previa ser o futuro rei, é de destacar o acervo documental coletado presente na biblioteca da capela, neste acervo também enriquecido pelas aquisições de D. João IV, estariam milhares de livros impressos e música manuscrita (Gomes, 2002).

No reinado de D. João V (1689-1750), surgem várias reformas ao nível do ensino e da prática instrumental sendo introduzidas novas formas instrumentais e a ópera. O Rei D. João V enviou, sob financiamento da coroa, vários pensionistas nacionais para Itália, com vista a uma melhor formação musical e ao mesmo tempo contratou mestres do exterior, tendo como objetivo a melhoria do panorama musical. Entre as contratações destaca-se a vinda de Domenico Scarlatti para Portugal e a sua nomeação para dirigir a Capela Real de Lisboa a partir do ano de 1719.

Em 1713 é criada uma instituição anexa à Sé Patriarcal (a antiga Capela Real entretanto elevada a Sé) nascendo assim, o futuro Seminário da Sé Patriarcal, considerado a principal escola de música religiosa concertante. Na mesma época, realça-se também a

importância do ensino ministrado pelo Convento de Santa Catarina, visto que este se dedicava mais ao ensino e prática do Canto Gregoriano (Gomes, 2002).

Com o fim das guerras liberais (Évora-Monte, 1834) são extintas as ordens religiosas e todos os bens são nacionalizados, é então que em 1833 o Seminário da Sé Patriarcal é definitivamente extinto e posteriormente, um ano depois, o Convento de Santa Catarina segue o mesmo caminho que o Seminário da Sé Patriarcal. Apesar da extinção das ordens religiosas, tanto a Sé de Lisboa como a Universidade de Coimbra continuaram a ministrar o ensino da música. No entanto chegar-se-á à conclusão que esta oferta era insuficiente.

Nos séculos XVII e XVIII surgem as primeiras tentativas governamentais de democratização e alargamento da educação geral, os agentes políticos passam a ter como objetivo que, a escolarização devia abranger tanto ricos como pobres, rapazes e raparigas em todas as povoações. Neste contexto, na segunda metade do século XVIII, o Governo de Sebastião José Carvalho e Melo, Marquês de Pombal, entre as várias reformas levadas a cabo, apresenta a Reforma da Educação criando escolas de instrução primária gratuita e escolas de ensino técnico em Lisboa e Porto, funda-se o Colégio dos Nobres, a reforma-se a Universidade de Coimbra, traduzindo-se estes passos como os primeiros dados para laicização do ensino (T. Rosa & Gomes, 2014), declarando o Rei D. José na publicação na Carta de Lei de 6 de Novembro de 1772.

“Supplicando-me, que ocorresse á reparação das sobreditas Escolas, que constituem berços, em que se nutrem e criam as referidas Artes, e Sciencias, com huma Providencia tal, que igualando a importância dos seus grandes objetos, se extendesse o benefício della ao maior número de Povos, e de Habitantes deles, que a possibilidade pudesse permitir. (...) Sendo certo, que todos os sobreditos concorrem na unidade da causa do interesse público, e geral; he conforme a toda a boa razão, que o interesse daqueles Particulares, que se acharem menos favorecidos, haja de ceder ao Bem Commum, e Universal.¹ (...) Conformando-me todos os sobreditos Pareceres: Sou servido crear todas as Escolas públicas, e todos os Mestres dellas, que se acham indicados no referido Plano.(...) Concedendo, como concedo, à dita Real Meza Censoria todas as Juridicções necessárias, para proceder aos sobreditos

¹ Carta de Lei 6 de Novembro de 1776, p.1

Estabelecimento de Escolas, às qualificações, e nomeações dos mestres, que as devem reger; e às determinações dos lugares, em que devem exercitar.”²

A nova filosofia interposta pelo Reino e apesar dos constantes avanços e recuos no ensino geral sobre definição da sua obrigatoriedade de frequência e respetiva gratuidade revela contudo que, a aprendizagem musical continua a não ser considerada como uma competência essencial a desenvolver no ensino.

2.1.2. A fundação da Escola de Música do Conservatório Nacional e do Conservatório de Música do Porto

Como já referido anteriormente com a extinção do Seminário da Patriarcal e do Convento de Santa Catarina em 1834, Portugal fica privado das principais instituições de ensino da Música. Como consequência desta privação, em 1835 é fundado o Conservatório de Música no interior da Casa Pia de Lisboa, cumprindo o disposto no Decreto de 5 de Maio de 1835.

Este Conservatório detinha particularidades distintas pela sua ação caritativa, “o ensino público da Música apareceu em Portugal ligado à orfandade, pobreza e marginalidade” (Fernandes et al., 2007, p. 250). A inovação de se pretender ministrar uma formação laica a ambos os sexos, “tendo por base moldes idênticos aos pressupostos que caracterizam [as] instituições caritativas, existentes em Nápoles e em Veneza a partir de finais do século XVI, que, por Decreto de 5 de Maio de 1835, irá ser instituído, em Lisboa, o Conservatório de Música da Casa Pia.”(Gomes, 2002, p. 45)

Ainda sob as repercussões da criação deste novo estabelecimento, surge o paradigma da formação profissionalizante que trará implicações para o futuro. Podendo-se ler no Decreto Régio de 5 de Maio de 1835 o seguinte:

“Desejando eu promover a arte de música, e fazer aproveitar os talentos, que para ela aparecerem, principalmente no grande número de órfãos, que se educam na Casa Pia: Hei por bem decretar que o Seminário da extinta Igreja Patriarcal seja substituído por um Conservatório de Música na referida Casa Pia, debaixo do Regulamento seguinte:

² Ibidem, p.3

Art. 1.º Haverá na Casa Pia desta capital um Conservatório de Música, que terá as aulas seguintes: Primeira de Preparatórios e Rudimentos; Segunda de Instrumentos de Latão; Terceira de Instrumentos de Palheta; Quarta de Instrumentos de Arco; Quinta de Orquestra; Sexta de Canto. (...)

Art. 3.º Dentro do referido Conservatório haverá um Colégio de doze até vinte estudantes pobres, sustentados pelo estabelecimento; entrarão nele com preferência os que no Seminário estiverem mais adiantados.

Art. 4.º Além destes alunos serão admitidos os órfãos e órfãs da Casa Pia, cujo talento e propensão se reconhecer e bem assim os alunos do Colégio de Augusto.

Art. 5º Admitem-se também alunos pensionistas, os quais pagarão doze mil reis por mês.

Art. 6º As aulas do Conservatório serão públicas e francas para estudantes externos de um e outro sexo” (Decreto Régio de 5 de Maio de 1835 in Fernandes et al., 2007, p.249)

O referido decreto refere ainda que, a direção da parte instrutiva do Conservatório ficaria a cargo do músico português João Domingos Bomtempo (1775 – 1842). A criação deste conservatório emerge de dois projetos anteriormente apresentados por Bomtempo, a reforma do Seminário (1822) e a criação de um Conservatório (1834). Com um plano inicial bastante ambicioso, pretendia-se a criação de um Conservatório de Música com dezoito professores vindos quase todos do antigo seminário contudo ficarão apenas seis professores a lecionar na instituição.

Passados quase cinco anos da fundação do Conservatório de Música, a publicação do Decreto de 27 de Março de 1839, constitui um marco incontornável na história do ensino da Música. Dando cumprimento ao referido decreto surge a Escola de Música integrada no Conservatório Geral de Arte Dramática, fazendo parte deste conservatório mais duas escolas, a Escola de Declamação e Dança. A Escola de Música transferida da Casa Pia desde logo destacou-se pelo seu corpo docente instituído, a tradição do ensino praticado bem como pelo seu projeto educativo em curso. (J. Rosa, 2000, p.85).

Após a aprovação a 30 de setembro de 1839 do *Regulamento Especial da Escola de Música*, ficaria definida a organização e funcionamento bem como, os objetivos daquela escola nomeadamente, o “Estudo da Arte e Sciencia da Musica”, para facilitar os seus progressos em geral, para conservar e propagar a sua prática, para formar compositores, professores propriamente ditos, e Artistas para o serviço das Cathedrais, das Orchestras,

e do Exército nas bandas Militares.”(J. Rosa, 2000, p. 85, 86), ficando visivelmente indicado mais uma vez o objetivo da formação para o ofício.

É durante este período agitado de vigorosas regulamentações que surgem definições de disciplinas, currículos e avaliação dos alunos, bem como seriam contratados os seus professores, “seriam escolhidos por «concurso e oposição pública, perante o jury de *premios e exames.*» *Os candidatos teriam que comprovar a sua «idoneidade moral, prática, e científica»*”. (J. Rosa, 2000, p. 87)

Neste momento, o corpo docente da Escola de Música era formado por professores vindos da Casa Pia, do Seminário Patriarcal e do Colégio dos Reis. A situação económica destes docentes não era fácil, i.e., auferiam vencimentos baixos e chegando por vezes a ter salários em atraso. Para além do desempenho de funções docentes, todos os professores tinham ligação com o Teatro S. Carlos e a sua orquestra, alguns deles ainda davam aulas particulares, verificando-se uma situação pluriemprego que ainda nos dias de hoje acontece, sendo que não se poderá, por motivos óbvios, comparar diretamente à época.³

Neste mesmo contexto, o mesmo regimento de 1839 define que os alunos avançados da instituição serão promovidos a decuriões para auxiliarem o professor de determinada disciplina no ensino de outros alunos, contudo ficaria sempre a cargo do professor a supervisão dos decuriões. Esta estratégia com objetivos múltiplos permitiu que a Escola de Música mais tarde, através da formação dos seus alunos, também a formação dos seus futuros professores, verificando-se já na década de 50 e 60 do século XIX como resultado uma vaga de novos docentes provenientes do interior da instituição.

O Decreto de 29 de Dezembro de 1869, estabelece a supressão da Escola de Dança passando a instituição a chamar-se Conservatório Real de Lisboa, agora constituído por duas escolas a de Música e a de Arte Dramática.

A medida, justificada pelo necessário corte e diminuição da despesa para o orçamento do Estado, realça que a não continuação das outras duas escolas seria um erro e destaca o

³ Em alguns dos projetos educativos de escolas públicas de ensino especializado da música é referida a flexibilidade à atividade artística musical dos seus docentes em contexto profissional, consideram ainda que a manutenção de vida artística ativa dos seus professores e conjugação das duas vertentes profissionais como enriquecimento do docentes e as suas práticas.

estado florescente da Escola de Música, ficando relatado que a cada ano que passava mais alunos frequentavam as aulas daquela escola ao ponto de ser impossível que um professor lecionasse todos os alunos. O destaque dado à diferença entre escolas revela o fenómeno crescente da Escola de Música e sua conseqüente valorização, já que em 1848, António Pereira dos Reis no Relatório da Inspeção Geral relata:

“As escholas do Conservatorio não foram n' este ultimo anno lectivo tão frequentadas como nos anos anteriores. Todavia o nº de alumnos matriculados chegou a 117, pertencendo a quasi totalidade à eschola de musica, que se deve considerar como a base do Instituto.

Esta eschola merece protecção e fomento; é assaz frequentada, e os professores, em geral, são assiduos no desempenho de suas obrigações; cabendo-me fazer particular menção do seu habil e zeloso director, a quem se deve o estado regular a que e lia tem chegado.” (Relatório da Inspeção Geral in J. Rosa, 2000, p. 97)

As pequenas mudanças vão surgindo no quotidiano do Conservatório Real de Lisboa e na sociedade decretando-se pequenas reformas a fim de regulamentar cada vez mais o ensino ministrado. O Decreto de 6 de dezembro de 1888, define os cursos gerais e complementares, e estabelece a respetiva duração. Mais tarde, fica estabelecido no Decreto de 13 de Janeiro de 1898, que os cursos são alterados passando a existir o curso elementar, fundamentalmente solfejo, o curso geral e superior de instrumento.

A orientação para a concretização dos objetivos propostos para formação de profissionais do Conservatório Real terá sido concretizada. Contudo, na segunda metade do século XIX dá-se uma crescente frequência de alunos do sexo feminino, o que gerou como consequência “a um alargamento de facto dos seus objectivos de formação para além de uma formação de profissionais.” (Gomes, 2002, p. 59) Verificou-se também na mesma época um aburguesamento da população discente, esta mudança social trará reformas subsequentes nomeadamente na adaptação e atualização dos objetivos de formação da instituição.

No preâmbulo do Decreto de 24 de outubro de 1901 realça-se a importância de a Instituição se desviar do caminho da formação para o ofício visto que “onde o ofício começa, acaba a arte” passando-se a antever “uma passagem nítida do enfoque do artista enquanto profissional, para o artista enquanto esteta.”(Gomes, 2002, p. 62)

Ainda a propósito do diploma anteriormente referido é importante reter a leitura crítica da comissão de avaliação do ensino artístico que na sua *Perspectiva Histórico-Geológica*

Sobre o Ensino da Música Em Portugal (1834-1990) refere-se sobre o assunto como “se arte e ofício constituíssem lamentavelmente mundos de alguma forma intersectáveis, e cuja separação era fundamental operacionalizar.” (Fernandes et al., 2007, p. 257)

Como Gomes (2002) refere, esta dupla visão do *ofício vs arte* justifica-se pela origem das duas escolas. O Conservatório de Música da Casa Pia proveniente e herdeiro dos moldes dos conservatórios de Nápoles e Veneza e por seu lado o Conservatório de Arte Dramática em conformidade e perspetiva do Conservatório de Música e de Declamação, de Paris, de uma formação musical mais abrangente do que a anterior.

A Instauração da República traz grandes alterações e objetivos para o ensino geral. No Ensino da Música com o Decreto n.º 6:129, de 25 de setembro de 1919, dá-se nova reestruturação na Escola de Música, passando a chamar-se Conservatório Nacional de Música.

Verificou-se que na segunda metade do século XIX dá-se um crescente número de alunos do sexo feminino, o que gerou como consequência o alargamento dos objetivos de formação para além da formação de profissionais e subsequente aburguesamento dos alunos do conservatório. Esta mudança social e a publicação do Decreto de 24 de outubro de 1901 podem ser relacionadas com o tipo de população discente na reformulação dos objetivos de formação. (Gomes, 2002)

A cidade do Porto ao longo do séc. XIX demonstrou um grande interesse pela cultura e artes, as sociedades portuenses geraram grande atividade cultural dedicando-se à organização de recitais de música de câmara, espetáculos de teatro, ópera e até concertos sinfónicos. Neste contexto a cidade reclamava para si uma instituição pública de ensino da música. Após algumas tentativas falhadas aparece a proposta “mais consistente, da responsabilidade do pianista e diretor de orquestra Raimundo de Macedo”(Conservatório de Música do Porto, 2014, p. 2), uma figura importante da vida musical portuense que consegue através de um conjunto de medidas a sensibilização do poder local.

Em 1917, por deliberação da Câmara Municipal do Porto, nasce o Conservatório de Música do Porto, atribuindo a sua direção ao artista e pedagogo Bernardo Valentim Moreira de Sá. No seu discurso inaugural Moreira de Sá afirma que a música é “uma das disciplinas mais valiosas para o desenvolvimento intelectual, mas também um meio inestimável de afinamento da sensibilidade e de educação estética” (Sá, 1917 in Nogueira, 2015, p. 27), referindo a importância que a música deve desempenhar para a

educação, enumerando as competências cognitivas e psicomotoras desenvolvidas no estudo da música. Na mesma linha orientadora do decreto de 1901 referido anteriormente, Sá sublinha que o intérprete “carece de um longo e bem dirigido aprendizado que exerça harmonicamente todas as suas faculdades intelectuais (...) [pois] se não tiver educado e afinado a sua sensibilidade num sentido estético, o executante será um intérprete ineficaz e sem valor” (ibidem).

No que concerne à sua regulamentação, em 1924, através do Decreto 10:424, de 31 de Dezembro, o Conservatório de Música do Porto passa a ter condições equiparadas ao Conservatório Nacional, visto que as certidões de exame e diplomas de curso constituem-se agora como oficiais, com a condição que os programas leccionados abranjam as mesmas matérias que as disciplinas do Conservatório Nacional. Em 1929, relativamente à organização do seu ensino, surge nova reforma para o Conservatório de Música do Porto, através do Decreto 16:677, de 1 de Abril, passando a estar obrigado a adotar os mesmos programas oficiais.

Em 1930, procede-se à reforma da organização do Conservatório Nacional de Música e o Conservatório de Teatro fundindo-se numa só instituição, ao abrigo do Decreto 18:881, de 25 de Setembro. Também no que respeita aos planos de cursos, a nova organização afetará as duas escolas públicas de música, visto que é decretado a redução de cursos bem como a supressão de algumas disciplinas, estabelecendo no preâmbulo do diploma referido que “(...) no domínio da instrução artística, o essencial não é ensinar muito, mas ensinar bem”.

Esta reforma não terá sido bem aceite no seio das instituições públicas de ensino da música, o Conservatório Nacional ao longo dos anos seguintes irá fazer propostas de alteração aos planos de cursos, contudo nunca chegarão a ser instituídas e por seu lado, o Conservatório de Música do Porto apresentou novo projeto de reforma dadas as divergências em relação ao regime adotado pelo Conservatório Nacional no que respeita aos programas e ao recrutamento de professores. (Gomes, 2002, p. 139)

Em 1972, no Conservatório de Música do Porto é transferida a sua tutela camarária para o Ministério da Educação, visto que este conservatório albergava alunos fora do concelho. Com esta transferência passa a ser o Conservatório de Música do Porto a assegurar o ensino artístico no norte do país.

Após mais de cem anos de intensa regulamentação dos cursos ministrados e definição dos objetivos desta tipologia de ensino, dá-se um decréscimo do número de alunos a

frequentar este ensino. João de Freitas Branco, naquele que é considerado por Gomes (2002) como um discurso eloquente, justifica o decréscimo de alunos da seguinte forma: “se considerarmos ainda que a menina burguesa que estudava piano para poder tocar as suas músicas de dança e entreter as visitas deleitadas, não tem mais que abrir uma torneira para que a TSF lhe forneça todos os ‘foxes’ de que necessita, torna-se fácil compreender que a frequência dos Conservatórios do país diminua de ano para ano” (Branco, 1942 in Fernandes et al., 2007, p. 255)

2.1.3. As “experiências pedagógicas” a partir de 1967

No Decreto-Lei 47587, de 10 de Março de 1967, o legislador aconselha as “experiências pedagógicas” para que estas, para além de serem divulgadas à comunidade, devem-lhes ser proporcionadas as melhores condições de implementação. Referindo no preâmbulo deste diploma que atento à “necessidade de promover a gradual adaptação dos planos de estudo, programas, textos, métodos e condições de ensino aos progressos verificados nos diversos domínios do conhecimento humano e às conquistas alcançadas no campo da pedagogia;”, passa a ser o Ministério da Educação a determinar ou autorizar “experiências pedagógicas” e em que moldes este novos métodos didáticos se assentam, podendo ser denominadas por *Escola Piloto*.

Com base neste decreto é fundada a Academia de Música Santa Cecília com plano de estudos próprios sendo, esta a primeira experiência de ensino integrado em Portugal de ensino particular e cooperativo. No plano de estudos aprovado está implícita a ideia de aptidão musical promovendo a distinção dos possíveis cursos de oferta. O curso A destinava-se aos alunos que revelassem uma “acentuada vocação musical” e o curso B para os que não a revelassem. A seleção de alunos é feita pela própria escola através de observação e orientação no acesso ao segundo ciclo. (Gomes, 2002)

É fundamental referir que Ivo Cruz no ano de 1967, a exercer funções de diretor do Conservatório Nacional, realizou uma viagem de estudo a várias escolas em oito países europeus, onde se desenvolvia uma tendência para a integração do ensino (ibidem). Destaca-se a importância do surgimento do “movimento de educação pela arte” na década de 50 em que o ensino integrado é apresentado como o ideal da educação pela arte. Arquimedes Santos, que irá fazer parte da comissão orientadora da reforma de 1971, referiu, posteriormente, que na educação pela arte para além pedagogias e metodologias artísticas, considera-se que a mundivivência estética e cultural em

disciplinas estruturadas, i.e., a abertura e expansão da apreensão e compreensão de conhecimentos literários, científicos e outros, são indispensáveis. (Gomes, 2000)

Com base no mesmo decreto de 1967, o Conservatório Nacional inicia em 1971 a sua “experiência pedagógica” nos cursos de música, dança e teatro, o que resultou em diversas alterações à organização curricular dos respetivos cursos.

No mesmo âmbito surge a Escola Piloto de Formação de Professores de Ensino Artístico e de Educação pela Arte, contudo dada a falta de receptividade e alguns conflitos no seio da instituição é extinto em 1980. A Escola Piloto de Formação de Professores de Ensino Artístico e de Educação pela Arte ministrava cursos bacharelato relativos à formação de professores do ensino artístico e a formação de professores de educação pela arte, tendo como objetivos a coordenação e consulta do corpo docente acerca de questões pedagógico-didáticas e dar apoio psicopedagógico aos alunos que frequentavam a instituição.

“Pode-se referir que, durante todo o período de tempo aqui considerado (de 1971 a 1974), o estado de desenvolvimento desta experiência pedagógica vai ser insipiente, vivendo a generalidade dos professores deste Conservatório alheados dos trabalhos e das propostas da Comissão Orientadora da Reforma, propostas estas que vão sendo entretanto aprovadas pelo próprio ministro Veiga Simão. “ (Gomes, 2002, p. 166)

Nas reformas ao nível do plano curricular são introduzidas novas regras para a admissão de alunos, nomeadamente os alunos só se poderiam matricular no 5º ano (atual 9º ano) após completarem os quatro anos anteriores, sendo que os cursos de “outros instrumentos” (onde não se encontra o canto, piano e órgão) só poderão ser iniciados a partir do 5º ano, fazendo a formação dos quatro anos de curso em piano. Das alterações introduzidas estabelece-se também o regime de frequência dos alunos: internos - regime integrado, semi-internos – regime supletivo (alunos até 25 anos) e externos – alunos que não frequentam a escola mas realizam provas de equivalência à frequência.

Em 1961 é inaugurado o Conservatório de Braga, como instituição de tipo associativo e de carácter particular, sob empenho e força de vontade da sua fundadora D. Adelina Caravana e apoio financeiro da Fundação Calouste Gulbenkian. Considerada esta escola pelo Ministério da Educação como “experiência pedagógica de âmbito artístico ímpar”(Braga, 2014, p. 4), a tutela transforma o conservatório em *Escola Piloto de*

Educação Artística por Despacho de 23 de Setembro de 1971 ao abrigo do Decreto-Lei 47587, de 10 de Março de 1967.

Esta transformação determina que a recém-criada *Escola Piloto* ministrasse o “ensino pré-primário, primário, ciclo preparatório e liceal, secção de música com cursos complementares e curso superior de Piano, secção de Ballet, secção de Artes Plásticas e Fotografia e secção da Arte Dramática”(ibidem), sobre dependência da direção do Liceu D. Maria II, o ensino nesta *Escola Piloto* passa a ser oficial e gratuito.

Em 1982, após algumas tentativas de independência, onde era debatida a “sua complexidade”, é conferida autonomia administrativa e criada uma direção no regime de Comissão Instaladora.

2.1.4. O Decreto-Lei nº 310/83 até à atualidade

Em 1983, surge o primeiro diploma de reestruturação do ensino artístico, trazendo grande reformas para o ensino da música, deixando claro que a educação artística deve ser proporcionada a todos nos seus diferentes domínios (música, movimento e drama), destinando-se este diploma exclusivamente ao ensino artístico especializado. Reafirma-se que as escolas vocacionais de música têm como finalidade a formação de músicos, assim como estas escolas devem dar uma preparação específica para o exercício de outras profissões deste domínio artístico.

No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho, o legislador esclarece que o Estatuto do Conservatório Nacional e do seu pessoal docente ainda é regido pelo diploma de 1930. Considera ainda que os resultados da “experiência pedagógica” são positivos, apesar de constrangimentos diversos que condicionaram e diminuíram o alcance a que se proponham, nomeadamente no que respeita à insuficiência de instalações e às dificuldades de gestão conjunta. No âmbito do ensino da música refere que várias escolas transformaram-se em escolas públicas de ensino da música e que outras, por iniciativas privadas, surgiram dedicadas a este ensino, reiterando que todas as escolas seguem o modelo de plano de estudos e programas oficiais do Conservatório Nacional.

Sendo assim, declara-se a necessidade de resolver a situação do pessoal docente, regulamentar o ensino superior, resolver a articulação do ensino artístico e ensino regular e por último definir o regime de frequência dos alunos pois verificava-se que a grande maioria frequentava o ensino em modo acumulativo, o que impedia a plena dedicação e a

construção de um verdadeiro profissionalismo. Conclui-se portanto, que aquele diploma introduziu elementos importantes na clarificação e institucionalização.

No que refere à inserção no esquema geral do ensino, o Decreto-Lei nº 310/83, assume que a preocupação em definir um estatuto especial no que respeita ao ensino das artes tem trazido mais constrangimentos do que soluções, verificando-se notórios prejuízos ao ensino, alunos e professores. Com a inserção nos moldes gerais do ensino pretendia-se eliminar as indefinições e quebrar o isolamento, que gerou mais desvantagens do que vantagens, sendo que “reconhecendo embora a especificidade do ensino destas artes, vem inseri-lo nos moldes gerais dos ensinamentos básico, secundário e superior, aplicando ao pessoal docente, à organização e gestão dos estabelecimentos de ensino, aos planos de estudo e diplomas os estatutos que lhes correspondam naqueles níveis de ensino.” (*Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho do Ministério das Finanças e do Plano, da Educação e da Reforma Administrativa, 1983*)

No que concerne à integração no ensino superior as alterações apresentadas geraram bastante polémica, estas situavam-se mais ao nível de “...questões de índole pessoal e não [em] justificações de carácter científico, pedagógico ou mesmo ideológico. (...) estas vozes utilizavam questões argumentativas que reivindicavam uma especificidade do ensino vocacional de música, questionando a razão de ser das Escolas Superiores de Música de Lisboa e do Porto mas cujos argumentos utilizados careciam de uma efectiva sustentabilidade e os quais eram em grande parte derivados de uma manipulação intencional com o fim de denegrir estas mesmas escolas superiores de música.” (Gomes, 2000, 2002, p. 15)

Como já referido, o Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho, retira aos conservatórios o ensino superior, justificando-se que no panorama da época as escolas superiores politécnicas seriam estas as escolas que reuniam as condições para a adequação dos objetivos propostos, nomeadamente a estruturação do ensino superior das artes. Estes novos cursos superiores passam a ter como missão formar profissionais qualificados de alto nível técnico e artístico, o alargamento do leque de habilitações bem como possíveis o de saídas profissionais.

No que se refere ao pessoal docente necessário neste nível, a carreira do ensino superior politécnico aparece também como a opção mais adequada. De facto, o acesso na carreira universitária exige sobretudo os graus académicos que comprovam a capacidade científica (mestrado e doutoramento), enquanto a

carreira politécnica valoriza o currículo técnico e profissional e permite o ingresso por concurso de provas públicas.

O ensino superior relacionado com estas artes não se esgota, porém, na preparação profissional ao mais alto nível dos artistas, mas debruça-se também sobre aquelas artes, como objecto de conhecimento, dos pontos de vista estético, histórico, sociológico, psico-fisiológico, etc., formando a matéria de disciplinas científicas e cursos já ministrados nas universidades ou que nestas deverão vir a ser acolhidos. (*Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho do Ministérios das Finanças e do Plano, da Educação e da Reforma Administrativa, 1983*)

O mesmo diploma estabelece o regime de transição do pessoal docente sendo que os professores contratados poderão aceder aos quadros transitórios tendo como critério o número de anos de serviço e habilitação para a docência. O legislador destaca ainda a importância de incentivar à formação e reitera que os futuros docentes do ensino vocacional deverão ter uma qualificação equivalente à dos professores do ensino secundário.

Relativamente à integração curricular no ensino preparatório e secundário, esta tem como objetivo e privilegia os regimes integrado e articulado, considerando que a frequência do regime supletivo deve constituir uma exceção, visto que a frequência neste regime era acumulativo, traduz-se numa sobrecarga horária, levada muitas vezes como uma atividade secundária.

O legislador hasta a precocidade no referido decreto. Nesse sentido, refere que nesta tipologia de ensino “há uma educação artística e um adestramento físico específicos, que têm de iniciar-se muito cedo, na maior parte dos casos até cerca dos 10 anos, constituindo assim uma opção vocacional precoce em relação à generalidade das escolhas profissionais”(Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho, do Ministérios das Finanças e do Plano, da Educação e da Reforma Administrativa, 1983)

Gomes (2002) que viveu a implementação desta reforma, pelo seu relato, tentou-se “reformular uma realidade que não era a realidade efectiva e observável na escola vocacional de música em que eu estudava (...), os alunos que frequentavam o ensino vocacional de música no Instituto Gregoriano de Lisboa eram, na sua generalidade, bastante mais velhos do que aquilo que seria pressuposto por este enunciado de «especificidade» (...). Na realidade, alunos havia que, entrando com dezasseis, [ou mais] anos de idade, se vieram a tornar em músicos conhecidos da nossa praça ou mesmo em

professores da Escola Superior de Música de Lisboa ou da actual licenciatura em música da Universidade de Évora, desmentindo assim, (...), a veracidade desta suposta necessidade de opção precoce pelo ensino vocacional de música.”(Gomes, 2000, p. 14)

Por outro lado, no *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico* (Fernandes et al., 2007), a opinião da comissão de estudo na sua reflexão sobre *O Mito Do Ensino Precoce* expõe que se tal exigência é real, então o legislador assim a inscreveu, correspondendo às crenças estruturadas, a tese surge da não discussão, valendo apenas por si.

No mesmo âmbito e em relação controversa, “pretendiam ter encontrado a solução para parte dos problemas deste subsistema de ensino, retomando assim um discurso herdado da teoria dos «dons» e o qual foi interpretado, (...), como sendo a solução para o facto de o regime integrado/articulado (...) nunca ter funcionado de uma forma generalizada nas escolas de ensino vocacional de música, uma vez que a frequência (...) neste regime de matrícula pressupõe uma opção a ser efectuada (...), à saída do 4.º ano de escolaridade.” (Gomes, 2002, p. 7) A parte final da afirmação, nomeadamente às escolhas profissionais precoces, (Fernandes et al., 2007; Gomes, 2000, 2002; Vasconcelos, 2011) suscitam opiniões contrárias visto naquele decreto, fica bem definido que tanto os alunos a frequentar os regimes integrado ou articulado poderiam tanto aceder ao curso secundário e superior fora da área vocacional pois estava garantida a formação geral a par do ensino genérico.

Na análise do anteriormente referido decreto, na opinião dos investigadores que elaboram o Estudo Avaliação do Ensino do Ensino Artístico relatam a medida como “(...) uma tentativa falhada (...), ficou aquém do que eventualmente seria necessário (...) nunca foi devidamente regulamentado [caracterizando-se] por uma teia de orientações pouco coerentes entre si e falhas de visão estratégica” (Fernandes et al. 2007, p. 44)

Ao abrigo do Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho, é decretada esta reforma a todos estabelecimentos públicos de ensino da música tendo sido aplicado à Escola de Música do Conservatório Calouste Gulbenkian de Braga, ao Conservatório de Música do Porto, ao Instituto Gregoriano de Lisboa e à Escola de Música do Conservatório de Nacional.

Em 1953, é criado em Lisboa o Centro de Estudos Gregorianos onde se pretendia que esta escola formasse professores, instrumentistas e investigadores de música gregoriana. Esta instituição, em 1976, passa a estabelecimento de ensino público, funcionando sobre dependência da Direção-Geral do Ensino Superior, tendo sido criada

para a sua gestão uma Comissão Instaladora. Descrevendo-se como pioneiros em alguns domínios da música e da musicologia em Portugal, ainda como Centro de Estudos Gregorianos, eram ministradas algumas disciplinas a nível superior por professores vindos de diversas escolas de Paris, tendo sido responsável pela introdução do Curso de Pedagogia Musical (método *Ward*) em Portugal. Com o Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho, são extintos os cursos superiores, dada a ainda maior especificidade de ensino ministrado naquela escola, a Portaria nº 294, de 17 de Maio, define o seu plano de estudos. (Instituto Gregoriano de Lisboa, 2015)

Em 1985, com efeitos a 1 de outubro, ao abrigo do nº 4, do Artigo 8º, do Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho são criados o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro e o Conservatório de Música de Coimbra.

A funcionar desde 1960 o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro nasce através da organização de iniciativas de várias instituições municipais, regionais e nacionais, e o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian que se revelou fundamental para a criação do edifício que ainda hoje é a sua casa. (Conservatório de Música Calouste Gulbenkian Aveiro, 2006)

No preâmbulo da Portaria que cria o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro, a Portaria 500/85, de 24 de julho, é referenciada a importância e benefício da obra pedagógica, artística e cultural para a cidade e região de Aveiro.

A publicação da Portaria n.º 656/85, de 5 de Setembro, dá à cidade de Coimbra a tão desejada escola pública de ensino da música, o Conservatório de Música de Coimbra, que nasce através da integração das escolas Cooperativa Ré Maior e a Escola de Música de Coimbra.

Através da publicação do Decreto n.º 344/90, de 2 de Novembro, estabelece-se as bases gerais da organização da educação artística, sendo assim, destacado que este ensino tem vindo a sofrer alterações pontuais, que considerando o legislador que as mesmas não tinham dado as respostas suficientes à inserção e articulação com o sistema geral do ensino.

Mais uma vez, é referida a especificidade deste ensino sendo que, a “extrema complexidade intrínseca desta área da educação e a sua sempre problemática inserção e articulação no sistema geral de ensino (...) exige sempre meios apropriados, a margem

de subjectividade inerente à apreciação das práticas artísticas não facilita uma visão desapassionada dos problemas e das metodologias mais correctas e eficazes para os abordar e resolver” (*Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro, do Ministério da Educação*, 1990). Acrescenta, ainda, que a educação artística deve ser parte integrante da educação do indivíduo, independentemente das futuras escolhas profissionais, contudo refere também, mais uma vez, que este ensino se destina aos indivíduos que comprovem aptidões e talento.

Até 2009 os cursos lecionados nas escolas de ensino artístico eram denominados de elementares, gerais, complementares e superiores, mas a partir da publicação da Portaria n.º 691/2009, de 25 de junho, são criados os cursos de básicos de música, dando continuidade à reestruturação que vinha sendo executada. Sendo assim, estabelece-se que será atribuído aos alunos que completem o 9º ano de escolaridade, o curso básico de música, desde que os mesmos tenham obtido aprovação a todas as disciplinas.

Apesar desta reestruturação, este diploma é revogado através da publicação da Portaria n.º 225/2012, de 30 de Julho. Esta portaria introduz alterações à organização e gestão curricular nos ensinos básicos e secundário, sendo que passa a existir uma maior flexibilidade na gestão dos currículos dos cursos básicos de música, nomeadamente na atribuição dos tempos a cada disciplina desde que esta gestão esteja de acordo com os limites mínimos e totais da carga horária.

Através da Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de Agosto, é criado o curso secundário artístico especializado da música, à semelhança do que se determinou na transição dos docentes do Conservatório Nacional em 1983, é também estabelecido quadros de transição para os alunos a frequentarem os cursos secundários. Esta medida justificou-se no âmbito dos inúmeros percursos formativos dos alunos a frequentar este nível de ensino. O mesmo diploma determina que a conclusão destes cursos secundários, à semelhança dos cursos básicos, só se efetua após o término de todas as disciplinas bem como a realização e aprovação, na recente criada Prova de Aptidão Artística.

As sucessivas alterações ao longo dos anos, no EAEM, têm como principal propósito contribuir para a promoção da qualidade das aprendizagens dos alunos e o desenvolvimento das suas competências e capacidades criativas. Um processo progressivo que visa a construção de uma entidade própria e específica para um ensino que sempre teve e mantém as suas especificidades, agora num quadro mais recente, a

sua integração no sistema geral de ensino, constituiu e constitui um desafio para todos os agentes envolvidos.

2.2. O Sistema Educativo em Portugal

A Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece o quadro geral do sistema educativo e pode definir-se como o referencial normativo das políticas educativas que visam o desenvolvimento da educação e do sistema educativo. No presente subcapítulo expõem-se a legislação vigente por que se rege o ensino em Portugal com vista a uma melhor compreensão do seu enquadramento e os objetivos assumidos por parte da tutela.

“More to the present concern, given the uniqueness of music and the noble contributions claimed for it by apologists and advocates of music education, how well do music teachers meet the criteria and conditions of a profession?”(Regelski, 2009, p. 1)

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português foi aprovada a 14 de outubro de 1986⁴, tendo sido alterada posteriormente em 1997, 2005 e 2009. As duas primeiras alterações referiram-se a questões relacionadas com o acesso e financiamento do ensino superior (1997 e 2005), e a última em 2009, com o estabelecimento do regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar. A consagração da universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade fica também patente neste diploma.

No desenvolvimento da Lei de Bases do Sistema Educativo foram alterados e criados novos mecanismos legais para que o sistema educativo português concretizasse de uma forma efetiva o direito à educação e à cultura nos termos da Constituição da República Portuguesa e a garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o

⁴ Aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, e alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto, alterada pela Lei n.º 65/15, de 3 de julho.

desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

O Estatuto da Carreira Docente (Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 105/97, de 29 de Abril, 1/98, de 2 de Janeiro, 35/2003, de 17 de Fevereiro, 121/2005, de 26 de Julho, 229/2005, de 29 de Dezembro, 224/2006, de 13 de Novembro, 15/2007, de 19 de Janeiro, 35/2007, de 15 de Fevereiro, 270/2009, de 30 de Setembro, 75/2010, de 23 de Junho, 41/2012, de 21 de Fevereiro, e 146/2013, de 22 de Outubro), o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, o Regime jurídico da habilitação profissional para a docência bem como a criação e definição de bases legais para a reorganização e ajustamentos de planos de estudos nos ensinos pré-escolar, escolar e extraescolar, música, dança, teatro e cinema.

Sendo Portugal, atualmente, um dos países europeus (e mundiais) com a escolaridade obrigatória mais longa estamos perante uma situação rigorosamente inversa ao final dos anos 50 do século XX, quando se iniciaram os movimentos de democratização ou massificação escolar. (Lemos, 2016, p. 1)

As políticas educativas e as suas sucessivas alterações no que concerne ao enquadramento dos elementos escola, aluno, professor e encarregados de educação promovem um melhor ambiente escolar e fomentam o exercício de valores como o respeito, a tolerância e a liberdade, no quadro dos princípios democráticos consagrados na Constituição da República Portuguesa.

A evolução registada nas estruturas familiares, nos meios de comunicação social - com especial relevo para o papel da televisão e internet - e na própria composição da sociedade portuguesa, com o crescente número e importância das comunidades imigrantes portadoras de contributos decisivos de diferenciação social e cultural, permite avaliar a extensão e complexidade dos desafios que se colocam à instituição escolar. Esta, paralelamente, é confrontada com o processo de massificação, decorrente do maior acesso e mobilidade no sistema educativo, do aumento da escolaridade obrigatória para doze anos e do alargamento a grupos sociais cada vez mais diferenciados. (Fenprof, 2002)

O direito à educação, constitucionalmente consagrado, não poderá ser dissociado do dever cívico de participação no processo educativo, traduzido, entre outros aspetos, na obrigatoriedade de frequência e no dever de assiduidade.

Sendo os alunos o primeiro pilar do funcionamento das escolas, o objeto último das políticas educativas, a razão principal da educação, a esperança derradeira de um futuro melhor, pela Lei n.º 51/2012, de 5 de Setembro é aprovado o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação, revogando a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro.

O Estatuto aplica-se aos alunos dos ensinos básicos e secundário da educação escolar, incluindo as suas modalidades especiais, com as especificidades nele previstas em razão dos diferentes ciclos de escolaridade ou respetivas modalidades e ou do nível etário dos destinatários bem como aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, escolas ou estabelecimentos de educação, formação ou ensino.

O aluno tem o direito e o dever de conhecer e respeitar ativamente os valores e os princípios fundamentais inscritos na Constituição da República Portuguesa, a Bandeira e o Hino, enquanto símbolos nacionais, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Convenção Europeia dos Direitos do Homem, a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, enquanto matrizes de valores e princípios de afirmação da humanidade.

O aluno tem direito a ser tratado com respeito e correção por qualquer membro da comunidade educativa, não podendo, em caso algum, ser discriminado em razão da origem étnica, saúde, sexo, orientação sexual, idade, identidade de género, condição económica, cultural ou social ou convicções políticas, ideológicas, filosóficas ou religiosas bem como escolher e usufruir o projeto educativo que lhe proporcione as melhores condições para o seu pleno desenvolvimento físico, intelectual, moral, cultural e cívico e para a formação da sua personalidade e onde lhe sejam reconhecidos e valorizados o mérito, a dedicação, a assiduidade e o esforço no trabalho e no desempenho escolar e ser estimulado nesse sentido.

O aluno tem o dever de estudar, aplicando-se, de forma adequada à sua idade, necessidades educativas e ao ano de escolaridade que frequenta, na sua educação e formação integral, ser assíduo, pontual e empenhado no cumprimento de todos os seus deveres no âmbito das atividades escolares e seguir as orientações dos professores relativas ao seu processo de ensino.

A autonomia dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas pressupõe a responsabilidade de todos os membros da comunidade educativa pela salvaguarda efetiva do direito à educação e à igualdade de oportunidades no acesso à escola, bem como a promoção de medidas que visem o empenho e o sucesso escolares, a prossecução integral dos objetivos dos referidos projetos educativos, incluindo os de integração sociocultural, e o desenvolvimento de uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da pessoa humana, da democracia e exercício responsável da liberdade individual e do cumprimento dos direitos e deveres que lhe estão associados sendo a escola o espaço coletivo de salvaguarda efetiva do direito à educação devendo o seu bom e efetivo funcionamento garantir plenamente aquele direito.

Aos professores, enquanto principais responsáveis pela condução do processo de ensino, devem promover medidas de carácter pedagógico que estimulem o harmonioso desenvolvimento da educação, em ambiente de ordem e disciplina nas atividades na sala de aula e na escola estando protegidos por lei no que se refere à sua autoridade nos domínios pedagógico, científico, organizacional, disciplinar e de formação cívica. A autoridade do professor exerce-se dentro e fora da sala de aula, no âmbito das instalações escolares ou fora delas, no exercício das suas funções.

Aos pais ou encarregados de educação incumbe a especial responsabilidade, inerente ao seu poder/dever de dirigirem a educação dos seus filhos e educandos no interesse destes e de promoverem ativamente o desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos mesmos devendo cooperar com os professores no desempenho da sua missão pedagógica, em especial quando para tal forem solicitados, colaborando no processo de ensino dos seus educandos.

O Estatuto da Carreira Docente com as suas sucessivas alterações define o âmbito de aplicação no conceito de pessoal docente, os seus direitos e deveres enquanto integrados no sistema educativo, as modalidades de formação, requisitos gerais e específicos para a sua contratação no sistema educativo e respetiva progressão na carreira docente.

A escolaridade obrigatória de 12 anos, com uma trajetória de aprendizagem até aos 18 anos de idade, coloca especiais desafios à Escola, à política educativa e aos docentes, conseguida através das sucessivas alterações e aditamentos à Lei de Bases do Sistema Educativo.

A exigência aos docentes de serem portadores de qualificação profissional para o desempenho de funções de educação ou de ensino, com carácter permanente, sequencial e sistemático, ou a título temporário, após aprovação em prova de avaliação de conhecimentos e capacidades promove um maior nível de qualificação dos docentes. Os direitos de participação no processo educativo, à formação e informação para o exercício da função educativa, ao apoio técnico, material e documental, à segurança na atividade profissional, à consideração e ao reconhecimento da sua autoridade pelos alunos, suas famílias e demais membros da comunidade educativa, à colaboração das famílias e da comunidade educativa no processo de educação dos alunos promovem a estabilidade que aliados ao nível de formação são fatores determinantes para a melhoria do seu desempenho e para a construção de projetos educativos de qualidade com vista ao sucesso educativo dos alunos.

A missão da educação é hoje fornecer a cada pessoa os meios para o desenvolvimento de todo o seu potencial, para o exercício de uma liberdade autónoma, consciente, responsável e criativa. No âmbito do ensino artístico especializado é necessário a continuidade da reestruturação que se tem vindo a operar, delineando soluções que permitam enquadrar toda a formação artística especializada de nível básico, através da organização da oferta de cursos do ensino artístico especializado, sem colocar em causa a autonomia e os projetos educativos das escolas, no respeito pelos limites constantes dos planos curriculares definidos.

A extrema complexidade intrínseca desta área da educação e a sua sempre problemática inserção e articulação no sistema geral de ensino, a par da natureza muito especializada deste domínio, que, além disso, exige sempre meios apropriados, particularmente ao nível das infraestruturas e dos equipamentos, motivou a criação de legislação conducente à elaboração de planos de estudo que harmonizam as diferentes componentes curriculares e permitem a diversidade de ofertas formativas de ensino artístico especializado, tomando, simultaneamente, em consideração a necessidade de todos os alunos poderem desenvolver as competências essenciais e estruturantes relativas a uma educação básica dentro da escolaridade obrigatória, sendo um dos princípios gerais definidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo. (*Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de Novembro do Ministério da Educação, 1990; Vasconcelos, 2011*)

Sendo a educação artística uma parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter, a Lei de Bases do Sistema Educativo refere que “em escolas especializadas do ensino básico

podem ser reforçadas componentes de ensino artístico” (*Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro da Assembleia da República Lei de Bases do Sistema Educativo*, 1986) e que, ao nível do ensino secundário, “podem ser criados estabelecimentos especializados destinados ao ensino e prática de cursos (...) de índole artística” (ibidem), por outro lado, o Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro, vai estabelecer que “entende-se por educação artística vocacional a que consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica”(Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de Novembro do Ministério da Educação, 1990), sendo que, por princípio, esta “...educação vocacional é ministrada em escolas especializadas, públicas, particulares ou cooperativas” (ibidem).

Com a criação de estabelecimentos especializados destinados ao ensino e prática de cursos de índole artística, estabelece-se, a diferenciação entre uma educação artística genérica destinada “...a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo [esta] considerada parte integrante indispensável da educação geral” (ibidem), e uma educação artística de carácter vocacional com a articulação de saberes e competências de diversas áreas, foi necessária a criação de legislação que procedesse aos ajustamentos necessários dos planos de estudos das diversas escolas e cursos, nomeadamente a alteração do Decreto-Lei 310/83, Decreto-Lei 344/90, Portaria 691/2009, Decreto-Lei 6/2001, Declaração de Rectificação 4-A/2001, Portaria 1550/2002, Portaria 1551/2002, Decreto-Lei 74/2004, Portaria 871/2006, Portaria 264/2010, Portaria 36/2011, Portaria 267/2011 e Portaria 225/2012, de forma a valorizar a especificidade curricular do ensino artístico especializado, assegurando uma carga horária equilibrada na qual, progressivamente, predomine a componente artística especializada. (*Portaria 225/2012, de 30 de Julho do Ministério da Educação e Ciência*, 2012; Vasconcelos, 2011)

CAPITULO 3:
O DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO
ARTÍSTICO ESPECIALIZADO DA MÚSICA

3. O docente no Ensino Público da Música

No presente capítulo desenvolver-se-á a análise e descrição do enquadramento legal da profissão docente do professor do EAEM. Para a execução de uma melhor descrição recorreu-se à leitura dos documentos orientadores das seis escolas públicas bem como a revisão da investigação científica realizada nos últimos anos sobre a temática.

O Decreto-Lei 310/83, de 1 de julho, reestrutura o ensino da música, dança, teatro e cinema. O diploma criado visava estruturar o ensino das várias artes - música, dança, teatro e cinema - que vinha sendo ministrado no Conservatório Nacional e em escolas afins, e tinha como objetivos a formação profissional dos respetivos artistas.

Embora com alterações parcelares, o Estatuto do Conservatório Nacional e do seu pessoal docente regia-se pela reforma de 1930. Como se refere no nº 1 do preâmbulo do decreto-lei 310/83, de 1 de julho “A situação de pessoal docente, a falta de regulamentação do ensino de nível superior, as dificuldades de articulação com o ensino geral, são questões que se arrastam e cuja definição tem prejudicado o ensino, afastando dele professores e alunos e acarretando um regime de frequência muitas vezes em acumulação, com carácter de atividade secundária, que impede uma plena dedicação e um verdadeiro profissionalismo” pelo que a publicação da referida legislação foi o início de uma série de alterações visando a reestruturação do ensino da música, da dança, do teatro e do cinema, e da conseqüente reconversão dos respetivos estabelecimentos públicos de ensino.

A inserção no esquema geral do ensino, integração curricular nos ensinos básico e secundário, formação de profissionais qualificados com um alto nível técnico e artístico e pessoal docente do ensino vocacional da música e da dança, cuja formação importa incentivar, com qualificação equivalente à dos demais professores do ensino secundário, nomeadamente dos do ensino vocacional, exigindo uma sólida preparação técnica de base, dada pelos correspondentes cursos superiores de Música ou de Dança, completada pelas metodologias do ensino da respetiva disciplina, pela preparação pedagógica geral e por um estágio de ensino, apresentando-se assim o primeiro passo de uma longa reforma a fazer no ensino artístico especializado.

A carreira dos docentes do ensino vocacional da música e da dança passa a ser regulada pelo Decreto-Lei nº 513-M1/79, de 27 de Dezembro, legislação complementar e subsequente, que definia a progressão na carreira dos professores do ensino pré-escolar,

básico e secundário, assistindo-se à primeira inserção dos seus docentes no sistema geral de ensino.

Com as sucessivas alterações, e adaptações por analogia, em legislação posterior os concursos para provimento dos docentes do Ensino Artístico Especializado passam a ser regulados pela legislação geral aplicável aos concursos dos professores do ensino básico e secundário. Sendo aplicados critérios de seleção nos termos do Artigo 15º, da Portaria 942/2009, de 21 de Agosto e ainda o Decreto-Lei 132/2012 de 27 de junho, na redação que lhe é dada pelo Decreto-lei 83-A/2014, de 23 de Maio, mas no que se refere aos grupos e subgrupos de recrutamento do EAEM, dado que os mesmos não constam do Decreto-Lei nº 27/2006, de 10 de Fevereiro, são seguidos obrigatoriamente “os critérios objetivos de seleção para os técnicos especializados”, de acordo com o nº 11 e seguintes do Art.º 39º, do Decreto-Lei nº 132/2012, de 27 de Junho. O método de seleção dos docentes, apesar da regulamentação no sentido de aplicação das regras aplicáveis no ensino básico e secundário, mantém a especificidade do EAEM.

A organização das disciplinas do EAEM por grupos e subgrupos, assim como as habilitações para a docência passam a ser estabelecidos pela Portaria nº 693/2008, de 3 de Setembro, com as respetivas atualizações.

A Portaria nº 942/2009, de 21 de Agosto veio regular o recrutamento de pessoal docente para estes grupos, subgrupos e disciplinas de formação artística do Ensino Especializado da Música e da Dança por parte dos estabelecimentos de ensino públicos legalmente competentes para o efeito, conforme se refere no seu preambulo *“Uma efectiva valorização do ensino artístico especializado da música e da dança exige um corpo docente cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade. A estabilidade e o nível de qualificação dos docentes constituem factores determinantes para a melhoria do seu desempenho e para a construção de projectos educativos de qualidade promotores do sucesso educativo dos alunos.”*

Mas, se por um lado se legisla no sentido de uniformizar e equiparar o método de seleção e recrutamento dos docentes do Ensino Especializado da Música ao método aplicado aos docentes do ensino básico e secundário, por outro, aplicam-se critérios distintos definidos em legislação como o nº 1, do Artigo 38º, do Decreto-Lei 132/2012, de 27 de junho, alterado pelo Decreto-Lei nº 146/2013, de 22 de outubro, e pela Lei 80/2013, de 28 de novembro, alterado e republicado pelo Decreto-Lei nº 83-A/2014, de 23 de maio, *“As necessidades temporárias de serviço docente e de formação em áreas técnicas*

específicas podem ser asseguradas pelos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, mediante contratos de trabalho a termo resolutivo a celebrar com pessoal docente ou técnico especializado”.

Fazendo-se ao longo dos anos adaptações da legislação para os docentes do EAEM e da Dança, como a Portaria 942/2009, de 21 de Agosto, “*Considerando os princípios gerais vertidos no Decreto-Lei nº 20/2006, de 31 de Janeiro, importa adaptar as normas de recrutamento dos docentes para o ensino artístico especializado da Música e da Dança*”, assumindo o legislador desde sempre a especificidade do ensino artístico.

Continuando, nos dias de hoje, os docentes do EAEM a serem recrutados com métodos de seleção baseados em critérios como o perfil de competências, avaliado por entrevista profissional para aferir a adequação do perfil ao lugar, e avaliação de portefólio.

Sendo que, estas “características confrontam-se com o controlo da gestão do pessoal docente que se exerce num quadro em que intervêm dispositivos que apresentam características opostas. O modelo burocrático predominante, o recrutamento e a gestão da carreira docente está centralizada no plano da administração do sistema educativo, num quadro em que os docentes são funcionários do Estado, “escolhidos”, muitas vezes pelas instituições, e nomeados centralmente para o exercício de funções ao nível das instituições educativo-artísticas locais, mas que exercem acção formativa numa relativa autonomia quer perante a direcção dos estabelecimentos quer perante as normas emanadas do poder central e regional”. (Vasconcelos2011, p. 556)

Ora este tipo de confrontos, esboça uma aproximação a uma regulação pelo mercado uma vez que os atores do “terreno” (instituições, músicos, professores) têm um papel importante na provisão da formação sem que, contudo, esta formação englobe as várias dimensões da profissionalidade dos docentes da área artística, o que tem um impacto significativo nesta área das políticas da educação artístico-musical. Disto emerge um “modelo artístico-profissional” em que a regulação da carreira se faz através de um controlo social, cultural e artístico mais do que por mecanismos burocratizados. Controlo este em que o centro está na capacidade de “atrair” e “formar músicos de qualidade”, conduzindo a que os órgãos de governo das instituições de formação deem uma margem alargada de autonomia aos seus docentes, no âmbito da construção e gestão do currículo assim como da participação dos estudantes na vida musical local ou nacional. Daqui decorre a permanência da ideia de autonomia no recrutamento dos docentes para as diferentes instituições de formação, e que de diferentes modos se procura concretizar,

tendo em vista a construção e a implementação de uma “política de pessoal docente” própria que corporize determinadas ideias e projetos dos órgãos de governo das instituições de formação. (Vasconcelos, 2011)

Espelhando os próprios Projetos Educativos das escolas a especificidade do ensino artístico e transmitindo fatores/critérios conducentes ao recrutamento dos professores “Na organização das atividades da escola tem sido possível conciliar a distribuição de serviço com outras atividades artísticas desenvolvidas pelos professores fora da escola, na convicção de que o desenvolvimento de uma carreira artística pública valoriza os professores e qualifica-os, mais plenamente, para as funções pedagógicas.” (Conservatório de Música do Porto, 2014, p. 7) e “A adoção de mecanismos de contratação envolvendo a prestação de provas artísticas e pedagógicas possibilitou a aquisição de docentes altamente preparados para o desempenho das tarefas educativas em contexto de crescente exigência.” (Conservatório de Música de Coimbra, 2013)

Com a especificidade assumida, por parte dos legisladores, do ensino vocacional da música e da dança e com a determinação por parte do Decreto-Lei 310/83, de 1 de julho, da integração dos docentes do ensino artístico na carreira dos docentes dos ensinos básico e secundário e na qual a exigência de habilitação profissional passa a ser condição indispensável para o desempenho da atividade docente, as escolas deparam-se com um largo número de docentes do ensino artístico, com larga experiência de ensino e competências adequadas à respetiva lecionação, que, por ausência de enquadramento legal e condições materiais, não tiveram acesso à profissionalização em serviço. (Despacho nº 13020/2008, de 29 de Abril, Ministério da Educação)

Sendo um problema complexo como referido no nº 8, do decreto-lei 310/83, de 1 de julho, sendo necessária legislação que crie quadros transitórios de modo a integrar estes docentes dado que: *“Para além dos direitos adquiridos pelo pessoal pertencente aos quadros, que constitui uma minoria, entendeu-se dever ressaltar também com justiça as situações dos professores que leccionam ininterruptamente há largos anos nestas escolas com simples contratos anuais, situação que há muito deveria ter sido resolvida com a criação e alargamento dos quadros, visto corresponder a necessidades permanentes destes estabelecimentos de ensino”*, pelo que o que se refere ao Ensino Artístico será objeto de despachos e portarias a publicar.

Com a publicação da Portaria 693/1998, de 3 de Setembro, inicia-se a regulamentação do ensino vocacional da música nos diversos níveis de ensino, no que se refere à carreira

de pessoal docente sendo criados grupos de docência nos ensinos básico e secundário, bem como a definição das respetivas habilitações, através de regulamentação complementar. Tendo a ausência, em tempo oportuno, da referida regulamentação provocado a acumulação de formações de diversos tipos e níveis, pelo que coexistem no sistema educativo docentes com habilitação profissional, docentes portadores de licenciaturas e bacharelatos criados a partir dos anos 80 e outros docentes com habilitações obtidas ao abrigo de legislação anterior, nomeadamente o Decreto 18 881, de 25 de Setembro de 1930, e do regime de experiência pedagógica introduzido, em 1971, no Conservatório Nacional. A publicação da Portaria 693/1998 pretende, de alguma forma, que docentes, há largos anos em exercício de funções, ficassem impossibilitados de aceder à profissionalização e à formação contínua.

Com a Portaria 916/98, de 20 de outubro, define-se o regime de profissionalização para a docência do ensino especializado da música e da dança remetendo a referida portaria para a regras aplicadas aos docentes do ensino básico e secundário (*Decreto-Lei 287/88, de 19 de Agosto, com a redação dada pelo Decreto-Lei 345/89, de 11 de Outubro, e regulamentação complementar*) passando a haver normas orientadoras no que se refere à profissionalização em serviço. Sendo ainda, criadas condições de adaptabilidade de horários de trabalho para os docentes que se encontrem a efetuar a profissionalização em serviço.

Com a Portaria 551/2009, de 26 de maio, procede-se à criação de lugares nos quadros das escolas públicas do ensino especializado da música para integração dos docentes que tinham ingressado nos quadros transitórios dos estabelecimentos de ensino públicos, criados pelo Decreto-lei 310/83, de 1 de julho, Artigo 30º.

Na década de 80, nomeadamente na Universidade de Aveiro dá-se início a cursos de música e de formação de professores no âmbito do ensino da música.

No caso da formação universitária, em particular o curso da Universidade de Aveiro, salienta-se que “o curso tem um cariz claramente internacional, baseando-se em grande parte em modelos norte-americanos. A inclusão no subsistema universitário de cursos que abordam a música de maneira mais prática (em Portugal, tradicionalmente do âmbito politécnico, cf. Decreto-lei 310/83), segue claramente os exemplos da América do Norte, Inglaterra, Áustria, Roménia, etc. A Universidade de Aveiro representa assim uma tendência internacional que está a ser adoptada progressivamente por cada vez mais países. Este facto deve ser um motivo para se reflectir mais profundamente sobre o papel

das Artes no contexto do Ensino Superior português” (Relatório de Avaliação Externa Universidade de Aveiro, 2005 in Vasconcelos, 2011, p. 465).

A formação universitária específica com uma diversidade de conhecimentos e competências para a profissionalização dos docentes, tem vindo a revelar que tende a ter um efeito mensurável muito significativo na qualidade do sistema de ensino, tem efeito expressivo na sua autonomia e segurança em sala de aula e uma mais elevada qualidade da aprendizagem dos alunos.

“[...], mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola) enraizado numa instituição e numa sociedade.” (Tardif, 2002 in Hentschke, Azevedo & Araújo, 2014, p. 53)

Reconhecendo-se o valor e o impacto da docência na qualidade da educação, a preparação de educadores e professores deve ser feita com vista à melhor valorização da função docente.

“‘School music’, as is the case with teachers of all school subjects, requires teachers to complete studies that lead to teaching *certification*; for example, studies of teaching and assessment techniques, curriculum design, and teaching methods and materials. The relevance of these studies, however, is widely disputed—even by many music teachers themselves.” (Regelski, 2009, p. 3)

Com a publicação do Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio, é alterado o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário aprovado pelo Decreto -Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, na sequência da reorganização do sistema de graus e diplomas do ensino superior operado pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. Aquele regime, posteriormente complementado pelo Decreto -Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro, e pela Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro, substituiu os modelos de formação então em vigor por um modelo sequencial, organizado em dois ciclos de estudo.

Reconhece -se que ao primeiro ciclo, a licenciatura, cabe assegurar a formação de base na área da docência. E salienta-se que ao segundo ciclo, o mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar. Cabe igualmente ao

segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada.

“Não estão sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.” (Tardif, 2002 in Hentschke et al., 2014, p. 53).

A avaliação do desempenho docente é uma prática social “que tende refletir as tensões e os conflitos de natureza ideológica e axiológica que atravessam a sociedade em geral e as comunidades educativas”. (Baptista, 2011, p. 30). Existem inúmeras percepções e convicções pedagógicas sobre o que se compreende como um “bom professor”, sendo que “não existem escolas neutras, aulas neutras ou professores neutros, também não existem modelos de avaliação neutros”. (ibidem)

Ao que aponta Fernandes (2008), ao longo de décadas e em diversos países os mecanismos de ação de melhoria da qualidade do ensino centravam-se na melhoria da organização das escolas, em alterações curriculares e na criação de novos programas. O mesmo autor refere ainda que a avaliação dos professores não era considerada prioritária.

Após várias tentativas desenvolvidas com vista à melhoria dos sistemas educativos, começa a ser consensual na sociedade que é necessário melhorar a qualidade do trabalho pedagógico. Logo passa também a ser necessário a avaliar a qualidade do ensino numa perspetiva reflexiva.

Ao abrigo do Estatuto da Carreira Docente, a avaliação do desempenho docente abrange todos os docentes e técnicos especializados que lecionem prática letiva. Consagrado no (*Decreto-lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, do Ministério da Educação e Ciência - Alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, 2012*) e posteriormente estatuído no (*Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, 2012*).

Este último define os moldes em que a avaliação aos professores é realizada, sendo que são estabelecidos os domínios a avaliar e a aplicar aos demais professores, fundados

numa estrutura comum: *científico-pedagógico, participação na vida de escola e a relação da comunidade e formação contínua e desenvolvimento pessoal.*

Os seus parâmetros e respetivos descritores são aprovados em conselho pedagógico nas diferentes unidades orgânicas nos termos da avaliação interna, e na modalidade externa os parâmetros e descritores são definidos a nível nacional. A avaliação interna engloba todos os professores independentemente da relação laboral – quadro ou contratado.

Os docentes dos quadros são avaliados por ciclos correspondentes ao escalão da carreira, os restantes docentes (contratados) são avaliados anualmente. A avaliação utiliza o recurso à elaboração de relatórios de autoavaliação e à observação e subsequente avaliação de aulas assistidas – aplicado exclusivamente com carácter obrigatório aos docentes dos quadros em transição de escalão, ou aplicado aos docentes em período probatório.

A atribuição da avaliação *excelente* é exclusiva aos docentes do quadro, sendo que a avaliação de *muito bom* pode ser atribuída a todos os docentes independentemente do seu vínculo, mas a sua atribuição aos docentes contratados e/ou técnicos especializados fica sujeita à quota existente.

Os relatórios de autoavaliação elaborados por cada docente tem “por objetivo envolver o avaliado na identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional e na melhoria dos processos de ensino e dos resultados escolares dos alunos.”(*Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, 2012*) Consiste num processo de reflexão por parte do avaliado sobre o desenvolvimento da sua atividade no que respeita à prática docente, às atividades promovidas, a consequente análise dos resultados obtidos, o seu contributo para com a atividade comunidade escolar no âmbito do projeto educativo, a formação realizada e respetivos contributos para a melhoria da ação educativa.

O avaliador interno “é o coordenador de departamento curricular ou quem este designar (...) [compete-lhe] a avaliação do desenvolvimento das actividades realizadas pelos avaliados nas dimensões previstas” (ibidem)

Do resultado da avaliação produzida pelo coordenador e consequente aprovação pelo conselho pedagógico, fica consagrado na legislação os mecanismos de reclamação e consequente recurso hierárquico nos moldes decretados e descritos naquele regulamento, fica também garantida a imparcialidade na avaliação do docente.

No que respeita aos efeitos gerados da avaliação, o legislador destaca que quando atribuídas as menções qualitativas de *excelente* e *muito bom*, estas refletir-se-ão como bonificação de um ano e seis meses respetivamente na progressão de carreira. A atribuição da menção qualitativa de *bom* tem um efeito residual. A atribuição das menções *regular* e *insuficiente* determina que o período de tempo avaliado só será considerado para progressão de carreira após a conclusão com sucesso de um plano de formação proposto pelo avaliador e aprovado pelo conselho pedagógico. Na atribuição de menção *insuficiente* a um docente constitui ainda a não contagem do tempo de serviço do ciclo de avaliação.

Verificou-se que no Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, não existe qualquer referência e descrição de qualquer tipo de bonificação aos docentes contratados avaliados com *muito bom*. Contudo e visto que os processos são semelhantes, determina a tutela com “mão pesada” que o docente integrado na carreira, leia-se quadro, a que sejam atribuídas duas menções consecutivas de *insuficiente*, incorre na instauração de um processo de averiguações, por seu lado a mesma situação, os docentes contratados ficam impossibilitados “de serem admitidos a qualquer concurso de recrutamento de pessoal docente nos três anos escolares subsequentes à atribuição daquela avaliação.”

Ainda a respeito da avaliação do desempenho dos docentes contratados, no que concerne aos concursos de contratação de escola do EAEM, verificou-se que na publicação dos editais de contratação de escola referente ao ano letivo 2016-2017 apenas duas escolas bonificavam as atribuições de *bom* e *muito bom*. Duas das escolas públicas de ensino da música mencionam a avaliação do desempenho mas não atribuíam qualquer classificação. Por fim, as duas escolas restantes não mencionam a avaliação do desempenho docente.

Ainda sobre a avaliação do desempenho docente nas escolas artísticas não foi encontrada bibliografia específica sobre esta temática. Contudo, à semelhança da avaliação externa das escolas o modelo é genérico e de aplicação global. De referir que apesar da estrutura de avaliação imposta as escolas constroem os seus parâmetros e descritores, sendo assim apesar do modelo ser genérico e de aplicação global permite às escolas auscultarem os seus professores com base nas especificidades inerentes a este ensino.

Em modo conclusivo, sustentando na argumentação de MacIntyer (2008) “só a aposta em ‘padrões de excelência’ ancorados nos bens ‘iminentes’ à profissionalidade, permite assegurar a vitalidade interna da atividade profissional e impulsionar o seu processo de melhoria”.(Baptista,2011,p.22)

CAPÍTULO 4

A ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO DA MÚSICA

4. A Escola Pública do Ensino Artístico Especializado da Música

4.1. O conceito da especificidade

O conceito da *especificidade* sempre esteve patente no EAEM desde a sua criação até à atualidade como vimos anteriormente. A sua autonomia foi outorgada pelo próprio Estado, o que constitui uma exceção no quadro da construção do “edifício” educativo português, sendo que sucessivos governos avaliaram e legitimaram formatos organizacionais em absolutamente excepcionais no âmbito da escola pública. (Fernandes et al., 2007)

Na sua tese de mestrado, Gomes (2002) afirma que existem vários mitos em torno das “supostas características excepcionais” no âmbito da educação artística, existindo muitas vezes resistência às mudanças propostas no seu seio, pois estas colocam em causa equilíbrios de poder estabelecidos.

“Atualmente, o ensino especializado da música em Portugal enfrenta algumas dificuldades decorrentes sobretudo de um pressuposto erróneo: o da anexação ao ensino genérico, em particular no que respeita à tentativa de inserir os diversos percursos do ensino vocacional da música no único percurso do ensino genérico. É, pois, tempo de reconhecer que o sistema geral de ensino não tem capacidade para acompanhar ou responder às necessidades curriculares específicas que se colocam aos alunos dos diferentes cursos vocacionais de música.”(Conservatório de Música Calouste Gulbenkian Aveiro, 2006)

Como já referido anteriormente, a realidade atual volta a dar ênfase a que os alunos que frequentam este ensino sejam dotados de uma “vocaçãõ” e “talento” artístico raro, e que a formação artística deve ser iniciada em tenra idade (precocidade), “nos ensinos da música e da dança há uma educação artística e um adestramento físico específicos, que têm de se iniciar muito cedo, na maior parte dos casos até aos 10 anos de idade, constituindo assim uma opção vocacional precoce em relação à generalidade das escolhas profissionais”.(Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho do Ministérios das Finanças e do Plano, da Educação e da Reforma Administrativa, 1983)

Na organização e gestão da lecionação das disciplinas do plano de estudos defende-se por exemplo, que nas disciplinas teóricas o número de alunos por turma seja reduzido

“...algumas áreas e disciplinas [o ensino artístico] exige praticamente um professor por aluno (...), sendo noutras aconselhável a proporção de 1 para 5.” (Perdigão, 1981 in Gomes, 2002, p. 10) No caso da aprendizagem de um instrumento as aulas são individuais, o que parece levantar várias dúvidas a diferentes autores sobre a veracidade desta necessidade, dados apontam que em alguns sistemas de ensino europeus, as aulas individuais só surgem numa fase mais avançada do percurso académico dos alunos (Fernandes et al., 2007; Gomes, 2002)

No discurso enraizado do conceito da especificidade, ora defendido pelos atores deste ensino e decretado pelos legisladores do sistema educativo artístico, ficam também autorizados os estabelecimentos de ensino artístico a aplicar provas de admissão aos seus futuros alunos, onde os sujeitos terão que demonstrar “talento” e “aptidão” musical. Contudo esta matéria e práticas, à semelhança de outros diferentes aspetos da especificidade deste ensino, suscitam também dúvidas na comunidade científica. Tais provas de admissão simplesmente verificam as aprendizagens já efetuadas e não “uma verdadeira comprovação de aptidões musicais específicas, uma vez que estes não se enquadram numa perspectiva psicométrica análoga à utilizada pelos testes de inteligência, a qual pressupõe que a medida assim obtida deve ser derivada fundamentalmente de traços inatos” (Gomes, 2002, p. 6)⁵

Não havendo diferença, ao nível didático-pedagógico, entre o ensino de um instrumento musical e o ensino de uma outra matéria teórica ou prática, o conceito de especificidade do ensino especializado da música, foi construído com base na definição de características específicas dos seus alunos e professores.

⁵ “A este propósito, é de referir que, segundo Gordon (1998), a dicotomia entre aqueles que defendem que as aptidões artísticas são de carácter inato e aqueles que defendem que as aptidões artísticas são fundamentalmente fruto de um ambiente propício ao seu desenvolvimento, teve, ao nível da formação musical, mais impacto do que qualquer outra questão relacionada com o ensino artístico. No entanto, as evidências hoje acumuladas apontam para o facto de não nos ser mais possível conceber qualquer forma de aptidão, ou de inteligência, como sendo o produto exclusivo de factores inatos ou adquiridos, apesar de continuar acesa a disputa sobre se mesmo assim existe uma maior influência dos primeiros ou dos segundos, disputa esta que por vezes se tem tornado muito acesa devido a questões de ordem política e ideológica (Cfr. Gordon, 1998; Skrzypczak, 1996; Gage *et al.*, 1979; & Sprinthall *et al.*, 1998). De facto, cada vez mais existem evidências de que os factores ambientais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de determinadas aptidões básicas em determinados períodos críticos do desenvolvimento da criança, processo este que não é exclusivo das aptidões musicais ou de qualquer outra aptidão artística em geral, mas que é comum a tudo aquilo que somos e fazemos.” (Gomes, 2002, p. 6)

No campo das especificidades que circundam o EAEM, no que respeita aos professores, tanto escolas como autores mostram preocupação à situação profissional destes docentes. Nomeadamente, apuramos que quase todos os conservatórios contratam anualmente em média 50% do seu corpo docente, justificado pelo recente aumento de alunos a frequentar as escolas e também pelo alargamento da oferta educativa.

Verifica-se que muitos dos professores contratados têm vindo a desempenhar funções nestas escolas sendo contratados consecutivamente, sendo que as escolas desejam mesmo a constituição de um quadro de escola mais amplo.

“A situação profissional dos professores do EAEM tem sido, ao longo dos anos, penalizada pela inexistência de um estatuto próprio, que consagre as especificidades destes docentes. Uma das consequências tem sido uma elevada percentagem de professores contratados em relação ao número de professores do quadro de nomeação definitiva. (...) A continuidade pedagógica, desejável sobretudo em escolas deste tipo, tem sido garantida, graças à disponibilidade e opção de alguns professores, que têm rejeitado outras ofertas de emprego, (...) mesmo numa situação profissional precária e desvantajosa.” (Conservatório de Música do Porto, 2014, p. 7)

No que concerne aos mecanismos de contratação por parte das escolas EAEM, a sua autonomia já descrita anteriormente, justificada persistentemente pela especificidade por parte do legislador, permite a aplicação de provas artísticas e pedagógicas aos docentes a recrutar permite às escolas a possibilidade de contratarem o professor ideal às funções, reiterando na avaliação dos candidatos a busca pelos mais vocacionados e bem preparados.

Um dos pontos pertinente a abordar na questão da especificidade dos professores do ensino artístico, vai de encontro à referência em diversos projetos educativos e literatura, na importância de que os professores deste ensino devem desenvolver uma carreira artística paralela à atividade docente, existindo flexibilidade por parte das escolas na articulação das atividades extra dos professores e o seu serviço na escola, dado que este tipo de atividades valorizam e qualificam os seus professores para as suas funções docentes. (Conservatório de Música do Porto, 2014) Sustenta-se portanto a tese de que “the only requirement for being a good music teacher is being a good musician.” (Regelski, 2009, p. 3)

4.2. Avaliação Externa das Escolas

A Avaliação Externa das Escolas inserida no *Sistema de Avaliação da Educação Não Superior* aplica-se aos estabelecimentos da educação pré-escolar, ao ensino básico e secundário da educação escolar, onde também estão incluídas as modalidades especiais de educação e da educação pré-escolar no âmbito da Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro. Esta avaliação tem como desígnio e intenção a melhoria organizacional e a satisfação da comunidade educativa, e “a sua efetivação é atribuída à Inspeção[- Geral da Educação e Ciência], o que está de acordo com a maioria das práticas europeias”.(Queirós & Pacheco, 2013, p. 4183) Os resultados da avaliação externa têm impacto direto na reorganização das escolas, impondo a todos os intervenientes os mesmo procedimentos numa visão imparcial, sugerindo às escolas a autorreflexão e subsequente autoavaliação.

A análise documental que se segue pretende dar a conhecer ao leitor as realidades comuns e diferenciadas nas seis escolas públicas de ensino especializado da música de Portugal Continental. Foi realizada uma abordagem qualitativa constituída pela análise dos relatórios de avaliação externa das escolas elaborados no segundo ciclo de avaliação 2011-2016, sendo o “interesse [a] compreensão de como a escola é definida por várias pessoas impele-os para a literatura oficial (...) [passando assim] a ter acesso à ‘perspectiva oficial’”. (Bogdan & Biklen, 1999, p. 180)

Os relatórios em análise expressam os resultados da avaliação externa realizada pelas equipas de avaliação e as suas conclusões resultam da análise dos documentos orientadores de cada escola, dando especial relevo à autoavaliação das escolas, aos indicadores de sucesso académico dos alunos, às entrevistas realizadas e questionários aplicados a diferentes membros da comunidade educativa.

Todos relatórios respeitam a mesma estrutura sendo esta: *Caracterização da Escola; Avaliação por Domínio – Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Liderança e Gestão; Pontos Fortes e Áreas de Melhoria*. À semelhança da estrutura, no que respeita aos níveis de classificação dos três domínios a *Escala de Avaliação* e respetivos descritores são iguais.

“EXCELENTE – A ação da Escola tem produzido um impacto muito consistente na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos Escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em

análise, em resultado de práticas organizacionais consolidadas, generalizadas e eficazes. A Escola distingue-se pelas práticas exemplares em campos relevantes.

MUITO BOM – A ação da Escola tem produzido um impacto consistente na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos Escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes.

BOM – A ação da Escola tem produzido impacto na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos Escolares. A Escola apresenta uma maioria de pontos fortes nos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais eficazes.

SUFICIENTE – A ação da Escola tem produzido um impacto reduzido na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos Escolares. As ações de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem áreas limitadas da Escola.

INSUFICIENTE – A ação da Escola tem produzido um impacto muito reduzido na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos Escolares. Os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes na generalidade dos campos em análise. A Escola não revela uma prática coerente, positiva e coesa. “

(Barreira, Lemos & Lebre, 2013; Ferreira, Silva & Sá, 2014; Grenho, Campos & Nascimento, 2016; Oliveira, Vasconcelos & Rebelo, 2014; Silva, Neves & Barroso, 2015)

O texto que se segue apresenta uma análise expositiva dos relatórios de avaliação externa das escolas: Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga – (CMCG) (2013-2014), Escola Artística do Conservatório de Música do Porto – (CMP) (2014-2015), Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro - (CMCGA) (2013), Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra – (CMC) (2013-2014) e Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa – (IGL) (2015-2016). O relatório fornecido pela Escola de Música do Conservatório de Lisboa data de 2011, pelo que foi desconsiderado por este não estar enquadrado com novo ciclo e 2º ciclo avaliação externa aprovado no Decreto Regulamentar nº 15/2012 de 27 de janeiro.

Daqui em diante os diferentes conservatórios serão referidos pela sua sigla. A análise apresentada respeita exclusivamente às cinco unidades orgânicas anteriormente referidas e utiliza a mesma estrutura anteriormente referida.

4.2.1. Caracterização das Escolas

Todas as escolas têm o estado de conservação necessário à realização da prática educativa sendo que CMP e CMC são os conservatórios com instalações mais recentes integrados em escolas do ensino regular.

As unidades orgânicas de CMCG e CMP são as únicas com o regime integrado, sendo que a primeira leciona também em regime supletivo, embora que seja exclusivo para o curso secundário. As restantes escolas lecionam em regime articulado ou supletivo.

Existem referências ao ensino do *Ballet* no CMCG, da Dança no CMC, do *Jazz* no CMP e no CMC e da música tradicional no CMP. O IGL é a única escola onde é lecionado o curso secundário de Canto Gregoriano. O relatório do conservatório de CMCGA refere que este tem treze escolas sem autonomia pedagógica vinculadas à instituição.

Relativamente à admissão de alunos, CMCG e CMP aplicam provas diferentes aos candidatos ao 1.º ano de escolaridade e aos restantes candidatos, entram cerca de 15% e 35%, respetivamente. Não existe informação sobre este assunto nos demais relatórios.

No que respeita à população escolar e o seu contexto social das escolas analisadas, é de salientar a diminuição da percentagem de alunos a frequentar o curso secundário, a quase ausência de alunos estrangeiros e de alunos que usufruem de ação social. É necessário referir também que a maioria (igual ou superior a 60%) dos pais e encarregados de educação possuem habilitações de nível secundário ou superior.

Os relatórios de avaliação externa indicam que estas escolas têm cerca de 53,6% de pessoal docente nos quadros de escola. Consta ainda do relatório do conservatório de CMCG que há maior estabilidade nos docentes da formação geral e que 50% dos docentes da área da música são contratados anualmente.

A experiência dos professores foi um dos dados tidos em conta nestes relatórios. Pode ler-se nos relatórios que no CMP e no CMCGA grande parte do pessoal docente tem uma vasta experiência profissional, no CMC e no IGL os docentes exercem há 10 ou mais anos, já em CMCG o número duplica.

Uma das constantes destes relatórios é a contratação de pessoal não docente, na sua esmagadora maioria assistentes operacionais, ao abrigo do contrato Emprego-Inserção, do Instituto do Emprego e da Formação Profissional.

As escolas do CMCG, CMP e CMCGA referem a dificuldade de gestão de salas de aula ou de estudo (CMCGA) fundamentados pela prática de aulas individuais de instrumento previstas no plano de estudos.

4.2.2. Avaliação por Domínios - Resultados

Resultados Académicos

Da análise destes relatórios pode depreender-se que as escolas do CMCG, CMP e IGL são as que apresentam melhores resultados, também são estas que procedem à monitorização dos resultados e os divulgam.

O CMCGA apresenta bons resultados apesar de não terem sido alcançadas as metas estabelecidas em anos letivos anteriores a este relatório. “O insucesso é atribuído (...) às características e interesses pessoais dos alunos”(Barreira, Lemos & Lebre, 2013, p. 3)

A escola do CMC apresenta também bons resultados académicos, no entanto foi registado algum insucesso em algumas das disciplinas que integram o departamento de ciências musicais, canto, línguas e classe de conjunto. O relatório refere ainda que por “parte dos diferentes órgãos não se verificou uma reflexão suficientemente sustentada sobre as razões do sucesso e insucesso escolar (...)”(Oliveira, Vasconcelos & Rebelo, 2014, p. 3)

O abandono escolar nas unidades orgânicas do CMCG e CMP são nulos no regime integrado. No entanto, na escola do CMCG cerca de 50% dos alunos não prosseguem estudos para o curso secundário de música ou canto. Não há qualquer referência ao abandono escolar dos alunos do CMP que frequentam a escola em regime articulado ou supletivo.

O relatório sobre o CMCGA refere que os alunos que frequentam o ensino artístico em regime supletivo são aqueles que mais anulam a matrícula e que no triénio em análise estes diminuíram. O abandono escolar no CMC, por anulação de matrícula ou exclusão por faltas, apresenta uma tendência crescente quando ligada à progressão dos alunos por ciclo, não havendo registo que as quantifique. Por sua vez no IGL pode ler-se que o

maior número de desistências incide nos alunos do 3.º ciclo, no entanto os números demonstram que esta tendência está a decrescer.

Sobre o abandono escolar nas escolas de ensino especializado de música, é necessário referir que o relatório sobre o CMC menciona que este se prende “(...) com opções que os alunos tomam no seu percurso escolar” e o relatório sobre o IGL expõe o seguinte: “A especificidade da oferta educativa e os regimes de frequência contribuem para que as desistências que ocorrem não correspondam a um efetivo abandono escolar, pois uma boa parte dos alunos que desistem dos cursos da Escola prosseguem os seus estudos nos estabelecimentos de ensino que, regra geral, frequentam em simultâneo.”

Resultados Sociais

Em todas as unidades orgânicas analisadas, os alunos são representados nos órgãos que a legislação lhes confere assento e participação. Nos relatórios sobre as escolas do CMCG e do CMP consta que “a articulação/comunicação entre representantes e representados nem sempre ocorre com a desejável sistematicidade, o que evidencia alguma fragilidade em termos de cultura organizacional” (CMCG). Os alunos de todas as escolas são regularmente envolvidos em atividades de carácter solidário.

Os alunos do CMC não estão devidamente informados sobre os documentos estruturantes da escola. Por outro lado, os alunos das demais escolas demonstram ter conhecimento pelas normas de conduta das respetivas escolas. Em todas as unidades orgânicas o número de procedimentos disciplinares é nulo ou muito reduzido.

Foi apontado em todos os relatórios, e por isso é transversal a todas as escolas, a falta de monitorização do percurso pós escolar dos alunos.

Resultados do Reconhecimento da Comunidade

Os conservatórios analisados demonstraram, através dos resultados obtidos na aplicação de questionários, que a comunidade está satisfeita com o serviço prestado pelas unidades orgânicas. Foram mencionados os níveis de satisfação do serviço educativo prestado e a liderança (CMP e IGL), pelo contrário os graus de insatisfação referem-se ao nível das instalações (exceto CMP e CMC), no que respeita ao serviço de refeitório e bar no CMP e ao serviço de limpeza em CMC.

No relatório da última escola referida pode ler-se ainda que os “trabalhadores não docentes não revelam satisfação elevada em qualquer item, mostrando-se, pelo

contrário, muito insatisfeitos com a circulação da informação e a forma como a direção valoriza os seus contributos para o funcionamento do Conservatório.”(Oliveira et al., 2014, p. 4) Para além disso, “não existem procedimentos instituídos para auscultar o grau de satisfação da comunidade quanto ao serviço prestado.” (ibidem)

Todas as unidades orgânicas têm estratégias, se bem que diferentes, para a valorização do sucesso dos seus alunos. Os conservatórios de CMCG e CMP são reconhecidos como agentes influentes para o desenvolvimento das comunidades onde estão inseridos.

No que respeita à avaliação do domínio dos *Resultados* todas as unidades orgânicas obtiveram o nível de classificação de Muito Bom, excluindo o Conservatório de CMCGA que foi avaliado nesta dimensão com nível de classificação de Bom.

4.2.3. Prestação do Serviço Educativo

Planeamento e Articulação

No que respeita a este ponto tanto o CMCG e CMP elaboram os documentos de ensino e aprendizagem pela articulação do projeto curricular das escolas e do projeto educativo. Em IGL esta articulação assenta na “contextualização do currículo e a ligação ao meio envolvente (...) através de algumas visitas de estudo a locais representativos das características de cada período histórico e cultural (...).”(Grenho, Campos & Nascimento, 2016, p. 5)

Relativamente à elaboração do planeamento pedagógico, as escolas visadas por estes relatórios têm atuações similares quanto aos seus procedimentos, no entanto os agentes da realização destes documentos varia entre as unidades orgânicas. É notório o trabalho cooperativo entre docentes na elaboração das planificações anuais e trimestrais, critérios de avaliação e matrizes de provas.

Todas as escolas respeitam a hierarquia dos órgãos de gestão da escola, cumprindo com as orientações emanadas pelo conselho pedagógico. Os departamentos curriculares elaboram os critérios de avaliação e as planificações a longo e médio prazo. Os grupos disciplinares constroem as planificações a curto prazo e matrizes.

A planificação das atividades letivas é realizada a título individual no CMP e no CMCGA. Do relatório sobre o CMP consta que “os documentos de planeamento não expressam a definição de metas e os procedimentos de monitorização destinados a aferir o trabalho a desenvolver por estas estruturas.”(Silva, Neves & Barroso, 2015, p. 5)

O Plano Anual de Atividades de todas as escolas anteriormente referidas é construído respeitando as características destas e respetivos meios envolventes, e claro honrando os princípios vigentes em cada projeto educativo de escola. É referido no relatório sobre o CMC e IGL que o Plano Anual de Atividades fomenta o trabalho colaborativo entre docentes. No CMC as atividades constantes do plano anual contribuem para o enriquecimento curricular dos alunos e no IGL para o sucesso destes.

No que concerne à avaliação ou aferição das aprendizagens a atuação das escolas é bastante díspar pelo que abordarei a temática de forma individual.

A escola do CMCG respeita as orientações curriculares e os planos de trabalho de cada turma servem para delinear a estratégia educativa global bem como as competências gerais e transversais a desenvolver. É feita uma reflexão regular sobre a eficácia das metodologias aplicadas. Relativamente aos apoios, estes são facultados aos discentes devidamente sinalizados e são construídos os respetivos planos de acompanhamento, no entanto não se verifica “uma prática sistemática da avaliação global, ao nível da Escola, da eficácia destes apoios.” (Ferreira et al., 2014, p. 5)

No conservatório do CMP a regulação do processo de ensino e aprendizagem é efetuada pela utilização dos três modelos de avaliação, a saber, diagnóstica, formativa e sumativa. Em CMCGA a avaliação assenta nos princípios da avaliação contínua, no entanto não há “uma prática consistente e sistemática de utilização de registos comuns de avaliação contínua as informações produzidas são variadas e visam favorecer a progressão dos alunos.” (Barreira et al., 2013, p. 5)

No ano em análise, o conselho pedagógico da escola de CMC estipulou uma meta transversal de sucesso de 95%. “O seu cumprimento é aferido e quando se verificam afastamentos significativos são definidas estratégias de recuperação.”(Oliveira et al., 2014, p. 5)

A escola do IGL tem procedimentos similares à escola de CMCG no que respeita à avaliação e aferição das aprendizagens. Todavia, é necessário sublinhar um procedimento exclusivo do IGL que está descrito no respetivo relatório “A avaliação das aprendizagens e dos progressos é planeada para ser concretizada em continuidade e o desenvolvimento dos programas curriculares resulta da evolução do aluno. No caso de disciplinas em que progride mais rapidamente é incentivado a integrar turmas mais avançadas, num trabalho acompanhado e gerido pelos docentes e pelos encarregados de educação.”(Grenho et al., 2016)

Práticas de Ensino

A natureza do ensino especializado de música assenta em princípios da pedagogia diferenciada fundamentada pela prática de aulas individuais. Todas as escolas demonstraram esse princípio nas suas práticas de ensino e a promoção do sucesso escolar é realizada em função das dificuldades diagnosticadas. As escolas promovem a cultura de exigência e rigor pela responsabilização da comunidade educativa, se bem que se verifique diferenças nos sujeitos que as praticam, por exemplo, no CMCG existe a figura do aluno tutor, no CMP e no IGL cultiva-se o envolvimento dos pais e encarregados de educação e no CMC e no IGL exige-se maior acompanhamento por parte dos docentes. Na primeira este acompanhamento é realizado fora do horário programado e na segunda pela prática das aulas suplementares.

No relatório do conservatório de CMCG é referido que o ensino das ciências “constitui uma área de melhoria” sustentada no facto de a escola possuir “um único laboratório com equipamento escasso”. As escolas do CMP e do IGL desenvolvem atividades de natureza interdisciplinar, se bem que na primeira estas atividades tendem a privilegiar a dimensão artística.

Nas escolas do CMCG e do CMP é incentivada a utilização da biblioteca para fomentar o gosto pela leitura. Na primeira, a ocupação dos tempos livres dos alunos do 2.º ciclo e seguintes são canalizados para atividades de apoio às aprendizagens.

A escola do CMCGA e IGL neste 2.º ciclo de avaliação externa apostou na melhor articulação dos horários, em especial dos alunos articulados, com as escolas de ensino regular. Do mesmo modo, o CMCGA e o CMC rentabilizaram a gestão dos apoios educativos o que se revelou ajustado às necessidades. No relatório da escola de IGL pode ler-se “Ainda que exista a prática de solicitar auxílio entre pares para melhoria de estratégias de ensino com alguns alunos, considera-se, no entanto, pertinente estabelecer procedimentos formais de supervisão em contexto de sala de aula, como estratégia de desenvolvimento profissional.”(Grenho et al., 2016, p.6)

Sobre o acompanhamento e a supervisão da prática letiva pode dizer-se que o processo é similar nas diferentes unidades orgânicas e é realizado de forma indireta pelas estruturas de coordenação educativa e, em alguns casos, pela análise dos desempenhos dos alunos. Falta por isso, instituir de forma sistemática o uso regular do acompanhamento da prática letiva.

Monitorização e Avaliação do Ensino e das Aprendizagens

A avaliação dos alunos é monitorizada pelos órgãos de gestão intermédia através da criação ou implementação dos critérios de avaliação. É prática comum a existência de momentos de avaliação sumativa com júri ou público que servem para a regulação dos processos de ensino e aprendizagem. Pode ler-se no relatório sobre o IGL que “O projeto educativo aponta para a *promoção de uma maior homogeneidade nos processos e critérios de avaliação das várias disciplinas de instrumento*, o que tem motivado a reflexão, a aferição e a revisão destes critérios em conselho pedagógico.”(Grenho et al., 2016, p. 6)

Nos CMCG, CMCGA e no IGL findo o processo de avaliação dos alunos, periodal ou anual, os agentes com responsabilidades educativas e pedagógicas analisam e, por vezes, elaboram relatórios que permitem a monitorização e acompanhamento dos resultados académicos. No entanto na escola do CMCGA o relatório refere que existem ainda “dificuldades na avaliação da eficácia da implementação das medidas de apoio para superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos.”(Barreira et al., 2013, p. 6) Esta monitorização na unidade orgânica do CMP fica a cargo dos docentes, todavia, “O aprofundamento da autoavaliação poderá contribuir para o reforço da qualidade do sucesso”. (Silva et al., 2015, p. 5)

O abandono ou desistência da frequência do ensino especializado da música é uma preocupação nas escolas dos CMCGA, CMC e do IGL. No CMCGA, este fenómeno encontra-se em diminuição o que é sustentado pelas medidas implementadas de prevenção. No CMC, a resolução deste problema não é transversal e fica a cargo dos docentes, o que se revela pouco eficaz especialmente nos alunos que frequentam o curso secundário. No IGL as medidas passam pelo contato com os pais e encarregados de educação.

No que respeita à avaliação do domínio da Prestação do Serviço Educativo todas as unidades orgânicas obtiveram o nível de classificação de Muito Bom, excluindo o CMCGA que foi avaliado nesta dimensão com nível de classificação de Bom.

4.2.4. Liderança e Gestão

Liderança

Os documentos orientadores das escolas, plano anual de atividades, projeto educativo de escola e regulamento interno devem ser referenciais para a ação educativa.

Relativamente ao plano anual de atividades, no CMCG este afigura-se como “a afirmação da identidade da Escola” (Ferreira, Silva & Sá, 2014, p.7), no CMP e ao contrário do CMCGA e do CMC, o documento não está articulado com os restantes documentos orientadores. O projeto educativo do CMCGA carece do envolvimento por parte dos alunos, pais e encarregados de educação e do pessoal não docente. Em IGL o projeto educativo orienta “a ação educativa, a definição das metas a alcançar, com indicadores de medida, e dos respetivos procedimentos de monitorização, por forma a facilitar a aferição dos resultados obtidos, apresenta-se como uma área a investir.” (Grenho et al., 2016, p.7)

Relativamente à relação entre as direções e lideranças ou gestões intermédias, os relatórios indicam que em todas as escolas esta relação é funcional e recíproca. No CMCG é prática corrente a auscultação da comunidade educativa através dos seus representantes, na “definição de prioridades e respetivos planos de ação”.(Ferreira et al., 2014, p. 8) No entanto, consta do relatório que “não se encontram implementados mecanismos que permitam aferir, com rigor, os modos como estas estruturas exercem as suas competências”(ibidem). Por sua vez em IGL o relatório refere que “A eficácia nos canais de informação e de comunicação entre os vários órgãos não está suficientemente potenciada, pelo que constitui um aspeto a melhorar.”(Grenho et al., 2016, p. 7)

Os relatórios da avaliação externa das escolas referidas indicam que todas as unidades orgânicas fomentam a abertura ao meio envolvente, quer por iniciativa própria quer por solicitações externas, pela realização de projetos de natureza diversificada, e estabelecimento de protocolos e parcerias com diferentes instituições. O CMCGA tem com parceiro estratégico a associação de pais. No relatório sobre o IGL refere que esta é uma área a consolidar.

Relativamente à gestão de conflitos, as lideranças de todas as escolas cumprem com as suas funções criando ambientes favoráveis à aprendizagem.

Gestão

Em todas as unidades orgânicas analisadas, a gestão dos recursos humanos assenta em princípios de continuidade pedagógica e perfil para o desempenho de cargos, no caso do pessoal docente. Para o pessoal não docente são tidas em conta as competências profissionais dos mesmos. O CMP tem algumas dificuldades neste ponto consubstanciadas na escassez destes recursos humanos. Nas escolas do CMCGA e

IGL, apesar de estar assegurado o funcionamento regular das escolas não há rotatividade de funções dos assistentes técnicos e operacionais.

Relativamente à realização de ações de formação para o pessoal docente e não docente é necessário frisar que existe menor oferta formativa nos centros de formação. Todavia, o CMCG, o CMP e o CMCGA desenvolvem ações de formação docente pela mobilização dos recursos internos (no caso do CMCG e do CMCGA) e dos recursos externos (no caso do CMCGA). A escola do IGL estabeleceu como parceiro o Centro de Formação Professor João Soares o que potenciou a realização de ações de formação docente no âmbito do desenvolvimento profissional. Pelos relatórios é notória a carência de formação do pessoal não docente nas escolas do CMP e em IGL, onde “não está formalizado um levantamento das necessidades de formação.”(Grenho et al., 2016, p. 9) Consta ainda na avaliação externa da escola de CMCGA que é “realizado um levantamento regular das necessidades de formação do pessoal docente e não docente, que consta do plano anual de atividades, mas que ainda não deu origem a um plano de formação devidamente estruturado e articulado com as finalidades do projeto educativo.”(Barreira et al., 2013, p. 7), e no CMC que “As atividades desenvolvidas pelos trabalhadores não têm sido acompanhadas de ações de formação alinhadas com as necessidades identificadas.”(Oliveira et al., 2014, p. 7)

A circulação de informação é realizada em todas as escolas pelos meios de comunicação tradicionais e digitais. Existe uma tendência em privilegiar os meios de comunicação digital fundamentada pela facilidade da acessibilidade. As informações transmitidas são das mais variadas, desde a divulgação de atividades e oferta curricular, bem como dos documentos orientadores das escolas e comunicação pedagógica entre docentes, discentes e pais e encarregados de educação.

As unidades orgânicas em análise procuram que os recursos disponíveis proporcionem “igualdade de oportunidades de aprendizagem”(Ferreira et al., 2014, p. 8), nas escolas do CMC e do IGL é proporcionado também pelo alargamento do período de funcionamento. Em CMCG, “a existência da Sala do Aluno (1.º ciclo) é gerida e dinamizada pela Associação de Pais, nos termos de um protocolo celebrado com a direção, e tem como objetivo apoiar os alunos no período não letivo, indo assim ao encontro das necessidades das famílias.” (ibidem) Foi referido no relatório de avaliação externa do 1.º ciclo de avaliação da escola do IGL que o constrangimento da “inexistência de um auditório, um refeitório e de espaços adequados ao recreio dos alunos”(Grenho et al., 2016, p. 8)

mantém-se, no entanto foram melhoradas as condições da biblioteca que também tinham sido apontadas como um constrangimento a superar.

Autoavaliação e Melhoria

Neste ponto foi opção analisar cada escola tendo em conta a singularidade de cada uma que, resultou dos relatórios de avaliação externa do 1.º ciclo, embora sejam transversais as questões relacionadas com a autoavaliação.

No CMCG foi indicado que o processo de autoavaliação era frágil. Assim, e para colmatar esta questão, foi criada uma equipa com a devida representatividade da comunidade educativa e solicitada colaboração externa. Os procedimentos tomados por esta equipa iniciaram-se na análise do relatório de avaliação externa e inquirir os docentes sobre as fragilidades apontadas culminando na elaboração do “Plano estratégico de autoavaliação para 2012-2013 a 2014-2015”.

Deste consta a aplicação de inquéritos à comunidade educativa sobre o clima e ambiente educativo. O presente relatório refere que “são de registar os progressos verificados em relação à última avaliação externa.”(Ferreira et al., 2014, p. 9)

As fragilidades na autoavaliação também foram apontadas à escola do CMP, e por isso, foi criada uma comissão consultiva com o apoio de um consultor externo e foram aplicados inquéritos sobre a importância da autoavaliação. No entanto, “não resultaram planos de ação de melhoria devidamente monitorizados e avaliados”.(Silva et al., 2015, p. 8) O relatório deste ciclo de avaliação refere que “O processo de autoavaliação, atualmente em fase de consolidação, ainda revela algumas fragilidades (...)”. (ibidem)

No âmbito das ações de melhoria apontadas no anterior ciclo de avaliação, a unidade orgânica do CMCGA constituiu uma equipa de autoavaliação que, por exemplo, aplicou inquéritos sobre a avaliação do funcionamento dos serviços. O relatório deste ciclo refere que “A falta de uma estratégia na condução deste processo e de relatórios reflexivos de autoavaliação dificulta a identificação e monitorização das fragilidades e potencialidades e a implementação de planos de melhoria com impacto no planeamento, na organização e nas práticas profissionais. Também, a ausência de participação do pessoal não docente, dos alunos e encarregados de educação na avaliação interna dificulta a abrangência deste processo e a sua apropriação pelos intervenientes educativos.”(Barreira et al., 2013, p. 8)

O conservatório de CMC não apresentou melhorias significativas quanto à fragilidade do processo de autoavaliação. O relatório do presente ciclo avaliativo afirma que “É evidente a necessidade de complementar a autoavaliação, transformando-a num instrumento rigoroso, credível e objetivo, de forma a reforçar a sua coerência com a ação para a melhoria e o contributo para a sustentabilidade do Conservatório.”(Oliveira et al., 2014, p. 8)

Por último, o IGL foi a única escola que adequou o processo autoavaliação com base no modelo *Common Assessment Framework*. Foram aplicados inquéritos e questionários de satisfação, bem como foram elaborados diversos relatórios provenientes das diferentes estruturas organizacionais que proporcionaram a elaboração de um plano de melhoria. O presente relatório refere que “foi parcialmente ultrapassado o ponto fraco identificado na anterior avaliação externa sobre ‘A inexistência de um processo de autoavaliação estruturado e abrangente que pode comprometer a sustentabilidade do progresso a médio e a longo prazo’, uma vez que se reconhece o percurso feito pela Escola na construção de uma cultura de autorregulação e de melhoria organizacional. No entanto, afigura-se necessária a continuidade e a sustentação deste processo para o consolidar (...)”.(Grenho et al., 2016, p. 9)

No que respeita à avaliação do domínio da *Liderança e Gestão* todas as unidades orgânicas obtiveram o nível de classificação de Muito Bom, excluindo o Conservatório de CMCGA e CMC que foram avaliados nesta dimensão com nível de classificação de Bom.

4.2.5. Pontos Fortes

O sucesso dos alunos é reconhecido, valorizado e divulgado sendo visíveis os papéis das escolas do CMCG e do IGL para o desenvolvimento das comunidades locais. Em CMC, valorizou-se o empenho dos docentes na promoção do sucesso escolar.

O CMP surge como único potencializador da interdisciplinaridade como recurso à promoção da transversalidade das diferentes áreas do conhecimento.

A escola do CMCGA optou pela “diversificação dos regimes de frequência e dos níveis de ensino dos cursos ministrados”(Barreira et al., 2013, p.8) para aumentar a população escolar dando assim resposta às solicitações do meio. Apostou também nos meios de comunicação digitais o que melhorou a circulação de informação e fomentou a interação pedagógica.

O combate à indisciplina é feito através da prevenção, nas escolas do CMCG e do CMP as iniciativas tem demonstrado resultados positivos no ambiente educativo.

Um dos pontos fortes comuns a todas as unidades orgânicas é a pluralidade e abrangência das atividades desenvolvidas para a comunidade que tem contribuído para o desenvolvimento integral dos alunos.

As escolas de CMCG, CMP e IGL cultivam uma “cultura de exigência” (Grenho et al., 2016; Oliveira et al., 2014; Silva et al., 2015) que tem potenciado a melhoria dos resultados escolares, que nos dois últimos casos, se verifica pela “qualidade das apresentações públicas”(Grenho et al., 2016; Silva et al., 2015)

Relativamente à superação das dificuldades demonstradas pelos alunos a escola do CMC implementou mecanismos de apoio, já a escola do IGL implementou “estratégias de diferenciação pedagógica que possibilitam um acompanhamento personalizado”.(Grenho et al., 2016, p. 10) Ambas as medidas revelaram resultados positivos.

O estabelecimento de parcerias e protocolos com diferentes instituições mostrou-se uma mais-valia para os discentes das escolas de CMCG, CMP, CMCGA e CMC pois promove-lhes o sucesso escolar e contribui para o prestígio da unidade orgânica que frequentam.

As lideranças de topo e intermédias das escolas analisadas têm potenciado, se bem que de diversas formas, a melhoria do serviço educativo prestado.

Ações de Melhoria

Foi proposto para as escolas de CMCG e CMP pelas respetivas comissões de avaliação que se melhorasse “A articulação/comunicação entre alunos representantes e representados” (Ferreira et al., 2014; Silva et al., 2015) para fomentar a participação dos alunos na vida escolar. A prevalência desta ação de melhoria para as escolas do CMC e do IGL incide mais sobre a comunicação e disseminação de informação para toda a comunidade educativa.

As unidades orgânicas do CMP, CMCGA e do CMC sob proposta da comissão de avaliação devem definir ou redefinir as metas a alcançar quanto aos resultados académicos promovendo assim a regulação do processo de ensino/aprendizagem.

São ações de melhoria comuns às escolas de CMCG e CMP a supervisão da prática letiva em sala de aula para impulsionar o desenvolvimento profissional docente. Com o

mesmo objetivo, os conservatórios de CMCGA e CMC, devem elaborar e reforçar, respetivamente, os planos de formação docente e não docente.

Como já foi referido anteriormente, são transversais as questões relacionadas com a autoavaliação, no entanto a escola de CMCG não foi mencionada neste ponto de ação de melhoria. Partindo do que foi mencionado na análise do domínio *Autoavaliação e Melhoria* e sobre as indicações dadas pela comissão de avaliação o CMCGA deverá construir, o CMC estruturar, o IGL consolidar e o CMP aprofundar o processo de autoavaliação.

De seguida apresenta-se alguma das ações de melhoria que foram propostas às unidades orgânicas avaliadas. O CMCG deve construir “um plano de ação estratégico que hierarquize as áreas de intervenção, explicitando metas exequíveis e facilmente avaliáveis” (Ferreira et al., 2014, p.10); o CMCGA deve proceder “Monitorização da eficácia dos apoios educativos para efetiva superação das dificuldades dos alunos” (Barreira et al., 2013, p. 8); o CMC deve fazer um “Tratamento estatístico uniformizado dos resultados escolares alcançados, de forma a permitir uma melhor análise do sucesso” (Oliveira et al., 2014, p.9); e por fim o IGL deve definir “no projeto educativo, das metas a alcançar e dos respetivos procedimentos de monitorização, por forma a facilitar a aferição dos resultados obtidos”. (Grenho et al., 2016, p. 10)

Como consideração final à análise e revisão dos documentos supramencionados podemos afirmar que em geral as escolas públicas de ensino da música tem uma avaliação por parte da tutela muito positiva nos diferentes domínios. Sendo que, “tais políticas, por vezes sem rosto, mas com processos bem definidos e estandardizados, caracterizam a escola como uma realidade social de produção de resultados, orientada por critérios previamente definidos em função da qualidade medida através da excelência dos resultados. “(Queirós & Pacheco, 2013, p. 4182)

Apesar da argumentação de que estas escolas são “muito específicas” e que este ensino é distinto do ensino regular dado o enfoque à componente artística e destinado a alunos com que demonstram talento e aptidão musical e no estudo qualitativo referente ao 1º ciclo de avaliação os diretores consideraram a avaliação externa como algo positivo e “*fez com que aprimoremos a nossa casa e consigamos ver o que está bem, melhor e menos bem. Ver a realidade e fazer com que haja uma valorização efetiva daquilo que é positivo.* (entr. 4)”(Queirós & Pacheco, 2013, p. 4189) contudo também consideraram que “foi muito positivo e real.(entr.2)... embora tenha uma esfera de observação muito limitada

e pouco adequada, pois os instrumentos de observação e medição não são os mais adequados à nossa realidade educativa.(entr.4)” (ibidem) Para concluir:

“ As escolas e outras organizações burocráticas têm a reputação de produzir uma profusão de comunicações escritas e ficheiros. A maior parte das pessoas fala depreciativamente destes montes de papel e pode olhar-nos de soslaio por chamarmos a estes documentos oficiais "dados". (...) Estes materiais têm sido encarados por muitos investigadores como extremamente subjectivos, representando os enviesamentos dos seus promotores e, quando escritos para consumo externo, apresentando um retrato brilhante e irrealista de como funciona a organização. Por esta razão, muitos investigadores não os consideram importantes, excluindo-os da categoria de "dados". É exactamente por estas propriedades (e outras) que os investigadores qualitativos os vêem de forma favorável.”(Bogdan & Biklen, 1999, p. 180)

5. Conclusão

5. Conclusão

O Projeto Educativo aqui apresentado teve como objetivo proporcionar ao leitor a análise reflexiva sobre o ensino artístico desde da sua fundação até à atualidade abordando o domínio legal e histórico da prática docente.

Esta pesquisa conseguiu apurar em que moldes se enquadra a profissionalidade no ensino da música no sistema educativo geral, fazendo uma descrição do caminho seguido nos termos da formação destes professores bem como, o seu enquadramento na carreira docente.

No que respeita à aclamada estabilidade necessária do corpo docente destas escolas chocamos com a realidade de que muitos são os docentes que se encontram numa situação precária à vários anos, sujeitando-se ano após ano a concurso públicos, onde são avaliadas e escrutinadas as competências daqueles candidatos nos níveis académico, artístico e pedagógico através de avaliação de portefólio e entrevista. Estes professores, muitos deles, profissionalizados são vistos, aos olhos do legislador e por algumas escolas, como “técnicos especializados”.

Apesar de não estar mencionado nesta pesquisa, as “velhas” questões da reformulação dos programas das disciplinas continuam a estar patentes nas investigações mais recentes, o que interfere diretamente com a prática de ensino. Ora, conclui-se portanto que a urgente reformulação dos programas continua a ter bastante relevo na comunidade científica e nos demais atores e legisladores, contudo parece que existe também uma certa inatividade, sendo que o problema está identificado mas não tem existido ações concertadas. No meu ponto de vista, a primeira ação deveria ter iniciativa por parte da tutela, formando por exemplo conselhos nacionais das disciplinas. A tutela demonstra leve preocupação sobre o assunto, remetendo nas conclusões dos diversos diplomas que tal terá que ser realizado.

“O currículo das escolas do ensino especializado da Música e os seus programas estão desactualizados sendo, nalguns casos, considerados obsoletos. De facto, pelo menos alguns dos programas existentes e em vigor são de 1930 (!) estando obviamente inadequados à realidade sob muitos (todos?) pontos de vista (e.g., pedagógico, didático, artístico, formação musical). As escolas têm vindo a proceder a ajustamentos mas, pelo que foi possível apurar, sem uma verdadeira articulação entre si.”

Ainda sobre os programas curriculares das diferentes disciplinas lecionadas nos estabelecimentos de ensino especializado da música, não deverão ser os diretores, professores, encarregados de educação a mobilizarem-se para chamarem à atenção para a resolução de uma situação que se arrasta há décadas? O que pensaria o Sr. Ministro da Educação e Ciência, a Comissão Nacional da Educação e/ou confederações se voltássemos a pôr em vigor os programas de português e matemática de 1930?

Bom, bem sabemos que se tem praticado o bom senso dentro das escolas sobre os programas das disciplinas de música mas como é que foi possível mudar-se planos de cursos, cargas horárias, surgirem instituições de ensino superior e, não existir currículos e programas uniformes e adaptados à realidade atual, à semelhança do que acontece nas disciplinas do ensino regular. Mais, por exemplo, qual a sustentação para a aplicação de provas de admissão/aferição nos processos de transferência de alunos entre escolas públicas? Ou, será que a finalização de um 5º grau, que confere um curso básico de música, pode ser díspar nas diferentes disciplinas do curso e escolas que os lecionam? Ora, a “realidade parece ser a de que existe uma diversidade de currículos prescritos nas escolas públicas que são decorrentes das múltiplas adaptações que foram sendo feitas por cada uma ao longo dos anos, perante aquilo que parece ser a dificuldade da administração em gerir e em regular aquilo que, em princípio, deve ser da sua integral responsabilidade.” (Fernandes et al., 2007, p. 47)

Conclui-se que apesar destas situações, a qualidade do ensino prestado por estas escolas é de grande mérito, reconhecido pelos diversos agentes envolvidos, estando referenciado nos diferentes relatórios de avaliação externa destas escolas. Contudo alguns dos seus problemas fixados numa ótica transversal de constante ênfase à especificidade deste ensino trazem à discussão visões paralelas sobre qual o serviço público/missão a ser prestado pelos estabelecimentos públicos de ensino artístico da música, que no meu ponto de vista só serão colmatados na audição e convergência de todas as vozes dos diferentes intervenientes no EAEM.

Bibliografia

- Ballantyne, J., & Packer, J. (2004). Effectiveness of preservice music teacher education programs: Perceptions of early-career music teachers. *Music Education Research*, 6(3), 299–312. doi:10.1080/1461380042000281749.
- Baptista, I. (2011). *Ética, Deontologia E Avaliação Do Desempenho Docente. Cadernos do CCAP - 3* (Ministério.). Disponível em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_3-Etica.pdf.
- Barreira, C., Lemos, C., & Lebre, J. (2013). *AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS Relatório Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian AVEIRO*.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1999). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. (Porto Editora, Ed.). Porto.
- Brand, M. (1985). *Research in Music Teachers Effectiness*.
- Conservatório de Música Calouste Gulbenkian Aveiro. (2006). *Projecto Educativo*. Aveiro.
- Conservatório de Música Calouste Gulbenkian Braga. (2014). *Projeto Educativo 2014 - 2018*. Braga.
- Conservatório de Música de Coimbra. (2013). *Projeto educativo 2013-2017*. Coimbra.
- Conservatório de Música do Porto. (2014). *Projeto Educativo - Conservatório de Música do Porto*. Porto. Disponível em http://www.conservatoriodemusicadoporto.pt/documentosorientadores/pe_cmp.pdf.
- Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de Novembro do Ministério da Educação*. Diário da República, I Série, N.º 253 (1990). Acedido a 27 out. 2016. Disponível em www.dre.pt.
- Decreto-lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro do Ministério da Educação e Ciência Alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário*. Diário da República, 1ª Série N.º 37 (2012). Acedido a Disponível em www.dre.pt.
- Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de Junho*. Diário da República, 1ª Série-Nº 120. Acedido a

21 jun. 2016. Disponível em <http://www.dgae.mec.pt>.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República, 1.ª série-N.º 92 (2014).

Acedido a 22 jun. 2016. Disponível em

http://www.spn.pt/Media/Default/Info/7000/600/30/4/habilitacoes79_2014.pdf.

Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho do Ministérios das Finanças e do Plano, da

Educação e da Reforma Administrativa. Diário da República, 1ª série, N.º 149 (1983).

Acedido a Disponível em www.dre.pt.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro. Diário da República, 1.ª série —

N.º 37 (2012).

Fenprof. (2002).

<http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=107&doc=174&mid=115&one=1&lid=33>. *Fenprof*. Acedido a 28 out. 2016. Disponível em

<http://www.fenprof.pt/>.

Fernandes, D., Ramos, J., Mário, Ó., Ferreira, B., Marto, A., Paz, A., & Travassos, A.

(2007). *ESTUDO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO ARTÍSTICO Relatório Final Revisto*.

Lisboa.

Ferreira, A., Silva, J., & Sá, V. (2014). *AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS*

Relatório Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian.

Gomes, C. (2000). *Contributos para o Estudo do Ensino Especializado de Música em*

Portugal. Instituto Jean Piaget. Disponível em [Dited.Bn.Pt](http://dited.bn.pt).

Gomes, C. (2002). *DISCURSOS SOBRE A «ESPECIFICIDADE» DO ENSINO*

ARTÍSTICO: A SUA REPRESENTAÇÃO HISTÓRICA NOS SÉCULOS XIX E XX.

Universidade de Lisboa.

Grenho, C., Campos, L., & Nascimento, V. (2016). *AVALIAÇÃO EXTERNA DAS*

ESCOLAS Relatório Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa.

Hentschke, L., Azevedo, M. C. de C. C. de, & Araújo, R. C. de. (2014). Os saberes

docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical.

Revista da ABEM, 14(15).

Instituto Gregoriano de Lisboa. (2015). *Projeto Educativo*, 1–29.

- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro*. Diário da República: I série, N.º 237. Acedido a 21 jun. 2016. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt>.
- Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro da Assembleia da República Estatuto do Aluno e Ética Escolar*. Diário da República, 1.ª série-N.º 172 (2012). Acedido a 21 jun. 2016. Disponível em <https://dre.pt>.
- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro da Assembleia da República Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República: I série, N.º 237 (1986). Acedido a Disponível em <http://www.dges.mctes.pt>.
- Lemos, V. (2016). *Seminário Escolaridade obrigatória, diferenciação de trajetos, equidade e sucesso no sistema educativo*. Disponível em <http://www.cnedu.pt/> .
- Nogueira, S. (2015). *O Regime Integrado de Frequência do Ensino Especializado da Música : Opção adequada para todos ... ou só para alguns ?* Universidade do Porto.
- Oliveira, E., Vasconcelos, F., & Rebelo, I. (2014). *AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS Relatório Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra*.
- Palheiros, G. B. (1999). Investigação em educação musical: perspectivas para o seu desenvolvimento em Portugal. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 1.
- Portaria 225/2012, de 30 de Julho do Ministério da Educação e Ciência*. Diário da República, Série I, N.º 146 (2012). Acedido a Disponível em www.dre.pt.
- Queirós, H., & Pacheco, J. A. (2013). Avaliação Externa de Escolas e o seu impacto no Ensino Especializado da Música. In Centro de Investigação em Educação (CIEEd) / Instituto de Educação & Universidade Minho (Eds.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho (pp. 4181–4191). Braga.
- Reese, S. (1976). How Do Your Ideas about Music Affect Your Teaching? *Music Educators Journal*, 62(6), 84. doi:10.2307/3394959.
- Regelski, T. A. (2009). The Ethics of Music Teaching as Profession and Praxis. *Visions of Research in Music Education*, 13, 1–34. Disponível em <http://www-usr.rider.edu/~vrme/> .
- Rosa, J. (2000). Depois de Bomtempo: A Escola de Música do Conservatório Real de

Lisboa nos anos 1842 a 1862. *Revista Portuguesa de Musicologia*, 10, 83–116.

Rosa, T., & Gomes, P. (2014). Os Estudos Menores e as Reformas Pombalinas. *Interacções*, 10(28), 40–54.

Silva, J., Neves, J. A., & Barroso, M. P. (2015). *AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS Relatório Escola Artística do Conservatório de Música do Porto*.

Vasconcelos, A. (2011). *EDUCAÇÃO ARTÍSTICO-MUSICAL: CENAS, ACTORES E POLÍTICAS*. Universidade de Lisboa.