



**Universidade de Aveiro** Departamento de Comunicação e Arte  
2011

**Alexei Valerievich  
Kozlov Iria**

**O Ensino da Música em Portugal – desde 25 de Abril  
de 1974**



**Alexei Valerievich  
Kozlov Iria**

**O Ensino da Música em Portugal – desde 25 de  
Abril de 1974**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Música — Música para o Ensino Vocacional, Formação Musical, realizada sob a orientação científica do Doutor Vasco Manuel Paiva De Abreu Trigo De Negreiros, Professor auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

**O júri**

**Presidente**                      **Professora Doutora Maria do Rosário Correia Pereira Pestana**  
Professora auxiliar convidada da Universidade de Aveiro

**Vogais**                              **Professor Doutor José António Pereira Nunes Abreu**  
Professor auxiliar convidado da Universidade de Coimbra  
(Arguente Principal)

**Professor Doutor Vasco Manuel Paiva de Abreu Trigo de  
Negreiros**  
Professor auxiliar da Universidade de Aveiro  
(Orientador)

**Agradecimentos**

Agradeço ao meu orientador Professor Doutor Vasco Negreiros a ajuda prestada e as soluções apresentadas durante todos estes anos, bem como os conhecimentos transmitidos e acima de tudo a oportunidade de me tornar um melhor profissional.

À minha esposa pelos conselhos e por me acompanhar.

À minha filha Margarita por me tornar uma pessoa feliz.

**Palavras-chave**

Ensino da música, música, ensino artístico, sistema educativo, história do ensino, multiculturalismo.

**Resumo**

O presente trabalho tem como propósito principal traçar uma panorâmica do ensino em Portugal desde 1974 até aos dias de hoje, através de uma abordagem do ensino artístico, principalmente do ensino da música.

A partir da análise das reformas do ensino português no que diz respeito ao ensino artístico no período mencionado, dos manuais e programas escolares específicos da disciplina de educação musical, procuraremos aferir as tendências filosóficas e pedagógicas por detrás da elaboração dos currículos para o ensino básico, da disciplina. O nosso intuito é descortinar quais os pilares que fundamentaram a construção da Escola no regime democrático conquistado pela Revolução de Abril, qual o lugar do ensino das artes – partindo do ensino da música, geral e especializado - na construção da “democracia plena “ assim como o papel do aluno e do professor nesta demanda.

**Keywords**

Music education, music, artistic education, education system, history of education, multiculturalism.

**Abstract**

The first purpose of this work is to draw a general overview the portuguese education system since 1974 to nowadays, by making an approach of artistic education, mainly musical education.

By analysing the reforms that the portuguese education has been suffering, mainly the musical education in the period above cited, the school manuals and the curriculum of musical education programs, we are tempting to find the phylosophycal and pedagogical tendencies that are behind the construction of the music education programs. Our aim is to uncover é which are the pillars that substantated the construction of a democratic school, after the “Revolução de Abril”, and which is the place of artistic learning–having vocational an specialized musical learning and education as background – in the construction of a “full democracy”, as well as the function of teachers in that demand.

# ÍNDICE

	Pág.
<b>0. INTRODUÇÃO</b>	1
<b>I. O ENSINO DA MÚSICA EM PORTUGAL: DESDE OS PRIMÓRDIOS ATÉ À REVOLUÇÃO DE ABRIL</b>	4
1.1. Os primórdios do ensino musical em Portugal (desde a fundação da nacionalidade até à Revolução liberal de 1822)	4
A. Como estava organizado o sistema de ensino nos primórdios da nação?	4
B. Como estava organizado o ensino da música desde a fundação da nacionalidade até ao século XVIII?	6
C. Como estava organizado o ensino geral nos séculos XVII e XVIII? Que prioridades educativas presidiram às reformas?	8
1.2. Evolução das políticas educativas e do ensino da música no período da Monarquia Constitucional	9
A. Como estava organizado o ensino geral durante a Monarquia constitucional? Quais as principais preocupações subjacentes às reformas levadas a cabo neste período?	9
B. Como era feita a aprendizagem da música neste período?	11
1.3. Evolução das políticas educativas e do ensino da música no período da I República	16
A. Quais foram as alterações feitas ao sistema de ensino durante a 1ª República? Quais os princípios orientadores das novas políticas educativas?	16
B. Que transformações ocorreram no ensino especializado da música?	18
<b>II. O ENSINO DA MÚSICA EM TEMPOS DE DITADURA</b>	20
A. Como se reflectiu a mudança política e ideologia nas mudanças operadas no sistema de ensino? E qual o papel do ensino da música neste novo contexto?	20
B. Qual a situação do ensino da música neste período?	22
C. Na década de 50 dá-se uma revisão constitucional da Constituição de 1933. O Estado Novo, após a 2ª Guerra mundial, foi obrigado a mostrar-se mais “democrático”; no ensino em geral, isso não se reflectiu num redireccionamento para uma verdadeira democratização, mas sim para uma “camuflagem” das	26

intenções anteriormente citados. O ensino da música terá então continuado a “cantar” as glórias pátrias e os valores tradicionais, a acentuar o carácter colonialista do povo português, mas no sentido integrador e não no sentido de povo colonizador agressivo. Quais as novas preocupações relativamente ao ensino? E relativamente ao ensino da música?

D. Que alterações se deram ao nível do ensino da música? 29

### **III. O ENSINO DA MÚSICA NOS “ANOS QUENTES” (década de 70)** 34

A. Em que consistiu a reforma de Veiga Simão? Quais os objectivos da disciplina de educação musical? 34

B. Que consequências teve a reforma de Veiga Simão no ensino especializado da música? 36

C. Que mudanças houve ao nível do sistema de ensino no pós 1974? Qual o papel da educação musical? Quais os seus objectivos? 42

### **IV. O ENSINO DA MÚSICA NOS “ANOS PREPARATÓRIOS” (DÉCADA DE 80)** 48

A. Que mudanças ao nível do ensino em geral e da música em particular, com a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo? 48

B. Como se reflectiram todas as alterações no sistema de ensino no ensino especializado da música? 55

### **V. O ENSINO DA MÚSICA NOS “FORTES ANOS 90” (DÉCADA DE 90)** 67

A. Que mudanças houve no ensino? Que permanências? Em que situação se encontrava o ensino da música? E que frutos deu? Terá este acompanhado as mudanças preconizadas pela lei de 86 67

### **VI. O ENSINO DA MÚSICA NOS “ANOS DE DESCONTENTAMENTO” (ACTUALIDADE)** 69

A. Que sistema de ensino, e que ensino da música, temos hoje? 69

B. Tendo em conta o exposto, em que situação se encontra o ensino da música? Quais as suas lacunas? Estará adaptado às circunstâncias actuais? Que objectivos serve a modalidade de ensino da música nas AEC? 70

C. Em que situação se encontra o ensino amador da música? 73

D. A música no Currículo Nacional do Ensino Básico 74



<b>VII. OUTROS OLHARES SOBRE O ENSINO DA MÚSICA – OS PROFESSORES RUSSOS EM PORTUGAL</b>	76
<b>Entrevista</b>	76
<b>Análise das entrevistas/reflexão pessoal</b>	80
<b>VIII. DA IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA MÚSICA À SUA TRANSPOSIÇÃO NO SISTEMA EDUCATIVO</b>	81
A. Uma verdadeira aprendizagem da música deverá passar em primeiro lugar por aprender a ouvir música? Quem deverá ficar encarregue do ensino da música? Bastará, ou será frutífero, aprender música apenas no 2º ciclo do ensino básico, sendo a música para o 1º ciclo e para o 3º ciclo apenas opcional? Quais os benefícios da aprendizagem da música?	83
B. Qual a relação entre ensino da música e multiculturalismo?	85
<b>DISCUSSÃO</b>	87
<b>CONCLUSÃO</b>	90
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	91

# 0. INTRODUÇÃO

---

O presente trabalho tem como propósito principal traçar uma panorâmica do ensino da música em Portugal desde 1974 até aos dias de hoje, através de uma abordagem do ensino artístico, nomeadamente do ensino da música, regular e especializado.

A partir da análise das reformas do ensino português, no que diz respeito ao ensino artístico no período mencionado e dos programas escolares específicos da disciplina de educação musical, procuraremos aferir as tendências filosóficas e pedagógicas por detrás da elaboração dos currículos para o ensino básico, da disciplina, assim como uma possível articulação com o ensino especializado. É nosso intuito descortinar quais os pilares que fundamentaram a construção da Escola no regime democrático conquistado pela Revolução de Abril, qual o lugar do ensino das artes – partindo do ensino da música - na construção da “democracia plena”, assim como o papel do aluno e do professor nesta demanda, e também aferir qual o relevo que foi sendo dado ao ensino da música em Portugal.

Tendo em conta os nossos objectivos, dividimos o presente trabalho em oito capítulos, excluindo a Introdução, Discussão e Anexos.

Nos primeiros quatro capítulos optámos por uma estruturação cronológica das matérias, correspondendo cada capítulo a uma década. No **primeiro** capítulo, *O ensino da música em Portugal: desde os primórdios até à Revolução de Abril*, fazemos uma resenha histórica do ensino em geral, em Portugal, e em particular do ensino da música, desde a fundação da nacionalidade até às vésperas da ditadura salazarista. Entendemos ser oportuno a introdução desses dados no presente trabalho, pois permitiu-nos adquirir uma compreensão estrutural do ensino em Portugal, benéfico para nós, dado sermos de nacionalidade russa. Para nós tornou-se clarificador fazer esta pesquisa, e entendemos que expô-la será, também, elucidativo para o leitor. O **segundo** capítulo, *Ensino da música em tempos ditadura*, consiste numa introdução/preparação para os restantes capítulos: trata-se de uma abordagem da escola durante o Estado Novo e Marcelismo, por entendermos que a escola, a seguir ao 25 de Abril, se construiu em oposição à do regime ditatorial de cariz fascizante que a Revolução dos Cravos derrubou. Este segundo capítulo tem portanto o intuito de descortinar continuidades e rupturas no que diz respeito ao modo como foi sendo encarado o ensino artístico em Portugal. Serão concomitantemente analisados a legislação, os currículos da disciplina/área de estudo/área de lazer (neste

período não existia a Educação Musical como disciplina curricular) e manuais escolares. Nos **terceiro, quarto, quinto** e **sexto** capítulos, far-se-á referência às reformas que o sistema de ensino português sofreu, analisando-se paralelamente as tendências legislativas do ensino da música no Portugal democrático, procurando aferir as dinâmicas sociais, políticas e económicas subjacentes a essas tendências e às reformas do sistema educativo, relacionando-as criticamente com o seu passado recente, como antítese e como síntese. Ao longo desta narrativa cronológica serão abordados questões-chave que presentemente se encontram no centro das reflexões e debates acerca do ensino e docência em geral, e da música em particular, procurando encontrar a sua génese: a formação dos docentes, o sucesso/insucesso escolar, a aquisição de competências transversais a todas as áreas disciplinares, a interdisciplinaridade, o multiculturalismo, a formação para a cidadania, a integração/discriminação social. Será sempre focado, ao longo dos capítulos citados, o ensino especializado da música na sua “evolução cronológica”, sendo dada ênfase às reformas a que o Conservatório Nacional de Lisboa foi sendo submetido, principalmente à reforma levada a cabo por Viana da Mota, por Veiga Simão e a reforma consequente da elaboração da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986.

Acrescentamos ainda que na nossa exposição damos visibilidade a três momentos que consideramos ser pontos de viragem na política educativa do Portugal democrático/em vias de democratização: a reforma de Veiga Simão, na década de 70; a promulgação da Lei de Bases do Sistema educativo, em 1986, com reflexo na reforma feita em 1988, a “Nova Reforma”, e por último a reforma do terceiro milénio. O conceito “reforma de ensino”, que aqui é abordado, considera a “reforma” como uma multiplicidade de iniciativas que visam alterações no alcance e natureza da educação, passando ainda por mudanças nos currículos e conteúdos<sup>1</sup>.

Optámos por fazer um alargado enquadramento histórico do ensino da música, pois entendemos que só é possível compreender um sistema educativo através de uma análise que considere simultaneamente o meio exterior a este, ou seja, que considere “...tudo o que pode influenciar o sistema educativo, e [de] tudo o que este influencia”<sup>2</sup>. O limite entre o sistema educativo e o seu meio exterior é sempre arbitrário, sendo que a definição deste depende da perspectiva de análise adoptada uma vez que “a fronteira de um sistema define (...) o tema de estudo, mas não circunscreve, de modo algum, os elementos e as interações que serão tomadas em consideração”<sup>3</sup>. Existem vários sistemas fundamentais que se encontram em interacção

---

<sup>1</sup> Almerindo Janela Afonso. 1999. *Educação Básica, Democracia e Cidadania*, Col. Polígono, Ed. Afrontamento, Santa Maria da Feira, 1999.p. 92.

<sup>2</sup> J. B. Palma, *Sistemas educativos - unidade e diversidade*. Lisboa: GEP/ME, 1993, pag.52.

<sup>3</sup> J. B. Palma, *Sistemas educativos - unidade e diversidade*. Lisboa: GEP/ME, 1993, pag.52.

directa como sistema educativo: o sistema político, o sistema sociocultural, o sistema administrativo, o sistema económico, e o sistema demográfico. Fundamental é referir que o sistema educativo interage a um nível mais profundo com o quadro histórico, ou seja, com os acontecimentos históricos que precederam o estado actual do sistema educativo e que são susceptíveis de repercutirem-se neste; as estruturas do sistema educativo presente contêm em si mesmas as estruturas do sistema educativo passado, sendo que estas estruturas “...*subsistem mesmo quando são inadaptadas e apesar de uma vontade política de renovação*”<sup>4</sup>. De facto, é este fenómeno o responsável pela resistência à mudança que se encontra em qualquer tentativa de reforma mais profunda dos sistemas educativos, pelo que nenhum processo de mudança será eficaz se não perspectivar um processo de intervenção sistémica aproveitando as sinergias resultantes dos quadros e sistemas constituintes do meio exterior ao sistema educativo.

No **sétimo** e último capítulo, *Outros olhares sobre o ensino da música – os professores russos em Portugal*, tentamos, a partir dos depoimentos de professores de música russos a leccionar em Portugal, aferir a situação do papel de professor de música em Portugal, na actualidade. Seleccionámos professores formados e com experiência profissional noutro país (Rússia), pois entendemos que tal nos pode permitir analisar o estado actual do ensino/docência da música em Portugal a partir de uma perspectiva estrangeira, o que entendemos ser enriquecedor para a discussão das questões que levantámos. No **oitavo capítulo** fala-se da importância do estudo da música e propomo-nos fazer uma reflexão acerca do ensino especializado da música na actualidade, uma vez que, por este ser (ou devendo ser) direccionado para a formação de músicos profissionais, constitui um poderoso meio de captação de novos talentos na área, o que deveria influir no ensino da música em geral, para que este cumpra os seus propósitos de criar cidadãos menos iletrados musicalmente, pois só assim o sucesso do ensino especializado cumprirá os seus objectivos.

Somos da opinião que um estudo desta índole poderá proporcionar o aparecimento de novas visões acerca do estado do ensino artístico em Portugal, quais as suas lacunas e fragilidades e colocá-lo – principalmente o ensino da música – num lugar de destaque no panorama educativo português. O ensino artístico constitui um contributo essencial para a formação integral do aluno, pois poderá fazê-lo despertar para “novos mundos”, enriquecendo-o como cidadão e pessoa individual; poderá ser um elo de ligação do aluno com o património local, nacional e universal e uma “ponte” entre o aluno e a comunidade em que este se insere.

---

<sup>4</sup> J. B. Palma, *idem*, pag.53

Em suma, tendo como foco de análise a Educação Musical, abalancamo-nos numa reflexão sobre todo o sistema de ensino português em tempos de democracia.

## I. O ENSINO DA MÚSICA EM PORTUGAL: DESDE OS PRIMÓRDIOS ATÉ À REVOLUÇÃO DE ABRIL

### 1.1. Os primórdios do ensino musical em Portugal (desde a fundação da nacionalidade até à Revolução liberal de 1822)

#### A. Como estava organizado o sistema de ensino nos primórdios da nação?

Pouco se sabe acerca da existência de escolas no futuro território português até ao século XI<sup>5</sup>. sendo que as únicas referências neste século, se reportam à Sé de Braga, e ainda à fundação de um colégio ou seminário de rapazes junto da Sé de Coimbra. No início do século XII, encontra-se a referência a duas escolas, uma junto da Sé do Porto e outra no mosteiro de Santa Cruz de Coimbra, ambas exclusivamente imbuídas por uma forte componente teológica com fins eclesiásticos.

Esta situação demonstra-nos que em Portugal, tal como no resto da Europa, o ensino organizado teve a iniciativa da Igreja, sendo ministrado em escolas episcopais e monásticas que funcionavam, respectivamente, junto das igrejas – escolas episcopais - e nos próprios mosteiros – escolas monásticas -, com objectivo de formação do clero. Nestas, pressupunha-se a preparação curricular prévia à aprendizagem da Teologia, que se compunha por sete disciplinas de carácter enciclopédico, denominadas *Artes Liberais*, divididas em *Trivium* (Gramática, Retórica e Dialéctica) e *Quadrivium* (Aritmética, Música, Geometria e Astronomia)<sup>6</sup>, sendo as últimas três, já um embrião do que seria o ensino secundário<sup>7</sup>. No que diz respeito ao ensino da música, em particular, esta não seria uma área de estudo *per se*, mas uma disciplina que procuravam fazer “harmonizar” o aluno e integrá-lo na via religiosa.

No âmbito das escolas monásticas, registou-se a partir da iniciativa de Dom Estêvão Martins, pertencente ao mosteiro de Alcobaça, uma Reforma no Ensino, com a

---

<sup>5</sup> Rómulo de Carvalho, *História do Ensino em Portugal, Desde a Fundação da Nacionalidade Até ao Fim do Regime de Salazar - Caetano*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1986. pp. 16-17.

<sup>6</sup> Cf. Rómulo de Carvalho, *idem*

<sup>7</sup> António Sousa Fernandes, “Emergência da Educação Escolar” in *A Construção Social da Educação Escolar*, Lisboa, p. 72.

permissão da abertura das lições a pessoas estranhas à Ordem, a partir da segunda metade do século XIII<sup>8</sup>.

Quanto a resultados no que diz respeito à alfabetização, apesar da existência de um ensino relativamente organizado em Portugal, o atraso em relação a outros países foi sempre bastante acentuado, situação atestada quer pela constante saída de estudantes, com o intuito de frequentar universidades estrangeiras<sup>9</sup>.

A partir do século XV assistiu-se à “escolarização” das classes nobres, através a prática do preceptorado, o que se reflectiu num aumento do grau de exigência dos preceptores face ao seu nível cultural. As crianças que não pertenciam aos grupos sociais privilegiados aprenderiam ofícios<sup>10</sup>. Está em crer-se, portanto, que o contacto com a música a um nível mais “académico” – passe o anacronismo - enquanto área de estudo se daria apenas entre as classes privilegiadas, e meramente com um fim recreativo ou de enriquecimento cultural. O acesso pelas classes nobres a um tipo de música mais erudito, e a contratação de preceptores mais qualificados revela já a génese da diferenciação existente ainda hoje no sistema de ensino, e que está reflectido na própria maneira como está organizado o ensino da música<sup>11</sup>.

Os descobrimentos – século XV - trouxeram mudanças nas estruturas económicas e culturais portuguesas, que concorreram para a consciencialização económica, social e política da necessidade de instrução, com a implicação da família na educação dos filhos. É pois, a partir do século XVI, que se inicia uma nova fase da escolarização, com a implementação de instituições destinadas ao ensino de crianças e jovens, delimitadas por idade, grupo e espaço e onde surgem os primeiros planos face às preocupações pedagógicas, adequadas ao sucesso na aprendizagem. O ensino da música está mais uma vez restringido às classes favorecidas<sup>12</sup>.

Já no século XVI, mais especificamente ao ano de 1539, deparamo-nos com o grande pedagogo da época, João de Barros, cuja preocupação pelo ensino das primeiras letras conduziu à criação de uma “Cartilha de Aprendizagem”, denominada *Gramática de Língua Portuguesa com os Mandamentos da Santa Madre Igreja*, pedagógica e esteticamente inovadora, porquanto continha ilustrações<sup>13</sup>.

---

<sup>8</sup> Cf. Rómulo de Carvalho, op. Cit.

<sup>9</sup> Cf. Rómulo de Carvalho, *idem*.

<sup>10</sup> Sobre esta temática, veja-se, Rogério Fernandes, “Notas Sobre a Situação Educativa em Portugal no Século XVIII” in *O Professor*, nº 121, pp. 61-66.

<sup>11</sup> Cf. Maria Teresa P. Medeiros, *Insucesso Escolar e a Clínica do Desenvolvimento: Uma Contribuição Psicossocial do Insucesso Escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico*, Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 1993.

<sup>12</sup> Cf. Maria Teresa P. Medeiros, *idem*.

<sup>13</sup> Cf. Rómulo de Carvalho, op cit.

## B. Como estava organizado o ensino da música desde a fundação da nacionalidade até ao século XVIII?

Desde a fundação do reino até meados do século XVIII, o ensino da música em Portugal foi essencialmente ministrado na esfera da Igreja. Apesar de a música ter tido desde logo lugar nas universidades medievais, da maior parte dos mestres serem clérigos e de toda a matéria ser supervisionada pela Igreja, este ensino foi sempre incipiente e foi-se mantendo insuficiente no decorrer dos tempos. Este panorama provavelmente teve mais a ver com o programa julgado suficiente, que quase sempre se deve ter reduzido a nada, do que a competência dos que foram chamados a ensinar. Uma das poucas alturas em que houve um lente com categoria na cátedra de música da Universidade de Coimbra, foi aquando da nomeação, em 1544, de Mateus de Aranda. No entanto, houve a infelicidade de lhe restarem poucos anos de vida, os quais foram mesmo assim bastante conturbados uma vez que foi vítima das intrigas e malfeitorias que caracterizavam as relações entre os seus colegas portugueses e estrangeiros<sup>14</sup>.

Durante a idade média, o ensino da música era ministrado nas universidades como parte integrante do *quadrivium*. Este ensino era de carácter fundamentalmente teórico, e baseado em tratados tão antigos como o *De institutione musica* de Boécio e o *Micrologus* de Guido D'Arezzo. Apesar de se saber muito pouco sobre o ensino da música prática durante a idade média, esta parece ter sido fundamentalmente ensinada mais sobre uma perspectiva estritamente analítica do que sobre uma perspectiva efectivamente prática, sendo que até ao surgimento das primeiras universidades, o ensino da música era fundamentalmente ministrado em grandes mosteiros. No entanto, durante o século XII, a acção pedagógica destes foi em parte reduzida devido ao movimento de retorno ao ideal ascético das ordens de Cluny e de Cister, que reduziram o ensino musical ministrado ao estritamente essencial para o culto religioso<sup>15</sup>.

Em 1290, o rei D. Dinis oficializa, na sequência de diligências feitas junto ao Papa, o Estudo Geral de Lisboa<sup>16</sup>, dando assim origem ao princípio da primeira universidade do reino, no qual cabia o ensino da música, sendo contudo pobre no que diz respeito ao número de professores. A universidade fundada por D. Dinis, e que mudou mais do que uma vez entre Lisboa e Coimbra, teve como modelo a Universidade

---

<sup>14</sup> Cf. C. A. Gomes, *Contributos para o estudo do ensino especializado de música em Portugal*. Almada, Instituto Piaget, 2000.

<sup>15</sup> Cf. G. Fernandes, *Contributos para o estudo do ensino especializado de música em Portugal*, Escola Superior de Educação de Almada, Instituto Piaget, 2000.

<sup>16</sup> Cf. Rómulo de Carvalho, op. cit..

Pontifícia de Salamanca, fundada em 1215, a qual se pensa ter sido a primeira a instalar a música numa cátedra própria, existindo a referência, nos seus estatutos promulgados por Afonso X em 1254, a um *maestro en órgano*<sup>17</sup>.

Entretanto, a centralização do poder, e posteriormente a Inquisição, vai reflectir-se na diminuição da autonomia da universidade, o que está patente, por exemplo na reforma ordenada por D. Manuel<sup>18</sup>. De facto, dadas as circunstâncias reais em que o país vivia e a pouca importância que a disciplina de música quase sempre teve em Portugal, a Igreja permanecerá a instituição capaz de assegurar uma educação musical sistematizada. Durante o século XVI surgem em várias igrejas, nomeadamente nas Sés, as primeiras organizações visando o ensino sistemático da música em Portugal. Este início tão tardio deve-se fundamentalmente a questões de ordem económica uma vez que a prática da música polifónica exigia despesas que até aqui só a capela real e a capela dos infantes estavam em condições de suportar. Surgem, assim, diversas escolas de música, entre as quais as das Sés de Évora, de Elvas, de Portalegre, de Braga e do Porto. Destas, a mais importante ao longo do século XVI é a Escola de Música da Sé de Évora, da qual foram seus mestres de capela e/ou mestres de clausura, Mateus de Aranda, Manuel Mendes, Filipe de Magalhães e Diogo Dias Melgás. Nesta, a aprendizagem musical efectuada não se restringia só à música vocal, mas abrangia também a aprendizagem de alguns instrumentos entre os quais o órgão. Por outro lado, e ao contrário do que sucedeu de uma forma geral com o ensino em Portugal<sup>19</sup>, o ensino da música, enquadrado na acção da Companhia de Jesus<sup>20</sup>, cumpriu mais os objectivos de propaganda do que os de ministrar uma educação musical efectiva, sendo que a componente musical chegou mesmo a ser proibida nas suas celebrações religiosas.

Um marco importante no ensino da música é a fundação por inspiração e a expensas de D. Teodósio II, Duque de Bragança e pai de D. João II de Bragança, futuro Rei D. João IV, é fundado em Vila Viçosa o Colégio dos Reis destinado ao ensino da música. No seu testamento, D. Teodósio II deixa ao filho, entre outras, a seguinte recomendação: “E outro sim lhe advirto que para isso ser com mais faculdade e eu me assegurar mais, o obriguei, contra sua vontade, a aprender a Música, e omitindo-a, algumas vezes o fiz continuar nesse estudo”. Para além da criação do referido colégio

---

<sup>17</sup> Cf. C.A. Gomes, op cit.

<sup>18</sup> Cf. Rómulo de Carvalho, op.cit.

<sup>19</sup> Cf. Rómulo de Carvalho, op.cit.

<sup>20</sup> Fundada em 1543 por Inácio de Loyola.



musical “dos Reis” é de salientar a organização, dotação e catalogação da monumental Biblioteca de Música<sup>21</sup>.

Somente no reinado de D. João V, dado em parte à necessária estratégia de visibilidade do poder absolutista, que se vai proceder a “...*uma profunda reforma nos domínios da música, introduzindo a ópera e as novas formas instrumentais, criando a escola de música da Patriarcal, enviando a Itália pensionistas seleccionados, [e] contratando grandes mestres estrangeiros*”<sup>22</sup>.

### **C. Como estava organizado o ensino geral nos séculos XVII e XVIII? Que prioridades educativas presidiram as reformas?**

Assiste-se pela primeira vez à tentativa, a partir do século XVII, de democratização e alargamento da educação. Em 1636, João Amós Coménio, na *Didáctica Magna*, enfatizou a democratização do ensino ao declarar que deveriam ser enviados às escolas,“(...) não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, (...) ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casais isolados.”<sup>23</sup>

Já no século XVIII, em 1734, o pedagogo Martinho de Mendonça difundiu a sua preocupação com a aprendizagem, considerando que esta deveria ocorrer em espaços lúdicos propícios à motivação das crianças e neste sentido, salientando que “O verdadeiro modo de ensinar aos meninos, he fomentar-lhe a natural curiosidade de aprender (...)”<sup>24</sup>.

Doze anos após a publicação de Martinho de Mendonça, Luís António Verney publicou *O Verdadeiro Método de Estudar*, onde sustentou que as crianças só conseguem reunir as condições para a aprendizagem a partir dos sete anos<sup>25</sup>.

Contudo, a partir do século XVIII, a influência e empenho dos estrangeirados na difusão das “luzes” trouxe consigo o aumento das exigências ao nível da cultura e do ensino, determinando a diminuição significativa da influência da Igreja neste domínio. Como consequência, a instrução passou a aliar-se ao Estado e a propagação dos ideais educativos contribuiu para que as populações passassem a atribuir um valor relevante à instrução.

---

<sup>21</sup> Cf. Palma, op cit.

<sup>22</sup> Ivo Cruz, *O que fix e o que não fix*, ed. Autor, Lisboa, pag. 210.

<sup>23</sup> Joaquim Ferreira Gomes, *Novos Estudos de História e de Pedagogia*...p. 187.

<sup>24</sup> Joaquim Ferreira Gomes, ob. cit., pp. 176-180.

<sup>25</sup> Rómulo de Carvalho, op. cit.

Foi pois, neste contexto, que no período compreendido entre 1759 e 1772, o governo de Sebastião José Carvalho e Melo desenvolveu um Sistema Nacional de Ensino, que na prática se traduziu na promulgação da Carta de Lei de 6 de Novembro de 1772, tornando estatal o ensino primário<sup>26</sup>. Contudo, esta medida não foi extensiva a toda a população visto que se determinou que “aqueles que se destinassem, como assalariados, à agricultura ou às artes fabris, limitar-se-iam a aprender a instrução religiosa, oralmente difundida pelos párocos.” Não obstante esta limitação, a Reforma supra-citada implicou novas exigências, nomeadamente, uma maior uniformidade na formação e competências científico-profissionais dos mestres e a criação de mais escolas para contemplar um maior número de alunos<sup>27</sup>.

No que concerne às aceções de sucesso e insucesso, aparecem já subjacentes no manuscrito de Manuel José de Sousa Branco, que data de 1801, no qual, para além das indicações metodológicas, didáticas e dos conteúdos a ministrar, constava a avaliação da aprendizagem semanal<sup>28</sup>.

A primeira metade de oitocentos foi bastante conturbada visto que com a revolução liberal de 1820 se assistiu à independência da colónia brasileira, se instaurou em 1822 a monarquia constitucional e se viveu uma situação de guerra civil. A conjugação de todos estes factores, propiciou um clima de instabilidade no País, que conseqüentemente se repercutiu nas medidas para a instrução pública, mais especificamente no projecto de ensino obrigatório e gratuito das primeiras letras, onde o movimento legislativo foi marcado por avanços e recuos. A título de exemplo podemos referir que, embora nas Cortes de 3 de Fevereiro de 1821, o artigo nº 34 se referisse à necessidade de implementar um sistema de educação e instrução pública análogo para todos os cidadãos, a Constituição de 1822, não contemplou nem a obrigatoriedade escolar nem o direito ao ensino<sup>29</sup>.

## **1.2. Evolução das políticas educativas e do ensino da música no período da Monarquia Constitucional.**

### **A. Como estava organizado o ensino geral durante a Monarquia constitucional?**

---

<sup>26</sup> Cf. Rómulo de Carvalho, op. cit.

<sup>27</sup> Rogério Fernandes, “Notas Sobre a Situação Educativa em Portugal no Século XVIII”... p.64.

<sup>28</sup> Citação de Manuel José de Sousa Branco in António Gomes Ferreira, “O Ensino de um Mestre de Primeiras Letras nos Finais de Setecentos”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº 24, 1990, p. 525.

<sup>29</sup> Cf. Rómulo de Carvalho, op. cit.

## Quais as principais preocupações subjacentes às reformas levadas a cabo neste período?

O conceito de obrigatoriedade escolar surgiu com a Carta Constitucional de 1826, que instituía a frequência da Instrução Primária entre os direitos civis e políticos para todos os cidadãos portugueses. Deu-se então início à construção dos primeiros currículos formais, que integravam o ensino básico, e cuja ênfase se centrava na aquisição das competências de ler, escrever e contar.

Só em 1835 através do Decreto de 7 de Setembro se estipulou que o ensino primário deveria ser gratuito para todos os cidadãos, ao mesmo tempo que se responsabilizavam os pais e as entidades locais, nomeadamente, câmaras e paróquias, no cumprimento da obrigatoriedade da frequência escolar a partir dos sete anos de idade.

Ainda com o intuito de efectivar a obrigatoriedade escolar, o Decreto de 15 de Novembro de 1836, fruto da decisão de Passos Manuel, determinou no seu artigo 33º a seguinte disposição: “todos os pais de família têm rigorosa obrigação de facilitarem a seus filhos a instrução das escolas primárias. As municipalidades, os párocos, os próprios professores empregarão todos os meios prudentes de persuadir ao cumprimento desta obrigação os que nela forem descuidados”<sup>30</sup>.

Como as ideias liberais da altura pressupunham que os povos aspiravam à sabedoria e que a procura pelas escolas se efectivaria com a única limitação existente, ou seja, os custos, considerou-se que a gratuitidade seria medida suficiente para se alcançar a universalidade pretendida<sup>31</sup>.

Visto a frequência escolar continuar a ser baixa, a gratuitidade continuou expressa no campo legislativo, nomeadamente na constituição de 1838.

A partir de 1842, o governo de D. Maria II determinou a entrada em vigor da Carta Constitucional de 1826; no ano seguinte continuou a enfatizar-se a implementação da obrigatoriedade escolar com a apresentação às Cortes de uma proposta de lei que considerava que o aperfeiçoamento da Instrução Pública constituía o dever prioritário de um Governo<sup>32</sup>. Em 1844, o Decreto de 20 de Setembro, emanado do governo de António Bernardo da Costa Cabral, criou em Coimbra um Conselho Superior de Instrução Pública com objectivos de Direcção e Inspecção das três secções de ensino:

---

<sup>30</sup> Joaquim Ferreira Gomes, *Novos Estudos de História e de Pedagogia*...p. 55.

<sup>31</sup> Eurico Lemos Pires, “Génese e Institucionalização da Educação Escolar” in *A Construção Social da Educação Escolar*, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições ASA / Clube do Professor, Rio Tinto, 1991, p. 83.

<sup>32</sup> Cf. Joaquim Ferreira Gomes, op. cit.

primária, secundária e superior<sup>33</sup>. Contudo, o artigo 26º, que sugeria uma gratificação de 10\$000 reis aos professores que propusessem a exame alunos devidamente preparados, após dois anos de ensino, possibilitou a criação de “pseudo-sucessos”, visto que o sucesso dos alunos constituía, para aqueles, um reforço salarial. Além deste aspecto, a demarcação entre a passagem e a não passagem nos exames anuais, conferiu também a este decreto, um papel pioneiro, face aos conceitos de sucesso e insucesso, bem como à responsabilização profissional dos mestres. Por outro lado, a criação de dois graus na Instrução Primária, efectivou uma discriminação social nas suas respectivas frequências, visto que, por exemplo, as escolas do 2º grau se encontravam instaladas nas povoações onde predominavam a indústria e o comércio, e donde se depreendia que não existiria uma prossecução dos estudos para o nível de ensino subsequente.

A grande inovação em termos de estrutura organizacional do ensino, verificou-se através do Decreto de 18 de Junho de 1896 onde, mediante o *Regulamento Geral do Ensino Primário*, se introduziram a regulamentação administrativa e o recenseamento escolar. Desta forma, a estrutura curricular passou a organizar-se em quatro classes, sendo o 1º grau composto pelas 1ª, 2ª e 3ª classes e o 2º grau constituído pela 4ª classe, embora em 1901, a frequência obrigatória se limitasse apenas ao 1º grau de ensino. Este, contemplava apenas um currículo de iniciação, constituído por leitura, escrita, cálculo, doutrina cristã, agricultura, desenho e ginástica, embora os lavoures integrassem o currículo feminino. Quanto ao 2º grau, correspondente à 4ª classe, além de a sua frequência possuir um carácter facultativo, o seu currículo era mais aprofundado, pois incluía aritmética, gramática, ciências naturais, “história pátria” e educação cívica<sup>34</sup>.

A nova exigência na implementação da obrigatoriedade escolar, apresentou-se através do Decreto nº 8, de 24 de Dezembro de 1901, que considerava indispensável o exame do 1º grau para o acesso a lugares públicos, o que constituiu simultaneamente, o início da relação entre a aquisição de um diploma (sinónimo de sucesso escolar) e a valorização sócio-profissional. Deste modo, a aquisição do diploma de 1º ou 2º grau, ao definir as metas da aprendizagem, criou o embrião do actual binómio sucesso/insucesso escolar.

## **B. Como era feita a aprendizagem da música neste período?**

---

<sup>33</sup> Cf. Rómulo de Carvalho, op. cit. Referência a Joaquim Ferreira Gomes, *Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública (1844-1859)*, Instituto Nacional de Investigação Científica, Coimbra, 1985 in Maria Teresa Pires de Medeiros, ob. cit., p. 37.

<sup>34</sup> Cf. Rómulo de Carvalho, op. cit. e Joaquim Ferreira Gomes, op. cit.

A aprendizagem da música não era tida, portanto, como uma competência essencial a desenvolver. Contudo, até à revolução liberal de 1834, continuaram a existir capelas musicais em quase todas as dioceses portuguesas. O ano de 1834 irá marcar uma nova época, ao nível do ensino da música, com a extinção do Seminário da Patriarcal, em Lisboa, indo este facto marcar o início da laicização deste ensino. Por outro lado, e durante os primeiros anos do século XIX, o cargo de Lente de Música na Universidade de Coimbra foi sucessivamente ocupado por José Maurício (de 1802 a 1815), Francisco de Paula Azevedo (de 1815 a 1837) e António Florêncio Sarmiento (em 1838). Em Lisboa o ensino da música encontrava-se mais diversificado, continuando a ser ministrada na Sé, mesmo após a extinção do Seminário da Patriarcal, uma aula de música dirigida por mestres como Luís Gonzaga França (em 1831), Gomes Pincetti (de 1810 a 1840), João Jordani (de 1830 a 1860), Domingos Benavente (de 1840 a 1876) ou Francisco Baptista Machado (de 1863 a 1877). Depois de 1833, a Casa Pia teve também a sua aula de música, cujo primeiro mestre foi José Teodoro Higino da Silva (1808 - 1873), a qual foi integrada no Conservatório de Lisboa, em 1835, a quando da sua fundação<sup>35</sup>.

Em 1835, é criado em Lisboa um Conservatório de Música<sup>36</sup> que substitui, na formação de músicos profissionais, o Seminário da Patriarcal extinto em 1834. Este Conservatório, anexo à Casa Pia, possuía como características inovadoras o visar de uma acção caritativa assim como pretendia ministrar uma formação laica a ambos os sexos. O referido decreto refere que seria entregue a direcção da parte instrutiva do Conservatório agora criado ao músico português João Domingos Bomtempo (1775 - 1842), o qual tinha estado escondido no consulado da Rússia, em S. Pedro de Alcântara, durante o período do Miguelismo. Apesar de um plano inicial bastante ambicioso, que pretendia a criação de um Conservatório de Música com dezoito professores para dezasseis disciplinas, este acaba por ser reduzido, por razões económicas, para seis disciplinas, cada uma ministrada por um professor<sup>37</sup>.

No entanto, não se sabe se este Conservatório de Música, agora criado, chegou efectivamente a funcionar. De facto, rapidamente foi reconhecido que este não atingia os fins para os quais tinha sido instituído pelo que foi incorporado, no ano de 1936, no Conservatório Geral de Arte Dramática, criado em Lisboa no referido ano, durante o secretariado de Manuel da Silva Passos, “...*dividido em tres Escolas, a saber: 1.ª a Escola Dramatica, propriamente dita, ou de Declamação: 2.ª a Escola de Musica: 3.ª a Escola de Dança, Mimica, e Gymnastica especial*” ficando “...*incorporado neste Estabelecimento o Conservatorio de*

---

<sup>35</sup> Cf. C.A. Gomes, *op. cit.*

<sup>36</sup> Cf. C. A. Gomes 2000; *vide* Decreto de 5 de Maio de 1835, *Diário do Governo*, n.º124.

<sup>37</sup> Decreto de 5 de Maio 1385.

*Musica, erecto na Casa Pia por Decreto de 5 de Maio de 1835, depois de adoptadas as providencias que se vão tomar sobre este objecto*”<sup>38</sup>.

Estes primeiros anos de funcionamento do Conservatório foram bastante conturbados por dificuldades de ordem financeira e pelo desinteresse demonstrado pelo reino, “*começando a surgir uma corrente de opinião no sentido de extinguir o Conservatório por aquilo que se considera serem elevadas quantias applicadas e fracos resultados apresentados*”<sup>39</sup>. Por outro lado, sabe-se que este não inicia logo as suas actividades. No entanto, e apesar de diversas propostas que entretanto foram sendo apresentadas, os estatutos previstos no § 5.º do artigo 3.º do Decreto de 15 de Novembro de 1836 só foram aprovados depois do Rei D. Fernando ter sido nomeado, por Decreto de 4 de Julho de 1840, presidente honorário do Conservatório, que assume nestes termos a designação de *Conservatório Real de Lisboa*, cujos estatutos só são aprovados a 24 de Maio de 1841, os quais vão determinar como seus objectivos o “*...restaurar, conservar, e aperfeiçoar a litteratura dramatica e a lingua portugueza, a musica e a declamação e as artes mímicas*”<sup>40</sup>.

Durante o século XIX vamos encontrar um conjunto de reformas, e de contra-reformas, por vezes mais ditadas por imperativos económicos do que pedagógicos. A primeira destas reformas, instituída por Decreto de 27 de Março de 1839, segue-se à integração do Conservatório de Música, fundado por Decreto de 5 de Maio de 1835, no Conservatório Geral de Arte Dramática, dando desta forma cumprimento ao disposto no artigo 7.º do Decreto de 15 de Novembro de 1836. Na sequência do já anteriormente determinado, o ainda Conservatório Geral de Arte Dramática é dividido em três escolas: uma de declamação, uma de música, e uma outra de dança.

Na segunda metade do século XIX, o Decreto de 29 de Dezembro de 1869, com o objectivo expresso de reduzir a despesa pública, suprime a escola de Dança cujas cadeiras se encontravam vagas, passando o Conservatório Real de Lisboa a ser constituído só por duas escolas, uma de arte dramática e a outra de música<sup>41</sup>. Diz o preâmbulo do Decreto de 29 de Dezembro de 1869:

“Senhor. - A legislação especial, pela qual se rege a inspecção geral dos theatros e o conservatório real de Lisboa carece de reformação, que, satisfazendo quanto é permitido os fins d'aquellas instituições, concorra para diminuir a despeza que sobrecarrega o

---

<sup>38</sup> Dec. de 15 de Novembro 1836, em *Diário do Governo*, n.º 123.

<sup>39</sup> J. P. D'Alvarenga, *João Domingos Bomtempo*. Lisboa: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro. Departamento do Ensino Secundário (1997). *Encontros no secundário - documento de apoio ao debate (ensino especializado de música)*. Lisboa: ME/DES, 1992, pag. 18.

<sup>40</sup> C.A. Gomes, op. cit, pag.19.

<sup>41</sup> Decreto de 29 de Dezembro de 1869, em *Diário do Governo*, n.º 296.

orçamento do estado. Seria grave erro abandonar completamente á industria particular o ensino da arte dramatica e da música (...) É por isso que as duas escolas, a da arte dramatica e a da musica, não podem nem devem deixar de subsistir.(...) A escola de musica não só se tem mantido em um estado florescente, mas de anno para anno vae crescendo a sua frequencia a ponto de nalgumas aulas já ser impossivel a um só professor leccionar todos os alunos; e outras ha que, alem de dois professores, carecem de um ajudante, taes são no actual anno lectivo as aulas de rudimentos, de canto e de piano, que contam 253 alumnos. (...)

Será necessário esperar pela primeira república para que pelo Decreto de 22 de Maio de 1911 seja reintroduzido na agora criada Escola de Arte de Representar, a funcionar no edificio do Conservatório.

Constatamos haver ainda, no que diz respeito à escola de música, uma redução dos cursos leccionados, sendo extinta a disciplina de Harpa assim como a diferenciação entre Canto para o sexo feminino e Canto para o sexo masculino, passando a ser leccionados os seguintes cursos: “...de rudimentos e solfejo, de canto, de piano, rebeca e violeta, violoncello e contrabaixo, flauta e flautim, instrumentos de palbeta, instrumentos de metal, de harmonia, melodia e contraponto”<sup>42</sup>.

Durante o reinado de D. Luiz o governo vai ser autorizado a reformar o Conservatório Real de Lisboa, desenvolvendo e regulando melhor o ensino da música<sup>43</sup>. Na sequência desta autorização, os Decretos de 6 de Dezembro de 1888 e de 20 de Março de 1890 vêm reformar o currículo da escola de música havendo pela primeira vez a indicação expressa da duração, em anos, dos diversos cursos e disciplinas<sup>44</sup>.

No final da última década do século XIX, o Conservatório Real de Lisboa sofre uma nova reforma através dos Decretos de 13 de Janeiro de 1898 e de 28 de Julho de 1898, facto que demonstra a importância que o ensino da música representa para a sociedade lisboeta dos fins do século passado dada a necessidade que os teatros de ópera e as colectividades musicais então existentes tinham de músicos para a realização das suas apresentações, numa tradição bastante influenciada pela ópera italiana, que, como já vimos, remonta ao século XVIII a D. João V. Desta forma, o Decreto de 13 de Janeiro

---

<sup>42</sup> Artigo 6º do Decreto de 29 de Dezembro de 1869.

<sup>43</sup> Artigo 1.º da Carta de Lei de 25 de Agosto 1887, *Diário do Governo*, n.º 187.

<sup>44</sup> O artigo 2.º do Decreto de 6 de Dezembro de 1888, *Diário do Governo*, n.º 280, vem dizer que o ensino da música compõe-se do seguinte: 1.º Rudimentos; 2.º Solfejo; 3.º Canto Coral; 4.º Canto; 5.º Piano; 6.º Rabeca; 7.º Violeta; 8.º Violoncello; 9.º Contrabaixo; 10.º Flauta; 11.º Clarinete; 12.º Oboé e corn' inglez; 13.º Fagote; 14.º Sax-ophone; 15.º Trompa; 16.º Clarim; 17.º Cornetim; 18.º Trombone; 19.º Sax-horne; 20.º Harmonia; 21.º Contraponto e composição.

de 1898 veio modificar a estrutura do ensino da música ministrado no Conservatório Real de Lisboa, criando, para quase todos os instrumentos, cursos gerais e superiores<sup>45</sup>.

Tanto o Decreto de 13 de Janeiro de 1898, como o Decreto de 24 de Outubro de 1901, determinam os limites etários mínimos e máximos para a admissão de alunos aos diversos cursos de música<sup>46</sup>.

Quanto ao ensino da música não especializado, a introdução do Canto Coral no currículo escolar português data da reforma do ensino primário levada a cabo por D. António Costa, através do Decreto de 16 de Agosto de 1870, que integrava a Instrução Elementar, no âmbito da área da Educação Intelectual. Mais tarde, a carta de Lei da Direcção-Geral da Instrução Pública, de 2 de Maio de 1878, estabelecia o ensino do canto coral para a instrução primária complementar, cujos programas não passavam de um conjunto de indicações não musicais, de simples prescrições aos professores, no sentido do melhoramento *das condições físicas das crianças, robustecendo-lhes os pulmões e os órgãos da fonação*. Esta reforma não chegou a ser regulamentada e, só, três anos decorridos, novamente, pela mão de Rodrigues Sampaio, em 28 de Julho de 1881, teve a oportunidade de assinar o regulamento da reforma da Instrução Primária de 1878. Entendia-se, na altura, que o “ensino tem tido em mira, por via de regra, dar ao espírito certos conhecimentos, ou ministrar uma educação puramente intellectual”<sup>47</sup>. Neste sentido, o quadro escolar ia-se alargando, integrando o desenho, a ginástica, a natação, a esgrima, os exercícios militares, a jardinagem, a música, para além de outras disciplinas. Contudo, era voz frequente, pelo menos, dos *espíritos mais estreitos*, “que não compreendem essas aspirações da pedagogia e consideram como uma tyrania a imposição, por exemplo, do estudo do desenho a todos os alumnos dos lyceus: para que, dizem, serve ao jurisconsulto o desenho? E a musica?”.

Pese embora algumas circunstâncias referentes à ineficácia do sistema de ensino, à debilidade do exercício da disciplina de canto coral, contudo integrante do currículo por decreto, verifica-se algum dinamismo por parte de uma elite cultural e económica, que desenvolve iniciativas assinaláveis no campo musical, como a criação do Orpheon Portuense (1881), fundado pela violinista Moreira de Sá e a Academia de Amadores de Música (1884), bem como, na cidade do Porto, a abertura do Teatro Baquet (1859), o Carlos Alberto (1897) e o Avenida (1888), que deram notável contributo ao desenvolvimento e exercício da música portuguesa.

---

<sup>45</sup> Cf Gomes, op cit.

<sup>46</sup> Cf Gomes, op. cit.

<sup>47</sup> Cf Rómulo de Carvalho, op. cit.; Cf João da Rocha e Hêrnani Torres, *Canções Portuguesas para as Escolas*.



O repertório musical para crianças teve um contributo assinalável pela poesia de João da Rocha (1868-1921), autor das *Canções Portuguesas para as Escolas* que, juntamente, com as melodias de Hernâni Torres (1881-1919) exerceriam um poder transformador, em especial, nas crianças portuguesas. Do prefácio à colectânea daquelas canções, feito em 1908, por João da Rocha, fica claro da oportunidade das canções compostas, pois, “uma vez cantadas, pela sua harmonia, pela sua adaptação à psicologia infantil, pelo seu ritmo grave e emotivo, pela perfeição da sua técnica, certas composições não esquecerão jamais; e serão, na idade adulta e na velhice dos que em crianças as cantarem, companheiras queridas, evocadoras de saudades e sentimentos doces que aliviam penas e adoçam cóleras”<sup>48</sup>.

### **1.3. Evolução das políticas educativas e do ensino da música no período da I República**

#### **A. Quais foram as alterações feitas ao sistema de ensino durante a 1ª República? Quais os princípios orientadores das novas políticas educativas?**

A 5 de Outubro de 1910 dá-se a implantação da I República. Uma das grandes prioridades dos governos foi “universaliza” a instrução e reduzir a taxa de analfabetismo visto que, apesar de todas as medidas educativas em finais do século XIX, em 1911, cerca de 75% da população portuguesa, estimada em seis milhões de habitantes continuava analfabeta, apesar de os princípios e ideais republicanos influenciarem o sistema de ensino, defendendo-se que o homem vale sobretudo pela educação que possui “porque só ela é capaz de desenvolver harmonicamente as suas faculdades de maneira a elevarem-se ao máximo em proveito dele e dos outros”<sup>49</sup>.

Ainda no referido ano, a estrutura de ensino passou a compreender três graus; o elementar, com a duração de três anos e de frequência obrigatória para todas as crianças entre os sete e os catorze anos de idade, o complementar, com a duração de dois anos e o superior, ministrado em três anos, que permitia aos alunos saídas profissionais ou ainda a prossecução dos estudos. Como forma de assimilar a totalidade da população infantil previa-se uma rede escolar com, pelo menos, uma escola primária para cada sexo em todas as freguesias do continente e ilhas. Contudo, como a população rural estava mais

---

<sup>48</sup> Cf João da Rocha e Hêrnani Torres, *Canções Portuguesas para as Escolas*, Ed. Figueirinhas, s.d., Lisboa.

<sup>49</sup> Filipe Rocha, *Fins e Objectivos do Sistema Escolar Português, 1º período de 1820 a 1926*, Paisagem Editora, Porto, 1984 in Eurico Lemos Pires et al., ob. cit., p.45.

crente no fomento da industrialização que na criação de escolas, este factor, aliado às crises económicas que o país atravessava, certamente justificará a baixa frequência escolar que se verificou. Neste contexto, os republicanos imputaram à Igreja, a responsabilidade por este desinteresse, através de persuasão exercida sobre o povo, pelo que suprimiram do ensino a influência da religião, embora sem esquecer, as normas de moral, a educação da sensibilidade, a educação social, a económica e a cívica, defendendo ainda a escola única, à qual teriam acesso todas as crianças, independentemente da sua origem ou sexo. Paralelamente, procuraram estabelecer escolas móveis oficiais destinadas a funcionar nas freguesias onde não existissem escolas fixas e com o objectivo de combater o absentismo.

Apesar da instabilidade política vivida durante a I República, pode concluir-se que o objectivo de instituir e alargar a escolaridade básica, obrigatória e gratuita, constituiu desde sempre uma preocupação e que embora o ensino das três primeiras classes do ensino primário fosse já obrigatório, em fins do século passado, a sua legitimidade constitucional ainda não existia, pelo que, foi a Constituição de 1911, no número 11 do seu artº 3º, que estabeleceu que *o ensino primário elementar seria obrigatório e gratuito*<sup>50</sup>.

Note-se a este propósito que, embora numa primeira fase, a escolaridade correspondente ao ensino primário elementar fosse apenas básica, ou seja, entendido um primeiro ciclo de três anos, a que se seguia o ensino primário complementar de dois anos e, a este, o ensino primário superior de três anos, foi apenas, em 1919, com a introdução da reforma educativa, que a obrigatoriedade se alargou, estendendo-se ao ensino primário elementar e complementar, ou seja, com a duração de cinco anos.

Não obstante as expectativas dos professores e a criação de inúmera legislação sobre obrigatoriedade e gratuidade escolares, a situação educativa do País não melhorou durante a 1ª República (1910-1928), embora a transformação do regime político em 1926 tivesse sérias implicações no desenvolvimento da escolaridade obrigatória, uma vez que o Estado Novo assumiu uma perspectiva diferente face ao ensino, onde as exigências face aos requisitos dos professores foram diminuídas. Assim, neste novo contexto, defendia-se que “(...) para ensinar a ler, escrever e contar, basta saber ler, escrever e contar e saber transmitir o que se sabe”<sup>51</sup>.

---

<sup>50</sup> Sobre esta temática, deverá consultar-se, Eurico Lemos Pires, “Génese e Institucionalização da Educação Escolar” in *A Construção Social da Educação Escolar...* pp.80-91.

<sup>51</sup> Salvado Sampaio, *O Ensino Primário, 1911-1929. Contribuição Monográfica, Vol. II*, F. C. Gulbenkain, Lisboa, 1976, in Isaura Abreu e Maria do Céu Roldão “A Evolução da Escolaridade Obrigatória em Portugal nos Últimos Vinte Anos”, *O Ensino Básico em Portugal*, Col. Biblioteca Básica de Educação Ensino, Edições ASA, Porto, p. 47.

## **B. Que transformações ocorreram no ensino especializado da música?**

Quanto ao ensino especializado da música há que referir a importante reforma de Vianna da Mota, director do Conservatório Nacional de Música entre 16 de Maio de 1919 e 1938. Vai manter quase até à sua morte, ocorrida no dia 1 de Junho de 1948, uma actividade intensa como concertista. José Viana da Mota irá permanecer como uma figura eminente no panorama musical Português, assim como a reforma do Conservatório de Lisboa de 1919<sup>52</sup>, de que foi co-autor, vai permanecer como referência e inspiração. Tanto a figura do homem, como a reforma do Conservatório, de que foi protagonista, vão constituir um ideário que vai estar na base da formulação de propostas de reforma posteriores, como a apresentada em 1966 pelo Conservatório Nacional a pedido do então Ministro da Educação Nacional, Professor Doutor Galvão Teles, assim como na motivação de posições assumidas no parecer ao Projecto de Reforma do Sistema Escolar, apresentado pelo então Ministro da Educação Nacional, Professor Doutor José Veiga Simão, em Janeiro de 1971.

O preâmbulo do Decreto n.º 5546, de 9 de Maio de 1919, vai estabelecer as bases motivacionais para a reforma agora efectuada Diz o seguinte:

“a realidade dos factos, mais do que o pêsso dos argumentos, é que há-de mostrar as vantagens da presente remodelação do Conservatório de Lisboa” (...)os seus processos de ensino eram antiquados. A sua organização era defeituosa e o seu magistério mal retribuído. Ainda lá se adoptava, como iniciação musical, o ensino do solfejo rezado. Principiava-se o ensino da música por desinteressar os alunos do que as notas possuem de mais fundamental representativo - o som. A este defeito inicial ligavam-se, com agravada intensidade, outras muitas e múltiplas incongruências: “Não havia um curso privativo de composição, não havia cadeira de instrumentação, nem uma aula de regência de orquestra. Não se ministravam aos alunos noções de acústica, nem os princípios genéricos da estética musical, nem nenhuns preliminares das outras ciências musicais. Não se lhes proporcionava a aprendizagem de português, de história, de geografia e restante cultura geral que deve andar ligada ao ensino das especialidades.”

Nas aulas em que deveria prevalecer o ensino individual (piano, violino, violoncelo, etc.), o princípio pedagógico da limitação dos alunos era duma tam esticada elasticidade que estes recebiam, quanto muito, uma lição de dez a doze minutos por mês. Os próprios alunos, arvorados em monitores, ensinavam com sanção oficial os companheiros de escola, pegando-lhes defeitos de execução e outros erros, naturais em quem aprende ainda.

---

<sup>52</sup> Decreto n.º 5546, de 9 de Maio de 1911, em *Diário do Governo*, n.º 107.

No referido preâmbulo vão ser ainda apresentadas as vantagens que a reforma agora instituída pretende alcançar, destacando-se a modificação do ensino do solfejo que deveria ter um carácter de ensino primário e ser ensinado em “escolas primárias musicais”, que deveriam ser criadas para o ensino das “primeiras letras” da música<sup>53</sup>. De entre outras modificações importantes destaca-se a possibilidade de abertura, no Conservatório, de cursos livres para todos os ramos da música (antecedente do ensino supletivo da música) assim como e criação de uma importante fonte de receitas para subsídios e bolsas a alunos carenciados proveniente do aumento de propinas efectuado. Vianna da Mota acentua que o Conservatório devia autosustentar-se, sem o apoio do Estado. Acrescenta-se ainda que *o Conservatório de Lisboa passa a denominar-se Conservatório Nacional de Música*<sup>54</sup>, competindo-lhe ministrar “...o ensino da música vocal e instrumentale de composição”<sup>55</sup> Todos os cursos “...excepto o de solfejo, que fica constituindo ensino preparatório comum, dividir-se hão em três graus: elementar, complementar e superior”<sup>56</sup>. Determina ainda que “em cada um dos cursos de piano, violino e violoncelo será criada (...) uma aula de virtuosidade para frequência facultativa dos alunos que, respectivamente, tenham concluído o grau superior dos mencionados instrumentos e hajam revelado excepcionais aptidões de concertistas”<sup>57</sup> Estabelece também que será “...proporcionado aos alunos o ensino do português e elementos de literatura portuguesa e estrangeira; tópicos de história geral, história pátria e de geografia elementar; francês; italiano; generalidades de sciências musicais, compreendendo a acústica, história da música e estética musical”<sup>58</sup> sendo, no entanto, que “a aprendizagem destas matérias será feita principalmente nas aulas e de modo que os alunos não prejudiquem, com a aquisição de conhecimentos que são de carácter auxiliar, o estudo técnico do curso musical que freqüentem”<sup>59</sup>. Em 1919, vai ainda ser aprovar o regulamento do Conservatório Nacional<sup>60</sup>, determinando normas referentes aos deveres dos professores, à biblioteca, arquivo e museu; à organização do ensino; ao cargo de secretário, dos cursos e ao regime das aulas, ao encerramento de matrícula; aos exames e passagem de ano e às propinas; aos júris de exame e às provas de passagem e de exame; aos concursos a prémios e aos concursos às aulas de virtuosidade, às penalidades disciplinares aplicáveis aos alunos, professores e empregado; à autonomia administrativa do Conservatório Nacional de Música, ao Conselho Administrativo e ao Concelho Escolar; ao provimento

---

<sup>53</sup> Dec. n.º 5546, preâmbulo.

<sup>54</sup> (Dec. n.º 5546, art. 3.

<sup>55</sup> Dec. n.º 5546: art. 1.

<sup>56</sup> Dec. n.º 5546: art. 1.

<sup>57</sup> Dec. n.º 5546, art. 3.º, § 2.º.

<sup>58</sup> Dec. n.º 5546, art. 4.º.

<sup>59</sup> Dec. 5546, art. 4.º, § único.

<sup>60</sup> Decreto n.º 6129, de 25 de Setembro de 1919, *Diário do Governo*, I série, n.º 195.

para o magistério do Conservatório Nacional de Música; ao ensino particular; aos subsídios a alunos carenciados às sucursais do Conservatório determinando que “*quando as circunstâncias do Tesouro Público ou desde que as câmaras municipais ou outras corporações ocorram às necessárias despesas, organizar-sebão, nas capitais de distrito (...), escolas primárias de música subordinadas ao Conservatório Nacional de Música de Lisboa*”; aos diplomas, livros escolares e aos cursos livres; às bolsas de férias para professores e às bolsas de estudos musicais para os alunos; aos ouvintes, às regentes, aos empregados da secretaria e aos empregados menores<sup>61</sup>.

A reforma de Viana da mota foi inovadora para a época, propondo um estruturado ensino articulado da música, sendo o ensino da música imbuído do espírito republicano – patriótico e cívico.

## II. O ENSINO DA MÚSICA EM TEMPOS DE DITADURA

**A. Durante o Estado Novo, mais propriamente até 1950, a intenção política de alargar a escolaridade obrigatória a todos tinha como objectivo inculcar valores como o patriotismo, o corporativismo, a religião católica, o colonialismo, o ruralismo, a autoridade, a autarquia. Como se reflectiu esta ideologia nas mudanças operadas no sistema de ensino? E qual o papel do ensino da música neste novo contexto?**

A 28 de Maio de 1926 dá-se em Portugal um golpe militar que põe fim à I república portuguesa, inaugurando uma ditadura militar que se transforma, a partir de 1933, deriva numa ditadura de cariz fascizante, o Estado Novo.

A Constituição de 1933, além de legitimar o aparecimento do Estado Novo, alterou a aplicação dos conceitos de *obrigatoriedade* e *gratuidade* em dois sentidos. Ou seja, “se por um lado [reduziu] a obrigatoriedade ao ensino primário elementar de três anos, tal como no início da república, por outro lado, [abriu] mão da responsabilidade que até então vinha sendo acometida ao estado, de providenciar pela sua satisfação.”<sup>62</sup>.

A este propósito, o artigo 42º da Constituição de 33 refere que a “educação e instrução são obrigatórias e pertencem à família e aos estabelecimentos de ensino oficiais ou particulares em cooperação com ela”, enquanto no artigo 43º se estabelece “que o ensino

---

<sup>61</sup> Cf. Gomes, op. cit.

<sup>62</sup> Decreto nº 16.782, de 27 de Abril de 1929, *Diário do Governo*, I série, nº 95.

primário elementar é obrigatório, podendo fazer-se no lar doméstico, em escolas particulares ou em escolas oficiais”.

O novo regime denotou ainda uma preocupação com os elevados índices de analfabetismo, por considerar que estes não dignificavam a imagem do país no exterior. Assim, para além de instituir a obrigatoriedade do ensino primário obrigatório foram tomadas medidas como a limitação da emigração aos que possuísem o exame do primeiro grau e determinação de que os soldados que não soubessem ler e escrever permaneciam ao serviço do exército por tempo fixado pelo Governo, sem passarem à disponibilidade por sorteio, como acontecia com os soldados que soubessem ler. Foram ainda proporcionadas estruturas de apoio às crianças mais carenciadas, nomeadamente através da criação, em 1936, da Obra das Mães, que tinha como finalidades específicas “dispensar aos filhos dos pobres [a] assistência necessária para que [pudessem] cumprir a obrigação de frequentar a escola, designadamente pela instituição de cantinas, pela distribuição de livros e pelo fortalecimento de caixas escolares.”<sup>63</sup>

Acerca deste período, compreendido entre 1926 e 1939, Maria Filomena Mónica considera que se viveu uma época de mera inculcação ideológica, em que “ a visão salazarista da sociedade como uma estrutura hierárquica imutável conduziu a uma concepção diferente do papel da escola: esta não se destinava a servir de agência de distribuição profissional ou de detecção do mérito intelectual, mas, sobretudo, de aparelho de doutrinação. Para o salazarismo não havia, aliás, qualquer razão para justificar as desigualdades económicas que eram inevitáveis e instituídas por Deus (...)”<sup>64</sup>.

Neste contexto, que implicava uma forma de organização sócio-política e católica, onde os valores *Deus, Pátria e Família* assumiam expressão vinculativa, o Estado centrou na escola primária as suas directrizes ideológicas com o intuito de formar cidadãos ordeiros, cristãos e conformados. Embora Salazar tivesse consciência dos perigos que representava a extensão da escolaridade devido à possível leitura de obras eventualmente prejudiciais, “considerou mais vantajosa a alternativa de proporcionar a escola a todos, desde que o Estado exercesse apertado controlo sobre o que se lia. A escola seria, assim, um excelente veículo de propaganda político-ideológica, permitindo divulgar o ideário do novo regime.”<sup>65</sup>

---

<sup>63</sup> António Caldeira Cabral, “ Acção Social Escolar”, *Sistema de Ensino em Portugal*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1981.p. 44.

<sup>64</sup> Maria Filomena Mónica, *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Presença, Lisboa, 1978, p.133.

<sup>65</sup> Fernando Rosas e Brandão de Brito, “Analfabetismo” in *Dicionário de História do Estado Novo*, vol. I, Bertrand Editora, Venda Nova, 1996. p. 46.

Neste contexto, a desactivação do ensino primário superior coincidiu com o início de uma fase crítica para este nível de ensino, devido à redução dos programas curriculares e à gradual diminuição do período de obrigatoriedade, primeiro para quatro classes e mais tarde para três. Registaram-se ainda outras medidas que contribuíram para a desqualificação da população e do próprio sistema de ensino. Assim, além de se instituir o livro único, diminuiu-se quer a idade limite para a frequência escolar, quer o nível de formação dos docentes, denominados *regentes escolares*, aos quais bastava a obtenção da 4ª classe para ensinar a 4ª classe, enquanto, paradoxalmente, se instituíram postos escolares em todas as “terras pequeninas”<sup>66</sup>.

Em 1938, assistiu-se a uma nova alteração no campo educativo com a promulgação da Lei nº 1:969, de 20 de Maio contemplando as novas bases da reforma do ensino primário, que passou a compreender dois graus; o ensino elementar, com três classes, obrigatório para todos os portugueses “física e mentalmente sãos”, com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos, e o ensino complementar, que composto por duas classes, que se destinava aos jovens com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos que pretendessem prosseguir os estudos. Relativamente a esta Reforma Educativa, convém salientar que a sua obrigatoriedade foi intentada mediante sanções.

Contudo, apesar de se ter registado uma descida da taxa de analfabetismo a partir da década de trinta, Fernando Rosas refere que este facto não se prendeu com a melhoria do ensino primário, antes se diminuíram as exigências escolares, com a redução dos anos do ensino primário e da escolaridade obrigatória, enquanto simultaneamente, se simplificaram os programas<sup>67</sup>. Também Pires<sup>68</sup> salienta que a conjugação das duas medidas, gratuidade e obrigatoriedade, não foram suficientes para tornar universal o ensino básico (na época denominado de ensino primário), pelo que por meados da década de quarenta, o analfabetismo ainda atingia cerca de 50% da população adulta em Portugal, com o sexo feminino a apresentar valores mais elevados, o que ilustra sobremaneira o papel tradicional que a mulher assumia na sociedade portuguesa.

## **B. Qual a situação do ensino da música neste período?**

No período a que nos reportamos o contacto que as crianças tinham com a música resumia-se à disciplina de “Canto Coral”. Contudo, a introdução desta área no

---

<sup>66</sup> *idem*

<sup>67</sup> Cf Fernando Rosas e Brandão de Brito, op. cit. e Maria Filomena Mónica, op. cit.

<sup>68</sup> Eurico Lemos Pires, “Génese e Institucionalização da Educação Escolar” in *A Construção Social da Educação Escolar*...p. 85.

tinha como objectivo o crescimento do corpo físico e das manualidades, ao invés de promover uma verdadeira liberdade criativa, que a música postula. Segundo Rómulo de Carvalho<sup>69</sup>, o Canto Coral tinha como função inculcar nas crianças os sentimentos patriótico, nacionalista e colonialista, a ruralidade, em suma, o respeito pelo lema o respeito por “Deus, Pátria e Família”. Não era propriamente música que se ensinava, mas era antes feita uma educação nacionalista através da música. O currículo para o ensino primário, em 1936, era constituído pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética e Sistema Métrico, Moral, Educação Física e Canto Coral<sup>70</sup>. Citando Rómulo de Carvalho, “em todos os estabelecimentos de ensino, com exclusão do superior, tanto oficiais como particulares, será obrigatório o Canto Coral como elemento de educação e de coesão nacional (...) Organizar-se-á uma pequena colecção de cânticos nacionais, exaltando glórias portuguesas, a dignidade do trabalho e o amor à Pátria(...)”<sup>71</sup>.

Quanto ao ensino especializado da música, mais especificamente no que diz respeito ao Conservatório Nacional de Lisboa, após o golpe militar de 28 de Maio de 1926, o Decreto n.º 18461, de 14 de Junho de 1930, determina que “o Conservatório Nacional de Música e o Conservatório Nacional de Teatro passam a constituir uma instituição escolar única, o Conservatório Nacional, sob a administração de um inspector”, sendo que “o director do Conservatório Nacional de Teatro assumirá imediatamente as funções de inspector do Conservatório” e que “o director da secção musical será o actual director do Conservatório Nacional de Música [José Viana da Mota], ao qual são mantidas todas as regalias, incluindo a residência no edifício”.

A partir de Setembro de 1930<sup>72</sup> o Conservatório Nacional foi alvo de nova legislação, passando a ser uma entidade controlada pelo Estado<sup>73</sup>, passando a funcionar na dependência da Direcção Geral do Ensino Superior e das Belas Artes, sendo constituído por uma secção de música por uma secção de teatro, cujos currículos sofreram uma redução no conteúdo<sup>74</sup>. Quanto à motivação para esta reforma, o preâmbulo do Decreto n.º 18881 de 1930 é bastante elucidativo ao afirmar que a reforma de 1919 tinha criado cursos eram demasiado extensos e excesso de disciplinas literárias, o

---

<sup>69</sup> Rómulo de Carvalho, op. cit., pag. 775.

<sup>70</sup> Rómulo de Carvalho, op. cit Pa. 761.

<sup>71</sup> Rómulo de Carvalho, op. cit Pa. 775.

<sup>72</sup> Artigo 1.º do Decreto n.º 18881, de 25 de Setembro de 1930, *Diário do Governo*, I série, nº 125.

<sup>73</sup> “funcionará sob a gerência artística e administrativa e sob a acção disciplinar de um inspector, na dependência da Direcção Geral”;

<sup>74</sup> “ministra-se o ensino da música vocal e instrumental e o da composição” e onde “ministra-se o ensino da arte de dizer, da arte de representar, da coreografia e da scenografia”.



que provocava dispersão de alunos e professores, e era necessário simplificar a organização do ensino<sup>75</sup>.

Está patente nesta reestruturação, novamente, uma confirmação dos propósitos políticos vindos do 28 de Maio de 1926 que apontam para um forte controle ideológico da população e a ausência de investimento na Cultura. O artigo 11.º do Decreto n.º 18881 extingue “o grau de virtuosidade das disciplinas de piano, violino e violoncelo” assim como respectivamente as disciplinas de “instrumentação e leitura de partituras, regência de orquestra, francês, história e geografia, e ciências musicais”.

Esta reforma está à difícil situação em que se encontravam as finanças públicas desde o final da primeira República, visto o Decreto n.º 18881 afirmar não poder haver mais despesa neste campo<sup>76</sup>. No entanto, existe um conjunto significativo de outras motivações ligadas aos ideais da ditadura fascista então vigente, nomeadamente na defesa de um estado forte e autoritário, que usa a educação como forma de controlo ideológico, e que estas foram, efectivamente, as principais motivações para esta reforma agora decretada, utilizando a questão das finanças públicas como uma justificação derradeira para a sua inevitabilidade, como salienta J. F. Branco<sup>77</sup>. Neste sentido foram também as medidas de extinguir lugares de professores e de canalizar cada aluno somente para uma área específica da música, evitando a dispersão, o que se reflecte numa diminuição do número de disciplinas<sup>78</sup>.

O preâmbulo deste decreto termina afirmando que “da organização agora decretada resultam, pois, não só vantagens de ordem pedagógica, administrativa, disciplinar e económica, mas também vantagens de ordem artística, que, de futuro, se farão certamente sentir”<sup>79</sup>. No entanto, esta não foi a crença nem de Viana da Mota nem de Luís de Freitas Branco, à data, director e subdirector da secção de música do Conservatório Nacional. De facto, a esta reforma agora preconizada, vai-se opor uma cultura de resistência emergente entre os professores do Conservatório Nacional, a qual, mitificando a figura e a obra de Viana da Mota, vai perdurar até aos nossos dias e é uma das bases indispensáveis para se compreender a posição assumida pela secção de música do Conservatório Nacional ao Projecto de Reforma do Sistema Escolar, apresentado em Janeiro de 1971, bem assim como a forma em que as atitudes de não aceitação do

---

<sup>75</sup> CF Gomes, op. cit.

<sup>76</sup> Decreto n.º 18881, preâmbulo.

<sup>77</sup> Disto é significativo uma referência “...publicada na Imprensa, em 27 de Janeiro de 1926, (...), (...) [dizendo] que o (...) [Conservatório], devido à sua enorme frequência, «ainda há pouco dava receita ao Estado e não lhe trazia qualquer encargo financeiro», p.127-8.

<sup>78</sup> Dec. n.º 18881, preâmbulo.

<sup>79</sup> Dec. n.º 18881: preâmbulo.

Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Julho foram expressas após a sua aprovação. Tudo isto demonstra claramente que a política seguida relativamente ao ensino artístico, pelo *estado novo*, é uma política de estrangulamento, ou mesmo de aniquilação deste ensino, não tendo existido nem vontade nem interesse político no seu real desenvolvimento.

A própria redução da população escolar do Conservatório é significativa das alterações profundas pelas quais a sociedade portuguesa passou no período compreendido entre as duas guerras mundiais e marcadas na sociedade portuguesa, em grande parte, por um regime ditatorial<sup>80</sup>, mas também dão tipo de política controladora levada a cabo pelo regime. João de Freitas Branco e Ivo Cruz, estudante e professor/director respectivamente, fazem severas críticas a esta reforma.

Não podemos deixar de destacar a crítica feita por Fernando Lopes Graça, ao panorama musical português. Num extenso texto intitulado “A música portuguesa e os seus problemas”, cujo primeiro volume data da década de 40, Graça critica a ausência de uma música verdadeiramente portuguesa, por ausência de músicos contemporâneos verdadeiramente capazes de captar a sua essência:

“Se a música portuguesa não adquiriu até hoje a sua posição no centro das actividades espirituais do nosso país é porque ainda não teve ao seu serviço artistas que seriam capaz de extrair do complexo étnico-cultural português a matéria e a energia necessárias à criação de um certo número de obras que, por si, nos permitissem falar de uma constante indiosincrásica da música nacional, ou quando menos constituíssem um potencial mais ou menos individualizado de direcções e tendências, ou a um módulo a que pudéssemos referir qualquer experiência<sup>81</sup> .

Acrescenta ainda que o “caminho” para encontrar a música portuguesa poderá ser feito pela via erudita ou popular, não devendo a música ser reservada às elites, mas que o país padece de falta de “educação” musical e de um ensino virado para a música:

“(…) É este, por exemplo, o pensamento de Viana da Mota (...). O primeiro passo para a criação de uma música nacional há-de ser o forjamento de uma linguagem musical autónoma (...) e que essa linguagem seja criada pela via popular ou erudita, não importará grandemente, embora haja razões para acreditar que a via popular seja muito mais eficiente que a via erudita. Primeiro, pela tenuidade de um passado musical que dificilmente nos poderá ministrar quaisquer ensinamentos; e, em seguida, pelo exemplo assaz instrutivo das escolas nacionais contemporâneas, (...)”<sup>82</sup>.

Lopes graça defende ainda que a música portuguesa não deve continuar a perpetuar o “divórcio esterilizador que na arte dos sons sempre se manteve entre as classes dominantes e o povo”, nem tão pouco se devia procurar criar uma “arte popular no

---

<sup>80</sup> Cf Gomes op. cit.

<sup>81</sup> Fernando Lopes Graça, *A música portuguesa e os seus problemas, vol.I*, Lisboa, ed. Lopes Silva, década de 40, pag. 75.

<sup>82</sup> Fernando Lopes Graça, op. cit, pag. 87.

sentido demagógico sob pretexto de servir o povo pela música nem criar um nacionalismo populaceiro, que tenha por norma criar um nacionalismo populaceiro”.

Lopes Graça relaciona a falhas subjacentes ao mundo musical português com a falta de qualidade do ensino da música em Portugal, sendo esta devedora da mediocridade do sistema de ensino em geral, que não prepara alunos musicalmente – e geralmente – cultos:

“(…) O estado da cultura musical está não só em relação directa com o estado da cultura musical. Mas também com o estado geral da cultura, do ensino oficial da música: o Porto possui um conservatório municipal e Coimbra uma escola privada de música, de todo insuficientes: decretou-se a prática do Canto Coral, assim como o ensino sumário do solfejo nas escolas primárias e nos liceus; mais um logro. Para as escolas primárias não se recrutavam professores especializados (...) pede-se demais às instituições: acredita-se que as reformas e os decretos podem, por si só, remediar os nossos males (...). Um dos benefícios desta reforma havia sido o cuidado de afastar o maior obstáculo que entre nós se opõe ao desenvolvimento da música: a falta de instrução e de cultura média dos alunos, hoje indispensável a toda e qualquer verdadeira e sólida e séria cultura artística, sobretudo musical”<sup>83</sup>.

**C. Na década de 50 dá-se uma revisão constitucional da Constituição de 1933. O Estado Novo, após a 2ª Guerra mundial, foi obrigado a mostrar-se mais “democrático”; no ensino em geral, isso não se reflectiu num redireccionamento para uma verdadeira democratização, mas sim para uma “camuflagem” das intenções anteriormente citados. O ensino da música terá então continuado a “cantar” as glórias pátrias e os valores tradicionais, a acentuar o carácter colonialista do povo português, mas no sentido integrador e não no sentido de povo colonizador agressivo. Quais as novas preocupações relativamente ao ensino? E relativamente ao ensino da música?**

Apesar das medidas tomadas para diminuir as taxas de analfabetismo, estas eram elevadas anos 50 e colocavam Portugal no último lugar entre os países europeus. Tal facto teve como consequência a implementação, em 1952, do Plano de Educação Popular<sup>84</sup>, sob o ministério de Pires de Lima, com a finalidade de erradicar o analfabetismo.

As novas “reformas” de ensino dos anos 50 justificam-se pelo facto de o término da II Guerra Mundial ter acabado com as ditaduras na Europa, ficando Portugal numa

---

<sup>83</sup> Fernando Lopes Graça, op. cit, pag 92.

<sup>84</sup>Legislada através do Dec. Lei nº 38 968, de 27 de Outubro de 1952, em *Diário do Governo* I série, n.º 241.

situação de isolamento, que levou os governos a uma operação de “maquilhagem democratizante”. Assim, uma vez que era, ainda e cada vez mais, necessário concretizar o cumprimento da escolaridade obrigatória, foram estabelecidas sanções para os infractores, nomeadamente, multas pecuniárias.

Contudo, o Plano de Educação Popular, ao visar a escolarização de milhares de adolescentes e adultos, fez diminuir as taxas de analfabetismo literal (iliteracia), embora o baixo nível de competências exigidas nas provas de exame não tenha surtido os efeitos desejados, uma vez que em pouco influiu na alfabetização funcional.

Somente nos anos 60, a Política Educativa do Estado Novo consignou o prolongamento da obrigatoriedade da escolaridade primária elementar, de três para quatro anos, em 1960, e só em 1964 se promulgou a escolaridade obrigatória para seis anos<sup>85</sup>, e se deram importantes alterações à política de educação formulada pela Constituição de 1933: o Decreto-Lei de 1964 retirava à família o papel de estrutura oficial para a realização da educação, a qual passa a ser legalmente expressa e assumida pela escola. Para Lemos Pires, tal medida não representa uma mudança de orientação, visto que apenas vem dar expressão legal a uma prática já existente.

Também o conceito de *ensino primário* é substituído, pela primeira vez, pela terminologia de *ensino básico*, então entendido como compreendendo um ciclo elementar de quatro anos e outro complementar de dois anos. Três anos mais tarde, a obrigatoriedade da frequência deste ciclo complementar, era 15 susceptível de ser realizada, em alternativa, pela frequência de um ciclo preparatório, comum aos dois ramos de ensino secundário então existentes, o liceal e o técnico, visto que fora decretada, a unificação do 1º ciclo dos liceus com o ciclo preparatório do ensino técnico. Contudo, este alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos, não teve na sua génese uma justificação consistente, o que é visível através da leitura do preâmbulo do decreto-lei que a prolonga, ao justificar a medida apenas com a afirmação de que aquela escolaridade [de quatro classes] mostra-se exígua, tendo em conta as exigências e anseios do mundo moderno<sup>86</sup>.

Com efeito, após o final da Segunda Guerra Mundial, as ideias desenvolvimentistas alteraram os objectivos das políticas económicas e sociais em todo o mundo e o desenvolvimento que se registou neste período, quer ao nível industrial quer no sector dos serviços, enfatizou quer as carências de mão-de-obra qualificada quer a

---

<sup>85</sup>Só em 1960 através do Dec. Lei n.º 42 994, de 28 de Maio, *Diário do Governo*, I série, n.º 125. Decreto-Lei n.º 45 810, de 9 de Julho de 1964, em *Diário do Governo*, I série, n.º 160.

<sup>86</sup>Segundo Eurico Lemos Pires, ob. cit., p. 88.

existência do enorme peso negativo da elevada taxa de analfabetismo do país, condicionando-o negativamente em termos de possibilidades de desenvolvimento. Parece-nos, pois, que esta medida resultou mais de pressões internacionais do que uma verdadeira vontade política do Governo Português. Também as pressões e influências de organismos internacionais, vocacionados para a promoção do desenvolvimento económico e cultural, nomeadamente a OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économique) de que Portugal era país membro, desde a sua criação, ao veicularem nos seus programas de trabalho e cooperação com os Estados-membros, os processos de desenvolvimento e as contribuições do sector da educação, conseguiram promover uma notável expansão, qualitativa e quantitativa nos respectivos sistemas de ensino, sobretudo, nas décadas de sessenta e setenta.

Outro dos instrumentos políticos mais influentes nesta expansão educacional foi o *Plano Regional do Mediterrâneo* (PRM), encetado por aquela organização, a pedido de Portugal, que efectuou o planeamento no sector da educação face às necessidades do desenvolvimento económico e social de cada país, tendo, deste modo, sido perspectivadas as necessidades de mão-de-obra qualificada até 1985. Face às necessidades de desenvolvimento verificadas constatou-se que era fundamental escolarizar toda a população, pois só assim esta poderia contribuir para o processo de desenvolvimento.

Assim, após o breve panorama histórico que delineámos, podemos referir que os resultados foram notórios, se avaliarmos os dados estatísticos do analfabetismo, referentes às décadas de 50 a 70, que denotam uma regressão de 40,4% em 1950, para 32,1% em 1960/67 e ainda 26,6% na década seguinte<sup>87</sup>.

Apesar da adesão aos novos planos supra citados, escolaridade obrigatória era concebida como uma medida a que se era forçado a aderir, por força do progresso internacional, mas que comportava riscos e ameaças para a estabilidade da estrutura sociocultural estabelecida em Portugal. Tal está patente no facto de coexistirem duas formas de completar a escolaridade obrigatória – a criação do ciclo complementar do ensino primário, concomitantemente com o 1º ciclo do ensino secundário, permitiu uma no 1º ciclo do ensino liceal e outra no ciclo complementar do ensino técnico. As desigualdades fizeram-se também sentir ao nível das competências dos professores, visto que no primeiro caso, estes leccionavam no ensino secundário e normalmente possuíam formação universitária enquanto que, para o novo ciclo complementar, a docência era entregue a professores do ensino primário que receberiam mais um ano de formação.

---

<sup>87</sup> Cf. Isaura Abreu e Maria do Céu Roldão, op. cit.

Deste modo, a discrepância era notória e acentuava-se, uma vez que a via do ciclo complementar que compreendia as 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> classes aparecia à partida como menos qualificada devido a aspectos como a habilitação diferenciada dos docentes, a distinção ao nível curricular, onde se incluía a inexistência da disciplina de Francês, e ainda pelo facto de se efectivar nas áreas onde não havia liceus nem escolas técnicas, ou seja, fora dos centros urbanos. Apesar de se criar uma possibilidade até aí inexistente, mantinha-se a dicotomia meios urbanos/meios rurais em termos de acesso à educação e de divisão social do trabalho.

Em 1964 foi criada outra via de cumprimento da escolaridade obrigatória, a Telescola, cujo programa era equivalente ao do ciclo preparatório do ensino técnico, mas integrando já a disciplina de Francês. Neste tipo de ensino, o acompanhamento dos alunos nos postos de recepção era feito por monitores, que podiam ter como habilitação mínima o ciclo complementar do ensino liceal, que correspondia ao 7<sup>o</sup> ano. Tal como aconteceu com o ciclo complementar, também o CPTV (Ciclo Preparatório T. V. Ou Telescola) se apresentou como uma via de ensino exclusivamente dirigida às populações não urbanas.

Em forma de síntese, podemos destacar que nesta primeira fase de arranque da escolaridade obrigatória de seis anos, o seu lançamento se realizou devido às preocupações desenvolvimentistas da época, pelo que não houve qualquer definição de um projecto claro que determinasse a sua implementação e eficácia. Por outro lado, embora na teoria se visasse uma igualização das possibilidades de acesso à educação, esta escolaridade obrigatória efectivou-se mediante a criação de duas vias claramente discriminatórias: por um lado, o ciclo preparatório directo, implementado a partir de 1967 e destinado às populações urbanas, com o requisito teórico de docentes de formação universitária, apesar de, na prática, serem recrutados professores com habilitação inferior. Para a OCDE, o cumprimento da escolaridade de seis anos dificilmente seria alcançada em aldeias e lugares completamente afastados das cidades e vilas sem o recurso à Telescola visto que a sua implantação, nas zonas rurais do interior, permitiu-lhe desempenhar funções importantes na criação de condições para um maior cumprimento da escolaridade<sup>88</sup>.

#### **D. Que alterações se deram ao nível do ensino da música?**

---

<sup>88</sup>OCDE – *Exame das Políticas Nacionais de Educação – Portugal*, GEP, Lisboa, 1984, p.49, in José Joaquim Antunes, ob. cit., p. 112.

Quanto ao ensino geral da música, podemos afirmar que as grandes alterações se deram na década de 60, pelas razões já referidas. Em 1960, com o aparecimento das quatro classes obrigatórias, surge a expressão “Educação Musical”, que integra a organização curricular das 4 classes; em 1964 o ensino primário é ampliado para mais duas classes, pelo /Decreto n.º 45810, de 9 de Julho. Também, a Educação Musical passa a integrar cada uma das classes do ciclo complementar, pelo Decreto n.º 47211, de 23 de Setembro. Em 1967 dá-se a criação do CPES/Decreto n.º47480, de 2 de Junho e a Educação Musical integrava o elenco curricular das Actividades Rítmicas e passa a ter livro escolar adequado, escolhido pelo Conselho Escolar, sob o parecer do Conselho de Orientação Escolar. Pretendia-se, com estas alterações, um desenvolvimento mais integral do aluno. Estava lançada a base para o que viria a ser a Educação musical, desde a reforma de Veiga Simão, em 1971 até aos dias de hoje<sup>89</sup>.

No que diz respeito ao ensino especializado público, em 1966, na sequência de uma decisão tomada nesse sentido por parte do então Ministro da Educação, Professor Doutor Galvão Teles, foi elaborado, pelos professores do Conservatório Nacional, um projecto de reforma do ensino neste ministrado, tendo este sido o terceiro projecto apresentado no decurso dos 33 anos (de 1938 a 1971) em que Ivo Cruz dirigiu esta instituição. Ao publicá-lo, refere ter sido sua intenção “...deixar aos futuros investigadores do movimento pedagógico do nosso país, um documento expressivo das preocupações reformadoras do Ministério da Educação Nacional e dos seus Serviços”<sup>90</sup>. Este Projecto de Ivo Cruz não foi “nem aprovado nem reprovado”<sup>91</sup>, e apresenta como razão justificativa para este silêncio o facto que da aprovação deste projecto decorreria um aumento significativo da despesa pública; contudo, as verdadeiras razões por detrás desta opção política seriam de carácter ideológico, por serem contrárias aos propósitos dos projectos de reforma apresentados pelo Conservatório Nacional após a aprovação do Decreto n.º 18881, de 25 de Setembro de 1930, determinando assim um silêncio continuado que é legitimado por uma pretensa necessidade de reduzir a despesa pública<sup>92</sup>. De facto, anos mais tarde Santos<sup>93</sup>, ao referir-se à Escola Superior de Educação pela Arte, vai constatar algo de semelhante ao dizer que a partir de Junho/Agosto de 1978, abre-se abruptamente uma terceira fase, ao nomear-se um Gestor para todo o Conservatório, com largos poderes administrativo-pedagógicos, que

---

<sup>89</sup> Ivo Cruz. (1985). *O que fiz e o que não fiz*. Lisboa: Autor, pag. 209.

<sup>90</sup> Cf. Ivo Cruz, op. cit.

<sup>91</sup> Ivo Cruz, op. cit, pag.209.

<sup>92</sup> Cf. C.G Gomes, op cit. e F. J. Branco, *Viana da Mota* (2.ª ed.). Lisboa: Serviço de Música/Fundação Calouste Gulbenkian, p 127-8.

<sup>93</sup> A Santos, (1989). *Mediações artístico-pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte, 1989, pag. 123.

fez depender os problemas do Conservatório e a especificidade do seu projecto educacional a uma autoridade alheia aos mesmos. A partir deste momento assistiu-se ao declínio do ensino artístico, até que um Ministro da Educação sancionou não somente a extinção da Escola de Educação pela Arte, mas também a do Conservatório, património nacional com século e meio de educação artística e acção cultural.

Reconhece-se, portanto, nas palavras constantes do preâmbulo da proposta de reforma apresentada em 1966 pelo Conservatório Nacional, uma crítica à política prosseguida pelo estado novo, no domínio da educação artística, e simbolizada pela reforma operada no Conservatório Nacional pelo Decreto n.º 18881<sup>94</sup>. Desta forma, a proposta de reforma agora apresentada constitui-se como um ideal de retorno preconizado na identificação simbólica operada pela reforma instituída no Conservatório Nacional, em 1919, por José Viana da Mota e por Luís de Freitas Branco, assumindo esta um aspecto quase mitológico de um ideal de educação artística visando a formação de músicos profissionais<sup>95</sup>. Disto é representativo, não só, algumas das afirmações proferidas no seu preâmbulo, mas também a estruturação dos cursos agora proposta. Assim apelava-se à autonomia pedagógica, disciplinar e administrativa (em cooperação com os outros serviços do Estado e sob fiscalização deste), à abrangência pelo Conservatório das secções de Música e de Arte Cénica, da introdução de anexos como um Museu Instrumental, um Museu Escolar de Teatro, um Centro de Estudos de Etnomusicologia, uma Biblioteca e uma Discoteca<sup>96</sup>. Quanto às disciplinas deveriam ser música coral, orquestral e de câmara, de cariz obrigatório.

Uma das grandes inovações, em termos de política educativa, introduzidas em Portugal na segunda metade da década de sessenta<sup>97</sup>, diz respeito à possibilidade do “(..)Ministro da Educação Nacional [poder] determinar ou autorizar a realização de experiências pedagógicas em estabelecimentos de ensino público dependentes do respectivo Ministério”: algo que vai ser aproveitado a partir de 1971 pelo então Ministro da Educação Nacional, Professor Doutor José Veiga Simão, como forma de experimentar, e mesmo antecipar, as reformas projectadas no domínio da reforma global do sistema escolar Português. Este decreto-lei vai determinar que “as experiências podem consistir, inclusivamente, no funcionamento experimental de novos tipos de estabelecimentos de ensino (escolas-piloto), sendo que “as experiências devem ser limitadas no tempo e restringir-se, em princípio, a determinado ou determinados

---

<sup>94</sup> Ivo Cruz, op. cit. pp 210-1.

<sup>95</sup> Cf. C.A. Gomes, op. cit.

<sup>96</sup> Cf Gomes, op. cit.; ver Ivo cruz, op.cit, pag 217.

<sup>97</sup> Dec.-Lei n.º 47587 de 10 de Março de 1967, em *Diário do Governo*, I série, n.º 59.



estabelecimentos ou turmas”<sup>98</sup>. Podem ainda ser considerados “na fórmula «experiências pedagógicas» (...) os «ensaios de novos métodos didáticos»”. Vai determinar-se ainda que “O Ministro da Educação Nacional fixará em despacho, caso a caso, as regras a que devem obedecer as experiências, podendo, para isso, dentro do âmbito destas, introduzir nos regimes gerais em vigor as modificações ou adaptações que se tornem necessárias, designadamente sobre planos de estudo, programas, textos, métodos e condições de ensino, administração escolar, horários, exames e acesso aos estudos subsequentes”<sup>99</sup>.

O Dec.-Lei n.º 47587 de 1967 acaba por conferir plenos poderes ao Ministro da Educação Nacional para realizar experiências pedagógicas, as quais são iniciadas e integradas na rede escolar por simples despacho, reduzindo assim ao mínimo a burocracia necessária para a introdução de inovações ao nível do sistema educativo.

Um outro aspecto importante para o estudo da evolução do ensino artístico ministrado no Conservatório Nacional e escolas afins, diz respeito ao surgimento, ainda durante a década de cinquenta, do movimento de educação pela arte, ao qual se associaram diversas personalidades ligadas à educação em Portugal, como foi o caso de Afonso Duarte, de Cecília Melano, de Arquimedes Santos, de João dos Santos, de João Couto e de Alice Gomes<sup>100</sup>, e que de uma forma ou de outra se debruçaram sobre a relação, mais ou menos complexa, existente entre a arte e a educação, não numa visão tradicionalista que concebe esta relação unicamente numa perspectiva de formação de artistas, mas de uma forma muito mais ampla que vê as expressões artísticas como potencializadoras de um desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade humana. O movimento da *Educação pela Arte* vai ser oficializado em Portugal através da criação de uma associação, em 1957, a qual é reflexo da obra de Herbert Read, *Education Through Art*, escrita em 1943 e traduzida para português em 1982, assim como da *Associação Internacional de Educação pela Arte* fundada em 1954 e integrada na UNESCO.

Um dos conceitos chave para a compreensão do ideal preconizado na educação pela arte, diz respeito à consideração dicotómica da educação artística efectuada entre um modelo de *ensino paralelo*, no qual tradicionalmente o ensino artístico tem sido ministrado, e um modelo de *ensino integrado* que visa uma unificação entre uma formação geral e uma formação artística, integrando esta última na primeira. Relativamente a estas duas concepções de ensino artístico, e sem deixar de assumir uma postura crítica face às realidades experimentadas no terreno, Arquimedes Santos<sup>101</sup> refere que o ensino paralelo

---

<sup>98</sup> Decreto-Lei n.º 47587, de 10 de Março de 1967.

<sup>99</sup> Decreto-Lei n.º 47587, de 10 de Março de 1967, artigo 2º.

<sup>100</sup> A. Santos, *Mediações artístico-pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte, pág. 101.

<sup>101</sup> A. Santos, *Mediações artístico-pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte, pág. 22,23.

seria o ministrado a alunos frequentando cursos artísticos, mas que devem obter também a certidão de todas as disciplinas oficiais do ensino secundário, quer para obter o respectivo diploma de ensino artístico ou continuação de cursos de carreira artística, quer para ingressar noutra de nível superior. Este ensino, geralmente ministrado em estabelecimentos diferentes, pode sê-lo também, e tão só, em estabelecimentos de ensino artístico - o que os identifica, de algum modo com os chamados “*liceus artísticos*”. No “*ensino paralelo*” haverá, pois, impregnação das matérias gerais (línguas, história, ciências, etc.) de assuntos relacionados com as artes em geral, e música, dança, teatro, artes plásticas, em especial, numa articulação adequada dos programas de ensino geral e ensino artístico. Isto é, “*o ensino de formação geral combina-se tanto quanto possível com a educação profissional*”. No “*ensino integrado*”, mais que no paralelo, põe-se uma problemática pedagógica de base, porquanto a integração de matérias várias num currículo para formação de artistas obedece a múltiplas concepções sociológicas e psicológicas do que se entenda por arte, artista e suas funções socioculturais. Há, no entanto, aquele “*ensino integrado*” que mais não é que um ensino paralelo mitigado, e há aqueloutra integração aonde se considera não só pedagogias e metodologias artísticas, mas também uma mundivivência estética e cultural, para a abertura e expansão das quais a apreensão e compreensão de conhecimentos literários, científicos e outros, em disciplinas estruturadas, são hoje indispensáveis. Este escopo pedagógico, dificilmente realizável, como conciliá-lo e integrá-lo?

Nestas palavras, Arquimedes Santos faz não só antever o que considera ser um verdadeiro ensino que integra uma formação artística e uma formação geral, i.e. uma “*educação pela arte*”, como critica o modelo de educação artística preconizado pelo Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Julho, o qual, ao referir-se ao ensino ministrado “nos estabelecimentos de ensino da música ou da dança, em regime integrado, leccionando-se também as disciplinas de formação geral aos respectivos alunos”<sup>102</sup>, mais não faz do que prosseguir um modelo de ensino paralelo sob uma aparente integração, nunca realizada, uma vez que esta transcende o conceito tido de educação artística ao apelar para uma educação através da arte. Por essa mesma razão, Arquimedes Santos questiona se:

“será «ensino integrado» aquele que proporciona «uma formação orientada para o ensino artístico, de tal sorte que os dois aspectos - ensino de formação geral e estudo precoce duma arte - estejam harmoniosamente combinados»”<sup>103</sup>

Daí referir “...o risco da ambiguidade dos conceitos de «paralelo» e «integrado»”, os quais remetem para o “...confronto conceptual com a «educação para a arte» e com a

---

<sup>102</sup> Dec.-Lei n.º 310/83 de 1 de Julho, art. 6.º, n.º 1, *Diário da República*, I série, n.º 149.

<sup>103</sup> Santos, op. cit, 23.

«educação pela arte»», a primeira característica de um ensino paralelo e a segunda de um ensino integrado<sup>104</sup>.

### III. O ensino da música nos “Anos quentes” (década de 70)

- A. O primeiro grande debate/ruptura ao nível do ensino teve início com a reforma de Veiga Simão, em 1971, ainda durante a ditadura mas já no período designado por alguns historiadores de “Primavera Marcelista” Este problematizou o insucesso escolar à luz da democratização do ensino – não bastava criar igualdade de acesso ao ensino mas era preciso criar igualdade de oportunidades. Esta compreensão originou um número significativo de debates dando origem no campo político ao lançamento de diversas medidas e programas de intervenção. Como é que isto se reflecte no ensino da música? Quais os objectivos da disciplina de educação musical?

Foi em Janeiro de 1970, que o Ministério de Veiga Simão tentou lançar as bases de um sistema, que além de pretender efectivar a escolaridade obrigatória visava também democratizar o ensino. Assim, defendia que “a educação deveria ser concedida a todos os Portugueses numa base meritocrática, para permitir aos mais capazes a integração na elite da Nação, independentemente de determinantes sociais e económicas”<sup>105</sup>. Deste modo, a tentativa de reforma global do Sistema Educativo definida na Lei nº 5/73 e conhecida por Reforma Veiga Simão visava, sobretudo, provocar alterações significativas no plano do ensino básico, ao mesmo tempo que expressava, de forma clara, uma vontade política de modernização.

Neste quadro contextual, a escolaridade obrigatória alargou-se por um período de oito anos, que se subdividiram por quatro anos de ensino primário e outros quatro anos ministrados em escolas preparatórias, sendo os postos de Telescola considerados úteis, enquanto não fosse possível assegurar a todos os alunos o ensino directo. Este alargamento da escolaridade básica para oito anos foi precedido de um processo de preparação, com o funcionamento dos 3º e 4º anos com carácter experimental, em algumas escolas. Esta experiência, pelas inovações que apresentou ao nível de elaboração de programas inovadores, de ligação das escolas às famílias e ao meio, e ainda pelo apoio

---

<sup>104</sup> *idem*

<sup>105</sup> Stephen Stoer, “A Reforma Veiga Simão no Ensino. Projecto de Desenvolvimento Social ou «Disfarce Humanista?» » *Análise Social* nº 19, s.l., 1983, p. 803.

e formação de professores, constituiu um foco tão poderoso de inovação pedagógica, que chegou mesmo a provocar apreensão nos círculos governamentais, particularmente pela inclusão da disciplina de Introdução às Ciências Humanas, visto que os seus objectivos incluíam “a formação de uma consciência nacional, numa perspectiva de compreensão internacional”<sup>106</sup>.

Neste contexto, além de se extinguir o ciclo complementar do ensino primário, consignaram-se nos objectivos do ensino básico, os aspectos relativos à formação da personalidade dos alunos, ao nível dos domínios físico, intelectual, estético, moral, social e patriótico. De acordo com os novos objectivos propostos, o ensino preparatório, com a duração de quatro anos, deu especial relevância à formação do aluno, ao nível do desenvolvimento das suas aptidões, de modo a possibilitar-lhe a escolha de uma via escolar ou profissional adequada à sua personalidade. Por outro lado, o ensino primário supletivo para adultos foi também instituído através do Dec-Lei nº 489/73, de 2 de Outubro<sup>107</sup>.

Foi igualmente no ministério dirigido por Veiga Simão que se reconheceu pela primeira vez, a importância dos apoios sociais na efectivação da escolaridade básica universal e gratuita, pelo que podemos salientar a criação do IASE (Instituto de Acção Social Escolar)<sup>108</sup>,

Na sua definição legal este organismo teria por finalidade possibilitar os estudos, para além da escolaridade obrigatória, aos alunos que tivessem capacidades intelectuais para os prosseguir, proporcionando-lhes condições para um bom aproveitamento. Segundo António Caldeira Cabral, “duas ideias se encontram subjacentes a esta definição, como objectivos daquele Instituto: a implantação do princípio da *igualdade de oportunidades* e a promoção do *bem-estar* do estudante (...) como meio (...) de obtenção de melhor rendimento social do sistema escolar”<sup>109</sup>.

O regime de experiência pedagógica, iniciado no ano lectivo de 1971/72, e o Decreto-Lei n.º310/83, são dois marcos que representam um ponto de viragem crucial na política educativa seguida em Portugal no domínio do ensino artístico (música, dança, teatro e cinema). Esta passa a tentar conceber, a partir do início da década de setenta, a inserção do ensino artístico no sistema geral de ensino, o qual é constituído na sua base

---

<sup>106</sup> Rogério Fernandes, “Ensino Básico”, *Sistema de Ensino em Portugal*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1981., p. 51 in Isaura Abreu e Maria do Céu Roldão, ob. cit., p. 55.

<sup>107</sup> *idem*

<sup>108</sup> Criado pelo Dec.-Lei nº 178/71, de 30 de Junho cujo preâmbulo poderá ser encontrado nas legislações de 1894, 1897 e 1901, onde a legislação deliberou que fossem estabelecidas nas escolas de instrução primária “caixas económicas escolares”, com o objectivo de facilitar a frequência da escola às crianças pobres, fornecendo-lhes alimentação, calçado, vestuário, livros e outros objectos escolares, segundo António Caldeira Cabral, “Acção Social Escolar”...p. 448.

<sup>109</sup> António Caldeira Cabral, ob. cit., p. 445.

por um ramo unificado coincidente com a escolaridade obrigatória. Desta forma, visa adaptar-se às directivas e recomendações emanadas de organismos internacionais desde meados da década de sessenta, ultrapassando assim os problemas inerentes aos sistemas educativos constituídos por diversas vias paralelas, não comunicantes entre si, uma vez que estas tendem a não permitir o reencaminhamento de uma formação profissionalizante normalmente iniciada muito cedo. Acontece que, na maior parte dos casos, a escolha profissional que era efectuada não dependia das apetências e das capacidades individuais de cada um, mas sim de circunstâncias de carácter sociocultural, facto que tornava estes sistemas em sistemas educativos tendencialmente restritivo e elitistas, e portanto, não democráticos.

### **B. Que consequências teve a reforma de Veiga Simão no ensino especializado da música?**

Em Janeiro de 1971, o Ministério da Educação Nacional edita uma brochura, intitulada *Projecto do Sistema Escolar*, destinada a ser objecto de uma ampla discussão pública como forma de encontrar as bases para um largo consenso nacional visando uma reforma profunda do sistema educativo Português. No entanto, e à semelhança do que sucede com a reforma educativa operada a partir de meados da década de 80 com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, este tipo de metodologias, inseridas num paradigma de investigação-desenvolvimento, visam antes de tudo a legitimação pelas bases de um conjunto de opções políticas previamente assumidas, e não a integração de mais valias fruto das discussões, das ideias e das experiências dos actores e agentes educativos existentes no terreno, entre os quais é promovida a divulgação das propostas apresentadas e previamente elaboradas<sup>110</sup>.

De facto, faz sentido observar, da perspectiva sistémica das organizações, os mecanismos de gestão psicossocial, no âmbito de questões como a influência, o *controlo*, o *poder*, a *autoridade*, a *dominação* e a *tomada de decisão*, processos estes estudados e teorizados com vista à concretização pragmática dos objectivos dos dirigentes políticos, mas os quais podem ser perfeitamente aplicados ao estudo dos mecanismos de decisão utilizados nas reformas do sistema educativo português promovidas desde o início da década de setenta.

---

<sup>110</sup> Cf. Teodoro, *Política educativa em Portugal - educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Lisboa: Bertrand Editora, 1994.

Os processos de decisão utilizados quer mais recentemente, de 1996 a 1998, influenciados pelos novos estudos realizados, e utilizados<sup>111</sup>, no âmbito domínio da psicologia social esclarecem-nos sobre o funcionamento, que nos esclarecem na discussão efectuada em torno da revisão participada dos currículos do ensino secundário e da gestão flexível dos currículos do ensino básico, quer nas reformas do sistema educativo da década de oitenta, assim como do Projecto do Sistema Escolar, apresentado em Janeiro de 1971, em grande parte precursor das opções de política educativa adoptadas com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986. Ao olhar para a realidade vivida no Conservatório Nacional, a partir do início do regime de experiência pedagógica iniciado no ano lectivo de 1971/72, quando analisada à luz da realidade vivida nesta instituição desde a sua fundação, na primeira metade do século XIX, e ainda consubstanciada na proposta de reforma elaborada em 1966, constatamos a impossibilidade das mudanças agora propostas poderem ter qualquer tipo de adesão por parte do corpo docente da secção de música, sendo em vez disso alvo de violentas reacções de rejeição, patentes já no parecer elaborado em 1971. À data, estas só não foram mais violentas, dado o regime repressivo em que se vivia, onde os movimentos associativos de classe, nomeadamente dos professores, foram paradoxalmente permitidos e reprimidos.

A estrutura do sistema escolar proposto<sup>112</sup> compreende três níveis de ensino: primário, secundário (1.º e 2.º ciclos) e superior. A escolaridade obrigatória, denominada também de ensino básico, passa a abranger os quatro anos de ensino primário e os quatro anos do 1.º ciclo do ensino secundário, num total de oito anos, “...devendo ser antecedido, na medida do possível, de um período de dois anos correspondente à educação pré-escolar, que será assegurada por jardins de infância”<sup>113</sup>. O ensino primário, ministrado em escolas primárias ou em estabelecimentos de ensino congéneres, tem a duração de quatro anos, sendo o ingresso no seu primeiro ano destinado às crianças que completem, nesse ano civil e até 31 de Dezembro, os seis anos de idade. A este segue-se o 1.º ciclo do ensino secundário, ministrado em escolas preparatórias, dividido em dois ciclos de dois anos cada, correspondendo ao primeiro um curso de observação, onde se visa o acompanhamento da evolução psicopedagógica dos alunos, e o segundo a um curso de orientação “...focado sobre o desenvolvimento das aptidões dos jovens e possibilitando a

---

<sup>111</sup> São exemplo desses estudos os elaborados por Stanley Milgram (1963-1974), Solomon Ash, Sherif (1935-1953), Festinger (1954), Fridberg, Bertrand e Guillemet (1988), Serge, Lefe e Naffechoux (anos 60), entre outros.

<sup>112</sup> Ministério da educação nacional. 1971. *Projecto do sistema escolar*. Lisboa: MEN. 1971, p.7

<sup>113</sup> *idem*

escolha racional da via escolar ou profissional que melhor se coadune com as suas propensões naturais”<sup>114</sup>.

Após a escolaridade obrigatória, segue-se o 2.º ciclo do ensino secundário, também este dividido em dois ciclos de dois anos cada, correspondendo ao primeiro o curso geral e ao segundo o curso complementar. Estes cursos dividem-se em três vias distintas, caracterizadas “...pela diversidade no grau de incidência que se confere ao ensino de disciplinas no domínio das letras e ciências puras, ciências aplicadas e respectivas tecnologias e, bem assim, no que respeita à estética e artes aplicadas”<sup>115</sup>, sendo que em qualquer uma destas vias deverá ser sempre assegurada uma conveniente formação humanística. Tanto o curso geral como o curso complementar serão ministrados em estabelecimentos de ensino genericamente designados de liceus, sendo que “além do curso complementar dos liceus, prevê-se a existência, em instituições especiais do ensino secundário, de outros cursos análogos visando determinadas formações específicas”<sup>116</sup>. Desta forma, prevê-se a existência de três tipos de estabelecimentos destinados à leccionação do 2.º ciclo do ensino secundário: o *liceu clássico*, o *liceu técnico*, e o *liceu artístico*.

A estruturação do curso geral do *liceu clássico* é feita de forma a permitir uma imediata inserção em determinadas actividades profissionais; nos *liceus técnicos*, o curso geral garante uma “formação básica que prepara o acesso a certas actividades profissionais” e “o curso complementar, além de aprofundar os conhecimentos científicos e de preparar o acesso a certos cursos superiores, proporciona uma formação especializada a nível mais elevado”<sup>117</sup>. Relativamente aos *liceus artísticos*, é dito que estes, englobando conservatórios e escolas de artes visuais, asseguram o ensino da música, canto, dança, arte dramática, artes plásticas, etc., a par de uma formação geral equivalente à dos liceus clássico e técnico. Os cursos dos liceus artísticos podem funcionar em estabelecimentos próprios ou integrar-se em liceus clássicos ou técnicos. O liceu artístico, (...), dará acesso a escolas superiores de índole artística<sup>118</sup>.

Paralelamente aos cursos complementares dos liceus, estão previstos outros cursos de ensino profissional, “nomeadamente os das escolas do magistério primário, de educadores de infância, de enfermagem, de auxiliares sociais e de instrutores de educação física”<sup>119</sup>.

Relativamente ao ensino superior, este é assegurado por universidades, por institutos

---

<sup>114</sup> *idem*

<sup>115</sup> *idem*

<sup>116</sup> Ministério da Educação Nacional, op. cit., pág. 8

<sup>117</sup> *idem* p. 8-9.

<sup>118</sup> *idem*, p. 9.

<sup>119</sup> *idem*, p. 9.

politécnicos e por outros estabelecimentos de índole especial, sendo que “algumas escolas universitárias, os institutos politécnicos e outros estabelecimentos especializados de ensino superior conferem, ao fim de igual período de estudos, um primeiro grau a que corresponde a designação de bacharel, e, quando seja o caso, um título profissional adequado”<sup>120</sup>. As universidades conferem, além do grau de bacharel, os graus de licenciado e de doutor. Relativamente ao grau de bacharel obtido em institutos politécnicos e em outros estabelecimentos de ensino superior, é permitida a continuação de estudos ao nível das universidades através da “...frequência de ciclos especiais universitários, com vista à obtenção do grau de licenciado”<sup>121</sup>. Finalmente, os estudos de pós-licenciatura podem revestir ou a forma de uma especialização em determinados domínios ou a iniciação à investigação científica e estudos de preparação para a obtenção do grau académico de doutor.

Na sequência da apresentação pública deste projecto, em Janeiro de 1971, os professores, assim como as escolas, foram chamados a colaborar através da elaboração de pareceres à proposta de reorganização do sistema escolar agora apresentada. Neste sentido, o Conservatório Nacional, em ofício de 6 de Abril de 1971<sup>122</sup>, envia o parecer elaborado por esta instituição ao Projecto do Sistema Escolar, o qual foi aprovado em reunião do Conselho Escolar de 25 de Março de 1971. Este começa por nos dizer que é “com a maior satisfação, [que] vemos (...), finalmente, devido à valiosa e muito louvável iniciativa de Sua Excelência o Senhor Ministro da Educação Nacional, se projecta uma Reforma do Sistema Escolar na qual se incluem possíveis modificações à estrutura do ensino artístico”, prevendo, desta forma, a possibilidade de efectuar a tão desejada reforma do Decreto n.º 18881, de 25 de Setembro de 1930, para a qual tinham, ao longo de quarenta anos, sido apresentadas diversas propostas, a última em 1966. Relativamente à secção de música, este parecer louva a previsão da extensão do ensino da música ao nível de Ciclos especiais universitários<sup>123</sup>.

No entanto, este é o único aspecto positivo considerado na proposta agora apresentada, considerando ser utópico e inconveniente o facto dos *liceus artísticos* virem pura e simplesmente a substituir, em parte ou na totalidade, o ensino ministrado nos Conservatórios. Esta crítica baseia-se por um lado, que o início do estudo de um instrumento musical deve começar mais cedo do que é previsto no referido projecto, e por outro, no facto de, na estrutura proposta, parecer evidenciar-se uma redução da

---

<sup>120</sup> *idem*, p.10.

<sup>121</sup> *idem*, p. 10.

<sup>122</sup> Gomes, op. cit, pag. 57.

<sup>123</sup> Cf. Gomes 2000.



duração global da formação musical ministrada, a qual passaria a ser constituída por quatro anos de formação secundária e três anos de formação superior. É dito também que é escasso o número de anos para a formação básica de um músico, assim como é salientada a falta de preparação psicopedagógica dos professores, e a mediocridade da formação existente. Colocadas estas críticas, o parecer referente à secção de música do Conservatório Nacional põe em causa, de uma forma indirecta, a credibilidade da proposta apresentada, e a capacidade técnica de quem a elaborou, quando esta parece dissociar, por exemplo, o ensino da música do de canto, como se fossem duas áreas distintas<sup>124</sup>.

Pode constatar-se que grande parte das observações agora feitas mais não são do que argumentos que perspectivam uma resistência à mudança face à imposição exterior de um modelo que não corresponde às aspirações de reforma existentes desde a aprovação do Decreto n.º 18881, de 25 de Setembro de 1930, assumindo-se, para tal, os modelos tradicionalistas em que este ensino tem vivido em Portugal desde o século XIX, através da justificação da sua inevitabilidade pelo uso de argumentos que procuram demonstrar a especificidade, ou mesmo a excepcionalidade, em que o ensino artístico se deve inserir. No entanto, estes argumentos são quanto muito pseudo-científicos uma vez que não correspondem, na sua totalidade, nem a uma realidade historicamente vivida, nem encontram actualmente suporte inequívoco ao nível dos estudos empíricos efectuados. Neste domínio encontra-se, entre outras, a questão relacionada com a precocidade etária com que supostamente se deve iniciar o estudo de um instrumento musical e o carácter elitista deste ensino expresso na ideia que associa uma elevada aptidão musical a um elevado quociente de inteligência. Quanto a esta suposta correlação, entre a aptidão musical e o quociente de inteligência, Gordon afirma que:

“(...)possibly because it is known that music aptitude is normally distributed, there is a misconception that students who have high music aptitude also have high intelligence. An even more common misunderstanding, usually evidenced in programs designed for “*talented and gifted students*” is that students with high intelligence also have high music aptitude. The fact is that music aptitude and intelligence, or any other human trait, including normal and abnormal personalities, have almost nothing in common. At most, there is only a five to ten percent relationship between music aptitude and intelligence. In so called gifted and talented program based on IQ or academic test scores, there will be as many students found with below average

---

<sup>124</sup> Cf. Gomes 2000.

music aptitude as there are students with above average music aptitude. The distribution of music aptitude scores will be normal”<sup>125</sup>.

Quanto à precocidade com que supostamente se deve iniciar o estudo de um instrumento musical, e apesar de esta constituir uma questão bastante complexa, de forma alguma se pode afirmar a sua completa inquestionabilidade. A este propósito, ao falar da distinção entre *ensino paralelo* e *ensino integrado*, Arquimedes Santos refere-se a esta precocidade, na música e na dança, como sendo “...segundo alguns dos seus metodólogos”<sup>126</sup> parecendo como tal, demarcar-se desta posição. Sobre esta mesma questão, e de uma forma mais evidente, ao referir-se à idade ideal na qual a aprendizagem musical se deve iniciar, Andrés afirma que:

“la enseñanza musical recibe un tratamiento diferencial respecto a las otras enseñanzas generales. Los responsables de la administración educativa tratan de justificar esta discriminación apelando a dos supuestas características especiales que distinguen a la educación musical: Por una parte, sostienen que para estudiar música hay que empezar a muy tierna edad y, por otra, que esta disciplina requiere un adiestramiento manual muy fuerte. Ciertamente, es mucho mejor empezar a estudiar música cuanto antes, dado que los niños pequeños tienen una mayor capacidad de aprendizaje, y con un menor esfuerzo obtienen grandes resultados. En esto, la música no se diferencia de ninguna otra disciplina, sino que ocurre igual con todas las materias: Es más fácil enseñar a leer y a escribir a un niño que a un adulto, y lo mismo podemos decir de la informática. Además, no es imprescindible empezar a estudiar música de niño. Cualquier adolescente o adulto puede estudiar música y, aunque tal vez requiera por su parte un mayor esfuerzo, su motivación será sin duda mucho más firme y su dedicación más intensa, con lo cual podrá obtener resultados igualmente satisfactorios. Cualquier edad es idónea para empezar a estudiar música, siempre que se tenga el suficiente entusiasmo (...)”<sup>127</sup>.

Analisando o contexto histórico das realidades vividas ao nível do próprio Conservatório, observamos que só com o Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Julho, é que se impõe, de uma forma taxativa, uma opção vocacional precoce por volta dos 9-10 anos de idade, que de forma alguma corresponde à realidade genericamente vivida no nosso país<sup>128</sup>.

Pensamos que a sintetize, entre o mito e a complexidade, em que esta problemática se insere, resumem-se nestas palavras Gordon, 1993: 308:

---

<sup>125</sup> Gordon, *A music learning theory*. Chicago: GIA Publications, pag.7.

<sup>126</sup> Arquimedes Santos, *Mediações artístico-pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte, pag. 22.

<sup>127</sup> Assembleia da República, *Constituição da República Portuguesa* (10.ª ed.). Lisboa: Rei dos Livros, 1997, pag.19.

<sup>128</sup> Gomes, op. cit., pag 60.

“(…) there is no correct **chronological age** at which a student should begin studying a music instrument. Younger students learn executive skills (instrumental technique) more slowly and audiation skills more quickly than do older students. The younger a student is when he begins the study of an instrument, the more he can ultimately learn. The earlier a student learns both executive and audiation skills, the more each become solidified. That is because younger students are more adept at rote (discrimination) learning than conceptual (inference) learning, whereas the reverse is true for older students. There is a correct **musical age**, however, for a student to begin studying a music instrument. When a student has developed a sense of tonality, a sense of meter, a vocabulary of tonal patterns, and a vocabulary of rhythm patterns to the extent that he can **sing** with acceptable intonation some tonic and dominant patterns in major and harmonic minor tonalities and can **chant** with a consistent tempo some macro/microbeat and division patterns in usual duple and triple meters, he is ready to begin the study of an instrument.”<sup>129</sup>.

**C. Em 1974 a ditadura foi derrubada. A constituição de 1976 inaugura o regime democrático. Que mudanças houve ao nível do sistema de ensino? Qual o papel da educação musical? Quais os seus objectivos?**

A partir de 1974, a democracia levantou novas questões no que diz respeito ao ensino. Quanto ao já referido IASE, caracterizou-se por uma fase de estabilização, justificada pela crise financeira, mas em 1979, a publicação do Dec-Lei n.º 538, impulsionou de novo este organismo mediante a regulamentação das componentes indispensáveis à gratuitidade do ensino básico, como a criação das “caixas económicas escolares”<sup>130</sup>.

Podemos considerar que durante este período, foi notória a tentativa de estabelecer coerência entre as finalidades da educação e o sistema de valores da sociedade, bem como a vontade política de promover o alargamento da escolarização, visando objectivos sociais e desenvolvimentistas. No seio de todas estas medidas, parece,

---

<sup>129</sup> Gordon, op. cit, pag. 308.

<sup>130</sup> Tinham como objectivo de facilitar a frequência da escola às crianças pobres, fornecendo-lhes alimentação, calçado, vestuário, livros e outros objectos escolares, a isenção de propinas e o pagamento de outras formalidades, a gratuitidade dos transportes, o suplemento alimentar X e de alojamento, e ainda auxílios económicos directos, nos casos de crianças cujas dificuldades económicas constituíssem obstáculo à frequência escolar. Previa-se também a ampliação gradual dos auxílios económicos directos e a possibilidade de assegurar a extensão da gratuitidade total ao material escolar, alimentação e alojamento, embora estes últimos nunca fossem concretizados.

pois, possível descortinar-se uma nova percepção da Educação, entendida como uma forma de enriquecimento sociocultural do País.

No entanto, vários obstáculos e limitações impediram a concretização da Reforma. Por um lado, à própria objecção dos sectores mais conservadores do regime, acresciam as dificuldades de meios humanos e materiais para tornar real, em tempo útil, a desejada escolaridade de oito anos, bem como a incapacidade de concretizar os apoios sociais previstos para o acesso de todas as crianças à escolaridade.

A nível ideológico podemos considerar que as reformas de Veiga Simão associavam educação e democracia numa tentativa de defender a democratização do acesso à escola com o intuito de promover a modernização do sistema educativo português, seguindo os padrões dos países da Europa Ocidental. Deste modo, a união entre os conceitos de democracia e educação surgiram para legitimar o princípio da “igualdade de oportunidades”, encarado como único critério de definição de uma justiça educativa. Entre 1960 e 1974, as reformas dos ministros Inocêncio Galvão Teles (1962-1968) e Veiga Simão (1970-1974), ao enfatizarem a democratização do ensino devido à consciencialização do atraso educacional do País, promoveram um maior investimento na área da educação, que compreendeu uma articulação entre a economia e a educação e o incentivo à educação escolar como factor de mobilidade social.

Contudo, apesar das reformas de Veiga Simão que puseram em causa as orientações educativas anteriores e renunciaram inúmeras mudanças no campo educativo, em 1974 o país continuava a debater-se com um importante défice de educação. Deste modo, a revolução de Abril de 1974, trouxe à superfície as contradições presentes desde há muito na sociedade portuguesa, tornando claros os obstáculos que bloqueavam uma mudança educacional profunda. No entanto, esta situação não é exclusiva de Portugal pois, tal como referem Karabel e Halsey,

“o processo de reforma educativa durante períodos de fluxo revolucionário levanta, de forma particularmente aguda, o problema geral da relação entre educação e mudança social. Pois estes estão entre os raros momentos históricos em que o peso das instituições e práticas existentes se esbate para permitir a experimentação radical na educação. As revoluções não tornam meramente possível a mudança educativa, elas exigem-na. Têm que transformar o sistema educativo de modo a harmonizá-lo com o novo quadro institucional e ideológico”<sup>131</sup>.

---

<sup>131</sup> Jerome Karabel e A. H. Halsey (org.) “Towards Meritocracy? The Case of Britain”, *Power and Ideology in Education*, Nova Iorque, Oxford Press, 1977, p. 551 in Stephen R. Stoer, *Educação e Mudança Social em Portugal*, op. cit, p. 28.

O desenvolvimento da escolarização, que acompanhou o movimento revolucionário subjacente aos anos de 1974/75, não se limitou ao propósito de assegurar uma “igualdade de oportunidades de acesso” a um património cultural universal, pois o acréscimo de escolarização verificado neste período, ao desenvolver uma maior implicação social da educação, induziu dinâmicas educativas em populações não escolarizadas. Foi pois neste novo contexto político que se publicou o Despacho Ministerial n.º 24/A/74, de 2 de Setembro, aprovando novos programas para o ensino primário e propondo uma nova organização pedagógica, cujas directrizes assentavam na substituição do regime de classes pelo regime de fases de aprendizagem, de dois anos cada. Assim, a primeira fase encontrava-se organizada em torno da aquisição de conhecimentos básicos de leitura, escrita, cálculo e áreas de expressões, enquanto a segunda incidia no aprofundamento dos conhecimentos adquiridos.

A extinção do regime de Classes e a sua estruturação por Fases, possibilitava uma maior flexibilidade temporal, face ao ritmo dos conhecimentos a adquirir e, em conformidade com este modelo pedagógico, o sistema de avaliação deixou de ser exclusivamente sumativo, para contemplar as vertentes diagnóstica, formativa e sumativa com carácter de avaliação contínua. Quanto às actividades do 1.º ano da 1.ª fase, adquiriram um estatuto de pré-requisitos, facilitadoras das aprendizagens posteriores, com a finalidade de colmatar as discrepâncias inerentes aos meios sócio-culturais de origem dos alunos. Com esta medida, pretendia-se ajustar a aprendizagem aos ritmos diferentes de cada aluno, reduzindo simultaneamente o insucesso, sobretudo através da abolição da avaliação selectiva no fim do primeiro ano de escolaridade, ou seja, a escola tentava assumir funções socialmente niveladoras numa sociedade sem classes<sup>132</sup>.

Quanto aos novos programas, integravam, pela primeira vez, áreas como o Meio Físico e Social, Música, Movimento e Drama e Saúde. Outra das vias encontradas para possibilitar o acesso dos adolescentes e adultos ao grau de escolaridade básica obrigatória foi a dos Cursos Supletivos do Ensino Preparatório que funcionavam em duas modalidades. Apresentavam em regime diurno, com a duração de dois anos, ou em regime nocturno, com a duração de um ano, sendo este último destinado a jovens com mais de 18 anos ou com idades inferiores, desde que fizessem prova de ocupação profissional diurna. Contudo, a realização destes cursos encontrava-se sujeita a algumas exigências, tais como a existência de um número mínimo de quinze alunos por disciplina para que se efectivasse o seu funcionamento, o que em muitos casos era difícil de

---

<sup>132</sup> Maria Teresa Pires de Medeiros, ob. cit., p. 46.

conseguir, nomeadamente nas zonas rurais de difícil acesso e sobretudo no período nocturno.

Em 1978 foi aprovado um novo programa, organizado em termos de objectivos terminais, que definiam as metas a atingir no fim do ensino primário, por forma a institucionalizar a “fase única” e neste sentido, os Decs.-Lei n.ºs 191/79 e 65/80<sup>133</sup>, publicaram as normas para concurso e aprovação dos manuais escolares que permitissem efectivar os novos programas. Contudo, as normas e os mecanismos para a aprovação dos manuais não foram aplicados, da mesma forma que o lançamento destes programas também nunca foi generalizado.

De acordo com o exposto podemos considerar que no Portugal de Abril, a política da educação surgiu inserida num contexto de instabilidade, transformação e reconstrução social de espaços educativos, que foram sobretudo encarados como exercício de uma cidadania simultaneamente promotora de uma cultura dos direitos.

Desta forma, enquanto a problemática educativa no contexto da Europa Ocidental se definiu em torno da preocupação de assegurar de uma forma equitativa, a formação de cidadãos integrados na democracia, em Portugal pretendeu-se que a educação contribuisse simultaneamente para a formação da democracia, legitimando-a no interior do próprio espaço educativo. Assim, a configuração das relações entre educação e democracia, ao pressuporem a construção da escola democrática, definiram o papel e a intervenção do Estado, encarado como garante da democracia e do respeito pelo princípio da “igualdade de oportunidades”.

Uma vez que a integração da escola no debate político era garantida através de uma intervenção uniformizadora do Estado, legitimada no respeito pelo princípio da igualdade de acesso à universalidade dos saberes escolares, não é de estranhar que as políticas educativas deste período se tivessem centrado exclusivamente nas relações entre a vida política e a função social da escola. Apesar de apresentarem diferentes perspectivas, as preocupações dos sucessivos governos pós-25 de Abril incidiram, não tanto sobre o aumento do período da escolaridade obrigatória, mas em aspectos como a melhoria da qualidade do ensino, a efectivação generalizada do período escolar com a duração de seis anos e a ampliação do acesso e do sucesso dos alunos. Para a concretização destes objectivos foram tomadas diversas medidas, nomeadamente ao nível da regulamentação do acesso e frequência da escola, na ampliação da rede escolar, no campo da formação de professores, na transformação de currículos e materiais de apoio e ainda ao nível da alteração das formas de avaliação.

---

<sup>133</sup> Decs.-Lei n.ºs 191/79, *Diário da República*, I série, n.º 154; 65/80, *Diário da República*, II série, n.º 325.

Desta forma, ao considerar que todos os cidadãos deveriam ter direito a um nível mínimo de instrução, que seria susceptível de concretizar mediante uma educação escolar obrigatória e gratuita, o Estado não fez mais do que definir o princípio de escolaridade básica universal e ainda os meios para garantir a obrigatoriedade e a gratuidade. Este propósito encontra-se devidamente legislado no nº 2 do artigo 74º da Constituição de 1976, onde se declarava que a realização da política de ensino incumbia ao Estado, devendo este assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito, estabelecendo progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino. Deste modo, a Constituição imputou ao Estado a responsabilidade de garantir a educação básica universal, diferentemente do que havia sido estabelecido na Constituição de 1933.

Após o longo marasmo e isolamento pedagógico em que o país vivera, foram ensaiadas diversas modalidades de inovação curricular, quer no ensino primário, quer no ensino preparatório. Contudo, como estas provinham do acesso súbito a inúmeras fontes de informação, a introdução das práticas educativas era por vezes contraditória, uma vez que não houvera tempo nem condições de maturação das mesmas. As teorias pedagógicas subjacentes a tudo o que se apresentava com carácter de novidade multiplicavam-se e, enquanto alguns professores aderiam entusiasticamente, outros resistiam agarrados ao peso do passado e receosos da insegurança da novidade. Contudo, os manuais escolares das várias disciplinas revelam que não houve uma real mudança. A título de exemplo, comparando um manual escolar de música de 1971 com um de 1975, não há diferenças substanciais, e em muitos casos, aplicava-se o mesmo manual, apenas sendo retirados os temas considerados “incómodos” e antidemocráticos. Estas tomadas de posição foram acompanhadas por conflitos e tensões, visto que as mudanças curriculares e metodológicas não foram apoiadas no seu lançamento com acções de formação e reciclagem dos docentes, nem tiveram em conta a necessária autonomia pedagógica nem a preocupação com materiais, instalações, equipamentos. Deste modo, o percurso das transformações curriculares inovadoras ocorridas após o 25 de Abril não foi totalmente pacífico, o que de certa forma se afigura natural num contexto tão específico como foi o desses anos.

Assim, os discursos educativos desenvolveram-se em torno da expansão de um processo de afirmação das potencialidades educativas da escolarização, sustentando o desenvolvimento de uma justiça educativa, construída em torno do princípio da igualdade de oportunidades de acesso à escola, e consonante com o respeito do princípio da igualdade de oportunidades de sucesso. Os saberes universais transmitidos pela escola tornaram-se secundários, enquanto os saberes conducentes ao interesse emancipatório

das populações, visando a sua participação na construção de uma cidadania democrática, adquiriam mais expressividade.

As novas concepções de igualdade de oportunidades no acesso à educação e, nomeadamente, a garantia do cumprimento da escolaridade obrigatória, que desde 1974, haviam sido objecto de inúmeras medidas, encontraram expressão legal no Dec.-Lei nº 538/79, de 31 de Outubro. Este definia aspectos básicos da implementação da escolaridade obrigatória designadamente no papel que competia ao Estado, na especificação das suas responsabilidades.

Assim, aspectos como a cultura e língua portuguesa, o apoio às crianças portadoras de deficiência, as componentes da gratuitidade e o controlo de frequência escolar dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória, condicionando-lhes a atribuição do abono de família, foram devidamente legislados.

Em 1978, alegadamente para reduzir diferenças sociais e favorecer a igualdade de oportunidades, foi abolida a separação entre o ensino técnico e o ensino geral e criou-se em sua substituição o ensino secundário unificado, que compreendia os 7º, 8º e 9º anos de escolaridade.

No período político inaugurado pelo Ministro Sottomayor Cardia, a definição da educação como factor decisivo para o funcionamento da democracia, que pressupunha a existência de uma ordem estável, fez emergir a preocupação em assegurar a ordem educativa, através da regulamentação e gestão democrática das escolas, onde o respeito por um conjunto de regras juridicamente estabelecidas era utilizado para garantir a participação escolar e inibir o desenvolvimento da acção social no campo educativo. Neste cenário, foi notória a preocupação de eliminar dos currículos escolares os domínios de formação mais permeáveis aos contextos sociais, tais como a Educação Cívica e o Ensino Politécnico, aspecto que constituiu uma clara manifestação do propósito de estabelecer fronteiras precisas entre o escolar e o não escolar.

De acordo com esta óptica, a década de 80, da qual se trata no capítulo seguinte, saldou-se, em Portugal, por uma progressiva alteração das políticas educativas, relativamente à problemática da contribuição da educação para a construção da democracia. Seguindo uma tendência geral dos países capitalistas, assistiu-se ao aparecimento de preocupações com a eficácia e com os padrões de qualidade e formação para a cidadania. Esta modalidade de controlo viria a ser posteriormente revogada pelo Dec.-Lei nº.80/80, de 19 de Abril. o trabalho, que se sobrepuseram às preocupações com os currículos democráticos, com a autonomia dos professores ou ainda com as desigualdades de classe.



#### **IV. O ensino da música nos “Anos preparatórios” (década de 80)**

##### **A. Os anos 80 assistiram à entrada de Portugal na CEE. Foi criada a lei de bases do sistema educativo em 1986. Que mudanças ao nível do ensino em geral e da música em particular?**

Com efeito, o binómio educação/modernização ocupou o lugar do binómio educação/democracia, pelo que a própria definição jurídica da educação, que na segunda metade dos anos 70 se encontrava associada à definição de um serviço público de educação, que respeitasse o princípio da igualdade de oportunidades, assumiu-se, na década de 80, consonante com uma lógica de mercado. Tendo em conta este novo contexto, implementou-se nesta década um novo programa educativo, ainda hoje em vigor, caracterizado pela introdução de alterações de “aperfeiçoamento técnico”, nomeadamente nas áreas de Meio Físico e Social, Matemática, Língua Portuguesa e Religião e Moral Católicas, surgindo cada uma delas com os objectivos organizados por anos de escolaridade. Quanto aos programas, além de definirem metas comuns a todas as áreas, estabeleciam também resultados de aprendizagem por cada disciplina, acompanhados da definição dos conteúdos, dos conceitos básicos e ainda das capacidades a desenvolver.

Porém, os aspectos mais inovadores desta reformulação verificaram-se no âmbito das metodologias, práticas e atitudes, onde se pode destacar a introdução de métodos activos. Assim, em teoria, passaram a valorizar-se nos alunos competências e valores considerados importantes para o seu desenvolvimento, tais como o incentivo à pesquisa, o desenvolvimento do espírito crítico, as capacidades de análise e síntese, o estímulo da responsabilidade e ainda o sentido de cooperação. De acordo com esta óptica, afirmaram-se discursos essencialmente pedagógicos que reabilitavam as valências da pedagogia, nomeadamente, a individualização dos ritmos de aprendizagem e o respeito da autonomia dos alunos enquanto potenciais criadores.

Na sequência das premissas referidas, a concretização dos objectivos propostos passou pela redefinição de alguns princípios orientadores da política do IASE, que se pautou por medidas de supressão de desigualdades, como atesta a medida de gratuidade dos transportes para cumprimento da escolaridade obrigatória<sup>134</sup>.

---

<sup>134</sup> Em 1983, o Despacho nº 36/EAE previa gratuidade no transporte ao nível do ensino básico, constitui obrigação do Estado, como elemento inerente à frequência da escola e como factor de igualdade de tratamento dos cidadãos perante a lei da obrigatoriedade escolar. (Segundo António Caldeira Cabral, ob. cit., p. 446.)

Em linhas gerais, as décadas de 80 e 90 foram fortemente marcadas por valores economicistas, onde o acentuado apelo à modernização enfatizava a necessidade de estreitamento das relações entre a escola e a vida activa.

Deste modo, a redefinição das relações entre formação e trabalho, além de colocarem a instituição escolar subordinada a um trabalho específico, propiciaram a *culturalização* das empresas e a reabilitação dos empresários que, numa conjuntura de agravamento do desemprego, se passaram a designar por entidades empregadoras. Neste contexto, António Cabral sustenta que “não é, pois, de se estranhar ser o discurso da modernização aquele que se afirma como sendo um factor de convergência ideológica de interesses sociais conflituais que se exprimem no campo educativo e que tende a hegemonizar o discurso (...) dos textos produzidos pelo Ministério da Educação, pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, pelo Ministério da Indústria e ainda por alguns dos “técnicos” em educação organizados em torno da Comissão de Reforma do Sistema Educativo”<sup>135</sup>.

Neste enquadramento, onde se efectivou a transformação dos modos legítimos de se definir a educação, renunciaram-se mudanças profundas, donde se destacam a estrutura dos saberes escolarizados, a definição dos actores intervenientes na definição da vida das escolas, e os mecanismos de planificação e gestão dos sistemas educativos. Ao nível da estrutura curricular, assistiu-se a um aprofundamento das áreas da Ciência e da Tecnologia e a uma transformação dos pressupostos que as legitimavam. Desta forma, nos anos de 80 e 90, a Ciência e a Tecnologia viram a sua importância acrescida no seio dos currículos escolares, legitimada quer pela sua eficácia social na criação de oportunidades de emprego quer pela retoma do crescimento económico. Reconheceu-se assim, explicitamente, o facto de o contexto económico interferir e determinar as prioridades do conhecimento veiculado pelas escolas, passando estas a ser consideradas como um instrumento imprescindível para o aumento da competitividade nacional nos mercados internacionais.

Nesta óptica, as Reformas Educativas das duas últimas décadas do século XX, foram caracterizadas por uma reorganização do campo educativo, no qual o mundo empresarial passou a desempenhar um papel importante, nomeadamente ao permitir a efectivação do cumprimento da escolaridade obrigatória, aos alunos que manifestavam dificuldades escolares no ensino tradicional, mediante formações profissionalizantes “próximas” dos

---

<sup>135</sup> Correia, Stoleroff e Stoer (1993) in José Alberto Correia, *As Ideologias Políticas em Portugal nos Últimos 25 Anos...*p. 18.

contextos de trabalho, num regime de formação denominado de *aprendizagem*, que teve início em 1984 e consistia num esquema de formação profissional.

Foi ainda neste contexto, que em 1984 se verificou um novo impulso nas políticas educativas, com medidas que visaram o aumento dos níveis da promoção da gratuitidade escolar mediante o incremento dos apoios escolares, não só nos anos abrangidos pela escolaridade obrigatória, mas também ao nível da educação pré-escolar, cujas competências, titularidade e administração de equipamentos foram, em parte, transferidas para os municípios. Acrescente-se que estas novas orientações, promulgadas nos Decs.-Lei nº 77/84, de 8 de Março e nº 399-A/84, de 28 de Setembro, constituíram um importante passo na tentativa de combate às disparidades regionais e sociais.

Em última análise, podemos considerar que enquanto na década de 80 a educação foi marcada por uma referenciação ao mundo empresarial e à definição económica da educação, os reajustamentos introduzidos na década de 90 inseriram-se numa definição organizacional da educação, que acentuava a vulnerabilidade dos profissionais de educação e desresponsabilizava os sistemas educativos pelos fracassos da escolarização.

Legitimados pelo princípio da igualdade de oportunidades encarado como garante do acesso democrático aos bens universais da cultura, as políticas educativas estruturaram-se em torno de uma concepção onde a questão educativa era definida pela intervenção do Estado, que determinava tanto a acção didáctica dos professores como a administração do seu trabalho.

Contudo, as contradições entre os fins enunciados e a distribuição dos meios, eram notórias, uma vez que o princípio da igualdade de oportunidades de sucesso educativo não encontrava correspondência no princípio da igualdade de acesso à educação, proporcionando uma desigual distribuição social das condições de acesso aos bens universais da educação<sup>136</sup>. Convictos desta realidade, os discursos críticos denunciavam as políticas de acesso à universalidade da Educação e referiam a frequente violação da autonomia do campo pedagógico. Simultaneamente, a educação passou a assumir-se como uma questão social, onde o combate à desigualdade perante a escola e a criação de condições favoráveis ao desenvolvimento dos indivíduos, se instituíram como os instrumentos privilegiados na definição da questão educativa. Neste contexto, a substituição da problemática da universalidade pela problemática da utilidade, além de caracterizarem os discursos educativos, revelavam-se susceptíveis, tanto de definir os problemas educativos, como de configurar as suas soluções.

---

<sup>136</sup> Sobre esta temática, veja-se, João Formosinho, “A Igualdade em Educação” in *A Construção Social da Educação Escolar*, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições ASA / Clube do Professor, Rio Tinto, 1991. pp. 169-194.

Tal como já referimos, as preocupações educativas nas décadas de 80 e 90, ao estruturarem-se em torno da utilidade da educação para a modernização da economia e para o combate ao desemprego juvenil, foram acompanhadas por um acréscimo da influência do mundo empresarial no campo educativo, estabelecendo um consenso social que permeabilizava a educação à sua utilidade económica. No entanto, como este novo posicionamento político-educativo, não conseguira eliminar as problemáticas da reprodução e da hierarquização social que continuavam latentes, estas foram interpretadas como uma consequência do excessivo protagonismo do Estado no campo educativo, cuja excessiva burocratização não lhe permitia flexibilizar uma oferta de formação, capaz de assegurar uma distribuição eficiente dos alunos, em conformidade com os seus interesses, motivações e disposições. Mais recentemente, a utilidade económica da educação passou a articular-se com a sua utilidade social, realçando-se, fundamentalmente, o contributo da educação para a gestão de questões sociais, nomeadamente no combate à exclusão social. Desta forma, as ideologias da inclusão, assim como os problemas sociais, decorrentes de uma escolarização deficiente, passaram a integrar as preocupações educativas que, deste modo, procuraram encontrar respostas adequadas à diversidade e conciliação dos interesses dos destinatários.

É a partir deste pressuposto de possibilidade de inclusão, que se passa a inferir, que o êxito de um sistema educativo, não depende exclusivamente das suas características, mas também das características dos professores, de quem se espera a posse de qualidades que assegurem o respeito e a tolerância relativamente à diferença, bem como o domínio de qualidades pedagógicas e organizacionais susceptíveis de assegurar uma eficaz administração no interior dos espaços escolares.

De acordo com esta óptica, torna-se compreensível que, na ideologia da inclusão, a formação contínua de professores e a criação de espaços educativos alternativos se tenham constituído como dois importantes dispositivos institucionais. Ou seja, confrontámo-nos com um contexto ideológico que além de pretender assegurar a sua legitimidade através da “necessidade de formação” dos professores, tentou simultaneamente, promover a profissão docente através das suas relações com a formação<sup>137</sup>. Os novos objectivos educativos enfatizaram ainda a necessidade de institucionalizar currículos alternativos susceptíveis de substituir os tradicionais, de forma a reduzir a diferenciação interna dos espaços pedagógicos e curriculares. Por outro lado, o pedagogismo dos problemas sociais, pautou o alargamento das obrigações sociais atribuídas à escola que, além de ser incumbida de assegurar as aprendizagens

---

<sup>137</sup> Cf. José Alberto Correia, op. cit.

“tradicionais” da Língua Materna, da Matemática ou da Educação Científica, teve de lidar com apelos para promover áreas como a Educação para a Paz, a Educação Intercultural, a Educação para a Cidadania, a Educação para a Saúde ou a Educação para a Defesa do Ambiente.

Porém, a incorporação destes desafios na vida escolar, muitas vezes sob o registo da acumulação, contribuíram para que a profissão docente fosse vivenciada como uma profissão permanentemente deficitária, devido à enormidade de funções que lhe foram atribuídas.

Apesar destas alterações curriculares se legitimarem numa ética de respeito pela diferença, as desigualdades sociais perante a escolarização continuaram a verificar-se, uma vez que as componentes tradicionais do currículo e os seus respectivos papéis, se mantiveram intactos, tanto na avaliação dos alunos como na hierarquização social dos saberes escolares. O mesmo se pode afirmar quanto à problemática da igualdade de oportunidades, que passou a surgir referenciada a uma ideologia do respeito pelos interesses e vocações individuais dos alunos, legitimando uma flexibilização capaz de assegurar uma oferta diversificada e susceptível de garantir a repartição dos indivíduos no interior do sistema. Uma vez que esta repartição pressupõe a existência de uma lógica selectiva, concordamos com Almerindo Afonso<sup>138</sup> quando sustenta que o dilema criado em torno da selectividade/não selectividade conduziu a contradições e orientações educativas, patentes nos fragmentos de alguns discursos como a expressão de que *a escola básica não é essencialmente selectiva*, enquanto a prática tem inversamente demonstrado que a escola básica e obrigatória é legitimamente selectiva. Esta selecção é também reconhecida por Azevedo, ao sugerir que “[...] ao mandato da selecção deve associar-se sempre a criação de condições de sucesso para todos (...)”<sup>139</sup>.

Com Lei de Bases do Sistema Educativo, pela qual nos regemos ainda hoje<sup>140</sup>, Deste modo, se nos reportarmos a uma breve análise da Lei de Bases do Sistema Educativo, deparamo-nos com novos pressupostos que determinam aspectos como a universalidade, a obrigatoriedade e a gratuidade, por um período escolar de nove anos, correspondente à duração do ensino básico. Quanto aos princípios humanistas já anteriormente contemplados na Constituição Portuguesa de 1976, especialmente o

---

<sup>138</sup> Almerindo Janela Afonso, “Políticas Contemporâneas e Avaliação Educacional” in *Reformas da Educação Pública – Democratização, Modernização, Neoliberalismo...* p. 123.

<sup>139</sup> Referência a Cavaco Silva, *As Reformas da Década*, Bertrand, 1995, p.35 efectuada por Almerindo Janela Afonso, “Políticas Contemporâneas e Avaliação Educacional” in *Reformas da Educação Pública – Democratização, Modernização, Neoliberalismo...* p. 123.

<sup>140</sup> Lei nº46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo, Portugal, Lei nº 46/98 de 14 de Outubro, Imprensa nacional da Casa da Moeda, Lisboa, 1986.

direito à educação e à democratização do ensino, foram também reiterados nesta Lei de Bases.

A grande inovação da Lei de Bases do Sistema Educativo consistiu na reorganização do sistema educativo através da sua subdivisão em educação pré-escolar, escolar e extra-escolar. Neste contexto, a educação escolar passou a compreender o ensino básico, o secundário e o superior. Mas o novo modelo de escola, advindo desta Reforma, não a limitava ao edifício, antes a entendia como uma comunidade educativa inserida num sistema de relações com os pais, os encarregados de educação, os órgãos de poder local e a comunidade envolvente, a partir de um projecto educativo autónomo e partilhado pelos diferentes intervenientes no processo educativo.

Neste âmbito, foram promulgados decretos<sup>141</sup>, que conferiam às escolas competências financeiras, administrativas, culturais e pedagógicas próprias, numa perspectiva descentralizada e regionalizadora. Também a avaliação dos alunos adquiriu o estatuto de processo integrador da prática educativa, atendendo às necessidades e capacidades individuais, com um carácter sistemático e contínuo. Passa a desdobrar-se em quatro modalidades: formativa, sumativa, aferida e especializada, autonomizada com o objectivo de respeitar os ritmos de desenvolvimento dos alunos e as suas capacidades de recuperação, de forma a facultar o sucesso escolar, independentemente da utilização de meios diferenciados<sup>142</sup>.

Quanto ao ensino artístico, no Ensino Pré-escolar, no que concerne às expressões artísticas, destacamos a alínea c) do artigo 4º do II Capítulo<sup>143</sup>, está presente que se deve “Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica”. No 1º Ciclo, achamos digno de registo a alínea que consagra o “desenvolvimento das expressões plástica, dramática, musical e motora”. No 2º Ciclo, atendendo ao que está grandemente delineado nas linhas orientadoras da Formação Artística, entre outras áreas artísticas, destaca-se a existência da disciplina de Educação Musical. No que respeita ao 3º Ciclo, a música está consignada à área de intervenção da Educação Artística nomeadamente a sua alínea c), a qual prevê

---

<sup>141</sup> Joaquim Azevedo, Discurso do Secretário de Estado do Ensino Básico na Sessão de Encerramento do Congresso “A Escola Cultural e os Valores”, Évora, 24 de Abril de 1992, referido por Almerindo Janela Afonso, “O Neoliberalismo Educacional Mitigado Numa Década de Governação Social Democrata”, in *Reformas da Educação Pública – Democratização, Modernização, Neoliberalismo...*p.51

<sup>142</sup> Joaquim Azevedo, Discurso do Secretário de Estado do Ensino Básico na Sessão de Encerramento do Congresso “A Escola Cultural e os Valores”, Évora, 24 de Abril de 1992, referido por Almerindo Janela Afonso, “O Neoliberalismo Educacional Mitigado Numa Década de Governação Social Democrata”, in *Reformas da Educação Pública – Democratização, Modernização, Neoliberalismo...*p.51.

<sup>143</sup> Lei de bases do Sistema Educativo, 1986, op. cit.

“Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios”. Neste seguimento, estão previstas no ponto 4º, as componentes de ensino artístico ou de educação física e desportiva, as quais podem e devem ser reforçadas nas escolas especializadas do ensino básico. Conferindo às escolas uma maior mobilidade na consecução efectiva de melhorias visíveis no que respeita aos quadros docentes e à formação artística fundamental. No Ensino Secundário, onde normalmente são mais escassas as propostas de formação artística, será efectivamente a grande aposta do futuro das áreas artísticas, pois têm-se notado uma grande procura de projectos de índole artística para realizarem nesta etapa escolar. Houve cada vez mais escolas a aderirem a projectos e a consignarem nos seus currículos as áreas artísticas, nomeadamente a Música e a Expressão Dramática. Este ciclo tem como objectivos gerais enunciados na Subsecção II, no Artigo 9º: a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa. b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística.

Relativamente ao 1º ciclo do Ensino Básico, dos objectivos deste ciclo, consagrados nos artigos 7.º e 8.º da Lei n.º 46/86 — Lei de Bases do Sistema Educativo, retiramos para registo somente quatro alíneas que vão de encontro ao objecto do nosso estudo, respectivamente a); b); c) e i), citadas em pelo Ministério da Educação<sup>144</sup>:

«a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social; b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;

c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios; i) Proporcionar a aquisição de

---

<sup>144</sup> Paula Folhadela et al. 1998. *Ensino secundário em debate: ensino especializado da música: reflexões de escolas e de professores* 1ª ed, Lisboa: ME, DES, pag.16.

atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária».

Estas alíneas serão as que do nosso ponto de vista, poderiam ser desenvolvidas, aplicadas e potenciadas, nas quatro expressões mencionadas no programa e na organização curricular: Expressão Musical, Dramática, Motora e Plástica, as quais convergem para um domínio progressivo dos processos de expressão e de comunicação (verbais e não verbais), através da fomentação do conhecimento dos elementos substanciais da expressão visual e musical, bem como das regras da sua organização, com a finalidade óbvia de corroborar no desenvolvimento da sensibilidade estética da criança ou do adolescente em formação.

## **B. Como se reflectiram todas as alterações no sistema de ensino no ensino especializado da música?**

Em 1983 foi criada uma lei que reestrutura o Conservatório Nacional e cria Escolas Superiores de música, em Lisboa e no Porto.

A problemática vivida ao nível do ensino ministrado nas escolas de ensino especializado de música, criadas pela reconversão do Conservatório Nacional e escolas afins pelo Decreto-Lei n.º 310/83, implica um repensar de estratégias através de uma análise global e sistémica das experiências vividas nestas últimas décadas. A tutela, sensível à existência de problemas estruturais de inadequação do discurso oficial às práticas efectivamente existentes no terreno, ao nível do ensino especializado de música, tem nos últimos anos tentado encontrar soluções para um conjunto de problemas, sendo que, no entanto, as abordagens realizadas têm sofrido constantemente de inadequações metodológicas, pelo que carecem de quaisquer efeitos práticos reais.

A este propósito, e aquando da realização no Porto, em 1993, pelo GETAP de um conjunto de conferências de reflexão sobre o ensino artístico em Portugal, Jorge Peixinho refere que<sup>145</sup>:

“Ao nível do ensino musical vocacional, a confusão é total e completa. Interesses obscuros e inconfessáveis, certamente com cumplicidades na alta administração, tentaram instituir uma dicotomia entre níveis de ensino na Música, criando, a par dos conservatórios

---

<sup>145</sup> Peixinho, *Música viva para uma sociedade viva*. Ensino artístico (2.ª ed., pp. 67-82). Porto: Edições ASA, 1996, pág. 68-69.



existentes (relegados para um plano secundário), uma nova estrutura dita de cúpula, a que pomposamente se baptizou com o nome altissonante de “Escola Superior de Música.”

Para além do absurdo, em termos pedagógicos, da tentativa de instauração desses dois níveis (puramente formais e arbitrários) em sobreposição hierárquica, quebrando assim qualquer vislumbre de continuidade coerente, viva e funcional à formação musical do aluno e recusando liminarmente um sistema articulado de vasos comunicantes, as ditas Escolas Superiores de Música não possuem um objectivo verdadeiramente coerente e unificador, quer em termos de aprofundamento rigoroso e profissional ao nível da formação musical especializada nos dias de hoje, quer em termos de inserção viva e criativa no mundo actual, não obstante alguns aspectos positivos pontuais, como é o caso da criação (pela primeira vez em Portugal) de um estúdio de música electroacústica na Escola Superior de Música do Porto.

Mas a situação da Escola “Superior” de Música de Lisboa é de longe a mais caricata; basta dizer, como exemplo, que nenhum compositor português, que se saiba, tem hoje nela assento, já que têm sido recusados ou afastados progressiva e sistematicamente (nesse domínio específico e não só) todos os nomes mais prestigiados e consagrados do panorama musical português. A mediocridade parece reinar aí da forma mais desenfreada e impune, sem que ninguém decida pôr cobro a uma escalada de escândalos sem precedente”. Estas palavras demonstram claramente que o processo de reconversão da secção de música do Conservatório Nacional, operada pelo Decreto-Lei n.º 310/83 e que deu origem à criação da Escola Superior de Música de Lisboa e à Escola de Música do Conservatório Nacional (Dec. Lei n.º 310/83: arts. 20.º e 21.º), assim como dos restantes conservatórios de música e escolas afins existentes aquando da publicação do Decreto-Lei n.º 310/83, não foi pacífico, sendo que, no entanto, na base destas querelas estão, na realidade e em grande parte, questões de índole pessoal e não justificações de carácter científico, pedagógico ou mesmo ideológico.

Uma das problemáticas levantadas, logo desde a criação das escolas superiores de música, diz respeito ao facto de estas terem sido sistematicamente acusadas de admitirem alunos com os seus estudos musicais de nível secundário ainda incompletos, quebrando desta forma a tal “*sobreposição hierárquica*” referida por Peixinho. Aliás, referindo-se ao curso de licenciatura em Ciências Musicais ministrado pela Universidade Nova de Lisboa, Peixinho aponta para a existência deste mesmo problema ao dizer que “...a admissão de alunos (para além de um puramente formal 12.º ano de escolaridade) não exige deles uma

formação musical básica minimamente aceitável”<sup>146</sup> uma vez que é permitido o ingresso aos alunos que possuam um 12.º ano de qualquer via e sejam aprovados em provas de aptidão musical especificamente realizadas para o efeito.

Este mesmo modelo vai ser o utilizado pelas escolas superiores de música, criadas pelo Decreto-Lei n.º 310/83, para a admissão dos alunos candidatos aos cursos nestas ministrados. As razões para tal opção podem ser de ordem diversa, mas passam certamente por duas grandes linhas condutoras: por um lado, a necessidade das escolas terem um número suficiente de alunos que justifique a sua existência autónoma; por outro lado, a resistência à reforma operada pelo Decreto-Lei n.º 310/83, manifestada com especial relevo pela Escola de Música do Conservatório Nacional e pelo Conservatório de Música do Porto. Esta resistência vai levar a que não seja aceite o nivelamento terminal proposto para os novos cursos complementares de música pelo Despacho n.º 42/SEAM/84, publicado na 2.ª série do *DR* de 4 de Maio, e pelo Despacho n.º 72/SEAM/84, publicado na 2.ª série do *DR* de 26 de Novembro, que prevêem como nível terminal dos novos cursos complementares, equivalentes ao 12.º ano de escolaridade, “...os programas do 6.º ano de instrumentos e de Educação Musical, os do 3.º ano de Composição, do 3.º ano de História da Música e de Acústica” do regime de experiência pedagógica<sup>147</sup> De facto, até hoje, estas escolas continuam a ministrar, ao nível dos seus cursos complementares de música, um nível formativo terminal idêntico, ou mesmo superior, ao nível anteriormente ministrado nos cursos superiores e completos previstos pelo Decreto n.º 18881, de 25 de Setembro de 1930.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, veio reforçar a opção política efectuada em 1971, e legalmente concretizada pelo Decreto-Lei n.º 310/83, de inserir o ensino musical “...no esquema geral em vigor para os diferentes níveis de ensino”<sup>148</sup>, quando diz que “em escolas especializadas do ensino básico podem ser reforçadas componentes de ensino artístico”<sup>149</sup> e, ao nível do ensino secundário, que “podem ser criados estabelecimentos especializados destinados ao ensino e prática de cursos de natureza técnica e tecnológica ou de índole artística”<sup>150</sup>, tornando inevitável a adopção de uma mudança da política educativa seguida ao nível do ensino artístico, algo

---

<sup>146</sup> Peixinho, 1996, op. cit, pág. 68.

<sup>147</sup> Desp. n.º 72/SEAM/84: n.º 1, *b*).

<sup>148</sup> Dec.-Lei n.º 310/83, preâmbulo, *Diário da República*, I série, n.º 149.

<sup>149</sup> Lei n.º 46/86, art. 8º n.º 4, op. cit.

<sup>150</sup> Lei n.º 46/86: art. 10.º, n.º7, op. cit.

que mais não é do que o reflexo da própria mudança sociocultural entretanto ocorrida na sociedade portuguesa. Desta forma, procuramos responder, pelo menos de uma forma parcial, a uma das questões – a nosso ver, crucial - colocadas pelo Departamento de Ensino Secundário, em finais de 1997, quando dizia: “em que medida é que as formações de nível secundário e superior [ao nível do ensino especializado de música] estão devidamente articuladas?”<sup>151</sup>. O modelo utilizado, na elaboração deste decreto-lei, vai ter por base o Projecto do Sistema Escolar apresentado em 1971 com disciplinas especiais (história da arte, história da dança, música, maquilhagem, mímica, expressão corporal, repertório, pas-de-deux, etc.); poder-se-ia, ainda, prever dois anos mais, sem limite de idade, de ensino superior especializado, com vista à passagem de diplomas de professores, coreógrafos, mestres, etc. No entanto, este ignora em parte as reservas colocadas pela secção de música, talvez porque estas não se adaptam à estrutura de ensino superiormente imposta para o ensino vocacional da música e da dança, pensando que uma simples extensão deste ensino, de uma forma generalizada, ao 5.º ano de escolaridade (2.º ciclo do ensino básico) era só por si suficiente para ultrapassar os inconvenientes apontados quanto à redução do número total de anos de formação instrumental e à idade ideal para esta se iniciar. Por outro lado, a igualização das durações, em todos os instrumentos, era algo que tinha muito provavelmente ocorrido há poucos anos, motivado pelos ideais então vigentes na sociedade portuguesa que apontavam para a construção de uma sociedade sem classes. É preciso ver que, até então, existia uma forte estruturação social entre os diversos instrumentos musicais leccionados no Conservatório Nacional, facto este que se reflectia na existência de cursos superiores só em três deles (Piano, Violino e Violoncelo), e nas durações globais que, segundo a reforma adoptada em 1930, iam de quatro anos para os instrumentos da família dos metais, para o contrabaixo e para o órgão, até nove anos para os únicos três instrumentos com curso superior.

Um dos problemas fundamentais que acabaram por determinar a falência técnica deste decreto-lei ao nível do ensino vocacional da música, foi precisamente a extrema rigidez assumida, ao colocar uma opção vocacional obrigatória aos 9-10 anos de idade, que não só, nunca constituiu uma realidade efectiva e generalizada neste ensino (é muito normal os alunos iniciarem o estudo de um instrumento musical em idades mais avançadas do que estas), como não existem na sociedade portuguesa as condições socioculturais indispensáveis para a viabilização opção precoce. No entanto, ignorando

---

<sup>151</sup> Departamento do ensino secundário. 1997. *Encontros no secundário - documento de apoio ao debate (ensino especializado de música)*. Lisboa: ME/DES, pág. 74.

esta realidade, o Decreto-Lei n.º 310/83, diz-nos que<sup>152</sup> “nos ensinos da música e da dança 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, que só se vêm a realizar-se cerca dos 15 ou 16 anos de idade, na entrada do 10.º ano de escolaridade”.

Isto é algo, que como vimos, é de uma extrema complexidade. Neste campo, Gordon<sup>153</sup> afirma mesmo que não existe uma idade ideal em que o estudo de um instrumento musical deva ser iniciado, mas sim um momento ideal a que corresponde a aquisição prévia de um conjunto de pré-requisitos linguístico-musicais. Por outro lado, o início precoce do estudo de um instrumento musical, levanta problemas de índole psicopedagógica para os quais os actuais professores do ensino especializado de música não tiveram, de uma forma generalizada, qualquer tipo de preparação.

Quanto à metodologia seguida para a reforma implementada, ao nível do ensino da música, da dança, do teatro e do cinema até aqui ministrado no Conservatório Nacional e em escolas afins, o preâmbulo do Decreto-Lei n.º 310/83 refere que:

“a reestruturação (...), e (...) [a] consequente reconversão dos respectivos estabelecimentos públicos de ensino, parte das seguintes opções: Inserção no esquema geral em vigor para os diferentes níveis de ensino; Criação de áreas vocacionais da música e da dança integradas no ensino geral preparatório e secundário. Integração no ensino superior politécnico do ensino profissional, ao mais alto nível técnico e artístico.

Contudo, referindo-se à Escola Superior de Educação pela Arte e citando o Decreto-Lei n.º 310/83, Arquimedes Santos<sup>154</sup> nota que “das actuais escolas do Conservatório Nacional uma há que, pela sua natureza, se não enquadra na presente reestruturação. Trata-se do Curso de Educação pela Arte, cujo objectivo não é a formação de artistas mas de professores, nomeadamente do ensino básico, pelo que deverá vir a enquadrar-se nas futuras Escolas Superiores de Educação”, situação confirmada noutro despacho, de 30 de Junho de 1981.

Este ponto nunca foi posto em prática, e, no que se refere ao da avaliação, foi nomeada uma comissão de peritos, a qual apresentou ao ministro em 1982, um “*Relatório*

---

<sup>152</sup>Dec.-Lei n.º 310/83: preâmbulo, op. cit.

<sup>153</sup>Gordon, op cit, pág. 308.

<sup>154</sup>Arquimedes Santos, op. cit, pág.123-124.

*de Avaliação da Escola Superior de Educação pela Arte*”, o qual, até agora, não nos foi permitido consultar.

De facto, este relatório de avaliação da Escola Superior de Educação pela Arte só é tornado público, quando uma das suas autoras, Maria Emília Brederode Santos, o decide publicar em 1994 no âmbito do Instituto de Inovação Educacional. A propósito das eventuais intenções por detrás da encomenda deste relatório de avaliação, esta autora comenta que (Santos, 1994:81) no nosso caso, quando a avaliação foi encomendada, a Escola havia já sido suspensa, continuando apenas em funcionamento para os alunos inscritos no último ano - o que podia ser entendido como um eufemismo para uma decisão já tomada de condenação. O propósito da avaliação seria então uma mera legitimação da decisão ou “um ganhar tempo” para obstar a outras reacções.

No seu articulado, o Decreto-Lei n.º 310/83 vai prever a integração do ensino vocacional da música e da dança ao nível do ensino preparatório e secundário (actuais 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, e ensino secundário), visando “(...) a formação de músicos e de bailarinos, bem como a preparação específica necessária ao exercício de outras profissões ligadas à música e à dança”<sup>155</sup>. Por outro lado, “o ensino da música e o ensino da dança inserem-se nos diversos níveis de ensino (...) [constituindo], sucessivamente, uma opção vocacional precoce, um ensino profissionalizante e uma preparação profissional aprofundada”<sup>156</sup>. Este decreto-lei prossegue, determinando que:

Artigo 2.º Ao nível da educação pré-escolar e do ensino primário deverá desenvolver-se o ensino da música, visando a detecção e desenvolvimento das aptidões da criança.

Artigo 3.º 1 - No ensino da música ao nível do ensino preparatório e do ensino secundário unificado desenvolver-se-ão os cursos gerais de Instrumentos, os quais visam a aquisição pelo aluno das bases gerais de formação musical e de domínio da execução dos instrumentos.

Artigo 4.º 1 - Ao nível dos cursos complementares do ensino secundário, o ensino da música e o ensino da dança constituirão áreas de estudos próprios, de carácter profissionalizante, comportando os cursos de Formação Musical, de Instrumentos, de Canto e de Dança.

2 - O curso de Formação Musical visa o aprofundamento da educação musical e de conhecimentos nos domínios das ciências musicais, supondo, à saída, o domínio de um instrumento de tecla ao nível do curso geral.

3 - Os cursos de Instrumentos têm carácter profissionalizante, visando um domínio avançado da execução dos instrumentos e uma formação musical correspondente.

---

<sup>155</sup> Dec.-Lei n.º 310/83: art. 1.º, n.º 1, op. cit.

<sup>156</sup> Dec.-Lei n.º 310/83: art. 1.º, n.º 2., op. cit.

4 - O curso de Canto visa a aquisição de um nível de domínio geral das técnicas vocais, simultaneamente

com o aprofundamento da formação musical ao nível dos restantes cursos complementares.

5 - (...).

Artigo 5.º 1 - Os planos de estudo dos cursos gerais e dos cursos complementares dos ensinos da música e da dança integrarão as disciplinas de formação específica e vocacional da música ou da dança e as disciplinas de formação geral dos correspondentes níveis de ensino.

(...)

Artigo 6.º 1 - O ensino correspondente aos planos de estudo referidos no artigo anterior poderá ser ministrado:

- a) Nos estabelecimentos de ensino da música ou da dança, em regime integrado, leccionando-se também as disciplinas de formação geral aos respectivos alunos;
- b) Simultaneamente num estabelecimento de ensino de música ou da dança e numa escola preparatória ou secundária, de forma articulada;
- c) Em escolas preparatórias e secundárias em que sejam ministradas as disciplinas de formação específica do ensino da música e da dança.

Relativamente ao ensino superior da música, da dança, do teatro e do cinema, o Decreto-Lei n.º 310/83 vem dispor o seguinte:

Artigo 7.º 1 - (...).

2 - O diploma de um curso complementar de Música ou de Dança é condição normal para ingresso nos respectivos cursos superiores de Música ou de Dança, bem como noutros cursos de ensino superior, nos termos da lei geral que regula o ingresso no ensino superior.

(...)

Artigo 15.º 1 - O ensino superior da música, da dança, do teatro e do cinema insere-se nos objectivos e nas estruturas do ensino superior politécnico, visando a formação de profissionais naquelas áreas ao mais alto nível técnico e artístico.

2 - O ensino superior da música e da dança incluirá também a formação dos professores do ensino vocacional destas artes, podendo estabelecer-se acordos de cooperação com outras instituições de ensino superior, com vista a definir os planos de estudo adequados e a forma de ministrar a sua componente de ordem pedagógica.

Artigo 16.º 1 - Os cursos a que se refere o n.º 1 do artigo anterior conferem o grau de bacharel.

2 - Podem também ser criados cursos de especialização nos domínios do ensino superior ministrados nas respectivas escolas, os quais, de acordo com a sua duração e nível, poderão dar direito a um diploma específico, equiparado para efeitos profissionais às licenciaturas conferidas pelas universidades.

No entanto, algumas das disposições aqui referidas nunca se chegaram a concretizar. Neste âmbito insere-se o disposto no artigo 2.º referente à educação pré-

escolar e primária, o disposto no n.º 2 do artigo 7.º, referente ao ingresso nos respectivos cursos superiores, uma vez que a regra passou a ser a admissão de alunos às respectivas escolas superiores sem a obrigatoriedade de conclusão prévia dos respectivos cursos complementares de música ou de dança, assim como o disposto no n.º 2 do artigo 15.º, no que diz respeito à formação de professores para o ensino vocacional, visto que, por exemplo, a Escola Superior de Dança ministra um ramo de educação que não é reconhecido como tal para efeitos de docência.

Ao nível do ingresso nos cursos superiores de música, o não cumprimento do disposto no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 310/83 ter-se-á ficado em parte a dever ao facto de alguns conservatórios e escolas de música não respeitarem o 6.º ano de Educação Musical e o 6.º ano de Instrumento como nível terminal dos cursos complementares de música, contrariando assim o disposto nos Despachos n.ºs 42/SEAM/84, publicado na 2.ª série do *DR* de 4 de Maio, 72/SEAM/84, publicado na 2.ª série do *DR* de 26 de Novembro, e 78/SEAM/85, publicado na 2.ª série do *DR* de 9 de Outubro. De facto, a contestação a este decreto-lei, por parte das escolas de música não superiores criadas pela reconversão do Conservatório Nacional e escolas afins<sup>157</sup>, foi tal que levou, até ao início da década de noventa, ao seu não cumprimento generalizado, continuando estas escolas a leccionar de uma forma ilegal os cursos previstos no Decreto n.º 18881, de 25 de Setembro de 1930, e do regime de experiência pedagógica iniciada no ano lectivo de 1971/72.

No meio de toda a contestação que marcou o início desta reforma,<sup>158</sup> o mais estranho é que, sendo o decreto de 1 de Julho de 1983, quatro meses depois, em 10 de Novembro do mesmo ano, é proposta pela Inspeção ao Secretário de Estado do Ensino Superior a criação de um Grupo de Trabalho para a reformulação imediata do dito decreto, e “*tornar exequível a reconversão do ensino artístico ministrado nos vários Conservatórios*”. Esta proposta foi aceite e o Senhor Secretário de Estado mandou nomear o Grupo de Trabalho por despacho de 17-11-1983. Que forças se opuseram a esta reformulação? Este autor conclui dizendo que “*torna-se evidente (...) a impossibilidade de cumprimento da lei, sem prejuízo do ensino*”, e aponta alguns dos problemas do Decreto-Lei n.º 310/83: a determinação de extinguir os Conservatórios de Lisboa e Porto, relegando-os para escolas secundárias e criando novas escolas superiores, prejudicando-se as duas escolas de nível mais elevado e com larga experiência de ensino e instalaram-se apressadamente escolas com grandes deficiências; a desarticulação entre os ensinos

---

<sup>157</sup> Dec.-Lei n.º 310/83: arts. 19.º a 24.º, op. cit.

<sup>158</sup> Franco, op. cit. , pág. 4.

secundário e superior, não implicando este a conclusão daquele, o que permitiu o acesso ao nível superior de alunos de baixa formação musical; o abaixamento de nível de ensino, criado pelo Despacho n.º 78/SEAM/85, elevando para oito o número de anos necessários para completar disciplinas cujo programa estava elaborado para seis, implementando-se assim a mediocridade; a publicação de novo plano de estudo utilizando programas velhos e até a ausência dos mesmos, o que criou grandes dificuldades de adaptação; a ausência de legislação específica para grande parte dos problemas que surgem na articulação do ensino, o que provocou grandes “dores de cabeça” aos responsáveis pela gestão das escolas.

Com a reforma do sistema educativo, iniciada com a aprovação, pela Assembleia da República, da Lei de Bases do Sistema Educativo pela Lei n.º 46/86, de 14 de Agosto, deu-se início a um processo de mudança, também extensível ao ensino vocacional da música e da dança, uma vez que, do disposto nesta lei de bases, determinava-se que “em escolas especializadas do ensino básico podem ser reforçadas componentes de ensino artístico”<sup>159</sup> e que “podem ser criados estabelecimentos especializados [de ensino secundário] destinados ao ensino e prática de cursos (...) de índole artística”<sup>160</sup> (LBSE: art. 10.º, n.º 7). Este facto vai implicar na inclusão, ao nível da proposta de reorganização curricular apresentada pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo, de áreas artísticas da música e da dança<sup>161</sup>, ao que não terá sido talvez estranho a indefinição política vivida durante os últimos anos e relativa ao ensino ministrado nas actuais escolas vocacionais de música e de dança criadas na sequência da reforma levada a cabo pelo Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Julho.

Ao nível da reorganização curricular e pedagógica, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo vai apresentar propostas referentes: à institucionalização de um modelo de escola pluridimensional; à adopção e implementação de uma nova organização curricular nos ensinos básico e secundário, a qual inclui ao nível do ensino secundário, como áreas de formação técnica e profissionalizante, as Artes Plásticas, a Dança, a Expressão Musical e o Teatro, à promoção da educação artística; à adopção de novas soluções de avaliação do rendimento educativo escolar; à formação das novas gerações para o mundo da comunicação; à introdução das novas tecnologias da informação no sistema educativo; e à criação de uma dinâmica pedagógica orientada para

---

<sup>159</sup> LBSE: art. 8.º, n.4., op. cit

<sup>160</sup> LBSE: art. 10.º, n.º 7., op. cit.

<sup>161</sup> Comissão da Reforma do Sistema Educativo (CRSE). 1988. *Proposta global de reforma - relatório final*. Lisboa: GEP/ME, pág. 52.



a inovação e a criatividade<sup>162</sup>. Vai, além destas, apresentar ainda propostas relativas à reorganização estrutural e funcional do sistema educativo e à garantia de recursos humanos, e ainda relativas à melhoria das condições de apoio ao processo educativo através do reforço de mecanismos de acção social escolar e da institucionalização progressiva de um sistema de orientação educacional<sup>163</sup>.

A reorganização curricular proposta, tendo por base o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo (artigos 8.º e 10.º), vai integrar, desde o 1.º ciclo do ensino básico até ao ensino secundário, componentes de formação artística. Desta forma, refere que ao nível do 1.º ciclo do ensino básico visa-se, entre outros objectivos, “...a iniciação e progressivo domínio das expressões plástica, dramática, musical e motora”<sup>164</sup>. Refere ainda, relativamente a este nível de ensino, que a CRSE defende que seja adoptada a possibilidade (...) de que o professor responsável directo pelo processo de ensino-aprendizagem seja coadjuvado em áreas especializadas”. Tal medida reforçará significativamente as condições de sucesso educativo e escolar. As áreas especializadas a ter em conta são as que correspondem às expressões plásticas, dramática, musical e motora.

Relativamente ao 2.º ciclo do ensino básico é prevista uma área interdisciplinar de Educação Artística e de Iniciação Técnica constituída por duas componentes: Educação Visual e Manual, e Educação Musical, a primeira com uma carga horária semanal de quatro horas e a segunda com uma carga horária semanal de duas horas. A organização deste nível de ensino é “...assente em áreas interdisciplinares na base de um professor por área”<sup>165</sup>.

Ao nível do 3.º ciclo do ensino básico, já organizado por disciplinas, prevê-se a existência de uma área de opção constituída pelas disciplinas optativas de Educação Musical ou de Iniciação Tecnológica, com uma carga horária semanal de três horas, assim como a existência da disciplina de Educação Física e Desportiva, ou Dança, com uma carga horária semanal de duas horas. É referido que<sup>166</sup> em relação à opção entre a Educação Musical e a Iniciação Tecnológica, a CRSE não tem quaisquer dúvidas de que o artigo 8.º da LBSE impõe que a Iniciação Tecnológica seja oferecida por todas as escolas embora, naturalmente, os domínios de aplicação possam variar de escola para escola, de acordo com as respectivas possibilidades. Quanto à Educação Musical, ela

---

<sup>162</sup> CRSE, 1988, op. cit., pág. 97-116.

<sup>163</sup> CRSE, 1988, op. cit., pág. 53-4.

<sup>164</sup> CRSE, 1988, op. cit., pág. 102.

<sup>165</sup> CRSE, 1988, op. cit., pág. 103.

<sup>166</sup> CRSE, 1988, op. cit., pág. 105.

deverá existir tendencialmente em todas as escolas. As carências actuais poderão ser minoradas na medida do possível, por recurso a protocolos com entidades exteriores à escola, públicas ou privadas, que estejam em condições de assegurar o funcionamento desta disciplina.

É ainda interessante constatar o facto que, nos programas que vieram a ser adoptados para o 3.º ciclo do ensino básico naquele período, ser referido como objectivos gerais da disciplina de Educação Musical o desenvolvimento das capacidades do aluno visando o seu encaminhamento para uma opção consciente de prosseguimento de estudos ao nível do ensino secundário, algo que acaba por ser na prática impossibilitado, se nos referirmos a uma via artística musical, pela existência de “(...)escolas básicas e secundárias especializadas de ensino artístico”<sup>167</sup> dotadas de planos curriculares próprios. Ao nível do ensino secundário, propõe-se a organização de cursos “(...)segundo duas orientações: (...) predominantemente para o prosseguimento de estudos [ou] (...) predominantemente para a vida activa”, sendo que “a distinção entre as duas orientações exprime-se no reforço da componente de formação técnica e profissionalizante da orientação predominantemente para a vida activa, com a conseqüente redução da respectiva componente de formação específica”<sup>168</sup>. A proposta apresenta áreas de formação artística ao nível da formação específica e ao nível da formação técnica e profissionalizante, sendo que, por exemplo, a área de expressão musical inclui, como frequência obrigatória ao nível da componente de formação específica, no 10.º e no 11.º ano, as disciplinas de Matemática e de Composição Musical, e no 12.º ano, a disciplina de Composição Musical. No entanto, é difícil perceber qual a razão conceptual por detrás da existência destes cursos artísticos, nomeadamente numa vertente orientada para a via activa, dada a existência de uma rede de “...escolas básicas e secundárias especializadas de ensino artístico” dotadas de “...planos curriculares adequados à [sua] especificidade”<sup>169</sup>. De facto, as escolas básicas e secundárias especializadas de ensino artístico acabam por esvaziar todo o interesse destas formações, uma vez que as áreas de formação artística do ensino secundário aqui referidas não constituem, efectivamente, nem via de acesso a uma profissão artística, nem via de acesso a uma formação artística de nível superior. Pensamos que este facto reflecte por si só a incoerência das soluções encontradas e que mais não são do que o reflexo do choque não resolvido entre dois modelos distintos de ensino artístico.

---

<sup>167</sup> CRSE, 1988, op. cit., pág.140.

<sup>168</sup> CRSE, 1988, op. cit., pág.109.

<sup>169</sup> CRSE, 1988, op. cit., pág.140.

Relativamente à educação artística, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo entende “...que os objectivos da educação artística serão frutuosa e prosseguidos ainda no âmbito das actividades de complemento curricular, de ocupação dos tempos livres e de interacção”<sup>170</sup>, o que poderá reflectir uma visão de menoridade do estatuto da educação artística. Esta deve, ao nível do ensino básico e secundário<sup>171</sup>, desenvolver-se de modo a: sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões; potenciar as formas de expressão plástica, dramática, musical e motora; permitir a compreensão das diversas manifestações estéticas e culturais; promover e aperfeiçoar a excelência nas diversas formas de expressão artística dos jovens.

Tendo como objectivos, ao nível da promoção da educação artística, expandi-la ao maior número possível de portugueses no ensino básico e secundário; o lançar uma rede de escolas básicas e secundárias especializadas de ensino artístico; o criar uma oferta de formação profissional artística, congregando a iniciativa pública e privada; o melhorar a educação básica de 1.º ciclo através do incremento das áreas de expressão; e o desenvolver a formação de pessoal docente especializado para as áreas artísticas<sup>172</sup>, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo vai apontar para a realização de um conjunto de subprogramas, entre os quais se destacam<sup>173</sup> a criação de uma rede de escolas básicas e secundárias do ensino artístico; o incremento do ensino artístico através de modalidades de articulação entre escolas; a criação de uma oferta de formação profissional artística.

Contudo, constatamos que quer ao nível das realidades vividas, quer inclusive ao nível das propostas apresentadas, deparamos com um profundo paradoxo caracterizante desta modalidade de educação em Portugal, na actualidade, e que é o resultado, como já referimos, do choque entre dois modelos distintos de educação artística, um concebido como *ensino paralelo* e um outro concebido como *ensino integrado*<sup>174</sup>. Partilhando algumas das apreensões já manifestadas no encontro nacional do ensino especializado de música, realizado em Janeiro de 1998 no Teatro da Trindade em Lisboa, no sentido das conclusões apresentadas neste encontro pecarem pela falta de sustentação científica e de serem um mero aglomerado de opiniões<sup>175</sup>, constatamos a incapacidade de facto demonstrada, nas últimas três décadas, pelos diversos actores, no sentido de serem

---

<sup>170</sup> CRSE, 1988, op. cit, pág. 137.

<sup>171</sup> CRSE, 1988, op. cit, pág. 137..

<sup>172</sup> CRSE, 1988, op. cit, pág. 139.

<sup>173</sup> CRSE, 1988, op. cit, pág. 140-2.

<sup>174</sup> Santos, op. cit, pag, 22-3.

<sup>175</sup> Folhadela *et al.*, op. cit, pag 23.

apresentadas soluções cientificamente válidas para os múltiplos problemas de que a educação artística padece, nomeadamente ao nível do ensino especializado da música e da dança, incapacidade esta que se reflecte ao nível das metodologias utilizadas, optando-se, desta forma, por se criar uma realidade à medida das propostas apresentadas em vez de se apresentarem soluções à medida dos problemas de facto existentes.

## **V. O ENSINO DA MÚSICA NOS “FORTES ANOS 90” (DÉCADA DE 90)**

### **A. O ensino nos anos 90 foi fruto da “nova criação” dos anos 80. Que mudanças? Que permanências? Em que situação se encontrava o ensino da música? E que frutos deu? Terá este acompanhado as mudanças preconizadas pela lei de 86?**

O contexto educativo de finais de 80 e nos anos 90 caracterizou-se, em termos globais, por uma diminuição da importância da intervenção do Estado e pelo reconhecimento da pertinência da intervenção de outros agentes sociais, onde se destacaram o mundo empresarial na definição das normas de qualidade na educação e a busca da maximização de uma relação dos pais com a escola.

Por seu turno, além dos aspectos mencionados, as décadas referidas permitiram também viabilizar algumas das reivindicações apresentadas pelos docentes, desde os anos 60, nomeadamente no que se refere ao princípio da livre escolha, à construção de projectos educativos por parte das escolas e ao esforço do papel das escolas na definição dos planos de estudo.

Consignou-se também a atribuição de um certificado de cumprimento da escolaridade obrigatória, aos alunos que atingissem o limite de idade estabelecido por lei e que tivessem frequentado a escola com assiduidade. Esta medida afigura-se teoricamente como uma forma de diminuir o insucesso escolar, porquanto permite aumentar os números do sucesso. Ao surgir enquadrada num sistema que recusa o insucesso escolar remete todos os alunos para uma situação de igualdade, independentemente de os respectivos sucessos, serem ou não reais.

O propósito de reforçar as relações da escola com os pais assumiu contornos meramente formais pois, além de se legitimarem os discursos dos pais que se encontravam integrados no domínio da “linguagem escolar”, legitima-se também a sua escolarização como uma condição prévia para a sua participação. Neste pressuposto, coíbe-se a interferência daqueles cuja participação se diz pretender reforçar e,

simultaneamente, intensifica-se a participação dos que possuem as capacidades sociais para o fazer, fomentando-se a ilusão de que esta participação representa a interferência dos que não participam.

Após esta breve resenha pelos meandros das políticas educativas, parece-nos possível concluir que todas as ideologias que marcaram a evolução do sistema educativo em Portugal até ao ano 2000, estruturaram o campo educativo, marcando e exprimindo as modalidades de definição da problemática educativa, em consonância com os diferentes contextos sociopolíticos.

Outro aspecto a reter é a constatação de que as instituições educativas foram sempre influenciadas pelas mudanças históricas de diferentes teores: económicas, políticas, ideológicas ou religiosas. O que significa que, quer as metodologias de ensino, quer os conteúdos a transmitir, foram sempre estruturados no seio de contextos históricos específicos, fenómeno particularmente evidente nos períodos de transição de regime político.

Por seu turno, a configuração dos sistemas educativos afigura-se um processo dialéctico vasto e diversificado, que envolve não apenas os ideais e as políticas vigentes, mas também, além da instituição escolar, outras instituições e as forças sociais existentes. Também Benavente salienta que “a escola não se transforma se a sociedade não se transformar, [pois] o que se passa na escola só se explica pelo que se passa fora dela.”

Podemos dizer que uma dinâmica de insucesso e de défice, que caracterizou globalmente o panorama educativo português, surgiu sempre inserida nos diferentes contextos históricos que a produziram e legitimaram. A ineficácia que tem marcado a história educativa, é em termos estruturais, provocada por um desajuste claro entre os objectivos proclamados nas concepções e políticas enunciadas e os resultados limitados e não raro contraditórios, obtidos na sua aplicação.

Na sequência do exposto, podemos considerar que a legislação, só por si, não tem capacidade para alterar as reais condições do processo ensino-aprendizagem e, a este propósito, também Benavente sustenta que “a mudança da escola exige mudanças nas estruturas, nas relações e nas práticas dos actores; mudar legislação sem novas práticas não leva a mudanças significativas (...)”. Tal significa que a escola “não se transformará por simples decretos (...) é um terreno de luta em que se joga o futuro escolar e profissional de milhares (...) de crianças do nosso país (...)”.

Em termos globais, podemos concluir que a educação nas décadas de 80 e 90 foi profundamente marcada por uma diminuição da importância da intervenção do Estado e pelo reconhecimento da pertinência da intervenção de outros agentes sociais, onde se

destacaram o mundo empresarial na definição das normas de qualidade na educação e a busca da maximização de uma relação dos pais com a escola. Por seu turno, além dos aspectos mencionados, as décadas referidas permitiram também viabilizar algumas das reivindicações apresentadas pelos docentes, desde os anos 60, nomeadamente no que se refere ao princípio da livre escolha, à construção de projectos educativos por parte das escolas e ao reforço do papel das escolas na definição dos planos de estudo. Contudo, o propósito de reforçar as relações da escola com os pais assumiu contornos meramente formais pois, além de se legitimarem os discursos dos pais que se encontravam integrados no domínio da “linguagem escolar”, legitima-se também a sua escolarização como uma condição prévia para a sua participação. Neste pressuposto, é coibida a interferência daqueles cuja participação se diz pretender reforçar e, simultaneamente, intensifica-se a participação dos que possuem as capacidades sociais para o fazer, fomentando-se a ilusão de que esta participação representa a interferência dos que não participam.

## **VI. O ENSINO DA MÚSICA NOS “ANOS DE DESCONTENTAMENTO” (ACTUALIDADE)**

### **A. Que sistema de ensino, e que ensino, temos hoje? As reformas que têm sido feitas visam já alterações no alcance e natureza da educação, passando ainda por mudanças nos currículos e conteúdos, ou têm vista projectos mais circunscritos que têm em vista melhorar ou redireccionar as instituições educativas?**

Após esta resenha pelos meandros das políticas educativas, parece-nos possível concluir que todas as ideologias que marcaram a evolução do sistema educativo em Portugal até ao ano 2000, estruturaram o campo educativo, marcando e exprimindo as modalidades de definição da problemática educativa, em consonância com os diferentes contextos sociopolíticos.

Outro aspecto a reter é a constatação de que as instituições educativas foram sempre influenciadas pelas mudanças históricas de diferentes teores; económicas, políticas, ideológicas ou religiosas. O que significa que, quer as metodologias de ensino, quer os conteúdos a transmitir, foram sempre estruturados no seio de contextos históricos específicos, fenómeno particularmente evidente nos períodos de transição de regime político.

Por seu turno, a configuração dos sistemas educativos afigura-se um processo dialéctico vasto e diversificado, que envolve não apenas os ideais e as políticas vigentes, mas também, além da instituição escolar, outras instituições e as forças sociais existentes. Também Benavente salienta que “a escola não se transforma se a sociedade não se transformar, [pois] o que se passa na escola só se explica pelo que se passa fora dela.”

De acordo com o exposto, consideramos que a problemática do aproveitamento escolar só poderá ser analisada, quando inserida nos diferentes contextos dos sistemas escolares vigentes em que sistematicamente se foi estruturando e desenvolvendo. Ou seja, a dinâmica de insucesso e de défice, que caracterizou globalmente o panorama educativo português, surgiu sempre inserida nos diferentes contextos históricos que a produziram e legitimaram.

A ineficácia que tem marcado a história educativa, é em termos estruturais, provocada por um desajuste claro entre os objectivos proclamados nas concepções e políticas enunciadas e os resultados limitados e não raro contraditórios, obtidos na sua aplicação.

Ao nível do ensino em geral, podemos afirmar que hoje: permanecem fortes assimetrias expressas em percursos escolares muito diferenciados e associados à origem social; um longo caminho terá que ser percorrido para proporcionar aos jovens quadros de oportunidades, sejam elas materiais, culturais ou sociais, que lhes permitam desenvolver com um mínimo de equidade a sua capacidade e personalidade.

**B. Tendo em conta o exposto, em que se situação se encontra o ensino da música? Quais as suas lacunas? Estará adaptado às circunstâncias actuais? Que objectivos serve a modalidade de ensino da música nas AEC?**

"Actualmente o ensino da Música espalha-se pelos três ciclos de ensino, encontrando-se presente no 1º Ciclo do Ensino Básico, sob a vertente de uma Actividade de Enriquecimento Curricular (AEC). No 2º Ciclo o Ensino da Música está presente nos currículos do 5º e 6º anos, tratando-se a disciplina de Educação Musical uma disciplina obrigatória. Nos 7º, 8º e 9º anos a disciplina de Educação Musical é opcional. Nos restantes três anos de escolaridade não se encontra previsto o ensino da Música nas escolas. Por essa via, os alunos que queiram prosseguir o estudo da Música terão que se inscrever num conservatório. Passaremos a analisar como funciona o ensino da Música em cada ciclo. 1º Ciclo: Durante o 1º Ciclo prevê-se que os alunos tenham acesso à

educação musical através de uma Actividade de Enriquecimento Curricular (AEC). Esta actividade não é de frequência obrigatória e, segundo o Decreto-Lei nº 212/2009, cabe aos municípios a sua criação: “procedeu-se a uma efectiva descentralização de competência para os municípios em matéria de educação, com o objectivo de obter avanços claros e sustentados na qualidade das aprendizagens dos alunos”. Os agrupamentos de escola poderão eventualmente desenvolver AEC caso estas não sejam desenvolvidas e asseguradas pelos municípios. O processo de contratação de docentes das AEC encontra-se descrito no artigo 6º do já referido Decreto-lei. O objectivo de uma AEC de música no 1º ciclo é o desenvolvimento da literacia musical. Entende-se por literacia musical a assimilação de uma compreensão musical, englobando competências de leitura e escrita musicais. A aprendizagem musical assente então nos seguintes pressupostos que passaremos a transcrever: 1. Todas as crianças têm potencial para desenvolver as suas capacidades musicais; 2. As crianças trazem para o ambiente de aprendizagem musical os seus interesses e capacidades e os seus próprios contextos sócio-culturais; 3. Mesmo as crianças mais pequenas são capazes de desenvolver o pensamento crítico através da música; 4. As crianças devem realizar actividades musicais utilizando materiais e repertório de qualidade; 5. As crianças aprendem melhor em ambientes físicos e sociais agradáveis e no contacto interpares. 6. As experiências diversificadas de aprendizagem são fundamentais para servirem as necessidades de desenvolvimento individual das crianças; 7. As crianças necessitam de modelos eficazes de adultos.

Faremos agora uma análise e comentário sobre cada um destes sete pontos. cremos que o ponto 1 devia ser antecedido por um ponto 0. Este suposto ponto 0 devia transmitir a seguinte informação: O ensino da Música deve ser universal e abranger todos os ciclos da escolaridade obrigatória. Este ponto 0 contradiz o que realmente se entende que seja uma AEC que estas não são unidades curriculares, como o Estudo do Meio, a Língua Portuguesa e a Matemática mas simplesmente actividades facultativas que enriquecem o currículo do aluno. Por esta via, o ensino na Música, que cremos devesse ser universal, cinge-se só aos alunos cujos encarregados de educação aceitem que os seus educandos participem. No que se refere ao ponto 1 nada temos a referir, somente sublinharemos que todas as crianças têm potencial para desenvolver capacidades musicais. Baseamos as nossas crenças nos estudos de Gordon, Kodály e Suzuki. No que diz respeito ao ponto 2 cremos que as crianças levam para a escola os seus próprios saberes e experiências. Neste ponto 2, sem que seja feita qualquer referência ao multiculturalismo, é isso mesmo que se encontra patente, isto é, a possibilidade de se



realizar um ensino multicultural da Música. No ponto 4 somos da opinião de que os materiais e reportório usados pelas crianças devem ser de qualidade e adequados à sua faixa etária. O ponto 7 é em nossa opinião o mais melindroso. Transcrevê-lo-emos na integridade: “As crianças necessitam de modelos eficazes de adultos”. O que são “modelos eficazes de adultos”? Podemos assumir de duas formas, igualmente importantes e complementares, que estes modelos remetem-se quer a encarregados e educação quer a professores. - Os alunos têm direito à qualidade dos seus professores; - Os alunos têm direito à qualidade dos seus encarregados de educação e das suas famílias. Acreditamos, tal como Suzuki acreditava, que o dever dos pais é educar as crianças a todos os níveis. O problema é que, no caso da Música, a maior parte dos pais não é capaz de transmitir o gosto e o desejo de aprender Música aos seus filhos. A maior parte dos pais são leigos no que diz respeito à Música. Se calhar a maioria dos pais nem sequer se encontram sensibilizados a respeito dos benefícios que a aprendizagem da Música pode oferecer aos seus filhos. Portugal, no que diz respeito à educação musical e ao ensino das artes, se quisermos generalizar, continua a ser marcado por um atavismo estadonovista e pelos sucessivos falhanços das reformas educativas. Muitos pais pensarão: “Para que serve a música ou para que servem as artes? Eu só quero que o meu filho seja médico”! Pois é... mas é precisamente aqui que, sem contemplações, citaremos Abel Salazar: “O médico que só sabe Medicina, nem Medicina sabe”. A ideia, tal como todas as ideias verdadeiramente grandes, aplica-se a todos os ramos do saber: Aquele que só sabe de música nem de música chega a saber. Concluindo: Somos da opinião de que o Estado, delegando o ensino da Música, e não só, nas autarquias e agrupamentos de escola, se está a desresponsabilizar da sua verdadeira função. O ensino, não só o ensino da Música e das artes, é, usando uma metáfora como uma semente lançada à terra. Lançada hoje só a longo prazo é que se pode colher os seus doces frutos. Mas o Estado é impaciente... O Estado não pode desresponsabilizar-se de facultar o ensino da Música e das artes a todos os seus cidadãos. Se o Estado assim age, digamos que numa perspectiva liberal, então estaremos todos, enquanto cidadãos, órfãos do próprio Estado. Falta educar a grande maioria dos encarregados de educação. Nem as famílias se podem desresponsabilizar do seu próprio papel e delegar os princípios básicos da educação na própria Escola. A educação deve começar em casa. É lamentável que muitas crianças, no que se refere à família, fonte de exemplos e primeiras aprendizagens, a aprendizagem começa precisamente tarde de mais, na escola. No entanto é precisamente neste ponto que, se a família falha, visto os pais não possuírem formação musical, em que o Estado deve ser uma salvaguarda. Deve ser esse o papel do Estado.

Outro ponto importante a referir neste contexto em que tratamos da actualidade, é o ensino amador da música.

### **C. Em que situação se encontra o ensino amador da música?**

A par com o ensino da música nas escolas e nos conservatórios existe, desde o surgimento no século XIX das primeiras filarmónicas, um ensino amador da música.

Desde cedo estas colectividades foram responsáveis pelo ensino da música, embora de forma amadora, a uma mole de pessoas de diferentes faixas etárias, sociais e culturais.

Estas colectividades encontram-se muitas vezes presentes no interior do país e zonas rurais. Contradizem, até um certo ponto, a ideia de que o povo português não é um povo dado à música. Muitas vezes a “banda” é o orgulho da terrinha, com os seus prístinos uniformes e instrumentos brilhantes.

Muitas destas colectividades ministram o ensino da música de modo a que consigam ter recursos humanos suficientes para que possam actuar no presente e no futuro.

Em muitas terras no interior do país estas são as únicas organizações que oferecem o ensino da música às crianças. Os conservatórios encontram-se geralmente nos grandes centros urbanos e, no interior profundo não é exequível o ensino integrado e articulado da música. Portanto estas bandas, à falta de escolas próprias para o ensino da música, assumem-se como um verdadeiro substituto delas.

Pegámos numa obra que descreve a actividade de uma destas filarmónicas do tempo da sua fundação (século XIX) até à actualidade. É interessante notar como de início, quando o ensino da música nos conservatórios estava disponível apenas a uma elite, muitos dos seus membros eram analfabetos, simples trabalhadores rurais e artesãos. No entanto, nos dias de hoje, graças ao progresso do ensino, encontramos na sua constituição, juizes e outras profissões liberais. Apercebemo-nos da existência de uma larga maioria de jovens, de ambos os sexos, na sua constituição.

Estas instituições são instituições sem fins lucrativos que, desde há uns anos, oferecem o ensino da música aos jovens que, não tendo possibilidade de frequentar um

conservatório ou pela escola não lhes oferecer o ensino musical, se apresentam motivados para o estudo da música.

Este ensino, o qual louvamos pela boa vontade, apresenta-se condicionado pelo próprio amadorismo dos seus constituintes. Os regentes, pessoas com alguns conhecimentos musicais, mas que a estas funções acumulam as suas próprias profissões, têm aos seu dispor os cursos de regência do INATEL. Mesmo assim, apesar da boa vontade, não se pode comparar este género de ensino com o ensino ministrado nos conservatórios nacionais ou particulares.

Concluimos que este género de ensino, dado às circunstâncias actuais do de Portugal, consegue mesmo ser a única forma disponível para muitos jovens que queiram aprender música. Se olharmos para a realidade do interior de Portugal reparamos nisso mesmo. Que escolas especializadas no ensino da música existem em... “para lá do Marão”? Não existem... mas provavelmente, para bem ou para mal existem as escolas de música destas filarmónicas.

---

#### **D. A música no Currículo Nacional do Ensino Básico**

Segundo o CNEB, no final do ensino básico, no que diz respeito a Interpretação e Comunicação, o aluno deve cantar “sozinho e em grupo, com precisão técnico-artística peças de diferentes géneros estilos e tipologias musicais”; deve ainda tocar “sozinho e em grupo pelo menos um instrumento musical utilizando técnicas instrumentais e interpretativas diferenciadas de acordo com a tipologia musical”; deve preparar, apresentar e dirigir “pequenas peças e/ou espectáculos musicais de âmbitos diferenciados”; deve participar “como interprete, autor e produtor em recitais e concertos com diferentes pressupostos comunicacionais e estéticos e para públicos diferenciados”; deve partilhar “com os pares, as músicas do seu quotidiano e deve saber investigar e avaliar “diferentes tipos de interpretações utilizando vocabulário apropriado”.

Outra competência específica a atingir no ensino da música é a Criação e Experimentação. Assim, no final do ensino básico o aluno deve ser capaz de cantar, arranjar e apresentar “publicamente peças musicais com níveis de complexidade diferentes utilizando técnicas vocais e instrumentais e tecnologias diversificadas”; deve conseguir improvisar melodias, variações e acompanhamentos utilizando diferentes vozes e instrumentos”; deve ser capaz de manipular “os sons através de diferentes tecnologias acústicas e electrónicas”; deve ser capaz de gravar “as suas criações e

interpretações musicais” e deve conseguir investigar “processos de criação musical tendo em conta pressupostos, técnicas, estilos, temáticas comunicacionais e estéticas diferenciadas”.

A terceira competência é a Percepção Sonora e Musical. Neste âmbito o aluno, no final do ensino básico deve compreender “como se utilizam e articulam os diferentes conceitos, códigos e convenções e técnicas artísticas constituintes das diferentes culturas musicais”; deve ser capaz de analisar “obras vocais, instrumentais e electrónicas de diferentes culturas musicais utilizando vocabulário apropriado e de complexidade diversificada”; deve ser capaz de descrever, “auditivamente estruturas e modos de organização sonora de diferentes géneros, estilos e culturas musicais através de vocabulário apropriado”; deve ser capaz de ler e escrever “em notação convencional e não convencional diferentes tipologias musicais recorrendo também às Tecnologias da Informação e Comunicação.” E deve ser capaz de investigar “diferentes modos de percepção e representação sonora”.

Finalmente, a última competência a explorar são as culturas musicais nos contextos. Sendo assim o aluno no final do ensino básico deve compreender “a música como construção social e como cultura em diferentes períodos históricos e contextos diversificados”; deve ser capaz de reconhecer “os diferentes tipos de função que a música desempenha na comunidade”; deve compreender e valorizar “o fenómeno musical como património, factor identitário e de desenvolvimento social, económico e cultural”; deve compreender ainda “as diferentes relações e interdependências entre a música e as outras artes e áreas de conhecimento” e, por fim, deve ser capaz de investigar “os modos como as sociedades contemporâneas se relacionam com a música”.

Nada temos a apontar a estas competências a desenvolver no ensino básico, tirando o facto de que, se calhar, tratam-se de competências por vezes um pouco ambiciosas. Até que ponto, um aluno que tem o primeiro contacto com o ensino da música só no 2º ciclo, não encontra a sua aprendizagem condicionada devido à não obrigatoriedade do ensino da música no 1º ciclo? De facto a não obrigatoriedade do ensino da música no 1º ciclo choca-nos pois temos consciência de que conduzirá a uma diferença cognitiva logo no 2º ciclo. Criticando, como já criticámos, o ensino da música das AEC, onde o Estado lava as mãos e desresponsabiliza-se do próprio ensino, questionamo-nos ainda se, no 1º ciclo, estas competências são realmente desenvolvidas. Deste modo cremos que se o ensino da música se encontra, logo à partida, condicionado no 1º ciclo, encontrar-se-á condicionado por acréscimo nos restantes ciclos educativos.

São estes os “objectivos”, as competências a desenvolver durante o ensino básico. Lemos e aplaudimos a boa vontade. Mas, como diz a sabedoria popular, “de boas intenções está o inferno cheio”. De nada vale um documento escrito, se calhar para “inglês ver”, se estas competências básicas não são efectivamente cumpridas. Podiam ser. Claro que podiam ser se se desse o devido valor ao ensino da música.

## VII. OUTROS OLHARES SOBRE O ENSINO DA MÚSICA – OS PROFESSORES RUSSOS EM PORTUGAL

O presente texto surge da análise do **guia de entrevista/reflexão pessoal** tem como objectivo obter testemunhos do ensino da música em Portugal e na Rússia (este guia deve ser entregue a professores de música de várias faixas etárias, integrados ou não no ensino público).

Neste capítulo far-se-á a análise posterior dos depoimentos recolhidos e tem como objectivo mostrar de que maneira, ao longo dos tempos, os professores de música têm encarado, exercido a sua profissão e se posicionado perante as políticas educativas em Portugal.

### Entrevista

1.Nome: Tatiana Yakimova, idade: 51 anos, data de nascimento: 27.02.1960, habilitações literárias: Colégio especializado em Música, área de piano, local onde estudou: cidade Sumy (1976-1980), local de reconhecimento de estudos em Portugal: reconhecido como "Escola Superior de Música" de Lisboa (2002).

2.Quantos anos leccionou na Rússia e em que data?

*Desde 1980-1997, Chipre (pertence a Grã Bretanhã)1997-1998, Ijevsk 1998-2002.*

3. Quantos anos leccionou em Portugal e em que data?

*Oito anos. Sete anos com contrato.*

3.Em que tipo de estabelecimento do ensino leccionou na Rússia e em Portugal (público, privado; nível de ensino, ensino geral/especializado).

*Na Rússia escola de música estatal. Em Portugal Ensino especializado privado. No Chipre um ano no ensino privado (lá só ha privado).*

4. Disciplinas que leccionou na Rússia e em Portugal.

*Piano nos todos os sítios.*

5. Quais as diferenças entre o ensino da sua disciplina em Portugal e na Rússia em relação a?

5-a teorias de aprendizagem (Gordon, Suzuki, etc)

*Autores: A. Artobolevskaya, I. Vyaznaya e O. Guitalova, A. Nikolaev, B. Milich, T. Smirnova.*

5-b livros/manuais (se há, quais e se são os mesmos)

*A. Artobolevskaya, I. Vyaznaya e O. Guitalova, A. Nikolaev, B. Milich, T. Smirnova.*

5-c políticas educativas (se é gratuito, com que idade começa, se existem regimes, AEC)

*Todas as escolas são pagas, mas pouco (um ou dois euros por mês). Começam com seis ou sete anos para iniciação aos oito anos entram no primeiro ano. Regime é único. Todos são iguais em termos de tratamento.*

5-d programas (nacionais ou locais, anuais ou não)

*Na sua base os programas são estatais. Há alunos com programa estatal obrigatório e os outros com programa livre. Os programas e as peças se mantêm até dias de hoje desde os tempos de União Soviética.*

5-e relação professor-aluno (oficial/não oficial, se é amigo, se é autoridade, os pais se vêm falar com o professor, a disciplina na aula)

*Relação oficial ou não oficial depende do aluno. Os pais podem assistir a aula. Há muita troca de informação com os encarregados de educação.*

5-f equipamento do estabelecimento de ensino, as instalações

*Dois pianos em cada sala. Insonorização no início estava má. Depois separaram a escola de música do colégio. As instalações costumam ser boas nas escolas de música.*

5-g motivação dos alunos (interessados ou não, vêm a música como profissão ou não)

*A atitude dos alunos e dos pais é profissional. Os pais participem no controlo em casa se a criança é preguiçosa e ajudam ao professor.*

5-h preparação dos alunos (nível)

*Os alunos concorrem à escola. Os pais se trazem a criança já sabem que para estudar.*

5-i horário (número das horas)

*Há alunos com programa estatal obrigatório (45 mais 45 minutos por semana aulas individuais) e os outros com programa livre (45 minutos por semana aula partilhada).*

*Solfejo (Formação Musical oral) 45 mais 45 minutos por semana.*

*Teoria (Formação Musical escrita) 45 mais 45 minutos por semana.*

*Classe de Conjunto 45 mais 45 minutos por semana.*

5-j relação profissional com os outros professores (se existe e onde, entre quais disciplinas)

*No nível formal e informal sempre trocam a informação sobre os alunos. Mas não têm dois professores para a mesma disciplina.*

5-k inserção da disciplina na sociedade (se são chamados para dar concertos se é valorizada a profissão, a valorização da sociedade do valor da música).

*Na Rússia a arte não tem valorização elevada da maioria da sociedade.*

- onde lhe parece ser mais eficaz o ensino da música (na Rússia e em Portugal) e porquê?

*Na Rússia o programa tem caráter mais individual e melhor se adapta aos alunos. Não tem obrigatoriedade cega no programa.*

*Em Portugal um dos pontos mais fortes é a possibilidade de tocar muito no público sem elevadas exigências dos concursos e seleções. Na Rússia é necessário ser vencedor de concurso para ser estreado ao público.*

- o que lhe parece que devia ser alterado para melhorar o ensino da música em Portugal?

*Separar o Conservatório (ensino especializado) da escola básica e não misturar com o ensino geral da música.*

- apanhou a revolução na Rússia sim/não

*Sim.*

se sim, qual as diferenças no ensino após a revolução.

*Não houve diferenças no ensino pois o andar dos pedagogos é o mesmo. O programa estatal antigo é forte e não tem nada para mudar para melhor. Existem novidades como um novo manual ou atualização dum manual velho. Existem introduções das novas vertentes como jazz que servem como um complemento importante. Mas a base mantem-se.*

6. Em que altura começou o seu interesse pela música e porquê.

*Aos três anos no jardim de infância fazia actuações nas festas. Cantou. Gostou.*

6.1 Desde que idade pratica/contacta com a música e onde.

*Pelo conselho dos pedagogos do Jardim de Infância, os pais inscreveram-na desde sete anos na Escola de Música, classe de piano. Já estava a espera para entrar na escola.*

6.2 Como recorda as suas aulas de música.

*Estudou com vários professores, terminou a escola com distinção. Durante o estudo teve altas e baixas relacionadas com o nível e atitude dos professores.*

6.3 Como recorda os seus professores de música.

*Primeira professora marcou pela positiva. Deixou-a com uma base sólida de conhecimento. A segunda pintava os olhos durante as aulas, mas preparava e levava a Tatiana aos concursos. As duas seguintes apoiaram-na mas não a desenvolveram o suficiente. Depois de terminar a escola voltou para fazer o programa com uma professora nova, dinâmica, que ajudou-a entrar no Colégio Especializado de Música.*

-7. O que pensa do ensino da música na actualidade:

- se já exerceu e já não exerce, fale de como era o ensino da música no tempo em que exerceu: como eram os livros, os programas, a relação professor-aluno

- se exerce já há muitos, fale de como era o ensino da música no tempo em que exerceu: como eram os livros, os programas, a relação professor-aluno e da maneira com vê as mutações do ensino da música;

*Hoje em Portugal na maioria dos casos a música é uma simples ocupação do tempo para os pais e encarregados de educação.*



*Na Rússia o programa não mudou para pior e não mudou a atitude dos alunos e professores.*

- se exerce há pouco tempo (século XXI), fale do ensino da música no seu tempo e quais, quais as previsões para o mesmo e o que melhoraria.

8. O que penso do ensino articulado da música?

*A ideia é boa porque temos muitos alunos, mas os alunos nem sempre são motivados para estudar a sério.*

- O que penso do ensino especializado da música em Portugal?

*O ensino privado, cujo nível as vezes é mas elevado de que no ensino público, não é reconhecido pelo estado. E esta ideia, que o ensino privado é inferior na sua qualidade, está a ser passada aos pais que com a primeira possibilidade tiram as crianças do ensino privado e colocam no ensino público. Cria-se uma agiatagem indevida à volta do ensino público. O nível de habilitação conferido pelos dois é o mesmo. O Conservatório público não é nenhuma escola de sobredotados para ter honra de estudar lá. Os bons alunos não conseguem entrar, pois não têm vagas para eles. Está tudo preenchido com os alunos do regime articulado cuja motivação nem sempre vem deles próprios e têm prioridade na admissão pois estudam na escola certa.*

- O que penso da profissão de professor de música hoje em dia?

*É uma boa profissão. Sempre respeitada nos todos os países.*

- Qual a importância da música/ do ensino da música nos dias de hoje? Como influi, ou como deveria influir na sociedade, no cidadão, na pessoa em si?

*Tem muita importância. Isto vê-se nos alunos com deficiências que desenvolvem vários aptidões. A música tem componente matemática, motricidade fina. Estamos a fazer um grande trabalho para a sociedade!*

### **Análise das entrevistas/reflexão pessoal**

Apesar de nos termos proposto realizar entrevistas a professores de música que tenham leccionado nos dois países (em Portugal e na Federação Russa) apenas foi possível do universo identificado de 12 professores (meus colegas e conhecidos) entrevistar 1. Isto porque os restantes professores com origem russa que se encontram a dar aulas em Portugal desde o início dos anos 90, apesar de terem sido artistas altamente

especializados na Rússia não tiveram qualquer prática de ensino (para além do estágio naquele país).

Partindo da minha experiência pessoal, que vale o que vale, uma vez que também, estudei música na Rússia e fui instrumentista naquele país estando a leccionar em Portugal há vários anos, mesmo antes de frequentar a Universidade de Aveiro, parece-me que a grande distinção do ensino em Portugal e a Rússia na área da música é mais político e filosófico. Ou seja, não me parece ser possível aplicar os mesmos métodos, pelo menos na íntegra, num sistema de ensino português que não valoriza suficientemente esta área, tratando-a como acessória, não sendo, por isso, dado condições aos professores (por exemplo, a nível de número de horas semanais de ensino da música que se reflecte no nível dos alunos) para aplicarem o mesmo "saber fazer" que na Rússia.

## **VIII – DA IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA MÚSICA À SUA TRANSPOSIÇÃO NO SISTEMA EDUCATIVO**

A investigação a que procedemos levou-nos a colocar algumas questões peremptórias acerca do ensino da música em Portugal, na União Europeia, e no mundo. À luz dos mais recentes estudos na área do ensino da música, este capítulo serve para apresentar e discutir as seguintes questões:

- A. Uma verdadeira aprendizagem da música deverá passar em primeiro lugar por aprender a ouvir música? Quem deverá ficar encarregue do ensino da música? Bastará, ou será frutífero, aprender música apenas no 2º ciclo do ensino básico, sendo a música para o 1º ciclo e para o 3º ciclo apenas opcional? Quais os benefícios da aprendizagem da música?**

*“In natural evolution, there is no such thing as jumping a stage, even the smallest stage of any given process. The process is continuous and cumulative”.*

Amin Maalouf, Origens

São estas as palavras de abertura da brilhante e apaixonada Apologia do Projecto

MUS-E criado pelo já falecido violinista Yehudi Menuhin. Para ele, o que vale para a evolução natural vale, evidentemente, para o próprio processo educativo. Tudo isto faz sentido pois trata-se de senso comum. É assim porque é assim. Sempre foi assim e há-de sempre ser assim. Uma criança, antes de aprender a ler e a escrever aprende sempre primeiro a falar. E o processo de aprendizagem da língua surge quando a criança começa a imitar as palavras que ouve. Só depois começa a criar frases. A audição é, mesmo que não tenhamos consciência de tal, um dos sentidos que primeiro fazemos uso. Sabe-se hoje que os fetos, na incubadora natural que é o ventre das mães, já ouvem e reagem a estímulos sonoros. Os pais são mesmo aconselhados a falar e a cantar para uma vida que ainda não saiu do manto protector do ventre materno. Após o nascimento dizem que as primeiras vozes que o recém-nascido identifica são as dos pais. Eis a importância da audição. Uma criança, antes de falar, ouve.

A música não é mais que uma linguagem: transmite informação; pode ser representada graficamente por um conjunto de símbolos (uma notação, um alfabeto) e contém uma estrutura (uma gramática). Por este motivo, e fazendo o paralelismo entre a música e a linguagem materna, como será possível ensinar música hoje em dia a uma criança, no 5º e 6º anos, ensinar toda uma notação e estrutura musical, se muitas crianças chegam ao 2º ciclo sem nunca terem aprendido a ouvir música? Com muita dificuldade... O que é isto de aprender a ouvir música? Trata-se de algo tão simples como estimular, o mais cedo possível, a criança com uma variedade sonora rica e cheia de sensações e cores. Gordon afirma o seguinte:

“as crianças precisam de ser expostas à «gramática musical» de forma adequada antes de chegarem à escola, como acontece com a linguagem materna (e não apenas expostas à música que ouvem ocasionalmente, e sem critério), e os pais não dominam essa «gramática», nem os métodos para a transmitir”.

O autor referido é da opinião de que se deve ter o mesmo cuidado com a linguagem musical que se tem com o ensino da língua materna. Maria Helena Vieira sublinha que

“a maioria dos portugueses não se torna escritor; no entanto, todos recebem formação adequada e suficiente para se poderem exprimir em português, de diversas maneiras e em diversos graus. É dessa criatividade que falam os pedagogos musicais, e é essa que pretendem que se desenvolva nas escolas: a capacidade de ouvir uma obra musical e reconhecer as suas características, as

suas partes, a sua forma, o seu estilo, as suas influências; a capacidade de interpretar, vocal e instrumentalmente, géneros musicais da sua preferência, de tocar ou cantar em grupo; a capacidade de inventar melodias ou canções, de improvisar em grupo”.

Ora para que isto seja desenvolvido na escola somos da opinião que o estímulo da música dever ser apresentado à criança o mais cedo possível. Voltando a Gordon, que consideramos incontornável, este chama à atenção de que é durante a infância que “uma criança atinge o máximo do seu potencial para aprender música” . A música não é só para eleitos, para aqueles que “nascem com talento”. Visto tratar-se de algo comum a todas as pessoas (não conhecemos ninguém que arrisque afirmar não gostar de música); visto tratar-se de algo comum a todas as pessoas (não conhecemos ninguém que arrisque afirmar não gostar de música); e visto tratar-se de algo comum a todas as culturas humanas (todas as culturas têm a sua própria identidade musical), somos da opinião que o ensino da música deve iniciar-se o mais cedo possível e deve acompanhar a criança ao longo de todo o seu processo educativo. Doderer defende que:

“a formação musical deve ser o mais precoce possível para todos os cidadãos, quer venham ou não a ser profissionais da música”;[...] deve ser ministrada sempre, desde o jardim de infância à universidade, por professores especialistas altamente qualificados em música”.

No já citado artigo do [www.educare.pt](http://www.educare.pt), António Lourenço, director artístico da Orquestra Filarmonia das Beiras, reconhece que “o estímulo da música, ouvir, cantar, fazer, experimentar, no pré-escolar e no 1º ciclo, tem reflexos na aprendizagem de certas coisas”. António Lourenço chega ao ponto de tecer o seguinte comentário: “Os nossos responsáveis pela Educação estão muito preocupados com a Matemática. Se pusessem mais horas de Música e mais cedo, provavelmente resolveriam o problema da Matemática”. Logo a seguir no artigo recorda-nos quem tem melhor aproveitamento escolar: “O Conservatório de Braga e a Academia de Música Santa Cecília, em Lisboa, estão sempre nos primeiros lugares do ranking das escolas. São duas escolas que têm o ensino da música verdadeiramente integrado”.

Quais serão então os benefícios da Educação Musical? As crianças, através da Educação Musical, desenvolvem-se “em todos e a partir de todos os aspectos da pessoa”.

É através da Música que uma criança “exercita e desenvolve eficazmente a capacidade de escutar”; “o ensino da Música favorece o desenvolvimento da memória e a sensibilidade”; “potencia a capacidade de análise, de comparação e de relação”; “favorece positivamente a capacidade criativa e imaginativa”; “estimula e desenvolve a sensibilidade perante a mensagem da música”; “desenvolve a capacidade de expressão e de comunicação ao promover a produção de mensagens elaboradas a partir de campo musical”. Se a música é isto tudo então o ensino da música deve ser encarado de vez como algo bastante positivo e verdadeiramente formador de cada pessoa. O ensino da música, como Doderer defende, não tem o objectivo de fazer das crianças pequenos músicos, pequenos Mozarts que se sentam à frente de um cravo a debitar peças musicais que entretêm as realezas da Europa. Não... de facto não se espera que o ensino da música assim seja, espera-se sim que se valorize o ensino da música tal como se tem valorizado o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática. Sendo a música algo que por vezes nos toca no mais íntimo do nosso ser e, sendo o mundo que nos rodeia não só constituído por ferro e betão e coisas matéricas (como muitas vezes nos dão a entender que seja) então fará sentido olhar para a música como algo tão importante como um pôr-do-sol. Se calhar ainda mais importante: um verdadeiro sol nascente, algo verdadeiramente formador de cada cidadão. Se iniciei esta reflexão com as fantásticas palavras introdutórias de Menuhin da sua Apologia do “The MUS-E Project”, não resisto em terminá-la com as não menos fantásticas últimas palavras da já referida Apologia:

“The human states and emotions of love, hate, serenity, exaltation, solitude, compassion, aggressiveness, joy in nature, exuberance, all these must be expressed and the talents for expressing them - and also our thoughts - must be cultivated through the civilizing disciplines of arts and crafts. For each time we prevent the expression of an emotion, this emotion and the thinking which derives from it turn sour and generate frustrations, prejudice or anger. In the long term, this negative thinking may give rise to violence on a smaller or bigger scale. Music does not lie. Speech is often insufficient, the written text can lack precision, the printed text is often even deliberately devious. Nature has done things well in making the child know the civilizing truth of the singing voices of his mother and father, before discovering adults’ prejudices, hypocrisy and lies. It is also a good thing that art norms (play) should precede the norms of daily survival, because the latter alone can only cause the cruel death of sublime

immortality. Yes, it is Art, through play and achievement that teaches the protected small child and surrounds him with its blessings. Art, with its dreams, its imagination, its philosophy, prepares the child to knowledge before the child is exposed to the strict rigors of life. That is why adults return to art, to handicrafts, to the art of living, to their dreams, as soon as they regain a certain level of security, the same security as the one they used to know when they were children. Let us respect, when we teach, this order of succession of steps established, if I may say so, by God himself, without referring to any religion in particular”<sup>176</sup>.

## B. Qual a relação entre ensino da música e multiculturalismo?

*“So, let us not be blind to our differences -- but let us also direct attention to our common interests and to the means by which those differences can be resolved. And if we cannot end now our differences, at least we can help make the world safe for diversity. For, in the final analysis, our most basic common link is that we all inhabit this small planet. We all breathe the same air. We all cherish our children's future. And we are all mortal”*<sup>177</sup>.

*John F. Kennedy, Commencement Address at American University in Washington, June 10, 1963*

*“Ao contrário das árvores, as estradas não surgem da terra, ao acaso das sementes. Tal como nós, têm uma origem. Origem ilusória já que uma estrada nunca tem um verdadeiro começo; antes da primeira curva, lá para trás, já havia outra curva e ainda outra. Origem inatingível, pois que a cada encruzilhada se juntam outras estradas, que vêm de outras origens...”*

*Amin Maalouf, Origens*<sup>178</sup>

Na década de 90 o paradigma da imigração em Portugal mudou. A partir da década de 90 começam a chegar a Portugal imigrantes oriundos dos países de Leste, Ucrânios, Russos, Moldavos e Romanos que se juntam aos imigrantes lusófonos que começaram a escolher Portugal para viverem logo nos anos 80. Estes imigrantes de Leste, na sua maioria apresentavam um elevado grau de instrução superior à maioria dos portugueses. Por causa disso a população escolar é hoje muito diferente do que era nos anos 80 e abismalmente diferente do que era antes de 1974. Na escola de hoje encontramos alunos de diversas culturas e religiões que, por viverem em Portugal, têm o mesmo direito à educação que os alunos Portugueses têm. A Escola não pode ignorar as

---

<sup>176</sup> Educare - O Portal de Educação, [www.educare.pt](http://www.educare.pt) Educação.

O EDUCARE.PT é um portal de Educação, com informação de referência na área da Educação, especialmente dirigida a alunos, professores, pais e educadores em geral.

<sup>177</sup> <http://www.ratical.org/co-globalize/JFK061063.html>

<sup>178</sup> Maalouf, Amin, *Origens*; trad. de Cláudia Ramos e Artur Ramos, 3ª ed. Algés : Difel, 2005.

experiências, vivências e culturas dessas comunidades. Ignorá-las é negar tudo aquilo que os portugueses sempre foram desde os alvares da nacionalidade: um povo que sempre miscigenou e tentou aproveitar o melhor que todas as culturas tinham para oferecer, primeiro na Península Ibérica e depois, com os Descobrimentos, nos quatro cantos do mundo. Como sublinha Rui Marques:

”é estruturante a consciência de que somos, enquanto caminho, o resultado do cruzamento de muitas estradas, através das quais nos misturámos com outros, transformando-nos progressivamente no que somos. E assim continuará a ser para o futuro. Por mais paradoxal que pareça, a nossa identidade só não se perderá se continuar a ser uma identidade de fusão e de mestiçagem”<sup>179</sup>.

Não somos todos iguais, apesar disso a diversidade cultural enriquece-nos. Este deve ser o paradigma da Educação em Portugal, afinal de contas Portugal já não é hoje em dia um país orgulhosamente só e monocromático. Cada cultura presente em Portugal acrescenta uma cor que complementa a ideia do que é ser-se português hoje em dia.

Actualmente o documento que rege o sistema de ensino em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo, não contém qualquer abordagem multicultural. No entanto dá liberdade aos docentes para que façam uma abordagem multicultural dos programas consoante as características dos seus alunos. Neste caso. O abordar-se, ou não, o programa através de uma leitura multicultural, está dependente da vontade, sensibilidade e bom senso dos professores. Poderemos ter professores que, perante as características dos seus alunos, reconheçam as vantagens de um ensino multicultural, assim como poderemos ter professores que resolvam fazer uma abordagem tradicional do próprio programa<sup>180</sup>.

A diversidade cultural hoje em dia deve ser encarada como um desafio aos próprios professores. “Ela não deve constituir um obstáculo, mas antes um potencial de desenvolvimento e enriquecimento curricular”.

Qualquer disciplina fica enriquecida perante uma abordagem multicultural. No caso da música cremos que seja por demais evidente que faz sentido abordar-se o programa de uma forma multicultural. Muitas vezes as turmas, sendo constituídas por alunos de diversas origens, são uma autêntica mina potenciadora de uma abordagem multicultural do ensino da música. Miranda afirma que a educação intercultural visa:

---

<sup>179</sup> [http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col\\_Portugal\\_Intercultural/1\\_Expansao\\_Portuguesa.pdf](http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col_Portugal_Intercultural/1_Expansao_Portuguesa.pdf)

<sup>180</sup> Cardoso, C. M. (1996) Educação Multicultural: percursos para práticas reflexivas.

“a promoção da compreensão intercultural e internacional, o reconhecimento e o respeito das diferenças culturais; as questões dos direitos do Homem e da cidadania (responsabilidades humanas); a garantia de igualdade de oportunidades (o sistema educativo deve favorecer a integração); as estratégias a favor da universalidade de acesso ao processo de aprendizagem; as estratégias que visam analisar as aptidões e os conhecimentos que as crianças trazem para a escola, e utilizar essas aptidões e esses conhecimentos como recursos educativos”<sup>181</sup>.

Somos da opinião de que “reconhecer laços de pertença social e cultural, respeitando outras culturas faz também parte do desenvolvimento da identidade”<sup>182</sup>. Isto é, conhecer o “outro”, observar as diferenças, permite que nos conheçamos a nós próprios.

## **Discussão**

Teceram-se algumas considerações genéricas que em torno do significativo equívoco quanto ao papel e à função de um currículo de Educação Musical no ensino básico regular. Na verdade, uma coisa é um currículo destinado a apoiar a formação global dos alunos e a desenvolver as suas competências como fruidores de Música ou de qualquer outra arte. Ou seja, um currículo cuja principal função é a de educar as crianças e os jovens, despertando-lhes a sensibilidade e motivando-os para que possam compreender e apreciar diferentes formas de interpretar as realidades em que vivemos. E isto tem necessariamente que se iniciar no 1.º ciclo e tem que ser bem feito; sabe-se que em vários países o canto é o meio privilegiado de desenvolvimento do currículo no domínio da Música. Uma outra coisa é um currículo destinado a formar músicos ou jovens que eventualmente o queiram vir a ser. E isto não pode ser feito no âmbito do ensino genérico pois não é essa a sua missão e tem que ser feito, e bem, em escolas do tipo dos conservatórios. Nestas circunstâncias, quando se afirma que “o genérico não está a formar públicos com qualidade e a fazer uma triagem para o vocacional”, poderemos interrogar-nos se não estaremos a elaborar num equívoco que limita significativamente a capacidade dos conservatórios em se concentrarem na concepção de outras estratégias ou soluções ou na definição clara da sua própria missão. Será que a missão do ensino genérico da Música é a de identificar alunos que deverão ser encaminhados para o ensino vocacional? Quando? No final do 1.º ciclo do ensino

---

<sup>181</sup> Miranda, F. B. (2004) Educação Intercultural e Formação de Professores. Porto: Porto Editora.

<sup>182</sup> Ministério da Educação (1993): Escola e Sociedade Multicultural. Lisboa: Secretariado Coordenador de Programas de Educação.



básico? Que processos devem ser utilizados nessa identificação? Há, na verdade, várias questões que se poderão formular que evidenciam de forma mais ou menos clara que o ensino genérico dificilmente poderá assumir as funções ou ter a missão que os conservatórios parecem considerar indispensáveis para o seu desenvolvimento.

Talvez seja também um equívoco referir que não se pode trabalhar bem porque os alunos vêm mal preparados de trás ou que vêm mal preparados doutras escolas, tal como ouvimos recorrentemente os professores do ensino superior queixarem-se da má preparação que os alunos trazem do secundário e os professores deste nível queixarem-se da má preparação que os alunos trazem do 9.º ano de escolaridade e assim sucessivamente. Eventualmente o currículo não estará devidamente ajustado à realidade ou a forma de o desenvolver terá de ser revista com recurso a outros métodos e a outras formas de organização e de funcionamento. Os projectos educativos assumem, ou deveriam assumir, um papel determinante no desenvolvimento de um ensino de elevada qualidade, devidamente articulado com as necessidades dos alunos. Compreende-se o equívoco em que os conservatórios parecem ter caído pois sabe-se bem que a educação musical no 1.º ciclo tem sido praticamente inexistente, ou tem sido bastante pobre, e no 2.º ciclo necessita de uma outra dinâmica e de outros apoios. Só muito recentemente o Ministério da Educação tomou iniciativas que poderão contribuir para alterar o estado das coisas ao nível do 1.º ciclo mas ainda é extemporâneo tecer quaisquer considerações sobre os reais impactos das medidas em curso.

Por todas as razões aqui aduzidas há quem se interrogue porque razão os conservatórios não são instituições de ensino predominantemente integrado que se inicia precisamente no 1.º ciclo do ensino básico. É que nestas circunstâncias os conservatórios teriam o controlo sobre a formação dos alunos a partir dos 6 e/ou 7 anos de idade; isto é, tal como foi referido por todos os intervenientes, as crianças poderiam ter acesso a uma iniciação/sensibilização/formação musical considerada fundamental para que os conservatórios possam cumprir cabalmente a sua missão. Trata-se de uma possibilidade que não é inédita no país e que não deverá deixar de ser devidamente avaliada e ponderada, particularmente tendo em conta o que é insistentemente referido pelos participantes neste estudo.

Mas há também quem sugira que os conservatórios poderão desenvolver e estimular articulações e/ou associações com escolas do ensino regular para que possam, precisamente, “despertar e estimular possíveis vocações”.

Apesar de os normativos legais preverem e aconselharem o regime articulado de frequência, a verdade é que ele não tem qualquer expressão porque, muito

provavelmente, exige um esforço de concertação, de negociação e de cooperação que as instituições têm mostrado dificuldade em concretizar. Talvez por isso mesmo o regime supletivo de frequência, que é claramente o mais desaconselhável sob muitos pontos de vista, acaba por prevalecer em quase todas as instituições pois não exige aquele esforço, permitindo que cada escola funcione na sua própria lógica sem ter que abdicar dos seus modos de organização e das suas rotinas.

O desenvolvimento do ensino especializado da Música depende da definição de uma política para a educação artística em geral e de orientações claras, precisas e adequadas que estejam traduzidas num *corpus* legislativo integrado e coerente. A legislação deverá cumprir pelo menos três funções primordiais: a) definir sem quaisquer ambiguidades a missão e as finalidades deste tipo de ensino e das instituições em que ele deverá ou poderá ocorrer; b) consagrar a sua especificidade no quadro geral do sistema educativo; e c) estabelecer mecanismos de regulação que orientem as acções de todos os intervenientes. Parece claro que é necessário pôr termo à excessiva proliferação de normativos legais que traduzem uma visão casuística e pouco estratégica dos problemas e que se têm revelado, em variadíssimos aspectos (e.g., recrutamento de docentes, recrutamento e admissão de alunos, estatuto dos docentes, estrutura curricular, planos de estudo e programas), inadequados e desajustados da realidade.

Tem sido referido que a administração tem tido um papel excessivamente passivo e pouco facilitador do desenvolvimento do ensino artístico especializado. A sua acção tem-se limitado à produção mais ou menos avulsa de normativos para procurar resolver problemas pontuais e a distribuir os financiamentos pelas instituições. Nos últimos anos tomou algumas iniciativas destinadas a alterar o quadro de organização curricular tendo envolvido as instituições e os seus professores, assim como uma diversidade de especialistas; este processo iniciou-se há cerca de 10 anos e ainda não está concluído. Mas, para além da revisão curricular, a administração não tomou quaisquer iniciativas para resolver os problemas de fundo do ensino especializado da Música.

Acerca do ensino especializado, no geral, a ideia com que se fica é a de que o ensino artístico especializado, particularmente no domínio da Música e da Dança, tem estado pouco ou mal integrado no sistema educativo português e os seus problemas de fundo têm sido “encarados” e não necessariamente resolvidos, de forma casuística. Talvez por isso mesmo, alguns dos documentos analisados ilustram com clareza que a administração revela grandes dificuldades em gerir um sector tão relevante do sistema educativo português.

O facto essencial a destacar da análise destes e outros relatórios é a ausência de quaisquer consequências visíveis relativamente ao desenvolvimento da educação artística como resultado de cerca de 15 anos de relatórios e de grupos de trabalho. Tanto quanto foi possível verificar houve apenas medidas algo dispersas, mais ou menos pontuais, algumas das quais de relevante significado (caso da criação dos quadros nos Conservatórios Públicos nos fins dos anos 90). Na verdade, nunca chegou a haver um conjunto de medidas estruturantes e integradas que viessem a contribuir para a regulação e para o desenvolvimento da educação artística.

## **Conclusão**

O processo de democratização do sistema de ensino português, com as sucessivas reformas, teve como consequência, uma evolução qualitativa do ensino da música, em todas as suas componentes. Contudo, num regime democrático em que existe teoricamente igualdade de acesso à educação e à cultura mas também uma complexa filosofia de escola (inclusiva e pluridisciplinar), acontece existir ainda jovens que, por condicionamentos geográficos, sociais e de super-estrutura económica, não têm um real usufruto do verdadeiro espírito do ensino musical em particular e artístico, no geral. Tal deve-se não só aos factores referidos, mas também à falta de empenho por parte das escolas nesta área, assim como à falta de sensibilidade/sensibilização da sociedade para o ensino artístico, o que se reflecte muitas vezes na falta de oferta e procura de cultura.

## VIII. BIBLIOGRAFIA

### Livros

ABREU, I.; ROLDÃO, M. C. 1989. “A Evolução da Escolaridade Obrigatória em Portugal nos Últimos Vinte Anos” in *O Ensino Básico Em Portugal*. Col. Biblioteca Básica de Educação Ensino. Porto: Edições ASA.

ABREU, Paula, 2010. *A música entre a Arte, a indústria e o mercado*. Dissertação de Doutoramento na área científica de Sociologia, especialidade Sociologia da Cultura, do Conhecimento e da Comunicação, apresentada à Universidade de Coimbra em Fevereiro de 2010 [policopiado].

AFONSO, A. J. G. 1999. *Educação Básica, Democracia e Cidadania*. Col. Polígono. Santa Maria da Feira: Ed. Afrontamento.

AFONSO, A. J. 2002. “O Neoliberalismo Educacional Mitigado Numa Década de Governação Social Democrata” in *Reformas da Educação Pública - Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. 2002. Biblioteca das Ciências do Homem / Ciências da Educação 15, Porto: Edições Afrontamento.

AFONSO, Almerindo J. 2002, “Políticas Contemporâneas e Avaliação Educacional” in *Reformas da Educação Pública - Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. 2002. Biblioteca das Ciências do Homem / Ciências da Educação 15, Porto: Edições Afrontamento.

AFONSO, A. J.; LIMA, Licínio C. 2002. *Reformas da Educação Pública - Democratização, Modernização, Neoliberalismo*, Biblioteca das Ciências do Homem / Ciências da Educação 15, Porto: Edições Afrontamento.

ANDRÉS, V. P. 1991. *Guia para estudar música*. Madrid: Arte Tripharia.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. 1997. *Constituição da República Portuguesa* (10.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Rei dos Livros.

ANTUNES, J. J. 1989. “Os Abandonos Escolares no Ensino Básico” in *O Ensino Básico Em Portugal*, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições ASA, Porto,

ARIÈS, Philippe. 1988. *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*, Lisboa: Relógio D’Água.

ARROTEIA, Jorge Carvalho. 1991. *Análise Social da Educação*. Leiria: Roble Edições.

BENAVENTE, Ana. 1976. *A Escola na Sociedade de Classes*, Lisboa: Livros Horizonte. Biblioteca do Educador Profissional.

- BENAVENTE, Ana. 1988. “ Da Construção do Sucesso Escolar, Equacionar a Questão e Debater Estratégias” in *Seara Nova*, pp. 23-29.
- BERTRAND, Y. & GUILLEMENT, P. 1988. *Organizações - uma abordagem sistémica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BERTRAND, Y. & VALOIS, P. 1994. *Paradigmas educacionais - escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BRANCO, J. F. 1987. *Viana da Mota* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Serviço de Música/Fundação Calouste Gulbenkian.
- BRANCO, J. F. 1995. *História da música portuguesa* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Europa-América.
- BRANCO, L. F. 1953. *A música e a casa de Bragança*. Lisboa: Fundação da Casa de Bragança.
- BRITO, M. C. & CYMBRON, L. 1992. *História da música portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BRITO, Manuel Carlos de. 2001. *História da música portuguesa*, Lisboa : Universidade Aberta.
- CARVALHO, António Manuel de. 2003. *Inovações educativas no ensino da música em Portugal: 1926-1976: ensino primário e secundário*. Santiago de Compostela: Tese de doutoramento apresentada à Fac. de Ciências da Educação da Univ. de Santiago de Compostela.
- CABRAL, António Caldeira. 1981. “ Acção Social Escolar” in *Sistema de Ensino em Portugal*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- CARVALHO, Rómulo de. 1986. *História do Ensino em Portugal Desde a Fundação da Nacionalidade Até ao Fim do Regime de Salazar – Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CORREIA, José Alberto, 2000. *As Ideologias Educativas Em Portugal Nos Últimos 25 Anos*, Cadernos Correio Pedagógico, n° 48. Porto: Asa.
- CARVALHO, R. 1996. *História do ensino em Portugal* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- COSTA, Sara André, LOPES, Telo Garção (ver. e coord.). 2007. *Foco Musical. Educação e Cultura. Da escola ao palco 3* [Música impressa]: livro do professor: expressão musical e dramática: 1º ciclo do ensino básico, Secretaria Regional de Educação e Cultura, Direcção Regional de Educação, Gabinete Coordenador de Educação Artística ; rev. e coord. ed. Sara André da Costa ; il. Telmo Garção Lopes. Lisboa: Crescer com a Música-Educação e Cultura.
- COMISSÃO DA REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO. 1988. *Proposta global de reforma - relatório final*. Lisboa: GEP/ME.

- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 1997. *parecer n.º 1/97*. Lisboa: CNE/ME.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 1998. *Parecer n.º 3/98*. Lisboa: CNE/ME.
- CRUZ, I. 1959. *O caso do Conservatório Nacional*. Lisboa: Conservatório Nacional.
- CRUZ, I. 1985. *O que fiz e o que não fiz*. Lisboa: Autor.
- D'ALVARENGA, J. P. 1993. *João Domingos Bomtempo*. Lisboa: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.
- DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO. 1997. *Encontros no secundário - documento de apoio ao debate (ensino especializado de música)*. Lisboa: ME/DES.
- DIAS, Maria Paula do Vale Moura da Costa Magalhães. 2004. *Perspectiva histórico-normativa da institucionalização do ensino musical em Portugal: da Restauração à República: 1640-1910*. Coimbra: M.P. Dias
- D'HAINAUT, L. (1982). *Analyse et régulation des systèmes éducatifs: un cadre conceptuel*. Bruxelas: Labor.
- DIÁRIO DO GOVERNO (1936). *Segunda série de 6 de Julho, n.º 182*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- DIÁRIO DO GOVERNO (1936). *Segunda série de 6 de Julho, n.º 182*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- DIÁRIO DO GOVERNO (1936). *Segunda série de 6 de Julho, n.º 182*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- DUPIN, M.-O. & LAFOURCADE, D. 1997. *Europe's "caprices": a study of violin curricula in European musical institutions of higher learning*. Paris: Association Européene des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC).
- Ensino básico (1985 -1995 )*, 1997. Dissertação de Doutoramento e Educação, na área de conhecimento de Sociologia da Educação, apresentada à Universidade do Minho, Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. [policopiado].
- FERNANDES, Gomes. 2000. *Contributos para o estudo do ensino especializado de música em Portugal*. Almada: Escola Superior de Educação de Almada, Instituto Piaget.
- FERNANDES, Rogério. 1981. "Ensino Básico" in *Sistema de Ensino em Portugal*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

FERNANDES, Rogério, “Notas Sobre a Situação Educativa em Portugal no Século XVIII” in *O Professor*.

FERREIRA, António Gomes. 1987. *A Criança no Discurso de Educadores de Seiscentos*. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

FERREIRA, António Eduardo da Costa. 1964. *A.B.C. musical e cancionero para o ensino da música e do canto coral* [4ª ed.], Coimbra: Edições Olímpio Medina.

FERREIRA, António Gomes. 1990. “O Ensino de um Mestre de Primeiras Letras nos Finais de Setecentos”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº 24.

FESTINGER, L. 1975. *Teoria da dissonância cognitiva*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

FOLHADELA, Paula; VASCONCELOS, António Ângelo de; PALMA, Eduardo. 1998. *Ensino secundário em debate: ensino especializado da música: reflexões de escolas e de professores* 1ª ed, Lisboa: ME, DES.

FORMOSINHO, João. 1991 “A Igualdade em Educação” in *A Construção Social da Educação Escolar*” Rio Tinto: Edições ASA / Clube do Professor Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino.

FOLHADELA, P.; VASCONCELOS, A. & PALMA, E. 1998. *Ensino especializado de música - reflexões de escolas e de professores*. Lisboa: DES/ME.

FRANCO, C. 1993. *O ensino da música em Portugal: o que foi, o que é, e o que deverá ser?* Comunicação apresentada na secção temática *música: modalidades e práticas de formação especializada*, Porto: GETAP/ME.

FRIEDBERG, E. 1993. *O poder e a regra*. Lisboa: Instituto Piaget.

García, C. M. 1999. *Formação de professores - para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

GOMES, C.A. 2000. *Contributos para o estudo do ensino especializado de música em Portugal*. Almada: Instituto Piaget.

GOMES, Joaquim Ferreira. 1997. *Dez Estudos Pedagógicos*, Livraria Almedina, Coimbra.

GOMES, Joaquim Ferreira. 1964 *Martinho Mendonça e a sua Obra Pedagógica*, Dissertação de Doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra.

- GOMES, Joaquim Ferreira. 1995. *Para a História da Educação Em Portugal*, Porto: Porto Editora, Col. Ciências da Educação.
- GOMES, J. F.; FERNANDES, R.; GRÁCIO, S. 1998. *História da Educação em Portugal*, Lisboa: Livros Horizonte.
- GOMES, C. 1998, Março. “Metodologia e conhecimento científico” in *Gazeta musical*, 12-3.
- GORDON, E. E. 1993. *A music learning theory*. Chicago: GIA Publications.
- GORDON, E. E. 1998. *Introduction to research and the psychology of music*. Chicago: GIA Publications.
- HOPPIN, R. H. 1978. *Medieval music - a norton introduction to music history*. New York: W. W. Norton & Company.
- LESSA, Elisa Maria Maia da Silva; SIMÕES, Manuel Lopes (org.). 2000. *I Encontro de História do Ensino da Música em Portugal, Braga, 1999*. Braga: Univ. Minho. Centro de Estudos da Criança, D.L. 2000.
- LIMA, Cândido. 1974. *A música e o homem na reforma do ensino: da antiguidade à vanguarda*, Braga: Editora Pax.
- MÓNICA, Maria Filomena. 1978. *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença.
- MEDEIROS, Maria Teresa P. de. 1993 *Insucesso Escolar e a Clínica do Desenvolvimento: Uma Contribuição Psicossocial do Insucesso Escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico*, Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. 1993. [policopiada]
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 1989. *Reformas do ensino em Portugal - Reforma de 1911* (Tomo II - Vol.I). Lisboa: IIE/ME.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL. 1971. *Projecto do sistema escolar*. Lisboa: Autor.
- OLIVEIRA, F.; RODRIGUES, H. & VASCONCELOS, A. 1995. “As escolas profissionais de música em Portugal em 19952”, in *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 85, 16-23.
- PALHEIROS, G. B. 1993. *Educação musical no ensino preparatório*. Lisboa: APEM.
- PALMA, J. B. 1993. *Sistemas educativos - unidade e diversidade*. Lisboa: GEP/ME.



- PEIXINHO, J. 1996. *Música viva para uma sociedade viva*. Ensino artístico (2.<sup>a</sup> ed., pp. 67-82). Porto: Edições ASA.
- PIRES, Eurico Lemos, et al. 1991. *A Construção Social da Educação Escolar*, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Rio Tinto: Edições ASA / Clube do Professor.
- ROSAS, Fernando; BRANDÃO de BRITO, J. M. (dir.). 1996. “Analfabetismo” in *Dicionário de História do Estado Novo*, vol. I. Venda Nova: Bertrand Editora.
- ROSAS, Fernando; BRANDÃO de BRITO, J. M. (dir.). 1996. “Educação Nacional” in *Dicionário de História do Estado Novo*, vol. I. Venda Nova: Bertrand Editora.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. 1992. *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- SANTOS, A. 1981. *Escola de educação pela arte - uma experiência pedagógica no Conservatório Nacional de Lisboa*. [Policopiado].
- SANTOS, A. 1989. *Mediações artístico-pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SANTOS, M.<sup>a</sup> E. B. 1994. *Avaliação da escola superior de educação pela arte*. Lisboa: IIE/ME.
- SARAIVA, J. H. 1998. *História de Portugal* (5.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Publicações Europa-América.
- STOER, Stephen. 1983. “A Reforma Veiga Simão no Ensino. Projecto de Desenvolvimento Social ou « Disfarce Humanista » ?” *Análise Social* n° 19, s.l.
- STOER, Stephen, 1982. *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*, Biblioteca do Educador Profissional. Lisboa: Livros Horizonte.
- STOER, Stephen, 1986. *Educação e Mudança Social em Portugal - 1970 -1980, Uma Década de Transição*, Biblioteca das Ciências do Homem. Lisboa: Edições Afrontamento.
- TEODORO, A. 1994. *A carreira docente - formação, avaliação, progressão*. Cacem: Texto Editora.
- TEODORO, A. 1994. *Política educativa em Portugal - educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Lisboa: Bertrand Editora.
- TORRES, Rosa Maria. 1998 *As canções tradicionais portuguesas no ensino da música [Música impressa]: contribuição da metodologia de Zoltán Kodály*, Cadernos O Professor Canção popular portuguesa, Lisboa: Caminho.

VIEIRA, Maria Helena Gonçalves Leal, [Braga: s.n.], 2006. *O ensino em Portugal no Início do século XXI. Estudo sobre as políticas de ramificação curricular* Tese de doutoramento em Estudos da Criança, apresentada à Univ. do Minho, 2006. [policopiado].

VALA, J. & MONTEIRO, M.<sup>a</sup> B. 1997. *Psicologia social* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ZALDIVAR, A. 1992. *La LOGSE en los conservatorios* (volumes I e II). Madrid: Real Musical.

### **Documentos Electrónicos**

Revista Electrónica de LEEME –Lista Electrónica Europea de Música en la Educación-. <http://musica.rediris.es>. ISSN: 1575-9563 Depósito. Legal: LR-9-2000. Dirección: Jesús Tejada Giménez, Carmen Angulo Sánchez-Prieto. Consejo Editorial: Ana Laucirica Larrínaga, Mercé Vilar i Monmany. Editores: Universidad de La Rioja y Jesús Tejada Giménez. Publicada con el apoyo institucional de Rediris-Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Revista Indexada en: DOAJ, LATINDEX, CARHUS, CSIC-CINDOC