

ATAS
Nacionais

Vieira, M. H. (2014). Passado e presente do ensino especializado da música em Portugal. E se explicássemos bem o que significa “especializado”? In Pacheco, A. (Org). I Encontro do Ensino Artístico Especializado da Música do Vale do Sousa. Do Passado ao presente: Impressões e Expressões, pp. 60-74. Lousada: Conservatório do Vale do Sousa. (ISBN: 978-989-98993-0-8)

Passado e Presente do Ensino Especializado da Música em Portugal: E se Explicássemos Bem o que Significa “Especializado”?

Maria Helena Gonçalves Leal Vieira
Instituto de Educação – Universidade do Minho
Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)
m.helenavieira@ie.uminho.pt

Introdução

O conceito de “especialização” encontra-se bem alicerçado no terreno do senso comum, sobretudo no que se refere a questões relativas à *profissionalização* em diversas áreas do conhecimento. Por outro lado, no âmbito do ensino da música, tornou-se comumente aceite a referência ao “ensino especializado” quando falamos do ensino ministrado em conservatórios e academias, em escolas particulares e cooperativas que o desenvolvem *logo a partir do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Trata-se, portanto, de um significado bem diverso do atribuído à “especialidade” ou “especialização profissional”. O conceito reveste-se ainda de novos significados quando descreve, por exemplo, o *Ensino Especial*, ou seja, aquele que é pensado para crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Nesta conferência pretende realizar-se uma abordagem exploratória ao significado e evolução do conceito de “ensino artístico especializado” de música, a partir da cristalização desta definição na Portaria nº 691/2009 de 25 de Junho, que criou os “cursos básicos do ensino artístico especializado de Dança e de Música”. Este documento legislativo serve de plataforma de observação, de onde é possível lançar um olhar retrospectivo e um olhar prospectivo (mas sempre um olhar crítico) sobre o significado do conceito de “ensino especializado” quando aplicado ao ensino da música no nosso país. Por vezes as realidades evoluem, e nós continuamos a dar-lhes os mesmos nomes.

1. Da vocação musical e do ensino “vocacional”

Há pouco mais de 30 anos o ensino musical ministrado nos conservatórios e academias portuguesas era definido como “ensino vocacional”, e assim continuou a ser chamado por muito tempo. O Decreto-Lei nº 310/83 de 1 de Julho assumia com clareza

os objectivos de “proceder a uma reformulação do ensino *vocacional* da música” (Ponto 2, ¶ 4), e de criar “áreas *vocacionais* do ensino da música e da dança integradas no ensino geral preparatório e secundário” (Ponto 5, ¶ 2) (itálicos meus). Para além destes objectivos, o referido decreto propôs-se também criar um sistema de ensino superior de música dentro do ensino superior politécnico, pondo fim ao modelo de ensino superior até então vigente nos conservatórios, que passaram a ser escolas de ensino básico e secundário *vocacional*; a este novo ensino superior, que almejava o “mais alto nível técnico e artístico”, o decreto denominava de “profissional” (Ponto 5, ¶ 3).

A concepção de um ramo de ensino público assente numa definição oficial de “alunos vocacionados”, corporizando e materializando uma ideia institucionalizada de vocação, poderá ter a sua origem nas raízes renascentistas do conservatório, muito ligadas às vocações religiosas e sacerdotais e aos próprios seminários, como já sublinhei num outro estudo (Vieira, 2009, p. 530-531). Essa perspectiva de identificação da vocação como algo ligado ao conceito inato de talento (que é preciso descobrir e acalantar em instituições próprias) ter-se-á perpetuado na Europa durante vários séculos. Em Portugal, e uma vez que o Conservatório Nacional foi criado em 1835, verificamos que cerca de 150 anos depois, o Decreto-Lei nº 310/83 estará ainda influenciado por essa concepção. No entanto, o grande objectivo desse Decreto, que era a aproximação do ensino “vocacional” ao chamado ensino “genérico” viria a revelar-se um objectivo de longo prazo, e sujeito a algumas evoluções, uma vez que essa aproximação veio colocar dois mundos muito diversos em diálogo, mundos com uma história e uma mundividência diferentes, mundos que levaram séculos de vivências separadas e que não se aproximam facilmente. Desde logo o mundo da esfera sacra (dos modos de funcionamento milenares desenvolvidos nas estruturas religiosas regulares e diocesanas, com a sua disciplina e hierarquia de valores espirituais e culturais) e o mundo da esfera secular (pré e pós republicana, assentes numa perspectiva mais massificada, dirigida à maioria da população). É bom de ver que se trata de mundos regidos por forças contrastantes, mesmo considerando a complexidade histórica que os atravessa: o primeiro, mergulha as suas raízes e projecta os seus objectivos no terreno da selecção, da escolha e orientação da “vocação” (perspectiva focalizada ou centrípeta); o segundo, assenta nos princípios da democratização do acesso ao ensino, do desejo de expansão da rede de serviço público, do desenvolvimento da “alfabetização” ou “literacia” musical (perspectiva centrífuga).

Estas forças de sentido oposto que presidem ao funcionamento dos ramos “vocacional” e “genérico” do ensino da música na sua origem e caracterização iniciais (segundo esta designação claramente assumida nos anos 80 do século passado) foram, de facto, postas em confronto e questionadas na sua identidade a partir da publicação do Decreto-Lei nº 310/83. Apesar das fricções, perdas, ganhos e dificuldades iniciais originadas por este confronto entre forças de sentido oposto, talvez seja possível compreender, 30 anos depois, que a aproximação entre os ramos de ensino promovida pelo referido decreto, veio possibilitar o início da desmistificação do ensino “vocacional” enquanto ensino percebido como “elitista” ou “reservado a vocacionados” (sendo que essa vocação não estava bem definida nos seus critérios), e veio possibilitar também, conseqüentemente, a própria expansão progressiva da rede de ensino “vocacional”. Para esta expansão muito contribuiu o desenvolvimento do regime articulado de frequência dos alunos (no qual o Conservatório do Vale do Sousa é pioneiro e modelo), que permitiu que um número cada vez maior de estudantes e das suas famílias encarasse o estudo “vocacional” da música como uma possibilidade “normal” ao seu alcance. Entre os anos de 2007 e 2010 essa expansão atingiu mesmo os 70%, passando de 17 282 estudantes inscritos (em 2007) para 29 645 (em 2010) (Feliciano, 2010, p. 3).

A procura cada vez maior do ensino “vocacional” pelos estudantes das escolas “genéricas” de todo o país obriga a assinalar com aspas esse mesmo ensino “vocacional” (como vimos inevitavelmente assumido no parágrafo acima), mas questiona também o próprio sentido “vocacional” dessas instituições tal como o viveram até então. Isto é, torna-se legítimo (senão mesmo necessário e honesto) questionar até que ponto é que o “ensino vocacional” foi verdadeiramente “vocacional” antes de 1983 (ou tem sido ainda hoje), uma vez que a abertura de possibilidades de articulação entre os ramos e o conseqüente aumento da procura tem revelado um aumento proporcional (e até desproporcionado) de alunos “vocacionados”. Ora, se as possibilidades de acesso mostram, sempre, que mais alunos pretendem aceder, não se trata, evidentemente, de “vocação”, mas de *oportunidade*; não se trata de “detectar talentos” (como quem descobre ouro com um detector de metais inertes), mas antes de tomar decisões políticas que permitam generalizar o acesso e possibilitar escolhas próprias e fundamentadas a seres humanos vivos, pensantes e em construção, tal como acontece em qualquer outra disciplina. Sabemos, aliás, que o ensino “vocacional” público tem tanta procura, que se torna necessária a existência de testes de selecção de

alunos à entrada, ficando sempre um grande número de alunos excluídos. Sabemos, também, que o ensino particular e cooperativo (que ministra um ensino da música com paralelismo pedagógico com as escolas de ensino “vocacional”) mesmo sendo pago, tem também muita procura e tem crescido desde os anos 80, estando apenas limitado pelo financiamento que o Estado e cada governo possa ou deseje atribuir-lhe.

O mesmo pode ser dito do regime articulado de frequência dos alunos e do regime integrado, cuja procura aumentou exponencialmente até 2010, data em que foi publicada legislação limitativa ao apoio financeiro a conceder para a frequência dos cursos de iniciação e dos cursos básico e secundário em regime articulado, integrado e supletivo (Despacho nº 12522/2010). Estas limitações de financiamento deram início a um retrocesso na democratização do acesso ao ensino da música, que veio a agravar-se ainda mais com a publicação de despachos posteriores: um despacho, em 2011, que desonera o Estado do financiamento deste tipo de ensino e obriga as escolas a candidatarem-se periodicamente a financiamento do Programa Operacional Potencial Humano, POPH (Despacho nº 3999/2011); um outro despacho, também em 2011, que reduz o valor máximo do indicador de custo por hora e por formando nos cursos de ensino artístico especializado (Despacho nº 16910/2011); um novo despacho, em 2012, que agrava os cortes do Despacho nº 3999/2011 devido às limitações do Fundo Social Europeu ao POPH; e ainda um novo despacho, no mesmo ano de 2012, que descreve nova regulamentação complementar específica aos modos de acesso ao financiamento do Fundo Social Europeu através do POPH, incidindo nas limitações ao financiamento da qualificação inicial dos jovens.

A partir de 2010, e de forma calamitosa, é possível observar que toda a legislação relativa ao ensino da música tem incidido apenas na limitação ao financiamento, uma limitação que se projecta em impedimentos ao acesso por parte dos alunos, em qualquer regime de frequência; isto não quer dizer, obviamente, que haja menos alunos “vocacionados” para a música em Portugal. Há é menos alunos com possibilidade de estudar música e, conseqüentemente, impedidos de descobrir a sua vocação ou a de a desenvolver.

2. Da especialização musical e do ensino “especializado”

Especial, *adj.* Que se aplica exclusivamente a uma coisa ou a uma categoria particular de coisas. || Característico,

peculiar. || Superior, distinto. || Reservado, exclusivo, próprio para dado fim.

Especialidade, *s.f.* Qualidade do que é especial. || Matéria ou assunto circunscrito a determinados pontos ou artigos (opõe-se a generalidade). || Coisa notável, distinta, fora do comum. || Ramo de estudos, trabalhos ou desportos a que alguém se dedica em particular. || Medicamento com marca de fabricante exclusivo.

Especialista, *s. 2 gén.* Pessoa que se ocupa exclusivamente de uma arte, que nela se especializou.

Grande Dicionário da Língua Portuguesa, vol. III, p.

231.

O conceito de “especialização” encontra-se bem alicerçado no terreno do senso comum, sobretudo no que se refere a questões relativas à *profissionalização* em diversas áreas do conhecimento. É frequente a designação de “especialista” para um profissional experiente (por exemplo na área da medicina) que desenvolve o seu trabalho numa área específica. Por outro lado, no âmbito do ensino da música, tornou-se comumente aceite a referência ao “ensino especializado” quando falamos do ensino ministrado em conservatórios e academias, em escolas particulares e cooperativas que o desenvolvem *logo a partir do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Trata-se, portanto, de um significado bem diverso do atribuído à “especialidade” ou “especialização profissional”, uma vez que se refere a uma especialização que ocorre logo a partir de uma idade muito jovem, o que muitas vezes leva a que se fale, até, de uma *especialização precoce*. O conceito reveste-se ainda de novos significados quando descreve, por exemplo, o *Ensino Especial*, ou seja, aquele que é pensado para crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Em qualquer dos casos, uma especialização é sempre algo que se destaca da generalidade, da maioria; pode é destacar-se por diferentes motivos.

No ensino da música, a complexidade da realidade educativa e do currículo, no seu sentido lato, tem levado ao longo dos tempos a uma complexidade e até ambiguidade semântica. De facto, a dicotomia “ensino genérico” e “ensino vocacional” (como vimos na secção anterior) não é, de todo, pacífica. Esta dicotomia confunde-se com a dicotomia mais recente entre “ensino genérico” e “ensino *especializado*”. A mudança de conceito, de “ensino vocacional” para “ensino especializado”, não é fácil de situar no tempo, embora seja possível perceber na legislação que, até a um dado momento, predomina a designação “vocacional” e, mais recentemente, tornou-se frequente a designação “ensino especializado”. É muito provável que esta mudança

acompanhe o desenvolvimento da realidade curricular, uma vez que o aumento exponencial da oferta e da procura do ensino designado por “vocacional” veio pôr em causa o conceito de “vocação”.

No entanto, a ambiguidade histórica do conceito revela-se já no próprio Decreto-Lei nº 310/83. Este decreto, ao mesmo tempo que tinha por objectivo proceder a uma reformulação do ensino *vocacional* da música” (Ponto 2, ¶ 4), e de criar “áreas *vocacionais* do ensino da música e da dança integradas no ensino geral preparatório e secundário” (Ponto 5, ¶ 2) (itálicos meus), apresentava já a intuição do legislador (ou mesmo a convicção) de que a separação do ensino da música da “normalidade” do ensino das restantes disciplinas, a sua categorização como algo “especial” ou “diferente”, é sempre problemática e tem consequências indesejáveis. No Ponto 5, é afirmado, taxativamente:

A preocupação de definir um estatuto especial para o ensino das artes tem dificultado e protelado o consenso sobre as soluções a adoptar, com manifesto prejuízo para os professores, os alunos e o próprio ensino. (Negrito meu).

Nesse sentido, a preocupação prioritária apresentada no Decreto-Lei nº 310/83 de inserir o ensino das artes “no esquema geral em vigor para os diferentes níveis de ensino” (Ponto 5, ¶ 2) poderá ter sido um dos maiores e mais visionários avanços para o desenvolvimento do ensino artístico no nosso país, no sentido da abertura à democratização do acesso à formação, da abertura ao aumento da oferta formativa e da potenciação dos regimes de frequência articulado e integrado, como se verificou nos últimos anos. O problema tem-se situado sempre no dilema entre a definição deste tipo de ensino como algo “especial”, “diferente” (e que necessita de um ramo de ensino e instituições de formação “exclusivas” e “à parte”) e algo que é um direito de todos, “normal”, apesar das suas especificidades em termos de materiais, recursos e instrumentos. Ou seja, o dilema situa-se precisamente no nó de confronto entre as forças divergentes da especialização e da democratização, conceitos fundacionais dos próprios ramos de ensino, como sublinhado na secção anterior. O Decreto-Lei nº 310/83 manifesta uma consciência plena desta realidade de confronto, mas opta claramente por um caminho de articulação entre as forças:

O presente diploma visa ultrapassar esta situação e, reconhecendo embora a **especificidade** do ensino destas artes, vem inseri-lo nos moldes gerais do ensino básico, secundário e superior, aplicando ao pessoal docente, à organização e gestão dos estabelecimentos de ensino, aos planos de estudo e diplomas os estatutos que lhes correspondem naqueles níveis de ensino. Esta inserção nos moldes gerais de ensino em vigor vem quebrar o isolamento e as indefinições em que o ensino artístico tem vivido, com mais inconvenientes que vantagens, garantindo que qualquer alteração dos estatutos gerais lhe será por igual aplicável, acompanhando assim a evolução do sistema de ensino (Ponto 5).

O poder dos conceitos e designações torna-se fulcral. Sendo reconhecida a “especificidade” do ensino das artes, elas não são vistas como áreas à parte, isoladas na sua reduzida e mal ponderada oferta, enclausuradas em misteriosas perspectivas de “vocação”, mas antes como áreas de formação fulcrais para todos os cidadãos, nas quais as “*especificidades*” não devem constituir obstáculo ao acesso de todos. Perspectivou-se assim uma concepção de vocação como algo “em construção” a partir da oportunidade democrática de formação, objectivo que se revelou certo, como se veio a comprovar na expansão progressiva dos regimes de frequência articulado e integrado. Compreende-se assim que, mesmo quando se designava o ensino como “vocacional” foi possível perceber que essa designação era uma designação mais relacionada com as raízes históricas das instituições onde se ministrava esse ensino, do que com as suas características intrínsecas ou específicas e com as metas ou funções globais desse ensino no contexto do sistema educativo. Compreende-se assim que, já em 1983, o ensino da música era visto como algo que, tendo as suas “especificidades” próprias, precisava de atenção particular por causa delas, e não por causa de supostas *vocações* precoces ou por causa de *especializações* profissionais fora de tempo, ou fora da idade própria dos alunos. Poderia avançar-se talvez que este ensino seria, então, mais um ensino “específico” do que um ensino “vocacional” ou “especializado”.

A designação de ensino “especializado” começou a alicerçar-se mais a partir do Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de Novembro. Sete anos depois do visionário Decreto nº 310/83, o Decreto nº 344/90, espécie de “Lei de Bases do Ensino Artístico” que visa a educação artística em geral, nos seus diversos ramos e níveis de ensino, dá conta da dificuldade de articulação entre os dois ramos, “genérico” e “vocacional”, reforçando a percepção do ensino “vocacional” como um ensino altamente “especializado” e cheio

de complexidades e características que dificultam a sua inserção no “esquema geral de ensino” como era ambição em 1983:

A extrema complexidade intrínseca desta área da educação e a sua sempre problemática inserção e articulação no sistema geral de ensino, a par da *natureza muito especializada* deste domínio que, para além disso, exige sempre meios apropriados, particularmente ao nível das infra-estruturas e dos equipamentos, são alguns dos factores que explicam este estado de coisas. (Introdução, ¶ 1); (Negrito meu).

É perceptível que, depois de um esforço de aproximação entre os dois ramos de ensino promovido pelo Decreto-Lei nº 310/83, a evolução no terreno faz com que o Ministério da Educação se dê finalmente conta das *especificidades* do ensino da música (da variedade de instrumentos e disciplinas, da conseqüente variedade da formação de professores, das infra-estruturas necessárias) e se concentre mais nessas especificidades desse ensino “muito especializado” do que propriamente nas supostas “vocações” dos alunos, que era a preocupação anterior. Trata-se do mesmo ensino de sempre e dos mesmos alunos de sempre, mas há agora um abrir de olhos talvez mais aproximado da realidade como ela é, e não como a estruturávamos e ainda a vamos pensando. O Decreto 344/90 continua, sublinhando as conseqüências do confronto das duas forças originais:

Acresce que a margem de subjectividade inerente à apreciação das práticas artísticas não facilita uma visão desapassionada dos problemas e das metodologias mais correctas e eficazes para os abordar e resolver. Não é por acaso que, nesta matéria, as polémicas e as divergências, senão mesmo oposições radicais de opinião têm sido tão frequentes e parecem tão inconciliáveis. Por outro lado, a progressiva democratização do ensino, o incremento da divulgação dos bens culturais e a proliferação e desenvolvimento das artes provocaram nos últimos anos uma verdadeira *proliferação das apetências* e das necessidades neste campo, em consonância com a multiplicação e diversificação de perspectivas para a actividade artística, seja em termos de criação, de interpretação, de produção, de difusão ou de fruição. (Introdução, ¶¶ 2 e 3); (Negrito meu).

Chega a ser irónico verificar que se começa a deixar de falar de “vocação e ensino vocacional”, porque se começa a compreender pela observação da evolução no terreno que não se trata de “vocações pré-existentes a descobrir”, mas de oferta de oportunidades, e de descoberta de “apetências”, gostos, ou vontades por parte dos

alunos e das suas famílias, que anteriormente o desconhecimento e a desigualdade no acesso não permitiam sequer vislumbrar. No entanto, é frequente as mudanças sociais serem demoradas e provocadas por alterações pontuais no sistema, em vez de rápidas e revolucionárias e, por isso, o mesmo decreto, continua a manifestar uma grande preocupação pela protecção dos alunos “excepcionalmente dotados” e que é preciso proteger, “conservar” (*cf.* origem dos “conservatórios”, Vieira, 2009, p. 530) e formar em instituições próprias:

1. Na organização dos currículos para a educação artística deve ser considerada a possibilidade da existência de alunos excepcionalmente dotados em determinada área artística, independentemente do aproveitamento na área da formação geral.
2. Os docentes da educação pré-escolar e do ensino básico que detectarem em determinados alunos aptidões ou talentos específicos para uma determinada área artística devem dar conhecimento do facto aos seus superiores hierárquicos e aos pais ou encarregados de educação dos alunos em causa, com vista ao encaminhamento destes para a via de educação artística que se revele mais adequada.
3. Aos alunos referidos no número anterior, quando sejam reconhecidamente precoces em determinada área artística e não detenham as habilitações académicas de ingresso no ensino superior, podem, a título excepcional, frequentar este nível de ensino.

(Artº 6º, nºs 1-3)

É possível considerar que esta preocupação com estes supostos alunos “excepcionalmente dotados” é tanto maior, quanto a falta de justiça social no acesso a este tipo de formação os torna proporcionalmente mais raros no sistema educativo. E continuam, portanto, os confrontos entre a perspectiva centrípeta da focalização no suposto talento escondido, quase biológico, e a perspectiva centrífuga da expansão do sistema educativo e da oferta de oportunidades de aprendizagem para todos. Curiosamente, as duas perspectivas não serão logicamente opostas ou inconciliáveis, mas poderão até beneficiar-se mutuamente, uma vez que a melhoria das oportunidades poderá proporcionar mais e melhores vocações, independentemente do lado mais genético ou construído dessas vocações.

Em 2009, na sequência da reestruturação do sistema educativo que se tinha vindo a realizar, foi publicada a Portaria nº 691/2009 de 25 de Junho, que visou a organização da oferta de cursos do ensino artístico especializado (agora já mais frequentemente assumido como “especializado” e não tanto como “vocacional”), criando os cursos

básicos de dança, música e canto gregoriano e aprovando os respectivos planos de estudo. Esta portaria reforça a tendência do esforço de articulação entre os lados “genérico” e “especializado” da formação, mas manifesta agora uma preocupação *centrada numa articulação com vista à formação dos mesmos alunos*, e não numa articulação de ramos diferentes envolvendo alunos distintos. Neste sentido, a portaria manifesta o impacto do ensino articulado (muito desenvolvido a partir da publicação da Portaria nº 1550/2002). Ao envolver um número cada vez maior de alunos em todo o país, o regime de frequência articulada originou novos problemas respeitantes ao equilíbrio da formação dos alunos e às formas de potenciar a oferta das diferentes disciplinas nos diferentes espaços e instituições escolares:

Os cursos básicos de ensino artístico especializado de Dança e de Música criados no presente diploma e os planos de estudo nele aprovados *harmonizam as diferentes componentes curriculares* e permitem a diversidade de ofertas formativas de ensino artístico especializado, tomando, simultaneamente, em consideração a necessidade de todos os alunos poderem desenvolver as competências essenciais e estruturantes relativas a uma educação básica dentro da escolaridade obrigatória. Nesta conformidade, a concepção dos presentes planos de estudo assume os princípios gerais definidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo — nomeadamente quanto aos objectivos e à organização de base do ensino básico —, respeita o definido no Decreto -Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro, no que diz respeito à educação artística vocacional da dança e da música — que propõe uma redução progressiva do currículo geral e um reforço do currículo específico — e considera a nova forma de organização e gestão curriculares subjacentes ao currículo nacional do ensino básico — designadamente, no que se refere ao princípio da gestão flexível do currículo, da diversidade das ofertas educativas e do reconhecimento da autonomia das escolas na definição do seu projecto educativo.

(Portaria nº 691/2009, Introdução, ¶¶ 2-3)

Apesar da lentidão da evolução socio-educativa no âmbito do ensino da música, e apesar de algumas incongruências e retrocessos no movimento global de democratização que é possível perceber, é inegável o papel do ensino articulado na diluição das fronteiras artificiais entre os ramos de ensino, e na melhoria da transparência do conteúdo semântico dos conceitos de “ensino especializado” e de “vocação” no sistema educativo português. Esta portaria reforça essa articulação ao conceber o ensino articulado como parte integrante do próprio ensino especializado, e

ao oferecer orientações para que o ensino especializado se volte para fora, para a captação de alunos do ramo genérico, reforçando a força “centrífuga” de democratização no sistema através da garantia de oferta dos regimes de frequência integrado, articulado e supletivo (Artº 3º, nºs 1-3) e através da regulamentação da constituição de turmas específicas no ramo genérico em regime de frequência articulada do ensino da música (Artº 7º). O percurso tem sido feito, assim, de uma perspectiva de “vocação genética” para uma perspectiva de “especialização” progressiva, e construída através da melhoria e desenvolvimento do ensino articulado, e da gestão flexível do currículo, permitindo aos alunos irem ponderando a sua aproximação a uma verdadeira opção vocacional ou profissional. Nesse mesmo sentido, foi publicada a Portaria nº 267/2011 de 15 de Setembro, que veio alterar a anterior e

valorizar a especificidade curricular do ensino artístico especializado, assegurando uma carga horária equilibrada na qual, progressivamente, predomine a componente artística especializada.

(Introdução, ¶2)

No âmbito desta reorganização curricular foram publicadas em 2012 duas portarias com vista à harmonização dos planos de estudo dos cursos de ensino artístico especializado de nível básico (Portaria nº 225/2012 de 30 de Julho) e de nível secundário (Portaria nº 243-B/2012 de 13 de Agosto). Estas portarias reforçam a perspectiva de um currículo flexível, no qual a componente musical do currículo pode ser progressivamente incluída nos planos de estudo dos alunos, no âmbito da promoção da autonomia das escolas. Promovem também a continuidade dos vários regimes de ensino, integrado, articulado e supletivo, (Portaria nº 225/2012, Artº 4º e Portaria nº 243-B/2012, Artº 3º), continuidade essa que se revela fundamental numa altura em que a rede de ensino público é ainda muito restrita para poder assegurar uma oferta substantiva à população. De facto, o reduzido número de escolas públicas do ensino especializado da música e a sua desequilibrada localização geográfica corresponderá a menos de 10% das escolas da rede de ensino particular e cooperativo, que será de cerca de 87. Estes dados, só por si, revelam a posição dos sucessivos Ministérios da Educação relativamente ao papel das artes na formação global dos cidadãos. O regime de ensino articulado, cujo acesso sofreu cortes drásticos nos últimos três anos, conforme apresentado anteriormente, continua a ser o instrumento mais democrático de rentabilização da rede pública, e também o mais honesto na certificação possível das

eventuais “vocações” que possam ir despertando dentro do sistema. Efectivamente, quanto maior for a base da pirâmide no plano de formação dos primeiros ciclos do ensino básico, maior será a garantia de que os alunos que possam ir fazendo as suas escolhas pela prossecução de estudos no ensino especializado serão verdadeiramente “vocacionados” e capazes de fazer escolhas profissionais ponderadas e credíveis.

3. Do ensino básico genérico ao ensino secundário especializado

Como corolário desta reflexão sobre a evolução do conceito de “ensino especializado” de música, a partir das suas raízes no conceito de “ensino vocacional”, lança-se um olhar prospectivo para o futuro. A necessidade de ampliação da oferta ao nível das iniciações é muito clara na procura que existe pelos alunos. Os conservatórios públicos, à semelhança do que já acontecia há muitos anos no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga e na Academia de Música de Santa Cecília em Lisboa, passaram a abrir turmas nos níveis de iniciação e não conseguem acolher todas as crianças que se inscrevem para entrar. Por outro lado, o mesmo acontece com a procura de turmas do ensino articulado nos vários níveis de ensino em que é oferecido. Os estudos sobre o desenvolvimento da vocação e a orientação vocacional, por seu turno, referem que as opções vocacionais não podem ser decisões pontuais, ou apenas objecto de testes específicos, mas antes decisões que devem ser construídas ao longo dos tempos e mediante formação apropriada (por exemplo, Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986; Guichard, 2005).

Assim, é muito possível que, neste lento percurso de aproximação entre os ramos genérico e vocacional/especializado de ensino tenha chegado o momento de apostar mais fortemente na “harmonização” do ensino da música ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, e mesmo do Ensino Pré-Escolar, isto é na correcção de diferenças e injustiças na oferta formativa nas várias regiões do país. Isto pode ser feito através da ampliação da rede de ensino, mas também naturalmente, através do desenvolvimento do ensino articulado no próprio 1º Ciclo do Ensino Básico/Iniciações. Na verdade, se o 1º Ciclo do Ensino Básico funcionar bem para todos os cidadãos, com uma formação de qualidade, “especializada” apesar de dirigida a esse patamar mais “genérico”, por certo que o nível do ensino secundário poderá receber o impacto dessas melhorias, podendo justificar-se com mais propriedade o epíteto de “especializado” para esse nível de ensino. Por outro lado, as melhorias podem também ser feitas através de processos pedagógicos que têm

sido muito desvalorizados devido à falta de tradição e à falta da própria formação de professores, tais como o ensino instrumental em grupo. Estas metodologias de ensino, aplicadas a diversos instrumentos musicais, possibilitam a rentabilização do trabalho dos docentes, mas têm também revelado um grande potencial pedagógico do ponto de vista motivacional (Vieira, 2011; Pacheco, 2013; Martins, 2013; Santos e Vieira, 2013; Cabral, 2014; Pintão, 2014, entre outros).

Será interessante observar a evolução do ensino da música no nosso país, não obstante as dificuldades financeiras que o país atravessa. Valerá a pena verificar se irá prevalecer a força centrípeta da selecção e do exclusivismo, mesmo nas idades mais jovens, ou se, pelo contrário, se poderá continuar a apostar na força centrífuga da democratização, sobretudo nos primeiros níveis de ensino, para que depois as vocações e as escolhas fundamentadas possam florescer um pouco mais tarde.

Referências

- Cabral, M. H. (2014). *O ensino da flauta em grupo na aula de Educação Musical: Projecto de investigação-acção*. Doutoramento em Estudos da Criança: Especialidade de Educação Musical. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação. Documento não publicado.
- Feliciano, P. (2010). “Mais alunos no ensino especializado da música” in Ministério da Educação (Org.) Boletim dos Professores – Ensino Especializado da Música, nº 18. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Grande Dicionário da Língua Portuguesa (2002). Edição Actualizada do Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa de António Morais e Silva, vol. III. Lisboa: Editorial Confluência/Livros Horizonte.
- Guichard, J. (2005). “Life-long Self-Construction”. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124.
- Martins, E. (2013). *O desenvolvimento da criatividade musical em contexto de minigrupo. Sugestões pedagógicas para o ensino de saxofone*. Mestrado em Ensino de Música. Instituto de Educação da Universidade do Minho. Relatório não publicado.
- Pintão, R. S. (2014). *O ensino de piano em grupo para uma nova literacia musical. Projecto de investigação-acção numa escola pública*. Doutoramento em Estudos da Criança: Especialidade de Educação Musical. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação. Documento não publicado.

Ribeiro, A. J. (2013). O Ensino da Música em Regime Articulado. Projecto de Investigação-Ação no Conservatório do Vale do Sousa. Doutoramento em Estudos da Criança: Especialidade de Educação Musical. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação. Documento não publicado.

Santos, A. R. e Vieira, M. H. (2013). Ensino em grupo de instrumentos musicais no contexto das expressões artísticas das escolas públicas. In Actas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, na Universidade do Minho, pp. 1278-1290.

Vieira, M. H. (2009). O Desenvolvimento da Vocação Musical em Portugal. O Currículo como Factor de Instabilidade e Desmotivação. In Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, na Universidade do Minho, 530-537.

Vieira, M. H. (2011). Instrumental group teaching. An agenda for democracy in Portuguese Music Education. In *Proceedings from the 15th Biennial of the International Study Association on Teachers and Teaching: Back to the Future. Legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research*. Braga, Universidade do Minho, 4-8 Julho, pp. 796 – 801.

Vondracek, F., Lerner, R. & Schulenberg, J. (1986). *Career Development. A lifespan developmental approach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Referências legislativas (ordenação cronológica)

Decreto-Lei nº 310/83 de 1 de Julho. Insere o ensino artístico nos moldes do ensino genérico através da reconversão dos Conservatórios de Música em Escolas Básicas e Secundárias, criando as Escolas Superiores de Música inseridas na estrutura do Ensino Superior Politécnico.

Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de Novembro. Estabelece as bases gerais da organização da educação artística no âmbito pré-escolar, escolar e extra-escolar.

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

Portaria nº 691/2009, de 25 de Junho. Cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano e aprova os respectivos planos de estudo.

Portaria nº 267/2011 de 15 de Setembro. Altera a Portaria nº 691/2009 de 25 de Junho e harmoniza os planos de estudo dos cursos de ensino artístico especializado do ensino básico.

Despacho nº 12522/2010 de 27 de Julho. Ensino especializado da música: limita o apoio financeiro a conceder no ano lectivo de 2010-2011 pelo Ministério da Educação à frequência dos cursos de iniciação e dos cursos básico e secundário em regime articulado, integrado e supletivo.

Despacho nº 3999/2011 de 2 de Março. Define o regime de acesso aos apoios concedidos pelo Programa Operacional Potencial Humano (POPH) no âmbito da Tipologia de Intervenção nº 1.6 “Ensino Artístico Especializado” (Alterado pelos Despachos nº 5140/2012 de 13 de Abril e nº 10739/2012 de 8 de Agosto).

Despacho nº 16910/2011 de 16 de Dezembro. Fixa o valor máximo do indicador de custo por hora e por formando na modalidade de formação “Cursos de Ensino Artístico Especializado”.

Despacho nº 5140/2012 de 13 de Abril. Regulamentação complementar específica ao Decreto Regulamentar nº 84-A/2007 de 10 de Dezembro relativo ao regime geral de aplicação do Fundo Social Europeu (FSE) para o período de programação de 2007/2013.

Portaria nº 225/2012 de 30 de Julho. Cria o Curso Básico de Dança, o Curso Básico de Música e o Curso Básico de Canto Gregoriano dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e aprova os respectivos planos de estudo.

Portaria nº 243-B/2012 de 13 de Agosto. Cria os cursos secundários artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano e aprova os respectivos planos de estudos ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.

Despacho nº 10739/2012 de 8 de Agosto – [Nova] regulamentação complementar específica ao Decreto Regulamentar nº 84-A/2007 de 10 de Dezembro relativo ao regime geral de aplicação do Fundo Social Europeu (FSE) para o período de programação de 2007/2013. Alteração em matéria da taxa de co-financiamento do Eixo 1 “Qualificação Inicial”.