

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO DA MÚSICA:  
PARA A DEFINIÇÃO DE UM  
CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO**

Domingos Fernandes (Coord.)  
Jorge Ramos do Ó  
Ana Paz

Lisboa, Março de 2008

# **Ensino Artístico Especializado da Música: Para A Definição De Um Currículo Do Ensino Básico**

## **1. Introdução**

O presente estudo visa contribuir para uma definição de um currículo do curso básico do ensino especializado da música em Portugal. Se dele se poderá extrair a necessidade de uma mudança, importa-nos sobretudo como seus autores carrear a maior informação possível e lançar sobre ela várias linhas interpretativas, para que as transformações futuras, empreendidas por terceiros, possam ser concebidas com efectivo conhecimento das realidades, dos potenciais que estas transportam e dos bloqueios estruturais que as atingem de há muito em Portugal. Enquanto investigadores comprometidos não deixamos de apresentar análises críticas e recomendações.

Com estes objectivos, o presente documento organiza-se começando por fazer o estado da arte relativamente à discussão, à análise e à caracterização das várias soluções de âmbito curricular propostas às autoridades educativas desde meados da década de 90 do século passado até ao presente. Segue-se uma análise das tendências recentes de desenvolvimento do ensino básico, centrando-se sobre os princípios organizativos e curriculares que acabaram por plasmar as suas competências gerais e específicas. A esta discussão acrescenta-se uma reflexão acerca das tendências actuais de desenvolvimento do currículo do ensino básico, tanto regular quanto do especializado da música. Nesse sentido são analisados o projecto de reforma do ensino especializado surgido em 2003 e os planos de estudos actuais. Por fim, re-contextualizar toda esta discussão procurando ver como cada uma das suas variáveis se apresenta no plano internacional, sobretudo nos *fora* de discussão europeus.

Ao longo do documento, e sempre que tal nos for parecendo adequado, faremos observações de pendor crítico, caso a caso, encerrando-se com uma série de recomendações que sistematizam as posições e os comentários que foram sendo tecidos no desenvolvimento deste trabalho

O esforço agora empreendido orientou-se fundamentalmente pela ideia de que nos parece central caminhar-se no sentido da construção de um currículo do ensino básico do ensino especializado da música no real e verdadeiro sentido da palavra. O que, obviamente, é substancialmente diferente da elaboração de um qualquer plano de estudos.

Neste sentido, este estudo teve como um dos seus objectivos principais contribuir para que se perspetive e construa uma visão curricular que possa constituir uma forte referência para as escolas, para os seus professores e para os seus alunos. Para tal é necessário fazer opções que, eventualmente, poderão questionar práticas há muito instituídas. Espera-se que este estudo contribua positivamente para que se tomem as decisões curriculares que melhor se ajustem à efectiva melhoria do ensino especializado da música.

## **2. Do Estudo De Avaliação Ao Desafio De Construção De Um Currículo Nacional Para O Ensino Básico Especializado Da Música**

### **2.1. O Estudo De Avaliação do Ensino Artístico (Fevereiro de 2007)**

O *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico*, encomendado pelo Ministério da Educação, é o mais recente documento produzido sobre o conjunto do subsistema do ensino artístico especializado em Portugal. Recorda-se aqui que a sua preparação decorreu ao longo do ano de 2006, tendo sido primeiramente apresentado à senhora ministra da Educação, em Fevereiro de 2007, e logo em seguida colocado à discussão pública. Ao longo das suas páginas estão bem patentes preocupações de várias ordens e, dentre elas, sobressaem as que respeitam ao desenvolvimento curricular do ensino da música. E, sobre este particular, a situação existente apresentava-se em 2006 longe do que se poderia considerar normal e desejável. Desde logo, porque não existe currículo nacional no verdadeiro sentido da palavra, apesar de estar consagrado na letra da lei.

Se nos referirmos especificamente a um *plano de estudos* que se aplique ao conjunto dos alunos, verificamos que ele existe apenas para os ainda denominados regimes “supletivo” e “articulado”; de facto sucede que, para aquele que é comumente considerado como o regime mais vantajoso<sup>1</sup>, o “integrado”, a decisão sobre o plano de estudos pertence à própria escola, daí resultando diferenças significativas e, no limite, modelos de aprendizagem incompatíveis entre si. Na verdade poder-se-á dizer que, em certas circunstâncias, a mobilidade dos alunos é objectivamente dificultada. Mudar de um

---

<sup>1</sup> Ver, a este propósito, entre outros, o estudo comparado sobre o ensino especializado da música não superior produzido pela “Polifonia”, o Erasmus Thematic Network For Music (2007, pp. 14, 17 e 27).

dato conservatório público para um outro pode ter o mesmo significado que mudar de país ou de sistema educativo (Anexo 3).

O *Estudo de Avaliação* veio ainda alertar para a evidência de que o panorama actual mostra que o “currículo” tem sido “desenvolvido” pelas diferentes escolas com pouca, ou mesmo nenhuma, concertação entre si e sem a necessária fundamentação e actualização pedagógicas. Consequentemente estamos perante um “currículo” que tem resultado mais de adaptações casuísticas dos *programas das disciplinas* (alguns dos quais radicam a 1930!), do que de uma visão sistémica e fundamentada do que deve ser o currículo do ensino básico<sup>2</sup>. De igual modo verificam-se situações disfuncionais, tais como a desarticulação entre as disciplinas de Instrumento (para cuja aprovação os alunos, regra geral, necessitam de dois anos) e as de Classe de Conjunto (que o aluno não consegue acompanhar no repertório mais exigente, visto ainda não terem completado a sua formação instrumental correspondente). Constatou-se, não obstante, que existem esforços no sentido de uma discussão susceptível de reordenar a disciplina de Formação Musical. Na sua singularidade, estes elementos concretos expressam uma situação que é, na verdade, de âmbito mais vasto e reclama por uma solução global.

Na verdade, impõe-se uma sólida visão curricular que defina sem ambiguidades o lugar do ensino especializado da música no sistema educativo, que explicita claramente a sua missão, as suas finalidades e os esperados níveis de competência dos seus alunos. Além disso, parece essencial que o currículo proporcione oportunidades claras para que a discussão e a reflexão metodológica e didáctica possam integrar, enriquecer e apoiar as práticas dos professores. Nestas condições a avaliação deve estar integrada nos processos de ensino e de aprendizagem, devendo contribuir deliberada e decisivamente para a regulação sistemática daqueles processos e, consequentemente, para o desenvolvimento de padrões de qualidade, tanto para o curso básico de música como para o que se lhe segue. Cumpre ainda definir as articulações a montante, com as iniciações, e a jusante, com os estudos superiores, prioridade esta assumida na União Europeia, tal como se infere dos trabalhos desenvolvidos recentemente pela *Erasmus Thematic Network For Music/Polifonia* ([www.polifonia-tn.org](http://www.polifonia-tn.org)).

---

<sup>2</sup> Em 13 de Março de 2003, o então designado Departamento do Ensino Secundário, remeteu ao Conservatório de Música de Coimbra (e pressupõe-se que para todos os restantes conservatórios) os programas das seguintes disciplinas: Acordeão, Bandolim, Clarinete, Contrabaixo, Cravo, Fagote, Flauta de Bísel, Flauta Transversal, Formação Musical, Guitarra Clássica, Guitarra Portuguesa, Harpa, Oboé, Órgão, Piano, Saxofone, Trompa, Trombone, Trompete, Tuba, Viola d’Arco, Violino, Violoncelo. Estes programas foram-nos gentilmente cedidos por aquele Conservatório em 27 de Fevereiro de 2008.

No *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico* foram produzidas reflexões e recomendações que sugeriam um *core curriculum* que todas as escolas teriam necessariamente que considerar, procurando assim garantir que todos os alunos do país desenvolvessem um conjunto fundamental de competências quer na chamada componente de formação vocacional quer na componente de formação geral. Ou seja, a matriz curricular do ensino básico especializado da música integraria uma parte comum e uma outra parte a gerir localmente pelas escolas no âmbito da sua autonomia e tendo em conta os seus projectos, identidades, culturas e tipo de inserção nas comunidades em que estão inseridas.

Com base na análise do “currículo” actualmente existente e nos diferentes trabalhos e tentativas reformistas que ocorreram nos últimos anos, constata-se que o “desenvolvimento curricular” se tem caracterizado essencialmente pelo que poderemos designar de *lógica da adição*. Ou seja, o que tem sido feito é adicionar um número de disciplinas do ensino especializado da música a um outro número de disciplinas do plano de estudos do chamado ensino regular. Com mais ou menos ajustamentos nas cargas horárias de algumas disciplinas para que tudo se “encaixe” no que se considera ser um “horário semanal suportável ou aceitável”. Tem-se, pois, de modos diversos, perseguido uma mesma *alquimia curricular* em que o essencial do esforço reside fundamentalmente numa conjugação de tempos e numa aposição das disciplinas musicais adentro do espaço e do tempo (integralmente ou por parcelas) ocupado por outras disciplinas do ensino básico regular. Esta realidade parece evidenciar que a “construção curricular” no ensino especializado da música tem sido mais orientada por uma lógica de oferta de um ensino de segunda escolha, complementar ou supletivo, em relação ao ensino dito regular, do que por uma lógica orientada pela ideia de um currículo de raiz, claramente orientado para alunos que queiram estudar música. Ou seja, parece nunca se ter ponderado a possibilidade de construir o currículo do ensino básico especializado da música a partir de pressupostos baseados numa missão específica clara, em objectivos de formação diferenciados e ainda numa articulação plena com o ensino superior. Em nosso entender a manutenção desta situação tem que ser bem ponderada. Trata-se de uma questão da maior relevância pois o que parece estar em causa é a escolha entre a manutenção de uma situação de compromisso, que não confere identidade própria a este ramo de ensino, ou a concepção de um modelo curricular que garanta essa identidade mesmo no contexto do ensino básico obrigatório. Por outras palavras poder-se-á dizer que o desenvolvimento do currículo do ensino básico especializado da música poderá seguir dois percursos, ambos

tendo em conta as competências essenciais definidas para o ensino básico. Um percurso mais conforme com as ideias que têm prevalecido, que mantém o tipo de modelo existente, e outro percurso que alteraria mais ou menos profundamente esse modelo pois basear-se-ia num currículo construído numa lógica de integração e não numa lógica de adição. Isto significa que o currículo seria construído tendo em conta que o ensino especializado da música passaria a ser uma primeira escolha e não uma escolha supletiva com todas as consequências de natureza pedagógica e organizativa que adviriam dessa opção. Não será demais sublinhar que este segundo percurso tem em conta as orientações legais relativas à escolaridade básica e, conseqüentemente, fica garantida a certificação dos alunos.

## **2.2. A Análise De Conteúdo (Outubro 2007) Dos Diferentes Contributos Resultantes Da Discussão Pública Do *Estudo De Avaliação Do Ensino Artístico***

O *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico* esteve em discussão pública durante os meses de Março e de Abril de 2007, através do Ministério da Educação que o disponibilizou no seu sítio em linha e activou um serviço de envio e recepção de comentários e/ou textos de dimensão, conteúdo, profundidade e fundamentação muito variáveis. Por este intermédio obteve-se um acervo contendo um total de 88 contribuições, proveniente de entidades particulares (especialistas, docentes, alunos, encarregados de educação), escolas e associações; os serviços postais do Ministério da Educação receberam, também, textos com o mesmo propósito de contribuir para a discussão pública. A equipa que, em 2006, havia procedido à avaliação passou a dispor de uma fonte acrescida e privilegiada de informação. Com efeito, havia-se criado com esta modalidade de discussão organizada um momento único para a percepção sócio-cultural dos problemas do ensino especializado da música. Procedeu-se à inventariação dos textos recebidos e a uma análise e interpretação do seu conteúdo. A utilização sistemática desta metodologia permitiu que se caracterizassem e sistematizassem as opiniões e reflexões aduzidas pelos participantes acerca das diferentes temáticas abordadas. Foi para tanto construída uma grelha de análise de modo a serem consagradas múltiplas entradas e a detectarem-se níveis de entendimento e posições as mais

diferenciadas<sup>3</sup>. O exame que veio a ser produzido sobre este acervo que perfaz um total de 88 documentos veio a ser disponibilizado, numa primeira versão, ao Grupo de Trabalho do Ensino Artístico Especializado em Setembro de 2007, sob o título *Análise de Conteúdo das Reações ao Relatório do Estudo de Avaliação do Ensino Artístico Especializado* (Fernandes, 2007b). Logo em seguida, e sobre a mesma informação, foi elaborado um *Documento de Síntese da Análise de Conteúdo* (Fernandes, 2007c), onde estão plasmadas as conclusões mais expressivas da análise de conteúdo dos textos da discussão pública. Sublinhe-se que a agenda de trabalhos futuros do mencionado Grupo de Trabalho foi essencialmente definida a partir da sobredita análise de conteúdo que permitiu identificar os principais eixos da discussão a considerar no processo de desenvolvimento do ensino artístico especializado. Porém, nesta altura, focar-nos-emos apenas na *organização curricular*, retomando os domínios em que se podem assinalar níveis de convergência e até mesmo de consenso, sem esquecer naturalmente aqueles outros em que se nota uma aberta discussão ou até pontos claros de divergência.

São estes em síntese.

*Pontos de concordância:* (i) a revisão curricular deve ser entendida como cerne da refundação do ensino especializado da música e as escolas estão expectantes relativamente à revisão curricular; (ii) os estabelecimentos de ensino público aguardam a reorganização do seu currículo por parte do Ministério da Educação (iii); a revisão curricular implica um conhecimento de fundo das disciplinas musicais e terá de ser elaborada por especialistas.

*Pontos de debate:* (i) definição de um currículo nacional/matriz comum/plano de estudos próprio? (ii) como deve ser estruturado o nível das iniciações? (iii) como deve ser organizado o curso de canto e para que níveis?

Os *pontos de concordância* podem ser apresentados com um pouco mais de detalhe. Em primeiro lugar há unanimidade, por parte das escolas, em aceitar que uma revisão curricular deve ser o cerne da refundação, pelo que, deste ponto de vista, existe uma potencial reforma que está amplamente legitimada junto dos professores, pais e outros observadores. Esta perspectiva, ainda que se possa compreender, não deixa de nos suscitar algumas dúvidas. Na verdade, sempre se poderá questionar se o cerne de uma qualquer refundação do ensino especializado da música deve ser a revisão do currículo,

---

<sup>3</sup> Desenvolveram-se a partir das seguintes tópicas: Missão, Inserção no Sistema Educativo, Princípios Orientadores, Articulação dos Diferentes Níveis, Regimes de Frequência, Rede, Docentes e Não Docentes, Alunos e Alunas.

deixando de parte elementos que nos parecem fundamentais tais como a definição da sua missão, a organização e o funcionamento pedagógico das escolas, a matriz organizativa dos diferentes cursos, os regimes de frequência e a relação das escolas do ensino especializado com as escolas do ensino genérico. Em segundo lugar, mas na mesma linha, foi notado que as escolas públicas já procuraram iniciar de *motu* próprio esta tarefa de reorganização dos seus currículos, sendo importante recuperar e rentabilizar o trabalho que realizaram neste domínio. Um terceiro ponto de consenso prende-se com a noção generalizada de que a revisão curricular implicará sempre um conhecimento de fundo das disciplinas musicais e o seu conteúdo terá de ser elaborado por especialistas. A este respeito Luís Leite, professor no Conservatório de Música do Porto, sugeriu que a revisão curricular poderia aproveitar a experiência e o debate informal que já se realiza nas escolas de música, com vista a esta tão desejável revisão. O procedimento poderia passar por duas ou três sessões de trabalho conjuntas, de onde teria de sair definida uma estratégia nacional para: (i) repensar currículos e tempos de aulas, para que se consiga um equilíbrio de carga horária; (ii) rever, ampliar e actualizar os programas das diferentes disciplinas; (iii) criar novas disciplinas (dependendo de condições e necessidades locais); (iv) ampliar as horas de estudo (com a eventual criação de gabinetes de estudo).

A Associação Nacional das Escolas de Música deu também um importante contributo a este nível. Deixou a sugestão de que, na definição de um currículo nacional, deviam ser consultados responsáveis do ensino particular e cooperativo e especialistas do ensino superior para evitar que, mais uma vez, se verifique a desarticulação entre os níveis de ensino. A este propósito é fundamental acertar o passo com a importante reflexão que está em curso na Europa e começar a empreender esforços para participar activamente na *Network Polifonia*.

Em nossa opinião, importa atender a estes quesitos, aprofundar sugestões e convidar especialistas do campo do ensino especializado da música para que se possam pronunciar e envolver concretamente na construção do currículo. O processo de tomada de decisão sobre a reforma e o desenvolvimento curricular deveria considerar as suas sugestões e/ou recomendações assim como as políticas para o ensino especializado da música que se estão neste momento a desenvolver no âmbito da União Europeia.

Devemos atentar ainda nos *pontos de debate e controvérsia*. Verificou-se um primeiro nível de discordância generalizada, com argumentações e reflexões de difícil síntese, por razões da sua natureza e níveis de ponderação muito diversos, acerca da pertinência seja de um currículo nacional, com maior ou menor pendor centralista, seja de

uma opção por orientações globais mais minimalista, que deixasse uma maior margem de autonomia curricular às escolas. A variação quanto a este aspecto é completa e obsta, naturalmente, a que neste ponto a decisão possa ser apoiada no debate público, pois não existe consenso.

O *Estudo de Avaliação* mostra que o Estado não tem assumido cabalmente as suas responsabilidades no domínio do desenvolvimento, regulação e melhoria do ensino especializado da música. Pode mesmo dizer-se que, historicamente, há uma tradição da sua demissão perante as questões relativas ao ensino e à aprendizagem da música. A incompatibilidade de algumas das “soluções” curriculares actualmente existentes bem como a proliferação de “especificidades” que, a nosso ver, traduzem uma marcada desregulação na organização e funcionamento do ensino especializado da música, são porventura a expressão mais saliente da referida tradição de demissão do Estado.

Presentemente, o que parece estar a verificar-se é que as autoridades educativas, não se conformando com a situação existente, pretendem intervir para, supostamente, introduzir medidas consideradas adequadas de acordo com os debates, estudos e recomendações que se vêm realizando há anos sem que, até ao presente, tivessem dado origem a qualquer acção conducente à regulação e à melhoria. Esta vontade e necessidade de intervir por parte das autoridades educativas, por si só, parece justificar uma boa parte das críticas.

Outras críticas decorrem de recomendações constantes no *Estudo de Avaliação*, principalmente no que se refere ao regime de frequência que, como temos vindo a defender, deve ser fundamentalmente o chamado regime integrado em vez do chamado regime supletivo. Este último deverá ser residual e frequentado em condições a definir, nomeadamente no que se refere às responsabilidades financeiras que o Estado deverá, ou não, assumir em certos casos. Ainda outras críticas, apesar de algo difusas, têm-se orientado para recomendações com origem no referido estudo, tais como: a) a *Missão* do ensino especializado da música deve ser a formação de profissionais, sendo a formação de amadores uma sua consequência natural; b) a rede de estabelecimentos do ensino da música deve cobrir as necessidades de toda a população do país e, por isso, deve integrar estabelecimentos do ensino particular e cooperativo e escolas do chamado ensino regular, associadas aos conservatórios; c) a definição clara de objectivos de formação específicos e de competências a desenvolver para o aluno de música; e d) soluções curriculares que confirmam real relevância ao ensino especializado da música e que o retirem da função supletiva que o tem caracterizado.

As críticas que têm surgido parecem partir do pressuposto que tudo irá bem ou mesmo muito bem no ensino especializado da música que ocorre nos conservatórios públicos. Trata-se de uma atitude que parece ser excessivamente defensiva e cujas razões se desconhecem na sua integral dimensão. Em todo o caso justificam um trabalho no sentido de evidenciar que o que se propõe realizar, quando se fala na regulação ou na produção de um currículo de âmbito nacional, em nada colide com projectos educativos de escola e outras formas de organização e experiência educativa construída no interior dos estabelecimentos de ensino. Uns e outros estão consignados na letra da lei e fazem parte dos fundamentos do nosso edifício educativo. Importa recuperar, a este propósito, parte substancial das funções e das responsabilidades da administração central tal como surgem expressas na Lei de Bases do Sistema Educativo. Entre elas devem ler-se com especial atenção as seguintes, respeitantes aos níveis de administração, ao desenvolvimento curricular e à avaliação do sistema:

- Concepção, planeamento e definição normativa do sistema educativo, com vista a assegurar o seu sentido de unidade e de adequação aos objectivos de âmbito nacional;
- Coordenação global e avaliação da execução das medidas da política educativa a desenvolver de forma descentralizada ou desconcentrada;
- Os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais;
- O sistema educativo deve ser objecto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo).

Um segundo problema desenvolve-se em torno da definição do nível das iniciações. A experiência das iniciações pelas escolas de música não foi ainda devidamente avaliada e, tanto quanto foi possível apurar, não deu origem a nenhum documento escrito decorrente de alguma análise e/ou reflexão crítica. Ainda assim, cumpre sublinhar que a Associação Nacional de Escolas de Música recomenda que sejam fixadas orientações curriculares para os níveis de iniciação do ensino especializado, chamando a atenção para o facto de que diversos projectos educativos enunciaram alguma estratégia curricular, partindo no nível das iniciações precoces. A este respeito refira-se que, na maioria dos países europeus, existe uma clara tendência – com o sentido de vir a ser uma prática comum – para que uma criança ingresse em classes de iniciação,

de carácter pré-instrumental, antes de começar propriamente as lições com música instrumental/vocal (as idades apontadas vão dos 0 aos 8 anos de idade). Sendo também igualmente referido que o início das aulas com instrumento pode ocorrer entre os 6 e 8 anos de idade. Deste modo devemos encontrar soluções que apontem para a possibilidade real de se desenvolverem as iniciações e de se legislar nesse sentido. Não há hoje nada formalmente definido a este respeito. É facto que a organização do ensino especializado da música impõe a compreensão de limites e formas de fronteira tanto na iniciação quanto na entrada para o ensino superior. Só dessa forma as transições se poderão fazer em benefício do aluno e das suas aprendizagens.

Um terceiro tipo de problema está relacionado com a estruturação de um curso de canto. Resumidamente, a controvérsia prende-se com o facto de esta formação ter de ser iniciada, por motivos de maturação fisiológica individual e de género, somente entre os 15 aos 18 anos. Os planos de estudo e as estratégias que no passado foram desenhadas para ultrapassar esta questão não resolveram as dificuldades e as opiniões dos diferentes intervenientes parecem ir no sentido de o assunto dever ser debatido e aprofundado. Paralelamente têm sido apresentadas as mais variadas propostas a respeito do canto.

O testemunho de Cláudia Nelson, professora de canto no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, é bem elucidativo das dificuldades que surgem no desenvolvimento de um currículo para aquela área do ensino especializado da música. Referiu-se à necessidade da definição de programas e de currículos nacionais da música, e sugeriu que fosse prestada particular atenção à ideia de criar um currículo flexível para o curso de canto. Acrescente-se que o projecto educativo do Conservatório do Porto se reporta a esta necessidade de reforma, sendo mais uma das instituições que considera que os planos de estudo do curso de canto se revelam desactualizados. O parecer do Conservatório de Música de Coimbra é ainda mais crítico, considerando que a prerrogativa de terminar o Curso Geral do Conservatório para aceder ao curso de canto é uma situação desajustada da realidade. Todas as escolas públicas de música pretendem uma alteração do curso de canto, mas as opiniões divergem quanto ao momento em que o curso deverá ocorrer. A título de exemplo, podemos invocar que o Conservatório do Porto desenha um Curso Secundário de Canto, o Conservatório de Coimbra um Curso Profissional de Canto (Nível III), a Escola de Música do Conservatório Nacional dois Cursos Profissionais de Canto (Nível III e Nível IV).

O debate, no que ao curso básico possa importar, neste ponto, deve ser considerado de um ponto de vista pericial. Com efeito, enquanto alguns interlocutores

consideram válido que se estruture um curso básico de canto (como sucede no Instituto Gregoriano de Lisboa), a partir da prática vocal em coros, outros são de parecer que só a partir do nível secundário ele será possível. O que parece suceder em toda a Europa, incluindo em Portugal, é a existência de duas concepções que coexistem nos sistemas educativos. Numa delas há lugar a um curso básico de voz no ensino básico, seguida ou não de um curso de canto de nível secundário, enquanto que na outra o canto é encarado como um curso que não se pode iniciar antes do nível secundário de ensino. Pensamos que o assunto tem necessariamente que ser resolvido por especialistas no quadro da refundação do ensino especializado da música, sendo desejável que se defina uma moldura curricular que garanta uma harmonização de procedimentos a nível nacional.

## **2.2. Análise De Três Estudos Anteriores**

No *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico* analisaram-se estudos e relatórios realizados, com o intuito de identificar e clarificar problemas detectados anteriormente. Destacam-se aqui três estudos e/ou relatórios a que se tem atribuído maior relevância: (i) *Relatório/Síntese* do Grupo Interministerial Para o Ensino Artístico, coordenado por Maria Emília Brederode Santos, e que traz a data de Maio de 1996; (ii) *A Educação Artística e a Promoção das Artes, na Perspectiva das Políticas Públicas*, que constitui o relatório do Grupo de Contacto entre os Ministérios da Educação e Cultura, coordenado por Augusto Santos Silva e publicado em Fevereiro de 2000; e (iii) *Relatório do Grupo de Trabalho Para a Revisão Curricular do Ensino Vocacional da Música*, dirigido por Paula Folhadela e aparecido em Maio de 2000.

O Grupo Interministerial coordenado por Maria Brederode Santos elaborou, ainda em 1996, uma série de recomendações entre as quais algumas de foro curricular e que ainda hoje importa atender. Apesar de naquele momento terem sido consideradas prioritárias as tomadas de posição perante a educação artística, foram também colocadas em relevo algumas questões basilares para o desenvolvimento do ensino artístico especializado. Assim, foi proposta, como uma das orientações gerais, a introdução de cursos credíveis em várias áreas artísticas, principalmente em vertentes contemporâneas, bem como a sua relação com outras áreas artísticas nas escolas do chamado ensino articulado ou integrado existentes (Santos, 1996, pp. 6-9). Observadas as medidas de

concretização destas orientações encontramos, entre outras, algumas propostas que faz sentido recordar, tendo em conta o âmbito do presente documento:

A revisão dos planos curriculares, visando, por um lado, maior ênfase nas áreas específicas e, por outro lado, estimulando a abertura ao diálogo com outras áreas artísticas (sem perda da equivalência ao 12.º ano) ... A definição de prioridades no acesso dos alunos a estas Escolas considerando a vontade, a formação anterior e/ou as suas capacidades ... Flexibilidade da articulação dos dois regimes de estudo, vocacional e regular (consagrada no D.L. 344/90 mas de pouca prática observada) (Santos, 1996, p. 11).

O segundo relatório enunciado, da autoria da equipa coordenada por Augusto Santos Silva, deve também ser invocado para o efeito de uma revisão da literatura, tanto mais que este Grupo de Contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura envidou esforços para a continuação dos estudos encetados pelo Grupo Interministerial. Nas recomendações e conclusões enunciadas acerca do Ensino Artístico Especializado, que se constituía aqui como um eixo específico de um estudo mais abrangente, foram por diversas vezes avançadas linhas de discussão com que nos viemos a confrontar no *Estudo de Avaliação* que realizámos. Sentia-se então, como ainda hoje se sente, uma grande identificação com as conclusões então gizadas acerca do que poderia ser a definição de uma missão para aquela modalidade de ensino e as consequências que nesse tempo poderiam então ser entrevistas no que respeita a uma reforma curricular.

Sistematizamos então as propostas de âmbito organizacional apresentadas por este Grupo de Contacto: (i) não se patenteiam razões válidas para alterar a opção de integração das escolas vocacionais no sistema regular de ensino, que remonta a 1983; (ii) aceita-se as especificidades de formação, tais como a necessidade de precocidade (defendida por uma parte do grupo) e de progressão, que recomenda a autonomização de escolas próprias, desde o equivalente ao 2.º ciclo do ensino básico, considerando-se que aqui reside a “razão de ser das escolas vocacionais” (Silva, 2000, p. 63).

Uma ideia muito importante para a organização curricular do ensino especializado da música prende-se com a sua integração no sistema de ensino português, que é dominado pelo princípio da distribuição da população por turmas e pela sua sequencialidade vertical obtida a partir de idades mínimas e consolidada com a exibição de conhecimentos – tomados isoladamente por disciplina e também no seu conjunto – que se adquirem por níveis de complexidade crescente. Verifica-se que, pelo menos desde o

ano de 2000, há uma crescente compreensão da necessidade da integração do ensino especializado da música no sistema educativo. Em nossa opinião, tal como entendemos a referida integração, trata-se de uma questão basilar para o efectivo desenvolvimento do ensino especializado da música dos pontos de vista da organização e funcionamento da oferta educativa, da concepção e organização curricular e da democratização do acesso a este tipo de ensino. Pela importância e centralidade da reflexão produzida no trabalho de caracterização conduzido por Augusto Santos Silva, fazemos uma remissão directa ao texto produzido no quadro de uma discussão, então desencadeada, relativa à articulação e à interligação das necessidades específicas do ensino artístico vocacional com as do chamado ensino genérico:

A integração do ensino vocacional no sistema regular de ensino aconselha que a organização das componentes curriculares que lhe são próprias acompanhe a lógica geral dos ensinamentos básico e secundário. Isto quer dizer duas coisas: a primeira é que a sequência da formação vocacional (do 1.º ao 8.º ano/grau) acompanhará a sequência dos anos de escolaridade, do 5.º ano ao 12.º ano; a segunda é que podem e devem ser oferecidas a crianças menores de 10 anos, iniciações artísticas capazes de proporcionar um primeiro contacto com as expressões, as obras, as gramáticas e os instrumentos, numa lógica de experimentação e prática, mas não planos curriculares, por assim dizer antecipados (Silva, 2000, p. 63).

O Grupo de Contacto identificou outro dos problemas que afectava e afecta o ensino especializado da música e que se relaciona com a heterogeneidade da procura. Assim, de acordo com aquele Grupo de Contacto, o ensino especializado da música organiza-se a partir de dois objectivos distintos: o da formação de amadores, e o da profissionalização. Ambas as demandas são consideradas legítimas mas, para os subscritores deste estudo, é claro que a diferenciação se deva fazer de forma imperativa: “Porque uma coisa é oferecer uma resposta consolidada à procura de mais-valia pessoal, outra estruturar uma formação longa para a proficiência em arte, com um nível de empenhamento e excelência qualitativamente diferente” (Silva, 2000, pp. 63-64). Neste aspecto, a resposta do Grupo de Contacto consistiu na atribuição de uma redefinição da missão das escolas vocacionais: “E a missão há-de ser, basicamente, a formação para a proficiência” (Silva, 2000, p. 64), reforçando-se que não bastará satisfazer esta procura, como também ela deverá ser incrementada, como orientação essencial da organização e da actividade das escolas vocacionais. As seis escolas públicas deverão funcionar como

referência para as demais e a redefinição da sua missão deverá esperadamente reverter a crise de identidade que se verificava então, tal como hoje, no seio destes estabelecimentos.

Naturalmente que, reassumidos os objectivos deste subsistema de ensino público, os regimes de frequência identificados como os mais propiciadores de sucesso escolar foram o “integrado” e o “articulado”. Para este último caso, foi expressamente recomendado que “devem ser definidas as escolas básicas que servem de apoio às escolas vocacionais, e que devem ser as escolas mais fisicamente próximas destas” (Silva, 2000, p. 67). De igual modo, recordou-se que a primeira experiência realizada neste sentido se operou ainda na década de 1980, sem resultados. Mais, reconhecia-se que haveria que evitar a replicação do insucesso: “E, em qualquer dos regimes, é necessário criar dispositivos específicos para a avaliação dos alunos, de modo a não permitir que alunos sem resultados nas disciplinas vocacionais possam prosseguir este tipo de ligação entre ensino geral e ensino vocacional” (Silva, 2000, p. 67).

A tónica da revisão curricular situava-se, todavia, num outro ponto. A partir da ideia que as escolas vocacionais também têm vindo a aglutinar as finalidades do ensino genérico, o Grupo de Contacto aconselhou a criação de dois percursos diferenciados. Um para “amadores” e outro para a formação de “profissionais”, com uma consequente efectiva definição dos perfis de competências. Desta forma, só para a via “profissional” se recomendava prioritariamente que a formação dos alunos fosse realizada numa frequência em regime “integrado”/“articulado”.

Neste ponto de bifurcação de mecanismos de resposta à procura e de oferta convirá determo-nos ainda um pouco mais. O Grupo de Contacto alvitrou, neste ponto, que as escolas vocacionais se deviam embrenhar na formação de amadores, por razões de condições humanas e materiais inimitáveis, para além de uma já longa tradição de motivação na formação desta procura, mas através de cursos próprios, “distintos das fileiras de proficiência, cursos não certificáveis no sistema regular (quer dizer, com títulos e graus próprios do sistema regular), e com condições de frequência também claramente diferenciadas” (Silva, 2000, p. 77). Entendia-se, neste ponto, que o Estado devia “assegurar a gratuidade do ensino vocacional de proficiência”, mas não se via razão para não pedir às famílias que assegurassem uma parte significativa dos custos da oferta necessária para satisfação da procura e formação complementar” (Silva, 2000, p. 77). Ainda prosseguindo nesta lógica de entendimento sobre o que devia ser a formação de amadores, o Grupo de Contacto, ponderava que, numa perspectiva de evolução das

políticas públicas, o lugar deste tipo de formações devia ser deslocado para as escolas de ensino geral, tanto por integração plena, como através da celebração de protocolos.

No que respeitava então à via profissional – alvo primacial da missão a atribuir às escolas vocacionais, na opinião expressa em nome do Grupo de Contacto – a estrutura devia ser ponderada a partir de determinados aspectos. A idade-padrão de acesso a uma formação avançada para a proficiência na criação, interpretação ou pedagogia artística deveria ser os 10 anos de idade, sendo igualmente essa a idade mínima-limite para a oferta formativa nas escolas vocacionais. Todavia, entendeu-se salvaguardar o caso das vocações um pouco mais tardias. A esse respeito podiam ser verificados dois tipos de situações e com respectivas soluções: (i) a estrutura devia ser suficientemente flexível para que fossem permitidos ingressos em pontos intermédios na formação vocacional, através de avaliações específicas, caso a caso, de crianças de 11, 12, 13 anos, as quais se veriam encaminhadas “para níveis de formação vocacional compatíveis, em regime integrado ou articulado, com os anos de escolaridade que frequentavam, em sede de formação geral” (Silva, 2000, p. 77); (ii) haveria outrossim que atender ao caso dos maiores de 15 anos, com uma estrutura de frequência em “regime supletivo” e cursos com currículos próprios, eventualmente em unidades capitalizáveis, com um nível de entrada definido também caso a caso e por avaliação, por exemplo, de portefólio e/ou teste de admissão.

Deste conjunto de propostas deve ser retirada, pela sua importância, a seguinte conclusão:

Isto significa dois subsistemas claramente diferenciados de formação vocacional em escolas básicas e secundárias próprias. O primeiro, organizado numa fileira coerente de ensino do 1.º ao 8.º grau, articulado ou integrado na fileira do ensino regular do 5.º ao 12.º ano e concebido para ser frequentado por crianças e jovens dos 10 aos 18 anos. O outro, de segunda oportunidade, organizado num sistema de créditos, com entradas e percursos flexíveis, com currículos próprios e frequentado em regime supletivo, aberto apenas a maiores de 15 anos. Os dois subsistemas não podem ser confundidos; e o objectivo deve ser que o primeiro se torne predominante (Silva, 2000, p. 76).

Recuperando toda a informação que sobre o ponto da organização foi tecida pela equipa coordenada por Santos Silva, diremos que, na verdade, para a organização curricular se chegou a três desenvolvimentos diferenciados por razão dos públicos-alvo e da natureza das formações e que agora retomamos abreviadamente.

Um primeiro tipo de questões relaciona-se com a missão; com a intenção de expansão e alargamento da oferta e da procura; com a natureza profissionalizante da formação; com o currículo concebido para uma formação avançada, desde a idade dos 10 e até aos 18 anos, congruente com o ensino regular; e, por fim, com o regime de frequência, que se entende dever ser o chamado “integrado”, **sob a modalidade de articulado ou integrado**, isto é, com a frequência das disciplinas de formação geral a ser processada na mesma escola vocacional, ou recorrendo-se, para tal desiderato, a uma escola de ensino regular das proximidades.

Um segundo grupo de questões remete para uma outra possibilidade curricular, entendida como de segunda oportunidade, e defende que o ensino artístico especializado da música possa ser oferecido a alunos que manifestassem a sua vocação em idade mais tardia do que os dez anos de idade. Neste ponto, foi sugerida a abertura de duas possibilidades distintas e que deviam ser atendidas de modo diferenciado: i) entre os onze e os quinze anos de idade teria de se observar, caso a caso, a reconversão do percurso do ensino geral, de forma a integrar o aluno que ingressasse tardiamente nas fileiras do ensino especializado e para que este retomasse, tanto quanto possível, o percurso seguido pelos alunos que já tinham iniciado no momento adequado a sua formação vocacional, em regime “integrado” (articulado ou integrado); ii) uma outra modalidade, de natureza excepcional e subsidiária, podia ainda ser possibilitada aos alunos que já haviam completado os quinze anos de idade, através da oferta de currículos próprios, preferencialmente organizados em unidades capitalizáveis, e em regime de frequência “supletiva”. De todo o modo, deve sublinhar-se que este tipo de oferta se terá sempre de apresentar como de segunda linha e ter uma expressão claramente residual dentro do subsistema do ensino especializado da música.

Um terceiro grupo de questões, e que só de muito longe poderá ser destacado como uma prioridade para as escolas de ensino vocacional, remete para a possibilidade de estes estabelecimentos continuarem a realizar, como sua, a tarefa de formação de “amadores”, mas sem que fosse atrofiada a via profissional. É uma evidência que não carece de nenhuma contestação que as escolas do ensino especializado têm hoje um número, mais do que razoável, de efectivos que não pretendem prosseguir os seus estudos de música no ensino superior e menos ainda ingressar no mundo profissional. Esta opção só poderia ter cabimento com a formulação de cursos próprios, totalmente diversos do sistema regular, e sem creditação. O panorama desejável seria, porém, que, com a

prestação de algum auxílio e realização de parcerias por parte das escolas vocacionais, este tipo de formações passasse a ser da responsabilidade do ensino regular.

Relativamente às três posições do Grupo de Contacto encabeçado por Santos Silva cabe referir, da nossa parte, uma concordância total no que ao primeiro ponto diz respeito. Quanto à questão das vocações tardias elas tenderão a ser residuais, no quadro de uma refundação do ensino artístico especializado, mas não deverão deixar de ser considerados mecanismos e procedimentos que facilitem, em condições a definir, a integração de alunos naquelas condições. Além disso, parece razoável que se estabeleça o limite de idade a partir do qual o Estado não assumirá os encargos inerentes à formação de alunos naquelas condições. Quanto à referida “formação de amadores” ela nunca poderá ser tida como um objectivo do ensino artístico especializado; provavelmente em muitos casos ao nível do ensino básico será uma consequência natural do “funcionamento” da oferta e dos respectivos resultados. A nosso ver este desiderato deverá caber essencialmente ao chamado ensino genérico.

Há-de notar-se que o essencial das conclusões e recomendações do Grupo de Contacto coordenado por Santos Silva, apresentadas como se disse em 2000, acaba por ser retomado no nosso *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico* datado de 2007. Isto significa que em matéria de grandes opções relativas à missão e à organização curricular existe um apreciável e importante consenso, obtido a partir de análises e avaliações conduzidas com rigor, ambas recorrendo a uma diversidade apreciável de fontes de informação. Se alicerçada nas orientações expressas por ambas as equipas, em tempos tão distanciados, a tomada de decisão está pois fortemente legitimada.

Mas há que dizer que consenso não significa unanimidade. Este conjunto de recomendações para o ensino especializado da música não foi, com efeito, adoptado como filosofia do Grupo de Trabalho Para a Revisão Curricular do Ensino Vocacional da Música, coordenado por Paula Folhadela, que apresentou o seu relatório em Maio de 2000. E isto apesar de integrar algumas das mesmas individualidades do Grupo de Contacto e de, em certa medida, serem prosseguidas linhas de orientação deste trabalho prévio. Com efeito, ao Grupo de Trabalho liderado por Paula Folhadela foi atribuída a função de “produzir um conjunto de orientações que enquadrem a elaboração dos novos planos curriculares, nomeadamente através da definição: (a) das competências que devem ser desenvolvidas numa formação básica e secundária especializada de música; (b) das linhas orientadoras para a construção dos currículos – profissionalizante e de amadores”

(informação do Núcleo do Ensino Artístico (NEA) – n.º34/99, de 11 de Junho, Cf. Folhadela, 2000, p. 2).

O estudo apresentado por este Grupo de Trabalho Para a Revisão Curricular do Ensino Vocacional da Música contém propostas de desenvolvimento curricular, de revisão de planos de estudo e hipóteses de actualização dos conteúdos programáticos. Antes de atendermos a estes aspectos, será importante que nos foquemos, numa primeira instância, na orientação preconizada para a organização do ensino vocacional.

O Grupo de Trabalho para a Revisão Curricular retomou a questão da missão a atribuir ao ensino especializado, a partir das motivações da procura, passando assim a abrir uma fractura com o que havia sido preconizado pelo Grupo de Contacto. Com efeito, assiste-se aqui a uma reconciliação entre uma procura motivada para a formação de amadores com a que se identifica com a formação avançada, com eventual destino de profissionalização:

O Ensino Vocacional da Música é frequentado por uma população diversificada e heterogénea, que pode levar a música para fora da escola de música, e trazer um enriquecimento proveniente de outras áreas. Um ensino de música que permita a transversalidade tem maior impacto na difusão da música na sociedade do que um outro modelo cujo objectivo seja o de restringir o fazer música a uma classe de especialistas. Fará mais pela evolução e diversificação da música do que um outro que a isole do pensamento (Folhadela, 2000, p. 23).

A nossa posição, neste aspecto particular, é a de que a Missão, tanto do ensino especializado da música, como de qualquer outra área do saber, deve ser estruturada globalmente – como parte de toda uma política pública – e no quadro da concepção e definição do sistema de ensino. Nestes termos, a “formação de amadores” de música é um objectivo que o Estado português persegue no âmbito das competências atribuídas ao chamado ensino regular. Em matéria concernente ao alargamento das suas bases de recrutamento, o que o ensino especializado da música deve visar é a universalização das possibilidades de acesso – digam elas respeito à origem social ou geográfica – e que, como se sabe, são, presentemente, escassíssimas. Nestas condições, como já referimos, a “formação de amadores” deverá, por princípio, ser desenvolvida no âmbito do chamado ensino genérico mas é, também, uma consequência natural da formação desenvolvida nas escolas especializadas.

Verifica-se assim que as orientações seguidas pelo Grupo de Trabalho Para a Revisão Curricular do Ensino Vocacional da Música basearam-se em pressupostos que correspondem a um caminho bem diverso do que atrás tínhamos verificado. De facto, parece que se está a entender por especializado um *outro* modelo de ensino, totalmente à parte e à margem do sistema existente. Assim, os princípios de uma revisão curricular deste Grupo de Trabalho coordenado por Paula Folhadela partem do seguinte pressuposto: “As mudanças a efectuar nesta revisão curricular deverão ser no sentido do reforço e optimização das características específicas deste tipo de ensino e não no sentido de o tornar semelhante a qualquer outro” (Folhadela, 2000, p. 24). O ensino vocacional, nesta linha de pensamento,

destina-se à formação especializada de *pessoas musicais* com uma preparação que lhes permita prosseguir estudos superiores em música (em diferentes áreas de formação – interpretação, composição, ciências musicais, ensino, tecnologias musicais, etc.), mas que não condiciona o futuro profissional a uma opção pela música (fomentando assim a criação de uma cultura musical transversalmente presente em toda sociedade) (Folhadela, 2000, p. 24; sublinhados no original).

Na continuidade destes princípios de missão, o Grupo de Trabalho concebeu uma série de ideias-chave que presidiram à definição da estrutura curricular avançada ao cabo dos seus trabalhos de reflexão e que passamos aqui a resumir:

- Deve o ensino vocacional começar aos seis anos de idade, com a iniciação aos instrumentos nas idades adequadas;
- Deve o currículo dar primazia a um investimento na prática musical, a partir das disciplinas e atitudes pedagógicas que privilegiem o contacto directo com a música e o saber-fazer;
- Deve haver uma profunda mutação dos conteúdos programáticos a partir dos princípios estipulados pelo Grupo de Trabalho, ainda que possa existir uma relativa manutenção das características externas dos planos curriculares em funcionamento;
- Deve o Ministério da Educação investir fortemente na produção didáctica e na formação contínua dos docentes e artistas, de modo a que se possa dar andamento às propostas curriculares, que se baseiam fortemente numa aposta de inovação e qualidade das atitudes pedagógicas e organizativas;
- Deve ser redefinida a sequencialidade curricular, a partir de dois vectores distintos: a) da distribuição dos saberes pelas componentes de formação e pelas diferentes disciplinas; e b) do desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem em cada disciplina, com uma elaboração dos programas que faça

corresponder uma evolução do conhecimento sensorial para o conhecimento inteligente-emocional;

– Deve existir transversalidade, quer dizer, uma inter-relação disciplinar na concepção e aplicação dos conteúdos programáticos. É no âmbito desta ideia-chave que se integra a) a definição geral de competências a atingir pelos diferentes níveis de ensino vocacional e a b) caracterização das disciplinas vocacionais principais.

– Deve flexibilizar-se tanto a relação com o ensino regular; como a progressão no currículo (Folhadela, 2000, pp. 25-29).

Sobre este ponto teremos de nos alongar com a explicitação do que isto poderia implicar no desenho organizativo. Por flexibilidade na relação com o ensino regular, entendeu o Grupo de Trabalho Para a Revisão Curricular do Ensino Vocacional da Música que esta deve ser por forma a que, e por princípio, *não exista qualquer correspondência formal com o ensino regular*, de modo a que o percurso musical não se baseie na idade cronológica, mas na idade musical dos alunos, pelo menos até ao finalizar do curso básico. Para os níveis avançados recomendava-se a coexistência de dois percursos. Um deles, que se designou de Tipo A, de estreita relação com o ensino regular, destinado aos alunos que tivessem finalizado o 9.º ano de escolaridade e manifestassem vontade de vir a prosseguir estudos musicais de nível superior; seria pautado por um regime de frequência integrado, com um plano de estudos secundários de ensino especializado com disciplinas de núcleo central (Instrumento/Voz; Formação Auditiva; Música de Conjunto) e outras de núcleo específico (Música de Conjunto II; Técnicas de Composição; Opção)<sup>4</sup>.

No percurso de Tipo B, destinado aos alunos que, apesar de pretenderem uma formação musical de excelência, quisessem garantir um maior número de possibilidades de estudos superiores, o currículo constaria apenas das disciplinas do núcleo central, sem quaisquer outras correspondências com o ensino regular.

Importa doravante observar como o Grupo de Trabalho procurou colocar em prática os princípios curriculares relativos ao plano de estudos. Neste caso, foram discutidas várias propostas, acabando o Grupo por se fazer valer de duas hipóteses organizacionais muito distintas. Não obstante essa variação, defendeu que: o acesso deveria ser consumado aos seis anos de idade; e que teria de existir um mecanismo de recrutamento para os alunos fora desta idade ideal, baseado em testes de aptidão; e

---

<sup>4</sup> Consulte-se, a este propósito, o documento original, onde está plasmado tanto o plano de estudos secundários, como as sugestões para a disciplina de Opção (Folhadela, 2000, pp. 32-33).

deveria existir uma possibilidade de última instância para alunos que estivessem fora da escolaridade obrigatória. De igual modo, manifesta o Grupo um acordo quanto ao estabelecimento de um limite máximo de permanência em cada ciclo, cuja ultrapassagem poderá resultar na “desistência, agravamento do valor da propina ou preferencialmente a recondução do aluno para uma alternativa curricular não profissionalizante” (Folhadela, 2000, p. 24).

Sendo que, para nós, importa sobretudo reflectir sobre a definição de um curso básico, cumpre observar com redobrada atenção como ele foi pensado por este Grupo de Trabalho. Na Hipótese 1 o currículo para o curso básico de música devia organizar-se sobre um conjunto de ciclos com uma duração máxima estipulada: Ciclo I (4 anos); Ciclo II (3 anos); Ciclo III (4 anos). Ter-se-ia em conta a possibilidade de um aluno prosseguir nos estudos de modo mais acelerado ou mais detido, mas salvaguardar-se-ia a exigência de que, para obter a certificação do Curso Básico, o aluno teria de concluir tanto o Ciclo III de estudos especializado quanto o 9.º ano do ensino básico (Anexo 4, Quadro 1).

Se, na Hipótese 1, as ligações ao ensino geral eram assumidamente ténues, na Hipótese 2 a correspondência não ocorre. Mediante a apresentação de um conjunto de competências respeitantes a cada ciclo e a cada uma das disciplinas, o curso básico de música foi imaginado pelo Grupo como estando articulado unicamente sobre si mesmo, funcionando cada disciplina de modo quase independente e por graus de complexidade. O ensino especializado constituir-se-ia, neste desenho curricular, como um ensino por disciplinas separadas, abdicando da noção de *classe*, conceito este central no projecto educativo moderno. A verificarem-se pontes de passagem ou formas de contacto com o ensino regular elas apenas existiriam a partir do que designamos hoje por curso complementar, que se apresenta de modo análogo ao da Hipótese 1 (Anexo 4, Figura 1).

Uma vez que estamos a enunciar aspectos respeitantes ao *Relatório* de Maio de 2000, não deixaremos de mencionar que, para a problemática área do canto, o Grupo de Trabalho não chegou a estabelecer um consenso acerca de um possível Curso Básico de Voz. Esta equipa deixou a possibilidade em aberto, para discussão posterior entre especialistas.

O Grupo de Trabalho Para a Revisão Curricular do Ensino Artístico Especializado elencou as competências gerais a adquirir no ensino vocacional em determinados momentos da vida escolar e seccionadas competências específicas: competências de percepção musical e auditiva; competências de expressão criativa; competências de

contextualização cultural; competências de valoração estética; competências de relação, aplicação e ligação à comunidade de profissões musicais (Ver Anexo 4, Quadros 2 a 7).

Foi também intentada uma caracterização das principais disciplinas centrais (Ver Anexo 4, Quadro 8), de acordo com os princípios pedagógicos professados pelo Grupo de Trabalho e avançado um trabalho de concepção da avaliação (tipos, momentos, escalas e instrumentos de avaliação). Sem dúvida que, no que respeita à dimensão curricular propriamente dita, este parece ter sido o primeiro trabalho a procurar responder a exigências e especificidades do ensino especializado da música e talvez o único, até ao momento, em que se definiu uma significativa bateria de competências. Acresce ainda que é o trabalho até agora consultado que expressa com mais detalhe elementos curriculares fundamentais de um curso básico de música em Portugal.

### **2.3. Síntese crítica**

É chegado o momento de empreender uma breve síntese crítica, para que possamos prosseguir a discussão acerca da definição de um currículo para o ensino básico especializado da música e também para que a nossa contribuição se esclareça de modo porventura mais inequívoco.

Parece-nos, desde logo, que se impõe a necessidade de uma matriz curricular nacional para o ensino básico especializado da música que contenha um *core curriculum*, incluindo disciplinas vocacionais e não vocacionais, a seguir obrigatoriamente por todas as escolas. Desde logo na sua elaboração deve ter-se presente a Lei de Bases do Sistema Educativo assim como toda a legislação sequente, nomeadamente as competências a desenvolver no âmbito da escolaridade obrigatória.

Dentro deste postulado podem desenhar-se dois cenários. Um mais próximo da tradição existente, baseado no que designámos por *lógica da adição*, e um outro que, num certo sentido, introduz uma ruptura pois implica uma construção integrada do currículo sem deixar de considerar diferentes componentes de formação. Ou seja, nesta segunda perspectiva, que partilhamos e defendemos, o ensino especializado da música seria orientado por um currículo construído de raiz que tivesse em conta o desenvolvimento de competências previsto para o ensino básico e o que deve ser a formação musical e artística neste contexto. Mas que tivesse sobretudo em conta que tem que ser possível construir um currículo que integre inteligentemente, sem quaisquer sobrecargas para os

alunos e sem recurso a meros exercícios de engenharia curricular, componentes de formação que cumpram cabalmente as exigências da escolaridade obrigatória e da formação vocacional no domínio da música. Naturalmente que, a partir daqui, se define o conjunto de elementos que devem integrar o respectivo currículo. É claro que a lógica que prevalece nesta abordagem é a da integração com todas as consequências organizacionais que tal opção necessariamente implica.

Repare-se que o que tem prevalecido é um “currículo” que parece resultar da adição do currículo para o ensino genérico com um conjunto de disciplinas mais ou menos avulsas da área musical. Aliás, o que tem existido são, essencialmente, planos de estudo onde muito dificilmente se identifica qualquer perspectiva curricular e, muito menos, qualquer fundamentação que a sustente. Mas concretizemos mais um pouco a caracterização das “práticas curriculares” que têm prevalecido para que, através da sua discussão e compreensão, melhor poderemos intervir neste domínio. Fá-lo-emos através da formulação de hipóteses de trabalho.

Assim, uma primeira hipótese seria estabilizar e uniformizar o que tem sido a prática corrente de entender a problemática curricular como reclamando, no essencial, soluções localizadas dentro dos planos de estudo. Até ao presente, os do ensino da música consubstanciam uma tentativa de dar corpo a duas formas de educação que, na verdade, se continuam uma à outra. De facto, na maioria das disciplinas, os alunos do ensino especializado estudam segundo os mesmos programas que os do ensino regular; existem quase sempre subtracções de tempo em áreas curriculares disciplinares e/ou não disciplinares que, porventura, são consideradas de menor exigência e utilidade. A prática seguida tem sido a de *cortar* tempos de um lado e, dentro das disponibilidades de tempo criadas pelos cortes, *colar* as disciplinas do ensino especializado da música. É esta lógica dual que, em muito boa medida, parece justificar a oferta do ensino supletivo e a dificuldade que boa parte dos intervenientes revelam em discutir um modelo de raiz para o ensino especializado que, de facto, se diferencie do chamado ensino regular. Sejamos claros: no essencial os “currículos” e as “revisões curriculares” propostas têm sido pensados numa lógica de regime de frequência supletivo. Não há qualquer evidência que tenham alguma vez tido em conta os chamados “regime integrado” ou “regime articulado”. Nunca houve uma genuína lógica curricular que consagrasse o ensino especializado da música como uma oferta de primeira escolha.

Em Portugal tem sido difícil construir escolas do ensino especializado da música com identidades sólidas e com propósitos claros. Se se mantiver a opção “curricular” que

acima delineamos, é necessário intervir para harmonizar e unificar os planos de estudo e ter em conta que, numa variedade de situações, talvez maior do que seria desejável, não são defensáveis os excessos de tempo “curricular” ou de tempo passado em deslocações de uma escola para outra. Também terá de ser feito um esforço de transparência (e.g., O que se passa realmente nas disciplinas em que os alunos com “menos carga horária” também têm que “cumprir o programa”?).

Uma outra hipótese será a de pensar globalmente os planos de estudo a partir da ideia de missão que vemos como única, a de formar profissionais, articulando-a com as competências que o Estado português exige para o ensino básico. Isto vale por dizer que cada disciplina e unidade curricular deve ser vista como apresentando conteúdos e reclamando práticas que devem dar origem a competências determinadas. Por outro lado, ter-se-á de sensibilizar e familiarizar o aluno com procedimentos e práticas de construção da linguagem artística, o que implica a sua formalização no plano de estudos. Insistir em dinâmicas e em rotinas onde o aluno possa ir aos poucos subalternizando os processos de memorização e reprodução dos conteúdos consagrados em favor de trocas criativas. Estas consubstanciam-se num tipo de treino no qual as ideias, em geral de proveniência teórica, dão lugar a procedimentos experimentais que não cessam nunca de se reiniciar. Assim como a reescrita funda toda a escrita original também a música deve ser ensinada como a busca do diferente e do pessoal; o mimetismo não deve ser um fim em si mesmo e todo o treino, mesmo que disciplinar, deve ser entendido como o incitamento a uma interpretação de tipo singular.

Ora, com base nestas ideias estamos a partir de uma lógica integrada de desenvolvimento do currículo para o ensino especializado da música. Estamos a pensar em escolas altamente especializadas, capazes de integrar e mobilizar conhecimentos e competências que se interligam e fazem sentido. Escolas e turmas de crianças e de jovens centradas nas aprendizagens. Fugindo da lógica supletiva da adição e adoptando a lógica criadora da integração. É o que propomos como ideia basilar para a construção do currículo neste processo de refundação do ensino especializado da música.

No mais apenas algumas notas. Uma primeira respeitante à articulação entre o ensino especializado da música e o ensino superior da música, para referir o quanto é fundamental que o desenvolvimento curricular do primeiro se faça em inteira articulação com o segundo, uma vez que é no ensino superior que se consolidam e aprofundam significativamente estas aprendizagens. A profissionalização surge, na maior parte das vezes, após o termo do ensino superior, embora possa e deva ser assumida como

objectivo para o nível secundário que, assim, poderá ser terminal ou abrir caminho a um patamar superior de formação. A finalidade da profissionalização deve ser compreendida enquanto tal – isto é, como uma busca – e não confundida com decisões irreversíveis tomadas na mais tenra das idades. Nestes termos, o currículo expresso deve permitir passagens para o ensino regular, e adaptações naturais, sempre que o aluno não sinta nem desejo permanecer nesta formação especializada.

### **3. Tendências Recentes De Desenvolvimento Do Currículo Do Ensino Básico**

#### **3.1. Ensino Básico Regular**

##### **3.1.1. Lei De Bases Do Sistema Educativo (LBSE)**

O actual quadro geral do sistema educativo rege-se pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro e Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto). Neste quadro legislativo são enquadrados os principais aspectos da constituição do sistema educativo português, que se consideram válidos ainda no momento presente, tais como o seu âmbito, princípios gerais e organizativos.

Constituíram-se onze princípios organizativos que presidem à totalidade do sistema educativo. Lê-se no artigo 3.º da Lei 46/86, de 14 de Outubro, que o sistema educativo português se apresenta de forma a:

- a) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo.
- b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;
- c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens;
- d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem

como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;

e) Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação;

f) Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela sua formação para o sistema de ocupações socialmente úteis, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres;

g) Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes.

h) Contribuir para a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões do País a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência;

i) Assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o sistema educativo por razões profissionais ou de promoção cultural, devidas, nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos;

j) Assegurar a igualdade de oportunidade para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo;

l) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.

Nenhuma reorganização curricular poderá deixar de tomar em consideração qualquer destes princípios organizativos. Como sabemos, o sistema educativo português, perante esta lei, prevê a educação pré-escolar, a escolar e a extra-escolar. O ensino básico constitui-se com uma das etapas específicas da educação escolar e tem como característica essencial a sua universalidade, que se repercute num período obrigatório em que a escolaridade é gratuitamente assegurada. Refere-se ao período entre os seis e os quinze anos de idade e organiza-se em nove anos de escolaridade.

Atente-se, agora, aos objectivos especificamente atribuídos ao período da escolaridade obrigatória, durante o ensino básico, segundo são entendidos pelo artigo 7.º da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro:

- 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 e 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 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;
- d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;
- e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;
- f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
- g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade língua, história e cultura portuguesas;
- h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no plano da intervenção consciente e responsável da realidade circundante;
- i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
- j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
- l) Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos;
- m) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;
- n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;

o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo de todos os alunos (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro).

Perante estes objectivos, não poderá existir qualquer dúvida: o curso básico do ensino especializado da música constitui-se como um ramo específico dentro do ensino básico, e não se presta a confusões com a formação musical oferecida no âmbito da educação genérica. A difícil conciliação entre princípios universais e outros que se prendem com as imposições decorrentes de uma formação especializada, mesmo de nível básico, não podem deixar margem para equívocos, sejam os que se prendem com sobreposições entre o regular e o especializado, seja ainda com o de imaginar-se uma oferta de formação que desconheça ou negue liminarmente estas competências que são postuladas para todos os estudantes portugueses.

No que se refere à organização do ensino básico temos ainda a rever o *modus operandi*, em três ciclos distintos, sendo o primeiro organizado em quatro anos, o segundo em dois e o terceiro em três anos. Continuamos a releitura da Lei de Bases, agora no que respeita à organização curricular:

- a) No 1.º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas;
- b) No 2.º ciclo, o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área;
- c) No 3.º ano, o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas, e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro).

É de salvaguardar neste conjunto de orientações organizativas que o ensino artístico se reveste de tal especificidade que, mesmo para o curso básico, a área disciplinar/componente vocacional dificilmente poderá albergar este princípio, uma vez que “idealmente” alguns especialistas recomendam mesmo que uma só disciplina possa ser da responsabilidade de mais do que um professor. Referimo-nos, por exemplo, ao que o Grupo de Trabalho Para a Revisão Curricular do Ensino Vocacional da Música propôs na disciplina de Instrumento (na Hipótese 1 avançada; confira-se em Anexo 4, Quadro1).

Os objectivos específicos inerentes a cada um dos três ciclos que constituem o ensino básico foram construídos de molde a estabelecerem uma integração nos objectivos gerais para o ensino básico. Com efeito, o n.º 3 do Artigo 8.º (Organização) salienta que,

de acordo com a organização e articulação prescrita para os ciclos, assim como tomando em atenção o respectivo desenvolvimento etário, devem ser tidos em consideração as particularidades que abaixo se enumeram:

- a) Para o 1.º ciclo, o desenvolvimento da linguagem oral e o progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, musical e motora;
- b) Para o 2.º ciclo, a formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspectiva do desenvolvimento de atitudes activas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes;
- c) Para o 3.º ciclo, a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida activa e prosseguimento de estudos, bem como a orientação escolar e profissional que faculte a opção de formação subsequente ou de inserção na vida activa, com respeito pela realização autónoma da pessoa humana (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro).

Porém, e antes mesmo de quaisquer outros comentários que se prendam com a observação de alguns dos planos de estudo em vigor no ensino artístico especializado, teremos de invocar desde logo o disposto no n.º 4, parágrafo que se segue no artigo 8.º da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro: “em escolas especializadas do ensino básico podem ser reforçadas componentes de ensino artístico ou de educação física e desportiva, sem prejuízo da formação básica.” Todas as soluções curriculares a estabelecer para o ensino especializado da música terão, bem entendido, de dar continuidade e operacionalizar esta exigência.

Convirá, nesta matéria, demorarmos a nossa exposição um pouco mais no que ficou consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo no seu Capítulo VII, intitulado “Desenvolvimento e avaliação do sistema educativo” acerca desta matéria e direccionando o nosso olhar exclusivamente para o que sobre o ensino básico ficou legislado, por via do artigo 47.º:

- 1- A organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e

vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos.

2- Os planos curriculares do ensino básico incluirão, em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito.

3- Os planos curriculares do ensino básico e secundário integram ainda o ensino da moral e da religião católica (...).

4- Os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais.

(...)

7- O ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro).

Este era então, no ano de 1986, o pensamento existente no que se referia aos princípios curriculares a considerar no contexto do ensino básico. Volvidas mais de duas décadas, encontramos, todavia, algumas alterações e /ou desenvolvimentos significativos no pensamento curricular sobre as quais, em traços gerais, discutiremos nas secções seguintes.

### **3.1.2. Princípios De Desenvolvimento Curricular Constantes Em Documentos Legais E Legislação Subsequente À LBSE**

Nos últimos parágrafos pudemos observar como a Lei de Bases do Sistema Educativo deixou enunciados princípios fundadores para a organização do ensino básico. Importará, agora, intentar compreender como foi observado o dispositivo final e transitório, o qual viria a ser complementado com legislação especificamente respeitante ao desenvolvimento dos planos curriculares (Capítulo IX, artigo 59.º, n.º 1, alínea e). Situamos neste horizonte o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 4-A/2001, de 28 de Fevereiro, que aprova a revisão curricular do ensino básico e o diploma onde se encontram importantes ajustes e alterações a este último, o Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro.

A reorganização curricular do ensino básico explicitada no Decreto-Lei n.º 6/2001 enquadra uma série de preocupações e orientações que se vinham organizando e explicitando há anos no contexto de várias iniciativas, entre as quais o projecto da reflexão participada sobre o currículo, lançado no ano lectivo de 1996/97, o Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar e o *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*, este último publicado pelo Ministério da Educação em 1998. As principais inovações deste documento foram consagradas desde o preâmbulo e passaram pela introdução de “três novas áreas curriculares não disciplinares, bem como a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências, o aprofundamento das aprendizagens das línguas modernas, o desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania e o reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática” (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro).

Um segundo aspecto a destacar com a aprovação referendada do importante diploma legal prende-se com o novo entendimento do que possa ser um currículo nacional. Citamos de novo o texto introdutório:

foi emergindo a necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto de crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular. Neste sentido, ensaiando as potencialidades de um novo desenho curricular, as escolas foram convidadas a apresentar projectos de gestão flexível do currículo (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro).

Deste modo, uma parte importante do desenvolvimento curricular deveria ficar a cargo de cada uma das escolas, para que seja adaptado e adequado, com o recurso a um projecto curricular, concebido, aprovado e avaliado pelos seus próprios órgãos de gestão e de administração. Este projecto teria ainda de ser aprofundado num contexto mais localizado, falando o legislador de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante o ciclo em questão.

Deste modo se abriu caminho para uma versão totalmente diversa do que possa ser um currículo nacional. Com efeito, seguindo novamente o texto, o Decreto-Lei que se apresenta estabeleceu então

os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto das aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro).

Estas viriam a ser melhor expressas em orientações aprovadas pelo Ministério da Educação. Deve recordar-se neste contexto que as orientações curriculares definem, em primeira instância, o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes para cada um dos ciclos e determinam qual o perfil de competências terminais do ensino básico. Organizam-se também aqui quais os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todo o universo de alunos neste nível de ensino.

O conjunto de princípios orientadores que organizam o currículo nacional deve então ser ponderado neste momento. Tais princípios são os seguintes:

- a) Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário;
- b) Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem;
- c) Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;
- d) Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares;
- e) Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática;
- f) Racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos;
- g) Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo;
- h) Valorização de diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida;
- i) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas

para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.  
(Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro).

Deve referir-se que esta conjugação de princípios implica necessariamente a redefinição dos planos curriculares dos cursos do ensino especializado da música. Por um lado, pela necessidade de racionalização da carga horária e, por outro lado, porque o ensino especializado da música cumprirá, por si só, princípios como os da valorização da experimentação e do saber fazer, a diversidade de estratégias de ensino e aprendizagem, mesmo na área da tecnologias, da cidadania, entre outros. Em nossa opinião, há aqui também lugar para convidar cada uma das escolas especializadas a participar, de modo efectivo, com um projecto educativo apropriado ao que venham a considerar serem as respostas adequadas ao seu público de alunos. Permanece, todavia, em aberto o que possa ser essa resposta no contexto próprio da turma.

Foquemos a nossa atenção no documento vinculativo publicado pelo Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação no rescaldo do Decreto-Lei n.º 6/2001, intitulado *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competência Essenciais*. Os princípios e valores orientadores do currículo fazem eco dos pressupostos na Lei de Bases do Sistema Educativo, pelo que aqui encontramos uma oportunidade para entender o modo como foram relidos, passadas quase duas décadas sobre o momento da sua enunciação inicial. Estes princípios apresentam-se como sendo os seguintes:

- A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;
- A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;
- O respeito e a valorização das diversidades dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções;
- A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;
- O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo;
- O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo;
- A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural;
- A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros (Ministério da Educação, 2001, p.15).

É à luz destes princípios que se desdobram as competências gerais que devem ser promovidas ao longo de toda a educação básica. Estas competências estão apresentadas

de modo a que se verifique: a) uma operacionalização transversal; b) uma operacionalização específica; e c) se atribuam acções a desenvolver por cada professor.

Prescreve-se que à saída da educação básica, cada aluno deve ser capaz de:

1. Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
2. Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
3. Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
4. Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
5. Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectos visados;
6. Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
7. Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
8. Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
9. Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
10. Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida (Ministério da Educação, 2001, p.15).

Passaremos ao Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, que introduziu ajustes e alterações ao Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. Este novo documento foi produzido sob o intento de “rentabilizar os recursos existentes nas escolas, introduzir a avaliação sumativa externa, as tecnologias de informação e comunicação como área curricular disciplinar, bem como clarificar as orientações constantes nas matrizes curriculares de forma a conferir-lhes um melhor equilíbrio”, razão pela qual se viram de novo publicados, mediante ajustes, os planos de estudo para o ensino básico. Estes são, efectivamente, os planos de estudo que vigoram na actualidade (Anexo 1). De igual modo, a avaliação sumativa interna, da exclusiva responsabilidade dos professores e das escolas, e a avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos serviços centrais do Ministério da Educação, foram devidamente definidas e enquadradas. Assim, a avaliação sumativa externa compreende a realização de exames nacionais no 9.º ano de escolaridade, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. Desde 2001 que a avaliação parece estar ser utilizada como uma estratégia destinada a melhorar os resultados escolares. Em particular os níveis de desempenho dos alunos em Língua

Portuguesa e em Matemática. Por outro lado, têm-se vindo a aprofundar mecanismos de combate ao insucesso escolar, que vão desde o recurso a metodologias de despiste das situações de risco, com intervenção a nível do indivíduo, até à utilização dos currículos alternativos. Com efeito, uma das últimas directivas legais no capítulo da avaliação dos alunos foi apresentada no Despacho Normativo n.º 5/2007 – onde se atribui “prioridade à alteração do sistema de avaliação dos alunos” – e pelo qual se reassume a estratégia de ser a retenção uma “medida pedagógica de última instância, na lógica de ciclo e de nível, depois de esgotado o recurso a actividades de recuperação ao nível da turma e de escola”.

Resumindo, ficou demonstrado que a tendência curricular no ensino básico assenta gradativamente em matrizes curriculares flexíveis, estabelecidas com o recurso à definição de competências e de aprendizagens, cujos instrumentos de regulação tendem a ser desenvolvidos através de dispositivos de avaliação e de intervenção que desce ao nível da turma e do indivíduo nos casos de risco de abandono ou de exclusão.

Pelo que nos foi possível apurar, o exercício de contextualização destas orientações para o ensino básico não têm eco significativo na generalidade das escolas do ensino artístico especializado. É mau que assim seja. Mas compreende-se que o regime de frequência supletivo contribua para que as escolas do ensino especializado não se sintam vinculadas a estas “obrigações” legais uma vez que existe a “outra” escola do ensino dito regular que, essa sim, terá que lidar com tais orientações. Há aqui um problema de fundo que tem, mais uma vez, a ver com a integração plena das escolas artísticas dos ensinos básico e secundário no sistema educativo. As suas especificidades não as devem deixar de fora no que se refere a questões relevantes que têm a ver com a sua organização e funcionamento pedagógico, com a concepção, desenvolvimento e avaliação de projectos, com a didáctica das diferentes disciplinas ou com a aprendizagem dos alunos.

Por isso nos parece fundamental que se construa um currículo do ensino básico especializado da música no real sentido do termo. Será através do desenvolvimento desse currículo que os projectos (*e.g.*, Projectos educativo e curricular de escola; projectos curriculares de turma) poderão e deverão surgir, integrando saberes e contribuindo para que todas as disciplinas, vocacionais ou não, sejam mobilizadas para que os alunos adquiram as competências previstas para a educação básica.

### **3.1.3. Tendências Mais Recentes De Desenvolvimento Do Currículo Do Ensino Básico**

Nos subcapítulos anteriores, fomos confrontados com o desenvolvimento de mecanismos de regulação do currículo nacional baseados, entre outros elementos, no aprofundamento de dispositivos de avaliação que foram sendo gradualmente ajustados à população escolar portuguesa. Ainda assim, as taxas de sucesso escolar ficam aquém das expectativas e metas para uma comparação europeia. Neste contexto, continuam a ser produzidos documentos que procuram adequar o currículo do ensino básico às necessidades identificadas como é o caso de uma proposta de reajustamento curricular intitulada *Organização e Matriz Curricular do Ensino Básico*, com data de Janeiro de 2008. No cerne desta proposta encontramos uma série de preocupações com o desenvolvimento efectivo do sucesso escolar dos alunos portugueses no ensino básico. Uma vez medidos indicadores ao longo de uma década ficaram claros alguns pontos críticos em que só uma revisão curricular, que comporte ajustamentos na articulação sequencial entre os diversos ciclos que compõem este nível de ensino, poderá cercear rupturas actualmente existentes e que resultam em elevadas taxas de retenção e de desistência. De igual modo, os resultados das provas de aferição nacionais em língua materna e matemática revelaram, por comparação com outros países da OCDE, que estas são ainda matérias de intervenção prioritária.

Analisados os diversos aspectos que desfavorecem o sucesso escolar, aquele documento enuncia alguns princípios curriculares que passaremos a sistematizar:

1. -Alargar a toda a população a educação pré-escolar, que poderá vir a implicar a frequência obrigatória de todas as crianças de cinco anos de idade.
2. Intervir nos dois anos iniciais do 1.º ciclo e fazê-lo em articulação com o ensino pré-escolar.
3. Colmatar as rupturas existentes na passagem para o 2.º ciclo através da redução e agregação de disciplinas/áreas curriculares, prevendo já um desenvolvimento futuro para a monodocência com coadjuvação especializada.
4. Redefinir competências gerais, específicas e as experiências de aprendizagem a desenvolver ao longo do ensino básico, com a pertinente articulação e coerência entre os três ciclos.
5. Elaborar programas disciplinares para todo o ensino básico, com particular urgência para a Língua Portuguesa e a Matemática.

6. Reajustar as cargas horárias a atribuir, com o reforço das áreas de intervenção prioritária (Português, Matemática e aumento expressivo do tempo lectivo no 3.º ciclo para as disciplinas de Línguas Estrangeiras, Ciências Humanas e Sociais e Ciências Físicas e Naturais).
7. Antecipar o acesso formal às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o 5.º ano de escolaridade.
8. Rentabilizar a área curricular não disciplinar no sentido da autonomia do aluno, corrigindo um movimento tendencial de reforço disciplinar.
9. Substituir a noção de “oferta de escola” pela de “crédito horário” que perfaz os 90 minutos por semana no 6.º ano e os 45 minutos em cada um dos anos do 3.º ciclo, que poderá ser integrado, mediante gestão de escola, em uma ou duas disciplinas ou áreas disciplinares.
10. Introduzir uma noção de “Escola a Tempo Inteiro”, em que o núcleo de intervenção do currículo se veja reforçado, ao mesmo tempo que a escola passe a garantir actividades de enriquecimento curricular.
11. Alterar as cargas horárias totais por ciclo, prevendo-se uma diminuição na totalidade da carga horária, no 1.º ciclo, passando a um aumento progressivo ao longo da passagem para os 2.º e 3.º ciclos (cf. Ministério da Educação, 2008, pp. 5-18).

Daqui resultaram propostas para ajustamentos curriculares que terão consequências no plano de estudos. A consubstanciarem-se tais propostas, as diferenças a assinalar entre os planos de estudo actualmente vigentes para os 2.º e 3.º ciclos e os que se pretende implementar são as que seguem:

**No 2.º ciclo**, o plano de estudos apresentado consagra um aumento na carga horária, que passa de um máximo global de 17 tempos lectivos semanais previstos, para um máximo de 18.5 tempos, ou seja, prevê-se que a escola passe a oferecer de 25.5 horas para 27.75 horas. Tal aumento traduz, no entanto, uma série de pequenas intervenções tanto na distribuição das horas para cada área curricular, como também na sua composição. De facto, apenas a disciplina de Educação Física e a disciplina (facultativa) de Educação Moral e Religiosa não apresentam modificações. Vejamos, uma a uma, as restantes áreas disciplinares.

A área de Línguas e Estudos Sociais passa a obedecer a uma distribuição atribuída a cada uma das suas três disciplinas (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia), no total de 7.5 tempos (11.15 horas) semanais, quando até aqui a definição era deixada às escolas, obedecendo-se apenas a um critério de 5 tempos (7.30 horas) no 5.º ano e 5.5 tempos (8.15 horas) no 6.º ano. Num total de ciclo, esta distribuição implica que se passe de 10.5 tempos (15.45 horas) para 15 tempos (22.30

horas), reforço este bastante significativo e que visa, em primeira prioridade, garantir o sucesso da aprendizagem da língua materna.

De igual modo se procedeu na área de Matemática e Ciências. Foram propostos tempos específicos a cada uma das duas disciplinas (Ciências da Natureza e Matemática), num total de 10 tempos lectivos (15 horas), quando o que vigora é um total de 7 tempos (10.30 horas). Para termos uma ideia mais concreta do que esta operação implica, deve sublinhar-se que, enquanto se atribuem actualmente 3,5 tempos (5.15 horas) para cada ano lectivo e para o total da área, as novas orientações sugerem que, só para a disciplina de Matemática, sejam consignados 3 tempos (4.30 horas) semanais em cada ano de escolaridade.

Note-se ainda que o tempo (90 minutos) a dedicar às Tecnologias de Informação e Comunicação integrará o plano de estudos do 2.º ciclo, desta feita no 5.º ano, algo que agora sucede apenas no 9.º ano.

Debruçamo-nos até aqui sobre as áreas que, na distribuição horária, tendem a ser expandidas. Vejamos agora aquelas que se vêem retraídas e como se pensa realizar a sua organização.

A área curricular de Educação Artística e Tecnológica surge no projecto de reorganização ainda com uma atribuição horária global para as duas disciplinas que a compõem (Educação Visual e Tecnológica e Educação Musical), mas com uma redução. Dos 3 tempos previstos (4.30 horas) para cada ano, num total de ciclo na ordem de 6 tempos (9 horas), passa a observar-se apenas 2 tempos (3 horas) semanais para esta área.

A alteração e redução horária é, porém, mais evidente na Área Curricular Não Disciplinar (onde coexistem a Área de Projecto, o Estudo Acompanhado e a Formação Cívica) e cuja distribuição horária é de 3 tempos (4.30 horas) no 5.º ano e de 2,5 tempos (3.45 minutos) no 6.º ano, o que se traduz por uma soma de 5.5 tempos (8.15 horas) no 2.º ciclo. As orientações curriculares propostas neste documento de 2008 sugerem que a Área Curricular Não Disciplinar (sem nenhuma das três subdivisões anteriores), passe a ter uma carga horária de apenas um tempo (90 minutos) lectivo por semana em cada ano, isto é, 2 tempos no total de ciclo (3 horas).

No que diz respeito ao **3.º ciclo**, podemos dizer que a projectada mudança deverá obedecer praticamente aos mesmos critérios verificados para o 2.º ciclo: intervenção prioritária em áreas do conhecimento científico, com reforço horário e concretização de tempos a atribuir por disciplina; manutenção da situação da disciplina de Educação Física e Educação Moral e Religiosa (facultativa); compactação e redução da carga horária da Área Curricular Não Disciplinar; substituição da ideia de “tempo a decidir pela escola” pelo de “crédito mínimo”. Mais uma diferença terá de ser assinalada: não se apresenta, para este ciclo, qualquer diminuição de horário para a Educação Artística. No geral, note-se, que a reorganização agora proposta, e não obstante o reforço dado à Língua Portuguesa e à Matemática, homogeneiza os tempos

atribuídos a cada uma das cinco áreas (Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Ciências Humanas e Sociais, Ciências Físicas e Naturais, Matemática), que devem passar a oferecer um total de ciclo de 9 tempos (13.30 horas). E também nestas cinco áreas se procedeu à criteriosa atribuição de tempos por disciplina, sempre de 1.5 (3 horas) por semana, excepto em Matemática em Língua Portuguesa, que passam a ter o dobro.

Para o 3.º ciclo, contas feitas, o máximo global previsto era de 18 tempos por semana (27 horas) para cada ano, isto é, 54 tempos no total de ciclo (81 horas). A reorganização curricular agora proposta prevê que a semana de um aluno tenha um máximo global de 20.5 tempos (30.45 horas), o que perfaz 61.5 tempos no total de ciclo (92.15 horas) (Ver Anexos 1 e 2).

Daqui procedem vários factos incontornáveis que cumpre sublinhar. A Língua Portuguesa e a Matemática, consideradas disciplinas centrais no currículo nacional, dificilmente poderão deixar de ser estratégicas quanto a uma eventual adaptação horária para um currículo especializado. A não ser que seja possível o ajustamento de alguma das suas competências específicas e das aprendizagens esperadas ao nível da formalização das disciplinas vocacionais.

A Área Curricular Não Disciplinar apresenta-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da Educação Para a Cidadania. A solução, por vezes ventilada, de colocar neste segmento as Classes de Conjunto não nos parece adequada, posto que impediria a aquisição de várias das competências exigidas pela Lei de Bases. O documento interno *Orientação e Matriz Curricular do Ensino Básico* refere que “a utilização da Área Curricular Não Disciplinar não deverá passar pelo reforço de qualquer área disciplinar ou disciplina, atendendo ao pressuposto, anteriormente explicitado, de que a recuperação dos alunos deverá ser efectuada no contexto de cada disciplina” (Ministério da Educação, 2008, p. 15).

De modo idêntico, a atribuição do chamado “Crédito horário” nos 2.º e 3.º ciclos (90 minutos no 6º ano e 45 minutos nos 7º, 8º e 9º anos) surge como um instrumento de intervenção ao nível de turma, no caso de esta apresentar um elevado insucesso escolar. Adianta o documento que este crédito horário “não deverá servir para a criação e desenvolvimento duma componente local do currículo” (Ministério da Educação, 2008, p. 15), razão pela qual só uma forte racionalidade poderá contrastar com esta directiva. Em nossa opinião pode existir aqui uma possibilidade do “Crédito horário” ser todo utilizado para a formação vocacional da música se, eventualmente, a opção que for tomada se enquadrar na perspectiva tradicional.

Neste contexto de ajustamentos curriculares, que eventualmente serão postos em prática, verifica-se que a operação habitualmente utilizada no ensino especializado da música e que designámos por *lógica da adição* tornar-se-á mais difícil. Na verdade, o que tem sido hábito até hoje, no que respeita à confecção do plano de estudos do ensino especializado da música (em regime integrado e articulado), é utilizar o tempo consagrado à área de Educação Artística e Tecnológica (onde se encontram as disciplinas de Educação Visual e Tecnológica e Educação Musical) no plano de estudos do ensino básico. Se esta solução parece óbvia e a manter-se (pensando apenas na Educação Musical), deve não obstante notar-se que, no futuro, e a concretizarem-se estas propostas, a carga horária atribuída a esta área se vê reduzida no 2º ciclo.

Nestas condições, parece-nos ganhar acrescida relevância a ideia que vimos defendendo no sentido da construção do currículo do ensino básico especializado da música deixar de estar subordinado à lógica da adição e passe a ser construído de raiz. Para tal será, com certeza, necessário quebrar algumas barreiras ou algumas ideias preconcebidas relativamente a todas e a cada uma das disciplinas que integram o plano de estudos do ensino regular. Trata-se, indubitavelmente, de um trabalho difícil e complexo mas é nossa opinião de que deverá ser o caminho a seguir. Na verdade, pensamos que é condição indispensável para que os alunos passem a frequentar uma escola do ensino artístico especializado que obedece a um projecto educativo que, integradamente, lhes garante as aprendizagens artísticas e não artísticas necessárias e suficientes para concluírem o ensino básico sem problemas.

## **3.2. Ensino Básico De Música**

### **3.2.1 O Projecto De Reforma Do Ensino Artístico Especializado De 2003**

Como verificámos anteriormente, a projectada reforma de 2003 colocou na agenda política educativa uma revisão curricular, cuja discussão foi essencialmente centrada em torno dos planos de estudo. O *Documento Orientador* e o *Relatório da Discussão Pública* foram textos com um impacto significativo sobre o pensamento actual no ensino artístico especializado. As orientações curriculares de 2003 foram pouco desenvolvidas no que ao curso básico especializado da música diz respeito, uma vez que se visava então, sobretudo, o ensino secundário especializado da música. Ainda assim,

propuseram-se medidas importantes e viram-se em confronto ideias fulcrais acerca deste nível de ensino.

Em 2003 surgiu uma proposta para o Curso Básico da Música da iniciativa do Departamento do Ensino Secundário e não do Grupo de Trabalho para a Revisão Curricular do Ensino Vocacional da Música, cujo relatório, como vimos atrás, foi apresentado três anos antes. Nas suas linhas gerais, esta projectada reforma de 2003 pretendia que o curso básico integrasse três ciclos: um Ciclo I, de Iniciação (1.º ao 4.º ano da escolaridade básica); um Ciclo II, com duração entre 1 até de 2 anos (5.º e 6.º ano); e um Ciclo III, cujo número de anos depende da progressão do aluno, com limites mínimos e máximos de 1 a 3 anos (7.º ao 9.º ano). Propunha igualmente que passasse a existir neste terceiro ciclo uma bifurcação entre o percurso profissionalizante, permitindo uma passagem para os estudos secundários, e o percurso de formação geral, para os alunos que não pretendessem continuar o ensino vocacional no ensino secundário (Anexo 5).

A duplicidade de percursos formativos no Ciclo III (3.º ciclo da escolaridade básica) foi a fórmula encontrada para ultrapassar um problema que remete para a “crise de identidade” que se tem vindo a verificar nas escolas do ensino artístico especializado da música, e que, neste nível básico, se repercute na frequência de alunos que desejam uma formação especializada mas sem aspirações de virem a ser músicos profissionais. Foi também a solução proposta para resolver os problemas verificados com os altos índices de reprovação no 3.º ano do curso básico, isto é, os problemas ocorridos aquando da passagem do Ciclo II para o Ciclo III, que coincide com o momento em que os alunos se encontram no 7.º ano do 3.º ciclo do ensino básico.

Sob este aspecto, importará ter presente a síntese das críticas a esta bifurcação de percursos no Ciclo III:

Maioritariamente, as escolas manifestam concordar com a diversificação de percursos que deve ser assumida de acordo com o seu projecto educativo. Levantam, no entanto, objecções ao seu início a partir do Ciclo III, tal como é proposto no Documento Orientador, considerando que nesta fase a opção é bastante precoce e deve ocorrer apenas à entrada do secundário. Por outro lado, as escolas mostram-se renitentes na assunção do percurso de não-prosseguimento de estudos (Ministério da Educação, 2003b, pp. 32-33)

A partir da discussão pública surgida em torno do *Documento Orientador da Reforma* (2003) devemos acrescentar que foi sugerida a introdução no Ciclo III de duas novas disciplinas: Instrumento de Tecla e Análise (Ministério da Educação, 2003b, p. 38).

No respeitante à carga horária, uma das ideias que presidiu ao *Documento Orientador da Reforma do Ensino Secundário* de 2003 foi a conglomeração de alguns princípios organizativos de molde a uniformizar aspectos dos vários ramos de ensino. Foi, assim, proposta uma redefinição da carga horária em torno da noção que vigora actualmente no ensino genérico, de blocos de 90 minutos. Esta proposta foi cabalmente rejeitada por diversos pareceres, invocando razões de carácter pedagógico, particularmente no caso da disciplina de Instrumento. Aliás, resumindo o que sobre este âmbito se debateu, e no que concerne ao curso básico, o debate situa-se na gestão das cargas horárias e aumentos ou diminuições de cargas horárias em disciplinas como Instrumento, Formação Musical, Música de Conjunto (Ministério da Educação, 2003b, p. 38).

Tanto no *Documento Orientador da Reforma* como na sua discussão pública (2003) se fazia referência à problemática da Iniciação, designada então por *Ciclo I*. Na discussão foi tido como aspecto positivo o poder iniciar-se a formação especializada a partir dos 6 anos de idade, “não obstante alguns pareceres referirem a necessidade de esta aprendizagem ser alargada à educação pré-escolar” (Ministério da Educação, 2003b, p. 37). Neste documento propunha-se que o *Ciclo I* dos estudos especializados em música se processasse da seguinte forma:

A aprendizagem pode, assim, iniciar-se a partir dos 6 anos, com o Atelier Musical, um espaço curricular informal de sensibilização artística e de aculturação musical, e, facultativamente, com Instrumento (dependendo este critério do instrumento em causa, das características psicomotoras e de desenvolvimento musical das crianças). É desejável que a aprendizagem de alguns instrumentos, como violino ou piano, se inicie precocemente, enquanto que a de outros, nomeadamente alguns instrumentos de sopro (o fagote e a trompa, por exemplo), poderá ser iniciada mais tarde (Ministério da Educação, 2003b, p. 27).

Possivelmente, o facto de não se tratar de um currículo vinculativo das futuras formações terá levado a algum abrandamento da discussão em torno deste assunto. De facto, não se encontram referências subsequentes ao desenvolvimento desta opção curricular.

Antes de finalizarmos, haverá ainda que lembrar que o plano de estudos colocado à discussão pública em 2003 para o curso de canto, de nível secundário, foi considerado consensualmente ajustado, apenas se tendo realizado algumas sugestões quanto à carga horária de algumas das respectivas disciplinas. Não é prevista a possibilidade de traçar um percurso básico para o curso de canto, o que parece ter sido aceite com algum consenso.

Em suma, de toda a discussão gerada a partir da divulgação do documento podemos tirar algumas conclusões. Mediante esta experiência de debate anterior, parece sensato assumir que a missão do ensino especializado é a formação de profissionais, tal como de resto preconizámos em documento aprovado pelo Grupo de Trabalho para a Reforma do Ensino Artístico, em 2007. Seja qual for o plano de estudos para o ensino básico especializado da música, ele deve apontar para um único percurso formativo, melhor dito, fazer corresponder um currículo a uma missão, qual seja, e de novo, a de encaminhar para a formação de profissionais.

Um outro aspecto revelado por este desenho curricular é que a flexibilidade de percursos – sobre a qual não houve pronunciamento de fundo – não faz sentido nos moldes em que aqui surge. Ou seja, estão designados os números de anos em que o aluno deve terminar cada um dos ciclos: Ciclo I, 1 a 4 anos; Ciclo II, 1 a 2 anos, Ciclo III, 1 a 3 anos, sendo que entre os Ciclos II e III, o aluno dispõe de um ano extra, que pode utilizar durante o ciclo que preferir. De igual modo parecem ser muito vagas, senão mesmo causadoras de entropia, as indicações que vão no sentido de que o aluno possa ter um tempo mínimo e máximo para cumprir cada um dos ciclos. Já se percebe que esta é outra porta que se abre na prática para o recurso ao ensino supletivo e que permite que a formação do aluno se arraste anos e anos, a ponto de nele se encontrarem adultos de todas as idades. Tudo somado traduz uma real bifurcação: amiúde estes alunos encontram-se em anos escolares desencontrados, neles prevalecendo sempre a ideia de uma fronteira completa entre ensino regular e especializado.

A realidade da bifurcação parece ser uma verdadeira zona cega, nunca alcançada seja pelos promotores das reformas curriculares, seja ainda pelas autoridades escolares, professores e pais. Em nosso entender e como temos vindo a referir ao longo deste trabalho, o que está em causa é desenvolver um currículo que anule definitivamente a dupla inserção que ninguém justifica mas que todos parecem aceitar como natural.

### 3.2.2. Reflexões Sobre Alguns Planos De Estudo Actuais

O núcleo central do plano de estudos do curso básico do ensino especializado da música é tendencialmente composto por três **disciplinas**: Formação Musical, Instrumento e Classe de Conjunto (Coro/Orquestra...), com algumas variações nos cursos com planos próprios (Instituto Gregoriano de Lisboa, Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, Academia de Música de Santa Cecília) e uma distribuição de horas que apresenta algumas discrepâncias de escola para escola.

As cargas horárias não são homogêneas no curso básico oferecido por estas instituições educativas. Já o *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico* (2007) pudera constatar esta variação, numa comparação que foi feita entre a componente vocacional dos planos de estudos em “regime integrado” do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga com os da Academia de Música de Santa Cecília, concluindo-se que, mesmo nestes, existe disparidade (Fernandes, 2007a, p. 139). Para os dias de hoje, e após termos realizado uma prospeção aos sítios em linha de diversas escolas públicas e do ensino particular e cooperativo, verificou-se mais uma vez que estamos longe de qualquer tendência que aponte para planos de estudo congruentes entre si. Com efeito, encontrámos afixados diversos tempos semanais para as aulas (de 50 minutos) e divergências significativas entre os estabelecimentos de ensino público e também entre os do ensino particular.

Por exemplo, a disciplina de Formação Musical é leccionada na Escola de Música do Conservatório Nacional em 2 tempos de 50 minutos cada. No Conservatório de Música de Braga a mesma disciplina tem 1,5 tempos de 90 minutos (*i.e.*, 135 minutos). Já na Academia de Santa Cecília tem 1 tempo de 90 minutos, excepto no 9.º ano/5.º grau, onde está consignado 1,5 tempos (*i.e.*, 135 minutos). No Instituto Gregoriano estão inscritos 4 tempos de 50 minutos cada para a Formação Musical, estando agregadas nela o Coro ou Conjuntos Vocais e/ou Instrumentais. Nas escolas privadas (exceptuando-se, claro, a Academia de Santa Cecília), segue-se o critério dos 2 tempos (50 minutos cada), na Academia de Música de Lagos e na Escola de Música Dom Dinis, por exemplo.

Para Instrumento, está sempre designada 1 tempo de 50 minutos, seja em bloco ou em separado. Porém, para as Classes de Conjunto (Coro, Orquestra...), torna-se novamente variável a carga horária. Vejamos alguns exemplos: na EMCN, o plano de estudos remete para o regulamento interno, fazendo depender a duração da Classe de

Conjunto de acordo com o tempo destinado a Orquestra, ao Coro, a que o aluno é, para todos os efeitos, candidato, e que pode ocupar de 2 a 3 horas. No Instituto Gregoriano de Lisboa, os planos de estudo indicam Formação Musical e Coro ou Conjuntos Vocais e/ou Instrumentais, com 4 tempos de 50 minutos. Na Escola Dom Dinis, 50 minutos. Na Academia de Música de Lagos, 110 minutos.

Note-se também que as disciplinas dos planos de estudo próprios apresentam disciplinas diferentes das do Curso Oficial, a saber: Sons da Música (2.º ciclo) e Cultura Musical (3.º ciclo) na Academia de Santa Cecília; Instrumento Monódico, Instrumento de Tecla e Instrumento de Técnicas de Composição são três disciplinas exclusivas ao 3.º ciclo do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga e a sua frequência depende do curso que o aluno frequente.

Tanto o trabalho de levantamento empírico levado a cabo no âmbito do Grupo de Trabalho para a Reforma do Ensino Artístico, quanto este breve cotejo dão-nos folgada margem para chamar a atenção de que os planos de estudo actualmente existentes, reflectem a ausência de perspectivas curriculares devidamente consolidadas e fundamentadas. Não nos foi possível identificar qualquer pensamento expresso que eventualmente justifique estas situações. As decisões traduzem arranjos de tempo e espaço no interior dos planos do ensino dito regular e nunca se acompanham de fundamentação pedagógica e científica. Razão pela qual não se chega a entrar nos conteúdos programáticos das várias disciplinas e, menos ainda, nas competências exigidas. Poderemos sempre interrogar-nos se, do ponto de vista dos especialistas na área da música, aquelas situações correspondem à ausência de quaisquer orientações relativas ao que deve ser um plano de estudos desta natureza, ou se as discrepâncias existentes não fazem qualquer diferença.

Mas olhemos de perto o que é hoje possível obter no que respeita aos programas das disciplinas do ensino especializado básico da música, que em tempos foram enviados às escolas pelo então Departamento de Ensino Secundário. Diga-se desde já que alguns deles datam de 1930 e de 1970, sendo apresentados sem revisão actualizada tanto dos conteúdos quanto da bibliografia. Está-se perante uma adaptação casuística o que torna impossível comparar as opções tomadas pelas várias escolas. Para algumas instituições e somente para algumas disciplinas – mediante iniciativas dos próprios docentes – estão disponíveis em linha os respectivos conteúdos das disciplinas e as matérias em estudo para determinado momento de avaliação. Mas, mais uma vez, trata-se de uma informação fragmentária e que torna impossível qualquer visão de conjunto.

Como tem emergido ao longo deste trabalho parece impor-se como necessária a construção de um currículo que possa contar com a larga experiência das escolas e dos seus professores e de individualidades com reflexão e trabalho realizado na área da música. A construção do currículo permitirá, por exemplo, definir finalidades, objectivos e competências a desenvolver, planos de estudo, conteúdos programáticos actualizados pedagógica e cientificamente e um sistema adequado de avaliação das aprendizagens dos alunos e do ensino dos professores. O currículo, que deve constituir um importante e dinâmico conjunto de materiais que traduzam o melhor pensamento sobre o que deve ser a formação das crianças e dos jovens ao nível do ensino básico, deve ser também um elemento fundamental de reflexão, de orientação e de regulação do ensino e da aprendizagem da música. É um elemento importante para que se possam desenvolver escolas com projectos educativos e formativos que possam orientar o essencial das suas acções.

Note-se que algumas escolas já desenharam e algumas outras já têm mesmo em funcionamento um plano de estudos integrado/articulado para este nível de ensino. É sobre estes que o nosso olhar deverá recair com maior atenção em seguida.

Actualmente, as seis escolas públicas de Música oferecem cursos de nível básico (Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, Conservatório de Música do Porto, Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro, Conservatório de Música de Coimbra, Escola de Música do Conservatório Nacional e Instituto Gregoriano e Lisboa) e, segundo dados das Direcções Regionais de Educação, funcionavam também cursos básicos em setenta escolas do ensino particular e cooperativo no ano de 2004/2005.

A definição curricular das matrizes em vigor para o curso básico deve situar-se, bem entendido sobre pontos tão diversos quanto os planos de estudo, as condições de admissão dos alunos e os critérios de constituição de turmas ou o sistema da sua avaliação e certificação. Este nosso trabalho centra-se, a partir daqui na discussão do plano de estudos

O ensino especializado da Música caracteriza-se pela variedade dos regimes de frequência (“integrado”, “articulado” ou “supletivo”). Desta forma, o plano de estudos do ensino especializado, o chamado curso oficial, que funciona em escolas públicas como em escolas privadas, tanto pode ser aplicado pelas escolas em “regime supletivo” (Despacho n.º 76/SEAM/85, 2.ª série, de 9 de Outubro) como em “regime articulado” (Portaria n.º 1550/2002, de 26 de Dezembro). O “regime integrado” funciona apenas a

partir de planos próprios, planeados pelas escolas a partir de directrizes fornecidas pelo Ministério da Educação.

O “regime articulado” estrutura-se em torno do conceito pedagógico de *classe*, com um único conselho de turma, para avaliação de disciplinas leccionadas em dois espaços separados, com uma pequena redução da carga horária, advinda do facto de os alunos serem dispensados da frequência da(s) disciplina(s) de Educação Visual e Tecnológica. A Educação Musical do ensino regular é integralmente substituída pelas disciplinas da chamada “formação vocacional”. No ano de 2004/2005, todas as escolas públicas do ensino especializado da música tinham em funcionamento o regime articulado no curso básico, à excepção do Conservatório Calouste Gulbenkian de Braga. Uma única escola pública do ensino vocacional, o Instituto Gregoriano de Lisboa, tem aprovados **planos próprios** em “regime articulado”, dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (Portaria n.º 871/2006, 29 de Agosto, Anexos I e II), para os cursos Básico de Instrumento e Básico de Canto Gregoriano.

A análise da totalidade dos planos de estudo previstos para uma frequência em “regime articulado” revela que a diferença entre a sua matriz e a dos cursos do ensino básico é o facto de a Educação Artística e Tecnológica ser retirada em benefício de uma Componente Vocacional, esta desdobrada em três disciplinas (com variações, mediante o curso e as opções), de acordo com a matriz geral adoptada para o regime articulado (veja-se Anexos I e II da Portaria n.º1550/2002, de 26 de Dezembro)<sup>5</sup>. No 2º ciclo, o aumento dos tempos lectivos entre o plano de estudos do ensino regular e o do especializado da música é quase imperceptível, pois existe uma diferença de trinta minutos semanais extra no total da formação vocacional. No 3.º ciclo a mesma comparação revela já uma diferença mais evidente entre a formação regular e o ensino especializado. Assim, podemos dizer que, em “regime articulado”, os alunos têm um aumento de carga horária na ordem dos trinta minutos semanais durante o 2.º ciclo/1.º e 2.º grau, que cumulativamente passa para duas horas semanais no 3.º grau/7.º ano e no 4.º grau/8.º ano, e para mais duas horas e quarenta e minutos no 5.º grau/9.º ano.

---

<sup>5</sup> Nas disciplinas vocacionais definidas para o regime articulado constam: Formação Musical, Instrumento e Classes de Conjunto. Os planos próprios do Instituto Gregoriano de Lisboa, definidos pela portaria n.º 871/2006, de 29 de Agosto, nomeiam áreas disciplinares. No Curso Básico de Instrumento apresenta as seguintes áreas curriculares disciplinares: Formação Musical e Coro ou Conjuntos Vocais e ou Instrumentais; Instrumento (Piano, Órgão, Cravo, Flauta de Bisel, Violoncelo, Violino). No Curso Básico de Canto Gregoriano apresenta as seguintes áreas curriculares disciplinares: Formação Musical e Coro ou Conjuntos Vocais e ou Instrumentais; Teclado (Piano, Órgão ou Cravo).

Outra diferença, mas esta de natureza formal, prende-se com a organização dos tempos lectivos que, nas escolas vocacionais, é de tempos medidos por horas (usualmente os períodos de aulas são de 50 minutos, mas são contabilizados os intervalos nas contagens), ao passo que nas escolas regulares os tempos são de 90 minutos.

Quanto ao “regime integrado” funciona mediante a aplicação de planos próprios, quer no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga (Portaria n.º 1551/2002, de 26 de Dezembro), quer na Academia de Música de Santa Cecília (Despacho n.º 73/2003 (2.ª série). A análise destes dois planos de estudos permite verificar que aquelas escolas utilizaram duas formas diferentes de readaptar as cargas horárias, com algumas pequenas reduções nos tempos das disciplinas do ensino básico, de molde a não sobrecarregar os alunos na atribuição da carga horária, e mantendo uma formação em Educação Visual.

Tome-se em seguida o plano de estudos do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga (Anexo 3, Quadros 4 e 5) e atente-se sobretudo nas alterações que adopta face ao plano de estudos do ensino básico obrigatório. No **2.º ciclo** e na disciplina de Português, no 6.º ano, os alunos de Braga têm menos 0.5 tempos lectivos (45 minutos), mantendo-se o mesmo programa do ensino regular, embora especificando-se objectivos; já na disciplina de Educação Visual e Tecnológica é atribuída uma carga horária de 1 tempo lectivo, quando na matriz do ensino regular estão consignados 3 tempos para o total da Educação Artística e Tecnológica. Já no **3.º ciclo** e na área de Línguas Estrangeiras, no 7.º ano, os alunos têm menos 0.5 tempos lectivos (45 minutos) dedicados ao conjunto das duas disciplinas (Língua Estrangeira I e Língua Estrangeira II) mantendo-se o mesmo programa do ensino regular, embora especificando-se objectivos; na área de Ciências Humanas e Sociais, com as disciplinas de História e Geografia, é atribuído menos 0.5 tempos lectivos (45 minutos) no 8.º e no 9.º ano, passando o total de ciclo nesta área a englobar 6 tempos lectivos, quando o previsto no currículo do ensino básico é de 7 tempos lectivos, de novo se mantendo o mesmo programa do ensino regular, embora se especificando objectivos; na área de Ciências Físicas e Naturais, com as disciplinas de Ciências Naturais e de Físico-Química, no 9.º ano, é atribuída uma carga de menos 0.5 tempos lectivos (45 minutos), mantendo-se o mesmo programa do ensino regular, embora especificando-se objectivos; a disciplina de Educação Visual não é disponibilizada no 9.º ano.

Observe-se agora os planos de estudo congêneres em vigor na Academia de Santa Cecília, escola do ensino particular e cooperativo (Anexo 3, Quadros 6 e 7). Na Academia de Santa Cecília foram realizadas alterações curriculares de outro tipo, mas com igual solução para a disciplina de Educação Visual e Tecnológica e de Educação Visual (2.º e 3.º ciclos) e na área de Línguas Estrangeiras. Porém, a introdução da componente vocacional foi realizada à custa da carga horária de Educação Física, que é sempre de menos 0.5 tempos lectivos (45 minutos) em todos os anos e da área de Formação Pessoal e Social, com menos 0.5 tempos lectivos (45 minutos) no 7.º e 8.º anos.

Desta forma podemos observar como os planos de estudo da música para “regime integrado” foram concebidos a partir da adaptação da área de Educação Artística e Tecnológica, substituindo a disciplina de Educação Musical por várias disciplinas da componente especializada e mantendo-se a formação de Educação Visual e Tecnológica, algo que não sucede nos cursos em “regime articulado”. De igual modo, verifica-se que várias disciplinas do ensino básico obrigatório sofreram ligeiras diminuições nas cargas horárias. Não conhecemos os fundamentos desta adaptação, nem exactamente em que se traduz tal adaptação programática. Outra opção verificada neste tipo de “currículo integrado” é que em ambas as escolas os tempos lectivos de referência são de 90 minutos, mesmo nas disciplinas vocacionais. Refira-se também que a carga horária da própria componente vocacional é ligeiramente inferior nos planos de estudo da Academia de Santa Cecília.

Sendo o Conservatório sedado em Braga o único que adoptou o modelo do chamado “ensino integrado” do sistema público fácil é perceber que a integração começa por resultar na maior compressão possível dos conteúdos das disciplinas científicas – em cujo interior praticamente tudo deve permanecer igual –, para que caibam o mais possível nos mesmos tempos globais; quando tal não parece possível, o que de resto sucede no 3º ciclo, determina-se então que o aluno fique mais tempo no estabelecimento de ensino para que se não suprimam na mesma os conteúdos das várias disciplinas comuns. Assim, enquanto o tempo máximo global da matriz do ensino básico do 2º ciclo é de 17 tempos, em Braga ele é de 18,5 tempos; no 3º ciclo o máximo global é sempre de 18 tempos e em Braga é de 21 tempos no 7º ano e de 22 tempos no 8º e 9º anos. Dito de outro, está-se perante um modelo de plano de estudos ao qual é na realidade acrescentado um outro, como extensão do seu corpo. Os alunos do chamado ensino integrado especializado da música têm que trabalhar mais intensamente nas disciplinas que têm em comum com os

seus colegas do ensino regular e desenvolvem novas actividades na escola quando os seus outros colegas já lá não se encontram.

Tudo o que se acaba de dizer para Braga relativamente a conteúdos programáticos se mantém em Santa Cecília, embora a carga horária aqui seja ligeiramente mais reduzida, ou seja, 18 tempos no 5º ano, 18,5 no 6º e 20 para cada ano do 3º ciclo.

Em todo o caso, tal como se vem afirmando, há uma questão primordial que, do nosso ponto de vista, tem que merecer aprofundada reflexão e que se prende com a concepção curricular de que se pretende partir. Vamos optar pela lógica da adição ou vamos reinventar o currículo abrindo um caminho completamente novo ao ensino especializado da música em Portugal? A nossa posição é clara e, por muitas das razões aduzidas neste trabalho e no *Estudo de Avaliação*, optamos pela segunda hipótese. Sem dúvida o cenário menos cómodo mas talvez a única possibilidade de se pensar o desenvolvimento do ensino especializado da música de forma integrada.

Se for esta a opção parece-nos incontornável contar, pelo menos, com uma análise mais profunda das experiências do Conservatório de Braga e da Academia de Santa Cecília.

### **3.2.3. Alguns Exemplos Internacionais**

O *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico* (2007) procurou, desde a sua concepção inicial, formas de externalização do conhecimento que pudessem servir de apoio à tomada de decisões de modo informado. Uma destas formas privilegiadas foi a concepção de um estudo comparativo, que procurou rever alguns aspectos organizacionais de alguns modelos de gestão do ensino especializado a partir de experiências europeias. No quadro da educação comparada aguardava-se com alguma expectativa a publicação de um conjunto de relatórios sobre o ensino da música na Europa encomendado pela *ERASMUS Thematic Network for Music – “Polifonia”*. ([www.polifonia-tn.org](http://www.polifonia-tn.org)) à Associação Européene des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC) e à Malmö Academy of Music – Luns University no âmbito da Declaração de Bolonha. Uma vez que o ensino musical não superior europeu se apresenta de forma multifacetada, foi designado um grupo específico para a investigação, recolha e tratamento de dados sobre a organização do ensino musical europeu. A tarefa ficou a cargo da EMU – *Music Schools Union*, uma associação

européia de que Portugal não faz parte, sob a coordenação de Eleonor Tchernoff. Resultou daqui um estudo detalhado, com recurso a visitas, entrevistas e questionários a associações e escolas de 25 países europeus, que se veio a intitular *Study: Music Schools in Europe*. Na sua globalidade, este projecto esteve em curso entre Setembro de 2004 e Outubro de 2007, tendo envolvido 67 organizações de 32 países europeus, 30 *experts* e 5 Grupos de Trabalho. É apresentado como o maior projecto europeu de sempre relacionado com a formação académica e profissional de músicos.

De facto, além das posições que resultam do *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico* (Fevereiro de 2007) e da *Análise de Conteúdo das Reacções ao Relatório do Estudo de Avaliação do Ensino Artístico* (Setembro de 2007), neste documento são incorporadas várias das conclusões recentemente disponibilizadas pela *ERASMUS Thematic Network for Music – “Polifonia”*. O presente documento reflecte, assim, as linhas de um consenso que se estabelece a partir da observação empírica, tanto a realizada por nós em Portugal quanto a que também está expressa no *Final Report: Pre-College Music Education in Europe* (2007). A nossa argumentação estrutura-se justamente a partir da conclusão principal deste Relatório e que reproduzimos em seguida:

Podemos retirar uma conclusão importante a partir de todos estes exemplos: os estudantes parecem estar melhor preparados para o ensino superior de música quando existe um sistema estruturado ou um currículo com estreitas ligações entre o ensino não superior e o ensino superior. Daqui se evidencia ser vital que os resultados desta investigação convençam os políticos e responsáveis pela concretização de políticas de que o ensino musical em geral e a qualificação do ensino superior em particular são importantes e que deve haver um entendimento nítido que ele deve consequentemente ser apoiado com níveis apropriados de suporte político e financeiro (Polifonia Pre-College Working Group, 2007, p. 18; tradução nossa).

Na definição de **Missão** adoptada pelo Grupo de Trabalho está expressa a indicação de que o Ensino Especializado da Música corresponde a uma fase específica do percurso formativo do aluno, visando a formação de profissionais sem qualquer prejuízo de um ingresso no Ensino Superior e o subsequente aprofundamento e refinamento de uma formação. Admite-se, igualmente, embora de modo subsidiário, que o Ensino Especializado da Música poderá ser uma opção de grande valor para as crianças e jovens

que, não obstante a sua profunda ligação a este ramo do ensino, não venham a tornar-se músicos profissionais. Para todos os alunos este ciclo de aprendizagem conduz a **competências** específicas.

A necessidade de aprofundar o “regime integrado” no quadro de soluções curriculares de âmbito nacional, bem como a democratização da oferta, dominam hoje largamente a investigação e a literatura educacional sobre o ensino da Música. Se a oferta de Ensino Especializado da Música na Europa deixa perceber uma variedade de opções formativas, é igualmente certo que algumas experiências e soluções são comumente apontadas como de maior utilidade e benefício para os alunos.

A natureza propriamente diferenciada deste tipo de ensino começa por resultar do facto de que os músicos profissionais normalmente iniciam a sua formação muito novos e continuam profissionalmente activos após a idade de reforma. Esta situação faz da profissão de músico um dos mais importantes processos de aprendizagem ao longo da vida e distingue-a, claramente, das outras formações disciplinares-científicas cujo tirocínio em grande medida ocorre na Universidade. Trata-se de uma prática de aquisição e domínio de uma linguagem e, como tal, deve ser iniciada cedo, razão esta que impõe e justifica o Ensino Especializado da Música. Há unanimidade em reconhecer que, sem esta preparação, os estudantes não poderiam responder aos níveis de exigência universitários e enfrentar positivamente a elevada concorrência no meio musical. Sem dúvida é por esta razão que, no espaço europeu, 9 em cada 10 estudantes que frequentam escolas superiores de Música recebem previamente formação institucional escolar; apenas 10% são oriundos de contextos de aprendizagem com professores particulares (Polifonia Pre-College Working Group, 2007. p. 13)

Os dados obtidos em Portugal pela equipa de avaliação do Ensino Artístico Especializado da Música em 2006 e, extramuros, pela *Network Polifonia* mostram que são 18 os países em que existe o que chamamos de “**ensino integrado**” oferecendo uma “especialização em música” e/ou “estudos avançados em música” em simultâneo com uma educação geral. São eles, além do nosso: Áustria, Bélgica, Dinamarca, Estónia, Finlândia, França, Alemanha, Hungria, Irlanda, Itália, Letónia, Luxemburgo, Noruega, Sérvia, Eslováquia, Espanha e Reino Unido. Importa, de igual modo, notar que a larga maioria dos países em análise, 15 no total, apresenta um **currículo nacional** para o ensino da música, proposto pelas autoridades governativas, e maioritariamente aplicados em todas as suas escolas de música e em todas as disciplinas nestas ministradas. Estamos a falar de realidades nacionais como as da Áustria, da República Checa, da Dinamarca, da

Estónia, da Finlândia, da França, da Alemanha, da Hungria, da Islândia, da Letónia, do Luxemburgo, da Holanda, da Sérvia, da Eslováquia e da Espanha. (Tchernoff, 2007, pp. 19-20)

A combinação e a interligação do ensino da música com o ensino geral apresentam vantagens incontestáveis, facilitando enormemente o acesso ao ensino superior da música e deixando, ao mesmo tempo, em aberto, a possibilidade de seguir uma outra opção de estudos universitários para os alunos que desejem seguir uma carreira profissional que não a musical. Para estes o ensino especializado da música será instrumental no desenvolvimento de múltiplas competências que poderão ser transferidas e rentabilizadas tanto em outras profissões como nas mais variadas situações do dia-a-dia. De todas as maneiras há pelo menos uma conclusão inquestionável e que sobreleva mais uma vez a importância de um currículo estruturado e uma forte articulação com a estrutura e os objectivos do trabalho desenvolvidos no âmbito do ensino superior: estarão melhor preparados ao chegar ao ensino superior os alunos que tiverem tido oportunidade de usufruir previamente de um sistema de ensino de música com forte estruturação.

Como a investigação a que nos reportamos permite verificar, o “**regime integrado**” parece impor-se como a melhor solução, sendo a sua adopção aconselhada em todas as situações, exceptuando-se as que decorrem da exigência maior de democratização da oferta. Com efeito, só os constrangimentos que possam advir da necessidade de colocar o ensino da música ao alcance de todas as crianças e jovens poderá justificar opções paralelas. Lê-se no mesmo *Final Report*:

A partir dos resultados deste questionário podemos observar que existem muitas vias possíveis para o estudo da música num nível não superior por toda a Europa, e mesmo dentro de países europeus considerados individualmente. Este é um ponto essencial: alguns jovens vivem em grandes cidades, com escolas secundárias especializadas em música, ao passo que outros vivem em zonas rurais, apenas dispendo de pequenas escolas de música. É fulcral compreender o poder e a importância do vários sistemas escolares, no sentido em que a variedade permite oportunidades equitativas para que todos os jovens talentosos possam estudar música (Polifonia Pre-College Working Group, 2007. p. 14; tradução nossa).

Os países com legislação específica para as escolas de música têm também um **currículo nacional** a elas associado. O estado da arte da investigação mostra que o currículo nacional constitui uma forma eficaz de assegurar a construção de uma sólida

formação musical, o que torna esta população de alunos a mais apta a receber estudos superiores de música. Esta evidência deixa ainda perceber o quanto a inexistência de uma planificação global dos conteúdos, dos métodos e processos pedagógicos de trabalho, se traduz numa pesada responsabilidade individual sobre os professores e se transforma, na prática, numa desigualdade de oportunidades entre os alunos. Os questionários aplicados aos diversos países europeus indicam, igualmente, que a existência de legislação de âmbito nacional tende a conformar um sistema de qualidade, no plano da avaliação e da reflexividade no que respeita ao progresso escolar do aluno. De resto, sistemas organizados de avaliação e de controlo de qualidade vigoram em praticamente todos os países da Europa e, por vezes, são realizado simultaneamente postos em práticas pelos organismos governamentais, pelos próprios estabelecimentos de ensino e respectivas associações.

Por último, temos ainda de referir o *Final Report: Pre-College Music Education in Europe*, assinado pelo conjunto do *Polifonia Pre-College Working Group*, onde se inserem as conclusões dos estudos parcelares e se enfermam os importantes contributos destes para a formulação de uma bateria de competências a adquirir no final dos estudos não superiores, e que podem e devem servir de apoio nas futuras decisões de políticas de educação na Europa (Polifonia Pre-College Working Group, 2007, pp. 22-27; ver também o Anexo 6).

Se atendermos, para já, ao estudo de casos sob direcção de Eleonoor Tchernoff, intitulado *Music Schools in Europe*, podemos observar as seguintes conclusões acerca do currículo:

Aproximadamente dois terços do total dos países possui um currículo nacional. Na maioria dos casos, este está a ser implementado por todas as escolas e para todas as disciplinas. Os currículos são desenhados sobretudo pelos ministérios da educação, a associação nacional de escolas de música filiada na EMU, ou por outros especialistas, ou uma combinação destes. Em alguns casos, as tradições locais ou regionais influenciam a composição do currículo. É interessante verificar que em alguns países as escolas de música estão sob a alçada do Ministério da Educação, enquanto que noutros países estão sob a tutela do Ministério da Cultura (Tchernoff, 2007, p. 3; tradução nossa).

Os **exames de entrada** são mencionados em metade dos países que têm currículos nacionais. Disciplinas tradicionais, tais como Formação Musical e Classes de Conjunto, são usualmente incorporadas no currículo, ao passo que disciplinas de música eclética

(*music cross-over lessons*) não o são. Nos países que não têm um currículo nacional, habitualmente são as escolas de música que estabelecem os seus próprios currículos.

As aulas individuais são a forma mais popular de ensino instrumental/vocal. Também estão a ganhar popularidade combinações de ensino individual e de grupo.

Concluindo, as escolas de música na maioria dos países investigados praticam algum tipo de currículo pré-definido. A vantagem de ter um currículo nacional reside no facto de que todos os países que o possuem declaram que o ensino da música fornece aos estudantes competências e conhecimentos para o prosseguimento de estudos no ensino superior (excepto em dois países onde o currículo nacional não está a ser implementado em todas as escolas ou em todas as disciplinas).” (Tchernoff, 2007, p. 4; tradução nossa).

Ainda no âmbito das conclusões extraídas deste inquérito europeu, queremos chamar a atenção para alguns outros aspectos da organização curricular: a modalidade e a duração das aulas de instrumento/voz, a idade de início da formação e os exames de entrada.

Sobre a **duração das aulas de instrumento/voz**, o inquérito realizado previa uma bateria de opções: (i) 0-30 minutos; (ii) 30-60 minutos; (iii) 60-90 minutos; mais de 90 minutos. Os resultados foram descritos conforme segue:

Em mais de três quartos dos países investigados, as aulas de instrumento/voz individuais duram entre 30 e 60 minutos e são dadas uma ou duas vezes por semana. Em cerca de um terço dos países, as aulas duram entre 0-30 minutos (alguns respondentes escolheram mais do que uma opção).

A categoria 0-30 minutos revelou-se demasiado lata; alguns respondentes escreveram que as aulas no seu país duram 15 minutos. As diferenças reais entre países são significativas: a extensão das aulas oscila entre os 0 aos 30 minutos até aos mais de 90 minutos por aluno.

A maioria das aulas de instrumento/voz de conjunto duram entre 30 a 60 minutos e são dadas uma a duas vezes por semana, por vezes até três vezes por semana. Contudo, as respostas demonstram que as aulas de conjunto podem durar algures entre 0 a 30 minutos até mais de 90 minutos.

A extensão da aula é usualmente influenciada pelo nível instrumental do aluno, o seu percurso pessoal de estudo e o seu ano de estudos.

Quando os respondentes declaram que as lições são dadas duas vezes por semana, nem sempre é claro se o tempo lectivo declarado corresponde a uma única aula ou ao tempo conjunto das duas aulas.

Desta forma, não é possível afirmar qual é o país com tempo de aula mais longo ou a mais curto” (Tchernoff, 2007, p. 4, tradução nossa).

Quanto à **idade de início**, o estudo revelou que existem diferenças significativas entre países e que, como veremos também, existe uma divergência entre a idade ideal e a idade real. Para já, vejamos as conclusões do estudo:

Muitos países conhecem um sistema educativo pré-instrumental. Alguns têm cursos específicos de um ou dois anos, enquanto outros têm aulas pré-musicais com orientações mais abrangentes. Por vezes estas aulas são condição necessária para a entrada numa escola de música.

As crianças que quiserem aprender um instrumento de cordas ou piano tendem a começar mais cedo (entre os 6 e os 8 anos de idade) do que as crianças que pretendem tocar um instrumento de metais ou música de improviso/pop/jazz (8 anos ou mais). As crianças que tocam sopros de madeira por vezes iniciam tão cedo quanto os tocadores de cordas ou pianistas, mas também podem começar mais tarde. A diferença na idade de iniciação não é muito surpreendente; as crianças estão fisicamente aptas a iniciar-se num instrumento de cordas ou piano em tenra idade, ao passo que os instrumentos de sopro, especialmente os metais, requerem um avançado nível de desenvolvimento físico. Para aulas de música de improviso, pop e jazz, é possível que a criança comece com lições de música clássica antes de aprender algumas técnicas básicas. É de frisar que praticamente não há alunos a iniciar a sua formação antes dos 6 anos de idade, mas é possível que alguns estudantes possam começar mais cedo em instituições privadas ou com professores particulares.

É do conhecimento comum que não é aconselhável às crianças o treino vocal, porque as suas cordas vocais não se encontram totalmente desenvolvidas. Para descobrirmos com que idade as crianças iniciam o seu treino vocal, ofereceu-se aos respondentes as seguintes categorias de idades iniciais:

- 6-10 anos de idade;
- 10-15 anos de idade;
- 15-20 anos de idade;
- 6-10 anos de idade;
- 20 anos ou mais.

As respostas foram evidentemente repartidas entre as primeiras três categorias; é, portanto, apenas possível concluir que as crianças iniciam o seu treino vocal entre os 6 e os 20 anos de idade. Alguns respondentes declararam que as crianças normalmente começam a cantar em coro antes de receberem aulas vocais. É possível que muitos respondentes tenham escolhido a primeira categoria tendo em mente as aulas corais, ao invés das aulas vocais (Tchernoff, 2007, p. 6, tradução nossa).

Sobre este particular do início da formação na voz e no canto se pode notar que também no debate realizado extramuros existem problemas de clarificação e de sedimentação de consensos.

A *network* Polifonia mobilizou-se para codificar um conjunto de competências cujo enraizamento recomenda que seja procurado nos 32 países europeus que a integram e dos quais consta o nosso país (Anexo 6).

#### 4. Princípios Para Um Currículo Do Ensino Básico De Música

Recuperamos nesta última parte as principais posições críticas e recomendações que fomos expendendo ao longo do documento, para que se possa delimitar com clareza o território e as formas de intervenção a empreender na organização curricular do ensino especializado da música.

A situação que se nos oferece no domínio estritamente curricular não é muito diferente do que temos constatado noutros domínios. Como temos vindo a afirmar, neste e noutros trabalhos anteriores, e como também decorre dos dados empíricos que pudemos agregar e de estudos anteriormente realizados, o ensino artístico especializado da música carece de clarificação, de propósitos bem definidos e de uma visão que lhe confira uma identidade sólida e o impulso de que necessita para ocupar um lugar mais destacado no sistema educativo português. Na verdade, como deixámos expressão, a situação ao nível do currículo é caracterizada por soluções de compromisso, as mais das vezes casuísticas, contribuindo para que neste ramo de ensino o currículo se reduza praticamente aos planos de estudo que, como vimos, apresentam, a vários níveis, pouca consistência entre si. Com efeito, seja qual for a perspectiva de observação e análise em que nos coloquemos, teremos sempre que começar por reconhecer que, tradicionalmente, o Estado se tem demitido excessivamente das suas responsabilidades relativamente ao ensino especializado da música. A diversidade, a dispersão e a incongruência das “soluções curriculares” actualmente existentes são porventura uma das expressões salientes dessa tradição. Tal desregulação é, ainda, a nosso ver, aprofundada porque, em muito boa medida, está intrinsecamente associada à ideia de que o ensino artístico especializado é uma oferta de segunda escolha, uma espécie de “suplemento curricular” para crianças e jovens que frequentam a oferta de primeira escolha – o ensino regular. Perante este tipo de oferta que se foi instituindo, contrariando todas as orientações legais em vigor e as recomendações constantes nos estudos mais relevantes, com abundante participação e contribuição de especialistas do domínio da música, um significativo número de famílias tem visto neste tipo de ensino um suplemento, como se a música fosse ela própria supletiva das outras aprendizagens.

A situação actualmente existente no domínio do currículo traduz o que entendemos designar por *lógica de adição* cujo principal problema é o de não traduzir um pensamento curricular adequado ao ensino e à aprendizagem da música. Na verdade, o “currículo” surge, em muitos casos, como o resultado de uma espécie de exercício de

“corte aqui e cola ali” para que se agreguem algumas disciplinas vocacionais no currículo do chamado ensino regular. Noutros casos, trata-se, muito simplesmente de oferecer um currículo do ensino dito regular e, supletivamente, um conjunto de disciplinas da área da música. Como se imagina, poderemos sempre dizer que há aqui um currículo. Mas quais as marcas distintivas desse currículo? Que finalidades prossegue? Que competências desenvolve? Que métodos de avaliação das aprendizagens sugere? Que projectos incentiva? Que oportunidades de aprendizagem propicia? Que processos e produtos tem incentivado?

Estas são apenas duas consequências do facto de não se ter ainda pensado em Portugal, com a devida profundidade e abrangência, num currículo de raiz para o ensino especializado da música. O Estado parece nunca o ter incentivado mas também não nos foi possível identificar qualquer documento, ou posição de princípio, que sugerisse essa linha de acção que, para nós, surge como uma peça chave, embora não a única, de qualquer processo de melhoria do ensino artístico especializado da música. Um currículo construído em sólidas bases e pressupostos científico-pedagógicos, com finalidades claras, prevendo e incentivando articulações com o ensino superior e com o chamado mercado de trabalho.

Parece-nos completamente evidente que a missão, tanto do ensino especializado da música, quanto de qualquer outro ramo, deve ser estruturada globalmente – como parte de toda uma política pública – e no quadro de uma definição do sistema de ensino. Nestes termos, a “formação de amadores” é um objectivo que o Estado português persegue (ou deve perseguir) no âmbito das competências atribuídas ao ensino regular. Em matéria concernente ao alargamento das suas bases de recrutamento, o que o ensino especializado da música deve visar é a universalização das possibilidades de acesso – digam elas respeito à origem social ou geográfica – e que são nos dias de hoje escassíssimas.

Uma ideia estruturante para a organização curricular do ensino especializado da música prende-se com a sua integração no sistema de ensino português, que é dominado pelo princípio da distribuição da população por turmas e pela sua sequencialidade vertical obtida a partir de idades mínimas e consolidada com a exibição de conhecimentos – tomados isoladamente por disciplina e também no seu conjunto – que se adquirem por níveis de complexidade crescente. Toda esta *gramática* escolar tem que ser garantida, como seu direito, aos alunos do ensino especializado da música.

No *Estudo de Avaliação* considerámos que o ensino especializado da música deveria ser orientado e organizado em torno de um *core curriculum*, integrando

disciplinas vocacionais e não vocacionais, que integrasse a respectiva matriz curricular. A matriz deverá ser concebida de forma a garantir que as escolas possam exercer a sua autonomia pedagógica e o seu projecto assim como a sua identidade, cultura e tipo de inserção na comunidade. Desta forma, pugnamos por um currículo nacional para o ensino básico especializado da música, procurando garantir que os alunos desenvolvam um dado conjunto de saberes comuns, promovidos pelo *core curriculum*.

Nestas condições a construção de um currículo para o ensino básico especializado da música poderá ser perspectivada segundo dois caminhos. Um, mais conservador, manteria essencialmente o modelo existente, embora tivessem que se prever mecanismos e procedimentos que assegurassem formas de organização, de avaliação e de regulação comuns e de âmbito nacional. O outro, que defendemos e propomos, consistiria numa ruptura com a concepção que tem prevalecido, muito baseada na ideia da oferta de segunda escolha e do “suplemento curricular”. Ou seja, tratar-se-ia de um currículo construído de raiz, propositada e deliberadamente para o ensino básico especializado da música no respeito, bem entendido, pelas competências essenciais definidas para o ensino básico na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo e da legislação que o operacionaliza.

Assim, uma primeira hipótese seria estabilizar e uniformizar o que tem sido a prática corrente de entender a problemática curricular como reclamando, no essencial, soluções localizadas dentro dos planos de estudo. Até ao presente, os “currículos” do ensino da música consubstanciam uma tentativa de dar corpo, na verdade, a duas formas de educação que se continuam uma à outra. De facto, os alunos do ensino especializado trabalham os mesmos programas que os do regular na maioria das disciplinas, apenas havendo subtracções quase sempre em áreas curriculares disciplinares e/ou não disciplinares que são consideradas de menor exigência e utilidade pelos alunos e famílias. A prática seguida tem sido a de cortar tempos de um lado e colar dentro das novas disponibilidades de tempo as disciplinas do ensino especializado da música; na falta destas tem-se aumentado a carga horária, sobretudo no 3º ciclo. Se se mantiver esta opção, há que trabalhar pela unificação dos planos de estudo e atender a que os habituais excessos de trabalho que têm existido – desde logo, e entre outras exigências, está a de fazer cumprir um mesmo programa mas com menor carga horária – não são de todo defensáveis.

Uma outra hipótese, e que é a por nós perfilhada, será a de pensar globalmente os planos de estudo a partir do objectivo maior da formação de profissionais, articulando-a

com as competências que o Estado português exige para o ensino básico. Isto vale por dizer que cada disciplina e unidade curricular deve ser vista como apresentando conteúdos e reclamando práticas que devem dar origem a competências determinadas. Há aqui todo um trabalho a fazer quase de início e que reclama a presença de especialistas da música e especialistas em desenvolvimento curricular. Igualmente impõe-se como necessária a construção de conteúdos programáticos das diversas disciplinas vocacionais, programas estes actualizados, tanto no plano pedagógico quanto científico, utilizando a significativa experiência das escolas portuguesas e dos seus professores, sem prejuízo de se integrarem conhecimentos e experiências de escolas estrangeiras de referência. A nosso ver, também esta tarefa da construção dos programas deverá ser realizada por especialistas da música e da educação actuando simultaneamente.

Uma outra importante recomendação respeita à articulação entre o ensino especializado da música e o ensino superior da música. É, na verdade, fundamental que o desenvolvimento curricular do primeiro se faça em inteira articulação com o segundo, uma vez que é no ensino superior que se consolidam e aprofundam significativamente estas aprendizagens. A profissionalização surge, na maior parte das vezes, após o termo do ensino superior, embora a formação de nível secundário garanta uma qualificação profissional. A finalidade da profissionalização deve ser compreendida enquanto tal – isto é, como uma busca – e não confundida com decisões irreversíveis tomadas na mais tenra das idades. Nestes termos, o currículo expresso deve permitir passagens para o ensino regular, e adaptações naturais, sempre que o aluno não sinta nem deseje permanecer nesta formação especializada.

Em suma, a construção de um currículo para o ensino básico especializado da música não pode deixar de ter em vista as diferentes articulações, verticais e horizontais, que é necessário garantir.

A este respeito cumpre referir que existe uma tendência, claramente observável na maioria dos países europeus – com o sentido de ser uma prática comum – que uma criança ingresse em classes de iniciação, de carácter pré-instrumental, antes de começar propriamente as lições com música instrumental/vocal (as idades apontadas vão dos 0 aos 8 anos de idade). Mas é igualmente referido que o início das aulas com instrumento pode ocorrer entre os 6 e 8 anos de idade. Deste modo devemos encontrar soluções que apontem para a possibilidade real de se desenvolverem as iniciações e de se legislar nesse sentido. Não há hoje nada formalmente definido a este respeito. É facto que a organização do ensino especializado da música impõe a compreensão de limites e formas de fronteira

tanto na iniciação quanto na entrada para o ensino superior. Só dessa forma as transições se poderão fazer em benefício do aluno e das suas aprendizagens. Somos de parecer que as iniciações se desenvolvam nos conservatórios ou sob sua directa supervisão, pois aí reside o capital humano e pedagógico necessário à construção de boas práticas. Desta ideia devem ser retiradas as necessárias ilações para a construção do currículo do ensino básico.

Uma outra questão que deverá ser resolvida no âmbito da construção do currículo está relacionada com o curso de canto. Em toda a Europa, tal como em Portugal, têm coexistido duas abordagens: uma é a de utilizar um curso básico de voz no ensino básico da música e a outra é a que entende que um curso de canto deverá ser desenvolvido no âmbito de uma formação de nível secundário. Importará debater profundamente esta questão no sentido de saber se se podem manter as duas possibilidades, a do curso básico da voz antecedendo, ou não, o curso secundário de canto. Trata-se de um problema que deverá ser resolvido com base nos conhecimentos e perspectivas de especialistas e que, a nosso ver, tanto quanto nos é possível perceber, não será matéria muito complexa.

Quanto à questão das vocações tardias elas terão de ser, em nossa opinião, contempladas e garantidas na organização curricular. Evidentemente que terão que ser estabelecidas as regras segundo as quais a integração desses alunos se poderá fazer. Nomeadamente, a determinação da idade limite em que tal possibilidade é autorizada e garantida pelo Estado. A partir dessa idade poderá questionar-se se o Estado tem que garantir a formação que é pretendida. No que se relaciona directamente com a “formação de amadores” ela nunca poderá ser tida como um objectivo, senão como uma consequência, do tipo de oferta do ensino especializado da música. A nosso ver este desiderato cabe ao ensino genérico.

Em suma, terminaremos sublinhando algumas ideias que foram sendo elaboradas ao longo deste trabalho e que consubstanciam recomendações que consideramos pertinentes na construção de um currículo do ensino básico especializado da música:

1. O núcleo fundamental do currículo deverá ser tendencialmente o mesmo para todos os alunos do ensino básico, garantindo-se, no entanto, a possibilidade de uma gestão local conforme deverá ser claro na matriz curricular geral.

2. O currículo do ensino básico tem que ter em conta que a missão do ensino especializado da música é a formação de profissionais e prever as diferentes articulações verticais e horizontais que não podem deixar de ser garantidas.
3. O currículo para o ensino básico especializado da música deve ser construído de raiz, pondo-se assim termo à “lógica da adição”, do “suplemento curricular” e da “oferta de segunda escolha” que sempre parecem ter orientado as propostas revistas e que está na base do que, efectivamente, está em vigor há anos. A recente proposta de alteração dos planos de estudo do ensino básico parece contribuir decisivamente para que se pense numa outra lógica de construção curricular, orientada por uma visão do que deve ser o ensino especializado da música do futuro e garantindo o desenvolvimento de competências previstas no currículo do ensino básico.
4. O currículo deverá ser construído para a totalidade dos anos de escolaridade básica correspondente ao ensino dito genérico, ou seja, para crianças e jovens dos 6 aos 15 anos de idade, as idades de frequência dos alunos do 1.º ao 9.º ano de escolaridade do ensino básico. Nestas condições, consideramos que é relevante que as escolas públicas do ensino especializado possam orientar e concretizar as suas acções com base num currículo que prevê a formação para aquelas idades e/ou anos de escolaridade.
5. A construção do currículo deverá pressupor uma concepção de integração das diferentes componentes de formação e uma concepção de escola e/ou de projecto em que essa mesma formação se desenvolve integrada e integralmente.
6. Parece relevante que a construção curricular tenha em boa conta o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido por escolas, públicas e privadas, e pelos seus professores, sem prejuízo de considerar pareceres e colaborações de outra natureza por parte de individualidades com trabalho reconhecido nos domínios de interesse.

Pensamos que estas são algumas das recomendações mais relevantes, embora o texto tivesse sido concebido de tal forma que, ao longo do mesmo, será possível identificar reflexões e linhas de acção que também deverão ser consideradas no processo de construção curricular e, conseqüentemente, nos esforços em curso de refundação do ensino artístico especializado.

## REFERÊNCIAS

- FERNANDES, Domingos (Coord.) (2007a). *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico: Relatório Final, Fevereiro de 2007*. (Documento policopiado, disponível em linha <http://www.min-edu.pt/np3/524.html>, consultado pela última vez em 20 de Março de 2008)
- FERNANDES, Domingos (Coord.) (2007b). *Análise de Conteúdo das Reacções ao Relatório do Estudo de Avaliação do Ensino Artístico Especializado (1ª versão), Setembro de 2007*. (Documento policopiado)
- FERNANDES, Domingos (Coord.) (2007c) *Documento Síntese da Análise de Conteúdo, Outubro de 2007*. (Documento policopiado)
- FOLHADELA, Paula (Coord.<sup>a</sup>) (2000). *Revisão Curricular do Ensino Vocacional da Música: Relatório do Grupo de Trabalho, Maio de 2000*. (Documento policopiado).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competência Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. (Disponível em linha <http://www.dgide.min-edu.pt/public/cnebindex.asp>, consultado pela última vez em 20 de Março de 2008)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2003a). *Reforma do Ensino Secundário. Documento Orientador para a Reforma do Ensino Artístico Especializado: Versão para discussão pública, Abril de 2003*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2003b). *Reforma do Ensino Secundário. Relatório da Avaliação da Discussão Pública, Julho de 2003*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008). *Organização e Matriz Curricular do Ensino Básico: Proposta de Reajustamento, Janeiro de 2008*. (Documento policopiado)
- POLIFONIA PRE-COLLEGE WORKING GROUP (2007). *Final Report: Pre-College Music Education in Europe*. Association Européene des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC) – AEC Publications / Malmö Academy of Music – Lunds University. (disponível em linha <http://www.polifonia-tn.org/content.aspx?id=81>, consultado pela última vez em 20 de Março de 2008)
- SANTOS, Maria Brederode (Coord.<sup>a</sup>) (1996). *Relatório/Síntese: Grupo Interministerial Para o Ensino Artístico, Maio de 1996*. (Documento policopiado).
- SILVA, Augusto Santos (Coord.) (2000). *Relatório do Grupo de Contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura. A Educação Artística e a Promoção das Artes na Perspectiva das Políticas Públicas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- TCHERNOFF, Elonoor (2007). *Study: Music Schools in Europe*. S.l.: Association Européene des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC) – AEC Publications / Malmö Academy of Music – Lunds University. (disponível em linha <http://www.polifonia-tn.org/content.aspx?id=108>, consultado pela última vez em 20 de Março de 2008)

## **ANEXOS**

# LISTAGEM DE ANEXOS

## ANEXO 1.

### ACTUAIS PLANOS DE ESTUDO PARA OS 2.º e 3.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO (REGULAR)

*Quadro 1. Plano de estudos para o 2.º ciclo do ensino básico (regular).*

*Quadro 2. Plano de estudos para o 3.º ciclo do ensino básico (regular).*

## ANEXO 2.

### PLANOS DE ESTUDO PREVISTOS PARA OS 2.º E 3.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO (REGULAR)

*Quadro 1. Plano de Estudo para o 2.º ciclo do ensino básico (regular).*

*Quadro 2. Plano de estudo para o 3.º ciclo do ensino básico (regular).*

## ANEXO 3.

### PLANOS DE ESTUDO DO CURSO BÁSICO DE MÚSICA

*Quadro 1. Curso básico de música em regime de frequência supletivo.*

*Quadro 2. Curso básico de música em regime de frequência articulado, para o 2.º ciclo.*

*Quadro 3. Curso básico de música em regime de frequência articulado, para o 3.º ciclo.*

*Quadro 4. Curso básico de música no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, em regime de frequência integrado, para o 2.º ciclo.*

*Quadro 5. Curso básico de música no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, em regime de frequência integrado, para o 3.º ciclo.*

*Quadro 6. Curso básico de música na Academia de Música de Santa Cecília, em regime de frequência integrado, para o 2.º ciclo.*

*Quadro 7. Curso básico de música na Academia de Música de Santa Cecília, em regime de frequência integrado, para o 3.º ciclo.*

## ANEXO 4.

### PROPOSTAS ORGANIZATIVAS ELABORADAS PELO GRUPO DE TRABALHO PARA A REVISÃO CURRICULAR (2000)

*Quadro 1. Plano de estudos proposto na Hipótese 1.*

*Figura 1. Plano de estudos e progressão na Hipótese 2.*

*Quadro 2. Quadro de competências gerais.*

*Quadro 3. Quadro de competências de percepção musical e auditiva.*

*Quadro 4. Quadro de competências de expressão criativa (criação, execução e participação na arte musical).*

*Quadro 5. Quadro de competências de contextualização cultural.*

*Quadro 6. Quadro de competências de valoração estética.*

*Quadro 7. Quadro de competências de relação, aplicação e ligação à comunidade e às profissões musicais.*

*Quadro 8. Caracterização das disciplinas centrais.*

## **ANEXO 5.**

### **PROPOSTAS ORGANIZATIVAS ELABORADAS PELO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA (2003)**

*Quadro 1. Estrutura curricular do curso básico de música.*

## **ANEXO 6.**

### **COMPETÊNCIAS PROPOSTAS PELO POLIFONIA PRE-COLLEGE WORKING GROUP DA ERASMUS THEMATIC NETWORK FOR MUSIC**

*Quadro 1. Resultados e competências finais de estudos não superiores de música.*

# ANEXOS

## ANEXO 1. ACTUAIS PLANOS DE ESTUDO PARA OS 2.º e 3.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO (REGULAR)

*Quadro 1. Plano de estudos para o 2.º ciclo do ensino básico (regular).*

Matriz curricular em vigor (2008)				
		Carga horária semanal (x 90 min.) (a)		
<i>Áreas curriculares disciplinares</i>		5.º ano	6.º ano	Total ciclo
<b>Educação para a cidadania</b>	<b><i>Línguas e Estudos Sociais</i></b>	5	5,5	<b>10,5</b>
	Língua Portuguesa			
	Língua Estrangeira			
	História e Geografia de Portugal			
	<b><i>Matemática e Ciências</i></b>	3,5	3,5	<b>7</b>
	Matemática			
	Ciências da Natureza			
	<b><i>Educação Artística e Tecnológica</i></b>	3	3	<b>6</b>
	Educação Visual e Tecnológica (b)			
	Educação Musical			
<b><i>Educação Física</i></b>	1,5	1,5	<b>3</b>	
<b>Formação Pessoal e Social</b>	Educação Moral e Religiosa (c)	0,5	0,5	<b>1</b>
	<b><i>Áreas Curriculares Não Disciplinares (d)</i></b>	3	2,5	<b>5,5</b>
	Área de Projecto			
	Estudo Acompanhado			
	Formação Cívica			
	<b>Total</b>	<b>16</b> <b>(16,5)</b>	<b>16</b> <b>(16,5)</b>	<b>32</b> <b>(33)</b>
	<b><i>A decidir pela escola</i></b>	0,5	0,5	<b>1</b>
	<b><i>Máximo global</i></b>	<b>17</b>	<b>17</b>	<b>34</b>
<b><i>Actividades de enriquecimento (e)</i></b>				

(a) A carga horária semanal refere-se a tempo útil de aula e está organizada em períodos de 90 minutos, assumindo a sua distribuição por anos um carácter indicativo.

Em situações justificadas, a escola poderá propor uma diferente organização de carga horária semanal dos alunos, devendo contudo respeitar os totais por área curricular e ciclo, assim como o máximo global indicado para cada ano de escolaridade.

(b) A leccionação de Educação Visual e Tecnológica estará a cargo de dois professores.

(c) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do n.º 5 do artigo 5.º

(d) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação, e constar explicitamente do projecto curricular de turma. A área de projecto e a área de estudo acompanhado são assegurados por equipas de dois professores da turma, preferencialmente de áreas científicas diferentes.

(e) Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º

**Fonte:** Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro.

**Quadro 2. Plano de estudos para o 3.º ciclo do ensino básico (regular).**

<b>Matriz curricular em vigor (2008)</b>					
	<b>Áreas curriculares e disciplinares</b>	<b>Carga horária semanal (x 90 min.) (a)</b>			
		<b>7.º ano</b>	<b>8.º ano</b>	<b>9.º ano</b>	<b>Total ciclo</b>
<b>Educação para a cidadania</b>	<b>Língua Portuguesa</b>	2	2	2	<b>6</b>
	<b>Línguas Estrangeiras</b>	3	2,5	2,5	<b>8</b>
	Língua Estrangeira 1				
	Língua Estrangeira 2				
	<b>Ciências Humanas e Sociais</b>	2	2,5	2,5	<b>7</b>
	História				
	Geografia				
	<b>Matemática</b>	2	2	2	<b>6</b>
	<b>Ciências Físicas e Naturais</b>	2	2	2,5	<b>6,5</b>
	Ciências Naturais				
	Físico-Química				
	<b>Educação Artística</b>				<b>5,5</b>
	Educação Visual	1 (c)	1 (c)	1,5 (d)	
	Outra disciplina de oferta de escola (b)	1 (c)	1 (c)		
	Educação Tecnológica				
	<b>Educação Física</b>	1,5	1,5	1,5	<b>4,5</b>
	<b>Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação</b>			1	<b>1</b>
	<b>Formação Pessoal e Social</b>	Educação Moral e Religiosa (e)	0,5	0,5	0,5
<b>Áreas Curriculares não disciplinares (f)</b>		2,5	2,5	2	<b>7</b>
Área de Projecto					
Estudo Acompanhado					
Formação Cívica					
<b>Total</b>		<b>17</b>	<b>17</b>	<b>17,5</b>	<b>51,5</b>
		<b>(17,5)</b>	<b>(17,5)</b>	<b>(18)</b>	<b>(53)</b>
<b>A decidir pela escola</b>		0,5	0,5		<b>1</b>
<b>Máximo Global</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>54</b>	
<b>Actividades de enriquecimento (g)</b>					

(a) A carga horária semanal refere-se a tempo útil de aula e está organizada em períodos de 90 minutos.

(b) A escola poderá oferecer outra disciplina da área de Educação Artística (Educação Musical, Teatro, Dança, etc.) se, no seu quadro docente, existirem professores para a sua docência.

(c) Nos 7.º e 8.º anos, os alunos têm (i) Educação Visual ao longo de cada ano lectivo; e (ii) numa organização equitativa com a Educação Tecnológica, ao longo de cada ano lectivo, uma outra disciplina da área da Educação Artística. No caso de a escola não oferecer uma outra disciplina, a Educação Tecnológica terá uma carga igual à disciplina de Educação Visual.

(d) No 9.º ano, do conjunto das disciplinas que integram os domínios artístico e tecnológico, os alunos escolhem uma única disciplina das que frequentaram nos 7.º e 8.º anos.

(e) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do n.º 5 do artigo 5.º

(f) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação, e constar explicitamente do projecto curricular de turma. A área de projecto e a área de estudo acompanhado são asseguradas, cada uma, por um professor.

(g) Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º

**Fonte:** Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro.

**ANEXO 2.**  
**PLANOS DE ESTUDO PREVISTOS PARA OS 2.º E 3.º CICLOS**  
**DO ENSINO BÁSICO (REGULAR)**

*Quadro 1. Plano de Estudo para o 2.º ciclo do ensino básico (regular).*

<b>Previsão de reajustamento da matriz curricular (2008)</b>				
<b>Componentes do currículo</b>		<b>5.º</b>	<b>6.º</b>	<b>Total de ciclo</b>
		<b>Tempos semanais (1 x 90 mins)</b>		
<b>Educação para a cidadania</b>	<b>Línguas e Estudos Sociais</b>	<b>7,5</b>	<b>7,5</b>	<b>15</b>
	Língua Portuguesa	4	4	
	Língua Estrangeira	2	2	
	História e Geografia	1,5	1,5	
	<b>Matemática e Ciências</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>10</b>
	Ciências da Natureza	2 (a)	2 (a)	
	Matemática	3 (a)	3 (a)	
	<b>Educação Artística e Tecnológica</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>
	Educação Visual e Tecnológica			
	Educação Musical			
	<b>Educação Física</b>	<b>1,5</b>	<b>1,5</b>	<b>3</b>
	<b>TIC</b>	<b>1</b>		<b>1</b>
	<b>Área Curricular Não Disciplinar</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
	<b>Tempo mínimo</b>	<b>17</b>	<b>17</b>	<b>34</b>
	<b>Crédito horário</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Ed. Moral e Religiosa (facultativo)</b>	<b>0,5</b>	<b>0,5</b>	<b>1</b>	
<b>Máximo Global</b>	<b>18,5</b>	<b>18,5</b>	<b>37</b>	
<b>Actividades de Enriquecimento Curricular</b>				

(a) Desdobramento da turma, em turnos, no(s) bloco(s) de 90 minutos para realização de trabalho experimental.

**Fonte:** MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Organização e Matriz Curricular do Ensino Básico: Proposta de Reajustamento, Janeiro de 2008*, Quadro 4.

**Quadro 2. Plano de estudo para o 3.º ciclo do ensino básico (regular).**

<b>Previsão de reajustamento da matriz curricular (2008)</b>					
<b>Componentes do currículo</b>		<b>7.º</b>	<b>8.º</b>	<b>9.º</b>	<b>Total de ciclo</b>
		<b>Tempos semanais (1 x 90 mins)</b>			
<b>Educação para a cidadania</b>	<b>Língua Portuguesa</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>9</b>
	<b>Línguas Estrangeira</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>9</b>
	Língua Estrangeira I	1,5	1,5	1,5	
	Língua Estrangeira II	1,5	1,5	1,5	
	<b>Ciências Humanas e Sociais</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>9</b>
	História	1,5 (a)	1,5 (a)	1,5	
	Geografia	1,5 (a)	1,5 (a)	1,5	
	<b>Matemática</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>9</b>
	<b>Educação Artística</b>	<b>2</b>	<b>2</b>		<b>6</b>
	Educação Visual	1 (c)	1 (c)		
	Outra disciplina (oferta de escola) (b)	1 (c)	1 (c)	2 (d)	
	<b>Educação Tecnológica</b>				
	<b>Educação Física</b>	<b>1,5</b>	<b>1,5</b>	<b>1,5</b>	<b>4,5</b>
	<b>Área Curricular Não Disciplinar</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
	<b>Tempo mínimo</b>	<b>19,5</b>	<b>19,5</b>	<b>19,5</b>	<b>58,5</b>
	<b>Crédito horário</b>	<b>0,5</b>	<b>0,5</b>	<b>0,5</b>	<b>1,5</b>
<b>Ed. Moral e Religiosa (facultativo)</b>	<b>0,5</b>	<b>0,5</b>	<b>0,5</b>	<b>1,5</b>	
<b>Máximo Global</b>	<b>20,5</b>	<b>20,5</b>	<b>20,5</b>	<b>61,5</b>	
<b>Actividades de Enriquecimento Curricular</b>					

(a) Desdobramento da turma, em turnos, no(s) bloco(s) de 90 minutos para realização de trabalho experimental.

(b) A escola poderá oferecer outra disciplina da área de Educação Artística (Música, Teatro, Dança, etc.) se, no seu quadro docente, existirem professores para a sua docência.

(c) Nos 7.º e 8.º anos, os alunos têm (i) Educação Visual ao longo do ano lectivo; (ii) numa organização equitativa com a Educação Tecnológica ao longo de cada ano lectivo, numa outra disciplina da área da Educação Artística. No caso de a escola não oferecer uma outra disciplina, a Educação Tecnológica terá uma carga igual à disciplina de Educação Visual.

**Fonte:** MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Organização e Matriz Curricular do Ensino Básico: Proposta de Reajustamento, Janeiro de 2008, Quadro 5.*

### ANEXO 3. PLANOS DE ESTUDO DO CURSO BÁSICO DE MÚSICA

**Quadro 1.** Curso básico de música em regime de frequência supletivo.

Curso básico de música (regime supletivo)		
Disciplinas	Número de alunos/turma	Horas semanais
Formação musical	6/10	1+1
Instrumento	1	1
Coro	-	1
<b>Total</b>		<b>4</b>

Fonte: Despacho 76/SEAM/85, de 9 de Outubro.

**Quadro 2.** Curso básico de música em regime de frequência articulado, para o 2.º ciclo.

Curso básico de música no 2.º ciclo (regime articulado)						
		Carga horária semanal (x 90 min.)				
		5.º ano	6.º ano	Total ciclo		
<b>Educação para a cidadania</b>	<b>Áreas curriculares disciplinares</b>					
	<b>Línguas e Estudos Sociais</b>		5	5,5	<b>10,5</b>	
	Língua Portuguesa					
	Língua Estrangeira					
	História e Geografia de Portugal					
	<b>Matemática e Ciências</b>		3,5	3,5	<b>7</b>	
	Matemática					
	Ciências da Natureza					
	<b>Educação Física</b>		1,5	1,5	<b>3</b>	
	Educação Moral e Religiosa (a)		0,5	0,5		
	<b>Formação Pessoal e Social</b>	<b>Áreas Curriculares não disciplinares (b)</b>		3	2,5	<b>5,5</b>
		Área de Projecto				
		Estudo Acompanhado				
		Formação Cívica				
<b>A decidir pela escola</b>		0,5	0,5	<b>1</b>		
<b>Actividades de enriquecimento (c)</b>						
<b>Total</b>		<b>13,5/14</b>	<b>13,5/14</b>	<b>27/28</b>		
		Carga horária semanal (x 50 min.)				
		5.º ano	6.º ano	Total ciclo		
<b>Formação Vocacional</b>						
Formação Musical		2	2	<b>4</b>		
Classes de Conjunto		2	2			
Instrumento		1	1	<b>2</b>		
<b>Total</b>		<b>5</b>	<b>5</b>		<b>10</b>	

(a) Disciplina de frequência facultativa.

(b) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si com as áreas disciplinares, sendo a Área de Projecto preferencialmente desenvolvida na escola especializada de ensino artístico.

(c) Actividades de carácter facultativo.

Fonte: Portaria 1551/2002, de 26 de Dezembro.

**Quadro 3. Curso básico de música em regime de frequência articulado, para o 3.º ciclo.**

<b>Curso básico de música no 3.º ciclo (regime articulado)</b>						
	<i>Áreas curriculares e disciplinares</i>	Carga horária semanal (x 90 min.)				
		7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total ciclo	
<b>Educação para a cidadania</b>	<i>Língua Portuguesa</i>	2	2	2	<b>6</b>	
	<i>Línguas Estrangeiras</i>	3	2,5	2,5	<b>8</b>	
	Língua Estrangeira 1					
	Língua Estrangeira 2					
	<i>Ciências Humanas e Sociais</i>	2	2,5	2,5	<b>7</b>	
	História					
	Geografia					
	<i>Matemática</i>	2	2	2	<b>6</b>	
	<i>Ciências Físicas e Naturais</i>	2	2	2,5	<b>6,5</b>	
	Ciências Naturais					
	Físico-Química					
	<i>Educação Física</i>	1,5	1,5	1,5	<b>4,5</b>	
	<i>Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação</i>			1	<b>1</b>	
	<b>Formação Pessoal e Social</b>	Educação Moral e Religiosa (a)	0,5	0,5	0,5	<b>1,5</b>
		<i>Áreas Curriculares não disciplinares (b)</i>	2,5	2,5	2	<b>7</b>
		Área de Projecto				
		Estudo Acompanhado				
Formação Cívica						
<i>A decidir pela escola</i>		0,5	0,5		<b>1</b>	
<i>Actividades de enriquecimento (c)</i>						
	<b>Total</b>	15,5/ 16	15,5/ 16	16/ 16,5	<b>47/ 48,5</b>	
	<b>Formação Vocacional</b>	Carga horária semanal (x 50 min.)				
		7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total ciclo	
	Formação Musical	2	2	2	<b>6</b>	
	Classes de Conjunto	2	2	2	<b>6</b>	
	Instrumento	1	1	1	<b>3</b>	
	<b>Total</b>	5	5	5	<b>15</b>	

(a) Disciplina de frequência facultativa.

(b) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si com as áreas disciplinares, sendo a Área de Projecto preferencialmente desenvolvida na escola especializada de ensino artístico.

(c) Actividades de carácter facultativo.

**Fonte:** Portaria 1551/2002, de 26 de Dezembro.

**Quadro 4.** Curso básico de música no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, em regime de frequência integrado, para o 2.º ciclo.

Curso básico de música no 2.º ciclo (regime integrado)						
		Carga horária semanal (x 90 min.)				
		5.º ano	6.º ano	Total ciclo		
<b>Educação para a cidadania</b>	<b>Áreas curriculares disciplinares</b>					
	<b>Línguas e Estudos Sociais</b>		5	5	<b>10</b>	
		Língua Portuguesa				
		Língua Estrangeira				
		História e Geografia de Portugal				
	<b>Matemática e Ciências</b>		3,5	3,5	<b>7</b>	
		Matemática				
		Ciências da Natureza				
	<b>Educação Artística e Tecnológica</b>		5	5	<b>10</b>	
		Educação Visual e Tecnológica	1	1	<b>2</b>	
	<b>Formação vocacional:</b>					
		Formação Musical (a)	1,5	1,5	<b>3</b>	
		Instrumento (b)	1	1	<b>2</b>	
		Música de Conjunto	1,5	1,5	<b>3</b>	
	<b>Educação Física</b>		1,5	1,5	<b>3</b>	
	<b>Formação Pessoal e Social</b>	Educação Moral e Religiosa (d)		0,5	0,5	<b>1</b>
		<b>Áreas Curriculares não disciplinares (e)</b>		2,5	2,5	<b>5</b>
			Área de Projecto			
			Estudo Acompanhado			
			Formação Cívica			
		<b>Total</b>	<b>17,5/18</b>	<b>17,5/18</b>	<b>35/36</b>	
	<b>A decidir pela escola</b>	0,5	0,5	<b>1</b>		
<i>Máximo global</i>		<b>18,5</b>	<b>18,5</b>	<b>37</b>		
<b>Actividades de enriquecimento (f)</b>						

(a) Turma desdobrada. (b) Aula individual. (c) Os alunos de instrumento monódico desenvolvem projectos na área de Orquestra e os alunos de instrumento harmónico na área de Coro. (d) Disciplina de frequência facultativa. (e) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho na área das classes de conjunto (Orquestra, Prática de Naipe, Coro ou Música de Câmara) ou em projectos de acordo com os interesses dos alunos, recorrendo desejavelmente às tecnologias da informação e comunicação, e constar explicitamente do projecto curricular da escola e turma. (f) Actividades de carácter facultativo.

**Fonte:** Portaria n.º 1551/2002, de 26 de Dezembro, Anexo II.

**Quadro 5.** Curso básico de música no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, em regime de frequência integrado, para o 3.º ciclo.

Curso básico de música no 3.º ciclo (regime integrado)					
	Áreas curriculares e disciplinares	Carga horária semanal (x 90 min.)			
		7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total ciclo
<b>Educação para a cidadania</b>	<b>Língua Portuguesa</b>	2	2	2	<b>6</b>
	<b>Línguas Estrangeiras</b>	2,5	2,5	2,5	<b>7,5</b>
	Língua Estrangeira 1				
	Língua Estrangeira 2				
	<b>Ciências Humanas e Sociais</b>	2	2	2	<b>6</b>
	História				
	Geografia				
	<b>Matemática</b>	2	2	2	<b>6</b>
	<b>Ciências Físicas e Naturais</b>	2	2	2	<b>6</b>
	Ciências Naturais				
	Físico-Química				
	<b>Educação Artística</b>	5,5	6,5	6	<b>18</b>
	Educação Visual	1	1		<b>2</b>
	<b>Formação vocacional:</b>				
	Formação Musical (a)	1,5	1,5	1,5	<b>4,5</b>
	Instrumento (b)	1	1	1	<b>3</b>
	Instrumento de Tecla (b) (c)	0,5	0,5	0,5	<b>1,5</b>
	Introdução às Técnicas da Composição (a)		1	1	<b>2</b>
	Música de Conjunto (d)	1,5	1,5	2	<b>5</b>
	<b>Educação Física</b>	1,5	1,5	1,5	<b>4,5</b>
<b>Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação</b>			1	<b>1</b>	
<b>Formação Pessoal e Social</b>	Educação Moral e Religiosa (e)	0,5	0,5	0,5	<b>1,5</b>
	<b>Áreas Curriculares não disciplinares (f)</b>	2,5	2,5	2	<b>7</b>
	Área de Projecto				
	Estudo Acompanhado				
	Formação Cívica				
	<i>Total (g)</i>	<b>20/ 20,5</b>	<b>21/ 21,5</b>	<b>21/ 21,5</b>	<b>62/ 63,5</b>
	<b>A decidir pela escola</b>	0,5	0,5	0,5	<b>1,5</b>
	<i>Máximo global</i>	<b>21</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>65</b>
<b>Actividades de enriquecimento (h)</b>					

(a) Turma desdobrada. (b) Aula individual. (c) Excepto para os alunos que frequentam um curso básico de Instrumento de Tecla. (d) Os alunos de instrumento monódico desenvolvem projectos na área de Orquestra e os alunos de instrumento harmónico na área de Coro. (e) Disciplina de frequência facultativa. (f) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho na área das classes de conjunto (Orquestra, Prática de Naípe, Coro ou Música de Câmara) ou em projectos de acordo com os interesses dos alunos, recorrendo desejavelmente às tecnologias da informação e comunicação e constar explicitamente do projecto curricular da escola e turma. (g) Incluindo Instrumento de Tecla. (h) Actividades de carácter facultativo.

**Fonte:** Portaria n.º 1551/2002, de 26 de Dezembro, Anexo III.

**Quadro 6.** Curso básico de música na Academia de Música de Santa Cecília, em regime de frequência integrado, para o 2.º ciclo.

Curso básico de música no 2.º ciclo (regime integrado)						
		Carga horária semanal (x 90 min.)				
		5.º ano	6.º ano	Total ciclo		
<b>Educação para a cidadania</b>	<b>Áreas curriculares disciplinares</b>					
	<b>Línguas e Estudos Sociais</b>		5	5,5	<b>10,5</b>	
		Língua Portuguesa				
		Língua Estrangeira				
		História e Geografia de Portugal				
	<b>Matemática e Ciências</b>		3,5	3,5	<b>7</b>	
		Matemática				
		Ciências da Natureza				
	<b>Educação Artística e Tecnológica</b>		5	5	<b>10</b>	
		Educação Visual e Tecnológica	1	1	<b>2</b>	
	<b>Formação vocacional:</b>					
		Sons da Música	0,5	0,5	<b>1</b>	
		Formação Musical (a)	1	1	<b>2</b>	
		Instrumento (b)	1	1	<b>2</b>	
		Música de Conjunto	1,5	1,5	<b>3</b>	
	<b>Educação Física</b>		1	1	<b>2</b>	
	<b>Formação Pessoal e Social</b>	Educação Moral e Religiosa (c)		0,5	0,5	<b>1</b>
		<b>Áreas Curriculares não disciplinares (d)</b>		2,5	2,5	<b>5</b>
			Área de Projecto			
			Estudo Acompanhado			
		Formação Cívica				
	<b>Total</b>		<b>17/17,5</b>	<b>17,5/18</b>	<b>34,5/35,5</b>	
	<b>A decidir pela escola</b>		0,5	0,5	<b>1</b>	
<i>Máximo global</i>		<b>18</b>	<b>18,5</b>	<b>36,5</b>		
<b>Actividades de enriquecimento (e)</b>						

(a) A turma é desdobrada em grupos que não podem exceder os 10 alunos. (b) Aula individual. (c) Disciplina de frequência facultativa. (d) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho na área das classes de conjunto (Orquestra, Prática de Naípe, Coro ou Música de Câmara) ou em projectos de acordo com os interesses dos alunos, recorrendo desejavelmente às tecnologias da informação e comunicação, e constar explicitamente do projecto curricular da escola e turma. (f) Actividades de carácter facultativo.

**Fonte:** Despacho n.º 73/2003 (2.ª série), de 3 de Janeiro, Anexo II.

**Quadro 7.** Curso básico de música na Academia de Música de Santa Cecília, em regime de frequência integrado, para o 3.º ciclo.

Curso básico de música no 3.º ciclo (regime integrado)						
	Áreas curriculares e disciplinares	Carga horária semanal (x 90 min.)				
		7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total ciclo	
<b>Educação para a cidadania</b>	<b>Língua Portuguesa</b>	2	2	2	<b>6</b>	
	<b>Línguas Estrangeiras</b>	2,5	2,5	2,5	<b>7,5</b>	
	Língua Estrangeira 1					
	Língua Estrangeira 2 (a)					
	<b>Ciências Humanas e Sociais</b>	2,5	2,5	2	<b>7</b>	
	História					
	Geografia					
	<b>Matemática</b>	2	2	2	<b>6</b>	
	<b>Ciências Físicas e Naturais</b>	2	2	2,5	<b>6,5</b>	
	Ciências Naturais					
	Físico-Química					
	<b>Educação Artística</b>	5	5	4,5	<b>14,5</b>	
	Educação Visual	1	1		<b>2</b>	
	<b>Formação vocacional:</b>					
	Cultura Musical	0,5	0,5	0,5	<b>1,5</b>	
	Formação Musical (b)	1	1	1,5	<b>3,5</b>	
	Instrumento (c)	1	1	1	<b>3</b>	
	Música de Conjunto	1,5	1,5	1,5	<b>4,5</b>	
	<b>Educação Física</b>	1	1	1	<b>3</b>	
	<b>Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação</b>			1	<b>1</b>	
	<b>Formação Pessoal e Social</b>	Educação Moral e Religiosa (d)	0,5	0,5	0,5	<b>1,5</b>
		<b>Áreas Curriculares não disciplinares (e)</b>	2	2	2	<b>6</b>
		Área de Projecto				
		Estudo Acompanhado				
		Formação Cívica				
		<b>Total</b>	<b>19/ 19,5</b>	<b>19/ 19,5</b>	<b>19,5/ 20</b>	<b>57,5/ 59</b>
		<b>A decidir pela escola</b>	0,5	0,5		<b>1</b>
	<b>Máximo global</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>60</b>	
	<b>Actividades de enriquecimento (f)</b>					

(a) A turma é desdobrada no ano de iniciação (7.º ano de escolaridade). (b) A turma é desdobrada em grupos que não podem exceder os 10 alunos. (c) Aula individual. (d) Disciplina de frequência facultativa. (e) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho na área das classes de conjunto (Orquestra, Prática de Naípe, Coro ou Música de Câmara) ou em projectos de acordo com os interesses dos alunos, recorrendo desejavelmente às tecnologias da informação e comunicação, e constar explicitamente do projecto curricular da escola e turma. (f) Actividades de carácter facultativo.

**Fonte:** Despacho n.º 73/2003 (2.ª série), de 3 de Janeiro, Anexo III.

**ANEXO 4.**  
**PROPOSTAS ORGANIZATIVAS ELABORADAS PELO GRUPO DE  
 TRABALHO PARA A REVISÃO CURRICULAR (2000)**

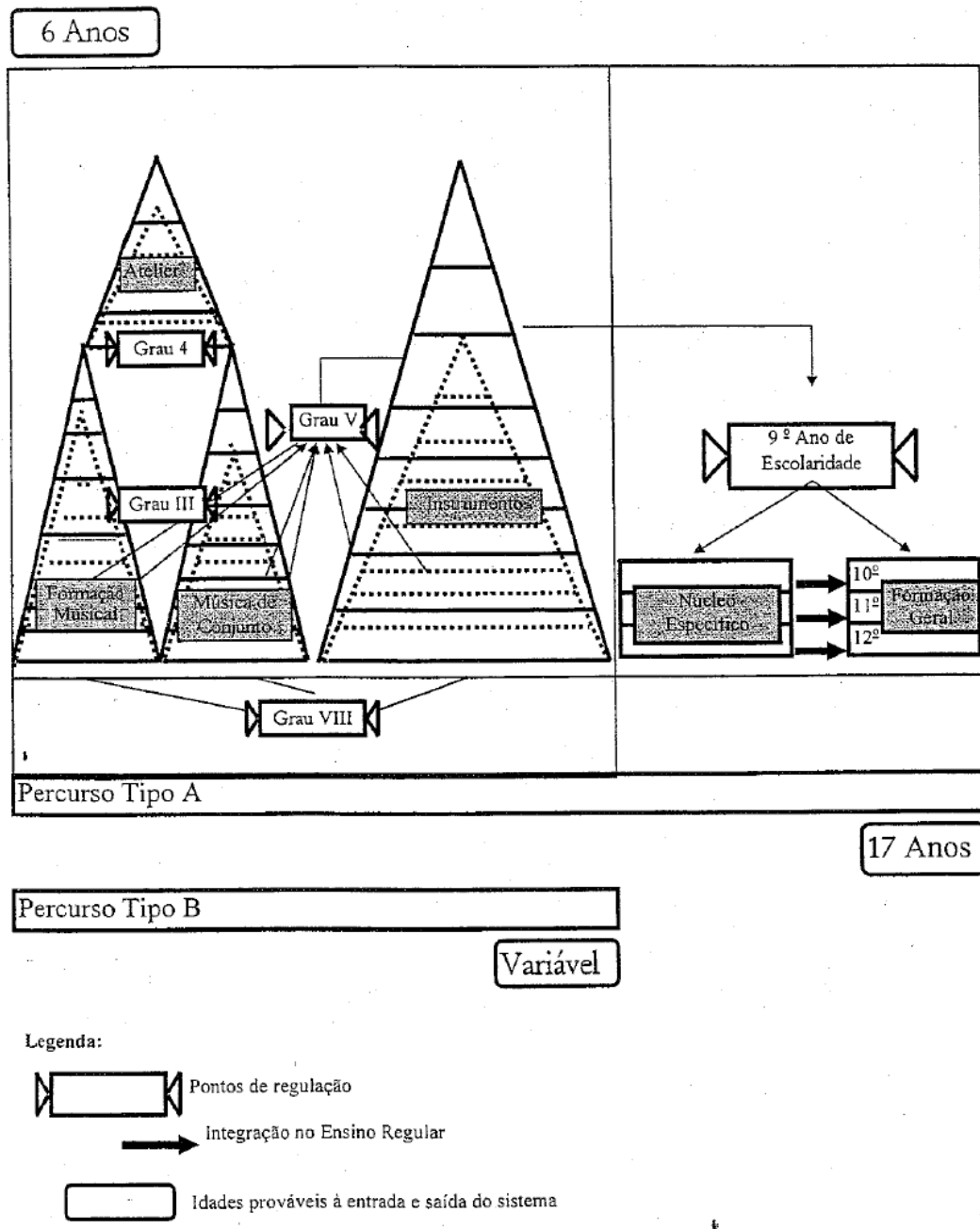
*Quadro 1. Plano de estudos proposto na Hipótese 1.*

Curso básico de música (Hipótese 1)			
Ciclos	Disciplinas	Carga horária semanal	Duração máxima
<b>I</b>	Atelier	2 x 45 min.	4 anos
	Instrumento	2 x 30 min.	
<b>II</b>	Formação musical	2 x 45 min.	3 anos
	Música de Conjunto	45 min. (a) + 45 min (b)	
	Instrumento	45 min.	
<b>III</b>	Formação musical	2 x 45 min.	4 anos
	Música de Conjunto	45 min. (a) + 45 min (b) + 90 min (c)	
	Instrumento ou voz	45 min.	

(a) Da responsabilidade do professor de instrumento (b) Trabalho realizado no âmbito de alguns aspectos relacionados com a natureza da nova disciplina de Formação Musical. (c) Outros, a ver em descrição das disciplinas.

**Fonte:** FOLHADELA, Paula (Coord.<sup>a</sup>) (2000). *Revisão Curricular do Ensino Vocacional da Música: Relatório do Grupo de Trabalho, Maio de 2000*, p. 30.

Figura 1. Plano de estudos e progressão na Hipótese 2.



Fonte: FOLHADELA, Paula (Coord.ª) (2000). *Revisão Curricular do Ensino Vocacional da Música: Relatório do Grupo de Trabalho, Maio de 2000*, p. 36.

**Quadro 2. Quadro de competências gerais.**

<b>Competências gerais a adquirir ao longo do Ensino Vocacional da Música</b>	
<b>Estádio</b>	<b>Competências</b>
a)	<ul style="list-style-type: none"><li>- discriminar sensorialmente estímulos sonoros e musicais diferenciados (em termos semânticos e sintáticos);</li><li>- usar os seus próprios meios de expressão para comunicar musicalmente ideias ou conceitos discriminados, a solo ou em grupo;</li><li>- manipular, controlar e comunicar as suas ideias através dos recursos instrumentais a que teve acesso;</li><li>- aplicar ou transferir o vocabulário musical adquirido a estruturas ou padrões sintacticamente organizados, através de respostas de carácter não só imitativo como improvisativo;</li><li>- explorar, seleccionar, inferir e organizar vocabulário musical adquirido em trabalhos de composição com formas elementares, criando simbologia apropriada;</li><li>- avaliar criticamente a qualidade das suas interpretações e dos outros.</li></ul>
b)	<ul style="list-style-type: none"><li>- discriminar simbolicamente estímulos sonoros e musicais diferenciados (em termos semânticos, sintáticos e estilísticos);</li><li>- usar criativamente os seus próprios meios de expressão para comunicar musicalmente ideias ou conceitos discriminados, a solo ou em grupo;</li><li>- manipular, controlar e comunicar as suas ideias através dos recursos instrumentais e tecnológicos a que teve acesso;</li><li>- aplicar ou transferir o pensamento simbólico a situações musicais estrutural e sintacticamente organizadas, através de respostas de carácter não só imitativo, reprodutivo, como improvisativo;</li><li>- explorar, seleccionar, inferir e organizar o conhecimento simbólico e histórico-estilístico em trabalhos de composição, aplicando e criando simbologia apropriada;</li><li>- compreender e expressar-se musicalmente através de um leque variado de tipologias musicais;</li><li>- avaliar e valorar criticamente a qualidade das suas produções/ interpretações e dos outros.</li></ul>
c)	<ul style="list-style-type: none"><li>- aprofundar as competências anteriores;</li><li>- inferir teoricamente o conhecimento adquirido, oralmente e por escrito;</li><li>- integrar o conhecimento adquirido, aplicando-o e significando-o em novas áreas conceptuais e disciplinares;</li><li>- alargar e aprofundar o leque de recursos técnicos de forma a permitir a expressão do pensamento musical.</li></ul>

**Fonte:** FOLHADELA, Paula (Coord.ª) (2000). *Revisão Curricular do Ensino Vocacional da Música: Relatório do Grupo de Trabalho, Maio de 2000*, p. 40.

**Quadro 3. Quadro de competências de percepção musical e auditiva.**

<b>Competências de percepção musical e auditiva a adquirir ao longo do Ensino Vocacional da Música mediante a Hipótese 1</b>	
<b>Ciclo</b>	<b>Competências</b>
<b>I</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explora ludicamente o significado, a natureza, e a estrutura da música através de experiências informais ricas e diversificadas.</li> <li>- Desenvolve um vocabulário musical básico com o qual exprime a sua compreensão de elementos e formas simples de música quando estes lhe são apresentados oralmente e em áudio.</li> <li>- Reconhece que a música pode ser representada através de desenhos, imagens, figuras e símbolos.</li> <li>- Demonstra uma unidade de percepção musical, com a qual descreve exemplos de música que ouve e responde a diferentes estímulos sonoros.</li> <li>- Inventa e utiliza códigos (estabelecidos) de notação musical para ler e escrever padrões simples de alturas e durações.</li> <li>- Explora várias maneiras de criar e modificar sons.</li> <li>- Usa termos simples para descrever elementos musicais (palmas e letras para sentir e explicitar a pulsação rítmica de uma canção, por exemplo).</li> <li>- Explora uma variedade de instrumentos e vozes humanas.</li> <li>- Identifica a melodia, o ritmo e a harmonia de peças de música seleccionadas.</li> <li>- Inventa e usa símbolos para representar sons e ideias musicais.</li> <li>- Recria sons feitos pelo meio envolvente, usando sons vocais, corporais, instrumentais e sons encontrados.</li> <li>- Lê e escreve notação simples.</li> </ul>
<b>II</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhece e analisa as funções e os vários usos dos elementos musicais.</li> <li>- Demonstra uma unidade de percepção musical, com a qual descreve exemplos de música que ouve e responde a diferentes estímulos sonoros.</li> <li>- Identifica e usa símbolos de notação <i>standard</i>.</li> <li>- Identifica diversos instrumentos, quer visual quer auditivamente.</li> <li>- Identifica vozes (de crianças, adultos, masculinas e femininas).</li> <li>- Escuta, analisa e descreve música em termos de forma.</li> <li>- Escuta, analisa, e descreve música em termos de ritmo, melodia, harmonia, textura e timbre.</li> <li>- Participa polifonicamente em grupo, quer em termos vocais quer em termos instrumentais.</li> <li>- Canta e toca com precisão crescente um repertório variado, de dificuldade crescente, sozinho ou em grupo.</li> <li>- Improvisa acompanhamentos rítmicos e melódicos.</li> <li>- Ouve pequenos exemplos musicais e faz coincidi-los de modo preciso com símbolos escritos.</li> <li>- "Compõe" e arranja música sob proposta.</li> </ul>
<b>III</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisa os diferentes usos e disposições dos elementos musicais através de exemplos orais e auditivos.</li> <li>- Descreve e interpreta ocorrências musicais específicas num dado exemplo auditivo, utilizando terminologia apropriada.</li> <li>- Identifica, define e usa símbolos de notação (<i>standard</i> e outros).</li> <li>- Descobre como os sons podem ser criados ou alterados pelo músico ou pelo compositor, designadamente através de processos de manipulação tecnológica e informática.</li> <li>- Reconhece o papel de certos padrões estruturais na construção da unidade das obras musicais, estabelecendo a este respeito, analogias com o que se passa noutros domínios artísticos.</li> <li>- Reconhece, através da audição, estruturas cada vez mais complexas de ritmo, melodia, harmonia, textura e timbre.</li> <li>- Identifica formas e estilos usados em diferentes géneros e culturas, para a expressão de ideias e conceitos musicais, utilizando terminologia apropriada para o efeito.</li> </ul>
<b>IV</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhece, analisa, e interpreta obras musicais específicas, usando o respectivo vocabulário musical.</li> <li>- Lê qualquer partitura, vocal e /ou instrumental, a solo, de câmara, e orquestral, e descreve como é que os elementos musicais e os símbolos de notação são utilizados.</li> <li>- Identifica formas musicais de certa complexidade quando estas lhe são apresentadas auditivamente.</li> <li>- Analisa, para a expressão de ideias e conceitos musicais, os diferentes usos dos elementos musicais (incluindo dinâmica e termos expressivos) em determinados exemplos, ao vivo ou em registo, de diversos géneros e culturas.</li> <li>- Analisa e descreve os elementos musicais, nomeadamente o modo como são utilizados para exprimir sentimentos e programas abstractos.</li> <li>- Identifica e define símbolos de notação para a leitura e a escrita de música.</li> </ul>

**Fonte:** FOLHADELA, Paula (Coord.<sup>a</sup>) (2000). *Revisão Curricular do Ensino Vocacional da Música: Relatório do Grupo de Trabalho, Maio de 2000*, pp. 42-43.

**Quadro 4. Quadro de competências de expressão criativa (criação, execução e participação na arte musical).**

<b>Competências de expressão criativa a adquirir ao longo do Ensino Vocacional da Música mediante a Hipótese 1</b>	
<b>Ciclo</b>	<b>Competências</b>
<b>I</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explora as utilizações da voz e de uma variedade de instrumentos disponíveis no espaço de aula.</li> <li>- Usa uma diversidade de fontes sonoras na criação de configurações rítmicas e melódicas, simples e originais.</li> <li>- Explora a expressão criativa na música através do movimento.</li> <li>- Canta e executa instrumentalmente uma variedade de repertório acessível.</li> <li>- Improvisa acompanhamentos em ostinato (rítmica e melodicamente).</li> <li>- Cria movimentos que ilustram mudanças ocorridas nos elementos musicais (ritmo, tempo, melodia, harmonia, tempo, dinâmica e timbre).</li> <li>- Encontra e usa a sua voz.</li> <li>- Faz ecoar pequenos padrões rítmicos e melódicos.</li> <li>- Canta de memória, com crescente precisão, uma variedade de pequenas peças representativas de géneros e estilos de diferentes culturas.</li> <li>- Usa uma variedade de instrumentos disponíveis na sala de aula para criar histórias sonoras (com recursos a textos com onomatopeias e a orquestração simples).</li> </ul>
<b>II</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Canta e executa instrumentalmente, com afinação, precisão melódica-harmónica, e segurança rítmica, diferenciando elementos simples de dinâmica, e mantendo regularmente o tempo musical.</li> <li>- Improvisa melodias, variações e acompanhamentos.</li> <li>- Identifica, define e utiliza notação musical.</li> <li>- Explora a expressão criativa na música através do movimento.</li> <li>- Executa pequenas peças com configurações rítmicas, melódicas e acórdicas simples, de modo preciso e autónomo nos instrumentos disponíveis na sala de aula, e no seu instrumento, em particular.</li> </ul>
<b>III</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpreta uma variedade de repertório musical, através da voz, do seu instrumento e doutros instrumentos disponíveis no espaço de aula.</li> <li>- "Compõe" e faz arranjos musicais, improvisa melodias, e cria variações e acompanhamentos.</li> <li>- Ouve e responde (com movimento) a uma variedade de mudanças de <i>tempo</i> que ocorrem numa obra musical.</li> <li>- Revela uma sensibilidade crescente a estrutura da música, interpretando obras de pequena e média dimensão.</li> <li>- Define e interpreta dinâmicas, <i>tempo</i>, e sinais de articulação.</li> <li>- Improvisa musicalmente e estabelece interações com outros domínios artísticos em conformidade com o seu nível de capacidades.</li> <li>- Faz pesquisa musical (quer de fontes principais quer secundárias) para a criação de trabalhos musicais baseados em ideias ou tópicos programáticos.</li> </ul>
<b>IV</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpreta vocal/coral e instrumentalmente, com expressão e precisão técnica, uma variedade de repertório da literatura vocal/coral e instrumental, incluindo a execução, por memória, de algumas peças.</li> <li>- "Compõe" e faz arranjos musicais para vozes e vários instrumentos, quer acústicos quer electrónicos.</li> <li>- Demonstra uma compreensão das formas e dos elementos musicais utilizados para a expressão de ideias, sentimentos, e para o entendimento das interpretações dos performers e das criações dos compositores.</li> <li>- Revela na sua prática instrumental rigor técnico e capacidades expressivas ao nível de um conjunto alargado de repertório sofisticado, de câmara, orquestral, de diferentes períodos, estilos e culturas.</li> <li>- Canta música escrita a várias vozes de diferentes dimensões e de diferentes períodos, estilos e culturas.</li> <li>- Utiliza uma variedade de recursos sonoros, tradicionais e/ou não tradicionais, e de meios electrónicos, tecnológicos e informáticos ao "compor" e produzir arranjos musicais.</li> </ul>

**Fonte:** FOLHADELA, Paula (Coord.<sup>a</sup>) (2000). *Revisão Curricular do Ensino Vocacional da Música: Relatório do Grupo de Trabalho, Maio de 2000*, pp. 44-45.

**Quadro 5. Quadro de competências de contextualização cultural.**

<b>Competências de contextualização cultural a adquirir ao longo do Ensino Vocacional da Música mediante a Hipótese 1</b>	
<b>Ciclo</b>	<b>Competências</b>
<b>I</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouve e descreve música de várias culturas.</li> <li>- Canta e dança, de memória, um repertório variado de canções que representam diferentes culturas.</li> <li>- Identifica vários usos da música durante as suas experiências no quotidiano.</li> <li>- Identifica vários usos da música durante as suas experiências no quotidiano e descreve as características que fazem a adequação de certa música para cada situação.</li> <li>- Identifica, canta e toca canções simples de várias culturas, elaborando jogos com elas.</li> <li>- Distingue oralmente diferentes estilos e culturas musicais.</li> <li>- Reconhece e fala acerca do modo como a música conta histórias acerca de períodos e acontecimentos históricos.</li> <li>- Executa canções simples de diferentes culturas e estilos, especialmente daquelas que a população da sua escola representa.</li> <li>- Identifica e canta exemplos de música com outras funções: canções de embalar, marchas, canções sazonais, por exemplo.</li> </ul>
<b>II</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Executa música de uma variedade de culturas.</li> <li>- Revela uma compreensão dos modos como a música, tal como os compositores e restantes músicos, reflectem e influenciam a Cultura.</li> <li>- Revela uma compreensão das principais tradições e estilos musicais de diferentes tempos e lugares.</li> <li>- Identifica uma variedade de instrumentos de diferentes culturas e descreve como soam.</li> <li>- Identifica características musicais de músicos representativos de vários géneros e culturas.</li> <li>- Descreve sucintamente o que ouve em <i>Música programada</i>.</li> <li>- Reconhece as influências de diferentes culturas (locais, regionais e internacionais) na música portuguesa..</li> <li>- Identifica e discute os estilos de duas culturas diferentes.</li> <li>- Estuda e fala acerca do impacto que a música pode ter em importantes acontecimentos históricos.</li> <li>- Usa vocabulário apropriado, notação musical, instrumentos, a voz e tipos de performance para descrever, expressar e sentir a música de várias culturas.</li> </ul>
<b>III</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouve, interpreta e fala acerca de exemplos musicais de diferentes estilos e culturas.</li> <li>- Revela uma compreensão das principais tradições e estilos musicais de diferentes tempos e lugares.</li> <li>- Compara e contrasta uma variedade de instrumentos de diferentes culturas e descreve como soam.</li> <li>- Identifica e descreve diferentes características, ambientes e "coloridos" na música de diferentes culturas.</li> <li>- Descreve as funções sociais de diferentes "músicas".</li> <li>- Analisa o uso dos elementos musicais em exemplos auditivos, representativos de diversas culturas e géneros.</li> <li>- Revela algum conhecimento de períodos históricos em música.</li> <li>- Descreve como certa música tem reflectido determinadas funções sociais e mudanças de ideias e valores.</li> <li>- Descreve os papéis dos músicos e dos compositores em diferentes culturas e períodos.</li> <li>- Identifica o enquadramento histórico e cultural de diferentes obras musicais, através do modo como os respectivos elementos musicais interagem.</li> <li>- Pesquisa instrumentos musicais utilizados numa cultura específica.</li> </ul>
<b>IV</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compara e contrasta exemplos de música e instrumentos de uma variedade de culturas, tempos e lugares.</li> <li>- Compreende que a música e os músicos reflectem, influenciam a Cultura, e nela desempenham um papel importante.</li> <li>- Interpreta música de várias partes do Mundo e ao longo da História.</li> <li>- Analisa exemplos musicais, auditivos e escritos, e identifica características que determinam o seu contexto histórico e cultural.</li> <li>- Descreve as funções sociais de uma variedade de formas musicais de diferentes culturas, tempos e lugares.</li> <li>- Discute o papel ou papéis dos músicos e compositores na Arte e na Sociedade e como tais papéis têm mudado ou permanecido (simbolicamente) os mesmos ao longo da história.</li> </ul>

**Fonte:** FOLHADELA, Paula (Coord.<sup>a</sup>) (2000). *Revisão Curricular do Ensino Vocacional da Música: Relatório do Grupo de Trabalho, Maio de 2000*, pp. 46-47.

**Quadro 6. Quadro de competências de valoração estética.**

<b>Competências de valoração estética a adquirir ao longo do Ensino Vocacional da Música mediante a Hipótese 1</b>	
<b>Ciclo</b>	<b>Competências</b>
<b>I</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouve, canta e fala acerca de canções que transmitem significado, imagens, e ambientes.</li> <li>- Reconhece maneiras apropriadas para fazer sons musicais.</li> <li>- Aplica critérios quando fala acerca de uma peça musical específica.</li> <li>- Ouve música e cria movimentos que representam sons.</li> <li>- Identifica, canta, toca e fala acerca de música composta para propósitos específicos.</li> <li>- Estuda e fala acerca de como um compositor ou executante específico cria imagens, ambientes e sentimentos em música.</li> <li>- Fala acerca dos elementos musicais que justificam as suas preferências individuais de determinadas canções e peças musicais.</li> <li>- Identifica e fala acerca de selecções de música, por exemplo dos instrumentos e das performances.</li> </ul>
<b>II</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreende como critérios específicos podem ser desenvolvidos para avaliar as qualidades e os méritos de uma composição musical, de um improviso, e de uma performance.</li> <li>- Explica e demonstra, utilizando um vocabulário musical apropriado, as suas preferências pessoais por certas obras musicais e estilos.</li> <li>- Nomeia e fala acerca de diferenças de <i>tempo</i> e dinâmica, em selecções musicais contrastantes.</li> <li>- Identifica características de uma determinada composição musical ou interpretação, incluindo a estrutura, o conteúdo, o estilo, o significado, entre outras.</li> <li>- Desenvolve e aplica critérios apropriados para justificar as suas preferências pessoais por obras e/ou estilos musicais específicos.</li> </ul>
<b>III</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolve critérios para apreciar/avaliar interpretações e composições, e aplica critérios às diferentes actividades musicais em que participa.</li> <li>- Avalia a eficácia de uma determinada obra musical e explica os meios musicais utilizados para evocar sentimentos e emoções.</li> <li>- Desenvolve critérios para a analisar e apreciar composições musicais.</li> <li>- Descreve o impacte da <i>música programada</i> usando terminologia musical apropriada.</li> </ul>
<b>IV</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avalia e aprecia uma interpretação, composição, ou arranjo musical, comparando-o(a) a modelos exemplares, utilizando critérios que desenvolve para ganhar experiência.</li> <li>- Desenvolve critérios específicas para fazer juízos críticos e informados, acerca da qualidade e efectivação das performances, composições, arranjos e improvisações.</li> <li>- Compara critérios clássicos, formais, aos critérios que desenvolveu para a apreciação e avaliação de uma variedade de repertório.</li> <li>- Ouve, analisa, e discute a forma, o conteúdo, o estilo, as técnicas, e os propósitos da elaboração musical de diferentes obras.</li> <li>- Classifica, quanto ao género e ao estilo (e, se aplicável, quanto ao período histórico, compositor, e título) um corpo diversificado de obras musicais exemplares e explica as características que causam em cada uma delas tal exemplaridade.</li> </ul>

**Fonte:** FOLHADELA, Paula (Coord.<sup>a</sup>) (2000). *Revisão Curricular do Ensino Vocacional da Música: Relatório do Grupo de Trabalho, Maio de 2000*, p. 48.

**Quadro 7. Quadro de competências de relação, aplicação e ligação à comunidade e às profissões musicais.**

<b>Competências de relação, aplicação e ligação à comunidade e às profissões musicais a adquirir ao longo do Ensino Vocacional da Música mediante a Hipótese 1</b>	
<b>Ciclo</b>	<b>Competências</b>
<b>I</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explora a relação da música com outras artes.</li> <li>- Fala acerca do que fazem os músicos.</li> <li>- Explora como os músicos trabalham sozinhos, juntos, e com outras pessoas na comunidade.</li> <li>- Aprende como a prática aperfeiçoa as habilidades musicais.</li> <li>- Identifica formas como a natureza (e os assuntos) de outras áreas se interrelacionam com a da música.</li> <li>- Cria uma dança ou um trabalho visual ou plástico em resposta a canções que lhe são familiares.</li> <li>- Identifica aquilo que os músicos intérpretes fazem (por exemplo através de pantomimas as do papel de um maestro, cantor e/ou instrumentista).</li> <li>- Fala acerca das diferentes maneiras de execução e interpretação dos músicos (através de visitas de estudo, do que vêem os músicos fazer na televisão, em fotografias, em vídeo, e performances ao vivo, por exemplo).</li> <li>- Constata e interessa-se pelo aperfeiçoamento da sua interpretação através da prática tenaz e de ensaios.</li> <li>- Identifica estórias, canções e obras de arte com temas semelhantes entre si.</li> </ul>
<b>II</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica semelhanças e diferenças de significado de designações comuns utilizadas em várias artes.</li> <li>- Experimenta o processo criativo da música enquanto trabalha em pequenos grupos.</li> <li>- Identifica formas como a natureza (e os assuntos) de outras áreas se interrelacionam com a da música.</li> <li>- Demonstra como um dado elemento musical se liga, se aplica ou se relaciona com outro(s) elemento(s) noutra forma de arte.</li> <li>- Cooperar na interpretação ou na criação musical em conjunto.</li> <li>- Identifica características expressivas em obras musicais e em obras de arte e fala acerca dos seus significados e/ou das suas representatividades.</li> </ul>
<b>III</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compara o modo como obras musicais e obras doutros domínios artísticos interpretam vários temas universais.</li> <li>- Identifica e descreve formas como a natureza (e os assuntos) de outras áreas ou disciplinas se interrelacionam com a da música.</li> <li>- Identifica, define e contribui para a retroacção comunicativa dos públicos face às suas performances individuais e em grupo e à de outros colegas.</li> <li>- Pesquisa as oportunidades e os contributos das carreiras tradicionais e emergentes em música.</li> <li>- Selecciona um dado período da história da música, ou uma determinada região cultural e discute como a música afectava ou afecta as pessoas, ou como os acontecimentos ou vivências comunitárias influenciavam ou influenciam a música.</li> </ul>
<b>IV</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explica como princípios de organização e formalização das problemáticas, temas e motivos de referência de várias áreas ou disciplinas se interrelacionam com os da música.</li> <li>- Identifica, define e avalia a retroacção comunicativa dos públicos face às suas performances individuais e em grupo.</li> <li>- Pesquisa as oportunidades e os contributos sociais das carreiras tradicionais e emergentes em música.</li> <li>- Discute como processos artísticos (tais como, a imaginação, a artefactação e a laboração artística) e princípios de organização musical (unidade e variação, repetição e contraste, por exemplo) são utilizados de modo semelhante ou distinto nas várias artes, ciclos de vida, desportos, ou noutros campos da acção humana.</li> <li>- Recorre a diversos meios para conhecer a actividade artística, social, comunitária e o trabalho de diferentes categorias profissionais relativas à música.</li> <li>- Conhece os meios de difusão e patrocínio cultural no país e no estrangeiro.</li> <li>- Conhece as vias de prosseguimento de estudos superiores nos domínios da performance, composição, ciências musicais, ensino e tecnologias.</li> </ul>

**Fonte:** FOLHADELA, Paula (Coord.ª) (2000). *Revisão Curricular do Ensino Vocacional da Música: Relatório do Grupo de Trabalho, Maio de 2000*, pp. 49-50.

### Quadro 8. Caracterização das disciplinas centrais.

	Caracterização
Atelier Musical	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visa a criação de um espaço curricular informal de sensibilização artística e de interiorização de cultura musical.</li> <li>- Deverá fomentar um contacto extremamente rico e diversificado com estímulos de ordem sonora e musical, possibilitando o desenvolvimento de experiências expressivas (sonoras e musicais), do tipo discriminativo que permitam, através da comparação e comunicação do <i>fazer-música</i> e do <i>ouvir-música</i>, a compreensão de situações concretas e o desenvolvimento de experiências vivas e intrinsecamente significadas.</li> <li>- A compreensão musical deve ser desenvolvida ao nível das estruturas auditivo-sensoriais do pensamento, o que exige um apelo constante às experiências orais de relacionamento com a música.</li> </ul>
Formação musical	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deve ser considerada, no ciclo inicial, como o prolongamento sequencial do Atelier previamente realizado, desenvolvendo a aprendizagem por ordem crescente de complexidade.</li> <li>- A aquisição de vocabulário musical deve ser orientada de forma a desenvolver processos de significação, cognitiva e estruturalmente mais complexos. Para além da compreensão <u>auditivo-sensorial</u>, empreendida através da vivência de experiências musicais eminentemente orais, devem ser devidamente desenvolvidos e estimulados todos os processos posteriores de discriminação e inferência verbal (onde se desenvolvem os sistemas de nomeação ou iconização através de processos silábicos, como o solfejo) e simbólica (onde o som ou estruturas musicais são associados a símbolos gráficos para leitura e escrita), até ao estágio último de conhecimento teórico (onde a música é abstraída e conceptualizada por via da formalização lógico-dedutiva do pensamento e sem recurso ao contacto concreto com a experiência sonora).</li> <li>- O desenvolvimento de competências auditivas, performativas, criativas, de leitura e escrita deve estar intrinsecamente associado às estruturas de <u>compreensão musical</u>.</li> <li>- <u>Fazer música</u>, no sentido de uma envolvimento essencial com a sua dimensão estética e expressiva, deverá permanecer como eixo central de todas as aprendizagens desenvolvidas neste espaço, de forma a permitir que o aluno se relacione com a música, nos diversos níveis ou estádios de compreensão, de uma forma viva, concreta, participada e intrinsecamente significada.</li> <li>- A <u>comunicação musical</u> deve permitir incluir o tratamento e manipulação de novas tecnologias musicais.</li> <li>- As actividades didácticas devem possibilitar aprendizagens de índole sequencialmente discriminativa e inferencial, em que o trabalho com o corpo, a voz e respectiva <u>extensão ou reinvestimento no instrumento assumam um carácter de predominância</u> no sentido comunicativo, expressivo e criativo do pensamento musical, funcionando como um meio para o desenvolvimento e reforço de competências específicas na área do conhecimento artístico – instrumental; composição – e técnico/teórico – leitura e escrita, contextualização histórico-estilística e inter-disciplinar, etc.</li> <li>- As experiências de aprendizagem devem promover o contacto com material sonoro e musical, cultural e estilisticamente rico e diversificado.</li> </ul>
Música de conjunto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deve ser considerado um espaço de realização musical. Deve proporcionar um conjunto bastante alargado de vivências, da música coral à orquestral e instrumental Orff, dos conjuntos de câmara às formações alargadas, do acompanhamento às funções solísticas; deve incluir experiências em diversas tipologias, desde a música "erudita" de distintas épocas e estilos, até ao Jazz, Rock ou música "étnica".</li> <li>- Deve permitir a consolidação do trabalho técnico-instrumental e evitar o desenvolvimento de maus hábitos de execução do instrumento que estão associados a excessos de actividades não acompanhadas. Assim, sugere-se que parte da Música de Conjunto seja da responsabilidade do professor de instrumento, o que permitirá que o desenvolvimento da capacidade do aluno tocar em conjunto não se faça à custa da deterioração das suas competências técnico-instrumentais. Uma outra parte deverá proporcionar ao aluno um conjunto de experiências de música de conjunto para além do seu próprio instrumento, como por exemplo cantar, tocar instrumental Orff ou outros, que permitirão alargar a vivência musical; a orientação neste caso pode ser da responsabilidade do professor de Formação Musical ou outro. De acordo com estes princípios, a carga horária da disciplina de Conjunto foi repartida, como consta do Quadro 1. Caso se considere a organização segundo a Hipótese 2 deverá considerar-se que até ao Grau III a distribuição se faz como no Ciclo II da Hipótese 1 e que no Grau IV e V se faz como no Ciclo III.</li> <li>- As experiências de carácter mais formal não devem ser exclusivas. O contacto com orientações lúdicas, com repertório que faça apelo à participação criativa e improvisativa, deve ser uma dimensão importante das aprendizagens desenvolvidas neste espaço.</li> <li>- As experiências devem ser flexíveis, permitindo: 1) a expressão do aluno não só no seu instrumento principal de estudo, como em instrumentos alternativos; 2) vivências iminentemente experimentais, com carácter de exploração e pesquisa sonora.</li> <li>- De acordo com o princípio da transversalidade, deverá ser dada oportunidade à contextualização do conhecimento, abordando conceitos de programas das várias disciplinas. Da notação, convencional ou alternativa, à análise do repertório executado, da leitura e improvisação estilística ao enquadramento histórico e estilístico.</li> <li>- Esta riqueza de experiências será gerida pela escola, que poderá por um lado, sobretudo nos ciclos iniciais, organizar a aprendizagem de forma a que diferentes experiências coexistam numa mesma aula, com um mesmo professor, ou por outro, à medida em que as capacidades musicais dos alunos se vão desenvolvendo e permitindo uma abordagem mais profunda de repertórios, organizá-la em blocos que correspondem a interesses ou pontos particularmente fortes da identidade da escola ou da sua relação com a comunidade</li> <li>- A classe de conjunto é o lugar, por excelência, para o desenvolvimento de um conjunto de competências emocionais e de relacionamento humano, que têm a ver com a capacidade do indivíduo se desenvolver como um ser independente e autónomo, consciente da sua identidade mas capaz de se relacionar com os outros, desenvolvendo hábitos de trabalho de grupo que permitem a realização de um conjunto de empreendimentos que estão dependentes da capacidade de relacionamento interpessoal.</li> </ul>

<b>Instrumento</b>	<p>- A classe de instrumento destina-se não só à aquisição de competências técnico-instrumentais, que são o fundamento para uma participação activa no processo de fazer música, mas também à integração destas no pensamento musical: o objectivo do desenvolvimento das capacidades técnicas é o de permitir a expressão do conhecimento musical e proporcionar ao aluno a capacidade de fazer música de forma inteligente e autónoma, a solo ou em conjunto e numa variedade de repertórios. O desenvolvimento da virtuosidade não é em si mesmo um objectivo, embora possa e deva ser uma consequência de métodos de ensino que ao catalizarem o desenvolvimento uma técnica ao serviço do pensamento musical resultam num envolvimento e numa atitude de busca e aperfeiçoamento constantes.</p> <p>- A classe de instrumento, dada a relação directa entre professor e aluno, é o lugar ideal para se identificarem as carências e necessidades musicais do aluno, bem como os seus talentos. Assim, o professor de instrumento deverá ser entendido como um tutor, e ter a flexibilidade, interesse e capacidade de desenvolver no aluno aspectos que transcendem os puramente técnico instrumentais e ser capaz de o orientar na sua formação integrada como músico.</p>
--------------------	--

**Fonte:** FOLHADELA, Paula (Coord.<sup>a</sup>) (2000). *Revisão Curricular do Ensino Vocacional da Música: Relatório do Grupo de Trabalho, Maio de 2000*, pp. 51-54.

**ANEXO 5.**  
**PROPOSTAS ORGANIZATIVAS ELABORADAS PELO DEPARTAMENTO  
DE EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA (2003)**

*Quadro 1. Estrutura curricular do curso básico de música.*

Curso básico de música proposto em 2003			
Ciclos	Disciplinas	Carga horária semanal (x 90 min)	Duração
<b>I</b>	Atelier musical	1 a 2	1 a 4 anos
	Instrumento (a)	0,5	
<b>II</b>	Formação musical	1	1 a 2 anos (c)
	Música de Conjunto	1,5	
	Instrumento (b)	0,5	
<b>III</b> (d)	Formação musical	1	1 a 3 anos (c)
	Música de Conjunto	2	
	Instrumento (b)	1	
<b>III</b> (e)	Formação musical	1	1 a 3 anos (c)
	Música de Conjunto	1	
	Instrumento (b)	0,5	

(a) Um a dois alunos por aula. (b) Aula individual. (c) Os alunos dispõem de mais um ano para completar estes dois ciclos, podendo utilizá-los em qualquer um deles. (d) As cargas horárias apresentadas aplicam-se aos alunos que pretendem prosseguir estudos na área da Música. (e) As cargas horárias apresentadas aplicam-se aos alunos que não optaram pelo prosseguimento de estudos na área da música.

**Fonte:** MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2003a). *Reforma do Ensino Secundário. Documento Orientador para a Reforma do Ensino Artístico Especializado: Versão para discussão pública, Abril de 2003.* Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário, p. 28.

## ANEXO 5.

### COMPETÊNCIAS PROPOSTAS PELO *POLIFONIA PRE-COLLEGE WORKING GROUP* DA *ERASMUS THEMATIC NETWORK FOR MUSIC*

#### *Quadro 1. Resultados e competências finais de estudos não superiores de música.*

<b>Resultados práticos (baseados em competências)</b>
<p><b>Competências e expressão artística</b>          Ao finalizar o ensino não superior, os alunos devem estar prontos a demonstrar alguma experiência na criação e realização dos seus próprios conceitos artísticos, assim como competências necessárias para a sua expressão.</p>
<p><b>Competências de repertório</b>          Ao finalizar o ensino não superior, os alunos devem estar aptos a dar mostras da sua experiência de repertório:          - quando apropriado, realizar performance de algum repertório representativo da principal área a de estudo;          - numa variedade de estilos apropriados.</p>
<p><b>Competências de conjunto</b>          Ao finalizar o ensino não superior, os alunos devem estar prontos os alunos devem ser capazes de descrever a sua experiência de interacção musical em conjunto. (ensembles; classes de conjunto)</p>
<p><b>Competências de prática treino e de ensaio</b>          Ao finalizar o ensino não superior, os alunos devem estar aptos a dar mostras da sua experiência básica em técnicas de treino e de ensaio, bem como da sua compreensão dos bons hábitos de técnica e de postura, que lhes permitem usar o seu corpo de um modo efectivo e não prejudicial.</p>
<p><b>Competências de leitura e de escrita</b>          Ao finalizar o ensino não superior, os alunos devem estar aptos a demonstrar competências para a comunicação das grandes peças musicais relativas à sua principal área de estudo.</p>
<p><b>Competências auditivas (acústica), criativas e re-criativas</b>          Ao finalizar o ensino não superior, os alunos devem estar aptos a demonstrar alguma fluência no reconhecimento por ouvido, de memória e na manipulação dos materiais musicais.</p>
<p><b>Competências verbais</b>          Ao finalizar o ensino não superior, os alunos devem conseguir falar ou escrever sobre a sua produção musical.</p>
<p><b>Competências de performance pública</b>          Ao finalizar o ensino não superior, os alunos devem estar prontos para demonstrar alguma consciência dos aspectos comportamentais e comunicacionais da performance pública.</p>
<p><b>Competências de improvisação</b>          Ao finalizar o ensino não superior, os alunos devem demonstrar prontidão para desenvolver a capacidade para explorar alguns dos padrões e processos que estejam na base da improvisação.</p>
<b>Resultados teóricos (baseados em competências)</b>
<p><b>Conhecimento e compreensão do repertório musical</b>          Ao finalizar o ensino não superior, os alunos devem estar prontos a demonstrar conhecimento de uma selecção representativa do repertório principal da sua área de estudo principal.          - Os estudantes devem ser capazes de mostrar que conhecem os elementos básicos e os padrões organizacionais da música.</p>
<p><b>Conhecimento e compreensão do contexto</b>          Ao finalizar o ensino não superior, os alunos devem encontrar-se aptos a demonstrar:          - conhecimento das principais correntes e problemas da história da música;          - familiaridade com estilos musicais;          - conhecimento básico de como a tecnologia pode ser usada no campo musical;          - algum conhecimento sobre a profissão de músico/a.</p>
<b>Resultados globais</b>
<p><b>Independência</b>          Ao finalizar o ensino não superior, os alunos devem encontrar-se aptos a demonstrar:          - alguma independência na recolha e utilização de informação;          - alguma independência no desenvolvimento de ideias;          - alguma mostra de auto-motivação.</p>
<p><b>Compreensão psicológica</b>          Ao finalizar o ensino não superior, os alunos devem encontrar-se aptos a demonstrar algum uso efectivo:          - da sua imaginação;          - da sua intuição;          - da sua compreensão emocional;          - da sua capacidade de pensar e trabalhar criativamente quando resolvem um problema;          - da sua capacidade de pensar e trabalhar de modo flexível, adaptando-se a circunstâncias novas e em mutação;          - da sua consciência crescente em como auto-gerir a ansiedade performativa.</p>
<p><b>Consciência crítica</b>          Ao finalizar o ensino não superior, os alunos devem ser capazes de demonstrar alguma capacidade de:          - reflectir construtivamente sobre o seu próprio trabalho e também sobre o dos outros.</p>
<p><b>Competências de comunicação</b>          Ao finalizar o ensino não superior, os alunos devem ser capazes de demonstrar efectivas competências sociais e comunicacionais, incluindo a capacidade de:          - trabalhar em conjunto em projectos ou actividades de grupo;          - mostrar competências em trabalho de equipa;          - se integrarem com outros indivíduos numa variedade de contextos culturais;          - apresentar trabalho de uma forma acessível;          - possuir competências apropriadas de Tecnologias de Informação (TI).</p>

**Fonte:** POLIFONIA (2007). *Final Report: Pre-College Music Education in Europe*, pp. 24-26