

ESTUDO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO ARTÍSTICO

**Relatório Final
Revisto**

FEVEREIRO 2007

ESTUDO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO ARTÍSTICO

Relatório Final Revisto

Domingos Fernandes (Coordenador)

Jorge Ramos do Ó

Mário Boto Ferreira

Ana Marto

Ana Paz

Ana Travassos

FEVEREIRO 2007

ÍNDICE

	PÁGINA
INTRODUÇÃO	1
Problema E Principais Finalidades	4
Acerca Da Natureza Do Estudo	6
Âmbito Do Estudo	8
Nota Metodológica	9
Organização Do Relatório	11
SÍNTESE GLOBAL DAS PRINCIPAIS CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	15
Conhecer O Ensino Artístico Especializado	19
Definir Uma Política Para O Ensino Artístico Especializado	21
Consolidar A Educação Artística E O Ensino Artístico	33
Expandir A Oferta De Cursos Artísticos E De Natureza Artística	37
PRINCIPAIS ASPECTOS A DESTACAR	41
Música	43
Enquadramento Legal E Regularização	44
Missão E Natureza Da Oferta	45
Currículo E Programas	47
Regimes De Frequência	48
Financiamento	51
Docentes	53
Alunos	57
Os Conservatórios E O Ministério Da Educação	64
Os Conservatórios E O Desenvolvimento Do Ensino Especializado Da Música	67
Dança	73
Enquadramento Legal E Regularização	74
Missão E Natureza Da Oferta	75
Currículo E Programas	76
Regimes De Frequência	79
Financiamento	79
Docentes	80
Alunos	81
A Escola De Dança Do Conservatório Nacional E O Ministério Da Educação	84
A Escola De Dança Do Conservatório Nacional E O Desenvolvimento Do Ensino Especializado Da Dança	85

A Experiência Pedagógica Do Despacho N.º 25549/99 (DR N.º 299 De 27/12)	87
Artes Visuais	91
Enquadramento Legal E Regularização	91
Missão E Natureza da Oferta	92
Currículo E Programas	93
Financiamento	95
Docentes	97
Alunos	98
As Escolas E O Desenvolvimento Do Ensino Artístico Especializado Das Artes Visuais E Audiovisuais Em Portugal	99
Análise De Relatórios Anteriores Sobre Ensino Artístico	101
Estudo Comparado	109
Estudo Histórico	113
Relações Com A Tutela	114
Missão E Natureza Da Oferta	114
Alunos	116
O Mito Do Ensino Individualizado	117
O Mito Do Ensino Precoce	118
Ensino Do Teatro E Das Artes Visuais	118
Estudo De Atitudes E Expectativas No Ensino Secundário Regular	121
Presidentes Dos Conselhos Executivos E Professores	121
Alunos Do 10ºAno De Escolaridade Do Ensino Secundário	126
PARA UMA CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO ARTÍSTICO EM PORTUGAL	133
Introdução	135
Música	137
Ensino Especializado	137
<i>Caracterização Geral Da Oferta</i>	137
<i>Processo De Admissão, Progressão E Certificação</i>	139
<i>Rede</i>	142
<i>Docentes</i>	151
Ensino Profissional	155
<i>Caracterização Geral Da Oferta</i>	155
<i>Processo De Admissão, Progressão E Certificação</i>	156
<i>Rede</i>	158
<i>Docentes</i>	161
Dança	163
Ensino Especializado	163
<i>Caracterização Geral Da Oferta</i>	163
<i>Processo De Admissão, Progressão E Certificação</i>	165
<i>Rede</i>	169
<i>Docentes</i>	177

Ensino Profissional	179
<i>Caracterização Geral Da Oferta</i>	179
Artes Visuais E Audiovisuais	180
Ensino Especializado	180
<i>Caracterização Geral Da Oferta</i>	180
<i>Processo De Admissão, Progressão e Certificação</i>	181
<i>Rede</i>	183
<i>Docentes</i>	186
Ensino Profissional	188
<i>Caracterização Geral Da Oferta</i>	188
<i>Rede</i>	188
<i>Docentes</i>	194
Financiamento Do Ensino Artístico Especializado E Profissional	195
Escolas Especializadas Públicas E Privadas	195
Escolas Profissionais com Cursos De Natureza Artística	202
ESTUDO COMPARADO DO ENSINO ARTÍSTICO EM CINCO	
ESTADOS EUROPEUS	205
Introdução	207
As Artes No Ensino Regular	208
Ensino Artístico Especializado Não Superior E Ensino Profissional Artístico	217
ESTUDO HISTÓRICO SOBRE O ENSINO ESPECIALIZADO DAS	
ARTES EM PORTUGAL NOS SÉCULOS XIX E XX	235
Introdução	237
Perspectiva Histórico-Genealógica Sobre O Ensino Da Música Em Portugal (1834-1990)	239
O Paradigma Da Especificidade	239
Relações Com A Tutela	244
Missão E Natureza Da Oferta	248
Breve Perspectiva Histórico-Genealógica Sobre O Ensino Do Teatro Em Portugal Depois De 1836	270
Breve Perspectiva Histórico-Genealógica Sobre O Ensino Das Artes Visuais Depois De 1835	273
Fecho	281
EXPECTATIVAS E ATITUDES DOS PROFESSORES E DOS	
PRESIDENTES DOS CONSELHOS EXECUTIVOS	283
Nota Introdutória	285
Questionários	288
Descrição Das Amostras	289
Aprendizagens Proporcionadas E Planos De Estudo	289
Avaliação De Propostas Para A Melhoria Da Oferta Do Ensino Artístico	296

Receptividade A Uma Expansão Da Oferta Do Ensino Artístico	302
Viabilidade De (Novos) Cursos Artísticos	307
Perfil Da Formação Artística Dos Professores	322
EXPECTATIVAS E ATITUDES DOS ALUNOS	331
Nota Introdutória	333
Questionário	333
Descrição Da Amostra	333
Interesses Criativos Dos Alunos	334
Avaliação Das Disciplinas De Ensino Artístico E Artístico-Tecnológico	338
Informações Sobre Os Cursos E Saídas Profissionais	342
Expectativas Face Ao Ensino E À Actividade Profissional No Domínio Das Artes	345
Cursos De Ensino Artístico Correspondentes Aos Interesses Dos Alunos	348
Relação Entre O Desempenho Dos Alunos E A Sua Avaliação Do Ensino Artístico	349
Síntese E Discussão	350
FONTES HISTÓRICAS	355
Séries Documentais	357
Legislação	357
Estatísticas	372
Debates Parlamentares	372
Monografias E Artigos	372
BIBLIOGRAFIA	385

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO		PÁGINA
1.	<i>Evolução do número de alunos do ensino especializado de Música entre o ano lectivo 2001/2002 e 2006/2007.</i>	144
2.	<i>Evolução do número de alunos em iniciações nas escolas públicas do ensino especializado de Música.</i>	145
3.	<i>Evolução do número de alunos do ensino privado, por DRE, nos últimos cinco anos.</i>	150
4.	<i>Evolução do número de alunos da EDCN matriculados no Curso Livre de Dança (2001-2007).</i>	171
5.	<i>Evolução do número de alunos da EDCN matriculados nos cursos básico e secundário (2001-2007).</i>	171
6.	<i>Distribuição do n.º de alunos matriculados nos cursos Básico e Secundário da EDCN, por ano de escolaridade (2006/2007).</i>	172
7.	<i>Evolução do n.º de alunos matriculados no curso Básico.</i>	172
8.	<i>Evolução do n.º de alunos matriculados no curso Secundário.</i>	173
9.	<i>Taxas de reprovação por ano de ensino, nos últimos cinco anos lectivos.</i>	174
10.	<i>Evolução do número de alunos matriculados nas diferentes escolas.</i>	184
11.	<i>Taxas de conclusão dos alunos das escolas das DREN, DREL e DREA por ciclo de formação.</i>	194
12.	<i>Relação das idades limite para o ensino obrigatório em Portugal, Espanha, França, Itália, Noruega e Reino Unido (Inglaterra, País de Gales, Escócia e Irlanda do Norte).</i>	209
13.	<i>Relação das idades limite para o contacto com disciplinas de foro artístico em Portugal, Espanha, França, Itália, Noruega e Reino Unido (Inglaterra, País de Gales, Escócia e Irlanda do Norte), tendo em conta a escolaridade obrigatória e a amplitude máxima de escolhas dentro de cursos não especializados em arte.</i>	210
14.	<i>Matrículas no ensino artístico especializado, por áreas artísticas, segundo os dados publicados pelo Anuário Estatístico de Portugal e pelas Estatísticas da Educação.</i>	238
15.	<i>Alunos e alunas matriculados/as no artístico especializado não superior português.</i>	265

LISTA DE QUADROS

QUADRO		PÁGINA
1.	<i>Carga horária semanal das disciplinas de formação vocacional do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga e da Academia de Música de Santa Cecília.</i>	139
2.	<i>Escolas públicas de ensino vocacional de Música e respectivo número de alunos por curso e regime de frequência, em 2005/2006.</i>	143
3.	<i>Número de retenções e desistências nos cursos dos conservatórios públicos de Música, no ano lectivo de 2005/2006.</i>	146
4.	<i>Escolas do ensino especializado de Música por NUT II e III, em 2004/2005.</i>	147
5.	<i>Número de alunos inscritos e respectivo número de escolas por nível de ensino e por NUT II, no ano lectivo de 2004/2005.</i>	148
6.	<i>Número de alunos inscritos por curso e regime de frequência, no ano lectivo 2005/2006.</i>	149
7.	<i>Intervalo e moda de idades dos alunos das escolas privadas do ensino artístico especializado de Música no ano lectivo 2004/2005.</i>	150
8.	<i>Número de retenções, desistências e conclusões nas escolas privadas do ensino especializado de Música, por DRE, no ano lectivo 2005/2006.</i>	151
9.	<i>Rácio aluno/professor nas escolas públicas do ensino vocacional de Música, em 2005/2006.</i>	152
10.	<i>Habilitações dos docentes de disciplinas vocacionais das escolas públicas de Música, em 2005/2006.</i>	153
11.	<i>Situação profissional dos docentes das disciplinas vocacionais nas escolas públicas do ensino artístico de Música, em 2005/2006.</i>	153
12.	<i>Habilitações dos docentes das escolas privadas de Música, em 2005/2006.</i>	154
13.	<i>Habilitações dos docentes das escolas privadas de Música da DREA, em 2005/2006.</i>	155
14.	<i>Situação profissional dos docentes das disciplinas vocacionais nas escolas privadas do ensino artístico de Música em 2005/2006.</i>	155
15.	<i>Escolas profissionais privadas de Música e respectivos cursos a funcionar no ano lectivo de 2005/2006.</i>	158
16.	<i>Distribuição da oferta dos cursos profissionais na área da Música, por DRE, no ano lectivo de 2006/2007.</i>	159
17.	<i>Número de alunos inscritos por ciclo de formação nas escolas profissionais.</i>	159
18.	<i>Número de escolas da DREC, respectivos cursos e número de alunos, por ano lectivo.</i>	160
19.	<i>Intervalo e média das médias de idades do ano lectivo 2001/2002 ao ano lectivo 2006/2007.</i>	160
20.	<i>Taxa de sucesso escolar dos alunos das escolas da DREN e da DREL, no ciclo de formação 2003-2006.</i>	161
21.	<i>Taxas de conclusão por ciclo de formação.</i>	161
22.	<i>Situação profissional dos docentes das escolas profissionais com cursos na área da Música no ano lectivo 2006/2007.</i>	162
23.	<i>Escolas com ensino especializado de Dança, no ano lectivo de 2006/2007.</i>	170

LISTA DE QUADROS (CONT.)

QUADRO		PÁGINA
24.	<i>Número de retenções, de desistências e de conclusões dos alunos inscritos no curso Básico da EDCN.</i>	173
25.	<i>Número de retenções, de desistências e de conclusões dos alunos inscritos no curso Secundário da EDCN.</i>	174
26.	<i>Alunos matriculados nas escolas privadas com ensino especializado de Dança, em 2004/2005.</i>	175
27.	<i>Intervalo de idades dos alunos no ensino privado especializado da dança, no ano lectivo de 2004/2005.</i>	176
28.	<i>Número de aprovações, retenções, desistências e conclusões dos alunos inscritos nos cursos Básico e Secundário, em duas escolas especializadas privadas.</i>	176
29.	<i>Situação profissional dos docentes das disciplinas vocacionais da EDCN, no ano lectivo de 2005/2006.</i>	178
30.	<i>Situação profissional e habilitações dos docentes das escolas especializadas privadas.</i>	179
31.	<i>Evolução do número de alunos por ciclo de formação do Ballet Teatro – Escola Profissional.</i>	180
32.	<i>Habilitações e natureza do vínculo dos docentes do Ballet Teatro – Escola Profissional.</i>	180
33.	<i>Alunos matriculados no ano lectivo de 2004/2005, por escola e natureza do curso.</i>	184
34.	<i>Média, moda e intervalo de idades dos alunos por escola, ano no ano lectivo 2004/2005.</i>	185
35.	<i>Número de alunos matriculados, transições e respectivas taxas, por escola e ano, no ano lectivo de 2004/2005.</i>	186
36.	<i>Docentes das disciplinas vocacionais por grupo de docência em 2004/2005.</i>	186
37.	<i>Situação profissional dos docentes das disciplinas vocacionais da Escola Secundária Artística António Arroio e do Instituto de Arte e Imagem.</i>	187
38.	<i>Escolas profissionais privadas com cursos na área de Artes Visuais e Audiovisuais, em 2005/2006.</i>	189
39.	<i>Distribuição da oferta dos cursos profissionais de Artes Visuais, por DRE.</i>	190
40.	<i>Número de escolas, por DRE, respectivos cursos e número de alunos por ciclo de formação.</i>	191
41.	<i>Número de escolas por DRE, respectivos cursos e número de alunos por ano lectivo.</i>	192
42.	<i>Intervalo e média das médias de idades das escolas da DREC e da DREL no ano lectivo 2006/2007.</i>	193
43.	<i>Taxa de sucesso escolar, por DRE, no ciclo de formação de 2003-2006.</i>	193
44.	<i>Habilitações e situação profissional dos docentes das escolas profissionais com cursos de Artes Visuais e Audiovisuais.</i>	195
45.	<i>Orçamento de Estado - Escolas Públicas de Ensino Artístico Especializado.</i>	196
46.	<i>Distribuição do Orçamento de Estado pelas áreas artísticas.</i>	196

LISTA DE QUADROS (CONT.)

QUADRO		PÁGINA
47.	<i>Financiamento do ensino artístico do ensino especializado de Música (público).</i>	197
48.	<i>Financiamento do ensino artístico do ensino especializado de Artes Visuais (público)</i>	197
49.	<i>Contratos de patrocínio no ensino especializado particular e cooperativo.</i>	199
50.	<i>Número de alunos abrangidos pelos contratos de patrocínio e respectivas verbas (2006).</i>	200
51.	<i>Custo por aluno do ensino especializado da Música, por regime de frequência (2006).</i>	201
52.	<i>Custo por aluno do ensino especializado da Dança, por regime de frequência (2006).</i>	201
53.	<i>Evolução dos contratos de patrocínio atribuídos às escolas do ensino artístico especializado privado.</i>	202
54.	<i>Organização dos currículos de Artes no ensino obrigatório de 25 países e Estados.</i>	212
55.	<i>Oferta formativa de ensino artístico dentro do ensino secundário regular.</i>	216
56.	<i>Matrículas na Escola de Música do Conservatório Real de Lisboa, Conservatório Nacional de Música e na Secção de Música do Conservatório Nacional, por períodos de quinze anos, entre o ano lectivo de 1840/41 e 1960/61.</i>	254
57.	<i>Percentagem de matrículas por género na Escola de Música do Conservatório Real de Lisboa, Conservatório Nacional de Música e na Secção de Música do Conservatório Nacional, por períodos de quinze anos, entre o ano lectivo de 1840/41 e 1960/61.</i>	255
58.	<i>Matrículas por género e por comparação com as matrículas por género em Piano na Escola de Música do Conservatório Real de Lisboa, Conservatório Nacional de Música e na Secção de Música do Conservatório Nacional, por períodos de quinze anos, entre o ano lectivo de 1840/41 e 1960/61.</i>	256
59.	<i>Número total de matrículas e discriminado por géneros na Escola da Arte de Representar e na Secção de Teatro do Conservatório Nacional, em períodos de quinze em quinze anos.</i>	271
60.	<i>Número de matrículas e exames realizados nas disciplinas dos cursos para alunos regulares (Curso Geral de Desenho e Cursos Especiais) e alunos nocturnos no ano lectivo de 1900-1901 da Escola Nacional de Belas Artes.</i>	277
61.	<i>Distribuição dos alunos por género.</i>	334
62.	<i>Distribuição dos alunos por curso.</i>	334

LISTA DE FIGURAS

FIGURA		PÁGINA
1.	<i>Avaliação do curso de Artes Visuais (AV) e cursos Tecnológicos (CT) pelos Presidentes do Conselho Executivo e pelos Professores.</i>	290
2.	<i>Avaliação dos planos de estudo do curso de Artes Visuais Tecnológicos (CT) pelos Professores e Presidentes do Conselho Executivo.</i>	292
3.	<i>Avaliação dos professores: Oportunidades de aprendizagem e plano de estudos nas Artes Visuais.</i>	293
4.	<i>Avaliação dos professores: Oportunidades de aprendizagem e plano de estudos nos cursos Tecnológicos.</i>	294
5.	<i>Avaliação dos professores: Importância atribuída às propostas de melhoria da qualidade e oferta do ensino artístico.</i>	297
6.	<i>Avaliação dos Presidentes do Conselho Executivo: Importância atribuída às propostas de melhoria da qualidade e oferta do ensino artístico.</i>	299
7.	<i>Atitudes face às propostas para melhorar a qualidade e a oferta do ensino artístico.</i>	301
8.	<i>Expansão da oferta de cursos de ensino artístico ao nível do Secundário.</i>	303
9.	<i>Cursos profissionais artísticos: 1.ª escolha.</i>	307
10.	<i>Avaliação do potencial da escola para a implementação dos cursos de 1.ª escolha – I.</i>	308
11.	<i>Avaliação do potencial da escola para a implementação dos cursos de 1.ª escolha – II.</i>	309
12.	<i>Avaliação do potencial da escola para a implementação dos cursos de 1.ª escolha – III.</i>	310
13.	<i>Habilitações do corpo docente.</i>	311
14.	<i>Interesse/motivação do corpo docente.</i>	312
15.	<i>Recursos materiais da escola.</i>	313
16.	<i>Qualidade dos recursos materiais da escola.</i>	314
17.	<i>Possibilidade de criação de estágios profissionais.</i>	315
18.	<i>Possibilidade de recurso à contratação de professores de técnicas especiais.</i>	316
19.	<i>Número de potenciais interessados (estudantes).</i>	317
20.	<i>Oferta já existente na área da escola.</i>	318
21.	<i>Avaliação do potencial da escola para a implementação dos seis cursos profissionais mais referidos em 1.ª escolha.</i>	319
22.	<i>Formação Académica.</i>	322
23.	<i>Principais disciplinas leccionadas.</i>	323
24.	<i>Formação no domínio das Artes (para além da Licenciatura).</i>	324
25.	<i>Actividades artísticas na escola.</i>	325
26.	<i>Actividades artísticas fora da escola.</i>	326
27.	<i>Interesses criativos (1.ª escolha).</i>	335
28.	<i>Interesses desenvolvidos (1.ª escolha).</i>	336
29.	<i>Onde (com quem) são desenvolvidas as actividades dos estudantes.</i>	337
30.	<i>Outros locais/ pessoas onde/com quem são desenvolvidas as actividades criativas dos alunos.</i>	338
31.	<i>Avaliação da disciplina de educação artística ou tecnológica.</i>	339

LISTA DE FIGURAS (CONT.)

FIGURA		PÁGINA
32.	<i>Avaliação das disciplinas de Educação Tecnológica e Educação Visual.</i>	340
33.	<i>Avaliação das disciplinas de ensino artístico.</i>	341
34.	<i>Avaliação do impacto das disciplinas de ensino artístico.</i>	342
35.	<i>Fontes de informação sobre os cursos de ensino artístico.</i>	343
36.	<i>Fontes de informação sobre os cursos profissionais.</i>	344
37.	<i>Fontes de informação sobre saídas profissionais.</i>	345
38.	<i>Expectativas dos alunos face ao ensino artístico – I.</i>	346
39.	<i>Expectativas dos alunos face ao ensino artístico – II.</i>	347
40.	<i>Áreas de interesse artístico-tecnológico.</i>	349

INTRODUÇÃO



INTRODUÇÃO

O presente estudo de avaliação foi desenvolvido ao longo de cerca de 10 meses por uma equipa de docentes e investigadores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação constituída por Domingos Fernandes, Jorge Ramos do Ó e Mário Boto Ferreira, e por uma equipa técnica de apoio constituída pelas licenciadas Ana Catarina Marto, Ana Paz e Ana Travassos. Para o efeito foi celebrado um contrato de prestação de serviços entre o Ministério da Educação, através da Coordenação do PRODEP III e do Gabinete de Gestão Financeira, e a direcção da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Numa primeira proposta apresentada ao Ministério da Educação previa-se um tempo de realização do estudo de 12 meses que veio a ser posteriormente reduzido, dada a necessidade de se obter uma avaliação no início do ano de 2007 para apoiar a tomada de decisões relacionadas com o desenvolvimento do ensino artístico especializado. A realização do estudo veio a demonstrar que efectivamente mais tempo seria necessário para que se pudessem detalhar e elaborar melhor alguns dos seus aspectos. Além disso, a equipa não esperava encontrar as dificuldades que encontrou para obter a necessária informação que supunha estar disponível nos serviços do Ministério da Educação. Não pode, nesta altura, deixar de se fazer referência à boa colaboração prestada pela maioria dos serviços e departamentos ministeriais contactados e, muito particularmente, da Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV), que serviu de interlocutor com todos os restantes serviços do Ministério da Educação (e.g., Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo – GIASE; Gabinete de Gestão Financeira – GGF; Direcções Regionais da Educação – DRE's). O apoio da DGFV revelou-se determinante para levar a bom termo algumas fases do estudo, nomeadamente o processo de concepção, administração e recolha de questionários administrados a alunos, professores e presidentes dos conselhos executivos de escolas com ensino secundário.

É importante sublinhar desde já que a inexistência de informação básica relativamente ao ensino artístico especializado (e.g., taxas de conclusão dos alunos, habilitações e situação profissional dos seus professores, número de alunos por ano e por escola dos conservatórios e das escolas do ensino particular e cooperativo, programas das

disciplinas ou planos de estudo) ou as dificuldades sentidas na sua obtenção, dificultou significativamente o trabalho da equipa de avaliação mas não impediu a concretização do estudo nem o limitou irremediavelmente. Os dados obtidos directamente pela equipa junto das escolas e os que entretanto os serviços do Ministério da Educação foram sendo capazes de reunir, permitiram retratar com rigor o essencial das realidades relativas ao ensino artístico especializado; ou seja, permitiram elaborar análises e interpretações fundamentadas dos fenómenos de interesse para as finalidades que se pretendiam alcançar através deste estudo. A equipa de avaliadores quer assim deixar muito claro que assume total e integralmente as suas responsabilidades se eventualmente se vier a considerar que este trabalho ficou aquém do que se esperaria ou do que se consideraria mais apropriado.

Ficou no entanto evidente a ideia de que é possível e, numa ou noutra circunstância, eventualmente desejável aprofundar o conhecimento acerca de algumas situações (e.g., ensino artístico especializado nas escolas do ensino particular e cooperativo, ensino artístico nas escolas profissionais) através de uma recolha e análise de dados mais pormenorizada e/ou através de estudos realizados *in loco*. Em todo o caso, é convicção da equipa responsável por este estudo que o essencial foi conseguido, tendo-se produzido uma avaliação que caracterizou múltiplas realidades do ensino artístico especializado e que, desta forma, poderá constituir mais um elemento a ter em conta para o transformar, expandir e melhorar.

Problema E Principais Finalidades

A essência do problema deste estudo de avaliação decorre do facto de ser imprescindível conhecer com rigor as realidades do ensino artístico especializado para que se possam conceber estratégias e medidas de política destinadas a superar as suas eventuais dificuldades e debilidades. Qualquer processo que vise transformar, expandir e/ou melhorar aquela modalidade de ensino deverá apoiar-se em informação credível acerca dos seus processos de funcionamento, dos seus projectos, das ideias dos seus dirigentes e professores, ou dos resultados que é capaz de produzir. Mas também deverá apoiar-se em informações relativas aos processos de funcionamento da própria

administração que lhe permitam reflectir e pôr em marcha novas e inovadoras formas de se relacionar com uma modalidade de ensino que, num certo sentido, é pouco e mal conhecida e em torno da qual se foi construindo um conjunto de ideias que urge analisar e compreender com profundidade.

Nestas condições, parece óbvio que de algum modo se sentiu que a informação disponível não reunia os elementos relevantes para que qualquer intervenção possa, por exemplo, vir a ter efeitos desejáveis ao nível da integral inserção da educação e do ensino artístico no sistema educativo, da expansão da oferta de certas modalidades de ensino artístico e da qualidade do ensino que é prestado às crianças e aos jovens. Consequentemente, é necessário obter essa informação para que possa ser analisada e interpretada.

A partir do problema acima enunciado definiram-se as seguintes finalidades principais que orientaram o desenvolvimento deste estudo de avaliação.

1. Descrever, analisar e interpretar processos e resultados relativos à organização e funcionamento do ensino artístico especializado da Música, da Dança e das Artes Visuais.
2. Ensaiair uma análise de educação comparada, assumida como indispensável para contextualizar, de modo informado, o debate e perspectivação das transformações do tecido educativo português no que respeita ao ensino e à aprendizagem das artes.
3. Identificar na longa duração (a partir do segundo quartel do Século XIX até finais do Século XX) as condições de emergência e a consolidação do paradigma da especificidade.
4. Perceber quais as expectativas e atitudes dos professores face ao ensino artístico regular de nível secundário sobretudo no que diz respeito a uma possível melhoria da qualidade e expansão da sua oferta.
5. Perceber quais os interesses criativos dos jovens que ingressaram em 2006/2007 no ensino secundário e que avaliação fazem das disciplinas de ensino artístico do ensino básico.
6. Produzir reflexões e recomendações que possam apoiar tomadas de decisão relativas à transformação, expansão e melhoria do ensino artístico especializado.

Acerca Da Natureza Do Estudo

A concepção e desenvolvimento deste estudo de avaliação teve naturalmente em conta as finalidades que se definiram a partir da interpretação do que pareceram ser as necessidades do Ministério da Educação (ME). Basicamente, e em termos muito gerais, estava em causa produzir um trabalho que pudesse retratar a organização e funcionamento do ensino artístico especializado de forma a contribuir para a tomada de decisões de política educativa nesta área.

Tendo presente esta orientação geral decidiu-se que o estudo deveria apoiar-se, tanto quanto possível, em dados estatísticos existentes, em dados empíricos recolhidos directamente pela equipa, em dados empíricos constantes em estudos realizados anteriormente e numa grande variedade de documentação que, de algum modo, dissesse respeito ao ensino artístico especializado (e.g., legislação, pareceres, relatórios, teses académicas, artigos nacionais e internacionais, tomadas de posição de especialistas).

A equipa pôde reunir um significativo conjunto de material relevante que permitiu descrever, analisar e interpretar uma grande variedade de realidades relacionadas com a organização e funcionamento das escolas e da administração, com os docentes e os alunos, com os currículos ou com a inserção das escolas no sistema educativo. Neste processo, os avaliadores não assumiram uma posição distanciada ou pretensamente neutra perante a grande diversidade de situações e de práticas com que se viram confrontados. Adoptaram antes uma posição reflexiva e crítica, apresentando o que foram constatando sem preconceitos ou limitações de qualquer natureza e convictos de que este estudo de avaliação pode ser um contributo, com certeza entre muitos outros, para transformar e melhorar o ensino artístico e, muito particularmente, o ensino artístico especializado.

Um dos grandes obstáculos à mudança, e aqui porventura com mais força e impacto que noutros domínios, reside justamente na facilidade com que se produzem, reproduzem e vulgarizam discursos e soluções pedagógicas sem que os respectivos subscritores de sintam obrigados a fundamentar e contextualizar as declarações que vão produzindo. Se os dados qualitativos e quantitativos que se recolheram e agora se disponibilizam, acerca do que sejam a natureza, os meios e os fins do ensino artístico

especializado, contribuir para um debate mais informado e para a emergência de cenários de mudança empiricamente validados, então a equipa terá atingido um dos seus objectivos centrais. Na verdade, entende-se que a avaliação é fundamentalmente um processo que contribui para melhorar e desenvolver as realidades sociais em que vivemos e foi nessa perspectiva que este estudo foi realizado. Convém sublinhar que a natureza interpretativa, crítica e reflexiva desta avaliação está baseada em dados empíricos, em fontes diversificadas de informação e em dados estatísticos do sistema. Ou seja, corresponde a um esforço para conhecer e compreender as realidades concretas, para que se possa agir sobre elas, transformando-as e melhorando-as, se for esse o caso ou se for essa a evidente necessidade.

Ao assumirem aquela posição os avaliadores não se escusaram de emitir apreciações e de sugerir recomendações concretas, algumas das quais têm vindo a ser feitas em relatórios ou pareceres anteriormente solicitados pelo ME. E também não pouparam esforços para procurar compreender os reais fundamentos de certas práticas que há anos estão instituídas, particularmente nas escolas públicas de Música e de Dança. Neste domínio, a investigação histórica e a investigação comparada revelaram-se fulcrais para que se pudesse descortinar a origem de algumas dessas práticas e rotinas instaladas, hoje tidas como naturais e, talvez por isso mesmo, raramente interpeladas ao longo dos tempos. Do mesmo modo, a investigação histórica ajudou a compreender o que se poderá designar por uma certa paralisia, ou mesmo demissão, que vem tolhendo há anos a administração e que a tem impedido de exercer plenamente as suas responsabilidades no domínio do ensino artístico especializado. Por outro lado, a análise comparativa põe a nu o velho *script* do atraso educacional português, desta vez mostrando que, ao arrepio da experiência internacional, a democratização das práticas artísticas é, ainda, uma batalha longe de ser ganha. A *escola para todos* foi, sem dúvida, uma conquista que alcançámos sobretudo no último quartel do século XX; a ela deverá suceder-se uma outra grande causa educativa, a qual assume que a profissionalização artística, sendo naturalmente um horizonte restrito – o que de resto acontece com todos os outros –, constitui ao mesmo tempo um direito e um dever moral que o Estado social tem para com todas as crianças e jovens. Esta equipa de avaliação quer começar a falar da possibilidade da discursividade artística, nos vários domínios em que se encontra decomposta, sair, pela mão da escola,

dos núcleos assaz restritos que herdamos do século XIX e insistimos ainda em manter ao arrepio de todas as outras nações desenvolvidas. Melhor dito: da promoção e da vulgarização da excelência cultural.

Âmbito Do Estudo

O estudo centrou-se essencialmente no ensino artístico especializado da Música, da Dança e das Artes Visuais e teve como principal objecto de avaliação a organização e funcionamento das respectivas escolas públicas e ainda o papel que a administração tem vindo a desempenhar na gestão e desenvolvimento deste sistema. Esta opção fez-se porque as escolas públicas têm uma relevância e uma influência muito particulares nos modos como se organizam as escolas do ensino particular e cooperativo e, num certo sentido, as próprias escolas profissionais. Além disso, parece evidente que qualquer processo de intervenção no ensino artístico decorrerá em muito boa medida da avaliação que se fizer da situação nas escolas públicas, que terão sempre particulares responsabilidades na geração de dinâmicas de transformação e de melhoria.

Apesar do estudo se ter centrado essencialmente nas escolas públicas do ensino artístico especializado, foram também feitas descrições da situação nas escolas profissionais e nas escolas do ensino particular e cooperativo. No entanto, nestes casos, a equipa não teve oportunidade de recolher directamente quaisquer dados empíricos como o fez para as escolas públicas. As descrições feitas basearam-se essencialmente em documentação e em dados estatísticos existentes ou em dados recolhidos e fornecidos à equipa por diferentes serviços do ME.

Entendeu-se ainda que seria importante, numa perspectiva de se equacionar uma eventual expansão do ensino artístico, especializado ou não, nas escolas do chamado ensino regular, fazer uma recolha de dados junto de professores de cursos de natureza artística (Científico-Humanístico de Artes Visuais e Tecnológicos de Design de Equipamento e de Multimédia) e dos Presidentes dos Conselhos Executivos de todas as escolas com ensino secundário. Simultaneamente fez-se uma recolha de dados junto de uma amostra de alunos do 10.º ano de escolaridade destinada a estudar as suas percepções acerca da educação artística que lhes foi proporcionada no 3.º ciclo do ensino básico,

relacionando-as com os seus percursos no ensino secundário. Mais uma vez, a ideia era a de obter alguma informação acerca de um eventual potencial de expansão do ensino artístico no ensino secundário, nomeadamente através da introdução de cursos profissionais.

Refira-se que não foi realizada qualquer avaliação da educação artística ou do ensino artístico no chamado ensino genérico, embora se reconheça que alguns dos dados recolhidos possam contribuir para essa avaliação. Mas o objecto deste estudo foi o ensino artístico especializado, muito especialmente o que decorre nas suas escolas públicas.

Poder-se-á dizer que muito se poderia ainda fazer para que a avaliação pudesse basear-se numa mais alargada e profunda base de informação de natureza empírica. A equipa responsável por este estudo tem plena consciência de que poderia ter ido mais longe em muitos domínios, caso tivesse sido possível dilatá-lo no tempo. Aliás teria um especial interesse em prosseguir-lo em algumas direcções (e.g., analisar detalhadamente projectos educativos de instituições, avaliar processos de desenvolvimento do currículo, analisar pontos de vista de pais e alunos e de ex-alunos, recolher as perspectivas do ensino superior, avaliar as perspectivas de professores, dirigentes e alunos de escolas do ensino particular e cooperativo e profissional). Mas as avaliações, ao contrário de muitas investigações, têm normalmente um tempo restrito de execução, caso contrário perdem totalmente a sua utilidade, a sua oportunidade e eventual relevância.

Nestas condições, foram feitas opções no sentido de delimitar a abrangência do estudo sem que, de forma alguma, tal pudesse pôr em causa a consecução das suas finalidades. Desta forma, a equipa está convicta que pôde dar resposta ao que de mais essencial lhe foi solicitado pelo ME.

Nota Metodológica

As opções metodológicas tiveram naturalmente em conta a natureza do problema de avaliação e as respectivas finalidades do estudo.

A recolha de informação baseou-se nas seguintes estratégias principais: a) inquéritos por questionário e por entrevista (individual e em grupo); b) consultas mais ou menos formais junto de uma diversidade de participantes (e.g., especialistas, técnicos

superiores da administração, professores, investigadores); c) pesquisas diversas realizadas nos arquivos da Secretaria-Geral do Ministério da Educação, na Torre do Tombo, na Biblioteca Nacional e na *World Wide Web*; e d) selecção de documentação de natureza diversa disponibilizada pelo ME.

O estudo desenvolveu-se a partir de um conjunto de estudos parcelares com base nos quais foi possível produzir as interpretações, as reflexões e as conclusões e recomendações que nele constam. Entre esses estudos parcelares destacam-se os seguintes:

1. Análise de Conteúdo de relatórios, pareceres e outros documentos relativos ao ensino artístico especializado produzidos nos últimos 15 anos.
2. Estudo das principais características do ensino artístico especializado em Portugal.
3. Estudo das principais características do ensino artístico e da educação artística no chamado ensino regular.
4. Estudo comparativo do ensino artístico em França, Espanha, Reino Unido (Inglaterra, País de Gales, Escócia e Irlanda do Norte), Itália e Noruega.
5. Estudo histórico nos domínios da Música, Artes Visuais, Dança e Teatro.
6. Estudo de opiniões, atitudes e expectativas relativamente a vários domínios da educação artística e do ensino artístico por parte de alunos do 10.º ano de escolaridade, de professores e de presidentes de conselhos executivos de escolas com ensino secundário.

Em termos globais utilizou-se uma metodologia eclética de avaliação, livre de qualquer ortodoxia teórica, filosófica ou metodológica, sendo por isso apenas limitada pelos propósitos do estudo. Assim, foram utilizadas abordagens de natureza qualitativa, de pendor interpretativo, e abordagens de natureza quantitativa de descrição estatística de dados recorrendo pontualmente a estatística inferencial (e.g., testes paramétricos de comparação de médias).

A partir dos estudos parcelares, que constituem a base de todo o trabalho, produziram-se dois textos que se reputam como essenciais nesta avaliação – *Síntese Das Principais Conclusões E Recomendações* e *Principais Aspectos A Destacar*. A produção

destes textos exigiu um esforço de mobilização e de integração da informação considerada relevante, constante nos referidos estudos parcelares. Para tal recorreu-se à triangulação de fontes de informação, de avaliadores e de metodologias permitindo assim assegurar bons níveis de confiança e de credibilidade na avaliação que se explicita nos dois textos acima mencionados.

Organização Do Relatório

O presente relatório está organizado em oito secções principais, incluindo esta *Introdução* que constitui a sua primeira secção, e onde, no essencial, se faz a apresentação do estudo, das suas finalidades e de outros aspectos considerados mais relevantes. Há ainda uma última secção com anexos.

A segunda secção, intitulada *Síntese Global Das Principais Conclusões E Recomendações*, contém o que se consideram ser os eixos estruturantes fundamentais que, de acordo com o que foi possível apurar, devem orientar as acções que se entenda dever empreender no domínio do ensino artístico especializado mas também no domínio mais lato da educação artística. Decidiu-se apresentar esta secção no início do relatório por se entender que facilitaria a leitura e a apreensão do que se julgou ser mais relevante ao nível das *grandes orientações* ou *principais ideias* resultantes do estudo. Obviamente que estas conclusões e recomendações decorrem da reflexão e interpretação realizadas a partir da análise dos dados que foi possível obter e que se encontram disponibilizados noutras secções do estudo e nos seus anexos.

Na terceira secção do relatório – *Principais Aspectos A Destacar* – faz-se uma descrição, análise e interpretação dos dados obtidos relativamente às diferentes áreas do ensino artístico especializado. No que respeita aos estudos sobre expectativas e atitudes de professores e alunos em relação a vários aspectos do ensino artístico nas escolas do chamado ensino regular (com ênfase no ensino artístico de nível secundário), são apresentadas e interpretadas as informações mais relevantes que resultam da análise dos questionários. As leituras propostas dos dados são fundamentadas de forma mais detalhada nas sétima e oitava secções. Trata-se de uma abordagem mais fina da que é feita na segunda secção pois descreve, analisa e interpreta situações concretas. Note-se

que o estilo que se decidiu adoptar neste relatório não é, como se disse anteriormente, o do avaliador distante, não comprometido, mas sim o do avaliador que reflecte e que reage aos fenómenos, questionando procedimentos ou dados com que se vai confrontando. Porém, a informação produzida e a reflexão que se faz sobre ela, baseia-se sempre na análise sistemática e rigorosa de dados provenientes de várias fontes (e.g., questionários, entrevistas individuais, entrevistas em grupo, análise de documentos de natureza diversa). Nesta terceira secção o leitor é convidado a *descer* das grandes orientações ao terreno de realidades concretas do ensino artístico especializado, tendo a oportunidade de acompanhar discussões e reflexões que, muitas vezes, são seguidas de recomendações, algumas das quais são devidamente destacadas na *Síntese Global Das Principais Conclusões E Recomendações*. A ideia foi a de produzir um relatório suficientemente estruturado mas que permitisse que, numa dada secção, se fizessem reflexões relativas a assuntos de outra secção quando o discurso a isso convidasse. Pensa-se que desta forma se deu mais sentido ao texto e proporcionou-se uma visão mais integrada dos problemas em análise. Na verdade, é na terceira secção que se faz um significativo esforço de integração da informação proveniente das várias análises e estudos parcelares realizados, que se encontram distribuídos pelas restantes secções e pelos anexos.

Na quarta secção faz-se uma caracterização global do ensino artístico especializado da Música, da Dança e das Artes Visuais a partir das escolas públicas, das escolas do ensino particular e cooperativo e das escolas profissionais. Trata-se, no essencial, de uma descrição feita a partir de uma compilação dos dados que foi possível obter relativos a áreas tão diversas como, por exemplo, a oferta educativa e formativa existente, a rede de estabelecimentos de ensino e de cursos, o número de alunos, as habilitações académicas e profissionais dos professores e os regimes de acesso aos diferentes cursos.

Na quinta secção apresenta-se uma síntese de um estudo comparativo. É convicção da equipa que uma reflexividade que se pretenda efectivamente sustentada, tendente à construção de uma mudança no campo educacional, necessita de desencadear uma discussão em torno das referências teórico-organizacionais utilizadas num conjunto de países que se impõem como parte integrante de uma solução civilizacional que reconhecidamente está mais ou menos próxima da nossa. O estudo comparado mostra

que o atraso educacional português, focalizado aqui na dificuldade em democratizar as práticas artístico-culturais, só pode compreender-se num quadro de *externalização*, ou seja, na possibilidade de propor uma teoria a partir de formas externas que nelas são utilizadas. A mudança do nosso tecido educacional é, a nosso ver, impensável fora da perspectiva da chamada “construção sócio-cultural da internacionalidade”. Em conformidade, sustenta-se que a análise dos desenvolvimentos educacionais noutras realidades nacionais é indispensável para a discussão de políticas educativas em Portugal. Os critérios de selecção ou a escolha de linhas de análise de sistemas de educação estrangeiros acabam por se imbricar com as questões discutidas a nível político no plano interno. Assim, a descrição de outros modelos culturais, uma vez empreendidas neste sentido isomórfico, tornam-se formas de processamento e de apropriação comunicacional de outros modelos educacionais, indo ao encontro da necessidade intrínseca de estabelecer uma legitimidade e de efectuar a tomada de decisões.

A sexta secção é constituída por um estudo histórico que, no essencial, tem como principais objectivos tentar conhecer e perceber, desde os alvares, isto é, de meados dos anos 30 do século XIX, a oferta do ensino especializado das artes em Portugal. Mas também neste plano, como nos demais deste estudo de avaliação, o nosso olhar assume-se como um olhar que não é neutro nem neutral relativamente às escolhas tomadas no passado. Ao invés de traçar uma sequência institucional, que retenha as declarações de intenções, o que se procurou fazer neste capítulo é a produção de um ensaio crítico que permita em grandes linhas traçar uma história do presente – do que hoje se toma por natural e parece evidente –, com o objectivo de assinalar a *proveniência* de muitas das convicções instaladas. Este esforço histórico-genealógico acabou, de facto, por mostrar como o que hoje se chama de *ensino especializado das artes* se foi estruturando, em grande medida, por fora e até contra outras decisões tomadas à época pelos responsáveis do sistema educativo, e também por evidenciar que muitas das suas especificidades são, afinal, a compactação de tradições. Na verdade, o desconhecimento do passado educacional português tem feito com que muitas das medidas reformistas apresentadas, que sempre reivindicam a inovação e o fazer diferente, transportem, amiúde, os mesmos diagnósticos e as mesmas soluções. Importa pois romper com este retraimento da memória e avançar para discussões que tenham em conta o horizonte e os bloqueios em

que tem decorrido a nossa experiência, no que respeita à formação artística do escolar português.

Finalmente, nas sétima e oitava secções apresentam-se, respectivamente, um estudo sobre as expectativas, crenças e atitudes dos professores e presidentes dos conselhos executivos face ao ensino artístico de nível Secundário e um estudo sobre as expectativas, crenças e atitudes dos alunos face à sua educação artística no 3.º ciclo do ensino básico e ao ensino artístico no ensino secundário.

Os anexos ao relatório propriamente dito constituem, em alguns casos, estudos preliminares ou compilações sistematizadas e detalhadas de informação em que algumas das secções acima referidas se basearam. Noutros casos são descrições e análises do conteúdo de entrevistas que se realizaram junto de vários participantes. Há também anexos em que consta informação que nos foi remetida por alguns serviços do ME. Ou seja, o presente conjunto de anexos contém um apreciável conjunto de informação que poderá induzir alguns estudos posteriores de aprofundamento de determinados aspectos ou permitir uma consulta mais detalhada de determinados dados que não constam no corpo principal do relatório.

SÍNTESE GLOBAL DAS PRINCIPAIS CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

SÍNTESE GLOBAL DAS PRINCIPAIS CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Esta síntese global de conclusões e recomendações está organizada segundo quatro eixos que emergiram naturalmente ao longo do desenvolvimento do presente estudo de avaliação: *Conhecer*, *Definir*, *Consolidar* e *Expandir*.

O primeiro – *Conhecer* – expressa essencialmente a necessidade de se conhecer o mais alargada e profundamente possível cada um dos domínios do ensino artístico especializado. É incompreensível que não se saiba, com toda a transparência e sem quaisquer reservas ou preconceitos, um conjunto de informações relativas ao funcionamento e organização das instituições, sejam elas quais forem. Sem tal conhecimento muito dificilmente se podem estabelecer sistemas de avaliação que permitam melhorar e desenvolver o ensino artístico especializado. A ignorância e o desconhecimento favorecem a mediocridade, incentivam a abordagem casuística e arbitrária dos problemas e dificultam muito a tomada de decisões inerentes à gestão e/ou à governação do sistema. É urgente desenvolver procedimentos que resolvam este problema prioritário, uma vez que, em última análise, o sucesso de quaisquer diagnósticos, sugestões de intervenção, e medidas legislativas concretas está e estará sempre dependente do acesso a informação fidedigna e actualizada.

No segundo eixo – *Definir* – porventura o mais estruturante e o mais decisivo para a transformação, melhoria e expansão do ensino artístico em Portugal, perspectiva-se a necessidade urgente de se definir claramente o que realmente se pretende que o ensino artístico seja agora e no futuro. A partir de tal definição será possível avançar para uma legislação clarificadora e integradora, para uma estrutura que aproxime e articule os sistemas, sem criar regimes de excepção que não fazem qualquer sentido. Com efeito, um esforço de racionalização da legislação, ainda que apenas se limitasse a expurgar a actual lei dos seus variados e dispersos regimes de excepção, ambiguidades e até aspectos contraditórios, tornaria o presente sistema mais governável. Desta forma garantia-se o funcionamento articulado e o desenvolvimento sustentado de um ensino artístico mais

integrado no sistema educativo e capaz de responder mais eficiente e eficazmente às aspirações dos cidadãos e da sociedade.

O terceiro eixo – *Consolidar* – apresenta conclusões e recomendações que decorrem da necessidade de intervir para dar um enquadramento mais sólido e mais apoiado à educação artística e ao ensino artístico, muito particularmente ao nível da educação básica do chamado ensino regular. Sugere-se que essa consolidação deverá passar pela institucionalização, em determinadas condições, de cursos (ou anos de cursos) do ensino artístico especializado em escolas ditas regulares. Mas a consolidação do ensino artístico também deverá passar pela refundação do ensino artístico especializado, sobretudo nos domínios da Música e da Dança, na sequência de uma definição coerente de uma política para este sector, que institucionalize, de facto, o regime integrado de frequência como a matriz de referência para todos os conservatórios públicos. Esta medida, aparentemente simples, i.e., criar condições para a difusão efectiva e vulgarização do regime integrado irá, porventura, chocar com uma cultura vigente de ensino artístico especializado por vezes incompatível com a noção de ensino/educação subjacente à própria definição deste regime. Contudo, só desta forma poderão os conservatórios públicos ter uma forte identidade, uma missão clara e assumir-se como escolas de referência e de excelência como parece ser possível e desejável.

Finalmente, o último eixo – *Expandir* – resulta de evidências que parecem mostrar que existem condições objectivas e subjectivas importantes para que, ao nível do chamado ensino secundário regular, possam vir a ser criados cursos profissionais artísticos. Desta forma parece poder contribuir-se para que mais alunos prossigam os seus estudos para além do 9.º ano de escolaridade. Além disso, a expansão da oferta de cursos do ensino artístico especializado também deverá processar-se tendo em conta o que já acima se referiu quanto ao funcionamento de cursos dessa índole em escolas do dito ensino regular, mas também a definição de uma rede de conservatórios públicos e/ou de escolas do ensino particular e cooperativo mais adequada às actuais realidades.

Conhecer O Ensino Artístico Especializado

Este estudo de avaliação permitiu verificar que, no mínimo, se poderá considerar muito limitado o conhecimento existente acerca de uma grande variedade de aspectos relacionados com a organização e o funcionamento do ensino artístico especializado em geral. Quando o estudo se iniciou foi possível constatar de imediato que os diferentes serviços da administração com algum tipo de competência pedagógica e/ou administrativa relacionada com o ensino artístico especializado não tinham em seu poder informação considerada básica para gerir, acompanhar, avaliar ou regular o sistema. Efectivamente estamos a falar de informação relacionada com aspectos tais como: a) habilitações académicas e profissionais dos professores das escolas públicas e privadas; b) número de alunos por curso nas escolas públicas e privadas; c) taxas de retenção, de abandono e de conclusão nos cursos básico e complementar nas escolas públicas e privadas; d) programas em vigor para as diferentes disciplinas; e) número de alunos por professor nas escolas públicas e privadas; e f) custo por aluno nos conservatórios públicos de Música e Dança.

Esta situação decorre de um conjunto diversificado de razões, algumas das quais dificilmente compreensíveis, como é o caso de instituições que não fornecem os dados solicitados. Mas também decorre das dificuldades que a administração vem revelando há anos em matérias relacionadas com o ensino artístico especializado. Por outro lado, em muitas matérias relevantes para a gestão do sistema, parece não haver um serviço que detenha toda a informação relativa ao que se passa a nível nacional. Na verdade, alguma da informação que a equipa deste estudo recebeu foi compilada por cada uma das Direcções Regionais de Educação (e.g., número de alunos matriculados por curso nas instituições de natureza privada, número de professores dessas escolas e respectivas habilitações académicas e profissionais). Lamentavelmente, após estes serviços terem feito um esforço significativo para recolher a referida informação, verificou-se ser muito difícil, ou mesmo impossível, agregá-la porque cada um deles utiliza um sistema de referência diferente. Ou seja, parece que não está criado nenhum mecanismo que permita que um qualquer serviço da administração central dê orientações quanto aos procedimentos de recolha e agregação da informação a cada Direcção Regional e que

depois faça o respectivo tratamento. O que parece estar essencialmente em causa é a ausência de uma estratégia coerente de recolha e tratamento da informação. É evidente que uma parte das dificuldades sentidas pelos serviços na obtenção de informação parece estar relacionada com uma situação algo caótica que se verifica em certas escolas por força de alguma incompetência administrativa conjugada com as peculiaridades, algumas das quais parecem rondar o absurdo, dos regimes de funcionamento pedagógico e de frequência dos alunos, principalmente nas escolas de Música.

Ao nível do ensino artístico especializado da Música e da Dança parece não existir um currículo nacional proposto no real sentido da palavra e a administração não está, seguramente, na posse de todos os elementos do que parece ser o currículo posto em prática nas instituições (e.g., planos de estudo, programas das diferentes disciplinas, orientações nos domínios da avaliação e da certificação, orientações nos domínios das instalações e equipamentos). Estamos perante uma situação singular no contexto europeu pois o Estado, em bom rigor, parece desconhecer qual é verdadeiramente o currículo que está a ser posto em prática. Aliás, algo de semelhante se passa com a chamada “Experiência Pedagógica da Dança”, uma interessante iniciativa concebida e lançada pela própria administração em 1999 a que se fará referência noutra secção deste relatório.

No que se refere ao desenvolvimento do currículo, da integral responsabilidade das escolas no âmbito da sua autonomia, parece não existir qualquer mecanismo que permita acompanhar e avaliar o que se passa a nível nacional quer ao nível das escolas públicas, quer ao nível das escolas do ensino particular e cooperativo. Na ausência de um verdadeiro currículo proposto a nível nacional e perante o facto de os programas das diferentes disciplinas da Música e da Dança serem, em muitos casos, da autoria de cada um dos seus professores e, noutros casos, meras listas de obras que vigoram desde os anos 30 do século passado, parece que se imporia algum tipo de acompanhamento e de avaliação do que se está realmente a passar em termos pedagógicos e didácticos. Tanto mais que as taxas de abandono e de repetência nos cursos de Música e de Dança parecem ser bastante elevadas.

Nestas condições, tendo em conta o acima exposto e os dados que se discutem ao longo do relatório de avaliação decidiu-se formular as seguintes recomendações.

1. Definir uma estratégia clara, sistemática e devidamente concertada de recolha e de tratamento de informação básica, em domínios fundamentais do ensino artístico especializado, que seja efectivamente coordenada por um e um só serviço do Ministério da Educação e que passe a constituir uma fonte constante de informação credível.
2. Promover uma avaliação externa do funcionamento pedagógico específico dos cursos do ensino artístico especializado, com prioridade para os cursos de Música dos conservatórios públicos, que inclua peritos internacionais e nacionais de reconhecida competência e com comprovada experiência no ensino dos cursos a avaliar.
3. Promover um seminário sob o tema *Conhecer o Ensino Artístico Especializado*, no qual os participantes pudessem analisar e discutir os dados gerados pelas acções decorrentes do que se propõe em 1 e em 2.

Definir Uma Política Para O Ensino Artístico Especializado

Tal como este estudo de avaliação demonstrou, quer através da sua parte histórica e comparada, mas também através dos dados empíricos que se recolheram e da análise à documentação disponível, os problemas existentes no ensino artístico especializado têm que ser enfrentados com base numa política clara para este sector do sistema educativo. Há anos que o Estado, por razões discutidas neste trabalho, parece ter-se demitido de assumir integralmente responsabilidades que são suas, pelo menos de acordo com as leis existentes. Vejamos apenas algumas situações decorrentes dessa situação:

1. Uma legislação que foi sendo produzida ao sabor dos acontecimentos, pouco consistente, excessivamente atomizada e que não responde aos problemas de gestão do sistema.
2. Um conjunto de conservatórios públicos do ensino especializado da Música que, em muitos casos, não possui uma identidade forte, nem uma missão perfeitamente definida e clara e cujo denominador comum não é propriamente evidente. Ou seja, apesar de serem apenas seis instituições, é evidente a falta de articulação entre si em matérias de natureza administrativa e pedagógica.
3. Uma administração de certo modo prisioneira de uma legislação labiríntica, evidenciando dificuldades em gerir efectivamente o que é da sua exclusiva competência, limitando-se a seguir os acontecimentos e a garantir, de forma automatizada e burocrática, os financiamentos necessários para que as instituições vão rotineiramente funcionando.

4. Uma escola pública de Dança que funciona sem que a administração conheça os programas das disciplinas que aí são leccionados e possua mecanismos que lhe permitam avaliar a qualidade dos processos pedagógicos adoptados e as competências artísticas que aí se desenvolvem.
5. Um conjunto de escolas do ensino particular e cooperativo do ensino artístico especializado, que o Estado financia através de contratos de patrocínio, cujos modos de organização e funcionamento pedagógico são aparentemente pouco acompanhados e avaliados e mal conhecidos.

Estes são alguns factos que traduzem um lado necessariamente negativo da realidade que é hoje o ensino artístico especializado e que, em muito boa medida, poderão ser melhorados através de uma política clara que defina a sua missão e finalidades, que estruture a sua organização e funcionamento e que enquadre, sem quaisquer ambiguidades, as suas escolas e os seus professores no sistema educativo português. Ou seja, parece urgente definir claramente as regras que devem organizar este sistema que, conforme mostram os dados deste estudo, está desregulado e parece não estar a obedecer a uma racionalidade que permita o seu normal funcionamento. Há uma variedade de *modus operandi* e de culturas que se foram institucionalizando aqui e ali, sem qualquer sustentação científica, pedagógica ou outra, e que se vêm perpetuando sem que se vislumbrem quaisquer vantagens para as instituições e para os seus alunos. Algumas práticas não só contrariam o que se sugere explicitamente nos normativos legais mas também o que acontece nas escolas congéneres europeias.

Um dos casos mais flagrantes é o que se refere ao regime de frequência dos alunos que deveria ser essencialmente integrado e é quase exclusivamente supletivo em quase todas as escolas públicas. O ensino integrado funciona plenamente na EDCN e no conservatório de Música Calouste Gulbenkian, na cidade de Braga, numa escola do Música do ensino particular e cooperativo e nas escolas profissionais. E com vantagens claras a muitos níveis, nomeadamente ao nível pedagógico e ao nível da progressão académica dos alunos.

Será possível ter uma sólida identidade, ter um projecto educativo que faça real sentido e um corpo docente e discentes mobilizados para esse mesmo projecto, sem que exista um verdadeiro e aberto clima de discussão e de interacção social, sem que exista verdadeiramente uma escola? Será que, nalguns casos, as escolas públicas do ensino

especializado da Música não estarão, perigosamente, a tornar-se numa espécie de instituições de ocupação de tempos livres, para um significativo número dos seus alunos e numa espécie de centros de recursos (ou de explicações e/ou de sessões práticas individualizadas?) por onde passam outros “alunos” (?) que vão praticar um dado instrumento durante um período de tempo? Que ideia de escola existirá nessas instituições? Em que modelo pedagógico e didáctico se apoia? Que tipo de ensino será possível desenvolver nessas condições?

E são muitas e variadas as práticas que têm prevalecido, que aparecem como estratégias irrefutáveis e mesmo indiscutíveis, mas que não são mais do que modos de agir que não possuem qualquer fundamentação credível. Baseados em crenças. Quiçá respeitáveis. Mas apenas crenças.

Note-se que a referência a este exemplo é aqui feita com o único propósito de ilustrar que as práticas das pessoas e das instituições do ensino artístico especializado podem e devem ser analisadas e debatidas sem preconceitos, particularmente numa perspectiva em que se afigura pertinente a definição de uma política que contribua decisivamente para o seu relançamento no sistema educativo português. O facto de este estudo de avaliação chamar a atenção para aspectos negativos ou disfuncionais, particularmente no que se refere ao ensino público da Música e da Dança, resulta das evidências empíricas encontradas e destina-se a induzir medidas que melhorem o actual estado das coisas. Esta é uma função da avaliação: tornar visível o que não funciona ou que está a funcionar mal para que se possam tomar as medidas necessárias para que passe a funcionar ou para que passe a funcionar melhor.

É evidente que não se pode deixar de reconhecer que, no seu conjunto, o ensino artístico especializado é uma realidade social, cultural, educativa e formativa incontornável no contexto do desenvolvimento, modernização e melhoria do sistema educativo. Mal seria se o ensino e a aprendizagem das artes não estivessem devidamente contemplados na proposta curricular do Estado. Mal seria se não se tivessem em conta os saberes, as experiências e os saberes de todos aqueles que, apesar de todos os condicionalismos, têm vindo a garantir, ano após ano, o funcionamento do ensino artístico especializado junto de alguns milhares de alunos. Este facto é indesmentível e tem tido significado na sociedade portuguesa, embora os dados deste estudo mostrem que

tal significado é relativamente restrito. Tem uma expressão limitada. Está aquém do que seria possível e desejável em termos de organização e de funcionamento pedagógico das suas escolas, em termos da oferta existente e da sua inserção institucional e distribuição em rede, em termos do número de alunos que o frequentam ou em termos da natureza e qualidade das formações que proporcionam. Ora, todos os indicadores nacionais e internacionais revelam que uma grande variedade de manifestações artísticas estão a assumir uma importância crescente e decisiva na geração de um conjunto diversificado, e cada vez mais significativo, de actividades económicas geradoras de emprego jovem. Também neste sentido é relevante que o ensino e a aprendizagem das artes e a educação artística em geral, deixem de ser tratadas como áreas pouco relevantes, sendo necessário fazer aqui uma aposta muito forte, qualitativamente irrepreensível, capaz de fazer uma adequada e inteligente mobilização de recursos já existentes no interior do sistema educativo e de fazer faseadamente os investimentos que se vierem a revelar necessários.

Este estudo de avaliação sugere que, para que tal possa ser uma realidade, é necessário *refundar* o ensino artístico especializado não superior em Portugal, particularmente nos domínios da Música e da Dança, atribuindo-lhe uma missão e finalidades claras, inserindo-o no sistema educativo, integrando e clarificando as suas regras de funcionamento e articulando-o com o ensino superior. A refundação implica necessariamente a definição de uma política que ponha termo à ambiguidade, ao tratamento casuístico dos problemas, à atomização de medidas parcelares exigidas por cada instituição e que tanto têm contribuído para a ingovernabilidade do sistema, à desregulação actualmente existente e às dificuldades da administração.

Para além da definição de uma política global, que se deverá traduzir num único quadro legislativo, a situação do ensino artístico especializado, tal como os avaliadores a conseguem perceber, exige no plano mais prático, uma intervenção integrada e concertada segundo três vertentes principais: *Administração, Escolas e Professores*.

Na vertente da *Administração* resulta evidente que necessita de ser rapidamente encontrada uma solução que contribua para que seja possível:

1. Conhecer o ensino artístico especializado.

2. Melhorar substancialmente a natureza, a qualidade da comunicação e a relação com as escolas.
3. Desenvolver mecanismos de acompanhamento e de avaliação que sejam úteis, exequíveis, rigorosos e eticamente adequados.
4. Delinear estratégias de desenvolvimento da educação artística e do ensino artístico especializado, nomeadamente através da utilização mais adequada do potencial de formação instalado nas escolas do país e nas respectivas comunidades.
5. Criar condições para que se produza e divulgue conhecimento no domínio do ensino, da aprendizagem e da avaliação das artes, nomeadamente através da promoção de uma estreita cooperação entre as escolas secundárias e as escolas superiores.
6. Promover e/ou apoiar a formação contínua dos professores das artes.

Na vertente das *Escolas* este estudo de avaliação mostra que se torna necessário, nalguns casos, intervir de forma a que seja possível “abrir” as escolas com ensino artístico especializado ao sistema educativo e “abrir” as escolas do chamado ensino regular à real possibilidade de poderem vir a oferecer cursos ou apenas disciplinas de natureza artística. Para que tal aconteça a missão, organização e inserção das escolas do ensino artístico especializado, nomeadamente os conservatórios, tem que ser repensada no sentido de as integrar plenamente no sistema educativo. É por isso importante que se discutam, analisem e eliminem certos equívocos que parecem instalados nas escolas do ensino artístico especializado da Música e da Dança que, mais ainda do que as escolas de Artes Visuais, insistem sistematicamente na sua especificidade.

O facto do ensino ser denominado especializado não faz das suas escolas e dos seus professores “especiais”; na verdade, num certo sentido, todas as escolas e todos os professores são “especiais”. Todos os cursos e todas as formações têm as suas características próprias e não fará real sentido estar a reclamar estatutos especiais para cada um deles. Acontece que todos integram, ou devem integrar plenamente, o sistema educativo e, nessa condição, deverão submeter-se às suas regras e modos de funcionamento e organização. Isto não significa que as escolas e as pessoas que nelas estudam e ensinam sejam todas tratadas exactamente da mesma maneira. É evidente que a formação de professores de Educação Física tem exigências em termos de instalações e

da organização e funcionamento pedagógicos, substancialmente diferentes da formação de professores de Matemática. O mesmo se passa com a formação de alunos de um Curso Científico-Humanístico de Ciências e de alunos de um Curso Tecnológico de *Design* de Equipamento ao nível do ensino secundário. Mas as exigências decorrentes da natureza das diferentes formações não colocam as instituições e os seus professores “de fora” do sistema educativo. Nos exemplos referidos não passará, com certeza, pela cabeça de ninguém que se produza legislação especial para cada um dos cursos do ensino secundário e para cada grupo de professores porque todos eles têm as suas especificidades.

Esta é uma questão com a qual os conservatórios públicos convivem com dificuldade e em que, claramente, precisam de apoio por parte da administração, nomeadamente através de um esforço que parece dever ser feito para os aproximar, e não para os afastar, do sistema educativo. Ganharão os conservatórios e ganhará certamente o sistema educativo e os seus utentes privilegiados: os alunos. Um conservatório integrado plenamente no sistema educativo estará, com certeza, mais apoiado, mais enquadrado, mais apto a transformar-se numa escola de referência e de excelência no domínio da Dança ou da Música.

As escolas do ensino artístico especializado, em cada área artística, devem funcionar, sob todos os pontos de vista, de acordo com uma matriz orientadora comum que, sem pôr em causa a sua autonomia e o seu projecto educativo, contribua para a sua regulação e auto-regulação em matérias tais como o currículo, os planos de estudo e os programas, a avaliação e a certificação, assim como os regimes de transição, retenção e de conclusão, o regime de frequência dos alunos, que deverá ser obrigatória e essencialmente integrado e o regime de contratação de professores. A referida matriz orientadora deverá ser reduzida ao mínimo mas não poderá deixar de conter os elementos considerados indispensáveis para que o Estado possa exercer as suas responsabilidades no que se refere à defesa dos interesses e dos dinheiros públicos. Tal como já está previsto na actual legislação considera-se que estas escolas deverão tão rapidamente quanto possível e no âmbito da refundação que aqui se vem sugerindo, celebrar contratos de autonomia com o Estado por forma a enquadrar devidamente o desenvolvimento dos seus projectos. Naturalmente que a autonomia destas escolas, ou doutras quaisquer, não

pode deixar de estar associada a um qualquer sistema de avaliação sistemática através do qual as escolas prestem contas acerca das suas actividades e dos seus resultados.

No que se refere à vertente das *Escolas* este estudo de avaliação permite sugerir que se ponderem reflexões e recomendações tais como:

1. As escolas deverão, sob qualquer ponto de vista, ser devidamente enquadradas no sistema educativo, parecendo não fazer muito sentido a reclamação de estatutos de excepção que as têm afastado, em vez de as aproximar, desse mesmo sistema. A sua natureza de escolas dos ensinos básico e secundário deverá estar perfeitamente clarificada e integralmente assumida a todos os níveis. A sua missão e finalidades têm que estar clara e inequivocamente expressas. A sua relação e/ou articulação com o ensino superior é um elemento chave para a necessária clarificação da sua missão, nomeadamente no que se refere à natureza da formação profissionalizante que querem proporcionar ou que proporcionam.
2. As escolas deverão ter um significativo denominador comum relativamente a um conjunto básico de elementos a partir dos quais a sua autonomia, a sua identidade e a sua cultura são construídas. Assim, por exemplo, parece fazer todo o sentido que orientem toda a sua acção pedagógica com base numa mesma matriz curricular que as apoie no desenvolvimento do ensino, da avaliação, do regime de progressão e de certificação dos alunos. O que não parece fazer sentido, até por razões de justiça social, de igualdade de oportunidades e de equidade, é manter um sistema público que não é capaz de se mostrar minimamente consistente nos procedimentos pedagógicos que adopta, nos currículos que utiliza e desenvolve ou nos processos de admissão dos alunos.
3. O regime de frequência dos alunos em todas as escolas públicas do ensino artístico especializado deve ser essencialmente o regime integrado. Isto permite, entre muitas outras coisas, que as instituições se transformem em escolas no verdadeiro sentido da palavra e, por isso, tenham projectos educativos consistentes e exequíveis, melhorem o seu trabalho pedagógico e reduzam significativamente o absentismo, a retenção e o abandono por parte dos alunos. No entanto, não deve deixar de ser considerada a possibilidade de as escolas poderem responder a necessidades de formação de públicos específicos sendo, porém, necessário que tal resposta seja dada em obediência a critérios e condições mínimas que defendam o interesse público.
4. O Estado deverá manter uma rede de escolas públicas do ensino artístico especializado que constituam instituições de referência e de excelência no domínio das artes e, conseqüentemente, pólos com especiais responsabilidades na produção e difusão de conhecimento pedagógico e didáctico e, muito especialmente, no apoio concreto a projectos de ensino das artes em escolas

do chamado ensino regular. Note-se aliás que, de acordo com os dados recolhidos por questionário, há grande receptividade da parte dos professores do ensino secundário regular para este tipo de medidas. Nestas condições, parece fazer sentido considerar a possibilidade de garantir uma rede mais abrangente que não tem necessariamente que ser conseguida à custa da criação de novas escolas pois existem outras oportunidades reais de alargamento.

5. Os conservatórios do ensino da Música possuem instalações precárias, inadequadas e mesmo completamente desajustadas para os fins a que se destinam. Parece urgente que se encontrem soluções condignas para uma situação que dificilmente se compreende, e que será eventualmente singular no contexto europeu, a não ser à luz da pobreza cultural em que o país continua a viver e do conseqüente abandono que as áreas de formação das artes vivem há muitos anos. Uma clara aposta na resolução deste problema poderá constituir um necessário e importante ponto de inflexão nas políticas públicas na área do ensino artístico não superior. Parece relevante que a sociedade entenda que a educação e a formação das crianças e dos jovens vai para além das disciplinas que normalmente se anunciam publicamente como problemáticas. E que a importância da educação e do ensino artístico na formação dos estudantes tem, hoje em dia, forte suporte científico. De facto, é necessário que se perceba que, de acordo com os resultados da investigação no âmbito da educação, as artes (Dança, Música, Teatro e Artes Visuais) são áreas de estudo que, tal como o Português a Matemática e as Ciências, possuem conteúdos rigorosos e elevados *standards* de realização. A educação artística necessita de professores altamente qualificados que desafiem positivamente todos os estudantes e não só aqueles que são considerados como possuindo talento artístico. Não restam hoje dúvidas que a educação artística beneficia o desenvolvimento intelectual, pessoal e social dos estudantes e pode ser particularmente importante para os estudantes oriundos de meios sócio-económicos mais desfavorecidos e para os que estão em risco de abandonar a escola. Estudos recentes apontam para fortes relações entre o ensino-aprendizagem das artes e as aptidões cognitivas fundamentais subjacentes ao domínio de outros aspectos centrais da educação como as aprendizagens da leitura, da escritura e da matemática (para uma revisão desta investigação ver Deasy, 2002). Não será assim de estranhar que as artes ganhem a devida relevância nos currículos dos países mais desenvolvidos como aliás evidencia a análise que se fez no âmbito do estudo comparado que integra este relatório.
6. As taxas de conclusão, de retenção e de abandono de praticamente todos os conservatórios públicos de Música e da EDCN, apesar das múltiplas explicações que podem ser aduzidas (e.g., problemas no ensino genérico, país sem formação para compreender as exigências deste tipo de ensino, os alunos não estudam o suficiente) constituem um indicador que não se pode ignorar e que indicia que algo não estará propriamente a correr bem com a organização

e funcionamento destas escolas e/ou a sua inserção no sistema educativo. Os dados constantes no estudo de caracterização do ensino artístico são, a este propósito, suficientemente elucidativos e confirmam o que se apurou através das entrevistas que se realizaram a professores e a responsáveis dos conservatórios: o número de alunos que frequenta, por exemplo, o 8.º grau é muito reduzido, talvez bem menos do que se poderia considerar aceitável. Parece necessário que, para além das razões que se identificam neste relatório, e numa perspectiva da sua refundação, as escolas sejam convidadas a participar activamente nesse processo, nomeadamente através de um sério esforço de auto-avaliação que procure caracterizar a natureza e a real origem dos seus problemas.

A vertente dos *Docentes* envolve essencialmente problemas de estatuto profissional, de recrutamento e de formação.

O estudo mostrou que, nos últimos anos, o nível das habilitações académicas dos docentes evoluiu muito positivamente, principalmente desde que as universidades e as escolas politécnicas começaram a oferecer cursos nas áreas da Música e da Dança. Realmente, segundo o que foi possível apurar, a maioria dos docentes das escolas públicas, privadas e profissionais com cursos artísticos possuem o grau académico de licenciatura. Parece, no entanto, existir um mal-estar entre os docentes por duas ordens de razões. Por um lado, o facto de a profissionalização dificilmente se poder realizar nos próprios conservatórios, obriga os professores a “sair”, para a fazer ao longo de dois anos, para uma outra instituição. Acontece que, com receio de virem a deixar de ser contratados novamente pelo conservatório, a esmagadora maioria dos professores prefere esperar ou “lutar” para que a profissionalização se realize no próprio conservatório. Na prática, nestas condições, os professores acabam por estar “impedidos” de fazer a profissionalização o que, na sua óptica, não lhes permite o acesso automático a um lugar no quadro. Esta parece ser a ideia de muitos docentes: associar a profissionalização à garantia de um lugar no quadro. Eventualmente não estarão devidamente informados mas foi na verdade o que se pôde apurar através deste trabalho. Na verdade, a outra razão do mal-estar prende-se com o facto de não possuírem um vínculo estável, um lugar no quadro, apesar de se ter percebido que, em geral, os contratos são automaticamente renovados ano após ano.

A questão dos docentes e da sua situação estatutária deve merecer ponderação tendo em conta, no entanto, que existem situações substancialmente diferentes que

eventualmente deverão requerer “soluções” diferentes. Não foi possível determinar com rigor, conservatório a conservatório, quantos são os professores que estão integral e exclusivamente a exercer a docência, quantos são os que acumulam com outras funções docentes em uma ou mais escolas do ensino particular e cooperativo e quantos são os que exercem uma profissão como artistas e que apenas vão ao conservatório leccionar algumas horas por semana. Além disso, parece haver outras situações que interessa caracterizar. Será em função desse trabalho que se poderá conhecer e equacionar a resolução do problema.

No que se refere ao recrutamento, os conservatórios, invocando a sua especificidade e com a complacência da administração, têm procedido ao recrutamento directo dos seus docentes. Há anos que os conservatórios vêm recrutando e “colocando” os seus professores da formação vocacional directamente, utilizando os critérios e os procedimentos que consideram mais adequados. Se é verdade que, em princípio, possa considerar-se razoável e até desejável que as instituições possam recrutar os seus próprios docentes, não será menos verdade que se torna necessário que os conservatórios, como instituições públicas que são, utilizem regras e procedimentos claros, transparentes e semelhantes que contrariem quaisquer formas arbitrárias ou inadequadas de proceder.

Ainda no que se refere aos docentes das escolas públicas do ensino da Música e da Dança, bem como das escolas privadas e profissionais, verificou-se que, em geral, a formação contínua específica disponível é quase inexistente ou mesmo inexistente. As chamadas *Master Classes* e todo um conjunto de actividades profissionais e artísticas em que os professores se envolvem (e.g., participação em *workshops*, *performances* individuais ou em pequenos grupos, espectáculos, encontros profissionais de natureza diversa) parecem contribuir positivamente para o seu desenvolvimento e actualização, muito principalmente nos domínios técnico e artístico. No entanto, ao longo da realização deste estudo, foi sendo referido por alguns intervenientes que a formação pedagógica e sobretudo ao nível da didáctica dos diferentes instrumentos, é uma lacuna significativa. Este aspecto parece ser preocupante se tivermos em consideração as elevadas taxas de desistência, de retenção e abandono precoce e as baixíssimas taxas de conclusão, registadas na maioria das escolas públicas e privadas.

A articulação com instituições do ensino superior e com os centros de formação das associações de escolas poderá contribuir positivamente para que se estabeleçam modalidades de formação que respondam ao que parecem ser importantes lacunas identificadas nos domínios técnico, artístico, pedagógico e didáctico.

Face ao exposto este estudo de avaliação permite sugerir, ao nível dos *Docentes*, que se desenvolvam acções ou que se tomem medidas tendo em conta as seguintes preocupações principais:

1. Parece urgente encontrar um método que crie efectivas oportunidades para que os docentes (principalmente nos domínios da Música e da Dança) que reúnam as condições que venham a ser definidas possam ter acesso ao processo da sua profissionalização se, naturalmente, assim o desejarem. Tal método não deve basear-se em procedimentos meramente administrativos e deverá constituir uma real oportunidade de formação de elevada e irrepreensível qualidade. Desta forma poderá contribuir de forma relevante para que as escolas possam evoluir positivamente no que se refere à qualidade dos seus projectos educativos e, conseqüentemente, à qualidade do ensino que são capazes de prestar aos seus alunos. A profissionalização dos docentes deve pois ser encarada como uma oportunidade privilegiada de desenvolvimento pessoal e profissional de cada um, mas também um momento particularmente importante na afirmação do projecto educativo, pedagógico e curricular de cada escola. Por isso mesmo, qualquer que seja o método que se encontre para a profissionalização dos professores deve requerer necessariamente o envolvimento activo da escola, que não deverá deixar de assumir compromissos claros no que se refere ao mencionado processo de profissionalização. Ou seja, cada escola, no âmbito de um certo quadro (método) que venha a ser definido, poderá, por exemplo, ter de apresentar um plano de profissionalização dos seus docentes que conte, obrigatoriamente, com a colaboração de instituições do ensino superior e que preveja um conjunto de actividades reconhecidamente relevantes para o desenvolvimento do próprio projecto da escola. A profissionalização dos professores não deve ser apenas encarada como um bem privado, dos próprios professores, mas também como um bem público proporcionado, através da escola, aos seus alunos e à comunidade onde está inserida. Conseqüentemente, exige o trabalho e o esforço conjugados da administração, das escolas e dos seus professores.
2. A questão do acesso aos quadros das escolas por parte dos docentes tem que ser clarificada pois parece existir a ideia de que há uma relação directa de causa e efeito entre a obtenção da habilitação profissional e o acesso a um lugar do quadro. A administração deve tomar decisões relativamente a uma matéria que é muito sensível para todos os professores e, muito

particularmente, para os que se dedicam exclusiva e integralmente ao ensino nas escolas onde leccionam, por vezes há longos anos. Ou seja, parece ser necessário gerir a questão dos quadros de todas e de cada uma das escolas de forma a que fiquem muito claras para todos as chamadas “regras do jogo”. A questão do acesso à profissionalização e a do acesso aos quadros têm funcionado como pólos de insatisfação e até de desânimo para muitos professores dedicados. É necessário enfrentar esta situação, definindo um método e regras claras.

3. A questão do recrutamento dos professores da componente de formação vocacional, tal como muitas outras questões e práticas instituídas, à luz do actual enquadramento jurídico-legal, está de algum modo desregulada e carece de clarificação. O estudo mostrou que, do estrito ponto de vista do funcionamento das instituições, o “sistema” que foi sendo posto em prática há longos anos parece responder bem às necessidades que os seus dirigentes percebem. Também parece ser possível dizer-se que os docentes, de modo geral, se sentem confortáveis com o “modelo” em que o seu recrutamento se baseia. No entanto, há alguns aspectos que deverão merecer reflexão e acção. Em primeiro lugar, se o entendimento for o de vir a consagrar o recrutamento directo por parte das escolas que, como se pôde constatar, está associado a várias vantagens, então deverá existir um quadro orientador simples e claro que assegure a transparência do processo. Em segundo lugar, deverá ser ponderada a possibilidade de, em certas condições, os docentes contratados virem a ser recrutados por períodos superiores a um ano, garantindo de alguma forma uma maior estabilidade aos professores e aos projectos em que estão envolvidos. Finalmente, há uma questão de fundo que tem de ser equacionada no quadro mais amplo de recrutamento e colocação de professores e da inserção do ensino artístico especializado no sistema educativo. É necessário encontrar o inteligente equilíbrio entre a necessidade, que parece razoável e desejável, de “aproximar” o ensino artístico especializado do sistema educativo e, conseqüentemente, das suas regras e modos de funcionamento, e a necessidade de lhe proporcionar os meios e o enquadramento que permitam o seu desenvolvimento. A questão do recrutamento e colocação dos professores do ensino artístico especializado pode ser um “balão de ensaio” para que se ponderem e avaliem procedimentos que são vistos pelos protagonistas de forma positiva.
4. A formação contínua é claramente um ponto fraco do “sistema” do ensino artístico especializado. Tradicionalmente as escolas do ensino não superior têm desenvolvido uma cultura de excessiva dependência e, conseqüentemente, de alguma paralisia, relativamente às questões relacionadas com a formação contínua dos seus professores. Ou seja, a responsabilidade da concepção, planificação, organização, desenvolvimento e avaliação da formação contínua dos docentes é, por norma, integralmente atribuída a outrém, inclusivamente ao próprio centro de formação onde, como se sabe, as escolas têm uma palavra determinante. Se é verdade que nuns casos esta cultura se vai, a pouco

e pouco, desvanecendo, noutros ela permanece ainda bem viva e determina as formas de pensar e de agir de muitas instituições. Por exemplo, no que se refere ao ensino artístico especializado da Música só uma das suas escolas referiu que tinha tomado iniciativas junto de um centro de formação que, pelos vistos, garantiram um conjunto de acções de formação que se revelaram úteis e pertinentes. Em geral, há lamentações de falta de formação e de falta de iniciativas atribuídas ao Ministério da Educação mas há também o reconhecimento, por parte da maioria das escolas, de que poucas ou nenhuma têm sido as suas próprias iniciativas neste campo. Torna-se pois necessário desenvolver mecanismos que incentivem as escolas a intervir mais activamente nos processos de formação e de autoformação dos seus professores, nomeadamente através de uma efectiva articulação com as instituições do ensino superior.

A refundação dos conservatórios surge como uma das principais medidas que certamente deverá decorrer da definição de uma política mais global para o ensino artístico. Parece que os dados não deixam quaisquer dúvidas relativamente a essa necessidade que, aliás, é partilhada por vários dos participantes neste estudo. Por isso mesmo se sugere que a refundação deve basear-se no trabalho de um “Grupo de Missão”, que integre necessariamente professores e/ou responsáveis das escolas, e cujas principais finalidades são definir, consolidar, regular, melhorar e expandir o ensino artístico especializado. A refundação poderá constituir um processo exemplar, que aborde os assuntos a resolver de uma forma integrada e abrangente.

Consolidar A Educação Artística E O Ensino Artístico

O estudo comparado relativo a oito países europeus, que faz parte integrante deste relatório, mostra que, no que se refere à educação e ao ensino artístico no chamado ensino genérico, o currículo português não apresenta quaisquer sinais discrepantes dignos de nota em relação ao dos restantes países analisados. Ou seja, o que está consignado no currículo proposto (dito muitas vezes currículo oficial) em Portugal no domínio da educação e do ensino artístico para todos os alunos da educação básica é essencialmente semelhante ao que está proposto nos currículos dos oito países estudados.

O que eventualmente parece ser diferente é a atenção, a valorização, o acompanhamento e o projecto que está associado ao “ensino geral” das artes nos outros

países europeus. Por isso, quando se recomenda que se consolide a educação e o ensino artísticos em Portugal está a pensar-se, por um lado, que é importante que as pessoas saibam que o nosso currículo possui os “ingredientes” que parecem adequados para que se possa desenvolver um ensino e uma educação artística de bom nível no chamado ensino genérico e, por outro lado, que é necessário, decididamente, iniciar uma linha de acção que possa vencer certos preconceitos e que permita valorizar efectivamente o ensino e a aprendizagem das artes nas escolas ditas regulares da educação básica e secundária. Esta é uma tarefa que comporta diferentes desafios que é necessário enfrentar ao nível das políticas educativas mas, eventualmente, um dos mais relevantes terá a ver com as concepções e representações que prevalecem na sociedade portuguesa e nas próprias escolas, quanto ao real valor educativo e formativo das disciplinas de índole ou de natureza artística. São invariavelmente ideias que as tendem a desvalorizar referindo-se que “apenas servem para passar o tempo” ou que “através delas pouco ou nada se aprende” ou ainda “que não serão as aprendizagens aí desenvolvidas que servirão para ganhar a vida”. A este propósito são elucidativos os comentários feitos por professores no âmbito da componente qualitativa do estudo das suas percepções e expectativas face ao ensino artístico. Efectivamente os professores consideram que são muitas vezes os alunos com maiores dificuldades que escolhem cursos de natureza artística para evitarem “cursos mais difíceis” e/ou que as disciplinas artísticas têm um papel curricular de segundo plano em termos do seu valor educativo e formativo, sendo implícita e mesmo explicitamente consideradas de importância inferior em relação à maioria das outras disciplinas do currículo.

Concepções e representações desta natureza abundam na sociedade portuguesa em geral, ainda muito pobre do ponto de vista cultural e, na sua maioria, impenetrável à importância das manifestações artísticas de carácter nacional e internacional que, apesar de algumas limitações, têm vindo a ser cada vez mais disponibilizadas e acessíveis. Mas, como se verificou neste estudo, também parecem abundar nas escolas, as instituições que, por natureza e por vocação, poderiam discutir abertamente e contrariar aquelas ideias. Porque algumas das consequências daquele tipo de perspectivas são muito simples e bem conhecidas: a) impedem o desenvolvimento e a consolidação de cursos e de disciplinas cuja pertinência e relevância deveriam ser equiparáveis a quaisquer outros; b) criam uma

ideia de que as disciplinas e os cursos de artes se fazem sem quaisquer dificuldades, gerando uma concepção de que o “facilitismo” faz parte integrante do seu ensino e da sua aprendizagem; c) desmotivam professores e alunos que estão realmente interessados no ensino e na aprendizagem artística; e d) chegam a encaminhar para outras áreas alunos fortemente vocacionados para as artes.

Mais se poderia dizer relativamente a esta questão das representações que parecem ter ainda uma predominância na sociedade e na própria escola portuguesa, sobretudo no caso específico das artes visuais e do espectáculo. Pensa-se, no entanto, que a consolidação a que se tem vindo a fazer referência passa por um esforço que é necessário fazer-se a este nível. É preciso definir políticas e encontrar modos de agir que valorizem e consolidem o ensino e a aprendizagem das artes no contexto das escolas do chamado ensino regular.

Este estudo de avaliação mostrou que as escolas do ensino dito genérico, particularmente as secundárias, possuem infraestruturas e uma capacidade educativa e formativa no domínio das artes que, na opinião de alguns professores inquiridos, se encontram subaproveitadas. Simultaneamente também é dito que, nalguns casos, os recursos são insuficientes e, noutros casos, mesmo inexistentes. Mas a ideia que transparece da análise dos questionários é a de que, em geral, há um conjunto de condições (e.g., equipamentos, professores, recursos da própria comunidade) que permitem equacionar com realismo a possibilidade de se poderem alargar ofertas de formação no domínio das artes nas escolas com ensino secundário. Ou seja, numa perspectiva de consolidação do ensino artístico em Portugal, parece importante que estas infraestruturas sejam devidamente conhecidas, valorizadas e aproveitadas. Assinale-se que uma das actividades que se desenvolveram no âmbito deste estudo de avaliação permitiu verificar que, para além das infraestruturas e recursos existentes nas escolas que, como se disse, os professores e os dirigentes das escolas consideram que estão subaproveitadas, existe ainda um significativo “parque” de infraestruturas culturais, municipais ou na dependência directa do Ministério da Cultura, que, ao que se julga, não seria difícil mobilizar por parte das escolas para apoiar a formação artística dos alunos.

Mas a consolidação da educação artística e do ensino artístico, para além de implicar muito do que se refere noutras secções deste trabalho, deverá passar por uma

reflexão relativamente à actual diversidade de percursos que, eventualmente, a possa concretizar. Parece óbvio e os resultados deste estudo confirmam-no, que a oferta de disciplinas de natureza artística no ensino básico genérico é, no essencial, adequada. O que parece ser necessário é investir na qualidade do ensino, na melhoria da formação inicial e contínua de professores e na valorização das disciplinas como já referido.

No que se refere aos cursos de natureza artística de nível secundário a oferta está essencialmente distribuída pelos cursos profissionais, tecnológicos, científico-Humanísticos e do ensino recorrente. A consolidação da oferta poderá eventualmente passar pela discussão relativa à real necessidade de se manterem a funcionar simultaneamente no sistema cursos tecnológicos e cursos profissionais.

A consolidação do ensino artístico especializado e dos seus cursos deve passar pela refundação, nos moldes gerais que se preconizam neste estudo, dos conservatórios do ensino especializado da Música e da Dança. Julga-se que a intervenção nestas instituições é urgente para firmar e fortalecer o ensino artístico especializado destas artes, tirando-o do abandono e de um certo desleixo em que parece estar mergulhado há vários anos.

No que se refere ao ensino especializado das Artes Visuais há problemas de natureza curricular que, de certo modo, são surpreendentes uma vez que muito recentemente, após um longo período de concepção e discussão, foram postos em prática novos planos curriculares. A verdade é que os professores e os dirigentes das escolas que participaram neste estudo não se revêem em tais planos e, em geral, são de opinião de que vão contribuir para baixar o nível da formação que até agora vinha sendo prestada. Além disso, há problemas relacionados com a extinção do Curso Geral de Artes e com a introdução de um Curso de Produção Artística.

O país necessita claramente de manter, estimular e consolidar o ensino artístico especializado das artes visuais e, como se sugere neste estudo, deveria inclusivamente alargar a sua rede de oferta, não necessariamente através de novas escolas. Neste cenário, ou em qualquer outro, tem que contar com a experiência e o saber acumulados pelas duas únicas escolas públicas cujo contributo para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem das artes visuais parece incontornável. Neste sentido, deve ser visto com

alguma preocupação o mal-estar que está criado a propósito de uma intervenção curricular que provavelmente terá de ser devidamente ponderada e reanalisada.

Consolidar o ensino das artes visuais tem que passar por um novo impulso que as suas escolas públicas deverão imprimir ao trabalho que vêm desenvolvendo. Neste sentido, é necessário ponderar a possibilidade de as dotar de instalações mais adequadas, muito particularmente a Escola Soares dos Reis, e de promover com a possível brevidade uma avaliação detalhada da sua organização e funcionamento pedagógico e da formação que proporcionam no sentido de consolidar e eventualmente melhorar os seus projectos e de imprimir uma outra dinâmica ao ensino especializado das artes visuais.

Expandir A Oferta De Cursos Artísticos E De Natureza Artística

Os resultados do estudo sugerem que existem condições objectivas e subjectivas para que os cursos do ensino artístico especializado e os cursos de natureza artística em geral possam estar ao alcance de um maior número de alunos do ensino básico e secundário. A definição de uma política para o desenvolvimento do ensino artístico deverá considerar a possibilidade real que existe em aumentar o número de alunos que estudam arte no ensino não superior.

Uma expansão da oferta de cursos de natureza artística deverá ser construída equilibradamente a partir de um conjunto mais ou menos alargado de contributos dos quais se destacam nesta altura os três seguintes: a) a refundação das escolas públicas do ensino especializado da Música e da Dança, que deverá prever uma rede mais alargada da oferta actualmente existente, sem que tal signifique necessariamente a criação de mais conservatórios, e que deverá também redefinir a sua missão, aproximando-as do sistema educativo e das escolas do chamado ensino regular; b) um novo reposicionamento e inserção no sistema educativo das escolas privadas do ensino artístico especializado, nomeadamente da Música e da Dança, que lhes permita uma colaboração mais estreita com as escolas do ensino regular em condições a estabelecer; e c) a criação de incentivos de diversa natureza para que, observadas certas condições, as escolas do chamado ensino regular, em cooperação e colaboração com escolas do ensino artístico especializado ou com escolas com cursos artísticos, possam oferecer formações nestas áreas.

A chamada *Experiência Pedagógica da Dança*, não tendo constituído propriamente o melhor exemplo de como se deve conceber, desenvolver e avaliar projectos, teve pelo menos o mérito de mostrar que é possível fazer-se mais e melhor no domínio do ensino da Dança do que tinha sido feito até então. Na verdade, a sua análise mostrou a esta equipa de avaliação que poderá existir a real possibilidade de se encontrarem formas de cooperação entre escolas privadas do ensino da Dança e as escolas públicas do chamado ensino regular.

Também se deverá ter em conta que o funcionamento de um curso especializado de Música, ou de um ou mais dos seus anos, ou mesmo de apenas aulas de uma disciplina de instrumento, numa escola do chamado ensino regular torna esta arte acessível a mais alunos, contribui para reduzir o abandono escolar, promove a formação de ouvintes e alarga substancialmente a base de recrutamento dos “talentos” tão mencionados pelos participantes neste estudo. E acima de tudo traz para dentro das escolas públicas uma oferta de ensino e de formação que tradicionalmente lhe tem estado vedada, muito provavelmente pelas razões da chamada *especificidade*. À partida não se vislumbram razões de fundo que impeçam a concretização de medidas deste tipo, obviamente desde que observadas certas condições, nomeadamente através do estabelecimento de cooperações e colaborações com os conservatórios públicos, com as escolas profissionais ou com as escolas do ensino particular e cooperativo. Para além de todas as evidentes vantagens deste tipo de abordagem, nomeadamente a que advém das crianças e dos jovens poderem ter acesso a uma formação mais profunda na área da Música sem ter que sair da sua escola, podem abrir-se possibilidades interessantes no domínio do financiamento, através dos contratos de patrocínio ou de outros de natureza semelhante, que impliquem o envolvimento mais directo das escolas privadas, ou dos seus professores, com as escolas públicas. E isto poderá valer para o ensino da Dança, da Música ou de qualquer outra arte. Se o Estado subsidia uma escola para que os alunos aí estudem Música, porque não o há-de poder fazer para que os alunos o façam na sua própria escola com professores da outra escola? São questões que devem ser ponderadas e analisadas em toda a sua dimensão, pois poderão alargar significativamente o número de alunos que podem ter acesso ao ensino e à educação artística.

O que é que isto poderá significar? Por exemplo, que as escolas do ensino artístico especializado se transformem em escolas que funcionem em regime integrado e que se assumam como pólos dinamizadores do ensino da sua arte junto das escolas públicas, promovendo aí o funcionamento de cursos, de disciplinas e de uma variedade de acções de formação e de sensibilização para professores e alunos. Aliás, a refundação do ensino artístico especializado e destas escolas deveria prever exactamente que é também sua missão desenvolver acções concretas daquela natureza junto das escolas públicas. Pelo menos ao nível da Música e da Dança o Estado deveria financiar as escolas do ensino artístico (públicas, privadas ou profissionais) de acordo com contratos ajustados à situação jurídico-legal de cada uma, onde estaria muito concretamente prevista a dimensão das actividades a desenvolver nos domínios do ensino e da formação nas escolas do chamado ensino regular. Porque a questão é muito simples: Se não forem os conservatórios ou as outras escolas mencionadas a começar a fazê-lo quem o poderá então fazer?

No domínio de outras artes o estudo realizado junto dos alunos, professores e presidentes dos conselhos executivos das escolas com ensino secundário do chamado ensino regular, também evidencia a existência de um potencial de expansão que poderá ir sendo construído. De facto, de acordo com os presidentes dos conselhos executivos, as escolas do ensino secundário regular possuem hoje, em média, condições em termos de recursos docentes (em termos de motivação e habilitações) e recursos materiais (em termos de quantidade e qualidade) que estavam pura e simplesmente ausentes há cerca de 15 anos atrás conforme ilustram vários estudos de avaliação então realizados (e.g. Fernandes *et al.*, 1994a, 1994b, 1994c, 1994d, 1993, 1992a, 1992b, 1992c, 1992d, 1992e, 1992f). Estas condições, embora existentes e muitas vezes subaproveitadas, são também porventura insuficientes, sobretudo quando se trata de expandir a oferta escolar através da implementação de novos cursos de ensino artístico profissional. À administração caberá o papel de, sempre que possível, colmatar estas insuficiências contribuindo para que as escolas possam actualizar tais recursos e, na perspectiva de alargamento de cursos profissionais artísticos às escolas secundárias, criar enquadramentos legais que permitam às escolas gerir localmente os problemas decorrentes de pôr tais cursos em funcionamento. Note-se, aliás, que várias medidas necessárias para que estes cursos

possam funcionar com sucesso (e.g., estágios profissionais, protocolos com entidades públicas e privadas, contratação pontual de profissionais/artistas para áreas muito específicas da formação artística), são consideradas opções viáveis de pôr em prática pela maioria dos presidentes dos conselhos executivos e professores inquiridos.

Em suma, há um potencial de expansão do ensino artístico ao nível do ensino secundário regular que pode e deve ser aproveitado da melhor maneira pelas escolas e pela administração. A concretização bem sucedida deste potencial passará pela definição de uma estratégia nacional coerente para o ensino artístico que, embora balizando medidas de implementação concretas, deverá ser suficientemente flexível para poder respeitar as características específicas de cada escola e do seu contexto social. Uma administração que ignore estas características pode porventura tomar medidas ineficazes, e até inibidoras de iniciativas pedagógicas/didáticas de índole artística já existentes (muitas vezes para além do currículo proposto), levadas a cabo por uma parte substancial dos docentes dos cursos artísticos do ensino secundário dito regular e que merecem ser sustentadas e/ou integradas em projectos de expansão da oferta mais abrangentes.

PRINCIPAIS ASPECTOS A DESTACAR

PRINCIPAIS ASPECTOS A DESTACAR

Música

No contexto do ensino artístico não superior que é proporcionado pelo sistema educativo, o ensino da Música é aquele que tem maior expressão e visibilidade, envolvendo um total de 111 escolas especializadas e profissionais, cerca de 18 000 alunos e 2 100 professores. Se tivermos em conta os números referentes ao sistema educativo, a sua dimensão é obviamente reduzida mas nem por isso deixa de constituir uma importante realidade social e cultural e de ter um papel insubstituível na educação e na formação musical de milhares de crianças, jovens e adultos. Nos últimos anos tem havido um aumento sistemático do número de alunos e também do número de instituições do ensino particular e cooperativo.

O ensino artístico da Música é actualmente disponibilizado em seis conservatórios públicos, 98 escolas do ensino particular e cooperativo e em 7 escolas profissionais. Todas estas instituições estão essencialmente localizadas na faixa litoral do país, sobretudo no centro e no norte, sendo muito reduzido o número das que se localizam no interior e no sul. O Estado tem um papel relevante no financiamento de todas estas instituições quer sob a forma de financiamento integral (e.g., todos os conservatórios públicos) quer sob a forma de financiamento parcial (e.g., escolas profissionais, escolas do ensino particular e cooperativo).

Num certo sentido, os conservatórios públicos constituem um referente importante para as restantes instituições do ensino da Música, incluindo as escolas profissionais que surgiram com um dinamismo pedagógico e com uma qualidade que ninguém parece contestar. Apesar de serem apenas seis, a sua influência e as suas responsabilidades no desenvolvimento do ensino artístico da Música são bastante significativas. Por isso, neste estudo de avaliação, os conservatórios públicos do ensino artístico especializado da Música foram objecto de particular atenção.

Enquadramento Legal E Regularização

O ensino artístico especializado vive há anos uma situação que se caracteriza pela ausência de clareza e de transparência no que se refere aos princípios e finalidades que o devem nortear, aos conteúdos e procedimentos que o devem estruturar e aos normativos que o devem regular. Apesar da publicação, nos anos 80, do Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de Julho que, de certo modo, tem sido considerado um marco no desenvolvimento do ensino artístico em Portugal, há anos que se vive um clima que muitos dos intervenientes consideram confuso e pouco transparente. Aquele normativo legal acabou por constituir uma tentativa falhada de regular o ensino artístico especializado e, acima de tudo, de dotar o país de um instrumento estratégico que permitisse o desenvolvimento a médio e a longo prazo do ensino vocacional artístico. É verdade que introduziu elementos importantes de clarificação (e.g., distinção entre o ensino secundário e o ensino superior de Música) e de uma certa institucionalização (e.g., quadros transitórios de professores), mas também é verdade que ficou muito aquém do que eventualmente seria necessário. Acabou por nunca ser devidamente regulamentado e, conseqüentemente, abriu caminho à abordagem casuística de questões estruturantes do sistema e ao livre arbítrio e à livre interpretação dos diferentes intervenientes relativamente às mais elementares normas de funcionamento pedagógico e administrativo. Assim, temos hoje uma situação dificilmente governável, baseada numa verdadeira pulverização de normativos legais e de circulares que se sucederam ao referido Decreto-Lei n.º 310/83, que foram instalando uma absurda teia de orientações pouco coerentes entre si e falhas de visão estratégica.

Nestas condições, a legislação existente é considerada inadequada, confusa e até, em alguns casos, inconsistente. Talvez por isso mesmo a administração tem vindo a revelar dificuldades várias em regular o ensino artístico especializado. As escolas, na ausência de clareza dos normativos e do devido acompanhamento, acabam por usufruir de uma “autonomia” que, como adiante se demonstra, é já histórica, que lhes permite ir fazendo o que melhor lhes parece, caso a caso, desenquadradas de qualquer visão integrada e estratégica. O resultado desta situação é a desregulação, é uma situação de quase auto-gestão, que a administração se parece limitar a constatar, mas que as próprias escolas não apreciam de todo pois reclamam um enquadramento legal sólido e coerente capaz de as orientar nas suas acções pedagógicas e administrativas.

Em suma, a “grande confusão” que, no dizer de vários intervenientes, se tem vivido no âmbito do ensino artístico especializado, não foi resolvida pelo Decreto-Lei n.º 310/83. Na verdade, e segundo a opinião de alguns participantes neste estudo, ela ter-se-á mesmo agravado.

Missão E Natureza Da Oferta

As escolas públicas do ensino artístico e, muito especialmente, as escolas do ensino especializado da Música, parecem debater-se entre concepções que advogam a sua vocação de escolas que preparam músicos profissionais e as realidades que lhes impõem largas centenas de crianças que ali são quase “depositadas” pelas famílias. Acontece que a maioria dessas crianças acabam por não revelar qualquer “inclinação” ou “vocação” para prosseguir os seus estudos musicais. De facto, em algumas escolas foi possível constatar que muitas crianças as frequentam mais para “ocupar o tempo” do que para prosseguirem um percurso deliberado que eventualmente lhes permitiria prosseguir uma vocação no domínio da Música. Verificou-se ainda que nem todos os participantes neste estudo (e.g., professores, Presidentes dos Conselhos Executivos) comungam das mesmas perspectivas relativamente a este assunto. Nuns casos considera-se que é muito importante que os conservatórios aceitem muitas crianças, mesmo que seja apenas numa perspectiva de ocupação do tempo, porque se alarga a base de recrutamento e/ou porque se formam “bons ouvintes”. Noutros casos refere-se que o Estado está a gastar recursos muito significativos em escolas que deveriam ter uma missão clara – formar músicos – mas que afinal estão a formar poucos músicos e a atender muitas crianças que realmente não têm qualquer vocação e que apenas frequentam os conservatórios porque os pais assim o entendem.

Esta questão prende-se com o facto de se saber em que medida as escolas do ensino artístico especializado da Música estão realmente a cumprir a sua missão fundamental – formar músicos. Mas para tal é necessário que vejam a sua missão claramente definida, com o Estado a não poder deixar de ter aqui um papel determinante. Na realidade, parece claro que estas escolas vivem uma situação caracterizada pela falta de uma forte identidade e por uma ambiguidade decorrentes de factores tão diversos tais como: a) a ausência de projectos solidamente enraizados nas comunidades em que se inserem; b) a inexistência de projectos bem fundamentados e devidamente articulados com as realidades artísticas e profissionais e com os potenciais

empregadores; c) a inexistência de finalidades claras para o ensino artístico especializado; d) a falta de articulação com as formações congéneres do ensino superior; e e) a ausência ou a grande debilidade de acções de cooperação concreta com as escolas do chamado ensino genérico. Nalguns casos é perceptível que as opções da escola a vários níveis não decorrem de um projecto próprio mas antes da procura que os pais acabam por determinar. As escolas poderão então estar a entrar numa lógica que perverte significativamente o papel de liderança incontestável que deveriam ter no que se refere ao ensino especializado da Música. Ou seja, de algum modo parecem conviver bem com uma realidade que desloca integralmente das instituições para as famílias o que devem ser a sua identidade e a sua missão. Ora, como foi possível constatar, os interesses de muitas famílias poderão ter pouco a ver com o desenvolvimento e a qualidade da educação e da formação no domínio da Música.

Parece que o desenvolvimento do ensino artístico especializado não pode deixar de resolver e de clarificar esta questão da missão das suas escolas. E esta clarificação também passará pelo que se vai pretender fazer no âmbito do ensino genérico. O país ganhará certamente com o facto do ensino genérico passar a ter um ensino de natureza artística de melhor qualidade que, inclusivamente e num certo sentido, possa constituir uma base de recrutamento de futuros profissionais muito mais alargada. Se tal vier a acontecer põe-se a questão de saber se fará real sentido o actual sistema de selecção para as escolas do ensino artístico especializado, particularmente em alguns conservatórios de Música.

Mas a questão fundamental a enfrentar é a que se refere à definição da natureza das escolas do ensino artístico especializado que, pelo menos nalguns casos, parecem estar algo descaracterizadas e sem qualquer identidade sólida. Por isso parece ser necessário focar e delimitar o seu âmbito de acção, dotando-as de finalidades claras.

Deverão as escolas do ensino artístico especializado, nos seus domínios de intervenção, constituir uma rede de escolas de referência e de excelência, com uma forte identidade, capazes de se articular com as escolas do ensino genérico sem que com elas se confundam? Ou deverão ser instituições que nuns casos se substituem às escolas do ensino genérico, noutros são uma espécie de centros de formação contínua ou de actualização de profissionais e ainda noutros são escolas de forte pendor vocacional?

Em suma, a questão da missão e das ofertas formativas das escolas do ensino artístico especializado é central para o desenvolvimento deste tipo de ensino e não é

independente das dinâmicas de articulação e de cooperação com as escolas do chamado ensino regular.

Currículo E Programas

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

Foi possível verificar que há vários disfuncionamentos curriculares que podem prejudicar seriamente a qualidade de formação que se pretende. Por exemplo, há casos de desarticulações que impedem os alunos de tocar repertórios de certa exigência na *Classe de Conjunto* porque, em geral, concluem a sua formação em *Instrumento* após terem concluído *Formação Musical* e *Classe de Conjunto*... Constatou-se também que os conteúdos de certos programas, como o de *Formação Musical*, estarão mais apropriados para uma abordagem à alfabetização musical do que a uma abordagem à cultura musical, como parece ser recomendável actualmente. Mas, independentemente dos múltiplos exemplos que evidenciam inadequações, imprecisões e até graves problemas de concepção e de articulação curricular, importa sublinhar sobretudo o que poderá significar este estado de coisas.

Estas situações parecem ser dificilmente compreensíveis e revelam que algo poderá não estar realmente bem há muitos anos no ensino artístico especializado da Música. Por um lado, sendo um sistema que a administração central e regional tem mantido no que parece ser uma excessiva dependência, é difícil compreender que não exista uma harmonização curricular que garanta certos padrões de qualidade a todos os alunos que frequentam os conservatórios em qualquer zona do país. Além disso, parece evidente que não existe uma estrutura curricular clara para este tipo de formações, que integre elementos tão essenciais como as finalidades, os níveis de competência artística a desenvolver e os programas de estudo. Ou seja, em rigor, parece não ser fácil determinar qual é verdadeiramente o currículo prescrito, com todos os seus elementos, do ensino especializado da Música em Portugal. A realidade parece ser a de que existe uma diversidade de currículos prescritos nas escolas públicas que são decorrentes das

múltiplas adaptações que foram sendo feitas por cada uma ao longo dos anos, perante aquilo que parece ser a dificuldade da administração em gerir e em regular aquilo que, em princípio, deve ser da sua integral responsabilidade.

No domínio do currículo, dos programas de estudo e da sua gestão há uma situação que se pode considerar de desregulação e de desarticulação entre as diferentes escolas cujos reais contornos não puderam ser avaliados. Porém, é uma questão que deverá merecer a devida reflexão e ponderação no sentido de caracterizar as suas implicações, particularmente no que se refere ao perfil de competências supostamente desenvolvido pelos alunos.

As escolas têm feito um investimento que parece ser interessante no domínio das classes de iniciação musical para crianças entre os 6 e os 10 anos. Trata-se de uma iniciativa que se compreende e que parece positiva, no entanto, não é fácil, também neste caso, identificar uma estrutura e uma organização curricular consistente e articulada entre todas as escolas, parecendo que há uma diversidade de modalidades que interessa compreender e relacionar com a natureza dos percursos posteriores das crianças.

Regimes De Frequência

A legislação actual prevê que os alunos possam frequentar os conservatórios segundo três regimes: o integrado, o articulado e o supletivo. Segundo o que está previsto no Decreto-Lei n.º 310/83 o regime supletivo deveria constituir uma excepção e os regimes integrado e articulado seriam as modalidades de frequência a privilegiar pois seriam as que melhor poderiam garantir que os alunos não iriam estar sujeitos a um regime que, a muitos títulos, parece ser desaconselhável. A verdade é que apenas um conservatório do ensino público e uma escola do ensino particular e cooperativo funcionam em regime integrado; nos restantes a esmagadora maioria dos alunos frequenta as aulas em regime supletivo. Ou seja, tem que frequentar todas as aulas do currículo do chamado ensino regular e, simultaneamente, todas as aulas do currículo da sua formação vocacional. Trata-se de uma situação que exige um esforço suplementar e desnecessário aos alunos quer em termos do número de horas lectivas semanais, quer nas deslocações que têm que efectuar.

As razões que são aduzidas para explicar o facto de apenas uma escassíssima minoria de alunos frequentar o regime de frequência articulado são invariavelmente as

mesmas. Nuns casos refere-se que as escolas do chamado ensino regular não estão muito disponíveis para promover quaisquer articulações, por mínimas que sejam. Noutros casos afirma-se que mesmo com menos algumas disciplinas ou áreas disciplinares no ensino genérico (e.g., Área de Projecto, Estudo Acompanhado, no ensino básico), a carga horária continua a ser tão elevada que os alunos do regime articulado acabam por ter problemas semelhantes aos do regime supletivo. Mas, na prática, o facto de ter menos disciplinas traduz-se em “furos” que não permitem a prática de instrumento nem sair mais cedo da escola para ir para o conservatório. Ainda noutros casos chama-se a atenção para as distâncias existentes entre as escolas do ensino regular e o respectivo conservatório.

No que diz respeito ao regime integrado surgem igualmente razões que, na opinião dos participantes neste estudo, parecem explicar o facto de este regime ser praticamente inexistente nos conservatórios públicos. Os argumentos são variados, parecendo, nalguns casos, traduzir uma interpretação muito própria e particular dos regimes de frequência. A inexistência de instalações e a impossibilidade de se conseguirem escolas que possam acomodar o regime integrado é um dos argumentos mais mencionados. Também com alguma frequência se refere que o regime integrado obriga os alunos a fazer uma opção precoce; neste caso, parece não estar claro que, em regime integrado, é possível garantir que os alunos poderão sempre seguir qualquer percurso académico após o ensino secundário. Além disso, surge o argumento de que, no regime integrado, os pais ver-se-iam obrigados a trazer os seus filhos diariamente ao conservatório e, por isso, se defende aquele regime apenas a partir do curso complementar. Um outro argumento refere que os pais não procuram o regime articulado nem o integrado.

É reconhecido por vários participantes que o regime de frequência integrado é o que melhor se adequa ao tipo de formação e ensino proporcionado pelos conservatórios; para tal o currículo deverá ser concebido de forma a que a melhor síntese das diferentes componentes de formação não limite as opções que os alunos pretendam fazer no final do 12.º ano de escolaridade. Em todo o caso, quando se advoga a existência do regime integrado, refere-se sobretudo ao nível do curso complementar e nunca ao nível do curso básico.

A questão do regime de frequência que, na prática, os conservatórios públicos adoptaram deve merecer a devida atenção e reflexão pois, no fundo, acaba por espelhar alguns dos problemas que parecem afectar este sistema.

O regime integrado, como se disse, funciona apenas num conservatório. Nos restantes, não funciona ou não tem qualquer significado real. Aliás, é de certo modo surpreendente que nalguns casos seja possível manter um número tão reduzido de alunos nos regimes articulado ou integrado, tendo em conta a frequente referência que é feita à complexa gestão dos espaços, dos tempos, dos materiais e dos docentes que tais regimes implicam. O que se poderá concluir é que, pelo menos nalguns casos, parece ser possível estabelecer frutuosas cooperações com as escolas do ensino dito regular.

O regime articulado não funciona, ou não tem qualquer expressão, no contexto do ensino especializado público da Música. Trata-se de uma intenção só poderá concretizar-se numa outra lógica de organização e de funcionamento das escolas que, por exemplo, permitisse que as deslocações dos alunos fossem reduzidas ao mínimo.

O regime supletivo é a regra, quando deveria ser a excepção. Talvez porque causa menos problemas às escolas. Talvez porque, aparentemente, seja o que dá mais segurança às famílias. Mas não será também o que mais poderá contribuir para a descaracterização e falta de identidade própria das escolas? Não será o que mais poderá contribuir para que, em muitos casos, os professores sintam que estão a ocupar tempos livres dos alunos, particularmente no curso básico? Não será o que mais contribui para o insucesso dos alunos?

Que razões de natureza pedagógica, científica, artística ou outras poderão justificar eventuais virtualidades do regime supletivo? Será certamente difícil encontrar argumentos ou razões suficientemente irrefutáveis que justifiquem o que parece constituir uma situação que não beneficia a formação e o progresso académico dos alunos. Basta talvez pensar-se no número de anos que os alunos parecem necessitar para terminar os seus cursos ou no número elevado de abandonos e de absentismo; o número de horas lectivas a que os alunos são obrigados semanalmente não será com certeza indiferente àquelas realidades. Mas também não beneficia o desenvolvimento de uma identidade forte por parte dos conservatórios que, num certo sentido, para um número significativo de alunos, parecem desempenhar o papel de instituições de ocupação de tempos livres.

Esta parece ser uma questão que tem que ser encarada nos conservatórios de Música. Aliás, apesar de o seu regime de funcionamento ser maioritariamente supletivo, foi possível constatar que alguns dos seus responsáveis reconhecem que o regime integrado é o mais adequado, particularmente ao nível do curso complementar. Os dados constantes neste relatório mostram que nas instituições que funcionam em regime

integrado os percursos dos alunos tendem a ser mais regulares; ou seja, existem menos reprovações e menos abandonos e as taxas de conclusão no curso básico são superiores.

Nestas condições, parece pouco sustentável que se possa partir do princípio de que, uma vez que os alunos estão em regime supletivo, em vez de fazerem o curso básico em 5 anos o façam em 8 ou mais. Tratando-se de ensino público gratuito parece que se instalou uma cultura, quer junto de camadas de alunos quer de professores e responsáveis, que os cursos se poderão fazer no número de anos que for da conveniência de cada um. É evidente que deve ser considerada a real possibilidade de as escolas de Música responderem às necessidades de certos públicos específicos, mas é necessário analisar em que condições. Na verdade, poderá perguntar-se: Será legítimo que um músico profissional com 40 anos de idade, que tem a sua vida organizada, esteja a usufruir de uma formação proporcionada gratuitamente pelo Estado, muito para além do tempo previsto? Sem quaisquer regras e obrigações?

Parece ser necessário, até por razões de definição da identidade e da missão das instituições do ensino especializado da Música, que a sua matriz-base de funcionamento seja, de facto, o ensino integrado. Os dados deste estudo e o que se passa nos outros países da Europa evidenciam e confirmam que as escolas do ensino artístico especializado têm que ser escolas no melhor sentido da palavra e escolas a tempo inteiro como, por exemplo, se passa em Itália e no Reino Unido. Não podem ser meros edifícios por onde passam alunos que, anos a fio, sem quaisquer constrangimentos, vão trabalhar com um professor durante uma hora e regressam ao seu emprego ou à sua casa. E não podem ser isto por razões pedagógicas, por razões culturais e por razões dos custos que resultam deste tipo de funcionamento e que poderiam ser utilizados no desenvolvimento e consolidação dos projectos de cada uma das instituições e, conseqüentemente, na transformação e melhoria do ensino especializado da Música no país.

Financiamento

Os conservatórios públicos vivem do orçamento do Estado que, em geral, tem sido considerado insuficiente pelos seus responsáveis. Através deste orçamento as instituições fazem face às chamadas despesas correntes, directamente relacionadas com as suas necessidades de funcionamento tais como a água, a electricidade, papel ou fotocópias. As despesas de manutenção e de afinação dos instrumentos constituem uma

preocupação constante dados os seus elevados custos e a necessidade de os manter permanentemente operacionais.

O orçamento do Estado permite fazer face às despesas com bens e serviços que garantem o funcionamento dos conservatórios. No entanto, dificilmente haverá condições financeiras que, por exemplo, permitam que os alunos assistam a concertos ou participem em visitas de estudo ou que permitam cobrir outras despesas relacionadas com a melhoria das condições pedagógicas e/ou de trabalho (e.g., compra de *software* específico, manutenção de instrumentos e de equipamentos, *Master Classes*).

Talvez tendo em conta as dificuldades financeiras decorrentes da exiguidade dos orçamentos que lhes são atribuídos pelo Estado, os conservatórios desenvolvem estratégias que lhes permitem obter receitas que, nalguns casos, chegam a ser superiores ao próprio orçamento. Uma dessas estratégias consiste na criação de *Associações de Amigos do Conservatório*, de natureza privada e sem fins lucrativos, que permitem recolher fundos que podem ser significativos para a realização de *Master Classes* ou para a atribuição de bolsas de estudo aos alunos ou ainda para fazer face a despesas realizadas com artistas convidados. Além disso, estas associações permitem gerir recursos financeiros com uma celeridade e com uma flexibilidade que dificilmente seriam possíveis no âmbito dos orçamentos do Estado ou privativos das instituições. Presentemente há duas associações desta natureza cada uma das quais no âmbito de um conservatório.

Os conservatórios geram ainda receitas próprias através de iniciativas que vão desde o aluguer de instalações (e.g., auditórios) e de instrumentos, à prestação de serviços vários no âmbito da sua actividade como, por exemplo, a realização de concertos ou espectáculos, e à realização de cursos livres pagos pelos respectivos alunos. Para além deste tipo de iniciativas as escolas também geram receitas próprias através, por exemplo, das vendas realizadas nas papelarias, nos bares e nas reprografias ou da realização das provas de ingresso. Estas são receitas comuns em qualquer escola e, em princípio, não terão um significado especial.

A captação de receitas próprias é bastante desigual entre as instituições, verificando-se que podem ultrapassar largamente o orçamento do Estado ou ficar bastante aquém deste. Esta situação parece estar relacionada com a dinâmica própria das instituições mas também está dependente de outros factores como é o caso da qualidade das instalações. Se é verdade que há conservatórios que possuem auditório, podendo

alugá-lo e gerar receitas significativas com esse aluguer, outros não possuem tais condições.

Numa perspectiva de refundação das escolas públicas do ensino especializado da Música, a questão do financiamento terá de ser encarada tendo em conta um quadro claro de autonomia e de responsabilidade financeira. Nestas condições, a capacidade de gerar receitas próprias pode e deve constituir um elemento relevante no desenvolvimento de cada um dos projectos existentes. Na verdade, as experiências já consagradas das *Associações de Amigos*, a realização de espectáculos e outras fontes de receita, evidenciam claramente que estas instituições têm revelado dinâmicas que poderão e deverão ser mobilizadas para a concretização e desenvolvimento dos seus projectos educativos, formativos e culturais.

Docentes

A génese dos conservatórios do ensino da Música, a sua história e as suas tradições podem, pelo menos em parte, contribuir para a compreensão e para a caracterização das questões que dizem respeito aos seus docentes. Divididos entre o princípio, que parece louvável, de assegurar o recrutamento de *professores-músicos* ou de *professores-artistas* e o princípio, eventualmente contraditório e pouco realista, de que todos os seus professores têm que pertencer a um quadro de escola, os conservatórios vivem, também neste aspecto, uma situação caracterizada pela ambiguidade, pela indefinição, pela desregulação e pela ausência de qualquer estratégia razoável de enquadramento. Não será provavelmente difícil definir o que vem, afinal, a ser um docente de uma escola do ensino especializado da Música. Ou melhor, talvez se possam encontrar respostas razoavelmente adequadas para questões tais como: Qual deverá ser a composição essencial (o núcleo duro) do corpo docente de uma escola especializada do ensino da Música? Deverá ser essencialmente constituído por artistas, por *performers* no activo? Por pedagogos? Por didactas? Por uma maioria de profissionais com dedicação exclusiva à sua tarefa de ensinar num conservatório?

A actual situação, que parece não ser razoável nem para os docentes nem para os interesses das instituições e do Estado, resulta da ambiguidade jurídico-legal em que os conservatórios continuam a viver; de facto, para determinados assuntos considera-se que devem ter tratamento especial porque são instituições diferentes de todas as outras,

enquanto que para outros pensa-se que o tratamento deve ser o mesmo que é dado às escolas do ensino regular.

Os dados obtidos através deste estudo de avaliação mostram que, de certo modo, constroem-se argumentos que tudo, ou quase tudo, parecem justificar no que se refere aos professores dos conservatórios. Ou seja, parece mais ou menos evidente que uma escola que tem por objectivo formar músicos profissionais muito terá a ganhar se pelo menos alguns dos seus docentes forem precisamente músicos profissionais. Mas deverão estes professores pertencer a um quadro permanente dos conservatórios? Será que a profissionalização é para eles, ou para os interesses de formação dos alunos, uma questão relevante? Que formação lhes deverá ser exigida e deverá estar ao seu alcance? Estes professores devem ou não ter um estatuto claro com deveres e direitos claramente estabelecidos? Por outro lado, também parece mais ou menos evidente que um professor que se dedica exclusivamente à tarefa de ensinar num conservatório pretenda ver garantida uma situação profissional com um mínimo de estabilidade e de garantias. Mas em que condições? Com que tipo de formação? Com que tipo de estatuto?

Repare-se que são duas situações substancialmente diferentes e que, obviamente, deverão merecer tratamentos diferenciados; têm que ter enquadramentos institucionais e jurídico-legais diferentes. Um músico profissional que trabalha algumas horas por semana num conservatório não terá, em princípio, o mesmo tipo de “vínculo” e eventualmente o mesmo “sentimento de pertença” à instituição do que um professor que nela trabalha exclusivamente. Há outras situações que correspondem a outros “perfis” de docentes dos conservatórios mas a questão de interesse a destacar nesta altura é a de que parece ser importante clarificar se é ou não importante definir o que é, ou o que deverá ser, um docente de uma escola especializada do ensino da Música. Se é ou não importante definir que “perfis” de docentes são desejáveis e como é que o Estado os deve enquadrar do ponto de vista jurídico-legal.

Na ausência de legislação que dê cobertura legal à forma de recrutamento de professores que há anos foi sendo posta em prática por cada um dos conservatórios, a administração tem vindo a *fechar os olhos*. Trata-se de mais uma situação que não contribui para a clareza e a transparência de procedimentos necessários e indispensáveis para o normal funcionamento de qualquer sistema público de ensino com expressão nacional. De facto, todos os conservatórios recrutam os seus professores directamente o que, em si mesmo, parece ser um meio adequado e que eventualmente poderá salvaguardar o que os responsáveis dos conservatórios percebem como sendo a

qualidade do ensino e da aprendizagem. Porém, não há propriamente um quadro orientador com critérios claramente definidos e adoptados por cada um dos conservatórios. Nestas condições, a ausência de referentes comuns pode dar origem a processos de recrutamento pouco consistentes e até contraditórios entre instituições que, em princípio, prosseguem o mesmo tipo de objectivos.

A administração, através dos seus serviços desconcentrados, acaba por *tolerar* de formas diversas o referido processo de recrutamento. Dir-se-ia que uma dada forma de recrutamento pode ser *tolerada* numa dada zona do país e *não tolerada* noutra; ou seja, em última análise e talvez por absurdo, um professor pode ser recrutado não em função das suas qualificações mas em função do grau de tolerância em vigor numa dada zona do país. Naturalmente que a administração acaba por utilizar a referida tolerância com base em instrumentos legais como é o caso da Portaria n.º 367, que permite a homologação dos contratos dos docentes, embora os conservatórios proponham o seu recrutamento ao abrigo das chamadas *técnicas especiais*. Parece ser necessário ponderar se este deverá ser o procedimento mais adequado para enquadrar o processo de recrutamento dos professores dos conservatórios.

De modo geral todos os conservatórios recrutam os seus docentes através do que designam por *provas públicas* ou, nalguns casos, por *concurso de provas práticas* que, basicamente, consistem na análise curricular, na prestação de uma prova prática pedagógica e na prestação de uma prova prática de instrumento (e.g., recital). Mas nem todos exigem provas práticas. O que parece ser uma característica comum a todos é o facto de quererem ter a possibilidade de recrutar directamente os seus professores.

Deve ainda referir-se que actualmente e ao contrário do que sucedia há alguns anos atrás, os conservatórios têm facilidade em recrutar um corpo docente devidamente qualificado uma vez que existem já muitos professores licenciados com habilitação própria. Assim, por exemplo, raramente há necessidade de recrutar um professor com base na figura da *individualidade de reconhecido mérito* porque há profissionais com habilitações superiores legais para o exercício da docência em todas, ou em quase todas, as áreas de docência.

Em suma, relativamente à questão do recrutamento dos docentes dos conservatórios públicos do ensino especializado da Música devem destacar-se os aspectos que de seguida se referem.

Parece ser positiva a ideia do recrutamento poder ser feito directamente pelas instituições mas a situação está, no mínimo, desregulada e sem um enquadramento que

garanta a harmonização de critérios de selecção e de procedimentos. Em bom rigor dir-se-á que há uma situação em que cada instituição faz como entende que deve fazer. Consequentemente, na ausência de referentes e de orientações precisas, não se pode dizer que exista a transparência de procedimentos que as instituições públicas devem primar por observar neste tipo de situações.

A maioria dos professores dos conservatórios não pertence a qualquer quadro e são contratados anualmente. A renovação dos contratos parece ser a regra e a administração, tanto quanto parece, tem-se limitado, e parece que bem, a proceder à sua homologação. Porém, não parece seguro que as *regras* instituídas garantam a transparência dos processos inerentes à renovação dos contratos. Afigurando-se como positiva a ideia de as instituições possuírem a necessária autonomia para o recrutamento e para a celebração de contratos com os seus docentes, não pode deixar de se insistir na ideia de que tais processos devem ser baseados em procedimentos que não suscitem dúvidas de qualquer natureza.

A questão dos quadros é sensível e geradora de frustrações e tensões nos docentes dos conservatórios; na verdade, há professores que leccionam há mais de dez anos e que se mantêm na situação de contratados. O facto de os professores que estão em condições de se profissionalizarem terem de o fazer fora dos conservatórios (e.g., em escolas privadas) também contribui para um clima de insatisfação e de desmotivação; tudo leva a crer que a esmagadora maioria dos professores não faz a profissionalização pois receia não poder regressar ao seu anterior lugar no conservatório após a sua conclusão.

O que parece resultar evidente da informação que foi possível compulsar para este estudo relativamente a algumas questões relacionadas com os docentes, particularmente no que se refere ao seu recrutamento e à sua inserção profissional, é a necessidade de se definirem orientações que estabeleçam claramente *regras do jogo* universais a observar pelos docentes e pela administração. Tais orientações, assim como outras relativas ao funcionamento pedagógico dos conservatórios, têm que contribuir de forma determinante para que estas instituições tenham uma missão e uma identidade fortes e muito claras e não se limitem a ser, de algum modo, meros *sítios* de passagem onde se *dão umas aulas* para um número significativo de professores ou onde se *ocupa o tempo* de forma mais ou menos lúdica, para um número também significativo de alunos.

Também no que se refere à formação contínua a situação carece de uma intervenção que garanta a actualização permanente dos docentes quer nas suas áreas artísticas específicas quer nos domínios da pedagogia e da didáctica. Acontece que, em geral, os docentes dos conservatórios não têm acesso fácil a formação que possa ser considerada relevante para as funções que exercem e para o desenvolvimento das necessárias competências. Consequentemente, para efeitos de acumularem os créditos legalmente previstos, acabam por frequentar acções de formação sem qualquer significado para o exercício das suas funções.

Alunos

Tal como acontece em outras áreas do ensino artístico especializado da Música não é fácil obter uma caracterização clara referente a uma variedade de aspectos relacionados com os alunos que frequentam os conservatórios. Desde a idade, ao número de alunos que frequentam um dado ano do curso básico ou complementar até ao número de alunos que, num dado ano lectivo, concluem cada um destes cursos, foi sempre difícil, muito difícil mesmo, obter dados com um mínimo de credibilidade junto da administração ou directamente junto das instituições. Este facto muito objectivo parece resultar directamente do *estado* em que o ensino artístico especializado da Música tem vivido desde sempre. Ou seja, com finalidades algo indefinidas, regras pouco claras, um certo abandono por parte da administração e a ausência de uma verdadeira prestação de contas por parte das instituições. Em todo o caso, ao fim de alguns meses, foi possível obter a informação mínima a partir da qual se elaboraram as considerações que a seguir se apresentam.

No ano lectivo de 2006/2007 os conservatórios públicos, com excepção da Escola de Música do Conservatório Nacional que não disponibilizou os dados referentes a este ano, eram frequentados por 2216 alunos; destes, a grande maioria, 1731, frequentava o curso básico, enquanto 485 frequentava o curso complementar. Por seu lado, as 75 Escolas de Música privadas relativamente às quais foi possível obter dados eram frequentadas por 12.154 alunos dos quais 6453 frequentavam o curso básico, 1058 o curso complementar e 4643 as classes das chamadas iniciações. Nas sete Escolas Profissionais com ensino da Música estudavam no ciclo de formação 2003-2006 cerca de 220 alunos ao nível do ensino secundário. Ou seja, globalmente, pode estimar-se que, em 2006/2007 frequentavam cursos de ensino da Música um total de cerca de 18 000

alunos, incluindo os estudantes dos cursos de iniciação, a maioria dos quais no ensino particular e cooperativo. Este número é aqui avançado sob reserva e representa apenas uma estimativa, que se pensa estar razoavelmente próxima da realidade, uma vez que algumas instituições não disponibilizaram os respectivos dados.

Os conservatórios públicos, de acordo com os seus responsáveis, são frequentados por alunos provenientes de uma cada vez maior diversidade de meios culturais e sócio-económicos; este facto tem sido particularmente notado nos últimos anos. Tem-se também verificado que a média das idades dos alunos que têm ingressado nos últimos anos tem vindo a diminuir. No entanto, os dados relativos a alguns conservatórios mostram que, por um lado, ainda há uma tendência para que a sua população discente seja oriunda maioritariamente das classes sociais de médio ou elevado estatuto sócio-económico e que, por outro lado, há uma acentuada heterogeneidade ao nível das idades dos alunos.

Pode também constatar-se que, em geral, a maioria dos alunos reside nas cidades onde os conservatórios estão sedeados, havendo no entanto alunos que residem nos arredores ou em localidades que chegam a distar mais de 100 quilómetros.

Tem havido um número crescente de alunos que pretende estudar nos conservatórios públicos, verificando-se que a oferta existente não consegue responder satisfatoriamente à procura. Mesmo para os chamados cursos de iniciação há sempre bastantes mais pedidos de ingresso do que vagas existentes. No que se refere ao curso básico e ao estudo da maioria dos instrumentos a procura chega a ser três vezes superior à oferta que os conservatórios conseguem organizar. Para certos instrumentos pode haver 8 vagas para mais de 100 candidatos!

Nestas condições, o processo de selecção dos alunos assume uma particular importância por razões óbvias, relacionadas com a equidade do processo, mas também por razões estritamente relacionadas com a identificação das competências que supostamente garantam que os alunos têm condições para serem admitidos. Este estudo revelou que é variável o grau de confiança que os responsáveis e professores dos conservatórios têm nos processos de selecção dos alunos que estão a utilizar. Nuns casos refere-se que o processo é válido e fiável, enquanto noutros se chega a considerar que os testes utilizados são “completamente falíveis”. Mas o estudo também mostrou que os procedimentos utilizados podem variar de instituição para instituição pois, nuns casos, utilizam-se “provas livres” para os alunos que possuem algum domínio de um dado instrumento e “provas de reprodução” para os que não têm esse domínio e, noutros

casos, parece que são apenas utilizados testes de avaliação da capacidade auditiva em que os alunos deverão reproduzir ritmos ou frases melódicas (provas de reprodução). Ainda noutras situações fazem-se “testes de aptidão” para as iniciações e “testes de admissão” para o 1.º Grau do curso básico ou ainda “testes de conhecimento”. Trata-se de uma matéria sensível que deverá merecer uma caracterização e uma análise mais detalhadas que permitam uma reflexão fundamentada que venha a dar lugar a um sistema de admissões mais consistente, consensualizado entre as instituições, válido, fiável e transparente.

Apesar dos problemas existentes no domínio dos alunos, a verdade é que os conservatórios têm procurado responder ao crescente interesse pela aprendizagem da Música por camadas cada vez mais alargadas de crianças e de jovens. Pode dizer-se que os conservatórios constituem uma realidade cultural e social incontornável em qualquer processo de transformação e de melhoria do sistema do ensino artístico especializado da Música em Portugal. Na verdade, trata-se de uma realidade que se tem vindo a afirmar nos últimos anos pelo número de alunos que congrega e pelas acções públicas que desenvolve. Consequentemente, o Estado tem vindo a aumentar de forma crescente e consistente as verbas do orçamento destinadas a apoiar o desenvolvimento deste sistema de ensino especializado.

Porém, este crescimento do número de alunos e de verbas parece não ter decorrido de uma estratégia propositada e deliberada de desenvolvimento do ensino especializado da Música, mas antes de dinâmicas próprias da sociedade portuguesa, eventualmente associadas à melhoria geral das condições de vida dos cidadãos. Nestas condições, parece que a administração se tem limitado a *acompanhar*, nem sempre da melhor forma, e a pagar, eventualmente demasiado para o serviço que está a ser prestado, um crescimento que não foi devidamente pensado e planeado. Como resultado desta ausência de visão estratégica, desta falta de definição de finalidades a alcançar, foi-se desenvolvendo uma situação que eventualmente não agrada a nenhum dos principais intervenientes e que, acima de tudo, não servirá da melhor forma a sociedade e os seus cidadãos, particularmente as crianças e os jovens que procuram este tipo de educação e de formação. Na verdade, os dados que foi possível obter referentes aos alunos ilustram de forma clara que estamos perante um sistema que efectivamente não tem paralelo em termos internacionais, particularmente no que se refere aos elevados índices de ineficiência, de desperdício e de ineficácia. E a verdade é que isto mesmo parece ser reconhecido pela administração, por responsáveis dos conservatórios, por

professores e também por alunos e pais. Ou seja, parece que os principais intervenientes estão de acordo com o facto de algo não estar bem na organização e no funcionamento do ensino especializado da Música e das suas instituições.

Um dos traços mais marcantes dos dados recolhidos acerca dos alunos é o que se refere aos índices de retenção e de conclusão quer no que se refere ao curso básico, quer no que se refere ao curso complementar. Aliás, na generalidade das instituições, o nível de desistências é também muito elevado logo a partir dos primeiros anos do curso básico aumentando ainda mais a partir do momento em que os alunos chegam ao 10.º ano de escolaridade no ensino regular. Consequentemente, as taxas de conclusão são “escandalosamente baixas” para utilizar a expressão de um dos participantes neste estudo de avaliação. São várias as razões que parecem contribuir para que o número de alunos que conclui o curso complementar do conservatório seja praticamente insignificante. Algumas das razões aduzidas também ajudam a compreender os problemas relacionados com a conclusão dos cursos básicos.

Uma delas parece resultar do facto de a esmagadora maioria dos alunos frequentar as aulas do conservatório em regime supletivo; uma vez no ensino secundário do ensino regular e perspectivando-se a candidatura ao ensino superior para muitos alunos, o seu investimento é orientado nesse sentido. Acontece, além disso, que no curso complementar do conservatório há mais disciplinas e os alunos acabam por “não aguentar” a carga horária. Por isso mesmo, pode parecer surpreendente que o ensino integrado só funcione plenamente num dos conservatórios públicos enquanto que nos restantes a regra seja o regime supletivo.

Por outro lado, na opinião de alguns responsáveis dos conservatórios, os alunos que frequentam os cursos básicos, ou os seus encarregados de educação, encaram as actividades aí desenvolvidas como uma espécie de ocupação de tempos livres. Por isso, a maioria dos alunos nalgumas instituições não chega sequer a concluir o 5.º grau do curso básico.

Outra razão prende-se com o facto de muitos alunos ingressarem no ensino superior, nomeadamente em cursos de Música, sem que, entretanto, tenham conseguido concluir o seu curso no conservatório. Uma vez no ensino superior a grande maioria destes alunos deixam de ver qualquer sentido na continuação dos seus estudos no conservatório, embora se tenha verificado que alguns continuam enquanto frequentam a universidade. Por outro lado, segundo alguns dos intervenientes, o diploma do conservatório *per si* está completamente desvalorizado pois não é sequer requisito para

o ingresso num curso superior de Música nem confere qualquer diploma do ensino secundário, excepto nas situações em que o ensino é integrado que, como se sabe, só acontece no conservatório Calouste Gulbenkian, em Braga, e num número muitíssimo reduzido de casos nos outros conservatórios. Nestas condições, muitos alunos acabam por se concentrar no desenvolvimento das suas competências num dado instrumento, procurando concluir os 8 anos de estudo desse instrumento sem investir nas restantes disciplinas e, por isso mesmo, na obtenção do diploma.

As baixas taxas de conclusão parecem também poder ser explicadas, de acordo com um dos intervenientes, pela fraca qualidade do ensino que pode estar relacionada com a falta de formação pedagógico-didáctica e a falta de formação e/ou actualização musical por parte de um significativo número de professores.

Deve notar-se que na maioria dos casos, tal como a investigação empírica nos vai mostrando noutros contextos, os responsáveis dos conservatórios e os seus professores atribuem as causas do insucesso, nomeadamente as elevadas taxas de desistência e de retenção e, conseqüentemente, as baixas taxas de conclusão, aos próprios alunos, referindo a sua falta de investimento no estudo, o seu desinteresse, a sua falta de aptidão ou outra qualquer razão. É interessante verificar que parece não existir uma reflexão que questione a organização e o funcionamento pedagógico das instituições, os métodos de ensino utilizados, os métodos de selecção, os métodos e processos de avaliação ou o próprio currículo. Ou seja, parece que se poderia concluir que a responsabilidade para esta anómala situação caberia por inteiro aos estudantes pois tudo o resto estaria a funcionar de forma adequada.

É também interessante verificar que, perante esta grave situação, a administração tenha até agora agido relativamente pouco, ou mesmo nada, parecendo centrar fundamentalmente as suas acções na promoção de discussões em torno do currículo e dos programas de estudo, que são sem dúvida aspectos importantes, mas deixando de parte as questões que parecem ser mais de fundo como, por exemplo, todo o modelo estrutural em que os conservatórios estão assentes e que, pelo que os dados indicam, não pode estar a funcionar como deveria. Está desadequado. Não se percebe exactamente que finalidades está efectivamente a alcançar. Não é fácil discernir qual a lógica e quais os fundamentos em que alguém se poderá basear para desejar ou defender a manutenção desta situação.

Há um conjunto de opiniões de responsáveis dos conservatórios que referem que o seu sucesso, a sua eficácia e a sua eficiência não podem ser avaliadas com base nas

taxas de conclusão ou na progressão académica dos alunos. Os argumentos para sustentar esta posição passam por afirmações tais como “a especificidade do ensino da Música não permite que ele seja avaliado como o ensino regular”, “os alunos que conseguem realmente acabar saem com competências”, “muitos alunos não concluem porque entram no ensino superior” ou ainda “os diplomas estão desvalorizados e os alunos não sentem necessidade de concluir”. Os argumentos aduzidos têm naturalmente valores e significados diferentes mas parecem ter em comum um sinal que é preocupante e que tem vindo a ser referido neste relatório: o facto de os conservatórios não terem devidamente clarificadas a sua missão, as suas finalidades e os seus objectivos. Repare-se que, no limite e por absurdo, se poderia dizer que um conservatório teria sucesso se todos os seus alunos ingressassem no ensino superior, mesmo em cursos que nada têm a ver com a Música! Na verdade, foi referido várias vezes que a entrada no ensino superior era um indicador de sucesso dos conservatórios, apesar de na maior parte dos casos o ensino integrado não ter qualquer expressão. Sem dúvida que será positivo se a maioria dos alunos que ingressa num conservatório vier a ingressar também no ensino superior se for essa a sua vontade, mesmo que num curso que nada tenha a ver com a Música. Mas, na verdade, parece que não é isso que realmente acontece pois a grande maioria dos alunos abandona a generalidade dos conservatórios precisamente quando ingressa no ensino secundário e mesmo antes disso. Mas mesmo que fosse essa a realidade poderia sempre colocar-se a questão de saber se a missão dos conservatórios é conseguir que a maioria dos seus alunos ingressem num qualquer curso do ensino superior ou num curso superior de Música. Qual é exactamente a missão dos conservatórios?

Outro sinal preocupante é o facto de haver um número de alunos que ingressa no ensino superior, nomeadamente em cursos de Música, sem que, na maioria dos casos, tenham chegado sequer a frequentar o 8.º grau. Esta situação parece indiciar uma total desarticulação entre o Ensino Superior e o Ensino Secundário Especializado da Música; aparentemente ninguém parece ter ouvido ninguém nesta importante questão. Além disso, parece que do ponto de vista do ensino superior será relativamente indiferente se os alunos frequentaram o conservatório ou outra instituição qualquer. O facto de não existir qualquer requisito que imponha uma certificação do curso básico ou do curso complementar merece alguma reflexão quanto ao real significado que poderá ter. Será que o ensino superior não reconhece como relevantes as competências desenvolvidas nos conservatórios? Ou será uma questão de procurar alargar a sua base de

recrutamento? Mas o ensino da Música em geral, e o ensino superior em particular, não ganhariam se existisse uma articulação entre os dois níveis de ensino?

É também algo estranho que haja alunos que reprovam nos conservatórios, não conseguindo concluir o curso básico ou o curso complementar, e que ingressam no ensino superior de Música onde começam a estudar instrumentos em relação aos quais foram considerados sem aptidões ou sem competências no estabelecimento do ensino secundário (e.g., conservatório). Um sistema em que estas situações são frequentes não pode estar a funcionar bem. Pode haver aqui uma questão de natureza curricular ou, mais uma vez, de finalidades ou de missão mal definidas que necessitam de ser resolvidas.

Constata-se ainda que há alunos que ingressam no mercado de trabalho sem que tenham obtido o respectivo diploma do Conservatório ou o 8.º grau do instrumento que estudaram e com base no qual exercem a sua profissão. Não foi possível apurar a real dimensão deste problema mas interessa conhecê-la e compreendê-la em todas as suas vertentes.

Não foi possível determinar exactamente qual é, em média, o número de anos que um aluno demora para concluir o curso básico e o curso complementar. No entanto, os dados apurados junto de alguns conservatórios mostram que a grande maioria dos alunos que não desistem não conseguem concluir os seus cursos no tempo previsto chegando a necessitar de quase o dobro desse mesmo tempo para terminar o curso básico. Talvez para evitar este tipo de situações, há pelo menos uma instituição que impõe limites ao número de reprovações não permitindo, por exemplo, que um aluno reprove mais de duas vezes no curso básico. Numa outra instituição onde o ensino é integrado os alunos que obtêm nota negativa nas disciplinas de Música no final de um ciclo do ensino básico são convidados a sair, embora pareça que se trata normalmente de um número reduzido. Verifica-se assim que os conservatórios, do ponto de vista estritamente burocrático-administrativo, lidam de formas diferenciadas com as sucessivas reprovações dos alunos. Aparentemente, do ponto de vista didáctico e pedagógico, parece existir uma certa homogeneidade de actuação, não se tendo identificado quaisquer estratégias deliberadamente concebidas para fazer face ao problema do insucesso escolar dos alunos e, conseqüentemente, ao insucesso dos próprios conservatórios.

Em todo o caso, tal como acima já se referiu, há níveis de insucesso que parecem ser claramente excessivos à imagem do que, aliás, acontece no ensino regular e

no sistema educativo em geral. Mas a situação nos conservatórios é deveras preocupante até porque o ensino individualizado tem aí uma presença significativa o que, à partida, deveria garantir uma interacção e uma proximidade entre professor e aluno facilitadoras do ensino e da aprendizagem.

Num certo sentido poder-se-á considerar que os projectos e as formas de organização e de funcionamento do ensino nos conservatórios parecem estar pouco orientados para o sucesso dos alunos. O insucesso e a reprovação são considerados a regra e aceites como algo natural e absolutamente inevitável, em nome de uma “excelência” e de uma “qualidade” que não foi possível caracterizar. É essa a cultura que está instituída. Talvez por isso mesmo alguns responsáveis dos conservatórios tenham afirmado que a avaliação destas instituições tem que ser feita com base no sucesso dos alunos que conseguem prosseguir e que acabam por ingressar em boas escolas no estrangeiro ou que iniciam uma vida artística. Ou seja, com base no desempenho de uma ínfima minoria de alunos. Ou ainda, como sugerem outros, através do protagonismo que muitos dos ex-alunos dos conservatórios têm no mercado de trabalho quer como professores, quer como membros de coros, orquestras e bandas de natureza diversa, quer ainda como solistas.

Em suma, no domínio dos alunos verifica-se a existência de um conjunto de situações que têm que ser enfrentadas, algumas das quais são inéditas e mesmo inaceitáveis segundo padrões internacionais, nomeadamente dos países europeus, como é o caso das taxas de conclusão, de abandono e de reprovação. São problemas que afectam gravemente a grande maioria dos alunos de quase todas as instituições e que, muito provavelmente, só poderão ser devidamente ultrapassados através de uma intervenção de fundo na sua actual estrutura e no seu actual modo de organização e de funcionamento. Esta intervenção terá necessariamente de passar por uma definição clara do papel e do lugar dos conservatórios no contexto da sociedade portuguesa e do seu sistema educativo e formativo.

Os Conservatórios E O Ministério Da Educação

De modo geral os dirigentes e os professores dos conservatórios públicos que foram entrevistados manifestaram sentimentos de abandono por parte dos serviços do Ministério da Educação. Na verdade, foram frequentes frases tais como “(...) nós temos

sido deixados ao abandono (...)”. Tais sentimentos parecem resultar de dois factos principais.

Um deles tem a ver com as instalações em que a maioria dos conservatórios funcionam que, sob qualquer ponto de vista, são inaceitáveis; é surpreendente que o país mantenha há anos a maioria dos conservatórios do ensino especializado da Música em instalações sem quaisquer condições dignas desse nome. Este pode ser um sinal que, de facto, não tem havido por parte dos diferentes governos qualquer política deliberada para o desenvolvimento do ensino especializado da Música em Portugal. Custa a compreender que num orçamento da dimensão do que é destinado ao Ministério da Educação não tenha havido, ao longo de dezenas de anos, a possibilidade de dotar os conservatórios de instalações condignas. Na verdade, os conservatórios deveriam ser instituições modelares e de referência a todos os níveis (e.g., ensino, aprendizagens, cultura e clima de escola) e isso passa naturalmente pelas suas instalações e pelos seus equipamentos. Este factor parece pesar bastante no referido sentimento de abandono que é sentido pelos professores e dirigentes dos conservatórios e não contribui para criar um desejável clima de confiança e de cooperação que ajude a resolver os problemas.

Associado às instalações propriamente ditas surge também o problema dos equipamentos e, neste caso concreto, dos instrumentos musicais cuja aquisição, manutenção e afinação representam custos elevados, assim como a aquisição de todo o tipo de materiais que uma formação musical implica e que são normalmente caros (e.g., equipamentos relacionados com a reprodução e a audição de som, equipamentos multimédia e software diverso, partituras). Também aqui parece haver motivos para que os conservatórios se sintam abandonados pela tutela pois, segundo foi possível apurar, nem sempre os materiais recebidos do Ministério da Educação são os realmente necessários ou os pedidos formulados são raramente atendidos ou são-no passado longos períodos de tempo, por vezes anos.

Refira-se mais uma vez que alguns conservatórios parecem resolver bem a questão dos equipamentos através de iniciativas que têm tomado no sentido de gerar receitas próprias que, por sua vez, lhes permitem responder a um conjunto de necessidades no domínio dos equipamentos. Esta atitude é louvável e deve ser incentivada e devidamente reconhecida e valorizada pela administração.

O outro facto que eventualmente tem contribuído para o referido sentimento de abandono por parte da tutela pode estar relacionado com a situação profissional em que se encontra a maioria dos professores. O enquadramento existente é claramente

inadequado, sendo preciso encontrar um sistema que regule e adeque o papel e a função dos professores destas instituições sem que se tenha necessariamente de passar pelo sistema existente para os professores do chamado ensino regular. Trata-se de uma matéria que deve ser clarificada no quadro do que poderá vir a ser uma redefinição da missão e finalidades do ensino artístico especializado da Música e da sua inserção no sistema educativo.

Convém sublinhar que as pessoas das instituições em causa expressam um sentimento que, para além dos factos acima referidos, resulta, efectivamente, de um certo alheamento da administração relativamente às questões do ensino artístico especializado da Música.

Para além da sensação de abandono, os participantes neste estudo fizeram insistente referência ao facto de a tutela revelar desconhecimento acerca dos seus problemas e de ignorar as suas sugestões e recomendações tendo em vista a resolução dos mesmos. Para além do problema das instalações e dos equipamentos foram sobretudo referidos problemas relacionados com os quadros dos professores, a profissionalização, a formação contínua e as contratações e ainda com o financiamento. Tendo também sido mencionadas questões relacionadas com o currículo e com os planos de estudo. Todas estas questões parecem ser estruturantes e de fundo e mostram como é necessária uma política para a educação artística em geral e, particularmente, para o ensino artístico especializado. Sem tal política, que poderá conduzir a uma refundação do ensino artístico, dificilmente se poderão tomar medidas consistentes com um plano que faça real sentido, que seja exequível e adequado ao contexto do país e do seu sistema educativo. Por isso, e por absurdo que possa parecer, até se compreende que a administração e os seus serviços tenham revelado sistematicamente dificuldades em responder aos problemas que lhes são colocados pelas instituições. A administração parece viver submersa num mar de legislação avulsa, sem racionalidade perceptível, e foi-se habituando a conviver com os factos consumados que as instituições foram produzindo ao longo dos anos. Talvez por isso mesmo dirigentes e professores dos conservatórios afirmem repetidamente que “há um grande desconhecimento acerca dos conservatórios e do seu funcionamento” ou que “a tutela ignora as nossas especificidades” ou ainda que “não há interlocutores com conhecimento efectivo dos problemas deste subsistema”.

Os Conservatórios E O Desenvolvimento Do Ensino Especializado Da Música

Para além dos aspectos acima referidos, resultantes dos dados que foi possível recolher, sintetizam-se agora ideias e perspectivas veiculadas pelos responsáveis dos conservatórios e por grupos seleccionados dos seus professores relativamente ao desenvolvimento do ensino artístico.

A primeira nota a salientar prende-se com o facto de não ter ficado suficientemente claro se existe uma visão estratégica relativa ao futuro do ensino especializado da Música por parte daqueles intervenientes no estudo. Em geral, todos têm uma significativa e longa experiência com este tipo de ensino que, sem dúvida, lhes permite identificar problemas e apresentar sugestões para os procurar resolver. Mas para a generalidade das pessoas não foi fácil descentrarem-se das questões particulares e mais específicas vividas mais de perto nas suas instituições e produzirem análises mais globais e integradas que, por exemplo, lhes permitissem elaborar reflexões em torno de questões tais como:

- Que tipo de instituições devem ser os conservatórios? Escolas de referência e pólos dinâmicos agregadores e difusores de boas práticas ao nível do ensino da Música e da formação que proporcionam aos seus alunos? Escolas essencialmente autónomas, com uma forte identidade, bem articuladas com o ensino genérico e com o ensino superior e capazes de gerar dinâmicas que lhes permitam alargar e diversificar sensivelmente a sua base de recrutamento?
- O ensino especializado da Música que se pratica nos conservatórios deve estar primordialmente orientado para o prosseguimento de estudos ou deve ter uma forte componente profissionalizante?
- Os conservatórios devem ou não conceber sistemas de recrutamento que lhes garantam outro tipo de sucesso por parte dos seus alunos?
- Os projectos educativos dos conservatórios respondem às necessidades de formação dos seus alunos? São documentos orientadores das práticas educativas e das práticas de ensino? São construídos com a participação activa da comunidade educativa?
- Se uma das preocupações fundamentais de muitos intervenientes é a de garantir que os alunos comecem a estudar Música desde o 1.º ciclo do ensino básico, faz ou não sentido que os conservatórios apostem sobretudo no ensino integrado a partir daquele nível de ensino?

- Como se poderão estabelecer processos de articulação com outras escolas, nomeadamente as do chamado ensino regular, do ensino profissional e do ensino superior?
- Como se poderão garantir processos de formação contínua que façam real sentido para os professores?
- O actual modelo de organização e funcionamento dos conservatórios está em condições de responder adequadamente aos desafios de desenvolvimento do ensino especializado da Música? Que modelo, ou modelos, poderão responder melhor aos problemas que têm sido identificados?
- Que linhas orientadoras fundamentais e que traços dominantes deverá ter a política educativa no domínio do ensino artístico especializado da Música?

Estas e outras questões da mesma natureza foram suscitadas mas, compreensivelmente, as pessoas vivem de forma muito intensa os problemas que as afectam mais directamente o que, de certo modo, parece impedi-las de produzirem reflexões de fundo, mais distanciadas do dia-a-dia, acerca do futuro do ensino artístico especializado da Música. Obviamente que houve contributos que parecem interessantes e com real valor e, sobretudo, todo um conjunto de referências e de significados que os participantes atribuem aos problemas que é importante analisar e considerar devidamente em qualquer processo de decisão. São essas referências e significados que a seguir se discutem sucintamente.

Uma das questões que mereceu bastantes referências é a que se refere à rede de conservatórios públicos. Na verdade, quer em termos geográficos quer em termos demográficos há um desequilíbrio que dificilmente se poderá ignorar e que, naturalmente, deverá ser considerado no delineamento de uma política para o ensino artístico especializado da Música. É importante avaliar cuidadosamente a experiência dos pólos já existentes que parecem ter potencialidades interessantes e que poderão eventualmente ser uma resposta de boa qualidade, relativamente acessível e fácil de pôr em prática. Mas a rede não pode deixar de ter em conta as escolas profissionais e as chamadas academias ou conservatórios de natureza privada.

Os conservatórios vivem um dilema que parecem ter dificuldade em resolver e que tem a ver com a sua relação com o chamado ensino genérico ou com a sua visão acerca de qual deverá ser a sua missão. Chega-se a referir que “enquanto o ensino genérico não for resolvido os conservatórios não têm solução” querendo significar com esta afirmação que, no fundo, o ensino genérico deve estar orientado para *fornecer*

talentos aos conservatórios que, por sua vez, se incumbiriam de os desenvolver. As intervenções de diversos participantes vão muito neste sentido, chegando a referir-se que no ensino genérico “não chega cantar, o instrumento é fundamental” ou que “os alunos não têm sequer um piano para trabalhar”. Estas considerações correspondem a uma visão do ensino genérico que, por razões mais ou menos óbvias, dificilmente poderá existir em qualquer sistema educativo e que traduzem o que parece ser um significativo equívoco quanto ao papel e à função de um currículo de Educação Musical no ensino básico regular. Na verdade, uma coisa é um currículo destinado a apoiar a formação global dos alunos e a desenvolver as suas competências como fruidores de Música ou de qualquer outra arte. Ou seja, um currículo cuja principal função é a de educar as crianças e os jovens, despertando-lhes a sensibilidade e motivando-os para que possam compreender e apreciar diferentes formas de interpretar as realidades em que vivemos. E isto tem necessariamente que se iniciar no 1.º ciclo e tem que ser bem feito; sabe-se que em vários países o canto é o meio privilegiado de desenvolvimento do currículo no domínio da Música. Uma outra coisa é um currículo destinado a formar músicos ou jovens que eventualmente o queiram vir a ser. E isto não pode ser feito no âmbito do ensino genérico pois não é essa a sua missão e tem que ser feito, e bem, em escolas do tipo dos conservatórios.

Nestas circunstâncias, quando se afirma que “o genérico não está a formar públicos com qualidade e a fazer uma triagem para o vocacional”, poderemos interrogar-nos se não estaremos a elaborar num equívoco que limita significativamente a capacidade dos conservatórios em se concentrarem na concepção de outras estratégias ou soluções ou na definição clara da sua própria missão. Será que a missão do ensino genérico da Música é a de identificar alunos que deverão ser encaminhados para o ensino vocacional? Quando? No final do 1.º ciclo do ensino básico? Que processos devem ser utilizados nessa identificação? Há, na verdade, várias questões que se poderão formular que evidenciam de forma mais ou menos clara que o ensino genérico dificilmente poderá assumir as funções ou ter a missão que os conservatórios parecem considerar indispensáveis para o seu desenvolvimento.

Talvez seja também um equívoco referir que não se pode trabalhar bem porque os alunos vêm mal preparados de trás ou que vêm mal preparados doutras escolas, tal como ouvimos recorrentemente os professores do ensino superior queixarem-se da má preparação que os alunos trazem do secundário e os professores deste nível queixarem-se da má preparação que os alunos trazem do 9.º ano de escolaridade e assim

sucessivamente. Eventualmente o currículo não estará devidamente ajustado à realidade ou a forma de o desenvolver terá de ser revista com recurso a outros métodos e a outras formas de organização e de funcionamento. Os projectos educativos assumem, ou deveriam assumir, um papel determinante no desenvolvimento de um ensino de elevada qualidade, devidamente articulado com as necessidades dos alunos.

Compreende-se o equívoco em que os conservatórios parecem ter caído pois sabe-se bem que a educação musical no 1.º ciclo tem sido praticamente inexistente, ou tem sido bastante pobre, e no 2.º ciclo necessita de uma outra dinâmica e de outros apoios. Só muito recentemente o Ministério da Educação tomou iniciativas que poderão contribuir para alterar o estado das coisas ao nível do 1.º ciclo mas ainda é extemporâneo tecer quaisquer considerações sobre os reais impactos das medidas em curso.

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

Mas há também quem sugira que os conservatórios poderão desenvolver e estimular articulações e/ou associações com escolas do ensino regular para que possam, precisamente, “despertar e estimular possíveis vocações”. No entanto, as informações que foi possível reunir neste estudo mostram claramente que tais articulações quando existem são muito pontuais e muito circunscritas a um reduzido número de alunos. Apesar de os normativos legais preverem e aconselharem o regime articulado de frequência, a verdade é que ele não tem qualquer expressão porque, muito provavelmente, exige um esforço de concertação, de negociação e de cooperação que as instituições têm mostrado dificuldade em concretizar. Talvez por isso mesmo o regime supletivo de frequência, que é claramente o mais desaconselhável sob muitos pontos de vista, acaba por prevalecer em quase todas as instituições pois não exige aquele esforço,

permitindo que cada escola funcione na sua própria lógica sem ter que abdicar dos seus modos de organização e das suas rotinas.

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

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

Alguns responsáveis de conservatórios reclamam a criação de uma Direcção Geral do Ensino Artístico, ideia de certo modo surpreendente, enquanto a maioria refere que é necessário “um interlocutor válido, com conhecimento profundo do sistema, que ajude as instituições a resolverem os problemas”. Há “queixas” de sinais menos positivos que a administração tem dado sistematicamente aos conservatórios e que em nada contribuem para que se estabeleça um clima propício à resolução de problemas. Um deles prende-se com o que parece ser o desconhecimento da realidade do ensino artístico especializado e que acaba por levar à tomada de “decisões desajustadas ou mesmo totalmente inadequadas”. Outro tem a ver com o facto de, em situações diversas (e.g., recrutamento de docentes, distribuição de equipamentos), “a tutela ter a tendência

para tratar os assuntos tal como os trata no ensino regular”. Ainda outro está relacionado com a dificuldade em estabelecer canais de comunicação que sejam rápidos e eficientes.

Poder-se-iam enumerar especificamente um conjunto de problemas e/ou dificuldades que são sentidas pelas instituições e pelas pessoas que nelas trabalham e que decorrem do que parecem ser a falta de conhecimento e certas ineficiências dos serviços do ME. No entanto, o que interessa nesta altura sublinhar é a necessidade de, no quadro de um processo de reorganização e/ou de refundação do ensino artístico especializado, a administração encontrar forma de responder adequadamente às suas necessidades de funcionamento. Para tal não será, com certeza, necessário aumentar o peso burocrático-administrativo do Ministério da Educação nem utilizar recursos que não estejam já ao seu alcance. Como vem sendo afirmado, acima de tudo é necessário definir uma política clara que se traduza no estabelecimento de orientações (e.g., curriculares, pedagógicas, administrativas) que sejam facilmente compreensíveis por todos os intervenientes e que permitam regular e melhorar o ensino especializado da Música.

Dança

A realidade do ensino da Dança não superior em Portugal, apesar de uma sensível evolução do número de alunos e do número de escolas nos últimos anos, está circunscrita a 12 instituições das quais 10 são escolas do ensino particular e cooperativo, uma é uma escola profissional e outra é a Escola de Dança do Conservatório Nacional (EDCN). No ano de 2001 havia apenas 7 escolas. Estamos a falar de uma realidade que, no total, e tanto quanto foi possível apurar, poderá envolver cerca de 1200 alunos e cerca de 120 professores. É a área do ensino artístico especializado com menor implantação mas, apesar da sua reduzida expressão e do seu reduzido impacto na sociedade portuguesa, muitas das situações e problemas já referidos para o ensino especializado da Música também fazem parte do que se pode constatar no ensino especializado da Dança.

Tal como no caso da Música, a influência da escola pública, a EDCN, sobre o que se tem vindo a fazer no país no domínio do ensino da Dança aos níveis básico e secundário parece ser significativa. Na verdade, a EDCN tem vindo a constituir o “modelo” que as escolas do ensino particular e cooperativo, mesmo quando possuem planos de estudo próprios, acabam por procurar emular nos mais variados níveis da organização e funcionamento pedagógico-didático. E é natural que assim seja, uma vez que é a escola com maior tradição e com mais anos de existência e, conseqüentemente, tende a ser o referente principal para as outras instituições.

Nestas condições, a EDCN, tal como os conservatórios públicos no caso da Música, tem particulares responsabilidades na produção e difusão de conhecimento, no desenvolvimento inovador do currículo, na promoção do ensino e da aprendizagem da Dança, na criação de públicos, na formação de professores e na promoção da cooperação com outras escolas, nomeadamente as do chamado ensino regular. Por isso, destacam-se aqui os aspectos que parecem ser mais relevantes no ensino artístico especializado da Dança, particularmente no contexto da EDCN.

Enquadramento Legal E Regularização

Com a extinção do Conservatório Nacional, na sequência da publicação do Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de Julho, e a criação das áreas vocacionais da Música e da Dança, a EDCN é a única escola pública do país em que os alunos podem frequentar, em regime integrado, os cursos básico e secundário de Dança. Apesar de ser uma escola de reduzida dimensão o que, à partida, poderia indiciar que a sua organização e funcionamento seriam relativamente simples e transparentes, a verdade é que quer a administração, quer os professores e os responsáveis da escola fazem referências sistemáticas à sua “complexidade” e à sua “especificidade”. De facto, há documentação diversa produzida pela administração em que é notória a sua dificuldade em lidar com matérias que vão desde o recrutamento e contratação de professores até às questões de natureza pedagógica (e.g., avaliação dos alunos, cumprimento dos planos de estudo, relação pessoal e pedagógica entre professores e entre professores e alunos). Aparentemente, em vários momentos e situações, parece ser difícil regular o funcionamento da EDCN quer porque eventualmente os normativos legais não o permitam fazer quer por outras razões que não se conseguem caracterizar claramente. Por seu lado, os responsáveis pela escola e alguns dos seus professores referem que o único aspecto positivo da legislação, nomeadamente do Decreto-Lei n.º 310/83, foi o de ter aberto o caminho para resolver a questão da integração dos professores no quadro pois “quanto ao resto não faz sentido”...

A legislação é considerada insuficiente, superficial e, de acordo com responsáveis da EDCN, “não permite que a escola funcione como escola do ensino artístico especializado em regime integrado”.

Estamos perante uma situação que não satisfaz nem a própria administração nem a escola e os seus professores e que se traduz, essencialmente, pela ausência de orientações simples e claras que permitam regular o funcionamento da escola de Dança nos seus diferentes domínios. Como consequência é feita uma “gestão à vista” onde predomina a “resolução” pontual e casuística dos problemas através da produção de despachos, autorizações especiais e circulares. Parece assim ser necessário contrariar esta atomização normativa através de um enquadramento legal integrador que defina claramente as “regras do jogo”, permitindo a regulação da instituição e a exigência no cumprimento das orientações legais estabelecidas.

Missão E Natureza Da Oferta

Desde os anos 80 e a partir do momento em que foram criados cursos do ensino superior, que, na prática e num certo sentido, as escolas públicas do ensino especializado da Música e da Dança vivem uma certa crise de identidade. Para esta crise pode também ter contribuído o surgimento de escolas profissionais, particularmente na área da Música. De facto, as informações recolhidas mostram que a desejável articulação e cooperação com as escolas do ensino superior e com as escolas básicas e secundárias do chamado ensino regular é inexistente ou praticamente inexistente. No caso da EDCN, talvez mais do que nos conservatórios do ensino da Música, parece assumir-se que a formação que aí é proporcionada é de natureza terminal, profissionalmente qualificante, considerando-se que a formação superior é de qualidade inferior e com níveis de exigência muito elementares. Do ponto de vista da organização e funcionamento do sistema educativo há aqui alguma coisa que parece não estar bem e que deve ser analisada. Apesar de, no contexto deste estudo, não ter sido possível recolher informação junto das escolas superiores relativa à sua visão sobre a sua missão, talvez se possa dizer que é muito possível que haja pouca clareza quanto ao papel que deve ser desempenhado pelas escolas de nível secundário e de nível superior no que se refere ao ensino e à aprendizagem nos domínios da Dança. Na verdade, parece pouco plausível que no ensino superior os alunos não tenham reais oportunidades para desenvolverem e aperfeiçoarem as suas competências como bailarinos. Mas se, por absurdo, tal não acontecer sempre se poderá questionar se a formação proporcionada pelo ensino secundário é necessária e suficiente para a formação de bailarinos profissionais.

Esta questão tem que ser clarificada e resolvida em termos da organização e da estrutura do percurso educativo e formativo dos estudantes de Dança no sistema educativo português. Em todo o caso, sempre se dirá que, de acordo com os dados disponíveis, concluem os seus cursos na EDCN um número que parece bastante reduzido de alunos; por exemplo, em 2005/2006 apenas oito alunos concluíram e, em geral, este número não vai muito além de uma dezena. Nestas condições, poderá questionar-se se a missão e finalidades da escola, assim como a sua oferta educativa e formativa e o seu projecto, estarão adequados e ajustados à população ou se haverá outras razões que justifiquem estes números que, ao nível do ensino secundário, parecem não ter paralelo no que, em geral, se passa nos restantes países europeus.

Currículo E Programas

De acordo com alguns participantes e responsáveis da EDCN os actuais planos de estudo estão desactualizados e carecem de adaptações e ajustamentos vários. Eventualmente, poderão estar já contemplados no trabalho de revisão curricular que, ao longo de vários anos, tem vindo a ser preparada e discutida com os principais intervenientes. Os documentos produzidos pelo Ministério da Educação no âmbito da referida revisão curricular sinalizam vários problemas e adiantam propostas relativas à organização e desenvolvimento do currículo. Estas propostas merecem ser ponderadas e, eventualmente, poderão contribuir positivamente para que o ensino da Dança venha a ocupar um lugar semelhante ao que já detém na maioria dos outros países da Europa.

Sem dúvida que o currículo, os programas e os planos de estudo são componentes relevantes do processo de transformação e melhoria do ensino da Dança. O trabalho que, neste aspecto, vem sendo desenvolvido pela administração, parece merecer consideração e não deverá ser desprezado pois representa um esforço de regulação e de orientação que é manifestamente necessário.

Em todo o caso, a revisão curricular, por si só, tal como algumas experiências recentes o demonstram, é uma condição necessária mas não suficiente para que se possam operar as transformações e melhorias no ensino artístico especializado. No caso da Dança, por exemplo, após uma experiência pedagógica em escolas do ensino particular iniciada em 1999/2000 destinada a proporcionar oportunidades de formação ao nível do curso básico e de iniciações a um maior número de crianças e jovens, pouco parece ter-se avançado numa variedade de domínios relevantes para o seu desenvolvimento (e.g., currículo, desenvolvimento curricular, avaliação, expansão da rede). De facto, há questões essenciais que, ao que parece, ficaram sem resposta tais como:

1. Como é que o currículo foi efectivamente desenvolvido em cada uma das escolas da experiência? Que constrangimentos se sentiram? Que pontos fortes foram identificados?
2. Em que medida é que um currículo desta natureza poderia ter sido desenvolvido nas escolas públicas, recorrendo a protocolos com as entidades privadas envolvidas? Não poderia (ou poderá) esta estratégia vir a introduzir novas dinâmicas no sistema, contrariando as sempre referidas dificuldades de cooperação entre instituições para concretizar o ensino articulado?

3. Como se poderão avaliar os projectos educativos das escolas envolvidas na experiência? Que métodos de ensino e de avaliação foram efectivamente postos em prática?
4. Como se poderá avaliar a indispensável interacção e cooperação entre as escolas da experiência e entre estas e as escolas do ensino regular?
5. Após sete anos de experiência que lições se poderão retirar para o desenvolvimento do currículo do curso básico de Dança?
6. Que recomendações são feitas relativamente à expansão, à organização e ao funcionamento futuro desta oferta de ensino artístico especializado no sistema educativo?

Nestas e noutras questões acabam por estar implícitos problemas de fundo que vão para além do currículo e que têm que ser devidamente enfrentados como é, por exemplo, o caso da inserção institucional do ensino da Dança no sistema educativo. Deverá ter lugar apenas em escolas do tipo do Conservatório? Ou também em escolas de natureza privada tal como vem acontecendo desde os anos 80? E não fará sentido, desde que observadas certas condições, que possa ser desenvolvido num dado número de escolas públicas do chamado ensino regular? Noutras secções deste estudo analisam-se outras questões que parecem ser de natureza estruturante e elaboram-se mais algumas ideias acerca da experiência pedagógica da Dança.

Voltando à EDCN e referindo-nos à sua organização pedagógica e à sua gestão curricular, há ainda alguns aspectos a que interessa fazer referência. Há mais de 10 anos que a escola oferece “Cursos Livres” ou “Cursos de Iniciação” destinados a crianças que frequentam o 1.º ciclo do ensino básico numa escola do ensino regular. Apesar de funcionarem em regime supletivo estes cursos parecem estar a responder bem a uma procura que se tem mostrado tendencialmente crescente e, por outro lado, acabam por constituir uma estratégia de a EDCN poder alargar a sua base de recrutamento de alunos para o curso básico de Dança. Não foi possível identificar qualquer tipo de reflexão sistematizada ou avaliação relativa ao funcionamento e ao real valor destes cursos de iniciação para os objectivos e para a missão que a escola prossegue mas, de acordo com alguns dos seus professores e responsáveis, o balanço é francamente positivo.

Ainda segundo os professores e responsáveis consultados o currículo é desenvolvido num clima de boas relações pedagógicas com os alunos. O ensino é integrado, as turmas são de reduzida dimensão (não mais do que 12 alunos), os alunos

passam muito tempo na escola e, nestas condições, os professores referem que os acompanham muito de perto

Um discurso insistentemente produzido pelos diversos intervenientes é o da insuficiência do número de horas da formação vocacional tendo em vista “o nível de exigência que se pretende alcançar”, referindo-se que “a Dança exige muito empenho, treino e tempo”. Parece haver aqui um problema relacionado com o que deverão ser a missão e as finalidades de uma escola básica e secundária vocacional de Dança. O que se constata é que os alunos, ao nível do ensino secundário, têm um elevado número de aulas por semana, superior ao que se verifica noutros países europeus. Por outro lado, também parece existir a ideia generalizada de que a aprendizagem da Dança é muito diferente de todas as outras aprendizagens, exigindo mais esforço, mais horas, mais tempo e mais treino do que quaisquer outras áreas ou domínios do saber artístico (ou não). Consequentemente, procuram justificar-se mais horas curriculares de formação a partir de pressupostos cuja consistência científica e pedagógica parece ser questionável.

Os programas em vigor na EDCN, de acordo com as informações obtidas, são da autoria dos seus professores que, por sua vez, fazem anualmente a sua revisão. Trata-se de uma situação que não é comum ao nível dos ensinos de nível básico e secundário mas que, segundo foi possível apurar, tem contado com a complacência da administração que, ao que parece, não conhece verdadeiramente os programas de estudo que se praticam na EDCN nem nas escolas do ensino particular e cooperativo. O problema não estará no facto de os professores não serem competentes para elaborar bons programas, matéria que só especialistas na área poderão verdadeiramente ajuizar. Aliás, julga-se que os currículos e os programas em vigor nas diferentes escolas deveriam ser alvo de análise por parte de profissionais portugueses e estrangeiros da área da Dança com reconhecida experiência de ensino. Mas, como se dizia, o problema está no facto de a administração desconhecer completamente o que se passa em termos de programas de estudo da Dança a nível nacional e, consequentemente, parece estar impedida de promover qualquer tipo de acção reguladora numa matéria que é da sua inteira responsabilidade.

Em suma, tal como no ensino especializado da Música, o ensino especializado da Dança enferma de problemas que se vêm arrastando há muitos anos e que necessitam de ser encarados e resolvidos. Se se pretender que a EDCN constitua uma escola de excelência e de referência para o ensino da Dança de nível não superior em Portugal, muito haverá a fazer para que efectivamente assim venha ser no domínio do currículo,

dos planos de estudo e dos programas e, sobretudo, nos métodos de ensino e de avaliação utilizados e na organização e funcionamento pedagógico da instituição.

Regimes De Frequência

Os alunos da EDCN frequentam os cursos básico e complementar de Dança em regime integrado; as escolas vocacionais do ensino particular e cooperativo funcionam todas em regime articulado. Ao contrário do que acontece na maioria dos conservatórios públicos de Música em que, de forma dificilmente explicável e compreensível, o regime de frequência é essencialmente supletivo, na EDCN todos os alunos estudam em regime integrado de frequência. De acordo com os intervenientes neste estudo este regime é, apesar de algumas dificuldades, o mais adequado sendo considerado uma mais-valia pois reúne as diferentes componentes da formação dos alunos na mesma instituição, evitando deslocações e perdas de tempo desnecessárias e acrescidas por parte dos alunos. Chega-se a referir que “O ensino integrado é imprescindível (...) se não estudassem cá, se ainda tivessem de se deslocar para outra escola era impossível. Uma das partes ia falhar de certeza” ou que “Só assim é que se compreende uma formação artística direccionada que tem que começar aos 9/10 anos de idade”.

Financiamento

De acordo com os responsáveis da EDCN o orçamento do Estado é suficiente para que a escola possa ter um funcionamento considerado normal embora não seja fácil garantir verbas que permitam concretizar determinado tipo de actividades como é o caso do espectáculo que se realiza no final de cada ano lectivo. Este espectáculo, compreensivelmente, é considerado fundamental numa instituição que forma bailarinos pois a presença em palco é uma experiência de formação insubstituível. Poderá, naturalmente, questionar-se se não são criadas outras oportunidades para que os alunos actuem em palco que sejam menos onerosas mas também se compreende que a escola considere que a organização de um espectáculo pode constituir um momento particularmente relevante para a formação dos alunos.

A EDCN, tal como os conservatórios do ensino da Música, gera receitas próprias através do aluguer de estúdios e de salas, de espectáculos em que participa, da venda interna de produtos multimédia (e.g., DVD's relativos a actuações dos alunos) ou

das receitas do bar. Foi referido que recebe pontualmente algumas ajudas externas cujo significado é bastante limitado.

No que se refere à captação de recursos financeiros fica a ideia de que a EDCN, dada a sua natureza, talvez pudesse ir mais longe através da utilização de estratégias que são utilizadas por outras instituições tais como a criação de uma *Associação de Amigos* ou os patrocínios de mecenas.

Docentes

De acordo com os dados fornecidos pelo GIASE, em 2005/2006, exerciam a docência na componente de formação vocacional 58 professores dos quais 14 pertenciam ao Quadro de Nomeação Definitiva, três ao Quadro de Nomeação Provisória, 38 eram contratados (trinta e dois ao abrigo da Portaria n.º 367/98 e seis ao abrigo do Despacho n.º 144/ME/83) e três prestavam serviço em regime de acumulação. Uma vez que em 2005/2006 estavam matriculados 122 alunos nos cursos básico e secundário da EDCN havia, nesse ano, cerca de um professor para cada dois alunos. Se, no entanto, se contabilizarem os 78 alunos inscritos nos Cursos Livres, aquela razão passa para um professor para cada 3,5 alunos. No entanto, dado que a EDCN é uma escola cuja formação se inicia no 5.º ano de escolaridade, não é líquido que, do ponto de vista estritamente legal, se possam contabilizar estes alunos. No corrente ano lectivo de 2006/2007, e ainda de acordo com dados fornecidos pela EDCN, aquelas razões passaram a ser 2,4 e 4, respectivamente. No caso de uma escola do ensino particular e cooperativo – a Escola de Dança Ginásiano – e de acordo com dados que foi possível apurar através do GIASE e da DREL, aqueles números podem ser aproximadamente estimados como sendo 2,7 e 8,4, respectivamente.

O corpo docente da EDCN é muito estável e bastante heterogéneo no que se refere aos seus percursos artísticos e formativos o que é considerado pelos seus responsáveis como um dos seus pontos fortes. Não foi possível apurar exactamente quais são as habilitações académicas e profissionais dos professores. Nos últimos anos não têm sido recrutados quaisquer professores para a EDCN talvez porque a administração esteja perplexa perante a razão entre o número de alunos e o número de professores. Na verdade, apesar da escola ter vindo a propor a contratação de mais professores, a administração não tem autorizado.

A matéria que diz respeito aos docentes está algo aquém da clarificação e da transparência que se desejavam obter neste estudo de avaliação. No entanto, muitas das preocupações e constatações já enunciadas no que se refere aos docentes de Música também fazem sentido no contexto dos docentes da Dança e não se vão repetir nesta altura.

Contudo, parece ser importante que se conheçam com rigor dados que, por exemplo, permitam saber o número de horas efectivamente leccionado por cada professor ou o número de alunos que realmente existe em cada turma de cada um dos professores ou o grau de participação dos docentes na elaboração do projecto educativo da escola ou ainda a formação que cada um dos professores tem frequentado. Sem estes e outros dados relativos à acção desenvolvida pelos docentes da EDCN não será fácil delinear qualquer estratégia que permita intervir para transformar e melhorar uma realidade que, de acordo com o que é possível verificar, parece carecer de uma profunda intervenção.

Alunos

Na opinião dos seus responsáveis a EDCN tem conseguido, até ao presente, responder à procura dos seus cursos por parte de um número de alunos que, nos últimos anos, não tem parado de crescer. Nestas condições, e ainda de acordo com os responsáveis da escola, é provável que dentro de um ou dois anos seja necessário estabelecer o *numerus clausus*. É feito um balanço global positivo do trabalho que tem vindo a ser desenvolvido pela escola, considerando-se que o reduzido número de alunos que consegue, em cada ano, concluir o curso do ensino secundário é uma consequência natural deste tipo de formação porque, afirma-se, “(...) tem de ser forçosamente uma formação em pirâmide: começam muitos e acabam poucos (...) a excelência e não a suficiência é a meta”. Como já se referiu apenas 8 alunos concluíram os seus cursos em 2005/2006; noutros anos dificilmente tem havido mais do que 12 alunos a concluir. No entanto, praticamente todos os alunos que conseguem concluir o curso básico e passar para o complementar concluem a sua formação.

O 9.º ano de escolaridade (5.º e último ano do curso básico de Dança) é considerado um ano crítico já que os alunos terão que tomar uma decisão quanto ao que realmente querem vir a fazer no futuro. Para transitarem para o 6.º ano (10.º ano de escolaridade) os alunos têm necessariamente que ter uma classificação de 4 nas

disciplinas da formação vocacional porque, na opinião dos responsáveis da EDCN, “(...) não faz muito sentido formar artistas pela medianidade”. Além disso, os alunos que não transitarem de ano no 5.º ano terão de abandonar a escola; no entanto, poderão não transitar em cada um dos anos seguintes (6.º e 7.º anos) ou repetir no 8.º ano. A conjugação destes três factores (opção do aluno, não obter classificação de 4 nas disciplinas vocacionais ou reprovar) parece explicar o número reduzido de alunos que prossegue os seus estudos ao nível do ensino secundário.

Também se constatou que, em regra, os alunos não prosseguem estudos no ensino superior porque, de acordo com os responsáveis da EDCN, ou vão para fora do país, para trabalhar ou para estudar, ou entram directamente no mercado de trabalho nacional. No entanto, referiu-se que, por norma, os poucos que prosseguem estudos em Portugal têm sucesso.

A grande maioria dos alunos que frequenta a EDCN é oriunda da cidade de Lisboa embora alguns sejam encaminhados por escolas de Dança do ensino particular e cooperativo localizadas em várias regiões do país. Cerca de 2/3 dos alunos são do género feminino.

O ingresso dos alunos no 1.º ano do curso vocacional de Dança (5.º ano de escolaridade) da EDCN está dependente da passagem em testes de admissão obrigatórios baseados em “testes artísticos” de coordenação, de ritmo e de musicalidade e ainda em “testes de aptidão física”. O ingresso dos alunos nos chamados “Cursos Livres” não tem quaisquer restrições para além da necessária condição física. Aparentemente estes cursos acabam por constituir uma base de recrutamento que parece ter algum significado embora todos os alunos tenham que realizar os testes acima referidos.

Tal como o que se verificou no ensino especializado da Música, também no ensino especializado da Dança foi muito complicado, e continua a ser neste momento, obter dados minimamente credíveis e consistentes que nos ajudem a caracterizar com a maior nitidez possível a situação em termos dos alunos. Apesar de tudo, talvez devido à sua reduzida expressão, foi um pouco mais fácil.

Tem-se verificado que há um número crescente de alunos que procura ingressar na EDCN ou numa das 10 escolas do ensino particular e cooperativo. Eventualmente a experiência pedagógica lançada pela administração em 1999/2000 pode de algum modo ter contribuído para esse aumento da procura que também se pode dever a uma natural evolução da própria sociedade portuguesa. É evidente que mais de metade dos cerca de

1200 alunos que se estima terem frequentado uma escola do ensino vocacional de Dança em 2004/2005 estudavam em cursos de iniciação. Apenas cerca de 8% dos alunos estudava ao nível do ensino secundário. Trata-se de uma realidade que se afasta sensivelmente da que se pode verificar noutros países europeus. Mas, independentemente do que se passa nos outros países da Europa, é necessário que em Portugal se decida o que se pretende fazer relativamente ao ensino da Dança e à formação de bailarinos. Recentemente assistimos à extinção do *Ballet Gulbenkian* na instituição que mais tem feito pelo desenvolvimento artístico e cultural do país. Talvez se possa reflectir porque razão, ou razões, foi tomada aquela decisão e pensar se será ou não relevante e fundamental olhar para o ensino da Dança de uma forma mais séria e politicamente mais empenhada do que até aqui tem acontecido. Talvez as instituições de ensino da Dança possam também fazer a sua reflexão e a sua auto-avaliação relativamente ao trabalho que têm desenvolvido, aos seus projectos educativos, aos seus métodos, aos seus processos de avaliação dos alunos e também aos seus modos de administração e gestão das escolas.

É necessário mas não será com certeza suficiente que haja um número crescente de alunos que procuram cursos de Dança e que o Estado se limite a ir financiando em conformidade. O Estado tem que definir uma política para a área da Dança e não se deverá limitar a *seguir* ou a *acompanhar* os acontecimentos mas a criar e a definir uma parte mais ou menos importante desses acontecimentos. Estabelecendo metas, definindo princípios, construindo regras claras e criando mecanismos de regulação e de auto-regulação das instituições. Os dados parecem indiciar que o Estado poderá estar a pagar demais pelo serviço que está efectivamente a ser prestado à sociedade portuguesa e aos seus cidadãos no domínio do ensino da Dança. Por isso é importante instituir mecanismos de avaliação que tornem transparentes os produtos e os processos e que envolvam sistematicamente todos os intervenientes. Por isso é importante instituir novas e inovadoras formas de fazer chegar o ensino artístico especializado às escolas do chamado ensino regular. É necessário quebrar certas barreiras e muros, só aparentemente intransponíveis, que alguns persistem em erguer em nome de uma excelência e de uma qualidade que os dados e as realidades infelizmente não confirmam.

Que desafios será necessário vencer para que, por exemplo, se encontrem formas de instituir cursos do ensino artístico especializado em escolas do chamado ensino regular? O que é que será necessário fazer?

A Escola De Dança Do Conservatório Nacional E O Ministério Da Educação

De acordo com os responsáveis da EDCN as relações que a instituição vem mantendo com o Ministério da Educação não são consideradas difíceis. No entanto, referem, os problemas que a escola tem arrastam-se e não são resolvidos há muitos anos. Ou seja, tal como os dirigentes dos conservatórios de Música, os dirigentes da EDCN também parecem considerar que a administração está demasiado distante dos seus problemas parecendo deixá-los numa situação de abandono. O caso das instalações que, apesar de reconstruídas tendo em vista a sua utilização para o ensino da Dança, são consideradas pouco adequadas e do tempo que aguardam pela construção de estúdios, são exemplos referidos da lentidão com que os problemas mais prementes se vão resolvendo.

Apesar de tudo as questões de instalações e de equipamentos não parecem ter a importância e a gravidade que têm nos conservatórios de Música. No entanto, as considerações já feitas relativamente à relação dos conservatórios com o Ministério da Educação valem, no essencial, para a EDCN e, por isso mesmo, não se voltam a reproduzir nesta altura.

A falta de um adequado enquadramento jurídico-legal e as dificuldades que se têm vindo a revelar para resolver esse problema de forma a pôr termo aos disfuncionamentos e à desregulação existentes, acaba por desenvolver uma cultura de indiferença e alheamento face ao cumprimento de orientações emanadas do Ministério da Educação. De facto, assume-se que há irregularidades em procedimentos utilizados porque a administração “trata a EDCN como se fosse uma escola do ensino regular”. E perante uma intervenção da IGE destinada a averiguar eventuais irregularidades afirma-se nomeadamente que “(...) acabou em nada porque não há nada a fazer e o Ministério sabe”.

Parece ser necessário encontrar alguma forma de agilizar e de melhorar substancialmente os canais de comunicação com a EDCN uma vez que, tal como no caso da Música, há vários intervenientes que fazem referência sistemática “ (...) à falta de um interlocutor do ME com saberes acerca do ensino especializado da Dança”. O facto de as competências relativas ao ensino artístico especializado estarem distribuídas por vários departamentos e serviços do Ministério da Educação (e.g., DGIDC, DGFV, IGE, DRE's, GGF) poderá não facilitar uma comunicação mais eficaz e de melhor qualidade com as escolas.

A Escola De Dança Do Conservatório Nacional E O Desenvolvimento Do Ensino Especializado Da Dança

Também no que se refere ao ensino especializado da Dança não foi possível identificar, a partir das reflexões produzidas pelos participantes neste estudo, linhas claras de desenvolvimento estratégico. Por exemplo, fala-se que é necessário apostar no ensino genérico mas não se concretiza em que moldes tal aposta se poderá desenvolver. Será através de um maior incentivo ao desenvolvimento adequado do currículo de Educação Física que, como se sabe, prevê que a área da Dança seja obrigatoriamente trabalhada quer no ensino básico quer no ensino secundário? Será através do desenvolvimento adequado de parcerias acordadas entre as escolas do ensino regular e a EDCN e outras escolas de Dança do ensino particular e cooperativo? Deverá fazer-se uma aposta deliberada nas iniciações e no curso básico envolvendo escolas do ensino regular? A ideia que parece transparecer é que as escolas do ensino artístico especializado parecem estar a pedir ao ensino genérico algo que ele jamais poderá fazer porque, na verdade, não lhe compete. Nem é possível ter uma espécie de mini-conservatórios em cada escola do ensino básico nem é realista esperar que haja condições para que o país possa proceder a uma espécie de massificação do ensino especializado da Dança ou da Música.

O que parece ser possível e desejável é que as escolas do ensino artístico especializado se aproximem, a vários níveis (e.g., partilha entre professores, desenvolvimento do currículo, promover experiências de ensino integrado) do sistema educativo dito regular e não se auto-excluam desse mesmo sistema, reclamando insistentemente uma espécie de estatuto de excepção. De facto, com os recursos existentes e sem meios excepcionais, parece ser possível promover cursos do ensino artístico especializado, ou partes desses mesmos cursos, em escolas do ensino regular. É certo que é preciso romper resistências, mas também é certo que hoje, mais do que nunca, muitas escolas e muitos professores do chamado ensino regular estão disponíveis para trabalhar em projectos que tornem as suas escolas mais apelativas, com ofertas mais diversificadas e mais ajustadas às realidades sociais e culturais da sociedade actual. Veja-se o que tem acontecido com a adesão aos cursos profissionais e aos cursos de Educação e Formação ou mesmo aos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências agora designados Centros Novas Oportunidades. Estarão as escolas do ensino artístico especializado, públicas ou privadas, particularmente as do

ensino da Dança e da Música, disponíveis para essa aproximação, para essa transformação que as pode tornar importantes centros de produção e difusão de saberes curriculares, pedagógicos e artísticos?

São estas e outras reflexões da mesma natureza que não foi possível, no âmbito deste estudo, desenvolver com os participantes talvez porque, compreensivelmente, as pessoas se centrem mais nos problemas das escolas em que trabalham e acabam por ter alguma dificuldade em descentrar o seu pensamento da realidade mais próxima. Mas é evidente que a experiência e o saber específico dos docentes e responsáveis da EDCN e das outras escolas serão sempre relevantes para que se possam delinear estratégias para desenvolver e melhorar o ensino da Dança.

A expansão da rede também foi referida como uma necessidade. Trata-se de uma questão que não pode deixar de ser considerada no âmbito de um leque de possíveis soluções que vão desde a criação, de raiz, de uma ou mais escolas públicas do ensino especializado da Dança noutras zonas do país até ao estabelecimento de parcerias com a EDCN ou com outras escolas de Dança no sentido de se irem criando, faseadamente, cursos em determinadas escolas do ensino regular.

As reflexões feitas no âmbito deste estudo sugerem que o ensino artístico especializado tem as suas especificidades, mas o ensino da Matemática e da Física também tem as suas e a formação de técnicos de informática do mesmo modo. Todas as especificidades devem ser respeitadas e têm de ser efectivamente tomadas na devida conta no âmbito do mesmo sistema educativo. Ou seja, no âmbito de um quadro de referência, de uma matriz comum, que tem orientações e regras que todos devem observar quer se trate do domínio das artes, do desporto, das tecnologias ou das ciências naturais. Se assim não for dificilmente o ensino artístico especializado alguma vez poderá ter a expressão e o significado que está longe de ter no sistema educativo e na sociedade portuguesa e que, pelo que foi possível apurar neste estudo, todos desejam. Há demasiados anos que se insiste num discurso cujos resultados estão à vista: pouquíssimos alunos diplomados, processos pedagógicos pouco conhecidos, problemas estatutários dos professores, sistemas de avaliação pouco transparentes, desregulações e disfuncionamentos de todo o tipo e insatisfação dos professores, dos responsáveis das instituições e da administração. Chegou provavelmente o tempo de repensar esse discurso e de repensar seriamente a institucionalização do ensino artístico especializado.

A Experiência Pedagógica Do Despacho N.º 25549/99 (DR N.º 299 De 27/12)

Já acima, na secção *Currículo e Programas*, se fez uma curta reflexão e uma referência à chamada experiência pedagógica da Dança que a administração entendeu dever lançar em 1999/2000 porque, eventualmente, terá constatado que era necessário impulsionar e difundir mais amplamente o seu ensino, precisamente junto das crianças da educação básica (1.º-3.º ciclos). Esta iniciativa parece ter tido também o objectivo de inculcar algum dinamismo e estímulo às escolas do ensino particular e cooperativo que se vêm dedicando ao ensino da Dança, algumas desde os anos 80. Apesar de os objectivos explicitados não serem propriamente precisos e de o despacho ter sido omissivo em termos de alguns procedimentos e metas a atingir, trata-se de uma experiência que, à partida, parece positiva. Realmente encerra um interessante potencial para que se pudesse ter ganho uma visão fundamentada e estratégica acerca do desenvolvimento e expansão do ensino da Dança em Portugal.

Não se vão aqui descrever as principais características da experiência que se gizou nem a sua natureza, que podem ser compulsadas a partir do Despacho n.º 25549/99 e da abundante documentação produzida por diversos serviços do Ministério da Educação (e.g., ex-DES, IGE, DGIDC) e, muito particularmente, pelo Conselho de Acompanhamento da experiência. Na verdade, nos sete anos de vigência da experiência este Conselho reuniu 30 vezes até Outubro de 2006, estando o conteúdo das reuniões traduzido noutras tantas actas, produziu “relatórios de avaliação” anuais e ainda uma “avaliação global da experiência pedagógica “ (1999/2000 – 2004/2005).

O que se pretende nesta secção é elaborar uma reflexão decorrente da análise que se fez àquela documentação e que parece ter algum interesse para os objectivos que se prosseguem neste estudo de avaliação. Para além do que já se referiu na secção *Currículo e Programas* a propósito da experiência, pareceu relevante destacar outros aspectos relacionados com as formas como a administração lidou com uma experiência por si concebida e por si supostamente acompanhada e avaliada. Num certo sentido, os destaques que se fazem a este propósito ilustram que o desenvolvimento do ensino artístico especializado exige uma outra forma de pensar, de agir e de avaliar. De facto, a partir de uma experiência pedagógica com uma longevidade de sete anos parece não ter sido possível extrair ideias e propostas significativas relativamente ao futuro do ensino da Dança. E seria muito importante que, por exemplo, se retirassem ilações relativas à

sua inserção no sistema educativo, à concepção do currículo e ao seu desenvolvimento e ao estabelecimento de normas relativas aos equipamentos e instalações das escolas.

Uma primeira nota para referir algo que parece positivo e que tem a ver com o facto de o Conselho de Acompanhamento ter tido a preocupação de reunir formalmente, por diversas vezes, com os responsáveis pedagógicos das escolas envolvidas na experiência, podendo assim manter-se directamente informado acerca de um conjunto de aspectos de natureza burocrático-administrativa e pedagógica (e.g., dados relativos a alunos e professores, organização das turmas e horários, articulação com as escolas do ensino regular). Mas também porque tais reuniões permitem uma aproximação que parece importante para que se possam delinear estratégias participadas de desenvolvimento da experiência. Ainda se deve sublinhar o facto de o Conselho, através do seu coordenador, ter estado presente nos espectáculos de final de ano promovidos pelas escolas; trata-se de um gesto simbólico que parece ter sido importante e que pode ter funcionado como incentivo e reconhecimento pelo trabalho que as escolas desenvolveram.

Os dados que foi possível consultar permitem destacar os aspectos que de seguida se apresentam de forma sucinta:

1. A experiência arrancou sem que o seu currículo estivesse verdadeiramente definido, particularmente no que se refere aos objectivos pedagógicos, às competências a desenvolver, aos programas, ao regime de avaliação dos alunos e ao processo de certificação. Refira-se que no quarto ano de vigência da experiência ainda estava em estudo quem deveria certificar os alunos. A elaboração dos programas decorreu de forma que não é perfeitamente clara e parece não ter obedecido às normas estabelecidas, nomeadamente no que concerne ao processo de homologação por parte de entidade competente para o efeito.
2. Dadas as conhecidas dificuldades em pôr a funcionar o regime articulado e tendo em conta a relevância da experiência, seria de esperar que se promovessem acções de sensibilização junto das escolas do ensino regular que, ao que parece, nunca foram chamadas a reunir e, muito menos, a participar de algum modo na experiência. As grandes dificuldades em garantir o funcionamento do ensino articulado acabou por levar as escolas a proporem formalmente alterações a este regime de frequência cujo conteúdo não foi possível apurar. Aparentemente a Portaria n.º 1550/2002 consagrou adaptações e alterações solicitadas pelas escolas de dança mas não se pôde apurar se as dificuldades referidas foram efectivamente eliminadas ou atenuadas.

3. A experiência decorre há sete anos sem que tenha sido possível produzir normas precisas e requisitos a observar pelas escolas no que diz respeito às instalações e equipamentos considerados básicos e fundamentais.
4. A documentação produzida, nomeadamente os diferentes “relatórios de avaliação”, não é clara quanto ao número de alunos que cumpriram efectiva e integralmente os planos de estudo previstos. Há alguns elementos que indiciam que esse número tem sido relativamente baixo, nomeadamente o facto de algumas escolas se terem visto obrigadas a reduzir a carga horária de certas disciplinas para metade, pelo facto dos alunos não terem possibilidade de as frequentar na totalidade.
5. Verificou-se que houve escolas que acabaram por não ter turmas formalmente integradas na experiência devido à exigência de que as turmas deveriam ter, no mínimo, 10 alunos. Outras não conseguiram criar turmas do 2.º ciclo do ensino básico, correspondente ao início da formação vocacional em Dança. Aliás a experiência ao nível do curso básico vocacional parece ter sido bastante limitada mas a documentação não é clara em relação a este aspecto ou é mesmo omissa.
6. As escolas praticamente não trabalharam em conjunto e deste modo não houve partilha de conhecimentos que pudessem ter enriquecido e melhorado sensivelmente a experiência. Houve dificuldade em imprimir uma dinâmica sistemática de trabalho em conjunto provavelmente porque, para a administração, os objectivos a alcançar não estavam suficientemente claros.
7. O trabalho pedagógico desenvolvido não foi devidamente apoiado e acompanhado pelo Conselho que, aliás, reconhece que não conseguiu delinear e pôr em prática nenhuma estratégia que lhe permitisse seguir *in loco* o que ia acontecendo nas escolas da experiência.
8. Ao fim de cinco anos e ainda sem uma real avaliação sobre a experiência, alvitrava-se a possibilidade de a prosseguir para o ensino secundário apesar de o Despacho que a cria se destinar exclusivamente para o ensino básico. Repare-se que nessa altura as escolas ainda não tinham quaisquer orientações relativas à avaliação dos alunos.
9. Em rigor, pode dizer-se que a experiência não foi verdadeiramente avaliada, limitando-se a descrever algumas situações e a apresentar dados que, em muitos casos, são pouco claros. Além disso as “avaliações” realizadas nunca se pronunciam sobre a qualidade dos processos utilizados (e.g., métodos de ensino, métodos de avaliação, relações com as escolas do ensino regular, construção dos programas) e sobre os produtos alcançados (e.g., competências desenvolvidas pelos alunos e pelos professores, número de alunos que concluíram, em cada escola, cada um dos anos da formação vocacional, competências pedagógicas das escolas). Na verdade, lança-se uma experiência muito relevante, destinada a dinamizar e a expandir o ensino e a aprendizagem da Dança, mas não se foi capaz de delinear um verdadeiro plano de acompanhamento e de avaliação que, posteriormente, pudesse fundamentar o seu desenvolvimento.

10. A avaliação produzida não chega nunca a pronunciar-se sobre o currículo e a sua adequação aos objectivos que se pretendiam alcançar. O que parece transparecer da documentação consultada e dos contactos que foi possível estabelecer é que os programas de estudo nem sempre foram devidamente observados e/ou cumpridos pelas escolas da experiência. Parece que do ponto de vista pedagógico o acompanhamento da experiência esteve aquém do que seria expectável e desejável.

Estes 10 apontamentos parecem evidenciar que, para além dos aspectos positivos que a experiência com certeza gerou, não se observaram várias condições essenciais que devem estar presentes no desenvolvimento de qualquer projecto ou experiência pedagógica. É, por exemplo, o caso da ausência de uma clara definição de objectivos a alcançar, da falta de uma visão estratégica que lhes deve estar associada e do facto de não existir uma avaliação credível e transparente. Além disso, parece poder concluir-se que o suporte pedagógico da experiência apresenta debilidades que, de certo modo, parecem incompreensíveis e que ajudam a compreender o estado em que se encontra há vários anos o ensino artístico especializado. Veja-se, como exemplo, o que se pôde apurar relativamente ao currículo e aos programas, à avaliação dos alunos ou à sua certificação.

É altura de formular algumas questões que parecem decorrer logicamente de uma experiência pedagógica que já dura há sete anos: a) Que ensinamentos se retiram da experiência para o desenvolvimento do ensino artístico especializado da Dança?; b) Que propostas concretas se poderão fazer a partir do que se pôde constatar na experiência?; c) É viável e desejável institucionalizar este tipo de abordagem? Porquê?

Parece que será também a partir das respostas a estas e outras questões de semelhante natureza que eventualmente se poderão tomar as necessárias decisões para o desenvolvimento do ensino especializado da Dança.

Artes Visuais

O ensino especializado não superior das Artes Visuais e Audiovisuais actualmente é ministrado em três escolas secundárias especializadas. Duas destas são públicas, a António Arroio em Lisboa e a Soares dos Reis no Porto; a terceira, o Instituto das Artes e da Imagem, também sediado no Porto, pertence ao sector do ensino particular e cooperativo.

O seu traço distintivo relativamente ao ensino regular e profissional é, bem entendido, a formação técnica e artística ministrada. São escolas que se afirmam pela diversidade e qualidade da oferta formativa. O ensino especializado das Artes Visuais e Audiovisuais cumpre-se ao longo dos três anos lectivos do ensino secundário, tendo as suas escolas planos curriculares próprios.

Enquadramento Legal E Regularização

Cada uma das três escolas mencionadas já oferecia cursos próprios, antes da implementação da reforma do ensino secundário, ocorrida em 2004. Assim, a Portaria n.º 684/93, de 21 de Julho, criou, na Escola Secundária António Arroio, oito cursos que estão agora perto do seu turno, que acontecerá no ano lectivo de 2006/2007. A saber: (i) Arte e Tecnologias de Comunicação Audiovisual, (ii) Arte e Tecnologias de Comunicação Gráfica, (iii) Arte e Técnicas de Ourivesaria e Metais, (iv) Tecnológico de Arte e Design Cerâmico, (v) Tecnológico de Arte e Design Têxtil, (vi) Tecnológico de Design de Equipamento, (vii) Geral de Artes 1 e (viii) Geral de Artes 2. Na Escola Secundária Soares dos Reis foram criados, pela Portaria n.º 699/93, de 28 de Julho, sete cursos: (i) Imagem e Comunicação, (ii) Artes Gráficas, (iii) Ourivesaria, (iv) Cerâmica, (v) Equipamento, (vi) Artes Têxteis e (vii) Geral de Artes Visuais.

Desde o ano lectivo de 2004/2005 estão já em funcionamento os novos cursos: (i) Design de Comunicação, (ii) Design de Produto, (iv) Produção Artística (área das Artes Visuais) e (v) Comunicação Audiovisual (área dos Audiovisuais). O objectivo do legislador foi essencialmente possibilitar percursos vocacionais, orientados na dupla perspectiva da inserção no mundo do trabalho e de prosseguimento de estudos a nível do ensino superior, consoante a área artística.

O Instituto das Artes e da Imagem, por sua vez, oferece actualmente cursos e planos de estudo próprios, com a duração de três anos e de qualificação profissional de

Nível III. São eles: (i) Desenhador de Arquitectura, (ii) Desenhador de Equipamento e Produtos, (iii) Imagem Interactiva e (iv) Conservação e Restauro de Património (Portaria n.º 199/96, de 10 de Abril).

Segundo o GIASE, no ano lectivo 2005/2006, registavam-se 55 escolas profissionais com autorização para ministrarem cursos na área de Artes Visuais e Audiovisuais, 2 das quais eram públicas e as restantes 53 de natureza privada. Nas escolas públicas, designadamente nas Escolas Profissionais de Artes e Ofícios Tradicionais da Batalha (Zona Centro) e de Desenvolvimento Rural de Serpa (Zona Alentejo), são ministrados os cursos de Mestre de Cantaria – Técnico Empresário e Técnico de Cerâmica Artística, respectivamente. Apesar do número de alunos nas escolas profissionais referidas não ser elevado, a verdade é que há uma oferta diversificada e distribuída um pouco por todo o país devido precisamente à existência desta rede de escolas profissionais.

O Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro, que estabelece a organização geral da educação artística, prevê que esta oferta vocacional seja assegurada por docentes especializados. Com o Despacho n.º 16448/99 (2ª série), de 30 de Julho, foram definidos o regime jurídico específico no que concerne ao recrutamento, quadros e estatuto remuneratório dos docentes de técnicas especiais das artes visuais e plásticas das escolas secundárias António Arroio e Soares dos Reis. Assim, “o desempenho de funções docentes no ensino das Artes Audiovisuais e Plásticas ministradas nas Escolas Secundárias António Arroio e Soares dos Reis é assegurado em regime de contrato administrativo de provimento”, o qual se considera celebrado por um ano, sucessivamente renovado caso não seja denunciado nos termos previstos do Decreto-Lei n.º 427/89, de 7 de Dezembro.

Portugal precisa de investir mais no ensino especializado das Artes Visuais e Audiovisuais, seja porque uma rede devidamente pensada e articulada em termos estratégicos é em rigor inexistente, seja porque as experiências existentes mostram um elevado grau de satisfação de todos os actores educativos. As taxas de transição são bastante altas e as de conclusão parecem satisfatórias.

Missão E Natureza da Oferta

Uma primeira questão prende-se com as relações deste ensino com os outros níveis. Apesar da recente introdução de uma revisão curricular, foram feitas referências

diversas ao facto de, na actualidade, estas escolas estarem a atravessar uma certa indefinição no que respeita à sua missão, havendo professores que consideram que a escola deve preparar os alunos para a indústria, enquanto outros entendem que a sua instituição deve preparar os alunos para ingressar no ensino superior. São muitas as referências ao passado, isto é, à herança de uma forte ligação com o operariado especializado e a indústria.

Entre cada uma das duas escolas públicas parece haver um consenso em torno da tese segundo a qual a especificidade reside essencialmente na vocação e nos currículos especializados que cada uma tinha até à Revisão Curricular de 2004, aspectos estes que são tidos como uma mais-valia para os alunos. O clima de escola e a sua identidade pretérita e presente são frequentemente invocados como muito positivos, sendo sempre referenciado o gosto que os alunos têm em frequentar cada escola e os professores em nela leccionar.

Parece claro que tem de se reencontrar uma missão para estas escolas, uma vez que segundo afirmam, agora funcionam sobretudo como ponte de passagem para o ensino superior quando a sua vocação era a de também prepararem jovens para o ingresso directo na chamada vida activa. O desaparecimento do Curso Geral de Artes na António Arroio e Geral de Artes Visuais na Soares dos Reis são tidos como negativos pelas autoridades escolares e pelos professores. A não haver mudanças, então ter-se-á de reconhecer que o seu fim será o da formação de públicos, uma vez que só uma minoria dos alunos envereda por uma entrada imediata no mercado de trabalho.

Os planos de estudo destas escolas, embora menos diferenciados do que noutros tempos, continuam a ser um traço da sua peculiaridade e são amplamente caracterizados pelas componentes de projecto e de metodologia própria. Em nossa opinião estas valências devem manter-se e aprofundar-se seja qual for o cenário do futuro.

Currículo E Programas

Relativamente à Revisão Curricular existem fortes críticas, embora não se possa falar de uma rejeição em bloco. Professores e Presidentes dos Conselhos Executivos tendem a defender que não era necessária qualquer revisão que, aliás, foi posta em prática de forma abrupta e sem reter as recomendações dos agentes educativos. Entendem que deveriam ter sido feitos reajustes na carga horária de algumas disciplinas e até, eventualmente, em alguns cursos. No entanto, considera-se que as alterações

introduzidas foram demasiado drásticas, comprometendo certas vertentes da formação dos alunos que há muito se consideravam adquiridas. Em particular, são feitas referências à introdução de alterações nas componentes de formação técnica e tecnológica de alguns cursos tecnológicos que terão comprometido a qualidade da formação que anteriormente se proporcionava (e.g., Arte e Técnicas de Ourivesaria e Metais)

Resumidamente: o bom funcionamento dos novos cursos terá sido condicionado pela inicial ausência de programas, de formação e de condições a nível de espaços e equipamentos, ao que se seguiu um plano demasiado rígido; a opção por um 10.º ano comum não suscita unanimidade; o curso de Produção Artística e o Curso de Design de Produto integram as 8 tecnologias dos antigos cursos, mas de forma muito abrangente; embora reconheçam que a Matemática não é necessária para todos os cursos apontam a sua substituição no currículo como um erro crasso, uma vez que a disciplina que a substitui nem tem exame nacional, limitando por isso o acesso dos alunos, em alguns casos, ao ensino superior; as saídas profissionais surgem como algo ambiciosas e desajustadas da realidade; os novos planos de estudo prevêm uma Formação em Contexto de Trabalho, mas as empresas não estão dispostas a aceitar alunos estagiários; no final do 12.º ano os alunos têm uma Prova de Aptidão Artística, mas ainda não existe informação sobre a forma como se vai processar. Um aspecto importante relacionado com a revisão curricular é o facto de não ter clarificado a diferença entre escolas profissionais, com cursos de artes, e as escolas artísticas especializadas. Apesar de todos estes problemas, foi referido por um responsável de uma das escolas que a reforma curricular tem características que devem ser mantidas. Admite-se que ainda não é possível proceder a uma avaliação dos resultados decorrentes da implementação da reforma e, quanto a isso, os professores apresentam percepções diferentes.

De todo o modo parece ter-se recentemente criado nas duas instituições visitadas pela equipa de avaliação um clima que contraria a sua auto-imagem tradicional. Actualmente é dito que se vive um ambiente de mal-estar e desmotivação na escola entre os professores. Um exemplo entre outros referidos: “uma vez que o sucesso de uma escola se afere pelas notas obtidas pelos alunos”, alerta um docente que, “perante currículos tão mal construídos, os resultados no final deste 12.º ano serão desastrosos”.

Apesar destas dificuldades, o facto de impor uma maior transparência e mais trabalho aos docentes foi observado como algo de positivo. Mesmo o polémico Projecto no 10.º ano comum, transversal às várias tecnologias, foi visto como um momento de

fundamentação das escolhas futuras dos alunos ao nível da especialização do 12.º ano. A reforma pretendia reforçar o conceito de “projecto” no 10.º ano, mas os professores alegam a imensa dificuldade em realizar com os alunos um projecto coerente, devido à diversidade de tecnologias e só com cerca de dois meses para o experimento de cada uma delas. Trata-se apenas de um primeiro contacto com as diversas tecnologias. Salienta-se ainda o facto de ser inviável, nestes moldes, a prossecução do 10.º ano comum no ensino recorrente, uma vez que não se adequa ao tipo de público, que usualmente chega a estas escolas já com uma ideia predefinida da área pela qual pretende enveredar.

Outro dos pontos de maior controvérsia é a erradicação dos cursos gerais, com grande procura, em prol da implantação do seu sucedâneo, o curso de Produção Artística. Reitera-se que as artes devem interpenetrar-se o mais possível, mas os equipamentos que são exigidos no curso de Produção Artística para a realização de um espectáculo não existem na escola. Em suma, a estruturação das artes do espectáculo é ainda totalmente estranha a estas duas escolas e não existe satisfação, o que é visível na fraca procura do curso de Produção Artística. Algo que só ficará claro com o terminar do primeiro ciclo de formação neste curso, a suceder neste ano lectivo.

Como estabelecimento de educação especializada, outra das questões que se coloca é o facto de serem abordados conteúdos transversais. A qualificação recebida não é de molde a dizer-se que os alunos terminam como técnicos especializados. A ideia de curso intermédio, defendido por uma docente que participou na reforma, assentava na ideia de especialização de um ano lectivo, embora o aprender-fazer esteja para além daquilo que é realizado na escola.

Apesar de ainda ser extemporânea qualquer avaliação referente à aplicação dos novos planos curriculares, parece que foram feitas opções nesta matéria que podem vir a comprometer a identidade e a missão das escolas do ensino artístico especializado das Artes Visuais. Em particular, a introdução de um curso de Produção Artística foi bastante mal recebida pelas escolas, sendo difícil entender qual o real objectivo desta “inovação” ou quais os fundamentos em que realmente se apoiou.

Financiamento

Uma política educativa sustentada é factor essencial para a continuação de um ensino especializado de qualidade. Os Presidentes dos Conselhos Executivos enunciam

como o valor de Orçamento de Estado tem vindo a diminuir, o que se torna gravoso para a actualização de certos equipamentos (e.g., software diverso), para os quais não está prevista qualquer rubrica específica. Neste momento, o orçamento de Estado é apenas suficiente para cobrir as despesas correntes. Note-se que, assumidamente, uma escola secundária especializada beneficia de uma parcela de orçamento ligeiramente superior à de uma escola secundária regular. No entanto, as despesas correntes são também superiores, uma vez que será necessário equacionar despesas de manutenção de equipamentos e aquisição de matérias-primas muito específicas. São ainda evidenciadas necessidades de repensar o espaço, mesmo na Escola António Arroio, que, apesar de possuir instalações amplas, não tem uma funcionalidade actualizada. No caso mais flagrante da Soares dos Reis, a grande expectativa reside em ver transferidas as actuais instalações para uma outra escola que possui condições mais adequadas ao tipo de actividades de ensino e de formação que desenvolve. Nestas circunstâncias, a aquisição imprescindível de novos equipamentos para actualização das tecnologias de produção artística fica bastante aquém do que seria de esperar em escolas de ensino artístico especializado que, apesar de manterem um número de equipamentos invejável, vêm também esse equipamento ser considerado cada vez mais datado.

A possibilidade de que estas escolas possam gerar receitas próprias foi encarada apenas em relação ao que é já realizado por norma – lucro das vendas do bar e da papelaria e aluguer de instalações – o que gera apenas um fundo de maneió simbólico.

Apesar de a prestação de serviços ser considerada uma aposta importante, não é claro para as empresas a missão destas escolas e as contrapartidas que delas podem retirar. Já uma hipótese tomada como viável e com evidentes vantagens na formação dos alunos seria a divulgação dos seus trabalhos.

Assim, não fica clara uma disponibilidade, que parece necessária, das escolas para gerar receitas próprias e de fazer protocolos com a administração local e com agremiações culturais quando, à partida, a natureza das actividades que desenvolvem talvez o pudesse facilitar. A matéria orçamental parece claramente, para as escolas, uma incumbência exclusiva da tutela. Na inversa, o orçamento que lhes é atribuído pelo Estado parece não distinguir a sua especificidade formativa, mais concretamente em relação às carências de equipamentos.

Docentes

No que diz respeito à situação dos docentes, também aqui se verificaram lacunas e incoerências na informação facultada. É-nos dado observar uma realidade fragmentada. Parece que estamos neste particular face a um imenso contingente constituído por um número de professores que ronda a centena e meia em cada uma das escolas públicas, isto segundo informação directa dos Presidentes dos Conselhos Executivos.

Quanto à situação jurídica do corpo docente, salienta-se que uma grande maioria se encontra no quadro. No caso da Soares dos Reis, o Presidente do Conselho Executivo refere que cerca de 80% pertence aos quadros. Para o caso da António Arroio, por sua vez, é de realçar a superioridade numérica dos professores na situação de contratados (sendo que a maioria não especifica se o contrato é a termo certo ou por tempo indeterminado). No ensino profissional, contam-se 244 docentes contratados, seguido de um contingente de 184 em regime de prestação de serviços. Embora não de forma tão acentuada, nas escolas de ensino especializado também prevalecem os docentes em situação de contratados.

Os únicos dados disponibilizados pelo GIASE para as três escolas de ensino especializado das Artes Visuais dizem apenas respeito ao número de docentes das disciplinas vocacionais por grupo de docência, no ano lectivo 2004/2005, e evidenciam que a maioria entronca no Grupo de Docência de Artes Visuais.

A direcção da Escola António Arroio facultou dados fundamentais acerca das habilitações e natureza do vínculo dos professores das disciplinas vocacionais. De entre estes, encontramos, na verdade, um maior número de contratados, em relação ao número de profissionais do quadro. Esta situação remete-nos para a questão, a evidenciar, dos professores contratados ao abrigo das técnicas especiais. Para além da contratação por via de concurso nacional, podem também ser contratados professores para leccionar disciplinas que exigem outro tipo de formação ao abrigo das técnicas especiais. O processo de admissão consiste numa análise curricular e numa entrevista, sendo que esta última é tida por fundamental para detectar situações que os currículos não permitem apreender. Em última instância recorre-se a uma simulação de aulas para avaliar os seus conhecimentos em contexto de sala de aula. Anteriormente, os professores ao abrigo das técnicas especiais eram contratados pela prática e domínio que

tenham das tecnologias – actualmente obsoletas –, e neste momento quase todos os professores são licenciados.

Importa ver aqui uma ambiguidade. Se, por um lado, a contratação de novos docentes advém geralmente através deste regime, o que vem imprimir uma nova dinâmica em corpos docentes um pouco envelhecidos, por outro, é facto que a perpetuação deste regime de excepção tem permitido a manutenção de um número de docentes sem formação actualizada, quer a nível pedagógico, quer na área das novas tecnologias.

Alunos

Relativamente à informação quantitativa, a situação verificada com os professores ainda se agrava mais no que respeita ao números de alunos. Note-se que, mesmo para aqueles anos em que existem dados relativos às três escolas, os dados do GIASE não são coerentes com os disponibilizados pelas escolas. Estaremos actualmente perante um universo de cerca de nove centenas de efectivos na António Arroio, de mais de 500 na Soares dos Reis e uma centena para o Instituto das Artes e da Imagem.

Quanto às taxas de sucesso devemos realçar os seus elevados níveis de sucesso, sendo embora os valores mais elevados na transição do que na conclusão. De todas as formas, e embora ainda não seja possível fazer uma avaliação do rendimento dos alunos sob a nova Reforma, os professores antevêm, como já referimos atrás, que não seja tão positiva e teme pela descida do nível de qualidade da formação.

Relativamente à admissão nos cursos artísticos especializados de Artes Visuais e de Audiovisuais, a única especificação definida no Despacho n.º 13 765/2004, de 8 de Junho, é a prioridade dada à inscrição no 10.º ano de escolaridade dos alunos com melhor classificação final na disciplina de Educação Visual. De acordo com a lei, o único critério de acesso à escola é a melhor nota a Educação Visual, o que cria alguns problemas: restringe a entrada de potenciais bons alunos com boa nota a Educação Tecnológica; limita à priori o acesso a alunos provenientes de escolas que apenas ofereciam Educação Tecnológica no 9.º ano e sobre o qual não foram alertados para esta condicionante de acesso. O critério de acesso tem de repensar-se e uma possibilidade seria a de considerar, para além de Educação Visual, as outras disciplinas embora representando menor peso na ponderação final.

Até agora o curso mais procurado era o Geral de Artes Visuais, pois os alunos esperavam ter uma formação mais sólida e com maior qualidade do que nas restantes escolas profissionais e de ensino regular. Este ano a procura foi superior à capacidade das escolas, que assim se vêem na obrigação de seriar os alunos. Para efeitos de ingresso é considerada a melhor nota na disciplina de Educação Visual e, em caso de empate, são considerados outros critérios comumente aceites para efeitos de matrícula em escolas ditas regulares.

A conclusão de um curso artístico especializado de Artes Visuais confere aos alunos um diploma de ensino secundário e uma qualificação de Nível III. A maioria pretende e prossegue mesmo os seus estudos no ensino superior; aqueles que terminam a sua formação no 12.º ano nestas escolas acabam por ingressar no mundo do trabalho, não sendo claro se conseguem uma inserção que valorize e respeite a sua formação escolar, segundo informações prestadas pelos professores. Não obstante, várias empresas, com as mais diversas características, começaram por receber alunos das duas escolas e o seu *feedback* sobre a qualidade dos alunos tem sido bastante positivo.

As Escolas E O Desenvolvimento Do Ensino Artístico Especializado das Artes Visuais E Audiovisuais Em Portugal

Tal como sucede para o ensino artístico especializado da Música e da Dança, também nas Artes Visuais não é fácil aos participantes neste estudo abstraírem da realidade próxima que é a sua escola para poderem perspectivar o seu desenvolvimento no sistema educativo. Em todo o caso, é possível salientar que as escolas consideram que a estabilidade das políticas educativas é uma condição importante para que os seus projectos possam ser devidamente consolidados e aprofundados.

É evidente que estas escolas, tal como outras do ensino artístico especializado, têm, de certo modo, estado um pouco entregues a si próprias e, nestas condições, nunca provavelmente lhes foram lançados desafios relacionados com o papel que poderiam ter na expansão e desenvolvimento de cursos artísticos de nível secundário no domínio das Artes Visuais e Audiovisuais, nomeadamente em escolas do chamado ensino regular. Na eventualidade de tal hipótese se vier a tornar uma realidade, podem gerar-se interessantes dinâmicas de aproximação entre escolas que criem condições para que as ofertas tenham mais consistência e mais qualidade. Aliás, quer a Escola António Arroio, quer a Escola Soares dos Reis, apesar de serem escolas do ensino artístico especializado

não desenvolveram uma cultura “à parte” do sistema e, tanto quanto foi possível constatar, sentem claramente, pelas boas e menos boas razões, que fazem parte integrante do mesmo sistema educativo que as escolas do chamado ensino regular. Esta forma de estar, que não significa que as escolas abdicuem das suas próprias idiossincrasias, facilita significativamente a partilha de pontos de vista e até a cooperação com outras instituições, nomeadamente com a própria administração.

Outra particularidade destas escolas é a sua convicção e aposta no desenvolvimento de processos de auto-avaliação que consideram crucial para que os seus projectos educativos e formativos possam ser sistematicamente repensados em função dos resultados da avaliação. Naturalmente que associam esta disponibilidade e interesse pela avaliação do seu trabalho à necessidade que sentem de celebrarem contratos de autonomia com o Ministério da Educação para que através deles possam assumir mais plenamente as suas responsabilidades.

Em contraste com outras áreas do ensino artístico especializado, os problemas das Artes Visuais e Audiovisuais parecem estar mais centrados no domínio curricular, o que não deixa de ser algo estranho uma vez que os novos planos curriculares só muito recentemente entraram em vigor. É um pouco incompreensível como não foi possível consensualizar minimamente um currículo com apenas duas escolas.

Parece ter ficado claro que existe potencial para ir mais além no que se refere ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem das Artes Visuais em Portugal, mas sente-se que é necessário um impulso que decorra da determinação política em dotar este sector do sistema com uma forte identidade e com uma missão bem definida. De certo modo, poder-se-á dizer que o ensino das artes em geral necessita de ser estimulado e impulsionado através de uma definição clara das políticas para o sector e das consequentes medidas concretas que, por exemplo, possam resolver alguns problemas prementes de instalações.

Análise De Relatórios Anteriores Sobre Ensino Artístico

Há cerca de 15 anos têm vindo a ser designados vários grupos de trabalho para analisarem a situação do ensino artístico e da educação artística em Portugal, cujas metodologias de estudo se têm baseado nas experiências, saberes e pontos de vista de individualidades de reconhecido mérito na área da educação artística e ainda em informações recolhidas pelos serviços do Ministério da Educação.

Apesar de terem sido analisados diversos relatórios e outros documentos (e.g., memorandos, pareceres) produzidos no âmbito do ensino artístico, e cujas sínteses podem ser consultadas nos anexos C e D, apenas se destacam aqui os principais aspectos constantes nos seguintes: 1) Relatório/Síntese do Grupo Interministerial para o ensino Artístico, de Maio de 1996, 2) A Educação Artística e a Promoção das Artes, na Perspectiva das Políticas Públicas - Relatório do Grupo de Contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura, de 2000 e 3) Revisão Curricular do Ensino Vocacional da Música: Relatório do Grupo de Trabalho, Maio de 2000.

Estes três relatórios, não obstante prosseguirem as mesmas finalidades, utilizaram estratégias diferentes para preconizarem, ainda assim, as principais áreas de intervenção para a melhoria da educação artística, no geral, e do ensino artístico, em particular. A análise destes documentos pelo grupo de trabalho permitiu, deste modo, compreender os discursos e debates que têm sido produzidos acerca da educação artística (especializada ou não) e identificar um conjunto de interpretações e recomendações elaboradas relativamente à melhoria e desenvolvimento desta área de ensino.

O primeiro relatório/síntese resultou de um estudo realizado ao longo de três meses com vista à produção de um conjunto de orientações sobre a formação básica e especializada no domínio artístico e cujo processo metodológico se centrou na realização de entrevistas e reuniões conjuntas. Integrando as reflexões e recomendações enumeradas pelos responsáveis de relatórios parcelares, este documento/síntese apresenta um conjunto de propostas – ainda que muito específicas – que traduzem as perspectivas neles espelhadas:

- Ensino genérico: criação da disciplina de “Oficina de Artes” em todos os níveis do ensino básico; e a criação no “Agrupamento 2, Domínio de Artes” do ensino secundário de um curso de carácter geral e/ou tecnológico abrangendo as várias áreas artísticas;

- Ensino especializado: revisão, unificação e adaptação da legislação existente; implementação de cursos *credíveis* em várias áreas artísticas; articulação com outras áreas artísticas nas escolas de ensino articulado ou integrado existentes;

No âmbito do ensino especializado, este relatório refere ainda como áreas de intervenção a revisão dos planos curriculares, a regularização da situação profissional dos docentes, a articulação do ensino regular e do ensino vocacional, a melhoria das instalações e equipamentos, entre outras medidas.

O segundo relatório destacado, elaborado pelo Grupo de Contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura, após dois anos de estudo, estruturou-se em torno de quatro eixos fundamentais: 1) as artes na educação básica e no ensino secundário; 2) o ensino artístico especializado; 3) a profissionalização, o sistema de formação e o sistema de emprego.

Assim, e no que respeita ao pré-escolar e 1.º ciclo, este grupo nomeou a formação de educadores e de professores como principal ponto crítico, após constatar o número reduzido de horas lectivas consagrado às disciplinas de expressões. As actividades de complemento curricular foram apontadas como oportunidades privilegiadas para promover formas de sensibilização e educação artística, desde que contemplando um leque variado de áreas artísticas e desenvolvidas numa lógica de parcerias.

No 2.º e 3.º ciclos as medidas concretas parecem não ter sido consensuais entre os seus elementos, tendo sido defendidas três posições:

- A Música e as Artes Visuais como núcleo duro do ensino básico e, portanto, tornar as disciplinas de Educação Musical e Educação Visual como disciplinas obrigatórias nos dois ciclos;
- Área pluridisciplinar artística, composta por duas disciplinas opcionais e escolhidas de entre um leque de alargado quanto a escola possa oferecer de acordo com o seu projecto;
- Educação Musical e Educação Visual como disciplinas obrigatórias no 2.º ciclo e como opções no 3.º ciclo.

A nova organização curricular do ensino básico implementada em 2001 acabou por encontrar uma quarta opção e contemplar um pouco de cada uma destas posições. As disciplinas de Educação Musical e Educação Visual são obrigatórias no 5.º e 6.º anos

e no 3.º ciclo apenas existe a obrigatoriedade da Educação Visual e da Educação Tecnológica no 7.º e 8.º anos. No 3.º ciclo os alunos podem frequentar uma disciplina de natureza artística de entre o leque de opções da escola, a par da Educação Tecnológica nos 7.º e 8.º anos.

Para o ensino secundário, as únicas propostas levantadas apontam em dois sentidos divergentes: a criação de uma nova disciplina de natureza artística na componente de formação geral comum a todos os cursos ou reforçar a presença de disciplinas artísticas, como opções em todos os agrupamentos. Nessa altura, apenas existia em algumas escolas a oferta da Oficina de Expressão Dramática a par de outras disciplinas de opção de diferentes naturezas. Actualmente, nenhuma destas opções é visível na nova organização curricular do ensino secundário.

O ensino especializado mereceu um maior destaque neste relatório. A primeira e, talvez, a mais importante recomendação foi a de manter a integração das escolas vocacionais no sistema regular de ensino, tal como anunciado no Decreto-Lei n.º 310/83. Isto significa que a sequência da formação vocacional (do 1.º ao 8.º grau/ano) acompanharia a sequência dos anos de escolaridade (do 5.º ao 12.º ano) e que as iniciações seriam proporcionadas antes dos 10 anos de idade, embora sem planos curriculares rígidos. Uma segunda recomendação apontou para uma clara definição do ensino e das escolas vocacionais, orientada para a profissionalização. De facto, o ensino especializado tem-se confrontado com duas procuras distintas – formação como amador e formação como profissional – que o têm colocado numa certa crise geral de identidade. Contudo, requalificar estas escolas não será possível sem antes estabilizar a sua matriz organizacional (situação profissional dos docentes e relação com a tutela) e realizar uma avaliação externa das escolas públicas, capaz de diagnosticar e desbloquear áreas de estrangulamento e propor medidas de intervenção. A dificuldade de obtenção de dados é, sem dúvida, um dos maiores obstáculos que impossibilitam a realização de uma avaliação mais digna de informar e fundamentar qualquer medida.

Apesar desta limitação, foram avançadas algumas linhas de actuação, nomeadamente:

- O ensino vocacional deverá contemplar os regimes integrado e articulado e iniciar-se aos 10 anos de idade, mas há que prever vocações ou escolhas mais tardias;

- O regime supletivo, com currículos próprios, deverá ser oferecido como segunda oportunidade para entrada na fileira da formação avançada (maiores de 15 anos);
- As formações artísticas não certificantes (“amador”) devem ser claramente distintas da vertente vocacional.

Como resultado de uma boa articulação entre as componentes de formação geral e as componentes de formação vocacional, o sucesso do sistema de ensino profissional é tido como um ensinamento a seguir e as escolas profissionais devem ser apoiadas e incentivadas, com vista à formação de profissionais de nível intermédio.

O mesmo apoio deverá ser concedido às duas escolas secundárias artísticas especializadas de artes visuais com os cursos que, naquela altura, ministravam (cursos gerais e tecnológicos), considerando a possibilidade de expansão desta rede de escolas. Hoje, estas escolas mantêm-se em igual número, embora a reforma do ensino secundário tenha criado novos cursos que, nalguns casos, integram características dos anteriores.

Por fim, e ainda no âmbito do ensino especializado, apesar de se considerar que o ensino superior deveria assumir uma missão própria, a sua definição não encontrou consenso entre os elementos que constituíram o Grupo de Contacto. De facto, o nível superior artístico tem crescido, quer em número de escolas e cursos, quer em pessoal docente e discente, mas não poderá reproduzir o que já se faz no ensino vocacional e profissional, como alguns interlocutores na área da Música e da Dança têm denunciado. A sua formação deve centrar-se nas áreas da criação e do estudo, sem descuidar uma aposta na formação de formadores de ensino vocacional e das disciplinas vocacionais do ensino genérico.

Uma área ainda sensível à discussão da implementação destas medidas que foram sendo sugeridas no relatório, é a forma como a tutela deverá intervir. Assim, e apesar do ensino artístico reclamar algumas medidas legislativas e de um reforço dos instrumentos da administração central, o Grupo de Contacto não defendeu a criação de um novo serviço para o efeito. Considerou, pois, necessária a qualificação da administração na concepção, supervisão e acompanhamento da presença das artes no ensino genérico e do ensino artístico vocacional e profissional, assim como a articulação entre os Ministérios da Educação e da Cultura, as autarquias locais e as escolas na promoção de actividades artísticas de complemento curricular.

Relativamente ao terceiro eixo, dedicado às dinâmicas de emprego, merece ser destacada a necessidade de redefinição de perfis e estatutos profissionais para a afirmação dos artistas na sociedade portuguesa, adequados às constantes mudanças do mercado de emprego e apostando na internacionalização das actividades e dos profissionais das artes.

O quarto eixo enfatiza a necessidade de formar públicos através de duas medidas: a melhoria das condições que favoreçam a emergência e a institucionalização de práticas de relação com os públicos e o incremento de um sistema de comunicação e partilha entre as diferentes práticas, os vários actores e as diversas áreas de actividade. Todas as instituições culturais, públicas ou privadas, devem ser incentivadas à implementação de uma relação formativa com os públicos.

O terceiro relatório enunciado, relativo à revisão curricular do ensino vocacional da Música teve como objectivo *promover um conjunto de orientações que enquadrem a elaboração dos novos planos curriculares*. De facto, a preocupação fundamental do grupo de trabalho designado para o efeito considerou urgente proceder a uma revisão curricular do ensino especializado da Música, pois outras medidas já tinham sido tomadas desde a implementação do Decreto-Lei n.º 310/83. Entre elas a criação de quadros de escolas públicas, a profissionalização e a carreira dos docentes. Curiosamente estas são algumas medidas que continuaram a ser reclamadas em relatórios posteriores e um dos assuntos registados nas agendas dos conservatórios.

Apesar dos elementos do Grupo de Contacto estarem de acordo que o ensino vocacional deve estar claramente orientado para a profissionalização, as propostas deste documento não excluem, desta via, a formação da musicalidade de outras profissões ou da sociedade em geral, até porque um aspecto positivo é a diversidade e heterogeneidade da procura. Neste sentido, a revisão curricular proposta pretende preparar os alunos para o prosseguimento de estudos superiores na área da Música, sem com isso limitar o futuro profissional nesta área artística.

Várias foram as propostas de organização curricular que, até hoje, ainda não tiveram expressão: formação musical a partir dos 6 anos de idade, de carácter obrigatório; primazia da prática musical; actualização dos conteúdos programáticos; novas formas de organização pedagógica; sequencialidade na formação; flexibilidade; e transversalidade.

Outro aspecto que é contraditório com o que consta no relatório do Grupo de Contacto é a forma de articulação do ensino vocacional da Música com o ensino

regular. Se o primeiro defende que a sequência da componente vocacional deve acompanhar a componente de formação geral, o grupo de trabalho da revisão curricular propõe a não correspondência destas duas componentes no curso básico de Música. Para o nível secundário, essa articulação pode processar-se de duas formas, consoante o aluno opte por um percurso com vista ao prosseguimento de estudos musicais a nível superior ou por uma via que deixa em aberto outras opções em termos profissionais. A progressão com ritmos diferentes nas diversas disciplinas é também incoerente com a sequencialidade que o Grupo de Contacto propõe.

Partindo destas propostas, o grupo de trabalho constituído para a revisão curricular do ensino da Música estabeleceu duas hipóteses de organização do plano de estudo, ambos com limites máximos para a progressão no currículo: 1) um currículo organizado por quatro ciclos, três correspondentes ao ensino básico e um quarto ciclo ao ensino secundário (4+2+3+3 anos); 2) currículo cujas disciplinas estão organizadas por graus, evitando qualquer correspondência com o ensino regular.

Em suma, os dados analisados nestes e em outros relatórios parecem sugerir que a estratégia dos grupos de trabalho não surtiu os efeitos que eventualmente se poderiam esperar. Talvez uma das causas para esta ausência de tomadas de decisão esteja relacionada com o facto de o discurso produzido ter sido demasiado centrado em descrições exaustivas das formas como cada participante via as realidades, impedindo, de certo modo, a identificação clara de pontos de concordância que impulsionassem verdadeiras recomendações de política educativa. Além disso, talvez a atenção das pessoas tenha estado excessivamente centrada em questões que acabavam por contribuir para um certo estreitamento da discussão (por exemplo, os programas escolares) e para a conseqüente falta de abrangência de perspectivas há muito necessária.

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

O facto essencial a destacar da análise destes e outros relatórios é a ausência de quaisquer conseqüências visíveis relativamente ao desenvolvimento da educação artística como resultado de cerca de 15 anos de relatórios e de grupos de trabalho. Tanto quanto foi possível verificar houve apenas medidas algo dispersas, mais ou menos

pontuais, algumas das quais de relevante significado (caso da criação dos quadros nos Conservatórios Públicos nos fins dos anos 90). Na verdade, nunca chegou a haver um conjunto de medidas estruturantes e integradas que viessem a contribuir para a regulação e para o desenvolvimento da educação artística.

Trata-se de uma abordagem que se tornou indispensável para que esta equipa de avaliação se apropriasse da informação e que lhe permitisse ter uma visão tão profunda e abrangente quanto possível dos problemas em análise. Este eixo do estudo foi sendo aprofundado e constituiu um referencial importante para que se compreendessem os contornos do debate que tem existido na sociedade.

Estudo Comparado

A primeira grande conclusão de um estudo comparado sobre este conjunto de 8 países, no campo da educação artística no ensino secundário, é a de que Portugal apresenta o ciclo mais curto no que respeita à oferta das aprendizagens. Na verdade, o estudante português é hoje o único a quem não são apresentadas possibilidades de frequentar disciplinas de âmbito artístico após completar 15 anos de idade, ou seja, uma vez terminado o 9.º ano de escolaridade.

Se existe uma similitude no que concerne à escolaridade obrigatória em todos os países em apreço, a diferença está quase sempre, pois, na possibilidade de uma oferta decidida autonomamente pelas várias escolas após o início do ensino secundário. Uma vez terminado o ciclo do ensino compulsivo a experiência extramuros mostra, no essencial, a existência de formatos decididos de forma não centralizada, mas local – sobretudo no Reino Unido e Noruega –, assim como a hipótese de uma formação de carácter artístico, o que sucede na França e na Itália, onde o Estado prescreve planos de estudo que a contempla ora como obrigatória ou opcional.

No que diz respeito às opções do ensino secundário regular de cursos direccionados para artes e cujos currículos se encontram prescritos, importa salientar que Portugal apresenta uma oferta semelhante à de Espanha, mas que configura a banda mais estreita de todo o universo em análise – nos demais Estados é igualmente possível obterem-se diplomas nas áreas da Música, Dança ou Teatro –, sendo apenas contempladas as Artes Visuais. Dentro destas existem as seguintes especializações em França, Itália e Noruega: (i) Artes Aplicadas, (ii) Arte Figurativa, (iii) Arquitectura, Design e Ambiente, (iv) Audiovisual, Multimédia e Cenografia, (v) Informática, Gráfica e Comunicação, (vi) Tecnologias do Têxtil, do Vestuário e da Moda, (vii) Artes, Ofícios e Design. Em Portugal, algo de comparável com esta oferta existe apenas no âmbito dos cursos tecnológicos do ensino secundário, através dos cursos de Design do Equipamento e de Multimédia.

Além do mais, o ensino regular nestes países tem vindo a ser paulatinamente enriquecido com o estabelecimento de relações de parceria entre diversas entidades ministeriais, autoridades locais, bem como a concessão de autonomias que podem ir ao nível de estabelecimento de ensino. Neste particular cumpre referir que, à excepção de Espanha, todas as demais realidades nacionais parecem apontar para parcerias sejam de carácter interministerial, sejam com autoridades locais, bem como para regimes

crecentes de autonomia das escolas de ensino artístico. É facto incontornável a crescente tendência para a diversificação e disseminação das cadeias de poder e para a constante procura de soluções partilhadas.

A amostra revela quanto à missão um conjunto muito amplo – no sentido em que não há uma única realidade nacional que se reproduza noutra – mas onde se evidencia uma tendência para a diminuição da oferta de ensino artístico especializado não superior. Este modelo parece ceder o lugar a experiências mais integradas e pedagogicamente mais flexíveis, no sentido em que o sistema permite que a formação se possa iniciar em vários momentos da vida do aluno. A aposta parece ir mais no sentido de proporcionar condições para uma qualificação de maior excelência adentro do ensino regular.

Do exposto e perante a diversidade de situações relativamente à idade com que se pode iniciar a formação em nenhum país se postula no plano legal, de uma forma tão taxativa como em Portugal e para o ensino da Música e da Dança, que a formação “tem de se iniciar muito cedo, na maior parte dos casos até aos 10 anos de idade, constituindo assim uma opção vocacional precoce em relação à generalidade das escolhas profissionais”. A tendência é para a presença de ciclos completos de formação em fases diferentes da vida do aluno.

Em contraste com o que se passa em Portugal, onde as decisões parecem ter de se tomar mais cedo, nos países em estudo é dada uma maior possibilidade ao estudante de poder progredir nos seus estudos e tomar as decisões mais adequadas quanto a uma formação artística especializada. Dir-se-ia que a opção por estes estudos pode ser tomada de acordo com dois princípios igualmente legítimos e que não têm forçosamente de se excluir: o da vocação precoce e o da maturidade. Por esta razão, encontramos no exterior um maior número de formatos e de possibilidades de formação, em diferentes etapas da vida do escolar.

O ponto do acesso é talvez o que regista maior consenso. São sempre exigidas audições, provas de passagem e exames. É facto que não existe informação suficiente para se aquilatar da forma como são diferentemente avaliadas aptidões e conhecimentos em cada país.

Perante o cotejo das diferentes realidades, e à excepção do ensino profissional, fácil é concluir pela dinâmica da certificação que, em Portugal, ao aluno estão reservadas menos alternativas intermédias às duas vias opostas, a da profissionalização precoce, caracterizada por altas taxas de abandono, e a dos estudos superiores, menos

procurada do que as projecções prevêem. No exterior, a certificação tende a configurar várias saídas ainda desconhecidas entre nós. Por dar um exemplo, os conservatórios franceses distinguem entre um certificado para habilitação profissional de uma certificação a um amador de alto nível.

Os caminhos que apontam para a prevalência dos regimes integrado e articulado no âmbito do ensino das artes têm vindo a desenvolver-se fora de Portugal, sem qualquer margem para dúvida, pesem as diferentes soluções encontradas nos vários países em análise. Iniciaram este caminho antes de nós o termos trilhado e, claramente, o que por todo o lado se discute é o seu aprofundamento.

Estudo Histórico

O essencial da discussão pedagógica em torno do ensino artístico remete-nos para a construção e afirmação hegemónica do *paradigma da especificidade*. A ideia hoje consensual, ainda que cientificamente pouco fundamentada, de que este modelo configura um *modelo-outro* de ensino, terá sido pela primeira vez discutida publicamente em Portugal apenas no início dos anos 70 do século passado, tendo-se afirmado sem dificuldade e oposição até aos dias de hoje. Contudo, este paradigma começa por radicar na crença, estruturada ao longo do processo de construção da modernidade (detectável com mais clareza em alguns círculos intelectuais a partir de finais do século XVIII), de uma demarcação entre a figura do “artista” e do “amante da arte”: o primeiro passou então a ser visto como portador de um conjunto de *dons* ou competências *inatas*, que só excepcional e raramente se encontram no segundo e, por maioria de razão, entre o conjunto da população. Este argumento, que separa e hierarquiza objectivamente a formação estética e a educação da sensibilidade a partir do destino profissional, é particularmente hegemónico no que se refere ao ensino vocacional da Música e da Dança. Do princípio da especificidade resultam, assim, duas consequências interligadas em torno da precocidade: que todo o futuro artista deve ter um acompanhamento desde bastante cedo; que terá de existir um processo de selecção ou exame à entrada nas várias escolas de ensino vocacional da Música, o qual permite medir e hierarquizar qualquer tipo de aptidão artística especial.

Um leitor especialmente atento ao debate pedagógico, mormente às questões relacionadas com a problemática curricular, não deixará de descobrir nestas linhas que a defesa da especificidade do ensino artístico se faz, ainda que de forma talvez pouco consciente, contra o paradigma sobre o qual se construiu a chamada *escola para todos*, no contexto de afirmação do Estado-nação.

De facto, a análise histórica demonstra que o paradigma da especificidade do ensino artístico pareceu supor o abandono da maior parte das premissas sobre que assenta a escola pública, tal como se viu universalizada ao longo do século passado. Este estudo mostra que a ideia de uma fronteira de separação entre ensino genérico e ensino artístico especializado é menos uma bandeira que uma realidade, e uma realidade inteiramente observável no modo como se estabeleceram as responsabilidades da tutela e se institucionalizou, sobretudo o ensino da Música em Portugal, a partir da segunda metade do século XIX. A equipa de avaliação julga ter encontrado argumentos

empíricos suficientes para mostrar como, entre nós, o ensino das artes se foi estruturando por fora do sistema educativo, as mais das vezes de forma arbitrária e casuística, isto é, sem nenhuma legitimidade de tipo pedagógico.

Relações Com A Tutela

À partida, as relações entre os estabelecimentos especializados do ensino da Música e do Teatro com o Estado português devem ser observadas tendo como referente o Conservatório Real de Lisboa, instituição que durante mais de um século teve a seu cargo o exclusivo deste sector do ensino público. Se quisermos tomar como ponto de partida a legislação emanada dos momentos de reforma do Conservatório, a primeira e mais importante conclusão a retirar é a de que este viveu uma situação de autonomia, que muito cedo lhe foi outorgada pelo Estado. Numa linguagem directa diremos que os sucessivos Governos avalizaram e legitimaram formatos organizacionais em absoluto excepcionais no quadro da oferta de ensino público entre nós. Dir-se-á que o fortíssimo impulso centralista e centralizador que percorre a construção do edifício educativo português, fundamentalmente a partir de finais do século XIX, parecia encontrar aqui a sua única negação. A situação das Artes Visuais foi algo diferente, dada a sua inserção no sistema de ensino técnico-profissional – nele não passando de uma realidade meramente residual – que os sucessivos Governos sempre procuraram controlar.

A documentação deixa perpassar uma espécie de temor reverencial das autoridades face aos poderes culturais, sobretudo musicais. A minúcia dos regulamentos, tanto nos planos administrativo e pedagógico, a que se chegou com Jaime Moniz em 1895 para o ensino primário e secundário – e que os responsáveis seguintes aprofundariam – em momento algum foi atingida aqui, mesmo tendo em consideração todo o século XX. O legislador lançou um manto de silêncio sobre os métodos e os processos do ensino da Música.

Missão E Natureza Da Oferta

Uma outra grande questão prende-se com a *missão e natureza da oferta* deste ensino. Desde a fundação do reino e até quase ao termo das guerras liberais foi praticamente na esfera de influência da Igreja que entre nós se ministrou o ensino da Música. Ora, logo entre os anos de 1833-34, e após a extinção do Seminário da

Patriarcal Convento de Santa Catarina, Portugal terá ficado privado das principais instituições de ensino da Música. Não espantou assim que, no ano imediato de 1835, tivesse sido criado um Conservatório de Música. A notícia importante para o desenvolvimento do nosso argumento foi, sem dúvida, a sua inserção no interior da Casa Pia de Lisboa, pois aí se assumiu uma ligação com implicações para o futuro: a da aprendizagem da Música como uma formação profissionalizante para o que nos dias de hoje denominamos de “menor em risco”. Do exposto, cumpre sublinhar uma primeira conclusão. Embora desde 1835 os vários normativos apontassem para a possibilidade de serem admitidos na Escola de Música todos os indivíduos (internos/externos, masculinos/femininos, portugueses/estrangeiros), parece incontestável que o objectivo central durante toda a primeira metade do século XIX foi a formação de profissionais, recolhidos em meios sociais os mais deprimidos.

Mas é fundamental assinalar, na conjuntura histórica subsequente, uma mudança de ciclo cujos efeitos estruturais seriam visíveis durante cerca de 100 anos. As transformações ocorridas começaram por estar relacionadas com uma alteração profunda da composição social desta população a partir de 1870. É que, de então para a frente, os estudantes de Música passaram a ser maioritariamente do sexo feminino, o que, em nosso entender, trouxe implicadas consequências nos objectivos gerais de formação do Conservatório. Nos diplomas subsequentes, produzidos a partir da década de 80 e até final do século, só a muitíssimo custo se pode encontrar um perfil profissionalizante para a Escola de Música. Do que deveremos passar a falar, doravante, é de uma coexistência de duas vias de encarar a formação no Conservatório, sendo que uma delas se demonstrará a si própria pela eloquência dos números, enquanto que a outra se enunciará na letra da lei apenas uma vez, embora os seus efeitos se tenham feito sentir de forma duradoura. A falar-se da emergência e consolidação de um modelo de formação alternativo ao profissionalizante, surgem-nos de imediato duas grandes linhas, as quais devem ser visualizadas como correndo em paralelo no tempo, apenas coincidindo no firme desígnio de se demarcarem totalmente do modelo ensaiado a partir de 1835. Teríamos assim, de um lado, o que vários autores denominam de “formação burguesa”, em boa parte destinada a conformar o que era então o imaginário prevalecente acerca da educação da mulher de sociedade, o qual postulava o piano no Salão como cenário e destino ideal para uma performance de *elegância, de nobreza e de bom tom*; de outro lado, uma via da representação da cultura que passaria pela afirmação do músico-artista enquanto um predestinado e para quem, naturalmente, o

trabalho em torno da técnica – que, no contexto histórico do segundo quartel do século XIX, e como temos estado a verificar, era de facto o único sinónimo de educação musical – deveria passar a merecer cada vez menos atenção, ante a nova pressão para a aquisição de um capital cultural, sobretudo destinado a fazer dele *um esteta, um virtuoso do bom gosto*.

Uma segunda linha genealógica sobre que se fundaria o devir do ensino artístico, no sentido da especificidade, está relacionada com a estabilização consensual do perfil do músico, como correspondendo a um actor social situado acima e fora dos condicionamentos comuns, e a uma visão da cultura como correspondendo a uma função de auto-encantamento. Esta posição viria a concretizar-se numa desvalorização explícita das aprendizagens técnicas em favor de uma formação de tipo espiritual do aluno, mas que só vagamente se enunciaria. Em contrapartida, passou a defender-se, o que os sociólogos Pierre Bourdieu e Alain Darbel apelidaram de “mito do gosto inato”, que nada deveria às “restrições das aprendizagens e aos acasos das influências”.

Alunos

Neste imaginário romântico e crescentemente hegemónico acerca da formação do artista, a *graça* e os *dons* constituíam a manifestação de aptidões, as quais, por sua vez, passariam a ser interpretadas como se fossem virtudes próprias da pessoa, ao mesmo tempo naturais e meritórias, e jamais produto de uma educação e de um investimento formativo distribuídos de forma desigual no conjunto da população. Foi neste contexto idealizado que nos deparamos com a noção de talento musical associada à raridade, às capacidades invulgares de um número assaz restrito de sujeitos e que, por isso mesmo, deveriam merecer a protecção dos poderes públicos. Não obstante, verificamos que os educadores responsáveis pela formação ministrada no Conservatório em Portugal não trabalharam cientificamente esta problemática e, paulatinamente, ter-se-á mesmo caminhado no sentido de que o exame das aptidões musicais específicas correspondesse, na prática e tão apenas, à *verificação de aprendizagens anteriormente adquiridas*. É facto indesmentível que, ao longo de todo o período histórico em apreço, não se nos oferece qualquer peça regulamentar – ou mesmo de outro teor – susceptível de nos elucidar, por exemplo, acerca da operacionalização desta exigência constante no Decreto de 6 de Dezembro de 1888 e que terá ficado implícita nos subsequentes: “só serão admitidos à frequência do curso complementar os alunos que, durante o tirocínio

do curso geral ou nos exames deste, derem provas distintas e de evidente vocação artística”. No ano de 1901 voltaria a falar-se em “concurso prévio”, o mesmo sucedendo na nova organização proposta em 1930, que introduziu igualmente a expressão “aptidão física dos candidatos” a ser verificada pelo médico escolar. O que não sofre dúvida é que na legislação de 1990 voltaria intacta, na sua força estruturante, a linguagem das “aptidões” e dos “talentos”. A exigência que neste particular se coloca ao investigador não pode ser outra que não a de explicar a que corresponde aquela assimilação, tentado elucidar por que ordem de razões a aptidão no campo da arte se confunde amiúde com aprendizagem e competências socialmente adquiridas. Numa linguagem psicanalítica poderíamos dizer que esta é, porventura, a zona cega ou discursivamente não pensada dos procedimentos práticos neste sector educativo.

Há que referir que, no que respeita ao tema da aptidão, as Ciências da Educação construíram uma tecnologia e uma base conceptual-experimental – que o século XX viu vulgarizar-se e disseminar-se por todos os continentes e realidades educativas as mais diversas, mesmo que as suas premissas nos possam parecer hoje datadas e obsoletas –, mas que permaneceu totalmente estranha a quem mais a invocava para estruturar um modelo específico de aprendizagem, ou seja, para os responsáveis pelo ensino da Música. Esta recusa, e disso se trata, deve ser entendida como correspondendo à operacionalização da proposição segundo a qual a natureza do artista só pode ser perceptível e inteligível por um outro seu equivalente. Um mundo de sujeitos iluminados que se contemplam e avaliam entre si, permanecendo inteiramente imunes à análise e avaliação dos profanos. O manto de silêncio científico que cobre esta realidade do exame das aptidões musicais parece-nos que aponta no sentido de que passem despercebidas as condições históricas, sociais – em grande medida arbitrarias – sobre que foi efectivamente construída.

O Mito Do Ensino Individualizado

Uma análise quantitativa da população que frequentou o Conservatório mostra uma fortíssima quebra de alunos, inicialmente associada a uma política de contenção da oferta, apresentada no ano de 1930, mas que se aprofundaria até à década de 70. A diminuição de efectivos constituiu um impressionante retrocesso relativamente a todos os outros ramos de ensino que cresceram, em igual período e como nunca até aí, de uma forma sustentada. O estudo histórico mostra que se deve discutir a partir daqui a

consolidação de práticas didáctico-pedagógicas específicas à instituição. A nossa ideia é que o abaixamento dos alunos teve como resposta organizacional mais óbvia o aprofundamento da necessidade de um regime de ensino individualizado da Música. Os dados de que dispomos apontam no sentido da manutenção e da prevalência de práticas de ensino colectivo até aos alvares do século XX: os professores podiam leccionar a várias secções no mesmo dia, mantendo-se inclusive o recurso a decuriões.

O Mito Do Ensino Precoce

Um trabalho de natureza histórico-genealógica não ficaria completo sem referir uma outra evidência que tem passado quase sem discussão, a da defesa de um modelo obrigatório de ensino precoce do ensino da Música. Como vem sucedendo noutros domínios, também aqui não há prova empírica que demonstre a verdade histórica desta asserção. Se a exigência é real e está hoje inscrita na legislação – nomeadamente a partir do Decreto-Lei n.º 310/83 –, o certo é que nunca correspondeu nem à prática do ensino nem tão pouco esteve presente no espírito do legislador. É uma tese que surge no presente com a força das ideias que não se discutem, parecendo valer por si próprias, mas que, na verdade, corresponde a uma crença recentemente estruturada. Uma análise das idades médias relativas às primeiras matrículas no Conservatório nas disciplinas de Solfejo Piano e Violino – as disciplinas mais frequentadas em todo o período – mostrará inequivocamente uma realidade etária bem mais elevada do que ficou determinado em 1983. É um facto que a procura social deste tipo de formação fez aumentar a média de idades no século XX. Investigações quanto à relação entre as variáveis idade e aproveitamento no período histórico entre os anos de 1870-71 e 1960-61 não são de molde a demonstrar que as crianças que começam mais cedo os seus estudos são também aquelas que melhores resultados apresentam.

Ensino Do Teatro E Das Artes Visuais: Uma Construção Retórica

O que atrás ficou escrito acerca da outorga de poder por parte do Estado, entendida ora como o alijar de responsabilidades ora como o reconhecimento da sua incapacidade para interferir numa esfera cultural cuja mundividência lhe escaparia, é igual e inteiramente válido para a secção de Teatro do Conservatório e ainda para o que nos dias de hoje denominamos de Artes Visuais. Não obstante, dois factos de particular

importância parecem distinguir estes domínios em relação ao da Música. Por um lado, a dimensão profissionalizante foi neles constantemente mantida; por outro lado, o número de efectivos, sobretudo nas Artes Visuais (colocado dentro do ensino técnico-profissional), ficou sempre muito aquém das expectativas dos governantes que encontraram desde meados do século XIX, no desenvolvimento do desenho entre o operariado, uma das vias para o crescimento sustentado da indústria portuguesa. Mas cedo se impôs um discurso marcado pela decadência do ensino técnico, ao qual se seguiam as mais amplas intenções reformistas, até retornar, fortíssimo, o cenário da crise. Esta circularidade só pode ter para nós uma conclusão – a da construção retórica do ensino especializado das artes no que respeitava ao ensino das Artes Visuais. O país viu secundarizar-se este sector, onde o tema não era o da educação das elites, como na Música, mas o oposto, o da possibilidade de associar a arte, e o seu ensino, com a vulgarização, com a produção em grande escala para consumo da massa.

Estudo De Atitudes E Expectativas No Ensino Secundário Regular

Da análise da documentação existente relativa aos estudos que pretenderam realizar uma avaliação do ensino artístico em Portugal, verifica-se, entre outros aspectos já referidos, uma substancial falta de informação quantitativa recolhida no terreno junto dos principais intervenientes. No sentido de colmatar tal lacuna, propusemo-nos a recolher informação sob a forma de questionário que nos permitisse perceber melhor quais as crenças, expectativas e atitudes de professores e alunos em relação aos cursos artísticos e artísticos-tecnológicos¹ do ensino secundário regular da rede pública. A informação recolhida tem como principal objectivo ajudar-nos a aferir a receptividade que uma expansão desta oferta teria junto de professores e alunos.

Assim, nesta secção do relatório apresenta-se uma síntese da informação recolhida por via de questionários administrados a amostras de a) Presidentes dos Conselhos Executivos (PCE) das escolas públicas que ministram cursos do ensino secundário²; b) professores que leccionam nos cursos de Artes Visuais ou nos cursos tecnológicos de *Design* de Equipamento e de Multimédia³; e c) Alunos que frequentam actualmente o 10.º ano de escolaridade⁴.

Presidentes Dos Conselhos Executivos E Professores

No caso dos PCE e dos professores, destacam-se os seguintes pontos:

1. Avaliação Dos Cursos Artísticos e Artístico-Tecnológicos.
2. Expansão E Melhoria Da Oferta Do Ensino Artístico Secundário.
3. Perfil Da Formação Artística Dos Professores.

¹ Para efeitos deste estudo, considerou-se como cursos artísticos e artístico-tecnológicos os seguintes: curso Científico-Humanístico de Artes Visuais e cursos tecnológicos de *Design* de Equipamento e de Multimédia.

² Foram enviados questionários dirigidos aos Presidentes dos Conselhos Executivos de todas as escolas com ensino secundário. Foram recebidos 214 questionários preenchidos (46% do total enviado). Os dados obtidos com base nesta amostra são estimativas razoáveis da população, com um intervalo de confiança de 4,9 para um nível de confiança de 95%.

³ Foram enviados 2835 questionários para 60% das escolas onde se leccionam cursos artísticos e/ou Tecnológicos. Foram recebidos 306 questionários preenchidos. Por razões detalhadas no capítulo 7, não foi possível saber o número de professores que leccionam nos cursos artísticos e tecnológicos. Extrapolando a partir do método usado para decidir quantos questionários enviar para cada escola (ver capítulo 7), chega-se a uma estimativa de 4725 professores. Assumindo estes valores, os dados obtidos são estimativas razoáveis da população, com um intervalo de confiança de 5,4 para um nível de confiança de 95%. Não podemos, no entanto, deixar de notar o carácter algo especulativo deste cálculo.

⁴ Foram enviados 8.768 questionários dirigidos aos alunos do 10º ano. O retorno de questionários devidamente preenchidos foi de 3294 (38%). Os dados obtidos com base nesta amostra são estimativas razoáveis da população, com um intervalo de confiança de 1,7 para um nível de confiança de 95%.

Avaliação Dos Cursos Artísticos E Artístico-Técnicos

Nos cursos de ensino artístico e nos cursos artístico-tecnológicos, os professores e os PCE inquiridos avaliaram de forma bastante positiva o grau em que estes cursos cumprem funções básicas de aprendizagem, *Designadamente*: a) Educar a competência e sensibilidade estética e cultural dos estudantes para que estes possam vir a ser consumidores e agentes das mais diversas manifestações artísticas nacionais e internacionais; b) Proporcionar oportunidades de aprendizagem e desenvolver as competências adequadas para uma eventual prossecução dos estudos nesta área (ou inserção no mercado de trabalho, no caso dos cursos tecnológicos). Neste sentido, uma possível expansão dos cursos de ensino artístico e tecnológico poderá beneficiar da organização já existente, adequando-a aos objectivos de desenvolvimento a ser estabelecidos pelo Governo e melhorando-a.

A avaliação que os professores fazem dos planos de estudo dos cursos de Artes Visuais e Tecnológicos é positiva, mas menos favorável do que a avaliação que os mesmos professores fazem destes cursos no que respeita à medida em que cumprem funções básicas de aprendizagem. Para dar um exemplo, os professores fazem uma avaliação muito favorável dos cursos tecnológicos em termos das competências desenvolvidas nos alunos para uma futura inserção no mercado de trabalho mas, simultaneamente, são menos favoráveis na avaliação que fazem do grau em que plano de estudos dos mesmos cursos corresponde às necessidades do mercado de trabalho.

Uma possível leitura destes resultados é a seguinte: na perspectiva dos professores, as disciplinas que leccionam cumprem bem as funções básicas de aprendizagem dentro dos constrangimentos ou limitações dos planos de estudo existentes que, embora não sendo avaliados negativamente, são potenciais alvos de crítica, aperfeiçoamento e melhoria.

No que respeita aos planos de estudo, um aspecto passível de crítica, no caso das Artes Visuais, refere-se à forma como foi implementada a actual flexibilização do seu plano de estudo. Com efeito, embora sendo moderadamente favoráveis à flexibilização, os professores são desfavoráveis à possibilidade de um aluno poder optar por disciplinas eventual e indirectamente relacionadas com o ensino artístico em detrimento de disciplinas de natureza artística.

Uma eventual intervenção na organização do ensino artístico e artístico tecnológico, no sentido da melhoria da qualidade e da oferta existente, reúne o apoio dos PCE e sobretudo dos professores. Ambos concordam que uma futura expansão da oferta de cursos do ensino artístico do ensino secundário corresponde às expectativas de professores e alunos e poderá contribuir para um incremento do número de estudantes que prosseguem os estudos para além da escolaridade básica obrigatória.

Para mais, PCE e professores são ainda favoráveis e vêem como *importantes e viáveis* propostas de articulação e cooperação que aproximem a escolha de profissionais das artes e de entidades públicas ou privadas da comunidade onde se integra cada escola. Na sua perspectiva, as escolas possuem recursos mal explorados cujo uso pode ser otimizado com vantagens para a qualidade e oferta do ensino artístico do secundário. Com efeito, a *melhoria do uso dos recursos existentes na escola* é não só considerada mais viável (em conjunto com a *oferta de novos cursos de ensino artístico*) que as restantes propostas⁵ como se destaca por corresponder à proposta preferida pelos professores e PCE.

Identificação De Cursos Profissionais Artísticos Possíveis De Viabilizar. No que diz respeito aos cursos profissionais artísticos e artísticos especializados passíveis de serem criados/implementados nas escolas, a grande maioria das escolhas recaiu sobre um número relativo pequeno de cursos, como sejam:

Cursos de 1ª escolha:

- Técnico de Multimédia
- Técnico de *Design*
- Técnico de Cerâmica Artística
- Técnico de Vitrinismo

⁵ As propostas avaliadas por professores e PCE foram: *concretizar projectos que aproximem a escola e os seus cursos do ensino artístico de entidades públicas e privadas visando um melhor desenvolvimento das competências dos alunos; incentivar formas de cooperação entre professores do ensino artístico e uma diversidade de profissionais das artes de modo a permitir o alargamento das actuais ofertas da escola; melhorar o uso dos recursos existentes na comunidade através do estabelecimento de protocolos entre a escola e uma diversidade de entidades locais; melhorar o uso dos recursos existentes na escola; oferecer cursos de ensino artístico (e.g., científico-humanísticos, profissionais ou outros) que a escola tenha possibilidade de viabilizar.*

- Curso artístico especializado de Teatro
- Artes do Espectáculo – Interpretação
- Técnico de *Design* Gráfico
- Técnico de *Design* de Comunicação

Cursos de 2ª escolha:

- Técnico de Produção e Tecnologia da Música
- *Design* de Produto
- Cantaria Artística

Para além deste aspecto, os PCE consideram que:

- Existem professores nas escolas que estão habilitados e motivados para leccionar estes cursos (embora normalmente em número insuficiente).
- Os recursos materiais necessários para leccionar estes novos cursos existem, têm uma qualidade genericamente satisfatória embora sejam considerados insuficientes.
- Medidas que procurem facilitar a viabilização destes novos cursos como a criação de estágios profissionais ao abrigo de protocolos com entidades da comunidade e/ou o recurso à contratação de professores de técnicas especiais para leccionar nestes cursos, tendem a ser vistas como viáveis embora normalmente nunca tenham sido tentadas.
- Por fim, os casos de cursos onde existe um número de potenciais interessados que justifica a sua introdução, são sensivelmente menos do que os casos em que a oferta destes cursos é considerada insuficiente. O que sugere que, por vezes, a falta de oferta de certos cursos artísticos numa dada área ou comunidade pode resultar da existência de um número de potenciais interessados que não seja suficientemente grande para justificar economicamente a abertura dos cursos. Contudo, sempre que isto aconteça em áreas geográficas próximas ou contíguas, a consideração de escolas cujos cursos artísticos possam servir áreas populacionais mais alargadas (introduzindo as infra-estruturas necessárias, e.g., transporte adequado) poderia ser uma forma de reunir “massa crítica” necessária e suficiente à viabilização destes cursos.

Perfil Da Formação Artística Dos Professores

A percentagem de professores com formação em domínios artísticos (ou envolvendo alguma actividade artística) para além da Licenciatura e que desenvolve

actividades de índole artística dentro e/ou fora da escola, é significativa⁶ e configura um potencial de iniciativa dirigida para a aplicação/intervenção no domínio da educação artística e tecnológica. Com efeito, constata-se que uma parte substancial dos professores manifesta um interesse genuíno nos domínios artísticos e artístico-tecnológicos em que se especializaram que vai muito para além da actividade lectiva confinada à sala de aula e ao trabalho na escola. De salientar que muitas das propostas para uma expansão do ensino artístico e artístico-tecnológico que submetemos à avaliação dos professores e PCE são reconhecíveis nas diversas iniciativas que, nalguns casos, são já desenvolvidas. Estas manifestações, mesmo que de alcance limitado, pouco ou nada articuladas a nível do sistema educativo nacional, são reveladoras de conhecimento, competências e motivação que poderá ser sustentado por futuras políticas para o ensino artístico.

Os dados sugerem que parte do corpo docente do ensino artístico e artístico-tecnológico de nível secundário (cerca de metade da nossa amostra) é constituído por professores que, paralelamente às aulas, desenvolvem actividade artístico-profissional nos mais variados domínios. De facto existe uma prevalência substancial do trabalho de professores artistas plásticos que participam activamente nas manifestações artísticas e culturais nacionais (e.g., exposições, concursos, trabalho com galerias, associações de artistas), assim como do trabalho em áreas mais *profissionalizantes* incluindo *Design* gráfico comercial, projectos de arquitectura, publicidade, cenografia, animação cultural, etc.

Estes docentes estabelecem naturalmente importantes pontos de contacto entre a escola e o mundo artístico e profissional, que poderão ser reforçados e, nalguns casos, eventualmente institucionalizados.

Por outro lado, o carácter prático e aplicado de muitas das actividades desenvolvidas dentro da escola que parecem contribuir de forma altamente positiva para diversas áreas de actividade da escola (desde o apoio gráfico ao jornal da escola, até projectos de valorização do espaço e património escolar) poderiam funcionar como *nichos* de desenvolvimento das mais diversas actividades profissionais ligadas ao ensino artístico-tecnológico, desde que se criassem as condições de desenvolvimento e sustentação adequadas.

⁶ Cerca de um terço dos professores da nossa amostra possui formação de índole artística e/ou desenvolve actividades artísticas e artístico-tecnológica na escola. Cerca de metade dos professores desenvolve actividades de índole artístico-tecnológica fora da escola.

Alunos Do 10.º Ano De Escolaridade Do Ensino Secundário

No caso dos alunos que começaram no presente ano lectivo a frequentar cursos do secundário, destacam-se os seguintes pontos:

1. Interesses Criativos Dos Estudantes.
2. Avaliação Das Disciplinas De Ensino Artístico E Artístico-Tecnológico.
3. Informações Sobre Os Cursos E Saídas Profissionais.
4. Expectativas Face Ao Ensino E Actividade Profissional No Domínio Das Artes.
5. Cursos De Ensino Artístico Correspondentes Aos Interesses Dos Alunos.

Interesses Criativos Dos Estudantes

Os principais interesses criativos dos estudantes (Literatura, Desenho/Pintura, Música, Dança, Fotografia, Teatro/representar e Cinema) revelam-se bastante convencionais e correspondem exactamente aos exemplos que ilustram a pergunta do ponto 4 do questionário (escrever, pintar, compor música, dançar, fotografar, filmar, representar) (ver anexo S). O uso destes termos genéricos (correspondentes a grandes categorias de interesse) introduz ambiguidade na interpretação das respostas dadas. Por exemplo, não é óbvio que a indicação de um interesse criativo como *música*, se refira necessariamente a tocar música, fazer música ou algo que implique um saber e um fazer em termos técnicos. Muitas vezes poderá apenas querer dizer que o aluno gosta de ouvir música. Existem, no entanto alunos que explicitaram interesses e actividades criativas respeitando o teor das perguntas do questionário. Estes são 6% a 11% do total dos inquiridos⁷.

As dificuldades de análise expressas acima resultam de uma certa superficialidade com que pelo menos um número substancial de alunos respondeu ao questionário. Esta superficialidade tem por base a falta de motivação para responder e, consequentemente, um baixo investimento cognitivo nas respostas dadas (a este respeito ver por exemplo, Krosnick, 1991). Admitimos que a falta de apoio e orientação dos professores durante a aplicação dos questionários nas escolas possa ter contribuído para

⁷ Note-se que este valor é eventualmente uma subestimação da verdadeira percentagem de alunos com genuínos interesses e actividades criativas. Trata-se, no entanto, da estimativa mais segura, i.e., de acordo com a análise de conteúdo das respostas, pode garantir-se que pelo menos 6% a 11% dos estudantes manifestam “verdadeiros” interesses criativos.

os baixos níveis de motivação e investimento que afectaram sobretudo os itens de resposta aberta (como é o caso dos itens relativos aos interesses e actividades criativas).

Tentou também identificar-se com quem e em que locais, os alunos desenvolvem os seus interesses criativos. Neste ponto, os alunos podiam responder assinalando uma ou mais opções de escolha múltipla e podiam ainda, se assim o entendessem, responder por extenso, identificando outros locais onde, ou pessoas com quem, desenvolvem os seus interesses criativos. No que diz respeito à escolha múltipla, as opções mais escolhidas são, os *amigos* e a *escola*. Em linha com o que referimos acima, poderá, aqui também, ter havido alguma superficialidade na forma como pelo menos uma parte dos alunos responderam. Gostaríamos, no entanto, de salientar o caso das respostas dadas por extenso. Com efeito, tratando-se de respostas abertas e facultativas, é de esperar que os alunos pouco motivados não se tenham dado ao trabalho de responder. Pelo contrário, aqueles que respondem estão provavelmente motivados para responder de forma mais diligente ao questionário. Assim sendo, o facto de a maioria destes estudantes referir que desenvolve os seus interesses criativos *em casa* ou *sozinho* deve ser assinalado e poderá ser um indicador da falta de apoio material e humano que as escolas oferecem aos alunos com interesses criativos mais genuínos⁸.

Avaliação Das Disciplinas De Ensino Artístico e Artístico-Tecnológico

Disciplinas do 9º ano de escolaridade. A avaliação global das disciplinas de 9º ano de ensino artístico e de ensino tecnológico, foi centrada na *utilidade* para a formação pessoal do aluno, *interesse* suscitado e *importância* dada à disciplina relativamente às outras disciplinas do currículo. Os alunos de Artes Visuais (AV) contrastam com os restantes (alunos dos cursos Tecnológicos – CT; e alunos de outros cursos) por considerarem estas disciplinas como mais úteis, interessantes, e mais importantes no contexto das restantes disciplinas. Assim, estas disciplinas parecem servir melhor os alunos de AV do que os alunos dos CT (e restantes cursos).

Quando se distingue entre as duas disciplinas de 9º ano mais usuais (Educação Tecnológica e Educação Visual) verifica-se que os alunos de AV avaliam a Educação Visual de forma claramente mais favorável do que a Educação Tecnológica. Este resultado é compreensível uma vez que a Educação Visual é a precursora natural do

⁸ Relativamente ao total de inquiridos, estes alunos correspondem a cerca de 10% dos alunos (número semelhante à estimativa que fizemos de alunos com genuínos interesse criativos).

curso que estes alunos escolheram. Contudo, a Educação Tecnológica não é avaliada preferencialmente pelos alunos dos CT. Embora isto possa simplesmente reflectir o facto de ambas as disciplinas serem igualmente importantes para os cursos tecnológicos, os valores médios mais moderados no caso das avaliações dos alunos dos CT sugerem uma leitura alternativa destes dados: a disciplina de Educação Tecnológica tem pouco impacto junto dos alunos dos CT.

No caso dos alunos de outros cursos, estas disciplinas, são vistas como relativamente pouco úteis e importantes embora suscitando interesse. Este padrão de respostas está de acordo com uma representação do ensino artístico, frequentemente perpetuado pelos próprios professores, de que as disciplinas e os cursos artísticos são secundários, marginais, servem para se obter melhores notas com menor esforço e são escolhidos por aqueles que querem evitar cursos e disciplinas mais difíceis. Com efeito, uma análise qualitativa dos comentários que muitos professores acrescentaram às suas respostas no questionário que lhes dirigimos confirma esta representação do ensino artístico. Ou seja, também os professores concorrem na ideia de que em geral são os *piores* alunos que, de forma mais ou menos oportunista, escolhem os cursos de artes enquanto estratégia para evitar cursos com currículos mais exigentes. Neste âmbito, apesar das indicações de que estas disciplinas despertam interesse entre os estudantes do 9.º ano de escolaridade, a tendência para marginalizar a sua utilidade na formação pessoal dos alunos e para secundarizar a sua importância em relação a outros domínios de conhecimento, é potenciadora de um contexto que poderá dificultar ou até impedir o desenvolvimento e consolidação do ensino artístico enquanto disciplinas e cursos cuja utilidade e importância deveriam ser equiparáveis a quaisquer outras áreas do currículo do ensino básico e secundário regular. Recorde-se que a investigação realizada nesta área ao mais alto nível (para uma revisão ver, Deasy, 2002) aponta para fortes relações entre o ensino-aprendizagem das artes e aptidões cognitivas fundamentais subjacentes ao domínio de outros aspectos centrais da educação como ler, escrever e aptidão matemática. Acrescente-se ainda que uma concepção social que coloca em segundo plano os cursos artísticos não só contribui para o “facilitismo” nas práticas docentes e discente nestes cursos, como é um forte desmotivador para todos aqueles (professores e alunos) genuinamente interessados nas áreas artísticas (podendo até afastar os melhores alunos destes cursos mesmo quando estes estão vocacionalmente inclinados para as Artes).

Disciplinas anteriores ao 9.º ano de escolaridade. Continuando um padrão já identificado e discutido acima, os alunos de AV, em comparação com os alunos dos CT (e de outros cursos) consideram que as disciplinas de ensino artístico frequentadas até ao 9º ano de escolaridade tiveram um maior impacto sobre a sua criatividade, e uma maior influência no desenvolvimento do seu gosto pelas artes e nos seus interesses criativos. Estas disciplinas influenciaram ainda os alunos de AV na escolha do curso do secundário, mas não os dos CT. Estes dados sugerem novamente falta de continuidade entre formação artística no ensino básico e o secundário para os alunos que optam por cursos tecnológicos.

Informações Sobre Os Cursos E Saídas Profissionais

A informação sobre os cursos de ensino artístico, ensino profissional e sobre saídas profissionais chegam respectivamente a cerca de 65%, 56%, e 59% dos estudantes. Estes valores podem ser vistos como indicadores de que há ainda um esforço de divulgação e extensão do acompanhamento vocacional a um maior número de alunos. Note-se, no entanto que estamos a basear-nos em respostas dadas por uma amostra de alunos que, provavelmente, inclui um número substancial de inquiridos pouco motivados para responder de forma empenhada. O resultado natural dessa ocorrência é uma subestimação da percentagem de alunos que foram, de facto, informados. Seja como for, idealmente, os valores acima deveriam estar muito próximos dos 100% sobretudo em circunstâncias que envolvam um aumento da diversidade da oferta de cursos artístico-tecnológicos ao nível do ensino secundário regular, pelo que se mantém a recomendação de estender o acompanhamento vocacional ao maior número possível de alunos. Tal recomendação é aliás apoiada pelo facto de os serviços de psicologia e orientação serem a principal fonte de informação dos alunos – algo que é de louvar dadas as importantes escolhas vocacionais que os alunos enfrentam relativamente cedo no seu percurso escolar⁹.

⁹ Estamos aqui a assumir que os serviços de psicologia e orientação cumprem com eficiência e eficácia o seu papel de aconselhamento vocacional, pressuposto que poderá ser questionado mas que ultrapassa o âmbito do presente estudo.

Expectativas Face Ao Ensino E Actividade Profissional No Domínio Das Artes

Os alunos de AV têm uma expectativa mais favorável face à escola que frequentam (enquanto local onde poderão desenvolver a sua criatividade), manifestam ainda um maior interesse pelas artes em geral do que os restantes alunos e encaram o ensino artístico enquanto uma possibilidade de carreira profissional e não meramente como uma possibilidade de enriquecimento pessoal. Um dado relativamente inesperado é a relativa falta de interesse pelas artes em geral dos alunos dos CT (que, neste, aspecto não se distinguem dos alunos de outros cursos). Isto leva-nos a sugerir que os alunos dos CT não consideram que os cursos tecnológicos que frequentam sejam enquadráveis no que eles entendem ser as artes. Este dado aponta para uma interpretação das artes que exclui quaisquer áreas de actividade de alguma forma aplicadas como seja o *Design*, Multimédia, Arquitectura, etc. O facto de a maior parte dos alunos dos CT perspectivar o ensino artístico como uma possibilidade de enriquecimento pessoal (e não enquanto uma possibilidade de carreira profissional) está de acordo com a ideia de que estes alunos não reconhecem os cursos tecnológicos que frequentam como sendo de âmbito artístico. Relativamente à possibilidade de viver exclusivamente das Artes em Portugal, o principal ponto a destacar é que todos os alunos manifestam, em média, uma posição neutra (não concordando nem discordando) o que reflecte eventuais reservas e incertezas em relação às artes enquanto actividade individual economicamente auto-sustentável. Este facto, em conjunto com uma visão dos cursos artísticos enquanto cursos de segunda importância, contribui para as dificuldades que um desenvolvimento do ensino artístico no Secundário terá que necessariamente enfrentar.

Cursos De Ensino Artístico Correspondentes Aos Interesses Dos Alunos

As principais áreas de interesse artístico-tecnológico dos estudantes em geral são *Design* (de moda, equipamento, produto); Música (instrumento, canto, produção e tecnologias); e Teatro (interpretação e cenografia). Sobretudo a nível da primeira escolha, destaca-se ainda Dança (clássica, contemporânea) e as Artes Visuais. Para os alunos de AV, as principais áreas de interesse são *Design* (de moda, equipamento, produto) e Artes Visuais (reunindo cerca de 66% de todas as primeiras escolhas). No caso dos alunos dos CT, salientam-se as Artes Gráficas, seguidas das tecnologias

artísticas (cerâmica, vidro, cantaria) e as Artes Visuais (reunindo cerca de 67% de todas as primeiras escolhas). Ou seja, no caso dos alunos que optaram por um curso artístico ou tecnológico, a escolha das áreas de interesse tende a reflectir a opção feita. Contudo a identificação destas áreas de interesse ganha relevância uma vez que cerca de 40% dos alunos de AV e dos CT não frequentam os cursos que gostariam porque estes não estão disponíveis na sua escola, o que aponta para a insuficiência da diversidade da oferta de cursos artísticos e tecnológicos no ensino secundário regular.

No caso dos alunos de outros cursos, destacamos dois aspectos. Primeiro, a prevalência do *Design* que é uma opção de índole artística mas com uma razoável componente tecnológica e que está em consonância com as primeiras escolhas de cursos artísticos profissionais considerados viáveis de implementar pelos PCE. Com efeito, três cursos de *Design* surgem entre as primeiras oito escolhas destes presidentes.

Segundo, a prevalência daquelas que são as áreas tradicionais das artes, *Designadamente*, a dança, música, teatro e artes visuais, está em harmonia com a importância científica destas para o desenvolvimento intelectual, pessoal e social dos estudantes (Deasy, 2002). Assim, o facto destas áreas corresponderem maioritariamente aos interesses dos alunos acrescenta um argumento a favor da importância da reformulação e refundação do ensino artístico em Portugal no sentido da melhoria da sua qualidade e oferta.

**PARA UMA CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO
ARTÍSTICO EM PORTUGAL**

PARA UMA CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO ARTÍSTICO EM PORTUGAL

Introdução

As áreas artísticas de Música, de Dança e de Artes Visuais e Audiovisuais e outras dispõem hoje de um ensino especializado não superior, desenvolvido nas escolas vocacionais (públicas e privadas), e, paralelamente, de um ensino profissional. Ambas as modalidades têm constituído experiências que merecem ser analisadas, observando-se características diferenciadoras que a seguir se apresentam.

Inserido no sistema educativo, o subsistema do ensino especializado apresenta *características muito próprias e multifacetadas*¹ que o diferenciam do ensino regular. É um ensino não obrigatório, destinado, segundo o discurso que tem prevalecido, a indivíduos com “aptidões” ou “talentos específicos” e orientado para a formação especializada de executantes, criadores e profissionais dos diferentes ramos artísticos, nomeadamente da Música, da Dança e das Artes Visuais.

Até 1983, o ensino artístico especializado dos níveis não superior e superior de Música e de Dança era ministrado nos Conservatórios, sendo que a partir desta data estes passaram a desenvolver apenas os cursos básicos e complementares, criados ao abrigo do Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Julho, com vista à formação de músicos e de bailarinos, bem como à preparação específica necessária ao exercício de outras profissões ligadas à Música e Dança (*art.º 1.º*). As formações superiores de Música, Dança, Cinema e Teatro passaram a ser oferecidas em escolas superiores.

O ensino especializado de Música e de Dança dispõe actualmente de três regimes de frequência, designadamente o regime integrado, o articulado e o supletivo. No regime integrado os alunos frequentam todas as componentes de formação geral e de formação vocacional no mesmo estabelecimento de ensino. Esta é, aliás, a modalidade de frequência considerada mais adequada. No regime articulado os alunos frequentam as disciplinas da componente de ensino artístico especializado numa escola vocacional e as restantes componentes numa escola de ensino regular. No regime supletivo os alunos frequentam os planos de estudo das escolas vocacionais, independentemente do nível de escolaridade que frequentam na escola do ensino regular.

¹ In Folhadela, Vasconcelos & Palma, 1998: 29.

Com a implantação do regime articulado pretendia-se dar resposta à diversidade da população escolar e também às necessidades de uma formação de excelência para uma via profissionalizante. No entanto, a sua operacionalização tem-se deparado com diversos constrangimentos, nomeadamente, a inexistência de iniciação de formação musical (considera-se que os alunos não estão preparados para o ingresso nos currículos do ensino vocacional), o insuficiente número de escolas, a dificuldade de articulação de horários entre as escolas vocacionais e as do ensino regular, factores, entre outros, que levam a que a generalidade dos alunos frequentem escolas de ensino regular e paralelamente escolas de ensino artístico especializado em regime supletivo.

O ensino especializado das Artes Visuais e Audiovisuais é, em todo o país, apenas promovido em três escolas secundárias artísticas – duas públicas e uma privada – ao longo de três anos lectivos, oferecendo uma formação técnica e artística que lhe permite diferenciar-se do ensino regular.

As escolas profissionais, criadas inicialmente ao abrigo do Decreto-Lei n.º 26/89, 21 de Janeiro, correspondem a uma modalidade especial de educação escolar no âmbito de uma política que pretende a diversificação da oferta de formação e a qualificação profissional dos jovens. Tratando-se de um subsistema alternativo e dotadas de autonomia própria (administrativa, financeira e pedagógica), estas escolas apresentam uma organização curricular e pedagógica diferente das escolas vocacionais. No âmbito da educação artística, a formação desenvolvida permite aos alunos aceder de modo mais profundo às disciplinas artísticas/técnicas sem perder as disciplinas de aprendizagem global. Uma das vantagens é precisamente o modelo de ensino integrado. Neste sentido, as escolas profissionais ocupam um lugar perfeitamente definido dentro do sistema de ensino, enquadradas do ponto de vista legal, e conferindo diplomas profissionais de Nível II e de Nível III correspondentes à conclusão do 3.º ciclo e do ensino secundário, respectivamente.

Recentemente, o Decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de Março, alterou a organização curricular dos cursos profissionais embora mantendo a sua vocação orientada para a qualificação inicial dos alunos, privilegiando a sua inserção no mercado de trabalho e permitindo, paralelamente, o prosseguimento de estudos. A Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio, prevê a possibilidade de estes cursos também serem ministrados em escolas da rede pública de estabelecimentos de educação e de ensino. Actualmente estas escolas oferecem cursos em diversas áreas de formação artística, tais como: Artes do Espectáculo, Artes Gráficas e Património Cultural e Produção Artística.

Música

Ensino Especializado

Caracterização Geral Da Oferta

De acordo com o Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Julho, as escolas vocacionais de Música têm como finalidade a formação de músicos, assim como uma preparação específica para o exercício de outras profissões ligadas a esta área artística. Contudo, se por via das disposições contidas neste Decreto se pretendia proporcionar uma formação geral sólida para além da formação específica, a partir de uma formação integrada, o certo é que a generalidade das escolas vocacionais não implementaram este regime integrado.

No nível pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico – as iniciações – o ensino da Música é oferecido pelas seguintes escolas, com planos de estudo próprios: Academia de Música de Santa Cecília e Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, únicas que funcionam em regime integrado, e Escola de Música do Conservatório Nacional, que funciona em regime supletivo. As restantes escolas públicas e a maioria dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo ministram iniciações, de acordo com o seu projecto educativo e regulamento interno.

O curso Básico de Música é ministrado em escolas do ensino público e do ensino particular e cooperativo, algumas com planos de estudo próprios: Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga (Regime Integrado), Academia de Música de Santa Cecília (Regime Integrado) e Instituto Gregoriano de Lisboa (Curso Básico de Instrumento e Curso Básico de Canto Gregoriano).

Os cursos Complementares de Instrumento, de Canto e de Formação Musical são oferecidos por escolas do ensino público e do ensino particular e cooperativo. Para além do curso de Canto e de Formação Musical, o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga oferece cursos secundários de Instrumento Monódico, de Instrumento Harmónico, de Composição e de Percussão. O Instituto Gregoriano de Lisboa ministra cursos secundários próprios, designadamente de Instrumento de Tecla, de Canto Gregoriano e de Instrumento Monódico.

Relativamente às escolas com planos de estudo comuns, os alunos que frequentam o curso Básico de Música em regime articulado dispõem, nos 5 graus, de

três disciplinas de formação vocacional, cada uma delas com uma carga horária de 5 tempos lectivos (de 50 minutos). Assim, no 1.º e no 2.º graus, a Formação Musical, as Classes de Conjunto e o Instrumento são leccionados em 4 horas, aproximadamente, num total de 21 horas semanais de formação, considerando que a sequência da formação geral acompanha a sequência da formação vocacional. Nos graus seguintes, e apesar da carga horária da componente vocacional se manter, a componente geral aumenta mais 2 tempos lectivos de 90 minutos, o que perfaz um total de 24 horas semanais.

No curso Complementar a componente de formação específica, mais uma vez, dispõe de menos horas semanais que a componente de formação geral, alterada pelo Decreto-Lei n.º 74/2004 e comum aos cursos do ensino regular. Os alunos que frequentam este ensino, para além de terem disciplinas que lhes ocupam 15, 12 e 6 horas por semana nos 10.º, 11.º e 12.º anos, respectivamente, podem receber a sua formação específica entre 9 e 10 horas nos 6.º e 7.º graus, e entre 11 e 12 horas no 8.º grau. Tanto no curso Básico como no Complementar, os alunos estão mais sobrecarregados com disciplinas de formação geral, dispondo de menos tempo para receberem a sua formação vocacional, assim como, de menos tempo de treino e de estudo.

O Instituto Gregoriano de Lisboa oferece, para o seu curso Complementar, uma matriz curricular própria ao nível da componente de formação específica, cuja frequência das disciplinas representa cerca de 9, 7 e 6 horas por semana da formação total dos alunos dos 6.º, 7.º e 8.º graus.

Os dois conservatórios que oferecem o ensino especializado da Música em regime integrado proporcionam aos seus alunos formação com base na sua própria organização curricular dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e dos 10.º, 11.º e 12.º anos do ensino secundário.

O Quadro 1 apresenta a carga horária dos alunos que frequentam o nível básico destas escolas. No ensino básico o número de disciplinas e de horas dedicadas à formação vocacional é semelhante nas duas escolas que oferecem o ensino integrado, não ultrapassando as 5 a 6 horas semanais nos 1.º e 2.º ciclos, nem as 7 horas semanais no 3.º ciclo.

Quadro 1. *Carga horária semanal das disciplinas de formação vocacional do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga e da Academia de Música de Santa Cecília.*

	Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga			Academia de Música de Santa Cecília		
	N.º disciplinas	N.º horas formação vocacional por semana	N.º total horas semanais	N.º disciplinas	N.º horas "Expressão Musical" por semana	N.º total horas semanais
1.º ciclo	3	5	29	3	5	29/30
2.º ciclo	3	6	28*	4	6	27/28
3.º ciclo	5	7*	31,5 – 33	4	6	30

* Aproximadamente

Uma nota importante sobre estes planos de estudo é que as aulas de Instrumento são individuais e as áreas curriculares não disciplinares podem incluir uma componente de trabalho na área das classes de conjunto, o que vem reforçar a formação nesta área.

Processo De Admissão, Progressão E Certificação

Segundo o *art.º 10.º* da Portaria n.º 1550/2002, podem ser admitidos ao curso Básico de Música, em regime articulado, *os alunos que ingressaram no 5.º ano de escolaridade e se encontrem inscritos numa escola do ensino especializado de Música, no 1.º grau/ano, em todas as disciplinas de formação vocacional que integram o respectivo plano de estudo.*

No curso Complementar (Instrumento), no mesmo regime de frequência, são admitidos os alunos que completaram o respectivo curso Básico e que, ingressando no 10.º ano de escolaridade, se encontrem inscritos em todas as disciplinas das componentes de formação dos respectivos planos de estudo (*art.º 11.º*). Além disso, o mesmo diploma permite o acesso a estes cursos a alunos que, não tendo concluído ainda o 9.º ano de escolaridade, tenham concluído todas as disciplinas de formação vocacional dos cursos básicos de Música, desde que frequentem, no mínimo, três disciplinas das componentes de formação específica, técnico-artística ou vocacional. (*art.º 18.º*)

Na área da Música existem ainda algumas condições específicas que podem ser consideradas na admissão dos alunos:

- No curso complementar de Formação Musical podem ingressar os alunos que, tendo concluído as disciplinas de Formação Musical e de Classes de Conjunto, possuam – no mínimo – o 3.º grau da disciplina de Instrumento e

que se inscrevam em todas as disciplinas que constituem o respectivo plano de estudo (art.º 13.º);

- É admitida ainda a possibilidade de, em regime articulado, os alunos ingressarem em qualquer um dos anos dos cursos básicos ou complementares de Música, desde que o grau de todas as disciplinas vocacionais frequentadas na escola do ensino artístico especializado seja correspondente ou mais avançado relativamente ao ano de escolaridade que frequentam no ensino regular (art.º 14.º);
- A título excepcional, é permitido, neste regime de frequência, o acesso a alunos que ingressam nos 6.º, 7.º e 8.º anos de escolaridade e estejam inscritos na escola do ensino especializado de Música em todas as disciplinas de formação vocacional, desde que a diferença entre os anos de escolaridade e o grau de qualquer das disciplinas que frequentam não seja superior a 2 anos (art.º 15.º).

No que se refere ao regime supletivo (Circular DES n.º 39/93, de 9 de Junho e Ofício-Circular n.º 73/93, de 9 de Junho), o acesso dos alunos aos cursos Básico e Complementar é realizado através de testes de aferição de capacidades, a partir dos 8 anos de idade, devendo os alunos de 8 e 9 anos serem matriculados no 1.º grau e sujeitos ao plano curricular correspondente.

Apesar de os alunos poderem matricular-se no curso Complementar, em regime supletivo, por disciplina, não é permitida a frequência das disciplinas de Canto ou Instrumento, sem a disciplina de Classe de Conjunto.

O Despacho n.º 43/SEED/95, de 4 de Outubro, explicita que na impossibilidade, devidamente comprovada, de frequência do curso de Música em regime articulado, podem ser admitidos, à 1.ª matrícula no curso Básico de Música, alunos com idade inferior a 14 anos.

De uma maneira geral, a avaliação dos alunos do ensino artístico especializado de Música – regime articulado –, rege-se pelos normativos que vigoram para os ensinos básico e secundário (ensino regular) e por normativos específicos do ensino artístico especializado, nomeadamente pela Portaria n.º 1550/2002, de 26 de Dezembro, incidindo sobre as aprendizagens globalmente fixadas para as disciplinas constantes nos respectivos planos de estudo.

Os professores das disciplinas ministradas nas escolas do ensino especializado devem participar nas reuniões de avaliação que se realizam nas escolas do ensino regular. Compete ao conselho pedagógico da escola definir, no início do ano lectivo, sob proposta dos departamentos curriculares, os critérios de avaliação para cada

disciplina que assegurem equidade de procedimentos na ponderação da situação escolar dos alunos e na atribuição das classificações.

Em todas as escolas de Música a progressão é feita por disciplina, à exceção do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, no qual aos cursos de planos próprios em regime de ensino integrado, são aplicáveis as normas do ensino regular, excluindo a disciplina de Instrumento, onde a avaliação é realizada nos mesmos moldes das outras escolas de Música.

Nas restantes escolas de Música, o procedimento é igual, quer para o regime articulado, quer para o regime supletivo. Assim, e de acordo com a Portaria n.º 1550/2002:

- Não é permitido a um aluno que obtenha nível inferior a 3 (ou classificação inferior a 10) em qualquer uma das disciplinas da componente de formação vocacional dos cursos de Música, transitar de grau nessa disciplina, sem prejuízo da progressão nas restantes disciplinas da formação vocacional;
- Nas disciplinas de Formação Musical e de Instrumento, a classificação final no 5.º grau inclui a realização de um exame final;
- A retenção de um aluno que frequenta o curso de Música em qualquer dos anos de escolaridade, não impede a sua progressão na componente de formação vocacional;
- Para efeitos de transição de grau/ano em qualquer das disciplinas que frequentam na escola do ensino especializado, os alunos poderão realizar provas de avaliação, de acordo com a legislação em vigor para o ensino vocacional da Música;
- A progressão e conclusão das disciplinas da componente de formação geral dos cursos complementares de Música regem-se pelos normativos do ensino regular;
- A progressão nas disciplinas das componentes de formação específica, técnico-artística ou vocacional dos cursos complementares realiza-se independentemente da progressão na componente de formação geral, embora a obtenção de classificação inferior a 10 em qualquer uma das disciplinas dessas componentes impeça a transição de grau ou ano na referida disciplina;
- Os alunos dos cursos básicos ou complementares que não obtenham aprovação em dois anos consecutivos ou excedam o número de faltas injustificadas numa das disciplinas da componente de formação vocacional terão de abandonar o regime articulado.

Os alunos que concluem o 9.º ano de escolaridade podem obter certificação independentemente da conclusão das disciplinas de formação vocacional. Contudo, os alunos só terão acesso ao diploma do curso Básico de Música se obtiverem aproveitamento a todas as disciplinas da componente de formação vocacional dos respectivos cursos. No caso dos cursos Complementares de Música os alunos deverão concluir com aproveitamento todas as disciplinas que integram os respectivos planos de estudo. Quando frequentados em regime integrado ou articulado, os cursos Complementares conferem diploma do 12º ano de escolaridade. Aos alunos que frequentam em regime supletivo apenas é passado diploma de curso aos alunos que comprovem possuir o 12º ano de escolaridade.

Rede

De acordo com a informação constante na página Web da DGFV, a educação artística vocacional de Música é ministrada em 6 escolas vocacionais públicas e em 98 particulares e cooperativas.

As seis escolas do ensino público que constituem a rede são: o Conservatório de Música do Porto, o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro, o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, o Conservatório de Música de Coimbra, a Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa e o Instituto Gregoriano de Lisboa.

O quadro seguinte apresenta a sua distribuição geográfica e sumaria, em termos gerais, o número de alunos por curso e regime, no ano lectivo de 2005/2006².

Importa alertar, desde já, para a fragilidade destes dados pois os critérios utilizados na apresentação dos mesmos não foram semelhantes entre os 6 conservatórios, resultante da progressão dos alunos em cada disciplina ser feita por grau. A título de exemplo, refira-se que o Conservatório do Porto para efeitos de contagem de alunos considerou o seu grau de Instrumento (excluindo, assim, os alunos que ainda frequentam outras disciplinas para concluírem o curso), enquanto que no Conservatório de Coimbra o número de alunos foi calculado em função da disciplina de Formação Musical.

² Nem todas as escolas disponibilizaram dados relativos a 2006/2007.

Quadro 2. Escolas públicas de ensino vocacional de Música e respectivo número de alunos por curso e regime de frequência, em 2005/2006.

NUT II	Escola	Regime de Frequência									Total por Escola
		Integrado			Articulado			Supletivo			
		Iniciação	Curso Básico	Curso Complementar	Iniciação	Curso Básico	Curso Complementar	Iniciação	Curso Básico	Curso Complementar	
Norte	Conservatório de Música de Calouste Gulbenkian – Braga	159	199	37	-	-	-	-	-	58	453
	Conservatório de Música do Porto	-	-	-	-	31	1	132	355	122	641
Centro	Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro	-	-	-	-	5	-	84	315	63	467
	Conservatório de Música de Coimbra	-	-	-	-	10	1	57	324	249	641
Lisboa	Escola de Música do Conservatório Nacional	-	-	35	-	54	2	184	350	227	852
	Instituto Gregoriano de Lisboa	-	-	-	-	47	2	37	130	59	275
Total por Curso		159	199	72	0	147	6	494	1.474	778	3.329
Total por Regime		430			153			2.746			

Fonte: Conservatórios Públicos de Música

O Quadro 2 mostra a inexistência de conservatórios públicos de Música nas zonas do Alentejo, Algarve e, em geral, no interior do país.

Relativamente à população escolar, e sem considerarmos a qualidade e dimensão das instalações destes estabelecimentos, é no Conservatório de Lisboa que se observa um maior número de alunos (852) num total de 3.329, seguido dos Conservatórios do Porto e de Coimbra, ambos com 641 alunos.

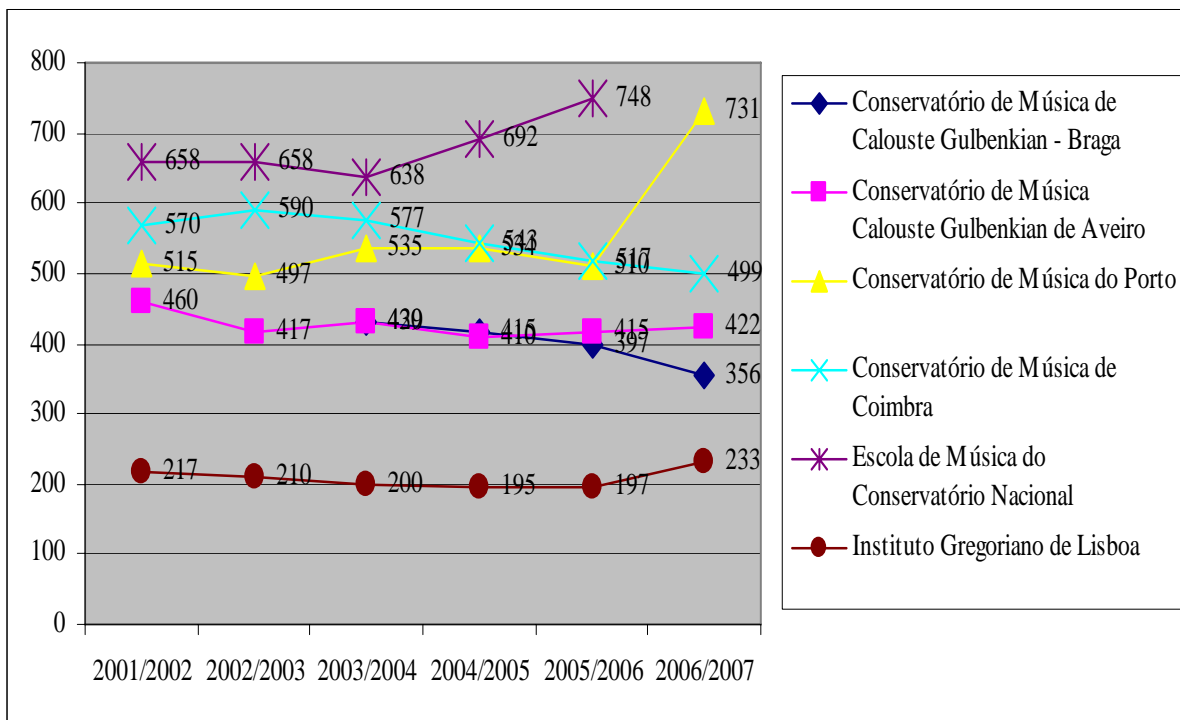
No que se refere ao nível de formação, verifica-se uma prevalência de alunos no curso Básico (1820), comparativamente ao número de alunos que frequentam as iniciações (653) e o curso Complementar (856).

O Quadro 2 permite ainda constatar uma maior percentagem de alunos em regime supletivo em todas as escolas, excepto no Conservatório de Braga, cujo número de alunos neste regime é muito residual. Assim, e do total de 3.329 alunos, 82% (2.746) estava no regime supletivo, 13% (430) no integrado e 5% (153) no articulado, estes dois últimos com pouca expressão nestas escolas. O Conservatório de Lisboa proporciona a possibilidade de frequência em regime integrado, embora tal modalidade de frequência corresponda a um número muito reduzido de alunos.

No gráfico que se segue é possível analisar a evolução do número de alunos que frequentaram estas escolas nos últimos cinco anos lectivos. Mais uma vez é

fundamental alertar para a necessidade de ser considerada, na sua análise, a possível inconsistência dos dados apresentados, pelas razões anteriormente apontadas.

Gráfico 1. Evolução do número de alunos do ensino especializado de Música entre o ano lectivo 2001/2002 e 2006/2007.



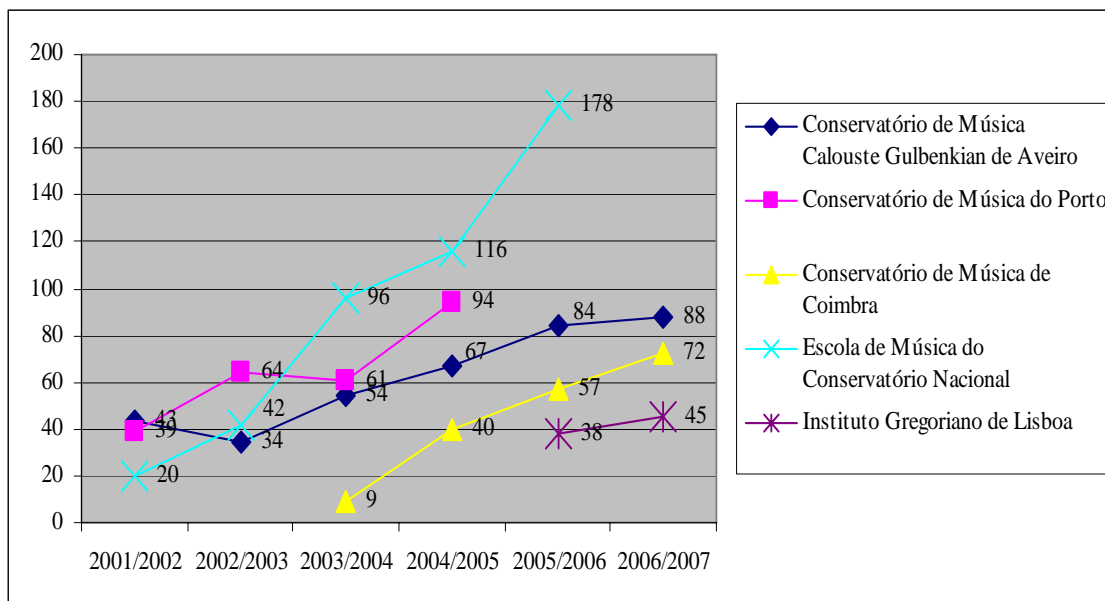
Fonte: Conservatórios Públicos de Música

A análise do Gráfico 1 permite então constatar a tendência de uma certa estabilidade no que se refere ao número de alunos global dos conservatórios de Música da rede pública. Apenas os Conservatórios do Porto e Lisboa têm registado bruscos aumentos da sua população escolar nos anos lectivos mais recentes.

Merecedor de destaque é também a evolução positiva do número de alunos das iniciações, de oferta de escola, tal como mostra o Gráfico 2. Não foi aqui considerado o Conservatório da cidade bracarense, precisamente por ter o ensino integrado e o 1.º ciclo corresponder ao nível de iniciação. Além disso, os dados disponibilizados por cada uma destas instituições não foram referentes a todos os anos lectivos abaixo considerados.³

³ Uma das razões é o facto de alguns dos Conservatórios não oferecerem, em 2001/2002, as iniciações, tendo começado a proporcioná-las em anos posteriores.

Gráfico 2. *Evolução do número de alunos em iniciações nas escolas públicas do ensino especializado de Música.*



Fonte: Conservatórios Públicos de Música

O drástico aumento verificado permite determinar a importância da existência de oferta do ensino da Música para idades mais precoces, designadamente antes do curso Básico. É neste sentido que todas as escolas do ensino público reclamam a criação de um enquadramento legislativo que preveja e estipule os moldes da oferta de ensino especializado para os alunos com idades inferiores aos 10 anos de idade.

Numa tentativa de aferir o sucesso escolar verificado nestas escolas, no Quadro 3 são apresentados os números de retenções e desistências dos alunos, no ano lectivo 2005/2006, tal como foram apresentados pelos conservatórios⁴. Este quadro apresenta-se a título meramente indicativo uma vez que não foi possível validar a consistência dos dados que nele se apresentam. Na verdade, constatou-se que, por exemplo, o número de alunos inscritos variava substancialmente de acordo com a natureza do pedido o que justifica que se tenham as maiores reservas relativamente a muitos dos dados aqui apresentados.

De uma maneira geral, e à excepção do Conservatório de Braga que oferece a formação em regime integrado, verifica-se um número significativo de retenções e desistências considerando o número de anos de formação e os alunos que neles estão inscritos. Esta situação regista-se quer no curso Básico quer no Complementar.

⁴ Seria importante considerar também a taxa de aprovação, mas não foi possível reunir esses dados.

Quadro 3. Número de retenções e desistências nos cursos dos conservatórios públicos de Música, no ano lectivo de 2005/2006.

Escola	Curso	N.º Inscritos	N.º Retenções	N.º Desistências
Braga	Curso Básico	199	1	-
	Curso Complementar	95	1	-
Porto	Curso Básico	386	51	64
	Curso Complementar	123	6	38
Aveiro	Curso Básico	320	31	92
	Curso Complementar	63	4	26
Coimbra ⁵	Curso Básico	334	61	59
	Curso Complementar	250	9	37
IGL	Curso Básico	177	12	2
	Curso Complementar	61	2	0

Fonte: Conservatórios Públicos de Música

Os dados fornecidos não permitem, contudo, aferir as aprovações e conclusões registadas em cada um dos graus e níveis de ensino. As próprias instituições revelaram dificuldade em disponibilizar este tipo de dados, sobretudo justificada pela possibilidade dos alunos poderem frequentar diferentes graus consoante as disciplinas em que estão inscritos.

Relativamente ao ensino privado o quadro seguinte apresenta a distribuição geográfica por NUT II e III de 85 escolas ⁶ do ensino particular e cooperativo de Música, recenseadas pelo GIASE no ano lectivo de 2004/2005⁷, com autonomia ou paralelismo pedagógico e autorizadas a ministrar cursos.

⁵ Segundo as observações indicadas pelo Conservatório de Coimbra, no ano lectivo 2004/2005 concluíram o 5.º Grau, como autopropostos, 2 alunos e o 8.º Grau 4 alunos.

⁶ No ano lectivo seguinte a DGFV contabilizou 98 escolas. Esta diferença deve-se essencialmente a dois factores: algumas escolas apenas iniciaram a sua formação no ano lectivo seguinte e, por isso, não foram recenseadas em 2004/2005; um número residual de escolas, por lapso, não foi contabilizado.

⁷ Os serviços do GIASE, e no que respeita à população escolar, disponibilizaram apenas dados relativos a este ano lectivo e a 76 escolas, pelo que algumas conclusões serão reportadas a esse período.

Quadro 4. Escolas do ensino especializado de Música por NUT II e III, em 2004/2005.

NUT II	NUT III	N.º ESCOLAS
Norte	Minho-Lima	2
	Cavado	3
	Ave	3
	Grande Porto	15
	Tâmega	3
	Entre Douro e Vouga	7
	Douro	0
	Alto Trás-os-Montes	0
	Sub-total	33
Centro	Baixo Vouga	4
	Baixo Mondego	4
	Pinhal Litoral	2
	Pinhal Interior Norte	0
	Pinhal Interior Sul	0
	Dão-Lafões	1
	Serra da Estrela	0
	Beira Interior Norte	1
	Beira Interior Sul	1
	Médio Tejo	5
	Oeste	3
	Cova da Beira	3
	Sub-total	24
Lisboa	Grande Lisboa	8
	Península de Setúbal	4
	Sub-total	12
Alentejo	Alentejo Litoral	0
	Lezíria do Tejo	2
	Alto Alentejo	3
	Alentejo Central	1
	Baixo Alentejo	3
Sub-total	9	
Algarve	Algarve	7
	Sub-total	7
	TOTAL	85

Fonte: GIASE

Como se pode verificar, as 85 escolas não se encontram distribuídas pelo país de forma equilibrada nem por todos os agrupamentos de concelhos considerados, ficando de fora da rede 7 sub-unidades territoriais. Assim, e de uma maneira geral, a oferta privada do ensino especializado da Música era, em 2004/2005, proporcionada maioritariamente no norte do país em 33 escolas, verificando-se um gradual decréscimo à medida que se vai descendo para o sul. Nas áreas do Grande Porto e da Grande Lisboa verificava-se a existência de um maior número de escolas, com 15 e 8 respectivamente. Nas zonas do Alentejo e do Algarve existiam apenas, em cada uma delas, 9 e 7 escolas, respectivamente.

Considerando os níveis de ensino ministrados em cada uma delas, apenas sete escolas ofereciam simultaneamente os três níveis (iniciação, básico e complementar).

Eram muitas as escolas que promoviam o curso básico, mas o curso complementar era ministrado apenas em algumas delas.

O Quadro 5 sintetiza o número de alunos inscritos em cada um dos níveis e o respectivo número de escolas em cada região do país.

Quadro 5. *Número de alunos inscritos e respectivo número de escolas por nível de ensino e por NUT II, no ano lectivo de 2004/2005.*

NUT II	N.º Escolas	Iniciações		Básico		Complementar		TOTAL
		Alunos	N.º Escolas	Alunos	N.º Escolas	Alunos	N.º Escolas	
Norte	27	1.493	15	2.354	25	451	19	4.298
Centro	23	1.913	19	1.661	19	174	14	3.748
Lisboa	10	713	9	1.543	10	341	9	2.597
Alentejo	9	208	9	523	9	55	7	786
Algarve	7	316	7	372	7	37	2	725
TOTAL	76	4.643	59	6.453	70	1.058	51	12.154

Fonte: GIASE

Assim, e no ano lectivo de 2004/2005, o ensino especializado privado de Música era frequentado, pelo menos, por 12.154 alunos de 76 escolas. Deve notar-se que o recenseamento não contemplou 9 escolas deste sub-sistema de ensino (para as quais não houve registo de dados) e outras escolas que, por lapso, não foram consideradas.

Como seria de esperar, a maior concentração destes alunos verifica-se na região Norte (4.298), seguindo-se as zonas Centro, com 3.748 alunos, e Lisboa, com 2.597. Nas regiões do Alentejo e do Algarve, o ensino vocacional de Música era oferecido a 786 e a 725 alunos, respectivamente, exclusivamente em escolas privadas.

Estes 12.154 alunos estavam distribuídos pelos três níveis de ensino oferecidos: iniciação, básico e complementar. O quadro mostra que cerca de metade destes alunos estavam a frequentar os graus que estruturam o curso Básico, 38% a frequentar as iniciações e apenas 9% frequentavam o nível complementar. É na zona norte que se encontra o maior número de escolas privadas, seguindo-se a zona centro.

Das 76 escolas analisadas, os 1.058 alunos que frequentam o nível complementar estão distribuídos por 51 escolas do país.

Relativamente à modalidade de frequência, os alunos não frequentam o ensino especializado da Música nas mesmas condições. O Quadro 6 mostra a distribuição dos alunos por curso e regime de frequência das 85 escolas recenseadas, mas referem-se ao ano lectivo de 2005/2006, altura em que o GIASE passou a contemplar na recolha de dados o regime de frequência como indicador.

Quadro 6. Número de alunos inscritos por curso e regime de frequência, no ano lectivo 2005/2006.

NUT II	Escolas	Música									Total
		Integrado			Articulado			Supletivo			
		Iniciação Musical	Curso Básico	Curso Complementar	Iniciação Musical	Curso Básico	Curso Complementar	Iniciação Musical	Curso Básico	Curso Complementar	
Norte	33	0	0	0	0	1793	44	1434	1523	665	5459
Centro	24	0	0	0	0	1074	17	1947	901	230	4169
Lisboa	12	265	189	1	11	599	23	802	671	269	2830
Alentejo	9	0	0	0	35	198	8	247	256	53	797
Algarve	7	0	0	0	0	165	5	369	224	44	807
TOTAL	85	265	189	1	46	3829	97	4799	3.575	1261	
Total por Regime		455			3.972			9.635			14.062

Fonte: GIASE

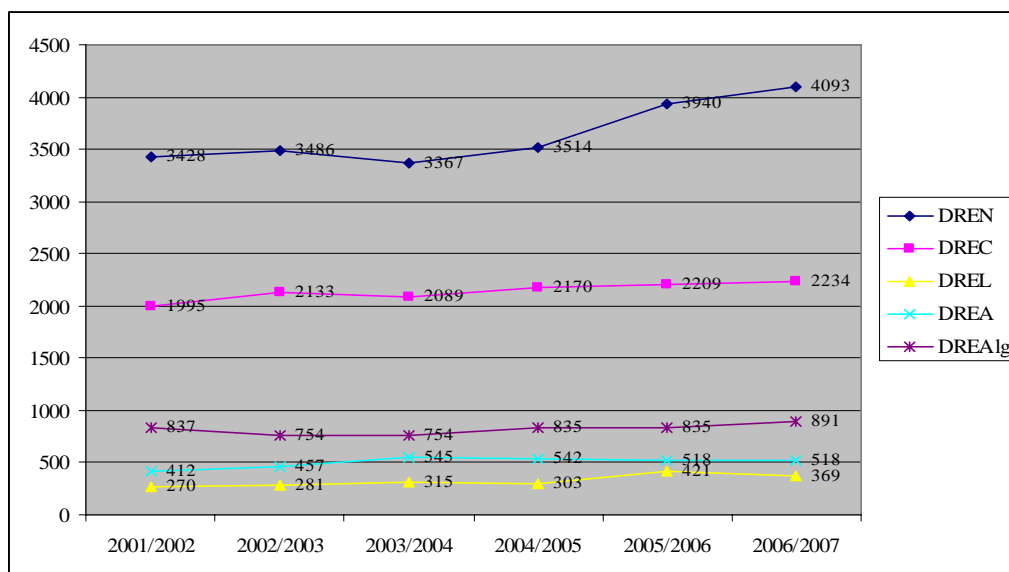
Assim, e tal como se verifica na rede pública, a esmagadora maioria dos alunos do ensino privado desenvolve a sua formação em regime supletivo. Só uma parcela muito reduzida de alunos frequenta o regime integrado (455 em 14.062).

O Gráfico 3 revela a evolução do número de alunos no ensino especializado da Música, sintetizado por Direcções Regionais da Educação, entre o ano lectivo de 2001/2002 e 2006/2007.

Note-se que relativamente à DREA, a informação apresentada só se refere a 5 escolas (ou, para se ser mais exacto, a duas escolas e respectivas secções). Por sua vez, e no que respeita à DREL, é fundamental ter em conta o facto destes dados só se referirem a duas escolas⁸. Ainda assim, optou-se pela apresentação deste gráfico na tentativa de extrair conclusões próximas no que se refere à evolução dos alunos matriculados, cuja tendência tem sido para a manutenção do número de alunos ao longo dos anos.

⁸ A taxa de resposta das escolas ao pedido do Grupo de Trabalho, e intermediado pela Direcção Regional de Lisboa, foi muito baixo.

Gráfico 3. Evolução do número de alunos do ensino privado, por DRE, nos últimos cinco anos.



Fonte: DREs

Apesar dos 10 anos constituírem a idade padrão para os alunos iniciarem a sua formação vocacional de Música, a verdade é que este ensino é oferecido, por iniciativa da escola, a alunos com idades inferiores. Além disso, e tendo em conta que o ensino da Música nos conservatórios não é progressivo nem segue, necessariamente, a sequência do ensino regular, este sub-sistema integra alunos das mais diversas idades, ascendendo, em alguns casos, aos 40 anos. O quadro seguinte permite-nos caracterizar as idades dos alunos do ensino especializado de Música.

Quadro 7. Intervalo e moda de idades dos alunos das escolas privadas do ensino artístico especializado de Música no ano lectivo 2004/2005.

NUT II	N.º Escolas	Iniciação			Básico			Secundário		
		N.º Alunos	Intervalo de Idades	Moda	N.º Alunos	Intervalo de Idades	Moda	N.º Alunos	Intervalo de Idades	Moda
Norte	18	1507	5;11	9	1833	10;+40	10	343	13;+40	17
Centro	20	963	5;11	8	1825	8;+40	12	411	13;+40	16
Lisboa	10	515	5;10	8	1543	5;+40	11	341	13;+40	16
Alentejo	9	208	5;10	7	1048	9;+40	12	372	14;+40	17
Algarve	7	316	5;11	8	372	9;+40	10	19	15;+40	18
TOTAL	64	3509	5;11	8	6621	5;+40	10	1486	13;+40	17

Fonte: GIASE

Antes de mais importa ter em conta que das 85 escolas privadas de ensino especializado de Música, os dados relativos às idades dos alunos apresentados só se

referiam a 64 escolas. De toda a forma, estes números permitem perceber a tendência dos valores daquela variável.

Assim, e como seria de esperar, o Quadro 7 mostra que é nas iniciações que se constata um intervalo e uma média de idades mais baixos, sendo que ambos aumentam no curso Básico e ainda deste para o complementar. Todavia, tanto no curso Básico como no curso Complementar verifica-se a existência de alunos com 40 anos ou mais em todas as escolas.

Seguidamente, e com o intuito de se perceber os níveis de sucesso desta modalidade de ensino na rede privada, são apresentados, no Quadro 8, dados relativos ao número de retenções, desistências e conclusões, registados no ano lectivo 2005/2006.

Quadro 8. *Número de retenções, desistências e conclusões nas escolas privadas do ensino especializado de Música, por DRE, no ano lectivo 2005/2006.*

DRE	N.º Escolas	N.º Alunos	N.º de Retenções	N.º de Desistências	N.º de Conclusões
Norte	28	3.922	2.805	289	715
Centro	18	120	0	5	2
Lisboa	2	421	17	12	398
Alentejo	5	518	-	-	-
Algarve	8	838	39	71	645
TOTAL	61	5.819	2.861	377	1.760

Fonte: DREs

Semelhantes às conclusões, mesmo que generalistas, relativas ao ensino público, os números de retenções (2.861 alunos) e de desistências (377 alunos) são consideravelmente elevados, mesmo que sejam relativos a uma só disciplina. É na zona norte que se registam mais casos de retenção e abandono. Assim, do total de 3.922 alunos inscritos, apenas 715 concluíram o seu grau de formação, não sendo possível aferir a taxa de conclusão do 8.º grau.

Docentes

Relativamente ao corpo docente das escolas do ensino especializado de Música, importa conhecer essencialmente três dimensões: o número de professores por escola, as respectivas habilitações e o seu vínculo laboral. Assim, o quadro que se segue expõe o número de professores por escola no ensino público, sendo que é também apresentado o número de alunos e respectivo rácio aluno/professor.

Quadro 9. *Rácio aluno/professor nas escolas públicas do ensino vocacional de Música, em 2005/2006.*

ESCOLAS	N.º de Alunos	N.º de Professores	Rácio Aluno/Prof.
Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	458	91	5,03
Conservatório de Música do Porto	641	79	8,11
Conservatório de Música de Calouste Gulbenkian de Aveiro	467	58	8,05
Conservatório de Música de Coimbra	641	77	8,32
Escola de Música do Conservatório Nacional	852	137	6,22
Instituto Gregoriano de Lisboa	275	32	8,59
TOTAL	3334	474	

Fonte: DGFV

O rácio aluno/professor é, de facto, significativamente baixo, uma vez que em todas as escolas o número de alunos por professor não ultrapassa os 10, facto que deve estar associado ao ensino individualizado existente nestas escolas.

As habilitações para a docência na área do ensino vocacional de Música encontram-se discriminadas no Anexo II da Portaria n.º 693/98, de 3/9. A Declaração de Rectificação n.º 10-E/99, procede à republicação do Anexo II desta Portaria, o qual continha originalmente inexactidões. Em aditamento às habilitações constantes na Portaria n.º 693/98, de 3/9, são reconhecidas como habilitação para a docência das disciplinas dos cursos de ensino vocacional de Música os cursos discriminados nas Portarias n.º 431/2005, n.º 435/2005, n.º 436/2005, n.º 451/2005, n.º 452/2005, n.º 463/2005 e n.º 469/2005.

As habilitações dos docentes das disciplinas vocacionais das escolas de ensino público de Música, que leccionavam no ano lectivo de 2005/2006, encontram-se estruturadas no Quadro 10.

A esmagadora maioria destes docentes possui habilitação profissional ou habilitação própria, ou seja, encontram-se a leccionar a(s) disciplina(s) para as quais estão directamente habilitados. Para além disso, 12 docentes têm habilitação suficiente, o que significa que leccionam disciplina(s) que, embora não corresponda(m) directamente à sua formação, também os habilita para tal. Ainda assim, verifica-se a existência de 10 docentes possuidores de outra habilitação não especificada. É de notar a inexistência de docentes com curriculum reconhecido, ao contrário do que se verificava há alguns anos atrás nestas instituições.

Quadro 10. Habilitações dos docentes de disciplinas vocacionais das escolas públicas de Música, em 2005/2006.

ESCOLA	Habilitação profissional	Habilitação própria	Habilitação suficiente	Outra	TOTAL
Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	25	62	3	1	91
Conservatório de Música do Porto	44	28	6	1	79
Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro	14	43	1	-	58
Conservatório de Música de Coimbra	21	45	2	1	69
Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa	10	120	-	7	137
Instituto Gregoriano de Lisboa	14	19	-	-	33
TOTAL	128	317	12	10	467

Fonte: DGFV

No Quadro 11 são apresentados dados relativos à natureza do vínculo dos docentes das escolas públicas de ensino especializado de Música no ano lectivo 2005/2006.

Quadro 11. Situação profissional dos docentes das disciplinas vocacionais nas escolas públicas do ensino artístico de Música, em 2005/2006.

Escola	Nomeação Definitiva	Nomeação Provisória	Contrato Administrativo de Serviço Docente			Total	Em acumulação	Em destacamento	Em requisição	Total
			Portaria N.º 367/98	Despacho N.º 17656/98	Despacho N.º 144/ME/83					
Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	37	-	46	-	-	83	2	5	1	91
Conservatório de Música do Porto	41	1	16	18	3	79	-	-	-	79
Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro	35	-	23	-	-	58	-	-	-	58
Conservatório de Música de Coimbra	21	-	45	-	3	69	2	6	-	77
Escola de Música do Conservatório Nacional Lisboa	57	-	61	-	8	126	11	-	-	137
Instituto Gregoriano de Lisboa	8	-	20	-	-	28	4	-	-	32
TOTAL	199	1	211	18	3	443	19	11	1	474

Fonte: DGFV

Como se pode observar, a maior parte dos docentes em exercício encontra-se em situação de contratado, sendo que prevalecem aqueles que o estão ao abrigo da Portaria n.º 367/98. O facto destes docentes se encontrarem em regime de contratação implica uma certa vulnerabilidade, sendo que esta situação é uma das mais fortemente criticadas nestes subsistemas de ensino pelos seus intervenientes. Todavia, não se pode deixar de referir os 199 professores que se encontram em nomeação definitiva, o que já é um bom indicador para a estabilidade docente.

Nos Quadros 12 e 13 são discriminadas as habilitações dos docentes das escolas privadas de Música, no ano lectivo 2005/2006⁹, e que mostram que grande parte dos professores já tem habilitação própria, de grau superior, para leccionar nestas escolas.

Quadro 12. Habilitações dos docentes das escolas privadas de Música, em 2005/2006.

DRE	N Escola	N.º Professores	Mestrado/ Doutoramento	Licenciatura /Curso Superior	Frequência Licenciatura/ Curso Superior	Bacharelato	Curso Complementar / Geral Conservatório	Curso Profissional	Frequência Conservatório	Aut. Provisória Leccionação	Curriculum Reconhecido	Outro
DREN	39	898	12	664	53	113	41			1	3	8
DREC	16	354	1	269	15	37	14	1		3		14
DREAlg	8	137	7	77	3	14	22	1	9	1	1	6
TOTAL	63	1389	20	1010	71	164	77	2	9	5	4	28

Fonte: DREs

As 63 escolas contabilizadas neste Quadro integravam 1.389 docentes e mais de 70% destes possuía o grau de licenciatura ou um curso superior. Ainda assim, uma parte ainda significativa tinha apenas a formação do conservatório completa, o grau de bacharel ou a frequência de licenciatura/curso superior. Atenda-se que na categoria “Outro” estão integradas situações pontuais, assim como também casos de professores em que os dados não clarificavam quanto ao grau de formação. Nestes quadros não foram apresentados dados referentes às escolas da DREL que não foram disponibilizados.

No caso dos 114 professores que constituem o corpo docente das seis escolas da DREA, e como se pode verificar no quadro seguinte, quase 50% dispõe de habilitação própria com grau superior, enquanto que a outra parte é licenciada e profissionalizada ou tem autorização provisória de leccionação. Apenas 14 professores possuem uma habilitação própria sem grau superior ou o grau de bacharel profissionalizado.

⁹ Refira-se que se recorreu à construção de duas tabelas distintas uma vez que para as escolas da DREA os dados foram apresentados segundo parâmetros diferentes. Refira-se igualmente que o número de escolas das regiões norte e centro não coincidem com o que é apresentado no Quadro 8.

Quadro 13. *Habilitações dos docentes das escolas privadas de Música da DREA, em 2005/2006.*

	N.º Escolas	N.º Professores	Habilitação Própria c/ Grau Superior	Habilitação Própria s/ Grau Superior	Licenciado Profissionalizado	Bacharel Profissionalizado	Aut. Provisória de Leccionação
DREA	6	114	51	7	29	7	20

Fonte: DREA

Por fim, no Quadro 14 são apresentados dados relativos à situação profissional dos docentes das escolas privadas de ensino especializado de Música, no ano lectivo 2005/2006. Mais uma vez se constata que o número de escolas constante neste quadro diverge do que se apresenta no Quadro 8.

Quadro 14. *Situação profissional dos docentes das disciplinas vocacionais nas escolas privadas do ensino artístico de Música em 2005/2006.*

DRE	N.º Escola	N.º Professores	Natureza do Vínculo							
			Efectivo	Contrato	Contrato Termo Certo	Contrato Tempo Indeterminado	Regime Prestação Serviços	Regime acumulação	Requisitado	Voluntário
DREN	39	898			867	11	12	8		
DREC	16	354	45	170	34	12	28	12	1	
DREA	6	114	7	62		41	9			1
DREA Ig	8	137	64	6			64			3
TOTAL	69	1503	116	238	901	64	113	20	1	4

Fonte: DREs

Ensino Profissional

Caracterização Geral Da Oferta

Em Portugal, no âmbito do ensino profissional, são oferecidos cursos em diversas áreas de formação, nomeadamente artísticas: Artes do Espectáculo, Artes Gráficas e Património Cultural e Produção Artística. É na primeira categoria que se inserem os cursos profissionais da área da Música, sendo que são ministrados actualmente cursos profissionalizantes de Nível II e de Nível III.

Assim, no ensino profissional da Música são oferecidos actualmente os seguintes cursos, com qualificação de Nível II: Básico de Instrumento, Básico de Instrumentista

de Cordas e Básico de Instrumentista de Sopro. Com qualificação de Nível III, estão a funcionar os cursos de Instrumento, Instrumentista de Cordas, Instrumentista de Sopro, Prática Orquestral, Percussão e Música e Novas Tecnologias/Instrumento/Canto/Composição.

Os cursos profissionais criados em 1989 estão organizados em módulos de duração variável, segundo níveis de escolaridade e de qualificação profissional progressivamente mais elevados, e têm uma duração de três anos lectivos, correspondentes a um mínimo de 2900 e um máximo de 3600 horas de formação.

Os planos de estudo dos cursos de Nível II são constituídos por duas componentes de formação: a formação sócio-cultural, comum a todas as escolas profissionais, que representa 50% da carga horária total e a formação técnica, tecnológica e prática/artística, variável de escola para escola, que pode propor disciplinas adequadas ao seu projecto educativo. Os planos de estudo de nível III incluem as componentes de formação sócio-cultural, científica e técnica, prática e tecnológica, ou artística, em proporção e combinações variáveis.

Os cursos de Nível III, criados no âmbito da reforma curricular, integram nos seus planos de estudo três componentes de formação: componente de formação sócio-cultural (25% da carga horária total), comum a todos os cursos; componente de formação científica (25%), equivalente a todos os cursos da mesma área de formação; e componente de formação técnico/artística (não deve ultrapassar 50% da carga horária total). A carga horária do curso deverá ser distribuída de modo a que não exceda as 1100, as 35 ou as 7 horas por ano, semana e dia, respectivamente.

Todos os cursos profissionais incluem um período de formação em contexto de trabalho ligado a actividades no domínio profissional respectivo.

Processo De Admissão, Progressão E Certificação

Para efeitos de admissão ao ensino profissional, e independentemente do curso a que se candidatam, é considerada a média das classificações de todas as disciplinas obtida pelos alunos no 9.º ano de escolaridade.

A avaliação dos alunos tem um carácter diagnóstico, formativo e sumativo, assumindo as mesmas funções que a avaliação utilizada nos cursos científico-humanísticos e tecnológicos, mas com diferentes formas de concretização. A avaliação sumativa (interna) ocorre no final de cada módulo com a intervenção do professor e do

aluno, e, após a conclusão do conjunto de módulos de cada disciplina, em reunião do conselho de turma. Esta avaliação integra também, no final do 3.º ano do ciclo de formação, uma prova de aptidão profissional (PAP), que consiste na realização de um projecto e entrega de um relatório final. No caso dos cursos posteriores à reforma, incide ainda sobre a formação em contexto de trabalho (FCT). A avaliação sumativa externa, no âmbito da Portaria n.º 550-C/2004 e do Decreto-Lei n.º 24/2006, compreende a realização de exames nacionais, apenas para os alunos que pretendam prosseguir estudos no ensino superior.

A Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio, define uma progressão modular, tendo os alunos que obter em cada um dos módulos, que constituem a disciplina, uma classificação igual ou superior a 10 valores. A escola, no âmbito da sua autonomia pedagógica, define as modalidades especiais de progressão modular, quando os alunos não conseguem atingir, nos prazos previamente estabelecidos, os objectivos de aprendizagem.

No caso dos cursos anteriores à reforma curricular do ensino secundário, o processo de certificação dos alunos processa-se da seguinte forma:

- Concluem os cursos os alunos que obtenham aprovação em todos os módulos de todas as disciplinas do plano curricular e realizem a Prova de Aptidão Profissional com aproveitamento igual ou superior a 10 valores.
- A conclusão de um curso profissional é certificada através da emissão de um diploma que ateste a sua conclusão, indicando a designação do curso, o nível de qualificação e a respectiva classificação final.

Para os alunos abrangidos pelos cursos da nova revisão curricular, concluem os cursos os alunos que obtenham aprovação em todas as disciplinas do plano de estudos, bem como na Formação em Contexto de Trabalho (FCT) e na Prova de Aptidão Profissional (PAP).

A conclusão de um curso profissional é certificada através da emissão de:

- Um diploma que certifique a conclusão do nível secundário de educação e indique a designação do curso realizado;
- Um certificado de qualificação profissional de nível 3 que indique a média do curso e discrimine as disciplinas do plano de estudos e respectivas classificações, a classificação da FCT, bem como a designação do projecto e a classificação da PAP.

Rede

Segundo a informação disponibilizada pela DGFV, no ano lectivo 2005/2006 contabilizavam-se 7 escolas profissionais, todas de natureza privada, com autorização para ministrarem cursos na área da Música¹⁰. O quadro seguinte apresenta as escolas com os respectivos cursos na área da Música, distribuídas por NUT II e III.

Quadro 15. *Escolas profissionais privadas de Música e respectivos cursos a funcionar no ano lectivo de 2005/2006.*

NUT II	NUT III	Escolas	Cursos	Nível
Norte	Alto Trás-os-Montes	Escola Profissional de Artes de Mirandela	Básico de Instrumento	II
			Básico de Instrumentos de Cordas	II
			Básico de Instrumentos de Sopro	II
			Instrumento	III
	Ave	Escola Profissional Artística do Vale do Ave - Delegação de Santo Tirso	Instrumentista de Corda	III
			Básico de Instrumentista de Cordas	II
		Escola Profissional Artística do Vale do Ave	Instrumentista de Cordas	III
			Básico de Instrumentista de Sopro	II
	Grande Porto	Escola Profissional de Música de Espinho	Instrumentista de Sopro	III
			Prática Orquestral	III
Minho-Lima	Escola Profissional de Música de Viana do Castelo	Percussão	III	
		Básico de Instrumento	II	
Centro	Cova da Beira	Escola Profissional de Artes da Beira Interior	Instrumento	III
			Básico de Instrumento	II
			Instrumento	III
Lisboa	Grande Lisboa	Escola Profissional de Imagem	Instrumento	III
			Música e Novas Tecnologias/ Instrumento/Canto/Composição	III

Fonte: DGFV

Conforme se pode observar, a zona norte, com 4 escolas, é aquela que dispõe de uma maior oferta de cursos artísticos na área da Música. O sul do país não dispõe de qualquer oferta de natureza profissional nesta área.

O Quadro 16 apresenta a representatividade geográfica dos cursos autorizados a funcionar no ano lectivo de 2006/2007. Num total de 16 cursos oferecidos em território nacional verifica-se que a maior parte da oferta está concentrada no norte do país, tanto em termos quantitativos como em termos de diversidade.

¹⁰ Segundo a informação fornecida pelas DREs para o ano lectivo de 2006/2007 o número de escolas e respectivas oferta e distribuição mantêm-se.

Quadro 16. Distribuição da oferta dos cursos profissionais na área da Música, por DRE, no ano lectivo de 2006/2007.

Nível	Curso	Norte	Centro	Lisboa	Total
Nível II	Básico de Instrumento	2	1	-	3
	Básico de Instrumentos de Cordas	2	-	-	2
	Básico de Instrumentos de Sopros	2	-	-	2
Nível III	Instrumento	2	1	-	3
	Instrumentista de Corda	2	-	-	2
	Instrumentista de Sopros	1	-	-	1
	Prática Orquestral	1	-	-	1
	Percussão	1	-	-	1
	Música e Novas Tecnologias/ Instrumento/Canto/Composição	-	-	1	1
TOTAL		13	2	1	-

Fonte: DREs

O Quadro 17 apresenta o número de alunos inscritos em cada escola profissional que fazem parte das Direcções Regionais do Norte e de Lisboa, distribuído por curso e ciclo de formação.

Quadro 17. Número de alunos inscritos por ciclo de formação nas escolas profissionais.

DRE	Escolas	Nível	Designação do Curso	2003	2002	2001	2000	1999
				2006	2005	2004	2003	2002
				N.º de alunos que iniciou	N.º de alunos que iniciou	N.º de alunos que iniciou	N.º de alunos que iniciou	N.º de alunos que iniciou
DREN	Escola Profissional de Artes de Mirandela	II	Básico de Instrumento	23	22	20	18	18
		II	Básico de Instrumentos de Cordas	-	-	-	-	-
		II	Básico de Instrumentos de Sopros	-	-	-	-	-
		III	Instrumento	19	12	15	14	17
		III	Instrumentista de Corda	-	-	-	-	-
	Escola Profissional de Música de Viana do Castelo	II	Básico de Instrumento	19	23	22	21	22
		III	Instrumento	20	19	22	21	19
	Escola Profissional Artística do Vale do Ave - Delg. St.º Tirso	II	Básico de Instrumentista de Cordas	12	13	12	13	12
		III	Instrumentista de Cordas	12	12	13	13	13
	Escola Profissional Artística do Vale do Ave	II	Básico de Instrumentista de Sopros	11	11	12	11	11
		III	Instrumentista de Sopros	13	12	9	9	12
	Escola Profissional de Música de Espinho	III	Prática Orquestral	16	20	14	18	15
		III	Percussão	6	4	7	6	8
Sub-total				151	148	146	144	147
DREL	Escola Profissional de Imagem	III	Música e Novas Tecnologias/ Instrumento/Canto/Composição	25	a)	a)	-	-
			Sub-total	25	-	-	-	-
TOTAL				176	148	146	144	147

a) Alunos provenientes da antiga EPMA

Fonte: DREN e DREL

Na zona norte do país a oferta traduz-se num total de 11 cursos ministrados em 5 escolas: 5 cursos com qualificação de Nível II e 6 de Nível III. O número de alunos

inscritos para cada ciclo de formação mantém-se ao longo dos anos, sendo importante ter em conta que nos dados recolhidos não constam informações para três dos cursos ministrados na Escola Profissional de Mirandela.

Na DREL a oferta restringe-se a uma só escola que ministra um curso (nível III) e para a qual só se apresentam os dados disponibilizados relativos ao ciclo de formação 2003/2006.

No que se refere à DREC, o Quadro 18 mostra a existência de uma só escola com dois cursos, um de cada nível, cujo número de alunos inscritos se manteve ao longo dos anos, distribuídos equitativamente pelos 2 cursos.

Quadro 18. Número de escolas da DREC, respectivos cursos e número de alunos, por ano lectivo.

	Curso	Nível	Escola	2006 2007	2005 2006	2004 2005	2003 2004	2002 2003	2001 2002
DREC	Escola Profissional de Artes da Beira Interior	II	Básico de Instrumento	47	39	40	49	48	46
		III	Instrumento	46	38	39	43	18	47
	TOTAL			93	77	79	92	66	93

Fonte: DREC

Os dados relativos às idades dos alunos, mais concretamente o intervalo e a média de idade por curso e por ano lectivo, só foram disponibilizados pela DREC. A síntese dessa informação, por curso, está apresentada no quadro que se segue.

Quadro 19. Intervalo e média das médias de idades do ano lectivo 2001/2002 ao ano lectivo 2006/2007.

	Curso	Intervalo de Idades	Média de Idades
DREC	Básico de Instrumento (II)	12-20	15
	Instrumento (III)	17-23	17,3

Fonte: DREC

Para analisar a taxa de sucesso do ensino profissional de Música procedeu-se à construção do quadro que se segue. Note-se que para a escola da DREC, pelo facto de os dados serem apresentados por ano lectivo, não é possível aferir a respectiva taxa de sucesso na medida em que não é claro o número de alunos que iniciou e terminou cada ciclo de formação.

Quadro 20. Taxa de sucesso escolar dos alunos das escolas da DREN e da DREL, no ciclo de formação 2003-2006.

DRE	Escolas	N.º de alunos que iniciou	Nº de alunos que chegou ao 3º ano	N.º alunos que concluiu ciclo de formação	Taxa de sucesso
DREN	5	151	145	129	85,4%
DREL	1	25	16	11	44%

Fontes: DREN e DREL

No que se refere às escolas da DREN, a taxa de sucesso é bastante elevada contrariamente ao que se verifica na única escola profissional da DREL que ministra um curso na área da Música: a taxa de sucesso corresponde a apenas 44% sendo de realçar que num universo de 25 alunos só 16 chegaram ao último ano do ciclo de formação. O facto de estes alunos terem transitado de uma escola entretanto encerrada (Escola Profissional de Música e Artes de Almada-EPMA) poderá justificar esta situação.

Para perceber se a tendência é semelhante em ciclos de formação anteriores, apresentam-se no Quadro 21 as taxas de sucesso para os ciclos compreendidos entre os anos 1999 e 2006.

Quadro 21. Taxas de conclusão por ciclo de formação.

DRE	2003/2006	2002/2005	2001/2004	2000/2003	1999/2002
DREN	85,4%	85,1%	88,4%	88,8%	87,1%
DREL	44%	a)	a)	-	-

a) Alunos provenientes da antiga EPMA

Fontes: DREN e DREL

A leitura deste quadro permite confirmar a elevada taxa de sucesso que se verifica nas escolas profissionais da DREN, sendo que a mais baixa corresponde a 85,1% no ciclo de formação 2002/2005.

Docentes

O recrutamento do pessoal docente para escolas profissionais, nomeadamente de Música, compete ao órgão de direcção de cada escola, responsável pela negociação dos respectivos contratos, contratos estes que correspondem a contratos individuais de trabalho (Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de Março). Relativamente às habilitações exigidas, para a docência das áreas de formação científica e sócio-cultural, os professores devem possuir as habilitações respectivas exigidas para o ensino regular.

Por sua vez, para a docência das áreas técnicas, é dada preferência a formadores que mantenham actividade profissional efectiva.

No que se refere aos docentes do ensino profissional de Música, só foram disponibilizados dados respeitantes às escolas da DREN e da DREL. Uma vez que a Escola Profissional de Imagem, da zona de Lisboa, não ministra somente cursos na área da Música, os dados dos professores indicados no Quadro 22 reportam-se a todos os cursos.

Quadro 22. Situação profissional dos docentes das escolas profissionais com cursos na área da Música no ano lectivo 2006/2007.

NUTS II	Escolas	N.º Prof.	Habilitações								Natureza do vínculo		
			Doutoramento	Mestrado	Licenciatura	Frequência de curso superior	Bacharelato	12º Ano	Curso técnico-profissional	Conservatório	Outro	Contrato	Prestação de Serviços
DREN	Escola Profissional de Música de Espinho	53	3	6	41		3	0	0	0	0	2	51
	ARTAVE **	64		3	50		10				1	48	16
	Escola Profissional de Música de Viana do Castelo	70		10	51		5				4	3	67
	Escola Profissional de Arte de Mirandela**	39			32		7				0	0	39
	Sub-total	226	3	19	174	0	25	0	0	0	5	53	173
DREC*	Escola Profissional de Artes da Beira Interior	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
DREL	Escola Profissional de Imagem	108	0	1	50	5	10	21	3	3	15	36	72
TOTAL		334	3	20	224	5	35	21	3	3	20	89	245

*não disponibilizou dados relativos ao corpo docente

** 2006/2007

Fonte: DREN e DREL

No que se refere às habilitações, a grande maioria dos docentes são licenciados, verificando-se ainda uma existência significativa de docentes que possuem apenas o 12.º ano. Entenda-se que na categoria “Outro” estão incluídas situações pontuais, tais como cursos do Ar.Co ou grau de formação desconhecido.

Por sua vez, em relação à situação profissional verifica-se que a maioria dos docentes se encontra em regime de prestação de serviços. As escolas profissionais parecem garantir a prestação do serviço docente através de profissionais que não pertencem a qualquer quadro das escolas e que são recrutados como prestadores de serviços.

Dança

Ensino Especializado

Caracterização Geral Da Oferta

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Julho, as escolas vocacionais de Dança têm desenvolvido cursos básicos e/ou secundários (do 1.º ao 8.º ano), conferindo, respectivamente, diplomas de 9.º e 12.º anos de escolaridade. Estes cursos podem ser frequentados em regime integrado ou articulado. O ensino especializado da Dança oferece, para além destes níveis de formação, cursos de iniciação.

A iniciação é oferecida na Ana Mangerição – Escola de Dança e nas escolas que integram a experiência pedagógica. No ano lectivo de 1999/2000, com a publicação do Despacho n.º 25 549/99, de 27 de Dezembro, iniciou-se a experiência pedagógica na área da Dança, para o desenvolvimento do curso básico de Dança, bem como do ensino da Dança a crianças que frequentam o 1.º ciclo, estabelecendo planos curriculares para cada um dos ciclos. Constituído por duas disciplinas anuais, o plano de estudo da iniciação/1.º ciclo do ensino básico tem uma carga horária total de 4 horas semanais. No curso básico destas escolas, a carga horária é de 10 horas por semana no 1.º e 2.º anos do curso básico (2.º ciclo) e de 11h30 nos 3.º, 4.º e 5.º anos (3.º ciclo), distribuídas de forma desigual por cinco e quatro disciplinas, respectivamente. Actualmente a Experiência Pedagógica continua a ser desenvolvida em sete escolas.

No curso básico pretende-se que os alunos adquiram as bases gerais do vocabulário e das técnicas de Dança. Trata-se de um nível elementar de formação, desenvolvido ao longo de 5 anos, e destinado a alunos entre os 10 e os 15 anos de idade, que frequentam os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Este nível de ensino é oferecido em uma ou mais modalidades de frequência, variando de escola para escola.

Os planos de estudo dos cursos básicos integram uma componente de formação vocacional, para além das componentes comuns aos cursos do ensino regular. Contudo, nem todas as escolas apresentam nos seus cursos a mesma matriz curricular, dispondo, algumas delas, de planos de estudo próprios que estão publicados em diploma.

No caso da Escola de Dança do Conservatório Nacional (EDCN) a carga horária semanal vai aumentando à medida que o aluno vai progredindo de ano: nos dois

primeiros anos (2.º ciclo) a formação vocacional, constituída por 4/5 disciplinas, é ministrada em 4 blocos semanais de 90 minutos, num total aproximado de 21 blocos; nos três anos seguintes (3.º ciclo) a carga semanal varia entre os 10,5 blocos no 3.º ano e os 15 blocos no 5.º ano, distribuídos de forma desigual entre as 7 disciplinas que integram os respectivos planos de estudo. Nas restantes escolas de Dança, a carga horária desta vertente vocacional não difere muito, embora seja ligeiramente inferior em termos globais. Exemplo disso é a Escola de Dança Ginásiano, cuja formação é de 7 blocos (10h30m) semanais no 2.º ciclo do ensino básico e de 9.5, 10.5 e 11.5 nos anos seguintes, respectivamente.

O nível complementar, oferecido apenas em 3 escolas, constitui uma área de estudo próprio, de natureza profissionalizante, com vista à formação de bailarinos, *através de um domínio avançado das técnicas de execução e de uma formação cultural e artística correspondente* (ponto 5 do art.º 4.º do Decreto-Lei n.º 310/83). Tratando-se de um grau avançado, a carga horária semanal das disciplinas das componentes específica e técnico-artística é consideravelmente superior às restantes disciplinas de carácter mais geral.

Na EDCN o plano de estudo do curso de formação de bailarinos, grau avançado de Dança/secundário, para além de uma componente de formação geral, comum a todos os cursos de ensino secundário, integra as componentes de formação específica e técnico artística. Esta última, constituída por 7 disciplinas, representa mais de metade do tempo total de formação que os alunos têm semanalmente e vai aumentando à medida que estes vão progredindo de ano. Assim, e para os rapazes, a componente vocacional apresenta uma carga semanal de 27 horas no 6.º/10.º ano e de 28h30 nos restantes anos, num total de 52, 46 e 43 horas respectivamente. Para as raparigas, a diferença verifica-se no 6.º e 7.º anos com 24 e 27 horas por semana, respectivamente.

Nas restantes escolas, a carga horária é consideravelmente inferior, como é o caso dos alunos dos cursos secundários vertente Dança ou de formação de bailarinos, cujas componentes de formação técnico artística não ultrapassam as 19 horas no 7.º ano, no primeiro caso, nem as 25 horas no 8.º ano, no segundo caso.

Processo De Admissão, Progressão E Certificação

As possibilidades de admissão de alunos ao ensino especializado da Dança variam consoante o estabelecimento de ensino, o regime de frequência e o ano a que se candidatam.

A Portaria n.º 1550/2002, de 26 de Dezembro, definiu os critérios de acesso de alunos aos cursos básicos e secundários de Dança. No caso da única escola de Dança pública (EDCN), estão previstas condições específicas de admissão dos alunos.

De uma maneira geral, e segundo o *art.º 10.º*, podem ser admitidos aos cursos básicos de Dança, em regime articulado, *os alunos que ingressaram no 5.º ano de escolaridade e se encontrem inscritos numa escola do ensino especializado de Dança*, no 1.º grau/ano, em todas as disciplinas de formação vocacional que integram o respectivo plano de estudo. Nos cursos secundários, no mesmo regime de frequência, são admitidos os alunos que completaram o respectivo curso básico e que, ingressando no 10.º ano de escolaridade, se encontrem inscritos em todas as disciplinas das componentes de formação dos respectivos planos de estudo (*art.º 11.º*). Além disso, o mesmo diploma permite o acesso a estes cursos de alunos que, não tendo concluído ainda o 9.º ano de escolaridade, tenham concluído todas as disciplinas de formação vocacional dos cursos básicos de Dança, desde que frequentem, no mínimo, três disciplinas das componentes de formação específica, técnico-artística ou vocacional. (*art.º 18.º*). Para efeitos de acesso, são admitidas ainda as seguintes possibilidades:

- No curso secundário de Dança podem ser admitidos alunos que, possuindo o 9.º ano de escolaridade, comprovem - através de teste de admissão - ter conhecimentos e capacidades necessárias ao prosseguimento de estudos.
- Em qualquer um dos anos dos cursos básico ou secundário de Dança podem ser admitidos alunos que obtenham aprovação em testes de admissão nas disciplinas de natureza técnica e de natureza criativa correspondentes ao ano de escolaridade a que se candidatam.

A admissão dos alunos ao 1.º ano do ensino vocacional de Dança/5.º ano de escolaridade na Escola de Dança do Conservatório Nacional é condicionada pela aprovação em provas de admissão (mínimo de 10 valores), independentemente da preparação anterior em Dança, bem como pela apresentação de um atestado médico, explicitando a capacidade física para a prática da modalidade. Até ao limite de vagas

existentes, podem também ser admitidos alunos em qualquer outro ano de escolaridade, mediante a aprovação em provas nas disciplinas de Técnica de Dança Clássica e Técnica de Dança Moderna, correspondentes ao ano de escolaridade imediatamente anterior àquele a que se candidatam (art.º 13.º do Despacho n.º 4 524/2004).

No âmbito da Experiência Pedagógica (regime articulado) é permitido o acesso ao curso básico de Dança, 2.º ciclo do ensino básico, a alunos que tenham concluído o 1.º ciclo, sendo a matrícula do 1.º ano condicionada à aprovação em testes de admissão. No caso do curso básico de Dança, 3.º ciclo, podem ser admitidos os alunos que tenham concluído o 2.º ano do curso básico de Dança, com aproveitamento nas disciplinas de Técnica de Dança Clássica, Técnicas de Dança Contemporânea e Dança Criativa. Podem ainda candidatar-se ao 3.º ano do curso básico de Dança os alunos que concluíram o 2.º ciclo do ensino básico e tenham obtido aprovação em testes de admissão.

A avaliação e progressão dos alunos do ensino artístico especializado de Dança – regime articulado – e à semelhança do ensino da Música, rege-se pelos normativos que vigoram para os ensinos básico e secundário (ensino regular) e por normativos específicos do ensino especializado.

No caso particular da EDCN, a avaliação dos alunos rege-se pela legislação aplicável aos respectivos níveis de ensino e em conformidade com o previsto no Despacho n.º 4524/2004, de 17 de Fevereiro.

Consiste, fundamentalmente, na avaliação formativa e sumativa. Na avaliação formativa, de carácter contínuo e sistemático, pode ser proposto ao aluno a elaboração de um portefólio que reflecta as aprendizagens realizadas e as competências desenvolvidas pelo aluno, sendo este obrigatório a partir do 6.º/10.º ano de escolaridade. A avaliação sumativa ocorre no final de cada período lectivo, ano lectivo e de cada ciclo. Em algumas disciplinas do curso básico (Técnica de Dança Clássica e Técnica de Dança Moderna) e do curso secundário (TDC + Variações de TDM + Variações) está prevista a realização de provas práticas (com uma ponderação de 50% na classificação final), no final de cada período lectivo, bem como a realização de exames:

- Nos anos terminais de ciclo realizam-se provas práticas, no final dos 1.º e 2.º períodos, e exames públicos, no final do 3.º período;

- Nos demais anos realizam-se provas no final de cada período, sendo públicas as provas do 3.º período, à exceção nos 1.º/5.º anos, cujas provas apenas são abertas à população escolar.

Só podem ser admitidos a estes exames os alunos que obtenham no 3.º período, nível igual ou superior a 3 no curso básico, e classificação igual ou superior a 10 no curso.

Relativamente à progressão dos alunos, esta deverá atender aos seguintes aspectos:

- A obtenção de nível inferior a 3 em mais de uma das disciplinas de natureza técnica ou de natureza criativa, ou em mais de duas outras disciplinas da componente de formação vocacional dos cursos básicos impede a transição de ano na componente de formação vocacional;
- No caso do nível ser inferior a 3 numa das disciplinas de natureza técnica ou de natureza criativa, o aluno não pode transitar nessa disciplina, sem prejuízo da progressão nas restantes disciplinas de formação vocacional;
- A retenção de um aluno que frequenta o curso de Dança em qualquer dos anos de escolaridade não impede a sua progressão na componente de formação vocacional;
- Para efeitos de transição de ano, os alunos dos cursos de Dança que frequentam disciplinas na escola do ensino especializado e que se encontram desfasados em relação ao ano de escolaridade, podem realizar provas de avaliação;
- A progressão e conclusão das disciplinas da componente de formação geral dos cursos secundários de Dança regem-se pelos normativos do ensino regular;
- A progressão nas disciplinas nas componentes de formação específica, técnico-artística ou vocacional dos cursos secundários realiza-se independentemente da progressão na componente de formação geral, embora a obtenção de classificação inferior a 10 em qualquer uma das disciplinas dessas componentes impeça a transição de grau ou ano na referida disciplina;
- Os alunos dos cursos básicos ou secundários que não obtenham aprovação em dois anos consecutivos ou excedam o número de faltas injustificadas numa das disciplinas da componente de formação vocacional, terão de abandonar o regime articulado.

O regime de progressão na EDCN (Despacho n.º 4524/2004, de 17 de Fevereiro) apresenta algumas particularidades, definidas no Despacho n.º 4524/2004, de 17 de Fevereiro.

Assim, a decisão sobre a progressão ou retenção, considerando todas as disciplinas, depende da decisão dos professores tomada por unanimidade pelo conselho de turma. De acordo com o art.º 35.º do Despacho, o professor pode ponderar a progressão do curso básico de um aluno que não desenvolveu competências essenciais:

- Em Língua Portuguesa e em mais de duas disciplinas, sendo uma delas da componente de formação vocacional, com excepção de TDC e TDM;
- Em mais de três outras disciplinas, sendo uma delas da componente de formação vocacional, com excepção de TDC e TDM;
- Em qualquer das disciplinas de Técnicas de Dança.

Caso um aluno do 2.º/6.º ano progrida sem ter desenvolvido competências em qualquer uma das disciplinas de Técnicas de Dança, este será integrado numa turma do 3.º/7.º ano, realizando um exame na disciplina de TDC durante o 1.º período (art.º 36.º). Contudo, se o aluno não obtiver aprovação no referido exame, não poderá frequentar a disciplina de TDC a partir do final do 1.º período, até à realização da sua transferência obrigatória para uma escola do ensino regular.

No curso secundário, a transição para o ano de escolaridade seguinte está sujeita às regras gerais, à excepção do que se refere à progressão em uma ou em duas disciplinas com classificação inferior a 10 valores, o que não pode ocorrer se se tratarem das disciplinas de TDC+Variações ou TDM+Variações (salvo se o conselho de turma decidir a progressão do aluno). Aliás, os alunos que não desenvolveram competências nas Técnicas de Dança (seja do curso básico ou secundário), mas que ainda assim progrediram de ano, poderão beneficiar de apoio e complemento educativo nas disciplinas em que não desenvolveram as competências essenciais.

Nas situações acima referidas em que o aluno não progride, este é obrigatoriamente transferido para uma escola do ensino regular, no final do ano lectivo. A transição do curso básico para o curso secundário de Dança só se concretiza se o aluno tiver obtido classificação final de nível 4 em pelo menos uma das disciplinas de Técnica de Dança.

Finalmente, para além do regime de progressão, a Portaria n.º 1550/2002 define as condições de certificação dos alunos nos cursos básicos e secundários/complementares de Dança e de Música. Assim, a certificação do 9.º ano de escolaridade pode ser feita independentemente da conclusão das disciplinas de formação vocacional. Contudo, e para efeitos de obtenção de diploma dos cursos básicos de Dança, é exigido o aproveitamento a todas as disciplinas da componente de formação vocacional dos respectivos cursos. No caso dos cursos secundários/complementares de Dança, são certificados os alunos que tenham concluído com aproveitamento todas as disciplinas dos respectivos planos de estudo.

Concluem o curso básico de Dança da Escola de Dança do Conservatório Nacional os alunos que tenham obtido aprovação em todas as disciplinas da componente de formação vocacional do grau intermédio/3.º ciclo de escolaridade, sendo emitido um diploma. Caso um aluno do 5.º/9.º ano do curso básico de Dança não obtenha aprovação no exame de qualquer das disciplinas de Técnicas de Dança, só poderá obter o diploma do curso básico se tiver aprovação no novo exame. É emitido diploma do curso de formação de bailarinos grau avançado de Dança/secundário ao aluno que tenha concluído com aprovação todas as disciplinas do respectivo plano de estudos.

Rede

Actualmente, a rede de escolas com ensino especializado de Dança é constituída por 1 escola de ensino público e 10 escolas de ensino particular e cooperativo, e a sua distribuição geográfica é observável no Quadro 23.

A análise deste Quadro permite verificar que há uma certa descentralização geográfica da oferta formativa de Dança na sua vertente especializada. De facto, nos últimos cinco anos, tem-se verificado um aumento significativo do número de escolas privadas que oferece formação nesta área artística – algumas integradas na experiência pedagógica – passando de 7 (em 2001) para as actuais 11 escolas. Outro aspecto a realçar é a iniciativa das escolas de Música em oferecerem formação inicial em Dança e/ou o curso básico, o que tem aumentado a percentagem de alunos a frequentar esta formação.

Quadro 23. Escolas com ensino especializado de Dança, no ano lectivo de 2006/2007.

NUT II	NUT III	CONCELHO	NATUREZA	ESCOLA
Norte	Grande Porto	Vila do Conde	Privado	Academia Musical de Vilar do Paraíso *
		Vila Nova de Gaia	Privado	Escola de Dança Ginásiano
Centro	Baixo Mondego	Figueira da Foz	Privado	Conservatório de Música David de Sousa *
	Baixo Vouga	Albergaria-a-Velha	Privado	Conservatório de Música da Jobra *
	Médio Tejo	Tomar	Privado	Escola Vocacional de Dança do Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais *
	Oeste	Caldas da Rainha	Privado	Escola de Dança das Caldas da Rainha *
	Pinhal Litoral	Leiria	Privado	Escola de Dança do Orfeão de Leiria *
Lisboa	Grande Lisboa	Lisboa	Público	Escola de Dança do Conservatório Nacional
		Cascais	Privado	Escola de Dança Ana Mangericão
	Península de Setúbal	Setúbal	Privado	Academia de Dança Contemporânea de Setúbal
Alentejo	Baixo Alentejo	Beja	Privado	Conservatório Regional do Baixo Alentejo *

*Integram a experiência Pedagógica

Fontes: DGFV e GIASE

Ainda assim, nem todas as escolas oferecem os diferentes níveis de ensino. A formação inicial de Dança para crianças que se encontram no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico é oferecida em todas as escolas com ensino especializado da Dança, incluindo as escolas que estão a desenvolver a experiência pedagógica.

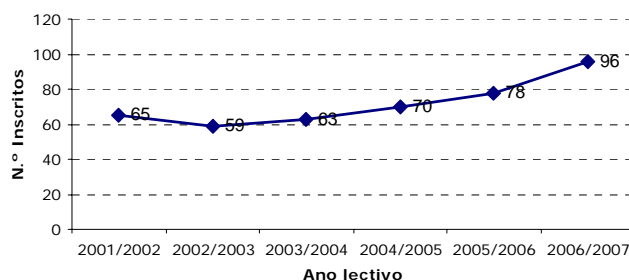
O curso básico de Dança é oferecido:

- Na Escola de Dança do Conservatório Nacional, em regime integrado e com planos de estudo próprios;
- Em escolas do ensino particular e cooperativo (experiência pedagógica), em regime articulado;
- Na Academia de Dança Contemporânea de Setúbal, em regime articulado e com planos de estudo próprios;
- Na Escola de Dança Ana Mangericão, em regime articulado e com planos de estudo próprios;
- Na Escola de Dança Ginásiano, com planos de estudo próprios, em regime articulado.

Os cursos complementares de Dança são ministrados, de acordo com a informação prestada pela DGFV, na Escola de Dança do Conservatório Nacional, na Academia de Dança Contemporânea de Setúbal e na Escola de Dança Ginásiano.

No Gráfico 4 são apresentados dados relativos ao número de alunos da Escola de Dança do Conservatório Nacional (EDCN), única escola de natureza pública, do chamado curso livre (iniciações).

Gráfico 4. *Evolução do número de alunos da EDCN matriculados no Curso Livre de Dança (2001-2007)*

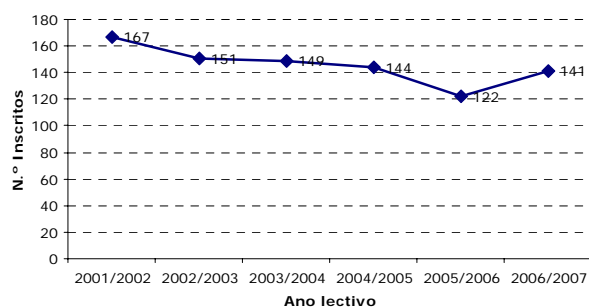


Fonte: EDCN

Assim, através da análise do Gráfico é possível constatar um aumento progressivo nos últimos anos, sendo que o número de alunos que frequentam as iniciações já representa uma proporção significativa da população escolar.

Por sua vez, no Gráfico 5 é apresentado o número de alunos da EDCN entre os anos lectivos 2001/2007 nos cursos básico e secundário.

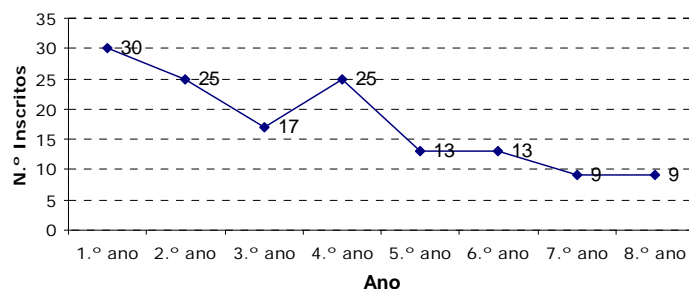
Gráfico 5. *Evolução do número de alunos da EDCN matriculados nos cursos básico e secundário (2001-2007).*



Fonte: EDCN

No presente ano lectivo, a frequência em regime integrado, oferecido apenas nesta escola do ensino público, é de 141 alunos, número – contudo - inferior aos 167 alunos que se registaram no ano lectivo de 2001/2002. O curso básico é frequentado por 110 alunos, no total dos 5 anos de formação, enquanto o curso secundário conta apenas com 31 alunos. O Gráfico 6 apresenta a distribuição dos alunos pelos diferentes anos.

Gráfico 6. Distribuição do n.º de alunos matriculados nos cursos Básico e Secundário da EDCN, por ano de escolaridade (2006/2007).

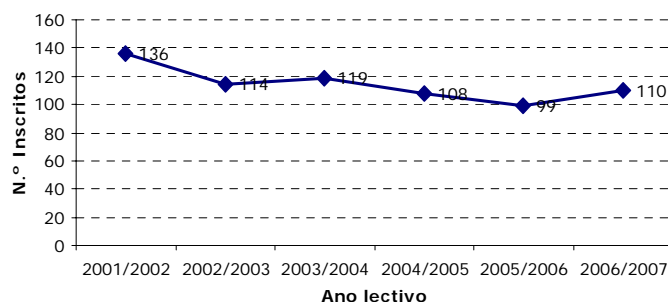


Fonte: EDCN

A leitura deste gráfico mostra que, no que se refere à frequência dos diferentes anos dos cursos, o ensino especializado da Dança se desenha em pirâmide, caracterizada por uma base alargada de alunos que vai estreitando à medida que o grau de formação aumenta.

No Gráfico 7 encontra-se esta evolução especificada, no que se refere aos alunos do curso básico de EDCN no período compreendido entre os anos 2001 e 2007.

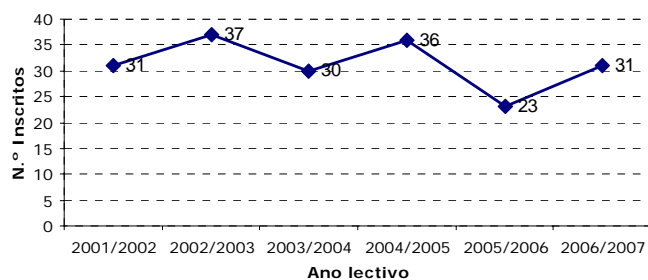
Gráfico 7. Evolução do n.º de alunos matriculados no curso básico



Fonte: EDCN

Segundo o Gráfico anterior, nos últimos cinco anos a tendência tem sido para um decréscimo pouco significativo de inscritos no nível básico da EDCN. Esta tendência não se verifica, contudo, no curso secundário, tal como se pode verificar no Gráfico 8.

Gráfico 8. Evolução do n.º de alunos matriculados no curso Secundário



Fonte: EDCN

Assim, no nível secundário o número de alunos ao longo dos tempos tem sido irregular, não ultrapassando, contudo, os 37 alunos no total dos 3 anos que o constituem.

Apesar desta irregularidade é no nível secundário que se registam menos retenções, em comparação com aquelas que se verificam no nível inferior. De facto, este nível de ensino de grau avançado destina-se apenas aos alunos que pretendem seguir a vertente profissional de Dança e a sua maioria, senão todos, concluem-no com sucesso.

No Quadro 24 são apresentados os dados relativos às taxas de retenção, desistência e de transição do curso básico verificados entre 2001/2002 - 2005/2006 (inclusive).

Quadro 24. Número de retenções, de desistências e de conclusões dos alunos inscritos no curso básico da EDCN.

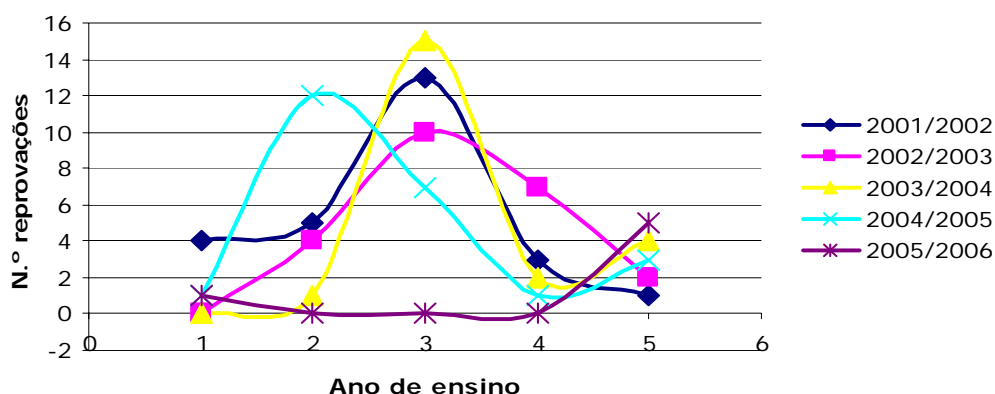
	2005/2006				2004/2005				2003/2004				2002/2003				2001/2002			
	N.º Inscritos	N.º Retenções	N.º Desistências	N.º Conclusões	N.º Inscritos	N.º Retenções	N.º Desistências	N.º Conclusões	N.º Inscritos	N.º Retenções	N.º Desistências	N.º Conclusões	N.º Inscritos	N.º Retenções	N.º Desistências	N.º Conclusões	N.º Inscritos	N.º Retenções	N.º Desistências	N.º Conclusões
1.º ano	25	1	0	24	22	1	0	21	31	0	0	31	19	0	0	19	36	4	0	32
2.º ano	20	0	0	20	35	12	1	22	20	1	0	19	33	4	1	28	36	5	0	31
3.º ano	24	0	0	24	19	7	0	12	29	15	0	14	31	10	0	21	34	13	0	21
4.º ano	14	0	0	14	17	1	0	16	20	3	0	17	23	7	0	16	14	3	0	11
5.º ano	16	5	0	11	15	3	0	12	19	4	0	15	8	2	0	6	16	1	0	15
TOTAL	99	6	0	93	108	24	1	83	119	23	0	96	114	23	1	90	136	26	0	110

Fonte: EDCN

Em termos gerais, no curso básico não se têm registado desistências. A taxa de retenção tem sido aproximadamente de 20%, à excepção do último ano lectivo (2005/2006), com um número de reprovações mais reduzido. Ainda assim, e contrariamente ao que tem acontecido em anos anteriores, foi nesse ano que se verificaram mais reprovações no 5.º ano do curso básico.

Se observarmos o Gráfico 9, constatamos que a maioria dos alunos reprova no 3.º ano/7.º ano de escolaridade, no ano de transição do 2.º para o 3.º ciclo.

Gráfico 9. Taxas de reprovação por ano de ensino, nos últimos cinco anos lectivos.



Fonte: EDCN

Pelo contrário, a retenção no curso secundário tem sido praticamente nula nos últimos 5 anos e a taxa de conclusão na ordem dos 100%, tal como mostra o Quadro 25 apresentado pela EDCN.

Quadro 25. Número de retenções, de desistências e de conclusões dos alunos inscritos no curso Secundário da EDCN.

	2005/2006				2004/2005				2003/2004				2002/2003				2001/2002			
	N.º Inscritos	N.º Retenções	N.º Desistências	N.º Conclusões	N.º Inscritos	N.º Retenções	N.º Desistências	N.º Conclusões	N.º Inscritos	N.º Retenções	N.º Desistências	N.º Conclusões	N.º Inscritos	N.º Retenções	N.º Desistências	N.º Conclusões	N.º Inscritos	N.º Retenções	N.º Desistências	N.º Conclusões
6.º ano	9	0	1	8	14	1	1	12	9	0	0	9	14	0	0	14	12	0	0	12
7.º ano	8	0	0	8	10	0	1	9	11	0	0	11	12	0	0	12	11	0	0	11
8.º ano	6	0	0	6	12	0	0	12	10	0	0	10	11	0	0	11	8	0	0	8

Fonte: EDCN

Ainda assim, se considerarmos uma média de 10 alunos em cada um dos anos do nível secundário, o número de profissionais formados em Dança em cada ano, no ensino especializado público, é bastante baixo.

O Quadro 26 apresenta a distribuição dos alunos matriculados, no ano lectivo de 2004/2005, nas escolas vocacionais de Dança de natureza privada.

Quadro 26. *Alunos matriculados nas escolas privadas com ensino especializado de Dança, em 2004/2005.*

NUT II	Escola	Iniciação	Básico	Secundário
Norte	Academia Musical de Vilar do Paraíso	13	0	0
	Escola de Dança Ginásiano	317	124	29
Centro	Conservatório de Música David de Sousa	-	-	-
	Conservatório de Música da Jobra	-	-	-
	Escola Vocacional de Dança do Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gaudim Pais	75	55	0
	Escola de Dança das Caldas da Rainha	49	0	0
	Escola de Dança do Orfeão de Leiria	41	15	0
	Escola de Dança Ana Mangericão	98	66	0
Lisboa	Academia de Dança Contemporânea de Setúbal	23	20	13
Alentejo	Conservatório Regional do Baixo Alentejo	-	-	-
Total por Nível		616	280	42
TOTAL		938		

Fontes: GIASE e DREL

De acordo com estes dados disponibilizados pelo GIASE e pela DREL, a maioria dos alunos inscritos, em 2004/2005, frequentavam neste sub-sistema de ensino cursos de iniciação: do total de 938 alunos inscritos em 7 escolas privadas¹¹ a funcionar naquele ano lectivo, mais de metade encontrava-se no nível mais elementar. Nas 2 escolas onde funcionavam, simultaneamente, os três níveis, o número de alunos ia diminuindo consideravelmente ao longo dos anos.

O quadro mostra ainda que há escolas que têm uma elevada procura, especialmente a Escola de Dança Ginásiano, onde se registam matrículas que chegam a ultrapassar o número de inscritos do total de todas as escolas localizadas no centro do país.

No Quadro 27 são apresentados os intervalos de idades no ensino privado de Dança no ano lectivo 2004/2005.

¹¹ Do total das 10 escolas privadas, apenas 7 forneceram dados.

Quadro 27. Intervalo de idades dos alunos no ensino privado especializado da Dança, no ano lectivo de 2004/2005.

Nível de ensino	Intervalo de Idades
Pré-escolar	[3 - 5]
1.º ciclo	[6 - 11]
2.º ciclo	[10 - 12]
3.º ciclo	[12 - 14]
Secundário	[15 - 17]

Fonte: GIASE

Relativamente às idades dos alunos, e ao contrário do que se verificou no ensino especializado de Música, na área da Dança os intervalos de idades correspondem, salvo raras excepções, aos previstos para cada nível de ensino, até porque este ensino não é oferecido em regime supletivo.

Como já tem vindo a ser referido, os dados estatísticos disponibilizados pelas diversas fontes consultadas não permitem uma caracterização clara da realidade de todas as escolas e, por isso, as taxas de sucesso/insucesso do ensino especializado da Dança, apresentadas no Quadro 28, referem-se apenas a duas escolas.

Quadro 28. Número de aprovações, retenções, desistências e conclusões dos alunos inscritos nos cursos Básico e Secundário, em duas escolas especializadas privadas.

		2005/2006				2004/2005				2003/2004				2002/2003				2001/2002			
		N.º Inscritos	N.º Retenções	N.º Desistências	N.º Conclusões	N.º Inscritos	N.º Retenções	N.º Desistências	N.º Conclusões	N.º Inscritos	N.º Retenções	N.º Desistências	N.º Conclusões	N.º Inscritos	N.º Retenções	N.º Desistências	N.º Conclusões	N.º Inscritos	N.º Retenções	N.º Desistências	N.º Conclusões
Academia de Dança Contemporânea de Setúbal	Curso Básico	22	3	1	1	20	3	3	0	10	1	1	2	21	0	1	10	26	3	1	5
	Curso Secundário	10	0	1	5	13	2	4	1	19	0	3	4	14	0	2	2	12	0	1	2
Escola de Dança Ginásiano	Curso Básico	125	3	7	7	98	1	4	8	77	0	3	8	68	1	7	7	69	0	3	13
	Curso Secundário	19	1	4	2	22	1	3	4	18	1	5	1	15	0	0	3	13	0	1	7

Fontes: DREN e DREL

O quadro anterior mostra que a tendência dos últimos 5 anos tem sido diferente entre estas duas escolas. Apesar do número de inscritos da Escola de Dança Ginásiano no curso básico ser superior ao número de alunos que frequentam o mesmo nível de ensino na Academia de Dança Contemporânea de Setúbal, a primeira tem apresentado

uma taxa de retenção mais reduzida e de aprovação elevada. No nível secundário, não existem diferenças entre o ensino público e privado. Tal como na EDCN, apenas um reduzido número de alunos prosseguem a sua formação vocacional no grau avançado, não se verificando retenções significativas.

Docentes

O Decreto-Lei n.º 350/99, de 2 de Setembro, define os requisitos para o ingresso no quadro do pessoal docente da área artística da única escola do ensino público, sendo que as habilitações académicas e profissionais exigidas se encontram discriminadas em anexo a esse diploma. O Decreto-Lei n.º 138/2001, de 24/04, inclui outras habilitações académicas e profissionais exigíveis.

Os grupos de docência na área da Dança, bem como as respectivas habilitações encontram-se definidos na Portaria n.º 192/2002, de 4 de Março. Assim, no Anexo I do referido diploma as disciplinas curriculares dos cursos do ensino de Dança estão organizadas em grupos de docência e nos Anexos II e III encontram-se discriminadas as habilitações para a docência na área do ensino vocacional de Dança.

Dado o insuficiente número de docentes detentores das novas formações consideradas adequadas para a leccionação da Dança, é ressalvada a necessidade de recorrer a profissionais do sector com experiência comprovada para a leccionação das disciplinas técnicas dos cursos secundários, ainda que não tenham a formação académica que lhes confira habilitação formal para a docência. Assim, o Despacho n.º 14040/2003 (2ª série) estabelece as condições para o exercício da actividade docente nos estabelecimentos especializados do ensino da Dança particulares e cooperativos. Neste contexto, podem ser concedidas autorizações provisórias de leccionação a profissionais de reconhecida competência, desde que a escola não tenha possibilidade de contratar docentes com habilitação própria ou suficiente.

O Despacho n.º 98/SEAM/83 define condições para o início da profissionalização de professores de Dança. Por sua vez, a contratação de individualidades nacionais ou estrangeiras para ministrarem disciplinas vocacionais de Dança faz-se ao abrigo do Despacho n.º 144/ME/83, de 20 de Janeiro.

Como se pode observar pela análise do Quadro 29, dos 58 docentes das disciplinas vocacionais da EDCN (três dos quais se encontram em regime de acumulação), 32 encontravam-se, no ano lectivo de 2005/2006, contratados ao abrigo da

Portaria n.º 367/98, de 29 de Junho, embora 14 pertençam ao Quadro de Nomeação Definitiva. A Portaria n.º 367/98, de 29 de Junho redefine alguns princípios da contratação do pessoal docente e a partir do ano lectivo 1998/1999, com a excepção dos docentes abrangidos pelo Despacho n.º 144/ME/83, os professores contratados são remunerados de acordo com os índices de vencimento previstos no Anexo II dessa Portaria.

Quadro 29. *Situação profissional dos docentes das disciplinas vocacionais da EDCN, no ano lectivo de 2005/2006.*

NATUREZA DE VÍNCULO		N.º Professores
Quadro de Nomeação Definitiva		14
Quadro de Nomeação Provisória		3
Contrato Administrativo de Serviço Docente	Portaria n.º 367/98	32
	Despacho 17656/98, n.º3	-
	Despacho 144/ME/83	6
TOTAL		55

Fonte: GIASE

De acordo os dados verificados no quadro anterior, em 2005/2006 o rácio aluno/professor era 2,1, indiciando que estamos perante um ensino tendencialmente individualizado.

Apesar dos dados estatísticos não mostrarem dados relativos aos “professores-acompanhadores” nas aulas de Dança, sabe-se que existe um número restrito de músicos que exercem esta função na EDCN e que se encontram nas mesmas condições de professores contratados, embora sem qualquer acesso à carreira ou profissionalização.

Segundo a informação cedida pelo GIASE não foi possível identificar as habilitações dos docentes – própria ou suficiente – dado que estas variam consoante o curso (básico e secundário), tal como o previsto no Anexo II da Portaria 192/2002.

Os dados remetidos pelas escolas privadas às respectivas Direcções Regionais da Educação não nos permitem caracterizar o seu corpo docente no que respeita ao número de profissionais, suas habilitações e natureza do vínculo. Ainda assim, com base no Quadro 30 relativo a quatro escolas privadas, alguns aspectos podem ser referidos.

De facto, a escola privada com um maior número de alunos integra 28 professores, dos quais 10 não possuem o grau de licenciatura, sendo reconhecida habilitação suficiente a 5 professores. Em geral a relação contratual dos professores é instável e são poucos aqueles que, efectivamente, têm o lugar garantido no ano seguinte.

Quadro 30. Situação profissional e habilitações dos docentes das escolas especializadas privadas.

Escolas	N.º Professores	Habilitações					Natureza do vínculo		
		Habilitação Própria com grau superior	Licenciado Profissionalizado	Aut. Provisória de leccionação	Bacharel Profissionalizado	Outro	Quadro	Contrato a termo certo	Contrato Ind. Tempo indeterminado
Escola de Dança Ginasiano	28		18	5		5	-	-	-
Conservatório de Música da Jobra	2		1	1				2	
Escola de Dança do Orfeão de Leiria	6		5		1		4	2	
Conservatório Regional do Baixo Alentejo	6	5	1						6

Fontes: Direcções Regionais da Educação

As escolas que dispõem de um número reduzido de professores são precisamente aquelas que iniciaram a experiência pedagógica e, portanto, uma formação ao nível do pré-escolar e 1.º ciclo.

Ensino Profissional

Caracterização Geral Da Oferta

Actualmente, apenas se encontra a funcionar um curso de Dança, de qualificação de Nível III, oferecido pelo Ballet Teatro - Escola Profissional, de natureza privada e situada no concelho do Porto.

O Quadro 31 sistematiza o número de alunos que iniciaram cada ciclo de formação, os que chegam ao 3.º ano e aqueles que efectivamente concluem o ciclo. Assim, e numa análise evolutiva, o número de matrículas não ultrapassa os 23 alunos e, destes, nem metade chega a atingir o último ano do ciclo. Significa, por isso, que a taxa de conclusão é consideravelmente reduzida atendendo ao número inicial de alunos.

Relativamente ao corpo docente, a Escola Profissional Ballet Teatro integra 24 professores, entre os quais 16 leccionam disciplinas técnico-artísticas e 8 as disciplinas de carácter geral.

Quadro 31. *Evolução do número de alunos por ciclo de formação do Ballet Teatro – Escola Profissional.*

Ciclo de Formação	N.º alunos que iniciaram	N.º alunos que chegam ao 3.º ano	N.º alunos que conclui o ciclo de formação
1999-2002	23	12	9
2000-2003	19	15	12
2001-2004	0	0	0
2002-2005	20	12	10
2003-2006	19	11	9

Fonte: DREN

Precisamente metade destes docentes possui habilitações ao nível da licenciatura/curso superior, e um número residual concluiu um mestrado ou doutoramento, tal como indica o Quadro 32.

Quadro 32. *Habilitações e natureza do vínculo dos docentes do Ballet Teatro – Escola Profissional.*

Licenciatura/Curso Superior	Habilitações				Natureza do vínculo		
	Bacharelato	Mestrado	Doutoramento	Outro	Quadro	Contrato	Prestação de Serviços
12	5	2	1	4	3	1	20

Fonte: DREN

Apesar de se tratar de uma escola de natureza privada, não existe estabilidade docente: apenas três destes docentes pertencem ao quadro da escola, verificando-se uma elevada percentagem daqueles que trabalham no regime de prestação de serviços.

Artes Visuais E Audiovisuais

Ensino Especializado

Caracterização Geral Da Oferta

O ensino especializado das Artes Visuais e Audiovisuais desenvolve-se ao longo de três anos lectivos, em três escolas secundárias artísticas especializadas, que dispõem

de planos curriculares próprios. O que as diferencia do ensino regular é, essencialmente, a especificidade da sua formação técnica e artística, afirmando-se pela diversidade e qualidade da sua oferta formativa.

Cada uma das escolas oferecia, antes da implementação da reforma do ensino secundário, cursos próprios. Assim, a Portaria n.º 684/93, de 21 de Julho, criou na Escola Secundária António Arroio os cursos de: Arte e Tecnologias de Comunicação Audiovisual, Arte e Tecnologias de Comunicação Gráfica, Arte e Técnicas de Ourivesaria e Metais, Tecnológico de Arte e Design Cerâmico, Tecnológico de Arte e Design Têxtil, Tecnológico de Design de Equipamento, Geral de Artes 1 e Geral de Artes 2. Na Escola Secundária Soares dos Reis foram criados, pela Portaria n.º 699/93, de 28 de Julho, os cursos de Imagem e Comunicação, Artes Gráficas, Ourivesaria, Cerâmica, Equipamento, Artes Têxteis e Geral de Artes Visuais.

Estes cursos, apesar de se encontrarem a funcionar no presente ano lectivo, estão num processo gradual de extinção (extinguem-se no ano lectivo de 2006/2007), ficando a funcionar os cursos criados no âmbito da Portaria n.º 554/2004, de 22 de Maio, a funcionar desde o ano lectivo de 2004/5005. São eles: cursos de Design de Comunicação, Design de Produto, Produção Artística (área das Artes Visuais) e o curso de Comunicação Audiovisual (área dos Audiovisuais).

Os cursos artísticos especializados na área das Artes Visuais e Audiovisuais, aprovados pela Portaria n.º 554/2004, de 22 de Maio, possibilitam percursos vocacionais, orientados na dupla perspectiva da inserção no mundo do trabalho e de prosseguimento de estudos a nível do ensino superior, consoante a área artística.

O Instituto das Artes e da Imagem, instituição privada a funcionar desde o ano lectivo de 1994/95, oferece cursos e planos de estudo próprios, com a duração de três anos e de qualificação profissional de Nível III. São eles: Desenhador de Arquitectura, Desenhador de Equipamento e Produtos, Imagem Interactiva e Conservação e Restauro de Património (Portaria n.º 199/96, de 10 de Abril).

Processo De Admissão, Progressão E Certificação

Relativamente à admissão nos cursos artísticos especializados de Artes Visuais e de Audiovisuais, a única especificação definida no Despacho n.º 13 765/2004, de 8 de Junho, é a prioridade dada à inscrição no 10.º ano de escolaridade dos alunos com melhor classificação final na disciplina de Educação Visual.

A avaliação das aprendizagens dos alunos nos cursos artísticos especializados é semelhante à avaliação realizada no âmbito dos cursos científico-humanísticos e tecnológicos (avaliação formativa e sumativa - interna e externa), diferindo apenas em alguns aspectos. Nestes cursos, a avaliação sumativa interna concretiza-se através da realização da Prova de Aptidão Artística (PAA consiste na concepção de um projecto e elaboração do respectivo relatório) e da realização de provas de equivalência à frequência para efeitos de aprovação das disciplinas que integram os cursos, à excepção da Formação em Contexto de Trabalho (FCT). Na avaliação sumativa externa, apenas realizam exames os alunos que pretendam prosseguir estudos a nível superior, nos exames exigidos como provas de ingresso ao(s) curso(s) pretendido(s). Este regime de avaliação aplica-se também aos alunos dos cursos do Instituto das Artes e da Imagem.

A Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio, definiu os critérios de aprovação, transição e progressão para os alunos que frequentam os cursos artísticos de nível secundário na área das Artes Visuais e Audiovisuais. Assim:

- O aluno só obtém aprovação em cada disciplina, na FCT e PAA se tiver classificação final igual ou superior a 10 valores;
- Para efeitos de transição de ano de escolaridade, o aluno não poderá ter uma classificação anual de frequência ou final de disciplina, consoante os casos, inferior a 10 valores, a mais de duas disciplinas;
- Os alunos podem transitar de ano com classificações inferiores a 10 valores em uma ou duas disciplinas, desde que a classificação desta(s) não seja inferior a 8 valores, não podendo verificar-se esta situação em dois anos curriculares consecutivos.

Para efeitos de conclusão do ensino secundário, os alunos terão de obter aprovação em todas as disciplinas do respectivo curso, bem como aprovação na FCT e na PAA. A conclusão de um curso de Artes Visuais ou Audiovisuais confere um diploma de conclusão de nível secundário e um certificado de qualificação profissional de Nível III. A conclusão de um curso de Artes Visuais ou Audiovisuais é certificada através da emissão de um diploma que atesta a sua conclusão, indicando o curso concluído e a respectiva classificação final, ou, um certificado que discrimina as disciplinas, o trabalho apresentado na PAA e a FCT, bem como as respectivas classificações finais. Não é considerada, na certificação da conclusão de um curso

artístico, a realização de exames nacionais, sendo apenas exigidos para efeitos de acesso ao ensino superior.

Rede

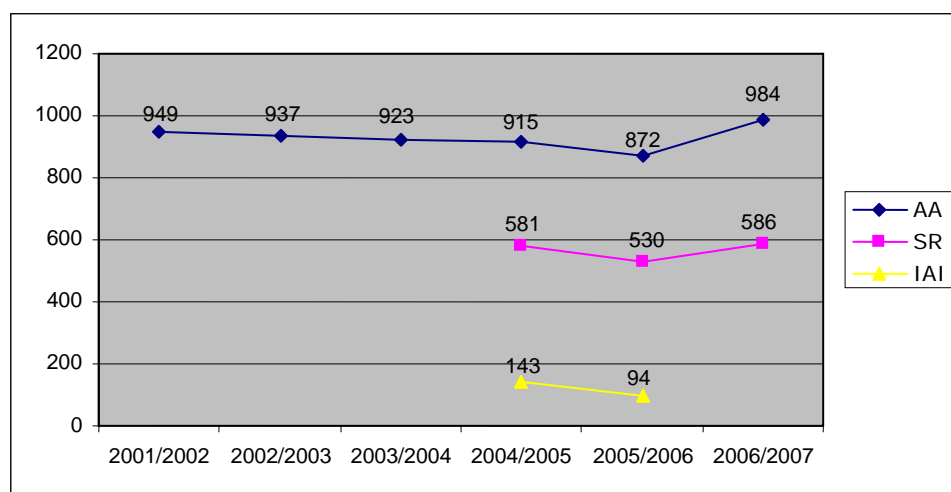
O ensino especializado das Artes Visuais é ministrado na Escola Secundária António Arroio (AA) e na Escola Secundária Soares dos Reis (SR), ambas públicas, e numa do ensino particular e cooperativo, o Instituto de Arte e Imagem do Porto (IAI).

As escolas secundárias artísticas António Arroio e Soares dos Reis surgem no âmbito da Lei de Bases do Sistema Educativo, na qual se previa a criação de escolas especializadas de ensino artístico. São consideradas estabelecimentos vocacionados para o ensino especializado no sector das artes e ofícios. Por sua vez, foi concedida a autorização provisória de funcionamento ao Instituto de Arte e Imagem através do Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro, nos termos do n.º 2 do artigo 28.º.

Os dados analisados relativos à rede escolar do ensino especializado das Artes Visuais e Audiovisuais foram fornecidos, numa primeira fase, pelo GIASE e, mais recentemente, pelas próprias escolas públicas especializadas. Todavia, estes dados não se revelaram coerentes e, por isso, os quadros e gráficos que se seguem resultam do cruzamento dos mesmos. Assim, a análise dos dados é relativamente limitada uma vez que a informação disponibilizada pelo GIASE se reporta ao ano lectivo 2004/2005, enquanto que cada escola facultou, a pedido do grupo de trabalho, dados relativos a diferentes anos, embora nem todos organizados da mesma forma. Aliás, estes factos traduzem-se no gráfico que se segue, na medida em que, para cada escola, não são apresentados dados relativos a diferentes anos lectivos.

Note-se que para os anos em relação aos quais existem dados relativos às três escolas foram considerados os dados cedidos pelo GIASE, sendo de realçar que estes não são coerentes com os disponibilizados pelas escolas (quando disponibilizados) para os mesmos anos. Assim, nos anos lectivos 2004/2005 e 2005/2006, a Escola Secundária António Arroio, segundo a mesma escola, contava com um total de 863 alunos e 992 alunos respectivamente. Por sua vez, segundo os dados disponibilizados pela Escola Secundária Soares dos Reis, no ano lectivo 2005/2006 eram 583 os seus alunos e não 530 tal como apresenta o GIASE. Finalmente, para os anos lectivos 2004/2005 e 2005/2006, os dados apresentados pela DREN para o Instituto de Arte e Imagem correspondem a 86 e 97 alunos, respectivamente.

Gráfico 10. Evolução do número de alunos matriculados nas diferentes escolas.



Fontes: GIASE, Escolas Secundárias Artísticas AA e SR

Em qualquer dos casos, através da análise do gráfico é possível verificar uma notória disparidade no número de alunos entre as três escolas, embora ao longo dos anos se constata alguma estabilidade em cada uma delas.

Para termos uma ideia do número de alunos inscritos em cada uma delas, por ano e natureza do curso, e apesar de estes dados apenas poderem ser sintetizados no que respeita ao ano lectivo de 2004/2005, o quadro seguinte apresenta essa distribuição.

Quadro 33. Alunos matriculados no ano lectivo de 2004/2005, por escola e natureza do curso.

Ano	Escola Secundária Artística António Arroio			Escola Secundária Artística Soares dos Reis			Instituto de Arte e Imagem
	Geral de Artes	Cursos Tecnológicos	10º Ano Comum	Geral de Artes Visuais	Cursos Tecnológicos	10º Ano Comum	Cursos Tecnológicos
10º Ano	-	-	359	-	-	242	86
11º Ano	116	168	-	66	89	-	22
12º Ano	98	174	-	79	105	-	35
Sub-total	214	342	359	145	194	242	143
TOTAL	915			581			143

Fonte: GIASE

Como se pode verificar, a maioria dos alunos das Escolas Secundárias Artísticas António Arroio e Soares dos Reis encontrava-se, nesse ano, a frequentar o primeiro ano da implementação da reforma e, portanto, o denominado 10.º ano comum. Embora a diferença não seja muito acentuada, ainda se constata uma superioridade numérica dos alunos nos antigos cursos tecnológicos relativamente ao curso geral (11.º e 12.º anos). O

Instituto de Arte e Imagem integrava, contudo, um número bastante reduzido de alunos em cada um dos anos de ensino. Note-se que para as duas escolas públicas foram ainda facultados dados de outros anos lectivos, alguns discriminados por curso, que não são apresentados no presente relatório uma vez que não alteram as tendências gerais.

No quadro seguinte é sintetizado, por ano e natureza do curso, o intervalo, a moda e a média de idades dos alunos. Em relação a estes, a Escola Secundária Artística de Lisboa disponibilizou dados relativos a outros anos lectivos, designadamente entre o ano lectivo de 2001/2002 e de 2005/2006.

Quadro 34. Média, moda e intervalo de idades dos alunos por escola e por ano de escolaridade, no ano lectivo 2004/2005.

Escola	Ano	Nº Alunos	Idades		
			Intervalo	Moda	Média
AA	10º Ano comum	359	15;19	15	16,06
	11º Ano	284	15;22	16	17,44
	12º Ano	272	17;24	17	17,97
SR	10º Ano comum	242	15;18	15	16,06
	11º Ano	155	15;21	16	16,56
	12º Ano	184	16;22	17	17,42
IAI	10º Ano	86	15;25	20	18,95
	11º Ano	22	16;23	20	18,91
	12º Ano	35	17;25	19 e 20	20,23

Fonte: GIASE

Relativamente aos valores acima apresentados, regra geral, as idades apresentadas não se afastam daquilo que é considerado comum para o ensino regular. No entanto, há que apontar o facto dos alunos do Instituto de Arte e Imagem, de todos os anos de ensino, apresentarem idades superiores às constatadas nas escolas públicas de ensino especializado.

O Quadro 35 traduz a taxa de sucesso dos alunos verificada nas três escolas em análise e em cada um dos anos do ensino secundário. É de realçar que para além da informação constante no referido quadro foram também disponibilizados o número de transições e respectivas taxas, para a Escola Secundária António Arroio, por curso e por ano, entre 2001/2002 e 2005/2006, para a Escola Secundária Soares dos Reis, por curso tecnológico do 11º e 12º ano, e para o Instituto de Arte e Imagem, por curso.

De modo geral, verifica-se uma taxa elevada de sucesso dos alunos só contrariada com as taxas de transição abaixo dos 50% no 12.º ano da Escola Secundária António Arroio (45,6%) e do Instituto de Arte e Imagem (34,3%). Este quadro não permite, contudo, verificar a taxa de insucesso destas escolas.

Quadro 35. Número de alunos matriculados, transições e respectivas taxas, por escola e ano, no ano lectivo de 2004/2005.

Escola	Ano	Nº Alunos	N.º de Transições	Taxa de Transições
AA	10º Ano	359	309	86,1%
	11º Ano	284	238	83,8%
	12º Ano	272	124	45,6%
	Sub-total	915	671	73,3%
SR	10º Ano	242	219	90,5%
	11º Ano	155	137	88,4%
	12º Ano	184	152	82,6%
	Sub-total	581	508	87,4%
IAI	10º Ano	86	55	64,0%
	11º Ano	22	18	81,8%
	12º Ano	35	12	34,3%
	Sub-total	143	85	59,4%

Fonte: GIASE

Docentes

O Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro, que estabelece a organização geral da educação artística, prevê que a educação artística vocacional seja assegurada por docentes especializados.

Com o Despacho n.º 16448/99 (2ª série), de 30 de Julho, foram definidos o regime jurídico específico quanto ao recrutamento, quadros e estatuto remuneratório dos docentes de técnicas especiais das Artes Visuais e plásticas das escolas secundárias António Arroio e Soares dos Reis. Assim, *o desempenho de funções docentes no ensino das Artes Audiovisuais e Plásticas ministradas nas Escolas Secundárias António Arroio e Soares dos Reis é assegurado em regime de contrato administrativo de provimento*, o qual se considera celebrado por um ano, sucessivamente renovado caso não seja denunciado nos termos previstos do Decreto-Lei n.º 427/89, de 7 de Dezembro.

Os únicos dados disponibilizados pelo GIASE dizem respeito ao número de docentes das disciplinas vocacionais por grupo de docência, no ano lectivo 2004/2005, que são apresentados no Quadro 36.

Quadro 36. Docentes das disciplinas vocacionais por grupo de docência em 2004/2005.

Escola	Grupo de docência	
	Artes Visuais	Artes dos Tecidos
AA	56	0
SR	48	1
IAI	2	0
TOTAL	106	1

Fonte: GIASE

Assim, como é possível constatar através da análise do Quadro 36, a esmagadora maioria dos docentes dos três estabelecimentos de ensino pertence ao grupo das Artes Visuais, sendo de realçar que, segundo os dados do GIASE, no ano lectivo de 2004/2005, havia apenas um docente do grupo de docência Artes dos Tecidos e nenhum do grupo de Artes Gráficas.

No que se refere aos docentes das disciplinas vocacionais, a Escola Secundária Artística António Arroio e o Instituto de Artes e Imagem facultaram ainda informação relativa às suas habilitações e a respectiva relação jurídica com a escola nos últimos anos lectivos, apresentada no Quadro 37.

Quadro 37. Situação profissional dos docentes das disciplinas vocacionais da Escola Secundária Artística António Arroio e do Instituto de Arte e Imagem.

	N.º Professores	Habilitação					Natureza do vínculo		
		Mestrado	Licenciatura	Bacharel	12.º Ano	Outra	Contratado	Quadro	Outra
Área tecnológica de comunicação audiovisual	16	0	11	4	0	0	12	4	0
Área tecnológica de design de comunicação	14	1	4	1	3	5	9	5	0
Área tecnológica de design de produto	9	0	5	0	1	3	6	2	1
Área tecnológica têxtil	9	0	5	1	0	3	0	9	0
Área tecnológica de cerâmica	6	0	2	1	0	3	3	3	0
Área tecnológica de ourivesaria	4	0	0	0	2	2	4	0	0
Total	58	1	27	7	6	16	34	23	1

Fonte: Escola Secundária Artística António Arroio e DREN

Relativamente às habilitações dos docentes da Escola Secundária Artística António Arroio, é possível afirmar que a maioria possui o grau de licenciatura. Todavia, parecem significativos os valores correspondentes às categorias “12.º Ano” e “Outra”. Neste último caso, a maioria correspondente a habilitações inferiores ao 12.º ano. No que se refere à natureza do vínculo dos docentes com a Escola, observa-se uma superioridade numérica de professores na situação de contratados.

Por sua vez, segundo os dados fornecidos pela DREN, esta tendência parece manter-se no Instituto de Artes e Imagem: num total de 17 professores, 16 possuem um licenciatura e 1 o grau de bacharelato. Para além disso, os docentes desta escola encontram-se, sem excepção, em situação de contrato, sendo que 10 destes trabalham em regime de prestação de serviços.

O Ensino Profissional

Caracterização Geral Da Oferta

Actualmente as escolas existentes oferecem cursos em diversas áreas de formação, de entre as quais: Artes do Espectáculo, Artes Gráficas e Património Cultural e Produção Artística. No domínio das Artes Visuais, existem diversos cursos a funcionar num número considerável de escolas profissionais, todos de Nível III. São eles:

- Técnico de Artes Gráficas
- Técnico de Desenho Gráfico
- Técnico de Indústrias Gráficas
- Técnico de Cerâmica Artística
- Mestre de Cantaria - Técnico Empresário
- Técnico de Vidro Artístico
- Técnico de Artes em Granito
- Técnico de Pedra/ Restauro e Conservação
- Técnico de Vídeo e Áudio/ Produção/Pós Produção
- Técnico de Áudio e Vídeo
- Técnico de Áudio
- Técnico de Comunicação/Técnicas de Audiovisuais/Técnicas Jornalísticas
- Técnico de Comunicação/Técnicas de Audiovisuais
- Técnico de Produção Audiovisual e Multimédia
- Técnico de Multimédia
- Técnico de Fotografia/Publicitária (P)/Fotojornalismo (F)
- Técnico de Design de Equipamentos (Interiores e Exteriores)
- Técnico de Design
- Técnico de Vitrinismo
- Técnico de Desenho Animado
- Técnico de Design de Moda
- Técnico de Estilismo
- Técnico Projectista de Vestuário

Rede

Segundo os serviços estatísticos do ME, no ano lectivo 2005/2006, 55 escolas profissionais estavam autorizadas a ministrar cursos na área de Artes Visuais e Audiovisuais, 2 das quais eram públicas e as restantes 53 de natureza privada. Estas últimas, estão distribuídas de forma desigual pelo território nacional, como se pode verificar no Quadro 38.

Quadro 38. Escolas profissionais privadas com cursos na área de Artes Visuais e Audiovisuais, em 2005/2006.

NUT II	NUT III	N.º ESCOLAS
Norte	Ave	3
	Cávado	2
	Grande Porto	8
	Minho-Lima	2
	Tâmega	1
	Sub-total	16
Centro	Baixo Mondego	3
	Baixo Vouga	1
	Beira Interior Norte	1
	Beira Interior Sul	2
	Dão-Lafões	2
	Médio Tejo	1
	Oeste	1
	Pinhal Interior Norte	2
	Pinhal Litoral	1
	Sub-total	14
Lisboa	Grande Lisboa	12
	Península de Setúbal	2
	Sub-total	14
Alentejo	Alentejo Central	2
	Alentejo Litoral	1
	Alto Alentejo	2
	Baixo Alentejo	2
	Lezíria do Tejo	1
	Sub-total	8
Algarve	Algarve	1
	Sub-total	1
	Total	53

Fonte: DGFV

Nas escolas públicas, designadamente nas Escolas Profissionais de Artes e Ofícios Tradicionais da Batalha (zona Centro) e de Desenvolvimento Rural de Serpa (zona Alentejo), são ministrados os cursos de Mestre de Cantaria - Técnico Empresário e Técnico de Cerâmica Artística, respectivamente. Note-se que, segundo a informação disponibilizada pela DREA, o curso Técnico de Cerâmica Artística não foi ministrado em nenhum dos ciclos de formação compreendidos entre os anos 1999 e 2006.

Por sua vez, e segundo a informação disponibilizada pelas DREs, no presente ano lectivo estes números alteraram-se. Todavia, não é possível actualizar o quadro anterior uma vez que as mesmas não forneceram a informação discriminada por NUTS III, mas sim por escola. Assim:

- Na DREN passaram a existir 17 escolas, embora para duas delas, cada uma com autorização para ministrar um curso, não sejam apresentados quaisquer valores para nenhum dos ciclos de formação;

- Na DREC são referidas apenas 12 escolas privadas, (para duas escolas não são apresentados dados para dois cursos; para uma terceira escola não são apresentados dados uma vez que o curso só entrou em funcionamento no triénio 2004/2007);
- Na DREL o número de escolas aumentou para 19, embora só se tenha acedido a informação relativa a 13 destas escolas;
- Na DREA são referidas somente 6 escolas privadas em duas das quais, com autorização para ministrar 6 cursos, nenhum desses cursos funcionou naqueles ciclos de formação. Relativamente a outros 3 cursos, correspondentes a duas escolas, não são apresentados dados visto só estarem a funcionar no presente ciclo de formação.

No que respeita à oferta, e apesar de esta área artística ser aquela que tem maior representatividade ao nível das escolas profissionais de todo o país, a zona sul (Alentejo e Algarve) apresenta uma oferta mais reduzida, destacando-se as regiões de Lisboa e do Norte pela razão contrária. É também nestas duas zonas que se verifica a maior oferta a nível de cursos. Note-se ainda que, apesar de a zona correspondente à DREL integrar um maior número de cursos (34 no total), na zona Norte a variedade de especialidades é maior (15 cursos diferentes). Estes dados encontram-se sistematizados no Quadro 39.

Quadro 39. Distribuição da oferta dos cursos profissionais de Artes Visuais, por DRE.

Curso	Número de escolas por DRE					Total/ Curso
	DREN	DREC	DREL	DREA	DREAlg	
Técnico de Artes Gráficas	5	4	6	2	-	17
Técnico de Desenho Gráfico	1	-	2	-	-	3
Técnico de Indústrias Gráficas	-	-	1	-	-	1
Técnico de Cerâmica Artística	1	1	-	2	-	4
Mestre de Cantaria - Técnico Empresário	-	1	-	-	-	1
Técnico de Vidro Artístico	-	1	-	-	-	1
Técnico de Artes em Granito	1	-	-	-	-	1
Técnico de Pedra/ Restauro e Conservação	1	1	-	1	-	3
Técnico de Vídeo e Áudio/ Produção/Pós Produção	-	-	3	1	-	4
Técnico de Áudio e Vídeo	-	-	2	-	-	2
Técnico de Áudio	-	-	1	-	-	1
Técnico de Comunicação/ Técnico de Audiovisuais/ Técnicas Jornalísticas	-	-	2	-	-	2
Técnico de Comunicação/Técnico de Audiovisuais	1	-	1	-	-	2
Técnico de Produção Audiovisual e Multimédia	1	-	1	-	-	2
Técnico de Multimédia	5	7	10	4	-	26
Técnico de Fotografia/Publicitária/Fotojornalismo	1	-	1	1	-	3
Técnico de Design de Equipamentos	1	-	1	1	-	3
Técnico de Design	1	1	-	2	1	5
Técnico de Vitrinismo	1	-	2	-	-	3
Técnico de Desenho Animado	-	-	1	-	-	1
Técnico de Design de Moda	1	-	-	-	-	1
Técnico de Estilismo	1	-	-	-	-	1
Técnico Projectista de Vestuário	1	-	-	-	-	1
Total/DRE	23	16	34	14	1	88

Fonte: DREs

O curso de Técnico de Multimédia é, sem dúvida, o que representa a maior oferta, sendo ministrado em 26 escolas, seguido do curso de Técnico de Artes Gráficas, ministrado em 17 escolas. Pelo contrário, existem 8 cursos que são ministrados apenas numa única escola.

No que se refere à análise dos dados referentes ao número de alunos, esta revelou-se bastante complexa uma vez que as diferentes escolas, contactadas pelas DREs, seguiram critérios diferentes na apresentação dos dados: a DREN e a DREA apresentaram o número de alunos por ciclo de formação; a DREC e a DREA1g por ano lectivo; e a DREL, das duas formas, por ciclo de formação e por ano lectivo, consoante a escola. Desta forma, para se conseguir ter uma noção da dimensão da rede será necessária a análise de dois quadros distintos, os quais se apresentam adiante. Para além disso, é preciso ter em conta que os números apresentados (de escolas e de cursos) não são válidos para todos os anos ou para todos os ciclos de formação, ou seja, não é certo que o número de alunos corresponda à totalidade dos cursos para todos os ciclos de formação.

O Quadro 40 permite-nos conhecer os dados por ciclo de formação e, portanto, possibilita que se tirem algumas conclusões quanto ao número de alunos que termina um curso profissional.

Quadro 40. Número de escolas, por DRE, respectivos cursos e número de alunos por ciclo de formação.

DRE	Escolas	N.º de cursos	2003-2006	2002-2005	2001-2004	2000-2003	1999-2002
DREN*	17	15	253	293	251	267	274
DREL**	1**	7	114	96	96	94	89
DREA***	8	8	-	69	75	73	70

* Para duas destas escolas não foi disponibilizada informação; para um destes cursos não foi disponibilizada informação

** Única escola da DREL que apresentou os dados segundo estes parâmetros

*** Não dispõem de dados relativos ao ciclo de formação 2003-2006

Fonte: DREs

Por seu lado, o Quadro 41 só nos permite ter uma noção da dimensão da rede uma vez que não é possível distinguir o número de alunos por ano lectivo: não é possível aferir se o número por ano lectivo corresponde ao número de estudantes que

iniciou um dado ciclo de formação, se corresponde ao total de alunos inscritos qualquer que seja o ano de formação, ou outra(s) possibilidade(s) ainda.

Quadro 41. *Número de escolas por DRE, respectivos cursos e número de alunos por ano lectivo.*

DRE	Escolas	N.º de cursos	2006-2007	2005-2006	2004-2005	2003-2004	2002-2003	2001-2002
DREC*	13	7	468	477	439	313	245	241
DREL**	19	13	960	1005	923	671	538	530
DREAlg	1	1	18	23	0	0	23	20

* Para duas destas escolas (cada uma com um curso) e para um curso não foi disponibilizada informação

** Para 13 destas escolas não foi disponibilizada informação; estes dados correspondem a apenas 5 escolas da DREL (a outra escola da DREL foi analisada no quadro anterior, segundo parâmetros diferentes)

Fonte: DREs

Numa perspectiva de distribuição geográfica das escolas é na zona de Lisboa e na zona Norte onde se concentra o maior número de alunos: em Lisboa o número de alunos entre 2001 e 2006 quase duplicou. Na DREC também se constata um aumento significativo do número de alunos das escolas profissionais. Estes aumentos estarão provavelmente relacionados com o aumento do número de escolas verificado nestas duas zonas. No entanto, de um modo geral, a tendência é para a manutenção dos números com oscilações pouco significativas.

De realçar que no Alentejo grande parte dos cursos não funcionaram em nenhum destes ciclos: fica por perceber se o número de alunos é baixo como consequência desse facto ou se, pelo contrário, os cursos não funcionam pela insuficiente procura.

Só as escolas profissionais da DREC e da DREL disponibilizaram dados relativos às idades dos alunos por ano lectivo, designadamente, o intervalo e a média por curso, por ciclo de formação. Neste sentido procedeu-se ao cálculo do intervalo e da média das médias de idades de todos os cursos no ano lectivo 2006/2007, cujos resultados constam do quadro que se segue.

Ainda que os dados se refiram a um ano lectivo e consequentemente não seja claro a que ano ou anos de formação correspondem, a análise destes dados é importante na medida em que permite perceber que no ensino profissional não se verificam grandes desvios relativamente ao ensino não profissional.

Quadro 42. Intervalo e média das médias de idades das escolas da DREC e da DREL no ano lectivo 2006/2007.

DRE	Nº Escolas	Nº Alunos	Intervalo de Idades	Média das médias de idades
DREC	13	7	14-26	17,5
DREL*	19	13	14-26	17

* Lembre-se que estes dados correspondem a apenas 5 escolas da DREL

Fonte: DREC e DREL

Relativamente à avaliação do sucesso escolar, também se coloca a questão do tratamento dos dados. Com efeito, entre escolas que apresentam os dados por ano lectivo não é possível inferir a taxa de sucesso medida através da relação entre o número de alunos que iniciou e o que terminou cada ciclo de formação. No Quadro 43 apresentam-se os resultados possíveis no que se refere às taxas de sucesso do ensino profissional de Artes Visuais.

Quadro 43. Taxa de sucesso escolar, por DRE, no ciclo de formação de 2003-2006.

DRE	Escolas	N.º alunos iniciou	N.º alunos chegou ao 3º ano	N.º alunos concluiu ciclo de formação	Taxa de sucesso
DREN	17	253	197	134	53%
DREL	1*	114	99	77	68%
DREA**	8	-	-	-	-
Total	26	367	296	211	-

* Única escola da DREL que apresentou os dados segundo estes parâmetros

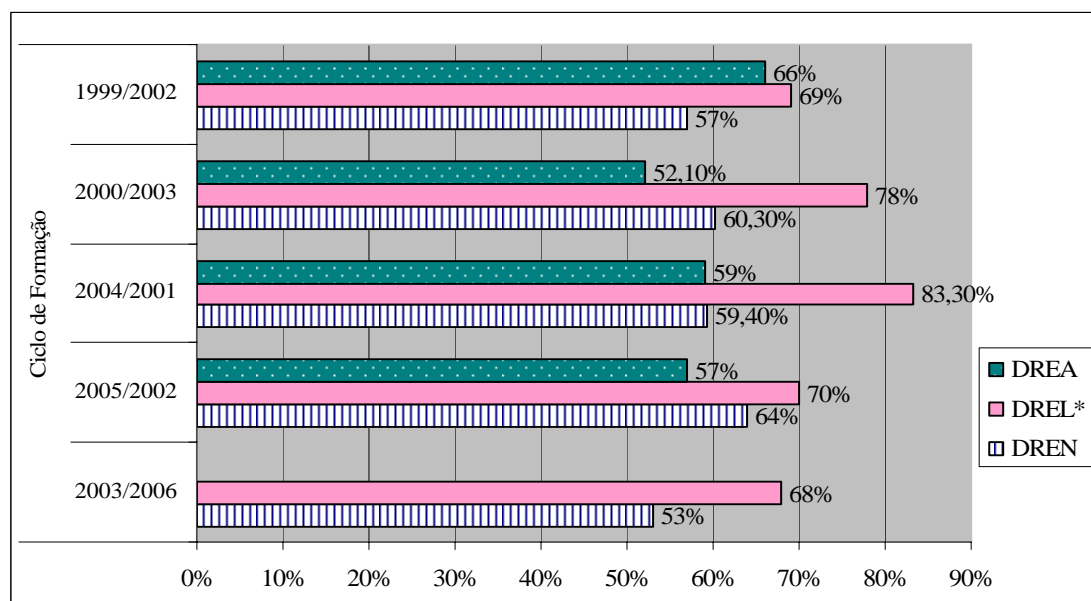
** Não dispõem de dados relativos ao ciclo de formação 2003-2006

Fonte: DREN, DREL e DREA

Como se pode verificar no quadro anterior, na DREN, dos 253 alunos que iniciaram aquele ciclo de formação, 56 não chegaram ao último ano e dos 197 que o conseguiram, apenas 134 concluíram o curso. Por sua vez, no que respeita às escolas da zona da DREL, dos 114 alunos que iniciaram os cursos só 77 os terminaram, e 15 não chegaram ao último ano. Em qualquer dos casos verifica-se uma taxa de sucesso relativamente baixa.

Para perceber a tendência deste parâmetro o Gráfico 11 sintetiza as taxas de sucesso verificadas nas escolas das DREN, DREL e DREA, por ciclo de formação. Note-se que esta taxa inclui os alunos que não chegaram ao último ano de formação, tal como a calculada no quadro anterior.

Gráfico 11. Taxas de conclusão dos alunos das escolas das DREN, DREL e DREA por ciclo de formação.



* Única escola da DREL que apresentou os dados segundo estes parâmetros

Fonte: DREN, DREL e DREA

A análise deste gráfico é importante na medida em que permite verificar que o que se constatou no quadro 44 mantém a tendência: a taxa de sucesso ronda o intervalo entre 50 e 70%, com excepção da DREL em que a taxa é mais alta (cerca de 60 a 80%).

Docentes

Segundo o Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de Março, o recrutamento do pessoal docente compete ao órgão de direcção de cada escola, responsável pela negociação dos respectivos contratos. Estes contratos correspondem a contratos individuais de trabalho e a selecção dos docentes deve reger-se pelo “*princípio de adequação dos perfis dos candidatos às exigências profissionais previamente estabelecida*” (art. 15.º).

Relativamente às habilitações exigidas, para a docência das áreas de formação científica e sócio-cultural, os professores devem possuir as habilitações respectivas exigidas para o ensino regular. Por sua vez, para a docência das áreas técnicas, é dada preferência a formadores que mantenham actividade profissional efectiva.

Mais uma vez, os dados obtidos não são homogéneos para todas as zonas do país, sendo que a DREC e a DREA1g não apresentaram informação neste âmbito. Ainda assim, o Quadro 44 apresenta alguns dados relativos às habilitações e situação profissional dos docentes.

Quadro 44. Habilitações e situação profissional dos docentes das escolas profissionais com cursos de Artes Visuais e Audiovisuais.

NUT II	N.º Escolas	Habilitações									Natureza do vínculo					
		Mestrado	Pós-Graduação	Licenciatura	Frequência de curso superior	Bacharelato	12º Ano	Curso técnico-profissional	Conservatório	Outro	Quadro	Contrato	Contrato Ind. por Tempo Indeterminado	Contrato a termo certo	Prestação de Serviços	Outro
DREN	229	4	5	178	2	23	1	1	0	15	11	48	0	17	18	1
DREL**	172	4	0	93	7	19	22	6	3	18	9	36	20	8	99	0
DREA	83	0	0	73	4	4	0	0	0	2	11	0	25	15	32	0
TOTAL	484	8	5	344	13	46	23	7	3	35	31	84	45	40	149	1

* Não foram disponibilizados dados relativos aos docentes das escolas profissionais da DREC e DREALg

** Só quatro escolas da DREL disponibilizaram dados relativos ao corpo docente

Fonte: DREN, DREL e DREALg

Antes de mais, é de referir que em muitos casos um professor lecciona várias disciplinas em simultâneo. Relativamente ao grau de habilitações dos docentes é possível afirmar que a esmagadora maioria possui o grau de Licenciatura. Todavia, parecem significativos os valores correspondentes aos detentores de Bacharelato (46 docentes) e ainda de “Outra” formação.

Por sua vez, dos dados referentes à relação jurídica de trabalho dos docentes com as escolas é de realçar a superioridade numérica dos professores em situação de contratados, seguida de docentes em regime de prestação de serviços. Assim, os docentes pertencentes ao quadro de escola representam uma minoria.

Financiamento Do Ensino Artístico Especializado E Profissional

Escolas Especializadas Públicas E Privadas

Financiadas, em parte, pelo valor de Orçamento de Estado, as 9 escolas públicas do ensino artístico especializado, vêm inscritas no seu orçamento anual global um aumento progressivo das verbas atribuídas pela tutela. Assim, e em termos genéricos, entre 1999 e 2005 a contribuição do Orçamento de Estado subiu 6.637.309 milhões de euros, tendo-se verificado, no ano de 2005, a atribuição de 28.947.417 milhões de euros (Quadro 45).

Quadro 45. Orçamento de Estado - Escolas Públicas de Ensino Artístico Especializado.

Anos	Nº de Escolas	Total Autorizado
1999	9	22.310.108
2000	9	24.695.431
2001	9	25.629.027
2002	9	27.954.339
2003	9	27.549.767
2004	9	28.181.763
2005	9	28.947.417

Fonte: Gabinete de Gestão Financeira (ME)

Como seria de esperar, e porque o número de escolas e respectivas despesas não são as mesmas em cada uma das áreas artísticas, esse orçamento encontra-se distribuído de forma desigual. Assim, conforme se ilustra no Quadro 46, 48% do Orçamento é destinado aos conservatórios de Música, 44% às 2 escolas secundárias de Artes Visuais e os restantes 8% à escola de Dança do Conservatório Nacional.

Quadro 46. Distribuição do Orçamento de Estado pelas áreas artísticas.

	Orçamento de Estado
Música	13.637.179,48 48%
Dança	2.267.145,36 8%
Artes Visuais	12.542.971,98 44%

Fonte: Gabinete de Gestão Financeira (ME)

No ensino artístico especializado de Música, os 6 conservatórios públicos tinham disponível um total de 13.948.308,64 Euros, contabilizadas as respectivas receitas próprias.

O Quadro 47 sumaria os montantes inscritos no Orçamento de Estado e as receitas próprias geradas por cada uma das instituições. Verifica-se que o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga foi o destinatário da maior fatia do orçamento total. Foi também este conservatório que conseguiu angariar mais receitas próprias. Ainda assim, esta instituição regista tendencialmente um menor número de alunos e de professores que a Escola de Música do Conservatório Nacional, que contou com menos

469.139,28 Euros que a primeira e conseguiu gerar cerca de 73.600 Euros, valor muito aquém da escola bracarense.

Quadro 47. Financiamento do ensino artístico do ensino especializado de Música (público).

	OE	Receitas próprias
	110	
Conservatório de Música Calouste Gulbenkian – Aveiro	1.737.871,42	2.425,28
Conservatório de Música Calouste Gulbenkian – Braga	3.752.446,82	148.242,95
Conservatório de Música de Coimbra	1.836.170,21	66.760,91
Instituto Gregoriano Lisboa	691.147,04	13.819,99
Escola de Música do Conservatório Nacional	3.283.307,54	73.605,00
Conservatório de Música do Porto	2.336.236,45	6.275,03
SUB-TOTAL	13.637.179,48	311.129,16

Fonte: Gabinete de Gestão Financeira (ME)

Aos Conservatórios de Porto, Coimbra e Aveiro foram atribuídas, respectivamente, as seguintes verbas: 2.336.236,45€, 1.836.170,21€ e 1.737.871,42€. Aqui constata-se que quanto mais alunos uma escola integra, tendencialmente o montante disponível aumenta. Destas instituições, apenas se destaca o Conservatório de Coimbra que angariou verbas também significativas para colmatar o financiamento público considerado limitado. O Instituto Gregoriano de Lisboa, com menor dimensão, número de alunos e de professores, contou com apenas 700.000 Euros, aproximadamente, mas arrecadou mais receitas próprias do que os Conservatórios do Porto e de Aveiro.

No que se refere às escolas do ensino especializado das Artes Visuais, para além dos orçamentos público e privativo, recebem ainda verbas provenientes do Fundo Social Europeu, fontes de financiamento distribuídas de forma desigual, tal como mostra o Quadro 48.

Quadro 48. Financiamento do ensino artístico especializado de Artes Visuais (público).

	OE	Receitas próprias	FSE
Escola Secundária Artística António Arroio	7.535.689,03	113.216,58	37.799,97
Escola Secundária Artística Soares dos Reis	5.007.282,95	42.885,46	1.339,04
Sub-Total	12.542.971,98	156.102,04	39.139,01

Fonte: Gabinete de Gestão Financeira (ME)

Dos 44% do orçamento público destinado a estas escolas, cerca de 7 milhões e meio de euros foram atribuídos à Escola Secundária de António Arroio e 5 milhões de euros aproximadamente à Escola Secundária Soares dos Reis. As verbas do FSE foram também distribuídas de forma desigual, sendo que a primeira contou com mais de 37.000 euros, enquanto a segunda contou apenas com 1.340 euros aproximadamente. A escola de Lisboa conseguiu, por iniciativa própria, arrecadar 113.216 euros, quase três vezes mais do que a escola do Porto.

No que se refere ao apoio financeiro das escolas privadas, o Despacho n.º 9 922/98 (2ª série), de 25 de Maio, prevê o apoio do Estado às entidades proprietárias dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo que ministram o ensino especializado de Música e Dança, expresso sob a forma de contratos de associação ou de patrocínio, *desde que a acção pedagógica o justifique conforme é referido no artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro* (Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo).

Os contratos de associação são celebrados com escolas particulares situadas em zonas carenciadas de escolas públicas de forma a garantir a gratuidade do ensino nas mesmas condições do ensino público. Contudo, não se verifica a existência deste tipo de contratos entre o Estado e as actuais escolas do ensino artístico especializado. Existem, pois, os contratos de patrocínio que visam apoiar este tipo de ensino em domínios não abrangidos ou restritos no ensino regular (por exemplo, criação de cursos com planos próprios ou inovação pedagógica). Na celebração destes contratos, para o cálculo do apoio financeiro a prestar, consideram-se:

- 100% dos custos de funcionamento para os alunos em regime integrado ou articulado;
- 50% dos custos de funcionamento para os alunos dos cursos básicos em regime supletivo, que frequentem em simultâneo o ensino regular;
- 55% dos custos de funcionamento, para os alunos dos cursos complementares da Música que frequentam a educação formal ou que já terminaram o ensino secundário;
- 55% dos custos de funcionamento, para os alunos dos cursos de iniciação que frequentam em simultâneo o 1.º ciclo do ensino básico.

Segundo o artigo 4.º do mesmo diploma, os custos de funcionamento resultam da soma dos encargos com vencimentos de pessoal docente e não docente e ainda outras

despesas de funcionamento. Os contratos de patrocínio vigoram por anos económicos e são renovados automaticamente, sendo que as entidades celebrantes devem apresentar às Direcções Regionais da Educação os correspondentes relatórios anuais de actividades assim como *elementos de carácter financeiro que permitam apreciar a imputação das dotações* (artigo 7.º).

A rede de vinculação dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo do ensino artístico especializado não dotados de autonomia pedagógica é estabelecida através de despacho publicado anualmente (exemplo Despacho n.º 5 640/2005 (2ª série), de 9 de Fevereiro).

O Quadro 49 sintetiza a evolução dos contratos de patrocínio nos últimos 5 anos e permite verificar que o Estado dispendeu, em 2005, um total de 17.249.070 € para 80 estabelecimentos do ensino particular e cooperativo com contratos de patrocínio, quase o dobro da despesa em 1999.

Quadro 49. *Contratos de patrocínio no ensino especializado particular e cooperativo.*

Anos económicos	N.º de estabelecimentos	N.º de alunos	Despesa efectiva do ano económico (€)	Acréscimo %
1999	67	11.565	8.458.186	
2000	72	12.042	9.394.160	11,07%
2001	76	12.276	10.862.082	15,63%
2002	78	12.285	12.028.187	10,74%
2003	79	12.007	13.187.282	9,64%
2004	80	12.880	15.651.130	18,68%
2005	80	13.905	17.249.070	10,21%

Fonte: GGF - Dados de contratos e alunos fornecidos pelas DRE

Embora no âmbito das Artes Visuais não tenha sido publicado despacho equivalente, o Instituto de Arte e Imagem do Porto, única escola particular nesta área, é apoiado através de um contrato patrocínio, sendo aplicado por analogia o mesmo Despacho respeitante às áreas da Música e Dança.

Se analisarmos em pormenor os últimos dados disponibilizados a este respeito por cada uma das DREs, e à excepção de Lisboa que até à data não tinha remetido informações a este respeito, mais conclusões poderemos retirar. Assim, no último ano económico (2006), e de acordo com o Quadro 50, foram abrangidos um total de 10.015 alunos, com um financiamento global de 14.398.689 Euros.

Quadro 50. Número de alunos abrangidos pelos contratos de patrocínio e respectivas verbas (2006).

	Regime articulado		Regime supletivo básico		Regime supletivo complementar		Iniciações		TOTAL	
	N.º alunos financiados	Total financiamento atribuído	N.º alunos financiados	Total financiamento atribuído	N.º alunos financiados	Total financiamento atribuído	N.º alunos financiados	Total financiamento atribuído	N.º alunos financiados	Total financiamento atribuído
DREN	2.056	5.432.517	1.415	1.951.139,73	566	865.949,38	2.368	1.045.123,94	6.405	9.294.730,05
DREC	882	2.227.477,91	482	587.798,33	179	256.840,64	748	433.383,64	2291	3.505.500,52
DREA	263	543.400,26	155	155.342,24	20	24.449,47	235	257.104,26	673	980.296,23
DREAlg	173	345.518	157	161.859	28	30.117	288	80.669	646	618.163
TOTAL	3.374	8.548.913	2.209	2.856.139,30	793	1.177.356,49	3.639	1.816.280,84	10.015	14.398.689,80

Fonte: DREs

Como se comprova pelo quadro anterior, e considerando a globalidade das escolas, são os alunos do regime articulado que recebem o maior apoio financeiro, enquanto os alunos que frequentam as iniciações dispõem de menos verbas, mesmo representando uma parte significativa da população escolar do ensino artístico especializado.

De facto, os compromissos de financiamento do Estado com as escolas privadas vêm sobrecarregar ainda mais a despesa pública com o ensino especializado da Dança e, sobretudo, da Música, já que existe um número considerável destas escolas autorizadas a funcionar com paralelismo pedagógico.

Este número é mais elevado na região norte e, por isso, não é de surpreender que o total do financiamento atribuído ascenda aos 9 milhões de euros, que abrangem aproximadamente 6.405 alunos de todos os níveis de ensino.

Com menos financiamento atribuído, segue-se a DREC, cujas escolas dispuseram de um total de 3.505.500 Euros para um total de 2.291 alunos. As escolas das regiões do Alentejo e do Algarve, que integram um número de alunos inferior a 700, contaram com aproximadamente 980.300 Euros e 618.00 Euros, respectivamente.

Refira-se que neste quadro estão contempladas duas escolas de Dança, uma da zona norte e outra da zona centro, que foram financiadas com, respectivamente, 450.310 e 71.630 Euros relativos a alunos de iniciações, em regime articulado e regime supletivo do curso Básico. Significa, por isso, que do total da verba dispendida, pelo menos 4%

foi atribuído ao ensino da Dança, percentagem esta que não integra o montante destinado às iniciações nas escolas de Música.

Os dados deste quadro permitem-nos ainda fazer uma estimativa do custo por aluno em cada um dos regimes do ensino especializado de Música, considerando para o efeito dados de quatro Direcções Regionais da Educação, apresentados no Quadro 51.

Quadro 51. Custo por aluno do ensino especializado da Música, por regime de frequência (2006).

Regime	DREN	DREC	DREA	DREALG
Regime articulado	2.626 €	2.486€	2.066€	1.997€
Regime supletivo básico	1.379€	1.219€	1.002€	1.030€
Regime supletivo complementar	1.529€	1.435€	1.222€	1.075€
Iniciações	484€	597€	1.094€	280€

Fontes: DREs

Numa primeira abordagem, e porque os custos por aluno, em condições de frequência iguais, não são os mesmos em todas as regiões do país, podemos concluir que as escolas que recebem os montantes mais elevados acarretam maiores despesas de funcionamento e com pessoal docente e não docente. Assim, o custo por aluno das escolas do norte é superior em quase todas as situações. Nas iniciações, contudo, o montante é mais reduzido que o custo dos alunos das zonas Centro e Alentejo. Nesta última região o custo de 1.094 € por aluno nas iniciações comparativamente com as outras regiões parece desproporcionado; de facto, sendo a zona que tem registado uma menor procura de alunos neste nível, parece que o rácio/professor aluno pode constituir uma explicação plausível para aquele custo.

O Quadro 52 mostra os custos por aluno das duas escolas privadas de Dança, sobre as quais foram disponibilizados dados.

Quadro 52. Custo por aluno do ensino especializado da Dança, por regime de frequência (2006).

Regime	DREN	DREC
Regime articulado	2.855€	5.102€
Regime supletivo básico	-	-
Regime supletivo complementar	1.570€	-
Iniciações	98 €	170€

Fontes: DREs

De uma maneira geral, o custo por aluno no ensino especializado da Dança tende a ser claramente superior ao custo do aluno que frequenta o ensino de Música. O

montante atribuído à escola da região centro permite concluir que o custo anual do aluno em regime articulado parece ser bastante elevado, pois envolve apenas 13 alunos e tem um custo de 5.102€ cada. A razão que pode estar associada a este valor é o facto de a procura desta escola ser claramente inferior à verificada na zona norte e, portanto, o rácio professor/aluno ser baixo.

Semelhante à evolução do financiamento das escolas públicas do ensino especializado, o apoio do Estado às escolas privadas com contratos de patrocínio tem vindo a aumentar ao longo dos anos, tal como o número de alunos que procuram este sub-sistema de ensino.

Uma análise desta evolução, sintetizada no Quadro 53, permite-nos precisar mais esta constatação.

Quadro 53. *Evolução dos contratos de patrocínio atribuídos às escolas do ensino artístico especializado privado.*

2006		2005		2004		2003		2002	
N.º alunos financiados	Total financiamento atribuído	N.º alunos financiados	Total financiamento atribuído	N.º alunos financiados	Total financiamento atribuído	N.º alunos financiados	Total financiamento atribuído	N.º alunos financiados	Total financiamento atribuído
10.015	14.398.690,10	9.874	12.121.742,44	8.333	10.833.662,38	8.591	8.992.512,11	6.501	6.107.015,76

Fonte: DREs

Assim, no ano de 2002, foram atribuídas às escolas, pelo menos¹², um montante aproximado de 6 milhões de euros, relativos a 6.501 alunos financiados, enquanto que no último ano económico o financiamento abrangiu mais de 10.000 alunos com um total superior a 14, 300 milhões de Euros. Constata-se, assim, uma tendência de subida bastante significativa relativamente aos anos anteriores.

Escolas Profissionais Com Cursos De Natureza Artística

O novo modelo de financiamento definido no Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de Janeiro, é orientado por dois princípios: o respeito pela liberdade de iniciativa neste domínio e a comparticipação estatal nas despesas com os cursos de manifesto interesse público. Prevê ainda a possibilidade de recurso a outras fontes de financiamento,

¹² Em 2002 só há dados relativos a três DREs

nomeadamente ao Fundo Social Europeu, sendo aplicada a legislação respectiva a este nível.

As escolas profissionais de natureza privada podem candidatar-se a comparticipação do Estado nas despesas inerentes aos cursos profissionais, de forma a garantir a frequência por parte dos jovens em condições idênticas aos que frequentam o ensino secundário regular. Nos contratos-programa (plurianuais), o Estado compromete-se a pagar à escola o montante relativo ao custo efectivo de formação por aluno/ano, considerando a duração dos cursos e a natureza das diferentes áreas de formação. Ainda assim, do montante global previsto nesse contrato, é deduzido anualmente o valor correspondente ao número de alunos com desistência e abandono verificados no ano lectivo imediatamente anterior.

Actualmente, e com excepção das escolas que são tuteladas pela Direcção Regional da Educação de Lisboa, as escolas profissionais são financiadas através do Fundo Social Europeu (FSE) e de uma componente de comparticipação nacional, assegurada pelo Ministério da Educação e pela Segurança Social.

Era intenção do grupo de, nesta parte, apresentar os custos associados ao ensino profissional de natureza artística, mas o facto de uma escola profissional oferecer cursos de diversas naturezas, que não apenas artística, e com diferentes despesas não permite determinar o financiamento atribuído do total que foi destinado para cada uma das escolas.

Ainda assim, e no que respeita ao ensino profissional artístico, o PRODEP disponibilizou os valores de financiamento atribuídos às escolas profissionais ditas artísticas. As 11 escolas consideradas, 7 da DREN e 4 da DREC, receberam respectivamente 7.250.602,22 e 4.679.183,07 Euros valores que não têm variado muito ao longo dos anos, pelo menos na região centro.

**ESTUDO COMPARADO DO ENSINO ARTÍSTICO
EM CINCO ESTADOS EUROPEUS**

ESTUDO COMPARADO DO ENSINO ARTÍSTICO EM CINCO ESTADOS EUROPEUS (ESPANHA, FRANÇA, ITÁLIA, NORUEGA E REINO UNIDO)

Introdução

O estudo comparado tem por finalidade perceber como, no quadro de afirmação do modelo de escola para todos e num conjunto de países cultural e geograficamente próximos, se impôs um ou vários figurinos no domínio do ensino artístico especializado.

O pano de fundo que atinge a realidade portuguesa no plano da análise comparada da educação tem sido, como é do conhecimento comum, o *script* do atraso educacional e que, neste particular remete para a dificuldade em democratizar as práticas artístico-culturais. Em boa parte esta imagem de um país pouco investido e mobilizado para resolver a sua realidade escolar inteligibiliza-se melhor, em nossa opinião, num quadro de *externalização*, ou seja, na possibilidade de propor uma análise partir de formas externas que nelas são utilizadas. Há pois que intentar pensar o nosso tecido educacional na perspectiva da chamada “construção sócio-cultural da internacionalidade”. Sustentamos que a análise dos desenvolvimentos educacionais em outros países é indispensável para a discussão de políticas educativas em Portugal. Os critérios de selecção ou a escolha de linhas de análise de sistemas de educação estrangeiros acabam por se imbricar com as questões educacionais discutidas a nível político internamente. Assim, a descrição de outros modelos culturais, uma vez empreendidas neste sentido isomórfico, tornam-se formas de processamento e de apropriação comunicacional de outros modelos educacionais, indo ao encontro da necessidade intrínseca de estabelecer uma legitimidade e de efectuar a tomada de decisões.

Iremos aqui discutir sumariamente a situação das artes no ensino na França, Espanha, Reino Unido (Inglaterra, País de Gales, Escócia e Irlanda do Norte), Itália e Noruega. Não se trata aqui de uma descrição, mas antes uma tentativa de pôr em confronto várias experiências externas e cotejá-las, sempre que possível, com as soluções desenvolvidas entre nós. Nesses termos, e dadas as características desta avaliação, utilizámos basicamente a informação que é disponibilizada em linha nos sítios de Ministérios, nas Associações de Educação Artística, nas revistas internacionais de educação e na importante base de dados da Eurydice. Os dados obtidos nem sempre têm correspondência directa uns com outros ou autorizam uma total comparação. Um

estudo mais completo teria de utilizar informação que apenas se encontra *in loco* ou que poderia ser reunida com o recurso directo às autoridades centrais e das escolas. Assim, o que apresentamos agora não é um estudo comparado exaustivo como se exigiria se de um relatório de viagem se tratasse, embora consideremos fiável e de alto valor a informação que compulsámos e sistematizamos abaixo. O leitor, face a dados que são produzidos essencialmente no plano legislativo, pode sempre sentir a necessidade de compulsar outras fontes para formular um juízo mais definitivo; todavia encontrará no nosso trabalho matéria objectiva e que julgamos suficiente para começar a distinguir diferentes missões, finalidades e tipos de inserção institucional.

As Artes No Ensino Regular

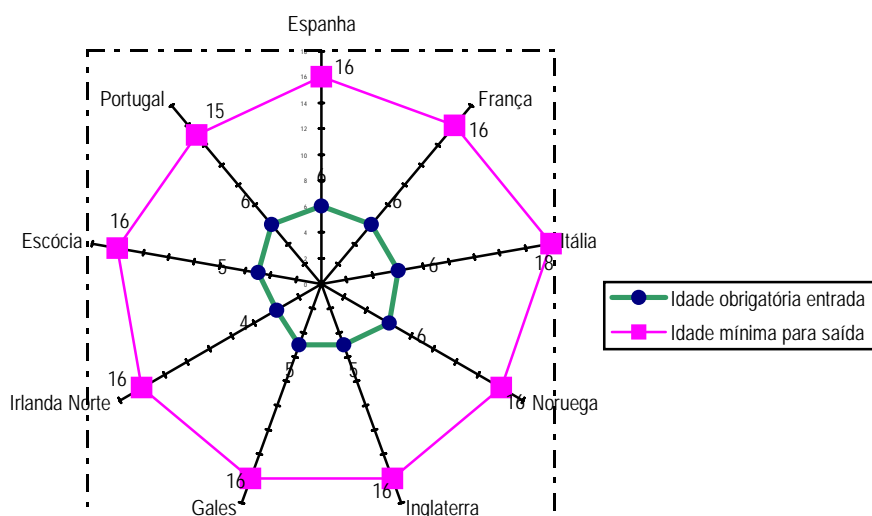
Oferta

Extensão Do Contacto Com As Artes No Ensino Regular

Escolaridade Obrigatória

Em primeiro lugar, bastará enunciar os limites da escolaridade obrigatória para os cinco estados europeus estudados, a saber: Espanha, França e Noruega, 6 a 16 anos, perfazendo dez anos de escolaridade; Itália, 6 a 18 anos, totalizando doze anos de escolaridade; dentro do Reino Unido, diversas possibilidades – Inglaterra e País de Gales, 5 aos 16 anos, com onze anos; Escócia, sem escolaridade obrigatória, mas assumindo-se os mesmos limites; Irlanda do Norte, 4 aos 16 anos, perfazendo doze anos de escolaridade obrigatória. O resultado pode ser visualizado no Gráfico 12, que a seguir se apresenta.

Gráfico 12. *Relação das idades limite para o ensino obrigatório em Portugal, Espanha, França, Itália, Noruega e Reino Unido (Inglaterra, País de Gales, Escócia e Irlanda do Norte).*



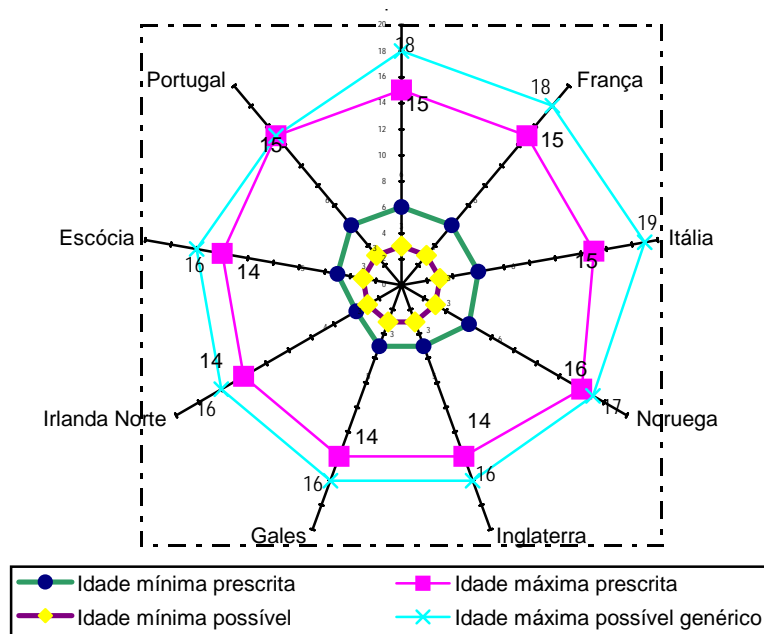
Limiares Dos Contactos Com Expressões E Disciplinas Artísticas No Ensino Genérico

A primeira grande conclusão de um Estudo Comparado sobre este conjunto de 8 países, no campo da Educação Artística no Ensino Secundário, é a de que Portugal apresenta o ciclo mais curto no que respeita à oferta das aprendizagens. Na verdade, o estudante português é hoje o único a quem não são apresentadas possibilidades de frequentar disciplinas de âmbito artístico após completar 15 anos de idade, ou seja, uma vez terminado o 9.º ano de escolaridade. Esta evidência, que destaca Portugal pela retracção, é, no entanto, recente, tendo sido decidida pelo Decreto-lei nº 74/2004, de 26 de Março, que eliminou a existência de Oficinas e Disciplinas de Expressão Dramática, de Artes Plásticas, Cinema, entre outras, cuja existência era viabilizada desde 2001 (Decreto-Lei 7, de 18 de Janeiro).

Se existe uma similitude no que respeita à escolaridade obrigatória em todos os países em apreço, a diferença está quase sempre, pois, na possibilidade de uma oferta decidida autonomamente pelas várias escolas após o início do ensino secundário. Uma vez terminado o ciclo do ensino compulsivo a experiência extramuros mostra, no essencial, a existência de formatos decididos de forma não centralizada, mas local – sobretudo no Reino Unido e Noruega –, assim como a hipótese de uma formação de carácter artístico, o que sucede na França e na Itália, onde o Estado prescreve planos de estudo que a contempla ora como obrigatória ou opcional. A visualização de limites

mínimos e máximos possíveis pode ser observada no Gráfico 13, que abaixo se apresenta.

Gráfico 13. *Relação das idades limite para o contacto com disciplinas de foro artístico em Portugal, Espanha, França, Itália, Noruega e Reino Unido (Inglaterra, País de Gales, Escócia e Irlanda do Norte), tendo em conta a escolaridade obrigatória e a amplitude máxima de escolhas dentro de cursos não especializados em arte.*



Antes Do Ensino Obrigatório

Em todos os países da amostra o **ensino pré-escolar** não é obrigatório. De todas as formas, um currículo organizando as expressões artísticas surge a partir dos 3 anos de idade. Na Itália, França e Espanha, o ensino pré-escolar prolonga-se até aos 6 anos de idade, ao passo que na Noruega e no Reino Unido termina aos 5; a Irlanda do Norte antecipa esse limiar para os 4 anos de idade. As áreas programáticas apontam, no geral, para os âmbitos próprios da experiência e do desenvolvimento infantil e, nesse sentido, valoriza-se sempre a dimensão artística e a criatividade. O mesmo se diga da expressão plástica, como meio de comunicação e de representação, da expressão musical e da dança. É consensual a ideia de que o desenvolvimento expressivo e estético da criança está fortemente ligado com outros aspectos da sua aprendizagem.

Durante O Ensino Obrigatório (Não Implicando Escolhas Profissionais)

No que diz respeito ao **ensino primário**, independentemente de se constituírem ou não como disciplinas autónomas, a Música e as Artes Visuais têm lugar assegurado nos currículos destes 8 países. A expressão dramática parece predominar apenas no Reino Unido. Quanto à Dança nunca surge de forma autónoma, podendo estar consignada tanto no âmbito de uma área de expressão artística genérica (País de Gales, Escócia), como surgir no quadro tanto da Educação Física ou da Música (Itália, Espanha).

As Artes Visuais e a Música permanecem nos currículos deste conjunto de países como disciplinas obrigatórias durante pelo menos os dois anos iniciais do **ensino secundário obrigatório**, havendo a possibilidade de o aluno optar pelo menos por uma delas no seguimento deste nível de ensino. No caso da Itália e da Noruega estas são disciplinas sempre obrigatórias. A expressão dramática está apenas formalmente considerada no Reino Unido, quer se constitua como uma disciplina autónoma ou dentro de uma área disciplinar genérica, surgindo, em qualquer dos casos, nos anos finais deste nível de ensino. Quanto à prática da Dança, está inclusa na disciplina de Educação Física, mas nunca se chega a autonomizar: em Inglaterra e no País de Gales está presente nos Key Stages 3 e 4 e novamente na área de “Arts Entitlement” de Inglaterra para o Key Stage 4.

De acordo com a literatura científica actual, estas observações podem, ao mesmo tempo, ser sistematizadas e ampliadas. O Quadro 54, que construímos tendo com ponto de partida um trabalho apresentando por G. Taggart, K. Whitby e C. Sharp em 2004, a propósito de um relatório realizado no quadro da National Foundation for Educational Research para a Qualifications and Curriculum Authority (QCA), traduz esta possibilidade. O estudo destes autores reflecte uma encomenda do Governo inglês destinada a evidenciar algumas formas comuns de organização curricular, com o propósito da maximização dos recursos educacionais na área das artes durante o período de escolaridade obrigatória naquele país. O questionário foi dirigido a 21 países e Estados (participantes na *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks*) e teve por objectivo cotejar a organização curricular no quadro do ensino obrigatório. Pela nossa parte, introduzimos várias alterações e correcções quadro síntese original, tendo acrescentado informação acerca de Portugal, Escócia, República da Irlanda e Noruega, países que não faziam parte da amostra seleccionada por aqueles autores.

Quadro 54. Organização dos currículos de Artes no ensino obrigatório de 25 países e Estados.

País/ Estado	Currículo de Artes						Estudo obrigatório
		Arte	Dança	Drama	Multimédia	Música	
Escócia	Arte e Design e Música	x	x	x		x	Todas as disciplinas são obrigatórias no ensino primário e secundário até ao S4 (c. 14 anos)
Espanha	Educação Artística	x	x	x		x	Todas as disciplinas de artes são obrigatórias no ensino primário e nos 3 primeiros anos do secundário. No último ano escolha de 2 opções de 5: de Artes Visuais, Educação Musical, Educação Tecnológica; com a LOE: serão 3 de 8 disciplinas.
França	Artes Visuais e Educação Musical	x				x	Todas obrigatórias no ensino primário e secundário
Inglaterra	Arte e Design e Música	x	(x)	(x)	(x)	x	Todas as disciplinas são obrigatórias no ensino primário e secundário até ao KS3 (c.14 anos)
Irlanda do Norte	Arte e Design e Música	x	x	x		x	Todas as disciplinas são obrigatórias no ensino primário e secundário até ao KS3 (c. 14 anos)
Itália	Arte e Imagem e Música	x	(x)			x	Todas obrigatórias no ensino primário e secundário inferior.
Noruega	Arte e Design e Música	x				x	Todas obrigatórias no ensino primário e secundário.
País de Gales	Arte e Música	x	(x)	(x)	(x)	x	Todas obrigatórias no ensino primário e secundário.
Portugal	Educação Musical e Educação Visual e Tecnológica	x	x		x	x	Todas as disciplinas de artes são obrigatórias no ensino primário e nos 3 primeiros anos do secundário. No último ano escolha de 2 opções, Educação Visual e Tecnológica e outra de oferta de escola.
Alemanha	Educação Artística e Educação Musical e Educação Multimédia e Trabalhos Manuais ou Produção Têxtil	x	(x)	(x)	x	x	Todas as disciplinas são obrigatórias no ensino primário e secundário.
Austrália Queensland	As Artes	x	x	x	x	x	Todos os alunos demonstram “Core Learning Outcomes” em cada uma das cinco disciplinas até ao final do primário. No secundário, todos os alunos demonstram “Core Learning Outcomes” em pelo menos uma das disciplinas artísticas.
Austrália Victoria	As Artes	x	x	x	x	x	No primário, podem estar envolvidos em várias ou todas as disciplinas de artes performativas e visuais, individual ou transdisciplinarmente. No secundário, devem ter pelo menos duas disciplinas.
Canadá Alberta	Artes Visuais e Música	x	(x)	(x)	(x)	x	No ensino primário, música e artes visuais são obrigatórias. No secundário todas as disciplinas artísticas são opcionais.
Canadá Ontário	As Artes	x	x	x		x	Todas as disciplinas são obrigatórias no ensino primário. No secundário, os alunos têm de conseguir um mínimo de 30 créditos, um dos quais em artes.
Canadá Saskatchewan	Educação Artística ou Artes Práticas e Aplicadas	x	x	x	x	x	Todas as disciplinas são obrigatórias no ensino primário. No secundário, os alunos devem conseguir créditos em duas disciplinas de artes.
EUA Kentucky	Artes	x	x	x		x	Todas as disciplinas são obrigatórias no ensino primário e secundário.
EUA Massachusetts	Artes	x	x	x		x	Todas as disciplinas são obrigatórias no ensino primário e secundário.
Holanda	Primário: Orientação artística; Secundário: 2 das seguintes: Artes e Crafts ou Dança ou Drama ou Música	x	(x)	x		x	Todas as disciplinas são obrigatórias no ensino primário. No secundário inferior, os alunos devem optar por uma de duas disciplinas. No secundário superior, devem receber 40 horas de “KVC” (uma combinação de educação cultural e artística).
Hungria	Artes	x		x	x	x	Todas obrigatórias no ensino primário e secundário.
Japão	Primário: Música e Desenho e Trabalhos Manuais; Secundário: Música e Belas-Artes	x				x	Todas obrigatórias no ensino primário e secundário.
República da África do Sul	Arte e Cultura	x	x	x		x	Todas as disciplinas são obrigatórias no ensino primário.
R. da Irlanda	Educação Artística	x		x	(x)	x	Todas obrigatórias no ensino primário; opcionais no secundário.
Singapura	Arte e Música	x	(x)	(x)		x	Todas obrigatórias no ensino primário e secundário inferior.
Suécia	Activi. Artísticas	x	(x)		(x)	x	Todas obrigatórias no ensino primário e secundário.
Suíça-Zurique	Design e Música	x				x	Todas obrigatórias no ensino primário e secundário.

Fonte: Adaptado de Taggart, Whitby & Sharp, 2004.

Da análise deste Quadro 54 podem retirar-se um conjunto de grandes conclusões. Para o nosso trabalho, importa recensear apenas as que se reportam à organização dos planos de estudo e que são as seguintes:

- Na grande maioria dos sistemas educativos as Artes Visuais, a Música, a Dança e o Teatro estão presentes. Sempre que estamos a falar em **ensino obrigatório** as duas primeiras expressões são também obrigatórias. Por seu turno, as chamadas artes e multimédia (media arts) – que completam a estrutura do ensino artístico, se nele não incluirmos a literatura - estão presentes na quase totalidade da amostra, embora por vezes se disseminem noutras províncias disciplinares como, por exemplo, a área científico-técnica;
- No **ensino primário** as várias expressões artísticas obrigatórias estão presentes em todos os países em análise;
- No **ensino secundário** a Música e as Artes Visuais integram o leque de disciplinas tidas como obrigatórias em metade dos países inquiridos. Portugal integra este grupo, embora a obrigatoriedade se estenda apenas até aos 15 anos. Ainda em cerca de metade da amostra os planos de estudo são organizados em grupos disciplinares. Nestes casos, a denominação “As Artes”/“Educação Artística”/“Arte e Cultura”/“Actividades Artísticas” formam um grupo autónomo.

No que diz respeito à organização dos planos de estudo do **ensino obrigatório**, estes autores notaram, à cabeça, que existem duas formas de organização: 11 países consideraram as artes como uma grande área curricular, ao passo que 10 constituíram em seu torno disciplinas separadas. Portugal encontra-se neste segundo grupo. Dos países que definiram artes como grande área curricular, é de notar que todos incluíram as várias disciplinas artísticas (à excepção de Dança na Hungria e Multimédia na República da África do Sul, e nos Estados Unidos da América, estados de Kentucky e Massachusetts). Os restantes países conceptualizam o seu plano de estudos em relação a um conjunto separado de disciplinas e assim cobrem um conjunto de expressões. Estas, na maioria dos casos (para além das Artes Visuais e Música), estão incorporadas noutras disciplinas: a dança na Educação Física; o teatro e artes e multimédia na Língua Materna. Note-se a finalizar que existem países onde se dá especial enfoque a uma expressão determinada, para além das habituais. É assim com o *Interior Design* (Canadá); *Craft* (Alemanha, Japão, Suíça); Têxteis (Alemanha, Canadá).

Para este estudo é muito importante deixar registado que tanto a Alemanha quanto o Canadá (Sakatchewan) fazem uma distinção, dentro do currículo das artes, entre, por um lado, as formações discursivas acerca do belo e da compreensão da obra

de arte e, por outro, a aquisição de competências propriamente técnicas. No caso da Alemanha, a opção ocorre entre Estética – composta por Educação Artística, Educação Musical, Educação Multimédia, Trabalhos Manuais – e Instrução Técnica Básica, composta esta por Produção Têxtil. Quanto ao Canadá (Sakatchewan), o aluno é convidado a escolher entre Educação Artística e Artes Práticas e Aplicadas (Practical and Applied Arts).

As principais conclusões do nosso estudo – e a que se juntam as do trabalho realizado por Taggart, Whitby & Sharp – podem, no que concerne à organização dos currículos dentro da escolaridade obrigatória e tendo em conta especificamente as idades da população escolar, ser enunciadas da seguinte forma:

- Na maioria destes países (17 e mais a Escócia e Irlanda do Norte), os alunos devem estudar pelo menos alguns aspectos das artes até aos 14 anos de idade. Nos restantes quatro, o currículo de artes apenas é obrigatório unicamente para o nível de **ensino primário** (Austrália – Queensland, Canadá – Alberta, República da Irlanda e República da África do Sul).
- Em cinco destes países, aos quais se acrescentam a Escócia e Irlanda do Norte, as disciplinas de artes tornam-se opcionais depois dos 14 anos. Em dois destes países, Inglaterra e Austrália Queensland, as escolas secundárias estatutariamente são compelidas a providenciar pelo menos uma opção de artes. No primeiro caso, uma opção de artes deve estar salvaguardada até à idade dos 16 anos e, no segundo caso, deve ser dada a oportunidade aos alunos de frequentar pelo menos um período lectivo em artes.
- No **ensino secundário** a Música e as Artes Visuais integram o leque de disciplinas tidas como obrigatórias em metade dos países inquiridos. Portugal integra este grupo, embora a obrigatoriedade se estenda apenas até aos 15 anos. Ainda em cerca de metade da amostra os planos de estudo são organizados em grupos disciplinares. Nestes casos, a denominação “As Artes”/“Educação Artística”/“Arte e Cultura”/“Actividades Artísticas” formam um grupo autónomo.
- Existem disciplinas obrigatórias para além do ensino primário em parte destes países (13, ao que acrescentamos 4) e que prosseguem com tal estatuto pelo menos durante uma parte do ensino secundário, considerando todas como obrigatórias ou pelo menos uma de opção.
- Em todos os países (21+4) os alunos devem estudar pelo menos um aspecto das artes durante a sua escolaridade obrigatória. No seguimento dos **estudos pós-obrigatórios**, os alunos poderão optar ainda pela escolha de outras disciplinas artísticas, a saber:
 - Cinema e audiovisual (França);
 - Design interior (Canadá – Saskatchewan);
 - Jazz Contemporâneo (República Sul Africana).

- Apenas cinco dos países/Estados que incluem as disciplinas de artes como obrigatórias no ensino secundário as definem como áreas curriculares alargadas (considera-se aqui Espanha, situação que pode ser facilmente observada como não existente neste momento), pelo que não é possível identificar qualquer relação entre a organização das disciplinas de artes e a vigência da escolaridade obrigatória.

Ensino Pós-Obrigatório Ou Obrigatório Implicando Escolhas Profissionalizantes

Tomemos agora a possibilidade de uma opção por disciplinas artísticas, nestes 8 países e em cursos não especializados dentro do ensino secundário regular obrigatório ou não obrigatório, porque destinado à faixa de idade sensivelmente considerada entre os 14-15 e os 18-19 anos de idade. As disciplinas relativas a expressões artísticas têm carácter obrigatório, em alguns deles, de que se destacam a França e a Itália e surgem como oportunidade optativa em todos os outros. Em Espanha, a formação artística no ensino secundário depende das opções tomadas pelo aluno a partir dos 16 anos. Existe um grupo de opções actualmente vigente, em que se incluem cinco disciplinas recomendadas pelo Estado¹. Nos 4 países do Reino Unido, a opção é apenas condicionada pelo leque disciplinar existente. Na Noruega, um dos 15 ramos de prosseguimento da formação (General and Business Studies) consagra opções artísticas. Portugal, como já vimos, é o único país em que não está prevista uma diferenciação escolar e pedagógica neste campo após os 15 anos.

A formação na Música e nas Artes Visuais prevalece: a primeira surge tanto com carácter de obrigatoriedade (alguns cursos liceais de Itália), como optativa num leque de disciplinas obrigatórias (Espanha, França) ou até totalmente dependente de opções pessoais (Reino Unido, Noruega); já as Artes Visuais, tomadas aqui em bloco, apenas são obrigatórias em dois cursos liceais italianos, mas aparecem como uma opção de entre um leque de determinação em França, sendo ainda que, na Noruega e no Reino Unido, a sua escolha nunca chega a ser compulsiva, mas antes está dependente das escolhas vocacionais. No Reino Unido, o Teatro, pelo menos na Escócia, é uma disciplina de oferta do Key Stage 4, tal como acontece na Noruega para o “curso geral”. Quanto à Dança, em França pertence ao leque de disciplinas optativas de Artes, não existindo qualquer outra evidência de que se trate de uma disciplina disponível neste nível de ensino nos restantes países.

¹ No entanto, com a nova Lei Orgânica de Educação (LOE, Lei 2/2006, de 3 de Maio), as disciplinas passam a ser determinadas pelas Administrações Educativas das comunidades autónomas.

Cursos Especificamente Artísticos No Âmbito Do Ensino Secundário Regular

No que diz respeito às opções do ensino secundário regular de cursos direccionados para artes e cujos currículos se encontram prescritos, importa salientar que Portugal apresenta uma oferta semelhante à de Espanha, mas que configura a banda mais estreita de todo o universo em análise – nos demais Estados é igualmente possível obterem-se diplomas nas áreas da Música, Dança ou Dramaturgia –, sendo apenas contempladas as Artes Visuais. Dentro destas existem as seguintes especializações em França, Itália e Noruega: (i) Artes Aplicadas, (ii) Arte Figurativa, (iii) Arquitectura, Design e Ambiente, (iv) Audiovisual, Multimédia e Cenografia, (v) Informática, Gráfica e Comunicação, (vi) Tecnologias do Têxtil, do Vestuário e da Moda, (vii) Artes, Ofícios e Design. Em Portugal, algo de comparável com esta oferta existe apenas no âmbito dos cursos tecnológicos do ensino secundário. Temos então a oferta seguinte: (i) Design do Equipamento, (ii) Multimédia.

Quadro 55. *Oferta formativa de ensino artístico dentro do ensino secundário regular.*

País	Curso	Área Artística
Espanha	Artes	Artes Visuais
França	Bacalauréat em Técnicas da Música e da Dança	Música ou Dança
	Bacalauréat em Artes Aplicadas (série tecnológica em Ciências e Tecnologias Industriais)	Artes Visuais
Itália	Liceu Artístico (Arte Figurativa; Arquitectura Design, Ambiente; Audiovisual, Multimédia, Cenografia)	Artes Visuais
	Liceu de Música e Dança	Música e Dança
	Liceu Tecnológico (Informática, Gráfica e Comunicação ou Gráfica; Tecnologias do Têxtil, do Vestuário e da Moda)	Artes Visuais
Noruega	Estudos em Música, Dança e Drama	Música, Dança ou Drama
	Artes, <i>Crafts</i> e Design	Artes Visuais

Ensino Artístico Especializado Não Superior E Ensino Profissional Artístico

O subsistema do ensino artístico especializado centraliza-se de diferentes formas nestes oito países. Além do mais, tem vindo a ser paulatinamente enriquecido com o estabelecimento de relações de parceria entre diversas entidades ministeriais, autoridades locais, bem como a concessão de autonomias que podem ir ao nível de estabelecimento de ensino. Estamos portanto face a uma realidade caracterizada por uma miríade de situações que importa identificar. Para tanto, iremos tratar separadamente: (i) as relações com a(s) tutela(s), (ii) a natureza da missão do ensino artístico especializado e profissional; (iii) a estrutura da oferta e a sua relação com as condições de acesso; (iv) a flexibilidade estrutural do ensino especializado; (v) as condições de acesso e de progressão no ensino especializado não superior; (vi) a certificação, profissionalização e/ou passagem para o ensino artístico superior; por fim (vii) a articulação entre o ensino regular e o ensino especializado

Relações Com A(s) Tutela(s)

Em Espanha, o ensino artístico é directamente tutelado pelo Ministério da Educação e da Ciência. Desde a Ley Orgánica de Ordenación General de Sistema Educativo (LOGSE), de 1990, passando pela Ley de Calidad de Educación (LOCE), de 2002, e culminado com a Lei Orgânica 2/2006, todos os diplomas têm vindo a apontar no sentido de integrar plenamente o ensino artístico na totalidade do sistema educativo. Ao ensino especializado da Música, da Dança, das Artes Visuais e do Teatro foi atribuída a qualificação de “Enseñanzas de Regimen Especial”, comparável às “Enseñanzas de Idiomas” e “Enseñanzas Deportivas”. Procura-se, neste momento preciso, conseguir um nível de proficiência de habilitação profissional para o ensino não superior, sendo que o caso do teatro foi remetido para o nível superior.

Em França, a tutela é partilhada entre o Ministério da Cultura e da Comunicação – através de direcções específicas, a Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles (DMDTS) e a Délégation aux arts plastiques (DAP) – e o Ministério da Educação Nacional, do Ensino Superior e da Investigação, através de uma parceria interministerial constituída em 1983.

Em Itália, o ensino especializado é tutelado pelo Ministero dell’Università e della Ricerca (MIUR), através da entidade designada Alta Formazione Artistica e

Musicale (AFAM), para além das habituais parcerias com o Ministero per i Bene e le attività culturali (MIBAC) e o Ministero de la Publica Istruzione. Ao contrário do que sucedeu em Portugal, Espanha, ou França, o ensino especializado não se manteve de forma independente do sistema regular. Deparamo-nos, com efeito, com um ensino artístico que funciona dentro do ensino regular, ministrado em Liceus Artísticos e em Liceus de Música e Corêutica, de nível secundário, e um ensino de nível superior, que funciona a partir das estruturas dos antigos Conservatórios, Institutos Musicais “Paregiatti”, Academias de Belas-Artes e Institutos Superiores para as Artes Industriais, ao abrigo da Lei de 21 de Dezembro de 1999, n.º 508. Já o ensino profissional encontra-se na total dependência das autoridades regionais.

Na Noruega, o Storting (Parlamento) é responsável pela política curricular e financeira para o espaço nacional. Cabe ao actual Kultur-Og Kirke departementet (Ministry of Culture and Church Affairs) e ao Kunnskapsepartementet (Ministry of Education and Research) a administração do sistema através da aplicação de legislação, regulamentos e do currículo nacional. Em 1997, o Storting votou uma medida única no contexto europeu: tornou obrigatório que cada município disponha de uma “musikk- og kulturskole – music and culture school”. Assim, o ensino especializado e as organizações de ensino especializado com funções de apoio ao ensino regular encontram-se centralizados a partir do Ministry of Culture and Church Affairs e do Ministry of Education.

No Reino Unido, encontram-se várias estruturas de apoio ao ensino especializado, algumas delas estatais. Conforme vimos já anteriormente, existe uma grande autonomia, mas podemos dizer, *grosso modo*, que o Department for Culture, Media and Sports (DCMS) concentra grande parte das funções de regulação, em conjunto com os departamentos nacionais dependentes do Minister of State for Lifelong Learning, Further and Higher Education. O Reino Unido contém modelos os mais diversos de funcionamento do ensino especializado. No entanto, será importante referir desde já que nessa variedade se encontram dois traços fundamentais: o carácter profissionalizante das ofertas formativas e a integração entre a formação artística dentro do ensino regular e o ensino artístico especializado e profissional.

Neste particular cumpre referir que, à excepção de Espanha, todas as demais realidades nacionais parecem apontar para parcerias sejam de carácter interministerial, sejam com autoridades locais, bem como para regimes crescentes de autonomia das escolas de ensino artístico. É facto incontornável a crescente tendência para a

diversificação e disseminação das cadeias de poder e para a constante procura de soluções partilhadas.

Missão Do Ensino Artístico Especializado E Profissional

Um dos primeiros aspectos a clarificar aqui é o facto de existirem diferentes abordagens quanto à “missão” do ensino artístico especializado, visíveis a partir dos principais documentos legais e afins. Importa sublinhar que esta discussão ocorre, e no essencial é por ele explicado, num contexto em que o modelo centralista e centralizador vem perdendo toda a sua força operativa. Esta incursão é particularmente importante porque tornará mais inteligíveis as restantes rubricas que se seguem, uma vez que se tornará óbvio que, embora tratando de realidades diferentes entre si, na configuração que entre elas se estabelece mais se aprofunda e evidencia a distância em relação a Portugal, único país em que não existem sinais de que o ensino artístico se pretende regenerar e transformar em direcção ao futuro, já pela ausência de debate político, já pela desertificação no campo das propostas pedagógicas.

O caso de Espanha tem particular significado para nós, uma vez que o ensino artístico especializado está aí organizado de uma forma muito aproximada da realidade portuguesa, e também porque os problemas enunciados pelos diversos actores da educação encontram eco entre nós. Os estabelecimentos principais são os Conservatórios de Música e Dança, de graus elementar, médio e superior; ensino especializado de Artes Visuais de nível secundário equivalente aos “ciclos formativos” (ensino profissional); ensino da Arte Dramática apenas no ensino superior. Algumas das questões que encontramos procuram no país vizinho ser solucionadas pela estratégia de uma progressiva profissionalização. Por esta razão, todo o estabelecimento de ensino público especializado de Música e de Dança que ministra o “grau médio”, dirigido à faixa etária que abrange sensivelmente os 12 e os 18 anos de idade, está emblematicamente apelidado de “Conservatório Profissional”. O ensino especializado das Artes Visuais foi adaptado por forma a ter uma concepção similar à do ensino profissional. Desta forma, a legislação vigente exprime que

“las enseñanzas artísticas tienen como finalidad proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño”. Debaixo desta designação geral encontramos a seguinte oferta: “Las enseñanzas elementales de música y de danza; las enseñanzas artísticas profesionales: tienen esta

condición las enseñanzas profesionales de música y danza, así como los grados medio y superior de artes plásticas y diseño; las enseñanzas artísticas superiores: tienen esta condición los estudios superiores de música y de danza, las enseñanzas de arte dramático, las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales, los estudios superiores de diseño y los estudios superiores de artes plásticas, entre los que se incluyen los estudios superiores de cerámica y los estudios superiores del vidrio” (Ley Organica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

O ensino artístico especializado francês conserva ainda uma clara distinção entre o ensino artístico “genérico”, que se encontra nas disciplinas escolares do ensino primário, e todo o secundário, pós-obrigatório incluído, e o ensino “especializado”, entregue aos estabelecimentos de ensino precisamente de carácter “especializado” e superior. Apesar desta distinção, o artigo 1.º da Lei 20 de 1988, define que, no conjunto, o ensino artístico contribui para “l’épanouissement des aptitudes individuelles et à l’égalité d’accès à la culture”, favorece “la connaissance du patrimoine culturel ainsi que sa conservation”, para além de participar do desenvolvimento da criação e das técnicas de expressão artísticas. A noção de ensino artístico comporta, nesta dupla vertente de ensino genérico e especializado, as áreas de história da arte, teoria e prática instrumental e vocal, artes plásticas, arquitectura, teatro, cinema, expressão audiovisual, artes circenses, artes do espectáculo, dança e artes aplicadas.

Em Itália, uma profunda alteração ao subsistema de ensino especializado foi realizada em duas vertentes a partir dos anos 60. Temos, por um lado, a efectivação dos graus de ensino “médios” no ensino secundário (15-19 anos de idade) e, por outro lado, a elevação a ensino superior dos estabelecimentos de ensino especializado fora do sistema de ensino regular. Note-se porém que o ensino especializado ainda não tem uma lei regulamentar que o ordene, uma vez que decorrem ainda as avaliações pelos diversos grupos de trabalho. No passado em Itália era possível a um jovem optar pela entrada num dos Conservatórios ou por um dos vários Liceu artísticos; hoje os primeiros passaram a ter uma missão equiparável ao ensino superior, sendo que os segundos podem existir autonomamente ou estar integrados num Conservatório. Em Itália não se pode propriamente falar neste passo em ensino artístico especializado; parece-nos lícito concluir que o figurino adoptado é mais do tipo do que entre nós se designa de ensino integrado.

Na Noruega, a partir do momento em que se instaura, em 1997, a obrigatoriedade de cada município dispor de pelo menos uma “music and culture school”, universaliza-se o princípio de ensino artístico especializado para todos os alunos – pelo menos no domínio da Música, uma vez que a extensão deste princípio a

outras áreas é ainda controverso. Estas escolas dirigem-se à mesma faixa etária que frequenta o ensino regular e não têm um intuito de profissionalização, mas de formação, ainda que se evoque a excelência. A partir dos 16 anos, os estudos ensino especializado entroncam no próprio sistema de ensino secundário, que está concebido por forma a permitir uma profissionalização, ao que se poderá seguir uma passagem para o ensino superior. Tanto é válido para qualquer uma das artes que estão aqui a ser observadas: Música, Dança, Teatro, Artes Visuais.

No Reino Unido, convivem várias opções de ensino especializado. Em geral, aquilo que seríamos tentados a denominar, estritamente, de ensino especializado acontece, salvo raras exceções, e para todas as áreas, apenas para um nível etário pós-16, com o ensino de nível profissional (“further education”) e, em geral, o que abrange os níveis de formação superiores. Se tivéssemos de resumir numa frase, diríamos que a escolha profissional artística pode ser realizada a partir de qualquer quadrante do ensino, uma vez que este está montado para garantir um leque alargado de escolhas. A título de exemplo, observe-se o caso de Inglaterra, extensível aos restantes países do Reino Unido, e de como o Department for Culture, Media and Sports (DCMS), responsável pelo suporte de uma parte considerável das estruturas de ensino especializado, explicita as prioridades para a educação artística, em cooperação com o Department for Education and Skills e o Arts Council England:

- Ensure that everyone, whatever their background, gets the chance to experience and participate in the arts for the first time, both in and outside of school;
- Ensure that everyone has the opportunity to deepen their interest and develop their talent in the arts to the full, to a level that suits them both in and outside of school;
- Ensure that our most talented young artists have access to the very best tuition and support they need to fulfil their potential;
- Promote a skilled workforce in the arts sector, including a world class arts education workforce.

Ou seja, prevê-se um de ensino artístico dentro do regular de grande qualidade, que possa suportar uma passagem directa para o ensino especializado de nível profissional ou superior. Existem, todavia, vários casos que deveremos expor de forma ainda que abreviada, correndo de paralelo com escolas de ensino especializado de Música, Dança, Teatro que funcionam para uma população entre 6 e 18 anos de idade. Nove escolas especializadas de ensino artístico integrado, nomeadamente de Música e de Dança, em que todo o plano de estudos está orientado para a formação de um futuro

profissional, com oferta formativa que pode ir desde o nível pré-escolar ao final do ensino secundário; são “independent schools” e estão incluídas no programa do Department for Education and Skills “music and dance scheme”, onde se concentra uma bolsa de escolas direccionada para alunos com talentos excepcionais de dança ou música (algumas também arte dramática) e que tem previsto um suporte financeiro para alunos sem condições monetárias para aceder a este tipo de ensino. Mesmo uma escola de ensino secundário (11-16 anos) com fundos públicos (“maintained school”), em Inglaterra pode ser especialista em Música ou Artes (Artes dos *Media*, Artes Visuais, ou Artes Performativas), através de um programa de regulado pelo Department for Education and Skills (DfES).

A amostra revela quanto à missão um conjunto muito amplo – no sentido em que não há uma única realidade nacional que se reproduza noutra – mas onde se evidencia uma tendência para a diminuição da oferta de ensino artístico especializado não superior. Este modelo parece ceder o lugar a experiências mais integradas e pedagogicamente mais flexíveis, no sentido em que o sistema permite que a formação se possa iniciar em vários momentos da vida do aluno. A aposta parece ir mais no sentido de proporcionar condições para uma qualificação de maior excelência adentro do ensino regular.

Estrutura Da Oferta E A Sua Relação Com As Idades De Acesso

Se as várias realidades nacionais em apreço demonstram uma formatação de ensino artístico especializado bastante diferenciada, é fundamental que sobre ela nos detenhamos.

O acesso à formação de Dança e Música, que surge cerca dos 8/9 anos em Portugal, aponta para diferentes possibilidades. Embora a nota dominante seja a de propor que se inicie o mais cedo possível, a verdade é que ela pode ser iniciada em vários do ciclo de crescimento do aluno. No Reino Unido, onde se condensam situações heterogéneas, uma criança tanto pode frequentar uma escola especializada em acumulação com o seu horário escolar, como estudar numa outra de ensino integrado que prevê o início da formação musical e de dança usualmente a partir dos 8, 9 ou 11 anos de idade, isto além dos cursos disponibilizados pelo ensino especializado/profissional, que terão o seu começo a partir dos 16 anos. Por exemplo, as escolas de excelência incluídas no “music and dance scheme” estabelecem idades de acesso que variam entre os 8 e os 11 anos de idade. Uma delas, Wells Cathedral,

especializada em Música, aceita alunos a partir dos 3 anos de idade. Na Noruega, a formação artística nestas áreas funciona um pouco em paralelo com a estrutura de ensino regular, ou seja, são admitidas crianças a partir dos 6 anos de idade. Os casos mais semelhantes a Portugal, neste termo, são os de Espanha e em França, onde se prevê o ingresso rondando os 8 anos de idade, sendo as faixas anteriores remetidas para os cursos de iniciação que em França se distinguem entre os de “éveil” e de “iniciation”.

A formação especializada em Artes Visuais é consensualmente destinada à faixa etária entre os 15/16 anos. O que varia, de facto, é o estatuto que regulamenta este tipo de ensino. Por exemplo, em França, é uma realidade de nível superior (universitário ou não universitário), apesar de existir uma vasta oferta de cursos artísticos dentro do ensino profissional de nível médio (16-18). Em Portugal e em Espanha existem também cursos de nível médio (equivalente ao final do ensino secundário, 15-18 e 16-18, respectivamente) e um grau de nível superior (universitário ou não universitário).

Em Itália e na Noruega, como se antecipa, esta oferta tem lugar dentro do próprio sistema de ensino secundário. No primeiro país, onde o acesso ao mundo do trabalho deve estar sempre assegurado, distinguem-se duas opções de passagem para o ensino superior. Com efeito, um aluno a frequentar o “liceo artistico” italiano tem de realizar uma escolha entre dois formatos, de onde depende o futuro acesso ao grau superior. A primeira opção é constituída por um curso apelidado de “tradicional”, com a duração de quatro anos, cuja formação se dirige à prossecução de estudos ou numa Academia de Belas-Artes ou numa Faculdade de Arquitectura. É, por isso, muito orientada para aspectos técnicos. A outra opção, conhecida por “experimental” ou “projecto Leonardo”, tem a duração de um ano mais e pode abrir portas a qualquer estabelecimento de nível superior. Esta versão procura conciliar em moldes equilibrados uma concepção geral de cultura com uma formação de carácter técnico. O caso da Noruega é um pouco diferente, uma vez que, chegado ao nível pós-obrigatório (16-19) e tomada a escolha inicial por um curso genérico de “Arts, Crafts and Design”, haverá no ano seguinte uma opção mais específica que conduzirá a um ou a dois anos de aprendizagem (em empresa, oficina, etc.), dependendo do nível que se pretende atingir e do tempo disponível para iniciar o exercício de uma profissão.

O ensino especializado do Teatro está organizado em Portugal, Espanha e Itália apenas ao nível superior. Em França e no Reino Unido existe uma vertente do ensino especializado não superior. Em França, apenas são aceites candidatos a partir da idade recomendável de 15 anos. Os níveis anteriores, a partir dos 8 anos de idade, são organizados, tal como sucede para a Dança e a Música, em ciclos de “éveil” e de

“initiation”. No Reino Unido, o sistema não se formaliza nesses moldes. Algumas escolas têm organizado um sistema de ensino primário e secundário da Arte Dramática, em regime de acumulação de horário com o ensino regular. No entanto, as crianças podem também ter formação em Drama na sua escola de ensino primário ou secundário, uma vez que o que será válido para admissão aos níveis profissionais de nível pós-16 e superior será o desempenho conseguido em audição.

Do exposto e perante a diversidade de situações relativamente à idade com que se pode iniciar a formação em nenhum país se postula no plano legal, de uma forma tão taxativa como em Portugal e para o ensino da Música e da Dança, que a formação “tem de se iniciar muito cedo, na maior parte dos casos até aos 10 anos de idade, constituindo assim uma opção vocacional precoce em relação à generalidade das escolhas profissionais”. A tendência é para a presença de ciclos completos de formação em fases diferentes da vida do aluno.

Flexibilidade Estrutural Do Ensino Especializado

Observe-se a diferente estruturação do ensino especializado não superior para cada uma destas áreas. Em Portugal, o ensino da Dança e da Música contempla dois graus distintos – o curso básico e o curso complementar –, o que, em termos de correspondência com o ensino regular, equivale ao 2º e 3º ciclos do ensino básico e ao ensino secundário.

Em Espanha, encontramos ainda os mesmos dois graus, o elementar e o médio, sendo que o primeiro tem equivalência no percurso escolar dos dois últimos ciclos do ensino primário e o segundo corresponde ao ensino secundário obrigatório e ao “bachillerato”. Apenas neste país existe uma prescrição do máximo de anos que um aluno pode frequentar o ensino especializado não superior de Música e de Dança. Assim, no grau elementar, previsto para 4 anos, pode estender a sua frequência até 5 anos. No grau médio, previsto para 6 anos, o máximo admitido é de 8 anos, ao mesmo tempo que o aluno não poderá ficar retido mais do que uma vez no mesmo ano.

Para o caso da França, a constituição deste ensino, e em particular o da Dança, está de tal forma dependente da progressão do aluno que será difícil estabelecer uma trajetória clara. O ensino da Música e da Dança desenvolve-se em três ciclos, com o acréscimo de um ciclo especializado de profissionalização a que podem apenas aceder alunos particularmente vocacionados. Ao contrário dos outros países, em que a progressão será mais ou menos contínua, na França está salvaguardada a capacidade de

o aluno superar uma prova final de passagem de ciclo independentemente de cumprir ou não todos os anos previstos, embora na Música a flexibilidade seja menor.

Em Itália, a simples asserção de que o ensino artístico não superior está encaixado na estrutura de ensino regular implica que a flexibilização se torna cada vez mais estreita. Do mesmo modo, a alteração para o sistema de ensino de âmbito superior dos antigos estabelecimentos – conhecidos por academias nacionais de arte e de dança, institutos superiores para as indústrias artísticas, conservatórios de Música e institutos de Música “paregiatti” – implicou um redesenhar dos planos de estudo, já pensados para se imbricarem nas directrizes do Acordo de Bolonha. Um exemplo entre vários outros: o antigo Conservatório de Música de Parma assegura ainda aos alunos inscritos a finalização de antigos cursos do conservatório, ao mesmo tempo que desenvolve uma parceria de experiência pedagógica com o liceu local e ministra, regularmente, os primeiros anos dos cursos superiores da área de Música, que se estruturam, à semelhança aliás do que sucede agora em todos os países europeus, ao abrigo do Acordo de Bolonha, num Triénio Superior de Primeiro Nível e um Biénio de Especialidade de Segundo Nível.

Na Noruega, sendo que a prioridade não é, num primeiro nível 6-16, a formação de profissionais, mas a garantia de desenvolvimento de capacidades, a flexibilidade não é uma meta, ainda que seja tema de debate corrente entre pedagogos e entre políticos. A aposta, apesar de tudo, reside na garantia de um bom nível de formação dentro do ensino genérico, que deve ser apoiado pelas “music and culture schools”. De notar que, do leque de escolas que inventariámos, duas delas se intitulavam “Escolas de artes” (“Kunskolle”). Na perspectiva do governo norueguês os profissionais são formados como tal, a partir das escolhas realizadas pelos alunos no âmbito do ensino pós-obrigatório, a partir dos 16 anos.

Note-se que, na área das Artes Visuais, não são tão visíveis as diferenças entre cada realidade nacional. Em Espanha, a opção curricular é claramente de profissionalização, razão pela qual se denomina “ciclo formativo”. Com efeito, a todos os alunos é oferecido um ano terminal que tem a aparência de um estágio, posto que são sempre colocados numa organização (empresa, ateliê, oficina), com o objectivo que possam desenvolver competências mais específicas. Entre nós, uma experiência similar ocorre, mas apenas no subsistema profissional.

No Reino Unido, a opção pelas Artes Visuais (assim como pela Música ou pelo Drama) pode também levar a uma entrada no mercado de trabalho em paralelo com os estudos, uma vez que, para todos os níveis de pós-16, mas em particular para os “further

education institutions” e outros estabelecimentos que preparam para um certificado de nível profissional, são oferecidas várias soluções de flexibilidade horária.

O ensino especializado não superior do Teatro organiza-se apenas em França e no Reino Unido, onde se estrutura de forma semelhante ao ensino da Música. Em França, tal como o ensino da Música e da Dança nesse país, distinguem-se três ciclos (mais um de ensino profissional inicial acessível apenas alunos vocacionados). Não tendo medida de comparação com outros países, podemos, no entanto, afirmar que este é o ramo do ensino especializado francês em que existe maior flexibilidade na passagem entre ciclos. No Reino Unido, é notória a afirmação da Arte Dramática nos planos de estudo do ensino regular. É mesmo o único Estado que tem, de momento, uma organização curricular que contempla o Drama como disciplina autónoma e, para mais, concede um certificado com garantias de profissionalização. O ensino “especializado”, tal como o poderíamos nós entender, encontra-se disponível a partir da rede de ensino especializado que vai desde o nível primário até ao nível superior.

Relativamente a Portugal, onde as decisões parecem ter de se tomar mais cedo, nos países em estudo é dada uma maior possibilidade ao estudante poder progredir nos seus estudos e tomar as decisões mais adequadas quanto a uma formação artística especializada. Dir-se-ia que a opção por estes estudos pode ser tomada de acordo com dois princípios igualmente legítimos e que não têm forçosamente de se excluir: o da vocação precoce e o da maturidade.

Condições De Acesso E De Progressão No Ensino Especializado Não Superior

No que diz respeito à Música e à Dança, em Portugal, desde o curso básico que são requeridas condições de acesso específicas, definidas pelas instituições de ensino. Em Espanha, e para o ensino elementar (cerca dos 8 aos 12 anos), não existe critério de acesso definido a título nacional, ainda que a apetência e, em especial, no caso da Dança, a condição física e o sentido musical sejam factores considerados como relevantes. Para aceder ao grau médio (cerca dos 12 aos 18 anos), é exigida uma prova específica regulada a partir de conteúdos expressos a nível nacional. A progressão pode ser realizada completando todos os anos previstos, ou pode o aluno, não tendo frequentado algum dos anos, optar por fazer uma prova que demonstre a sua capacitação para passar ao ano seguinte.

Em França, ainda no que diz respeito ao acesso à formação especializada em Música e em Dança, a entrada em cada um dos ciclos vai sendo progressivamente

dificultada. Assim, enquanto para o 1.º ciclo os esquemas de orientação pedagógica recomendam apenas, por exemplo, uma entrevista ao candidato, a partir do 2.º ciclo as provas, tanto escritas como de prestação de prática na presença de um júri cada vez mais alargado, tornam cada vez mais exigente a performance e a tramitação do aluno.

Para a observação do caso italiano, o facto de se estar em plena mutação dificulta o processo de apreensão das medidas exactas de acesso. Ao certo, sabemos apenas que a lei que actualmente rege a alta formação artística e musical pretende implementar a integração do sistema especializado num nível não superior, por forma a que os alunos do nível secundário (11-14 e 15-19) possam usufruir da formação artística dispensada por estes estabelecimentos. Para mais, o acesso aos liceus artísticos (artes visuais) e musical e “corêutico” (música, dança) processa-se mediante a apresentação do certificado de conclusão da “scuola secundaria de primo grado” (15-19).

Na Noruega, e apesar de não se ter realizado ainda a integração das “escolas de música e de cultura” no ensino regular, a ideia de acesso que preside a estas escolas é a da maior abrangência possível. No ensino secundário pós-obrigatório, o acesso depende apenas da voluntariedade do candidato.

No Reino Unido, para qualquer um dos países, existem diversas modalidades de ensino artístico. Em princípio e idealmente, o ensino regular presta um bom serviço na formação inicial de crianças e jovens que, a partir dos 11 anos, podem ingressar numa escola secundária especialista em artes (música ou artes visuais) e, a partir dos 16, num curso de “further education”, o que nós chamaríamos uma formação profissional, em que estão disponíveis certificações na área da Música, da Arte e Design Aplicado, TIC Aplicadas, Artes Performativas Aplicadas e dos *Media* – Comunicação e Produção. Cada estabelecimento de ensino tem as suas próprias regras de acesso. Em geral, para todos os níveis pós-16 são pedidas, além da certificação do ensino secundário obrigatório, uma carta de candidatura e, em alguns casos, a realização de uma entrevista. Para os casos da Dança, da Música e do Teatro, caso os cursos de “further education” se processem dentro de Conservatórios, é possível que seja requerida uma prova prática. Já no caso das escolas integradas, nomeadamente as que estão incluídas no programa do Department for Education and Skills, conhecido por “music and dance scheme”, o acesso processa-se mediante a prestação de provas.

O acesso às formações de Artes Visuais em Portugal e Espanha apresenta algumas semelhanças entre si, nomeadamente pelo facto de se distinguir do acesso às formações de Música e de Dança. Assim, as condições de acesso para o ingresso num estabelecimento de ensino especializado de grau médio nestes dois países Portugal têm

em comum o requisito de estar o candidato em posse de um diploma de final de ensino obrigatório. Em Espanha, todavia, estão reguladas condições excepcionais de acesso, a saber: possuir 18 anos completos; haver superado um programa de garantia social; ter acreditado, pelo menos, um ano de experiência laboral.

Em França deverá o aluno ingressar num curso de tipo Liceu Profissional. O acesso processa-se mediante os trâmites habituais do ensino profissional, ou seja, mediante a certificação do final do Collège (11-15 anos) e consoante as vagas disponíveis de acordo com a “carta de escolas”, da responsabilidade do Ministério da Educação Nacional. As condições de acesso ao ensino especializado não superior do Teatro neste país processam-se de forma semelhante às da Dança e da Música em nível similar, ou seja, um acesso relativamente facilitado, de que pode constar de uma entrevista, com a introdução de um grau de dificuldade à medida que o aluno vai progredindo nos diferentes ciclos. No Reino Unido, para todas as formações pós-16 é requerida uma audição.

Este ponto é talvez o que regista maior consenso. São sempre exigidas audições, provas de passagem e exames. É facto que não existe informação jurídica suficiente para se aquilatar da forma como são diferentemente avaliadas aptidões e conhecimentos em cada país.

Certificação, Profissionalização E/Ou Passagem Para O Ensino Artístico Superior

Parecem-nos de particular relevância os aspectos concernentes à certificação, no quadro das relações entre o ensino especializado e a profissionalização. Em Espanha, tal como em Portugal, não existe uma distinção entre os finalistas do Conservatório de Música ou de Dança. Todos estão habilitados como profissionais de grau médio, independentemente de utilizarem esse diploma para (i) prosseguimento de estudos, (ii) um percurso profissional correspondente a essa habilitação (iii) amador.

Em França, com a concepção de um terceiro ciclo especializado de profissionalização inicial, situação que também se observa com o Teatro, é possível distinguir entre um amador de elevado nível – com um certificado correspondendo à sua área de formação: Certificat d'études Choréographiques (CEC), Certificat de Fin d'études Musicales (CFEM), Certificat d'études théâtrales – e um profissional de nível médio, que está habilitado a prosseguir estudos superiores –, munido de um Diplôme d'études Choréographiques (DEC), de um Diplôme d'études Musicales (DEM) ou de um Diplôme d'études Théâtrales.

O caso das Artes Visuais obriga-nos outrossim a sublinhar que, apesar de a certificação ser equivalente em Portugal e em Espanha – trata-se da obtenção de um diploma de técnico com equivalência ao 12º ano e de orientação dupla para o mercado de trabalho e para o prosseguimento de estudos de âmbito superior –, na verdade é apenas no país vizinho que a organização do curso de ciclos formativos inclui um aprendizado numa instituição exterior ao estabelecimento de ensino.

Do mesmo modo, parece importante notar que a rede escolar do ensino especializado não superior é mais complexa em França do que em Portugal ou em Espanha. Nestes dois últimos países, e de forma geral, pode considerar-se a existência de estabelecimentos de ensino regulados e não regulados, o que permite ou inviabiliza a concessão de certificação reconhecida. Em França, a concessão destes diplomas e certificados traduz algumas variantes de acordo com o estabelecimento de ensino em causa. Apenas um Conservatoire National de Région (CNR) ou uma École National (EN) podem conferir ambas as certificações de Cérificat e de Diplôme. As Écoles Municipaux de Musique Agréées não conferem o título de Diplôme.

Em Itália, encontramos uma ideia de democratização do ensino artístico. O certificado de conclusão do curso liceal de Música, Dança ou Artes Visuais tem um equivalente aos restantes certificados de ensino liceal, ou seja, habilitam tanto para um exercício profissional, como para o prosseguimento de estudos. A entrada num estabelecimento de ensino artístico de nível especializado depende apenas da apresentação de um certificado de “scuola secundaria di secondo grado” (final do ensino secundário 14-19 anos) e da apresentação de provas de competência. No caso da Música e da Dança, esta competência artística não tem de ser comprovada por nenhum organismo ou instituição específica.

Na Noruega, a certificação no ensino secundário, de apenas um ano de aprendizado ou dois anos, determina o valor de mercado do certificado de conclusão. Todavia, o acesso às instituições artísticas do ensino superior é condicionado apenas pelo grau de escolaridade, valendo para tal qualquer certificação de conclusão dos estudos secundários superiores (16-18/19) e uma prova de proficiência, não estando regulado sequer, tanto quanto temos notícia, a apresentação de um certificado de uma escola de Música como pré-requisito. Esta situação tem vindo a sofrer mutações, uma vez que desde a reforma do ensino secundário pós-obrigatório de 1994, foi legalmente estipulado que todos os “counties” deveriam garantir a oferta de Música, Dança e Drama como necessária à entrada em instituições pós-secundárias de artes performativas.

No Reino Unido, a avaliação e progressão nas diversas modalidades de ensino apresenta peculiaridades. Um aspecto que devemos sublinhar é, desde já, o facto de o certificado de educação secundária obrigatória (11-16) ser fundamental para aceder a uma instituição de ensino especializado ou profissional. Neste certificado estão patentes as classificações nas disciplinas artísticas concluídas, que podem ser frequentadas numa modalidade de ensino regular e que conduzem à obtenção de um General Certificate of Secondary Education ou Scottish Qualifications Certification - Standard Grade (SQC) ou numa modalidade de ensino regular ou vocacional, cuja escolha se realiza entre os 14-16 anos (Certificate of Secondary Education; Vocacional Certificate of Secondary Education). A partir do nível pós-16 deparamo-nos com uma multiplicidade de certificados. O ensino está pensado para ser ministrado mediante a disponibilidade horária dos alunos (que podem ou não estar a tempo inteiro na escola), o que se operacionaliza por intermédio de atribuição de unidades, sendo o mínimo 3 e o máximo 12 unidades. As classificações obtidas podem ser factor determinante para a entrada em qualquer estabelecimento de ensino superior em artes, para além da prestação de provas em situação de audição. Neste caso, para darmos um exemplo de como se pode processar, no seu todo, este complexo sistema, um aluno educado numa escola integrada, tem a vantagem de toda a sua educação ter sido pensada para desenvolver a sua aptidão no sentido de adquirir competências, certificada pelas notas de excelência que tenha alcançado, por exemplo, em Música, e pela capacidade que terá de as demonstrar numa audição ou na apresentação de um portefólio.

Perante o cotejo destas realidades, e à excepção do ensino profissional, fácil é concluir pela dinâmica da certificação que, em Portugal, ao aluno estão reservadas menos alternativas intermédias às duas vias opostas, a da profissionalização precoce, caracterizada por altas taxas de abandono, e a dos estudos superiores, menos procurada do que as projecções prevêem. No exterior a certificação tende a configurar várias saídas ainda desconhecidas entre nós.

Articulação Entre O Ensino Regular E O Ensino Especializado

Neste estudo comparativo foi possível recensar algumas formas de articulação entre o ensino regular e o ensino especializado não superior em Espanha, França, Itália, Noruega e Reino Unido, que nos poderão vir a ser úteis para confrontar o caso português.

Começando mais directamente pelo ensino da Música e da Dança, encontramos uma situação muito semelhante entre Portugal e Espanha no que diz respeito às opções de integração de regimes ensino, se bem que a sua aplicação tenha tido maior sucesso do que entre nós, nomeadamente com a modalidade de “bachillerato” em Música. Para lá das medidas que também se verificam em Portugal, importa aqui notar que é concedida prioridade de acesso nos estabelecimentos de ensino genérico aos alunos que frequentam o ensino de regime especializado. No caso específico das Artes Visuais, cumpre também sublinhar a possibilidade da via Artes do “Bachillerato” ser oferecida por uma Escola de Artes, estabelecimento onde é ministrado o ensino de ciclos formativos de artes plásticas e de desenho.

Em França encontra-se uma similitude com o regime articulado com as “Classes à Horaires Amenagées” – um mesmo grupo de alunos recebe uma mesma formação de Música ou de Dança, além de uma formação genérica –, destinadas apenas às escolas pré-primárias e primárias e ao Collège, quer dizer, até à idade de cerca de 15 anos. Este regime é “altamente recomendado” pelos Ministérios da Educação e da Cultura no seio de um Conservatório Nacional de Região. O último inquérito anual aos conservatórios e às escolas nacionais, realizado e publicado pelo Département d’études, de la prospective et des statistiques do Ministério da Cultura, respeitante ao ano lectivo de 2003/2004, deixa perceber que este regime das “classes à horaires aménagées” é bastante utilizado. O inquérito foi respondido por 35 dos 36 Conservatoires Nationaux de Région (CNR) e por 102 das 105 Écoles Nationaux (EN). No caso da Música, estas classes atingiam naquele ano 14.776 alunos, distribuídos pelo conjunto de 95 Conservatoires Nationaux de Région (CNR) e Écoles Nationaux (EN), sendo que a totalidade dos conservatórios inquiridos observava esta recomendação, bem como cerca de metade (60) das escolas nacionais. No que diz respeito à Dança, das “classes à aménagement d’horaires” (CAHD) foram beneficiários 2.065 alunos, distribuídos entre 52 estabelecimentos, dos quais, 29 conservatórios (de um total de 33) e 23 escolas nacionais (de um total de 75).

Ainda no caso do ensino da Música e da Dança em França é de referir que uma das vias de ensino liceal, o “baccalauréat” tecnológico em Técnicas de Dança e de Música, com especialidade à escolha entre instrumento e dança, foi concebido concretamente para que os alunos do ensino especializado prossigam a sua formação no âmbito do ensino genérico, frequentando para tal as disciplinas gerais no Liceu e as de formação específica no Conservatório. Para mais, o liceu profissional dispõe de um leque de oferta formativa bastante extenso e diversificado, que vai desde a formação de

técnico de apoio e manutenção, a técnicos/executantes, em áreas estratégicas como a Música, as Artes Visuais e as Artes do Espectáculo.

Em Itália, como desde o início temos vindo a frisar, continuam a ser tomadas medidas de integração estratégica entre o ensino especializado e o ensino regular. A existência de cursos secundários especializados em áreas de Música, Dança e Artes Visuais, que inclusivamente podem ser implantados nos locais que anteriormente eram responsáveis pelo ensino especializado destas áreas, ou seja, conservatórios, institutos e academias (que são hoje de nível superior), captando desta forma um importante número de recursos, constitui sem dúvida um exemplo de como esta integração pode ser levada a efeito.

O caso Norueguês é, conforme temos vindo a apresentar, menos evidente neste aspecto. Por um lado, existem locais onde é ministrado um ensino especializado e algumas instituições praticam já um ensino integrado, nomeadamente na área da Música e debate-se, ainda na actualidade, se essa integração deve ser ou não alargada a todas as escolas, ou se, pelo contrário, devem permanecer instituições com uma oferta de ensino assumidamente diferente e de carácter complementar em relação ao ensino regular, tanto no que diz respeito aos planos de estudo, como, por exemplo, aos horários lectivos. Por outro lado, a ênfase é sem dúvida colocada na garantia de um ensino artístico genérico de qualidade, que deve culminar ou na escolha de um curso secundário pós-obrigatório, ou prosseguimento de estudos superiores ou técnicos numa área artística. Ou seja, e idealmente: que todos tenham as mesmas possibilidades de acesso a uma formação artística. Para mais, um aspecto da reforma do ensino deve ser focado. Nos novos programas, por exemplo para a disciplina de Música – que inclui também aspectos da Dança –, foi deixado expresso que o Estado central espera que os próprios alunos com elevadas competências performativas contribuam para o desenrolar das aulas, em particular durante o nível de escolaridade do ensino secundário inferior (13-16 anos), enriquecendo os conteúdos e conseguindo também desafiar e estimular o professor responsável.

No Reino Unido, as diversas formas de integração do ensino artístico no âmbito do ensino regular têm vindo a ser expostas. Podemos, no entanto, constituir uma apreciação sistematizada. De entre as várias fórmulas de integração, destacamos (i) ensino integrado em escolas especialistas, com oferta formativa desde o pré-escolar ao final do secundário; (ii) regulação de uma oferta de ensino genérico de qualidade, cuja certificação é elemento fundamental para o acesso a formações especializadas de nível pós-obrigatório e superior; (iii) apoios e programas de especialização de escolas de nível

secundário genérico e profissional; (iv) possibilidade de frequência do ensino profissional em estabelecimentos de ensino superior, a tempo inteiro ou parcial.

Os caminhos que apontam para a prevalência dos regimes integrado e articulado no âmbito do ensino das artes têm vindo a desenvolver-se fora de Portugal, sem qualquer margem para dúvida, pesem as diferentes soluções encontradas nos vários países em análise. Iniciaram este caminho antes de nós o termos trilhado e, claramente, o que por todo o lado se discute é o seu aprofundamento.

**ESTUDO HISTÓRICO SOBRE O ENSINO
ESPECIALIZADO DAS ARTES EM PORTUGAL
NOS SÉCULOS XIX E XX**

ESTUDO HISTÓRICO SOBRE O ENSINO ESPECIALIZADO DAS ARTES EM PORTUGAL NOS SÉCULOS XIX E XX

Introdução

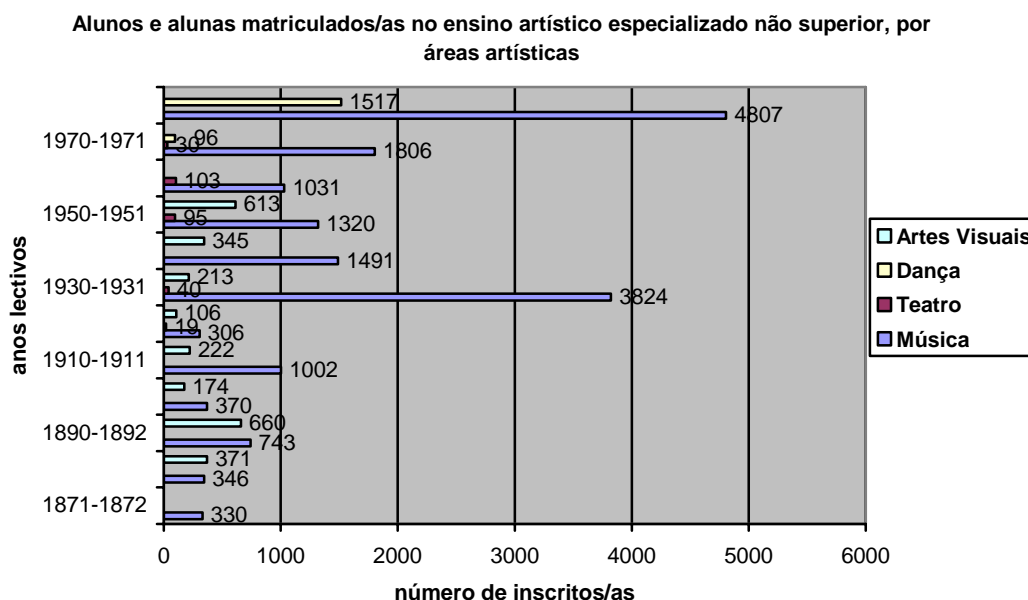
A nossa incursão ao passado histórico do ensino especializado das artes em Portugal parte de uma convicção firme. A de que toda a reflexividade que se pretenda efectivamente sustentada, tendente à construção de uma mudança no campo educacional, necessita de empreender uma discussão em torno do que seja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

Neste particular, estamos em crer que é fundamental perceber de que forma e por que diferentes vias se estruturou, por um lado, um regime de forte autonomia organizacional que caracteriza na actualidade este subsistema e, por outro lado, se afirmou o paradigma pedagógico, também hoje hegemónico, da especificidade do ensino artístico. Assim, importa-nos muito compreender o modo como o Estado se posicionou perante as escolas onde, a partir de meados dos anos 30 do século XIX, passou a ser ministrado o ensino da Música, do Teatro e das Artes Visuais, deixando quase sem controlo externo muitos domínios de natureza administrativa e curricular, em cujo interior se instalaram práticas e procedimentos em absoluto inexistentes nos outros domínios do governo da educação em Portugal. Da mesma maneira entendemos que muitas das crenças de natureza cultural e artística que atingem este tipo de ensino supõem o abandono da maior parte das premissas em que assentou o modelo de escola pública de massas, tal como se viu universalizado em Portugal ao longo do século XX. O debate que nos séculos XIX e XX acompanhou o ensino das artes – e ainda que somente visto do ângulo do discurso pedagógico ele é de uma pobreza inaudita – mostra com enorme clareza como os discursos se foram acometendo a ilusões românticas, profundamente elitistas, e nunca justificadas em investigação original. No plano científico, de facto, pouco ou nada se foi sedimentado acerca do que devia ser o ciclo tendente à profissionalização e ao desenvolvimento de competências em direcção à excelência artística da criança e do jovem.

As páginas que se seguem, não aspirando a mais que um contributo para uma discussão esclarecida sobre *o que temos estado a falar quando falamos de ensino artístico em Portugal*, apresentam uma e uma só interpretação sobre a realidade

pretérita. Cabe-nos aqui quase um papel pioneiro de lançar o debate sobre o passado do ensino artístico no seu conjunto, posto que ele não foi ainda desencadeado por outros. E porque estamos a abrir um novo trilho, devemos esclarecer que o nosso estudo diacrónico – e que abrange um período largo de quase cerca de centena e meia de anos – assenta sobretudo em documentação impressa proveniente da administração central (legislação, estatísticas, debates parlamentares), além de monografias e publicações periódicas produzidas por actores e instituições especialmente embrenhados nesta problemática. Não podíamos aspirar nesta avaliação a analisar outro tipo de séries documentais. Uma última justificação relaciona-se com o tratamento desigual que aqui é dado a cada um dos braços do ensino artístico especializado. O principal enfoque vai para a Música, uma vez que constitui a área mais importante e na qual se centrou maioritariamente a atenção das autoridades e do actores educativos, ficando excluído o ensino da Dança pela sua inexpressividade ao longo de quase todos os anos em análise, como de resto já se pode verificar no Gráfico 14.

Gráfico 14. Matrículas no ensino artístico especializado, por áreas artísticas, segundo os dados publicados pelo Anuário Estatístico de Portugal e pelas Estatísticas da Educação.



Fontes: *Anuários Estatísticos* de 1875, 1884, 1903, 1921, 1931; *Estatísticas da Educação* de 1940-1941, 1950-1951, 1960-1961, 1971, 1979-1982.

Notas:

1930/31: Teatro inclui 16 alunas do curso de Bailarinas; 1940/41: Inclui, para a Música e Teatro alunos/as do Conservatório Nacional, Conservatório Municipal do Porto e Instituto de Música de Coimbra (só Música); 1950/51: Inclui, para a Música, além das instituições anteriores, alunos/as da Academia de Música da Madeira, no Funchal; Para as Artes Visuais, inclui alunos/as dos cursos especiais da Escola Superior de Belas Artes e Lisboa e do Porto; 1960/61: a noção de ensino artístico não superior (nível secundário) passou apenas a incluir Música e Teatro; 1970/71: inclui pela primeira vez a distinção na área artística do Teatro entre os cursos de Dança e de Teatro; Para a Música e Teatro contam-se, além dos estabelecimentos mencionados anteriormente, os de Aveiro, Braga, Setúbal e Ponta Delgada; 1980/81: O ensino artístico especializado não superior deixou ser considerado como Música e Teatro e passou a designar Música e Dança.

Perspectiva Histórico-Genealógica Sobre O Ensino Da Música Em Portugal (1834-1990)

O Paradigma Da Especificidade

O *paradigma da especificidade* do ensino artístico terá sido pela primeira vez discutido publicamente em Portugal no início dos anos 70 do século passado¹, mas afirmou-se sem dificuldade nos anos subsequentes, a ponto de não se ver questionado na arena pedagógica nos dias de hoje². A tese é na aparência simples – o ensino artístico, quando visa a formação de futuros profissionais, deve ser efectuado em moldes curriculares e institucionais diferenciados – parece impor-se por si mesma, com a força das realidades que se tomam como naturais. Na verdade, a existência de uma separação entre o que seja uma forma de ensino para a formação de artistas e uma outra, de tipo genérico e generalista, destinada ao conjunto da população escolar, não parece entre nós sofrer qualquer tipo de contestação. Dir-se-ia que, para os actores que se colocam na posição de reflectir sobre o ensino artístico vocacional, aquela linha de fronteira emerge como imanente ao próprio sistema educativo.

A legislação produzida no final dos anos 80 parece efectivamente tomar sem discussão esta posição de princípio. Pode ler-se no importante Decreto 344/90 que, dentre os objectivos gerais da educação artística, se conta o de “proporcionar formação artística especializada, a nível vocacional e profissional, destinada, designadamente, a executantes, criadores e profissionais dos ramos artísticos, por forma a permitir a obtenção de elevado nível técnico, artístico e cultural”. Ora, quando o legislador define o que entende por “educação artística vocacional”, logo esclarece que ela “consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica”. O diploma determina, em conformidade, que esta formação seja ministrada “em escolas especializadas”, embora admita, como já estava previsto anteriormente pelo Decreto-Lei 310/83, o regime integrado/articulado, que permite ao aluno receber uma formação artística de carácter vocacional, nos

¹ Trata-se de um colóquio promovido pela Fundação Calouste Gulbenkian, em Abril de 1971. Atente-se a esse respeito no que o historiador de arte José Augusto-França escreveu no Suplemento Literário do Diário de Lisboa (edição de 22/4/1971).

² Ver a este respeito o importante, original e inspirador trabalho de Carlos Alberto Faisca Fernandes Gomes (2002). *Discursos sobre a especificidade do ensino artístico: A sua representação histórica nos séculos XIX e XX*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (tese de mestrado).

domínios da Música e da Dança, a par com a frequência do ensino básico e secundário, a verdade é este regime nunca chegou a atingir números com significado. Verifica-se, assim, que a tese de um subsistema artístico, correndo em paralelo com o ensino básico e secundário, tem raízes fundas e não conhece alternativa. Na verdade, entre pedagogos, professores, decisores e famílias não se encontra minimamente estruturado um discurso capaz de dar credibilidade à hipótese alternativa, isto é, a de que as aptidões artísticas podem desenvolver-se a partir de *factores ambientais*, familiares ou escolares, propiciados nas primeiras idades, sendo estes tão ou mais fundamentais que o conceito de aptidão musical.

Este paradigma começa por radicar na crença, estruturada ao longo do processo de construção da modernidade (detectável com mais clareza em alguns círculos intelectuais a partir de finais do século XVIII), de uma demarcação entre a figura do “artista” e do “amante da arte”: o primeiro passou então a ser visto como portador de um conjunto de *dons* ou competências *inatas*, que só excepcional e raramente se encontram no segundo e, por maioria de razão, entre o conjunto da população. Este argumento, que separa e hierarquiza objectivamente a formação estética e a educação da sensibilidade a partir do destino profissional, é particularmente hegemónico no que se refere ao ensino vocacional da Música e da Dança. Do princípio da especificidade resultam, assim, duas consequências interligadas em torno da precocidade: que todo o futuro artista deve ter um acompanhamento desde bastante cedo; que terá de existir um processo de selecção ou exame à entrada nas várias escolas de ensino vocacional da Música, o qual permite medir e hierarquizar qualquer tipo de aptidão artística especial. No preâmbulo do decreto-lei 310/83 defende-se a opção pela frequência no termo do 4º ano de escolaridade: “nos ensinos da música e da dança há uma educação artística e um adestramento físico específicos, que têm de se iniciar muito cedo, na maior parte dos casos até aos 10 anos de idade, constituindo assim uma opção vocacional precoce em relação à generalidade das escolhas profissionais”.

Ainda quanto aos mecanismos accionados por esta dinâmica, importa explicitar uma outra dicotomia – que porventura não se terá imposto de forma tão nítida, mas que na realidade tem uma força estruturante em tudo idêntica –, a qual tende a afirmar que a formação artística deve reflectir e valorizar a liberdade e o individualismo do *génio*, o que se tem traduzido numa desvalorização do estudo da técnica, melhor dito, das aprendizagens escolares como processo de formação da competência artística. Esta ideia, de raiz claramente romântica, remete para o postulado de que a arte é um domínio

no interior do qual apenas se podem inscrever obras singulares e cuja excepcionalidade decorre sobretudo do talento virginal do seu autor. Eis uma outra via que reifica o paradigma da especificidade, agora pela subalternização das aprendizagens colectivas. Lê-se amiúde entre responsáveis e actores educativos especialmente ligados ao ensino artístico que é fundamental encontrar-se e estabelecer-se um formato organizacional no qual a proporção entre o número de discípulos e de mestres tende a diminuir, devendo, nalgumas áreas e disciplinas, ser de 1 para 1.

Importa que estas consequências possam ser vistas no quadro mais vasto da inscrição de uma fractura essencialmente curricular, entendendo este termo na sua dimensão organizacional e não como sinónimo de plano de estudos. Tome-se, a título de exemplo, o Regulamento Interno da Escola de Música do Conservatório Nacional, aprovado a 16 de Fevereiro de 2000 e que se encontra ainda em vigor³. Trata-se uma peça documental emanada da Assembleia de Escola e em absoluto essencial para se compreender a argumentação dos actores educativos que se têm batido em prol do aprofundamento das “especificidades” deste tipo de ensino e de uma trajectória institucional igualmente diferenciada. No Regulamento dá-se a conhecer uma posição fortemente crítica relativamente à “legislação existente”, que é pelos seus autores considerada “inadequada à realidade”, porque, já se antecipa, entronca “nas características do ensino genérico”. Para melhor fixar o ponto de vista dos seus subscritores no texto são inventariados – e reproduzem-se já de seguida – os argumentos que amplamente justificariam a “especificidade do ensino vocacional da Música”. Esta assentaria nas seguintes evidências:

- “- a cada um dos instrumentos corresponder um curso diferente, com características próprias;
- o corpo docente ter a necessidade de manter uma actividade regular e intensa de estudo ou prática instrumental para preservação e incremento dos recursos técnico-artísticos requeridos no ensino;
- o ensino ser orientado para uma dimensão prática e vivencial da música;
- ter um processo de avaliação com relevo para as provas práticas individuais, - ser um ensino vocacional e não obrigatório, exigindo um grande investimento financeiro por parte de quem o pratica
- as aulas de instrumento/canto serem individuais, em espaço individual adequado. Não existindo o conceito de turma;

³ Disponível em: <http://www.em-conservatorio-nacional.rcts.pt>

- a aprendizagem ser prolongada e requerer um trabalho individual sistemático ao longo de vários anos;
- dar relevo a valores estéticos;
- ter, nas classes teórico-práticas, uma constituição heterogénea em termos etários e ao nível do desenvolvimento musical dos alunos;
- os encarregados de educação não terem, na sua maioria, conhecimento prático das exigências deste tipo de ensino;
- os alunos permanecerem pouco tempo no espaço físico escolar, por constrangimentos curriculares e de espaço físico;
- exigir uma motivação suplementar para a participação dos alunos em actividades de apresentação pública fora do horário lectivo e necessidade de sensibilização dos encarregados de educação para o efeito;
- o espaço físico ter de ser vasto e adequado, uma vez que proliferam as aulas e o estudo individuais, muitas vezes com instrumentos que não podem ser facilmente mudados de sala;
- do ponto de vista da contratação de docentes a escola está sujeita à existência de uma oferta diminuta, frequentemente insuficiente para as necessidades reais;
- requer aptidões à partida, a serem sujeitas a exame de entrada cujo resultado pode condicionar o acesso ao estabelecimento de ensino”.

Um leitor especialmente atento ao debate pedagógico, mormente às questões relacionadas com a problemática curricular, não deixará de descobrir nestas linhas que a defesa da especificidade do ensino artístico se faz, ainda que de forma talvez pouco consciente, contra o paradigma sobre o qual se construiu a chamada *escola para todos*, no contexto de afirmação do Estado-nação. Identificaremos já de seguida os caboucos sobre que se ergueu então o edifício educacional moderno, e que hoje ainda habitamos. Há unanimidade na historiografia educacional em reconhecer que a instituição escolar apresenta, em Portugal e desde a Reforma de Jaime Moniz de 1894-95 – produzida aliás na mais estreita conformidade do que então se fazia no mundo Ocidental –, uma *gramática* estável, a qual terá permanecido intacta a todas as tentativas que o século XX produziu para a reformar, ainda que sob experiências políticas as mais contrastadas, a Monarquia Constitucional, a Democracia, o Autoritarismo e de novo a Democracia. A saber: (i) alunos agrupados em classes graduadas, com uma composição bastante idêntica quanto à idade, aos conhecimentos e aos comportamentos; (ii) professores actuando sempre a título individual, com perfil de generalistas (no ensino primário) e de especialistas (no secundário), exercendo o magistério após formação pedagógica específica recebida em escolas normais; (iii) saberes escolares que se articulam autonomamente, mas que propõem uma visão racionalizada e de tipo enciclopédico das coisas e dos homens, dispostos por níveis de complexidade crescente e disponibilizados

à comunidade educativa em programas publicados por iniciativa do Governo, programas estes que são depois *traduzidos* em manuais também eles oficialmente aprovados; (iv) espaços estruturados da acção escolar, induzindo uma prática de aprendizagem essencialmente centrada na sala de aula; (v) horários escolares rigidamente estabelecidos a partir de índices de fadiga intelectual, que põem em prática um controlo social do tempo escolar; (vi) ciclos muito curtos de avaliação e exame destinados a verificar conhecimentos, reforçando a homogeneidade dos efectivos de cada classe; (vii) discurso psico-pedagógico centrado na optimização das tarefas de ensino-aprendizagem do grupo-turma, salientando sempre a necessidade de um ensino individualizado e activo, isto é, que tenha em conta as diferentes aptidões intelectuais, físicas ou afectivas de cada um dos educandos e onde a aquisição de conteúdos se faça, nas várias disciplinas do plano de estudos, pela observação e experimentação directa dos fenómenos e das realidades; (viii) alunos que vivem, quase sempre, em regime de semi-internato, assumindo-se em conformidade a necessidade de uma formação integral, o que faz com que no plano de estudos se sucedam blocos relacionados com a treino da inteligência, do corpo e da sensibilidade (Ó, 2003: 13).

Percebe-se, porventura agora um pouco melhor, como o paradigma da especificidade do ensino artístico parece supor o abandono da maior parte das premissas sobre que assenta a escola pública, tal como se viu universalizada ao longo do século passado. Não é evidentemente este o lugar mais adequado para avaliar o que está de facto em causa nesta dicotomia. O nosso propósito deverá ser outro. O de intentarmos mostrar que a ideia de fronteira entre ensino genérico e ensino artístico especializado é menos uma bandeira conflitual, que se agita no presente em nome do futuro que se quer melhorado, mas antes uma realidade, e uma realidade inteiramente observável no modo como se estabeleceram as responsabilidades da tutela e se institucionalizou o ensino da Música em Portugal a partir da segunda metade do século XIX.

Assim, o que em seguida procuraremos é a produção de um ensaio crítico, que permita em grandes linhas traçar uma história do presente – do que hoje se toma por natural e parece evidente –, com o objectivo de assinalar a *proveniência* de muitas das convicções instaladas. Este esforço histórico-genealógico pretende mostrar como o ensino da Música entre nós se foi estruturando por fora do sistema educativo e que muitas das suas especificidades são, afinal, a compactação de tradições que um primeiro olhar descobriria muito diferentes – quando não mesmo contrastantes – e que não se imaginaria de modo algum estarem associadas e menos até fundidas. Nestes termos, a

narrativa que se segue procurará identificar, no tempo longo, as condições de emergência e a solidificação mesma do paradigma da especificidade.

Relações Com A Tutela

À partida, as relações entre os estabelecimentos especializados da Música e o Estado português devem ser observadas tendo como referente o Conservatório Real de Lisboa, instituição que durante mais de um século teve a seu cargo o exclusivo deste sector do ensino público. Se quisermos tomar como ponto de partida a legislação emanada dos momentos de reforma do Conservatório, a primeira e mais importante conclusão a retirar é a de que este viveu uma situação de autonomia, que muito cedo lhe foi outorgada pelo Estado. Numa linguagem directa diremos que os sucessivos Governos avalizaram e legitimaram formatos organizacionais em absoluto excepcionais no quadro da oferta de ensino público entre nós. Dir-se-á que o fortíssimo impulso centralista e centralizador que percorre a construção do edifício educativo português, fundamentalmente a partir de finais do século XIX, parecia encontrar aqui a sua única negação.

O nosso propósito nesta secção será o de isolarmos determinados aspectos do figurino organizacional do Conservatório e, a partir do regime de entrega de soberania que eles expressam, identificar a forma como o Estado português se demitiu na realidade das funções de organizar o modelo do ensino especializado da Música na entidade do Conservatório. Das várias situações que poderíamos aqui invocar, seleccionaram-se apenas as mais ilustrativas. Falaremos, no essencial, da rede e da distribuição da oferta no território nacional, das relações com o corpo docente e do desenho curricular. A documentação deixa perpassar uma espécie de temor reverencial das autoridades face aos poderes culturais. A minúcia dos regulamentos, tanto nos planos administrativo e pedagógico, a que se chegou com Jaime Moniz para o ensino primário e secundário – e que os responsáveis seguintes aprofundariam – em momento algum foi atingida aqui, mesmo tendo em consideração todo o século XX. O legislador lançou um manto de silêncio sobre os métodos e os processos do ensino da Música.

Começemos então pela possibilidade de criação de uma rede nacional de ensino da Música. A ideia primordial, de *filial*, encerrava em Oitocentos pouco mais que um alijar das responsabilidades dos sucessivos Governos em tudo o que se relacionou com

uma oferta planificada. Logo em 1841 – seis anos apenas após a criação do Conservatório – a relação entre a instituição-mãe e as subdelegações ficou estabelecida a partir desta directriz: “o Conservatório poderá autorizar a formação de comissões filiais naquelas terras em que houver Delegação da Inspeção Geral dos Teatros e Espectáculos do Reino”. Uma concessão inédita e jamais observável no sistema público de ensino português do tempo. O resto do diploma aprofundava o princípio de dependência: os seus estatutos seriam os do Conservatório e o relatório anual sobre os resultados e progressos teria apenas como destinatário o mesmo Conservatório.

Na legislação subsequente a ideia repetia-se, ainda que se explicitasse que o desiderato de promover o aumento dos artistas musicais em todo o país estaria dependente das disponibilidades do tesouro, o que parecia sempre tardar. Chegados a 1919, o idealismo educacional da legislação republicana iria alargar ainda um pouco mais o âmbito destas putativas sucursais que continuavam sob a mesma condicionante, abrindo embora uma possibilidade alternativa no caso das respectivas Câmaras Municipais⁴, ou outras corporações administrativas, encontrarem as necessárias receitas para suportar o funcionamento dum estabelecimento de ensino desta natureza. Em todo o caso, o ideal seria organizar nas capitais de distrito e outros centros populosos, escolas primárias de Música com o ensino do solfejo rezado, solfejo cantado, teoria elementar da música e canto orfeónico. No mais, nos Decretos 5546, e 6129, respectivamente de 9 de Maio de 25 de Setembro de 1919, não apenas se continuava a planificar uma rede de ensino especializado da Música sedeadada no Conservatório de Lisboa, como essa rede era idealmente orgânica. Concretamente: tentava-se aliviar o Conservatório do ensino do solfejo, que passaria a ser ministrado por uma escola primária de Música a organizar em Lisboa de forma a possibilitar a organização do ensino normal da Música. O magistério seria leccionado em três anos e as provas públicas realizadas dentro do Conservatório. O controlo da instituição sedeadada na capital estender-se-ia à “inspecção pedagógica das escolas primárias de música” e o diploma de curso de alguma delas devia constituir “habilitação suficiente para ser admitido à matrícula de todo e qualquer curso elementar do mesmo Conservatório”. Importa reter que, neste tentame de espalhar a oferta não estava suposta qualquer ideia de democratização e de massificação do ensino da Música.

⁴ No Porto já funcionava desde 1917 um Conservatório de Música, por iniciativa da sua Câmara Municipal.

A noção de controlo populacional tem também aqui uma forte expressão. As recomendações que, neste sentido, foram alvitadas pela comissão de reforma nomeada no ano anterior, em 1918, iam no sentido do estabelecimento do que era definido como “excelente critério pedagógico”, isto é, “a limitação da população escolar do Conservatório como nos institutos similares de Paris, Bruxelas, Leipzig e Berlim” (Preâmbulo ao Decreto n.º5546, de 9 de Maio de 1919), sendo de salientar que esta foi a primeira nota de educação comparada feita pelo legislador no que ao ensino da Música dizia respeito. A contenção de despesas que caracterizou o consulado de Oliveira Salazar à frente do ministério das Finanças, a partir de 1928, viria a determinar, dir-se-ia, um aprofundamento nesta prerrogativa dois anos mais tarde 1930. A Ditadura Militar, face à crescente procura social pelo ensino da Música, decidiu-se pela restrição, consumando o que os Executivos republicanos já admitiam como necessário e ideal.

“Desejaria o Governo, a exemplo do que se pratica em alguns conservatórios estrangeiros, limitar a frequência deste estabelecimento de ensino. Está igualmente o Governo compenetrado da necessidade de criar escolas elementares preparatórias do ensino da música, porquanto o excesso de população escolar do Conservatório Nacional é, em grande parte, determinado pelos alunos de solfejo. Semelhantes medidas, porém, não podem nas actuais circunstâncias, ter execução. Foi apenas limitada pelo presente decreto a admissão ao curso superior de piano, não só porque as matrículas nesta disciplina são em número excessivo, mas também porque convém valorizar aquele curso, tornando-o exclusivamente acessível aos indivíduos de verdadeira vocação” (Preâmbulo ao Decreto 18.881, de 25/IX/1930).

Ainda aqui devemos assinalar a emergência da função reguladora do Estado central face ao ensino particular. O ensino doméstico e particular passou a ser controlado pelo Conservatório a partir de 1901, momento em que ficou estabelecido que os alunos “sem frequência” – os que eram acompanhados por professores particulares – seriam admitidos a exame apenas se o seu professor estivesse inscrito e na posse de um certificado passado pela Secretaria do Conservatório, documento este que não era exigido aos docentes do estabelecimento de ensino.

Uma outra importante vertente respeita ao recrutamento e à formação pedagógica dos professores. Cabe afirmar, quanto ao primeiro aspecto, que o Estado português se limitou a executar o que a lei geral obrigava, abrindo concurso público para o recrutamento dos docentes. No mais, durante o século XX, a regra seguida foi a de que os júris para julgamento dos candidatos a professores seriam inteiramente

soberanos e essencialmente compostos por professores do Conservatório, ficando todo o processo ao cargo deste estabelecimento, por meio de provas técnicas e orais ou escritas, sem que alguma vez houvesse menção de qualquer prestação de carácter pedagógico. Além disso, e desde sempre, ao Director do Conservatório foi permitido a contratação de professores, para qualquer categoria, sem concurso público, mediante comprovada aptidão do candidato.

No que respeita, por outro lado, à preparação pedagógica dos docentes convém referir que a criação de uma escola do magistério musical nunca foi conseguida em Portugal, apesar das inúmeras referências, mesmo em legislação atinente ao Conservatório. Um entusiasta atento desta medida foi Fernando Lopes-Graça, que, ainda em 1953, meditando sobre as dificuldades com que se debatia o ensino musical especializado colocava a hipótese de “contratar professores estrangeiros reconhecidos didactas” (Lopes-Graça, 1973: 310-311). O ministro Veiga Simão, por despacho ministerial de 25 de Setembro de 1971 viria a criar uma Escola-Piloto para a Formação de Professores de Educação Pela Arte que, de acordo com Arquimedes da Silva Santos (1988: 80-81), prepararia professores de ensino artístico (nas áreas da Música, Dança e Teatro), conferindo diploma de bacharelato. Todavia, e de acordo com outra fonte, a ideia não viria a ser bem recebida “pela generalidade dos professores das secções de música e de teatro do Conservatório Nacional”, facto este que se reflectiu “na inexistência de quaisquer inscrições para o curso de formação de professores de ensino artístico” (Gomes, 2002: 165).

Os programas, métodos e manuais utilizados no Conservatório de Lisboa são, em nossa opinião, o melhor exemplo de como foi materializado, e logo desde o momento da fundação, um regime de autonomia que se manteve década após década. No Regimento de 30/IX/1839 lê-se a este respeito que os próprios professores eram “obrigados a formar compêndios e obras elementares para as suas aulas”, os quais, por seu turno, seriam examinados “por comissões especiais, compostas de membros do Conservatório” e nomeadas pela Inspeção Geral dos Teatros e Espectáculos Nacionais. O diploma seguinte, de 27/XI/1844, apontava já para o regulamento especial de cada escola quanto à escolha de livros, métodos e programas de exame. Às autoridades centrais interessava acautelar que todos os alunos deviam “ter os métodos e obras elementares adoptadas para as suas respectivas classes”. Já os programas seriam de dois tipos, o programa de cada Escola e os programas de exame. Quanto ao primeiro, previa-se que, no início do ano lectivo, cada escola formasse o programa do curso respectivo,

submetendo-o ao seu conservador, após o que seria encaminhado para aprovação em conselho geral, só então se tornando público, por forma a dirigir estudos do ano lectivo em consideração. Os programas de exame para os alunos, produzidos em conformidade entre o conservador, o director e professores de cada escola, deviam merecer a aprovação do conselho geral, de modo a que estivessem publicamente disponíveis um mês antes de se iniciarem os exames.

O regulamento decretado a 22/XI/1901 é ainda mais taxativo no que diz respeito a esta questão: os exames, os programas, os métodos e livros dos cursos seriam “organizados pelos respectivos professores, submetidos primeiro à aprovação do conselho escolar e depois à do Conselho de Arte Musical”⁵; a sua revisão poderia ser ordenada, quando as necessidades artísticas determinassem qualquer alteração. Já sobre os métodos de ensino seriam aprovados “de cinco em cinco anos”. Aos professores e aos órgãos de direcção do Conservatório estavam garantidas várias prerrogativas que asseguravam o pleno controlo sobre a escolha dos métodos a utilizar, não apenas dentro do próprio estabelecimento de ensino, mas também no concernente aos docentes particulares. O Governo reserva-se um papel arbitral e de última instância, com especial incidência sobre o Conselho Superior de Instrução Pública. O poder decisório encontrava-se, mediante este diploma, acometido aos órgãos dirigentes do Conservatório. Algumas afinações de carácter pedagógico foram introduzidas pelo Decreto 5546, de 9/V/1919. Houve a preocupação de retirar ao ensino do solfejo o cunho “anti-pedagógico”, procurando dar-lhe um “verdadeiro carácter de ensino primário”. Já porém no que se referia aos compêndios apenas se reforçava o que já anteriormente ficara dito. Em 1930 o modelo foi ainda respeitado no essencial, o que equivale a dizer que se manteve nos cinco decénios seguintes.

Missão E Natureza Da Oferta

Uma outra grande questão prende-se com a *missão e natureza da oferta* deste ensino. Desde a fundação do reino e até quase ao termo das guerras liberais foi praticamente na esfera de influência da Igreja que entre nós se ministrou o ensino da

⁵ Este órgão era então composto pelo director da secção musical do Conservatório, três professores de primeira classe do Conservatório escolhidos pelo Governo, o fiscal do Governo junto do Teatro de S. Carlos, o fiscal ou comissário do Governo junto do teatro lírico português quando o houvesse, cinco vogais de “reconhecido mérito em assuntos da arte musical”, alguns dos quais deveriam ser compositores ou artistas musicais, mas não professores do Conservatório.

Música. Ora, logo entre os anos de 1833-34, e após a extinção do Seminário da Patriarcal Convento de Santa Catarina, Portugal terá ficado privado das principais instituições de ensino da Música. Não espantou assim que, no ano imediato de 1835, tivesse sido criado um Conservatório de Música. A notícia importante para o desenvolvimento do nosso argumento foi, sem dúvida, a sua inserção no interior da Casa Pia de Lisboa, pois aí se assumiu uma ligação com implicações para o futuro: a da aprendizagem da Música como uma formação profissionalizante para o que nos dias de hoje denominamos de “menor em risco”. Importa reter algumas passagens do Decreto que assinala início da tutela estatal deste ramo de ensino. O diploma abre com estas palavras:

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

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

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

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

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

Art. 6.º As aulas do Conservatório serão públicas e francas para estudantes externos de um e outro sexo” (Decreto de 5/V/1835).

Do exposto se deduz no imediato que os poderes públicos – e por extensão o próprio Domingos Bomtempo, que havia apenas um ano antes regressado de uma longa estada em Paris e Londres, onde se tornou um compositor e pianista renomado – tinham então o entendimento de que a profissão de músico seria um destino, inteiramente plausível, razoável senão mesmo até desejável, para a criança órfã ou qualquer outro menor que se encontrasse tutelado pelo Estado, no âmbito do novo poder policial-reabilitador desenvolvido pela acção do intendente Pina Manique desde o termo do século XVIII. Seria um ofício entre outros possíveis que a instituição disponibilizava –

temos a notícia de que já no ano de 1797 se davam aparições públicas de jovens músicos casapianos, por iniciativa de José Anastácio da Cunha –, como exactamente eram nessa altura precisa o de relojoeiro, de alfaiate, de sapateiro ou de canteiro. Por esta via é-nos devolvida uma primeira imagem do músico como alguém que é educado no contexto próprio de quem aprende a dominar uma técnica manual, e alguém cuja singularidade se perde no contexto colectivo simbolizado pela orquestra de uma instituição que passou a actuar em eventos de tipo assistencial, religioso e militar. Não é de mais sublinhar que nos anos subsequentes a Casa Pia ficou conhecida como “viveiro para as bandas militares”. Em 1841 havia na instituição uma banda de cegos que actuava nas touradas na praça do Campo de Santana. A noção de talento, por seu turno, parecia estar também ainda muito longe de ser reconhecida como excepção ou raridade estatística. Fácil é perceber que o legislador de 1835 estava persuadido que, numa população relativamente diminuta, se poderia formar a base de uma instituição escolar única no Portugal do tempo. Como vinha sucedendo desde os idos de Quinhentos nos Conservatórios de Nápoles e Veneza, também o ensino público da Música apareceu em Portugal ligado à orfandade, pobreza e marginalidade.

Não é demais concluir que o universo musical, como correspondendo a um “ornato e gentil aperfeiçoamento da educação nobre, mas não como base dela”, na muito citada expressão de Almeida Garrett⁶, era ainda estranho aos responsáveis pela educação liberal. Na esfera do poder político não se discursava acerca da formação artística como “prenda”, meio de “consolação e alívio”, forma de “agradar” socialmente ou “passatempo” (Garrett, 1829: 42 e 226). Cumpre até acrescentar que a mesma tese do destino profissional reapareceu, ainda despida de qualquer ideal romântico, num diploma de Março de 1839 onde se continha um Regulamento Especial da Escola de Música. Aí ficou, com efeito, definido que os alunos seriam treinados no “Estudo da Arte e Ciência da Música”, a fim de “propagarem a sua prática” e que a instituição se destinava fundamentalmente a “facilitar os seus progressos em geral”, com o objectivo de os transformar em “compositores, professores propriamente ditos, e artistas para o serviço das Catedrais, das Orquestras e do Exército nas bandas militares”. O Decreto de 29 de Dezembro do mesmo ano assumia, ainda, que esta mesma escola habilitava, de

⁶ Que aliás desde de Setembro de 1836 fora incumbido de apresentar uma proposta para o teatro nacional, o que fez delineando a organização de uma Inspeção-Geral dos Teatros, a edificação do Teatro D. Maria II e a criação do Conservatório de Arte Dramática.

facto, “numerosos alunos de ambos os sexos, não só para os teatros, para as bandas regimentais e para outros serviços”.

No Regimento e nos Estatutos do Conservatório Real de Lisboa, datados respectivamente de 1839 e 1841, não nos são fornecidas indicações específicas quanto aos fins deste ramo de ensino, referindo-se tão-somente que se ministravam conhecimentos no âmbito “da música vocal e instrumental” e da “teoria da arte”. Não obstante, o perfil profissionalizante da Escola de Música parecia manter-se intacto, senão aprofundar-se com novas soluções organizacionais. Nesta conjuntura histórica estamos ainda mergulhados nos antípodas do ensino individualizado, realidade longe de ser concebível no discurso artístico. A questão maior em ambos os documentos era a de ensinar a muitos e com exíguos recursos. Foi nesse sentido que Almeida Garrett viria a defender, também para o ensino da Música, a adopção da técnica do ensino mútuo – método pedagógico que surgiu em Inglaterra no final do século XVIII e que viria a ser introduzido em Portugal pelas escolas militares de primeiras letras, ainda em 1815, sendo igualmente adoptado na Casa Pia, procurando-se deste modo dar resposta à necessidade que o Exército e a instituição fundada por Pina Manique sentiam de produzir alfabetizados ao mais baixo custo –, o que parecia indiciar que a procura social estava a aumentar e que o rácio aluno-professor já não era o mais adequado. De resto, o Decreto de 29 de Dezembro de 1939 falava mesmo de “um estado florescente” da escola de Música: de ano para ano ia “crescendo a sua afluência”, a ponto de “nalgumas aulas já ser impossível a um só professor leccionar todos os alunos”. Os números de efectivos disponíveis para os anos de 1840 a 1842 apontam, na verdade, para um total de 152 alunos para apenas 7 professores⁷. Daí a opção pela metodologia do ensino mútuo, baseada, como é sabido, em contínuas actividades e especialmente concebida para grandes massas graduadas de alunos, que se ensinam entre si com a supervisão geral de apenas um professor. O Conservatório descobria aqui, igualmente, uma via segura para formar e recrutar os professores que lhe escasseavam. E para tornar o mecanismo mais eficiente organizou ainda a figura do prémio, prática esta que se vulgarizaria posteriormente no campo do ensino artístico e também em todo o sistema público de ensino, sob a influência dos educadores modernos. Só que, por enquanto, o reconhecimento da excelência remetia apenas para a melhoria das condições de

⁷ Concretamente: “1 director da Escola de Música e professor de Composição e de Piano; 1 professor de Canto para ambos os sexos, em aulas separadas; 1 professor de rudimentos; 4 professores de diversos instrumentos” (Decreto de 26/XI/1842).

sobrevivência imediata do laureado ou da sua prática profissional. Ainda não tinham chegado os dias em que os galardões coroariam simbolicamente a virtuosidade como um dom da natureza, garantindo o valor seguro de uma promessa e de uma carreira.

“Art. 76.º Os alunos mais adiantados serão promovidos a decuriões para ajudarem, sob a direcção do respectivo professor, o ensino dos outros.

Art. 77.º Os decuriões que se distinguirem por seu método de ensino e bom procedimento terão acesso ao lugar de substitutos.

Art. 78.º Ambas estas promoções serão feitas por decisão do júri especial, e os promovidos obterão a pensão alimentícia marcada por lei, correspondente ao grau em que o júri os classificar. (...)

Art. 91.º Os prémios são de três modos: I promoção a decurião com uma pensão alimentícia; II adjudicação de uma pensão alimentícia simplesmente; III A dádiva de um livro, instrumento ou partitura” (Decreto de 25/V/1841).

Do exposto, cumpre sublinhar uma primeira conclusão. Embora desde 1835 os vários normativos apontassem para a possibilidade de serem admitidos na Escola de Música todos os indivíduos (internos/externos, masculinos/femininos, portugueses/estrangeiros), parece incontestável que o objectivo central durante toda a primeira metade do século XIX foi a formação de profissionais, recolhidos em meios sociais os mais deprimidos.

Mas é fundamental assinalar, na conjuntura histórica subsequente, uma mudança de ciclo cujos efeitos estruturais seriam visíveis durante cerca de 100 anos. As transformações ocorridas começaram por estar relacionadas com uma alteração profunda da composição social desta população a partir de 1870. É que, de então para a frente, os estudantes de Música passaram a ser maioritariamente do sexo feminino, o que, em nosso entender, trouxe implicadas consequências nos objectivos gerais de formação do Conservatório. Nos diplomas subsequentes, produzidos a partir da década de 80 e até final do século, só a muitíssimo custo se pode encontrar um perfil profissionalizante para a Escola de Música.

Em termos curriculares devemos observar nesta mudança de ciclo um outro efeito correlato, e que se consubstanciaria num afastamento do tipo de soluções que ao tempo começavam a ser ensaiadas para a escola pública, crescentemente mobilizada para o objectivo da massificação. O exemplo do ensino mútuo é muito significativo do interesse que os educadores liberais tinham em mente para o ensino da música. Vale a pena resumir aqui a sua argumentação dos homens das Luzes. Pugnavam, no essencial,

por uma orientação científico-técnica, ao passo que faziam uma crítica cerrada ao ensino de tipo especulativo do tempo de Pombal, que viam aliás como isento de qualquer finalidade social objectiva: o sistema educativo, pós ensino primário, herdado em 1820, constava, na linguagem utilizada por Passos Manuel no diploma legal que fundou os liceus, “na maior parte de alguns ramos de erudição estéril, quase inútil para a cultura das ciências”, e sem nenhum elemento que pudesse “produzir o aperfeiçoamento das Artes, e os progressos da civilização material do país”. Por consequência, os novos conhecimentos a ministrar aos alunos teriam de ser essencialmente práticos e, dando já cumprimento à promessa democrática-liberal, o sistema devia estruturar-se de modo a servir o conjunto da população. “Não pode haver ilustração geral e proveitosa”, continuava o governante no diploma que fundava o ensino liceal em Portugal, “sem que as grandes massas de Cidadãos, que não aspiram aos estudos superiores, possuam os elementos científicos e técnicos indispensáveis aos usos da vida nas actuais sociedades” (Decreto de Passos Manuel, de 17/XI/1836). Ora, a segunda metade do século XIX marca, sem dúvida alguma, e no que concerne especificamente à missão e natureza da oferta do ensino da Música, um afastamento e um rumo diverso do trilhado por todo o edifício escolar que se começava a erguer em direcção à escolarização plena sob a bandeira da razão técnico-científica, tida como base prática do progresso e do bem-estar geral.

Do que deveremos passar a falar, doravante, é de uma coexistência de duas vias de encarar a formação no Conservatório, sendo que uma delas se demonstrará a si própria pela eloquência dos números, enquanto que a outra se enunciará na letra da lei apenas uma vez, embora os seus efeitos se tenham feito sentir de forma duradoura. A falar-se da emergência e consolidação de um modelo de formação alternativo ao profissionalizante, surgem-nos de imediato duas grandes linhas, as quais devem ser visualizadas como correndo em paralelo no tempo, apenas coincidindo no firme desígnio de se demarcarem totalmente do modelo ensaiado a partir de 1835. Teríamos assim, de um lado, o que vários autores denominam de “formação burguesa”, em boa parte destinada a conformar o que era então o imaginário prevalecente acerca da educação da mulher de sociedade, o qual postulava o piano no Salão como cenário e destino ideal para uma performance de *elegância, de nobreza e de bom tom*; de outro lado, uma via da representação da cultura que passaria pela afirmação do músico-artista enquanto um predestinado e para quem, naturalmente, o trabalho em torno da técnica – que, no contexto histórico do segundo quartel do século XIX, e como temos estado a

verificar, era de facto o único sinónimo de educação musical – deveria passar a merecer cada vez menos atenção, ante a nova pressão para a aquisição de um capital cultural, sobretudo destinado a fazer dele *um esteta, um virtuoso do bom gosto*.

Impõe-se observar mais detalhadamente cada uma destas duas linhas, começando pelas características da população. As estatísticas e as informações que nos chegam não deixam grande margem para discussão (Quadros 56 e 57). Com efeito, de uma percentagem de cerca de 30% de alunos do sexo feminino, nas décadas de 40 e 50 de Oitocentos, ter-se-á crescido paulatinamente até se atingir o zénite no ano lectivo de 1930-31 com 86,4%. Isto para a população de alunos internos. Para os chamados “sem frequência”, quase sempre em maior número nas décadas em análise, os dados são ainda mais expressivos, bastando sublinhar como, já na dobragem do século, a relação era de pouco mais que 6 rapazes para cada 100 raparigas. E se entre 1840 e 1856 a população masculina mais que duplicava a feminina, de então até 1960 a dinâmica passou a ser totalmente diversa. Quando atendemos aos limiares mínimos e máximos de todo o arco temporal verificamos que a população dos alunos variou entre 62 e 158 (com frequência e 16 e 116 (sem frequência), ao passo que para as alunas a variação é tremenda: de 46 para 1004 (com frequência) e de 41 para 1113 (sem frequência)

Quadro 56. *Matrículas na Escola de Música do Conservatório Real de Lisboa, Conservatório Nacional de Música e na Secção de Música do Conservatório Nacional, por períodos de quinze anos, entre o ano lectivo de 1840/41 e 1960/61.*

Ano lectivo	Matrículas com frequência			Matrículas sem frequência		
	Total	Género M	Género F	Total	Género M	Género F
1840-1841	156	110	46			
1955-1856	193	129	64			
1870-1871	279	121	158	57	16	41
1885-1886	231	63	168	489	35	454
1900-1901	331	56	275	580	36	544
1915-1916	774	127	617	1231	98	1133
1930-1931	1162	158	1004	974	102	872
1945-1946	261	62	199	611	96	515
1960-1961	286	128	158	411	116	295

Fonte: Livros de matrículas, adaptado de Gomes, 2002: 63.

Quadro 57. *Percentagem de matrículas por género na Escola de Música do Conservatório Real de Lisboa, Conservatório Nacional de Música e na Secção de Música do Conservatório Nacional, por períodos de quinze anos, entre o ano lectivo de 1840/41 e 1960/61.*

Ano lectivo	Matrículas com frequência			Matrículas sem frequência		
	Total	%Género M	%Género F	Total	% Género M	% Género F
1840-1841	156	70,5	29,5			
1955-1856	193	66,8	33,2			
1870-1871	279	43,4	56,6	57	28,1	71,9
1885-1886	231	27,3	72,7	489	7,2	92,8
1900-1901	331	16,9	83,1	580	6,2	93,8
1915-1916	744	17,1	82,9	1231	8	92
1930-1931	1162	13,6	86,4	974	10,5	89,5
1945-1946	261	23,8	76,2	611	15,7	84,3
1960-1961	268	44,8	55,2	411	28,2	71,8

Fonte: Livros de matrículas, cálculos de Gomes, 2002: 64.

Os elementos que dispomos quanto às grandes opções dos alunos tendem a corroborar a tese segundo a qual muitos dos alunos do sexo masculino que frequentavam as classes de instrumentos de sopro seriam em regra músicos militares, ao passo que o corpo discente das classes de piano era maioritariamente constituído por jovens do sexo feminino e de estrato social mais elevado. O Quadro 58 dá bem conta desta tendência ao evidenciar que, em relação ao total da população, a percentagem de alunas a optar pelo piano foi, depois de 1870, sempre superior a 50% – sendo que a tendência era ainda mais acentuada nas alunas sem frequência –, enquanto que os rapazes maioritariamente escolheram quase sempre outros instrumentos. A este respeito reproduziremos aqui a pena de João de Freitas Branco, em artigo publicado por meados dos anos 40 do século XX na revista *Arte Musical*, numa conjuntura de refluxo e de crise da procura social do ensino especializado da Música: “se considerarmos ainda que a menina burguesa que estudava piano para poder tocar as suas músicas de dança e entreter as visitas deleitadas, não tem mais que abrir uma torneira para que a TSF lhe forneça todos os ‘foxes’ de que necessita, torna-se fácil compreender que a frequência dos Conservatórios do país diminua de ano para ano” (Branco, 1942: 2)

Quadro 58. Matrículas por género e por comparação com as matrículas por género em Piano na Escola de Música do Conservatório Real de Lisboa, Conservatório Nacional de Música e na Secção de Música do Conservatório Nacional, por períodos de quinze anos, entre o ano lectivo de 1840/41 e 1960/61.

Ano lectivo	Matrículas com frequência				Matrículas sem frequência			
	Género M		Género F		Género M		Género F	
	Total	Piano	Total	Piano	Total	Piano	Total	Piano
1840-1841	110	11	46	1				
1955-1856	129	12	64	16				
1870-1871	121	15	158	80	16	2	41	27
1885-1886	63	13	168	95	35	8	454	243
1900-1901	56	13	275	193	36	10	544	334
1915-1916	127	26	617	338	98	52	1133	950
1930-1931	158	61	1004	677	102	72	872	939
1945-1946	62	16	199	126	96	49	515	400
1960-1961	128	35	158	80	116	77	295	236

Fonte: Livros de matrículas, adaptação, cálculos de Gomes, 2002: 75.

Uma segunda linha genealógica sobre que se fundaria o devir do ensino artístico, no sentido da especificidade, está relacionada com a estabilização consensual do perfil músico, como correspondendo a um actor social situado acima e fora dos condicionamentos comuns, e a uma visão da cultura como correspondendo a uma função de auto-encantamento. Esta posição viria a concretizar-se numa desvalorização explícita das aprendizagens técnicas em favor de uma formação de tipo espiritual do aluno, mas que só vagamente se enunciaria. Em contrapartida, passou a defender-se, também entre nós, o que Pierre Bourdieu e Alain Darbel (1969: 161-166) apelidaram de “mito do gosto inato”, que nada deveria às “restrições das aprendizagens e os acasos das influências”, já que seria dado desde o nascimento. A tese subjacente adivinha-se facilmente e corresponde a uma ilusão recorrente nos dias de hoje: a de que uma natureza culta preexistiria à educação ou de que a experiência da graça estética estaria perfeitamente liberta das restrições da cultura e muito pouco marcada pela longa paciência das aprendizagens.

Como já ficou acima enunciado, apenas uma vez as autoridades em Portugal sentiram necessidade de colocar em letra de forma e oficializar esta visão da formação do artista e do significado da sua produção cultural. Deu-se o caso em 1901, aquando da reestruturação do Conservatório Nacional sob o consulado de Augusto Machado na Escola de Música (1901-1910), ainda hoje tido como o líder que fez entrar a instituição “nos caminhos da modernidade”⁸. O diploma legal que a esse respeito se produziu foi

⁸ <http://www.em-conservatorio-nacional.rcts.pt/>

precedido de um longo preâmbulo onde se advogava um corte fundo com o passado, e o que restava dele, neste ramo de ensino. Como se *arte* e *ofício* constituíssem lamentavelmente mundos de alguma forma intersectáveis, e cuja separação era fundamental operacionalizar. Vários excertos deste texto merecem ser lidos com a maior atenção não apenas por este desejo de rompimento como ainda pela defesa de uma outra antinomia que iria, aliás, aprofundar o pretendido corte. Com efeito, para o legislador dos alvares do século XX qualquer estudante que trabalhasse para merecer o estatuto de músico não carecia de se submeter às regras de aprendizado técnico-prático que vinculariam os demais escolares do tempo; admitia-se até que o jovem candidato a músico deveria aprender a sonhar-se apenas em comunhão plena e extasiada com a sua obra e, nunca por nunca, ceder à *menoridade* que consistiria em desejar para si uma certificação de tipo profissional. No fundo de si mesmo e no momento em que os responsáveis da instituição estavam a querer dizer aos seus concidadãos que, no campo da Música, a educação era algo inato – na verdade era apenas isso que estava aqui em causa –, cumpre perceber que Portugal acabava, havia pouco mais de 5 anos, de produzir abundante legislação relativamente ao ensino secundário articulando entre si todos os ciclos e conteúdos disciplinares, optando definitivamente pelo regime de classes – sinónimo de mais exigência reflexiva, mais trabalho prático, mais experimentação, mais horas de permanência na escola –, à semelhança de resto do que se fazia em toda a Europa e não só; esta mesma política atingira também, e exactamente em 1901, a rede do ensino técnico que se estava a querer relançar em nome do fomento do país. Parece, nestes termos, poder sustentar-se uma outra importante conclusão: foi a recusa da dimensão oficinal e profissionalizante, feita sempre em nome da sacralização do *habitus* estético, que construiu a base do argumento em favor da natureza específica deste tipo de ensino. Mas veja-se com a maior atenção o texto do diploma de 1901. Ele fala muitíssimo bem por si e parece impor-se como uma espécie de arqueologia do pensamento que sustenta entre nós a manutenção e aprofundamento do ensino artístico especializado da Música:

“Um país musical é um país convenientemente preparado para aceitar todas as lições do progresso, para saber sentir e saber vibrar (...). Onde o meio é essencialmente artístico, facilmente o artista se educa; onde o não é, mais difícil e cuidada tem de ser a educação, porque, se no primeiro caso, o público faz o artista, no segundo é a este que compete educar o público. A arte é, como a terra, pródiga para quem a cultiva, mas, como a terra também, merece cuidados especiais para

que os seus frutos sejam óptimos. *Entre nós nem sempre assim sucede, e várias causas têm concorrido para que a arte, já pelos que ministram os seus princípios, já pelos que a executam, tenha descido, por vezes, a converter-se em ofício. E como onde o ofício começa, acaba a arte, impõe-se a urgência de a desviar deste caminho.*

É necessário que a educação musical do Conservatório corresponda a uma educação do espírito. Sem regras, não pode fazer-se o artista, nem este nome lhe cabe, mas cingido apenas às regras não há artista que na verdadeira acepção da palavra. *‘A arte musical não pode ser uma profissão; tocar bem um instrumento ou escrever correctamente uma cantata ou uma fuga, não é bastante para ser músico, para ser artista’, diz Vincent d’Indy, e todos se curvam diante desta verdade.*

É, pois, mister que o ofício não empolgue o lugar à arte e que a arte seja compreendida na sua grande e verdadeira acepção. É, pois, mister acudir a desfalecimentos, corrigir erros, e prover o Conservatório Real de Lisboa de elementos que o ergam à altura que a sua tradição exige” (Decreto de 24/X/1901; itálicos nossos).

Nas fontes consultadas quase mais nenhuma notícia nos chega quanto a esta questão axial da especificidade. Torna-se, por isso, imprescindível a referência ao artigo “O Ensino Musical”, de Luís de Freitas Branco, datado de Janeiro de 1920 e publicado na *Revista do Conservatório*. É que nele seria longamente desenvolvida a questão da formação artística própria de um Conservatório, dentro do mesmo confronto argumentativo do *habitus* estético versus *habitus* oficial. Freitas Branco começa por contextualizar o debate referindo-se a um relatório apresentado por Wagner ao rei Luís II da Baviera sobre o projecto da fundação de um Conservatório em Munique, em que este compositor havia versado sobre “um dos mais discutidos pontos de pedagogia musical: a limitação do ensino próprio dum Conservatório de Música, em relação ao ensino superior e da natureza intelectual que pertence às Universidades”. Sustentava então Wagner que o Conservatório se deveria destinar “exclusivamente a ministrar o ensino material, por assim dizer manual da arte dos sons”. Segundo a sua opinião o músico entraria neste tipo de escola “depois de adquiridos os indispensáveis conhecimentos de solfejo e teoria elementar da Música, para aprender a tocar um instrumento”. Quando ministrasse este ensino e conservasse “intactas as boas tradições de estilo e de respeito pelos mestres, o Conservatório teria então preenchido o “fim verdadeiro” a que se destinava. Após reproduzir esta posição, Freitas Branco encetou uma discussão, de educação comparada, em torno do tipo de formação germânica e anglo-saxónica, de pendor essencialmente técnico, e a formação de Paris e de Milão, pugnando por uma dimensão intelectual e mais eclética do artista, tradição

esta na qual se inspirava o Conservatório de Lisboa. Prós e contras foram então avaliados e, no final, Freitas Branco parecia reiterar o postulado da precedência do estético e do intelectual sobretudo na repulsa que exprimia pela habilitação técnica e oficial:

“O ensino musical teria é certo a vantagem de atrair para o exercício de uma arte evidentemente intelectual um grande número de capacidades, de elementos novos munidos de uma cultura mental que ainda infelizmente não se encontra com frequência nos meios puramente musicais, capacidades e elementos que da música andam desviados por falta, muitas vezes de se assenhorear de uma técnica de natureza tão especial como é a técnica musical em qualquer dos seus ramos. Teria porém a desvantagem, que já em parte provámos e em que pretendemos insistir, de não canalizar convenientemente para o campo da instrução superior uma corrente grande, sustentada por uma tradição já quase secular que atrai ao Conservatório as vocações musicais do nosso país.

E depois *o grande mal ameaçando a música em toda a parte e mormente em Portugal, é o seu rebaixamento ao nível de um mister manual*. Se vamos considerar o Conservatório como a escola onde se aprende o *Handwerk* musical, é correr ao encontro desse defeito, é aparentemente reconhecê-lo, protegê-lo. Além disso, o artista, mesmo, deve chegar à conclusão de que a sua habilitação técnica apenas serve para fins intelectuais superiores a um *staccato* ou a um arpejo limpamente executados. A técnica musical está na arte moderna a ser constantemente solicitada para servir de expressão a trechos literários, dramáticos e até conceitos filosóficos e telas de pintores, manifestações de arte cujas modalidades têm que ser apreciadas e discutidas pelo aluno músico sob o ponto de vista especial da sua arte e dentro do próprio estabelecimento em que essa arte tão especial se aprende e se exerce.

O tempo de músico-operário, maquinal, ignorante, cantonado dentro do seu mister acabou e não deixou saudades. Surge uma nova era de cultura mental, de requintada sensibilidade, de civilização para tudo dizer numa palavra, e para que este destino se cumpra, não dificultemos a transição, não cortemos a ponte possível e necessária entre o negro passado e o futuro brilhante que por todos os meios devemos tornar próximo. Digamos ao músico que se cultive, mas facilitemos-lhe sempre a instrução” (Branco, 1920: 5-6; itálicos nossos).

Qual meridiana evidência, neste imaginário crescentemente hegemónico acerca da formação do artista, a *graça* e os *dons* constituíam a manifestação de aptidões, as quais, por sua vez, passariam a ser interpretadas como se fossem virtudes próprias da pessoa, ao mesmo tempo naturais e meritórias, e jamais produto de uma educação e de

um investimento formativo distribuídos de forma desigual no conjunto da população. É neste contexto idealizado que nos deparamos com a noção de talento musical associada à raridade, às capacidades invulgares de um número assaz restrito de sujeitos e que, por isso mesmo, deveriam merecer a protecção dos poderes públicos. Carlos Gomes (2002: 249) encontra aqui um outro eixo sobre o qual se sedimentou o conceito de especificidade. Não obstante, verificamos que os educadores responsáveis pela formação ministrada no Conservatório em Portugal não trabalharam cientificamente esta problemática e, paulatinamente, ter-se-á mesmo caminhado no sentido de que o exame das aptidões musicais específicas correspondesse, na prática e tão apenas, à *verificação de aprendizagens anteriormente adquiridas*. É facto indesmentível que, ao longo de todo o período histórico em apreço, não se nos oferece qualquer peça regulamentar – ou mesmo de outro teor – susceptível de nos elucidar, por exemplo, acerca da operacionalização desta exigência constante no Decreto de 6 de Dezembro de 1888 e que terá ficado implícita nos subsequentes: “só serão admitidos à frequência do curso complementar os alunos que, durante o tirocínio do curso geral ou nos exames deste, derem provas distintas e de evidente vocação artística”. No ano de 1901 voltaria a falar-se em “concurso prévio”, o mesmo sucedendo na nova organização proposta em 1930, que introduziu igualmente a expressão “aptidão física dos candidatos” a ser verificada pelo médico escolar. O que não sofre dúvida é que na legislação de 1990 voltaria intacta, na sua força estruturante, a linguagem das “aptidões” e dos “talentos”.

A exigência que neste particular se coloca ao investigador não pode ser outra que não a de explicar a que corresponde aquela assimilação, tentado elucidar por que ordem de razões a aptidão no campo da arte se confunde amiúde com aprendizagem e competências socialmente adquiridas. Numa linguagem psicanalítica poderíamos dizer que esta é, porventura, a zona cega ou discursivamente não pensada dos procedimentos práticos neste sector educativo.

Nessa medida, devemos começar por referir que, historicamente, o conceito de aptidão é apenas inteligível no plano científico como categoria estatística trabalhada pela Psicologia. E a essa certeza há a acrescentar uma outra que nos diz que a investigação experimental, no domínio da psicometria, foi determinante para a afirmação e consolidação das Ciências da Educação como saber autónomo no mapa da ciência positiva que se estabilizou no último quartel do século XIX. Mas talvez o mais importante para nós consista em afirmar que esta dinâmica reflexiva se destinou a objectivar o postulado maior de que toda a pedagogia que desejasse para si o epíteto de

moderna deveria contribuir para transformar todo o tipo de ensino num “ensino por medida”, na conhecida expressão de Claparède, indo assim ao encontro do interesse de cada criança. Ora, tanto para psicólogos como para educadores a aptidão tem sido vista como uma realidade diferencial, estatística, e, por isso, apenas inteligível a partir da posição ocupada pelo sujeito particular na série populacional e jamais como realidade observável por um júri a olho nu e analisando cada caso isoladamente. Foi assim que a concepção casuística e não fundamentada da percepção das características individuais, tal como nos surge a partir dos actores que trabalham no sector do ensino especializado da Música, se terá materializado num profundo e duradouro isolamento – a que correspondeu em Portugal a uma total e completa ausência de produção científica e pedagógica sobre o que seriam as características distintivas deste sector de ensino – do laborioso saber que se ia acumulado por todos quantos se dedicaram a investigar as diferenças individuais da população escolar.

Se não devemos aqui expor como se implantou ponto por ponto esta dinâmica, importa, isso sim, dar conta em traços grossos da forma como a psicopedagogia delimitou já em Novecentos o conceito de aptidão, para se visualizar de que estamos efectivamente a falar. Os *experts* psi criaram efectivamente uma *linguagem nova* para individualizar as crianças na escola, categorizando, classificando e calibrando as suas capacidades, aptidões e formas de conduta. Forneceram toda uma tecnologia científica por intermédio da qual os alunos poderiam ser agrupados em massa, é claro, mas sempre percebidos como entidades a um tempo similares e diferentes entre si. Pela via das psicociências, o início de Novecentos assistia assim ao nascimento no interior da instituição escolar de uma nova gramática do corpo e da alma, que transformaria a subjectividade infantil numa força calculável e por isso governável. A interioridade tornou-se desde então *visível* a partir daquela lógica de *inscrição* da individualidade.

Os novos regimes de visibilidade quantitativa e de cognição conceptual dariam origem a um novo ramo da psicologia, o da “psicologia diferencial escolar”, na linguagem de Stern, ou da “psicologia individual”, segundo Binet. Tomado da biologia darwiniana, o seu tema central era o da variabilidade, propondo-se a sub-disciplina determinar: (i) “como variam os processos psíquicos de indivíduo para indivíduo, quais as propriedades variáveis destes processos e até que ponto eles variam”; (ii) “em que relações se encontram no mesmo indivíduo estes diferentes processos”; (iii) “como variam estes processos não só em indivíduos isolados, mas em grupos de indivíduos” (Vasconcelos, 1924: 6). O grande pressuposto científico de finais do século XIX,

segundo o qual a diversidade entre os espíritos seria inata-congenital e já não, como antes se admitira, apenas fruto da educação externa, teria assim de suportar-se em inúmeras investigações experimentais. A enorme mole de artigos científicos e outros trabalhos académicos iria documentar as diferenças individuais numa imensidão de registos: da fadiga às associações e à duração dos actos psíquicos, da imaginação à memória e desta à atenção, à percepção e aos esquemas visuais, da inteligência ao trabalho e à habilidade, etc. Acreditava-se que apenas esse labor sistemático permitiria acabar de vez com a *nefasta* influência da escola tradicional que não distinguia ninguém na sua visão unidimensional e massificadora da criança.

Como suporte primeiro da verdade individualizante, a psicologia infantil do tempo começou então por validar o princípio de que a estrutura moral e intelectual das crianças e jovens diferia segundo as várias etapas-estádios do seu crescimento. Às leis diferenciadoras estabelecidas pela psicologia genética seria preciso juntar um conhecimento efectivamente detalhado de cada um dos temperamentos e dos tipos psicológicos, acumular uma compreensão das características individuais que permitissem distinguir um ser de todos os outros. Essa tarefa foi em grande medida realizada pela figura do *teste*, isto é, uma prova destinada a determinar o carácter físico ou mental do indivíduo. Ao lado das diferenças de capacidade de inteligência ou de trabalho, estariam as várias aptidões qualitativas de cada indivíduo. Estes primeiros psicólogos trocaram alma por aptidão e falaram desta exactamente como se de mais um recurso se tratasse. Na sua linguagem, as aptidões confundiam-se com a totalidade dos processos psíquicos. Olhavam então preferentemente para elas sob o ângulo do rendimento: rendimento escolar, rendimento profissional, rendimento social. A lógica comparativa continuava a dominar, ainda que este exercício nos remeta apenas para o que há de particular, único e exclusivo, num indivíduo determinado. De facto, a aptidão, no seu sentido absoluto, foi então definida como o que excedesse a norma, a diferença patente entre duas crianças que possuíssem o mesmo nível mental. É facto que o século XX viu multiplicarem-se os testes vocacionais e os serviços de orientação no interior dos estabelecimentos educativos em nome do conhecimento da verdadeira identidade pessoal como correspondendo a uma posição.

No teste de aptidão esta lógica seria muito mais afinada. O que se pretendia determinar era o *lugar* social que uma criança ocupava entre as suas congéneres, mas desta feita tão-somente em relação a essa mesma aptidão. A questão, já se adivinha, estava em saber *o quanto* exactamente, para uma aptidão considerada, esta criança

estaria acima ou abaixo daquela outra. Tratava-se agora do levantamento efectivo da individualidade psicológica, de se começar a traçar o pretendido mapa da fisionomia mental de cada criança. Seguimos aqui Claparède (1931: 245) que distinguiu as aptidões conforme elas se referissem (i) a funções mentais isoladas (memória, sensibilidade, atenção, reacção) (ii) ao modo como se comportava a actividade mental em função do tempo (fatigabilidade, educabilidade, constância), (iii) à orientação geral do espírito. Aqui falava-se portanto em “inteligência integral”. E neste particular os psicólogos recorreram às técnicas de Galton e ao método dos percentis – que este propusera já em 1863 nos *Métodos Estatísticos* – a fim de graduarem as aptidões. Um percentil seria pois o lugar ocupado por um indivíduo numa população de cem, segundo os resultados obtidos por um teste determinado. Porque matematizava a diferença numa escala tão longa, acreditava-se que assim podia ser diagnosticada, com grande exactidão, a aptidão de cada indivíduo.

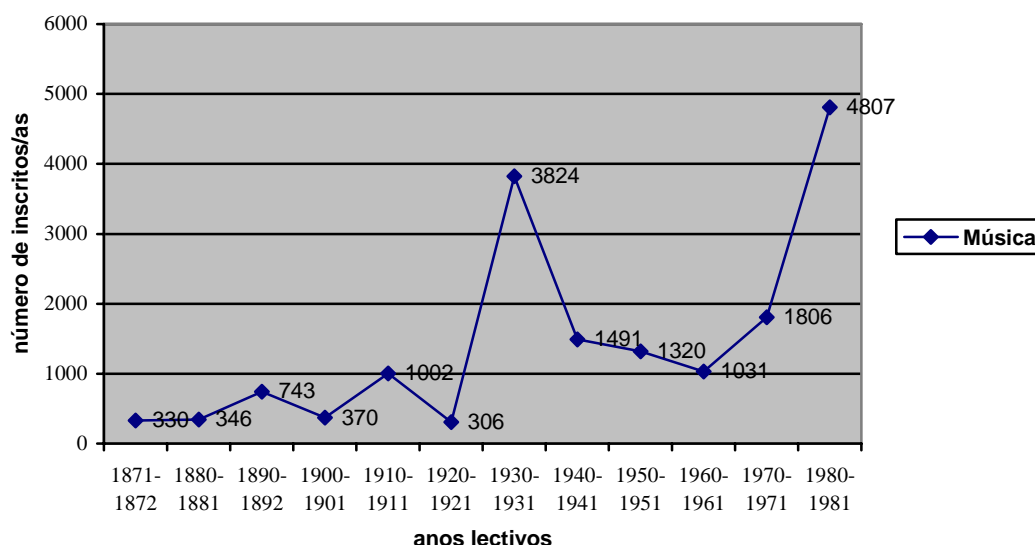
A deriva que acabamos de fazer nesta secção justifica-se pela necessidade para explicitar a forma como, no que respeita ao tema da aptidão, as Ciências da Educação construíram uma tecnologia e uma base conceptual-experimental – que o século XX viu vulgarizar-se e disseminar-se por todos os continentes e realidades educativas as mais diversas, mesmo que as suas premissas nos possam parecer hoje datadas e obsoletas –, mas que permaneceu totalmente estranha a quem mais a invocava para estruturar um modelo específico de aprendizagem, ou seja, para os responsáveis pelo ensino da Música. Esta recusa, e disso se trata, deve ser entendida como correspondendo à operacionalização da proposição segundo a qual a natureza do artista só pode ser perceptível e inteligível por um outro seu equivalente. Um mundo de sujeitos iluminados que se contemplam e avaliam entre si, permanecendo inteiramente imunes à análise e avaliação dos profanos. O manto de silêncio científico que cobre esta realidade do exame das aptidões musicais parece-nos que aponta no sentido de que passem despercebidas as condições históricas, sociais – em grande medida arbitrarias – sobre que foi efectivamente construída. Neste ponto regressamos aos sociólogos Pierre Bourdieu e Alain Darbel, no trabalho hoje clássico *L'amour de l'art*:

“A colocação entre parêntesis das condições sociais que tornam possíveis a cultura e a cultura tornada natureza – a natureza culta, dotada de todas as aparências da graça e da dádiva e, apesar disso, adquirida, portanto ‘merecida’ – é a condição da possibilidade da ideologia carismática que permite conferir a posição central que [...] é

reservada à cultura e, em particular, ao ‘amor pela arte’ [...]. Para que a cultura possa desempenhar a sua função de legitimação dos privilégios herdados, convém e basta que o vínculo – ao mesmo tempo presente e oculto – entre a cultura e a educação seja esquecido ou negado. A ideia contra natural de uma cultura de nascimento, de um dom cultural, outorgado a alguns pela Natureza, pressupõe e produz a cegueira relativamente às funções da instituição que garante a rentabilidade da herança cultural, além de legitimar a sua transmissão, dissimulando que ela desempenha tal função: a Escola é, com efeito, a instituição que por seus veredictos formalmente irrepreensíveis transforma as desigualdades diante a cultura, socialmente condicionadas, em desigualdades de sucesso, interpretadas como desigualdades de dons que são, também, desigualdades de mérito” (Bourdieu & Darbel, 1969: 164).

E do tema da aptidão-talento natural do sujeito deveremos passar ao da análise da evolução da população no seu conjunto. E, por estranho que à primeira vista possa parecer, esta será uma forma de nos direccionarmos para problemáticas um pouco mais próximas da relação pedagógica e do modelo pretendido para a interacção professor-aluno. Após uma afluência comparativamente grande, visível no número de matrículas do ano lectivo de 1930/31, o ensino da Música viria a sofrer um enorme revés até à final da década de 70, mesmo contando com todos os estabelecimentos que, entretanto, se tinham vindo a equiparar ao Conservatório Nacional (Gráfico 15).

Gráfico 15. Alunos e alunas matriculados/as no artístico especializado não superior português.



Fontes: *Anuários Estatísticos* de 1875, 1884, 1903, 1921, 1931; *Estatísticas da Educação* 1940-1941, 1950-1951, 1960-1961, 1971, 1979-1982.

Notas: 1940/41: Inclui alunos/as do Conservatório Nacional, Conservatório Municipal do Porto e Instituto de Música de Coimbra; 1950/51: Inclui, além das instituições anteriores, alunos/as da Academia de Música da Madeira, no Funchal; 1970/71: inclui pela primeira vez os estabelecimentos de Aveiro, Braga, Setúbal e Ponta Delgada.

A quebra da procura ter-se-á assim feito sentir de forma continuada durante praticamente meio século, o que constituiu um impressionante retrocesso relativamente a todos os outros ramos de ensino que cresceram, em igual período e como nunca até aí, de uma forma sustentada. Vale a pena cotejar os números globais do Conservatório com os do resto do sistema. Assim, entre os anos de 1930 e de 1975 o crescimento da população escolar portuguesa foi o seguinte: no ensino primário passou-se de 422.624 para 941.765 alunos; no ensino técnico passou-se de 18.375 para 123.044 alunos; no ensino liceal passou-se de 19.268 para 612.371 alunos; no ensino superior de 7037 para 58.605 alunos. Fica, pois, demonstrado que a crise de alunos no Conservatório coincidiu com um ciclo global de crescimento e de massificação do ensino em Portugal. Evidentemente que as causas seriam múltiplas. Se os vários governos chefiados por Oliveira Salazar e Marcelo Caetano não pareciam dar sinais de reformar a instituição – apenas em 1970-71 o Conservatório Nacional seria colocado em regime de experiência pedagógica –, é igualmente verdade que ela não dava sinais para fora de perceber o refluxo a partir de si própria. Em 1959 a direcção do Conservatório tornou públicos as razões que, no seu entender, estariam na base de tão expressivo decréscimo. No texto eram apresentadas causas as mais variadas para a desertificação da escola, mas a Direcção da escola tinha então a percepção que elas eram, fundamentalmente, de

natureza exógena: umas remetiam para as mudanças de gosto ocorridas no pós-guerra, outras para alterações no frágil tecido cultural português, outras ainda para a difícil articulação com o ensino técnico e liceal. De todas as formas, a sensação com que se fica da leitura do documento é a de um subscritor que se sentia completamente ultrapassado pelos ventos do presente e, dir-se-ia quase por instinto, se imaginava como último reduto na defesa dos valores espirituais da grande arte clássica, ante o aparecimento de novos produtos de baixa arte e para públicos tidos culturalmente por pouco sofisticados. Eis então o retrato exposto ao Director Geral do Ensino Superior e das Belas Artes:

“1.º As tendências materialistas da geração nascida entre as duas (...) guerras [mundiais], mais dada à prática desportiva do que ao culto do espírito.

2.º As condições da economia familiar, que não permitem aos pais os encargos de uma educação que não tenha como objectivo uma remuneração assegurada e compensadora.

3.º Os horários do ensino técnico secundário que não facilitam, como antes, a acumulação com as aulas do Conservatório.

4.º O aparecimento e o desenvolvimento da música mecânica e da Rádio, que dispensaram a presença da música viva.

5.º A evolução do cinema mudo para o sonoro que afectou, só em Lisboa, uma centena de músicos. (...)

6.º A evolução do teatro ligeiro, que substituiu a tradicional composição das orquestras por agrupamentos de ‘Jazz’. (...)

7.º A transformação de salas de espectáculo destinadas a teatro, em cinema (...).

8.º O desaparecimento da música nos cafés e restaurantes, em virtude dos impostos com que se onerou estas casas.

9.º A redução das 36 Bandas Militares para 7, redução agravada ainda pela falta de promoções. (...)

10.º A lei que regulou o jogo, sendo, como é, de intuítos altamente moralizadores, trouxe, no entanto, grandes prejuízos aos profissionais da música. (...)

11.º Os números de concertos organizados pelas sociedades particulares, com artistas estrangeiros, (...) [os quais] comprometeram as possibilidades dos concertistas portugueses se dedicarem à sua carreira. (...)

12.º O Decreto que criou o Liceu Normal veio exigir para os estagiários do canto coral a habilitação musical do 3.º ano de piano (o curso é de 9 anos) enquanto que na parte de cultura geral passou a exigir as habilitações correspondentes ao curso dos liceus. (...)

13.º Contrariamente a certas afirmações pouco esclarecidas, as matrículas dos alunos externos têm acompanhado o movimento decrescente assinalado na frequência do Conservatório. (...)

Convém esclarecer que, até 1930, o número de alunos foi em geral, superior ao dos externos. A partir de 1931, assiste-se à inversão dos factores: os externos passaram a exceder sistematicamente os internos. Qual a causa determinante? Bem simples e clara: Até essa data, a acumulação de vários anos do mesmo curso era permitida igualmente a alunos externos e internos. A promulgação da Reforma actualmente em vigor (...) manteve a vantagem das acumulações para os alunos externos, mas cerceou-os a internos” (documento em depósito no Arquivo Histórico da Secretaria Geral do Ministério da Educação, livro 30, processo n.º 896, citado por Gomes, 2002: 72-73).

Julgamos que se deve discutir a partir daqui a consolidação de práticas didáctico-pedagógicas específicas à instituição. A nossa ideia é que o abaixamento dos efectivos teve como resposta organizacional mais óbvia o aprofundamento da necessidade de um regime de ensino individualizado da Música. Os dados de que dispomos apontam no sentido da manutenção e da prevalência de práticas de ensino colectivo até aos alvares do século XX: os professores podiam leccionar a várias secções no mesmo dia, mantendo-se inclusive o recurso a decuriões. No preâmbulo à Reforma de 1919 ter-se-á assumido, de acordo aliás com o que era defendido pelo próprio Governo para o conjunto do sistema educativo, uma limitação especial dos alunos “em cada turma” para aquelas aulas cuja base pedagógica fosse o “ensino individual”. O Conservatório adoptava o regime de classe, embora com adaptações. Com efeito, a noção de base seria a de grupo-turma, estabelecida com restrições quantitativas quanto ao número máximo de alunos que nela se podiam inscrever. Teríamos, em concreto, para a aula de instrumento, um máximo de 8 alunos, uma variação entre 4 a 12 alunos para a aula de composição, um número fixo de 16 alunos para as aulas de solfejo, sendo que, quanto às aulas teóricas, era admitido um máximo de 30. Este mesmo princípio da educação moderna, que deduz a necessidades do ensino individualizado a partir da classe homogénea, manteve-se completamente operacional ainda na Reforma de 1930, quando a instituição atingiu o máximo de efectivos. Investigação de arquivo realizada nos fundos documentais do Conservatório, no que respeita a mapas de frequência ao início dos anos 40, deixam perceber a manutenção parcial desta solução. Sabemos, por outras vias, que a partir de meados desta década, e no que respeitava aos cursos de instrumento, sobretudo os de piano, a média passaria a ser de 2 alunos por turma. O mesmo se pode verificar nos horários para professores no ano lectivo de 1954-55 ou em documentação do início dos anos 70 recolhida por Carlos Gomes. Como sucedeu com a aptidão, também neste particular nenhuma notícia de base

científica ou pedagógica nos chega justificando a individualização do ensino da Música. Esta parecia ser o resultado de ajustes internos face à diminuição da população escolar. Tomem-se alguns números. Em 1930-31 encontravam-se matriculados na secção de música do Conservatório Nacional um total de 1162 alunos para 35 professores, sendo que no ano lectivo de 1958-59 o quadro de professores era de 34 para uma população de 250 estudantes, quer dizer, que se havia reduzido quatro vezes e meia. Dito de outra forma: a relação de alunos por professor passou naqueles dois momentos de 32,2 para 7,4! Concluiu o investigador que tratou estes dados:

“A principal razão por detrás desta acentuada redução do número de alunos por turma ficar-se-á provavelmente a dever mais à drástica diminuição do número de alunos matriculados na secção de música deste Conservatório – redução que ocorre, ao nível dos alunos com frequência, entre as décadas de 40 e 50 –, do que a qualquer tipo de intencionalidade pedagógica no sentido de se aumentar o tempo de lição individual a que cada aluno tem direito. Isto porque, sendo simultâneas estas duas reduções, ao longo do período aqui considerado, não encontrei nenhum tipo de discurso pedagógico que evidencie uma necessidade de se aumentar o tempo individual de lição. Neste mesmo sentido, há ainda a considerar o facto de que seria de esperar que, da redução do número total de alunos inscritos na secção de música deste Conservatório, viesse de alguma forma a resultar uma redução do número horas leccionadas em regime de acumulação, assim como do número de professores ao serviço desta mesma secção de música. No entanto, tal parece não ser o caso, uma vez que, durante o ano lectivo de 1954-55, continuam a haver professores que leccionam várias horas em acumulação para além das doze horas semanais a que estão legalmente obrigados” (Gomes, 2002: 274).

Este trabalho de natureza histórico-genealógica não ficaria completo sem referir uma outra evidência que tem passado quase sem discussão, a da defesa de um modelo obrigatório de ensino precoce do ensino da Música. Como vem sucedendo noutros domínios, também aqui não há prova empírica que demonstre a verdade histórica desta asserção. Se a exigência é real e está hoje inscrita na legislação – já citámos o decreto 310/83 quanto a este aspecto –, o certo é que nunca correspondeu nem à prática do ensino nem tão pouco esteve presente no espírito do legislador. É uma tese que surge no presente com a força das ideias que não se discutem, parecendo valer por si próprias, mas que, na verdade, corresponde a uma crença recentemente estruturada. Uma análise das idades médias relativas às primeiras matrículas no Conservatório nas disciplinas de Solfejo Piano e Violino – as disciplinas mais frequentadas em todo o período – mostrará

inequivocamente uma realidade etária bem mais elevada do que ficou determinado em 1980. É um facto que a procura social deste tipo de formação fez aumentar a média de idades no século XX⁹. Investigações quanto à correlação entre as variáveis idade e aproveitamento no período histórico entre os mesmos anos de 1870-71 e 1960-61 não são de molde a estabelecer uma relação de causa e efeito e a demonstrar que as crianças que começam mais cedo os seus estudos são também aquelas que melhor resultados apresentam.

⁹ “Ano lectivo de 1840-1841: idade média de 9,5 anos; Ano lectivo de 1855-1856: idade média de 8,6 anos; Ano lectivo de 1915-1916: idade média de 12,3 anos; Ano lectivo de 1930-31: idade média de 15,6 anos; Ano lectivo de 1945-1946 idade média de 14,9 anos; Ano lectivo de 1960-61: idade média de 14,5 anos” (Gomes, 2002: 261).

Breve Perspectiva Histórico-Genealógica Sobre O Ensino Do Teatro Em Portugal Depois De 1836

Uma genealogia deste tipo de ensino deve remontar ao momento em que a Rainha Dona Maria I colocou nas mãos de João Baptista de Almeida Garrett a organização do Teatro em Portugal, acto do qual viria aliás a resultar a criação do Conservatório Geral da Arte Dramática em 1836 (Decreto de 15 de Novembro de 1836).

A autonomia da Escola de Declamação – designação que depois mudaria para Escola de Arte Dramática em 1861, Escola da Arte de Representar, Secção de Teatro do Conservatório Nacional – foi uma constante. Neste campo, pouco temos a acrescentar em relação ao que ficou escrito acerca da Escola de Música. O ensino público especializado do Teatro esteve sempre sob a alçada do Conservatório, com excepção dos momentos em que a Escola se viu transferida para o Teatro Nacional Dona Maria II, exactamente entre 1846 e 1861 (Carta de Lei de 30 de Janeiro de 1846 e Carta de Lei de 17 de Setembro de 1861), e em que perdurou a Escola da Arte de Representar, de 1911 a 1930 (Decreto de 22 de Maio de 1911 e Decreto n.º 18.461, de 14 de Junho de 1930).

Com efeito, o que atrás ficou escrito acerca da outorga de poder por parte do Estado, entendida ora como o alijar de responsabilidades ora como o reconhecimento da sua incapacidade para interferir numa esfera cultural cuja mundividência lhe escaparia, é igual e inteiramente válida para estouta secção do Conservatório. Não obstante, dois factos de particular importância parecem individualizar o caso do ensino dramático em relação ao musical. Por um lado, a dimensão profissionalizante foi nele constantemente mantida, o que, por sua vez, parece ter invalidado concepção de uma instituição especialmente vocacionada para a formação de professores de Arte Dramática; por outro lado, a Escola de Teatro manteve sempre um número de alunos e de professores assaz baixo, tendência que se acentuaria ainda mais para o ensino da dança.

Concretamente, em 1841 a Escola de Declamação contava com 3 do conjunto de 11 docentes do quadro do Conservatório, dos quais o Director acumulava as funções de professor de Declamação. A Escola de Arte de Representar abriria em 1911 apenas com 9 professores ordinários e 2 contratados (Decreto de 22 de Maio de 1911, Capítulo IV, Art. 5.º). Em 1930, quando se verifica novamente a fusão das áreas de ensino artístico de Música e de Teatro, o Conservatório Nacional, tinha apenas 6 docentes no quadro para este sector. Para os alunos, os números disponíveis apontam para o máximo de matrículas que se viria a situar pouco acima de uma centena:

Quadro 59. Número total de matrículas e discriminado por géneros na Escola da Arte de Representar e na Secção de Teatro do Conservatório Nacional, em períodos de quinze em quinze anos.

Ano lectivo	Matrículas com frequência		
	Total	M	F
1840-1841			
1955-1856			
1870-1871			
1885-1886			
1900-1901			
1915-1916	121	83	38
1930-1931	71	37	34
1945-1946	111	52	59
1960-1961	77	27	49

Fonte: Livros de matrículas, adaptado de Gomes, 2002: 63.

A pouca expressividade do ensino do Teatro parece adequar-se mal com as declarações que sempre o acompanharam. Desde Garrett e os seus combativos textos a defender o teatro como expressão e motor da identidade nacional, sempre referenciados e glosados quando se fala desta temática, passando pelas tribunas do discurso político, reiteravam-se os mesmos diagnósticos e as mesmas posições de princípio. Para nós, e no plano histórico, só poderemos extrair uma conclusão – a da construção retórica deste subsistema do ensino especializado das artes. Terminamos com três citações apenas da folha oficial do Governo. Uma do punho do autor das *Viagens da Minha Terra*, no momento em que apresentou ao país a estrutura do Conservatório Geral da Arte Dramática, outra dum preâmbulo a um decreto de 1901 de Reforma da instituição e, por fim, uma retirada do diploma legal em se criou uma Escola de Arte de Representar, corria então o ano de 1911. Tratava-se sempre de refundar sobre os escombros. Um trabalho próprio de Sísifo:

- “Mas tudo nos tem sempre assim ido em Portugal, cujo fado é começar as grandes coisas do mundo, vê-las acabar por outros – acordamos depois à luz –distante já do facho que acendêramos, olhar à roda de nós, – e não ver senão trevas! (...) Nem temos um Teatro material, nem um Drama, nem um Actor. Os actos de Gil Vicente e as óperas do infeliz António José foram as nossas únicas produções dramáticas verdadeiramente nacionais. Umas e outros, ainda que por motivos diferentes são obsoletos e incapazes da cena. Mas em Portugal há talentos para tudo; há mais talento e menos cultivação que em nenhum País da Europa” (Decreto de 12/XI/1836).

- “Temos teatros, temos dramaturgos, temos compositores musicais, e temos público – porque, quase sem população flutuante, é notável o aumento de concorrência aos teatros nestes últimos 12 anos – temos tudo, só nos falta a matéria prima – uma escola de actores. Se alguns destes se têm erguido a grande altura, devem-no uns a diligência própria, outros a simples intuição artística. Escola de que venha o conhecimento da arte clássica, que dá a correcção e apruma as linhas, que educa o estilo e embeleza a forma, e da evolução moderna, que, se agora naufraga, logo outro rumo procura, em busca da forma de conjugar o sentimento, sem o qual a arte desaparece, com a naturalidade que a torna dominadora, sem alindar aquele, nem converter esta em vulgaridade, não a temos. E sem escola falece a ideia de formar uma plêiade de artistas. Os que há forneceu-os o acaso; é necessário não confiar mais nele” (Decreto de 24/X/1901).

- “Em Portugal, a *arte de representar*, como todas as profissões, sofreu do abandono sistemático a que votaram os Governos (...). Mas se a decadência da nossa dramaturgia assim terminará, fazendo-nos prever, em breve, dias de glória e de triunfo para os escritores nacionais, a Escola da Arte de Representar ainda mais garante esses dias de esplendor, porquanto fornecerá aos autores, intérpretes ilustrados e conscientemente orientados no exercício da sua profissão. É tempo de acabar o preconceito, aliás corrente, ainda que, de ordinário, seja expresso em termos pouco claros: de que, sendo para tudo necessárias a instrução e a educação, até para as mais modestas artes e menos complicados ofícios, a *arte de representar* deve fazer excepção. Chegaram a imaginar alguns, que não reflectiram nestes assuntos, que a instituição artística é capaz de suprir o estudo prévio e o cultivo das faculdades naturais dos indivíduos, talvez sem saberem qual é o dispêndio de energia física e mental que os *directores de cena* e os *ensaiadores* empregam, para remediar, e só até certo ponto o conseguem, os erros e as deficiências dos actores principiantes (Relatório ao Decreto de 22 de Maio de 1911).

Breve Perspectiva Histórico-Genealógica Sobre O Ensino Das Artes Visuais

Depois de 1835

O panorama histórico no que respeita ao ensino das Artes Visuais apresenta características que o apertam ao do Teatro. Na verdade trata-se de uma realidade muito pouco significativa no quadro do sistema público de ensino português e inteiramente concebida para a profissionalização dos seus efectivos. A haver diferença significativa ela residirá em dois planos distintos: (i) na incidência legislativa e no correlato debate que o tema suscitou entre nós já a partir do último quartel do século XIX, altura em que se começou a perceber das extremas dificuldades em institucionalizar estas aprendizagens artísticas; (ii) nas reiteradas tentativas de inserir e desenvolver este ramo no interior do ensino técnico.

Em termos cronológicos cumpre regressar a 1835, dir-se-ia agora que o ano mítico e de todos os inícios no que ao campo do ensino artístico diz respeito, para assinalar, desta feita e na capital do reino, a criação da Academia de Belas Artes. Atente-se nos objectivos que então lhe ficaram associados, posto que eles permaneceriam para o futuro. A nova agremiação teria por finalidade “promover a civilização geral dos portugueses, difundir por todas as classes o gosto pelo Belo, e proporcionar meios de melhoramentos aos Ofícios e Artes fabris, pela elegância das formas de seus artefactos”. Tentando ser mais específico quanto ao objecto das Belas Artes, o legislador sublinhava o princípio de que a Academia haveria de contribuir para a “introdução” e para o “adiantamento” das “regras” artísticas nas “classes fabris”, donde pudesse resultar “a perfeição das manufacturas e o aumento da indústria nacional”, tendo por isso no âmbito das suas atribuições o ensino. Ao tempo, Lisboa tinha em funcionamento quatro Aulas onde se ensinava (i) o Desenho (desde 1781), (ii) a Arquitectura Civil (desde 1781), (iii) a Escultura (desde 1750) e (iv) a Gravura de Paisagem e Arquitectura (desde 1763). O desígnio da instituição era o de criar para estes ramos um “sistema regular e completo”, devendo para tanto criar mais cinco “aulas”, ambas de pendor teórico-prático, a saber: (i) Pintura, (ii) Ornato, (iii) Gravura de Figura ou História, (iv) Cunhos e Medalhas e, por fim, (v) Estudo do Natural (Decreto de 18/II/1835). Se logo no ano seguinte este plano de estudo sofreu adaptações (Decreto de 25/X/1836), o certo é que o leitor encontra aqui uma estrutura embrionária do que viriam a ser os cursos superiores no âmbito das Belas Artes que o século XX estabilizaria.

Não obstante, há em torno das Academias de Belas Artes uma temática que nos interessa e que nos deve deter um pouco mais. Relaciona-se com a ligação das artes com a aprendizagem de uma profissão sob a utopia do progresso industrial e as consequentes dificuldades em a operacionalizar. No ano de 1836 o Governo tornou ao assunto por várias vezes. Intentou a criação de um Conservatório de Artes e Ofícios – com o propósito de se formar em Lisboa uma espécie de índice dos artefactos da modernização, devendo a instituição servir de “depósito geral de máquinas, modelos utensílios, desenhos, descrições, e livros relativos às diferentes Artes e Ofícios” (Decreto de 18/2/1836) – e criou uma segunda Academia de Belas Artes no Porto.

Pelas transformações curriculares ocorridas nas décadas seguintes ficamos a conhecer que foi intenção preponderante ministrar uma formação de carácter geral e o mais abrangente possível. Assim, ficou expresso em várias fontes que não bastaria ao aprendiz de uma determinada arte saber desenhar o ornamento, sendo explicitado que precisaria igualmente de poder desenhar a figura humana e a dos animais; não lhe chegariam, da mesma maneira, os conhecimentos do desenho propriamente dito, posto que teria também de modelar; a sua instrução prática não ficaria completa se não recebesse algumas luzes de história das artes e das regras da composição, sendo em conformidade preciso que aprendesse a história dos estilos para conceber e executar as suas produções. Havia, portanto, uma noção embrionária de educação geral e susceptível de tornar os operários mais aptos e a melhor conceberem os seus artefactos.

Mas é facto que os propósitos de estender, fundamentalmente, o ensino do desenho a inúmeras classes profissionais para quem essa prática seria indispensável – caso, ao tempo, dos canteiros, entalhadores, ourives, estucadores, fabricantes de louças e de azulejos, marceneiros – soçobrou largamente nas décadas seguintes. No último quartel do século XIX já se havia erguido e enraizado um discurso nacional-decadentista onde poucos anos antes irradiara outro prenhe de esperança nas grandiosas realizações do futuro da indústria portuguesa. Dir-se-ia que este movimento ia no sentido de reconhecer a importância da arte e do desenho para a vida das sociedades hodiernas e que, nessa medida, o seu fracasso seria sinónimo de atraso não apenas civilizacional mas também material. No Parlamento e nos círculos intelectuais de Portugal começou a ganhar corpo a conclusão de que as exigências do estudo de uma arte capaz de servir a indústria nacional não se haviam concretizado nem se saberia como atingi-las. Não havia dúvidas de que se estava já perante um *ramo especial dos conhecimentos humanos*, cientificamente classificado, com seus princípios, suas leis,

suas doutrinas. Todas as críticas à situação vivida intramuros advinham da noção de que a civilização moderna obrigava todas as nações, que não quisessem permanecer estacionárias na indústria, a cultivar com especial cuidado e esmero a educação artística dos seus operários, abrindo cada vez mais aulas em que eles se pudessem instruir. Ora, foi por esta porta do atraso educacional no campo das artes visuais que se iniciou em Portugal uma análise comparativa. Em 1875 era já muito evidente que o cotejo com o exterior colocava Portugal entre os últimos países europeus. Atente-se então num dos primeiros balanços que nos chega:

“Houve tempo, e não vai longe esta época, em que se dava o nome de arte tão-somente às três mais elevadas manifestações da arte: a arquitectura, a escultura e a pintura. Hoje, porém, não é assim. Percebe-se pelo raciocínio o que os antigos e os italianos do renascimento haviam sentido por instinto. O domínio da arte é com efeito muito mais vasto; abrange tudo quanto nos cerca, todos os objectos de uso quotidiano, os móveis das nossas casas, os fatos que nos vestem, as louças, as pratas, tudo em uma palavra quanto nos serve para a vida. Em tudo pode e deve haver belo, não só no sentido limitado da ornamentação e decoração, não só no sentido menos restrito da harmonia e proporção, mas sobretudo no sentido mais lato da perfeita correspondência entre a forma do objecto e o seu uso. Portugal é talvez o único país da Europa que não tenha por ora prestado a devida atenção a este tão importante ramo de ensino. São de sobejo conhecidos os esforços e sacrifícios feitos pela Inglaterra há mais de vinte anos para ministrar aos seus operários conhecimentos do desenho, desde que em 1851 se tornou patente a sua inferioridade neste ponto em relação à França. A excelente intuição do *Science & Art Department*, cujo estabelecimento central é o admirável museu de *South Kensington*, tem produzido abundantes frutos. Este museu tem mais de cento e cinquenta escolas debaixo da sua inspecção directa, e as principais cidades da Inglaterra apresentam estatísticas na verdade pasmosas: Birmingham, com 300.000 habitantes, tem 1000 estudantes de desenho; nestas proporções deveria Lisboa ter mais de 600, quando tem pouco mais de 200. A pequena aldeia de Weston com 8000 habitantes tem 80 estudantes de desenho. Em França, não são menos importantes os resultados alcançados para desenvolver o estudo de desenho nas classes industriais. Em Paris cerca de 15.000 operários frequentam as aulas de desenho. Em toda a Alemanha, na Rússia, nas monarquias escandinavas e até na própria Suíça é unânime o movimento em favor das escolas populares de arte. Nós, que tanto as temos descurado, não podemos invocar em favor da nossa indiferença o argumento de que não nos são precisas, pois é certo que há no nosso país inúmeras profissões que muito poderiam desenvolver-se, e trazer indirectamente o aumento da riqueza pública, se porventura se tratasse com alguma seriedade de pôr ao seu alcance os recursos de que necessitam. São factos conhecidos de todos o desenvolvimento que

tem tomado a exportação da cantaria lavrada para o Brasil; e procura que nos mercados estrangeiros têm alguns dos nossos artefactos de ourivesaria e de cerâmica; o emprego que torna a ter o azulejo nas construções modernas; o favor com que são comprados objectos de mobília antigos, entalhados e marchetados; e o grande número de oficinas que se têm aberto em Lisboa para os reparar ou mesmo imitar (S.A., 1875: 13-14).

Em 1901 foi a vez de o Governo proceder a uma reforma da Academia de Belas Artes e o decreto respectivo abria, claro está, com o tema da improficiência senão mesmo do caos. O mesmo se diria, dez anos mais tarde, quando o Executivo republicano tomou a iniciativa de reformar e remodelar de alto a baixo o ensino destas artes. Leia-se atentamente o que a propósito ficou exarado nos relatórios publicados na folha oficial, porque neles fica bem expresso um consenso que parecia apontar para um arranque que sempre tardava e soçobrava no plano das intenções. Os dois documentos revelam uma consciência aguda da situação e mostram que não foi por nenhum mecanismo obnubilador ou sequer por uma incapacidade de reconhecimento que o país secundarizou claramente este sector onde o tema não era o da educação das elites mas o oposto, o de associar a arte, e o seu ensino, com a vulgarização, com a produção em grande escala para consumo da massa. Aqui nem de construção retórica podemos falar. O tema geral foi o da impossibilidade mesma em começar, em construir.

- “As várias tentativas feitas em Portugal no sentido de melhorar e enriquecer o ensino artístico têm resultado improfícuas, por falta de um pensamento superior pedagógico a que obedeam, de um plano hierárquico que una, por uma trama disciplinada, as diferentes secções de que se compõem as nossas escolas de belas artes, e ainda pela quase ausência de material que possa dar uma utilidade real e duradoura às noções ministradas pelas cadeiras do ensino teórico. Seria uma banalidade inoportuna exemplificar, com a variadíssima documentação que nos fornece a história, o papel fundamental educativo que a arte desempenha na orientação e na vida moral de um povo: a simples observação do lugar que ela ocupa numa classificação geral das ciências; a sua íntima ligação com os factos sociais, religiosos e políticos; a impossibilidade de, sem ela, se explicar, na multiplicidade das suas expressões, qualquer facto de civilização unida, como está, aos mais íntimos movimentos de uma raça [...]. Não tem por fim esta tentativa remodelar completamente o estado em que se encontram os nossos estudos de Belas Artes: a isso se opõe a exiguidade dos orçamentos, a falta de material de ensino e de exemplificação, e até a ausência de instalações onde se possa dar a representação da arte através da história. A presente reforma tem apenas por fim começar, modesta mas intensamente, uma cruzada de

esforço, um aproveitamento de elementos e de vontades, cujos resultados pedagógicos ano a ano se irão acentuando, de modo a tornar progressivo o interesse pelos conhecimentos artísticos” (Decreto de 14/XI/1901).

- “O Governo [...] vem reformar os serviços artísticos e arqueológicos e o ensino das artes plásticas. E não podia deixar de ser assim. Por todos os títulos esta reforma impunha-se, pois, neste ponto, os antigos dirigentes não limitaram o seu desleixo a deixar perder a quase totalidade do que, através de sucessivas depredações, nos restava ainda, no meado do século XIX, do nosso já então reduzidíssimo património artístico. Levaram a sua incúria mais longe, não procurando sequer, pela coordenação de elementos já existentes, mas dispersos e mal aproveitados, constituir um ensino artístico que, embora em bases mais modestas e harmónico com as forças do país, pudesse entretanto, vir a pôr-nos entre as nações mais cultas no lugar que, sob esse ponto de vista, nos compete [...]. A reforma anterior [de 1901], que os presentes decretos revogam, enfermava de vários males; mas o maior – e esse confessado até pelo seu relator – era o seu carácter restrito. A actual é muito mais ampla e, em harmonia com os princípios gerais adoptados pelo Governo, o mais descentralizadora possível” (Relatório ao Decreto de 26 de Maio de 1911).

A trajetória das Academias, enquanto organismos da administração central e sedeados nas duas primeiras cidades do país não foi a melhor, embora o ensino nela ministrado tenha de alguma forma correspondido a uma necessidade quer de um público jovem quer de operários, como se pode comprovar no Quadro 60 referente ao início do século XX, como que a demonstrar que a sua existência ia ao encontro de necessidades do tecido produtivo.

Quadro 60. *Número de matrículas e exames realizados nas disciplinas dos cursos para alunos regulares (Curso Geral de Desenho e Cursos Especiais) e alunos nocturnos no ano lectivo de 1900-1901 da Escola Nacional de Belas Artes.*

	Matrículas		Exames	Não realizaram exame		Aprovações	Reprovações
	Ordinárias	Voluntárias		Ordinárias	Voluntárias		
Regulares	40	229	130	20	99	134	16
Nocturnas	482		53	68		24	29

Fonte: Escola Nacional de Belas Artes, 1902: 23-24.

O mesmo princípio, expresso há pouco, de alargar a oferta de ensino para fora de Lisboa e do Porto já havia estado na base das medidas em torno da criação do ensino industrial tomadas no início de 1865. E o que poderemos acrescentar sobre o passado das aprendizagens no domínio das artes visuais deve ser visto neste contexto de uma oferta de ensino técnico-profissional, correndo em paralelo com o que era exercido

pelas duas Academias de Belas Artes e assim reforçando as noções de progresso e de utilidade económica e social da produção artística. Como nelas, o fim deste novo ramo de ensino era o de tentar “habilitar um grande número de homens para a prática das diferentes artes industriais”, tendo em vista que estas nunca seriam profícuas senão quando fossem guiadas “por certas e determinadas regras e por conhecimentos positivos” que era necessário “vulgarizar por meio do ensino industrial”, ensino este que devia restringir-se ao que fosse “praticamente útil”. O Governo não se propunha então criar mais conservatórios de Artes e Ofícios e apontava para horizontes “mais modestos”, limitando-se ao “ensino técnico geral, tanto elementar como secundário, comum às diversas profissões industriais”. Assumia não obstante que o desenho era “a mais importante base do ensino industrial” novidade estava em que se pretendia levar este ensino para as províncias do Reino (Decreto de 2/I/1865).

E como de resto vinha sucedendo com as Academias, cedo se impôs o mesmo círculo das largas intenções a que se sucediam dificuldades inultrapassáveis que impunham, por sua vez, a necessidade de mais uma outra reforma. Na primeira metade 80 do século XIX seriam instituídas, ao lado das industriais, as escolas de desenho industrial. Portugal assumia então necessidade de alinhar o ensino do desenho pelo que se fazia na Áustria e na Inglaterra, datando desta conjuntura também as primeiras considerações sobre metodologias de ensino para crianças com menos e mais de doze anos. Após os estudos elementares havia uma oferta de três cursos – o Ornamental, o Arquitectural e o Mecânico –, sendo que para os dois primeiros se imaginava um conjunto já muito diversificado de profissões¹⁰. Ao mesmo tempo propunha-se a abertura de 7 escolas fora de Lisboa e Porto. Em 1891, porém já se reconhecia que tinha havido pouca procura do ensino elementar dos cursos industriais e o Governo determinou-se em fechar escolas e criar uma outra designação, a de “arte industrial”, que seguia a “tríplice divisão das artes plásticas”, ficando esclarecido que “à pintura corresponde a pintura decorativa, à escultura a escultura decorativa e à arquitectura a construção do mobiliário” (Decreto de 8/X/1891). E ainda nesse ano se instalaria o discurso da crise e, dentro dele, começavam as referências a um problema fundamental no ensino técnico profissional – o de que o essencial das decisões sobre a rede escolar

¹⁰ O ramo ornamental era especialmente “destinado aos aprendizes e oficiais estucadores, pintores, douradores, litógrafos, gravadores, encadernadores, correeiros, escultores em madeira ou pedra, marceneiros, entalhadores, torneiros, serralheiros, ourives, louceiros”, e em geral aos que directamente reclamavam o conhecimento “do desenho completo da modelação”. Já o curso do ramo arquitectural tinha por destinatários “os aprendizes e oficiais de pedreiro e carpinteiro, quer de casas, quer de machado, aos mestres de obras, aos construtores navais, aos arquitectos, aos agrimensores, etc” (Decreto de 6/V/1884).

nacional era decidido na capital, as mais das vezes sem ser precedido de uma auscultação às autoridades e às forças produtivas locais. Tome-se então o relatório de Elvino José Sousa e Brito, ministro das Obras Públicas, Comércio e Indústria. É neste particular o primeiro texto em que o poder central fazia *mea culpa* dos erros estratégicos, se decidia pela necessidade de inquirir e avaliar antes de tomar mais decisões, ao mesmo tempo que lamentava o não aproveitamento dos ensinamentos, sobretudo ingleses, e a falta de uma política de formação de professores. Em termos do que entre nós seria uma concepção política e pedagogicamente articulada este foi também um diploma seminal:

“O ensino industrial e comercial, nos nossos estabelecimentos oficiais não corresponde, a despeito das sucessivas reformas por que tem passado, às necessidades do país. Refiro-me, principalmente, ao ensino elementar das nossas escolas industriais e comerciais, que, não tendo obedecido até hoje a um critério seguro e uniforme, não entrou ainda em um regime definitivo e útil à economia nacional. Fundadas apenas por iniciativa e acção do Governo, quer no intuito de desenvolver as indústrias, quer no de facilitar as relações comerciais, as nossas escolas têm-se conservado em campo mais ou menos abstracto e desligadas dos respectivos factos de fomento, porque se não foi buscar, como haveria sido mister, aos elementos da vida nacional o critério utilitarista, que as relacionasse, íntima e logicamente, com as necessidades e legítimas aspirações das nossas indústrias.

(...)

O saudoso estadista, António Augusto de Aguiar, que tanto desejou desenvolver as actividades nacionais, teve evidentemente o intuito de lançar os primeiros lineamentos de uma instituição análoga ao real e imperial museu austríaco de arte e indústria de Viena, e ao museu inglês de South Kensington, procurando promover eficazmente a restauração do ensino industrial. A este fim visaram os diplomas promulgados em 1883 e 1884.

Os factos não tardaram, porém, a destruir o levantado pensamento, que transluz desses diplomas.

É certo que o movimento inglês, realizado em torno de South Kensington, tendia à completa nacionalização da arquitectura e das indústrias de arte, em Inglaterra, produzindo as escolas normais e os métodos de ensino, em que os professores das escolas industriais e de desenho industrial se formaram, e bem assim os museus tecnológicos, em que essa grande e luminosa reforma se apoiava. Em Portugal, não sucedeu, porém, outro tanto. Não tratámos de formar o pessoal docente: não fundámos o ensino normal (Relatório ao Decreto de 24/XI/1891).

Nos anos seguintes foram-se sucedendo as tentativas de reorganizar as escolas industriais e de desenho industrial, bem como os cursos que nela se ministravam, para no termo de 1898 se nomear uma comissão encarregue de remodelar novamente o ensino técnico. Foi então feito um primeiro inquérito de avaliação do qual sairia, três anos mais tarde, outra Reforma contendo outras disposições orgânicas no regime de ensino elementar industrial. A grande novidade pedagógica seria o aprofundamento da ligação destas escolas às indústrias locais. “Na ordem puramente pedagógica”, escrevia o legislador, “convinha dar maior elasticidade aos programas dos vários cursos e disciplinas, especializando-os ou dando-lhes a faculdade de se especializarem segundo as circunstâncias locais”. Houve então a necessidade de disseminar este nível de ensino pelo território nacional perfazendo um conjunto de 27 estabelecimentos de ensino industrial (Decreto de 39/XII/1901). Contudo logo voltaria o discurso da crise. O regime republicano saído do golpe de 5 de Outubro de 1910 logo criticaria por ineficaz e restrita a Reforma anterior, pugnando por “nacionalizar a nossa arte” e “regionalizar o ensino”. As novas autoridades escolares defendiam uma posição o “mais descentralizadora possível” para o ensino das artes visuais entre o operariado. Em 1912 já havia sido nomeada nova comissão, de onde sobressai o nome de António Arroio, para a reorganização do ensino industrial e artístico, pela mão do ministro António Aurélio da Costa Ferreira.

Em 1918 o país ficaria então a conhecer o diploma reordenador saído da avaliação dos especialistas. Trata-se da peça juridicamente mais importante, pelas ambições e minúcia regulamentar, de todas quantas o século XX produziu no âmbito do ensino artístico especializado. Após um longo historial do que sucedera ao ensino técnico, ali se reafirmavam os princípios em favor de uma arte e uma indústria regional e se determinou as condições em que se poderiam abrir “escolas de artes e ofícios”. Estas seriam então destinadas a ministrar o ensino elementar – “sob uma forma inteiramente prática e acessível aos indivíduos que se consagram às profissões artísticas e industriais e que não puderam adquirir os conhecimentos gerais dados pela instrução primária elementar” – e seriam criadas a “pedido” fosse de um fabricante, de associações locais ou corporações administrativas (Decreto 5029, de 5/XII/1918). O grande lance era pois o das parcerias, princípio este que se aprofundaria no imediato. Lê-se noutro diploma:

“As escolas de artes e ofícios, ‘mesmo as que tiverem sido criadas directamente pelo Estado, deverão manter a mais estreita ligação com as corporações industriais e de classe da respectiva profissão, e as locais de turismo e de melhoramentos, dando-lhes conhecimento constante dos alunos que as frequentam e do aproveitamento individual de cada um, de modo a conseguir o estímulo dos alunos, dos profissionais da sua classe e o interesse da própria localidade’” (Decreto 6146, de 3/X/1919).

Mas retornaria súbito o tema da crise. A mudança de ciclo começou a clarificar-se logo em 1926, com a queda da I República. A Ditadura Militar suprimiria algumas escolas de Artes e Ofícios pelo “dispêndio” que traziam ao tesouro e pela baixa afluência de alunos. Este sector ficaria a “aguardar melhores dias” (Decreto 12347, de 21/IX/1926). Na organização do ensino técnico profissional decretada 4 anos mais tarde retomavam-se as críticas ao legislador anterior – a respectiva regulamentação era agora vista como “menos feliz, por não ter acentuado suficientemente o cunho de profissionalidade que seria para desejar”, faltando “regras claras” para o recrutamento de professores, pouco ou nada se tendo curado “de edifícios e de material didáctico” – e referia-se explicitamente que as escolas de arte aplicada haviam sido “mal instituídas quanto à sua organização e funcionamento”; por seu turno, nas escolas industriais andava “mais ou menos deslocado o ensino das disciplinas artísticas, o que criava às escolas de arte aplicada uma vida difícil”. Tudo devidamente ponderado implicava o fim das escolas de Artes e Ofícios no interior do ensino industrial, havendo nele espalhados alguns cursos de ofícios artísticos e só duas escolas de Arte Aplicada, uma em Lisboa e outra no Porto, respectivamente Fonseca Benevides e Faria Guimarães. O leitor verificará que, embora as escolas sejam hoje outras, estamos ainda com apenas dois estabelecimentos de ensino das Artes Visuais.

Fecho

Se não cumpre num trabalho desta natureza intentar uma conclusão, no sentido geral de reter e salientar os aspectos centrais enunciados ao longo do texto, que de resto já foram destacados de início, nem tão pouco deduzir um ponto que se sobreponha aos demais, importa, isso sim, reafirmar que o nosso propósito foi o de lançar algumas bases para uma discussão informada sobre um conjunto vasto de temas e problemas relacionados com o ensino especializado das artes que vêm sendo tomados ora pela comunidade educativa ora pelas elites culturais portuguesas como evidências que não

carecem de debate. Para nós trata-se exactamente do oposto. Mesmo a um leitor menos versado julgamos que a descrição feita da história deste ramo de ensino mostra o quanto o nosso presente se encontra invadido por um passado que lhe é, porém, inteiramente inacessível. Parece que funcionamos sem memória e mais ainda sem uma memória construída e reflectida do que nos tornámos. Assumidamente crítico e genealógico, no sentido de analisar as linhas cruzadas com que se constrói hoje uma oferta educacional e os respectivos pressupostos pedagógicos, este texto procurou desocultar os processos em cujo interior se estabeleceram consensos de uma forma tal que os tornará porventura menos familiares. O nosso objectivo foi, assim, o de colocar em cima da mesa a *proveniência* de algumas ideais e princípios que passam por verdades absolutas, mas que facilmente se percebe terem sido compactados ora sob o signo da indiferença dos poderes públicos ora de uma mitologia romântica e fortemente elitista do que seja a arte e o artista. A mais não almejamos.

**EXPECTATIVAS E ATITUDES DOS
PROFESSORES E PRESIDENTES DOS
CONSELHOS EXECUTIVOS**

EXPECTATIVAS E ATITUDES DOS PROFESSORES E PRESIDENTES DOS CONSELHOS EXECUTIVOS

Nota Introdutória

Nos estudos apresentados seguidamente e na Secção seguinte, procurou aferir-se quais as crenças, expectativas e atitudes de professores e alunos em relação aos cursos artísticos e artísticos-tecnológicos¹ do ensino secundário regular da rede pública. Fizemo-lo com base em informação quantitativa recolhida sob a forma de questionários junto destes intervenientes. Destaca-se, como principal objectivo, avaliar a receptividade que uma expansão da oferta do ensino artístico teria junto de professores e alunos.

Inicialmente, pretendia-se conseguir uma amostra estatisticamente representativa de dois grupos de interesse:

- a) Professores dos cursos de 10º ano de Artes Visuais, e dos cursos Tecnológicos de *Design* de Equipamento e de Multimédia;
- b) Alunos do 10º ano de vários cursos (incluindo os cursos artístico e artístico-tecnológicos).

Tentou ainda inquirir-se todos os Presidentes dos Conselhos Executivos (PCE) das escolas que leccionam o ensino secundário regular (incluindo ou não os cursos acima referidos). Estes propósitos enfrentaram dificuldades de diversa natureza, designadamente:

- a) Apesar de todos os esforços envidados, não foi possível ao Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE) fornecer uma amostra dos professores que leccionam nos cursos artísticos e artístico-tecnológicos, porque não existe informação fidedigna disponível relativamente à dimensão deste universo de professores. A amostra foi assim constituída pela nossa equipa usando um método indirecto de estimação do número destes professores que envolveu considerar como unidade de análise não os professores, mas a escolas onde se leccionam estes cursos. Constituiu-se uma amostra de 60% destas escolas estratificada por NUT II e, posteriormente, estabeleceu-se a correspondência com as respectivas Direcções Regionais da Educação (ver Anexo T). O número de professores foi depois estimado tendo por base o

¹ Para efeitos deste estudo, considerou-se como cursos artísticos e artístico-tecnológicos os seguintes: curso Científico-humanístico de Artes Visuais e cursos tecnológicos de *Design* de Equipamento e de Multimédia.

número de turmas (de ensino artístico e artístico-tecnológico) e o número de disciplinas do currículo do respectivo curso. Assim, a título ilustrativo, numa escola com duas turmas de um curso cujo currículo incluía seis disciplinas, estimaríamos a existência de $6 \times 2 = 12$ professores². O erro das estimativas foi cometido sempre por excesso e não por defeito, de forma a garantir que o número de questionários enviados não fosse ultrapassado pelo número de professores que se pretendia inquirir. O retorno dos questionários enviados (ver Anexo T) foi claramente abaixo das nossas expectativas. Diversos aspectos contribuíram para tal circunstância. Primeiro, da nossa parte houve uma sobrestimação do número de professores a ser inquiridos nas diversas escolas. Segundo, há uma percentagem de professores (difícil de estimar nas presentes condições) que não respondeu e/ou não reenviou os seus questionários após responder. Terceiro, os dados que o GIASE nos forneceu referem-se ao lectivo de 2005/2006 pelo que eventuais mudanças de cursos, número de turmas, etc. que tenham ocorrido no ano lectivo de 2006/2007 não são possíveis de contemplar. No entanto, dada a escassez de informação com que trabalhamos é impossível fazer uma análise pormenorizada destas (ou outras) causas do baixo retorno. Com efeito, tendo em conta estes condicionantes, pensamos que se conseguiu recolher a amostra mais abrangente possível. Assim, foram enviados 2835 questionários e recebidos 306 questionários preenchidos. Não sendo possível saber o número de professores que leccionam nos cursos artísticos e tecnológicos, extrapolámos a partir do método usado para decidir quantos questionários enviar para cada escola, chegando a uma estimativa de 4725 professores. Assumindo estes valores, os dados obtidos são estimativas razoáveis da população, com um intervalo de confiança de 5,4 para um nível de confiança de 95%. Não podemos, no entanto, deixar de notar o carácter algo especulativo deste cálculo.

- b) No caso dos alunos, o GIASE forneceu uma amostra altamente representativa, estratificada por Direcções Regionais da Educação. Esta amostra é constituída por 8.768 alunos. O retorno dos questionários devidamente preenchidos ronda os 38% (3294) (ver Anexo T). Com efeito, apesar do Ofício do Ministério da Educação (DGFV) que acompanhou os questionários e dos esforços da nossa equipa de trabalho, que não só se disponibilizou desde o primeiro momento para responder a quaisquer dúvidas por parte das escolas, como também contactou as escolas (muitas delas mais do que uma vez) no sentido de alertar para a importância de reenviar os questionários preenchidos em tempo útil, nem todas as escolas procederam ao preenchimento e/ou envio dos questionários recebidos. De facto, cerca de 30% dos questionários contabilizados na amostra não foram reenviados por três ordens de razão. Primeiro, algumas escolas enviaram menos questionários que aqueles que receberam (eventualmente por dificuldades de aplicação que desconhecemos ou por terem menos alunos que aqueles que foram estimados). Segundo, algumas escolas pura e simplesmente não responderam (pelo menos uma escola recusou-se explicitamente a aplicar os questionários aos alunos). Terceiro, muitas escolas não responderam em tempo útil. Note-se aliás que esta amostra só foi possível de recolher porque fomos protelando o prazo de entrega dos questionários várias semanas para lá do

² Na prática o método de estimação é um pouco mais complexo uma vez que há que considerar os diversos anos de cada curso e as disciplinas de cada ano. Assim como a possibilidade de o mesmo professor dar mais do que uma turma. Variáveis como estas foram levadas em conta de forma a ajustar as estimativas iniciais.

estabelecido³. Foram enviados 8.768 questionários dirigidos aos alunos do 10º ano. Em todo o caso, os dados obtidos com base nesta amostra tendem a ser estimativas razoáveis da população, com um intervalo de confiança de 1,7 para um nível de confiança de 95%⁴.

- c) No caso dos Presidentes dos Conselhos Executivos (PCE), recolheu-se cerca de 46% (214) do seu número total (472). Os restantes PCE não responderam e/ou não reenviaram os questionários a que responderam ou não o fizeram em tempo útil. A amostra considerada tende, no entanto, a ser representativa dos PCE. As respostas obtidas com base nesta amostra tendem a ser estimativas razoáveis da população com um intervalo de confiança de 4,9% (para um nível de confiança de 95%)⁵.

Apesar destas limitações que não devemos menosprezar, pensamos que os estudos apresentados seguidamente e no próximo capítulo, se baseiam numa fonte de informação relevante. Consideramos aliás que a recolha deste tipo de informação não devia ser excepcional mas regular. Neste sentido o trabalho aqui apresentado poderá também ser aproveitado para estabelecer as bases de uma avaliação e *follow-up*, feitos no terreno, do ensino artístico em Portugal. A este respeito, e no sentido de ultrapassar as dificuldades sentidas, seria necessário:

- a) Agilizar os serviços do GIASE para que se torne possível constituir em tempo útil amostras representativas dos universos de interesse.
- b) Melhorar ou adaptar os questionários em função do que se pretende inquirir.
- c) Procurar junto das escolas melhores condições de aplicação dos questionários (sobretudo no que respeita os questionários dirigidos aos alunos).
- d) Garantir, tanto quanto possível, que os PCE e professores compreendam a importância da recolha regular de informação desta natureza (por questionário) para que se constituam bases de dados fidedignas que poderão informar os intervenientes (administração, professores, investigadores) a vários níveis (tomada de decisão política, investigação científica, etc.).

³ No momento em que redigíamos este relatório continuavam a chegar alguns questionários que infelizmente não puderam ser considerados. O ponto a partir do qual deixámos de considerar os questionários recebidos para análise obedeceu a uma análise do número de questionários que recebíamos diariamente. Com efeito, este número decresceu abruptamente alguns dias antes de suspendermos a inserção de dados e desde então (embora continuem a chegar questionários) tem sido residual.

⁴ Para uma análise mais detalhada da amostra obtida, ver Anexo T.

⁵ Dizemos que “tende a ser” uma vez que não pudemos garantir a natureza aleatória das nossas amostras finais. Por outro lado as diversas perguntas do questionário diferem em termos da variabilidade de resposta (desde repostas sim/não até repostas em escalas de sete pontos) o que também afecta o intervalo de confiança da amostra (para um mesmo nível de confiança).

Nas páginas seguintes procedemos então à apresentação e análise dos principais dados obtidos através dos questionários. Por uma questão de simplicidade de apresentação optámos por não incluir no texto referências directas aos testes estatísticos por vezes usados no sentido de interpretar diferenças entre grupos (e.g., PCE e professores) ou entre variáveis/ítems (e.g., *t*-student); no sentido de agregar variáveis (e.g., α -Cronbach); ou no sentido de explorar associações entre variáveis (e.g., *r*-Pearson). Assim, quando nos referimos a diferenças (claras, sensíveis, significativas) é porque estas são estatisticamente significativas. Quando nos referimos a tendências para haver diferenças queremos dizer que os resultados tendem a ser ou são apenas marginalmente significativos. Quando agregamos variáveis/ítems é porque estas estão a medir uma mesma dimensão. Quando falamos de associações entre variáveis, estas baseiam-se em correlações estatisticamente significativas.

Questionários

Os questionários usados (ver Anexos Q e R) permitiram a recolha de informação junto dos presidentes dos Conselhos Executivos; e dos professores que leccionam no curso Científico-humanístico de Artes Visuais e/ou nos cursos Tecnológicos de *Design* de Equipamento e de Multimédia do Ensino Secundário, a dois níveis:

- No que respeita à avaliação que fazem dos cursos artísticos vigentes ao nível das aprendizagens proporcionadas, e do respectivo plano de estudos.
- No que respeita à avaliação que fazem de propostas concretas para a melhoria da qualidade e oferta do ensino artístico secundário assim como da receptividade que uma expansão desta oferta terá junto de professores e alunos.

Para além disto, no caso do questionário dos PCE pediu-se ainda que estes identificassem (a partir de uma lista) até quatro cursos profissionais artísticos e cursos artísticos especializados com maiores possibilidades de serem viabilizados nas respectivas escolas.

No caso dos professores, foram ainda recolhidos dados biográficos relevantes, dos quais se destacam as actividades artísticas desenvolvidas por estes professores no contexto escolar e extra-escolar.

Descrição Das Amostras

Um total de 214 PCE (110 homens, 89 mulheres e 15 não identificados) respondeu e devolveu o questionário que lhes foi dirigido. Estes têm uma média de idades de 46,8 anos, e apenas 23 (12%) se encontram presentemente a leccionar (para uma distribuição dos PCE por escalão etário (ver Anexo U).

Foram 306 os professores (151 mulheres, 140 homens e 15 não identificados) que responderam e devolveram o questionário que lhes foi dirigido. Estes têm uma média de idades de 33,6 anos (para uma distribuição dos professores por escalão etário ver Anexo V). 189 são professores de Artes Visuais; 27 de *Design* de Equipamento e 45 de Multimédia⁶.

Aprendizagens Proporcionadas E Planos De Estudo

Os dados obtidos a partir das questões dos Pontos 1.1 e 1.2 do questionário (ver Anexos Q e R) correspondem à Avaliação do curso artístico de Artes Visuais (AV) e dos cursos tecnológicos de *Design* de Equipamento e de Multimédia (CT) em termos de oportunidades de aprendizagem proporcionadas (numa escala bipolar de 7 pontos *muito desfavorável/muito favorável*).

Especificamente, foi pedido aos inquiridos (professores e PCE) que avaliassem os cursos no que diz respeito aos seguintes itens: (i) oportunidades de aprendizagem proporcionadas para que os alunos compreendam manifestações estéticas e culturais da comunidade nacional e internacional; (ii) oportunidades de aprendizagem proporcionadas para que os alunos possam prosseguir estudos nas respectivas áreas; (iii) flexibilização do plano de estudos através de opções que podem ser livremente escolhidas pelos alunos (só para o curso de Artes Visuais); (iv) possibilidade de os alunos optarem por disciplinas pouco relacionadas com o ensino artístico, prescindindo de disciplinas de opção de natureza artística (só para o curso de Artes Visuais); (v) e ao desenvolvimento de competências adequadas para que os alunos se possam inserir no mercado de trabalho nas respectivas áreas (só para os cursos de *Design* de Equipamento e Multimédia).

⁶ O pequeno número de professores de *Design* de Equipamento e o número moderado de professores de Multimédia funcionou como um constrangimento ao tipo de análise de dados apresentado neste relatório. De facto, quando se contrastou cursos, fizemo-lo sempre agregando os cursos Tecnológicos (*Design* de Equipamento e Multimédia) por oposição ao curso de Artes Visuais, de forma a trabalhar como um *n* mais expressivo.

Seguidamente, são apresentados os valores médios de resposta para os Professores e PCE (Figura 1):

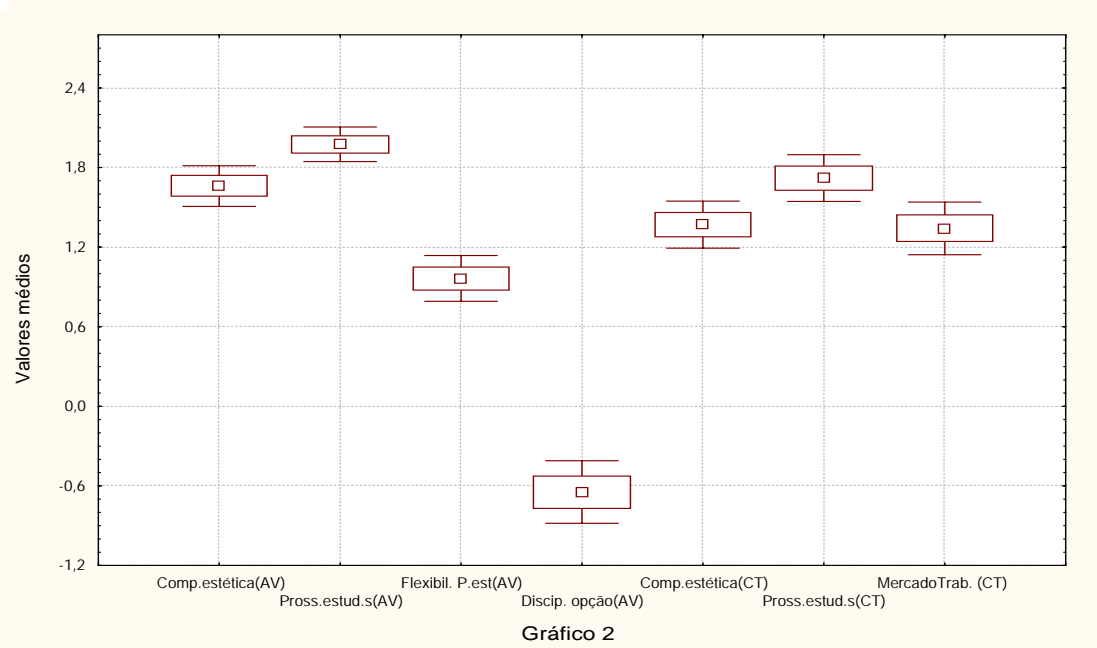
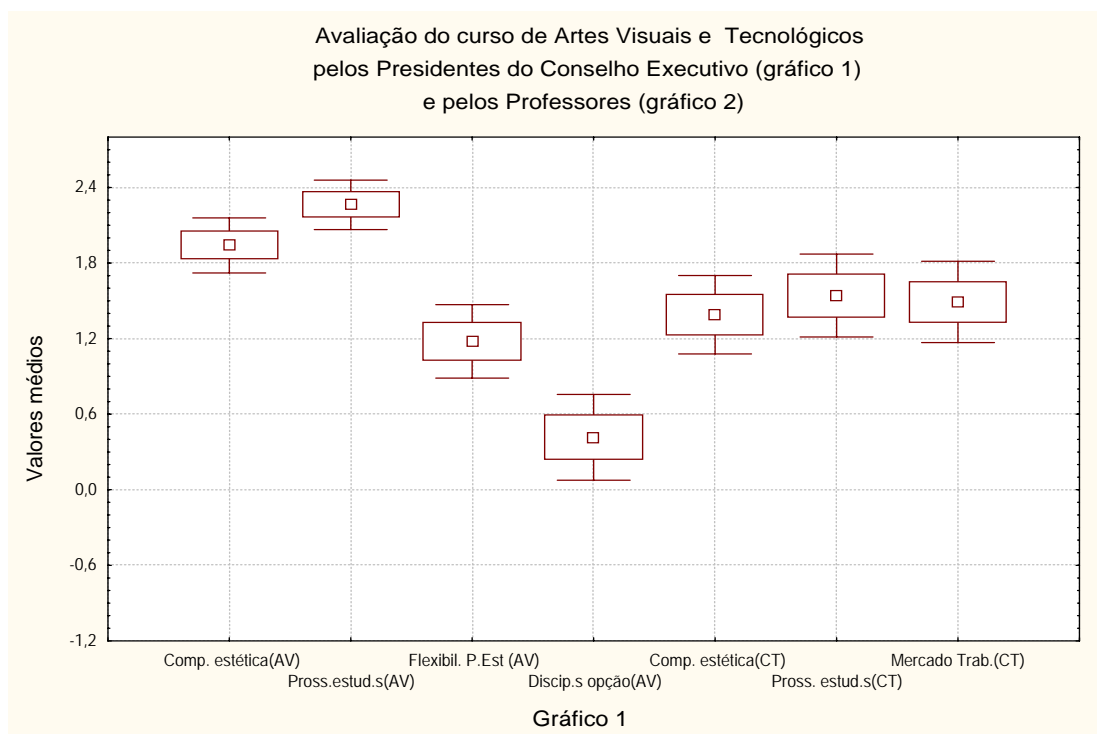


Figura 1. Avaliação dos cursos de Artes visuais (AV) e Tecnológicos (CT) por PCE e Professores no que diz respeito às oportunidades de aprendizagem proporcionadas para que os alunos compreendam manifestações estéticas e culturais da comunidade nacional e internacional - *comp. Estética (AV ou CT)*; às oportunidades de aprendizagem proporcionadas para que os alunos possam prosseguir estudos nas respectivas áreas (*Pross. Est.s (AV ou CT)*); à flexibilização do plano de estudos através de opções que podem ser livremente escolhidas pelos alunos (*Flexibil. P. est.(AV)*); à possibilidade de os alunos optarem por disciplinas pouco relacionadas com o ensino artístico, prescindindo de disciplinas de opção de natureza artística (*Discip. Opção (AV)*) e ao desenvolvimento de competências adequadas para que os alunos se possam inserir no mercado de trabalho nas respectivas áreas (*Mercado Trab. (CT)*).⁷

⁷ Na figura 1 e em várias das figuras seguintes, os dados são apresentados usando gráficos de caixas de bigodes (Box & Whiskers). Nestes gráficos, o pequeno quadrado interior corresponde à média, a caixa que

O curso de Artes Visuais é avaliado de forma claramente positiva por ambos os grupos (professores e PCE). Na opinião dos inquiridos, este curso de ensino artístico constitui um suporte adequado para a compreensão de manifestações estéticas e culturais. Serve também como uma preparação apropriada para o eventual prosseguimento dos estudos no âmbito das Artes Visuais (itens A e B).

No que concerne a flexibilidade do plano de estudos do curso de Artes Visuais, a avaliação feita por professores e PCE é sensivelmente menos positiva. Com efeito, se a noção de flexibilização pela introdução de disciplinas de opção escolhidas *livremente* pelo aluno é, em termos gerais, avaliada como moderadamente positiva, a forma de implementação desta flexibilidade (possibilidade de opção por disciplinas pouco relacionadas como o ensino artístico em detrimento de opções de natureza artística – ver item D) é avaliada menos positivamente ou mesmo negativamente, no caso dos Professores. Este ponto é aliás aquele em que Professores e PCE claramente divergem.

A Avaliação dos cursos Tecnológicos de *Design* de Equipamento e de Multimédia (ver Gráficos 1 e 2) revela-se bastante mais homogénea e é moderadamente favorável. Isto é, ambos os Professores e PCE consideram que os cursos Tecnológicos constituem um suporte adequado para a compreensão de manifestações estéticas e culturais assim como para o eventual prosseguimento de estudos e/ou inserção no mercado de trabalho.

Os dados referentes às respostas do Ponto 1.3 do questionário (ver Anexos Q e R) correspondem à avaliação dos cursos de AV e CT (numa escala bipolar de 7 pontos *discordo totalmente/concordo totalmente*) relativamente aos planos de estudo. Mais concretamente, professores e PCE avaliam até que ponto: (i) os planos de estudo destes cursos correspondem às expectativas dos estudantes; (ii) correspondem às expectativas dos professores; (iii) correspondem às necessidades do mercado de trabalho (neste caso, só para os CT).

A Figura 2 apresenta os valores médios de resposta para os Professores e PCE, permitindo compará-los entre si, nas variáveis de interesse.

o enquadra corresponde ao erro padrão (ou desvio padrão da média) e os “bigodes” correspondem ao intervalo de confiança de 95% da média. Na prática, estes gráficos dão-nos directamente o resultado de um teste estatístico de diferenças entre médias. Assim, sempre que os intervalos de confiança de duas médias não se sobrepuserem está-se na presença de diferenças entre médias estatisticamente significativas.

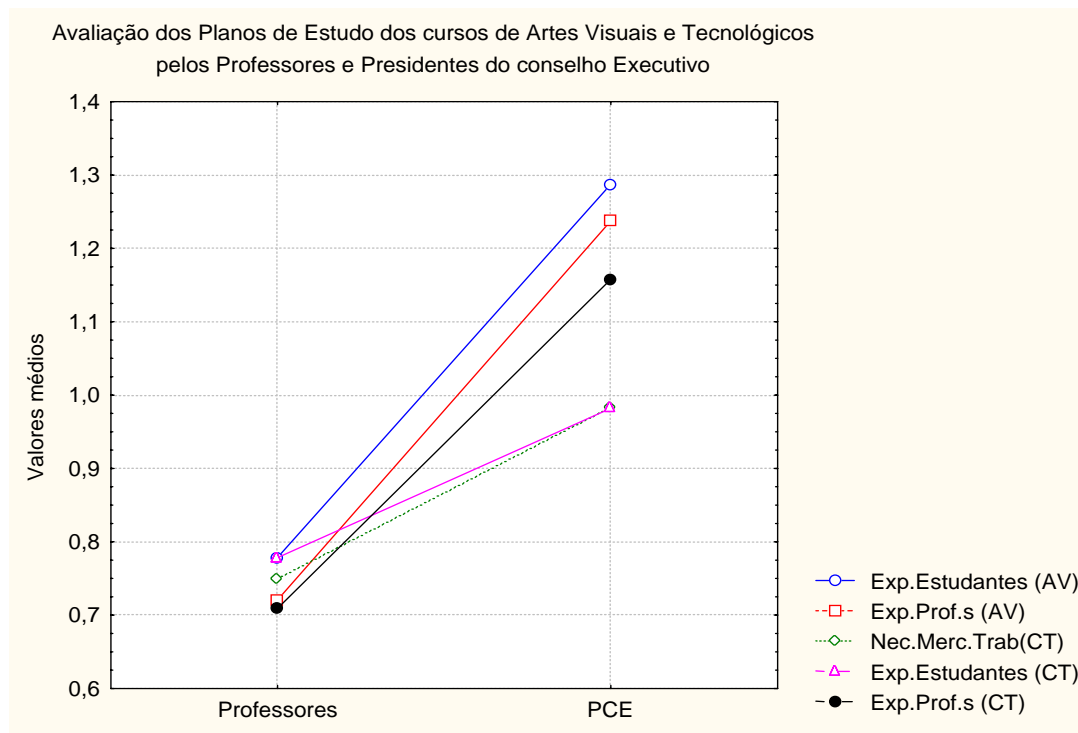


Figura 2. Avaliação dos professores e dos PCE dos planos de estudo dos cursos de AV e CT em termos do grau em que correspondem às expectativas dos estudantes (Exp. Estudantes (AV ou CT)); em que correspondem às expectativas dos professores (Exp. Prof.s (AV ou CT)); em que correspondem às necessidades do mercado de trabalho (Nec. Merc. Trab (CT))

Embora Professores e PCE concordem ambos que o curso de Artes Visuais e os cursos Tecnológicos correspondem às expectativas dos estudantes e professores (assim como às necessidades do mercado de trabalho, no caso dos cursos Tecnológicos), a posição dos professores nesta matéria é um pouco menos positiva (menor grau de concordância) do que a dos PCE (designadamente, no respeitante às expectativas de estudantes e professores). Tendo em conta que são os professores os que têm uma experiência mais directa com a implementação do plano de estudo, as suas respostas são provavelmente mais expressivas e informativas. Nesta linha, é interessante notar que o grau em que os planos de estudo de Artes Visuais e dos cursos Tecnológicos correspondem a estas expectativas é claramente inferior ao grau em que estes mesmos cursos cumprem funções básicas de aprendizagem. Especificamente, o curso de Artes Visuais é avaliado muito favoravelmente em termos das oportunidades de aprendizagem que proporciona mas, comparativamente, o seu plano de estudo corresponde bastante menos às expectativas de estudantes e professores (ver Figura 3).

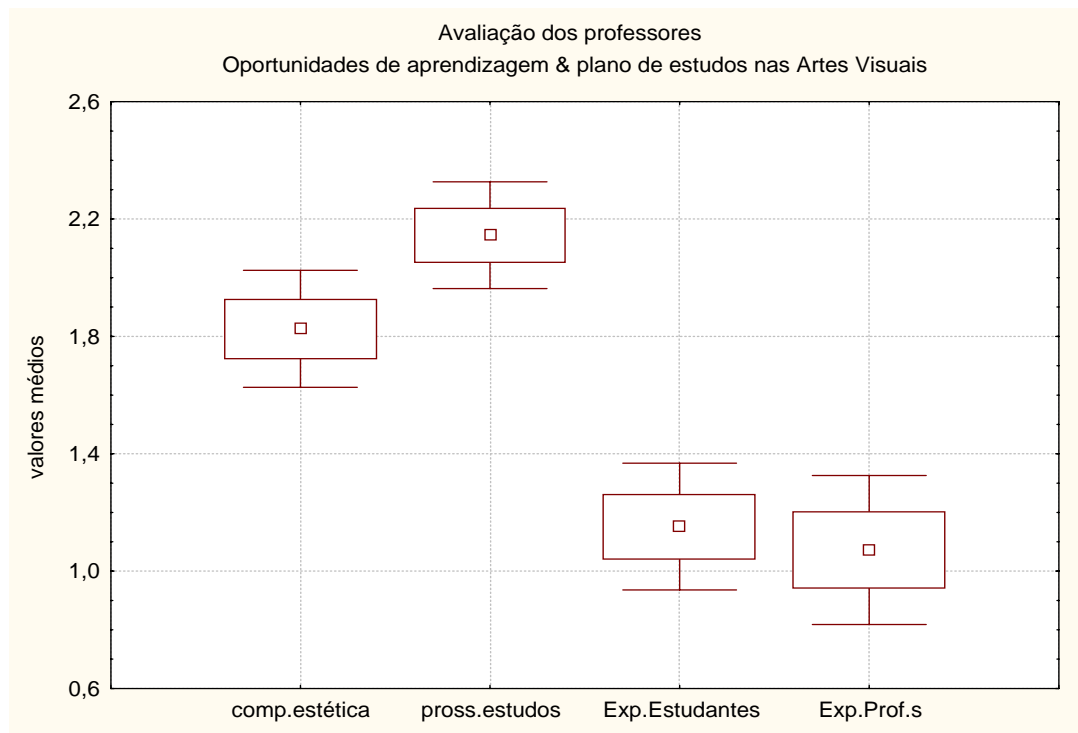


Figura 3. Comparação da avaliação dos professores em termos de oportunidades de aprendizagem com a avaliação que estes feita do plano de estudos de AV. *comp. Estética*: oportunidades de aprendizagem proporcionadas para que os alunos compreendam manifestações estéticas e culturais da comunidade nacional e internacional; *Pross.Est.s*: oportunidades de aprendizagem proporcionadas para que os alunos possam prosseguir os estudos; *Exp.Estudantes*: grau em que o plano de estudos corresponde às expectativas dos estudantes; *Exp.Prof.s*: grau em que o plano de estudos corresponde às expectativas dos professores.

No caso dos cursos Tecnológicos, estes são avaliados bastante mais favoravelmente em termos das oportunidades de aprendizagens para que os alunos possam prosseguir os estudos do que em termos do grau em que os seus planos de estudo correspondem às expectativas de professores e alunos. Estes cursos são ainda avaliados positivamente em termos das competências que permitem desenvolver nos alunos para uma futura inserção no mercado de trabalho mas o grau em que os mesmos professores consideram que os cursos correspondem às necessidades do mercado de trabalho é sensivelmente mais moderado (ver Figura 4).

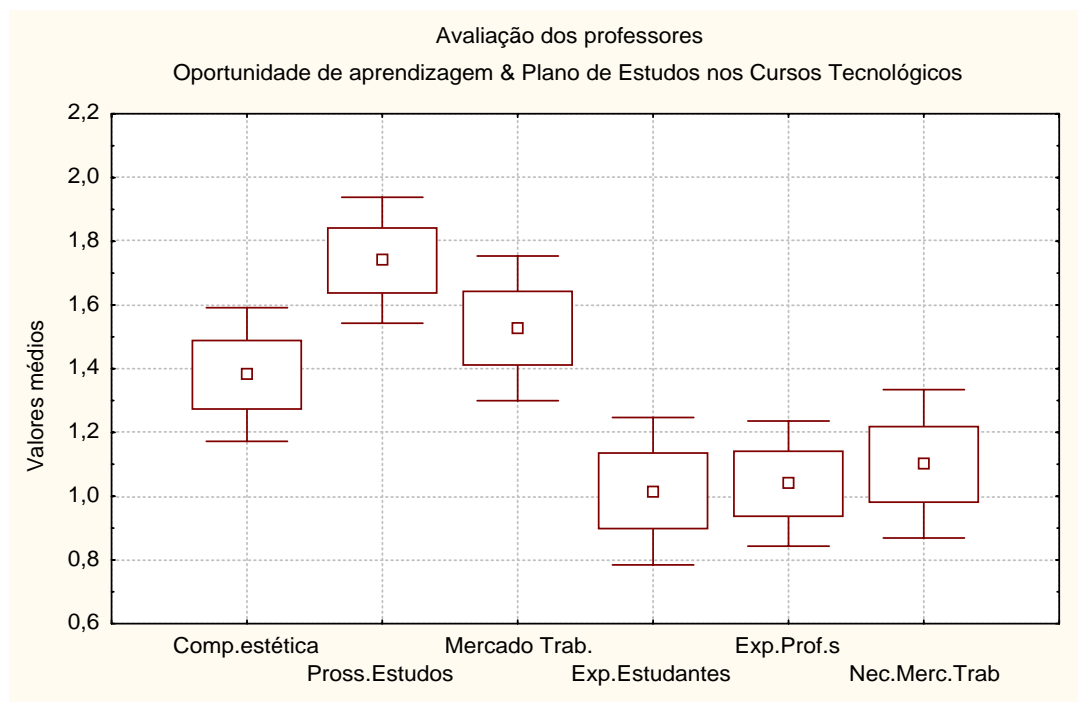


Figura 4. Comparação da avaliação dos professores em termos de oportunidades de aprendizagem com a avaliação que os mesmos fazem do plano de estudos de CT. *Comp.Estética*: oportunidades de aprendizagem proporcionadas para que os alunos compreendam manifestações estéticas e culturais da comunidade nacional e internacional; *Pross.Estudos*: oportunidades de aprendizagem proporcionadas para que os alunos possam prosseguir estudos; *Mercado Trab.*: desenvolvimento de competências adequadas para que os alunos se possam inserir no mercado de trabalho; *Exp.Estudantes*: grau em que o plano de estudos corresponde às expectativas dos estudantes; *Exp.Prof.s*: grau em que o plano de estudos corresponde às expectativas dos professores; *Nec.Merc.Trab.*: grau em que o plano de estudos corresponde às necessidades do mercado de trabalho.

Em suma, os professores e PCE consideram que:

- a) Os cursos de AV e CT cumprem funções básicas de aprendizagem (e.g., constituem um suporte adequado ao eventual prosseguimento de estudos e/ ou inserção no mercado de trabalho).
- b) No que respeita ao curso de AV, embora a flexibilização do plano de estudos seja avaliada de forma moderadamente positiva, alguns aspectos da actual implementação desta flexibilização (ver item D) são avaliados negativamente ou desfavoravelmente pelos professores.
- c) Professores e PCE concordam que os planos de estudo (de AV e CT) correspondem às expectativas de professores, estudantes e mercado de trabalho (este último só no caso dos CT). O grau em que se verifica concordância é, no entanto, bastante mais moderado para professores do que para PCE. A medida em que os planos de estudo correspondem às expectativas de professores (estudantes e mercado de trabalho), é também sensivelmente mais moderado do que a avaliação (positiva) que os mesmos professores fazem dos respectivos cursos em termos do grau em que cumprem funções básicas de aprendizagem.

Discussão

Na perspectiva dos inquiridos, o curso de AV corresponde a uma área de formação do ensino secundário regular capaz de cumprir as suas funções básicas de aprendizagem. Designadamente:

- a) Educar a competência e sensibilidade estética e cultural dos estudantes para que estes possam vir a ser consumidores e agentes das mais diversas manifestações artísticas nacionais e internacionais.
- b) Proporcionar oportunidades de aprendizagem e desenvolver as competências adequadas para uma eventual prossecução dos estudos nesta área.

Neste sentido, uma possível expansão dos cursos de ensino artístico não deverá partir do zero, mas antes beneficiar da organização já existente adequando-a aos objectivos de desenvolvimento a estabelecer e melhorando-a. Mais especificamente, o plano de estudos é nitidamente um aspecto passível de ser melhorado a vários níveis. Primeiro, no que diz respeito à forma como foi implementada a sua actual flexibilização. Com efeito, embora sendo moderadamente favoráveis à flexibilização, os professores são desfavoráveis à possibilidade de um aluno optar por disciplinas só indirectamente relacionadas como o ensino artístico em detrimento de disciplinas de natureza artística⁸.

Segundo, a medida em que o plano de estudo de AV corresponde às expectativas de professores e alunos, é menos favorável do que a avaliação que os mesmos professores fazem do curso de AV em termos do grau em que este cumpre funções básicas de aprendizagem.

Por fim, a medida em que o plano de estudo de CT corresponde às necessidades do mercado, é menos favorável do que a avaliação que os professores fazem deste curso em termos das competências desenvolvidas nos alunos para uma futura inserção no mercado de trabalho.

Em síntese, os dados indicam que os professores avaliam de forma positiva os cursos de Artes Visuais e Tecnológicos, nos quais são protagonistas centrais, apesar das

⁸ Alguns dos professores que fizeram uma avaliação negativa da forma de flexibilização do plano de estudos (item D) salvaguardaram, simultaneamente a importância da Matemática A para os alunos de Artes Visuais. Note-se, no entanto, que a questão em análise não diz respeito à importância da matemática cuja discussão do papel no plano de estudos de Artes Visuais não se enquadra no âmbito da presente análise. O que parece reunir algum consenso é a ideia de que por mais importante que uma disciplina pouco relacionada com o ensino artístico seja, esta não deverá ser frequentada em prejuízo de opções de natureza artística.

eventuais limitações dos respectivos planos de estudo. Uma possível leitura global destes resultados é a seguinte: na perspectiva dos professores, as disciplinas que leccionam cumprem bem as funções básicas de aprendizagem dentro dos constrangimentos ou limitações dos planos de estudo existentes que, embora não sendo avaliados negativamente, são potenciais alvos de crítica, aperfeiçoamento e melhoria.

Avaliação De Propostas Para A Melhoria Da Oferta Do Ensino Artístico

Os dados resultantes das respostas do Ponto 2 do questionário (ver Anexos Q e R) correspondem à avaliação da *Importância* (escala unipolar de 5 pontos, de “Nada importante” a “Extremamente importante”), *Viabilidade* (escala unipolar de 5 pontos, de “Nada viável” a “Totalmente viável”) e grau de *Concordância* (escala bipolar de 7 pontos de “Discordo totalmente” a “Concordo totalmente”) de um conjunto de propostas de mudança e melhoria da qualidade e oferta do ensino artístico de nível secundário que operacionalizam aspectos implicados numa eventual expansão do ensino artístico no secundário tais como o melhor uso dos recursos existentes e a criação de sinergias na comunidade onde as escolas se integram.

Seguidamente apresentam-se os valores médios de resposta dos professores (Figura 5) e dos PCE (Figura 6) para as escalas de *Importância*, *Viabilidade* e *Concordância*, para cada uma das propostas acima listadas.

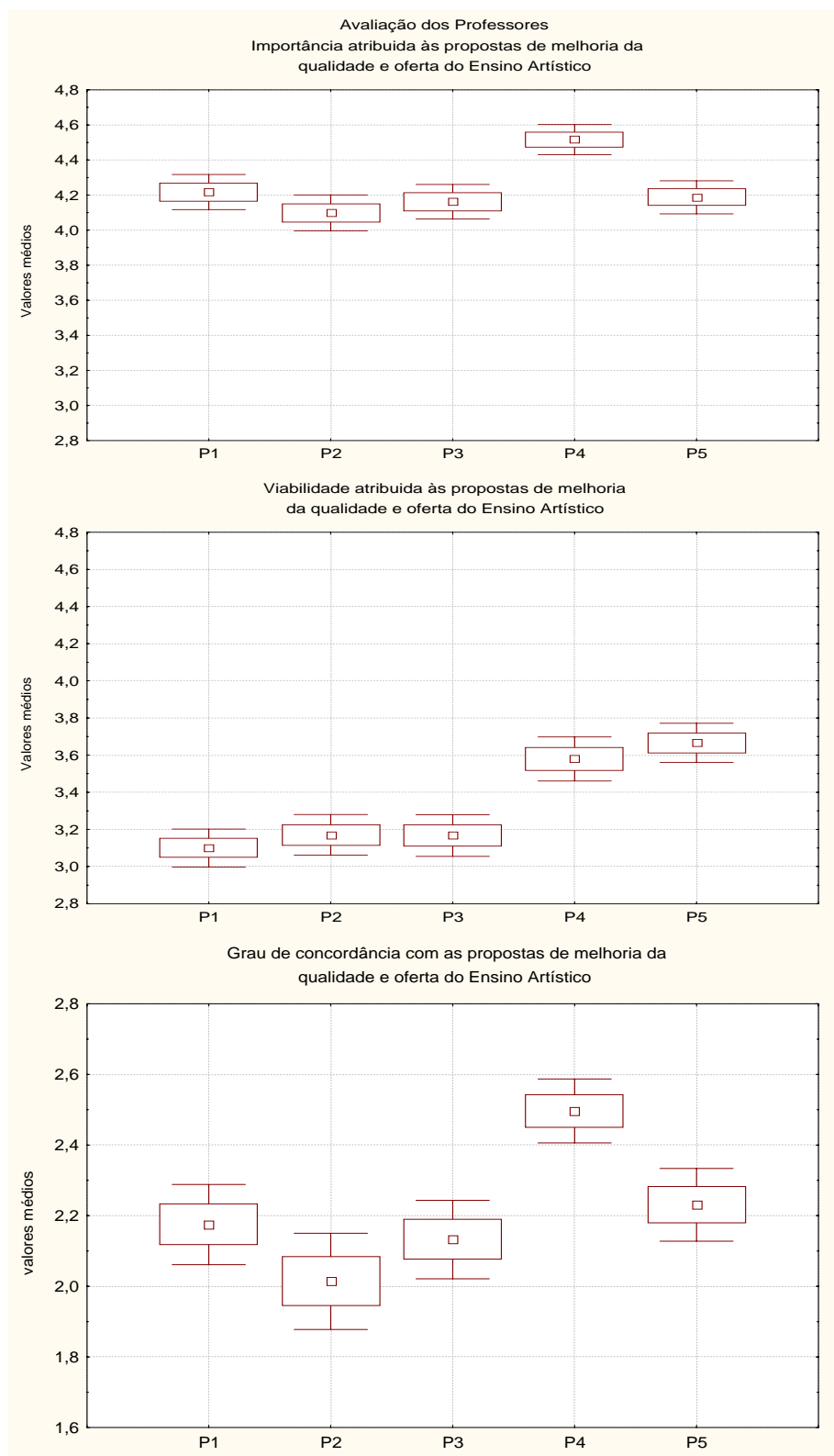


Figura 5. Importância, Viabilidade e grau de concordância atribuído pelos professores às seguintes propostas de melhoria da qualidade e oferta do ensino artístico, P1: Concretizar projectos que aproximem a escola e os seus cursos do ensino artístico de entidades públicas e privadas visando um melhor desenvolvimento das competências dos alunos; P2: Incentivar formas de cooperação entre professores do ensino artístico e uma diversidade de profissionais das artes de modo a permitir o alargamento das actuais ofertas da escola; P3: Melhorar o uso dos recursos existentes na comunidade através do estabelecimento de protocolos entre a escola e uma diversidade de entidades locais; P4: Melhorar o uso dos recursos existentes na escola; P5: Oferecer cursos de ensino artístico (e.g., Científico-humanísticos, profissionais ou outros) que a escola tenha possibilidade de viabilizar.

Importância Atribuída Pelos Professores

Embora as cinco propostas sejam todas avaliadas como muito importantes, a proposta 4 “melhorar o uso dos recursos existentes da escola” destaca-se das restantes no grau de importância que lhe é atribuída ($M=4,52$) próximo do ponto 5 da escala “extremamente importante” (ver Figura 5, primeiro gráfico). Este dado é notável no sentido em que estamos a lidar com valores médios de resposta. O carácter extremo e distintivo da importância atribuída à proposta quatro corresponde a uma percentagem de 56,6% dos professores que responderam no ponto 5 da escala “extremamente importante”.

Viabilidade Atribuída Pelos Professores

Globalmente, a avaliação da Viabilidade das propostas revela-se mais moderada. Destacam-se, neste caso, as propostas 4 e 5 (ver Figura 5, segundo gráfico). Ou seja, a melhoria do uso dos recursos existentes na escola e de oferta de novos cursos de ensino artístico, são propostas consideradas em média como mais viáveis do que as restantes.

Grau de Concordância Manifestado Pelos Professores

As cinco propostas reúnem também a concordância dos professores (ver Figura 5, terceiro gráfico). Ou seja, os professores manifestam uma opinião claramente favorável face às propostas de melhoria da qualidade e oferta do ensino artístico, sendo novamente de destacar a proposta 4 cujo valor médio de resposta não só é sensivelmente superior aos das restantes como se aproxima do ponto 3 da escala “concordo totalmente”.

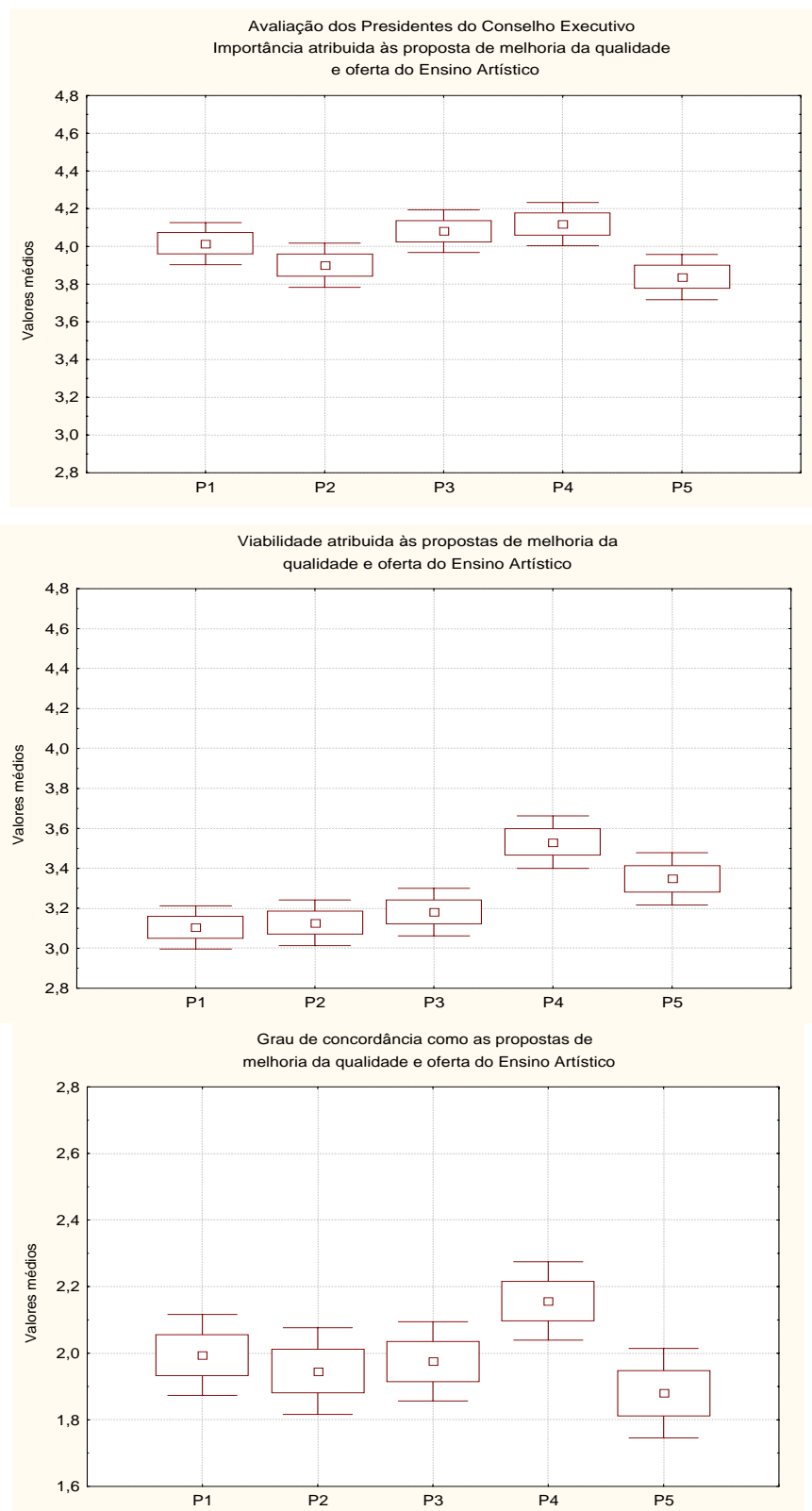


Figura 6. Importância, Viabilidade e Grau de Concordância atribuído pelos PCE às seguintes propostas de melhoria da qualidade e oferta do Ensino Artístico, P1: Concretizar projectos que aproximem a escola e os seus cursos do ensino artístico de entidades públicas e privadas visando um melhor desenvolvimento das competências dos alunos; P2: Incentivar formas de cooperação entre professores do ensino artístico e uma diversidade de profissionais das artes de modo a permitir o alargamento das actuais ofertas da escola;

P3: Melhorar o uso dos recursos existentes na comunidade através do estabelecimento de protocolos entre a escola e uma diversidade de entidades locais; P4: Melhorar o uso dos recursos existentes na escola; P5: Oferecer cursos de ensino artístico (e.g., Científico-humanísticos, profissionais ou outros) que a escola tenha possibilidade de viabilizar.

Importância Atribuída Pelos PCE

Relativamente à importância atribuída às propostas, o padrão de respostas dos PCE é relativamente homogêneo e positivo. Todas as propostas são consideradas em torno do ponto 4 da escala, isto é, muito importantes (ver Figura 6, primeiro gráfico).

Viabilidade Atribuída Pelos PCE

Comparativamente aos professores, a Viabilidade das propostas é avaliada pelos PCE como mais moderada. Destacam-se novamente a proposta 4 e, de forma menos clara, a proposta 5 (ver Figura 6, segundo gráfico). Ou seja, a melhoria do uso dos recursos existentes na escola é considerada em média como uma proposta mais viável do que as restantes. A oferta de novos cursos de ensino artístico, tende a ser considerada como mais viável do que *algumas* das restantes.

Grau De Concordância Manifestada Pelos PCE

A opinião dos PCE face às propostas de melhoria do ensino artístico é globalmente positiva. A opinião face à proposta 4 tende a ser mais favorável do que as restantes (ver Figura 6, terceiro gráfico), embora neste caso o padrão de resposta seja menos claro, não nos permitindo falar numa opinião em relação a este ponto significativamente mais favorável do que *todas* as restantes.

No sentido de desenvolver uma medida de atitude mais “robusta” face às diversas propostas do que meramente o grau de concordância/discordância (referida acima em termo de “opinião”), criou-se um novo índice de resposta, a que chamamos *Atitude*, e que corresponde ao produto da escala de concordo/discordo pela escala de importância. Assim uma atitude será tanto mais “forte” quanto mais extrema for a resposta na escala bipolar concordo/discordo e quanto maior for a importância que lhe é atribuída. Este índice é diagnóstico no sentido em que qualifica o grau de concordância em função da importância. Assim, é possível comparar uma opinião extremamente

favorável face a uma proposta pouco importante como uma opinião eventualmente menos favorável face a uma proposta que, no entanto, poderá ser percebida como extremamente importante. Seguidamente apresentam-se os resultados relativos a esta medida de Atitude face às cinco propostas, para professores e PCE (ver Figura 7).

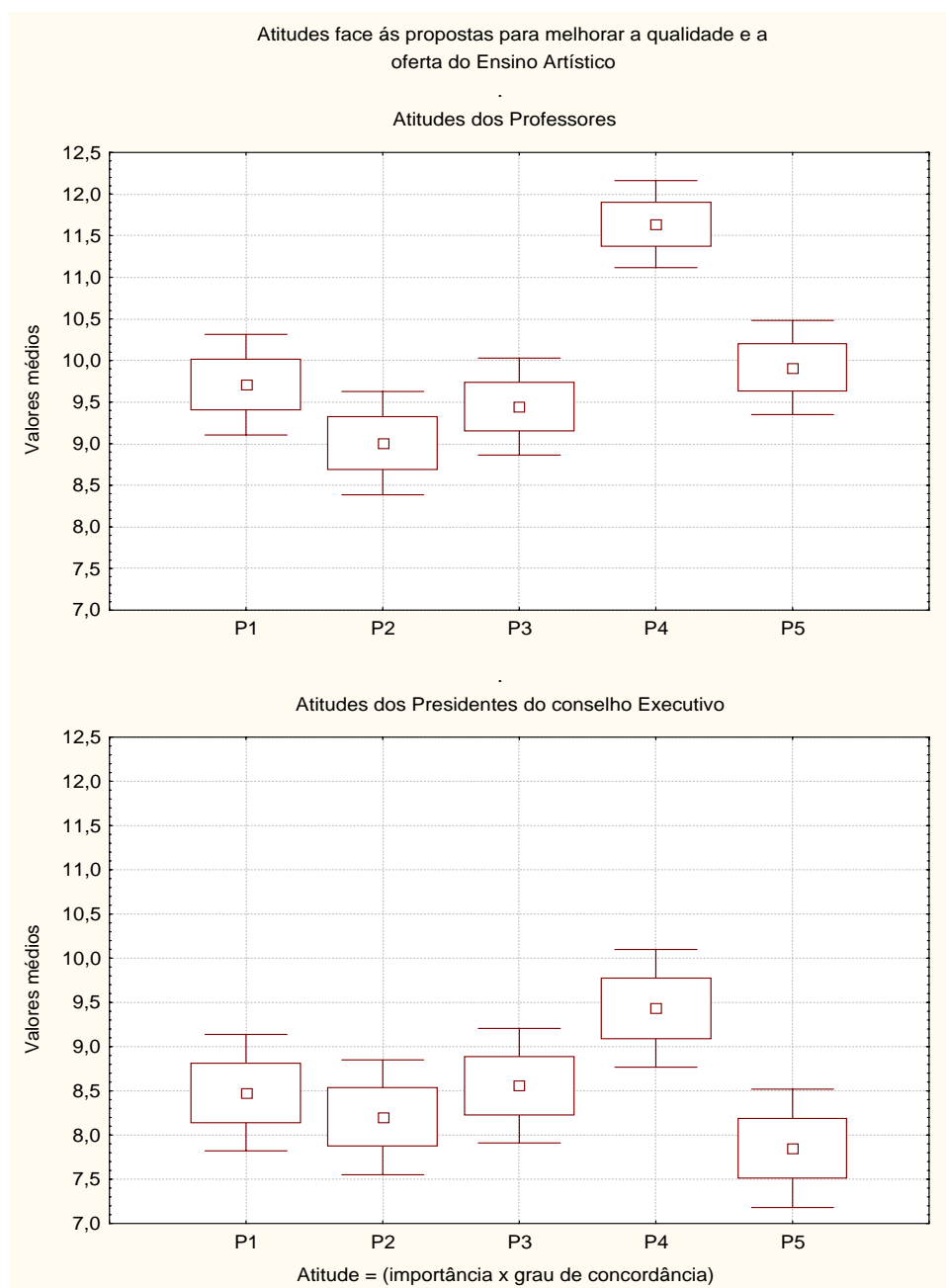


Figura 7. Atitudes dos Professores (gráfico de cima) e pelos PCE (gráfico de baixo) às seguintes propostas de melhoria da qualidade e oferta do Ensino Artístico, P1: Concretizar projectos que aproximem a escola e os seus cursos do ensino artístico de entidades públicas e privadas visando um melhor desenvolvimento das competências dos alunos; P2: Incentivar formas de cooperação entre professores do ensino artístico e uma diversidade de profissionais das artes de modo a permitir o alargamento das actuais ofertas da escola; P3: Melhorar o uso dos recursos existentes na comunidade através do estabelecimento de protocolos entre a escola e uma diversidade de entidades locais; P4:

Melhorar o uso dos recursos existentes na escola; P5: Oferecer cursos de ensino artístico (e.g., Científico-humanísticos, profissionais ou outros) que a escola tenha possibilidade de viabilizar

A atitude relativa às cinco propostas reforça o padrão de resultados já descrito acima. A atitude mais forte refere-se à melhoria do uso dos recursos escolares existentes (este padrão volta a ser claro no caso dos professores e apenas tendencial no caso dos PCE). Por outro lado, embora a força da atitude assuma sempre valores claramente positivos, os professores apresentam em geral atitudes mais extremas do que os PCE.

Receptividade A Uma Expansão Da Oferta Do Ensino Artístico

Os dados obtidos a partir das respostas ao Ponto 3 do questionário (ver Anexos Q e R) correspondem à avaliação das expectativas de professores face a uma possível futura expansão da oferta de cursos do ensino artístico ao nível do secundário (em escalas bipolares de sete pontos “*discordo totalmente/concordo totalmente*”). Especificamente, procurou saber-se até que ponto uma futura expansão da oferta destes cursos corresponde às expectativas dos professores e dos PCE; e até que ponto contribuirá para que mais alunos prossigam os seus estudos após a escolaridade básica obrigatória.

Na Figura 8 apresentam-se os valores médios de resposta dos professores e dos PCE para os aspectos referidos acima.

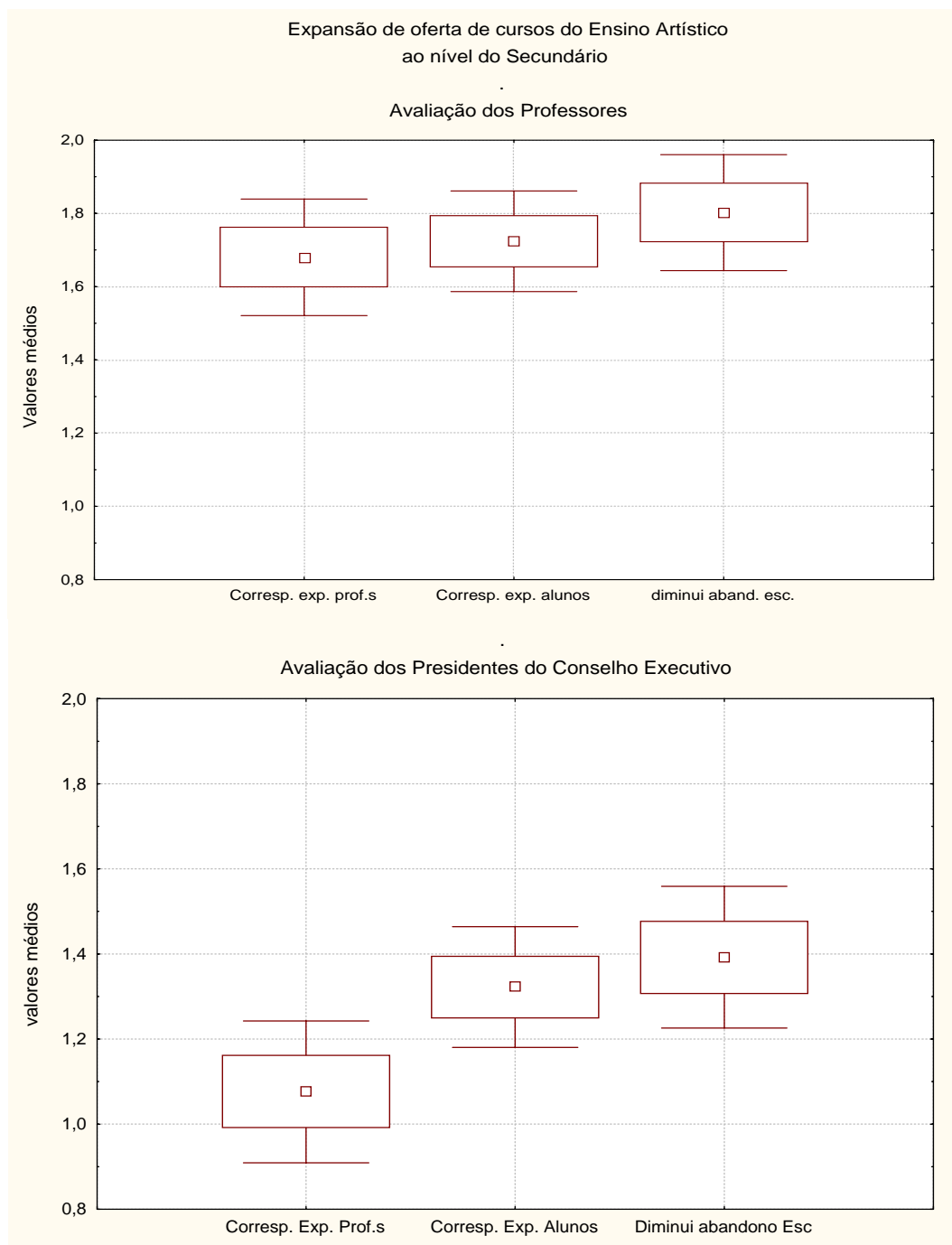


Figura 8. Avaliação do grau em que professores e PCE consideram que uma expansão do ensino artístico Secundário corresponde às expectativas dos professores (*Corresp. Exp. Prof.s*); corresponde às expectativas dos alunos (*Corresp. Exp. Alunos*); poderá diminuir o abandono escolar (*Diminui abandono Esc.*).

Do ponto de vista dos professores e PCE, uma futura expansão da oferta do ensino artístico corresponde às expectativas dos professores e dos alunos do ensino secundário. Ambos concordam ainda que uma tal expansão contribuirá para que mais alunos prossigam a escolaridade básica obrigatória. Em termos relativos, no entanto, os professores concordam *mais* com as afirmações do Ponto 3 do que os PCE.

Em suma, no que diz respeito ao desenvolvimento e melhoria da qualidade da oferta de ensino artístico ao nível do secundário:

- a) Os professores e PCE manifestam uma atitude claramente favorável face a propostas de uma maior articulação da escola com entidades públicas e privadas; uma maior cooperação entre professores e profissionais das artes; um melhor uso e aproveitamento dos recursos da escola e da comunidade onde esta se insere; e o alargamento da oferta de cursos artísticos. Estas propostas são ainda avaliadas como *muito importantes*; e *viáveis*.
- b) Os professores tendem a fazer avaliações (em termos de importância, viabilidade, e atitude) mais extremas do que os PCE, o que poderá decorrer destes últimos possuírem uma perspectiva mais abrangente do funcionamento da escola e de todos os aspectos processuais envolvidos na eventual implementação das propostas avançadas e/ou de outras do mesmo cariz⁹.
- c) Existe uma atitude favorável mais extremada e uma atribuição de (ainda) maior viabilidade (sobretudo no caso dos professores) relativamente ao melhor uso dos recursos existentes nas escolas. O que indica que as próprias escolas dispõem de um potencial de recursos inexplorados, relativamente ao qual é claramente viável desenvolver e melhorar o seu uso. Por outro lado, esta proposta distingue-se das outras pelo seu carácter *interno*, ou seja, não envolve articulação e/ou cooperação com entidades ou pessoas exteriores à escola. A facilidade de implementação decorrente do facto de, na proposta em análise, as escolas dependerem só da sua iniciativa própria, poderá ter contribuído para o destaque desta proposta. Nesta linha, a proposta de oferta de (novos) cursos de ensino artístico cuja implementação depende sobretudo da iniciativa das escolas (embora se trate de um processo mais complexo e de maior proactividade do que a mera exploração de recursos existentes) é também vista como mais viável do que as outras propostas de articulação/cooperação com a comunidade onde a escola se integra (novamente, sobretudo no caso dos professores).

No que respeita a uma futura expansão da oferta de cursos de ensino artístico:

- a) Professores e PCE concordam que esta corresponde às expectativas de professores e alunos e que poderá contribuir para um incremento do número de alunos que prosseguem os estudos para além da escolaridade básica obrigatória.
- b) Novamente, o grau de concordância dos professores é sensivelmente mais extremo do que o dos PCE. Neste caso, no entanto, é razoável pensar que os

⁹ Note-se que nesta análise partimos sempre do pressuposto que os PCE são indivíduos altamente conhecedores da realidade da sua escola nas suas diversas vertentes, incluindo o ensino artístico e o artístico tecnológico (quando existentes na escola). Se se relaxar este pressuposto, as avaliações mais moderadas dos PCE quando comparadas às dos professores poderiam ser simplesmente atribuídas a lacunas de conhecimento/experiência face ao ensino artístico. Com efeito quanto maior for a falta de conhecimento maior será a tendência de um inquirido para “regredir” para o ponto médio das escalas o que por sua vez conduz a valores médios de resposta mais moderados.

professores estão melhor “posicionados” para responder a este ponto pelo menos do que diz respeito às suas próprias expectativas e às expectativas dos alunos (com quem têm em geral uma experiência mais directa).

- c) No entanto, é curioso verificar que a atitude/opinião dos professores (e PCE) relativamente a quinta proposta, i.e., a possibilidade de oferta de (novos) cursos de ensino artístico é significativamente mais positiva do que o grau em que os mesmos consideram que uma futura expansão dos cursos artísticos ao nível do secundário corresponde às expectativas dos professores ou alunos.

Discussão

Uma eventual intervenção na organização do ensino artístico e artístico tecnológico no sentido da melhoria da qualidade e da oferta existente reúne o apoio dos professores e PCE. Estes profissionais são favoráveis e vêem como viáveis propostas de articulação e cooperação que aproximem a escola de profissionais das artes, entidades públicas ou privadas da comunidade onde se integra cada escola. Pode também afirmar-se que, na perspectiva destes intervenientes, as escolas possuem recursos mal explorados cujo uso pode ser optimizado com vantagens para a qualidade e oferta do ensino artístico do secundário. Uma proposta cuja avaliação aguardávamos com especial interesse era a que se refere à possibilidade de oferta de (novos) cursos (proposta 5), uma vez que se trata de uma medida directa da opinião dos professores e PCE em relação a um objectivo geral de expansão do ensino artístico ao nível do ensino regular. A atitude face a esta proposta é claramente positiva, mas não se distingue das restantes (ver Figura 7). No entanto, ela é vista (em conjunto com a proposta 4) como mais viável do que as restantes sobretudo no caso dos professores (ver Figuras 5 e 6).

Em síntese, a oferta de cursos de ensino artístico é vista (em conjunto com a melhoria do uso dos recursos existentes na escola) como mais viável do que as restantes propostas. A melhoria do uso dos recursos existentes é não só mais viável do que as restantes propostas mas também reúne uma atitude claramente mais favorável.

Resta o facto curioso de as atitudes face às diversas propostas de melhoria (incluindo a possibilidade de oferta de cursos de ensino artístico – proposta 5) serem sempre significativamente mais positivas do que o grau em que se considera que uma futura expansão dos cursos artísticos ao nível do secundário corresponde às expectativas dos professores ou alunos. Este padrão de resultados sugere-nos a seguinte leitura: quando expressam a sua atitude face a cada uma das propostas, os professores e PCE

estarão fundamentalmente a pensar na melhoria da qualidade e oferta dos cursos artísticos e artísticos-tecnológicos já existentes (e não tanto na criação de novos cursos). Quando, no Ponto 3 do questionário se pede explicitamente o grau em que uma *futura expansão* do ensino artístico corresponde às expectativas de professores e alunos, o enfoque da resposta passa centrar-se sobre a possibilidade de novos cursos e as respostas dos inquiridos, embora positivas, tornam-se mais moderadas. Numa palavra, os professores e PCE podem, à partida, estar mais interessados em melhorar o que há do que em criar o que não há¹⁰.

Uma outra possível leitura que, de resto, não é alternativa mas concorrente com a anterior, decorre do facto de a avaliação das propostas ser feita na primeira pessoa enquanto que, no caso da expansão da oferta de cursos, os inquiridos avaliam o grau em que esta corresponde às expectativas de dois grupos de intervenientes: professores e alunos (e não o grau em que corresponde às suas expectativas pessoais). Assim, os professores e PCE podem ter tendência a considerar que embora uma futura expansão vá ao encontro das suas expectativas pessoais (como se pode inferir da avaliação positiva que fazem das propostas de melhoria) ela corresponde em menor grau às expectativas dos professores e alunos em geral. Ou seja, cada professor (e PCE) avalia as suas expectativas pessoais face a uma eventual expansão do ensino artístico de forma mais progressista do que o faz em relação ao seu grupo (ou ao grupo dos professores, no caso dos PCE).

A primeira desta leitura dos dados, embora deva ser considerada com alguma reserva (ver nota de rodapé 11), merece, no entanto, atenção no sentido em que alerta para a possibilidade de uma atitude menos “entusiástica” face a eventuais propostas de expansão do ensino artístico se estas forem implementadas em detrimento da melhoria dos cursos já existentes. Assim, será provavelmente sensato que propostas concretas de desenvolvimento do ensino artístico ao nível do ensino secundário regular se devam centrar na possibilidade de expansão, i.e., criação de novos cursos, mas também na melhoria das condições de funcionamento dos cursos existentes (ou cursos futuros equiparáveis aos que já funcionam).

¹⁰ Note-se que esta explicação implica que mesmo a proposta 5 “oferecer cursos de ensino artístico que a escola tenha possibilidade de viabilizar” não foi interpretada enquanto oferta de novos cursos ainda por criar e regulamentar (i.e., expansão do ensino artístico) mas apenas enquanto extensão da oferta dos cursos já existentes a escolas onde estes ainda não estejam disponíveis.

Viabilidade De (Novos) Cursos Artísticos

No Ponto 4 do questionário dirigido aos PCE (ver anexo Q), pede-se a escolha ordenada de até quatro cursos profissionais artísticos na escola em causa (a partir da listagem de cursos providenciada). É ainda pedido aos PCE que avaliem o potencial da escola em termos de diversas condições necessárias a uma eventual implementação destes cursos.

Como esperado, a frequência absoluta de escolhas diminui da primeira para a quarta escolha, enquanto que a frequência de casos “sem escolha” aumenta. Embora a primeira e segunda escolhas reúnam a maioria das respostas dos PCE, a frequência dos cursos mais escolhidos em segunda escolha diminui sensivelmente (quase para metade) quando comparada à frequência dos cursos mais escolhidos em primeira escolha. Este aspecto é indicador da importância relativa da primeira escolha em relação às outras. Assim, por uma questão de parcimónia limitamo-nos a apresentar as frequências de resposta para a primeira escolha (ver Figura 9)¹¹

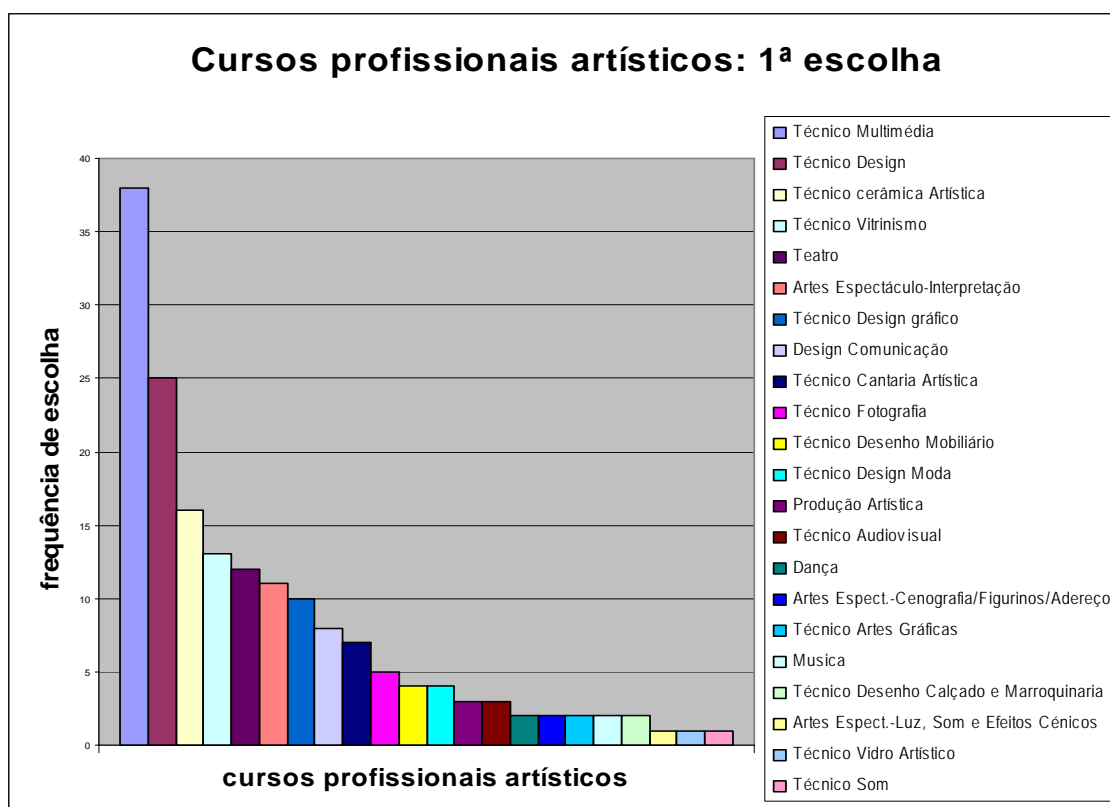


Figura 9. Cursos profissionais artísticos que a escola tem possibilidade de viabilizar, de acordo com os PCE (frequências de resposta para a 1.ª escolha dos PCE)

¹¹ Para consultar as frequências de resposta das restantes escolhas ver Anexo U.

Após a escolha dos cursos, foi ainda pedido aos PCE que avaliassem o potencial da escola em termos de diversas condições necessárias a uma eventual implementação destes cursos. Designadamente, habilitações e motivação dos recursos docentes; quantidade e qualidade dos recursos materiais, possibilidade de criação de estágios profissionais ao abrigo de protocolos de colaboração com outras entidades da comunidade; possibilidade de recurso à contratação de professores, potencial de interesse e oferta já existente.

Seguidamente, são apresentados os dados referentes à avaliação que os PCE fizeram da primeira escolha, tendo por base os aspectos referidos no parágrafo acima (ver Figuras 10, 11, e 12).

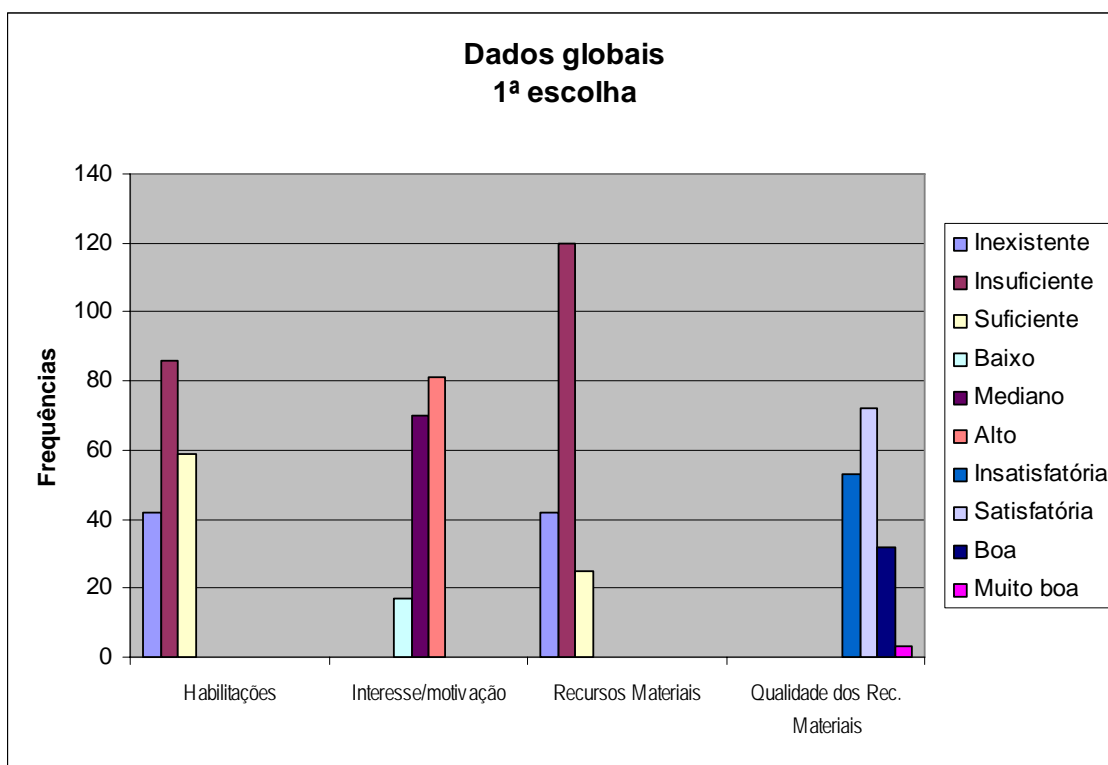


Figura 10. Avaliação que os PCE fazem do potencial da sua escola em termos de *habilitações*, e *interesse/motivação* do seu corpo docente; *recursos materiais* da escola; e qualidades dos recursos materiais da escola (*Qualidade dos Rec. Materiais*)

A avaliação da primeira escolha em termos dos quatro primeiros itens revela um padrão tripartido. Com efeito, destaca-se pela positiva a avaliação que os PCE fazem do potencial interesse/motivação dos professores para leccionar o(s) novo(s) curso(s) que é, em termos médios, entre mediano e elevado (cerca de 42% dos PCE consideram que existe um interesse mediano e quase metade, 48%, considera que existe um interesse

elevado); assim como a qualidade dos recursos materiais que é avaliada como satisfatória (com efeito, cerca de 2/3 da amostra - 67% - consideram a qualidade dos recursos como satisfatória ou boa).

Os *professores com habilitações* são, em média, vistos como “existentes mas insuficientes” (embora apenas de 22% dos PCE os considerem inexistentes, 45% consideram que estes são existentes mas insuficientes e cerca de 32% - quase 1/3 da amostra - consideram-nos existentes e suficientes). Avaliada menos positivamente surge a *quantidade* de recursos materiais necessários para leccionar estes cursos. 64% dos PCE consideram estes recursos insuficientes e 22,5% consideram-nos inexistentes.

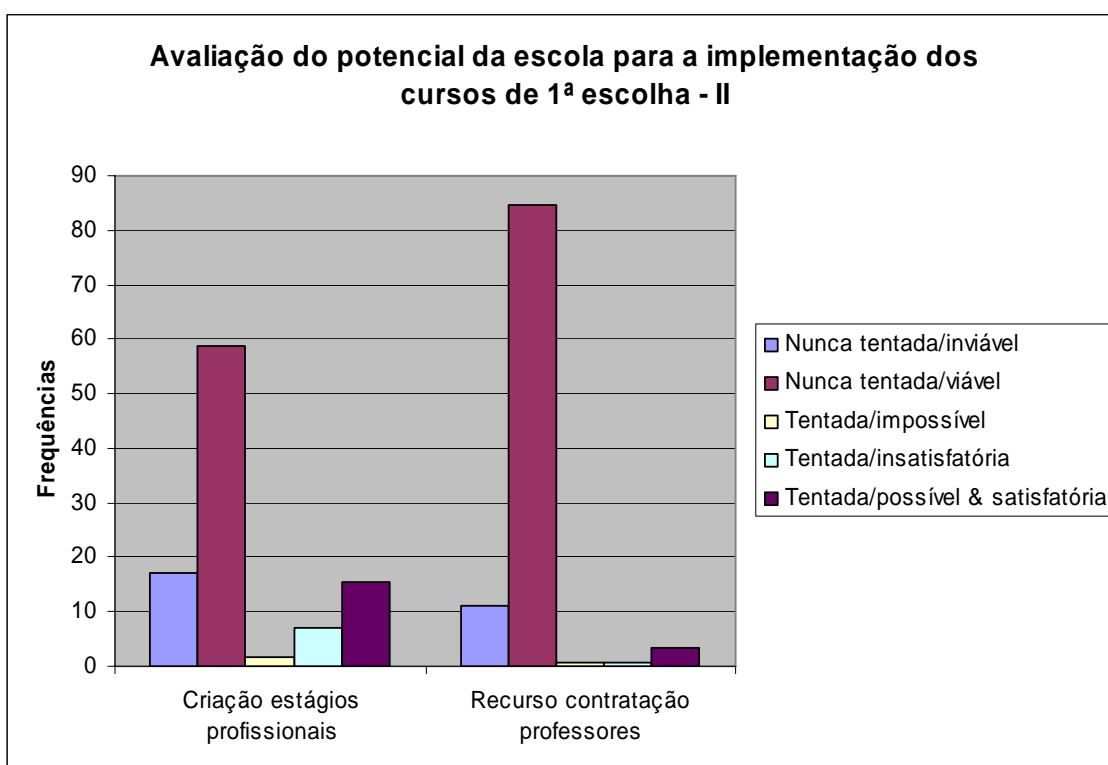


Figura 11. Avaliação que os PCE fazem do potencial da sua escola em termos da possibilidade de *criação de estágios profissionais* ao abrigo de protocolos de colaboração com outras entidades da comunidade; possibilidade de *recurso à contratação de professores* de técnicas especiais para leccionar nos (novos) cursos.

No que respeita à *criação de estágios profissionais ao abrigo de protocolos de colaboração com outras entidades da comunidade* e ao *recurso à contratação de professores de técnicas especiais* para leccionar estes cursos, trata-se de medidas que nunca foram tentadas, mas que são vistas pela maioria dos PCE (58,8% no caso da criação de estágios, e 84,5% no caso da contratação de professores) como viáveis.

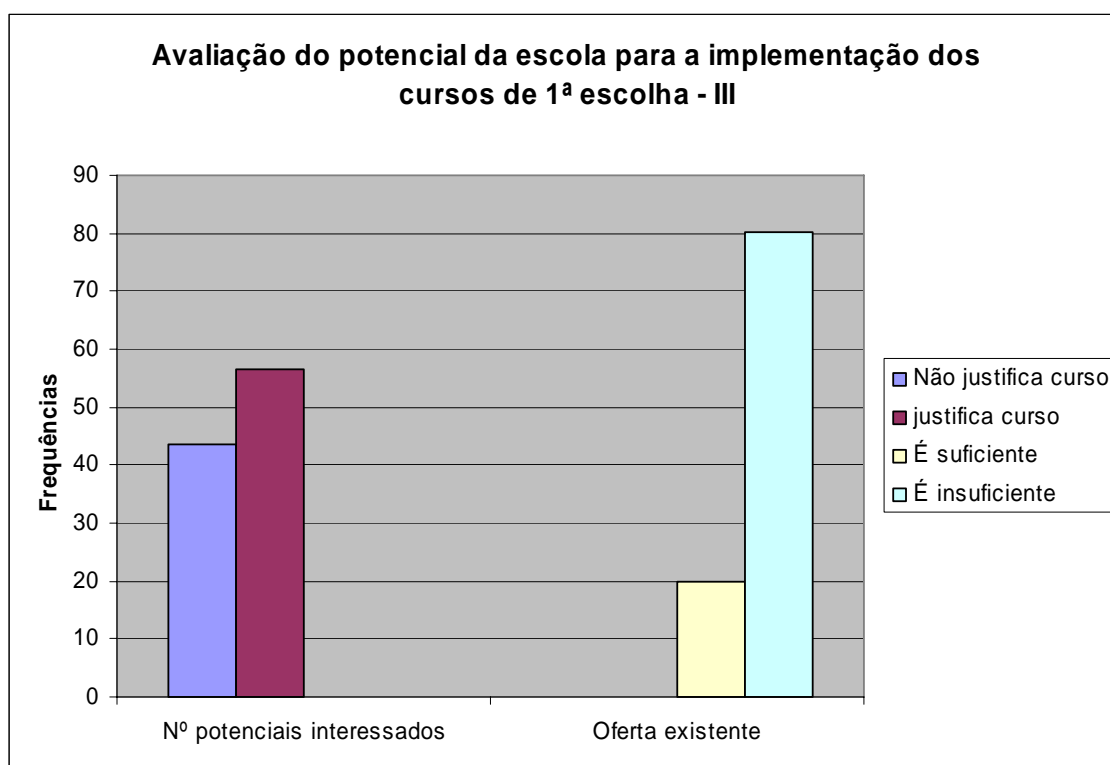


Figura 12. Avaliação que os PCE fazem do potencial da sua escola em termos do número de possíveis interessados nos (novos) cursos (*Nº potenciais interessados*); e oferta já existente destes cursos na área onde a escola se insere (*Oferta existente*).

Um pouco mais de metade dos PCE (56,5%) considera que o número de potenciais interessados justifica a criação dos cursos de 1.ª escolha, enquanto que 80% destes considera que a oferta presentemente existente deste(s) curso(s) na comunidade onde a escola se insere é insuficiente. A discrepância entre estes dois valores – afinal de contas muitos dos que consideram que o número de potenciais interessados não justifica a criação do curso depois julgam a oferta do mesmo curso como sendo insuficiente – poderá querer dizer que embora a oferta possa ser insuficiente (porque é nula e há alguns potenciais interessados) o número de interessados continua a não justificar a criação do curso. Tal padrão tenderá sobretudo a verificar-se em comunidades pequenas ou de baixas densidades populacionais.

Verifica-se ainda que considerando apenas os seis cursos mais frequentemente referidos em primeira escolha:

- Técnico de Multimédia
- Técnico de *Design*
- Técnico de Cerâmica Artística

- Técnico de Vitrinismo
- Curso artístico especializado de Teatro
- Artes do Espectáculo – Representação

Obtemos cerca de 67% (mais de 2/3) de todas as primeiras escolhas. Justifica-se assim uma análise mais pormenorizada destes 6 cursos no que respeita a avaliação que os PCE fazem do potencial da escola em termos das diversas condições necessárias a uma eventual implementação destes cursos (recursos humanos, materiais, protocolos, contratação de professores, potencial de interesse e oferta existente).

Seguidamente, são apresentados os resultados correspondentes às condições de implementação para cada um dos seis cursos acima listados (Figuras 13 a 21)¹².

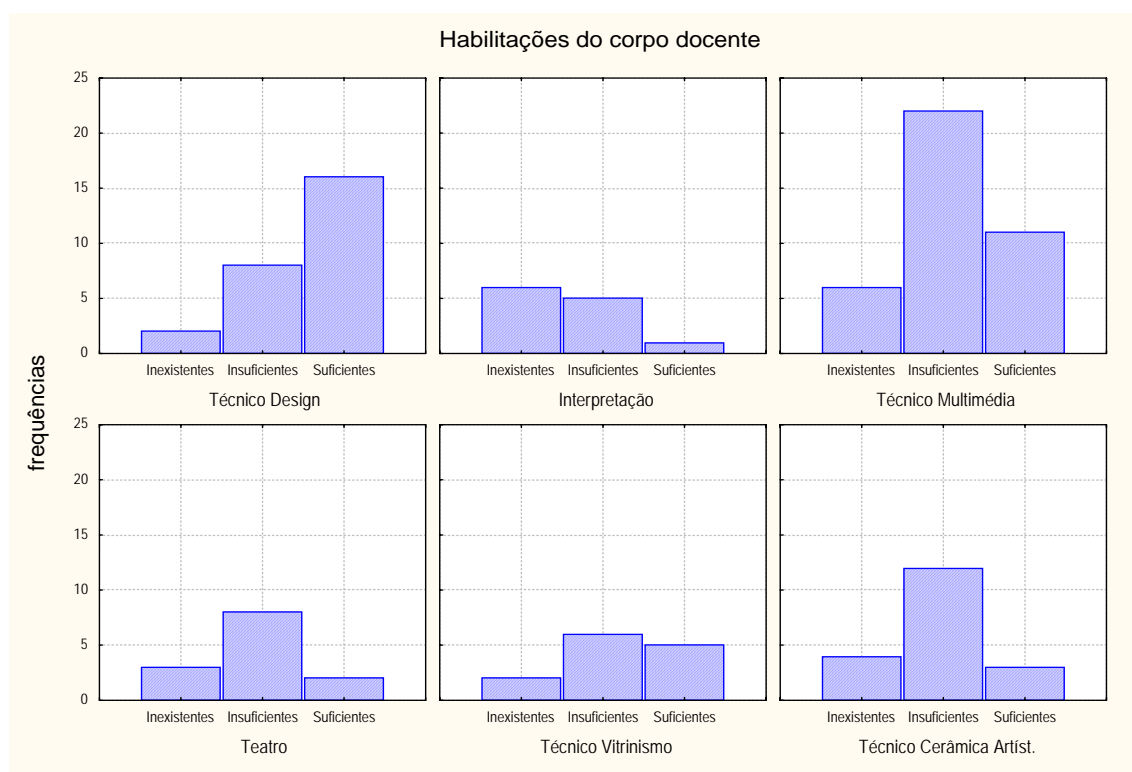


Figura 13. Avaliação das habilitações do corpo docente das escolas para cada um dos seis cursos mais frequentemente referidos (em 1.ª escolha) pelos PCE.

Em termos de habilitações dos professores para leccionar, estes cursos apresentam um padrão que recapitula os resultados globais. Existe uma tendência mais positiva no caso do curso de *Design* cuja resposta modal é “habilitações existentes

¹² Os cursos de 2.ª escolha mais frequentes são: Técnico de Cerâmica Artística; Curso artístico especializado de Teatro; Artes do Espectáculo – Interpretação, e *Design* de Comunicação. Os dados relativos a estas segundas escolhas não são aqui apresentados por uma questão de parcimónia uma vez que reproduzem o padrão de resultados para a 1.ª escolha (ver anexo V).

suficientes”]; e uma tendência inversa no caso do curso de Artes do Espectáculo – Interpretação cuja Moda¹³ é “habilitações insuficientes” (ver Figura 13).

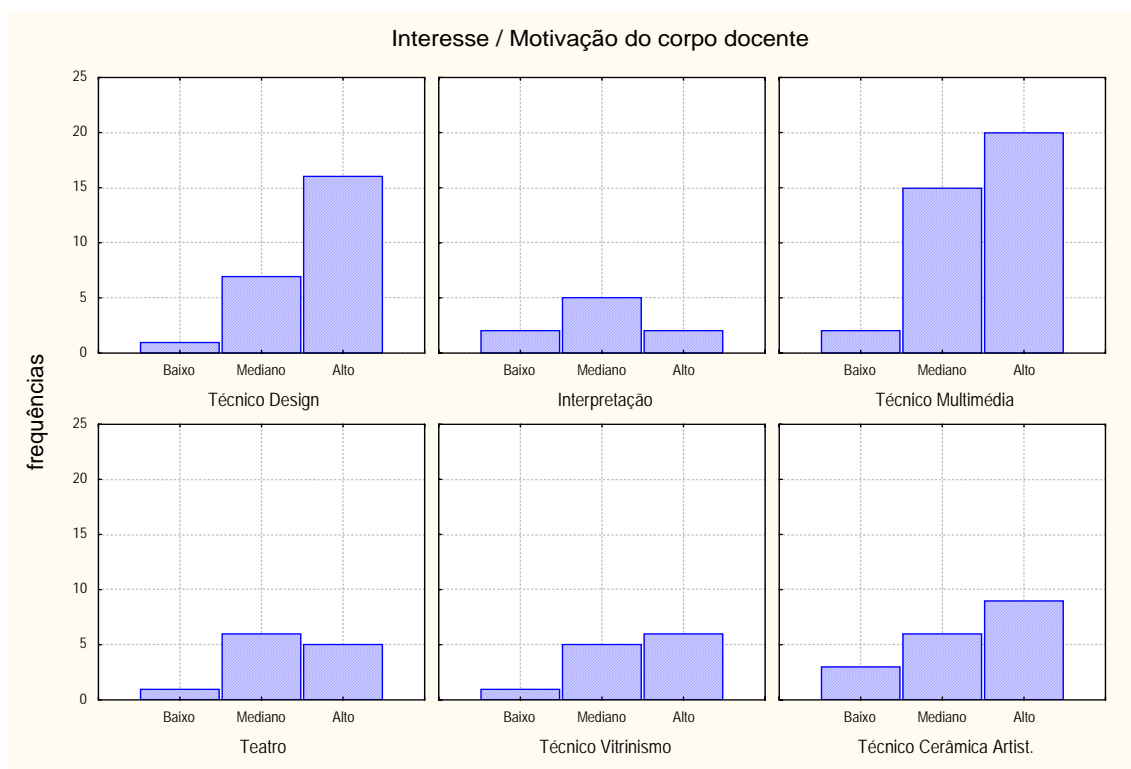


Figura 14. Avaliação do interesse/motivação do corpo docente das escolas para cada um dos seis cursos mais frequentemente referidos (em 1.ª escolha) pelos PCE.

No que respeita ao interesse/motivação dos professores, todos os cursos excepto o de Artes do espectáculo – Interpretação e o de Teatro, apresentam *Elevado* como valor de resposta modal. Esta propensão é mais extrema para os cursos de *Design* e *Multimédia*, onde as respostas *Elevado* correspondem a mais de metade do total das respostas (o que se afasta, pela positiva do padrão de respostas dos resultados globais) (ver Figura 14).

¹³ O termo “Moda” refere-se à categoria de resposta mais frequente

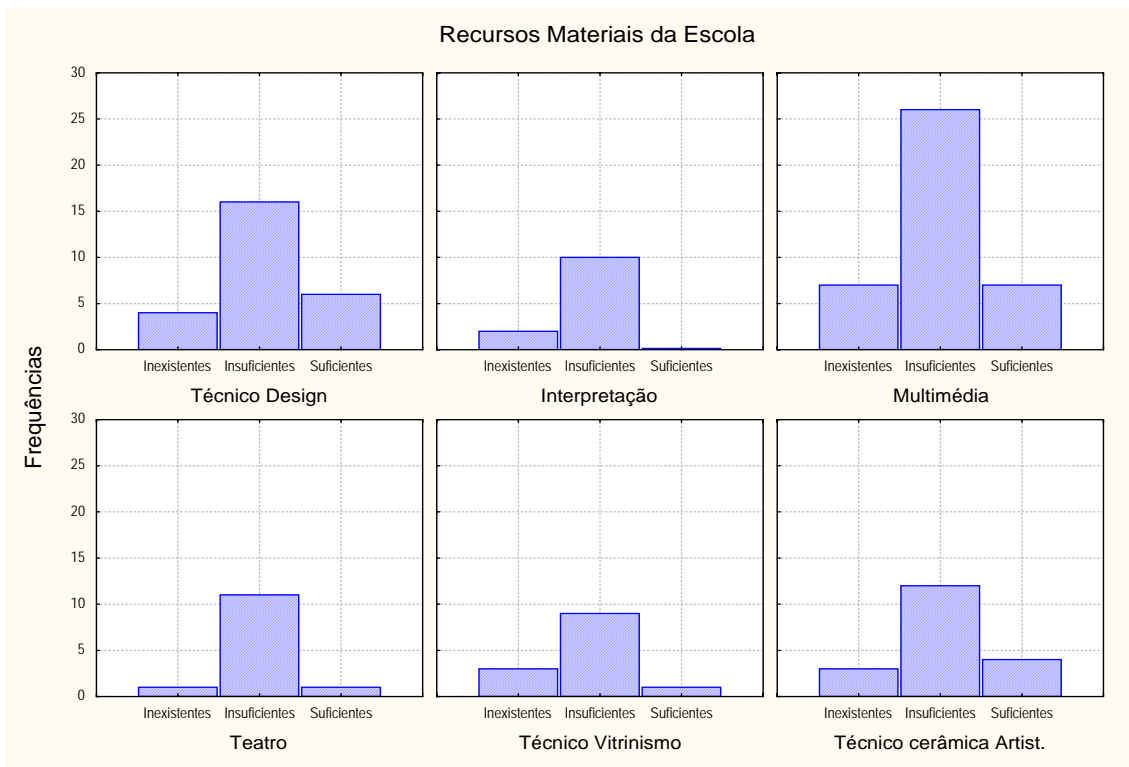


Figura 15. Avaliação dos recursos materiais da escola para cada um dos seis cursos mais frequentemente referidos (em 1.ª escolha) pelos PCE.

Os recursos materiais são avaliados, em termos de resposta modal, como existentes mas insuficientes, embora as respostas dos cursos de *Design*, *Multimédia* e de *Cerâmica Artística* apresentem um padrão de respostas mais positivo do que o padrão global de respostas (com maior frequência de respostas “existentes e suficientes” do que respostas “inexistentes”) (ver Figura 15).

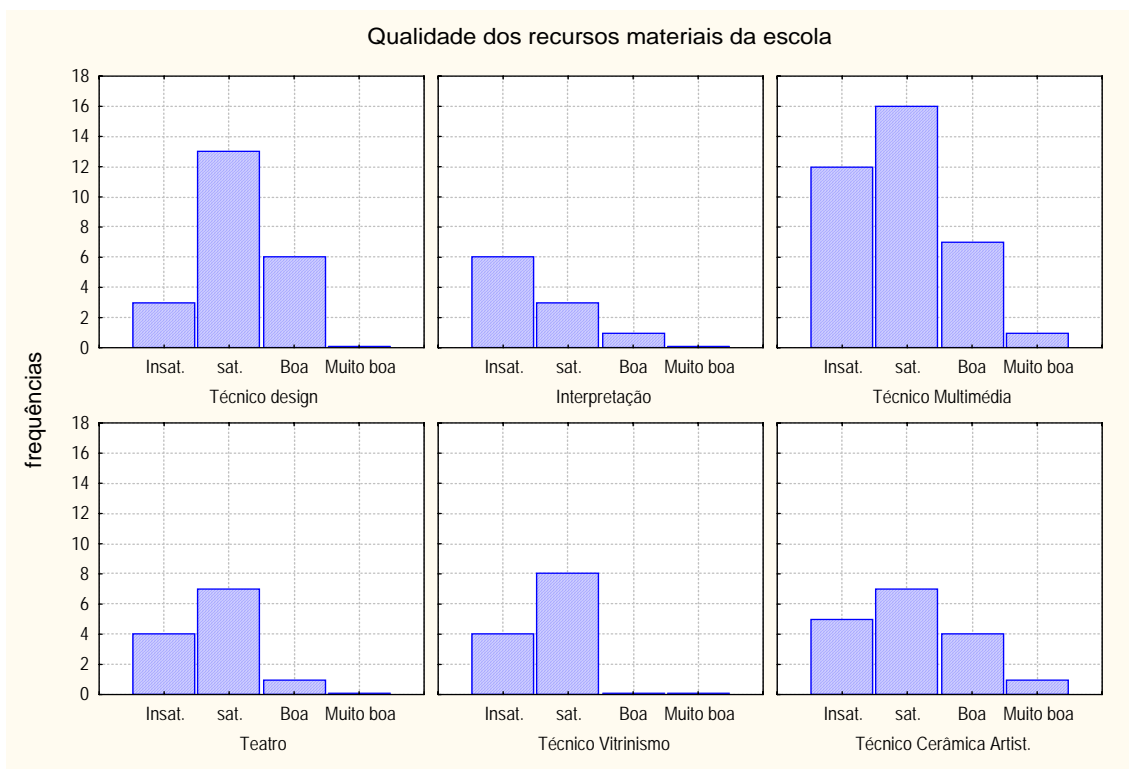


Figura 16. Avaliação da qualidade dos recursos materiais da escola para cada um dos seis cursos mais frequentemente referidos (em 1ª escolha) pelos PCE (*Insat.*=Insatisfatória; *Sat.*=Satisfatória).

A avaliação da qualidade dos recursos materiais tende a seguir o padrão dos resultados globais com excepção do curso de Artes do Espectáculo – Interpretação, onde a qualidade dos recursos é considerada insatisfatória pela maioria dos PCE que optaram por este curso como primeira escolha (ver Figura 16).

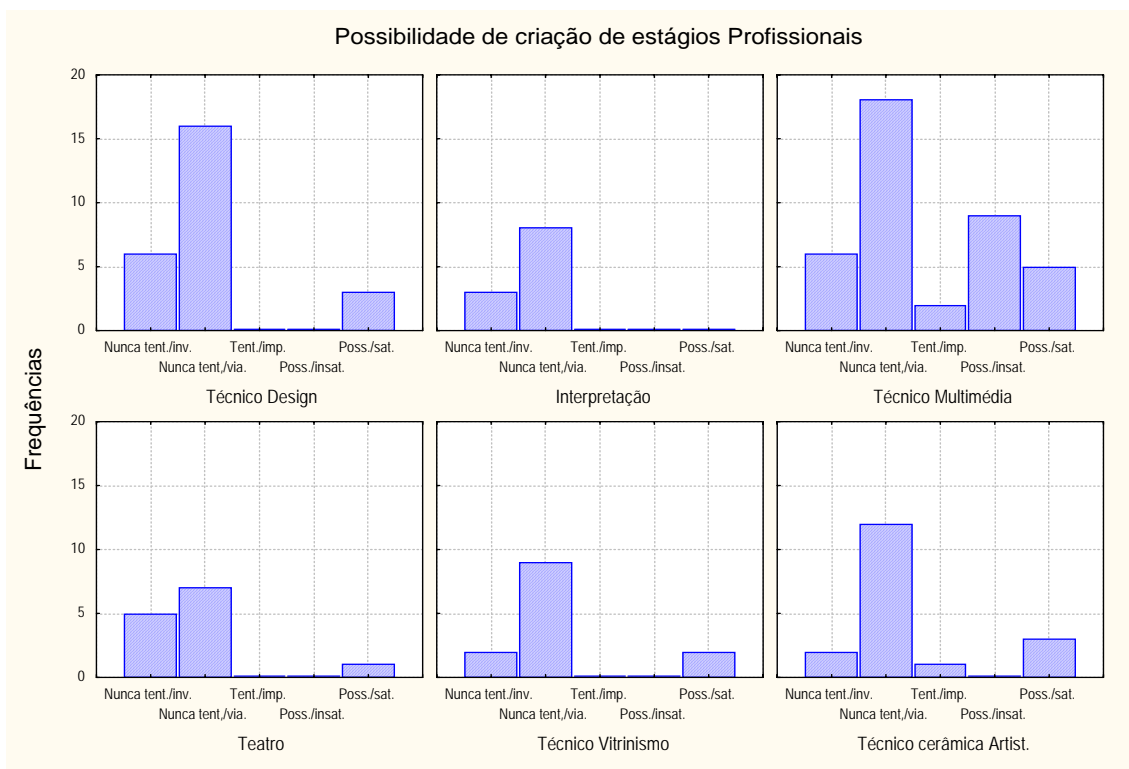


Figura 17. Avaliação da possibilidade de criação de estágios profissionais ao abrigo de protocolos de colaboração com outras entidades da comunidade para cada um dos seis cursos mais frequentemente referidos (em 1ª escolha) pelos PCE (*Nunca tent./inv.* = Nunca foi tentada mas parece ser inviável; *Nunca Tent./via.* = Nunca foi tentada mas parece ser viável; *Tent./imp.* = Já foi tentada e revelou-se impossível; *Poss./Insat* = Já foi tentada e revelou-se possível mas insatisfatória; *Poss./Sat.* = Já foi tentada e revelou-se possível e satisfatória).

A possibilidade de criação de estágios profissionais nunca foi tentada pela maioria dos PCE mas é considerada uma opção viável. De resto, mais uma vez os padrões de resposta acima apresentados aproximam-se do padrão de resposta global. Uma exceção interessante é o caso do curso de Multimédia onde as circunstâncias em que se criaram estágios profissionais com resultados insatisfatórios (ou em que tal criação se revelou impossível) são mais frequentes do que as circunstâncias em que se tentou a criação destes estágios de forma satisfatória (ver Figura 17). Este aspecto chama a atenção para a distinção entre falta de iniciativa ou condições mínimas para ensaiar a criação de estágios profissionais e casos (e.g., curso de Multimédia) onde iniciativas e condições iniciais mínimas para avançar com a criação de estágios profissionais levou a resultados que se revelaram mais vezes insatisfatórios do que satisfatórios. Note-se que o padrão de resposta global é justamente o inverso, i.e., quando tentada, a criação de estágios profissionais levou mais vezes a resultados satisfatórios do que insatisfatórios.

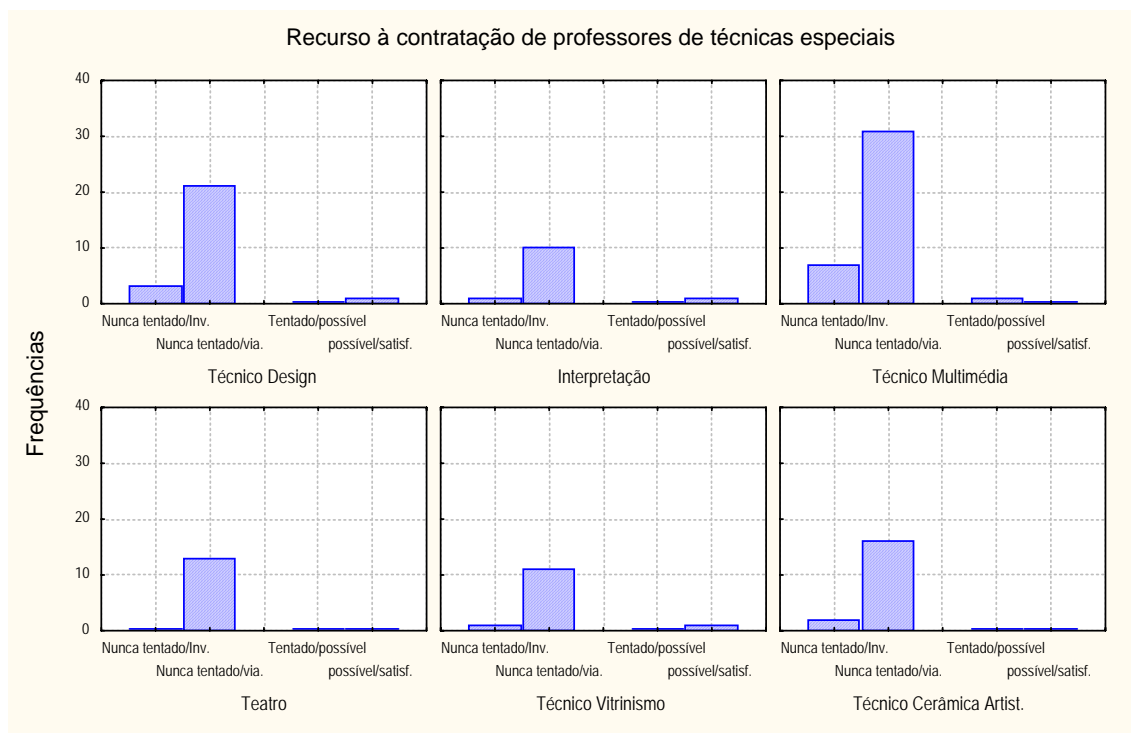


Figura 18. Avaliação da possibilidade de recurso à contratação de professores de técnicas especiais para leccionar os cursos mais frequentemente referidos (em 1ª escolha) pelos PCE (*Nunca tentado/inv.* = Nunca foi tentado mas parece ser inviável; *Nunca Tentado/via.* = Nunca foi tentado mas parece ser viável; *Tentado/possível* = Já foi tentado e revelou-se possível mas insatisfatório; *Possível/Satisf.* = Já foi tentado e revelou-se possível e satisfatório).

Quanto à contratação de professores de técnicas especiais, o padrão de respostas dos cursos mais frequentemente escolhidos como primeira opção, ao identificar como a circunstância mais frequente a opção “nunca tentado mas viável”, recapitula o padrão dos resultados globais, sem exceções (ver Figura 18).

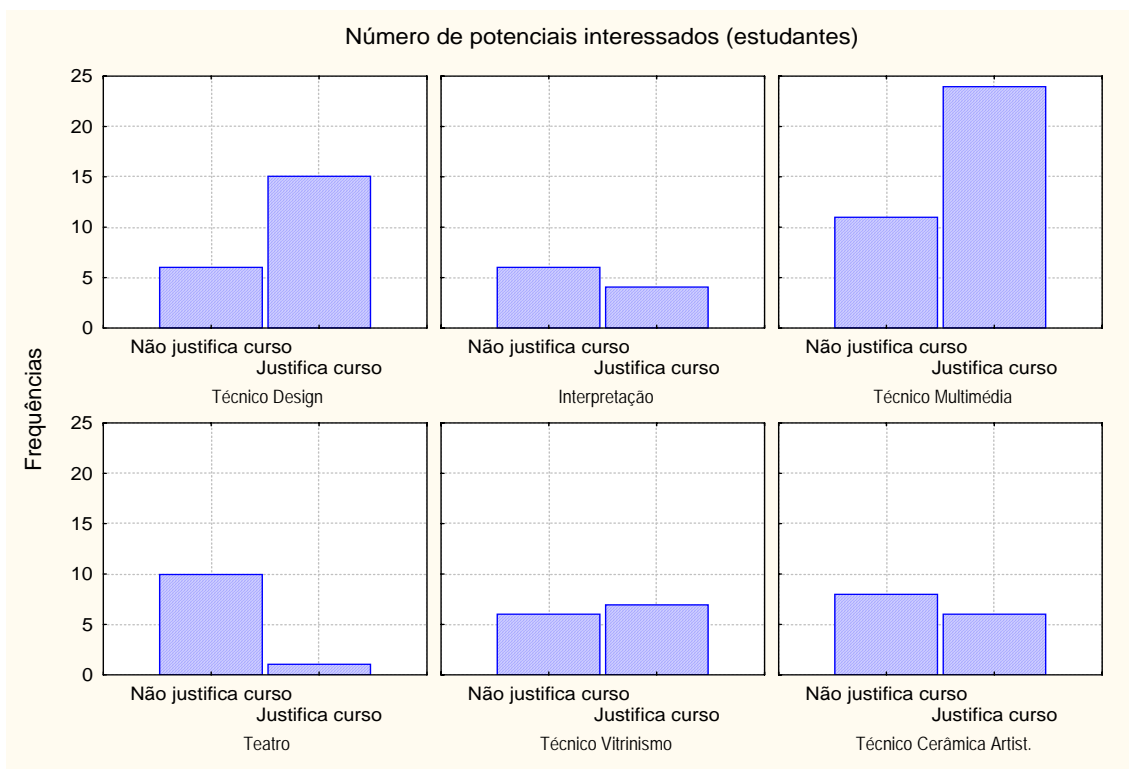


Figura 19. Avaliação do número de estudantes potencialmente interessados nos cursos mais frequentemente referidos (em 1.ª escolha) pelos PCE (*Não justifica curso* = Não justifica a sua introdução no currículo da escola; *Justifica curso* = Justifica a sua introdução no currículo da escola).

Quanto a saber se o número dos alunos potenciais interessados justifica a criação do novo curso, os resultados são díspares. Com efeito, nos cursos de *Design* e *Multimédia*, os casos em que o número de interessados justifica a criação curso são mais do que o dobro dos casos que não justificam. No curso de *Teatro*, este padrão inverte-se. Nos cursos de *Interpretação*, *Vitrinismo* e *Cerâmica artística*, os casos que justificam a sua criação tendem aproximar-se dos casos que não a justificam (ver Figura 19). Assim, neste ponto, o padrão de resultados global traduz mal o que se passa ao nível de cada curso de primeira escolha (pelo menos no que diz respeito ao seis mais importantes) resultando da agregação de configurações ou padrões de resultados muito diferentes entre si.

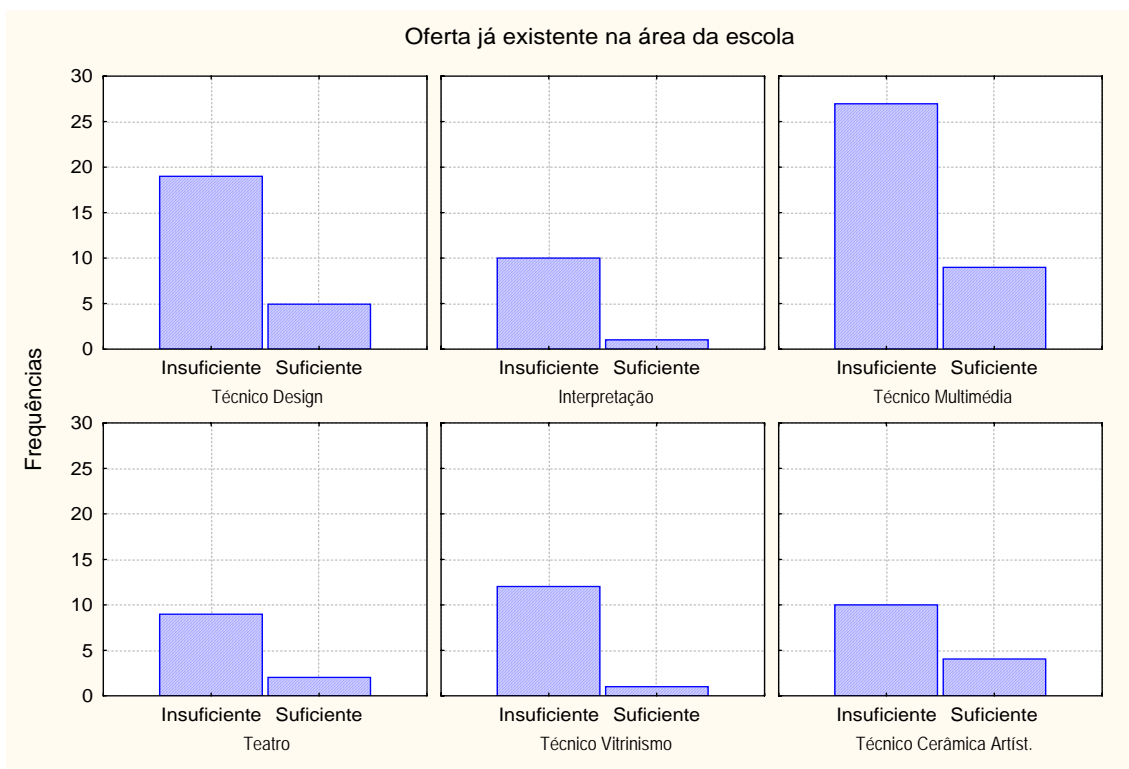


Figura 20. Avaliação da oferta já existente na área onde a escola se insere relativamente aos seis cursos mais frequentemente referidos (em 1.ª escolha) pelos PCE.

Pelo contrário, no que concerne saber se a oferta existente na área do novo curso a criar (e na comunidade onde a escola se insere) é ou não suficiente, os seis padrões de resposta acima correspondem bastante bem ao padrão de resposta global: a oferta existente tende a ser vista como claramente insuficiente (ver Figura 20).

Finalmente, computámos ainda os valores médios de resposta para aqueles itens onde, pelo carácter ordenado e unidimensional das opções de resposta, é possível dar significado a esta medida de tendência central. São estes os itens referentes às habilitações e interesse/motivação dos professores; e quantidade e qualidade dos recursos materiais (ver Figura 21).

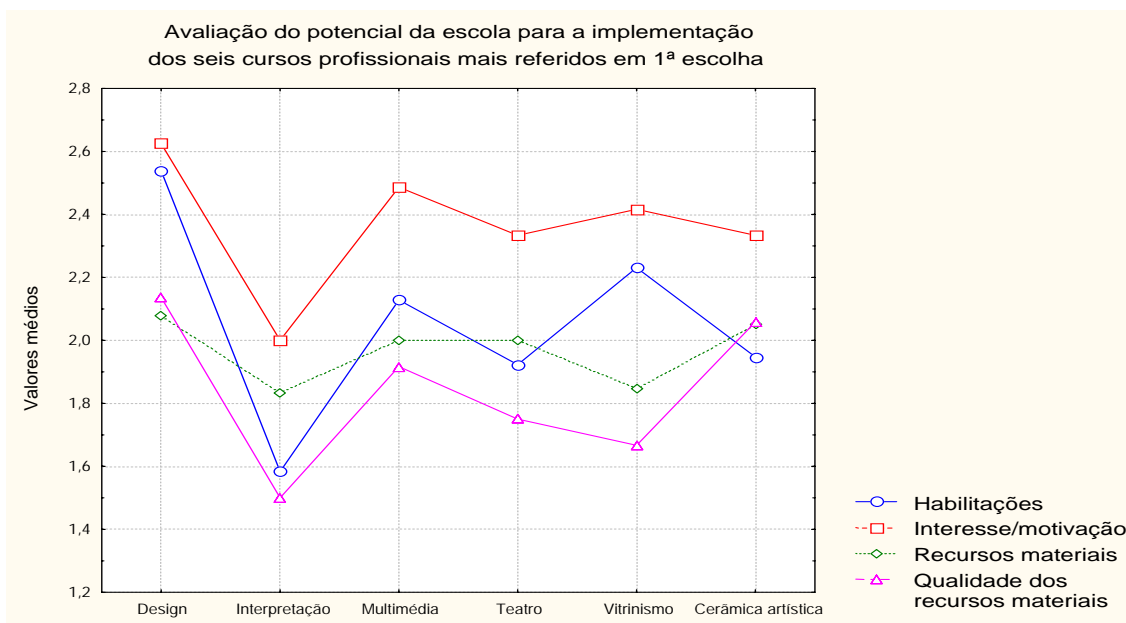


Figura 21. Avaliação que os PCE fazem do potencial da sua escola em termos de *habilitações*, e *interesse/motivação* do seu corpo docente; *recursos materiais* da escola; e qualidades dos recursos materiais da escola para cada um dos seis cursos mais frequentemente referidos (em 1.^a escolha) pelos PCE.

Como bem ilustra a Figura 21, quando a 1.^a escolha é o curso de *Design*, o número de professores com habilitações adequadas para leccionar são vistos como mais perto de ser suficiente e a sua motivação (tal como vista pelos PCE) tende também a aproximar-se de valores elevados. No extremo oposto encontra-se o curso de *Teatro* onde o número de professores com habilitações adequadas para leccionar é, em termos médios, entre o *insuficiente* e o *inexistente* e a sua motivação é vista como mediana. Os outros cursos apresentam valores intermédios entre estes dois extremos. Quanto aos recursos materiais, as variações médias entre os seis cursos são pouco expressivas. Basicamente os recursos tendem a ser sempre insuficientes ainda que existentes.

O mesmo tende a acontecer para a qualidade dos recursos, embora neste caso, os cursos de *Design* e de *Cerâmica Artística* sejam os únicos cuja qualidade dos recursos se encontra, em termos médios, ligeiramente acima do “satisfatório”. Novamente, o curso de *Interpretação* apresenta o valor médio mais baixo (mais “próximo” da qualidade “insatisfatória” do que “satisfatória”)¹⁴.

¹⁴ Note-se que a interpretação dos valores médios da Figura 21 tem que ser feita com algum cuidado. Designadamente, só tem sentido psicológico comparar as respostas horizontalmente e para os valores médios de um mesmo item (definido no gráfico como uma linha). A comparação de resposta entre linhas diferentes para o mesmo curso ou entre cursos diferentes (i.e., comparações verticais ou transversais) é potencialmente enganadora, porque cada linha do gráfico corresponde a valores médios computados tendo por base opções de resposta diferentes, dadas em escalas diferentes.

Em síntese:

- a) As escolhas de cursos profissionais artísticos e artísticos especializados diminuí sensivelmente da primeira para a segunda escolha e sobretudo destas duas para a terceira e quarta escolhas, pelo que se justifica centrar a atenção da análise e discussão dos resultados na primeira e segunda escolhas.
- b) A escolha ordenada de até quatro cursos profissionais artísticos e artísticos especializados revelou que um conjunto relativamente pequeno de cursos é muito mais escolhido que os restantes. Com efeito, no que diz respeito à primeira escolha, os seis cursos mais escolhidos são:
 - Técnico de Multimédia
 - Técnico de *Design*
 - Técnico de Cerâmica Artística
 - Técnico de Vitrinismo
 - Curso artístico especializado de Teatro
 - Artes do Espectáculo – Interpretação

Dando conta de 67% (cerca de 2/3) de todas as escolhas. Atingindo os 61%, no caso dos seis cursos mais frequentes em 2.^a escolha:

- Técnico de *Design* Gráfico
- Técnico de Produção e Tecnologia da Música
- *Design* de Produto
- Curso artístico especializado de Teatro
- Artes do Espectáculo – Interpretação
- Técnico de Cerâmica Artística

Se estendermos estas listas aos oito cursos mais escolhidos (acrescentando os cursos de *Design* gráfico e de *Design* de comunicação) atinge-se, em primeira escolha, 77,3% (quase 4/5) de todas as escolhas. Em segunda escolha (onde os dois cursos a acrescentar são Cantaria Artística e novamente *Design* de Comunicação) 70% de todas as escolhas.

- c) É também de salientar que os cursos de: (i) Técnico de Cerâmica Artística, (ii) de Teatro (Curso artístico especializado), (iii) de Artes do Espectáculo – Interpretação, (iv) e de *Design* de Comunicação, surgem entre as mais frequentes primeiras e segundas escolhas, o que é indiciador da sua preponderância.
- d) Em termos globais, os PCE consideraram que existem na escola professores com habilitações suficientes para leccionar nos cursos escolhidos (1.^a e 2.^a escolhas) mas são em número insuficiente. O potencial interesse/motivação dos professores existentes para leccionar vai de mediano a elevado (sendo, no entanto mais frequentemente elevado do que mediano). Os recursos materiais da escola necessários para leccionar são, em geral, existentes mas insuficientes e a sua qualidade varia entre “insatisfatória” e “satisfatória” (sendo, no entanto, mais frequentemente satisfatória do que insatisfatória). Na maioria dos casos, a

criação de estágios profissionais ao abrigo de protocolos de colaboração com outras entidades da comunidade e o recurso à contratação de professores de técnicas especiais, nunca foram tentadas mas são vistas como opções viáveis. Por fim, o número de potenciais interessados parece justificar na maioria das vezes a criação do curso em causa, embora se trate de uma maioria relativamente pouco expressiva, pelo que neste ponto será conveniente analisar cada curso (dos mais escolhidos) isoladamente. Por fim, a oferta existente destes cursos na comunidade onde a escola se insere é, na maioria das vezes insuficiente.

Discussão

A escolha ordenada de até quatro cursos profissionais artísticos e artísticos especializados passíveis de serem criados/implementados na escola revelou-se informativa porque a grande maioria das escolhas recaiu sobre um número de cursos relativamente pequeno.

Por outro lado, em termos gerais, os PCE parecem considerar que existem professores nas escolas motivados para leccionar estes cursos (embora sejam normalmente em número insuficiente). Os recursos materiais necessários para leccionar estes novos cursos também parecem existir e têm uma qualidade genericamente satisfatória, embora sejam considerados insuficientes.

Medidas que procurem facilitar a viabilização destes novos cursos como a criação de estágios profissionais ao abrigo de protocolos com entidades da comunidade e/ou o recurso à contratação de professores de técnicas especiais para os leccionar, embora normalmente nunca tenham sido tentadas, tendem a ser vistas como medidas viáveis.

Por fim, a falta de oferta de certos cursos artísticos numa dada área ou comunidade apesar da existência de potenciais interessados pode ocorrer sempre que o número destes potenciais interessados não for suficientemente grande para justificar economicamente a abertura dos cursos. Nestas circunstâncias, a consideração de escolas cujos cursos artísticos possam servir áreas populacionais mais alargadas (introduzindo as infra-estruturas necessárias – e.g., transporte adequado) poderia ser uma forma de reunir “massa crítica” necessária e suficiente para a viabilização destes cursos.

Perfil Da Formação Artística Dos Professores

No Ponto 4 do questionário dirigido aos professores (ver Anexo R), recolhe-se informação de natureza biográfica. Designadamente, para além do escalão etário, género, curso e disciplinas que lecciona, pergunta-se ainda se desenvolve outro tipo de actividades artísticas na escola ou fora da escola; e se possui outra formação nalgum domínio das artes ou que envolva uma componente artística.

A análise mais pormenorizada destes itens é importante no sentido em que nos pode informar sobre o potencial de conhecimentos e competências relevantes dos professores de ensino artístico, para além do que decorre da sua formação académica e das disciplinas que lecciona. Assim, seguidamente apresenta-se informação relativa à prevalência das formações académicas dos professores (Figura 22) e às principais disciplinas leccionadas (Figura 23).

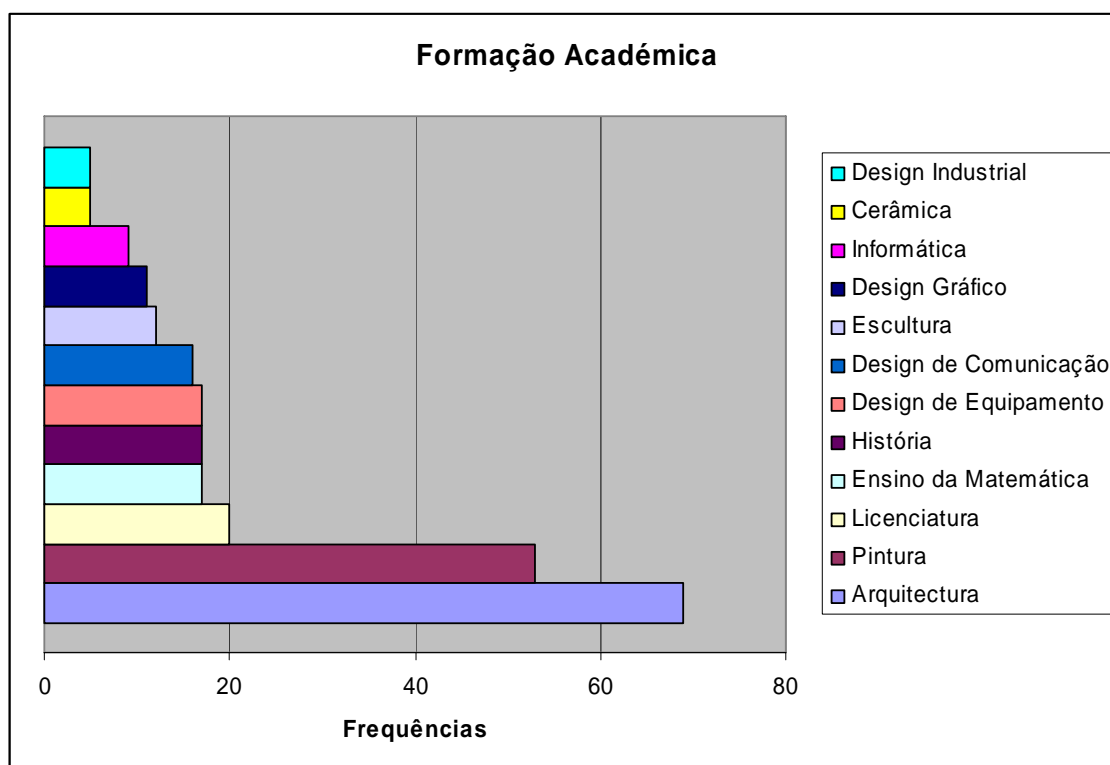


Figura 22. Áreas de formação académica que foram referidas por cinco ou mais professores.

As doze licenciaturas listadas na Figura 22 cobrem 88% de todas as licenciaturas dos professores inquiridos. As duas licenciaturas claramente mais frequentes são as de Arquitectura e de Artes Plásticas/Pintura (a terceira categoria mais frequente, designada

apenas por “Licenciatura”, refere-se a respostas genéricas onde os inquiridos não explicitam a formação superior que possuem).

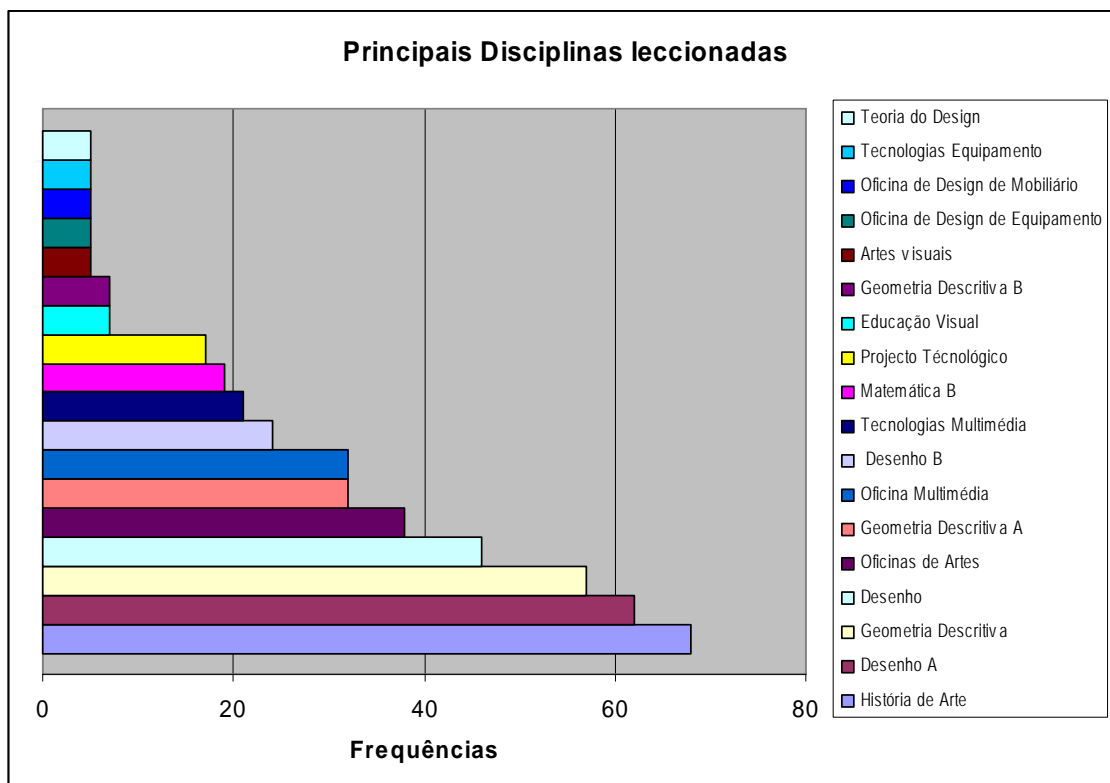


Figura 23. Disciplinas leccionadas por cinco ou mais professores

No que diz respeito às principais disciplinas leccionadas, as dezoito disciplinas listadas na Figura 23 correspondem a 93% de todas as disciplinas listadas pelos professores inquiridos. As disciplinas mais referidas são História de Arte, Desenho e Geometria Descritiva. No entanto, ao contrário do que possa parecer numa primeira leitura do gráfico, Desenho e Geometria Descritiva ultrapassam em referências a História de Arte. Tal não é imediatamente evidente porque, quer Desenho quer Geometria descritiva correspondem a duas disciplinas de grau de aprofundamento da matéria distinto (Geometria Descritiva A e B; Desenho A e B) que equivalem a colunas diferentes no gráfico. Por outro lado, parte dos professores é relativamente omissa nas suas respostas (escrevendo o nome genérico da disciplina sem especificar se é A ou B), o que equivale a mais um coluna por disciplina (Geometria Descritiva, Desenho).

Parece assim haver uma correspondência razoável entre as duas principais Licenciaturas (Pintura e Arquitectura) e as duas principais disciplinas leccionadas. O facto de esta correspondência não ser tão óbvia para o caso da disciplina de História das Artes (quando a sua frequência de escolha é comparada com o número de licenciados na

área de História das Artes) poderá ser um indicador de que esta disciplina é frequentemente leccionada por Professores com outras formações académicas.

Trinta e dois por cento dos professores possui formação nalgum domínio das artes ou que envolva uma componente artística; 34% desenvolve actividade de índole artística na escola; e 44% fá-lo fora da escola¹⁵. Ou seja, cerca de 1/3 dos professores inquiridos possui formação em domínios artísticos (para além da Licenciatura) e desenvolve actividades artísticas e artístico-tecnológicas (extracurriculares) na escola, e quase metade dos professores desenvolve actividades artísticas fora da Escola. Estes números, sobretudo quando tomados em conjunto, revelam não só um substancial potencial artístico, em termos de competências e conhecimentos dos professores, assim como iniciativa artística por parte do corpo docente.

No sentido de esclarecer a natureza deste potencial artístico, seguidamente apresenta-se informação referente à formação no domínio das Artes (Figura 24) e às actividades artísticas desenvolvidas pelos professores dentro e fora das escolas (Figuras 25 e 26).

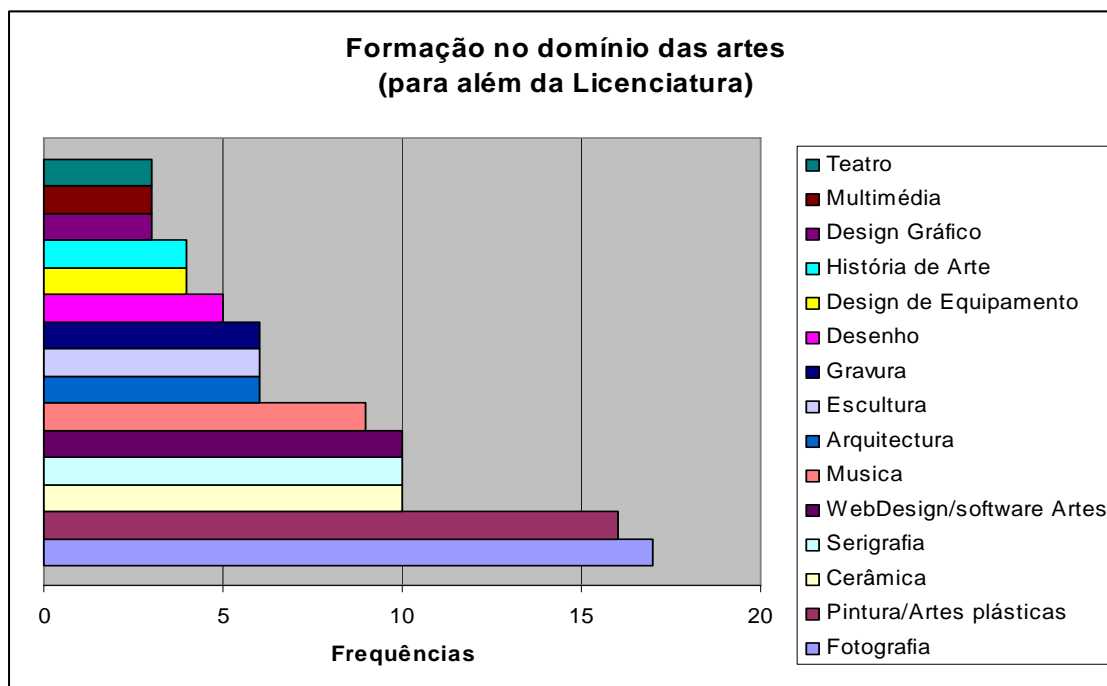


Figura 24. Categorias de formação artística referidas três ou mais vezes pelos professores¹⁶

¹⁵ Note-se que estas percentagens não são mutuamente exclusivas. O mesmo professor pode assim desenvolver actividades artísticas dentro e/ou fora da escola.

¹⁶ O critério de incluir apenas as categorias de resposta com frequência igual ou superior a 5 permitia a consideração de apenas 63% do total de respostas dos professores. No sentido de alargar o âmbito das respostas consideradas, passou a incluir-se todas as categorias de formação artística referidas 3 ou mais vezes, o que permite considerar 78% de todas as respostas. O simples facto de termos procedido a esta alteração de critério ilustra a grande diversidade de formações.

Fotografia e Pintura/Artes Plásticas surgem respectivamente em primeiro e segundo lugar, como os domínios de formação mais frequentes entre os professores inquiridos (ver Figura 24).

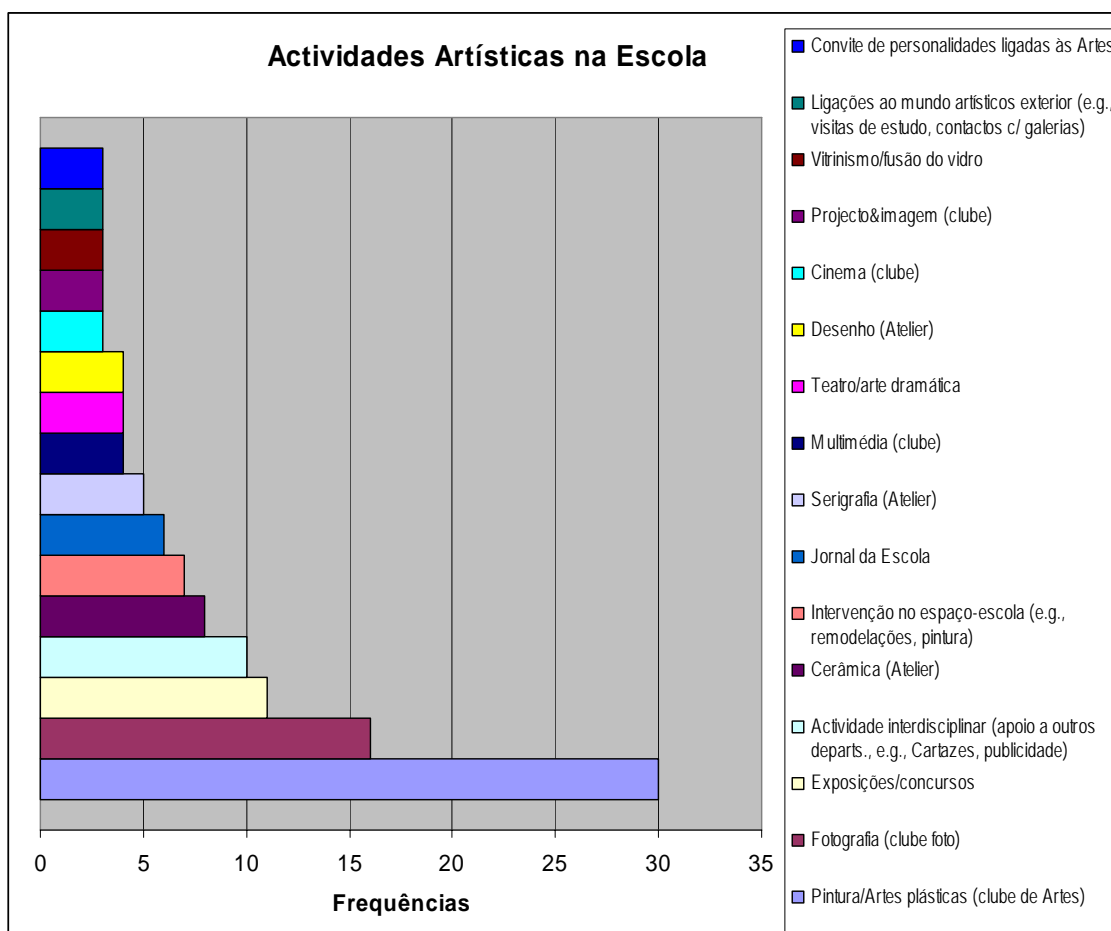


Figura 25. Actividades artística desenvolvidas na escola e que foram referidas três ou mais vezes pelos professores¹⁷.

No que respeita às actividades artísticas desenvolvidas na escola, Pintura/Artes Plásticas e Fotografia voltam a ser as categorias mais frequentes (ver Figura 25)¹⁸. É também de assinalar que, entre as categorias mais frequentes, surgem actividades artísticas relacionadas com a dinamização de exposições e concursos de trabalhos de alunos, execução de trabalhos para vários departamentos da escola (e.g., apoio à execução de cartazes de publicidade interna e externa), intervenções no espaço da escola (e.g., projectos de valorização dos espaços e património da escola; restauro de

¹⁷ Com este critério 88% de todas as respostas dos professores são incluídas nas 16 categorias representadas.

¹⁸ Como se pode observar pela consulta das figuras 25 e 26, as categorias consideradas variam em termos do seu grau de especificidade que pode ser bastante lato (e.g., Artes Plásticas) ou bastante mais específico (e.g., Cerâmica). Esta variação foi impossível de evitar uma vez que são os próprios professores que, em resposta aberta, por vezes são vagos na descrição das suas actividades, outras vezes mais discriminativos.

mobiliário), apoio artístico-tecnológico a publicações da escola (e.g., grafismo e impressão do jornal da escola), e ligações ao mundo artístico exterior (e.g., contactos com galerias). Estas actividades, parecem fornecer uma interligação natural entre as aprendizagens e potenciais domínios de aplicação do que é aprendido, com ganhos óbvios em termos da consolidação de competências e conhecimentos de alunos e, porventura, professores.

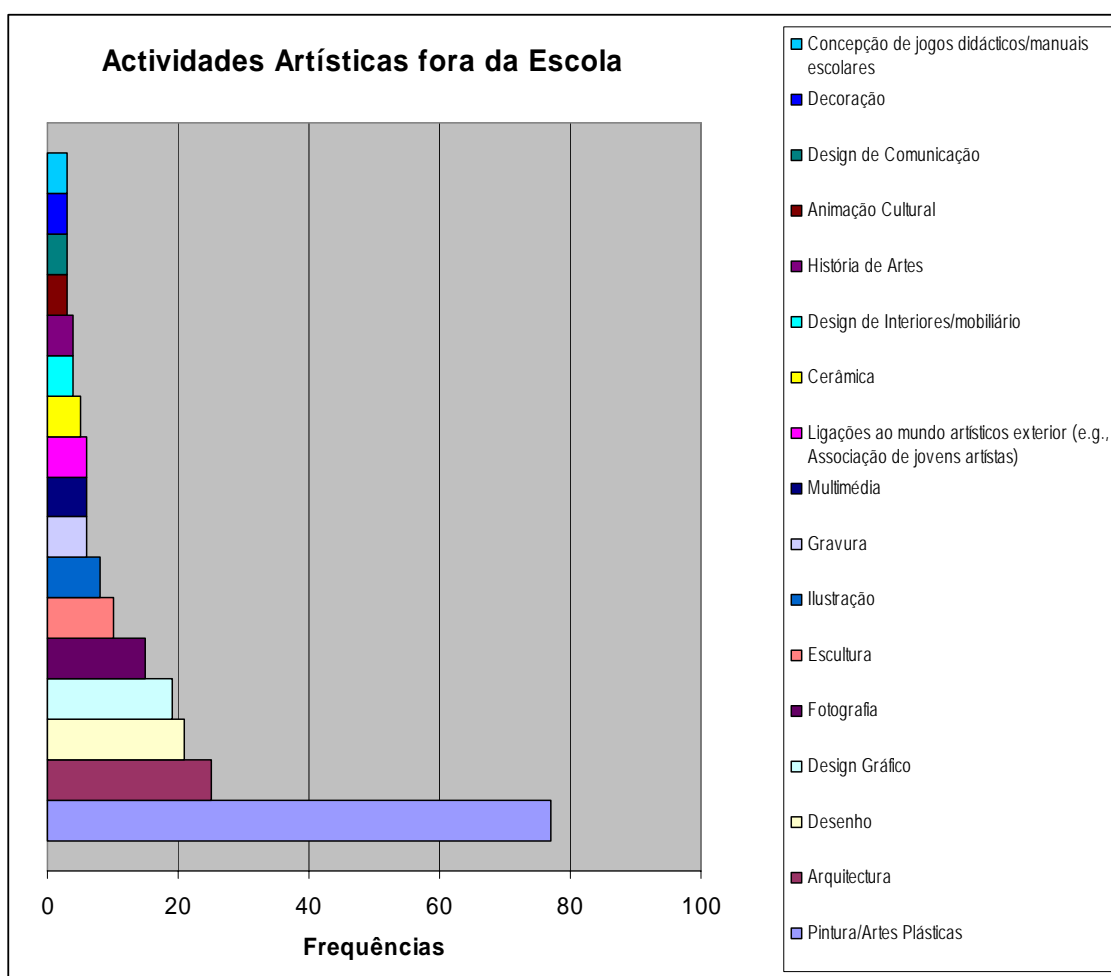


Figura 26. Actividades artísticas desenvolvidas fora da escola referidas três ou mais vezes pelos professores¹⁹.

No caso das actividades artísticas desenvolvidas fora da escola (ver Figura 26), a categoria Pintura/Artes Plásticas é mais de três vezes mais frequente do que qualquer outra actividade. Seguem-se Arquitectura, Desenho e *Design* Gráfico. Apesar da variabilidade de resposta ser menor neste caso (i.e., grande concentração nas actividades

¹⁹ A larga maioria (95%) das actividades artísticas desenvolvidas pelos professores fora da escola é incluída nas categorias acima referidas.

ligadas à Pintura/Artes Plásticas) a diversidade de resposta continua a ser notável como se pode verificar pelo grande número de categorias (dezassete) que são consideradas.

Em síntese:

- a) A percentagem de professores com formação em domínios artísticos (ou envolvendo alguma actividade artística) para além da Licenciatura e que desenvolve actividades de natureza artística dentro e/ou fora da Escola, é substancial e configura um potencial de iniciativa dirigida para a aplicação/intervenção no domínio da educação artística-tecnológica.
- b) A natureza da formação e de actividades artísticas acima referidas é também assinalável pela sua diversidade.
- c) No que respeita às actividades desenvolvidas no contexto da escola, estas vão desde os “tradicionalis” clubes de Artes, Fotografia, etc., até acções como Bijuteria, Vitrinismo, Decoração, etc. Por outro lado, muitas destas iniciativas respondem efectivamente a necessidades da própria escola, designadamente:
 - i. Execução de trabalhos gráficos para outros departamentos ou para o Conselho Executivo da escola (cartazes, publicidade interna e externa, ilustração, etc.)
 - ii. Projectos de valorização dos espaços e património da escola (equipamento, remodelação e conservação).

Outras destas iniciativas assumem uma vertente de interligação à comunidade onde a escola se insere, por exemplo:

- i. Visitas de estudo a galerias, museus, etc.
 - ii. Pintura com os alunos fora da escola.
 - iii. Exposições dos alunos e mostras de jovens artistas.
 - iv. Convite a personalidades das artes para participar na divulgação e análise das Artes (palestras, apreciação do trabalho dos alunos).
 - v. Projectos de Arte em parceria com outras instituições e grupos de artistas.
 - vi. Coordenação de ligações entre alunos e galerias.
- d) No que respeita às actividades artísticas desenvolvidas fora da escola, estas parecem configurar os interesses profissionais dos professores que vão para além da sua actividade docente e que levam ao estabelecimento de ligações paralelas entre a Escola e actividade profissional. Assim, revelam-se actividades como:

- i. Arquitectura (colaboração como ateliers de arquitectura, *freelancers*, com atelier próprio)²⁰.
- ii. Docência de cursos livres de pintura.
- iii. *Design* Gráfico (publicidade, trabalhos gráficos comerciais: brochuras, cartazes logótipos, etc.).
- iv. *Design* Cerâmico.
- v. *Design* de Interiores (projectos de *Design* de mobiliário).
- vi. Multimédia (formação em programas de edição de imagem, *Design* de software/*WebDesign*).
- vii. Artes Plásticas incluindo pintura, gravura, serigrafia, escultura, desenho, fotografia (participação em exposições, trabalhos de ilustração, banda desenhada, cinema de animação, desenho etnográfico, pesquisa em fotografia; medalhística, etc.).
- viii. Teatro e Cenografia.
- ix. Música.
- x. Investigação em História das Artes.
- xi. Concepção e elaboração de jogos didácticos.
- xii. Decoração de espaços para eventos sociais.

Outra vertente das actividades extra-escolar dos professores diz respeito à sua participação em associações e actividades públicas no domínio das artes, como seja:

- i. Associações de artistas.
- ii. Promoção/participação em encontros criativos de expressão plástica/actividades sócio-lúdicas.
- iii. Animação Cultural (em colaboração com a Câmara Municipal).
- iv. Edição de revistas; organização de publicações, conferências, etc.

Discussão

Do nosso ponto de vista, o aspecto mais importante dos dados biográficos dos professores é constatar que uma parte substancial destes tem um interesse genuíno nos domínios artísticos e artístico-tecnológicos em que se especializaram que vai muito para lá da actividade lectiva confinada à sala de aula e ao trabalho na escola. Com efeito, muitas das propostas para uma expansão do ensino artístico e artístico-tecnológico que submetemos à avaliação dos professores e PCE são reconhecíveis nas diversas iniciativas acima referidas. Estas manifestações, mesmo que de alcance limitado, pouco ou nada articuladas a nível do sistema educativo nacional, são reveladoras de um potencial de conhecimento, competências e motivação que deverá ser sustentado por

²⁰ Note-se que a licenciatura mais frequente da presente amostra é justamente Arquitectura. Pode assim inferir-se que muitos destes professores mantêm em paralelo actividade profissional da sua área de Licenciatura.

futuras políticas para o ensino artístico. Com efeito, sugere-se que uma parte importante das eventuais propostas de mudança e expansão do ensino artístico pode, na prática, vir organizar e sustentar iniciativas espontâneas já praticadas no terreno.

A noção com que ficamos é que o contingente de professores do ensino artístico e artístico-tecnológico de nível secundário é, até certo ponto, constituído por docentes que, paralelamente, desenvolvem actividade artística-profissional nos mais variados domínios, que vão desde a participação activa em manifestações artísticas e culturais nacionais (exposições, concursos, trabalho com galerias, associações de artistas, etc.) até áreas mais *profissionalizantes* como trabalhos gráficos comerciais, projectos de arquitectura, publicidade, cenografia, animação cultural, etc.

Obviamente, referir-nos a cerca de um terço a metade dos docentes inquiridos (conforme se trate de actividades dentro ou fora da escola), mas estes docentes estabelecem naturalmente importantes pontos de contacto entre a escola e o mundo artístico e profissional, que poderão ser reforçados e, nalguns casos, eventualmente institucionalizados.

Por fim, o carácter prático e aplicado de muitas das actividades técnico-artísticas desenvolvidas dentro da escola que parecem contribuir de forma altamente positiva para diversas áreas de actividade da escola (desde o apoio gráfico ao jornal da escola, até projectos de valorização do espaço e património escolar) poderiam funcionar como *nichos* das mais diversas actividades profissionais ligadas ao ensino técnico-artístico se se criassem as condições de desenvolvimento e sustentação adequadas.

EXPECTATIVAS E ATITUDES DOS ALUNOS

EXPECTATIVAS E ATITUDES DOS ALUNOS

Nota Introdutória

No estudo apresentado nesta Secção, procurou aferir-se quais as crenças, expectativas e atitudes dos alunos em relação aos cursos artísticos e artístico-tecnológicos¹ do ensino secundário regular da rede pública. Fizemo-lo com base em informação quantitativa recolhida sob a forma de questionários junto destes intervenientes. Destaca-se, como principal objectivo, avaliar a receptividade que uma expansão da oferta do ensino artístico teria junto dos alunos.

Questionário

O questionário (ver Anexo S) recolhe informação descritiva (e.g., áreas de interesse artístico prevalentes entre os estudantes do secundário) mas também informação subjectiva acerca do passado destes alunos (atitudes, crenças, e interesse relativamente ensino artístico até ao 9.º ano); e acerca do futuro destes alunos (expectativas, crenças e atitudes relativamente ao ensino artístico no secundário).

Procura-se também estimar a percentagem de alunos que encara as artes sobretudo enquanto possibilidade de enriquecimento pessoal; e a percentagem de alunos que vê as artes como possível carreira profissional.

Em última análise, tenta-se averiguar qual o grau de interesse e receptividade de uma possível expansão da oferta do ensino artístico.

Descrição Da Amostra

A amostra é constituída por 3297 alunos com uma idade média de 15,4 anos², e com a seguinte distribuição por género e por curso (ver Quadros 61 e 62, respectivamente). Os pais destes alunos são, na sua maioria (32%), Operários, artífices e

¹ Para efeitos deste estudo, e tal como aconteceu no estudo anterior, considerou-se como cursos artísticos e artístico-tecnológicos os seguintes: curso Científico-humanístico de Artes Visuais e cursos Tecnológicos de *Design* de Equipamento e de Multimédia.

² Para uma descrição da amostra por idades, pelos cursos frequentados ver anexo W.

trabalhadores similares. As mães são, na maioria (29%), trabalhadoras não qualificadas (ver Anexo W).

Quadro 61. Distribuição dos alunos por género³.

Género	AV	%	CT	%	OUTROS	%	Total	%
Masculino	124	39,4	49	64,5	1175	42,5	1369	42,7
Feminino	191	60,6	27	35,5	1592	57,5	1835	57,3

Quadro 62. Distribuição dos alunos por curso.

Cursos	N.º	%
Design de Equipamento	15	0,5
Multimédia	62	1,9
Artes Visuais	327	10
Outro	2845	86,6

Como é natural, a grande maioria dos alunos frequenta outros cursos que não os cursos artísticos ou artístico-tecnológicos⁴. Dado o pequeno número de alunos do curso de Artes Visuais (AV) e sobretudo dos cursos Tecnológicos de Multimédia e *Design* de Equipamento (CT), começámos por agregar num mesmo grupo estes três cursos e a contrastar este grupo agregado (n=404) com os alunos de outros cursos (n=2845).

Nos casos em que há diferenças relevantes, exploram-se depois as diferenças entre o curso de Artes Visuais (n=327) e os cursos Tecnológicos (n=77), no sentido de perceber melhor qual a contribuição relativa de cada uma destas categorias para as diferenças encontradas relativamente aos outros cursos.

Interesses Criativos Dos Alunos

Assumindo que a grande maioria dos jovens tem interesse por alguma actividade criativa, pediu-se aos estudantes inquiridos para indicar, por ordem de importância, até quatro actividades de interesse. A análise destas respostas revelou um padrão que tende

³ Neste quadro o número total de alunos é inferior ao da amostra. Tal verifica-se porque alguns alunos (93, neste caso) não responderam. O mesmo acontece nalguns quadros e figuras seguintes. As percentagens, contudo, referem-se somente aos alunos que responderam. Nos poucos casos em que se consideram as não-respostas, estas estão explicitamente identificadas.

⁴ Por facilidade de expressão, usa-se de forma intermutável no presente texto os termos “cursos Tecnológicos” ou “CT” para se referir os cursos artístico-tecnológicos de *Design* de Equipamento e de Multimédia.

a repetir-se da primeira à quarta escolha⁵, pelo que, em baixo, se apresentam apenas as principais frequências de resposta da 1.ª escolha (ver Figura 27).

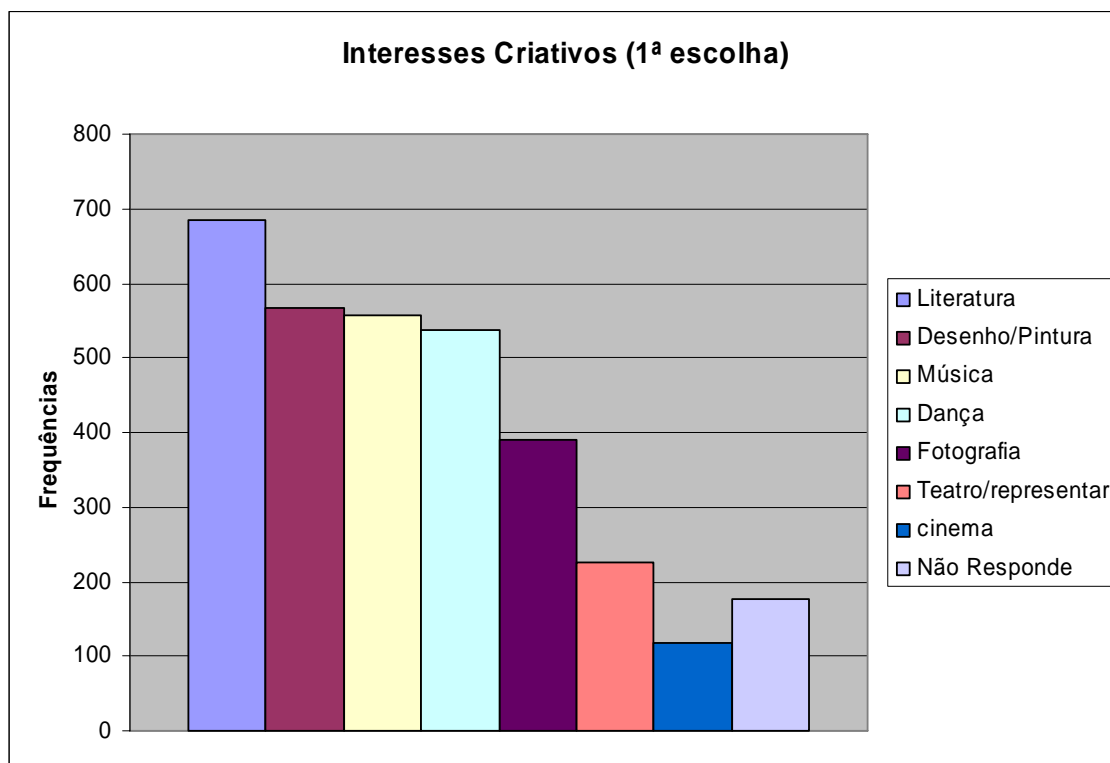


Figura 27. Interesses dos alunos por actividades criativas - Frequências de resposta da primeira escolha iguais ou superiores a cem.

Considerando os dados da Figura 27, encontram-se como principais interesses criativos:

- Literatura
- Desenho/Pintura
- Música
- Dança
- Fotografia
- Teatro/representar
- Cinema

Estas são também as categorias de resposta mais frequentes para a segunda, terceira e quarta escolha⁶.

Embora estabelecendo um padrão de escolhas que parece ser bastante estável, estas frequências estão, no entanto, provavelmente inflacionadas uma vez que é por

⁵ A principal diferença é que a proporção de não respostas naturalmente cresce da primeira para a quarta escolha.

⁶ Ver anexo W.

vezes duvidoso que os interesses referidos correspondam de facto a interesses pela actividade criativa. Uma análise de conteúdo das respostas sugere que, ao responder Música ou Literatura, os estudantes estão muitas vezes a referir-se a interesses de natureza passiva: ouvir música ou ler (em vez de tocar/fazer música ou escrever).

Procurou-se ainda saber quais dos interesses listados são, de facto, praticados pelos estudantes e onde são colocados em prática.

Como seria de esperar e no que respeita aos interesses desenvolvidos, o padrão de respostas tende a ser coerente com os interesses manifestados. As categorias de resposta mais frequentes correspondem às mesmas áreas (ver Figura 28). A principal diferença traduz-se na queda substancial de frequências de escolha. Ou seja, os estudantes desenvolvem relativamente pouco os seus interesses criativos.

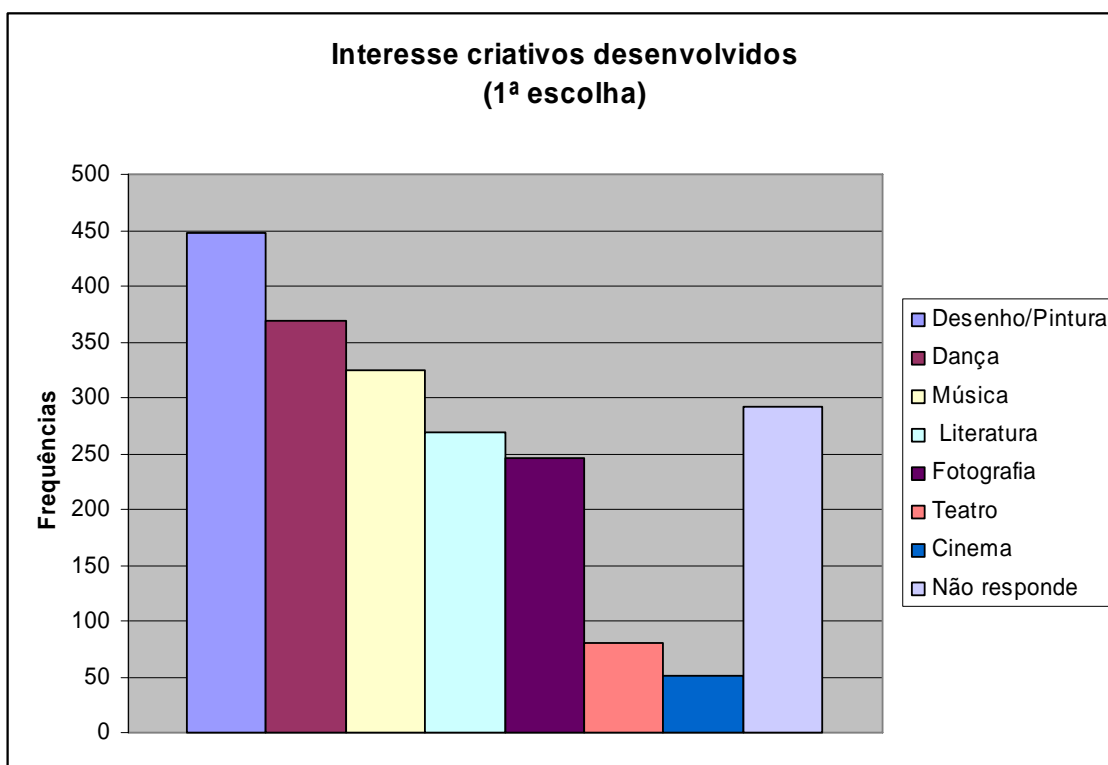


Figura 28. Interesses criativos desenvolvidos pelos alunos – Frequências de resposta da primeira escolha iguais ou superiores a cinquenta.

Um número considerável de alunos indicou actividades como desporto (n=839) ou informática (n=15) que dificilmente se enquadram no desenvolvimento de interesses criativos que o questionário procurava aferir.

A análise de conteúdo das respostas permitiu no entanto, identificar alunos que explicitaram interesses e actividades criativas respeitando o teor das perguntas do questionário. Estes são 6% a 11% do total dos inquiridos.

O padrão de respostas acima apresentado tende a repetir-se da primeira à quarta escolha⁷, pelo que nos limitamos a apresentar o gráfico referente às frequências de resposta da 1.ª escolha.

Quanto ao local e/ou as pessoas com quem são desenvolvidos estes interesses e actividades criativas, destacam-se os amigos, a escola e a família (ver Figura 29).

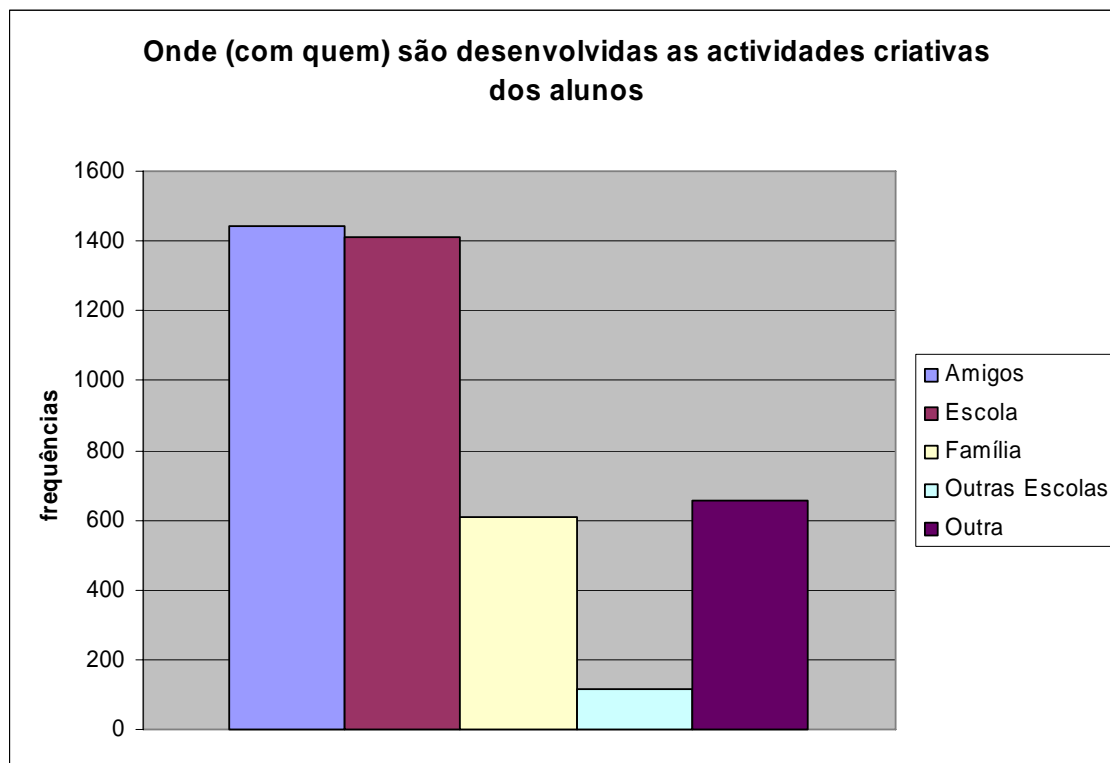


Figura 29. Prevalência dos locais ou pessoas com quem os alunos desenvolvem preferencialmente os seus interesses e actividades criativas⁸.

Um número substancial de alunos refere ainda outras categorias (em resposta aberta), onde se destaca a circunstância de mais de metade destes (56%) desenvolver os seus interesses e actividade sozinho ou em casa (ver Figura 30).

⁷ A principal diferença é que a proporção de não respostas naturalmente cresce da primeira para a quarta escolha (ver anexo W).

⁸ Note-se que cada aluno pôde escolher mais do que uma categoria de respostas, razão pela qual a soma das frequências acima listada ultrapassa o n da amostra.

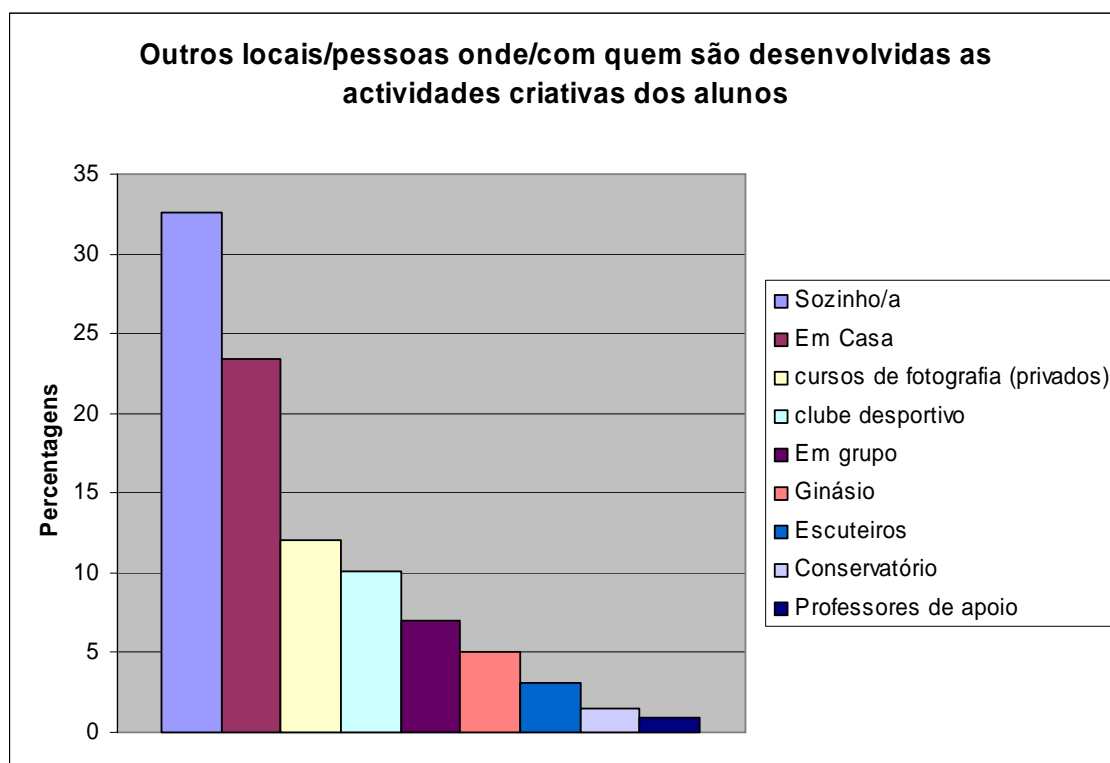


Figura 30. Categorização das respostas abertas relativas a outros locais/pessoas onde/com quem os alunos desenvolvem preferencialmente os seus interesses e actividades criativas.

Avaliação Das Disciplinas De Ensino Artístico E Artístico-Tecnológico

No Ponto 5 do questionário (ver Anexo S), os alunos fazem uma avaliação global da disciplina do 9.º ano de ensino artístico ou tecnológico que frequentaram, no que respeita: (i) à utilidade que teve para a sua formação pessoal; (ii) interesse que despertou; e (iii) à importância que teve no contexto das restantes disciplinas. Esta avaliação é feita através de escalas bipolares de sete pontos que vão de “muito desfavorável” (-3) a “muito favorável” (+3). Como se pode verificar na Figura 31, as avaliações são globalmente positivas, variando entre o moderadamente positivo ao claramente positivo (acima do ponto +2 da escala).

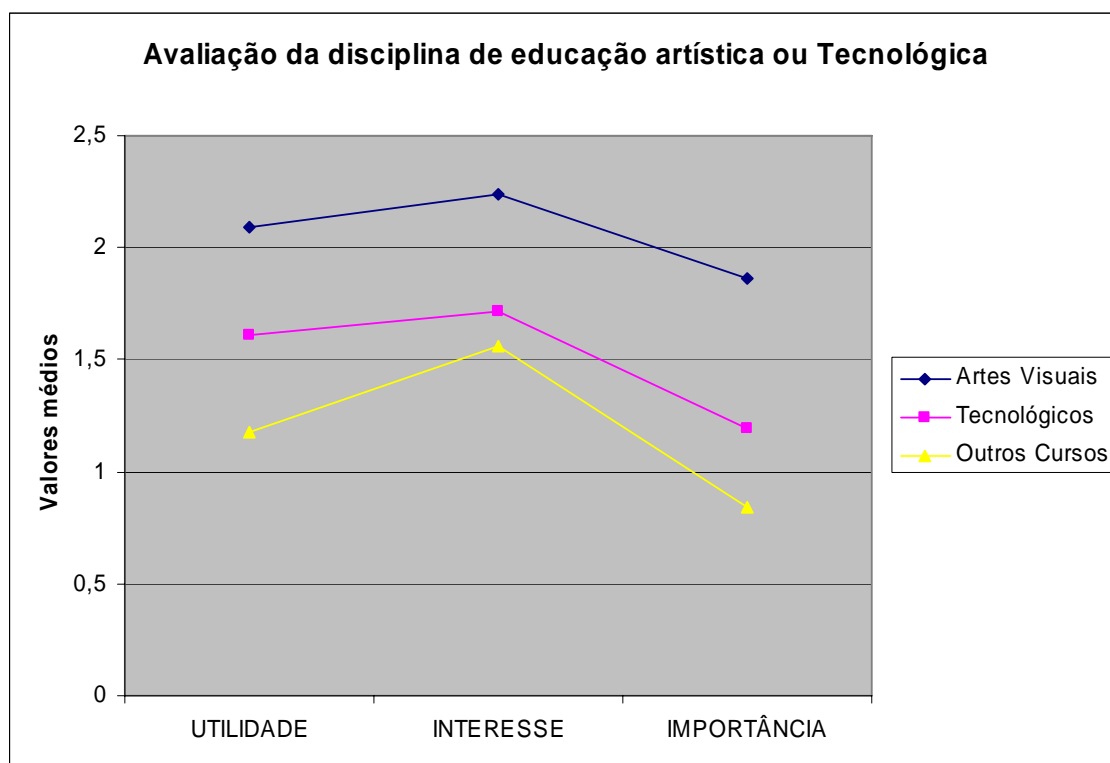


Figura 31. Avaliação global da disciplina de ensino artístico ou tecnológico frequentada no 9.º ano, no que respeita à utilidade que teve para a formação pessoal dos alunos; interesse que despertou; e à importância que teve no contexto das restantes disciplinas.

Assim, embora a disciplina de 9.º ano de educação artística ou artística/tecnológica seja, em média, avaliada no lado positivo da escala por todos os alunos, os alunos do 10.º ano que frequentam cursos de Artes Visuais ou os cursos Tecnológicos (AV&CT) avaliam-na de forma mais favorável do que os alunos de outros cursos. No entanto, o contraste entre as avaliações globais realizadas pelos alunos de AV e pelos alunos de CT mostra que os primeiros são os principais responsáveis pelas diferenças relativamente aos alunos de outros cursos.

Por outro lado, o *interesse* que estas disciplinas despertaram é a dimensão avaliada de modo mais positivo, mas que se afasta significativamente dos outros aspectos (utilidade para a formação pessoal e importância relativamente às outras disciplinas) apenas no caso dos alunos de outros cursos. Ou seja, os alunos de outros cursos tendem a distinguir entre o interesse destas disciplinas (que é avaliado mais favoravelmente) da sua utilidade e importância (claramente menores, em termos relativos). No caso dos alunos de AV e CT a avaliação dos três aspectos tende a ser mais homogênea.

Na comparação entre as duas disciplinas mais frequentemente referidas: Educação Visual e Educação Tecnológica (nas mesmas dimensões: interesse, utilidade e importância), verifica-se que a segunda é avaliada de forma mais favorável, mas somente pelos alunos de AV (ver Figura 32).

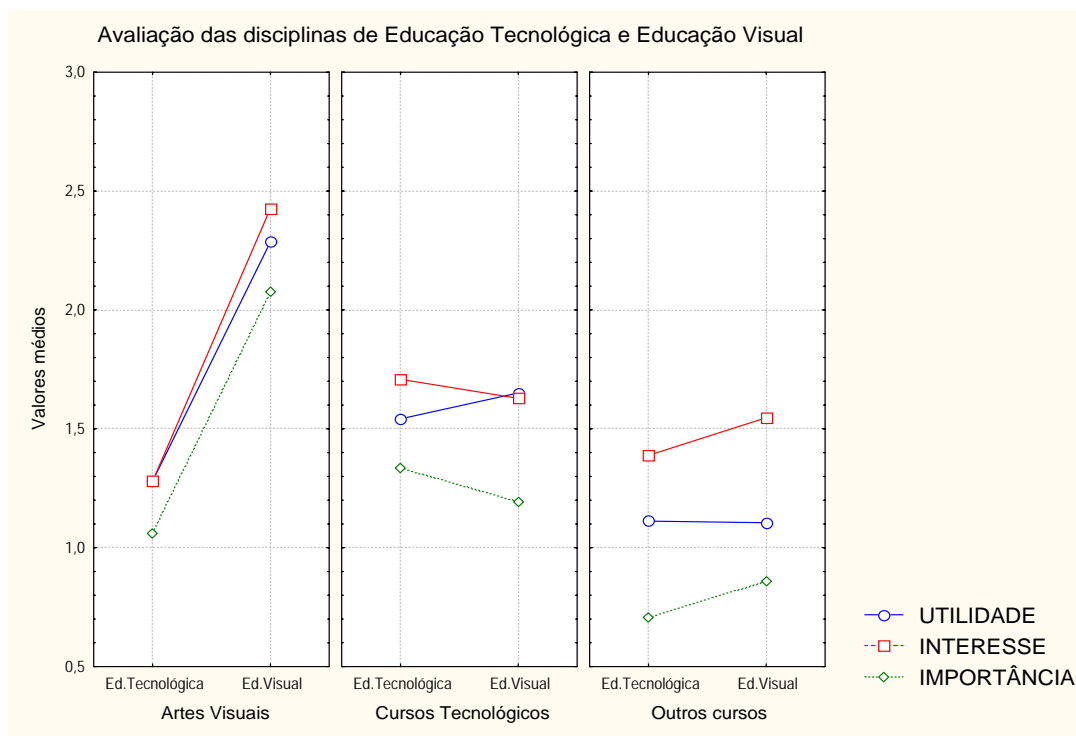


Figura 32. Avaliação global das disciplinas de educação tecnológica (*Ed.Tecnológica*) e de educação visual (*Ed.Visual*) frequentada no 9º ano, no que respeita à utilidade que tiveram para a formação pessoal dos alunos; interesse que despertaram; e à importância que tiveram no contexto das restantes disciplinas.

Os alunos de CT e de outros cursos avaliam de forma semelhante (e positiva) as duas disciplinas em cada uma das três dimensões (utilidade, interesse e importância) embora as avaliações de utilidade e importância tendam a ser mais moderadas no caso dos alunos de outros cursos.

As respostas ao Ponto 6 do questionário (ver Anexo S) remetem para uma avaliação global das disciplinas de ensino artístico frequentadas até ao final do 9.º ano, em termos dos quatro aspectos seguintes: impacto na criatividade; gosto pelas artes; influência na escolha do curso do secundário, e despertar de interesses artísticos. As respostas são dadas em escalas bipolares de sete pontos, *discordo totalmente/concordo totalmente*. A Figura 33 apresenta os valores médios de resposta para cada um dos quatro aspectos referidos acima.

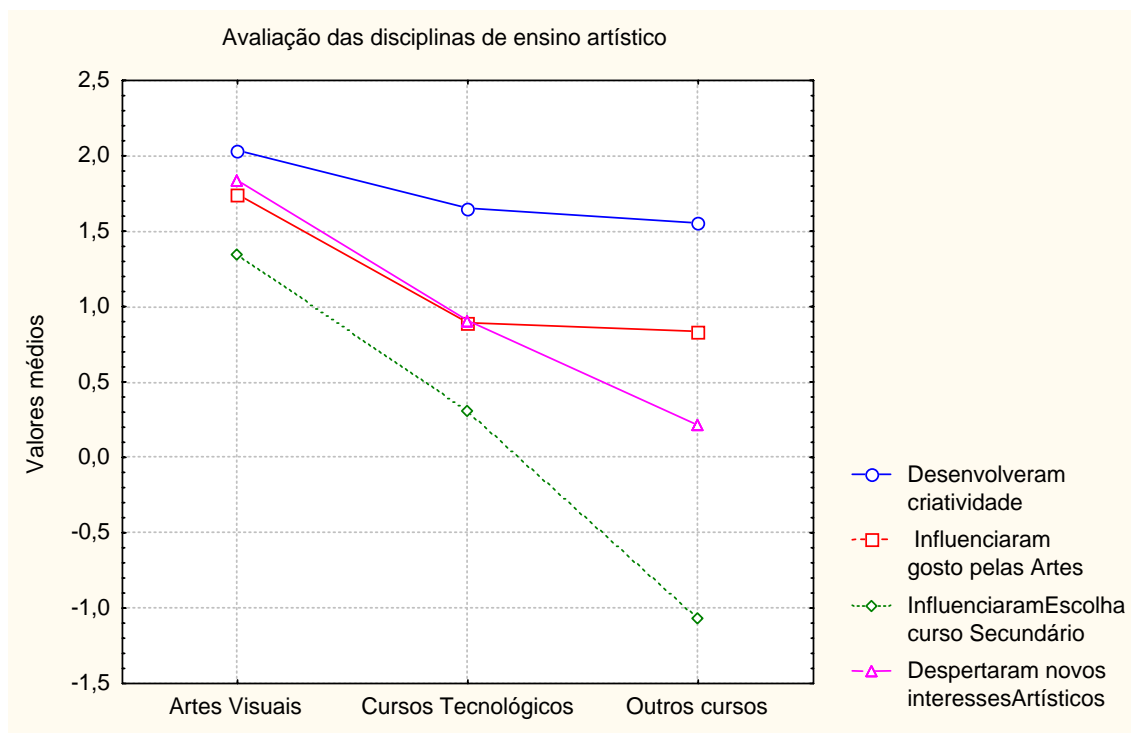


Figura 33. Avaliação global das disciplinas de ensino artístico frequentadas até ao final do 9º ano, em termos de, impacto na criatividade dos alunos; influência no gosto pelas artes; influência na escolha do curso do secundário, e influência no despertar de novos interesses artísticos.

Embora, no geral, as disciplinas de ensino artístico frequentadas até ao 9.º ano se tenham demonstrado mais impactantes nos alunos de AV&CT do que nos alunos de outros cursos, a separação dos alunos de AV dos alunos de CT permite verificar que este padrão de resultados decorre sobretudo das respostas dos alunos de AV e não dos alunos de CT. Por um lado, as médias de resposta dos alunos de CT são, para todos os itens, sensivelmente inferiores às médias de resposta dos alunos de AV. Por outro, a influência das disciplinas artísticas frequentadas até ao 9º ano no desenvolvimento da criatividade e no actual gosto pelas artes é virtualmente idêntico para os CT e os alunos de outros cursos.

Com excepção da influência na escolha do curso do secundário que estes alunos presentemente frequentam, todos os itens do Ponto 6 parecem convergir para uma medida global do impacto/influência das disciplinas de artes frequentadas até ao 9º ano na criatividade, gosto e interesse actual pelas artes. Neste sentido, a agregação dos itens do Ponto 6 (ver Figura 34), fornece-nos uma síntese válida e estatisticamente mais robusta da opinião dos alunos.

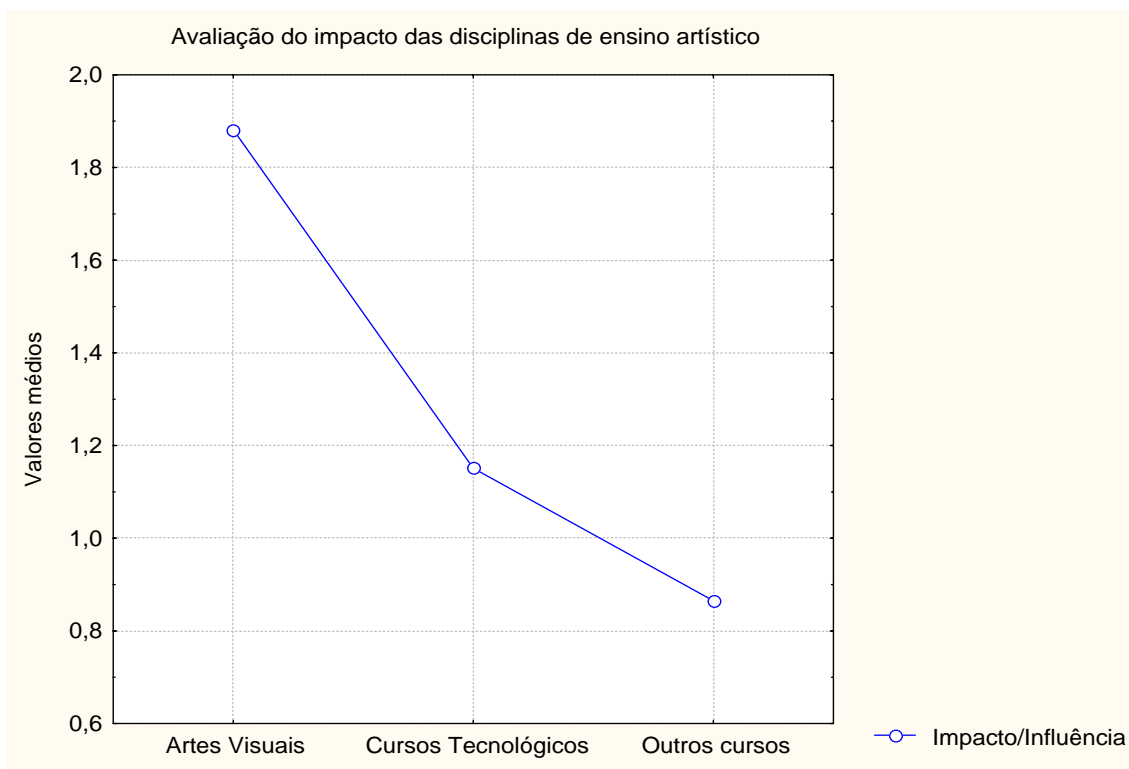


Figura 34. Avaliação do impacto/influência das disciplinas de artes frequentadas até ao 9.º ano na criatividade, gosto e interesse actual pelas artes (itens agregados).

Verifica-se assim que o impacto das disciplinas de artes (frequentadas até ao 9.º ano) na criatividade, gosto e interesse actual pelas artes é sensivelmente maior para os alunos de AV do que para os alunos de CT e de outros cursos. Para além disto a diferença observável deste impacto entre os alunos de CT e alunos de outros cursos não é significativa.

Informações Sobre Os Cursos E Saídas Profissionais

No Ponto 7 do questionário (ver Anexo S) recolhem-se respostas nominais de natureza descritiva sobre a obtenção de informação relativa a cursos de ensino artístico/profissional e saídas profissionais no domínio das artes até ao final do 9.º ano.

Cerca de 65% dos estudantes inquiridos obteve informação adequada sobre os cursos de ensino artístico disponíveis. Os Serviços de Psicologia e Orientação são a principal fonte de informação dos estudantes embora os professores também cumpram uma função informativa relevante (ver Figura 35).

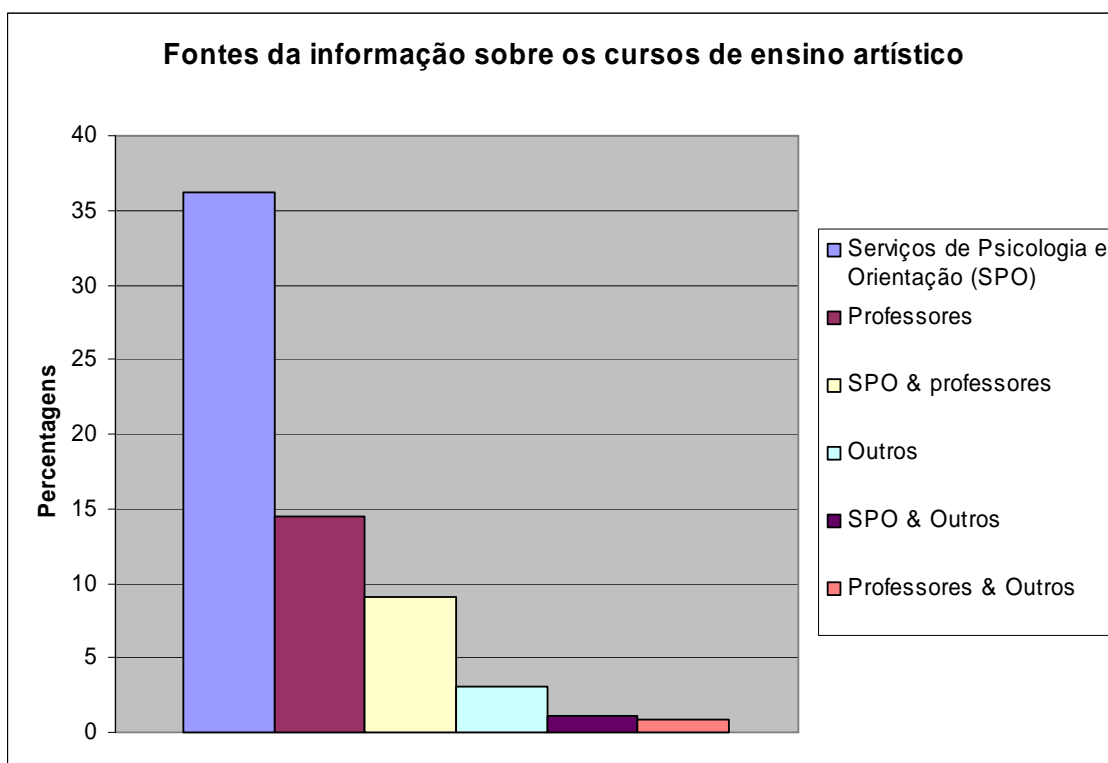


Figura 35. Fontes de informação sobre os cursos de ensino artístico de nível secundário até ao final do 9º ano. 65% dos estudantes considera ter obtido informação adequada através de uma das fontes acima consideradas; os restantes 35% considera que não obteve informação adequada. A categoria “outros” corresponde maioritariamente a, “Director de turma”, “familiares e amigos” e “autopesquisa/internet”.

Este padrão de resposta mantém-se inalterado quando se considera para análise apenas os estudantes de AV ou apenas os estudantes de CT. A única diferença assinalável é um aumento do número de estudantes que se considera adequadamente informado (cerca de 80% no caso de AV; e de 69% no caso de CT).

No que respeita aos cursos profissionais, cerca de 56% dos estudantes obteve informações sobre a sua existência. Os serviços de Psicologia e Orientação seguidos dos professores são novamente as principais fontes de informação dos estudantes (ver Figura 36)

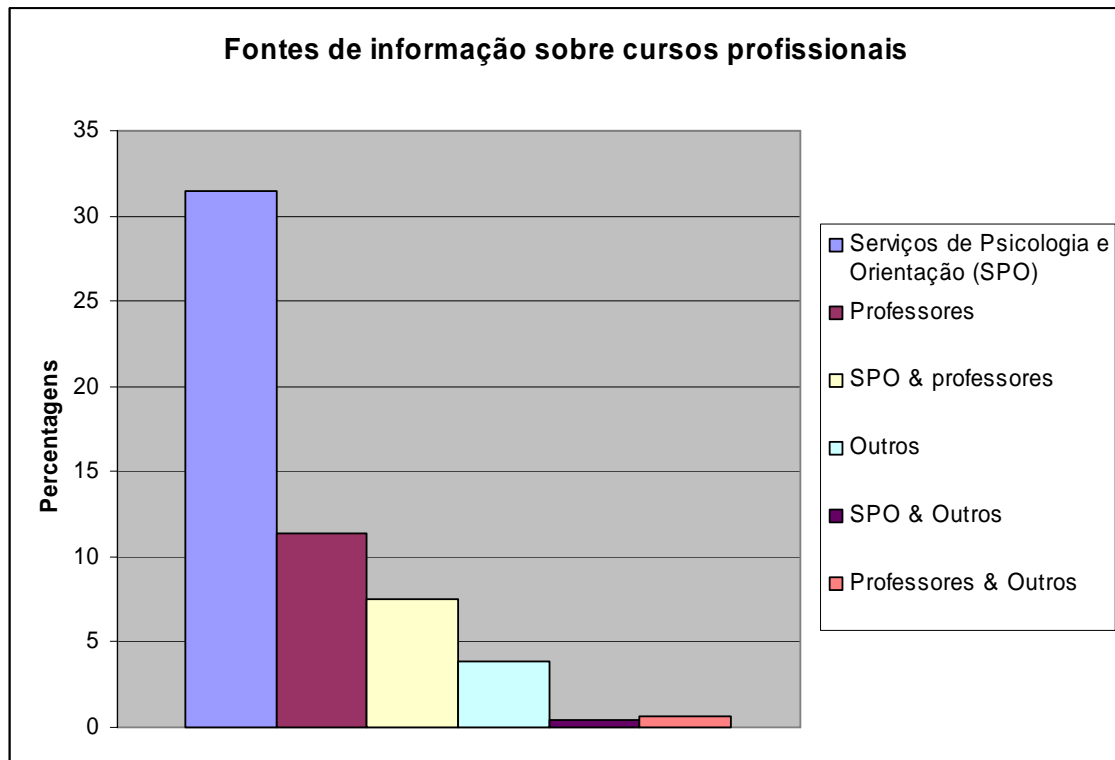


Figura 36. Fontes de informação sobre os cursos profissionais de nível secundário até ao final do 9.º ano. 56% dos estudantes considera ter obtido informação adequada através de uma das fontes acima consideradas; os restantes 44% considera que não obteve informação adequada. A categoria “outros” corresponde maioritariamente a: “Director de turma”, “familiares e amigos” e “pesquisa em outras escolas”.

O padrão de resposta é o mesmo quando se considera para análise apenas os estudantes de AV ou apenas os de CT. A única diferença assinalável é, novamente, um aumento do número de estudantes que considera ter obtido informação adequada (cerca de 69% no caso de AV; e de 61% no caso de CT).

No que respeita a informação sobre saídas profissionais, cerca de 59% dos estudantes obteve informações sobre a sua existência, sobretudo através dos serviços de Psicologia e Orientação e também dos professores (ver Figura 37).

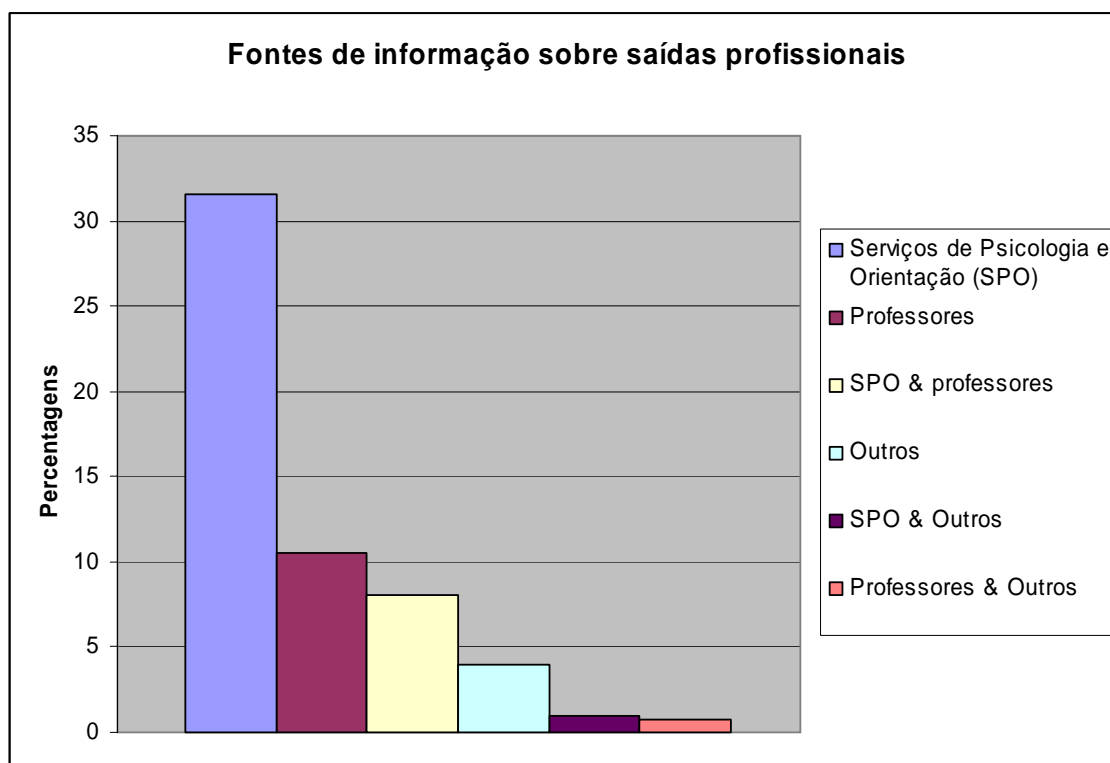


Figura 37. Fontes de informação sobre saídas profissionais até ao final do 9.º ano. 59% dos estudantes considera ter obtido informação adequada através de uma das fontes acima consideradas; os restantes 41% consideram não ter obtido informação adequada. A categoria “outros” corresponde maioritariamente a, “Director de turma”, “familiares e amigos”, e “pesquisa em outras escolas”.

Quando se considera apenas os estudantes de AV ou os de CT, o padrão de resposta volta a ser o mesmo, notando-se, como anteriormente, um aumento do número de estudantes que considera ter obtido informação adequada (cerca de 85% no caso de AV; e de 61% no caso de CT).

Expectativas Face Ao Ensino E À Actividade Profissional No Domínio Das Artes

No Ponto 8 (ver Anexo S), é pedido aos alunos que indiquem o grau em que concordam com um conjunto de afirmações sobre o ensino artístico na sua escola, futura actividade académica e profissional no domínio das artes, e sobre as artes em geral (as respostas são dadas em escalas bipolares de sete pontos *discordo totalmente/concordo totalmente*).

Os alunos de AV&CT consideram que poderão desenvolver a sua criatividade na escola que frequentam mais do que os alunos dos outros cursos; gostariam também mais de estudar num curso superior no domínio das artes; têm um maior interesse pelas artes em geral. Novamente, quando se separa os alunos de AV dos alunos de CT, verifica-se

que os primeiros são os principais responsáveis pelo padrão de resultados descrito acima⁹ (ver Figura 38).

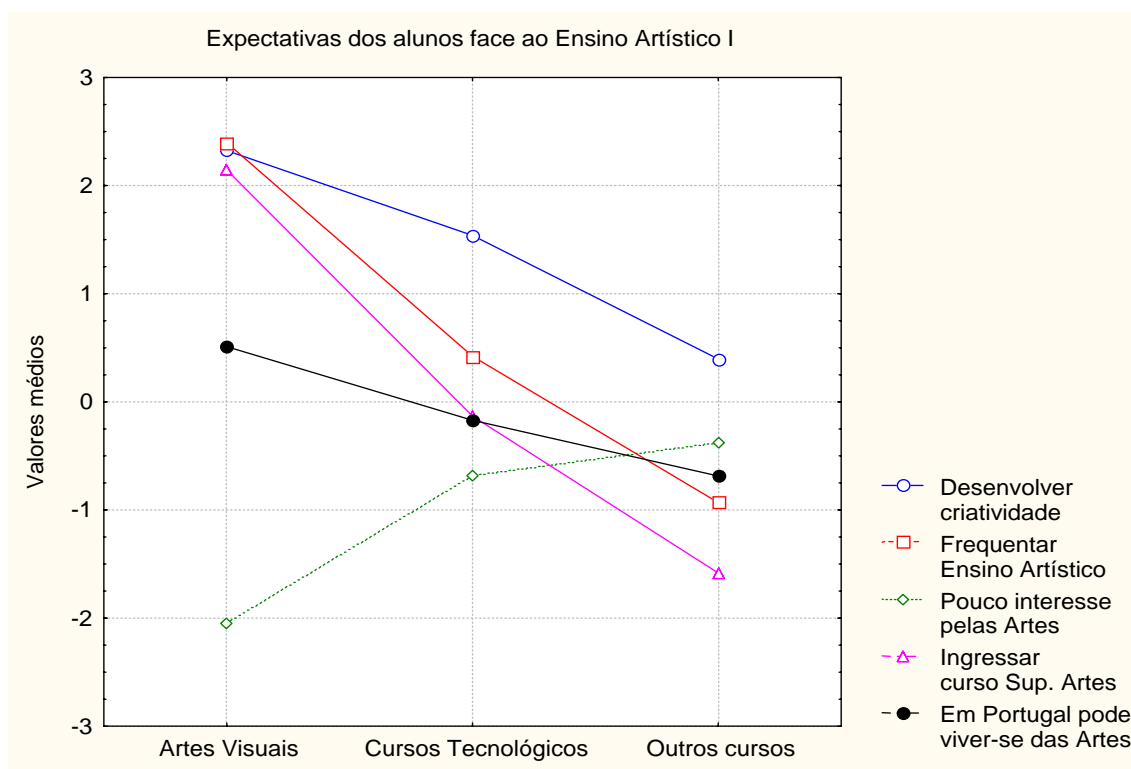


Figura 38. Expectativas dos alunos face ao ensino artístico, actividade profissional no domínio das artes, e face às artes em geral. *Desenvolver criatividade* = A escola frequentada permite o desenvolvimento criatividade dos alunos; *Frequentar Ensino Artístico* = Interesse em frequentar um curso de ensino artístico no secundário; *Pouco interesse pelas artes* = Muito pouco interesse pelas artes em geral; *Ingressar Curso Sup. Artes* = Interesse em ingressar num curso superior no domínio das artes; *Em Portugal pode viver-se das Artes* = Em Portugal pode viver-se exclusivamente de uma profissão/actividade no domínio das artes.

De facto, os valores médios de resposta dos alunos de AV são sempre significativamente mais extremos do que os dos alunos de CT. Estes últimos, por sua vez, apresentam valores médios de resposta tendencialmente superiores aos alunos de outros cursos mas não se distinguindo dos alunos dos outros cursos no interesse que manifestam pelas artes. Por fim, embora os alunos de AV considerem, em termos relativos, mais viável viver-se exclusivamente das artes em Portugal (sobretudo quando

⁹ Uma vez que todos os inquiridos já se encontram a frequentar um curso do secundário, o item “Gostaria muito de frequentar um curso de ensino artístico no secundário” levantou alguns problemas de interpretação pois a maioria dos alunos não conseguiu descentrar-se da escolha que já fez. Por outro lado, no caso dos alunos de AV, o item pode provocar alguma estranheza uma vez que estes, de facto, já frequentam um curso de Artes. Note-se, no entanto que o padrão de respostas para este item está significativamente correlacionado ($r=0,76$) com o item “Estou muito interessado em ingressar num curso superior no domínio das artes”.

comparados aos alunos de outros cursos que tendem a discordar da mesma afirmação), o principal ponto a salientar é que mesmo os alunos de AV manifestam uma posição bastante próxima do ponto neutro da escala, o que poderá reflectir as reservas e incertezas face às artes enquanto actividade individual economicamente auto-sustentável.

Os itens do Ponto 10 do questionário permitem explorar um pouco mais a perspectiva dos alunos face ao ensino artístico, pedindo-lhes que escolham entre duas afirmações. A primeira perspectiva o ensino artístico em termos de uma possibilidade de enriquecimento pessoal; a segunda perspectiva-o em termos de uma possibilidade de carreira profissional (ver Figura 39).

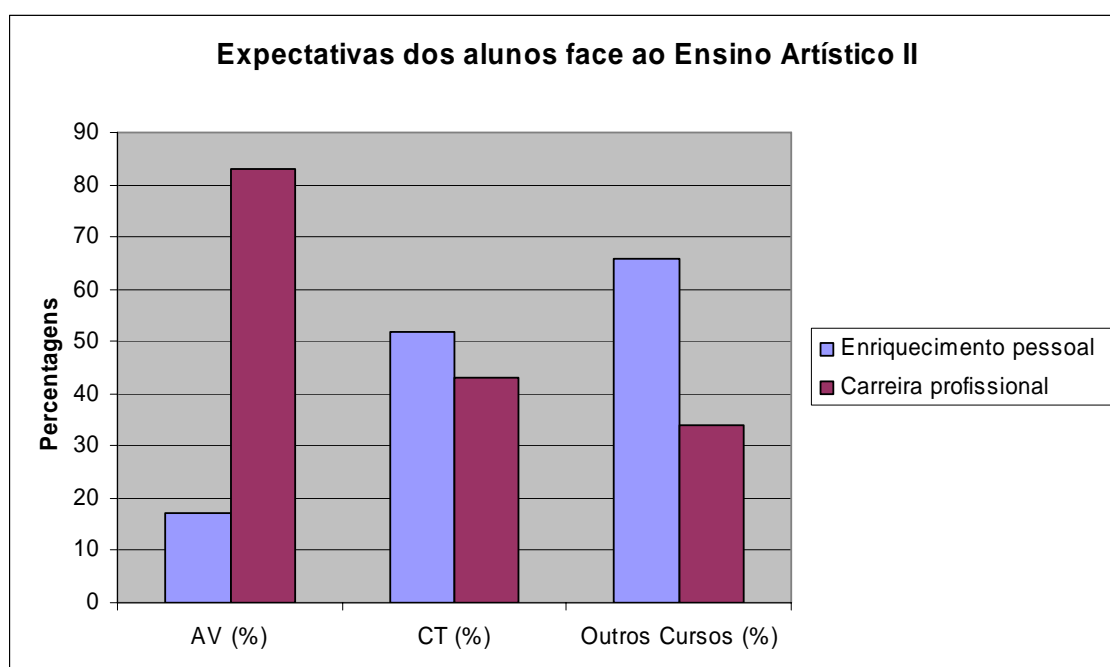


Figura 39. Percentagem de estudantes de AV, CT e de Outros cursos que encaram o ensino artístico enquanto uma possibilidade de enriquecimento pessoal versus uma possibilidade de fazer carreira profissional¹⁰.

¹⁰ É possível argumentar que a presente escolha é capciosa, no sentido em que não se fornece aos estudantes uma opção de resposta que, pura e simplesmente correspondesse a encarar o ensino artístico como não possibilitando nem enriquecimento pessoal, nem uma carreira profissional. De forma a contornar esta circunstância, excluimos da presente análise os estudantes que responderam ter muito pouco interesse pelas artes em geral (Ponto 8 – ver anexo S), uma vez que estes são provavelmente aqueles que procurariam a terceira alternativa de resposta (ausente). Note-se, no entanto que o padrão de resultados excluindo ou não estes estudantes é o mesmo, o que suporta a nossa escolha de ter apenas duas opções de resposta.

Os estudantes de AV encaram maioritariamente o ensino artístico enquanto uma possibilidade de carreira profissional. Este padrão inverte-se para os estudantes de outros cursos que, na maioria, vêem o ensino artístico como uma possibilidade de enriquecimento pessoal. No caso dos estudantes de CT, as percentagens de estudantes que perspectivam o ensino artístico em termos de carreira profissional ou em termos de enriquecimento pessoal é muito próxima, com uma ligeira superioridade para a perspectiva do enriquecimento pessoal.

No Ponto 9, os alunos respondem SIM ou NÃO a duas afirmações. Uma sobre a existência, na escola que frequentam, de cursos no domínio das artes; a outra sobre a existência na escola dos cursos de artes que gostariam de seguir.

Cerca de 55% dos alunos de outros cursos¹¹ frequentam escolas que não possuem cursos no domínio das artes.

Cerca de 40% dos alunos de AV e 40% dos alunos de CT não frequentam os cursos que gostariam, porque estes não estão disponíveis na sua escola¹².

Cursos De Ensino Artístico Correspondentes Aos Interesses Dos Alunos

No Ponto 11 (ver Anexo S), os alunos escolheram até três áreas de interesse artístico-tecnológico. Estas áreas expressam aquilo que os estudantes gostariam de ver considerado numa eventual expansão da oferta do ensino artístico no secundário (ver Figura 40).

¹¹ Considera-se aqui apenas os estudantes dos outros cursos (excluindo AV&CT) uma vez que as escolas que os alunos de AV e CT frequentam possuem, por definição, cursos no domínio das artes.

¹² Considera-se aqui apenas os estudantes de AV e de CT uma vez que a pergunta se aplica mal a estudantes de outros cursos que já optaram por não seguir cursos de artes.

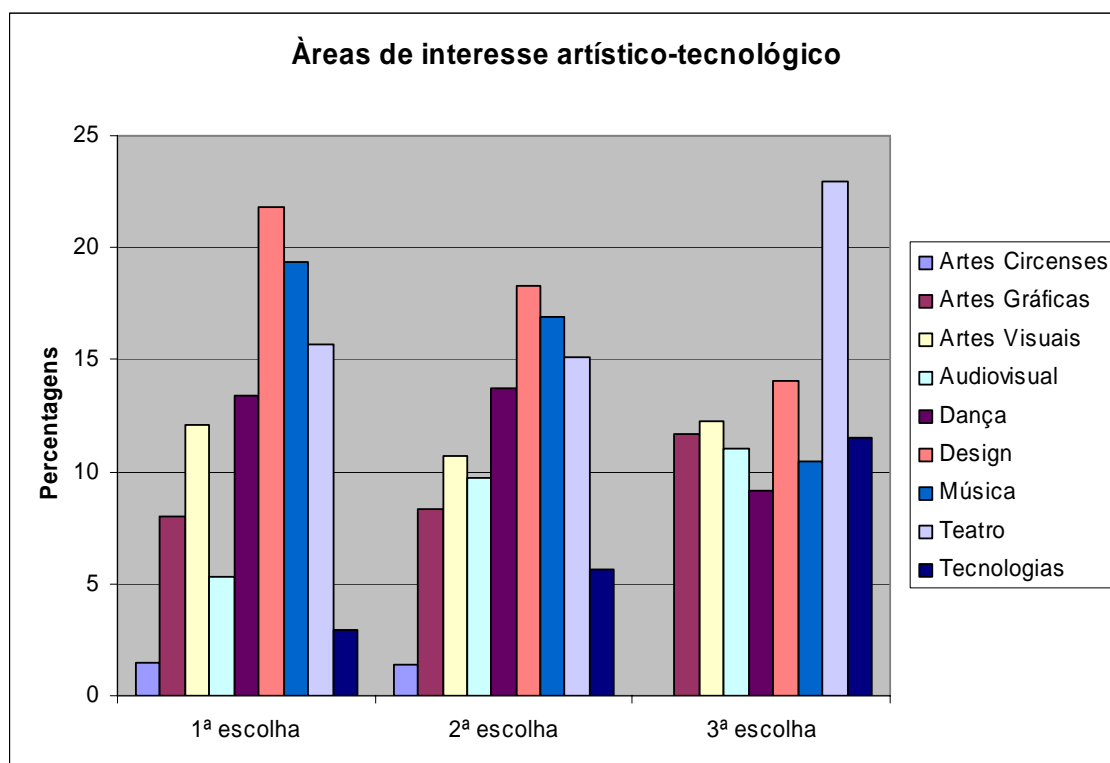


Figura 40. Frequência de escolha das três áreas de ensino artístico de maior interesse (de entre 9 opções de escolha).

O padrão de respostas da primeira e segunda escolha é muito semelhante. Em ambos os casos destaca-se o *Design*, *Música* e *Teatro*, e também *Dança* e *Artes Visuais*, embora estas duas surjam mais claramente destacadas das restantes áreas de menor frequência no caso da primeira escolha. *Artes Circenses* e *Tecnologias* artísticas são as áreas menos escolhidas.

No caso da terceira escolha, o padrão de respostas tende a ser mais homogêneo com exceção do *Teatro*, que corresponde à área mais escolhida.

No total da amostra considerada 83 alunos (menos de 0,03%) frequentam uma escola vocacional (15 são alunos de AV; 1 de CT; 64 de Outros cursos; e 3 não indicaram o curso). A maioria destes alunos (38) frequenta o regime supletivo. Os restantes, ou não respondem (28) ou frequentam o regime articulado (17).

Relação Entre O Desempenho Dos Alunos E A Sua Avaliação Do Ensino Artístico

A média das notas obtidas nas disciplinas de educação artística até ao 9.º ano é bastante elevada (4) o que pode ser o resultado de os alunos tenderem a inflacionar a nota obtida sempre que a memória lhes falha e/ou o facto de, tipicamente, as disciplinas

de educação artística serem disciplinas onde é relativamente fácil tirar boas notas (em comparação com as disciplinas das outras áreas). No entanto, é interessante verificar que existem correlações ($0.22 < r < 0.33$) estatisticamente significativas entre as notas obtidas e outros itens do questionário. Designadamente, as notas são tanto mais elevadas quanto mais os alunos consideram que estas disciplinas os ajudaram a desenvolver a sua criatividade; na mesma linha, quanto mais elevadas foram estas notas, melhor é avaliação que os alunos fazem destas disciplinas e maior o interesse que hoje manifestam pelas artes em geral.

Síntese E Discussão

- a) Os principais interesses criativos dos estudantes revelam-se bastante convencionais. Note-se, aliás, que Literatura, Desenho/Pintura, Música, Dança, Fotografia, Teatro/representar e Cinema correspondem exactamente aos exemplos que ilustram a pergunta do Ponto 4 do questionário: escrever, pintar, compor música, dançar, fotografar, filmar, representar (ver Anexo S). Embora estes interesses sejam, de facto, áreas genéricas de expressão artística que abarcam categorizações mais específicas e, neste sentido, poder ser difícil ir para além delas, não se pode deixar de considerar a hipótese de que muitos dos alunos tenham respondido de forma superficial “formando” em certa medida os seus interesses criativos no acto da resposta com a ajuda dos exemplos fornecidos. Em qualquer dos casos, a prevalência de respostas genéricas pode ser visto como um indicador da relativa superficialidade de muitos dos interesses referidos. O desenvolvimento de “verdadeiros interesses” criativos tende normalmente para a sua especificação e especialização uma vez que é difícil fazer-se um grande investimento de tempo e esforço em domínios demasiado vastos. Tal observação é aliás patente numa análise um pouco mais detalhada das respostas dos alunos. De facto, dentro de cada uma destas grandes categorias de escolha, é possível identificar uma proporção de respostas que corresponde à prossecução activa dos interesses criativos, como seja “tocar um instrumento”, “aulas de dança”, etc. Esta proporção é difícil de estimar uma vez que a grande maioria das respostas é ambígua quando se trata de discernir entre um interesse que se traduz em comportamentos de natureza mais passiva (e.g., ir ao cinema) ou mais proactiva (e.g., fazer e montar vídeos) Existem, no entanto, alunos que explicitaram interesses e actividades criativas respeitando o teor das perguntas do questionário. Estes são 6% a 11% do total dos inquiridos¹³. As dificuldades de análise expressas acima resultam de uma certa superficialidade com que pelo menos um número substancial de alunos respondeu ao questionário. Esta superficialidade tem por base a falta de motivação para responder e, conseqüentemente, um baixo investimento cognitivo nas respostas dadas (a este respeito ver por exemplo, Krosnick, 1991).

¹³ Este valor é eventualmente uma subestimação da verdadeira percentagem de alunos com genuínos interesses e actividades criativas. Trata-se, no entanto, da estimativa mais segura, de acordo com a análise de conteúdo das respostas.

- b) Com efeito, quando se pergunta especificamente aos alunos quais dos interesses de facto desenvolvem, pretendia-se ultrapassar as limitações do ponto anterior. Infelizmente é duvidoso que o tenhamos conseguido. Primeiro, os interesses desenvolvidos recapitulam os exemplos usados na pergunta anterior para ilustrar interesses criativos. Segundo, um número substancial de estudantes refere a actividade desportiva enquanto uma forma de desenvolver interesses criativos. Este é mais uma indicação da superficialidade e baixo investimento com que pelo menos uma parte sensível dos alunos respondeu a estas questões. Admitimos que a falta de apoio e orientação durante a administração do questionário possa ter contribuído para esta situação.
- c) No entanto, é interessante olhar para os outros locais/pessoas onde/com quem os alunos desenvolvem os seus interesses e actividades criativas, para além dos que foram listados no questionário. Com efeito, é de esperar que os alunos pouco motivados, que investiram muito pouco nas respostas que deram (pelo menos) a esta parte do questionário não se tenham dado ao trabalho de escrever por extenso outras circunstâncias de desenvolvimento dos seus interesses criativos para além dos listados. Pelo contrário, aqueles que se deram a esse trabalho, são provavelmente também os mais motivados e os que dedicaram mais tempo e esforço cognitivo nas respostas ao questionário. Assim sendo, o facto de a maioria destes estudantes referir que desenvolve os seus interesses criativos em casa ou sozinho deve ser assinalado e é provavelmente um indicador (mais fidedigno) da falta de apoio material e humano que as escolas oferecem aqueles alunos como interesses criativos genuínos.
- d) A avaliação global das disciplinas de 9.º ano de ensino artístico ou tecnológico foi centrada na *utilidade, interesse e importância* que estas disciplinas tiveram para os alunos. Os resultados evidenciados pelos alunos de AV contrastam com os restantes (CT e outros cursos), uma vez que avaliam estas disciplinas como sendo relativamente mais úteis, suscitarem mais interesse e serem mais importantes no contexto das restantes disciplinas. As avaliações dos alunos de CT são também superiores às avaliações dos alunos de outros cursos mas de forma pouco expressiva. É curioso verificar que, sobretudo para os alunos de outros cursos, estas disciplinas são vistas como relativamente pouco úteis e importantes embora suscitando interesse. Este padrão de respostas está de acordo com uma representação do ensino artístico, muitas vezes perpetuada pelos próprios professores, de que as disciplinas e mesmo os cursos artísticos são secundários, marginais, servem para tirar boas notas ou são escolhidos para evitar cursos e disciplinas mais difíceis. Neste âmbito, apesar de haver indicações nos resultados apresentados de que estas disciplinas despertam interesse entre os estudantes do 9.º ano de escolaridade e que este interesse é tanto maior quanto mais elevadas são as notas obtidas¹⁴, a tendência para marginalizar a sua utilidade na formação pessoal dos alunos e para secundarizar a sua importância em relação a outros domínios de conhecimento é potenciadora

¹⁴ Com efeito, os alunos com notas mais elevadas consideram que estas disciplinas foram mais interessantes, que os ajudaram mais a desenvolver a sua criatividade; e, hoje em dia, estes alunos têm maior interesse pelas artes em geral.

de um contexto muito pouco favorável ao desenvolvimento e consolidação do ensino artístico enquanto disciplinas e cursos cuja utilidade e importância deveria ser equiparável a quaisquer outras áreas do currículo do ensino básico e secundário regular. A investigação científica realizada nesta área (para uma revisão ver, Deasy, 2002) aponta para fortes relações entre o ensino-aprendizagem das artes e aptidões cognitivas fundamentais subjacentes ao domínio de outros aspectos centrais da educação como ler, escrever e aptidão matemática. Acrescente-se ainda que uma concepção social que coloca em segundo plano os cursos artísticos não só contribui para o “facilitismo” nas práticas docentes e discente nestes cursos, como é um forte desmotivador para todos aqueles genuinamente interessados nas áreas artísticas.

- e) Por outro lado, no que respeita à comparação das duas disciplinas de 9.º ano mais usuais (Educação Tecnológica e Educação Visual) os alunos de AV avaliam a Educação Visual de forma claramente mais favorável do que a Educação Tecnológica. Este resultado era esperável na medida em que a Educação Visual é a precursora natural do curso que estes alunos escolheram. No caso dos alunos de CT, não há diferenças sensíveis na avaliação que fazem das duas disciplinas. Isto pode simplesmente reflectir o facto de ambas as disciplinas serem igualmente importantes para os cursos Tecnológicos mas não para o curso de Artes Visuais. Alternativamente, e tendo em conta os valores médios mais moderados no caso das avaliações dos alunos de CT (quando comparados com AV), estas disciplinas têm uma influência consideravelmente menor junto dos alunos de cursos Tecnológicos.
- f) Na mesma linha das alíneas anteriores, os alunos de AV, em comparação com os alunos de CT e de outros cursos, consideram que as disciplinas de ensino artístico frequentadas até ao 9.º ano de escolaridade tiveram um maior impacto sobre a sua criatividade, e uma maior influência no desenvolvimento do seu gosto pelas artes e nos seus interesses criativos. Os restantes alunos tendem a não se diferenciar nestes aspectos. Note-se ainda que estas disciplinas tiveram peso para os alunos de AV na escolha do curso do secundário mas não para os de CT ou outros cursos.
- g) A informação sobre os cursos de ensino artístico, ensino profissional e sobre saídas profissionais parece chegar a mais de 50% dos estudantes (65%, 56%, e 59%, respectivamente). Estes valores indicam, no entanto, que há ainda um esforço de divulgação e extensão do acompanhamento vocacional a um maior número de alunos. Com efeito, idealmente, os valores acima deveriam estar muito próximos dos 100%. Os Serviços de Psicologia e Orientação são, nos três casos, a principal fonte de informação dos alunos, o que é positivo uma vez que estes serviços, para além de informar, são supostos fazer aconselhamento vocacional – algo de essencial para estudantes que enfrentam importantes escolhas vocacionais relativamente cedo no seu percurso escolar.
- h) Em relação à escola que frequentam enquanto local onde poderão desenvolver a sua criatividade, os alunos de AV têm uma expectativa mais favorável do que os restantes alunos, ao passo que os alunos de CT têm, por sua vez, expectativas mais favoráveis do que os alunos de outros cursos. Os alunos de AV manifestam ainda um maior interesse pelas artes em geral sendo que, nesta matéria, alunos

de CT e de outros cursos não se distinguem, manifestando ambos um interesse muito moderado pelas artes. A relativa falta de interesse pelas artes em geral é mais inesperada no caso dos alunos de CT. Estes parecem assim fazer uma distinção clara entre a natureza dos cursos que frequentam e as artes em geral, eventualmente, não considerando que os CT sejam enquadráveis no domínio das artes. Relativamente à possibilidade/facilidade com que se pode viver exclusivamente das artes em Portugal, os alunos de AV tornam a ser o grupo que mais concorda com esta afirmação, e os alunos de outros cursos os que mais discordam (os alunos CT assumem, em termos médios, uma posição neutra). Mas o principal ponto a destacar é que todos os alunos manifestam uma posição bastante próxima do ponto neutro da escala, o que reflecte as reservas e incertezas face às artes enquanto actividade individual economicamente auto-sustentável.

- i) A maioria dos alunos de AV encara o ensino artístico enquanto uma possibilidade de carreira profissional e não meramente como um modo de eventual de enriquecimento pessoal. Este padrão inverte-se para os alunos de CT e, sobretudo, para os alunos de outros cursos. O facto de um pouco mais de 50% dos alunos de CT que perspectivam o ensino artístico como uma possibilidade de enriquecimento pessoal está de acordo com a ideia de que estes alunos não reconhecem os cursos tecnológicos que frequentam enquanto cursos de ensino artístico.
- j) Aparentemente, cerca de 40% dos alunos de AV e de CT não frequenta os cursos que gostaria porque estes não estão disponíveis na sua escola. Este dado aponta para a insuficiência da diversidade da oferta de cursos artísticos e tecnológicos no ensino secundário regular.
- k) As principais áreas de interesse artístico-tecnológico dos estudantes inquiridos são *Design* (de moda, equipamento, produto); Música (instrumento, canto, produção e tecnologias); e Teatro (interpretação e cenografia). Sobretudo a nível da primeira escolha, destaca-se ainda Dança (clássica, contemporânea) e Artes Visuais.
- l) A frequência de escolas vocacionais na amostra de alunos inquiridos é residual.

FONTES HISTÓRICAS



FONTES HISTÓRICAS

Séries Documentais

Legislação

Diário do Governo n.º 1, de 1 de Janeiro de 1835: Aberto um Colégio de Pensionistas no Edifício de Santa Maria de Belém, Casa Pia, separado inteiramente, na parte económica, deste estabelecimento, e só tendo em comum as Aulas. Entre estas, encontram-se: Escola de Pintura; Dita de Música.

Decreto de 18 de Fevereiro de 1835, *Diário do Governo de 25 de Fevereiro*: Criação da Academia de Belas-Artes, em Lisboa. Neste decreto é também nomeada uma comissão.

Decreto de 5 de Maio de 1835, *Diário do Governo* n.º 108: No extinto Seminário da Igreja de Patriarcal seria instalado o Conservatório de Música de Lisboa, a ser integrado na Casa Pia (então já instalada no Convento dos Jerónimos, em Belém).

Decreto de 9 de Maio de 1835, *Diário do Governo* n.º 113, de 14 de Maio: Aprova o regulamento da Casa Pia de Lisboa. Prevê a criação de, entre outras, de uma Escola de Música (Artigo 1.º) e de uma Escola de Teatro (Art. 2.º). As aulas seriam públicas, pelo que poderiam ser frequentadas por estudantes de fora do Estabelecimento (Art. 4.º)

Portaria de 28 de Setembro de 1936, *Diário do Governo* n.º 231, de 29 de Setembro: A mando da Rainha D. Maria II, a reorganização do Teatro Português é colocada ao encargo de Almeida Garrett.

Decreto de 25 de Outubro de 1836: Criação da Academia de Belas Artes de Lisboa.

Resposta de 12 de Novembro de 1836: Organização do Teatro Nacional, por Almeida Garrett.

Decreto de 15 de Novembro de 1836, *Diário do Governo* n.º 273, de 17 de Novembro: Em resposta à portaria de 28 de Setembro de 1936, Almeida Garrett apresenta a sua proposta a 12 de Novembro e três dias depois é convertido e assinado em decreto: Criação da Inspeção Geral de Teatros e Espectáculos Nacionais e do Conservatório Geral de Arte Dramática (que integra o Conservatório de Música anexo à Casa Pia de Lisboa).

Decreto de 18 de Novembro de 1836: Fundação do Conservatório de Artes e Ofícios em Lisboa.

Decreto de 22 de Novembro de 1836: Criação da Academia Portuense de Belas-Artes.

Decreto de 22 de Novembro de 1836, *Diário do Governo* n.º 280, de 25 de Novembro: Nomeação de Almeida Garrett como director da Inspeção Geral dos Espectáculos (cuja criação estava prevista no decreto de 15 de Novembro).

Portaria de 23 de Dezembro de 1836, *Diário do Governo* n.º 306, de 26 de Dezembro: Manda designar um novo edifício para a instalação do Conservatório de Música incorporado no Conservatório Geral de Arte Dramática, reconhecendo que a sua situação na Casa Pia é incompatível com os fins a que se destina.

Decreto de 5 de Janeiro de 1837, *Diário do Governo* n.º 7, de 9 de Janeiro: Fundação do Conservatório de Artes e Ofícios no Porto.

Decreto de 12 de Janeiro de 1837: Instalação do Conservatório Geral de Arte Dramática no extinto convento dos Caetanos.

Portaria de 28 de Março de 1837, *Diário do Governo* n.º 75, de 31 de Março: O Conservatório de Música é removido da Casa Pia para o edifício do extinto Convento dos Caetanos.

Relatório de 24 de Novembro de 1838, de Almeida Garrett, apenso ao Regimento de 27 de Março de 1839

Decreto de 27 de Março de 1839: Aprova o regimento do Conservatório, o qual fora redigido por Almeida Garrett e apresentado ao governo a 24 de Novembro de 1838.

Regulamento interno da Secretaria da Inspeção Geral dos Teatros e Espectáculos Públicos, e do Conservatório, do Arquivo e da Biblioteca, do Repositório de Música e da Tesouraria, de 16 de Outubro de 1839.

Decreto de 4 de Julho de 1840: Confere ao Conservatório Geral de Arte Dramática a denominação de Conservatório Real de Lisboa. Nele se congratula o facto de a presidência do Conservatório ter sido aceite pelo Rei D. Fernando.

Decreto de 24 de Maio de 1841: Aprovados novos e ampliados estatutos redigidos por Almeida Garrett.

Decreto de 16 de Julho de 1841, *Diário do Governo* n.º 167, de 17 de Julho de 1841: Almeida Garrett é exonerado dos cargos que exercia na Inspeção Geral dos Teatros e dos Espectáculos, no Conservatório Real de Lisboa e de cronista-mor do Reino, para os quais havia sido nomeado 6 anos antes

Decreto de 26 de Novembro de 1842: Fixa em 4.834\$00 a verba a atribuir ao Conservatório.

Decreto de 20 de Setembro de 1844: (Excerto) Organização do ensino, título V, parte respeitante aos estabelecimentos de belas-artes e ofícios.

Decreto de 27 de Novembro 1844: Aprovando o regulamento especial para a Escola de Música do Conservatório Nacional.

Decreto de 30 de Dezembro de 1852, *Diário do Governo* n.º 1, de 1 de Janeiro de 1953: Organiza o ensino industrial.

Decreto de 1 de Dezembro de 1853: Aprova o regulamento provisório para o Instituto Industrial de Lisboa, e Escola Industrial do Porto.

Decreto de 25 de Novembro de 1859: Aprova o regulamento provisório do Instituto Industrial de Lisboa.

Carta de Lei de 17 de Setembro de 1861: Autoriza o governo a reorganizar a escola de Declamação do Conservatório Real de Lisboa sob o título de escola da arte dramática.

Decreto com força de lei de 20 de Dezembro de 1864, *Diário de Lisboa*, nº1, de 2 de Janeiro de 1865: Organiza o ensino industrial.

Decreto de 31 de Dezembro de 1868: Reforma da instrução pública.

Decreto de 29 de Dezembro de 1869, de 4 de Janeiro de 1870: Extingue a Inspeção Geral dos Teatros e reforma o Conservatório Real de Lisboa.

Decreto de 30 de Dezembro de 1869: Reforma do ensino comercial e industrial.

Decreto de 30 de Setembro de 1879: Cria três novas cadeiras no Instituto Industrial e Comercial de Lisboa e insere várias disposições.

Carta de lei de 21 de Junho 1880, *Diário do Governo* n.º 146, de 2 de Julho de 1880: Autoriza o governo a reorganizar a Academia Real de Belas-Artes de Lisboa e da Academia de Belas-Artes do Porto.

Decreto de 22 de Março de 1881: Reforma das academias de belas-artes de Lisboa e do Porto (Academia Real de Belas-Artes de Lisboa e da Academia Portuense de Belas-Artes: Escolas de Belas Artes).

Decreto de 3 de Janeiro de 1884: Criação de escolas industriais: Covilhã, a que se seguirão outras; Criação de oito escolas de desenho industrial (três no Porto, três em Lisboa; uma nas Caldas da Rainha; uma em Coimbra). É com este decreto que se funda a futura Escola Soares dos Reis, no Porto (antes, Faria de Guimarães).

Decreto de 6 de Maio de 1884: Aprova o regulamento geral das escolas industriais e escolas de desenho industrial.

Decreto de 10 de Setembro de 1886: Aprova o regulamento provisório para o ensino profissional na escola Fradesso da Silveira, em Portalegre.

Decreto de 22 de Outubro de 1886: Aprova o regulamento provisório para o ensino profissional na escola de desenho industrial Gil Vicente, em Belém.

Decreto de 22 de Outubro de 1886: Aprova o regulamento provisório para o ensino profissional na escola de desenho industrial Marquês de Pombal.

Decreto de 2 de Dezembro de 1886: Aprova o regulamento provisório para o ensino profissional nas oficinas da escola Afonso Domingues em Xabregas.

Decreto de 30 de Dezembro de 1886: Aprova a organização do ensino industrial e comercial.

Decreto de 3 de Fevereiro de 1888: Aprova o regulamento dos institutos industriais e comerciais de Lisboa e do Porto.

Decreto de 23 de Fevereiro de 1888: Aprova o regulamento das escolas industriais e de desenho industrial.

Decreto de 20 de Março de 1890: Aprova o regulamento geral do Conservatório Real de Lisboa.

Decreto de 8 de Outubro de 1891: Organiza o ensino comercial e industrial.

Decreto de 10 de Setembro de 1892: Organiza a escola técnica preparatória de Rodrigues Sampaio, sob a dependência do Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria.

Decreto de 5 de Outubro de 1893: Organiza os cursos professados nas escolas industriais.

Decreto de 25 de Outubro de 1893: Modifica o ensino nos institutos industriais e comerciais de Lisboa.

Decreto de 14 de Dezembro de 1897, *Diário do Governo* n.º 283, de 15 de Dezembro 1897: Reorganiza as escolas industriais e de desenho industrial.

Decreto de 14 de Dezembro de 1897: Aprova e manda pôr em execução o regulamento das escolas industriais e de desenho industrial.

Decreto de 13 de Janeiro de 1898, *Diário do Governo* n.º 14, de 19 de Janeiro: Reforma o Conservatório Real de Lisboa

Decreto de 30 de Junho de 1898: Reorganiza o instituto industrial e comercial de Lisboa.

Decreto de 28 de Julho de 1898, *Diário do Governo* n.º 242, de 5 de Agosto: Aprova, para começar a ter execução no próximo ano lectivo, o regulamento do Conservatório Real de Lisboa

Decreto de 3 de Setembro de 1898: Manda colocar em execução a organização do curso preparatório para o instituto industrial e comercial do Porto.

Decreto de 24 de Novembro de 1898: Aprova o plano de inquérito técnico e económico para a remodelação do ensino comercial e industrial; nomeia duas comissões para procederem ao estudo da situação do ensino industrial.

Decreto de 9 de Dezembro de 1898: Determina a organização da escola de desenho industrial de Viseu.

Portaria de 4 de Dezembro de 1900: Esclarece dúvidas sobre a interpretação do artigo 19.º do regulamento das escolas industriais e de desenho industrial, relativamente à distribuição do tempo para os exercícios escolares e ao desdobramento das disciplinas em turmas quando sejam muitos alunos.

Decreto de 24 de Outubro de 1901, *Diário do Governo* n.º 242, de 26 de Outubro: Reestruturação do Conservatório Real de Lisboa (ensino Música e de Arte Dramática).

Decreto de 14 de Novembro de 1901: Reorganização dos serviços da Academia Real de Belas-Artes de Lisboa e a Escola e o Museu de Belas-Artes.

Decreto de 22 de Novembro de 1901, *Diário do Governo* n.º 267, de 26 de Novembro: Aprova o regulamento interno do Conservatório Real de Lisboa.

Decreto de 24 de Dezembro de 1901, *Diário do Governo* n.º 294, de 30 de Dezembro: Reorganiza a Direcção Geral da Instrução Pública. Excerto relativo à 3.ª secção: instrução secundária e belas-artes.

Decreto de 24 de Dezembro de 1901, *Diário do Governo* n.º 295, de 30 de Dezembro: Reorganização do Ensino Técnico.

Portaria de 28 de Dezembro de 1901, *Diário do Governo* n.º 295, de 30 de Dezembro: Aprova o programa do concurso para escolha de um pensionista, destinado a estudar no estrangeiro pintura histórica.

Decreto de 18 de Dezembro de 1902: Regulamento da Academia de Belas Artes de Lisboa.

Decreto de 28 de Fevereiro de 1903: Determina que na Escola Industrial Príncipe Real de Lisboa seja professado o curso profissional.

Decreto de 9 de Julho de 1903: Aprova e ordena que seja executado o regulamento do Instituto Industrial e Comercial de Lisboa.

Decreto de 14 de Outubro de 1903: Determina que na Escola Industrial Campos Melo na Covilhã seja professado o desenho ornamental e modelação e o respectivo curso de desenho industrial.

Portaria de 3 de Maio de 1904: Determina o quadro das disciplinas e do pessoal docente da escola industrial de Angra do Heroísmo.

Decreto de 3 de Novembro de 1905: Aprova a organização do Instituto Industrial e Comercial do Porto.

Regulamento da aula de canto coral e de dança no Real Teatro de São Carlos, de 25 de Outubro de 1909.

Decreto de 21 de Outubro de 1910: Introduce modificações no artigo 19.º do Regulamento da Academia de Belas-Artes de Lisboa (Decreto de 18 de Dezembro de 1902).

Decreto com força de lei de 22 de Maio de 1911, *Diário do Governo* n.º 121, de 25 de Maio: Instituição da Escola de Arte de Representar no Conservatório Real de Lisboa.

Decreto de 26 de Maio de 1911, *Diário do Governo* n.º 124, de 29 de Maio: Reorganização dos serviços artísticos e arqueológicos e das Escolas de Belas-Artes de Lisboa e Porto. Com esta reorganização das Escolas de Belas-Artes de Lisboa e Porto, Compete-lhes leccionar cinco cursos: Cursos Especiais; Arquitectura Civil; Escultura; Pintura; Gravura Artística.

Decreto com força de lei n.º 2, de 26 de Maio de 1911: Reorganização das escolas de belas-artes de Lisboa e do Porto.

Portaria de 18 de Novembro de 1912, *Diário do Governo*, n.º 271, de 18 de Novembro: Nomeia comissão para estudar as bases da reorganização do industrial e artístico.

(Duas) Portarias de 5 de Março de 1913, *Diário do Governo*, n.º 53, de 6 de Março: Nomeiam funcionários para comissão de estudos de reorganização do ensino artístico, industrial e comercial.

Portaria de 18 de Novembro de 1913, *Diário do Governo* de 19 de Novembro: Nomeia comissão para estudar a reorganização do ensino industrial e comercial.

Decreto de 6 de Dezembro de 1913, *Diário do Governo* n.º 288, de 10 de Dezembro: Aprova os programas-sinopses da Escola de Arte de Representar.

Decreto de 19 de Maio de 1914: Manda organizar na Escola de Arte de Representar o ensino da pintura cenográfica e de decoração teatral e nomeia o respectivo professor.

Lei n.º 177, de 30 de Maio de 1914: Cria em cada uma das cidades de Lisboa e do Porto uma escola sob a denominação de Escola de Construções, indústria e comércio.

Decreto n.º 603, de 25 de Junho de 1914, *Diário do Governo* n.º 104, de 25 de Junho: Estabelecimento de novas normas para o provimento de lugares de professores de desenho nas escolas de ensino elementar e industrial (habilitações).

Decreto n.º 609, de 29 de Junho de 1914, *Diário do Governo* n.º 106, de 29 de Junho: Regulamento do Conselho do Ensino Industrial e Comercial.

Decreto n.º 615, 30 Junho de 1914, *Diário do Governo* n.º 107, de 30 de Junho: Estabelece nas escolas industriais ou de desenho industrial de Setúbal, Braga, Viana do Castelo, Aveiro e Vila

Real o curso elementar de comércio à medida que houver recursos orçamentais e criando desde já esse curso nas quatro primeiras escolas referidas.

Decreto n.º 625, de 4 de Julho de 1914, *Diário do Governo* n.º 109: Concede autonomia administrativa às Escolas de Arte e Representar e de Música.

Decreto n.º 636, de 9 de Julho de 1914, *Diário do Governo* n.º 113, de 9 de Julho: Regula o provimento de vagas de professores nas escolas de ensino elementar industrial e comercial.

Decreto n.º 637, de 9 de Julho de 1914, *Diário do Governo* n.º 113, de 9 de Julho: Remodelação da organização do ensino industrial.

Decreto n.º 737, de 6 de Agosto de 1914, *Diário do Governo* n.º 135, de 6 de Agosto: Organiza na Escola de Arte de Representar o Ensino da indumentária prática teatral e nomeia o respectivo professor.

Decreto n.º 873, de 17 de Setembro de 1914, *Diário do Governo* n.º 169, de 17 de Setembro: Determina que a escola, de carácter industrial, existente na Casa Pia de Évora, passe a denominar-se Escola Industrial da Casa Pia de Évora e a admitir alunos externos, ficando sujeita à inspecção das escolas congéneres e dependente da Repartição de Ensino Industrial e Comercial.

Decreto n.º 874, de 17 de Setembro de 1914, *Diário do Governo* n.º 169, de 17 de Setembro: Regula os serviços do ensino de pintura, cenografia e duração teatral criado na escola de arte de representar.

Decreto n.º 954, de 15 de Outubro de 1914: Aprova as bases para a organização da Escola de Construções, Indústria e Comércio.

Decreto n.º 1 027, 5 Novembro de 1914, *Diário do Governo* n.º 206, de 5 de Novembro: A Escola de Artes Aplicadas Portuense passa a designar-se Escola de Artes Aplicadas Soares dos Reis.

Decreto n.º 1 028, 5 de Novembro de 1914, *Diário do Governo* n.º 206, de 5 de Novembro: Modifica o quadro II das disciplinas e cursos das escolas de ensino elementar industrial e comercial, inserindo várias disposições relativamente ao provimento de lugares de professores e de mestres de oficinas das referidas escolas.

Decreto n.º 1 069, de 5 de Maio de 1915: Aprova o regulamento da Escola de Construções, Indústria e Comércio.

Decreto n.º 1 086, de 4 de Setembro de 1915, *Diário do Governo* n.º 177, de 4 de Setembro: Regulamento do Instituto Feminino de Educação e Trabalho.

Decreto n.º 1 158, de 3 de Dezembro de 1915: Concede autonomia administrativa às Escolas de Belas-Artes de Lisboa e Porto.

Decreto n.º 1 637, de 11 de Junho de 1915: Cria junto do Liceu de Maria Pia um curso especial de Educação Feminina paralelo ao de instrução secundária.

Decreto n.º 1 802, de 7 de Agosto de 1915, *Diário do Governo* n.º 154, de 7 de Agosto: Aprova o regulamento do curso Especial de Educação Feminina.

Portaria n.º 472, de 7 de Setembro de 1915, *Diário do Governo* n.º 179, de 7 de Setembro: Esclarece aspectos da aplicação dos planos de estudo do curso especial de educação feminina no Liceu Maria Pia.

Decreto n.º 1 868, de 12 de Junho de 1915, *Diário do Governo* n.º 177, de 4 de Setembro: Aprova o regulamento do Instituto Feminino de Educação de Trabalho.

Decreto n.º 1 878, de 11 de Setembro de 1915: Regula a elaboração de programas das disciplinas professadas nas escolas de ensino elementar, industrial e comercial.

Decreto n.º 2 031, de 8 de Novembro de 1915: Regulamento concurso de professores e assistentes da Escola de Construção, Indústria e Comércio.

Decreto 2 032, de 8 de Novembro de 1915: Regulamento interno da Escola de Construção, Indústria e Comércio.

Decreto n.º 2 069 E, de 4 de Setembro de 1916, *Diário do Governo* n.º 179, de 4 de Setembro: Aprova o regulamento e organização do ensino elementar industrial e comercial.

Decreto n.º 2 643, de 22 Setembro de 1916, *Diário do Governo* n.º 193, de 22 Setembro: Regula o regime dos concursos para admissão aos cursos superiores de piano, violino e violoncelo.

Diário do Governo n.º 193, de 22 Setembro: Programa dos concursos a prémio e dos concursos de admissão aos cursos superiores da secção musical para o ano lectivo de 1916-1917, datados de 16 de Setembro de 1916.

Decreto n.º 2 788, de 20 de Novembro de 1916: Estabelecendo a composição dos cursos que devem ser professados na Escola Industrial Professor Benevides.

Decreto n.º 3 725, de 26 de Dezembro de 1917, *Diário do Governo* n.º 2, de 3 de Janeiro de 1918: Altera o disposto no n.º 4 do artigo 46.º do decreto de 24 de Outubro de 1901, acerca dos documentos a apresentar para a concessão do diploma de professor particular de ensino musical.

Decreto n.º 3 752, de 10 de Janeiro de 1918, *Diário do Governo* n.º 12, de 15 de Janeiro 1918: Suprime a Escola de Arte Aplicada de Soares dos Reis, transitando o seu pessoal docente para a Escola Industrial do Infante D. Henrique, e inserindo várias disposições sobre o mesmo assunto.

Portaria de 21 de Janeiro de 1918: Nomeia a comissão de remodelação do ensino artístico, presidida por António Arroio. José Viana da Mota, Alexandre Rey Colaço, Miguel Ângelo Lambertini e Luís de Freitas Branco.

Decreto n.º 5 029, de 1 de Dezembro de 1918, *Diário do Governo* n.º 263, de 5 de Dezembro: Reorganização do ensino técnico e industrial. Nesta reorganização prevê-se a criação de Escolas de Artes e Ofícios nos focos mais importantes.

Decreto n.º 5 344, de 27 de Março de 1919, *Diário do Governo* n.º 65, de 29 de Março: Fixa os quadros de pessoal das escolas de ensino industrial e comercial e insere disposições várias neste sentido.

Decreto n.º 5 546, de 9 de Maio de 1919: remodelação do Conservatório: Conservatório Nacional de Música.

Rectificações ao decreto n.º 5 546 (Reforma do Conservatório Nacional de Música), *Diário do Governo* n.º 193, de 23 de Setembro.

Lei n.º 895, de 23 de Setembro 1919, *Diário do Governo* n.º 193, de 23 de Setembro: Cria uma escola de ensino elementar de comércio e indústria em Silves.

Decreto n.º 6 129, de 25 de Setembro de 1919, aprova o regulamento do Conservatório Nacional de Música.

Decreto n.º 6 146, de 3 de Outubro de 1919, *Diário do Governo* n.º 201, de 3 de Outubro: Aprova o regulamento das Escolas de Artes e Ofícios.

Decreto n.º 6 285, de 19 de Dezembro de 1919, *Diário do Governo* n.º 258, de 19 de Dezembro: Aprova o regulamento para as Escolas Preparatórias do Ensino Industrial e Comercial.

Decreto n.º 6 286, de 19 de Dezembro de 1919, *Diário do Governo* n.º 258, de 19 de Dezembro: Aprova o regulamento das Escolas do Ensino Industrial.

Portaria n.º 2 096, de 19 de Dezembro de 1919, *Diário do Governo* n.º 258, de 19 de Dezembro: Fixa as horas de trabalho semanal dos professores contratados das Escolas de Ensino Industrial.

Programas do Conservatório Nacional de Música, *Diário do Governo* n.º 259, de 20 de Dezembro: Elaborados pelo Conselho Escolar do Conservatório Nacional de Música e aprovados por despacho ministerial de 19 de Dezembro.

Lei n.º 1 127, de 21 de Fevereiro de 1921, *Diário do Governo* n.º 55, de 16 de Março: Converte a Escola de Carpintaria Naval de Bernardino Machado, da Figueira da Foz, em Escola Industrial.

Lei n.º 1 227, de 24 de Setembro de 1921, *Diário do Governo* n.º 195, de 24 de Setembro: Altera o nome de Escola Industrial de Gabriel Pereira, de Évora, para Escola Industrial e Comercial de Gabriel Pereira e cria na mesma escola um curso correspondente à escola elementar de comércio.

Decreto n.º 7 737, de 12 de Outubro de 1921, *Diário do Governo* n.º 208, de 14 de Outubro: Aprova as disposições regulamentares especiais da escola industrial e comercial de Gabriel Pereira, de Évora.

Decreto n.º 7 911, de 13 de Dezembro de 1921, *Diário do Governo* n.º 252, de 13 de Dezembro: Converte a Escola de Artes e Ofícios de Vila Real em Escola Industrial.

Decreto n.º 7 912, 13 de Dezembro de 1921, *Diário do Governo* n.º 252, de 13 de Dezembro: Converte a Escola de Artes e Ofícios de Gondomar em Escola Industrial.

Decreto n.º 7 913, 13 de Dezembro de 1921, *Diário do Governo* n.º 252, de 13 de Dezembro: Converte a Escola de Tecelagem de Campos e Melo da Covilhã em Escola Industrial.

Decreto n.º 7 914, 13 de Dezembro de 1921, *Diário do Governo* n.º 252, de 13 de Dezembro: converte a Escola de Carpintaria, Serralharia e Trabalhos Femininos de Fradesso da Silveira de Portalegre em Escola Industrial.

Decreto n.º 8 003, 30 de Janeiro de 1922, *Diário do Governo* n.º 22, de 30 de Janeiro: converte em uma só Escola – que se passará a designar Escola Industrial e Comercial de Domingos Sequeira, de Leiria – a Escola de Canteiros e Lavoros Femininos de Domingos Sequeira e a Aula Comercial de Leiria.

Decreto n.º 8 354, de 25 de Agosto de 1922, *Diário do Governo* n.º 178, de 30 de Agosto: Cria na Escola Industrial de Júlio Martins de Chaves o curso de trabalhos femininos.

Decreto n.º 8 407, de 25 de Agosto de 1922, *Diário do Governo* n.º 207, de 3 Outubro: cria na Escola Industrial de Infante D. Henrique vários cursos para a habilitação de operários das indústrias gráficas.

Decreto n.º 8 423, de 10 de Outubro de 1922, *Diário do Governo* n.º 215, de 14 de Outubro: Aprova o regulamento do Instituto Industrial e Comercial.

Decreto n.º 8 479, de 11 de Novembro de 1922, *Diário do Governo* n.º 234, de 11 de Novembro: Extingue a Escola de Canteiros da Batalha, anexando provisoriamente os serviços à Escola Industrial de Domingos Sequeira.

Decreto n.º 8 526, de 25 de Setembro de 1922, *Diário do Governo* n.º 252, de 6 de Dezembro: Aprova o Regulamento do Instituto Feminino de Educação e Trabalho.

Diário do Governo n.º 3, de 4 de Janeiro de 1923: Programas para o ensino das disciplinas no Conservatório Nacional de Música.

Decreto n.º 9 262, de 28 de Novembro de 1923, *Diário do Governo* n.º 253, de 28 de Novembro: Anexa à Escola Comercial de Braga – que passará a denominar-se Escola Industrial e Comercial de Bartolomeu dos Mártires – a Escola de Marcenaria de Bartolomeu dos Mártires.

Decreto n.º 9 735, 28 de Maio de 1924, *Diário do Governo* n.º 118, de 28 de Maio: Fixa o número de horas semanais obrigatórias dos professores das escolas dos diferentes ramos do ensino elementar comercial e industrial. Fixa o número de alunos a leccionar simultaneamente em cada curso nas escolas de artes e ofícios.

Decreto n.º 9 736, 28 de Maio de 1924, *Diário do Governo* n.º 118, de 28 de Maio: Cria em Oliveira de Azeméis uma escola de artes e ofícios.

Decreto n.º 9 737, 28 de Maio de 1924, *Diário do Governo* n.º 118, de 28 de Maio: Regula os provimentos de vaga de professor em qualquer estabelecimento de ensino elementar comercial ou industrial.

Decreto n.º 9 829, de 19 de Junho de 1924, *Diário do Governo* n.º 136, de 19 de Junho: Cria uma escola comercial e industrial na cidade da Horta.

Decreto n.ºs 9 831 e 9 832, de 19 de Junho de 1924, *Diário do Governo* n.º 136, de 19 de Junho: Determinam que as escolas de cerâmica e comerciais das Caldas da Rainha e Aveiro passem a constituir em cada uma das localidades um só estabelecimento de ensino, que se denominarão, respectivamente, Escola Industrial e Comercial de Rafael Bordalo Pinheiro e a Escola Industrial e Comercial de Fernando Caldeira.

Decreto n.º 9 829, de 19 de Junho de 1924, *Diário do Governo* n.º 136, de 19 de Junho: Cria uma escola comercial e industrial na cidade da Horta.

Decreto n.ºs 9 831 e 9832, de 19 de Junho de 1924, *Diário do Governo* n.º 136, de 19 de Junho: Determinam que as escolas de cerâmica e comerciais das Caldas da Rainha e Aveiro passem a constituir, em cada uma das localidades, um só estabelecimento de ensino, que se denominarão, respectivamente, Escola Industrial e Comercial de Rafael Bordalo Pinheiro e Escola Industrial e Comercial de Fernando Caldeira.

Decreto n.º 9 833, de 19 de Junho de 1924, *Diário do Governo* n.º 136, de 19 de Junho: Esclarece dúvidas suscitadas sobre a administração de professores provisórios nas escolas industriais, preparatórias, de arte aplicada, artes e ofícios e aulas comerciais.

Decreto n.º 9 871, de 21 de Junho de 1924, *Diário do Governo* n.º 142, de 27 de Junho: Converte num só estabelecimento de ensino a escola Industrial e a Aula Comercial de Chaves.

Decreto n.º 9 961, de 2 de Agosto de 1924, *Diário do Governo* n.º 173, de 2 de Agosto de 1924: Converte num só estabelecimento de ensino, que se denominará Escola Industrial e Comercial de José Júlio Rodrigues, de Vila Real, a escola comercial e a aula comercial da mesma cidade.

Decreto n.º 10 024, de 21 de Agosto de 1924, *Diário do Governo* n.º 188, de 21 de Agosto: Determina que transite para a Escola Industrial e Comercial de Rafael Bordalo Pinheiro, das Caldas da Rainha, o pessoal e material das extintas Escolas de Cerâmica Rafael Bordalo Pinheiro e da Aula Comercial das Caldas da Rainha. Cria na referida Escola cursos especiais para o sexo feminino.

Decreto n.º 10 025, de 21 de Agosto de 1924, *Diário do Governo* n.º 188, de 21 de Agosto: Cria em Mirandela uma Escola de Artes e Ofícios, que se denominará Escola de Artes e Ofícios de João Pessanha.

Decreto n.º 10 026, de 21 de Agosto de 1924, *Diário do Governo* n.º 188, de 21 de Agosto: Cria em Macedo de Cavaleiros uma Escola de Artes e Ofícios de Rut de Araújo.

Decreto n.º 10 027, de 21 de Agosto de 1924, *Diário do Governo* n.º 188, de 21 de Agosto: Determina que a Escola de Rendeiras de Vila do Conde passe a denominar-se Escola de Artes e Ofícios de Vila do Conde.

Portaria n.º 4 182, de 29 de Agosto de 1924, *Diário do Governo* n.º 195, de 29 de Agosto: Determina que a escola de carpintaria, serralharia e trabalhos femininos de Oliveira de Azeméis se denomine Escola de Artes e Ofícios de Soares Basto.

Decreto n.º 10 060, de 1 de Setembro de 1924, *Diário do Governo* n.º 197, de 1 de Setembro: Aprova o regulamento especial dos cursos de aperfeiçoamento da Escola Industrial do Infante D. Henrique.

Decreto n.º 10 119 de 24 de Setembro de 1924, *Diário do Governo* n.º 215, de 24 de Setembro: Constitui o quadro do pessoal docente da Escola Industrial e Comercial de Fernando Caldeira, de Aveiro.

Decreto n.º 10 217, de 25 de Outubro de 1924, *Diário do Governo* n.º 240, 25 de Outubro: Cria em Matosinhos a Escola Industrial e Comercial de Gonçalves Zarco.

Decreto n.º 10 218, de 25 de Outubro de 1924, *Diário do Governo* n.º 240, 25 de Outubro: Cria na vila da Póvoa de Varzim a Escola Industrial de Patrão Sérgio.

Decretos n.ºs 10 272 e 10 273, de 10 de Novembro de 1924, *Diário do Governo* n.º 252, de 10 de Novembro: Convertem em Escolas Industriais e Comerciais a Escola Industrial de Patrão Sérgio, da Póvoa de Varzim, e a Escola de Cerâmica de Passos Manuel, de Vila Nova de Gaia.

Decreto n.º 10 274, de 10 de Novembro de 1924, *Diário do Governo* n.º 252, de 10 de Novembro: Amplia o quadro do pessoal docente da Escola Industrial e Comercial Rafael Bordalo Pinheiro, das Caldas da Rainha.

Decretos n.ºs 10 275, 10 276 e 10 277, de 10 de Novembro de 1924, *Diário do Governo* n.º 252, de 10 de Novembro: Criam, respectivamente, nas vilas de Seia, Barcelos e Amarante escolas industriais e comerciais.

Decreto n.º 10 286, 12 de Novembro de 1924, *Diário do Governo* n.º 253, de 12 de Novembro: Converte a Escola de Artes e Ofícios da Marinha Grande em escola industrial.

Decreto n.º 10 287, 12 de Novembro de 1924, *Diário do Governo* n.º 253, de 12 de Novembro: Acrescenta disciplinas aos quadros das disciplinas das Escolas Industriais e Comerciais de Bartolomeu dos Mártires, de Braga, e de Rafael Bordalo Pinheiro, das Caldas da rainha. Anexa à Escola de Artes e Ofícios de Tomás Bordalo Pinheiro, de Alcobaça, uma ala comercial.

Decreto n.º 10 306, 18 de Novembro de 1924, *Diário do Governo* n.º 258, de 12 de Novembro: Cria a Escola de Artes e Ofícios de Alfredo Le-Coq, em Freixo de Espada-à-Cinta.

Decreto n.º 10 307, 18 de Novembro de 1924, *Diário do Governo* n.º 258, de 12 de Novembro: Regula a forma de distribuição de regência de turmas pelos professores das escolas de ensino elementar industrial e comercial para complemento do número de horas de serviço fixado pelo decreto n.º 9 738.

Decreto n.º 10 308, 18 de Novembro de 1924, *Diário do Governo* n.º 258, de 12 de Novembro: Cria em Vila Real de Santo António uma escola de artes e ofícios, tendo anexa uma aula comercial e as disciplinas de língua pátria e francesa.

Decreto n.º 10 319, de 21 de Novembro de 1924, *Diário do Governo* n.º 261, 21 de 21 de Novembro: Converte em escola industrial e comercial a Escola de Carpintaria e Serralharia de Carruagens de Jácome de Ratton, de Tomar.

Decreto n.º 10 320, de 21 de Novembro de 1924, *Diário do Governo* n.º 261, 21 de de Novembro: Transforma a Escola Industrial de Guimarães e a Escola Industrial de Francisco de Holanda em Escola Industrial e Comercial de Francisco de Holanda, em Guimarães.

Decreto n.º 10 321, de 21 de Novembro de 1924, *Diário do Governo* n.º 261, 21 de Novembro: Cria a Escola Industrial e Comercial de Zeferino de Oliveira, em Penafiel.

Decretos n.ºs 10 322, 10 323 e 10 324 de 21 de Novembro de 1924, *Diário do Governo* n.º 261, de 21 de Novembro: Criam, respectivamente, escolas industriais nas vilas de Penafiel, Ponte de Lima, Gouveia e Santo Tirso.

Decreto n.º 10 361, de 29 de Novembro de 1924, *Diário do Governo* n.º 270, de 4 de Dezembro: Suspende a execução do disposto em vários decretos publicados em Agosto, Setembro, Outubro e Novembro de 1921, sobre movimento de escolas do ensino industrial e comercial. Declara sem efeito todas as transferências e colocações de pessoal.

Decreto n.º 10 424, de 31 de Dezembro de 1924, *Diário do Governo* de 31 de Dezembro, Confere, em determinadas circunstâncias, validade oficial aos exames e diplomas do ensino do Conservatório de Música do Porto e regula o provimento das vacaturas no seu quadro docente. O sentido é o de permitir um ensino artístico equiparado ao que é conferido no Conservatório Nacional de Lisboa.

Decreto n.º 10 461 de 14 de Janeiro de 1925, *Diário do Governo* n.º 10, de 14 de Janeiro: Restabelece e põe em vigor os decretos n.ºs 9 961, 10 024, 10 158 e 10 308, sobre escolas comerciais e industriais, os quais haviam sido suspensos pelo decreto n.º 10 361.

Decreto n.º 10 526 de 10 de Fevereiro de 1925, *Diário do Governo* n.º 31, de 10 de Fevereiro: Coloca em vigor o decreto n.º 10 320, que converte em escola industrial e comercial a Escola Industrial de Francisco de Holanda, de Guimarães, e fixa o quadro do pessoal docente.

Decreto n.º 10 545 de 13 de Fevereiro de 1925, *Diário do Governo* n.º 34, de 13 de Fevereiro: Aumenta o quadro do pessoal docente da Escola Industrial Fradesso da Silveira, de Portalegre.

Decreto n.º 10 546 de 13 de Fevereiro de 1925, *Diário do Governo* n.º 34, de 13 de Fevereiro: Transforma em escola industrial a Escola de Cerâmica de Passos Manuel, de Vila Nova de Gaia, passando a denominar-se Escola Industrial de Passos Manuel.

Programas para o ensino das disciplinas do Conservatório Nacional de Música, de 17 de Dezembro de 1925, *Diário do Governo* n.º 39, de 19 de Fevereiro de 1925.

Decreto n.º 19 583, de 21 de Novembro de 1924, *Diário do Governo* n.º 44, de 27 de Fevereiro de 1925: Aprova o novo Regulamento do Instituto Feminino de Educação e Trabalho.

Decreto n.º 10 632 de 19 de Março de 1925, *Diário do Governo* n.º 60, de 19 de Março: Coloca em vigor o decreto n.º 10 272, que estabelece na Póvoa do Varzim uma escola industrial e comercial e fixa o quadro do seu pessoal docente.

Decreto n.º 10 646, 26 de Março de 1925, *Diário do Governo* n.º 66, de 26 de Março: Cria a Industrial e Comercial de Vila Real de Santo António.

Decreto n.º 10 648, 26 de Março de 1925, *Diário do Governo* n.º 66, de 26 de Março: Acrescenta ao quadro do pessoal docente da Escola Industrial e Comercial de Jacome Ratton, de Tomar, fixado pelo decreto n.º 10 319, um professor de química geral e aplicada às indústrias do papel, curtumes e tinturaria.

Decreto n.º 10 677, de 4 de Abril de 1925, *Diário do Governo* n.º 74, de 4 de Abril: Fixa a duração do ensino em cada disciplina das escolas preparatórias para o ensino comercial e industrial e o número de lições semanais dessas disciplinas. Amplia o quadro do pessoal docente da Escola Preparatória de Rodrigues Sampaio, de Lisboa.

Decreto n.º 10 678 de 6 de Abril de 1925, *Diário do Governo* n.º 75, de 6 de Abril: Converte em um só estabelecimento de ensino – que se denominará Escola Industrial e Comercial de Bernardino Machado, a Escola Comercial da Figueira da Foz e a Escola Industrial de Bernardino Machado, da mesma cidade.

Decreto n.º 10 679 de 6 de Abril de 1925, *Diário do Governo* n.º 75, de 6 de Abril: Revoga o n.º 6 do § 1.º do artigo 94.º do regulamento de 25 de Setembro de 1919, na parte que respeita a concurso para o magistério de Italiano do Conservatório Nacional de Música.

Decreto n.º 10 692 de 14 de Abril de 1925, *Diário do Governo* n.º 80, de 14 de Abril: Amplia o quadro do pessoal docente da Escola Industrial e Comercial de Júlio Martins, de Chaves.

Decreto n.º 10 829 de 4 de Junho de 1925, *Diário do Governo* n.º 123, de 4 de Junho: Determina que a Escola Elementar de Comércio e Indústria, criada em Silves, passe a denominar-se Escola Industrial e Comercial de João de Deus.

Decreto n.º 10 863 de 23 de Junho de 1925, *Diário do Governo* n.º 137, de 23 de Junho: Amplia o quadro do pessoal docente da Escola Industrial de Fonseca Benevides, desdobrando-se as disciplinas de desenho geral e de desenho ornamental, tendo em vista especialmente a fundição artística.

Decreto n.º 11 130, de 12 de Outubro de 1925, *Diário do Governo* n.º 218, 12 de Outubro: Acrescenta ao quadro do pessoal docente da Escola Industrial e Comercial de Madeira Pinto, de Angra do Heroísmo, o lugar de director.

Decreto n.º 11 131 de 12 de Outubro de 1925, *Diário do Governo* n.º 218, 12 de Outubro: Amplia o quadro do pessoal docente da Escola Industrial do Infante D. Henrique, do Porto.

Decreto n.º 11 151, de 15 de Outubro de 1925, *Diário do Governo* n.º 221, de 15 de Outubro: Converte em um só estabelecimento de ensino que se denominará Escola Industrial e Comercial Nun'Álvares, a Escola de Cerâmica e Trabalhos Femininos de Nun'Álvares e a Aula Comercial de Viana do Castelo.

Decreto n.º 11 152, de 15 de Outubro de 1925, *Diário do Governo* n.º 221, de 15 de Outubro: Determina que a Escola de Serralharia, Mecânica e Trabalhos Femininos de Gil Vicente, de Setúbal, e a Escola Comercial da mesma cidade passem a constituir um só estabelecimento de ensino, que se denominará Escola Industrial e Comercial de Gil Vicente.

Decreto n.º 11 225 de 7 de Novembro de 1925, *Diário do Governo* n.º 241, de 7 de Novembro: Fixa o número de horas de serviço semanal dos professores das escolas comerciais elementares. Insere várias disposições relativas a professores contratados e a contratar. Amplia o quadro do pessoal docente em várias escolas.

Decreto n.º 12 148, de 13 de Agosto de 1926, *Diário do Governo* n.º 182, de 19 de Agosto: Promulga várias disposições sobre directores e professores das escolas de ensino elementar industrial e comercial. Revoga os decretos 11 125 e 9 757.

Decreto n.º 12 301, de 4 de Setembro de 1926, *Diário do Governo* n.º 242, 10 de Setembro: Determina que a Escola Industrial de Brotero e a Escola Comercial de Coimbra passem a constituir um só estabelecimento de ensino.

Decreto n.º 12 347, de 17 de Setembro de 1926, *Diário do Governo* n.º 210, de 21 de Setembro: Suprime as Escolas de Artes e Ofícios de Lopes Cardoso, de Miranda do Douro, e de Alfredo Le Cocq, de Freixo-de-Espada à Cinta.

Decreto n.º 12 348, de 17 de Setembro de 1926, *Diário do Governo* n.º 210, de 21 de Setembro: Suprime a Escola Industrial e Comercial da Horta e a Escola Industrial e Comercial de Vila Real de Santo António, criadas respectivamente pelos decretos n.º s 9 829 e 10 646.

Decreto n.º 12 350, de 18 de Setembro de 1926, *Diário do Governo* n.º 210, de 21 de Setembro: Fixa o quadro e vencimentos dos professores agregados das escolas industriais, de artes e ofícios e de arte aplicada, preparatórias e das escolas comerciais.

Decreto n.º 12 567, de 29 de Outubro de 1926, *Diário do Governo* n.º 242, de 29 de Outubro: Aprova o regulamento do pessoal docente das escolas de ensino elementar industrial e comercial. Autoria o Governo a alterar excepcionalmente no presente ano lectivo os prazos de concurso fixados no regulamento.

Decreto n.º 13 500, de 22 de Abril de 1927, *Diário do Governo* n.º 81: Introduce algumas modificações na organização da Escola de Arte de Representar, que passa a denominar-se Conservatório Nacional de Teatro.

Decreto n.º 13 887, de 30 de Junho de 1927, *Diário do Governo* n.º 139, de 4 de Julho: Estabelece na Escola Industrial e Comercial de Gabriel Pereira, de Évora, os cursos de carpintaria e marcenaria. Suprime o curso de marcenaria e entalhe, uma vez que o ensino da talha deixou de fazer sentido naquela região.

Decreto de 26 de Outubro de 1927, *Diário do Governo* n.º 237: Programas para o ensino das disciplinas do Conservatório Nacional de Música.

Decreto de 22 de Novembro de 1927, *Diário do Governo* n.º 258: Rectificações aos programas das disciplinas do Conservatório Nacional de Música.

Decreto n.º 15.561, de 9 de Junho de 1928, *Diário do Governo* n.º 131: Faz várias alterações ao Decreto n.º 6129, de 25 de Setembro de 1919, que aprova o regulamento do Conservatório Nacional de Música.

Decreto n.º 15 692, de 10 de Julho de 1928, *Diário do Governo* n.º 156, de 10 de Julho: Determina que a Casa do Arco da cidade de Viseu e respectivos anexos fiquem destinados à instalação da Escola Industrial e Comercial de Viseu.

Diário do Governo n.º 245, de 24 de Outubro de 1928: Alterações aos programas dos cursos do Conservatório nacional de Música publicados a 26 de Outubro de 1927.

Decreto n.º 16 387, de 12 de Janeiro de 1929, *Diário do Governo* n.º 15, de 18 de Janeiro: Reforça o orçamento do Ministério do Comércio e das Comunicações para a construção do edifício da Escola Industrial e Comercial da Figueira da Foz.

Decreto n.º 16 454, de 26 de Janeiro de 1929, *Diário do Governo* n.º 28, de 4 de Fevereiro: Transfere verba do orçamento do Ministério Comércio e das Comunicações para o pagamento de desdobramentos, substituições e regências provisórias nas escolas do ensino industrial e comercial.

Decreto n.º 18 420, de 4 de Junho de 1930, *Diário do Governo* n.º 128, de 4 de Junho: Organiza o ensino técnico profissional.

Decreto com força de lei n.º 18 461, de 14 de Junho de 1930, *Diário do Governo* n.º 136, de 4 de Junho: Determina que o Conservatório Nacional de Música e o Conservatório Nacional de Teatro passem a constituir uma instituição escolar única denominada Conservatório Nacional.

Decreto n.º 18 879, de 25 de Setembro de 1930, *Diário do Governo* n.º 223, de 25 de Setembro: Aprova o regulamento literário e a organização do plano de estudos do Instituto Feminino de Educação e Trabalho.

Decreto n.º 18 881, de 25 de Setembro de 1930, *Diário do Governo* n.º 223, de 25 de Setembro: Aprova a reorganização do Conservatório Nacional.

Diário do Governo n.º 229, de 2 de Outubro de 1930: Nova publicação do Capítulo I do decreto n.º 18 881, que aprova a reorganização do Conservatório Nacional.

Decreto n.º 18 959, de 1 de Novembro de 1930, *Diário do Governo* n.º 255: Modifica o regulamento do Conservatório de Música do Porto.

Decreto n.º 20 420, de 20 de Outubro de 1931, *Diário do Governo* n.º 243, de 21 de Outubro (2.º suplemento): Aprova a organização do ensino técnico profissional.

Diário do Governo n.º 14, de 17 de Janeiro de 1931: Programas para as disciplinas do Conservatório Nacional.

Alterações aos programas dos cursos do Conservatório Nacional (secção de Música), aprovadas por despacho de 24 de Novembro, de harmonia com o artigo 83.º do decreto n.º 6 129, de 25 Setembro de 1919, assinadas a 26 de Outubro de 1932, *Diário do Governo* n.º 260, de 5 de Novembro.

Decreto n.º 21 839, de 1 de Novembro de 1932, *Diário do Governo* n.º 260, de 5 de Novembro: Coloca em vigor os programas das disciplinas profissionais para todas as escolas do ensino técnico profissional, a partir do ano lectivo de 1932-1933.

Diário do Governo n.º 268, de 5 de Novembro de 1932: Alteração aos programas dos cursos da secção de música do Conservatório Nacional.

Diário do Governo n.º 241, de 13 de Outubro de 1934: Programas de solfejo e do curso de órgão e alterações aos programas das disciplinas de canto, piano, violino, violoncelo, harpa, oboé, clarinete e saxofone do Conservatório Nacional.

Decreto n.º 26 175, de 31 de Dezembro de 1935, *Diário do Governo* n.º 304: Promulga alterações em vários serviços do Ministério da Educação Nacional. Entre eles, o lugar de director do Conservatório Nacional passa a ser realizado por escolha livre do Governo.

Decreto n.º 31 430, de 29 de Julho de 1941, *Diário do Governo* n.º 174, de 29 de Julho: Insere várias disposições relativas às matrículas das escolas do ensino técnico profissional. Regula o provimento de lugares de professores e mestres provisórios.

Decreto n.º 31 431, de 29 de Julho de 1941, *Diário do Governo* n.º 174, de 29 de Julho: Cria a Comissão de Reforma do Ensino Técnico, que funcionará na dependência directa do Ministério até ser promulgada a reorganização daquele ensino nos graus elementares e médio.

Decreto n.º 31 432, de 29 de Julho de 1941, *Diário do Governo* n.º 174, de 29 de Julho: Regulamenta a execução do decreto n.º 30 665, que cria nos estabelecimentos de ensino técnico, elementar e médio a disciplina de educação moral e cívica, na qual se abrangerá o ensino da religião e a moral católica. Determina que o provimento dos lugares de lugares de professores da mesma disciplina do ensino liceal e de acordo com a autoridade eclesiástica.

Decreto n.º 35 402, 27 de Dezembro de 1945, *Diário do Governo* n.º 288, de 27 de Dezembro: Cria, na vila do Barreiro, uma escola de ensino técnico profissional com designação de Escola Industrial e Comercial Alfredo Silva.

Lei n.º 2 025, de 17 de Julho de 1947: Reorganização do Ensino Técnico.

Decreto-lei 37 028, de 29 de Agosto de 1948: reorganização da Direcção-Geral do Ensino Técnico Elementar e Médio, que passa a designar-se Direcção-Geral do Ensino Técnico Profissional.

Decreto-lei 37 029, de 29 de Agosto de 1948: Promulga o Estatuto do Ensino Industrial e Comercial.

Decreto-lei 40 213, de 30 de Junho de 1955: Insere disposições relativas à organização dos serviços da Direcção-Geral do Ensino Técnico e Profissional e seus serviços externos.

Decreto n.º 41.363, de 14 de Novembro de 1957, *Diário do Governo* n.º 258: Aprova o regulamento das Escolas Superiores de Belas-Artes.

Diário do Governo n.º 61, de 13 de Março de 1958 (II série): Programa da Cadeira de Piano (2.^a disciplina) da secção de música do Conservatório Nacional.

Diário do Governo n.º 75, de 29 de Março de 1958 (II série): Programa da Cadeira de Violeta (8.^a disciplina) da secção de música do Conservatório Nacional.

Decreto-lei 46 865, de 8 de Fevereiro de 1966: Cria na Direcção-Geral de Ensino Técnico e Profissional o lugar de inspector superior.

Decreto-Lei n.º 519/72, de 14 de Dezembro, *Diário do Governo* n.º 289: Transfere para o Ministério da Educação Nacional o Conservatório de Música do Porto.

Lei 5/73, de 25 de Julho de 1973, *Diário do Governo* n.º 173: Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do Sistema Educativo.

Lei n.º 568/76, de 19 de Julho de 1976, *Diário do Governo* n.º167: Cria o Instituto Gregoriano de Lisboa.

Lei n.º 17/77, de 18 de Fevereiro de 1977, *Diário do Governo* n.º 41: Reestrutura o Conservatório Nacional.

Estatísticas

Anuário Estatístico de Portugal
Estatísticas da Educação

Debates Parlamentares

Debates parlamentares entre 1829 e 1955

Monografias E Artigos

A.A.V.V. (1959). *Diário da viagem a Espanha de alunos da Escola de Artes Decorativas António Arroio*. Pedro Jorge Pinto e Emílio António Carneiro de Sousa e Meneses (pref.). Lisboa: s.n.

A.A.V.V. (1876a). *Relatório dirigido ao ilustríssimo e excelentíssimo senhor ministro e secretário de estado dos Negócios do Reino, pela Comissão nomeada por decreto de 10 de Novembro de 1875 para propor a reforma do ensino artístico e a organização do serviço de museus, monumentos históricos e arqueologia*, Parte I, *Relatório e projectos*. Lisboa: Imprensa Nacional.

A.A.V.V. (1876b). *Relatório dirigido ao ilustríssimo e excelentíssimo senhor ministro e secretário de estado dos Negócios do Reino, pela Comissão nomeada por decreto de 10 de Novembro de 1875 para propor a reforma do ensino artístico e a organização do serviço de museus, monumentos históricos e arqueologia*, Parte II, *Actas e comunicações*. Lisboa: Imprensa Nacional.

ACADEMIA DAS BELAS ARTES DE LISBOA (1843). *Academia das Belas Artes de Lisboa: Exposição no ano de 1843*. Lisboa: Tipografia de José Baptista Morando.

ACADEMIA DAS BELAS ARTES DE LISBOA (1852). *Academia das Belas Artes de Lisboa: Exposição no ano de 1852*. Lisboa: Tipografia de José Baptista Morando.

ACADEMIA DAS BELAS ARTES DE LISBOA (1862). *Descrição das obras de belas artes: Quinta exposição, ano de 1861*. Lisboa: s.n.

ACADEMIA EUTERPE E TÁLIA (1855). *Estatutos da Academia Euterpe e Tália*. Lisboa: Imp. Comercial.

ACADEMIA PORTUENSE DAS BELAS ARTES (1851). *Catálogo de pinturas, desenhos, esculturas, arquitecturas, flores e outros objectos d'arte, feitas pelos professores e discípulos*. Porto: s.n.

ACADEMIA PORTUENSE DAS BELAS ARTES (1854). *Catálogo das obras apresentadas na exposição trienal da Academia Portuense das Belas Artes, no ano de 1854*. Porto: s.n.

ACADEMIA PORTUENSE DAS BELAS ARTES (1857). *Catálogo das obras apresentadas na 6ª exposição trienal da Academia Portuense das Belas Artes, no ano de 1857*. Porto: s.n.

ACADEMIA PORTUENSE DAS BELAS ARTES (1860). *Catálogo das obras apresentadas na 7ª exposição trienal da Academia Portuense das Belas Artes, no ano de 1860*. Porto: s.n.

ACADEMIA PORTUENSE DAS BELAS ARTES (1863). *Catálogo das obras apresentadas na 8ª exposição trienal da Academia Portuense das Belas Artes, no ano de 1863*. Porto: s.n.

ACADEMIA PORTUENSE DAS BELAS ARTES (1878). *Catálogo das obras apresentadas na 12ª exposição trienal e discurso pronunciado pelo Ilmo. e Exmo. Sr. Conde de Samodães, Vice-Inspector da Academia Portuense das Belas Artes na respectiva sessão pública e distribuição de prémios da mesma academia no dia 31 do mês de Outubro de 1878*. Porto: Tipografia de António José da Silva Teixeira.

ACADEMIA PORTUENSE DAS BELAS ARTES (1881). *Catálogo das obras apresentadas na 13ª exposição trienal e discurso pronunciado pelo Ilmo. e Exmo. Sr. Conde de Samodães, Inspector da Academia Portuense das Belas Artes na respectiva sessão pública e distribuição de prémios da mesma academia no dia 31 do mês de Outubro de 1881*. Porto: Tipografia de António José da Silva Teixeira.

ACADEMIA PORTUENSE DAS BELAS ARTES (1892). *Catálogo da exposição dos trabalhos escolares dos alunos da Academia Portuense das Belas Artes: considerados dignos de distinção no ano de 1891 e distribuição dos respectivos diplomas*. Porto: s.n.

ACADEMIA PORTUENSE DAS BELAS ARTES (1894). *Catálogo da exposição dos trabalhos escolares dos alunos da Academia Portuense de Belas Artes: considerados dignos de distinção no ano de 1893 e distribuição dos respectivos diplomas*. Porto: s.n.

ACADEMIA PORTUENSE DAS BELAS ARTES (1895). *Catálogo da exposição dos trabalhos escolares dos alunos da Academia Portuense de Belas Artes: considerados dignos de distinção no ano de 1894, precedido de discurso de abertura pelo Conde de Samodães*. Porto: Tipografia de António José da Silva Teixeira.

ACADEMIA PORTUENSE DAS BELAS ARTES (1897). *Catálogo da exposição dos trabalhos escolares da Academia Portuense de Belas Artes: considerados dignos de distinção no ano de 1896 e distribuição dos respectivos diplomas*. Porto: s.n.

ACADEMIA PORTUENSE DAS BELAS ARTES (1898). *Catálogo da exposição dos trabalhos escolares dos alunos da Academia Portuense das Belas Artes: considerados dignos de distinção no ano de 1897 e distribuição dos respectivos diplomas. Precedido do discurso d'abertura pelo Ilmo. e Exmo. Sr. Conde de Samodães – Inspector da mesma academia*. Lisboa: Imprensa Nacional.

ACADEMIA PORTUENSE DAS BELAS ARTES (1900). *Catálogo da 9ª exposição dos trabalhos escolares dos alunos da Academia Portuense das Belas Artes considerados dignos de distinção nos anos de 1898 e 1899. Precedido do discurso d'abertura pelo Il.mo e Ex.mo Sr. Conde de Samodães – Inspector da mesma academia*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

ACADEMIA DOS PROFESSORES DE MÚSICA COM O TÍTULO DISTINTIVO DE MELOPOMENENSE (1849). *Extracto dos Estatutos da Academia dos Professores de Música com o Título Distintivo de Melpomenense*. Lisboa: Tip. do Panorama.

ACADEMIA REAL DAS BELAS ARTES DE LISBOA (1868). *Catálogo provisório da Galeria Nacional de Pintura existente na Academia Real das Belas Artes de Lisboa*. Lisboa: Tipografia Universal de Tomás Quintino Antunes.

ACADEMIA REAL DAS BELAS ARTES DE LISBOA (1868). *Regulamento para a galeria de pinturas*. Lisboa: Tipografia Universal.

ACADEMIA REAL DAS BELAS ARTES DE LISBOA (1871). *Exposição em 1871 dos trabalhos escolares, provas dos concursos e obras de diversos artistas, de 1868 a 1870: catálogo*. Lisboa: Imprensa Literária.

ACADEMIA REAL DAS BELAS ARTES DE LISBOA (1872, 2.^a ed.). *Catálogo provisório da Galeria Nacional de Pintura: existente na Academia Real das Belas Artes de Lisboa*. Lisboa: Academia Real das Belas Artes. Lisboa: ARBA.

ACADEMIA REAL DAS BELAS ARTES DE LISBOA (1874). *Exposição em 1874 dos trabalhos escolares, provas dos concursos e obras de diversos artistas, de 1871 a 1873: catálogo*. Lisboa: Imprensa Literária.

ACADEMIA REAL DAS BELAS ARTES DE LISBOA (1884). *Reforma da Academia Real de Belas Artes de Lisboa: decreto de 22 de Março de 1881*. Lisboa: Adolfo Modesto e Companhia.

ACADEMIA REAL DOS PROFESSORES DE MÚSICA (1855). *Estatutos para os sócios amadores da Academia Real dos Professores de Música*. Lisboa: Tipografia da Rua dos Douradores.

AGUILAR, Francisco de Azeredo Teixeira de (2.^o Conde de Samodães) (1878). Discurso pronunciado pelo Ilmo. e Exmo. Sr. Conde de Samodães, vice-inspector da Academia das Belas-Artes na respectiva sessão pública. In Academia Portuense das Belas-Artes, *Catálogo das obras apresentadas na 12.^a exposição trienal* (pp. 5-19). Porto: Tipografia de António José da Silva Teixeira.

AGUILAR, Francisco de Azeredo Teixeira de (2.^o Conde de Samodães) (1881). Discurso pronunciado pelo III.^o e Exc.^o Snr. Conde de Samodães, vice-inspector da Academia das Belas-Artes na respectiva sessão pública. In Academia Portuense das Belas-Artes, *Catálogo das obras apresentadas na 12.^a exposição trienal* (pp. 5-21). Porto: Tipografia de António José da Silva Teixeira.

AGUILAR, Francisco de Azeredo Teixeira de (2.^o Conde de Samodães) (1898). Discurso d'abertura. In Academia Portuense das Belas-Artes, *Catálogo da exposição dos trabalhos escolares dos alunos da Academia Portuense de Belas-Artes, considerados dignos de distinção no ano de 1897 e distribuição dos respectivos diplomas* (pp. 5-14). Porto: Tipografia de António José da Silva Teixeira.

AGUILAR, Francisco de Azeredo Teixeira de (2.^o Conde de Samodães) (1900). Discurso d'abertura. In Academia Portuense das Belas-Artes, *Catálogo da exposição dos trabalhos escolares dos alunos da Academia Portuense de Belas-Artes, considerados dignos de distinção no ano de 1898 e 1899 e distribuição dos respectivos diplomas* (pp. 5-14). Porto: Tipografia de António José da Silva Teixeira.

ARROIO, António José (1911). *Relatórios sobre o ensino elementar industrial e comercial*. Lisboa: Imprensa Nacional.

ARROIO, António José (1914). *Relatórios sobre a situação da Escola Industrial Campos Melo da Covilhã*. Lisboa: Imprensa Nacional.

ARROIO, António José (1916). *Relatórios sobre a organização do ensino elementar, industrial e comercial em Setúbal e Alenquer*. Lisboa: Imprensa Nacional.

AZEVEDO, Jorge de Melo (1962). *Considerações sobre o nível cultural nacional e a Academia Portuense*. Porto: Edição do Autor.

BARROS, Joaquim José de; LEITÃO, Carlos Adolfo Marques; BRANCAAMP, José Matos; PINHEIRO, Tomás Bordalo; SOARES, Alfredo & MATA, Alfredo da (relator) (1909). Ensino prático, nas escolas primárias e populares, acomodado à indústria: modo de o fornecer, segundo as conveniências das localidades. In Liga Nacional de Instrução, *Primeiro Congresso de Instrução Pedagógica e Popular: Realizado em Abril de 1908* (pp. 59-64). Lisboa: Imprensa Nacional.

BORBA, Tomás (1916) O ensino da música e do canto nas escolas primárias e normais primárias. In Liga Nacional de Instrução, *Quarto Congresso Pedagógico: Abril de 1914* (pp. 181-188). Lisboa: Imprensa Nacional.

BRANCAAMP, José Matos (relator) (1909). Ensino de desenho primário. In Liga Nacional de Instrução, *Primeiro Congresso de Instrução Pedagógica e Popular: Realizado em Abril de 1908* (pp. 59-64). Lisboa: Imprensa Nacional.

BRANCO, João de Freitas (1942). O problema da música em Portugal. *Arte Musical*, n.º 319, 1-5.

BRANCO, Luís de Freitas (1920). O Ensino Musical. *Revista do Conservatório Nacional*, n.º 1, Janeiro, 5-6

CALISTO, Ana (1916). O ensino dos trabalhos femininos. Educação intelectual: Trabalhos femininos. In Liga Nacional de Instrução, *Quarto Congresso Pedagógico: Abril de 1914* (pp. 81-89). Lisboa: Imprensa Nacional.

CARDOSO JÚNIOR, F. J. (1918). *Influência do belo na educação: Conferência realizada no Grémio Escolar do Porto em 27 de Abril de 1918*. Porto: Livraria Fernandes de J. Pereira da Silva – Editor.

CARDOSO JÚNIOR, F. J. (1921). *Pedagogia artística: Discurso inaugural proferido na sessão de abertura do ano lectivo de 1920-1921, na Escola Normal do Porto*. Porto: J. Pereira da Silva – Editor.

CASTRO, Joaquim Machado de (1817, 1.^a ed. 1780). *Carta que um afeiçoado às artes do desenho escreveu a um aluno da Escultura, para o animar à perseverança no seu estudo: Mostrando-lhe as honras e utilidades que os potentados, as pessoas de juízo e civilidade, e instrução têm feito e fazem aos professores ingénuos das Belas Artes, filhas do Desenho*. Lisboa: Oficina da Academia Real das Ciências.

CLAPARÈDE, Edouard (1931). *Como diagnosticar as aptidões dos escolares*. Porto: Livraria Educação Nacional.

COELHO, Álvaro (1916). Relações entre o ensino primário e o ensino técnico. In Liga Nacional de Instrução, *Quarto Congresso Pedagógico: Abril de 1914* (pp. 197-207). Lisboa: Imprensa Nacional.

COELHO, Ernesto de Sousa (1916). O desenho e os trabalhos manuais. In Liga Nacional de Instrução, *Quarto Congresso Pedagógico: Abril de 1914* (pp. 121-124). Lisboa: Imprensa Nacional.

COELHO, J. Augusto (1896). *Organização geral do ensino aplicável ao estado actual da nação portuguesa*. Porto: Imprensa Portuguesa.

CONSERVATÓRIO DRAMÁTICO DE LISBOA (1840). *Programa do festejo que, pelo faustosíssimo aniversário de sua protectora, a Rainha Fidelíssima, a Senhora Dona Maria II., no dia do nome de el-Rei o Senhor Dom Fernando, seu augusto presidente, faz o Conservatório Dramático de Lisboa em MDCCCXL. Foi dado em presença de SS. MM., sendo Vice-Presidente do Conservatório e Inspector Geral dos Teatros o Conselheiro J. B. de Almeida Garrett*. Lisboa, Imprensa Nacional, 1840.

CONSERVATÓRIO NACIONAL (1935). *Programa oficial do Conservatório Nacional (Secção de Música) 1934-1935 dos cursos de solfejo, piano e violino*. Lisboa: Sasseti & C.^a.

CONSERVATÓRIO REAL DE LISBOA (1841). *Estatutos do Conservatório Real de Lisboa, decretados em 24 de Maio de 1841*. Lisboa, Imprensa Nacional.

COSTA, C. Real (1923). *O ensino da Música em Portugal: O que ele é e o que ele devia ser. O Canto Coral: primário, secundário e superior (apreciando...)*. Lisboa: Tipografia do Comércio.

DANTAS, Júlio (1916). A Arte na Escola. In Liga Nacional de Instrução, *Quarto Congresso Pedagógico: Abril de 1914* (pp. 177-180). Lisboa: Imprensa Nacional.

ESCOLA DE ARTES DECORATIVAS SOARES DOS REIS (1948). *Programa*. Porto. *Internato Municipal. Escola de Artes e Ofícios*. Porto: Empresa Ind. Gráfica do Porto.

ESCOLA DE ARTES DECORATIVAS SOARES DOS REIS. (1973). *Curso Geral de Artes Visuais: Programas*. Porto: Escola de Artes Decorativas Soares dos Reis.

ESCOLA DE ARTES DECORATIVAS SOARES DOS REIS (1958). *Escola de Artes Decorativas Soares dos Reis*. Porto: Escola de Artes Decorativas Soares dos Reis.

ESCOLA DE ARTES DECORATIVAS SOARES DOS REIS & DUARTE, Vítor (relator) (1964). *Escultor Sousa Caldas: homenagem ao director da Escola de Artes Decorativas Soares dos Reis*. Porto: Escola de Artes Decorativas Soares dos Reis.

ESCOLA DE ARTES DECORATIVAS SOARES DOS REIS & PEDRO, Manuel (1969-1972). *Notas tecnológicas sobre a composição tipográfica. Escola de Artes Decorativas Soares dos Reis. Segundo as lições do Mestre Manuel Pedro*. Porto: Escola de Artes Decorativas Soares dos Reis.

ESCOLA DE BELAS ARTES DE LISBOA (1883). *Exposição dos trabalhos escolares: Aprovados no ano lectivo de 1882-1883 na Escola de Belas Artes de Lisboa, assim como dos trabalhos dos pensionários do Estado no mesmo período*. Lisboa: Tipografia de Adolfo Modesto.

ESCOLA DE BELAS ARTES DE LISBOA (1885). *Exposição dos trabalhos escolares: Aprovados no ano lectivo de 1883-1884 na Escola de Belas Artes de Lisboa, assim como dos*

trabalhos dos pensionários do Estado no mesmo período. Lisboa: Tipografia de Adolfo Modesto.

ESCOLA DE BELAS ARTES DE LISBOA (1891). *Catálogo da exposição dos trabalhos dos alunos da Escola de Belas Artes de Lisboa aprovados no ano lectivo de 1890-1891 e dos pensionistas do Estado em país estrangeiro no mesmo período.* Lisboa: Tipografia Castro e Irmão.

ESCOLA DE BELAS ARTES DE LISBOA *Escola de Belas Artes de Lisboa (1895). Catálogo da exposição dos trabalhos dos alunos da Escola de Belas Artes de Lisboa aprovados no ano lectivo de 1893-1894 e dos pensionistas do Estado em país estrangeiro no mesmo período.* 12^a exposição. Lisboa: Imprensa Nacional.

ESCOLA DE BELAS ARTES DE LISBOA (1897). *Catálogo da exposição dos trabalhos dos alunos da Escola de Belas Artes de Lisboa aprovados no ano lectivo de 1895-1896.* 14^a exposição anual. Lisboa: Tipografia Comércio.

ESCOLA DE BELAS ARTES DE LISBOA (1898). *Catálogo da exposição dos trabalhos dos alunos da Escola de Belas Artes de Lisboa aprovados no ano lectivo de 1896-1897.* 15^a exposição anual. Lisboa: Tipografia Comércio.

ESCOLA DE BELAS ARTES DE LISBOA (1899a). *Catálogo da exposição dos trabalhos dos alunos da Escola de Belas Artes de Lisboa aprovados no ano lectivo de 1897 a 1898.* 16^a exposição anual. Lisboa: Imprensa Nacional.

ESCOLA DE BELAS ARTES DE LISBOA (1899b). *Catálogo da exposição dos trabalhos dos alunos da Escola de Belas Artes de Lisboa aprovados no ano lectivo de 1898 a 1899.* 17^a exposição anual. Lisboa: Imprensa Nacional.

ESCOLA DE BELAS ARTES DE LISBOA (1902). *Catálogo da exposição dos trabalhos dos alunos da Escola de Belas Artes de Lisboa aprovados no ano lectivo de 1900-1901.* 19^a exposição anual. Lisboa: Imprensa Nacional.

ESCOLA DE BELAS ARTES DE LISBOA (1903). *Catálogo da exposição dos trabalhos dos alunos da Escola de Belas Artes de Lisboa aprovados no ano lectivo de 1901-1902.* 20^a exposição anual. Lisboa: Imprensa Nacional.

ESCOLA DE BELAS ARTES DE LISBOA (1906). *Catálogo da exposição dos trabalhos dos alunos da Escola de Belas Artes de Lisboa aprovados no ano lectivo de 1904-1905.* 23^a exposição anual. Lisboa: Imprensa Nacional.

ESCOLA DE BELAS ARTES DE LISBOA (1907). *Catálogo da exposição dos trabalhos dos alunos da Escola de Belas Artes de Lisboa aprovados no ano lectivo de 1905-1906.* 24^a exposição anual. Lisboa: Imprensa Nacional.

ESCOLA DE BELAS ARTES DO PORTO (1947, org.). *Soares dos Reis: in memoriam.* Porto: Lit. Nacional.

ESCOLA NACIONAL DE BELAS ARTES (1882). *Exposição dos concursos e exames de passagem e trimestrais aprovados no triénio de 1879 a 1882 na Escola de Belas Artes de Lisboa, assim como dos trabalhos dos pensionários do Estado no mesmo período.* Lisboa: Escola Nacional de Belas Artes.

ESCOLA PORTUENSE DE BELAS-ARTES (1901). *Catálogo da 10^a exposição dos trabalhos escolares.* Coimbra: Imprensa da Universidade.

ESCOLA PORTUENSE DE BELAS-ARTES (1902). *Catálogo da 11ª exposição dos trabalhos escolares*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

ESCOLA PORTUENSE DE BELAS-ARTES (1903). *Catálogo da 12ª exposição dos trabalhos escolares*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

FERREIRA, Fernando Palyart Pinto (1914). *Opiniões pedagógicas: Exposição apresentada ao concurso para professor primário da Casa Pia de Lisboa* (Separata do *Anuário da Casa Pia de Lisboa*, 1913-1914). Lisboa: Tipografia Casa Portuguesa.

FERREIRA, Fernando Palyart Pinto (1916). O desenho e os trabalhos manuais. In Liga Nacional de Instrução, *Quarto Congresso Pedagógico: Abril de 1914* (pp. 109-120). Lisboa: Imprensa Nacional.

FERREIRA, José Maria de Andrade (1860). *A reforma da Academia das Belas-Artes de Lisboa*. Lisboa: Imprensa Nacional.

GARRETT, J. B. de Almeida (1829). *Da educação*. Londres: Casa de Sustenance & Strech.

GAZUL, F. de Freitas (s.d). *Novo curso da aula de rudimentos do Conservatório Real de Lisboa*. Lisboa: Neuparth.

GRAÍNHA, Borges (1905). *A instrução secundária de ambos os sexos: No Estrangeiro e em Portugal*. Lisboa: Tipografia Universal.

HIPÓLITO, Mário Castro (1979). *Exposição comemorativa do centenário da Escola Livre das Artes do Desenho*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.

LIBÓRIO, Eduardo (1942). *O ensino da história da música em Portugal*. Separata de *Arte Musical*. Lisboa: Imprensa Ideal.

LIGA NACIONAL DE INSTRUÇÃO (1909a). Tese II: Trabalhos manuais nas escolas. In Liga Nacional de Instrução, *1º Congresso pedagógico de instrução primária e popular* (pp. 199-204). Lisboa: Imprensa Nacional.

LIGA NACIONAL DE INSTRUÇÃO (1909b). Tese VII: Instrução cívica e moral. In Liga Nacional de Instrução, *1º Congresso pedagógico de instrução primária e popular* (pp. 214-218). Lisboa: Imprensa Nacional.

LIGA NACIONAL DE INSTRUÇÃO (1909c). Tese VIII: A música na escola primária. In Liga Nacional de Instrução, *1º Congresso pedagógico de instrução primária e popular* (pp. 218-220). Lisboa: Imprensa Nacional.

LIGA NACIONAL DE INSTRUÇÃO (1909d). Quarto dia (suplementar): 24 de Abril de 1908. In Liga Nacional de Instrução, *1º Congresso pedagógico de instrução primária e popular* (pp. 223-234). Lisboa: Imprensa Nacional.

LIGA NACIONAL DE INSTRUÇÃO (1909e). Recepção dos congressistas pela Câmara Municipal de Lisboa. In Liga Nacional de Instrução, *Segundo Congresso Pedagógico: Abril de 1909* (pp. 515-19). Lisboa: Imprensa Nacional.

LIGA NACIONAL DE INSTRUÇÃO (1909f). Visitas a escolas. In Liga Nacional de Instrução, *Segundo Congresso Pedagógico: Abril de 1909* (pp. 519-523). Lisboa: Imprensa Nacional.

LIGA NACIONAL DE INSTRUÇÃO (1916a). Actas das Sessões: Visitas de estudo, recepções e festas aos congressistas. Seguindo dia (16 de Abril de 1914, quinta-feira). In Liga Nacional de Instrução, *Quarto Congresso Pedagógico: Abril de 1914* (pp. 349-356). Lisboa: Imprensa Nacional.

LIGA NACIONAL DE INSTRUÇÃO (1916b). Actas das Sessões: Visitas de estudo, recepções e festas aos congressistas. Terceiro dia (17 de Abril de 1914, sexta-feira). In Liga Nacional de Instrução, *Quarto Congresso Pedagógico: Abril de 1914* (pp. 357-365). Lisboa: Imprensa Nacional.

LIGA NACIONAL DE INSTRUÇÃO (1916c). Actas das Sessões: Visitas de estudo, recepções e festas aos congressistas. Quarto dia (18 de Abril de 1914, sábado). In Liga Nacional de Instrução, *Quarto Congresso Pedagógico: Abril de 1914* (pp. 368-385). Lisboa: Imprensa Nacional.

LIGA NACIONAL DE INSTRUÇÃO (1916d). Actas das Sessões: Visitas de estudo, recepções e festas aos congressistas. Quinto dia (19 de Abril de 1914, domingo): Sessão de encerramento. In Liga Nacional de Instrução, *Quarto Congresso Pedagógico: Abril de 1914* (pp. 368-385). Lisboa: Imprensa Nacional.

LIMA, Adolfo (1914). *O teatro na escola: Comunicação feita perante a Sociedade de Estudos Pedagógicos de Lisboa, na sessão de 8 de Abril de 1914*. Lisboa: Guimarães Editores.

LOPES-GRAÇA, Fernando (1973). Sobre os problemas do ensino da música em Portugal. In Fernando LOPES-GRAÇA, *A música portuguesa e os seus problemas (III)*, (pp. 310-311). Lisboa: Editorial Cosmos.

LUPI, Miguel Ângelo (1878). *Indicações para a reforma da Academia Real das Belas-Artes de Lisboa*. Lisboa: Imprensa Nacional.

MACHADO, Fernando Falcão (1979). *A escola livre das artes do desenho*. Separata do *Arquivo Coimbrão*, 27-28. Coimbra: s.n.

MAURÍCIO, José (1806). *Método de música escrito e oferecido a sua alteza real o príncipe regente nosso senhor/ por José Maurício, lente proprietário da cadeira de música da universidade, mestre da capela real da mesma, e mestre da capela da catedral de Coimbra: Destinado para as lições da aula da dita cadeira*. Coimbra: Real Imprensa da Universidade.

MIRANDA, Tércio (1955). *O ensino da fotogravura e as técnicas das artes visuais. Palavras proferidas em 15 de Julho de 1955, no encerramento do ciclo de actividades culturais da Escola de Artes Decorativas Soares dos Reis*. Porto: Oficinas Gráficas de 'O Primeiro de Janeiro'.

MOVIMENTO ARTÍSTICO DE COIMBRA (1979). *Centenário da escola livre das artes do desenho: exposição artística documental e bibliográfica*. Coimbra: Museu Machado de Castro.

PALMEIRIM, Luís Augusto (1883). *Memória histórico-estatística acerca do ensino das artes cénicas e com especialidade da música: Lida na sessão solene de 5 de Outubro de 1883, por ocasião da distribuição dos prémios aos alunos do Conservatório Real de Lisboa/ pelo seu actual director Luís Augusto Palmeirim*. Lisboa: Imprensa Nacional.

PASSOS, Luís (1916). *Arte na escola: Do ensino do desenho no liceu*. S.l: Sociedade de Estudos Pedagógicos.

PRELADA, M. da Cunha (1916). Desenho. In Liga Nacional de Instrução, *Quarto Congresso Pedagógico: Abril de 1914* (pp. 127-129). Lisboa: Imprensa Nacional.

REAL ACADEMIA DE AMADORES DE MÚSICA (1884). *Estatutos da Real Academia de Amadores de Música*. Lisboa: Neto & Companhia.

REAL ACADEMIA DE AMADORES DE MÚSICA (1887a). *Em 5 de Dezembro de 1887, dedicado à memória do grande compositor Mozart dedica especialmente este concerto a Academia Real de Amadores de Música. 17º Concerto, 1º da 5ª série – seguido de uma – Memória da Academia desde a sua fundação. Composições musicais que têm sido executadas nos 13 concertos e 2 matinées dadas desde a constituição da Academia (Março de 1884). – Relação das pessoas que têm tomado parte nos concertos como executantes, desde a instalação da Academia. – Aulas*. Lisboa: Tip. Neto.

REAL ACADEMIA DE AMADORES DE MÚSICA (1887b). *Estatutos da Real Academia de Amadores de Música*. Lisboa: Neto & Companhia.

REAL ACADEMIA DE AMADORES DE MÚSICA (1893). *Real Academia de Amadores de Música. Relatório da gerência de 1892-1893*. Lisboa: Tip. da Companhia Nacional.

REAL ACADEMIA DE AMADORES DE MÚSICA (1896). *Real Academia de Amadores de Música: Regulamento das aulas*. Lisboa: Tip. Casa Portuguesa.

REAL ACADEMIA DE AMADORES DE MÚSICA (1897). *Estatutos. Real Academia de Amadores de Música*. Lisboa: Casa Portuguesa.

REAL ACADEMIA DE AMADORES DE MÚSICA (1898). *Real Academia de Amadores de Música. Relatório: 1897-1898*. Lisboa: Tip. da Casa Portuguesa.

REAL ACADEMIA DE AMADORES DE MÚSICA (1899). *Concerto oferecido ao Exmo. Conselheiro Ferreira do Amaral e à Sociedade de Geografia. Quinta-feira, 25 de Maio de 1899 às 9 horas da noite. Real Academia de Amadores de Música*. Lisboa: Real Academia de Amadores de Música.

REAL ACADEMIA DE AMADORES DE MÚSICA (1899). *Concerto dedicado a S. M. a Rainha D. Amélia na sala Portugal da Sociedade de Geografia. Sexta-feira, 27 de Janeiro de 1899, às 9 horas da noite. Real Academia de Amadores de Música*. Lisboa: Real Academia de Amadores de Música.

REAL ACADEMIA DE AMADORES DE MÚSICA (1900). *Real Academia de Amadores de Música. Relatório de gerência de 1899-1900*. Lisboa: Casa Portuguesa.

REAL ACADEMIA DE AMADORES DE MÚSICA (1902). *Real Academia de Amadores de Música. Comemoração do centésimo concerto: 1884 a 1902*. Lisboa: Casa Portuguesa.

REAL ACADEMIA DE AMADORES DE MÚSICA (1906). *Relatório da gerência de 1904-1905 e 1905-1906 da Real Academia de Amadores de Música*. Lisboa: Tipografia Casa Portuguesa.

ROSA Y ALBERTY (1913). Breve memória sobre trabalhos manuais. In Liga Nacional de Instrução, *Terceiro congresso pedagógico: Abril de 1912* (pp.251-264). Lisboa: Imprensa Nacional.

RIBEIRO, José Baptista (1836). *Exposição histórica da criação do museu portuense com documentos oficiais para servir à História das Belas Artes em Portugal, e à do Cerco do Porto*. Porto: Imprensa Coutinho

SECRETARIA DE ESTADO DA INFORMAÇÃO E TURISMO (1973). *O ensino de Belas Artes: património da Escola de Belas Artes do Porto*. Porto: ESBAP.

S.A. (1875). *Observações sobre o estado do ensino das artes em Portugal: a organização dos museus e o serviço dos monumentos históricos e de arqueologia oferecidas à comissão nomeada por decreto de 10 de Novembro de 1875 por um vogal da mesma comissão*. Lisboa: Imprensa Nacional.

S.A. (1958). *Escola de Artes Decorativas Soares dos Reis do Porto*. Porto: Escola de Artes Decorativas Soares dos Reis.

SÁ, B. V. Moreira de (s.d. a) [191-]. Primeira palestra pedagógica e sessão de música de câmara nas escolas normais do Porto em 4 de Março de 1911 (Apreciação do jornal *A Montanha*, de 5 de Março de 1911). In B. V. Moreira de Sá, *Palestras Musicais e Pedagógicas* (pp. 105-110). Porto: Casa Moreira de Sá.

SÁ, B. V. Moreira de (s.d. b) [191-]. Segunda palestra, em 1 de Abril 1911 (Apreciação de *A Montanha*, de 3 de Abril de 1911; Apreciação do *Comércio do Porto*, de 4 de Abril de 1911). In B. V. Moreira de Sá, *Palestras Musicais e Pedagógicas* (pp. 111-117). Porto: Casa Moreira de Sá.

SÁ, B. V. Moreira de (s.d. c) [191-]. Terceira palestra (Apreciação do *Primeiro de Janeiro*, de 18 de Abril de 1911; Apreciação do *Comércio do Porto*, de 9 de Maio de 1911; Apreciação do *Primeiro de Janeiro*, de 9 de Maio de 1911). In B. V. Moreira de Sá, *Palestras Musicais e Pedagógicas* (pp. 117-127). Porto: Casa Moreira de Sá.

SÁ, B. V. Moreira de (s.d. d) [191-]. Quarta palestra (Apreciação de *O Porto*, de 11 de Junho de 1911; Apreciação de *O Primeiro de Janeiro*, de 11 de Junho de 1911; Apreciação do *Comércio do Porto*, de 9 de Maio de 1911; Apreciação do *Primeiro de Janeiro*, de 9 de Maio de 1911). In B. V. Moreira de Sá, *Palestras Musicais e Pedagógicas* (pp. 128-142). Porto: Casa Moreira de Sá.

SALÃO NEUPARTH (1902). *Catálogo geral: Música*. Lisboa: s.n.

SASSETTI EDITORES (1864). *Catálogo de música*. Lisboa: Imprensa Nacional.

SANCHES, A. N. Ribeiro (1922, 1.^a ed. 1760). *Cartas sobre a educação da mocidade portuguesa*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

SANTOS, Cristina Torres dos (1931). Les difficultés de l'enseignement chez les enfants pauvres. (Separata, comunicação apresentada no *Congrès International de la Protection à l'Enfance, Lisbonne, 1931*). Caxias: Tipografia do Reformatório Central de Lisboa "Padre António de Oliveira".

SANTOS, Francisco (1916) O ensino da música e canto coral na escola primária. In Liga Nacional de Instrução, *Quarto Congresso Pedagógico: Abril de 1914* (pp. 189-191). Lisboa: Imprensa Nacional.

SANTOS, Vergílio (1913). Trabalhos manuais, sua importância e necessidade da sua organização oficial. In Liga Nacional de Instrução, *Terceiro congresso pedagógico: Abril de 1912* (pp.149-156). Lisboa: Imprensa Nacional.

SOCIEDADE EUTERPE (1849). *Estatutos: Sociedade Euterpe*. Lisboa: Tip. da Revolução de Setembro.

SOCIEDADE MUSICAL EUTERPE (1858). *Estatutos: Sociedade Musical Euterpe*. Lisboa: Tip. do Panorama.

SOCIEDADE NACIONAL DE BELAS ARTES (1938). *Exposição dos trabalhos dos alunos da Escola Industrial António Arroio*. S.l.: s.n.

SOCIEDADE NOVA EUTERPE (1869). *Estatutos da Sociedade Nova Euterpe*. Porto: Tip. Aliança.

SOCIEDADE NOVA EUTERPE (1871). *Estatutos da Sociedade Nova Euterpe*. Porto: Tip. de José Coelho Ferreira.

SOCIEDADE NOVA EUTERPE (1877). *Estatutos da Sociedade Nova Euterpe*. Porto: Tip. de

SOCIEDADE NOVA EUTERPE (1879). *Estatutos da Sociedade Nova Euterpe*. Porto: Tip. da Companhia Literária.

SILVA, José Ribeiro da & WANZELLER, Francisco do Coração de Jesus Cloots (1815). *Oração recitada na abertura do primeiro dia no Colégio do Desenho do Santo Espírito e S. Lucas*. Lisboa: Imprensa Régia.

VASCONCELOS, Faria de (1924). A psicologia diferencial escolar. *Educação Social*, 17-18, 1 (1), Janeiro, 6-8.

VASCONCELOS, Joaquim de (1877). *A reforma de Belas-Artes: Análise do relatório e projectos da comissão oficial nomeada em 10 de Novembro de 1875*. Porto: Imprensa Literário-Comercial.

VIEIRA, Adelino Mendes da Cunha (1916). O ensino do desenho na escola primária. In Liga Nacional de Instrução, *Quarto Congresso Pedagógico: Abril de 1914* (pp. 125-126). Lisboa: Imprensa Nacional.

VIEIRA, Ernesto; RUSSEL, Teófilo; FERREIRA, A. Eduardo da Costa; CARDONA, Júlio & BORBA, Tomás (relator) (1909). Relatório da secção musical. In Liga Nacional de Instrução, *Primeiro Congresso de Instrução Pedagógica e Popular: Realizado em Abril de 1908* (pp. 157-159). Lisboa: Imprensa Nacional.

VIEIRA, Tília Rosa da Assunção (1916a). O ensino do canto coral na escola primária. In Liga Nacional de Instrução, *Quarto Congresso Pedagógico: Abril de 1914* (pp. 193-194). Lisboa: Imprensa Nacional.

VIEIRA, Tília Rosa da Assunção (1916b). Importância do papel da mulher na vida social e na economia do país: Necessidade da introdução do ensino dos trabalhos de agulha, talha e corte, da economia doméstica, da higiene e da alimentação na escola primária. In Liga Nacional de Instrução, *Quarto Congresso Pedagógico: Abril de 1914* (pp. 91-92). Lisboa: Imprensa Nacional.

VIEIRA JÚNIOR, Francisco (1803). *Discurso feito na abertura da Academia de Desenho e Pintura na Cidade do Porto*. Lisboa: Régia Oficina Tipográfica.

XAVIER, Domicília Augusta (1916). O ensino dos trabalhos manuais nos diversos graus de ensino primário. In Liga Nacional de Instrução, *Quarto Congresso Pedagógico: Abril de 1914* (pp. 79-80). Lisboa: Imprensa Nacional.

BIBLIOGRAFIA



BIBLIOGRAFIA

ALVES, Luís Alberto Marques Alves (1998). *Contributos para o estudo do ensino industrial em Portugal (1851-1910)*. 3 Vols. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Tese de doutoramento em História Moderna e Contemporânea).

ARAÚJO, Saulo (2002). *Artífice ou artista? Uma problemática que acompanha o ensino superior em Portugal no século XIX*. 5 Vols. Lisboa: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (Tese de Mestrado em Teorias da Arte).

BARRADAS, Mário (1988). Ensino de teatro e ensino superior: integração e relações. In Escola Superior de Teatro e Cinema. Centro de Documentação e Investigação Teatral, *Conservatório Nacional: 150 anos de Teatro. Homenagem a Almeida Garrett: Conferências realizadas no âmbito da Comemoração dos 150 anos do Conservatório Nacional a 26, 27 e 28 de Janeiro de 1987* (pp. 85-89). Lisboa: Escola Superior de Teatro e Cinema.

BARREIROS, Maria José Conde Artiaga (1999). *A disciplina de Canto Coral no período do Estado Novo: Contributo para a história da educação musical em Portugal*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (Tese de mestrado em Ciências Musicais, especialização em Ciências Musicais Históricas).

BOURDIEU, Pierre & DARBEL, Alain (1969). *L'amour de l'art: Les musées s'art européens et leur public*. Paris: Les Éditions de Minuit.

BRITO, Manuel Carlos de & CYMBON, Luísa (1994, 2ª ed). *História da música portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.

BUSTORFF, António José Rebelo (1988). *Ensino técnico profissional: Contributo para o estudo a sua organização e do seu funcionamento nos últimos 40 anos (1948 a 1988)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Tese de mestrado em Ciências da Educação, especialização em Análise e Organização do Ensino).

CARVALHO, Rómulo de (2001, 3ª ed.). *História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CONSELHO DE ACOMPANHAMENTO DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA (1999-2005). *Actas das Reuniões, Relatórios Anuais e Relatório de Avaliação Global da Experiência Pedagógica – Ensino Vocacional de Dança*. (Documentos policopiados).

COSTA, Jorge Alexandre Cardoso Marques da (2000). *A reforma do ensino da música no contexto das reformas liberais: Do Conservatório Geral de Arte Dramática de 1836 ao Conservatório Real de Lisboa de 1841*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (Tese de mestrado).

CUNHA, Hugo Filipe Laranjeiro Ribeiro da (2002). *O mundo da música em Braga, desde meados do século XIX até hoje*. Braga: Universidade do Minho (Tese de mestrado em Sociologia).

CRUZ, Duarte Ivo (1988). Estudo do ensino de teatro, de Garrett a 1970. In Escola Superior de Teatro e Cinema. Centro de Documentação e Investigação Teatral, *Conservatório Nacional: 150 anos de Teatro. Homenagem a Almeida Garrett: Conferências realizadas no âmbito da Comemoração dos 150 anos do Conservatório Nacional a 26, 27 e 28 de Janeiro de 1987* (pp. 59-64). Lisboa: Escola Superior de Teatro e Cinema.

DEASY, Richard J. (Ed.) (2002). *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Washington D.C.: Council of School State Officers.

DELERUE, Maria Luísa Martins (1970). *O ensino musical no Porto durante o século XIX: Elementos para o seu estudo*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Tese de licenciatura em História).

DELIMBEUF, Joceline Marie (1997). *A dimensão educativa da dança no período de 1940 a 1990. Caracterização da situação na área metropolitana de Lisboa*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa (Tese de mestrado em Ciências da Educação, especialização em Metodologia da Educação Física).

FERNANDES, D., ASSUNÇÃO, M. I., FARIA, P., GIL, D. & MESQUITA, M. (1994a). *Os professores, os conselhos escolares e o processo de experimentação do novo programa do 9º ano de escolaridade: Um estudo de avaliação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

FERNANDES, D., ASSUNÇÃO, M. I., FARIA, P., GIL, D. & MESQUITA, M. (1994b). *Os professores, os conselhos escolares e o processo de experimentação do novo programa do 4º ano de escolaridade: Um estudo de avaliação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

FERNANDES, D., ASSUNÇÃO, M. I., FARIA, P., GIL, D. & MESQUITA, M. (1994c). *O processo de experimentação dos novos programas: 9º ano de escolaridade* (Cadernos de Avaliação – 11). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

FERNANDES, D., ASSUNÇÃO, M. I., FARIA, P., GIL, D. & MESQUITA, M. (1994d). *O processo de experimentação dos novos programas: 4º ano de escolaridade* (Cadernos de Avaliação – 10). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

FERNANDES, D., GÓIS, E. & CORTEZ, M. (1993). *A generalização do novo programa numa escola do 1º ciclo: Um estudo de caso* (Cadernos de Avaliação – 9). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

FERNANDES, D., GIL, D., MESQUITA, M., ASSUNÇÃO, M. I. & FARIA, P. (1992a). *O processo de experimentação dos novos programas: 8º ano de escolaridade* (Cadernos de Avaliação – 8). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

FERNANDES, D., GIL, D., MESQUITA, M., ASSUNÇÃO, M. I. & FARIA, P. (1992b). *O processo de experimentação dos novos programas: 6º ano de escolaridade* (Cadernos de Avaliação – 7). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

FERNANDES, D., GIL, D., MESQUITA, M., ASSUNÇÃO, M. I. & FARIA, P. (1992c). *O processo de experimentação dos novos programas: 3º ano de escolaridade* (Cadernos de Avaliação – 6). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

FERNANDES, D., Gil, D., MESQUITA, M., ASSUNÇÃO, M. I., Faria, P. & HORTA, J. (1992d). *O processo de experimentação dos novos programas do 8º ano de escolaridade: Um estudo de avaliação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

FERNANDES, D., GIL, D., HORTA, J., MESQUITA, M., ASSUNÇÃO, M. I. & FARIA, P. (1992e). *O processo de experimentação dos novos programas do 6º ano de escolaridade: Um estudo de avaliação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

FERNANDES, D., GIL, D., MESQUITA, M., ASSUNÇÃO, M. I. & FARIA, P. (1992f). *O processo de experimentação dos novos programas do 3º ano de escolaridade: Um estudo de avaliação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

FERREIRA, José Gomes (1996). Dois museus industriais e comerciais. In José Gomes Ferreira, *Estudos para a história da educação em Portugal* (pp.147-157). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

FOLHADELA, Paula; VASCONCELOS, Ângelo & PALMA, Eduardo (1998). *Ensino Especializado da Música. Reflexões de Escolas e Professores*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.

FRÓIS, João Pedro (2005). *As artes visuais na educação: Perspectiva histórica*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Tese de doutoramento em Ciências da Educação, especialização em História da Educação).

GOMES, Carlos Alberto Faísca Fernandes (2002). *Discursos sobre a especificidade do ensino artístico: A sua representação histórica nos séculos XIX e XX*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Tese de mestrado em Ciências da Educação, especialização em História da Educação).

GRÁCIO, Sérgio (1992). *Destinos do ensino técnico em Portugal*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (Tese de doutoramento em Sociologia).

GRUPO DE TRABALHO – REVISÃO CURRICULAR DO ENSINO VOCACIONAL DA MÚSICA (2000). *Revisão Curricular do Ensino Vocacional da Música: Relatório do Grupo de Trabalho, Maio de 2000*. (Documento policopiado).

KROSNIK, J.A. (1991). Response strategies for coping with the cognitive demands of attitude measures in surveys. *Applied Cognitive Psychology*, 5, 213-236.

LISBOA, Eurico (1988a). Escola de Teatro, da fundação aos nossos dias. In Escola Superior de Teatro e Cinema. Centro de Documentação e Investigação Teatral, *Conservatório Nacional: 150 anos de Teatro. Homenagem a Almeida Garrett: Conferências realizadas no âmbito da Comemoração dos 150 anos do Conservatório Nacional a 26, 27 e 28 de Janeiro de 1987* (pp. 13-36). Lisboa: Escola Superior de Teatro e Cinema.

LISBOA, Eurico (1988b). Aspectos humanos da personalidade de Garrett. In Escola Superior de Teatro e Cinema. Centro de Documentação e Investigação Teatral, *Conservatório Nacional: 150 anos de Teatro. Homenagem a Almeida Garrett: Conferências realizadas no âmbito da Comemoração dos 150 anos do Conservatório Nacional a 26, 27 e 28 de Janeiro de 1987* (pp. 45-46). Lisboa: Escola Superior de Teatro e Cinema.

LISBOA, Helena (2005). *As academias e escolas de belas-artes e o ensino artístico*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (Tese de doutoramento em História de Arte, especialização em História da Arte Contemporânea).

LOBO, Maria Natália de Magalhães (1999). *O ensino das artes aplicadas (ourivesaria e talha) na Escola Faria de Guimarães de 1884 a 1948: Reflexo no desenvolvimento artístico da cidade do Porto*. 2 Vols. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Tese de mestrado em História de Arte).

MARQUES, Lúcia Penim (2000). *Da disciplina do traço à irreverência do borrão. O currículo de desenho e de trabalhos manuais no ensino liceal: Os discursos, as identidades e os sujeitos entre 1936 e 1972*. 2 Vols. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Tese de mestrado em Ciências da Educação).

MELLA, Fernanda (1988). Os primeiros 15 anos de vida do conservatório. In Escola Superior de Teatro e Cinema. Centro de Documentação e Investigação Teatral, *Conservatório Nacional: 150 anos de Teatro. Homenagem a Almeida Garrett: Conferências realizadas no âmbito da Comemoração dos 150 anos do Conservatório Nacional a 26, 27 e 28 de Janeiro de 1987* (pp. 49-52). Lisboa: Escola Superior de Teatro e Cinema.

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 – DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO (1997). *Encontros no Secundário: Documentos de Apoio ao Debate; Ensino Especializado da Música*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.

NERY, Rui Vieira & CASTRO, Paulo Ferreira (1991). *História da música*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

NÓVOA, António (1986). *Pour une histoire de l'expression dramatique au Portugal (1900-1985)*. Separata de *L'Éxpression*, n.º24, pp. 59-63.

Ó, Jorge Ramos do (2003). *O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa.

PAIVA, José Castanheira de (2001). *Escola António Arroio (1919-1969): Uma escola artística entre as escolas técnicas*. 2 Vols. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Tese de mestrado em Ciências da Educação, especialização em Administração Educacional).

PERDIGÃO, Madalena (1988). Aspectos da experiência pedagógica de 1971-1974. In Escola Superior de Teatro e Cinema. Centro de Documentação e Investigação Teatral, *Conservatório Nacional: 150 anos de Teatro. Homenagem a Almeida Garrett: Conferências realizadas no âmbito da Comemoração dos 150 anos do Conservatório Nacional a 26, 27 e 28 de Janeiro de 1987* (pp. 69-72). Lisboa: Escola Superior de Teatro e Cinema.

REBELLO, Luiz Francisco (1988). Garrett e a reforma do teatro. In Escola Superior de Teatro e Cinema. Centro de Documentação e Investigação Teatral, *Conservatório Nacional: 150 anos de Teatro. Homenagem a Almeida Garrett: Conferências realizadas no âmbito da Comemoração dos 150 anos do Conservatório Nacional a 26, 27 e 28 de Janeiro de 1987* (pp. 37-43). Lisboa: Escola Superior de Teatro e Cinema.

RIO-CARVALHO, Manuel (1988). Notas sobre o ensino actual na área de Teatro da ESTC. In Escola Superior de Teatro e Cinema. Centro de Documentação e Investigação Teatral, *Conservatório Nacional: 150 anos de Teatro. Homenagem a Almeida Garrett: Conferências realizadas no âmbito da Comemoração dos 150 anos do Conservatório Nacional a 26, 27 e 28 de Janeiro de 1987* (pp. 65-66). Lisboa: Escola Superior de Teatro e Cinema.

RODRIGUES, António Jacinto (1985). *Aprender com a Bauhaus. A Bauhaus e o ensino artístico nos anos 20: teorias e prática*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa (Tese de doutoramento em História da Arte).

ROSA, Joaquim Oliveira Carmelo (1999). *'Essa pobre filha bastarda das artes': A escola de música do Conservatório Real de Lisboa, 1842-1862*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (Tese de mestrado em Ciências Musicais, especialização em Ciências Musicais Históricas).

SANTOS, Arquimedes Silva (1988). Acerca de uma experiência de 'Pedagogia e Arte' no Conservatório Nacional. In Escola Superior de Teatro e Cinema. Centro de Documentação e Investigação Teatral, *Conservatório Nacional: 150 anos de Teatro. Homenagem a Almeida Garrett: Conferências realizadas no âmbito da Comemoração dos 150 anos do Conservatório Nacional a 26, 27 e 28 de Janeiro de 1987* (pp. 79-83). Lisboa: Escola Superior de Teatro e Cinema.

SANTOS, Arquimedes Silva (1992). Por uma perspectiva psicopedagógica da arte e educação em Portugal. In António Quadros *et al.*, *Ensino artístico* (pp. 14-33). Porto: ASA.

SANTOS, Maria Brederode (Coord.^a) (1996). *Relatório/Síntese: Grupo Interministerial Para o Ensino Artístico, Maio de 1996*. (Documento policopiado).

SASPORTES, José (1970). *História da Dança em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SERRALHEIRO, J. Paulo; LOBO, Maria Natália; PEIXOTO, Jorge Mário & REBELO, Olímpia (1985). *A escola de artes decorativas Soares dos Reis e o ensino técnico, profissional e artístico em Portugal. Trabalho realizado pelo Grupo de História para o 1º Centenário da Escola Secundário Soares dos Reis*. Porto: s.n.

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.

SILVA, Manuel Dinis (1999). *Musique et fascisme: la 'Mocidade Portuguesa' dans les années 30-40*. Paris: Université de Vincennes à Saint Dennis (Tese de mestrado).

SILVA, Mário Jorge Fernandes Janeiro (2004). *O ensino do desenho nas Academias de Belas Artes de Lisboa e Porto: 1836-1910*. 2 Vols. Lisboa: Faculdade de Belas Artes de Lisboa (Tese de mestrado).

SILVA, Wanda Ribeiro da (1988). A dança e o conservatório de Garrett. In Escola Superior de Teatro e Cinema. Centro de Documentação e Investigação Teatral, *Conservatório Nacional: 150 anos de Teatro. Homenagem a Almeida Garrett: Conferências realizadas no âmbito da Comemoração dos 150 anos do Conservatório Nacional a 26, 27 e 28 de Janeiro de 1987* (pp. 53-58). Lisboa: Escola Superior de Teatro e Cinema.

TAGGART, G.; WHITBY, K. & SHARP C. (2004). Curriculum and progression in the arts. Final Report. *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks*. S.l.: QCA/NFER.

TÂNGER, Germana (1988). Teatro, veículo da Língua. In Escola Superior de Teatro e Cinema. Centro de Documentação e Investigação Teatral, *Conservatório Nacional: 150 anos de Teatro. Homenagem a Almeida Garrett: Conferências realizadas no âmbito da Comemoração dos 150 anos do Conservatório Nacional a 26, 27 e 28 de Janeiro de 1987* (pp. 99-102). Lisboa: Escola Superior de Teatro e Cinema.

TAVARES, Maria Manuel Carmelo Rosa Valadares (1997). *A formação técnico-profissional moderna no período da monarquia*. 2 Vols. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

da Universidade Nova de Lisboa (Tese de doutoramento em História da Ideias, especialização em História e Teoria dos Paradigmas).

TÉRCIO, Daniel Ramos Guimarães (1996). *História da Dança em Portugal: Dos pátios das comédias à fundação do teatro de São Carlos*. 2 Vols. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa (Tese de doutoramento em Dança).

VASCONCELOS, António Ângelo de Jesus Ferreira de (2000). *O Conservatório de Música: Actores, Organização e Políticas*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (Tese de mestrado em Ciências Musicais).