

O DESENVOLVIMENTO DA VOCAÇÃO MUSICAL EM PORTUGAL. O CURRÍCULO COMO FACTOR DE INSTABILIDADE E DESMOTIVAÇÃO

M. Helena Vieira

Universidade do Minho – Instituto de Educação
mhglv@iec.uminho.pt

Resumo

O desenvolvimento vocacional e a orientação para a carreira dos alunos de música em Portugal está sujeito a um conflito muito acentuado entre o que Weiner (1974, 1984) e Asmus (1986, 1989, 1994) denominaram “atribuições causais estáveis e instáveis”. A estabilidade das “aptidões” (atribuições causais internas) e da “dificuldade da tarefa” (externa) opõe-se no nosso país, com frequência, a inigualável instabilidade do “esforço” (interna) e da “sorte” (externa). De acordo com uma pesquisa recente (Vieira, 2006) existe em Portugal uma grande probabilidade de as dificuldades existentes no que respeita aos factores “esforço” e “sorte” estarem directamente relacionadas com a falta de estruturação do sistema de ensino da música. Nesse sentido, a identificação dos diferentes tipos de aptidões musicais (Gordon, 2000) e a detecção e encaminhamento vocacionais no âmbito artístico e musical (ME, 2000, *Relatório do Grupo de Contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura*) estão muito limitados por factores curriculares e de política educativa. Poder-se-á dizer que se encontram mesmo abafados por um currículo que Freitas (2001) apelidou de “mutilado”.

A vocação musical e o labirinto curricular

A existência de um ramo “*vocacional*” no sistema público de ensino da música no nosso país (ramo esse cuja denominação se encontra consignada na legislação vigente: Decreto-Lei nº 310/83, Portaria nº 294/84, Decreto-Lei nº 344/90, Decreto-Lei nº 6/2001, Portaria nº 1550/2002, entre outros) sugere uma preocupação política com a detecção e o encaminhamento vocacional dos alunos com mais aptidões para a carreira musical. Curiosamente, e como já foi referido por Vieira (2008, 641) este ramo de ensino, que abarca os conservatórios oficiais e as academias com paralelismo pedagógico, é hoje visto como “vocacional” (isto é, como um dos ramos de ensino “especializado” da música) não obstante ter nascido na Itália renascentista como uma tentativa de democratização do ensino musical. De facto, os primeiros conservatórios de música surgiram em Itália a partir dos *Ospedali* (hospitais), funcionando como orfanatos onde se “conservavam” (do latim *conservare*) as crianças órfãs, e onde se procurava ministrarlhes uma formação musical que lhes permitisse alcançar uma profissão artística. Eram, portanto, instituições que alargavam o ensino da música a um maior número de crianças, importando as técnicas e modelos de ensino dos seminários e mosteiros para a esfera secular. Se algum sentido “vocacional” ou “especializado” existia nestas primeiras instituições (na Itália e, depois, no resto da Europa) ele coincidia mais com uma vertente social ou sócio-caritativa, do que com uma selecção realizada com base em aptidões musicais específicas. Esta foi, aliás, uma tradição de séculos. O estudo da música era realizado, principalmente, por costume familiar, ou por

inserção das crianças numa instituição social onde a música era vista como uma saída profissional.

Esta visão do ensino da música como tradição familiar ou como solução sócio-profissional para algumas crianças projectou-se ao longo de séculos e marcou profundamente as instituições europeias até ao século XX: o ensino da música, apesar de público, existia num número reduzido de escolas e era, de facto, visto como um ramo paralelo à escolaridade obrigatória (e, por isso, um ramo extraordinário ou dispensável). Também em Portugal, desde a criação do Conservatório Nacional, em Lisboa, em 1835 (a partir da escola da Sé Patriarcal), passando pela criação do Conservatório do Porto em 1917, e de todos os outros já na década de 60, o ensino da música manteve-se num ramo de ensino à parte. Os conservatórios foram desenvolvendo uma imagem social de selectividade, não tanto porque, de facto, seleccionassem os alunos com base em aptidões musicais, mas porque eram (e são, ainda hoje) muito poucos para a realidade do nosso país.

Só em 1983, através do Decreto-Lei 310/83 surgiu a primeira tentativa de aproximar o chamado “ensino vocacional” de música do ensino ministrado nas escolas ditas “genéricas”. Nestas, o ensino musical tinha as suas raízes na disciplina de Canto Coral do tempo do Estado Novo, e na disciplina de Educação Musical surgida no denominado Ciclo Preparatório, criado nos anos 70 (destinado às crianças de 9-10 anos, e constituindo o único momento, aliás, em que a educação musical encontrou terreno fértil de implantação na escolaridade obrigatória). O ensino musical ministrado nos conservatórios era, já então, muito distinto do das escolas genéricas. O Decreto-Lei 310/83 procurou aproximar a estrutura de funcionamento dos cursos dos conservatórios das escolas genéricas, estabelecendo um plano de equivalências para os vários níveis de ensino e procurando uma “inserção [do ensino da música] no esquema geral em vigor” (nº 5). A procura de aproximação dos dois ramos de ensino público levou a uma maior consciencialização pública e política de que as escolas “vocacionais” deveriam ser, de facto, para alunos “vocacionados”. O diploma frisava bem essa diferença ao anunciar, logo no primeiro ponto:

A educação artística que a todos deve ser proporcionada nos domínios da música e do movimento e drama não é objecto deste diploma, uma vez que a sua definição se situa no âmbito mais geral dos planos de estudos e programas dos ensinos básico e secundário.

A “inserção” do ensino vocacional da música no “esquema geral em vigor” preconizada pelo diploma veio a dar origem a muitas dificuldades de adaptação a vários níveis (habilitações para a docência, adequação de cursos superiores aos modelos politécnico e universitário, adaptações curriculares e equiparação de diplomas, equipamentos necessários, etc.). Porém, terá

contribuído para a desmistificação do ensino vocacional da música enquanto modelo “elitista” ou maioritariamente inacessível. O Decreto-Lei 310/83 sublinha mesmo a seguinte necessidade: *[a]o nível da educação pré-escolar e do ensino primário deverá desenvolver-se o ensino da música, visando a detecção e desenvolvimento das aptidões da criança (Secção I, Artº 2º).*

Não obstante as intenções (louváveis, porque pretendendo tornar funcionais as instituições existentes), a articulação entre os ramos de ensino sob o ponto de vista da detecção de aptidões e encaminhamento vocacional nunca foi devidamente explorada. Desenvolveram-se os regimes de frequência *supletivo* (Despacho 76/SEAM/85, segundo o qual os alunos acumulam as disciplinas de ambos os ramos de ensino) e *articulado* (Portaria nº 294/84, que permite que os alunos tenham alguma carga horária reduzida na escola genérica de modo a poderem frequentar disciplinas musicais numa escola vocacional), mas nunca se concretizou uma acção oficial verdadeiramente direccionada para a detecção de aptidões e orientação vocacional. A escolha da frequência de um conservatório ou academia de música com paralelismo pedagógico tem ficado sempre nas mãos ocasionais de uma decisão familiar (muitas vezes desconhecendo as ofertas escolares de proximidade), e sujeita, eventualmente, a testes de acesso. Os regimes de frequência *articulado* e *supletivo*, enquanto alternativas ao regime de frequência *integrado* (que não foi exequível na maioria das escolas vocacionais) emergiram, portanto, como soluções curriculares de remedeio, que procuravam mais dar alguma saída ao aumento da procura do ensino musical que os alunos não encontravam nas escolas genéricas, do que providenciar o desejável encaminhamento vocacional e orientação para a carreira de alunos com aptidões musicais comprovadas.

Esta situação manteve-se mais ou menos inalterada até aos nossos dias, não obstante a publicação do Decreto-Lei nº 344/90 (que permitiu relacionar um pouco mais os ramos de ensino aos níveis pré-escolar, escolar e extra-escolar, e que definiu como um dos “objectivos da educação artística”, “detectar aptidões específicas em alguma área artística” (Artº 2º, Alínea e)). Como acontece frequentemente, nem sempre uma bela legislação corresponde a uma efectiva prática curricular, e a detecção de aptidões e o encaminhamento vocacional não melhoraram significativamente no contexto escolar com a publicação deste diploma. O facto de o ensino da música no ensino pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico estar ainda, nos anos 90, predominantemente nas mãos do professor generalista, poderá explicar a dificuldade de implementação das sugestões legislativas de encaminhamento de alunos com vocação artística e especificamente musical. Talvez fosse a consciência dessa limitação de recursos humanos habilitados para a docência da música e para uma adequada detecção de aptidões e encaminhamento vocacional nas escolas genéricas que terá levado o legislador a afirmar, com o laconismo próprio de quem não tem soluções muito concretas para oferecer:

A educação artística processa-se genericamente em todos os níveis de ensino como componente da formação geral dos alunos (Artº 3º) [...] Para além da educação genérica a educação artística processa-se ainda de acordo com as seguintes vias: a) Educação artística vocacional; b) Educação artística em modalidades especiais; c) Educação artística extra-escolar (Artº 4º, nº 1) [...] A escolha das vias da educação artística deve obedecer à vontade e às capacidades dos alunos. (Artº 4º, nº 2).

Presentemente, e depois da criação das Actividades de Enriquecimento Curricular (Despacho nº 12591/2006 de 16 de Junho), assistimos a uma tentativa de introdução mais generalizada do professor especialista de música no 1º Ciclo do Ensino Básico, o que permitiria antever uma melhor capacidade ao nível da orientação vocacional dos alunos. Porém (e não aprofundando sequer a problemática do próprio conceito de “enriquecimento curricular”, que tem raízes em legislação diversa, como na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 ou no Decreto-Lei nº 6/2001), o diploma adverte que “[a]s actividades de enriquecimento curricular são de frequência gratuita e não se podem sobrepor à actividade curricular diária”. Esta desvalorização dos conteúdos disciplinares a favor de um pendor extra-curricular, lúdico e de “actividades de tempos livres” tem conduzido a uma completa arbitrariedade na escolha da educação musical para a oferta educativa por parte das diversas escolas, reduzindo assim, de forma escandalosamente óbvia, as pretensas intenções democratizantes que o Despacho visava conferir ao modelo que denominou de “Escola a Tempo Inteiro”. Por essa razão, e porque a adesão às Actividades de Enriquecimento Curricular não foi a esperada, foi publicado o Despacho nº 14460/2008, no sentido de responsabilizar mais os pais e as autarquias na assunção de um compromisso de honra da frequência das actividades por parte do educandos, após a escolha e inscrição.

Em síntese, as sucessivas alterações curriculares no sistema de ensino da música em Portugal, ao se apropriarem de uma estrutura ramificada por razões históricas (nas vertentes genérica e especializada), e ao tentarem articular essa estrutura a vários níveis, têm falhado sempre na articulação mais fundamental que é a da detecção de aptidões e respectivo encaminhamento vocacional. Os motivos parecem óbvios e foram já objecto de estudo e de conclusões (Vieira, 2006): o ramo de ensino genérico não pode ser, simplesmente, um ramo paralelo ao ramo vocacional, com articulações pontuais e deixadas ao acaso, mas deve funcionar, em vez disso, como a *base* da pirâmide da selecção dos alunos vocacionados; a base da pirâmide onde é necessário investir, com professores especializados, equipamentos, e continuidade no processo de aprendizagem.

A detecção das aptidões musicais e a orientação vocacional

Neste contexto de ramificação curricular do sistema de ensino da música português (e das sucessivas alterações legislativas que têm procurado regulá-lo e articulá-lo) afigura-se óbvio que, ao longo dos últimos 175 anos (isto é, desde a criação do primeiro conservatório) a detecção de aptidões musicais e a orientação vocacional têm sido, sobretudo, um fruto do acaso e da sorte. Podemos mesmo imaginar que as sucessivas gerações de alunos que têm frequentado os conservatórios e academias existentes poderão não ser as mais musicalmente vocacionadas.

Não deixa de ser tristemente irónico saber que “as crianças têm uma fase de desenvolvimento da aptidão musical desde o nascimento até à idade dos nove anos e uma fase de estabilização da aptidão musical dos nove anos em diante” (Gordon, 2000, 66) e verificar que a maioria das crianças portuguesas ainda não tem acesso a um professor de música especializado, de forma consistente e regular, durante a sua frequência do 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta noção de que há uma quebra do processo criativo por volta dos nove anos de idade tinha sido já, aliás, estudada por Torrance (1967), e deveria ser fulcral para a concepção dos planos curriculares do ensino infantil, desde o pré-escolar até ao 1º Ciclo do Ensino Básico. Pelo contrário, a primeira vez em que a maioria das crianças tem acesso a um professor especialista de música verifica-se no 2º Ciclo do Ensino Básico, durante um período de dois anos, após o qual a educação musical volta a não estar disponível no sistema educativo regular.

Segundo Gordon (2000, 65) uma criança nasce com um certo nível de aptidão musical (inato, mas não hereditário), e esse nível muda de acordo com a qualidade do seu ambiente musical, formal e informal, até aos nove anos. Por essa razão o nível de aptidão musical da criança deve-se quer à natureza, quer ao ambiente que a rodeia, sobretudo na infância. Nos seus extensos estudos longitudinais Gordon constatou que não é possível afectar a aptidão musical de uma criança depois dos nove anos de idade, embora seja possível influenciar o seu desempenho. Descobriu ainda que a aptidão musical tem uma distribuição normal numa amostra da população comum: aproximadamente 68% têm uma aptidão musical média, aproximadamente 14% têm uma aptidão musical acima da média, aproximadamente 14% têm uma aptidão musical abaixo da média, aproximadamente 2% têm uma grande aptidão musical e aproximadamente 2% têm uma baixa aptidão musical (Gordon, 1987, 12). Num sistema de ensino público onde existem ramos genéricos e vocacionais parece prioritário descobrir formas credíveis de encaminhar as pessoas certas para os ramos de ensino adequados.

Apesar de ser possível medir aptidões musicais específicas (rítmicas, tonais, harmónicas, etc.), e apesar de diversos psicólogos da música terem desenvolvido baterias de testes que tiveram já razoável divulgação em Portugal desde os anos 60 (Seashore, 1960, Bentley, 1966; Deutsch, 1982; Gordon, 1965, 1979, 1982; Boyle & Radocy, 1987) a maioria dos autores recomenda que

esses testes não sejam utilizados como meio de selecção e exclusão de crianças no acesso a certas escolas vocacionais, mas antes como instrumentos de auxílio aos professores para a definição de perfil e conhecimento mais profundo dos seus alunos, no sentido do desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais adequadas e pessoais para o contexto da sala de aula.

Estas recomendações são hoje amplamente corroboradas pelos psicólogos vocacionais (Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986; Guichard, 2005), que defendem que as opções vocacionais não podem ser fruto de decisões pontuais num dado momento, mas antes escolhas a serem construídas ao longo do tempo e da vida. Neste sentido, e como sublinha Campos (1989, 82-85), a psicologia tem passado de uma perspectiva meramente naturalista da vocação dos indivíduos para uma perspectiva histórica, com a consequente noção de que não há um “caminho a descobrir”, mas um “caminho a construir”, em função de todas as forças exteriores, e no sentido de cada indivíduo dar à sociedade “o melhor contributo de que é capaz” (Campos, 81).

Conclusões

A configuração desta perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, de construção da carreira e de permanente adaptabilidade das opções vocacionais dos indivíduos não se coaduna com um sistema de ensino da música estruturado em ramos de ensino rígidos, sobretudo quando eles obrigam algumas crianças a fazer opções vocacionais muito precoces (no 1º Ciclo), e sem garantias de que a avaliação das suas aptidões e potencial musical tenha sido a mais individualmente correcta e socialmente justa. Isto mesmo se conclui na pesquisa de Vieira (2006, 450-451), na qual todos os entrevistados participantes afirmam que a orientação das crianças para o ensino musical vocacional deverá ser feita, à semelhança do que acontece com as outras disciplinas, através de um processo de vários anos, durante os quais a criança deverá participar numa educação musical de qualidade, ministrada por um professor especialista, e no seio de uma equipa multidisciplinar.

Numa época em que a orientação vocacional está associada a novas formas de organização do trabalho, de erosão das responsabilidades laborais e humanas e de mobilidade social, a detecção precoce das aptidões artísticas parece fundamental, mas apenas na justa medida em que favoreça a democratização e a justiça nos processos de ensino e aprendizagem em contexto escolar, e não no perspectivado de uma opção vocacional não amadurecida para um conjunto de indivíduos não devidamente avaliados. A própria OCDE (2004, a, b) tem sublinhado a necessidade da definição de políticas que permitam acompanhar a formação dos indivíduos ao longo da vida, até sob o ponto de vista da própria orientação e reorientação vocacional. Nesse sentido é a melhoria da

escola e da sua oferta educativa de um ensino musical de qualidade para todos que possibilitará a detecção de aptidões musicais e o encaminhamento adequado e sólido de crianças vocacionadas para a música, de forma a que possam preparar um bom e flexível futuro profissional. Não são as opções vocacionais forçadas e precipitadas que salvarão para a fotografia europeia a escola portuguesa e o seu ensino artístico.

Referências Bibliográficas

- Asmus, E.P. (1986). "Student beliefs about the causes of success and failure in music. A study of achievement motivation". *Journal of Research in Music Education*, 34, 262-278.
- Asmus, E.P. (1989). "The effect of music teachers on students' motivation to achieve music". *Canadian Journal of Research in Music Education*, 30, 14-21.
- Asmus, E.P. (1994). "Motivation in music teaching and learning". *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 4, 5-32.
- Bentley, A. (1966). *Measures of Musical Abilities*. London: Harrap.
- Boyle, J. & Radocy, R. (1987). *Measurement and Evaluation of Musical Experiences*. New York: Schirmer.
- Campos, B. P. (1989). *Questões de Política Educativa*. Porto: ASA.
- Deutsch, D. (1982). "Grouping Mechanisms in Music". *The Psychology of Music*. Orlando: Academic Press, 99-134.
- Freitas, C. M. V. de (2001). "O currículo mutilado. A persistência do preconceito academicista nas escolas portuguesas". In Lessa, E. & Simões, M. (Org.). *Actas do II Encontro de História do Ensino da Música em Portugal*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 13-30.
- Gordon, E. (1965). *Musical Aptitude Profile*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gordon, E. (1979). *Primary Measures of Music Audiation*. Chicago: G.I.A.
- Gordon, E. (1982). *Intermediate Measures of Music Audiation*. Chicago: G.I.A.
- Gordon, E. (1987). *The Nature, Description, Measurement and Evaluation of Musical Aptitudes*. Chicago: G.I.A. Publications.
- Gordon, E. (2000). *Teoria da aprendizagem musical. Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guichard, J. (2005). "Life-long Self-Construction". *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124.
- Ministério da Educação (2000). *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. Lisboa: Autor.

OECD (2004a). *Career Guidance and Public Policy. Bridging the Gap*. Paris: OECD.

OECD (2004b). *Career Guidance. A Handbook for Policy Makers*. Paris: OECD.

Seashore, C. (1960). *Seashore Measures of Musical Talents*. New York: The Psychological Corporation.

Torrance, E. P. (1967). *Understanding the Fourth Grade Slump in Creative Thinking*. U.S. Office of Education Report.

Vieira, M. H. (2006). *O Ensino da Música em Portugal no Início do Século XXI. Estudo sobre as Políticas de Ramificação Curricular*. Tese de doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.

Vieira, M. H. (2008). “The Portuguese System of Music Education. Teacher Training Challenges” in *Local and Global Perspectives on Change in Teacher Education International Yearbook on Teacher Education*. Proceedings of the 53rd World Assembly of the International Council on Education for Teaching, 639-646.

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

Weiner, B. (1974). *Achievement motivation*. Morristown: General Learning Press.

Weiner, B. (1984). “Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework”. In Ames, C. & Ames, R. (Eds). *Research on motivation in education* (Vol.1). San Diego: Academic Press.

Legislação (Ordem cronológica)

Decreto-Lei nº 310/83 de 1 de Julho (Regulamenta o Ensino da Música, do Teatro e da Dança).

Portaria nº 294/84 de 17 de Maio (Cria o regime de frequência articulada dos alunos).

Despacho 76/SEAM/85 de 9 de Outubro (Regulamenta o regime de frequência supletiva dos alunos).

Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de Novembro (Regulamenta a educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar).

Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro (Regulamenta a reorganização curricular do Ensino Básico).

Portaria nº 1550/2002 de 26 de Dezembro (Substitui a Portaria nº 294/84 de 17 de Maio sobre o regime de ensino articulado).

Despacho nº 12591/2006 de 16 de Junho (Cria e regulamenta as Atividades de Enriquecimento Curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico das escolas genéricas)

Despacho nº 14460/2008 de 26 de Maio (Regulamenta o regime de frequência supletivo dos alunos).