

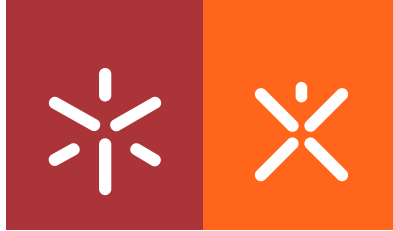


Hugo Manuel Soares de Brito

**A seleção de alunos para o ensino
especializado de música em Portugal:
um estudo sobre a escola pública**

Universidade do Minho
Instituto de Educação





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Hugo Manuel Soares de Brito

**A seleção de alunos para o ensino
especializado de música em Portugal:
um estudo sobre a escola pública**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade em Educação Artística

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Helena Gonçalves Leal Vieira

Declaração de direitos de autor e condições de utilização do trabalho por terceiros

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Agradecimentos

Cabe-me neste espaço agradecer àqueles que tornaram possível este percurso de formação que, embora termine com este trabalho, não haverá de se esgotar ou confinar a estas páginas:

- Aos meus pais e irmão pela ajuda na construção da minha pessoa, na senda pelo indivíduo consciente e desperto para o Mundo, para a Sociedade e para o Ser Humano;

- À Joana Pereira pela partilha de uma parte tão importante da vida e pelo baluarte que foi ao longo do nosso caminho, mas também por toda a parte técnica e formal deste trabalho que a ela muito se deve;

- Aos amigos e companheiros que ajudaram das mais diversas formas – contactos, leituras, correções, conselhos, opiniões, trocas de ideias, inspiração ... – nas pessoas do Manuel Rocha, da Catarina Peixinho, da Janete Ruiz, da Helena Santos, do Sérgio Leite, do Gil Fesch e do Maestro José Luís Borges Coelho;

- Aos entrevistados que tão bem me receberam e incentivaram ao desenvolvimento e conclusão do trabalho;

- À minha infatigável e laboriosa orientadora, a Professora Doutora Maria Helena Vieira, pelo minucioso trabalho realizado e pela proximidade com que o orientou.

A vós, o meu mais profundo agradecimento!

Declaração de integridade

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Título | A seleção de alunos para o ensino especializado de música em Portugal: um estudo sobre a escola pública

Resumo

A aprendizagem musical no sistema educativo português organiza-se, essencialmente, em dois ramos de ensino: o genérico e o especializado. Este trabalho procura compreender como é feita a seleção de alunos na rede de escolas públicas de Ensino Artístico Especializado (EAE) de Portugal continental. Neste sentido foi conduzida uma contextualização educativa de Portugal continental, das áreas territoriais onde a escola pública especializada está implantada e do respetivo historial de cada estabelecimento de ensino público. A revisão de literatura tem como objetivo reunir as diferentes conceções sobre aptidão musical, sobre seleção e sobre as características do ideário político da escola pública ao longo da história.

O trabalho empírico desenvolveu-se através do desenho metodológico do estudo de caso intrínseco e utiliza a entrevista semiestruturada como instrumento de recolha de dados. A entrevista foi direcionada aos diretores de todas escolas de ensino artístico especializado da música da rede pública do continente e a três antigos diretores destas mesmas escolas. Este instrumento permitiu recolher informação sobre os conceitos de aptidão, seleção, exclusão, política educativa e sugestões para o futuro.

Os resultados obtidos implicam que o processo de seleção, baseado em conceções difusas acerca da aptidão musical, tem sido efetuado com instrumentos de medição sobre os quais gravitam bastantes dúvidas. O processo de seleção demonstra não estar ajustado às necessidades do cenário educativo atual e no qual a exclusão paira sobre diversos momentos do percurso educativo dos alunos. A exclusão e a seleção demonstram ter contornos de carácter eminentemente social, sendo que a problemática central é avaliada de um ponto de vista político pela totalidade dos entrevistados. Assim, foi gerada uma síntese global que infirma a problemática não de um ponto de vista da aptidão musical, mas no universo das políticas educativas. As possíveis soluções apontam para a necessidade de redimensionamento da rede pública de EAE da música, da distribuição em território nacional e para a democratização do seu acesso.

Palavras-Chave | ensino especializado da música, provas de aptidão, rede pública de ensino, seleção de alunos.

Title | The selection of students for specialized music education in Portugal: a study of the public school

Abstract

Music learning in the Portuguese education system is essentially organized into two branches of teaching: general and specialized. This work seeks to understand how students are selected in the network of public schools for Specialized Artistic Education (EAE) in mainland Portugal. To this end, an educational contextualization of mainland Portugal, the territorial areas where specialized public schools are located and the respective history of each public educational establishment was conducted. The literature review aims to bring together the different conceptions of musical aptitude, selection and the characteristics of the political ideology of public schools throughout history.

The empirical work was developed through the methodological design of the intrinsic case study and uses the semi-structured interview as a data collection tool. The interview was directed at the directors of all the specialized artistic music schools in the mainland's public network and three former directors of these same schools. This instrument made it possible to gather information on the concepts of aptitude, selection, exclusion, educational policy and suggestions for the future.

The results obtained imply that the selection process, based on fuzzy conceptions about music aptitude, has been carried out using measuring instruments that raise a lot of doubts. The selection process has not been adapted to the needs of the current educational scenario, in which exclusion looms over various moments of the students' educational journey. Exclusion and selection appear to be eminently social in nature, and the central problem is assessed from a political point of view by all the interviewees. Thus, a global synthesis was generated which affirms the problem not from the point of view of music aptitude, but in the universe of educational policies. The possible solutions point to the need to resize the public music EAE network, to distribute it throughout the country and to democratize access to it.

Keywords | aptitude tests, public school system, specialized music education, student selection.

Índice

Declaração de direitos de autor e condições de utilização do trabalho por terceiros.....	ii
Agradecimentos	iii
Declaração de integridade.....	iv
Resumo	v
Abstract.....	vi
Índice de tabelas	xii
Índice de abreviaturas	xiii
Dedicatória.....	xiv
Introdução.....	1
Parte I Fundamentação do estudo e enquadramento contextual e teórico.	4
Capítulo 1 Fundamentação do estudo e questão de investigação	5
1.1. Ensino especializado da música em Portugal na rede pública: da caridade à seletividade. ...	6
1.2. Definição da questão de investigação.....	12
1.2.1. Objetivos de investigação	13
1.2.2. Âmbito.....	14
1.2.3. Pertinência do estudo	15
Capítulo 2 Caracterização demográfica e do meio educativo	17
2.1. O contexto do país.....	18
2.1.1. Município de Braga	18
2.1.2. Porto: Município e Área Metropolitana	19
2.1.3. Município de Aveiro.....	19
2.1.4. Município de Coimbra	20
2.1.5. Lisboa: Município e Área Metropolitana	20
2.1.6. Município de Portimão	21
2.1.7. Município de Loulé.....	21
2.2. Breve historial e caracterização das instituições	24
2.2.1. Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	24
2.2.2. Conservatório de Música do Porto	26
2.2.3. Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian	28
2.2.4. Conservatório de Música de Coimbra	29
2.2.5. Escola de Música do Conservatório Nacional	30

2.2.6. Instituto Gregoriano de Lisboa	33
2.2.7. Agrupamento de Escolas Luís António Verney – Lisboa	34
2.2.8. Agrupamento de Escolas da Bemposta – Portimão.....	36
2.2.9. Conservatório de Música de Loulé – Francisco Rosado	37
Capítulo 3 Enquadramento teórico.....	38
3.1. Aptidão musical.....	39
3.1.1. Aptidão musical inata – o inatismo e a origem genética	39
3.1.2. Aptidão musical adquirida – o empirismo e a experiência	43
3.1.3. Medição da aptidão musical: o domínio da psicologia e o paralelismo com a inteligência	47
3.1.4. Instrumentos de medição da aptidão musical e seus usos	51
3.1.5. Aptos, talentosos, vocacionados ou especializados: a importância da linguagem para a definição da problemática no contexto português.....	58
3.2. Natureza, sociedade e escola: perspetivas etimológicas do conceito de seleção.....	68
3.2.1. Seleção natural	69
3.2.2. Seleção social e a eugenia	75
3.2.3. Seleção escolar.....	81
3.3. Escola pública – genealogia histórica e ideológica	88
3.3.1. Educação pública na Primeira República	91
3.3.2. Política educativa do Estado Novo	92
3.3.3. Pós-25 de abril: novos desafios	95
Parte II Metodologia de investigação.....	97
Capítulo 4 Desenho, metodologias e instrumentos de investigação	98
4.1. Acerca dos paradigmas de investigação	99
4.2. Metodologia de investigação qualitativa.....	101
4.3. O estudo de caso como método	104
4.3.1. Estudo de caso múltiplo ou estudo de caso intrínseco?	106
4.4. Processo de seleção do caso.....	108
4.5. Intervenientes no estudo	110
4.6. Procedimentos éticos e protocolares no decorrer da investigação.....	112
4.6.1. Da definição da questão da investigação	112
4.6.2. Do tipo de estudo e do seu desenho metodológico	113

4.6.3. Acerca da definição dos critérios e métodos de seleção de participantes.....	113
4.6.3.1. Critério de seleção dos participantes.....	113
4.6.3.2. Vulnerabilidades do estudo	114
4.6.4. Métodos e instrumentos de recolha de dados.....	115
4.6.5. Procedimentos de divulgação dos resultados do estudo	116
4.7. Recolha de dados: entrevista semiestruturada	117
4.8. Técnicas de tratamento de dados	123
Parte III Análise de dados, interpretação e conclusões.....	127
Capítulo 5 Análise de conteúdo	128
5.1. Categoria de análise 1: O conceito de aptidão musical dos participantes no contexto do acesso à rede pública de ensino artístico especializado da música em Portugal	129
5.1.1. Expressão e concetualização do campo semântico relativo à aptidão musical	129
5.1.2. Fatores de influência na aptidão musical e de predição do desenvolvimento escolar dos alunos.....	138
5.1.2.1. Características individuais.....	139
5.1.2.2. Contexto escolar.....	146
5.1.2.3. Contexto social.....	156
5.1.2.4. Aprendizagens prévias	163
5.2. Categoria de análise 2 – Seleção.....	167
5.2.1. Testes de seleção	168
5.2.1.1. Os primeiros testes de seleção utilizados nas escolas do estudo.....	168
5.2.1.2. Os testes atuais: identificação dos autores	170
5.2.1.3. Eficácia e fiabilidade dos testes vigentes	174
5.2.1.4. Estrutura/conteúdos dos testes	191
5.2.1.5. Objetivos dos testes de seleção.....	198
5.2.1.6. Vigência temporal dos atuais testes de seleção	207
5.2.2. Indicadores de seleção social.....	210
5.2.3. Seleção escolar.....	228
5.2.3.1. Seleção escolar no 1º ciclo	228
5.2.3.2. Seleção escolar no 2º ciclo	237
5.3. Categoria de análise 3 – A exclusão no ensino artístico especializado da música na rede pública em Portugal.....	245

5.4. Categoria de análise 4 - Política educativa.....	260
5.4.1. Políticas educativas no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico / Curso de Iniciação Musical (1º ciclo)	260
5.4.2. Política educativa no âmbito do acesso, vagas e admissões	274
5.4.3. Organização e gestão das políticas educacionais do passado à atualidade	283
5.4.4. Política educativa no âmbito da rede escolar	308
5.5. Categoria de análise 5 - Sugestões	321
Capítulo 6 Cruzamento e interpretação dos dados	328
6.1. Categoria de análise 1 – Aptidão musical.....	329
6.1.1. Concetualização do campo semântico relativo à aptidão musical	329
6.1.2. Fatores de influência na aptidão musical e de predição do desenvolvimento escolar dos alunos.....	330
6.1.2.1. Características individuais.....	330
6.1.2.2. Contexto escolar.....	331
6.1.2.3. Contexto social	332
6.1.2.4. Aprendizagens prévias	333
6.2. Categoria 2 – Seleção	334
6.2.1. Os testes de seleção	334
6.2.1.1. Os primeiros testes de seleção utilizados nas escolas do estudo.....	334
6.2.1.2. Os testes atuais: identificação dos autores	334
6.2.1.3. Eficácia e fiabilidade dos testes vigentes	334
6.2.1.4. Estrutura/conteúdos dos testes	336
6.2.1.5. Objetivos dos testes.....	336
6.2.1.6. Vigência temporal dos atuais testes de seleção	337
6.2.2. A seleção social	338
6.2.3. A seleção escolar	340
6.2.3.1. A seleção escolar no 1º CEB/CIM.....	340
6.2.3.2. A seleção escolar no 2ºCEB/CBM	341
6.3. Categoria 3 – A exclusão	343
6.4. Categoria 4 – As políticas educativas	345
6.4.1. A política educativa para o 1º Ciclo do Ensino Básico/Curso de Iniciação Musical... ..	345
6.4.2. A política educativa quanto ao acesso, vagas e admissões na rede pública	346

6.4.3. A política educativa do ponto de vista da organização escolar	347
6.4.4. A política educativa para a rede pública escolar	349
6.5. Categoria 5 – Sugestões e contributos	351
6.6. Sobre a frequência das respostas	354
Capítulo 7 Conclusões e considerações finais	355
7.1. Descrição dos diferentes modelos de seleção na totalidade das escolas públicas especializadas	357
7.2. Percorso histórico evolutivo dos modos de seleção de alunos para o ensino especializado da música em Portugal	358
7.3. Perfil abrangente do atual aluno selecionado e interpretação das variáveis resultantes da análise desse perfil	360
7.4. Pertinência dos processos de seleção tendo em conta a sua capacidade preditora	362
7.5. Pertinência do ramo de ensino especializado da música quanto ao currículo legislado e ao currículo praticado no que concerne aos fatores: missão, objetivos, estruturação da oferta e eficácia	364
Referências	366
Referências Legislativas (Organização cronológica)	376
ANEXOS	379
Anexo 1 Rede de escolas públicas do Ensino Artístico Especializado (ANQEP, IP)	380
Anexo 2 Guião de entrevista aos diretores das escolas públicas de ensino especializado da música	381
Anexo 3 Guião de entrevista aos antigos diretores das escolas públicas de ensino especializado da música	383

Índice de tabelas

Tabela 1 - Contextualização territorial e educativa das escolas públicas de música (Síntese)	23
Tabela 2 - Estrutura da entrevista dirigida aos Diretores	120
Tabela 3 - Estrutura da entrevista dirigida aos antigos Diretores.....	121
Tabela 4 - Operacionalização das entrevistas.....	122
Tabela 5 - Quadro metodológico síntese	125
Tabela 6 - Diagrama geral da estruturação da análise de conteúdo.....	126
Tabela 7 - Organização metodológica da Categoria 1	129
Tabela 8 - Organização metodológica da Categoria 2.....	168
Tabela 9 - Tabela síntese dos testes de seleção.....	210
Tabela 10 - Organização metodológica da Categoria 4.....	260
Tabela 11 - Tabela de frequência de respostas da Categoria 1	334
Tabela 12 - Tabela de frequência de respostas da Categoria 2	343
Tabela 13 - Tabela de frequência de respostas da Categoria 3	344
Tabela 14 - Tabela de frequência de respostas da Categoria 4	351
Tabela 15 - Tabela de frequência de respostas da Categoria 5	352
Tabela 16 - Tabela de frequência geral de respostas	353

Índice de abreviaturas

Ação Social Escolar	ASE
Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional, Instituto Público	ANQEP, I.P.
Agência Nacional para a Qualificação, Instituto Público	ANQ, I.P.
Atividades de Enriquecimento Curricular	AEC
Ciclo do Ensino Básico	CEB
Curso Básico de Música	CBM
Curso de Iniciação Musical	CIM
Ensino Artístico Especializado	EAE
Ensino Particular e Cooperativo	EPC
Intermediate Measures of Musical Aptitude	IMMA
Lei de Bases do Sistema Educativo	LBSE
Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos	NUTS
Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura	UNESCO
Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico	OCDE
Quociente de Inteligência	Q.I.
Territórios Educativos de Intervenção Prioritária	TEIP

Dedicatória

A TODAS AS CRIANÇAS A QUEM O MEU PAÍS NEGOU
O DIREITO A UMA APRENDIZAGEM MUSICAL PLENA,
A VÓS DEDICO ESTE TRABALHO.

Introdução

No sistema educativo português convivem duas modalidades de ensino dedicadas ao ensino da música: o ensino especializado e o ensino genérico. Todavia, enquanto o ensino genérico tem uma frequência democrática e transversal, o ensino especializado tem características seletivas e excludentes. Nas escolas da rede pública, a seleção dos alunos que virão a frequentar a vertente especializada é realizada através de um teste de seleção/aptidão. Contudo, subsiste a dúvida sobre quais objetivos visa a avaliação realizada e se a mesma se tem revelado eficaz face aos resultados pretendidos. Assim, o objetivo deste trabalho é contribuir para um esclarecimento e dilucidação de diversos conceitos aparentemente implicados na seleção de alunos para o ingresso no sistema de ensino especializado da música em Portugal: talento, aptidão ou aptidões, conhecimentos adquiridos, competências. Por outro lado, visa também contribuir para uma identificação dos elementos efetivamente testados pelas provas de acesso realizadas pelos estabelecimentos públicos de ensino especializado da música. Pretende-se, assim, como objetivo central, averiguar a perceção de predição dos testes que têm vindo a ser aplicados e compreender, em consequência, com que eficácia e com que justiça têm ou não sido selecionados os alunos. Para o efeito, o estudo contou com a avaliação qualitativa dos resultados sobre a perceção da capacidade preditiva dos testes através de entrevistas aos diretores dos estabelecimentos de ensino envolvidos, a fim de obter uma compreensão mais ampla sobre o valor real dos testes, sobre as suas potencialidades e as suas limitações.

Em Portugal, nem todos os alunos têm acesso a uma educação musical consistente, envolvendo, por exemplo, o estudo de um instrumento de forma continuada, ou o trabalho criativo com a linguagem musical. Assim, para além da educação musical prevista no ramo geral de ensino (Música no 1º Ciclo do Ensino Básico e Educação Musical no 2º Ciclo do Ensino Básico), a maioria dos alunos tem ainda a possibilidade de frequentar, durante o 1º ciclo de escolaridade, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) – conforme o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho na sua redação atual – que têm um carácter lúdico e facultativo e que podem representar ofertas educativas como o ensino do inglês, a atividade física e desportiva ou atividades lúdico-expressivas. Prosseguem depois, de forma obrigatória, para dois anos de Educação Musical do 2º ciclo. Enquanto isso um número mais reduzido de alunos frequenta o ensino artístico especializado em regime integrado, articulado, supletivo, livre, profissional ou de iniciação musical (1º ciclo) num Conservatório, numa Academia ou numa Escola Profissional.

Para a seleção dos alunos que passarão a frequentar o reduzido número de estabelecimentos públicos de ensino especializado de música são elaborados testes de acesso. Existem várias baterias de testes de aptidão musical como Seashore (1919; 1938), Bentley (1966) e Gordon (1979; 1982; 1989). Alguns destes testes poderão estar a ser utilizados como meio de seleção de alunos nos estabelecimentos públicos de ensino especializado de música em Portugal sem que, até hoje, haja notícia da sua eficácia. Outros estabelecimentos de ensino poderão até estar a redigir os seus próprios testes de seleção. Existem, porém, consequências diretas deste processo de seleção, como o hiato entre o ensino genérico e ensino especializado dentro da própria rede pública. Estas consequências começaram a ser questionadas por Vieira (2008; 2009; 2011) e Mota e Figueiredo (2012).

No contexto da experiência profissional, é comum observar alunos com resultados elevados nas provas de seleção que não chegam, posteriormente, a concluir os seus estudos musicais, ou os concluem de forma displicente; por outro lado, alunos com resultados inferiores que, ao longo do percurso de formação, alcançam os mais elevados padrões musicais e artísticos. Existe, por esta razão, uma necessidade de compreender se as crianças selecionadas para a frequência do ensino especializado o estão a ser de forma justa e eficaz ou, se, pelo contrário, não poderão estar a ser negligenciados fatores fundamentais que determinam o sucesso ou insucesso das crianças na área da música.

Neste trabalho apresenta-se uma descrição dos modelos de seleção de alunos para o ensino especializado de música em Portugal continental em nove estabelecimentos públicos de ensino e averigua-se a sua razoabilidade, realiza-se uma dilucidação dos conceitos envolvidos e da sua evolução ao longo dos tempos (como aptidão musical ou aptidões musicais, talento, competência e seleção). Descreve-se também o atual perfil do aluno do ensino especializado da música para uma melhor compreensão do funcionamento e missão deste ramo de ensino. Existe a intenção de contribuir, através dos resultados obtidos, para o questionamento dos objetivos e missão do ramo de ensino especializado da música, bem como para a reflexão crítica sobre os regimes de frequência dos alunos (integrado, supletivo e articulado), numa perspetiva última de uma democratização do acesso à aprendizagem musical.

Formalmente a organização do trabalho efetua-se em dois grandes blocos: a parte I que dá conta da morfologia do estudo, da definição da problemática, do seu enquadramento contextual e teórico, e das metodologias de investigação utilizadas; a parte II descreve a constituição do estudo empírico e conta com a apresentação dos instrumentos de recolha de informação, dos dados

recolhidos, do seu tratamento do ponto de vista metodológico e da apresentação dos resultados, finalizando com a apresentação das conclusões e considerações finais.

No interior da parte I será possível observar a evolução das características de seletividade do ensino artístico público da música em Portugal continental através das suas várias reformas educativas; será ainda possível obter uma caracterização do país e dos municípios de implementação das escolas públicas de ensino artístico especializado baseada em dois vetores: o da extensão territorial e populacional, e o da população em idade escolar. Seguidamente é feita a caracterização de cada escola, através de um breve historial e da descrição da população escolar que a frequenta. No terceiro capítulo é feita a sistematização do conhecimento em torno da aptidão musical, da seleção e da escola pública.

Na parte II são descritas as opções metodológicas ao nível da configuração do estudo, da opção pelos instrumentos de recolha de dados e de análise, e demonstra-se como foi concebido e operacionalizado todo o estudo empírico, quais as preocupações relativas às questões éticas e metodológicas através da justificação detalhada de todas as opções realizadas. Após circunscrever o estudo de caso e delimitar desenhos intrínseco e múltiplo, é descrita a construção, organização e exploração do instrumento de recolha de dados e o processo da sua aplicação, a sua validação e transcrição. De seguida é feita a análise de dados, através da qual o discurso é analisado de forma a obter de cada tema selecionado um significado. Através de categorias de análise foi possível compreender quais os significados e quais as práticas desenvolvidas em cada campo analítico. Desta forma, a análise de dados gerou de um tipo de organização sincrético, agrupando significados e as suas forças, subtraindo eventuais contradições e reforçando as linhas de pensamento coincidentes na rede escolar, contrariamente ao individualizado pensamento de cada diretor de estabelecimento de ensino.

A discussão foi realizada através do cruzamento entre as práticas existentes no terreno educativo e as práticas idealizadas do ponto de vista teórico, quer legislativo, quer da literatura, abrindo e sinalizando caminhos para futuros trabalhos sobre o tema. Desta forma, pretende-se que seja assegurado o cruzamento dos resultados empíricos com os contributos fundamentais do enquadramento teórico. As conclusões do estudo indiciam, assim, não apenas as práticas passíveis de serem circunscritas e identificáveis neste trabalho, mas também aquelas que, não representando práticas atuais, são defensáveis pela evidência teórica e empírica para bons caminhos futuros.

**Parte I Fundamentação do estudo e enquadramento
contextual e teórico**

Capítulo 1 | Fundamentação do estudo e questão de investigação

Este capítulo tem como objetivo fundamentar a escolha e apresentar o tema de investigação. Pretende ainda identificar e delimitar os objetivos do estudo. Debruça-se, neste sentido, sobre o ensino especializado da música, focando-se, concretamente, na problemática do acesso e seleção de alunos através das formas de deteção da sua aptidão para a música. Com um enquadramento abarcando Portugal continental, abrangendo a totalidade da rede pública de ensino especializado da música no continente, o presente estudo contempla as nove realidades escolares que, embora diferentes, pertencem à mesma rede de ensino, são tuteladas pelo poder central e obedecem ao mesmo conjunto de normativos legais no exercício da sua atividade.

1.1. Ensino especializado da música em Portugal na rede pública: da caridade à seletividade

Centrado no ensino especializado da música, este estudo parte de uma analepse que nos transporta ao século XIX (mais precisamente ao ano de 1835) momento da criação do Conservatório de Música (atual Escola de Música do Conservatório Nacional). Na sua fundação, esta escola acabaria por criar ligações a diversas instituições da capital. Por um lado, ao Seminário da Patriarcal, de onde era proveniente uma grande maioria do seu corpo docente e que, de alguma maneira, evidencia as fortes ligações à educação musical de cariz religioso; por outro, à Casa Pia de Lisboa com quem partilhará as primeiras instalações e uma parte considerável do seu corpo discente. Fica assim marcada uma matriz caritativa que não era, de resto, exclusiva da realidade nacional, mas antes uma importação dos hábitos europeus:

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 ministrar-lhes 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 (Vieira, 2009, p. 530).

Porém, apesar da vitória liberal na Guerra Civil (1828-1834) e das possibilidades que a mesma abriu ao ensino da música, nomeadamente a abertura das classes de música a ambos os sexos e a laicização de conteúdos, foram necessários 82 anos até o país voltar a presenciar a abertura de mais um conservatório. O Conservatório de Música do Porto abre em 1917, já em pleno regime Republicano, embora através de iniciativa camarária e não do poder central e, por isso, só mais tarde virá a pertencer à rede pública.

A primeira reforma do ensino artístico acontece no ano de 1919 – Decreto n.º 5:546 de 9 de maio. Todavia, esta é uma reforma de âmbito local pois contempla apenas a realidade escolar do Conservatório Nacional e comporta, além de significativas inovações de índole pedagógica e didática, a regulamentação do ensino superior de música ali ministrado. Relacionadas diretamente com o curso superior, aparecem pela primeira vez informações sobre condições de acesso ao ensino ministrado no Conservatório Nacional. Os Art. 15.º e 16.º do Capítulo V do referido Decreto enunciam duas condições

para a frequência dos cursos superiores: 1) habilitações de base (dispostas no Art. 6.º do Capítulo III) e 2) limite de idade. Existe ainda uma referência ao aumento da população escolar, à qual poderá acrescer a necessidade de fixar o número total de alunos (Art. 15.º, § único). Contudo, existe ainda uma informação relevante pois será, aparentemente, a primeira manifestação de preocupação com as questões relacionadas com a aptidão musical num documento do legislador: “Para a admissão ao grau elementar pode ser provisoriamente dispensado o solfejo aos candidatos de excepcionalíssimas aptidões vocais e que as comprovem por um prévio exame de voz” (Art. 6.º).

Nova reforma só chegará com o Decreto-Lei n.º 18:881/1930 de 25 de setembro. Esta é, mais uma vez, de início, uma reforma que diz respeito ao Conservatório Nacional na medida em que o reorganiza do ponto de vista administrativo em duas secções: a secção de música e a secção de teatro. Porém, este diploma deixa claro logo no seu preâmbulo que: “Desejaria o Governo, a exemplo do que se pratica em alguns conservatórios estrangeiros, limitar a frequência deste estabelecimento de ensino”. Mais à frente, avança ainda com a motivação para tal desejo, explicando que: “[f]oi apenas limitada pelo presente decreto a admissão ao curso superior de piano, não só porque as matrículas nesta disciplina são em número excessivo, mas ainda porque convém valorizar aquele curso, tornando-o exclusivamente acessível aos indivíduos de verdadeira vocação”. O diploma impõe ainda uma nova condição para o acesso: o Art. 36.º do Capítulo IV obriga à presença numa consulta médica-escolar em que será comprovada pelo médico a aptidão física do candidato. Além das novas exigências no acesso, existem ainda algumas medidas passíveis de serem consideradas excludentes, como é o caso o Art. 40.º: “O aluno que durante dois anos seguidos ficar reprovado, ou perder o ano por falta de média em qualquer das disciplinas técnicas, não poderá continuar a frequentar essas disciplinas”. O referido Artigo 40.º, relacionado com a exclusão por falta de aproveitamento, contém ainda mais dois pontos que regulam a exclusão por falta de assiduidade: §1.º “Perdem o ano os alunos que, em qualquer aula dêem faltas em número que exceda o produto por 6 do número de lições semanais atribuídas a essa disciplina, ainda que as faltas sejam motivadas por doença” e o §2.º “O mesmo número de faltas nas classes de conjunto da secção de música determina para o aluno a perda do ano em todas as disciplinas em que esteja inscrito”.

Ao abrigo do Decreto n.º 47:587, de 10 de março de 1967, o Ministro Veiga Simão lança em 1971 a “*Experiência Pedagógica*”, experiência essa que apenas veio a encontrar legitimidade legal com a Portaria n.º 370/98 de 29 de julho. Até então, a Experiência Pedagógica acabou por funcionar de forma sobreposta e concomitante à reforma de 1930. Apesar disso, o trabalho de intervenção junto

dos planos curriculares, conteúdos programáticos, exames e condições de ensino-aprendizagem havia sido realizado por exercício de autonomia por parte dos Conservatórios.

Em abril do ano de 1974, o Povo português, apoiando o movimento militar, inicia o processo de construção da democracia. Os primeiros anos da década de 70 haviam sido anos de aumento da rede pública de ensino através da inclusão do Conservatório de Música de Calouste Gulbenkian de Braga (1971), do Conservatório de Música do Porto (1972) e do Instituto Gregoriano de Lisboa (1976). Já a esse respeito alertava Fernando Lopes-Graça que:

[n]ão há dúvida, porém, que o ponto crucial do nosso atraso em matéria de ensino musical é a falta de escolas, oficiais, oficiosas ou particulares, mas capazes de desempenharem uma dupla função: contribuir, por um lado, para a ilustração musical do povo e, por outro, para a formação de profissionais (cantores, instrumentistas, etc.) (Lopes-Graça, 1973, p. 147).

Este era o panorama nacional até à reforma do ensino artístico especializado que o Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de julho estabeleceu. Esta reforma é recebida, por parte da comunidade docente, com particular desgosto. As razões são várias e continuam ainda relativamente presentes no discurso da classe docente: “Por este diploma, que nunca foi bem recebido no mundo musical, é retirado o estatuto de ensino superior aos Conservatórios, sendo criadas ao mesmo tempo Escolas Superiores em Lisboa e Porto, visando a formação de profissionais ao mais alto nível técnico e artístico.” (Caldeira, 2012) ou ainda:

Em 1930, a preocupação era conseguir uma sensível economia para o Estado; em 1983, centrando-se numa lógica puramente administrativa, pretendeu-se encaixar as escolas no ensino vocacional no modelo organizacional adoptado para o restante ensino. Com a primeira acabou-se com parte estruturante da formação que vinha sendo dada aos alunos; com a segunda – cujo ímpeto reformista foi de tal forma voraz que nem os bens patrimoniais e o nome da escola pretendia poupar – preteriu-se o respeito pela especificidade, evitando-se a dificuldade de gerir a diferença. Ambas deixaram marcas profundas que se arrastaram no tempo e de que, ainda hoje, existem sequelas (Rocha M. I., 2007, pp. 8-9).

Apesar dos constrangimentos identificados de forma transversal, a opinião de Vieira centra-se

num conjunto de prioridades distintas e menos circunscritas à visão dos atores do momento, e que este Decreto veio ajudar a definir no ensino especializado, visto que “(...) terá contribuído para a desmistificação do ensino vocacional da música enquanto modelo “elitista” ou maioritariamente inacessível” (Vieira, 2009, pp. 531-532).

Será com o Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro que as condições de acesso se redefinem com um crivo ainda mais estreito, que já não diz respeito apenas à idade ou às condições físicas do candidato. Criando uma divisão entre as vias generalistas e vocacional, o Art. 11.º define educação artística vocacional como “a que consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica”. Neste sentido, só será concedido o acesso ao ensino artístico vocacional “aos candidatos que, cumulativamente: a) Se encontrem compreendidos nos limites etários que vierem a ser fixados para cada área artística e para cada nível de ensino; b) Revelem, através de provas específicas, aptidões e talentos adequados para a respectiva frequência”. Já na educação artística genérica o diploma classifica-a como “a que se destina a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral” (Art. 7.º) e fixa como um dos seus objetivos a deteção precoce de aptidões (Cf. Art. 2.º alínea e)). Contudo, como afirma Vieira (2009, p. 532), “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.”

No seguimento, não só a deteção de aptidões não sofreu alterações significativas, como o acesso ao ensino artístico especializado sofreu novos constrangimentos. Embora a Portaria n.º 1550/2002 de 26 de dezembro ainda não fixe a obrigatoriedade da prova de seleção para o acesso ao ensino especializado (Art. 10.º), coloca-a já como forma de admissão para grau não correspondente ao ano de ensino frequentado no ensino generalista (Art. 12.º, 16.º e 17.º).

Novo olhar sobre o ensino especializado da música viria a nascer após a organização, em Lisboa, da Conferência Mundial sobre Educação Artística que decorreu entre 6 a 9 de março de 2006 sob promoção da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Desta conferência resulta um relatório com várias recomendações a Portugal (UNESCO, 2006) e que criam mobilização na equipa ministerial em funções. No seu seguimento é encomendado um “Estudo de Avaliação do Ensino Artístico” (Fernandes, Ó, & Ferreira, Estudo de Avaliação do Ensino Artístico, 2007) e no ano letivo 2008/2009 são lançadas pelo Ministério da Educação novas regras de financiamento para o ensino artístico (quer público, quer particular e/ou cooperativo). Assim, deste

conjunto de ações levadas a cabo pelo Ministério da Educação podemos destacar um conjunto de prioridades:

a primeira prioridade era aumentar o número de alunos; a segunda era alargar o número de cursos de iniciação; a terceira era promover uma oferta predominante do regime de frequência articulado; a quarta, regular as condições de matrícula do regime de frequência supletivo; e a quinta era regular o financiamento às escolas do EPC (Santos, 2013, pp. 41-42).

No seguimento desta reforma, entra em vigor a Portaria n.º 691/2009 de 25 de junho que fixa provas de seleção através do Art. 6.º, pontos 2 a 4 que aqui se transcrevem:

2 - Para admissão à frequência dos Cursos Básicos de Dança ou de Música é realizada uma prova de selecção que deve ser aplicada pelo estabelecimento de ensino responsável pela área de formação vocacional.

3 - O resultado obtido na prova referida no número anterior só tem efeito eliminatório quando o número de candidatos for superior ao número de vagas.

4 - O modelo de prova de selecção referida no número anterior é aprovado pela ANQ, I.P.¹, que divulgará as regras da sua aplicação.

A legislação vindoura, a Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho e não obstante ter revogado a Portaria n.º 691/2009 de 25 de junho, acaba por reproduzir o mesmo discurso, desta vez no Art. 8.º, pontos 2 a 4. Se o discurso do ponto 2 é, com precisão, o mesmo, o ponto 3 introduz uma alteração: embora se mantenha o carácter eliminatório da prova, este já não o é apenas quando o número de candidatos for superior ao número de vagas, mas antes em qualquer circunstância. Por fim, o ponto 4 tem apenas função de atualização institucional, passando a responsabilidade do modelo da prova para a Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional, I.P. – ANQEP.

Segundo a legislação e desde 2009, a responsabilidade da construção de um modelo de prova de seleção para admissão ao ensino especializado da música está entregue à ANQEP. O modelo disponibilizado pelo *website* da agência (ANQEP, I. P., 2013) delineia uma prova composta por dois momentos: 1º de Aptidão Musical, o 2º de Formação Musical e Execução Instrumental. Embora de carácter facultativo, está também disponível a possibilidade de incluir entrevistas ao candidato e aos

¹ ANQ, I.P. – Agência Nacional para a Qualificação, Instituto Público

Encarregados de Educação ou, em formato alternativo, fornecer informação em suporte escrito sobre características e exigências do ensino artístico especializado e realizar um inquérito. Embora a entrevista não seja objeto de classificação tem como objetivos identificar a motivação do candidato para a aprendizagem musical em contexto especializado (não sendo clara a sua aplicação na Iniciação Musical), esclarecer os encarregados de educação acerca das especificidades e idiossincrasias deste tipo de ensino e informar sobre o Projeto Educativo e Regulamento Interno da Escola.

A prova de Aptidão Musical deve identificar as aptidões requeridas para a aprendizagem musical no contexto do ensino artístico especializado. Para tal, o modelo de prova propõe a avaliação do ouvido musical, a coordenação motora e adaptação ao instrumento e a capacidade de memorização e reprodução de padrões rítmicos e melódicos. A classificação obtida nesta prova deve representar 50% da classificação final atribuída ao candidato.

O segundo momento, a prova de Formação Musical e Execução Instrumental, visa a avaliação de conteúdos específicos na área da música, adquiridos dentro das áreas da educação musical e da prática instrumental. Manda o modelo da ANQEP, I.P. que seja constituído um júri de 3 professores da escola para avaliar a componente de formação musical. A avaliação desta vertente deverá ser feita nas modalidades escrita e/ou oral. Dos objetivos desta prova devem constar a avaliação de competências ligadas com a identificação de trechos musicais (rítmicos/melódicos) de dificuldade reduzida; com a leitura entoada de trechos musicais (rítmicos/melódicos) de dificuldade reduzida; com a reprodução de trechos rítmicos de dificuldade reduzida; com a reprodução e escrita de trechos musicais (rítmicos/melódicos) de dificuldade reduzida.

No que respeita à avaliação da componente de Execução Instrumental, deverá ter um júri, à semelhança da prova de Formação Musical, de 3 professores. A prova deve ser composta por peças a executar pelo candidato (até ao limite de 3) e tem como objetivo avaliar: 1) o domínio técnico/musical, nomeadamente, ao nível da postura, sonoridade, afinação, entre outros parâmetros que venham a ser considerados pertinentes em função da especificidade do instrumento; e 2) competências interpretativas. Este conjunto de momentos de avaliação (Formação Musical e Execução Instrumental) deverá produzir os restantes 50% da classificação final para a seriação do candidato. Os modelos de provas são idênticos para os cursos básicos de música e de canto gregoriano e têm carácter eliminatório e excludente, podendo os alunos considerados aptos, mas não admitidos por falta de vagas, ser posteriormente colocados em caso de não efetivação da matrícula por parte de alunos selecionados.

Apesar de todo o conjunto de instruções fornecidas, o documento, datado de 14 de março de 2013,

termina com a seguinte advertência:

Dentro do quadro referido, os estabelecimentos de ensino artístico especializado devem aferir, desenvolver e adequar as normas a aplicar à realização da Prova de Seleção, como por exemplo a definição exata da ponderação da classificação dos momentos e componentes da prova, devendo afixá-las em lugar público e visível, na escola, bem como posteriormente os resultados das admissões (ANQEP, I. P., 2013).

Desta forma ficam delineados os caminhos seguidos pelas políticas educacionais que trouxeram o ensino especializado da música, das suas origens sócio caritativas à data de 1835, para uma forte seletividade, conforme podemos ver pela Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho.

1.2. Definição da questão de investigação

Com a chegada da democracia a Portugal, no ano de 1974, uma das fundamentais transformações operadas diz respeito à alfabetização. Para além dos esforços históricos realizados no sentido da universalização e democratização do acesso à rede escolar, os dados são esclarecedores: 25,7% da população era analfabeta no recenseamento de 1970 e, segundo os últimos dados de 2021, disponibilizados pelo portal PORDATA, apenas 3,1% da população se encontra ainda nessa condição. Todavia a literacia musical não teve evolução semelhante. Apesar de não ser possível apresentar dados sobre a literacia musical, o acesso ao ensino artístico especializado público nas suas várias vertentes está, desde logo, fortemente condicionado por uma rede tão insuficiente como assimétrica no que diz respeito à sua distribuição pelo território nacional.

Apesar das características da rede pública, a mesma não se furta à seleção de alunos para o preenchimento das suas vagas, que sabemos serem sempre inferiores à procura. Importa, por isso, compreender, descrever e circunscrever os processos de seleção de alunos que estão a ser aplicados no ensino artístico especializado, mais concretamente na área da música.

1.2.1. Objetivos de investigação

Anualmente, antes do início de cada novo ano escolar, os estabelecimentos públicos de ensino especializado de música selecionam, ainda hoje, os seus futuros alunos. Isto acontece devido ao reduzido número de estabelecimentos e, subsequentemente, devido ao insuficiente número de vagas disponíveis para acolher novos alunos. Isto acontece também porque o sistema está construído sobre a convicção de que deve haver escolas para os que têm “vocação” e “talento” e outras escolas para a formação do cidadão comum, paradigma definido com maior clareza após a publicação do Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro.

Dado que apenas um pequeno número de alunos poderá ingressar nos estabelecimentos públicos de ensino especializado da música e usufruir, assim, de uma formação ministrada por professores com habilitações específicas para o ensino da música, como acontece com outras áreas do saber, torna-se importante compreender de que forma são selecionados estes alunos.

Embora a legislação atribua aos professores do ensino geral a função de deteção e orientação de alunos para o ensino especializado da música, os métodos utilizados para a seleção de alunos resumem-se, na maioria dos casos, à aplicação de provas de seleção aos candidatos à entrada nas escolas especializadas. Contudo, não existe, até à data, qualquer estudo sobre a natureza destes testes, a sua eficácia e a sua homogeneidade ou heterogeneidade no conjunto das escolas públicas nacionais. Que conteúdos são testados nestes testes de seleção? Será que testam aquilo que dizem testar? Serão, porventura, os candidatos com melhores resultados nos testes de seleção os melhores alunos nas fases de formação que se seguem? Os testes serão justos, caso aquilo que testam possa depender do meio social e familiar dos candidatos?

Esta investigação centrou-se neste problema real do país, que consiste nas limitações e critérios de acesso ao ensino artístico especializado no sistema *público* de ensino (particularmente no subsistema de ensino especializado da música) por parte de muito país e encarregados de educação.

Em Portugal, o acesso às potencialidades da educação musical no ensino especializado de música está absolutamente condicionado por uma política restritiva. Helena Vieira afirma que:

[n]este contexto de ramificação curricular do sistema de ensino da música português [...] 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 (Vieira, 2009, p. 534).

Devido às pistas já disponíveis da literatura, a seleção de alunos tornou-se um foco de interesse intrínseco. Deste modo, a investigação teve como objetivo principal o estudo dos processos de seleção de alunos para o ensino especializado público da música em Portugal e, consequentemente, como questão de investigação a seguinte interrogação: “Como é feita a seleção de alunos para o ensino público especializado da música em Portugal?”. Para melhor podermos dar resposta a esta questão foram traçados cinco objetivos principais:

- 1) descrever os diferentes modelos de seleção de nove escolas da rede pública especializada;
- 2) procurar traçar um percurso histórico evolutivo (mesmo que limitado pelas condições temporais de um projeto de doutoramento) dos modos de seleção de alunos para o ensino especializado da música em Portugal;
- 3) traçar o perfil abrangente do atual aluno selecionado e procurar interpretar as variáveis resultantes da análise desse perfil;
- 4) avaliar a pertinência do ramo de ensino especializado da música quanto ao currículo legislado e ao currículo praticado no que concerne aos fatores: missão, objetivos, estruturação do subsistema e eficácia.

1.2.2. Âmbito

Este trabalho de investigação tem um âmbito nacional continental e encontra-se circunscrito à rede pública de ensino artístico especializado da música. A principal razão pela qual o estudo se circunscreve ao território continental reside no conjunto de articulado legal que regulamenta e estrutura o acesso ao Ensino Artístico Especializado. Dada a autonomia de que usufruem as regiões autónomas, não seria oportuno comparar quadros legislativos distintos. De acordo com a tabela extraída da Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional (anexo 1), rede pública que aqui se investiga é constituída por 9 escolas de ensino artístico especializado da música e encontra-se distribuída no território continental da seguinte forma:

Direção de Serviço da Região Norte – 2 escolas;

Direção de Serviço da Região Centro – 2 escolas;

Direção de Serviço da Região Lisboa e Vale do Tejo – 3 escolas;

Direção de Serviço da Região Alentejo – 0 escolas;

Direção de Serviço da Região Algarve – 2 escola.

Total de Escolas da Rede Pública em Portugal Continental: 9 escolas.

O contraste com a rede de ensino artístico especializado de carácter particular e cooperativo é assinalável visto que a mesma é detentora de 104 escolas distribuídas da seguinte forma:

Direção de Serviço da Região Norte – 40 escolas (dados: junho/2020);

Direção de Serviço da Região Centro – 20 escolas (dados: março/2020);

Direção de Serviço da Região Lisboa e Vale do Tejo – 26 escolas (dados: março/2020);

Direção de Serviço da Região Alentejo - 10 escolas (dados: março/2020);

Direção de Serviço de Região Algarve – 8 escolas (dados: março/2020);

Total de Escolas da Rede Particular e Cooperativa em Portugal Continental: 104 escolas.

Salvaguardando o facto desta rede particular e cooperativa ser amplamente subsidiária do Fundo Social Europeu, através de diversos programas de apoio como o Programa Operacional para o Capital Humano (POCH), e do Ministério da Educação, nas suas diversas estruturas políticas, o que aqui se expõe é a dimensão e a assimetria das duas redes em questão. A juntar a esta questão, o novo paradigma legislativo atribuiu, desde 2008, autonomia pedagógica a todas escolas de ensino particular e cooperativo, afastando-as da dependência dos planos dos Conservatório tutelados pelo Ministério da Educação. Considerando que estas escolas conferem certificação de valor idêntica às da rede pública, mais importante é o escrutínio sobre os modelos de seleção de candidatos à rede pública.

1.2.3. Pertinência do estudo

Os principais valores nos quais assentam as atuais concepções coletivas sobre educação encontram-se, enquanto país, plasmados na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). E nunca é demais mencionar alguns dos seus “Princípios Gerais” (Artigo 2.º): todos os portugueses têm direito à educação e cultura; o Estado é o principal responsável por promover a democratização do ensino e garantir o direito a uma justa e efetiva igualdade no acesso ao ensino; contribuir para a correção das assimetrias do território nacional através da igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência. Com dificuldade encontraríamos divergências de âmbito alargado às quais nos poderíamos opor no que diz respeito a qualquer um dos onze pontos que compõem estes princípios gerais. Desta forma, a educação mostra-se, também para o legislador, como uma importante ferramenta para o desenvolvimento, transformação e mobilidade social. No

seguimento, o mesmo diploma consagra ao Ensino Básico a função de garantir a descoberta, desenvolvimento e estimulação de interesses e aptidões artísticas através, nomeadamente, da promoção da educação artística (cf. Artigo 7.º).

O potencial de inferência deste diploma demonstra um posicionamento ambivalente por parte do legislador. Todavia, considera, face às aptidões artísticas, a sua possibilidade de descoberta, desenvolvimento e estimulação. Para alcançar estes objetivos propõe um currículo inclusivo, diversificado e onde a educação artística está declaradamente incluída. Neste sentido, o sistema de ensino português optou pela ramificação curricular no sentido de oferecer diferentes respostas educativas estruturadas para o desenvolvimento das diferentes potencialidades da população em idade escolar. No caso particular do Ensino Artístico Especializado da Música isso surgiu desde a criação dos próprios conservatórios e criou, aproximadamente após a reforma de 1930, um ensino de carácter fortemente seletivo e tendencialmente excludente onde, para ingressar, é necessário que o candidato se sujeite a uma prova de seleção. Detalhada a prática da seleção de alunos para as escolas da rede pública de ensino artístico especializado da música e a sua evolução, o passo seguinte foi compreender como essa seleção se efetua hoje e, eventualmente, os resultados que daí advêm. Porém, não se encontra, sobre o contexto português, documento que ofereça relato estruturado sobre as práticas de toda uma rede de ensino pública. É dessa maneira que, antes mesmo de questionar a pertinência desta prática de seleção, fomos compreender do que se trata, como se manifesta, de que forma opera e que impactos demonstra ter na vida dos estabelecimentos escolares de ensino artístico especializado da música e na vida dos milhares de crianças e jovens em idade escolar da sociedade portuguesa.

Capítulo 2 | Caracterização demográfica e do meio educativo

Este capítulo tem como objetivo caracterizar os municípios onde estão inseridas as escolas públicas de ensino especializado da música em duas vertentes: demográfica e educativa. Debruça-se, neste sentido, sobre Portugal continental, mostrando as fortíssimas assimetrias geradas em torno no ensino artístico público. Caracteriza os nove estabelecimentos de ensino artístico especializado da rede pública de Portugal continental com base na sua história e na sua oferta educativa: regimes de frequência, cursos lecionados e comunidade educativa.

2.1. O contexto do país

Empreender um estudo de âmbito nacional, tendo todo um país como contexto, apresenta desde logo dificuldades inerentes à cobertura de um território que se estende de Trás-os-Montes ao Algarve, na plataforma continental, e que conta ainda com dois arquipélagos num total de 92.256 km², segundo a última carta administrativa disponibilizada pela Direção-Geral do Território em 2016. Com 10.283.822 milhares de residentes em 2018, Portugal é, à data, um país em recessão demográfica pela baixa taxa de natalidade que se situa nos 8,5‰ habitantes, assim como pela taxa de emigração de 11,6‰ habitantes. (Pordata: Municípios, 2018)

Do ponto de vista educativo, Portugal apresenta uma taxa de analfabetismo de 3,1% de habitantes em 2021 (último dado disponível), conta com 987.704 alunos matriculados no ensino básico e 401.050 alunos no ensino secundário. Num total de 7805 estabelecimentos de ensino, estes dividem-se entre 4.178 escolas de 1º ciclo, 1.190 escolas do 2º ciclo, 1.477 escolas do 3º ciclo e 960 escolas do ensino secundário. Contudo, este estudo colocará o foco sobre os estabelecimentos de ensino público com cursos de ensino especializado de música em Portugal continental. Deste modo, o contexto do país delimita-se de forma bem diferente daquela que nos é apresentada pelos dados gerais. Redimensionar e redesenhar o contexto, tendo como base o ensino especializado de música público, significa estudar 7 municípios: Braga, Porto, Aveiro, Coimbra, Lisboa, Portimão e Loulé (ordenados de norte para sul do país), de um total de 238 municípios no continente, cerca de 6.000 alunos e, apenas, 9 estabelecimentos de ensino para todo o território nacional continental (ANQEP, 2018; Pordata: Municípios, 2018).

2.1.1. Município de Braga

Em plena região do Minho, Braga é um município capital de distrito, que se estende por 183,4 km² sendo composto por 37 freguesias. Com uma população de 181.700 habitantes, é um município com 69,2% de habitantes em idade ativa (15 aos 64 anos de idade), o que representa um índice acima da média nacional de 65,5%. O município de Braga integra, para fins estatísticos, a região do Cávado, conforme a sub-região estatística NUTS III – Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos (Decreto-Lei n.º 46/89, de 15 de fevereiro).

Em termos educativos, o município de Braga tem 37.368 alunos matriculados no ensino básico e secundário e 19.137 alunos no ensino superior. Conta com 73 estabelecimentos de ensino do 1º ciclo,

13 de 2º ciclo, 18 de 3º ciclo e 6 do ensino secundário, num total de 110 estabelecimentos de ensino público não superior. Entre eles encontra-se uma única escola pública de ensino artístico especializado: o **Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga**. (Pordata: Municípios, 2018)

2.1.2. Porto: Município e Área Metropolitana

Município ex-libris da região do Douro e Capital de Distrito, o Porto tem atualmente uma área de 41,4 km² e é composto por 7 freguesias. Tem como residentes 220.242 habitantes, sendo um município composto por 28,2% de população idosa (mais de 65 anos de idade), o que representa um valor acima da média nacional de 20,1% de habitantes. Poderíamos, assim, classificar o Porto como um município envelhecido. Ao mesmo tempo importa salientar o facto de a cidade do Porto ser o centro administrativo (e simultaneamente cultural, social, económico e empresarial) da segunda maior área metropolitana do país. O “Grande Porto”, assim quotidianamente chamado, é uma metrópole multimunicipal integrada na sub-região estatística NUTS III, que compreende a uma área total de 2.041,3 km², com 173 freguesias de 11 municípios diferentes. Assim, o *Grande Porto* comporta um total de 1.736.169 habitantes, com 66,5% destes em idade ativa.

Do ponto de vista educativo, o município do Porto tem 60.098 alunos matriculados no ensino básico e secundário e 59.058 alunos no ensino superior. Conta com 52 estabelecimentos de ensino do 1º ciclo, 22 de 2º ciclo, 28 de 3º ciclo e 17 do ensino secundário, num total de 119 estabelecimentos de ensino público não superior. Sob semelhante ponto de vista, a Área Metropolitana do Porto tem 290.297 alunos matriculados no ensino básico e secundário e 73.067 alunos no ensino superior. Conta com uma rede de 584 estabelecimentos de ensino do 1º ciclo, 134 de 2º ciclo, 166 de 3º ciclo e 79 do ensino secundário, num total de 963 estabelecimentos de ensino público não superior. A única escola pública de ensino especializado de música é o **Conservatório de Música do Porto**. (Pordata: Municípios, 2018)

2.1.3. Município de Aveiro

Situado na região da Beira Litoral, o município de Aveiro (capital de distrito com o mesmo nome) estende-se por 197,6 km² sendo composto por 10 freguesias. Com uma população de 77.082 habitantes, é um município com 66,3% de habitantes em idade ativa (15 aos 64 anos de idade), o que representa um índice acima da média nacional de 65,5%.

No que respeita à educação, o município de Aveiro tem 15.673 alunos matriculados no ensino básico e secundário e 13.028 alunos no ensino superior. Conta com 31 estabelecimentos de ensino do 1º ciclo, 7 de 2º ciclo, 9 de 3º ciclo e 4 do ensino secundário, num total de 51 estabelecimentos de ensino público não superior. Entre eles encontra-se uma única escola pública de ensino especializado de música: o **Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro**. (Pordata: Municípios, 2018)

2.1.4. Município de Coimbra

Coimbra é o município capital de distrito, situado na região da Beira Litoral, que se estende, enquanto município, por 319,4 km² sendo composto por 18 freguesias. Com uma população de 136.278 habitantes, e sendo um município composto por 25,3% de população idosa (mais de 65 anos de idade), o que representa um valor acima da média nacional de 20,1% de habitantes, podemos afirmar que, tal como o município do Porto, também se encontra envelhecido.

Relativamente aos dados educativos, o município de Coimbra tem 24.887 alunos matriculados no ensino básico e secundário e 36.561 alunos no ensino superior, sendo o único município português com mais alunos matriculados no ensino superior do que nos restantes graus de ensino, fazendo denotar claramente a influência que a academia tem para a cidade. Conta com 66 estabelecimentos de ensino do 1º ciclo, 10 de 2º ciclo, 13 de 3º ciclo e 9 do ensino secundário, num total de 98 estabelecimentos de ensino público não superior. Entre eles encontra-se uma única escola pública de ensino especializado de música: o **Conservatório de Música de Coimbra**. (Pordata: Municípios, 2018)

2.1.5. Lisboa: Município e Área Metropolitana

Cidade Capital de Portugal, Lisboa tem atualmente uma área de 100,1 km² e é composta por 24 freguesias. Tem como residentes 513.064 habitantes, sendo um município composto por 28,3% de população idosa (mais de 65 anos de idade), o que representa um valor acima da média nacional de 20,1% de habitantes. Desta forma podemos classificar Lisboa como um município envelhecido. A Área Metropolitana de Lisboa é uma metrópole multimunicipal que abrange municípios da *Grande Lisboa* e da Península de Setúbal, integrada na sub-região estatística NUTS III, que compreende uma área total de 3.015,2 km², com 118 freguesias de 18 municípios diferentes. Assim, a Área Metropolitana de

Lisboa comporta um total de 2.808.347 habitantes, com 15,9% destes em idade jovem (menos de 15 anos de idade) e que representam o parâmetro que se distancia da média nacional de 14,5%.

Do ponto de vista educativo, o município do Lisboa tem 114.491 alunos matriculados no ensino básico e secundário e 113.390 alunos no ensino superior. Conta com 93 estabelecimentos de ensino do 1º ciclo, 39 de 2º ciclo, 54 de 3º ciclo e 30 do ensino secundário, num total de 216 estabelecimentos de ensino público não superior. Sob semelhante ponto de vista, a Área Metropolitana de Lisboa tem 480.952 alunos matriculados no ensino básico e secundário e 137.774 alunos no ensino superior. Conta com uma rede de 640 estabelecimentos de ensino do 1º ciclo, 186 de 2º ciclo, 246 de 3º ciclo e 120 do ensino secundário, num total de 1192 estabelecimentos de ensino público não superior. A Área Metropolitana de Lisboa é a única a poder contar com três escolas públicas de ensino especializado de música: o **Conservatório Nacional**, o **Instituto Gregoriano de Lisboa** e o **Agrupamento de Escolas Luís António Verney**. (Pordata: Municípios, 2018)

2.1.6. Município de Portimão

O município de Portimão pertence ao distrito de Faro, região do Algarve, e estende-se por 182,1 km² sendo composto por 3 freguesias. Com uma população de 55.191 habitantes, é um município mais jovem do que a média nacional (14,5%), contando com 16,5% de habitantes em idade jovem (menos de 15 anos de idade).

No panorama educativo, o município de Portimão tem 10.584 alunos matriculados no ensino básico e secundário e 792 alunos no ensino superior. Conta com 10 estabelecimentos de ensino do 1º ciclo, 7 de 2º ciclo, 7 de 3º ciclo e 4 do ensino secundário, num total de 28 estabelecimentos de ensino público não superior. Entre eles encontra-se uma única escola pública de ensino especializado de música: o **Agrupamento de Escolas da Bemposta**. (Pordata: Municípios, 2018)

2.1.7. Município de Loulé

O município de Loulé pertence ao distrito de Faro, região do Algarve, e estende-se por 763,67 km² sendo composto por 9 freguesias. Com uma população de 68.959 habitantes, é um município mais jovem do que a média nacional (14,5%), contando com 15,2% de habitantes em idade jovem (menos de 15 anos de idade).

No panorama educativo, o município de Portimão tem 11.419 alunos matriculados no ensino básico e secundário, não existindo instituições do ensino superior. Conta com 27 estabelecimentos de ensino do 1º ciclo, 8 de 2º ciclo, 10 de 3º ciclo e 5 do ensino secundário, num total de 50 estabelecimentos de ensino público não superior. Entre eles encontra-se uma única escola pública de ensino especializado de música: o **Conservatório de Música Francisco Rosado**. (Pordata: Municípios, 2018)

Tabela 1 - Contextualização territorial e educativa das escolas públicas de música (Síntese)

N.º	Município / Área Metropolitana		Área Territorial (em km2)	Freguesias (total)	População (habitantes)	Classificação etária da População	N.º de Alunos		N.º de Estabelecimentos de Ensino				Escolas Artísticas
							Básico e Secundário	Superior	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundárias	
1	Braga		183,4	37	181.700	Ativa (70,4%)	37.368	19.137	73	13	18	6	Conservatório de Música de Calouste Gulbenkian de Braga
2	Porto	Município	41,4	7	220.242	Idosa (26,2%)	60.098	59.058	52	22	28	17	Conservatório de Música do Porto
		Área Metropolitana (11 municípios)	2.041,3	173	1.736.169	Ativa (67,9%)	290.297	73.067	584	134	166	79	
3	Aveiro		197,6	10	77.082	Ativa (67,4%)	15.673	13.028	31	7	9	4	Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian
4	Coimbra		319,4	18	136.278	Idosa (22,7%)	24.887	36.561	66	10	13	9	Conservatório de Música de Coimbra
5	Lisboa	Município	100,1	24	513.064	Idosa (27,6%)	114.491	113.390	93	39	54	30	Escola de Música do Conservatório Nacional Instituto Gregoriano de Lisboa Agrupamento de Escolas Luís António Verney
		Área Metropolitana (18 municípios)	3.015,2	118	2.808.347	Jovem (15,9%)	480.952	137.774	640	186	246	120	
6	Portimão		182,1	3	55.191	Jovem (16,8%)	10.584	792	10	7	7	4	Agrupamento de Escola de Bemposta
7	Loulé		763,67	9	68.959	Ativa (63,9%)	11.419	Não se aplica	27	8	10	5	Conservatório de Música Francisco Rosado
7	Municípios COM escolas públicas de EAE		1.787,67	108	1.252.516	Ativa	274.520	241.966	352	106	139	75	9
238	Municípios SEM escolas públicas de EAE		87.227,33	2983	9.385.197	Ativa	940.892	200.029	3.523	1.005	1.248	828	0

2.2. Breve historial e caracterização das instituições

2.2.1. Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga

Inaugurado a 7 de novembro de 1961, o Conservatório Regional de Braga era, inicialmente, uma instituição privada com carácter associativo. Fundado, através de fundos familiares, pela pianista D. Adelina Caravana, que exercia o cargo de diretora pedagógica, a instituição vem a receber apoio para a compra e manutenção de instrumentos por parte da Fundação Calouste Gulbenkian.

Anos mais tarde, em 1967, considerando a tutela que o resultado da atividade desta escola preconizava uma experiência ímpar de ensino artístico transforma-a numa Escola Piloto de Educação Artística ao abrigo do Decreto-lei n.º 47:587/67 de 10 de março.

Em março de 1971 a Fundação Calouste Gulbenkian entrega, em regime de comodato, um edifício construído de raiz com o propósito de albergar a Escola Piloto de Educação Artística de Braga. É neste edifício, sito na Freguesia de São Victor, que a escola se mantém até à atualidade. Porém, em outubro de 1971, o Ministério da Educação Nacional, com o acordo da Fundação Gulbenkian e da direção vigente, transforma a escola num estabelecimento público e gratuito, e oficializa-o com o apoio técnico e administrativo do Liceu D. Maria II, do qual a direção passaria a depender. Com esta intervenção estatal a Escola Piloto passará a oferecer ensino pré-primário, primário, ciclo preparatório e liceal, secção de música com cursos complementares e curso superior de piano, secção de ballet, artes plásticas, fotografia e arte dramática.

Devido às idiossincrasias deste tipo de ensino, a necessidade de uma direção com autonomia administrativa e pedagógica faz-se sentir rapidamente. Todavia, apenas em abril de 1982 o então Ministério da Educação e Universidades irá legislar no sentido da autonomia administrativa desejada, criando uma direção ao abrigo da Comissão Instaladora prevista no Decreto-Lei n.º 114/82, de 12 de abril, e que dará origem à Escola de Música Calouste Gulbenkian de Braga. A escola viria a ficar durante mais quatro anos em regime de experiência, com início no ano letivo de 1983/1984. Porém, não finalizado esse período, imbuídos pelo Decreto-lei n.º 310/83, de 1 de julho, é transformada ainda em 1986 em Escola C+S. Esta transformação é bastante significativa, na medida em que conferiu à escola a possibilidade de estabilidade do seu projeto educativo através da criação de um quadro de efetivos para os docentes da formação geral. Assim permanecerá até que, em 1993, o Decreto-lei n.º 1196/93 de 13 de novembro, cria e define o regime de funcionamento do Conservatório de Música de Calouste Gulbenkian de Braga até ao ano de 2009. Até à atualidade são de registar algumas

transformações ao nível curricular e dos regimes de frequência, mas que têm possibilitado a continuidade da missão desta escola que se assume, nas palavras da sua diretora, “(...) como uma Escola Artística de elevado nível técnico e artístico, procurada por muitos pais e alunos, pelos indicadores de sucesso educativo, obtido através das apresentações públicas, dos *rankings* dos exames e provas finais e pela avaliação externa.” (Caldeira, 2012)

A oferta formativa caracteriza-se por um regime integrado de frequência, compreendendo os currículos artístico e generalista. Assim, gozando de autonomia pedagógica, os planos curriculares são adaptados, do 1º ao 12º ano, à realidade escolar do ensino artístico especializado da música. Apesar do ensino em regime integrado ser o imo da oferta educativa deste estabelecimento, a frequência em regime supletivo também é possível. Desde 2016 tornou-se igualmente possível a frequência deste estabelecimento em regime articulado. No caso do regime supletivo, as áreas de canto, composição, formação musical e instrumento podem ser frequentadas apenas no ensino secundário. Simultaneamente existe, desde 1971, o Curso Livre de Dança que é certificado pela *Royal Academy of Dance* de Londres.

A seleção de alunos é feita através de provas de admissão específicas, para as quais existem regulamentos próprios, tanto para o 1.º ano de escolaridade como para os restantes. Segundo o Relatório de Avaliação Externa levado a cabo pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência no ano de 2014, para “as 52 vagas do 1.º ciclo que a Escola abre anualmente, o número de candidatos é sempre muito superior, pelo que apenas cerca de 15% dos candidatos a um lugar na Escola são bem-sucedidos na sua candidatura” (Ferreira, Pereira da Silva, & Sá, 2014, p. 2).

No sentido da caracterização da população escolar os dados disponíveis, do ano letivo de 2013/2014, descrevem um total de 622 alunos distribuídos da seguinte maneira: 208 alunos no 1º ciclo (8 turmas), 103 alunos no 2º ciclo (4 turmas), 208 alunos no 3º ciclo (8 turmas), 78 alunos no ensino secundário (4 turmas) e 25 alunos em regime supletivo. Simultaneamente, existem ainda mais 352 alunos no Curso Livre de Dança Clássica (Ballet) cuja avaliação é realizada através de exames finais de transição de nível por professores da *Royal Academy of Dance*. Do conjunto total de 974 alunos, 1,3% destes não tem nacionalidade portuguesa e 9% beneficia de algum tipo de ação social escolar.

Na caracterização educacional da família encontramos 33,9% dos pais e 48,5% das mães com o grau de Licenciatura, 13,9% dos pais e 13,6% das mães com o grau de Mestre e 4,6% dos pais e 7,6%

² O número disponível no Relatório de Avaliação Externa da Inspeção-Geral de Educação e Ciência (Ferreira, Pereira da Silva, & Sá, 2014, p. 2) é de 624 alunos. Todavia, o somatório da distribuição dos alunos por ciclo de estudos e respetivo regime de frequência totaliza os 622 alunos por nós referidos.

das mães com o grau de Doutor; num total de 52,3% dos pais e 69,7% das mães com habilitações de nível superior. Ao nível profissional, 39% dos encarregados de educação exercem atividades de nível superior ou intermédio.

Do ponto de vista da comunidade docente existem 122 professores. Dos 59,8% que pertencem aos quadros, 41% destes lecionam há 20 anos ou mais. Nas áreas de formação geral o corpo docente é mais estável quando comparado com o corpo de docentes das áreas artísticas, do qual 50% são anualmente contratados. No auxílio da ação educativa a escola conta com 21 assistentes operacionais e 6 assistentes técnicos. Ao abrigo do contrato Emprego-Inserção, do Instituto do Emprego e Formação Profissional são ainda colocados 6 trabalhadores no auxílio aos assistentes operacionais (Ferreira, Pereira da Silva, & Sá, 2014).

2.2.2. Conservatório de Música do Porto

Aquando da sua inauguração oficial, a 9 de dezembro de 1917, o Conservatório de Música do Porto era já uma instituição desejada por uma ampla esfera cultural que agitava a cidade desde meados do século XVIII. Tendo em vista a constituição de uma instituição análoga ao Conservatório Nacional em Lisboa, fundado em 1835, as primeiras tentativas “(...) terão sido feitas por Carlos Dubbini, António Nicolau de Almeida e Ernesto Maia, todos sem êxito por falta de apoio institucional” (Rocha M. I., 2007, p. 6).

Será apenas em maio de 1917 que a Comissão Administrativa da Câmara Municipal do Porto (recuperando um projeto datado de janeiro de 1914) concede apoio institucional para que, em 1 de junho de 1917, o Senado da Câmara Municipal do Porto, presidido por Eduardo dos Santos Silva, vote por unanimidade a criação do Conservatório de Música. O primeiro diretor da instituição foi Moreira de Sá, eleito pelo Conselho Escolar e, simultaneamente, nomeado pela Câmara Municipal, tendo como vice-presidente Ernesto Maia.

Em 14 de dezembro de 1972, o Conservatório de Música abandona a autonomia pedagógica, administrativa e financeira que a Câmara Municipal do Porto havia concedido e passa a escola pública através do Decreto-Lei n.º 519/72. Passou ainda por grandes reformas do ensino, a primeira em 1930 que teve como principal preocupação a redução de custos para o estado e a segunda, em 1983, pelo Decreto-Lei n.º 310/83, que “(...) pretendeu[-se] encaixar as escolas do ensino vocacional no modelo de organizacional adoptado para o restante sistema” (Rocha M. I., 2007, p. 9).

O Conservatório de Música do Porto, embora tenha mudado algumas vezes de instalações, nunca abandonou a Freguesia de Cedofeita. Assim, teve as suas primeiras instalações na Travessa do Carregal, nº 87, passando a 13 de março de 1975 para o Palacete Pinto Leite na Rua da Maternidade, nº 13 e desde 15 de setembro de 2008 mudando-se para a Praça Pedro Nunes, paredes contíguas com a Escola Secundária Rodrigues de Freitas, embora em edifícios diferentes.

No que respeita à oferta formativa, a escola disponibiliza o Curso de Iniciação Musical (em regime integrado ou supletivo), o Curso Básico e Secundário de Música e o Curso Secundário de Canto em regime integrado, articulado e supletivo. Paralelamente oferece Cursos Livres nas áreas da Música Clássica, Música Tradicional e Jazz.

Segundo o Relatório de Avaliação Externa levado a cabo pela Inspeção-Geral de Educação e Ciência, a “admissão dos alunos na Escola é feita através da realização de provas específicas (para novos alunos) ou provas de aferição (para alunos que tiverem frequentado outro estabelecimento de ensino). Estas provas são objeto de regulamento próprio onde constam os critérios de seleção” (Pereira da Silva, Neves, & Barroso, 2015, p. 2). No ano letivo de 2013/2014 apenas 34% dos candidatos foi admitido, mostrando uma procura muito superior à oferta disponibilizada.

No sentido da caracterização da população escolar, os dados disponíveis, do ano letivo de 2014/2015, descrevem um total de 1057 alunos distribuídos da seguinte maneira: 462 alunos inscritos no regime integrado (1º ciclo: 95 alunos/4 turmas; 2º ciclo: 96 alunos/4 turmas; 3º ciclo: 191 alunos/8 turmas e Secundário: 80 alunos/4 turmas), 71 alunos em regime articulado e 524 em regime supletivo. Do conjunto total de 1057 alunos, 1,2% destes não tem nacionalidade portuguesa e 7% beneficia de algum tipo de ação social escolar.

Face à caracterização educacional da família encontramos 66,9% dos encarregados de educação com habilitações de nível superior. Ao nível profissional, 39,9% dos encarregados de educação exercem atividades nível superior ou intermédio.

Do ponto de vista da comunidade docente existem 175 professores, dos quais 111 pertencem aos quadros (63,4%). No auxílio da ação educativa a escola conta com 16 trabalhadores distribuídos pelas seguintes funções: 9 assistentes operacionais, 1 encarregado operacional, 5 assistentes técnicos e 1 chefe de serviços de administração escolar. Ao abrigo do contrato Emprego-Inserção, do Instituto do Emprego e Formação Profissional são ainda colocados 9 trabalhadores no auxílio aos trabalhadores não docentes (Pereira da Silva, Neves, & Barroso, 2015, p. 2).

2.2.3. Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian

Fundado a 8 de outubro de 1960 com a designação de Conservatório Regional de Aveiro teve como principal figura impulsionadora o Dr. Orlando de Oliveira. Assim, constituiu-se como o primeiro estabelecimento de ensino artístico de foro particular com carácter associativo em Portugal. Teve como primeira diretora pedagógica a Professora Gilberta Paiva, vinda da Academia de Música de Santa Maria (Vila da Feira). No seu primeiro ano de funcionamento (1960/1961) a escola começou por lecionar Música, Ballet e Italiano. Ocupou as instalações do Liceu Nacional de Aveiro durante dois anos, até ser colocada na Rua dos Combatentes da Grande Guerra, n.º 2 até 1971. A 30 de março de 1971 são inauguradas as novas instalações, situadas na Avenida Artur Ravara, construídas de raiz pela Fundação Calouste Gulbenkian, passando a instituição a denominar-se Conservatório Regional de Aveiro de Calouste Gulbenkian.

O Conservatório passa a escola pública, pela Portaria n.º 500/85 de 24 de julho e em 8 de outubro de 1985, 25 anos após a sua inauguração, o edifício construído em 1971 é doado à Câmara Municipal de Aveiro pelo seu proprietário, a Fundação Calouste Gulbenkian. A 1 de outubro de 1985 passa a denominar-se Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian, designação que mantém até aos dias de hoje. (Neto, s.d.)

A oferta formativa disponibilizada pela escola situa-se no âmbito dos cursos básico e secundário de música e de canto em regime articulado e supletivo, assim como o curso de iniciação musical em regime supletivo. A oferta correspondente à frequência do regime articulado é feita em articulação com 4 escolas do distrito de Aveiro, sendo as principais referências, o Agrupamento de Escolas de Aveiro e a Escola Secundária Dr. Mário Sacramento.

O Conservatório contava, no ano letivo de 2012-2013, com 607 alunos distribuídos da seguinte maneira: 132 alunos (11 turmas) nos Cursos de Iniciação Musical, 338 alunos no Curso Básico (24 turmas) – dos quais 164 frequentam o regime articulado e 174 frequentam o regime supletivo –, e 137 alunos no Curso Secundário de Música e Canto (9 turmas) – dos quais 18 alunos em regime articulado e 119 em regime supletivo.

Do conjunto total de 607 alunos, 2% destes não tem nacionalidade portuguesa e não existem dados disponíveis face à ação social escolar.

No que respeita às habilitações académicas da família, encontramos 68,3% dos encarregados de educação com habilitações de nível superior, não estando disponível informação acerca das atividades profissionais dos mesmos.

A comunidade docente é composta por 66 professores, dos quais 57,5% pertencem aos quadros. No auxílio da ação educativa a escola conta com 14 trabalhadores distribuídos pelas seguintes funções: 8 assistentes operacionais e 6 assistentes técnicos. Ao abrigo do contrato Emprego-Inserção, do Instituto do Emprego e Formação Profissional são ainda colocados 4 trabalhadores no auxílio aos trabalhadores não docentes (Barreira, Lemos, & Lebre, 2013).

2.2.4. Conservatório de Música de Coimbra

Fundado a 5 de setembro de 1985, pela Portaria n.º 656, o Conservatório de Música de Coimbra integrou duas outras escolas de ensino particular e cooperativo da cidade. Iniciou a sua atividade letiva em fevereiro de 1986 no edifício da Cerca de São Bernardo, sito na Ladeira do Carmo, cedido pela Câmara Municipal de Coimbra. Em outubro de 1987 a escola muda-se para o edifício da antiga maternidade, na Sé Velha, instalações essas cedidas pela Junta Distrital de Coimbra.

De 1996/1997 até 2002/2003, graças a um protocolo realizado com a Universidade de Coimbra, foi possível alargar a atividade do Conservatório ao edifício do Instituto de Coimbra, situado na Rua da Ilha. Após o ano letivo 2003/2004, a escola vem ainda a ocupar o espaço físico da Escola Secundário D. Dinis, na Rua Adriano Lucas.

O ano letivo de 2010/2011 é a altura em que passa a ocupar um novo edifício, construído de raiz para o efeito, na Rua Pedro Nunes, e partilhando o espaço educativo com a Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores.

A oferta formativa concretiza-se na lecionação dos Cursos de Iniciação de Música e Dança, dos Cursos Básicos e Secundário de Música, o Curso Básico de Dança e o Curso Profissional de Instrumentista de Jazz. A frequência destes cursos poderá ser feita em regime supletivo ou articulado, no caso deste último através da articulação com a Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores e Escola Básica Martim de Freitas.

No sentido da caracterização da população escolar os dados disponíveis, do ano letivo de 2013/2014, descrevem um total de 967 alunos distribuídos da seguinte maneira: 83 alunos no Curso de Iniciação (73 alunos em Música e 10 alunos em Dança), 604 alunos no Curso Básico – nos vários ciclos (530 em Música e 74 em Dança, dos quais 366 estão em regime articulado e 238 em regime supletivo), 238 alunos no Curso Secundário (173 em Música e 65 em Canto, sendo que destes existem 9 alunos em regime articulado e 229 em regime supletivo) e 42 alunos do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz. Do conjunto total de 967 alunos, 1,1% destes não tem nacionalidade

portuguesa e não existem dados disponíveis face à ação social escolar.

Na caracterização educacional da família os dados disponíveis apontam para “cerca de 81,4% possui habilitação académica de nível secundário ou superior” (Oliveira, Vasconcelos, & Rebelo, 2014, p. 2). Assim como no caso da ação social escolar também se verifica ausência de dados face a atividade profissional dos encarregados de educação.

Do ponto de vista da comunidade docente existem 107 professores. Dos 38% que pertencem aos quadros, 48,6% destes lecionam há 10 anos ou mais. No auxílio da ação educativa a escola conta com 11 assistentes operacionais e 6 assistentes técnicos. Ao abrigo do contrato Emprego-Inserção, do Instituto do Emprego e Formação Profissional são ainda colocados 7 trabalhadores no auxílio aos assistentes operacionais (Oliveira, Vasconcelos, & Rebelo, 2014, p. 2).

2.2.5. Escola de Música do Conservatório Nacional

Não seria possível abordar a origem da Escola de Música do Conservatório Nacional sem falar no pianista e compositor João Domingos Bomtempo (1775 – 1842). Figura maior da cultura nacional, foi também ele um grande impulsionador do ensino público da música. Isto porque, até ao século XIX, a principal missão do ensino musical era dedicada à música religiosa. Contudo, devido à vitória do liberalismo, o ensino laico ganha terreno e por volta de junho de 1834 surge um primeiro projeto de criação de uma escola laica de música, produzido através do modelo parisiense, que contava com 18 docentes e 16 disciplinas. O seu objetivo centrava-se na formação de instrumentistas e cantores que povoassem o panorama musical português. Porém, este projeto inicial não haveria de singrar e só um ano depois, a 5 de maio de 1835, é criado o Conservatório de Música de Lisboa, ficando anexo à Casa Pia e entregue à direção de João Domingos Bomtempo. Com a extinção do Seminário da Sé Patriarcal (1834) a nova escola acabou por absorver grande parte do seu corpo docente. Contudo, apesar de uma forte componente de ação caritativa, ligada à tradição dos conservatórios italianos, dado que ficaria com os órfãos da Casa Pia e com o colégio de estudantes carenciados, a formação musical laica para ambos os sexos foi um fator de vigorosa inovação.

Em novembro de 1836, através do Decreto n.º 15/11, passaria a chamar-se Conservatório Geral de Arte Dramática, tendo Almeida Garrett como diretor, e englobava três escolas: a escola de música, a escola de teatro e declamação e a escola de mímica e dança. Devido à expulsão das ordens religiosas de Portugal, anos antes, o Conservatório Geral seria instalado no antigo Convento dos Caetanos.

Devido a algum desinteresse do Ministério do Reino, apenas a 20 de julho de 1841 passaria a chamar-se Conservatório Real de Lisboa e veria os seus estatutos aprovados a 24 de maio de 1841 graças à nomeação de D. Fernando – marido da Rainha D. Maria II – para presidente honorário da instituição.

Somente em 1892 é inaugurado o Salão Nobre – sala de concertos do Conservatório – dado que, devido ao aproveitamento do Convento dos Caetanos, esse espaço não estava contemplado no edificado original. Os estatutos da instituição haviam de permanecer inalterados até à reforma levada a cabo por Augusto Machado (1901-1910) que procedeu à atualização dos planos de estudo e dos repertórios.

Com a implantação da República, a 5 de outubro de 1910, passou a chamar-se Conservatório Nacional de Lisboa. Em 1919 sofre nova reforma, desta vez implementada por Vianna da Motta (1868-1948) e por Luís de Freitas Branco (1890-1955), e são criadas as disciplinas de Cultura Geral, a classe de Ciências Musicais (História da Música, Estética e Acústica), a disciplina de Leitura de Partituras, Instrumentação e Regência (Direção); metodologicamente houve também alterações, a mais significativa prendeu-se com o Solfejo que deixou de ser “rezado” para passar a ser apenas entoado.

Tendo o Maestro Ivo Cruz (1901-1986) como diretor, o Conservatório construiu uma nova biblioteca, da autoria do Arq.º Raul Lima, bem como o seu Museu Instrumental. Do ponto de vista da oferta formativa, foram criados os Cursos de Instrumentos Antigos como o Cravo, Clavicórdio, Viola da Gamba, Viola d’Amore e também Guitarra Hispânica, posteriormente designada de Guitarra Clássica ou Viola Dedilhada, nomenclatura atribuída por Manuel Morais.

Com Madalena Perdigão a presidir à Comissão Orientadora da Reforma do Conservatório Nacional (1971) foi possível, logo no ano seguinte, criar novos planos de estudos e aumentar o número de anos de duração e frequência dos cursos, ao abrigo do projeto de Experiência Pedagógica e houve novo aumento da oferta formativa, desta vez com o Alaúde e a Flauta de Bisel. Devido à não homologação da chamada “Experiência Pedagógica”, entre 1972 e 1983 coabitaram no Conservatório dois planos curriculares distintos – o oficial, de 1930, e o “oficioso”, criado em 1971.

A partir da Revolução de abril de 1974 a comissão diretiva passou a ser constituída por 3 professores e 3 alunos. Mais tarde, com o Decreto-Lei n.º 310 de 1983 o Conservatório Nacional perde os cursos superiores e a sua estrutura quadripartida, surgindo várias escolas autónomas. Apesar das grandes dificuldades de adaptação causadas pelo decreto é possível agora obter formação superior em qualquer instrumento e disciplina musical, o que estava anteriormente disponível apenas para 5 áreas: piano, canto, violino, violoncelo e composição. Após esta reforma legislativa a Escola de Música do

Conservatório Nacional passou a lecionar os diversos Cursos do Ensino Básico e Secundário em regime articulado e supletivo.

No ano letivo 2002/2003 inicia-se um processo de alargamento da instituição, que cresce com a criação dos polos de Amadora e Sacavém e, posteriormente, em 2008 com o projeto Orquestra Geração. A Escola de Música do Conservatório Nacional mantém-se desde 1836 no edifício do Convento dos Caetanos e teve como diretora O Professor 8, eleita em 2009 (Borges M. J., 2012) e, atualmente, O Professor 7.

No ano letivo de 2011, a Escola de Música do Conservatório Nacional contava com um total de 936 alunos distribuídos da seguinte forma: 225 alunos (24%) no Curso de Iniciação em regime supletivo (com 115 alunos a frequentar aulas na escola sede, 48 alunos no polo da Amadora e 62 alunos no polo de Loures), 138 alunos (14,7%) frequentam o Curso Básico e Secundário de Música em regime integrado, 59 alunos (6,3%) frequentam o mesmo Curso em regime articulado e 486 alunos (52%) frequentam-no em regime supletivo. Existem ainda 28 alunos (3%) nos Cursos Profissionais de Instrumentista de Cordas e Sopros.

Coexistem 20 nacionalidades diferentes na Escola de Música do Conservatório Nacional, sendo esta a mais diversa das escolas, e 31 alunos contam com o apoio dos Serviços de Ação Social Escolar (13 alunos no Escalão A e 18 no Escalão B). Dos alunos do regime integrado e profissional (166 alunos) é possível saber-se que 155 deles possuem computador pessoal e 94,2% destes usufruem de ligação à internet em casa.

Quanto à caracterização das habilitações dos encarregados de educação 68% são detentores de formação superior, muito embora esta percentagem diga respeito apenas à realidade de 278 pais e encarregados de educação dos quais se conhecem as habilitações.

No que diz respeito ao corpo docente, este é constituído por 207 professores. Existem 67 docentes (32,4%) no quadro e 2 professores (1%) no Quadro de Zona Pedagógica, sendo os restantes 138 professores contratados anualmente (66,6%). Existem 34,3% de docentes entre os 30 e 40 anos de idade e 57% da totalidade têm 4 anos de serviço ou menos.

O pessoal não docente é constituído por 6 assistentes técnicos, 1 chefe de serviços de administração escolar e 11 assistentes operacionais (Inspeção-Geral de Educação e Ciência, 2011, p. 2).

2.2.6. Instituto Gregoriano de Lisboa

Nascido a partido do antigo Centro de Estudos Gregorianos, fundado em 1953, tinha como principais objetivos a formação de investigadores, cantores, organistas e maestros de coro. Pioneiro na leção da História da Música, da Paleografia e do Órgão a nível superior, este centro fazia convergir no seu corpo docente um conjunto de professores vindos do Conservatório Nacional Superior de Paris, da Universidade de Paris-Sorbonne, da Escola César Frank e do Instituto Gregoriano de Paris. O Centro de Estudos Gregorianos foi ainda a instituição responsável pela introdução e divulgação do Método Ward de Pedagogia Musical.

A partir de 1976 o Centro de Estudos Gregorianos é transformado em escola pública e é-lhe atribuída a designação que hoje conhecemos: Instituto Gregoriano de Lisboa. Viu alargada a sua oferta formativa para os Cursos Gerais de Música e manteve, de forma concomitante, os Cursos de Nível Superior.

Após o Decreto-Lei n.º 310/83 e com a extinção dos cursos superiores nos conservatórios de música, o Instituto Gregoriano de Lisboa passa também a escola vocacional de ensino especializado da música, ministrando os Cursos Básico e Secundário. Na mesma altura, os estudos superiores gregorianos passaram para departamento próprio no seio da Escola Superior de Música de Lisboa. O plano curricular é fixado pela Portaria n.º 725/84 para os cursos de Canto Gregoriano, Piano e Órgão e só posteriormente alargado para o Cravo, Violoncelo e Flauta de Bisel pela Portaria n.º 421/99, de 8 de junho.

No que diz respeito à oferta formativa, o Instituto Gregoriano de Lisboa oferece os Cursos de Iniciação, Básico e Secundário de Música e de Canto Gregoriano em regime articulado e supletivo. No ano letivo de 2015/2016 teve uma população escolar de 463 alunos, distribuídos da seguinte forma: 118 alunos no 1º ciclo (Curso de Iniciação), 130 alunos no 2º ciclo e 148 no 3º ciclo (Curso Básico), e 67 alunos no Curso Secundário. Nesta comunidade educativa não houve necessidades de acesso à ação social escolar e 98% dos alunos são de nacionalidade portuguesa.

Os cursos ministrados pelo Instituto Gregoriano de Lisboa podem ser frequentados em regime supletivo ou em regime articulado, em parceria com a Escola Básica do 2º e 3º ciclo Eugénio dos Santos ou a Escola Básica do 2º e 3º ciclo de Telheiras.

No que respeita aos pais e encarregados de educação, 70% são detentores de curso superior. Quanto ao corpo docente, o mesmo é constituído por 45 professores, sendo que 49% estão já integrados no quadro e 35% têm 10 anos de serviço ou mais. No que respeita ao pessoal não docente,

existem 5 assistentes operacionais e 5 assistentes técnicos, sendo que 1 deles exerce funções ao abrigo do contrato Emprego-Inserção, do Instituto do Emprego e Formação Profissional (Grenho, Campos, & Nascimento, 2016, p. 3).

2.2.7. Agrupamento de Escolas Luís António Verney – Lisboa

O Agrupamento de Escolas Luís António Verney é o estabelecimento de ensino público que congrega duas freguesias da cidade de Lisboa: Beato e Marvila. Estas são duas freguesias muito centrais e fortemente marcadas por um passado historicamente ativo que ainda hoje facilmente se vislumbra do ponto de vista da sua riqueza arquitetónica e patrimonial. Durante a segunda metade do século XIX, com a revolução liberal e a reconfiguração do tecido produtivo, a zona ganha uma nova imagem, desta vez de carácter mais operário. A primeira fase de industrialização, muito próxima do centro das cidades, trouxe consigo os bairros operários e o consequente desenvolvimento das infraestruturas de apoio às populações. Neste campo as mudanças são insuficientes e o passar dos séculos não tem sido suficiente para impulsionar grandes transformações, tendo o projeto educativo do agrupamento de escolas a seguinte preocupação:

Atualmente, com o agravamento da crise económica, agudizou-se essa situação, com a expressão visível e gritante na realidade dos nossos alunos que evidenciam fome, falta notória de higiene, cuidados básicos de saúde. O alastrar de famílias monoparentais ou pulverizadas, propicia os episódios de indisciplina, a relativização dos valores, a frequência pouco assídua e empenhada da escola, hipotecando o futuro dos filhos (Agrupamento de Escolas Luís António Verney, 2016, p. 3).

Apesar da herança, este agrupamento foi criado em 2004 e é composto por quatro unidades escolares: a Escola Básica do Beato, Escola Básica Madre de Deus, Escola Básica do Condado e Escola Básica Luís António Verney; esta última é, simultaneamente, sede do agrupamento. Importa ainda mencionar que a Escola Básica Madre de Deus e a Escola Básica do Condado têm integrada a oferta de jardim de infância e que a escola-sede de agrupamento integrou, em 2009-2010, o Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2).

O seu recém-aprovado Projeto Educativo enuncia ainda os principais objetivos face ao ensino artístico especializado:

Este assenta claramente numa vontade determinada de caminhar para um processo de diferenciação que se pretende inovador, no qual o ensino especializado e integrado da Música e da Dança, reforçam, cada vez com maior significado, a oferta formativa desta unidade orgânica. Neste trajeto é importante preparar-se a estrutura escolar para o alargamento da oferta educativa ao ensino secundário, dando prosseguimento de estudos aos alunos do ensino artístico até à conclusão da escolaridade obrigatória (Agrupamento de Escolas Luís António Verney, 2016, p. 5).

Desde 2009/2010 que as direções apostaram no ensino artístico, numa primeira fase em regime articulado com a ACORDARTE – Academia de Música de Lisboa – e atualmente oferecendo aos alunos o regime integrado de frequência.

No ano letivo de 2015/2016, o Agrupamento de Escolas Luís António Verney contava com um total de 912 alunos distribuídos da seguinte forma: 139 alunos no jardim de infância (92 alunos na Escola Básica do Condado e 47 alunos na Escola Básica do Bairro Madre de Deus), 378 alunos no 1º ciclo (178 alunos na Escola Básica do Condado, 119 alunos na Escola Básica do Bairro Madre de Deus e 89 na Escola Básica do Beato), e 395 alunos no 2º e 3º ciclos que funcionam em exclusivo na escola-sede.

Os níveis de apoio atribuídos pela Ação Social Escola (ASE) têm impacto em 67% dos alunos, sendo estes distribuídos entre 49,6% no Escalão A (num total de 452 alunos) e 17,4% posicionados no Escalão B (num total de 159 alunos). Foi ainda possível identificar que 45% deles possuem computador pessoal e usufruem de ligação à internet em casa (Inspeção-Geral de Educação e Ciência, 2013, p. 2).

No que respeita à caracterização das habilitações dos encarregados de educação 2% são detentores de formação superior e 8% possuem o Ensino Secundário terminado.

No que concerne ao corpo docente, este é constituído por 87 professores, sendo 60 deles profissionais já integrados nos quadros de escola e os restantes 27 são docentes contratados aos quais é possível ainda destacar 4 profissionais contratados como técnicos especializados. O pessoal não docente é constituído por 33 elementos aos quais se inclui uma psicóloga.

A oferta formativa deste agrupamento passa pelo ensino regular desde o Pré-Escolar ao 9º ano de escolaridade; o Curso Básico de Música, que funcionava desde 2009 em regime articulado com a ACORDARTE – Academia de Música de Lisboa, mas que desde 2015/2016 funciona em regime integrado; o Curso Básico de Dança também em regime integrado desde 2014/2015 e um plano de Percurso Curricular Alternativo.

2.2.8. Agrupamento de Escolas da Bemposta – Portimão

O Agrupamento de Escolas da Bemposta foi criado no ano letivo de 2010/2011. A sua escola-sede situa-se no concelho de Portimão, distrito de Faro, e tem uma área de intervenção que se estende por três freguesias: Mexilhoeira Grande, Alvor e Portimão.

Deste recente agrupamento fazem parte a Escola Básica e Secundária da Bemposta, a Escola Básica 2º e 3º ciclo de D. João II, a Escola Básica Integrada da Mexilhoeira Grande, mais 3 escolas do 1º ciclo e 4 jardins de infância. A criação do Agrupamento, através da inauguração da Escola Básica e Secundária da Bemposta, veio colmatar uma falha na formação especializada no âmbito no ensino artístico, em particular nas áreas da Música e das Artes do Espetáculo.

Por não ter sido criada exclusivamente como escola de ensino especializado da música – conservatório ou academia – a oferta formativa disponibilizada pelo Agrupamento de Escolas da Bemposta é bastante mais eclética que o habitual. Desta forma o Agrupamento conta com um total de 1735 alunos distribuídos da seguinte forma: 300 alunos frequentam o ensino pré-escolar (divididos em 12 grupos), 371 alunos frequentam o 1º ciclo do Ensino Básico (18 turmas), 424 alunos no 2º ciclo (20 turmas), 561 alunos no 3º ciclo (29 turmas, 1 delas com Percurso Curricular Alternativo), 49 alunos frequentam Cursos Profissionais do Ensino Secundário (três turmas, uma de Instrumentistas de Teclas e Cordas e uma turma de Instrumentistas de Jazz, e uma turma de Artes do Espetáculo/Interpretação Teatral) e ainda 30 formandos no Programa Integrado de Educação e Formação (duas turmas). A escola é munida de duas unidades de apoio especializado (não artístico): uma para a educação de crianças com multideficiência e outra para crianças com surdo-cegueira congénita. Neste agrupamento existem 43% de crianças abrangidas pelos Serviços de Ação Social Escolar. Sabe-se ainda que 23% dos alunos possuem computador pessoal com ligação à internet a partir da sua habitação e que 11% dos alunos têm outras nacionalidades que não a portuguesa.

No que diz respeito às habilitações dos pais e encarregados de educação, 11% são detentores de diplomas do ensino superior e 17% são profissionais de nível intermédio ou superior. Face à população docente, existem 117 professores: 60% deles já integrados nos quadros e 68% com 10 ou mais anos de serviço. O corpo não docente é composto por 59 trabalhadores, entre os quais 83% destes têm já mais de 10 anos de serviço. O agrupamento usufrui ainda dos serviços de 2 psicólogas e uma técnica de ação social (Pires, Mendonça, & Quintas, 2013, p. 2).

2.2.9. Conservatório de Música de Loulé – Francisco Rosado

Situado na freguesia de São Sebastião, no concelho de Loulé, o Conservatório de Música de Loulé – Francisco Rosado foi fundado em 2018, sendo o estabelecimento mais recente de ensino artístico especializado da música.

No seu Regulamento Interno pode ler-se que a instituição tem uma “única finalidade: a educação artística especializada de crianças e jovens provenientes de todos os pontos da região, com a especial ênfase do Concelho de Loulé” (Conservatório de Música de Loulé - Francisco Rosado, 2020, p. 1).

Também do ponto de vista da sua missão, é claro no seu Projeto Educativo que “Como escola do EAE de Música, é missão do CML - FR prover aos discentes uma formação sólida, fundada e estruturada com rigor técnico, científico e artístico, capacitando-os para a possibilidade de um futuro profissional na área da música” (Conservatório de Música de Loulé - Francisco Rosado, 2020, p. 8).

O Conservatório de Música de Loulé – Francisco Rosado encontra-se a consolidar a sua posição no território educativo do Concelho de Loulé através uma oferta formativa exclusivamente direcionada para o Ensino Artístico Especializado da Música, em regime de frequência articulado e supletivo, contando com alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário. Não dispondo do Curso de Iniciação Musical, o seu projeto educativo enuncia o objetivo de equilibrar a frequência de classes instrumentais com menor procura pela comunidade educativa.

No seu segundo ano de funcionamento, em 2019/2020, o Conservatório de Música de Loulé – Francisco Rosado tinha um total de 291 alunos, dos quais 271 em regime de frequência articulado e 22 em regime de frequência supletivo. Do ponto de vista da população escolar, existiam 200 alunos a frequentar o 2º Ciclo do Ensino Básico, 78 alunos a frequentar o 3º Ciclo do Ensino Básico e 13 alunos a frequentar o Ensino Secundário num total de cerca de 20 Cursos de Instrumento de Cordas, Sopros, Teclas e Percussão que representam a sua oferta educativa atual.

Capítulo 3 | Enquadramento teórico

Este capítulo apresenta a revisão de literatura e enquadramento teórico dos conceitos de aptidão musical e seleção escolar particularmente no âmbito da rede pública do ensino especializado da música.

3.1. Aptidão musical

3.1.1. Aptidão musical inata – o inatismo e a origem genética

(...) assim como a representação em geral da inteligência através de um simples algarismo constituiu um dos maiores fiascos da educação moderna o mesmo se pode dizer em relação à representação do sucesso musical pelos meios de que dispomos (Webster, 1988, p. 182 *in* Mota, 1999, p. 29).

Dos dois discípulos mais conhecidos de Sócrates (c. 470 a.C. – 399 a.C.) será pela mão de Platão (c. 427 a.C. – c. 347 a.C.) que encontraremos o primeiro contributo para a tese do inatismo do conhecimento. O que acabamos de afirmar facilmente se vislumbra no fresco do Mestre do Alto Renascimento Italiano Rafael Sanzio (1483–1520) intitulado *A Escola de Atenas* (1509–1510), situado na *Stanza della Segnatura* no Museu do Vaticano, em que Platão segura um dos seus mais famosos diálogos – *Timeu* (360 a.C.), nos quais tece considerações sobre a existência de dois mundos (o Mundo Físico de carácter mutável, objeto de parecer e fruto de sensação irracional e o Mundo Eterno com características imutáveis e apreendido pela razão). Nesta representação iconográfica tão sincrética, focamos a nossa atenção no gesto de Platão que se dirige com um dos seus braços para o céu, no declarado sentido de que o Ser Humano nasce já com algum património inato vindo de uma esfera eterna, espiritual, divina.

Para os investigadores inatistas, o Ser Humano apresenta-se como um agente estático, sem possibilidade de realizar mudanças na sua personalidade, valores, hábitos, pensamentos, crenças, emoções ou conduta social. Desta forma, o termo inatismo é “sobretudo usado para a tese platónica ou cartesiana de que algum do nosso conhecimento é inato” (Mautner, T., 2010, p. 395). Para o inatismo, parte do conhecimento é algo já definido mesmo antes do nascimento e exclusivo do sujeito, sem participação ou interação com o meio.

É natural que, de um ponto de vista dos estudos relacionados diretamente com a aptidão musical, exista uma forte ligação de fundo à matriz filosófica das diferentes teorias sobre a origem do conhecimento. É nesse sentido que encontramos a referência a Platão no estudo de um dos mais relevantes educadores musicais do século XX: “Parafraseando Platão, não há nada tão desigual como a igualdade de tratamento dos estudantes de potencial desigual” (Gordon E. E., 1999, p. 4).³

³ “To paraphrase Plato, there is nothing so unequal as the equal treatment of students of unequal potential” (Gordon E. E., 1999, p. 4) (tradução do autor)

Sendo mais concreto, os autores inatistas descrevem a aptidão musical como um conjunto de características que fazem parte do indivíduo desde o seu nascimento e estão concomitantemente ligadas com os fatores genéticos e hereditários – nomeadamente nas primeiras investigações (Seashore, 1919; Stumpf, 2019). Seashore, o pioneiro na criação dos testes de aptidão musical, acreditava que o “talento musical, como todos os outros talentos, é uma dádiva da natureza - herdado, não adquirido; na medida em que um músico que tem habilidade natural para a música, nasceu com ela” (Seashore, 1915, p. 129).⁴ Semelhante é o entendimento de Gagné (2000, p. 1) ao identificar que sobredotação “designa a posse e o uso de habilidades naturais superiores inexperientes e espontaneamente expressas (aptidões ou dons), em pelo menos um domínio de habilidade, em um nível que coloque um indivíduo no mínimo entre os 10% melhores de seus pares de idade”.⁵

Se, por um lado, Seashore entendia a aptidão musical como um conjunto de competências auditivas, não necessariamente muito relacionadas entre si, de base genética, hereditária e sem grandes possibilidades de variação, por outro lado, outro autor inatista, Wing “acreditava numa capacidade geral para perceber e apreciar música em vez de um perfil” (Hallam, 2010, p. 309)⁶, conferindo uma visão mais holista e menos psicométrica da aptidão.

Porém, só com Edwin Gordon se compreende melhor o papel do meio na conceção inatista da aptidão musical, com o autor sugerindo que a “aptidão musical é inata, [mas] não há nenhuma evidência para sugerir que ela é herdada” (Gordon, 2000, p. 16; Gordon, 1999, p. 5).⁷ A literatura não só não foi capaz, até à atualidade, de desmentir Edwin Gordon, como, de alguma forma foi corroborando, pelo menos parcialmente, a sua posição, como fez Sloboda afirmando que “é impossível descartar a possibilidade de diferenças inatas na receptividade musical.”⁸ (Sloboda, 1997, p. 176)

Apesar de, atualmente, os estudos *gordonianos* serem aqueles que reúnem maior consenso, continuam a existir, conexas à psicologia da música, investigações que concorrem com novos dados acerca das possibilidades de hereditariedade da aptidão musical, como por exemplo, no estudo seguinte foi possível obter previsibilidade de “hereditariedade nos resultados dos testes de aptidão musical (...) de forma significativa para o *Karma Music Test* e para os sub-testes de discriminação

⁴ “[m]usical talent, like all other talent, is a gift of nature - inherited, not acquired; in so far as a musician has natural ability in music, he has been born with it” (Seashore, 1915, p. 129) (tradução do autor)

⁵ “[d]esignates the possession and use of untrained and spontaneously expressed superior natural abilities (called aptitudes or gifts), in at least one ability domain, to a degree that places an individual at least among the top 10% of his or her age peers.” (Gagné, 2000, p. 1) (tradução do autor)

⁶ “(...) believed in a general ability to perceive and appreciate music rather than a profile” (Hallam, 2010, p. 309) (tradução do autor)

⁷ “(...) music aptitude is innate, there is no evidence to suggest that it is inherited.” (Gordon, 2000, p. 16; Gordon, 1999, p. 5) (tradução do autor)

⁸ “It is impossible to rule out the possibility of innate differences in musical receptivity (...).” (Sloboda, 1997, p. 176) (tradução do autor)

auditiva de Carl Seashore” (Ukkola, *et al.*, 2009, p. 5)⁹. Aqui não se enuncia o processo de hereditariedade apenas com base em resultados de baterias de testes de aptidão musical, mas igualmente com acesso a dados de investigação de carácter mendeliano e do estudo genético: “Mostramos aqui que os haplótipos AVPR1A [recetor 1A de arginina vasopressina] estão associados à capacidade de estruturação auditiva na música (*Karma Music Test*)” (Ukkola, *et al.*, 2009, p. 6)¹⁰. De um ponto de vista fisiológico, embora não referente ao carácter hereditário da aptidão musical, outro estudo igualmente interessante afirma que segundo o investigador alemão Peter Schneider, da Universidade de Heidelberg,

[o] tamanho da área de *Heschl* (uma parte do córtex auditivo) e a atividade neuronal que gera é que determinam uma pessoa com aptidão musical, de acordo com os resultados publicados (...) Os nossos dados mostram claramente que o processo auditivo na *Heschl's gyrus* é amplamente diferente num músico profissional comparado com um não músico. (Butcher, 2002, p. 207)¹¹

O estudo de Butcher (2002) refere-se, portanto, ao impacto da música no cérebro, e não ao impacto de diferenças cerebrais na aptidão musical. O interesse da neurologia pela plasticidade cerebral apresentada pelos músicos ao longo da história é longa. Porém, alguns estudos apresentam caminhos metodológicos que não nos permitem afirmar com evidências suficientes que as áreas 41 e 42 do córtex auditivo, situado no lobo temporal superior, são efetivamente sobre desenvolvidas desde a nascença ou se esse desenvolvimento diferenciado, apresentado pelos músicos profissionais, é fruto de uma intensa e prolongada interação com o meio. Num estudo publicado pela revista *Science*, realizado com 284 pares de gémeos, entre os quais 136 homozigóticos e 148 heterozigóticos, foi possível demonstrar que o reconhecimento auditivo da altura do som, testado através do *Distorted Tunes Test* apresentava níveis de forte correlação de hereditariedade ($p = .71$ e $.80$) podendo o resultado depender ligeiramente de como os indivíduos foram categorizados e do efeito de ambiente partilhado (Drayna, Manichaikul, Lange, Snieder, & Spector, 2001, p. 1969).

⁹ “The heritability of the music test scores (...) was significant for Karma Music Test and Carl Seashore’s pitch discrimination subtests” (Ukkola, Onkamo, Raijas, Karma, & Järvelä, 2009, p. 5) (tradução do autor)

¹⁰ “We show here that the AVPR1A haplotypes [recetor 1A de arginina vasopressina] are associated with auditory structuring ability in music (*Karma Music Test*)” (Ukkola, Onkamo, Raijas, Karma, & Järvelä, 2009, p. 6) (tradução do autor)

¹¹ “The size of Heschl’s gyrus (a part of the auditory cortex) and the neural activity it generates determine a person’s musical aptitude, according to research published on June 17. “Our data clearly show that the auditory processing in Heschl’s gyrus is largely different in professional musicians compared to non-musicians”, (Butcher, 2002, p. 207)

Contudo, apesar de poderem ser detetáveis alguns traços de hereditariedade em estudos genéticos, eles aparentam confirmar a teoria *gordoniana* ao conferirem espaço, ainda que de dimensão reduzida, ao lado construído da aptidão musical. Isto porque não desprezam a importância do meio e este é um dos fatores relevantes de diferenciação nos autores puramente inatistas. Aqui a presença do meio não está descrita como ferramenta única de criação de conhecimento – tarefa da qual se encarregarão os empiristas – mas como forma de potenciar e exercitar os níveis de aptidão musical com que se nasceu. Dado que, “no momento em que o ambiente musical passe a ser satisfatório, a aptidão musical da criança deverá começar a aumentar até atingir os valores que tinha quando ela nasceu (Gordon E. E., 2000, p. 16)”. Num modelo *gordoniano* puro e na opinião de Radocy & Boyle devíamos então afirmar que “a capacidade musical seria o potencial estritamente genético acrescido da maturação” (Mota, 1999, p. 28).

Com mais ou menos permeabilidade do meio, os principais autores fixam uma idade aproximada para o que consideram possível ser o patamar final de influência e efeito do ambiente musical: aos 9 anos de idade no caso de Gordon (Gordon, 2000, p. 17; Gordon, 1999, p. 5), até aos 10 anos de idade, no caso de Seashore (Seashore, 1938, p. 3) ou até aos 8 anos, no paradigma teórico de Wing (Walters, 1991, p. 67). Todavia, e apesar das evidências produzidas sobre as diferentes idades de estabilização da aptidão musical, é importante deixar claro que “há fortes evidências, de várias fontes, que uma ampla sequência de desenvolvimento durante a primeira infância pode ser reativada posteriormente com novas experiências musicais. Sabemos também que a educação pode influenciar positivamente isso” (Runfola & Swanwick, 2002, p. 393)¹².

Edwin Gordon contribuiu ainda para novos avanços ao nível da compreensão da aptidão musical, dos quais se destacam os seguintes campos: "Primeiro, Gordon assumiu que a aptidão musical é normalmente distribuída. (...). Em segundo lugar, Gordon descobriu que a aptidão musical é multidimensional, abrangendo pelo menos 20 aptidões diferentes. (...) Em terceiro lugar, Gordon encontrou na 'audiação' uma característica de base da aptidão musical" (Walters, 1991, p. 67).¹³ Todavia, apesar da complexidade, parecem existir alguns sinais que os investigadores inatistas procuram que estejam em presentes em crianças com elevada aptidão musical como

¹² "There is strong evidence from several sources for a broad developmental sequence during early childhood and this may be reactivated subsequently with new musical experiences. We also know that education may positively influence this. (...)" (Runfola & Swanwick, 2002, p. 393) (tradução do autor)

¹³ "First, Gordon assumed that music aptitude is normally distributed. (...) Second, Gordon discovered that music aptitude is multidimensional, encompassing at least 20 different aptitudes. (...) Third, Gordon found the basis of music aptitude to be a characteristic that he refers to as "audiation" (...) (Walters, 1991, p. 67) (tradução do autor)

sensibilidade excecional à estrutura da música, incluindo afinação, tonalidade, harmonia e ritmo; forte interesse e prazer em sons musicais; memória musical excecional; aprendizagem rápida e fácil de um instrumento; e a *geratividade*¹⁴ musical precoce ou a capacidade de compor, transpor e improvisar¹⁵ (Winner & Martino, 1993 *in* Olszewski-Kubilins, 2003, p. 499)

Independentemente daquilo que cada investigador pretende ou espera observar com o objetivo de classificar, delimitar e caracterizar a aptidão musical, ou a sua medida, a literatura demonstra que, mesmo para os autores inatistas e psicométricos, a influência do contexto como meio de efetiva realização e materialização das aptidões, não deve ser desprezada em todo o processo.

3.1.2. Aptidão musical adquirida – o empirismo e a experiência

Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.), condiscípulo de Platão, aparece no fresco *A Escola de Atenas* segurando igualmente uma das obras mais importantes do seu pensamento, *Ética e Nicómaco*, onde discorre sobre os fundamentos da racionalidade prática, da ética e da justiça. Desta vez, nesta mesma representação iconográfica, focamos a nossa atenção para o gesto de Aristóteles, que dirigindo a sua mão ao chão, ao terreno, marca a posição empirista, para a qual tudo é desenvolvido através da experiência e do contacto com o exterior.

“Nada está no intelecto que não estivesse primeiro nos sentidos (...)”¹⁶ (Aquino, 2011, p. q. 2 a. 3 arg. 19). Este axioma de Tomás de Aquino (1225-1274) é possivelmente das mais fortes proposições empiristas pós-Aristotélicas. E, de certa forma, vem reposicionar uma certa ligação não declarada, embora que se poderia encontrar natural, entre a fé e o inatismo.

Para o empirismo a única fonte de conhecimento humano é a experiência retirada da relação com o meio. Desta forma “o empirismo parece apelativo por conter a promessa de uma base a partir da qual se pode rejeitar firmemente a irracionalidade, a falsa profundidade, a superstição e o obscurantismo” (Mautner, T., 2010, pp. 246-247).

¹⁴ Do inglês *generativity* que diz respeito ao termo criado nos anos 50 do século passado por Erik Erikson (1902-1994) e que pretende caracterizar a preocupação para estabelecer e orientar a próxima geração.

¹⁵ The early signs of musical talent include exceptional sensitivity to the structure of music, including tonality, key, harmony, and rhythm; strong interest and delight in musical sounds; exceptional musical memory; quick and easy learning of an instrument; and early musical generativity or the ability to compose, transpose, and improvise (Winner & Martino, 1993) (tradução do autor)

¹⁶ “Praeterea, nihil est in intellectu quod non sit prius in sensu.” (Aquino, 2011, p. q. 2 a. 3 arg. 19) (tradução do autor)

Neste sentido, *John Locke* (1632 – 1704) começa por negar as ideias inatas através da célebre expressão do latim “*tabula rasa*” ou “*folha em branco*” utilizada na sua obra *Ensaio acerca do Entendimento Humano* (1690):

[...] suponhamos pois, que a mente é, como dissemos, um papel em branco, desprovida de todos os caracteres, sem nenhuma id[é]ia; como ela será suprida? (...). De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra: da experiência. Todo o nosso conhecimento está nela fundado, e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento (Locke, 1999, p. 57).

Além da oposição que criou ao inatismo, a recuperação do conceito da “folha em branco” foi extremamente útil para a construção de toda a oposição ao absolutismo no século XVII. A ideia de que todos os Seres Humanos nascem iguais conferiu uma forte base de argumentação contra a tese da imposição divina do poder ou da sua atribuição inata, contrariando igualmente o inatismo presente em outras características, tais como a aptidão ou o talento musical.

Aquilo que se encontra com o empirismo é a inexistência de fronteiras estáticas entre as diferentes características do Ser Humano, tal como se refuta a imposição divina do poder, igualmente se debate semelhante origem para a criação musical. De acordo com Shuter-Dyson (1982, p. 392) “um conceito diferente de musicalidade que implica que todos os homens sejam criadores musicais”.¹⁷ Esta visão encontra-se baseada numa perceção mais antropológica do Ser Humano e segundo a qual a música será parte intrínseca e, quase deontológica, pela qual todos os Seres Humanos são produtores de ruído e, simultaneamente, músicos.

Apesar do constructo *aptidão musical* indicar um potencial inferido, nada indica sobre a hereditariedade ou predição congénita/genética (Farnsworth, 1969, p.151 *in* Shuter-Dyson, 1982, p. 391). É nesse sentido que o estudo individual, a motivação, os ambientes sociais, familiares e culturais poderão representar um conjunto de atribuições exteriores determinantes. “Há evidências consideráveis de que o período de tempo que o indivíduo passa a estudar desempenha um papel importante no nível da especialização alcançada no instrumento. Na verdade, alguns [autores] sugerem que o tempo gasto no estudo pode ser, por si só, determinante.” (Hallam, 2001, p. 7)¹⁸, denunciando assim que o desempenho da prática instrumental se encontra na dependência da interação com meio

¹⁷ “[a] different concept of musicality implies that all men *qua* men are music makers” (Shuter-Dyson, 1982, p. 392) (tradução do autor)

¹⁸ “There is considerable evidence that the length of time an individual spends practising plays an important role in the level of expertise attained on a musical instrument. Indeed, some have suggested that time spent practising may be the sole determinant.” (Hallam, 2001, p. 7) (tradução do autor)

e não com uma imposição inata. Mesmo no que diz respeito a características tão *sui generis* como o chamado “ouvido absoluto”, alguns autores consideram que “esta habilidade parece ser aprendida por qualquer um que passe por um treinamento longo e sistemático”¹⁹ (Brady, 1970; Cuddy, 1970 em Sloboda, 1997, p. 176) e talvez por isso existam autores que consideram que “afinação perfeita (...) é conscientemente menos associada ao talento musical”²⁰ (Olszewski-Kubilins, 2003, p. 499).

Para os investigadores empiristas, a base do conhecimento é a experiência e não existe experiência sem meio social envolvente. É nesse sentido que “(...) os resultados podem confirmar a importância dos fatores sociais (...) no progresso dos músicos ao longo dos diferentes períodos de desenvolvimento musical desde a infância até a idade adulta” (Moore, Burland, & Davidson, 2003, p. 543).²¹ Desta forma confirmamos que não poderão ser apenas os fatores genéticos e inatos a concorrer para o desenvolvimento musical das crianças e que, mais uma vez, “(...) a investigação também revelou o importante papel dos fatores ambientais como um fator determinante para o sucesso musical” (Manturzevska, 1992, p. 20)²². Semelhante entendimento mostra Sloboda considerando que

[o] que os resultados sugerem é que, depois dos três anos de idade, uma criança se torna receptiva a certos tipos de “enriquecimento” ambiental. Antes dessa idade, imergir o bebê na música pode não o ajudar a tornar-se um segundo Mozart²³ (Sloboda, 1997, p. 208).

A explicação de Sloboda é tanto mais importante para compreender que, apesar de não ser possível descartar em absoluto alguns traços inatistas da aptidão musical, parece ser aconselhável que se possibilite a imersão da criança num ambiente musical de qualidade. Para compreender melhor a influência que os fatores sociais já citados podem ter na própria investigação, sublinhem-se, ainda, os postulados de Hargreaves e Aksentjevic:

Há também dois aspetos da amostra deste estudo que têm o potencial de influenciar os resultados da correlação. Primeiro, houve diferenças socioeconómicas de classe entre os pais

¹⁹ “This ability [‘absolute’ or ‘perfect’ pitch] seems to be learnable by anyone to undergo lengthy and systematic training (Brady, 1970; Cuddy, 1970).” (Sloboda, 1997, p. 176) (tradução do autor)

²⁰ “Perfect pitch (...) are less consistently associated with musical talent.” (Olszewski-Kubilins, 2003, p. 499) (tradução do autor)

²¹ “(...) results can confirm the importance of social factors (...) in the progress of musicians over different periods of musical development from early childhood to young adulthood” (Moore, Burland, & Davidson, 2003, p. 543) (tradução do autor)

²² “(...) research also revealed the very important role of environmental factors as a determinant of musical achievement” (Manturzevska, 1992, p. 20) (tradução do autor)

²³ “What the results do suggest is that after the age of three a child does become receptive to certain types of environmental ‘enrichment’. Before that age, immersing one’s baby in music may not help him or her become a second Mozart.” (Sloboda, 1997, p. 208) (tradução do autor)

dos grupos musicais formados e não formados, bem como diferenças entre eles no número de atividades extra escolares em que eles estão envolvidos (alunos formados têm mais): embora estes tenham sido removidos estatisticamente na análise, isso levanta a possibilidade de que algo como efeitos de classe social pode também ter influenciado os resultados (...) ²⁴ (Hargreaves & Aksentijevic, 2011, p. 307).

Assim, defendendo uma atividade musical intrínseca ao Ser Humano e o seu desenvolvimento através dos saberes decorrentes da experiência, James Mursell aproximou-se daqueles que se opõem à teoria naturalista ao afirmar que “(...) é absolutamente absurdo pensar da hereditariedade musical como uma espécie de inimigo que determina fatalmente o nível de realização musical” (Mursell, 1937, p. 335 *in* Walters, 1991, p. 65) ²⁵. Mais ainda quando se evidencia que não existem condições fisiológicas determinantes para a aprendizagem, fruição e sociabilização cultural e artística, conforme afirma determinantemente o estudo de Norton: “não há diferenças pré-existentes de qualquer espécie no nosso grupo de crianças pequenas.” (Norton, et al., 2005, p. 129). ²⁶ O mesmo acontece, a título de curiosidade, entre géneros, dado que, segundo Pollatou, Karadimou e Gerodimos: “(...) relativamente à aptidão musical, os resultados não revelaram diferenças entre meninos e meninas pré-escolar” (Pollatou, Karadimou, & Gerodimos, 2005, p. 366) ²⁷.

Logo, perante os resultados destes diversos estudos é possível concluir que “[o] mito dominante apresenta a sobredotação como inteiramente inata, ignora a importante influência do meio no desenvolvimento das aptidões” (Fernandes, Mamede, & Sousa, 2004, p. 51) e não tem em conta o longo caminho científico já traçado pelo empirismo e pelos estudos da psicologia social relacionados com a prática musical. Porém, numa abordagem afastada dos mitos sociais sobre a aptidão musical, a literatura, também no caso dos autores empiristas, demonstra que a existência de um substrato inato pode ser importante para a concretização de um esforço regular e sistemático na materialização das potencialidades musicais.

²⁴ “There are also two aspects of the sample in this study which have the potential to influence the correlational results. First, there were socio-economic class differences between the parents of the musically trained and untrained groups, as well as differences between them in the number of out of school activities in which they engaged (trained pupils did more): although these were partialled out statistically in the analyses, this raises the possibility that something like social class effects might also have influenced the results (...)” (Hargreaves & Aksentijevic, 2011, p. 307) (tradução do autor)

²⁵ “James Mursell led those opposed to the strict nature theory, stating that “it is utterly absurd to think of musical heredity as a sort of nemesis which fatally determines the level of musical achievement” (Mursell, 1937, p. 335 *in* Walters, 1991, p. 65) (tradução do autor)

²⁶ “[n]o pre-existing differences of any kind could be found in our group of young children.” (Norton, et al., 2005, p. 129) (tradução do autor)

²⁷ “(...) concerning musical aptitude, the results revealed no differences between preschool boys and girls” (Pollatou, Karadimou, & Gerodimos, 2005, p. 366) (tradução do autor)

É precisamente no terreno do empirismo que surgem estudos que sugerem o cultivo do talento musical. O estudo de Müllensiefen, et al. (2022) pretende contrapor este mito através da proposta de um modelo para o desenvolvimento do talento musical multifatorial, baseado em habilidades cognitivas, em traços de personalidade e nas habilidades psicossociais. Também neste sentido aponta o estudo de um conhecido trio de investigadores que discorre sobre potencial musical, sobredotação e desenvolvimento de talento (McPherson, Blackwell, & Hallam, 2022) onde se evidencia que “a música é uma característica universal do nosso design humano e que praticamente todos podem se envolver com sucesso com a música, se assim o desejarem.”²⁸

3.1.3. Medição da aptidão musical: o domínio da psicologia e o paralelismo com a inteligência

O final do século XIX trouxe à psicologia a total autonomização face à filosofia. Esta foi, de resto, a tendência que se verificou nos mais diversos campos dos saberes. Talvez por isso a primeira divergência observável na apreciação que a psicologia faz da aptidão musical seja, precisamente, a que, herdada da filosofia, não encontra ainda hoje resposta: será a aptidão musical um atributo da estrutura neurológica, intrínseco e característico da mente, ou será uma aprendizagem, um atributo ou característica do comportamento? Em suma, será a aptidão musical uma característica inata ou adquirida?

Encontramos, na psicologia da música, um foco profundamente direcionado à caracterização, definição e delimitação da aptidão musical. Mesmo assim, isso não dispensa a pesquisa em torno do esforço já dedicado pela investigação à área da inteligência e que nos leva a evidenciar as diversas pontes entre perspetivas. Em primeiro lugar porque as características do próprio conceito de inteligência são, também elas, o polimorfismo, a plasticidade e a falta de consenso (Sternberg, 2000). Em segundo lugar porque o campo semântico que gravita em torno da conceptualização de inteligência não exclui terminologia como “aptidão para pensar”, “aptidão para formar associações complexas”, “aptidão para pensar de forma abstrata”, “força” ou “poder mental”, “raciocínio” e “capacidade de estabelecer relações de julgamento e bom senso” (Almeida, Guisande, & Ferreira, 2009, p. 5).

Reunindo as principais características que delimitam o conceito de inteligência, Howard (1993) define-a como um tríptico em que podemos encontrar a inteligência como *fator g* (*general*/geral), como

²⁸ “... that music is a universal feature of our human design and that virtually everyone can successfully engage with music, if they so choose.” (McPherson & Hallam, 2016) (Tradução do autor)

uma propriedade do comportamento e como conjunto de aptidões. Em sentido semelhante, Eysenck (1988) considera ser pertinente reunir as concepções de inteligência biológica, inteligência psicométrica ou *Quociente de Inteligência* (Q.I.) e a inteligência social. Em contexto, é possível destrinçar quatro diferentes abordagens ao constructo de inteligência que importa aqui referenciar: a abordagem psicométrica, a abordagem desenvolvimentista, a abordagem cognitivista e um quarto conjunto de teorias mais abrangentes das quais destacamos desde já a Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1983) na medida em que foi a única que dedicou um capítulo integral à inteligência musical.

No campo das abordagens psicométricas podemos considerar que

(...) inteligência significa capacidade ou aptidão mental, podendo essa capacidade traduzir-se num potencial heterogéneo mas coerente de funções mentais (por exemplo, Q.I.), numa capacidade geral de aprender significados e de estabelecer e aplicar relações nas mais diversas situações de desempenho (fator g) ou numa diversidade de aptidões ou funções cognitivas diferenciadas, podendo estas serem entendidas como autónomas entre si ou, então, correlacionadas e interdependentes segundo níveis hierárquicos de maior ou menor generalização (Almeida, Guisande, & Ferreira, 2009, p. 11).

Assim, é possível sinalizar algumas teorizações decorrentes deste tipo de abordagem como: as Teorias Compósitas; as Teorias Fatoriais; a Teoria do Fator g; a Teoria das Aptidões e as Teorias Hierárquicas.

O estudo da inteligência através das Teorias Compósitas foi fundado por Alfred Binet (1857-1911) no início do século XX tendo como obra de referência “*Les idées modernes sur les enfants*” (1910). Todavia, talvez um dos mais assinaláveis contributos de Alfred Binet, com uso ainda nos dias de hoje, tenha sido a *Escala de Inteligência Binet-Simon* que criou e desenvolveu em estreita colaboração com Théodore Simon (1872-1961) por volta de 1905. Esta escala de inteligência foi a primeira escala métrica produzida para o efeito, decorrente de um pedido do Ministério da Instrução Pública da República Francesa que se encontrava interessado em fazer a avaliação das crianças com dificuldades de aprendizagem. A escala funcionava agrupando os itens de avaliação por idade. Desta forma o nível de habilidade e desenvolvimento cognitivo era calculado através da Idade Base (idade do grupo de itens que a criança é capaz de realizar integralmente) à qual era adicionada os parciais da idade do grupo de itens posteriores que a criança foi capaz de realizar de forma incompleta sendo-lhe atribuída, desta forma uma “Idade Mental”.

O desenvolvimento do conceito de “Idade Mental” foi imprescindível para a criação do Quociente de Inteligência (Q.I.). Utilizado ainda nos nossos dias pela Organização Mundial de Saúde, o primeiro cálculo do Q.I. terá sido proposto pelo psicólogo alemão Wilhelm Stern (1871-1938) através de uma fórmula simples: “a razão da Idade Mental pela Idade Cronológica multiplicada por 100 para se evitar a necessidade de números negativos e decimais” (Almeida, Guisande, & Ferreira, 2009, p. 14), que se poderia expressar matematicamente através desta expressão:
$$\frac{\text{Idade Mental}}{\text{Idade Cronológica}} \times 100 .$$

Em suma, compreende-se que para os autores que basearam o seu trabalho em teorias compósitas, a inteligência é uma característica global e unitária resultante de um aglomerado das aptidões que a compõem.

A abordagem psicométrica suporta ainda todo o conjunto de teorias fatoriais. Estas chamam-se fatoriais, precisamente porque utilizam o método de análise fatorial para compreender e analisar o constructo em questão. No caso da inteligência, este tipo de análise estatística permite separar e decompor em fatores, habilidades ou aptidões aleatórias. Este é, alias, o princípio pelo qual se rege um dos mais conhecidos paradigmas sobre inteligência: a Teoria de Charles Spearman ou Teoria do Fator *g*. Produzida através da evidência estatística encontrada nos resultados dos testes de aptidão, onde apenas um fator seria capaz de explicar 70% da variância de dezenas ou centenas de itens, Spearman chama a esse fator, responsável por tão expressiva variância, o fator geral – *fator g* (Bilimória, 2011, p. 98). Simultaneamente a cada tarefa ou habilidade corresponderia um fator específico – *fator s*. Spearman soluciona assim as interrogações acerca da natureza inata ou adquirida da inteligência e das diversas aptidões: “O fator geral dependeria de uma energia mental essencialmente inata, enquanto os fatores específicos dependiam da aprendizagem sendo treináveis e ativados pelo *fator g*” (Almeida, Guisande, & Ferreira, 2009, p. 19).

Todavia, posição contrária tomaram Thurstone (1938) e Guilford (1959) que defendiam a constituição da inteligência através de diversas aptidões, porém não relacionadas entre si. Com a Teoria das Aptidões (1938), Thurstone, que era opositor à Teoria do *Fator g*, enuncia a inteligência através de fatores mentais primários, independentes entre si: fator S – espacial; fator P – velocidade perceptiva; fator N – numérico; fator V – compreensão verbal; fator W – fluência verbal; fator M – memória e fator R – raciocínio. (Almeida L. , 2002, p. 8).

No que respeita à abordagem desenvolvimentista da inteligência, e aos seus possíveis paralelos com o caso da aptidão musical, encontramos um foco direcionado para as estruturas e esquemas mentais decorrentes do funcionamento cognitivo. Esta é, alias, a grande diferença para com a

abordagem psicométrica. Desta forma os autores desenvolvimentistas estiveram mais interessados nas construções internas ao nível do processamento da informação, acompanhando o desenvolvimento do indivíduo através de um aumento crescente de dificuldade das operações a realizar, ao invés de procurarem explicar o fenómeno da inteligência através de uma postura unicamente quantitativa. Assim, a perspectiva desenvolvimentista apresenta-se de forma mais evolutiva, empírica e metodologicamente comprometida com a compreensão e explicação do fenómeno em análise ao contrário das perspectivas ligadas a metodologias quantitativas que se focam na delimitação, definição e medição.

Acerca de Howard Gardner, professor de psicologia cognitiva e educação ligado à academia de Harvard, importa destacar o seu contributo através da *Teoria das Inteligências Múltiplas* (Frames of Mind: The theory of multiple intelligences., 1983). Esta teoria, postulada no seu livro *Frames of Mind – Estruturas da Mente* –, abre portas a uma nova conceção de inteligência, menos focada nos fenómenos mentais biológicos, desafiando o conceito de Quociente de Inteligência, e mais ligada aos diferentes conjuntos de competências intelectuais humanas alargando e reformulando o conceito de inteligência para a “(...) capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural.” (Gardner, 1995, p. 21). Porém, além da conceptualização da qual não pretendemos retirar o importante impacto, para o nosso estudo é altamente reveladora a reformulação da medição da inteligência através da sua renúncia aos testes padronizados de respostas curtas. Isto porque, segundo o autor, a melhor forma de testar a inteligência é sugerir a resolução de problemas em contexto. Nesse sentido,

[a] capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a rota adequada para esse objetivo. A criação de um produto *cultural* é crucial nessa função, na medida em que captura e transmite o conhecimento ou expressa as opiniões ou os sentimentos da pessoa. Os problemas a serem resolvidos variam desde teorias científicas até composições musicais para campanhas políticas de sucesso (Gardner, 1995, p. 21).

Talvez o estabelecimento de um paralelismo entre a inteligência e a aptidão musical, centrado no reconhecimento de uma *inteligência musical* fosse, para nós, de vital importância. E, de facto,

Inteligência musical: a capacidade de perceber (por exemplo, como aficionado por música), discriminar (como um crítico de música), transformar (como compositor) e expressar (como

musicista) formas musicais. Esta inteligência inclui sensibilidade ao ritmo, tom ou melodia e timbre de uma peça musical. Podemos ter um entendimento figural ou geral da música (global, intuitivo), um entendimento formal ou detalhado (analítico, técnico), ou ambos (Armstrong, 2001, pp. 14-15).

3.1.4. Instrumentos de medição da aptidão musical e seus usos

A mensuração da aptidão musical tem privilegiado a abordagem que considera que as diferenças individuais observáveis são provenientes de fatores internos da mente e que é através de conjuntos de exercícios padronizados, organizados em forma de testes de discriminação auditiva em tudo semelhantes aos primogénitos testes de Quociente de Inteligência (Q.I.) de inspiração psicométrica, que melhor se poderá identificar e avaliar essas diferenças individuais.

No paralelismo que traçamos tendo em conta a aptidão musical como um traço de inteligência, ou particularmente em Gardener (1982) como um tipo “autônomo” de inteligência, os testes parecem possuir efetivamente traços de grande potencialidade dado que:

(...) a investigação tem verificado consistentemente uma relação positiva entre os resultados em testes de inteligência e variáveis académicas, tais como as classificações académicas, o número de anos ou extensão da escolarização dos sujeitos (Ceci, 1991). Não nos surpreende, portanto, que, num vasto espectro de domínios e critérios, os testes de inteligência, e em particular os testes de factor g e as escalas de QI, são considerados os melhores e mais poderosos preditores do desempenho académico (Almeida, 1988a, 1996b; Gottfredson, 2002a,b Te Nijenhuis et al., 2004). Além da correlação positiva e estatisticamente significativa encontrada entre as classificações escolares dos alunos e as suas capacidades cognitivas, a investigação tem verificado que os coeficientes de correlação obtidos parecem oscilar ao longo da escolaridade e segundo a natureza das provas cognitivas usadas (Lemos & Almeida, 2006, p. 4).

Apesar da quantidade de evidências já fornecidas pelos investigadores da área da inteligência e da avaliação das teorias psicométricas, a relação demonstrada pode estar pouco clara entre o campo da aptidão musical e os instrumentos disponíveis para avaliar e medir a inteligência. Assim, temos igualmente de considerar que:

Os estudos de Bentley revelam que a aptidão musical e a inteligência não estão relacionadas a um alto grau e que a ligação entre aptidão musical e idade cronológica é escassa. De facto, existem diferenças muito amplas entre crianças da mesma idade, onde convivem crianças com excelentes aptidões musicais e outros com aptidões escassamente desenvolvidas (Bruno, 2011, p. 77).²⁹

Apesar disto, é também necessário apontar para o facto de Bentley ter realizado os seus estudos sobre aptidão musical durante os anos 60 do século XX, cerca de 20 anos antes da Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983) assim como de outros instrumentos que vieram, postumamente, a ser construídos e operacionalizados. Com a devida parcimónia, parece-nos que a construção de evidência através de testes psicométricos de inteligência não invalida a sua manifesta dúvida no que diz respeito, particularmente, ao fenómeno de exclusão de alunos e na criação de obstáculos no acesso à aprendizagem musical. Todavia,

[n]os últimos anos, alguns autores têm apontado uma relação alternativa entre inteligência e aprendizagem. À relação linear tradicional de que a inteligência explica a aprendizagem escolar, outra de sentido inverso se tem vindo a constituir no sentido da influência da aprendizagem na inteligência (Almeida L. , 1992, p. 284).

Esta afirmação de Leandro Almeida representa, para os educadores, algo em que há muito se acreditava. Embora igualmente mensurável e nunca negando a pertinência, solidez estatística e científica que um instrumento deste género possa trazer, os próprios autores se têm oposto ao facto das suas criações se terem transformado em instrumentos de exclusão de milhares de crianças, todos os anos letivos, em Portugal e em outras latitudes.

Da investigação efetuada às baterias de testes de aptidão musical, foi possível verificar a existência das seguintes: *The Seashore Measures of Musical Talents* - Seashore (1919), *The Oregon and Indiana-Oregon Discrimination Tests* - Hevner (1930), *Kwalwasser-Dykema Music Tests* - Kwalwasser-Dykema (1930), *Tilson-Gretsch Musical Aptitude Tests* - Tilson (1941), *A Test of Musicality* - Gaston (1942), *Musical Aptitude Test* - Whistler e Thorpe (1950), *Kwalwasser Music Talent Test* - Kwalwasser (1953), *Drake Musical Aptitude Test* - Drake (1954), *Wing Standardised Tests of Musical*

²⁹ “Los estudios de Bentley revelan que las aptitudes musicales y la inteligencia no están correlacionadas en un alto grado y que la vinculación entre las aptitudes musicales y la edad cronológica es escasa. De hecho, se dan diferencias muy amplias entre niños de la misma edad, conviviendo niños con aptitudes musicales excelentes y otros con aptitudes escasamente desarrolladas.” (Bruno, 2011, p. 77) (tradução do autor)

Intelligence - Wing (1958), *Musical Aptitude Profile* - Gordon (1965), *Measures of Musical Abilities* - Bentley (1966), *Music Achievement Test* - Colwel (1969), *Primary Measures of Music Audiation* - Gordon (1979), *Intermediate Measures of Music Audition* - Gordon (1979), *Tests Musicaux pour les Jeunes Enfants* – Zenatti (1980), *Group Tests of Musical Abilities* – Mills (1988), *Advanced Measures of Music Audiation* – Gordon (1989) e *Audie* – Gordon (1989).

Há que reconhecer, porém, que a grande maioria delas foi abandonada há muito ou, por hipótese, podem nunca ter chegado a ter aplicação fora do âmbito meramente laboratorial. Produzidos maioritariamente por autores de influência psicométrica, estes testes têm a ambição de "(...) fornecer informações valiosas sobre o talento potencial que pode ser ocultado pelos comportamentos de sala de aula" (Chan, 2007, p. 1606)³⁰.

Apesar de ser verificável uma certa unidade filosófica de pensamento, o que agora se pretende discutir é a natureza do constructo ligado ao ramo da psicologia da música. A aptidão musical representa uma única aptidão, global, holística e em que o todo é superior à soma das partes (movimento gestaltista) ou estaremos a falar, como sublinhou Gordon, de aptidões, no sentido plural, e que devem ser medidas e classificadas individualmente? Falando dos mais influentes autores de baterias de testes, respondemos da seguinte forma: "A abordagem de Wing era de âmbito Gestaltista, assim como Seashore era de âmbito atomista" (Walters, 1991, pp. 65-66)³¹. Se, por um lado, Wing "acredita que os elementos da sua bateria de testes deviam ser relacionados entre si e uma pontuação global deveria ser comunicada" (Hallam, 2010, p. 309)³², por outro lado Seashore "não acreditava que as pontuações dos sub-testes devessem ser combinados para obter um único resultado, mas sim que devia ser obtido um perfil, que pode ser dividido em uma série de características bem definidas e que não estavam relacionados uns com os outros (altura, intensidade, ritmo, tempo, memória tonal)" (Hallam, 2010, p. 309)³³.

Existe ainda a curiosidade da primeira edição da bateria *The Seashore Measures of Musical Talents* (primeira edição data de 1919) ser precedida pela obra *Measurement of Musical Talent* (Seashore, 1915). A diferenciação entre o singular e plural da palavra *talento* indica sobretudo a indecisão do autor em enquadrar-se na vertente mais holista ou psicométrica da psicologia.

³⁰ "(...) provide valuable information about potential talent that might be obscured by classroom behaviours" (Chan, 2007, p. 1606) (tradução do autor)

³¹ "Wing's approach was as Gestaltist as Seashore's was atomistic" (Walters, 1991, pp. 65-66) (tradução do autor)

³² "[b]elieved that the elements in his battery of tests should be related to each other and an overall score should be reported" (Hallam, 2010, p. 309) (tradução do autor)

³³ "[d]id not believe that subtest scores should be combined to obtain a single score, but rather that a profile should be obtained which could be divided into a number of clearly defined characteristics which were unrelated to each other (pitch, loudness, rhythm, time, tonal memory)." (Hallam, 2010, p. 309) (tradução do autor)

Também Gordon acabará por seguir a corrente de Seashore:

Até agora, eu tenho discutido aptidão musical como se houvesse apenas uma aptidão musical em geral. Isso pode ser enganoso, porque não só existem inteligências múltiplas, como a música em si é uma aptidão multidimensional. (...) Todas as aptidões musicais estão inter-relacionados, e uma parte substancial de cada uma constitui um aspeto único da aptidão musical em geral (Gordon E. E., 1999, p. 6).³⁴

Como já vimos, Gordon, que conseguiu detetar mais de 20 tipos diferentes de aptidões ligadas à música (Walters, 1991, p. 67), tinha uma visão em formato tríptico dos seus testes de aptidão que “(...) consistem em três partes, imagem tonal, ritmo e sensibilidade musical. Os seus testes contrastam com trabalhos anteriores em que a habilidade musical era vista, em parte, como sensibilidade para o meio musical vigente, para as normas culturais” (Hallam, 2010, p. 309)³⁵. Este contraste, revela de forma muito clara que Gordon admitia a participação do meio na formação da aptidão musical, mostrando, igualmente em que medida essa influência poderia ser ou não determinante.

Depois de Gordon, passaram a existir essencialmente “(...) dois grandes tipos de baterias de testes standardizados tradicionais: os que não envolvem exemplos musicais de uma determinada cultura, ou seja, ‘culturalmente limpos’ (...) e os que apenas apresentam material musical extraído da literatura musical mais ou menos universal” (Mota, 1999, p. 29). Mesmo que ‘culturalmente limpos’, “descobriu-se que aqueles que tiveram que deixar as escolas de música, porque foram incapazes de cumprir as exigências, tiveram, por vezes, melhores resultados nos testes de aptidão musical do que aqueles que terminaram a escola de música com sucesso” (Manturzewska, 1992, p. 18)³⁶. Isto leva-nos a pensar que “(...) os testes disponíveis para a avaliação das capacidades musicais servem apenas objetivos limitados e até ignoram muitos dos aspetos de que se reveste a musicalidade infantil” (Mota, 1999, p. 29).

³⁴ “Thus far, I have discussed music aptitude as if there was only one general music aptitude. That can be misleading, because not only are there multiple intelligences, but music aptitude itself is multidimensional. (...) All music aptitudes are interrelated, and a substantial portion of each constitutes a unique aspect of overall music aptitude” (Gordon E. E., 1999, p. 6) (tradução do autor)

³⁵ “(...) consisting of three parts, tonal imagery, rhythm imagery and musical sensitivity. His tests contrasted with earlier work in which musical ability was viewed in part as sensitivity to the prevailing musical, cultural norms (Hallam, 2010, p. 309) (tradução do autor)

³⁶ “[i]t was discovered that those who had to leave music schools because they were unable to fulfil the requirements sometimes had better music test results than those who finished music school successfully” (Manturzewska, 1992, p. 18)(tradução do autor)

Sabemos hoje que “[a]s mais recentes investigações têm salientado que as diferenças no desenvolvimento das competências musicais das crianças não estão exclusivamente associadas a capacidades cognitivas (Howe, et. al., in press Sloboda, et. al., 1994)” (O'Neill, 1999, p. 35).

Nesse sentido, apesar de podermos compreender as potencialidades do uso deste instrumento de medição de aptidão musical, acreditamos juntamente com George McPherson e Susan Hallam que:

(...) os testes de aptidão musical podem avaliar competências auditivas atuais, o potencial musical é um fenómeno complexo que envolve muitos fatores. Apesar das habilidades auditivas serem importantes, elas não fornecem a base a partir da qual é possível avaliar com precisão o potencial musical, atual ou futuro, de uma criança. (...) Todas as crianças são inerentemente musicais e merecem ter acesso aos vários tipos de experiências, formais e informais, que irão maximizar o seu potencial musical individual (McPherson & Hallam, 2016, p. 443).³⁷

Acredita-se que o mesmo acontece com a utilização dos testes de aptidão como forma de averiguar as facilidades de aprendizagem na área. O problema de tentar inferir sobre o sucesso de um processo tão longo e diversificado como o da aprendizagem musical através da medição momentânea dos níveis de aptidão é que, muito provavelmente, estaremos a valorizar o foco que melhor conseguimos medir, pese muito embora o facto de que esse não seja reconhecidamente o único fator decisivo para o sucesso dos alunos durante todo processo de aprendizagem. Até porque, conforme sugere a literatura, “[a] razão mais provável para as diferenças de sucesso/qualidade de performance musical entre crianças terá mais a ver com o esforço e persistência que demonstram aqueles que atingem níveis mais elevados” (O'Neill, 1999, p. 35).

Aliás, segundo George McPherson e Susan Hallam “(...) é agora reconhecido que isoladas, as competências auditivas, são insuficientes para prever o sucesso futuro em todas as atividades musicais, especialmente naquelas que envolvem competências motoras e criatividade” (McPherson & Hallam, 2016, p. 438).³⁸ Neste sentido, embora não especificamente no domínio da aptidão musical, mas no da operacionalização de testes psicométricos, Leandro Almeida afirma que “importa que o

³⁷ “(...) tests of musical aptitude may assess current aural skills; musical potential is a complex phenomenon that involves many factors. While aural abilities are important, they do not provide the basis from which to accurately assess a child's current or future musical potential. (...) All children are inherently musical and deserve access to the types of informal and formal experiences that will maximize their own, individual musical potential” (McPherson & Hallam, 2016, p. 443) (tradução do autor)

³⁸ “(...) it is now recognizes that aural skills alone are insufficient to predict future success across the full range of musical activities, especially those involving motor skills and creativity.” (McPherson & Hallam, 2016, p. 438) (tradução do autor)

psicólogo seja melhor que os próprios testes, e não lhes fique refém nas suas decisões profissionais” (Almeida L. , 2002, p. 15). Admitimos, por isso, que é importante que os testes não tenham uma leitura excludente no plano educativo e escolar. Neste contexto, Milhano afirma que “nenhuma criança deve ser afastada de um plano de estudos musicais com base nos resultados do mesmo. (...) Doutro modo, as potencialidades de um teste convertem-se numa mera burocracia da medida destituída de qualquer sentido” (Milhano, 2001, pp. 153-154). Tal posição é corroborada por Helena Vieira quando afirma que “(...) a maioria dos autores recomenda que esses testes não sejam utilizados como meio de seleção e exclusão de crianças no acesso a certas escolas vocacionais (...)” (Vieira, 2009, pp. 534-535).

Porém, sabemos que as práticas educativas, sociais e políticas tendem a demorar mais tempo que a ciência a produzir transformações sobre as evidências demonstradas pela *episteme*. Podendo até ser apreciado um certo culto das diversas provações pelas quais quem pretende estudar música tem de passar:

Quem aspira a ser músico profissional deve passar por um exame de aptidão e conhecimentos prévios da área; o dito teste, apesar das múltiplas interrogações que gera, é uma ferramenta que oferece uma dupla possibilidade: a de prognóstico, sobre as potencialidades do estudante diante da formação musical e, principalmente, de diagnóstico, sobre os desenvolvimentos já alcançados no âmbito sensoriomotor, sensível e intelectual. A polémica centra-se, mais que nos exames de conhecimentos, nos de aptidões, dado que enquanto uns são naturais, a prova de aptidão pretende determinar capacidades e a facilidade natural para a música (Asprilla & Guardia, 2007, p. 221).³⁹

Dando o exemplo deste conjunto de investigadoras, apesar da classificação da ferramenta – teste de aptidão – como algo capaz de inferir e determinar sobre as capacidade e facilidades naturais para a música, a verdade é que não nos é apresentado no seu trabalho qualquer valor ou resultado a partir do qual é aconselhável excluir crianças da frequência do ensino artístico musical, afastando-as do seu acesso à aprendizagem musical.

A confirmar a forma como circunscrevemos e delimitamos as potencialidades e usos legítimos

³⁹ “Quienes aspiran a ser músicos profesionales deben aprobar un examen de aptitudes y conocimientos previos en el área; dicho *test*, pese a los múltiples interrogantes que genera, es una herramienta que ofrece una doble posibilidad: de pronóstico, sobre algunas potencialidades del estudiante frente a la formación musical y principalmente, de diagnóstico, sobre los desarrollos alcanzados en los ámbitos sensoriomotriz, sensible e intelectual. La polémica se centra, más que en los exámenes de conocimiento, en los de aptitudes, pues en cuanto éstas son naturales, la prueba pretende determinar las capacidades y facilidad natural para la música.” (Asprilla & Guardia, 2007, p. 221) (tradução do autor)

dos testes de aptidão musical dentro do meio educacional estão as evidências obtidas por Susan Hallam e Vanessa Prince (2003):

Testes de aptidão musical tradicionais, baseados em aspetos de perceção auditiva, usados para selecionar alunos para tocarem um instrumento, provavelmente não selecionarão aqueles com o maior potencial musical como foi definido nesta pesquisa. As oportunidades de aprender a tocar um instrumento, cantar e envolver-se em atividades extra-curriculares devem, portanto, ser disponibilizadas a todas as crianças (Hallam & Prince, 2003, pp. 19-20).⁴⁰

Apesar de não estarmos de acordo com as atuais dinâmicas pedagógicas, é reconhecível que existe no sistema educativo a tendência para selecionar alguns para o desempenho de uma determinada função ou profissão (Oakland, 2012). Porém, as evidências continuam a não ser capazes de demonstrar uma “relação linear e causal entre cognição e rendimento académico, profissional ou social” (Almeida, Guisande, & Ferreira, 2009, p. 6).

Aquilo que percebemos como problema é mais que evidente para grande parte dos psicólogos e constitui amplo debate entre os mesmos dado que “(...) podem estar na origem de situações de desigualdade educativa, reforçando a perceção de práticas segregacionistas quando as escolhas e seriações de indivíduos tomam em consideração os seus resultados nos testes de inteligência (...)” (Lemos, 2007, p. 3).

Independentemente dos diferentes campos de análise e das diferenças suscetíveis de serem criadas pelos diferentes olhares que os dados nos podem fornecer, não foi possível encontrar na literatura qualquer área, escola, linhagem de pensamento ou um simples estudo ou trabalho académico que legitime com base em qualquer tipo de evidência a exclusão de alunos da aprendizagem escolar, artística ou outra, tendo por base um teste padronizado, designado de teste de aptidão. Assim, o tipo de utilização que atualmente se faz no sistema público de ensino artístico especializado em Portugal dos conceitos de aptidão musical e da sua medição denuncia uma importância social e educativa, dado que se traduz numa prática excludente de inúmeras crianças, afastando-as deste subsistema de ensino e da possibilidade de usufruir de uma educação musical de qualidade. Este facto basta para que se criem mais esforços de investigação para melhorar a definição,

⁴⁰ “Traditional musical ability tests, based on aspects of aural perception, used to select pupils to play an instrument are therefore unlikely to select those with the most musical potential as it has been defined in this research. Opportunities to learn to play an instrument, sing and be involved in extra-curricular music activities should therefore be made available to all children.” (Hallam & Prince, 2003, pp. 19-20) (tradução do autor)

avaliação e promoção da aptidão musical (ou aptidões musicais) e sua aplicação no sistema público de ensino artístico especializado em Portugal, no sentido da democratização do acesso e de pôr fim às práticas excludentes levadas a cabo através de instrumentos de diagnóstico julgados oportunos, embora os mesmos, como a literatura indica, não estejam desenhados, pensados e realizados para garantir uma relação linear e causal entre aptidão musical e rendimento académico, profissional ou social.

3.1.5. Aptos, talentosos, vocacionados ou especializados: a importância da linguagem para a definição da problemática no contexto português

Não obstante outros autores tenham, mais recentemente, avançado com novos contributos no âmbito do conhecimento e da reflexão sobre a aptidão musical (Lopes, 2015; Fonseca, 2014; Vieira, 2014, 2009; Milhano, 2001; Mota, 1999), a investigação tem obtido, de forma mais sistemática neste campo, importantes contributos pela mão de Helena Rodrigues (2002, 2001, 1998, 1994, 1993).

De um ponto de vista da discussão que aqui tratamos, é notória a tendência inatista e psicométrica nos trabalhos de Rodrigues que conta, entre eles, com a aferição do teste *Intermediate Measures of Music Audition* (I.M.M.A.) de Edwin Gordon para a área educativa de Lisboa (Rodrigues, 1998). Existe ainda, sobre o mesmo teste, a aferição para a área educativa de Bragança elaborada por Sandrina Milhano (2001). Todavia, a tradição da investigação nesta área, demonstra um maior interesse no âmbito da aptidão musical em contexto educativo, com ênfase no ponto de vista do currículo (Vieira, 2009, 2014; Mota, 1999).

De regresso aos estudos de Helena Rodrigues, a autora afirma que “(...) parece ter-se entregue à Escola a função de democratização da sociedade, parece que também dela se requer o milagre da concretização da igualdade entre os homens. Cristo e Marx já tinham provado que não há santidade que chegue para tal milagre (...)” (Rodrigues, 2002). Apesar da questão ter, incontornavelmente, um pendor filosófico, o ímo desta problemática é eminentemente político, como a própria autora relata páginas antes (2002, p. 191). Porém, não será inusitado reparar que o “milagre da igualdade” surge da sugestão que devemos sujeitar todas as crianças a um teste padronizado e, portanto, igual, para que possam ter acesso ao ensino e depois, quem sabe, poder ansiar por uma carreira profissional na área ou simplesmente ter ganho uma ilustração musical e instrumental diferenciada como músico amador, melómano ou apenas (e tanto!), como Ser Humano mais completo e culturalmente mais

envolvido. Para a autora, “(...) de facto, é assim: será legítimo esperar que um anão – bem treinado – possa vir a integrar a seleção de *basketball* ou que uma criança invisuál – bem treinada – possa vir a tornar-se num corredor de Fórmula 1?” (Rodrigues, 2002, p.200). Todavia, parece-nos que, bem treinado, um atleta poderá atingir os mais elevados patamares de excelência em qualquer modalidade, desde que a mesma esteja adaptada às suas características. O que passa a ser motor de discussão já não são as características inatas ou adquiridas das diversas aptidões, mas antes a capacidade de realização através das aptidões desenvolvidas. Mais uma vez, o clamor pela igualdade não parece advir de nenhuma das figuras anteriormente referenciadas, mas antes da própria autora que apenas reconhece igualdade através do desempenho de tarefas iguais, muito embora, convenhamos, em condições profundamente diferentes. Isto não significa que defendamos que deva existir algum tipo de resistência à aferição das aptidões. Aliás, como afirma Vieira, “(...) a deteção 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 (...)” (Vieira, 2009, p. 535).

Compreendendo a diversidade e complexidade de condições em avaliação no momento da aplicação dos testes, podemos então considerar que, como sublinha Graça Mota, “(...) algo está incompleto na abordagem das capacidades musicais feita através de testes standardizados.” (Mota, 1999, p. 33). No nosso entender está incompleto pois, independentemente da matriz filosófica que lhe tenha dado origem, a principal insuficiência reside no seu propósito, na intenção da sua aplicação. Em primeiro lugar, caso exista a firme convicção de que a aptidão musical é inata com características clássicas de hereditariedade, então, muito provavelmente deveríamos estudar o historial familiar da criança. No caso de nos situarmos numa conceção inata, mas não hereditária, seria mais eficaz tentar compreender a relação da criança com os sons até à data da sua aferição de competências, não apenas de forma momentânea, mas antes através de possíveis entrevistas aos pais e à criança. Porém, quando se compreende a aptidão musical como um processo em desenvolvimento e altamente influenciada pela qualidade do meio, então a ambição de compreensão deixa de ter um foco direcionado à capacidade atual da criança, mas antes à ação do educador na transformação do meio: como será possível continuar, potenciar e otimizar o seu desenvolvimento musical?

Colocada desta forma a questão tem contornos, sobretudo, metodológicos. Vejamos que poderemos estar apenas interessados em medir em que quantidade estarão presentes determinadas riquezas genéticas, utilizando um sistema metodológico predominantemente quantitativo e que nos demonstra de forma estática e rígida as possibilidades dos alunos. Ou podemos, pelo menos de forma concomitante, tentar compreender como poderemos implementar, transformar e melhorar de forma

plástica a qualidade da aptidão musical das crianças. Neste ponto, a visão mais integrada proposta pelos estudos *gordonianos* oferece-nos uma dupla dimensão para o tratamento mais integrado desta problemática: inicialmente ligada à quantidade de aptidão presente pelas condicionantes genéticas do indivíduo, mas sobretudo, representativa da quantidade de desenvolvimento que o ambiente foi capaz de provocar num determinado indivíduo. Tudo isto elencado na certeza de que, como Gordon alerta, “assim como não há crianças sem inteligência, não existem crianças sem aptidão musical” (Gordon, 2000, p. 16). Admitir que não existem crianças sem aptidão musical é, na nossa opinião, um fortíssimo ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho a que nos propomos. Esta é, afinal de contas, a “santidade” necessária que faltou, nas palavras de Rodrigues (2002, p. 191), a Cristo e a Marx para a concretização do milagre da igualdade entre seres humanos.

Considerando 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” (Vieira, 2009, p. 534) podemos compreender que existem, pelo menos, dois fatores identificados que concorrem para este insucesso no paradigma nacional. Um deles resulta da metodologia selecionada para a deteção das aptidões, dado que como recordou Graça Mota:

(...) os testes disponíveis para a avaliação das capacidades musicais servem apenas objetivos limitados e até agora ignoram muitos dos aspetos de que se reveste a musicalidade infantil. O facto de se basearem essencialmente ou em tarefas de discriminação de ritmos e alturas ou em exemplos de uma determinada cultura musical, restringe seriamente o seu potencial avaliativo. Os primeiros, não fazem justiça a crianças cujas aptidões musicais não se situam no âmbito da discriminação pura, os segundos não se adequam àquelas que nunca tiveram envolvimento com o tipo de literatura musical apresentado (Mota, 1999, p. 29).

O outro fator reside na ramificação curricular existente. Isto porque “[n]ão 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” (Vieira, 2009, p. 532). De fato, a autora acrescenta que é de considerar que no contexto do ensino artístico especializado português “[o]s 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” (Vieira, 2009, p. 531).

Muito embora os estudos de génese psicométrica não ofereçam uma abrangência maciça da

realidade portuguesa, outras áreas têm contribuído para o enriquecimento da problemática da aptidão musical no ensino especializado da música em Portugal. No âmbito da investigação em educação musical, concretamente nas áreas do currículo e das políticas educativas, são observáveis várias conclusões que apontam no sentido da necessidade de democratização e expansão da rede pública. Para o deputado à Assembleia da República pelo Partido Comunista Português Miguel Tiago a atual rede de ensino especializado da música “(...) dificulta a detecção de talentos baseada numa formação precoce massificada e [que] não permite (...) tampouco detectar os jovens que, pelas suas características próprias, possam relevar especial talento para a execução e interpretação musical ou composição.” (Tiago, 2014, p. 26). Na senda da produção de evidência através da análise da realidade, Pintão & Vieira (2014, p. 47) demonstram, através de um projeto de investigação que teve como base o ensino de piano em grupo, numa escola do ensino geral, “que é possível diluir as fronteiras entre ensino genérico e ensino vocacional no 1º Ciclo, no que respeita a objectivos de ensino, metodologias didácticas, conteúdos e competências a desenvolver”. Igualmente Pacheco (2014) coloca o currículo no centro das suas preocupações apontando “como necessária uma redefinição dos percursos formativos capaz de contemplar articulações pedagógicas entre os dois ramos de ensino (vocacional e genérico)” (p. 114). Assim, as conclusões produzidas por Pacheco apontam para a criação de “modelos que possibilitem a todos os alunos a aprendizagem de um instrumento, independentemente da opção vocacional futura.” (idem, p. 114). Nesta linha de argumentação, o autor é claro ao contrariar o modelo atual dado que:

(...) continuar a insistir que a escola vocacional de música necessita de uma determinada população com vocação enquanto talento, aptidão inata e dom natural, é negar o lugar da escola de música; continuar a agir numa perspectiva ultrapassada e conservadora que não responde às necessidades evidentes do nosso dia a dia é comprometer a assunção do estabelecimento de um verdadeiro ensino da música. De facto, o ensino da música não pode ser destinado a um público que se crê com comprovadas aptidões artísticas (Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro) fundadas nas ideias de vocação e talento, porque tais critérios negligenciariam o importante papel dos factores ambientais e das vivências do desenvolvimento de determinadas aptidões básicas, e esta mesma ideia remeter-nos-ia para a conceção do artista enquanto possuidor de um conjunto de aptidões artística especiais e, ele próprio especial; sendo assim, a definição de educação artística vocacional dada pela redação do Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro (art. 11º), implicaria que o ensino artístico vocacional se destinasse a indivíduos especiais, sobredotados, o que nem neste momento

acontece (Pacheco, 2014, p. 114).

Talvez o facto mais curioso é que em 1998, durante o Encontro Nacional do Ensino Especializado da Música, realizado no Teatro da Trindade em Lisboa, já se escrevia da forma muito semelhante às contradições evidenciadas acima: “(...) este ensino está a cumprir finalidades que são do ensino genérico, tendo-se transformado no seu “apêndice cultural” (...)” (Folhadela, Vasconcelos, & Palma, 1998, p. 30).

Ao longo de mais de um século de existência de instituições de ensino artístico especializado em Portugal foi possível vislumbrar pequenos *nichos* linguísticos utilizados, tanto pelo legislador como por grande parte da comunidade que compõem este sub-sistema de ensino artístico. O que chamamos de *nichos* linguísticos representa a utilização de campos semânticos com a finalidade de aproximar, delimitar e circunscrever uma determinada comunidade, isolando-a ou concedendo-lhe atributos intangíveis. Assim, ainda mencionado pelo legislador em 1990 (Decreto-Lei n.º 344/90) o talento é um dos atributos para o acesso à frequência do ensino artístico que, à data, se auto-denominava de *vocacional* tendo, sensivelmente desde 2003, sido substituída tal classificação por *especializado*. Porém, Vieira (2014) demonstra como também este epíteto não serve a todo o trabalho desenvolvido por este ramo de ensino. Por um lado, a autora demonstra que:

[o] conceito de “especialização” encontra-se bem alicerçado no terreno do senso comum, sobretudo no que se refere a questões relativas à profissionalização em diversas áreas do conhecimento. É frequente a designação de “especialista” para um profissional experiente (por exemplo na área da medicina) (...) (2014, p. 64),

por outro leva-nos a questionar como poderá uma criança de 6 anos (1º CEB) ou 10 anos (2º CEB) ser um especialista? A realidade demonstra que, mais uma vez, a ambiguidade da terminologia oferece o espaço necessário para a criação de um fosso que resulta de uma dificuldade genealógica de articulação entre os diferentes ramos de ensino, ao mesmo tempo que produz uma percepção difusa sobre os destinatários desta modalidade de ensino artístico.

O termo *talento* é um atributo reconhecidamente ligado à prática artesã ou artífice, e que tem estado presente no discurso quotidiano desde tempos dos quais perdemos já memória. Difundido oralmente ao longo dos séculos de uma forma profundamente disseminada, é habitual encontrá-lo como epíteto para os mais variados desempenhos artísticos, das artes do espetáculo às belas artes. Não podemos admitir que esta terminologia seja exclusiva do campo artístico. Todavia, neste contexto,

tal terminologia adquire um carácter quase místico, próximo da genialidade, inacessível e, desejavelmente, inato. Nos tempos em que as profissões ligadas às artes tinham ainda menos valor social que aquele que usufruem atualmente, o talento vislumbrava-se como uma forma de valorização, na medida em que falamos de um atributo com o qual se é predestinado desde nascituro ou, de outra forma, não estará à disposição de qualquer ente (Davis, 1994).

Mais concretamente o que se discute quando se fala de talento, embora por vezes de forma dissimulada, é o que a literatura especializada há vários anos investiga como aptidão musical. Existem inclusivamente autores que assumem de forma deliberada esse paralelismo entre conceitos: "Talento musical parece ser uma constelação especial de fatores psicofisiológicos dinâmicos em carácter e interações entre as possibilidades biológicas (atuais e potenciais) e os requisitos ambientais (Manturzewska, 1992, p. 20)⁴¹. Consideramos esse paralelismo na medida em que a principal clivagem na discussão da aptidão reside no fator de equilíbrio entre as potencialidades biológicas e do meio. A este respeito o trabalho de Lopes (2012, p. 31) convoca à discussão Francis Galton com a definição de talento como resultado de uma habilidade natural, ou seja, como

aquelas qualidades de intelecto e disposição, que incitam e qualificam um homem a realizar atos que levem à reputação. Eu não quero dizer capacidade sem zelo, nem zelo sem capacidade, nem mesmo uma combinação de ambos, sem o poder adequado de fazer um trabalho muito trabalhoso⁴² (Galton, 1869, p. 37).

No mesmo sentido aponta François Gagné para quem:

Talento designa o domínio superior das habilidades (ou competências) sistematicamente desenvolvidas e do conhecimento em, pelo menos, um campo da atividade humana em um nível que coloque um indivíduo com, pelo menos, 10% de seus pares que estão ou estiveram ativos nesse campo, ou campos⁴³ (Gagné, 2000, p. 1).

⁴¹ "[m]usical talent seems to be a special constellation of psychophysiological factors, dynamic in its character and springing from interactions between biological possibilities (present and potential) and environmental requirements and rewards" (Manturzewska, 1992, p. 20) (tradução do autor)

⁴² "[t]hose qualities of intellect and disposition, which urge and qualify a man to perform acts that lead to reputation. I do not mean capacity without zeal, nor zeal without capacity, nor even a combination of both of them, without an adequate power of doing a great deal of very laborious work" (Galton, 1869, p. 37) (tradução do autor)

⁴³ "Talent designates the superior mastery of systematically developed abilities (or skills) and knowledge in at least one field of human activity to a degree that places an individual with in at least the upper 10% of age peers who are or have been active in that field or field" (Gagné, 2000, p. 1) (tradução do autor)

Outro contributo relevante para o destrinçar dos enigmas e mitos criados pela linguagem é a investigação de Winner que chama a atenção para o facto que “(...) as crianças sobredotadas nas artes não revelam uma tendência para o serem também academicamente (...)” acrescentando que, apesar disto, “[a]s crianças sobredotadas para a música apresentam, geralmente, um QI maior dos que apresentam uma sobredotação nas artes.” (Silva, 2012, p. 54). Por sua vez, Rocha (2017) revela que os mitos que envolvem estas designações são profundamente contraproducentes, tentando esclarecer alguns deles. No caso do talento artístico o autor esclarece que:

as crianças precoces na área académica são consideradas sobredotadas enquanto as que apresentam capacidades excecionais na área artística são consideradas talentosas, esquecendo-se que não existem diferenças relativamente à precocidade e à enorme necessidade de adquirirem mais conhecimentos (Rocha, 2017).

Todavia, esta indefinição conceptual entre talento e aptidão musical não é exclusiva de autores empiristas. Os pioneiros dos estudos de aptidão musical, como Seashore – autor inatista – têm na sua obra títulos como *Measurement of Musical Talent* (1915) e *The Psychology of Musical Talent* (1919) ou mesmo *The Seashore Measures of Musical Talents* (1919) para baterias de testes.

É neste sentido que um olhar rasante poderá conduzir-nos a encontrar algum substrato em diversos termos que têm habitado concomitantemente o ensino artístico especializado, anteriormente também designado de ensino “vocacional”. Embora o termo vocação seja utilizado de forma mais comum para descrever uma aptidão do tipo puramente inata (imputada a um criador) – veja-se a título de exemplo a utilização da palavra vocação para o “chamamento” da vida religiosa que “corresponde, por isso, a um permanente ‘ser-chamado’ (em voz passiva)” (Duque, 2005, p. 251). A denominação *vocacional* terá mesmo origem no ambiente religioso que se vivia nestas escolas. Isto porque, “[d]e 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” (Vieira, 2009, p. 530). Em Portugal, reproduzindo das tradições europeias, o Conservatório de Música foi criado a 5 de maio de 1835, por decreto da Rainha D. Maria II (1819-1853). Anexo à Casa Pia e a funcionar, à data, na ala este do Mosteiro dos Jerónimos, tinha como diretor o compositor João Domingos Bomtempo (1771-1842). Os docentes tinham, quase na sua totalidade, vindo do Seminário Patriarcal, extinto um ano antes, em 1834 (Borges M. J., s.d.).

Atualmente é ainda com espantosa facilidade que encontramos a visão romântica da vocação musical. Muitas vezes com repercussões que os próprios desprezam ou desconhecem e que moldam o

quotidiano e evolução dos meios profissionais onde se encontram. “Eis uma das conseqüências do tema da vocação como atributo das profissões artísticas: nas representações sociais, o artista é visto como um ser vocacionado e devotado à sua arte; ou não será um artista” (Adenot P. A., 2010, p. 7). Por ventura até preocupante, classificariamos nós, é que no imaginário coletivo

(...) a atividade musical não constitui uma profissão no sentido integral: o músico permanece um ser social à parte, fora das normas e das convenções. Afinal ele não diz “tocar” ao invés de “trabalhar”? Se ele é apaixonado, se tem uma vocação, então não conheceria as vicissitudes profissionais comuns; não pode se entediar; ter reivindicações nem sofrer em decorrência de sua condição. E para que a “magia” da arte continue a operar, ele deve afirmar que é assim (Adenot P. A., 2010, p. 12).

Seria ainda possível entender este ensino “vocacional” através da promoção da “orientação vocacional”. Todavia, devido ao início deste ramo de ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico – através dos cursos de Iniciação Musical – somos obrigados a descartar a questão desta orientação, na medida em que estaríamos perante uma “intervenção que visa auxiliar o indivíduo não só a escolher uma profissão, mas, principalmente a construir um projeto de vida” (Almeida M. , 2008, p. 6).

Poderíamos pensar, porém, que este problema etimológico se esgota no conhecimento e no uso quotidiano das expressões e vocábulos. Todavia, o que realmente temos acesso é a um perpetuar desta terminologia por parte dos músicos e pedagogos de forma igualmente semelhante e que, não despropositadamente, acabam por conferir uma cómoda inacessibilidade à elite cultural. Suportada pela investigação de Davis, esta visão é, inclusivamente, “(...) apoiada pelos resultados de uma pesquisa que indicou que mais de 75% de uma amostra de profissionais da educação acreditava que tocar um instrumento, cantar e compor exigem um dom especial ou talento natural” (Davis, 1994 *in* Hallam, 2010, p. 311)⁴⁴. No contexto português esta utilização mais ou menos imprecisa dos termos estende-se e reproduz-se pelos normativos que regulam o ensino artístico especializado. Os normativos são, de resto, os fundadores de uma divisão que a comunidade educativa aprendeu a reproduzir e os investigadores têm vindo a questionar. Esta divisão está relatada no Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro e encontra-se em funcionamento até aos dias de hoje.

O contexto português é caracterizado, como já vimos, por quatro secções de educação artística (Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro): a Educação Artística Genérica (art.º 7); a Educação

⁴⁴ “This was supported by the findings from a survey that indicated that more than 75 percent of a sample of educational professionals believed that playing as instrument, singing, and composing required a special gift or natural talent” (Davis, 1994 *in* Hallam, 2010, p. 311) (tradução do autor)

Artística Vocacional (art.º 11); a Educação Artística em Modalidades Especiais, que “engloba: a) a educação especial; b) o ensino profissional; c) o ensino recorrente de adultos; d) o ensino à distância.” (art.º 19 §1) e a Educação Artística Extra-Escolar (art.º 31). É, porém, a Educação Artística Vocacional (art.º 11) que olhamos de forma mais direcionada. Esta formação destina-se, segundo a legislação, a “indivíduos com comprovadas aptidões artísticas ou talentos em alguma área artística específica”. Todavia, o desafio é compreender então de que forma se tem vindo a comprovar as requisitadas aptidões artísticas ou talentos e, não menos importante, a que nos referimos exatamente quando falamos de aptidão e talento nas escolas públicas de ensino especializado da música em Portugal. O enquadramento legislativo, já levantado no capítulo de contextualização, conduz-nos à Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho que coloca na Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional, Instituto Público (ANQEP, I.P.), a responsabilidade da produção de uma prova de seleção baseada, do ponto de vista do seu conteúdo, em provas de aptidão musical. Porém, a literatura mostra de forma bastante unânime que “(...) hoje em dia que estes testes fazem sentido para possibilitar um conhecimento mais profundo e específico dos alunos e melhor adequar estratégias em contexto de sala de aula e não para excluir, à partida, o acesso e a sua manutenção no ensino vocacional” (Lopes, 2015, p. 65).

Nesta demanda, o legislador exclui e não considera ainda a evidência já produzida por Gordon (2000, p. 16) em que, tal como a inteligência, a aptidão musical obedece à distribuição normal. Se existe uma posição coletiva que garante que nenhuma criança é barrada, afastada ou excluída do acesso a uma educação que lhe garanta a descoberta, desenvolvimento e realização das suas aptidões por falta de inteligência; encontramos nós que seja desprovido, tanto de literatura como de evidência, que uma criança deva passar por tal processo devido ao seu nível de aptidão musical. É reconhecido por autores como Paula Folhadela, António Ângelo Vasconcelos e Eduardo Palma que, em Portugal, “(...) [a]s escolas do Ensino Artístico foram ‘invadidas’ por muitos jovens que por sua iniciativa ou dos Encarregados de Educação procuram o complemento educativo que o ensino regular não lhes proporciona” (Folhadela, Vasconcelos, & Palma, 1998, p. 31). O que é evidente é que devido às opções demonstradas na procura deste tipo de ensino, também as escolas tiveram necessidade de reformular, na prática, o que a legislação continua a negar: a abertura das suas vagas a um grupo incontável de jovens que pretendem obter um complemento à sua educação e não apenas porque os mesmos sejam detentores de uma aptidão ou talento musical dignos de um qualquer e eventual registo.

Em última instância, os autores supracitados afirmam ser possível chegar à conclusão que “(...) as atuais escolas de ensino especializado de música não têm razão de existir (...)” (Folhadela, Vasconcelos, & Palma, 1998, p. 30). Esta reflexão, embora contextualmente radical e funesta para o Ensino Especializado da Música, denuncia o esvaziar de finalidades exclusivas e unívocas na formação profissionalizante fornecida pelos estabelecimentos de ensino do ensino artístico. Desta forma, já em 1998 o documento que emanou do Encontro Nacional do Ensino Especializado da Música trouxe a claro uma evidência já sentida pelas escolas:

(...) o ensino especializado da música deverá estruturar-se com flexibilidade e diversidade de opções, de acordo com perfis de formação diferenciados. **“As escolas do ensino vocacional da música deverão colocar ao alcance do maior número possível de alunos a oportunidade de aprenderem música. A seleção daqueles que tenham aptidão para serem músicos profissionais realiza-se mais tarde.”** (Folhadela, Vasconcelos, & Palma, 1998, p. 33) (negrito nosso).

Os objetivos e finalidades da escola artística do século XXI passam precisamente, em nosso entender, por algo semelhante. Todavia, nunca pelo lado da extinção de um modelo de ensino que comprovadamente, tem sido o sustentáculo da formação musical e profissionalizante do país, mas precisamente utilizando a democratização como ferramenta contrária à elitista seleção de uma minoria através de instrumentos que não oferecem, desde a sua gênese, qualquer suporte a práticas excludentes. Não é, em nosso entender, de admirar que um dos pontos críticos trazidos para discussão com contributo dos docentes tenham sido “(...) os atuais mecanismos de seleção para o acesso a este ensino e a ausência de reorientação vocacional” (Folhadela, Vasconcelos, & Palma, 1998, p. 46). Além da problemática da operativa que aqui se descreve, a mesma deixa transparecer as dificuldades de um currículo que está construído para o aluno capaz de ser selecionado. Um currículo esse que terá sido criado para o “aluno ideal” que,

iniciaria os seus estudos musicais especializados por volta dos 10 anos de idade sem que, no entanto, se tivessem criado condições para que a generalidade das crianças tivesse um contacto prévio com a música, através de uma atividade musical de qualidade aceitável orientada por pessoas qualificadas para o efeito (Folhadela, Vasconcelos, & Palma, 1998, p. 54).

Podemos assim resumir que o problema do paradigma nacional de ensino especializado da música se centra, por um lado, na inutilidade dos meios de que dispomos para a predição académica e artística e, por outro, na ineficaz distribuição, organização e gestão curricular da formação que se caracteriza, também, pelas gravíssimas carências da rede pública aos níveis da oferta em contexto de educação básica – jardim de infância e 1º ciclo – e de escolas do ensino especializado da música, e da desigual distribuição dessa oferta no território. Compreendendo as dificuldades que as escolas especializadas possam sentir no cumprimento da sua complexa missão educativa, torna-se questionável a pertinência das próprias dado que a unificação formativa que se encontra a ter lugar nas experiências iniciadas no Agrupamento de Escolas de Bemposta (Portimão) e no Agrupamento de Escolas Luís António Verney (Lisboa) mostram que a formação especializada em música no interior de ambientes escolares de formação genérica se encontra a decorrer com toda a normalidade conforme se atesta, no caso particular de Portimão, no relatório de estágio profissional do pianista Sérgio Leite (2016). Compreendemos que a tão desejada democratização do ensino da música depende, em Portugal, em última análise, não do aumento do número de escolas especializadas (apesar da sua pertinência e da sua desejada existência à medida mínima de uma unidade por capital de distrito), não do aumento da rede de estabelecimento de ensino particular e cooperativo, mas antes da contratação de docentes, esses sim especializados, para lecionar o currículo que comporta ensino da música, também na sua vertente instrumental, por parte do Ministério da Educação, e que venham colmatar a procura existente em estabelecimentos públicos de ensino à luz do que acontece já nas três escolas acima citadas.

3.2. Natureza, sociedade e escola: perspetivas etimológicas do conceito de seleção

A palavra seleção deriva do latim *Selectiōne*, participio passado de *Seligare* que significa escolher, definir, seleccionar. O prefixo “Se-” com significado de à parte, de lado; conjugado com “*Legere*” que significa reunir, escolher. Segundo o dicionário infopédia da língua portuguesa, seleção é uma “escolha criteriosa e fundamentada” (Porto Editora, 2020). No entanto, a palavra seleção abandona a sua condição de nome feminino singular quando atribuída a um contexto particular. A partir do momento em que existe uma atribuição contextual, passamos para o nível do conceito. Assim, a seleção pode ser conjugada com vários prefixos: artificial, sexual, natural, escolar, profissional, entre outros. Se a seleção for referente ao conceito de seleção natural, falamos da “sobrevivência dos mais aptos na luta

pela vida, principal causa da evolução das espécies, segundo a teoria darwinista” (Porto Editora, 2020). Em oposição à seleção natural encontramos a seleção artificial, em que o “melhoramento da raça” é feito através da “escolha dos reprodutores” (Porto Editora, 2020). Porém, se nos estivermos a referir à seleção escolar/profissional então estaremos a enunciar uma “determinação, mediante processos metódicos e principalmente psicotécnicos, dos indivíduos que, numa população, são mais aptos para certos estudos ou para certas profissões” (Porto Editora, 2020).

O conceito de seleção representa um desafio em cada contexto em que é elencado. Isto porque a seleção – no sentido primário de *escolha* - acontece em áreas muito diferentes da vida e representa, normalmente, um processo baseado em critérios de ordem muito diversificada. Quando nos debruçamos sobre seleção é recorrente o paralelismo com o fenómeno biológico que, embora aconteça naturalmente, determina quais os organismos mais aptos para a sobrevivência em cada contexto.

Contudo, os processos não naturais de seleção estão também profundamente disseminados de acordo com critérios não comprovados e acontecem quotidianamente com as mais variadas máscaras. A mais familiar, na atualidade, acreditamos que será a da seleção para o mercado de trabalho, onde a entidade patronal escolhe um determinado trabalhador tendo por base os critérios por si própria definidos. Porém, a seleção pode também afetar a entrada de alunos numa instituição educativa, ou, como no caso que aqui tratamos, poderá condicionar o acesso de alunos a um ramo do conhecimento.

O que importa compreender, desde logo, é que nas diferenças entre processos de seleção natural e artificial, o Ser Humano toma decisões de forma subjetiva apesar de poder estar submetido a critérios e requisitos mais ou menos objetivos, conforme os casos. A seleção artificial terá sempre, por isso mesmo, um alcance e extensão diferente da sua vertente natural.

3.2.1. Seleção natural

O conceito de seleção natural está, indiscutivelmente, associado à teoria evolucionista. Por sua vez, esta teoria postula a tendência de variação das espécies segundo o ambiente em que vivem, através de lentas e progressivas alterações morfológicas (Darwin, 2009). O nome que, de imediato, podemos relacionar com o evolucionismo é o do naturalista britânico Charles Darwin (1809-1882). Prova do seu estreito envolvimento com o evolucionismo é o facto do seu conjunto de contributos dedicados a este tema ter ficado conhecido pela adjetivação do seu próprio nome: *Darwinismo*.

Apesar de todo o reconhecimento alcançado por Darwin, outros cientistas e biólogos haviam

chegado, de forma quase simultânea, à constituição de evidências semelhantes. Um caso paradigmático é o de Alfred Russel Wallace com a comunicação *On the Tendency of Varieties to depart indefinitely from the Original Type* (1858). Apesar de não ter apresentado o conceito atualmente reconhecido como seleção natural, o seu contributo descreveu divergências evolutivas entre espécies semelhantes. Esta comunicação terá contribuído, na voz do próprio Darwin, para o sucesso da obra que viria a lançar posteriormente: “(...) não perdi nada, visto que pouco liguei ao facto de as pessoas atribuírem maior originalidade a mim ou a Wallace; e o seu ensaio sem dúvida ajudou à recepção da teoria.” (Darwin, 2004, p. 114)

Um ano depois, em 1859, Darwin publica a obra *A Origem das Espécies* – de nome completo: *A Origem das Espécies através da selecção natural ou a preservação das raças favorecidas na luta pela sobrevivência*, (2009). Nesta obra é possível compreender do que se trata quando falamos de seleção natural: “Chamei a esta preservação das diferenças e das variações favoráveis aos indivíduos, e destruição das prejudiciais, *selecção natural*, ou *sobrevivência dos mais aptos*.” (Darwin, 2009, p. 86).

Nas palavras de Weismann:

muitas e diversas foram as descobertas feitas por Charles Darwin no decorrer de uma vida longa e árdua, mas nenhuma delas teve uma influência tão abrangente na ciência e no pensamento de seu tempo quanto a teoria da seleção. Não acredito que a teoria da evolução tivesse seguido o seu caminho com tanta facilidade e rapidez, depois que Darwin aceitou as críticas em favor dela, se ele não tivesse sido capaz de sustentá-la por um princípio que fosse capaz de resolver, de maneira simples, o maior enigma que a natureza viva nos apresenta, – quero dizer, a intencionalidade de toda a forma viva em relação às condições de vida e à sua maravilhosa adaptação a estas ⁴⁵ (Weismann, 1909, p. 18).

Darwin observou, ao longo de anos de estudo, que os ambientes selecionam os organismos mais aptos e rejeitam, causando a sua destruição, os organismos com características menos adequadas. A prevalência e o ónus no ambiente, no meio, é tão mais importante quanto na leitura da sua obra se compreende que no estudo da variância sob domesticação, o homem pode ser capaz de selecionar os animais que pretende que se continuem a reproduzir, mas é incapaz de lhes causar

⁴⁵ “Many and diverse were the discoveries made by Charles Darwin in the course of a long and strenuous life, but none of them has had so far-reaching an influence on the science and thought of his time as the theory of selection. I do not believe that the theory of evolution would have made its way so easily and so quickly after Darwin took up the cudgels in favour of it, if he had not been able to support it by a principle which was capable of solving, in a simple manner, the greatest riddle that living nature presents to us, – I mean the purposiveness of every living form relative to the conditions of its life and its marvellously exact adaptation to these.” (Weismann, 1909, p. 18) (tradução do autor)

variação.

No entender de Dobzhansky, “a seleção natural atua geralmente para melhorar a adaptação do organismo às “condições de vida” num determinado ambiente. A interação entre o organismo e seu ambiente no processo de seleção natural é a principal força motriz da evolução.”⁴⁶ (Dobzhansky, 1960, p. 405). Confirmado já pela publicação da *Origem das Espécies* é que as variações selecionadas pela natureza das condições acabam por ser acumuladas de forma sucessiva. Assim, podemos observar que a seleção natural atua de forma deliberada sobre o fenótipo, o conjunto de características observáveis dos indivíduos, causando modificações que são propagadas de forma hereditária através da inscrição de modificações bem-sucedidas no genótipo. Assim, a “(...) seleção natural provoca quase inevitavelmente a extinção de formas de vida menos aperfeiçoadas (...)” (Darwin, 2009, p. 31). Isto atribui-se ao facto de que os traços e características que tendem a ser favorecidos pelo processo de seleção natural são provenientes do ambiente, dado que segundo Darwin, “as condições de vida parecem agir de duas formas: diretamente em todo o organismo, ou apenas em algumas das suas partes; e indiretamente, afetando o seu sistema reprodutor” (Darwin, 2009, p. 33). Somos, então, conduzidos a entender que a aptidão para a sobrevivência depende das condições de vida, do contexto, do ambiente. Talvez por isso Darwin chegue mesmo a especular que uma mesma variação ambiental, desde que com atuação uniforme, causaria em espécie semelhante o mesmo género de variação, desde que aplicada sobre um número elevado de indivíduos. Apesar disto, são também observáveis variações semelhantes geradas por ambientes diferentes e variações diversas sobre ambientes semelhantes. É por isso que o conceito de seleção natural expresso por Darwin confere um sentido progressista ao processo evolutivo colocando os indivíduos em competição uns com os outros, dado que “cada população sobrevive e reproduz-se devido a características que outros membros da população não possuem. Esses traços adaptativos têm, assim, maior probabilidade de serem transmitidos à descendência e, com o tempo, de se virem a tornar dominantes na população” (Fonseca, 2015, pp. 20-21).

Como o próprio Darwin admitiu “a seleção natural tem sido o mais importante, mas não único, agente de modificação dos seres vivos” (Darwin, 2009, p. 32). Desta forma, o conceito de seleção natural conheceu também os seus detratores. Muitos dos argumentos são enunciados pelo próprio autor no Capítulo IV – Seleção Natural, ou a Sobrevivência do Mais Apto (Darwin, 2009, pp. 85-124). Darwin contesta a ideia que a seleção natural induza à variabilidade dado que “apenas implica a

⁴⁶ “Darwin's statement remains fully valid today. Natural selection acts generally to improve the adaptation of the organism to the “conditions of life” in a given environment. Interaction between the organism and its environment in the process of natural selection is the principal driving force of evolution.” (Dobzhansky, 1960, p. 405) (tradução do autor)

preservação das variações que vão surgindo e que são úteis aos organismos nas condições de existência em que vivem” (Darwin, 2009, p. 86), ao mesmo tempo havia quem indicasse que o termo *seleção* estivesse ligado a uma autodeterminação, uma vontade dos indivíduos de se modificarem e, neste sentido, seria impossível aplicar às plantas este conjunto de leis. Crítica é feita também ao modo como Darwin se expressa face ao conjunto de leis a que chamou de seleção natural, acusando-o de se referir a elas como uma potência ativa ou divindade.

O mesmo acontece com Alfred Russel Wallace que:

não concordava com a explicação oferecida por Darwin para as diferenças sob o ponto de vista da ornamentação, estrutura, cor existentes entre machos e fêmeas serem devidas quase que unicamente à seleção sexual, por conferirem, ao macho, superioridade em relação à beleza, defesa, etc. e serem transmitidas somente à descendência masculina. Para Wallace, tais diferenças podiam ser explicadas pela seleção natural estando relacionadas à defesa, proteção ou reconhecimento pela própria espécie, não dependendo, portanto, da escolha da fêmea (Carmo & Martins, 2006, pp. 347-348).

É também possível observar uma maior radicalidade na utilização do conceito de seleção natural utilizado por Wallace negando, face a Darwin, o papel do uso e desuso de determinadas características físicas e à hereditariedade dessas mesmas características (Carmo, Bizzo, & Martins, 2009, p. 218).

Outro ponto de clivagem entre ambos foram os instintos animais, atribuídos por Darwin ao acumular de variações com utilidade para a espécie, através da seleção natural, e inseridas assim no genótipo de cada espécie. Tendo como ponto de partida os instintos, com francas indefinições da sua hereditariedade, a origem da natureza moral e das faculdades intelectuais humanas não são objeto de evolução através das leis da seleção natural, mas antes requerem uma intervenção de “outra influência, lei ou agente” (Carmo & Martins, 2006, p. 348). A questão que, pertinentemente, é colocada prende-se com o facto de as variações das habilidades intelectuais dentro da espécie humana apresentar demasiada diversidade. Segundo as leis da seleção natural, as variações deste atributo deveriam ser menores dentro da mesma espécie. Adianta Wallace que “pouquíssimos seres humanos seriam, por exemplo, efetivamente dotados de talento para a matemática ou para a música, e, esses indivíduos, se comparados à população normal, exibiriam essas qualidades de maneira extraordinariamente superior” (Wallace, 1890, pp. 469-471; Ferreira & Carmo, 2007, pp. 223-224 *in* Carmo, Bizzo & Martins, 2009, pp. 221). Isto deve-se, à partida, ao facto de que estas habilidades não

concorrem diretamente para a sobrevivência, nem para a luta pela vida. Assim, “Wallace propôs, então, para explicar a natureza intelectual e moral do homem, a existência dentro dele de uma essência espiritual capaz de se desenvolver progressivamente” (Carmo, Bizzo, & Martins, 2009, p. 222).

Apesar desta inflexão entre as condições da essência e da existência, é certo que os dados recolhidos pelos próprios naturalistas nos mostram que são as condições objetivas do meio que influenciam e geram as transformações, sendo as variações mais bem-sucedidas aquelas que irão ser reproduzidas e tornadas dominantes dali em diante.

Porém, o conceito de seleção natural é, também ele, alvo de evolução desde a sua co-autoria por Charles Darwin e Alfred Wallace (Carmo & Martins, 2006, p. 225) e um dos grandes contributos para a sua transformação foi o de Gregor Mendel (1822-1884), criando um conjunto de leis genéticas que ficaram conhecidas como “Leis de Mendel” (Mendel, 1866). Se, por um lado, não existe uma evidência histórica consistente do encontro entre Darwin e Mendel (Uzunian & Birner, 2002, p. 265), por outro, a possibilidade de Darwin ter tomado conhecimento dos trabalhos levados a cabo por Mendel ganha forma no conhecimento evidenciado e na proximidade de resultados encontrados em ambas as obras (Sclater, 2009, p. 192). Todavia, o que nos importa salientar, neste contexto, é que Mendel fundou a sua teoria tendo como base um conjunto de contributos teóricos relacionados com fatores internos, fatores que relacionam as condições internas na determinação das características dos seres vivos. No caso de Charles Darwin todo o enfoque metodológico se vira para a identificação de fatores externos que moldem e transformem determinantemente as características dos seres (Bizzo & El-Hani, 2009, p. 249).

Independentemente do possível encontro, à época, das ideias de ambos os autores, é com as Leis de Mendel que o conceito de seleção natural ganha nova síntese. Com a teorização de Roland Fisher, a seleção natural passa a estar dependente da hereditariedade e a atuar de forma muito mais célere do que anteriormente pensado por Darwin:

Em particular, a teoria da mistura, pelas enormes taxas de mutação que requer, levou Darwin, em certa medida, e outros ainda, a atribuir importância evolutiva a agências hipotéticas que controlam a produção de mutações. Desde então, um mecanismo (mendelianismo) de herança particulada foi descoberto, exigindo mutações em uma extensão menor que a de

muitos milhares de vezes (Fisher, 1958, p. 2).⁴⁷

A questão da velocidade da evolução, trazida por Haldane (1957) – conhecida por “*Dilema de Haldane*” (Van Valen, 1963) – veio adensar os detratores da teoria evolucionista. Apesar do seu autor se declarar naturalista, as evidências dos seus cálculos levantam dúvidas quanto ao tempo decorrido na linhagem de vários animais, incluindo o Homem, e o desenvolvimento dos seus caracteres genéticos através do aperfeiçoamento geracional pelos diferentes contextos ambientais. Para alguns autores, como Williams (1992, p. 143) e ReMine (1994), este dilema continua sem resolução. Todavia, desde cedo foram propostas respostas para as dificuldades de demonstração empírica dos cálculos – o equívoco dos próprios cálculos apontado por Sved (1968).

Com a entrada do mendelianismo na equação da seleção natural revelou-se importante o contributo de Wright (1930) no esclarecimento e definição da natureza da própria seleção.

Por um lado, Wright enuncia que:

Dr. Fisher está interessado na figura $\frac{1}{2n}$ que mede a diminuição da variância, a partir da qual argumenta que os efeitos da amostragem aleatória são desprezíveis na evolução. (...) Eu, ao contrário, atribui ao efeito de criação, medido por este coeficiente, um papel essencial na teoria da evolução, argumentando que a proposição eficaz de reprodução, representada pelo n da fórmula pode, afinal, ser relativamente pequeno comparado com o tamanho real da população.⁴⁸ (Wright, 1930, p. 352).

É pelo geneticista russo Dobzhansky (1960) que viria a ficar concluída a primeira síntese entre a seleção natural e a hereditariedade genética, compreendendo que é através da mutação, que cria diversidade genética, que é fornecida a matéria prima para que a seleção natural possa atuar. Assim, em vez de serem consideradas explicações divergentes para o mesmo fator, elas unem-se num novo mecanismo que trabalha simultaneamente na evolução das espécies.

⁴⁷ “In particular the blending theory, by the enormous mutation rates which it requires, led Darwin to some extent and others still more to attach evolutionary importance to hypothetical agencies which control the production of mutations. A mechanism (Mendelianism) of particulate inheritance has since been discovered, requiring mutations to an extent less by many thousandfold.” (Fisher, 1958, p. 2), (tradução do autor).

⁴⁸ “(...) Dr. Fisher is interested in the figure $\frac{1}{2n}$ measuring decrease in variance, from which he argues that the effects of random sampling are negligible in evolution. (...) I, on contrary, have attributed to the in breeding effect, measured by this coefficient, an essential role in the theory of evolution, arguing that the effective breeding population, represented by n of the formula may after all be relatively small compared with the actual size of population.”, (Wright, 1930, p. 352), (tradução do autor).

Mais recentemente foi constituída evidência de que o processo de seleção natural poderia estar a ser acelerado pela conversão genética enviesada, um processo de variação que privilegia determinadas mutações, independentemente de serem benéficas ou não para a adaptação ao meio. “Os exons⁴⁹ acelerados também apresentam um excesso de substituições de aminoácidos na linhagem humana, o que sugere que o processo que governa sua evolução pode competir com a seleção natural pura”⁵⁰ (Berglund, Polland, & Webster, 2009, p. Discussion). Os *exons* caracterizam-se por serem segmentos das moléculas do ácido desoxirribonucleico ou do ácido ribonucleico que contêm informação que codifica a sequência de uma determinada proteína ou péptido. Neste sentido, o debate entre as leis da genética e da seleção natural, o inato e o adquirido, voltam ao centro de debate científico ainda sem síntese final à vista.

3.2.2. Seleção social e a eugenia

O estudo da seleção desde o ponto de vista da biologia e da genética gerou a sua transferência conceptual para o meio social. Nesse sentido, o conceito de *Darwinismo Social* apresenta-se como o ponto de contacto mais próximo entre a teoria biológica e a doutrina social que, no caso da obra de Hofstadter (1944), se apresenta sob forma crítica. Crítica que foi duramente proposta aos movimentos conservadores e liberais norte-americanos que haviam sido protagonizados por Herbert Spencer (1820 – 1903) e William Graham Sumner (1840 – 1910). Estes movimentos tendiam a aproximar as leis da seleção natural, recentemente divulgadas por Charles Darwin e Alfred Wallace, à vida em sociedade, muito embora apontando o foco apenas às traves mestras de toda a teoria darwinista:

Por "Darwinismo Social" não quero dizer aquelas proposições da doutrina da evolução que Darwin enfatizou principalmente (...) mas a doutrina geral do aparecimento gradual de novas formas através da variação; a luta de formas superabundantes; a eliminação daqueles mal ajustados e a sobrevivência daqueles melhor ajustados ao ambiente dado; e a manutenção da eficiência racial apenas pela luta incessante e pela eliminação implacável⁵¹ (Wells, 1907, p. 695).

⁴⁹ Exon é o nome dado a um segmento do ácido desoxirribonucleico (DNA) de um géne eucariótico que contém a informação necessária para a codificação de uma proteína.

⁵⁰ “Accelerated exons also have an excess of replacement amino acid substitutions on the human lineage, which suggests that the process governing their evolution can compete with purifying natural selection” (Berglund, Polland, & Webster, 2009, p. Discussion), (tradução do autor).

⁵¹ “By "Social Darwinism" I do not mean those propositions of the doctrine of evolution which Darwin chiefly emphasized (...) but the general doctrine of the gradual appearance of new forms through variation; the struggle of superabundant forms; the elimination of those poorly fitted, and the survival of those

Contudo, como alertou Leonard (2009, p. 41) “(...) Sumner, como Spencer, foi um árduo defensor do individualismo e da competição económica. Mas, tal como Spencer, ele nunca usou o termo “darwinismo social” nos seus escritos”⁵². Apesar de nunca terem assumido o epíteto de darwinistas sociais, o conteúdo das suas obras não deixa dúvidas de fundo acerca da utilização dos conteúdos:

Por meio da variação, da adaptação, da luta dos elementos concorrentes, da eliminação, da sobrevivência e da hereditariedade, a vida orgânica passa por uma lenta moldagem, idade após idade, em um processo que resulta em extinção ou variedade e no que chamamos de progresso. Essa explicação de como surgiu a infinita variedade e hierarquia das formas orgânicas pode ser, e tem sido aplicada, por Spencer, às instituições humanas e aos tipos de pensamento⁵³ (Wells, 1907, p. 696).

Estariamos, assim, perante uma proposta de sociedade em que os mais bem-adaptados iriam ter mais e melhor hipótese de se reproduzir e, por isso, prosperar. Paralelamente, o que se verificou foi a emergência do conceito de *eugenia*. Nas palavras do seu principal fundador Francis Galton (1822-1911), naturalmente influenciado pela publicação da Origem das Espécies, “[e]ugenia é a ciência que lida com todas as influências que melhoram as qualidades inatas de uma raça; também com aqueles que as desenvolvem com a máxima vantagem. A melhoria das qualidades inatas, ou *stock*, de uma população humana só será discutida aqui”⁵⁴ (Galton, 1904, p. s/p). Galton secundarizava o contexto ambiental assumindo que não apenas as características físicas, mas também as comportamentais e as intelectuais, “resultam de disposições biológicas inatas e que se expandem na população através da reprodução” (Del Cont, 2013, p. 513). Portanto, não apenas traços físicos, mas também talentos e habilidades intelectuais, nas palavras do autor: “Os argumentos pelos quais eu me esforço para provar que o gênio é hereditário consistem em mostrar quão grande é o número de casos em que homens

better fitted, to the given environment; and the maintenance of racial efficiency only by incessant struggle and ruthless elimination.” (Wells, 1907, p. 695), (tradução do autor).

⁵² “Sumner, like Spencer, was a strenuous advocate of individualism and economic competition. But, also like Spencer, he never used the term “social Darwinism” in all his writings.” (Leonard, 2009, p. 41) (tradução do autor)

⁵³ “Through variation, adaptation, the struggle of competing forms, elimination, survival, and heredity, organic life undergoes a slow moldification, age after age, in a process that results in extinction, or variety, and what we call progress. This explanation of how the infinite variety and hierarchy of organic forms came about may be, and has been, applied, as by Spencer, to human institutions and types of thought.” (Wells, 1907, p. 696) (tradução do autor)

⁵⁴ “Eugenics is the science which deals with all influences that improve the inborn qualities of a race; also with those that develop them to the utmost advantage. The improvement of the inborn qualities, or stock, of someone human population will alone be discussed here.” (Galton, 1904, p. s/p) (tradução do autor).

que são mais ou menos ilustres têm parentes eminentes”⁵⁵ (Galton, 1869, p. 6). Os esforços de Galton não se ficaram pela observação dentro da mesma família ou etnia, o mesmo realizou estudos comparativos com outras raças, tendo-se expressado da seguinte forma:

A raça negra ocasionalmente, mas muito raramente, produziu homens como Toussaint L'Ouverture⁵⁶ (...) o padrão intelectual médio da raça negra é de dois graus abaixo do nosso próprio (...) podemos comparar, mas com muita cautela, os viajantes relativos que os visitam (...) que trazem consigo o conhecimento atual em terras civilizadas⁵⁷ (Galton, 1869, pp. 338-339).

Esta convicção aqui exposta não é, naturalmente, exclusiva de Francis Galton e a sua discussão é tão antiga quanto a Era dos Descobrimentos, conforme se relata naquele que poderá ter sido o primeiro debate sobre direitos humanos da história – a Controvérsia de Valladolid, cerca do ano 1550 (Verhaeghe, 1992).

O trabalho sobre documentos históricos implica, por isso, compreender, de forma ampla, como determinados movimentos ou correntes de pensamento ganharam força e dinâmica de expressão no meio social. Muito embora não tenha sido possível convocar nenhuma tese a este respeito, assemelha-se possível a relação entre o aumento demográfico resultante da Revolução Industrial (1760-1840) e a difusão de ideias como a eugenia. Na obra de Friedrich Engels (1820-1895) podemos confirmar que “desde 1831 [a população], deve ter crescido, pelo menos, 20 a 25%” e que em 1835, a cidade de Londres contava já com 1313 fábricas de algodão que empregavam um total de 71300 trabalhadores de forma direta (Engels, 1975, p. 41).

Todavia, o aumento da população não era um facto contemporâneo, dado que Thomas Malthus (1766-1834) havia já ficado conhecido por teorizar sobre a escassez alimentar como meio de controlo da população (Malthus, 1998). No seguimento, o aumento das classes trabalhadoras na Inglaterra durante este período e a escassez de população rica e endinheirada fez com que alguns intelectuais e académicos acreditassem na possibilidade de uma degradação/degeneração biológica. O crescimento de uma massa de população absolutamente degradada e socialmente marginalizada,

⁵⁵ “The arguments by which I endeavour to prove that genius is hereditary, consist in showing how large is the number of instances in which men who are more or less illustrious have eminent kinsfolk.” (Galton, 1869, p. 6) (tradução do autor).

⁵⁶ François-Dominique Toussaint L'Ouverture (1743-1803) foi líder da revolução haitiana.

⁵⁷ “The negro race has occasionally, but very rarely, produced such men as Toussaint L'Ouverture (...) the average intellectual standard of the negro race is some two grades below our own (...) we may compare, but with much caution, the relative travellers who visit them (...) that bring with them the knowledge current in civilized lands.” (Galton, 1869, pp. 338-339) (tradução do autor).

atacada por doenças, falta de higiene e com péssimas condições de salubridade era o terreno ideal para a crença coletiva que a solução poderia estar na proposta de Galton sobre seleção artificial: através de casamentos seletivos, baseados na ideia de que a inteligência é um carácter hereditário, suprir o aumento desmesurado de população excluída (Galton, 1869). Se tomarmos como verdadeira a premissa de que:

os indivíduos que constituem a classe dominante (...) dominam como classe e determinam todo o conteúdo de uma época histórica, é evidente que o fazem em toda a sua extensão, e, portanto, entre outras coisas, dominam também como pensadores, como produtores de ideias do seu tempo; que, portanto, as suas ideias são as ideias dominantes da época (Marx & Engels, 2002, p. 56).

Terá sido, desta forma, que a eugenia poderá ter saído do campo teórico e se terá transformado em projeto legislativo e executivo em várias sociedades desde o início do século XX. Tendo início legal nos Estados Unidos da América em 1907, a eugenia previa a seleção negativa das seguintes tipologias de pessoas: “(1) deficientes mentais, (2) indigentes, (3) alcoólatras, (4) criminosos, (5) epiléticos, (6) insanos, (7) constitucionalmente frágeis, (8) predispostos a doenças específicas, (9) fisicamente deformados e (10) deficientes quanto aos órgãos dos sentidos. (cf. Black, 2003, p. 121 *in* Del Cont, 2013, p. 522). Com a sua difusão pelos Estados Unidos da América o movimento da eugenia sofre uma divisão: o grupo britânico fundado por Galton continua os seus trabalhos com uma linhagem de investigação darwinista e biométrica, enquanto o grupo norte americano segue os pressupostos mendelianos, tendo como referências Davenport (1866-1944) e Laughlin (1880-1943). É, de resto, pela mão de Davenport que se iniciam os estudos de eugenia no *Brooklyn Institute of Arts and Science*, sendo posteriormente apoiado pelo Carnegie Institute. Em 1904 é fundada a *Station for Experimental Evolution of the Carnegie Institute* situada em Cold Spring Harbor (Town of Huntington, New York). Esta instituição de investigação em biologia continua em atividade até aos dias de hoje, fornecendo formação em diversos níveis bem como laboratórios e centros de investigação com o nome *Cold Spring Harbor Laboratory*⁵⁸. Juntamente com Alexander Graham Bell (1847-1922), Davenport forma o Comité Eugénico da *American Breeders Association*, instituição destinada a investigação de sementes e criadores de animais no sentido de aumentar a produtividade industrial destes sectores de atividade,

⁵⁸ Página Institucional: <https://www.cshl.edu/>

que passa a reunir informação sobre o trabalho de campo realizado junto dos eugenicamente indesejáveis (Del Cont, 2013, p. 518).

Não temos capacidade de estimar um número de seres humanos afetados pelas práticas de eugenia, o que é possível circunscrever é, de alguma forma, a disseminação rápida que o movimento empreendeu através da articulação entre o conhecimento científico e as políticas públicas de índole social e cultural conduzindo a “ações individuais, institucionais e governamentais, por intermédio de ações laboratoriais, políticas e legais com a finalidade de regulamentar as relações matrimoniais, mediante exames pré-nupciais e esterilização dos considerados inaptos” (Del Cont, 2013, p. 525). Institucionalmente as investigações de Davenport ganham expressão social através da conversão das suas conclusões em medidas de aplicação política pelo *Eugenics Record Office*. Consideramos, assim, que havia ficado estruturada toda a rede de trabalho dos eugenistas norte-americanos: a recolha de informação e trabalho de campo era realizada pelo Comité Eugénico da *American Breeders Association*, as investigações de âmbito laboratorial eram realizadas pela *Station for Experimental Evolution of the Carnegie Institute* (Cold Spring Harbor) e a sua aplicação prática no campo social e político era monitorizada pela *Eugenics Record Office*.

As práticas de eugenia estenderam-se aos cinco continentes e fizeram parte das políticas públicas de países como a Argentina, Austrália, Alemanha, Bélgica, Brasil, Colômbia, Cuba, Dinamarca, Estados Unidos da América, França, Grã-Bretanha, Itália, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Suécia e China. É possível que muitos outros países tenham abraçado políticas públicas de seleção social. O modelo de difusão e internacionalização utilizado pela organização norte americana foi o modelo académico de reunião científica – o Congresso. Por iniciativa da dupla de eugenistas norte-americanos – Davenport e Laughlin – o primeiro Congresso Internacional de Eugenia realiza-se em Londres, sob a presidência de um filho de Charles Darwin. Os avanços do movimento e a sua popularidade ganham força perante a comunidade científica e no ano seguinte, em Paris, é fundado o Comité Internacional de Eugenia que viria a conduzir os rumos da investigação ao nível internacional em estreita colaboração com as agências nacionais. Em 1915 realiza-se o segundo Congresso Internacional de Eugenia em Nova Iorque e o Comité, anteriormente fundado em Paris, passa a chamar-se de Comité Internacional Permanente de Eugenia. Cerca de 10 anos depois, em 1925, a organização torna-se tão difusa que se amplia o comité para federação, na reconfiguração em *International Federation of Eugenics Organization*. Em plena execução nos Estados Unidos da América, concretizado em “(...)medidas profiláticas, sanitárias, higiénicas, de saúde pública, controle de enfermidades, controle populacional e de natalidade, conduzidas por movimentos de saúde pública,

ligados direta ou indiretamente às instituições eugénicas (...)” (Del Cont, 2013, p. 525) os planos para expansão do movimento tiveram um enorme avanço durante o terceiro Congresso Internacional, em 1932, quando as medidas preconizadas por Laughlin são postas em prática, de forma radical, no contexto alemão. Como sublinha Weiss,

[o] conhecimento sobre o domínio da reprodução humana, orientado através de rígidos preceitos eugenistas, estava pronto para ser conduzido não apenas como práticas de pesquisas laboratoriais, mas, principalmente, como políticas públicas de saúde para a higiene [sic] racial (cf. Laughlin, 1922, p. 446). A essa altura, Laughlin já tinha elaborado um modelo de legislação para orientar as medidas públicas, que mais tarde foram levadas até as últimas consequências na Alemanha nazista de Adolf Hitler (cf. Weiss, 1987 in Del Conte, 2013, p. 524).

Nenhum país levou o seu programa de eugenia tão longe como o fez a Alemanha durante a governação do Partido Nacional Socialista (1933-1945), do qual fizeram parte programas como o *Lebensborn*.

Em dezembro de 1935, Heinrich Himmler estabeleceu uma agência das SS designada como Lebensborn (...) ordenando que realizasse uma dupla tarefa: administrar assistência social a famílias das SS que tivessem um grande número de crianças de valor racial; e estender as maternidades e creches às mulheres grávidas, quer fossem casadas ou não, se pudessem provar a excelência biológica do filhos que esperavam⁵⁹ (Thompson, 1971, p. 54).

Não nos cabe aqui ir mais além no levantamento das práticas ditas *científicas*, o que nos interessa compreender é de que forma a eugenia se precipitou, de forma absolutamente condenável enquanto movimento social de seleção da espécie humana. Se no capítulo anterior tínhamos conseguido compreender pela síntese de (Dobzhansky, 1960) que a variância causa diversidade e essa é a “matéria-prima” sobre a qual a seleção natural irá atuar, então só podemos compreender o pensamento do movimento eugenista como uma falta de entendimento das premissas do darwinismo. Darwin diz ter provas deste facto: “demonstrámos a razão por que as espécies comuns e mais difundidas, ou dominantes, são aquelas que apresentam um maior número de variedades” (Darwin,

⁵⁹ “In december 1935, Heinrich Himmler established as SS agency designated as Lebensborn (...) ordering it to perform a twofold task: to administer welfare assistance to SS families having a large number of racially valuable children; and to extend maternity and child-care facilities to expectant mothers, whether they were married or not, if they could prove the biological excellence of their expected children.” (Thompson, 1971, p. 54) (tradução do autor)

2009, p. 106). Isto significa que as espécies que tiverem menor número de variância terão maior dificuldade de adaptação e, pior, terão reunidas as condições para a extinção. Seleccionando a espécie humana com base nos critérios que se consideram superiores numa determinada época, aniquilando as variações que sejam consideradas inferiores, estaremos, enquanto espécie, completamente vulneráveis a qualquer mudança brusca ou gradual do meio envolvente, quer através de cataclismos ambientais, quer através de alterações climáticas. É por isso que a

(...) teoria da seleção natural é baseada na convicção que cada nova variedade, e, em última análise, cada nova espécie, se forma e se preserva porque possui alguma vantagem sobre as outras formas com que entra em competição, ao que se segue, inevitavelmente, a consequente extinção das formas menos favorecidas (Darwin, 2009, p. 300).

Assim, muito embora a eugenia tenha, na sua génese, inspiração darwinista, o que se deteta sem limitações de leitura é que a eugenia ignora premissas fundamentais do darwinismo. Segundo a previsão da ação levada a cabo pela seleção natural, o ímpeto de seleção social (artificial) no sentido de tentar acabar com a variância – a diversidade – criando apenas uma “raça” única e, aos critérios da época, superior, acabaria por gerar falta de adaptabilidade dos seres humanos aos mais diversos ambientes terrestres o que, a longo prazo, conduziria à sua própria extinção. Diríamos, em síntese, que a diversidade – e por que não também a diferença – é uma das características fundamentais que nos mantém aptos à sobrevivência enquanto espécie.

3.2.3. Seleção escolar

Delineadas as dificuldades e consequências da adoção de medidas de seleção biológicas transpostas para o meio social, como observar agora as medidas de seleção impostas a uma das instituições mais relevantes do atual contrato social: a escola?

No caso do ensino especializado da música em Portugal a seleção escolar realiza-se por imperativo legal da Portaria 223-A/2018, de 3 de agosto, art. 45º, n.º 2: “Para admissão à frequência dos Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano é realizada uma prova de seleção aplicada pelo estabelecimento de ensino responsável pela componente de formação artística especializada”. Assim, convocada pela legislação em vigor, a seleção escolar faz-se decorrente da opção curricular.

Esta seleção escolar tem por base uma representação social particular acerca da natureza da vocação artística, do talento artístico e da aptidão musical (Gomes, 2002; Adenot, 2010). Contudo, tal como os modelos emergentes no início do século XX ligados à seleção social, também ao nível escolar a seleção se concretiza de modo a excluir aqueles que, de alguma forma, não cumpram os requisitos necessários para pertencer a um determinado grupo, obedecendo aos critérios da época. É nesse sentido que na reforma de 1930 (Decreto-Lei n.º 18:881/1930, de 25 de setembro) se pode ler com clareza que “[d]esejaria o Governo, a exemplo do que se pratica em alguns conservatórios estrangeiros, limitar a frequência deste estabelecimento de ensino” (...). Neste contexto “[f]oi apenas limitada pelo presente decreto a admissão ao curso superior de piano, não só porque as matrículas nesta disciplina são em número excessivo, mas ainda porque convém valorizar aquele curso, tornando-o exclusivamente acessível aos indivíduos de verdadeira vocação”. Assim, este diploma legal, orientado por José Vianna da Motta (1868-1948) e do qual esta reforma faz parte, tem o cunho eugenista da época no seu pensamento educacional. Não será demais lembrar que José Vianna da Motta havia estudado em Berlim e Weimar. Nesta cidade foi aluno de Franz Liszt (1811-1886), no período de 1882 a 1914 e em Genebra até 1918, quando regressa a Portugal, onde viria a ocupar o cargo de diretor do Conservatório Nacional no período de 1919 a 1938. Não se pretende, de nenhuma enviesada forma, colocar José Vianna da Motta ao lado de nenhum movimento económico, social, científico ou político. Todavia, difícil será que o próprio não tenha sido influenciado pelo pensamento educativo germânico da época e que tal pensamento não tenha encontrado um sonoro eco no seio da sociedade portuguesa que havia iniciado um período politicamente conservador chamado de Ditadura Nacional (1926-1933). Porém, é possível detetar dois tipos de seleção presentes: 1) a seleção social através da exigência de caracteres inatos – “verdadeira vocação” – e 2) a seleção escolar tendo por base o currículo – o curso de piano demonstra maior preferência e, aparentemente, outro instrumento poderia ser frequentado por indivíduos com menores requisitos. Simultaneamente, não será oportuno considerar que este tenha sido um pensamento isolado, sendo possível observar já anteriormente as influências da tradição musical italiana na constituição destes pressupostos. Foi, por isso, observado por Paz (2022, pp. 250-251) que o “Collegio do Conservatório” – que representava a parte dos alunos da Casa Pia transferidos para a Escola de Música – era “(...) destinado áquelles alumnos de ambos os sexos, que por seu raro talento, e falta de meios, merecem ser educados a expensas públicas”. No entanto, entende a autora que “(...) o Conservatório em si não se destina, na sua origem, aos músicos inatos, apenas a garantir que o «raro talento» não seria desperdiçado por falta de condições propícias ao seu desenvolvimento”. Mais adianta que a “(...) interferência nos currículos escolares caracteriza-se pelo acordo sobre a

natureza diferenciada do aluno de música (...) Julgou-se desde então natural que só alguns indivíduos especialmente dotados prosseguissem estudos musicais” (Paz, 2022, pp. 251-252). O currículo, ao funcionar como meio de seleção – e de exclusão – apresenta-se, à priori, como o primeiro momento avaliativo, baseando-se este na aferição prévia a qualquer educação musical, por parte dos professores, das aptidões musicais dos potenciais alunos. O facto de os alunos serem sujeitos a uma avaliação de conhecimentos que nunca lhes foram ministrados, subverte de alguma forma a lógica educativa, implicando sui generis noções de vocação artística, de talento artístico e da aptidão musical. Concretamente e na ótica atual, “a escola só pode avaliar, no cotidiano, aquilo que ela grosso modo ensinou” (Perrenoud, 2003, p. 11). Todavia, esta avaliação, mais do que sumativa, é seletiva, e contraria a essência democrática da LBSE60.

A constituição de evidência de uma diferenciação tardia das aptidões (Roger, 1967, p. 75) revela que o estudo das aptidões até aos 12 anos de idade oferece prognósticos de pouca força estatística relativamente à sua concretização pelos 18 anos de idade. Daí que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) alerte para o facto que a

(...) orientação de carreira pessoal da escola frequentemente tem como alvo os alunos nos principais pontos de tomada de decisão (...). No entanto, muitas vezes, aqueles que são direcionados para entrevistas pessoais não são selecionados com base em necessidades bem definidas (por exemplo, baixa maturidade vocacional; prontidão para tomada de decisão)⁶¹ (OCDE, 2004, p. 12),

Mais ainda no caso do ensino artístico especializado, como alerta Vieira, “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 correta e socialmente justa” (Vieira, 2009, p. 535). As soluções poderiam passar pelo adiamento das escolhas curriculares, da diferenciação de conteúdos e pela presença progressiva de opções (Campos, 1976, pp. 34-35). Todavia, no caso da impossibilidade de gerar o adiamento imediato das opções curriculares, a seleção deve ser utilizada, segundo Vieira, “apenas na justa medida em que favoreça a

⁶⁰ Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto

⁶¹ “(...) school personal career guidance frequently targets students at key decision- making points (...). However often those who are targeted for personal interviews are not selected on the basis of well-defined need (for example low vocational maturity; readiness for decision making).” (OCDE, 2004, p. 12) (tradução do autor)

democratização e a justiça nos processos de ensino e aprendizagem em contexto escolar” (Vieira, 2009, p. 535).

Não podemos deixar de frisar que este traço seletivo e excludente do ensino artístico especializado é o resultado da acumulação histórica de políticas educativas ao nível curricular que foram concretizando, cumulativamente, a estrutura que hoje temos. Mesmo sendo o Estado Português um legislador obrigado a conceder igualdade de oportunidades aos cidadãos, as materializações destas políticas mantiveram sempre uma relação dialética entre as principais orientações ideológicas da sociedade. Assim, a síntese possível foi acontecendo conforme a correlação de forças sociais dominantes nas diferentes épocas, criando fortes oscilações entre o pensamento liberal e o pensamento radical (Gomes C. , 2002). Como afirma Husen, o pensamento liberal é concretizado pela criação do espaço onde

cada indivíduo possui de nascença certos dons intelectuais ou certas aptidões relativamente constantes. O sistema de ensino deve ser concebido de maneira a abolir os obstáculos exteriores, sejam económicos ou geográficos, que impedem os alunos dotados e de origem modesta de tirar partido da sua inteligência inata e de ascender à promoção social a que aquela lhes dá direito. A educação deve permitir a cada qual atingir o lugar social a que o destinam as suas aptidões inatas (Husen, 1972, p. 35 *in* Gomes, 2002, p. 50).

Já o pensamento radical tem, segundo Gomes, para si a necessidade de um “tratamento desigual para compensar as deficientes condições de crescimento a que certos grupos de encontram expostos desde a primeira infância” (Gomes C. , 2002, p. 57).

Se, por um lado, é aconselhável que as opções vocacionais sejam realizadas mais tardiamente, por outro as condições sociais objetivas de vida dos alunos e suas famílias contribuem também para as opções curriculares. Relata Santos (2013, p. 88) que “[s]e no secundário é consensual, entre alunos e encarregados de educação, a escolha por motivo de prosseguimento de estudos, já no básico, os critérios alteram-se consoante as escolas e os atores intervenientes neste processo”. Os critérios para as escolhas dos encarregados de educação fazem-se com base nas suas necessidades de organização de vida laboral ou familiar, sendo que horários mais estruturados e turmas dedicadas ganham vantagem para a organização das suas vidas.

Neste sentido, compreende-se melhor que, apesar de tão regulamentada seleção, as taxas de abandono escolar no ensino da música fossem, entre 1996/97 e 2000/2001 de cerca de 25% ao ano:

A maior parte dos alunos desistiu quando mudou de ciclo de ensino, seja entre o 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, seja entre o final do secundário e o ensino superior. 28,2% dos alunos desistiram entre os 14 e os 15 anos e 30,9% fizeram-no na faixa etária dos 17/18 anos. 27,8% desistiram quando frequentavam o 9º ou o 10º ano e 27,85% quando frequentavam o 12º ano ou o ensino superior (Sousa, 2004, p. 27).

De certa forma, e apesar do estudo ter constrangimentos intrínsecos da amostra (188 participantes), é mais um documento que vem corroborar a ideia proposta por Vieira que considera que “ao longo dos últimos 175 anos (isto é, desde a criação do primeiro conservatório) a deteção de aptidões musicais e a orientação vocacional têm sido, sobretudo, um fruto do acaso e da sorte” (Vieira, 2009, p. 534). Por outras palavras, Fernandes afirma também que a seleção escolar feita para o ensino artístico especializado da música é,

[u]m 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 efetivamente construída (Fernandes, *et. al.*, 2007, p.117).

Apontam ainda outros documentos para a aproximação dos alunos a este tipo de ensino por diversas causas; porém, a procura é feita, muitas vezes, por razões que identificamos empiricamente, embora não sejam contempladas pela legislação em vigor. Este é o relato de um estudo de caso em duas escolas de música (uma pública e uma privada) em que a análise de conteúdos sobre as entrevistas efetuadas a encarregados de educação demonstram que a escolha “(...) por este regime [articulado] é tomada pelo encarregado de educação, tendo como objetivo a gratuidade do ensino, assim como uma melhor articulação com a escola regular, quanto aos horários e turma dedicada” (Santos, 2013, p. 107). Talvez seja pela necessidade de redefinição das políticas educativas em relação ao ensino especializado da música, que outros autores do meio educativo e científico se expressem negativamente quanto aos modelos atuais de seleção escolar, como é o caso de Moreira:

parece ser inquestionável é a necessidade de promover uma reflexão mais fundamentada sobre este assunto, que vise não só promover um sistema de admissões ainda mais consistente, igualitário, fiável e transparente, mas também o desenvolvimento de uma política

para o sector que permita o aumento do número de alunos que podem ingressar no EAE da Música (Moreira, 2017, p. 102).

Mais à frente Moreira (2017, p. 111) considera mesmo “gritantemente inadequado” o facto de não existir um modelo de prova de seleção único e que os mesmos sejam regidos pelos projetos educativos das escolas, ao abrigo da sua autonomia, apesar da legislação em vigor sobre a temática. Embora sistematizado de formas diversas, o projeto Encontro Nacional do Ensino Especializado da Música, integrado na estratégia do Departamento do Ensino Secundário para a Reflexão Participada do Currículo promoveu um conjunto de reuniões reflexivas entre junho e setembro de 1997 onde um dos seus participantes se terá manifestado da seguinte forma: “As escolas do ensino vocacional da música deverão colocar ao alcance do maior número possível de alunos a oportunidade de aprenderem música. A selecção daqueles que tenham aptidão para serem músicos profissionais realiza-se mais tarde. (...)” (Folhadela, Vasconcelos, & Palma, 1998, p. 33). Embora os autores tenham interpretado esta observação como uma crise de identidade das escolas especializadas e como a necessidade de criação de dois percursos distintos – percurso de amadores e percurso profissionalizante – parece-nos que não será inusitado olhar para a afirmação como um desabafo que coloca o foco na franca dificuldade que as escolas sentem em efetuar a seleção de alunos. Isto porque seguindo um modelo mais tradicionalista sugerido por Gomes (2002, p. 91) é explícita a forma como um documento reflexivo sobre as reformas da chamada *Experiência Pedagógica* se exprime face ao perfil de alunos para o ensino artístico especializado, colocando que “...exige-se que o aluno de música seja dotado de um quociente de inteligência acima do médio, mais uma série de condições psicológicas e aptidões fisiológicas que, segundo as estatísticas, se encontram raramente reunidas no mesmo indivíduo” (Gomes, 2002, p. 91). Este é, porém, um tipo de conceção que percorre grande parte dos documentos produzidos sobre a temática da seleção de alunos para o ensino artístico especializado da música em Portugal. No entender de Madalena Perdigão,

[s]eria conveniente (...) prever escolas e cursos de ensino artístico integrado (...) em virtude de se ter reconhecido que as crianças mais dotadas devem receber desde muito cedo ensino específico de música e de dança a fim de terem mais probabilidades de, com menos esforço, lograrem êxito numa carreira profissional (Perdigão, 1981, pp. 289-290).

Contudo, por mais profundas que sejam estas preocupações com a seleção escolar destes alunos e por mais aprimorados que possam ser os processos de seleção uma criança sobredotada ou

talentosa não será, necessariamente, um adulto proeminente, até porque conforme afirma a Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS):

isto exige anos de dedicação e esforço na mesma área, elevada criatividade, depende do apoio e estímulo recebidos, da personalidade, e fundamentalmente das oportunidades que a pessoa teve. Especialmente em classes desfavorecidas, onde as oportunidades determinam o sucesso, o atendimento deve promover-las para favorecer o desenvolvimento da sobredotação (Rocha, 2017, p. 18).

Aparentemente, o problema da seleção escolar no ensino especializado da música apresenta-se, para lá das dificuldades objetivas do processo, como uma dificuldade de representação cultural (Adenot, 2010). Devido a hábitos autocentrados no paradigma profissional do intérprete clássico do século XIX, baseados no mítico virtuosismo do romantismo “(...) o sistema educativo pressupõe que o talento é um dom hereditário que não se pode adquirir se não se nasceu com ele.”⁶² (Andrés, 1991, p. 18).

A literatura mostra de forma clara uma oposição entre paradigmas tradicionais (seletivos) e paradigmas emergentes (democratizantes) sendo que se prevê e, de algum modo, se deseja que o debate na comunidade educativa continue em aberto durante a construção da escola do século XXI. Se a literatura revela pouca capacidade de predição do sucesso escolar dos alunos com talentos diferenciados e se foi possível concluir através de um estudo de caso que “o sucesso escolar não depende apenas das capacidades cognitivas dos indivíduos, mas também da motivação [...] no contexto académico, sendo a motivação influenciada pela perceção que o indivíduo tem de si próprio nos diversos domínios da sua existência” (Silva, 2012, p. 186), torna-se tão legítimo quanto necessário constituir como preocupação uma urgente democratização do acesso ao ensino artístico musical na escola pública em Portugal em condições idênticas para todas as crianças. Não é, por isso, irrelevante as reflexões vindas de outras latitudes. No caso de Kelleher (2024), a reflexão parte de uma diretora escolar, no caso a Royal Irish Academy of Music (RIAM) - Conservatório da Irlanda – e sobre a potencialidade de criar, fomentar e abrir programas de educação musical direcionados para pessoas com deficiência, numa ampla e clara demonstração de modernidade não desprovida de herança e das

⁶² “...el sistema educativo da por supuesto que el talento es un don hereditario que no se puede adquirir si no se tiene de nacimiento.” (Andrés, 1991, p. 18)
(tradução do autor)

dificuldades que os modelos de Leipzig ou Paris traziam nas matrizes educativas anunciadoras de sucesso e, muitas vezes, contrastantes com as do acesso democrático e da inclusão.

3.3. Escola pública – genealogia histórica e ideológica

O papel decisivo que a Igreja Católica teve na condução da história da política educativa apresenta uma estreita ligação entre religião e as monarquias europeias. Apesar disto, quando pensamos em escola pública, não como edificado, mas como campo semântico e terreno ideológico somos conduzidos pelo radical das palavras à “coisa pública” – a origem da palavra *República*. Porém, razões mais complexas remontam às origens da escola pública, um processo que se inicia na plenitude das monarquias europeias e em que o papel da religião é decisivo e gerador do novo paradigma educativo. Se até então o ensino decorria, sobretudo, nas escolas dos mosteiros, das sés catedrais e nas colegiadas – igrejas que, à semelhança das sés catedrais, comportavam também um cabido de cônegos, o qual em vez de ser presidido por um bispo, era-o por um prior – após a Reforma Protestante (1517) a Igreja Católica teve a necessidade de dar resposta às publicações de Martin Lutero (1483-1546). A essa resposta decidiu a Igreja Católica Romana chamar de Contra Reforma (1545). É nesse seguimento que surge a primeira escola destinada a um público mais alargado em Portugal, pertença da Companhia de Jesus, tendo sido sediada em Lisboa, no Colégio de Santo Antão, no ano de 1553 (Rosa & Gomes, 2014, p. 43; Carvalho, 2001, p. 293). Esta resposta estruturada e sistémica da Igreja Católica teve necessidade de “gente nova, combativa, piedosa, sem dúvida, mas que fizesse da palavra divina uma arma aguerrida” (...) um exército “que vigiasse o inimigo a todo o instante como se o assalto às almas estivesse sempre iminente” (...) “O exército surgiu na hora própria. Chamou-se Companhia de Jesus e o seu comandante foi Inácio de Loyola.” (Carvalho, 2001, p. 283). Foi esta relação estreita entre Igreja e Monarquia que fez com que durante mais de 200 anos a atividade pedagógica em Portugal estivesse sob alçada da Companhia de Jesus.

Não podemos deixar de mencionar o *Iluminismo* e o *Despotismo Esclarecido* como dois movimentos propulsores da expulsão da Companhia de Jesus de Portugal (1759) dado que pretendiam circunscrever os poderes da Igreja dentro da esfera religiosa. Afirma Gomes que “uma característica típica do Iluminismo é o *secularismo*, secularismo que se repercutiu nas estruturas do Estado que passa a reivindicar como domínios seus, certas atividades como o Ensino, a Assistência e a Justiça que, antes, estavam total ou parcialmente sob a alçada e a tutela da Igreja” (1995, p. 67). O que nos importa compreender é que à data da expulsão dos religiosos, 12 de janeiro de 1759, concretiza-se

também a expropriação dos seus bens por parte do Estado. Com isto, de imediato, Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal e Conde de Oeiras (1699-1782) se vê a braços com a falta de estabelecimentos escolares que pudessem continuar a função educativa daqueles que haviam sido encerrados pela expulsão dos Jesuítas. Deste modo propõe, em 28 de junho do mesmo ano, uma reforma educativa que teve como orientação principal a criação de um sistema global de ensino por parte do Estado (Gomes, Fernandes, & Grácio, 1988, p. 38; Rosa & Gomes, 2014, p. 46). A reforma educativa do Marques de Pombal acontece em duas fases distintas:

a primeira limitada àquilo a que hoje chamamos ensino secundário – e que, na época, era uma parte dos “estudos menores” –, iniciou-se em 1759 (...); a segunda fase, que engloba o ensino primário, o ensino secundário (os “estudos menores”) e a Universidade de Coimbra, começou a ser preparada antes de 1770 e teve a sua concretização a partir de 1772 (Gomes, 1995, p. 74).

A fase dedicada aos *Estudos Menores*, consistiu na criação de classes de gramática latina, grego, retórica e, mais tarde, filosofia. As classes eram ministradas por professores régios que respondiam hierarquicamente ao Diretor-Geral dos Estudos, cargo criado com o objetivo de reforçar os ideais iluministas da educação laica e secular. A segunda fase da reforma é, nas palavras de Rosa & Gomes (2014, p. 47), mais virada para a centralização de todos os Estudos Menores com a Real Mesa Censória, através da criação do ensino primário e do novo impulso dado ao ensino secundário. Porém, Gomes (1995, p. 78) prefere colocar o imo da reforma no que chama de *Estatutos Pombalinos* da Universidade de Coimbra, documento refundador da vida académica coimbrã e criador de duas novas faculdades: Matemática e Filosofia.

Não podemos perder de vista este campo tão alargado de ação que a reforma de estudos pombalinos teve na reestruturação e, em muitos casos, na criação inicial de um novo sistema de ensino. O alcance das políticas do Marquês é tal que, em novembro de 1772, o Rei D. José I aprovou a criação de uma rede de escolas régias, de frequência gratuita, que abrangiam todo o reino e em número mais alargado do que alguma vez existira até então.

Se nos fosse imposta a necessidade de definir um ponto da história para a criação daquilo que chamamos de *escola pública*, não poderíamos cometer a veleidade de, olhando as reformas de Pombal, ignorar que, pelo menos, as condições para a sua criação em Portugal acontecem neste período. A impedir tal posição definitiva está, entre outras, a noção universalista e democrática que temos atualmente da educação pública. O médico, ensaísta e pedagogo Ribeiro Sanches (1699-1783)

haveria de cunhar uma das mais relevantes obras da pedagogia portuguesa do seu tempo – *Cartas sobre a educação da mocidade* (1760) – expressa de forma clara sobre o âmbito e abrangência das reformas educativas em curso em Portugal. Embora abrangesse a totalidade do percurso educativo, visto que estava estruturado deste o ensino primário ao universitário, o plano geral de educação de Sanches estava ainda dividido por três classes sociais – o povo, a classe média e a nobreza. Ao povo, Sanches entendia que não deveria ser dada instrução: “Que filho de Pastor quererá ter aquele ofício de seu pai se à idade de doze anos soubesse ler e escrever?” e “[o] Rapaz de doze ou quinze anos, que chegou a saber escrever uma carta, não quererá ganhar a sua vida a trazer uma ovelha cansada às costas, a roçar de pela manhã até à noite, nem a cavar” (...) “seria louvada a lei” – acrescenta – “que não houvesse escolas nas Aldeias” (Carvalho, 2001, p. 440).

Apesar do pensamento de linhagem *Iluminista*, só anos mais tarde a Europa veria triunfar os ideais da *Liberdade, Igualdade e Fraternidade*. A Revolução Francesa (1789-1799) é, pela primeira vez, garantia de critérios de universalidade - *Igualdade*. À tomada da Bastilha (1789) junta-se a proclamação dos direitos do Homem, o confisco dos bens eclesiásticos em França e a proclamação da República em 1792, eventos que haviam de ser manancial fértil para todo o pensamento político na Europa. Apesar da inexistência de critérios universalistas, talvez este seja o momento histórico em que Portugal pode afirmar a constituição de uma rede de ensino público, nas dependências do Estado. Porém, à data, as reformas pombalinas tiveram um impacto social diverso, especialmente, para as elites. Os grupos mais conservadores foram fortemente críticos do seu modelo educativo, julgando-o mesmo perigoso para a ordem social; enquanto outros grupos mais esclarecidos compreendiam que as mesmas medidas eram insuficientes para as necessidades sociais, existindo nos anos vindouros propostas diferenciadas como foram o *Plano de Estudos Stockler* (1799) ou o *Projeto de Reforma da Instrução Pública* de Mouzinho de Albuquerque (1823).

Com o falecimento do Rei D. José I – o Reformador, sobe ao trono sua filha a Rainha D. Maria I que reinou entre 1777 e 1815. Contrastando fortemente na sua relação com o clero, D. Maria I acaba por introduzir alterações políticas de pendor ideológico na instrução pública. Embora do ponto de vista da rede as alterações não tenham sido significativas, a sua simpatia pelo clero e pela nobreza fizeram com que, vinte anos após as reformas pombalinas, as escolas voltassem a ser entregues aos religiosos (Rosa & Gomes, 2014, p. 48).

Alguns dados históricos apontam mesmo para a criação de, segundo Rosa e Gomes, uma rede particular que complementa a oferta do Estado, uma vez que nesta fonte histórica se encontram, por vezes, informações que, de algum modo, pretendem justificar a existência de

escolas particulares. Assim sucede quando é referido que a Escola pública existente é manifestamente insuficiente para o número de jovens em idade escolar (Rosa & Gomes, 2014, p. 53).

Talvez por isso D. Maria I tenha ficado conhecida, nos relatos da época, por “viradeira”. A viragem de política é clara, ficando as suas opções educativas resumidas ao regresso do ensino elementar às mãos dos religiosos. Em 1799, segundo Carvalho, “o panorama em concreto é de facto este: desenvolver (em quantidade) o ensino primário e dificultar o desenvolvimento dos outros graus de ensino” (Carvalho, 2001, pp. 487-489). Em 1780 é fundada a Real Casa Pia de Lisboa, instituição dirigida por Pina Manique – um intendente geral da polícia – que estava “encarregado de limpar a cidade de Lisboa dos inúmeros vadios, salteadores, assassinos, prostitutas, frades desregrados, soldados bêbados que enxameavam a cidade” (p. 519); a par disto era também sua função recolher as crianças abandonadas e dar-lhe aulas das primeiras letras e diversas oficinas de trabalho.

3.3.1. Educação pública na Primeira República

É inegável que o ideário da escola pública nos conduza à “coisa pública”. Porém, vimos já que razões mais complexas remontam às origens da escola pública. No entanto, como já mencionámos, embora a primeira escola pública de ensino artístico especializado da música em Portugal fosse laica de conteúdos, não o era sob o ponto de vista da cultura escolar. A escola laica – sem Deus – e a educação racionalista foram os dois grandes pilares da política educativa da Primeira República (1910-1926).

O reconhecido deputado da Assembleia Constituinte, Tomás da Fonseca (1877-1968) defendeu o ensino laico dado que para ele “a escola não deve ser, nem pode ser religiosa. Em caso algum.” (2012, p. 221). Numa atitude abertamente anticlerical, os seus textos desdobram-se na tentativa de influenciar politicamente a criação de um sistema de ensino democrático empenhado na “(...) defesa militante da escola primária pública, gratuita, humanista, verdadeiramente laicista, racionalista, mista e interclassista, capaz de alfabetizar, educar, instruir e civilizar simultaneamente todas as crianças de ambos os sexos, provenientes de todos os grupos sociais, residentes nos mais ou menos recônditos lugares do país (...)”, o que faz de Tomás da Fonseca, nas palavras de Luís Filipe Torgal – autor do prefácio da sua obra – “(...) um dos mais progressistas pedagogos nacionais da sua época.” (Fonseca, 2012, p. 27).

Porém, não somente a *Escola sem Deus*, do ponto de vista programático, foi preocupação da Primeira República. Do ponto de vista político, Rómulo Vieira de Carvalho (2001, p. 656) enuncia mesmo que “(...) toda a atenção dos dirigentes se concentrou na resolução dos problemas tradicionais do nosso ensino: o analfabetismo, o insuficiente número de escolas primárias, a deficiente preparação pedagógica e científica dos professores desse mesmo grau de ensino e a sua mísera situação económica.”

É neste contexto que o Conservatório de Música do Porto abre em 1917, já em pleno regime Republicano, embora através de iniciativa de uma plêiade de cidadãos portuenses apoiados pela Câmara Municipal e não do poder central e que, não obstante, virá mais tarde a pertencer à rede pública (Decreto Lei n.º 519/72 de 14 de dezembro). Também a primeira reforma do ensino artístico acontece no ano de 1919 – Decreto n.º 5:546 de 9 de maio. Todavia, esta é uma reforma de âmbito local pois contempla apenas a realidade escolar do Conservatório Nacional e comporta, além de significativas inovações de índole pedagógico e didático, a regulamentação do ensino superior de música ali ministrado. Relacionadas diretamente com o curso superior, aparecem pela primeira vez informações sobre condições de acesso ao ensino ministrado no Conservatório Nacional. Os Art. 15.º e 16.º do Capítulo V do referido Decreto enunciam duas condições para a frequência dos cursos superiores: 1) habilitações de base (dispostas no Art. 6.º do Capítulo III) e 2) limite de idade. Existe ainda uma referência ao aumento da população escolar, à qual poderá acrescer a necessidade de fixar o número total de alunos (Art. 15.º, § único). Contudo, existe ainda uma informação relevante pois será, aparentemente, a primeira manifestação de preocupação com as questões relacionadas com a aptidão musical num documento do legislador: “Para a admissão ao grau elementar pode ser provisoriamente dispensado o solfejo aos candidatos de excepcionabilíssimas aptidões vocais e que as comprovem por um prévio exame de voz” (Art. 6.º).

3.3.2. Política educativa do Estado Novo

Mais uma vez, Portugal não é caso excecional no que diz respeito às movimentações sociais e políticas resultantes dos movimentos progressistas no início do século XX. Em resposta ao entusiasmo pela liberdade e sob forte influência do pensamento alemão, a Europa “identificou o movimento a favor da educação mantida pelo Estado com um movimento nacionalista na vida política (...) a educação tornou-se uma função cívica que era identificada com a realização do ideal do Estado nacional” (Dewey, 2007, p. 93). É precisamente o que acontece em Portugal quando em 1933 é aprovada a

nova Constituição que, não modificando formalmente o governo na sua identidade republicana, acaba por transformar-se num regime autoritário, autocrata e corporativista de inspiração ideológica fascista. Foram tempos caracterizados pela suspensão total das liberdades democráticas e dos ideais republicanos. No que concerne ao campo religioso, marcadamente anticlerical da Primeira República, este é, durante o Estado Novo, amplamente contrariado através da Concordata (1940) assinada entre o Estado do Vaticano e o Estado Português que considerou a religião Católica como a religião tradicional da Nação portuguesa e, por isso, a única que poderia ser ensinada nas escolas públicas. Este foi, do ponto de vista educativo, um tempo de subordinação do indivíduo às instituições, do retorno da Doutrina Cristã aos conteúdos do ensino público, da baixa escolarização do povo e de um controlo da atividade artística, intelectual e académica com limitações historicamente conhecidas. O Estado Novo constrói todo um sistema de ensino baseado no ensino das elites minoritárias e no controlo de conteúdos vinculados por esse ensino. Neste seguimento, logo após a formalização política do regime, Carvalho documenta que “[e]m 1933, numa célebre entrevista concedida a António Ferro (1895-1956), Salazar disse: «Considero» (...) «mais urgente a constituição de vastas *élites* do que ensinar o povo a ler. É que os grandes problemas nacionais têm de ser resolvidos, não pelo povo, mas pelas *élites* enquadrando as massas» ” (Carvalho, 2001, p. 728).

Embora o Estado Novo se inicie, formalmente, a partir da aprovação da Constituição de 1933, o período de Ditadura Nacional havia já sido estabelecido em 1926 após revolta militar que criou as condições para a implementação social e política do regime fascista.

É neste contexto que surge a reforma de 1930, anunciada pelo Decreto-Lei n.º 18:881/1930 de 25 de setembro. Esta é, mais uma vez, uma reforma que diz respeito ao Conservatório Nacional, na medida em que o reorganiza do ponto de vista administrativo em duas secções: a secção de música e a secção de teatro. Porém, do ponto de vista do acesso, este diploma deixa claro logo no seu preâmbulo que: “[d]esejaria o Governo, a exemplo do que se pratica em alguns conservatórios estrangeiros, limitar a frequência deste estabelecimento de ensino”. Mais à frente, avança ainda com a motivação para tal desejo, explicando a necessidade de limitar o acesso ao Curso Superior de Piano a alunos que apresentassem verdadeira vocação. O diploma impõe ainda uma nova condição para o acesso: o Art. 36.º do Capítulo IV obriga à presença numa consulta médica-escolar em que será comprovada pelo médico a aptidão física do candidato. Além das transformações no acesso, existem ainda algumas medidas passíveis de serem consideradas excludentes, como é o caso o Art. 40.º, ainda em vigor, segundo o qual, “O aluno que durante dois anos seguidos ficar reprovado, ou perder o ano por falta de média em qualquer das disciplinas técnicas, não poderá continuar a frequentar essas

disciplinas”. O presente Art. 40.º, relacionado com a exclusão por falta de aproveitamento, contém ainda mais dois pontos que regulam a exclusão por falta de assiduidade: §1.º “Perdem o ano os alunos que, em qualquer aula dêem faltas em número que exceda o produto por 6 do número de lições semanais atribuídas a essa disciplina, ainda que as faltas sejam motivadas por doença” e o §2.º “O mesmo número de faltas nas classes de conjunto da secção de música determina para o aluno a perda do ano em todas as disciplinas em que esteja inscrito”.

Nada mais havia de ser realizado no âmbito do ensino artístico especializado da música em Portugal. A morte do ditador Oliveira Salazar (1889-1970) e a sua substituição por Marcelo Caetano (1906-1980) trouxeram algumas notas de abertura no campo educativo que conduziram o Estado Novo a absorver mais duas escolas de ensino artístico especializado da música entretanto fundadas por iniciativas municipais e individuais – o Conservatório de Música do Porto (Decreto Lei n.º 519/72 de 14 de Dezembro) e o Conservatório de Música de Calouste Gulbenkian de Braga, este último em 1971 através do enquadramento como escola piloto do ensino artístico legislado ao abrigo do Decreto n.º 47:587, de 10 de março de 1967 que viria a conduzir à chamada “*Experiência Pedagógica*”. Em 1971, o Ministro Veiga Simão (1929-2014), que entrou no Governo de Marcelo Caetano com o propósito claro de reorganizar a vida nacional, lança a “*Experiência Pedagógica*”, experiência essa que acaba por funcionar, nas escolas de ensino artístico especializado da música, de forma sobreposta e concomitante à reforma de 1930. Apesar disso, o trabalho de intervenção junto dos planos curriculares, conteúdos programáticos, exames e condições de ensino-aprendizagem tinha sido realizado. O devido enquadramento legal haveria de chegar, mais tarde, em 1998 através da Portaria n.º 370/98, de 29 de junho.

Já a esse respeito alertava Fernando Lopes-Graça (1906-1994):

Não há dúvida, porém, que o ponto crucial do nosso atra[z]o em matéria de ensino musical é a falta de escolas, oficiais, oficiosas ou particulares, mas capazes de desempenharem uma dupla função: contribuir, por um lado, para a ilustração musical do povo e, por outro, para a formação de profissionais (cantores, instrumentistas, etc.) (Lopes-Graça, 1973, p. 147).

Neste contexto, a rede pública de ensino artístico especializado da música em Portugal vê chegar a alvorada da liberdade, contando apenas com três estabelecimentos de ensino para todo o território nacional e com declarados critérios de restrição e excludência da sua frequência.

3.3.3. Pós-25 de abril: novos desafios

A democracia é, desde que foi pensada pela civilização grega e mais concretamente por Platão (427/428 – 347/348), uma forma de organização na qual “o indivíduo é feliz e a sociedade bem organizada quanto cada um se dedica às atividades para as quais tem uma aptidão natural (...)” sendo que também era sua convicção “(...) de que a principal tarefa da educação é descobrir esta aptidão no indivíduo e treiná-lo para o seu uso eficaz” (Dewey, 2007, p. 91). Apesar das democracias modernas terem visões necessariamente diferentes da educação, no caso da educação musical o reconhecimento das funções sociais da música (Cruvinel, 2005, pp. 47-66) criou condições para encarar o ensino artístico como um pilar de um currículo de excelência.

Assim, a rede pública, até então apenas três escolas, conta hoje com a recente abertura do Conservatório de Música de Loulé – Algarve, numa ampliação da rede pública que corresponde ao crescente reconhecimento do ensino artístico especializado por parte do governo central, mas também dos diferentes educadores, pais e encarregados de educação. Porém, o que nos importa compreender são as transformações de índole político e ideológico que colocaram a educação na agenda da sociedade portuguesa e que nos conduziram coletivamente até aqui.

Um ano após a tomada de poder pelo Movimento das Forças Armadas (MFA), a recém-formada Assembleia Constituinte ratifica a Constituição da República Portuguesa que dedica o Capítulo III – Direitos e deveres culturais – que se expandem entre o artigo 73º a 79º e que garantem um ambiente de acesso democrático ao ensino e que vêm contrariar os 25,7% de analfabetismo em que o país se encontrava na alvorada da década de 70. Desde as reformas do Ministro Veiga Simão que a educação teve um explosão de experiências e contributos, ideologicamente comprometidos, que despoletaram no pós-revolução respostas como as Campanhas de Dinamização Cultural e Ação Cívica (74/75) do MFA, o Programa SAAL (Serviço de Apoio Ambulatório Local), a DGEP (Direção Geral de Educação Permanente) – direção esta que vigora, com o propósito da alfabetização de adultos, até à aprovação da lei de 1979 que incumbe o Governo de iniciar um Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (Canário, 2018, p. 46).

Todo este cenário multidinâmico acaba por acelerar a redução do analfabetismo, que em 2011 se situava em 5,2%, e cria as condições necessárias ao entendimento da educação e do ensino como um dos pilares de uma sociedade livre e democrática. É nesta espuma de iniciativas cívicas, legislativas e de grande dinamismo que o sistema de ensino formal para crianças em idade escolar se vai reformulando. Com herança na reforma preconizada por Veiga Simão em 1973, o sistema

educativo encontra a estabilidade necessária com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) a 14 de outubro de 1986, que estabelece o seu quadro geral. As alterações produzidas em 1997, 2005 e 2009 vieram constituir fatores de atualização, conferindo a universalidade à educação pré-escolar e alargando, assim, as competências e responsabilidades coletivas do Estado. No que à educação artística diz respeito, o primeiro diploma que estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar é o Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de novembro e que pretende abranger, desde logo, as suas múltiplas vertentes – genérica, vocacional, em modalidade especiais e extra- escolar. Porém, a abertura do diploma é clara:

A educação artística tem-se processado em Portugal, desde há várias décadas, de forma reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus. A extrema complexidade intrínseca desta área da educação e a sua sempre problemática inserção e articulação no sistema geral de ensino, a par da natureza muito especializada deste domínio, que, além disso, exige sempre meios apropriados, particularmente ao nível das infra-estruturas e dos equipamentos, são alguns dos factores que explicam este estado de coisas (Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de novembro – Preâmbulo).

É guiado por este reconhecimento exigente da necessidade de infra-estruturas e equipamentos que as escolas públicas de ensino artístico especializado da música têm caminhado no sentido do alargamento da sua rede, no seu número de alunos e da sua implementação nas comunidades educativas onde estão inseridas.

Parte II Metodologia de investigação

Capítulo 4 | Desenho, metodologias e instrumentos de investigação

Este capítulo tem como objetivo fundamentar a escolha das metodologias de investigação, do desenho metodológico e dos instrumentos de recolha e análise de dados. Inicia-se com um breve enquadramento teórico acerca dos paradigmas de investigação, seguindo-se o conjunto de fundamentos que justificam a necessidade de utilização dos instrumentos de recolha selecionados e das respetivas metodologias de análise de dados. Baseando-se numa metodologia qualitativa, o presente capítulo pretende fornecer informação completa sobre a forma como serão produzidas as evidências em análise.

4.1. Acerca dos paradigmas de investigação

De forma impoluta e sem ruídos de fundo, este trabalho pretende contribuir para o conhecimento de um fenómeno pouco descrito na literatura, embora francamente quotidiano nas escolas de ensino artístico especializado da música na rede pública em Portugal: a seleção de alunos. Contribuir para o alargamento do conhecimento sobre esta matéria, através da materialização de um estudo que ofereça uma compreensão alargada, implica um domínio das metodologias de investigação interpretativas. Quando se aborda a investigação do fenómeno educativo, muitas vezes de delimitação complexa, plástica e multifatorial, importa ter presente as potencialidades dos diferentes instrumentos de recolha de informação quando inseridos no contexto de num determinado modelo de investigação.

Apesar de, tradicionalmente, ser possível associar determinados instrumentos de recolha de informação a cada uma das respetivas metodologias, é também possível entender os instrumentos de forma plástica utilizando-os ao serviço das diferentes metodologias. É neste sentido que Bell (2004, p. 19) entende que “(...) não há abordagem que prescreva ou rejeite uniformemente qualquer método em particular”. Sendo assim, o desenho metodológico deve contribuir para circunscrever e delimitar os objetivos propostos, enquanto os instrumentos de recolha de dados devem estar ao serviço dos mesmos; pese embora a possibilidade de existirem necessidades particulares para as quais será necessário encontrar instrumentos nem sempre tradicionalmente fidelizados a um desenho pré-estabelecido. Neste sentido, assumimos que esta é uma investigação que decorre sob um paradigma interpretativo no qual a influência do contexto assume um papel determinante, atendendo a que qual transformação no contexto de análise conduziria a resultados diferenciados.

Quando optamos por compreender um fenómeno educativo como a seleção de alunos para uma via particular de ensino estamos a assumir, enquanto investigadores, a vontade expressa de contribuir para um retrato detalhado do significado que este processo de seleção deixa nas instituições que o praticam a ponte de tal processo moldar a vida das próprias instituições. Começamos a compreender que se torna justificável submergir no paradigma interpretativo quando nas palavras de Coutinho (2011, p. 16) entendemos que “(...) este paradigma pretende substituir as noções de *explicação*, *previsão* e *controlo* do paradigma positivista pelas de *compreensão*, *significado* e *acção*.”. Este paradigma é também conhecido como hermenêutico, naturalista, qualitativo ou, mais recentemente, por construtivista e teve a sua origem concomitante com o pensamento antropológico e sociológico da *Escola de Chicago*. Flick (Coutinho, 2011, p. 15) descreve quatro etapas de desenvolvimento do paradigma interpretativo – o seu florescimento na década de 1960, a sua ampla divulgação e

popularidade na década de 1970, a “crise da representação” nos meados da década de 1980 ao ser encarado como um paradigma que cria múltiplas versões da realidade e nos anos 1990 pela criação da *Grounded Theory*, ou seja, genericamente a possibilidade de construir teorias que se adaptem a situações únicas ou particulares.

Encontrando fortes alicerces e fundações na corrente fenomenológica da filosofia de Edmund Husserl e Alfred Schutz, o paradigma de investigação qualitativa abraça o desafio de compreender o que não é mensurável de encontrar significado nos comportamentos, ações individuais e coletivas e no resultado das suas interações. Para entender com que perspectiva o investigador aborda o terreno e se confronta com o fenómeno em investigação é relevante o contributo de Usher (Coutinho, 2011, p. 17) que induz ao conceito de “dupla hermenêutica”, segundo o qual o investigador e o objeto da investigação são ambos construtores de significados e interpretações – nas palavras de Usher: “construtores de sentidos”:

A busca dos significados, a construção indutiva da teoria, o papel central assumido pelo investigador, o não admitir uma única, mas várias vias metodológicas, levam, necessariamente, à produção de “outro” tipo de conhecimento (Shaw, 1999; Punch, 1998; Mertens, 1998 *in* Coutinho, 2011, p. 17).

Aquilo que, de certa forma, se nos coloca através deste paradigma é a compreensão de um fenómeno educativo dentro de um sistema formal e fechado à luz da construção conceptual dos seus próprios valores. É por isso que, enquanto investigadores, não existe a pretensão metodológica de medir concretamente qual o vetor que mais concorre para uma seleção de alunos eficaz, por exemplo, se o trabalho individual regular e sistemático ou o talento inato. A principal motivação é, neste caso particular, dar espelho e interpretação a um conjunto de práticas arregimentadas pela legislação e legitimadas pelo hábito. Nesse sentido, consideramos que seria um pouco *naïf* encontrar a possibilidade de devolver às escolas uma tabela onde fossem dissipadas as dúvidas sobre a seleção de alunos, como um quadro axiológico que, uma vez metodologicamente seguido, conduziria ao sucesso de todos os indivíduos selecionados e, por sua vez, ao sucesso do processo de seleção. Não se trata da dificuldade na execução da tabela em qualquer dos seus formatos possíveis, trata-se antes de uma forte suspeita da inexistência da mesma. Num quadro onde a revisão de literatura não gera evidência suficiente que sirva de prova da sua eficácia, resta-nos interpretar pela mão dos intervenientes se o modelo em vigor é, ou não, suficientemente satisfatório para que o processo educativo decorra com a normalidade que se deseja. É por isto mesmo que se contempla, tanto quanto possível, no início deste

trabalho uma contextualização que é social, cultural, demográfica e histórica para poder, também à luz destes contributos, interpretar as informações recolhidas no âmbito da recolha de dados.

No entanto seria, para nós, incompleto indicar que este trabalho se cinge a uma perspetiva interpretativa. Ele é construído sobre uma perceção muito clara da necessidade de questionar procedimentos para poder ser capaz de, como se intui talvez necessário, indicar novos caminhos e, eventual e idealmente, transformação. Por isso, apesar do paradigma de investigação ser eminentemente interpretativo, usaremos da plasticidade possível para migrar também ao paradigma sócio crítico, tanto quanto considerarmos oportuno, uma vez que se afigura o melhor caminho para o tema e problema em estudo. Nesse sentido não podemos abandonar o relato das opções relativas ao paradigma de investigação sem enunciar claramente que encontramos pontos de contacto entre ambos os paradigmas de investigação, nas motivações e nos resultados esperados. Entendemos que o paradigma sócio crítico se situa onde a consciência do conhecimento é contextual e assume um papel determinante “(...) que visa desmascarar as ideologias que sustentam o *status* social restringindo o acesso ao conhecimento aos grupos sociais mais oprimidos (...)” (Coutinho, 2011, p.19).

O paradigma crítico, ou sócio crítico, com origens no movimento da *Escola de Frankfurt* foi lançado por autores como Theodor Adorno (1903-1969), Jürgen Habermas (1929), Herbert Marcuse (1898-1979) e Paulo Freire (1921-1997), tem a grande possibilidade de permitir, de forma explícita e assumida, a participação da ideologia na construção do conhecimento.

Quando se pretende abordar a seleção de alunos para o ensino especializado da música nas escolas da rede pública em Portugal consideramos imperativo tentar compreender se estávamos perante um tipo de prática ideológica e se essa prática era socialmente inclusiva ou excludente. Detetada uma prática que consideramos de natureza excludente, torna-se desejável para o investigador procurar documentar dados que possam sustentar, ou não, a sua perceção empírica e o pouco que a literatura sugere quanto aos modelos de seleção e exclusão de alunos.

4.2. Metodologia de investigação qualitativa

No sentido de corresponder à concretização dos objetivos do estudo, compreendemos que a utilização de uma perspetiva de investigação qualitativa e sócio-crítica seria a mais adequada. Através da perspetiva qualitativa podemos almejar compreender de que forma a seleção de alunos se comporta nos bastidores da gestão escolar (como se expressa através dos normativos e se estrutura no seio da comunidade educativa) e a averiguar da eficácia da sua capacidade preditiva.

Compreendemos a perspectiva qualitativa como uma possibilidade de interpretar, descrever e delimitar a qualidade, atributo ou característica de um determinado fenómeno, indivíduo, procedimento (etc.), tendo por base a possibilidade de análise indutiva dos significados diversos dos atores na sua individualidade e interação social. Porém, o nosso entendimento está longe de ser uma síntese completa sobre este ambiente holístico, amplo e, por vezes, ambíguo que a investigação qualitativa encerra. Sobre este tópico escreve Coutinho que “não é fácil encontrar uma definição unívoca para a investigação qualitativa”, isto porque alguns autores classificam de investigação qualitativa tudo aquilo que não é investigação quantitativa (2011, p. 25). Porém as características desta perspectiva metodológica encontram-se bem delineadas por Bogdan & Biklen (1994, p. 47 – 51):

- 1) a fonte direta de dados é o ambiente natural,
- 2) a investigação qualitativa é descritiva,
- 3) o interesse está principalmente no processo e não no produto,
- 4) os dados são analisados de forma tendencialmente indutiva,
- 5) o significado é a importância vital desta abordagem.

Consideramos que este conjunto de características formam um campo conceptual e metodológico suficientemente justificado para manter este estudo dentro de um enquadramento geral de índole qualitativa e modular assim o seu desenho e ação metodológica, as suas ferramentas de recolha de informação e a forma de tratamento de dados. Porém, quando se envereda por uma investigação qualitativa importa compreender que colocamos uma lupa de aumento da realidade na qualidade – na tipologia dos fenómenos – em vez de a colocar, por exemplo, na quantidade com que se verificam os fenómenos. Importa compreender que a qualidade nos interessa enquanto plano reflexivo sobre as propriedades essenciais do sistema de seleção de alunos. Entendemos que dentro de um quadro de seleção de alunos para o EAE existem continuamente alterações do tipo quantitativo. Todavia, essas alterações ocorrem nos limites de uma dada qualidade. Podemos considerar que um quadro de inúmeras transformações quantitativas poderá gerar, criar, emanar, provir uma nova qualidade. Todavia, não é a determinação mensurável do sistema de seleção de alunos, nem os graus das suas diferenças ou semelhanças expressas, sob qualquer grandeza numérica, que nos interessa aferir. A opção por uma metodologia qualitativa faz-se assumindo que, apesar da permanente transformação quantitativa das forças que constituem internamente o fenómeno, é sobre as propriedades essenciais desse sistema, da sua conexão estrutural dos seus elementos num sistema,

neste caso, numa rede educativa.

Mesmo falando na rede pública de ensino artístico especializado (sistema), constituída por diferentes escolas artísticas e agrupamentos de escolas (unidades orgânicas), o que nos interessa é a percepção daqueles que, diariamente, fazem parte desta rede e que, de forma personalizada, enfrentam o fenómeno em estudo:

Os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais. Procuram compreensão, em vez de análise estatística. Duvidam da existência de factos “sociais” e põem em questão a abordagem “científica” quando se trata de estudar seres humanos (Bell, 2004, p. 20).

A frase de Bell (2004, p. 20) faz sobressair a importância da investigação qualitativa – o imo está percepção de cada ser humano, de cada ser único, da sua posição face ao fenómeno em estudo. Talvez seja, por isso, caricatamente abrangente a definição proposta por Wiersman:

Não é fácil encontrar uma definição unívoca para a investigação qualitativa; alguns manuais limitam-se a considerar qualitativa a investigação que “não é quantitativa”, ou mesmo “...que descreve os fenómenos por palavras em vez de números ou medidas” (Coutinho, 2011, p. 26).

Nada obsta à definição acima, entendemos que ela sintetiza com invulgar exatidão as necessidades do investigador qualitativo – a metodologia ao serviço da realidade e não a realidade adaptada à metodologia. Na realidade educativa também a multiplicidade de contextos é uma característica de força, um traço definitivo que abre as possibilidades do campo de investigação de forma complementar ao próprio fenómeno educativo.

As experiências educacionais de pessoas de todas as idades (bem como todo o tipo de materiais que contribuam para aumentar o nosso conhecimento relativo a essas experiências) tanto em contexto escolar como exteriores à escola, podem constituir objeto de estudo. A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

A abordagem feita por este estudo tende, precisamente, a contribuir para o aumento do

conhecimento relativo à experiência da seleção de alunos para o ensino especializado da música na rede pública em Portugal, fenómeno que, embora pouco descrito na literatura, transforma e caracteriza o panorama educativo destas escolas e deste tipo de ensino.

4.3. O estudo de caso como método

O método que melhor poderá ajudar a compreender a diversidade de características e paradigmas acima descrito é o Estudo de Caso (Bogdan & Biklen, 1994; Yin, 2001; Bell, 2004; Coutinho, 2011; Stake, 2012).

O Estudo de Caso é descrito na literatura como um dos métodos mais populares de investigação em Ciências Sociais e Humanas (Bogdan & Biklen, 1994, p. 98; Coutinho, 2011, p. 293). Apresenta-se como um método de espírito prático e compatível com os diferentes tipos de recursos e competências dos investigadores. A imagem que Bogdan & Biklen (1994) lhe atribuí é a de um funil, inicialmente abrangente e de extremidade larga – etapa onde se realiza a seleção de locais, pessoas, objetos de estudo, fontes de informação e dados, etc. – o funil vai fechando e diminuindo a sua amplitude, o que representa, para o autor, a possibilidade de modificar planos e estratégias à medida que se vai conhecendo melhor o tema em estudo, culminando na área mais restrita que diz respeito à análise dos dados. Apesar do formato adstringente do objeto que serviu de exemplo aos autores (o funil), os objetivos descritos na literatura para um Estudo de Caso podem ser múltiplos e variados: poderão ser utilizados para realizar, como sugere Merriam “observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (Bogdan & Biklen, 1994, p. 89); segundo Coutinho (2011, p. 295) poderão ter como finalidade “explorar, descrever ou ainda explicar” (Yin, 2001, pp. 31-33); relatar ou registar factos, descrever situações, proporcionar conhecimento sobre um fenómeno específico, comprovar ou contrastar relações e efeitos (Guba & Lincoln, 1994); poderão ter uma função “descritiva ou analítica” (Ponte, 1994); “descrever, interpretar e avaliar” (Merriam, 1998) ou “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar” (Gomez, Flores, & Jiménez, 1996, p. 99).

É devido às características multifacetadas deste método que se torna possível encontrar diversos tipos de estudo de caso. Percorrendo o estudo referencial de Robert Stake (2012) é possível distinguir três tipos de estudo de caso: o Intrínseco, o Instrumental e o Coletivo. No caso de Yin (2001, p. 61) a proposta é a da divisão em quatro tipos distintos: Estudo de Caso Único Holístico (quando este tem apenas uma unidade em análise), Estudo de Caso Único Incorporado (quando tem múltiplas unidades

de análise), e Estudo de Casos Múltiplos Holísticos (também com uma unidade em análise) ou Estudo de Casos Múltiplos Incorporados (com múltiplas unidades em análise). Na obra de Bogdan & Biklen (1994, pp. 89 - 104) são descritos dois tipos de Estudo de Caso: o único e o múltiplo. O Estudo de Caso Único reveste-se de diversas modalidades: Histórico, Observacional, Biográfico, Comunitário, Situacional, Micro Etnográfico; por sua vez o Estudo de Caso Múltiplo é descrito na sua modalidade de Indução analítica ou de comparação constante. Coutinho (2011, p. 297) elenca ainda a proposta de Gomez, Flores, & Jiménez (1996) que distribui os estudos de caso por 20 tipos diferentes de categorias, propondo a possibilidade dos estudos de caso serem, quanto ao tipo, únicos ou múltiplos, podendo cada um destes ter características globais ou inclusivas que, por sua vez, se podem revestir, cada uma delas, de 5 diferentes modalidades: exploratório, descritivo, explicativo, transformador ou avaliativo.

Esta característica de diversidade, plasticidade e abrangência do método é também descrita por Coutinho (2011, p. 293) enunciando a possibilidade de seis tipos de casos diferentes quanto ao objeto de estudo: “indivíduos; atributos dos indivíduos; ações e interações; actos de comportamento; ambientes, incidentes e acontecimentos; e ainda coletividades.”

Para Coutinho (2011, p. 294) o investigador deve ser capaz de dar resposta a cinco pontos fundamentais desta abordagem metodológica:

- 1) definir as fronteiras do caso,
- 2) conferir foco e direção à investigação,
- 3) ter a preocupação em salvaguardar a unicidade do caso,
- 4) realizar a investigação em ambiente natural,
- 5) recorrer a diferentes fontes de dados e métodos de recolha.

Tendo em conta a identificação com um paradigma de investigação interpretativo e a seleção de uma metodologia qualitativa, importa esclarecer que a opção pelo estudo de caso está intimamente relacionada com a possibilidade de cobrir toda a rede pública de ensino artístico especializado da música deixando, desta forma, o caso em estudo com total cobertura. Esta é uma definição clara das fronteiras quanto ao espaço onde decorrerá o estudo empírico. Assim, como vimos, a opção pela rede pública diz respeito ao limite do caso em estudo continuando o seu foco na seleção de alunos. A investigação é direcionada para o fenómeno de seleção de alunos para o ensino artístico especializado da música, estudo não replicável dado o carácter absolutamente exclusivo da rede pública de Portugal

continental e deste tipo de ensino no interior do sistema educativo. Os dados serão recolhidos em ambiente natural não existindo qualquer possibilidade de manipulação de variáveis.

4.3.1. Estudo de caso múltiplo ou estudo de caso intrínseco?

Englobar uma perspetiva qualitativa da investigação dentro de um método tão abrangente como o estudo de caso obriga-nos a delimitar o caso em estudo. Nesse sentido o nosso objeto de estudo tem uma formulação absolutamente clara: a seleção de alunos para o ensino artístico especializado da música na rede de escolas públicas em Portugal continental.

No caso particular desta investigação o estudo assume os contornos de um caso de expressão nacional, não replicável – denominado, por isso, na terminologia de Yin (2001, pp. 61 - 62), como um “caso múltiplo incorporado”, dado que pretende realizar-se o estudo em várias unidades que compõem uma única rede de ensino. Neste sentido, quando “na mesma situação, poderemos sentir que deveríamos escolher vários professores para estudar e não apenas um. Ou poderíamos escolher utilizar escolas como nossos casos e escolher várias escolas. (...) Poderemos chamar ao trabalho estudos de caso colectivos” (Stake, 2012, p. 19). Com características e objetivos idênticos Bogdan & Biklen (1994, p. 98) atribuem a denominação de Estudo de Caso “realizado simultaneamente em locais múltiplos” para um desenho capaz de englobar o estudo de locais e sujeitos múltiplos. Sendo descritas na literatura duas modalidades deste tipo de caso, especificamente a indução analítica e a comparação constante, no presente estudo considera-se como critério o facto do problema/questão específica se ter transformado no foco da investigação e deste ter como intenção de alertar para possibilidade da redefinição do fenómeno em estudo e a reformulação de uma nova relação entre o sistema do ensino artístico especializado da música e os alunos, o que lhe confere características de indução analítica quanto à modalidade do estudo de caso múltiplo (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 100 - 101).

Todavia, importa destrinçar diferenças e deixar que a natureza do caso em estudo possa emergir ajudando a clarificar caminhos. Esta investigação pretende ser um estudo de caso que se debruce unicamente sobre o fenómeno da seleção de alunos efetuada pela rede pública de EAE e não sobre a seleção efetuada por todas as unidades orgânicas da rede. Entendemos que constatar que não há rede escolar sem estabelecimentos escolares não é suficiente para direccionar e entrincheirar o foco deste trabalho meramente nas partes orgânicas da rede. Nesse sentido, consideramos que o nosso caso não é múltiplo, mas único. O fenómeno em análise confere unidade temática e a sua uniforme distribuição pelo universo em análise confere unidade formal. Consideramos que chegamos ao ponto que Robert

Stake (2012, p. 19) descreve como o momento em que “[o] caso está dado.”. Acrescenta ainda que “[e]stamos interessados nele, não apenas porque ao estudá-lo aprendemos sobre outros casos ou sobre um problema em geral, mas também porque precisamos de aprender sobre este caso em particular. Temos um interesse intrínseco no caso, e podemos chamar ao nosso trabalho *estudo de caso* intrínseco”. (Stake, 2012, p. 19).

No sentido de levar a cabo este desenho metodológico, os trabalhos decorrentes da análise do objeto em estudo compreenderam:

- 1) análise do *corpus* teórico em torno de conceitos adjacentes à seleção de alunos em ambiente escolar (aptidão musical, seleção escolar, escola pública);
- 2) caracterização individualizada de cada escola da rede pública de ensino artístico especializado da música;
- 3) entrevistas semiestruturadas sobre a problemática em análise aos diretores dos estabelecimentos de ensino;
- 4) entrevistas semiestruturadas sobre a problemática em análise a antigos diretores dos mesmos estabelecimentos de ensino (possibilidade de obter uma perspetiva histórica);
- 5) tratamento de dados através de análise de conteúdo para as entrevistas semiestruturadas;
- 6) análise dos dados e produção de conclusões.

O processo de seleção de alunos para o ensino artístico especializado da música ocorre atualmente por imperativo legal em todo o território nacional e é realizado em todas as escolas do ensino artístico especializado da música, pertençam as mesmas à rede pública ou à rede cooperativa. Desta forma, o primeiro passo foi definir qual o universo de escolas em que o estudo iria ser realizado, tendo sido selecionada a rede pública de ensino artístico especializado da música. Assim, o universo em análise corresponderá ao total de escolas do ensino artístico especializado da música da rede em Portugal continental apresentada na página institucional da ANQEP, I.P.:

- 1) Conservatório de Música de Calouste Gulbenkian de Braga (CMCGB);
- 2) Conservatório de Música do Porto (CMP);
- 3) Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian (CMACG);
- 4) Conservatório de Música de Coimbra (CMC);
- 5) Escola de Música do Conservatório Nacional (Lisboa) (EMCN);

- 6) Instituto Gregoriano de Lisboa (IGL);
- 7) Agrupamento de Escolas Luís António Verney (Lisboa)
- 8) Agrupamento de Escolas de Bemposta (Portimão);
- 9) Conservatório de Música de Loulé – Francisco Rosado (CML-FR).

A recolha de informação foi feita com recurso a uma entrevista semiestruturada a cada um dos diretores dos estabelecimentos de ensino correspondentes. Simultaneamente, à medida que fomos conhecendo melhor o caso em estudo, decidimos adicionar algumas entrevistas semiestruturadas de conteúdo similar, embora historicamente direcionado, a alguns diretores dos estabelecimentos de ensino mais antigos desta rede especializada.

4.4. Processo de seleção do caso

Após a delimitação do campo de investigação, iniciamos a leitura dos normativos que regulamentam a respetiva seleção e admissão de alunos. Ficou claro, desde a leitura mais rasante, que a legislação se aplicava a todas as escolas tuteladas pelo Ministério da Educação: tanto as escolas públicas como as escolas de propriedade privada ou cooperativa (sob financiamento estatal através de contrato de associação/patrocínio ou contrato de financiamento para formação profissional através do Fundo Social Europeu).

Por não estarem abrangidas pelos mesmos normativos do Ministério da Educação, foram afastadas todas as escolas de iniciativa exclusivamente privada, financiadas pelas propinas dos seus utilizadores ou por formas diversas não estatais. Todavia, no levantamento da rede de escolas de ensino artístico especializado da música foi possível compreender uma dificilmente explicável assimetria entre as escolas tuteladas pelo Ministério da Educação (públicas) e as que funcionam ao abrigo dos diferentes contratos em vigor com a tutela. Foi possível contabilizar um número aproximado de 104 escolas da rede de estabelecimentos de ensino artístico especializado da música de índole particular e cooperativo e apenas 9 escolas da rede de estabelecimentos públicos de ensino artístico especializado da música.

Na concretização do conjunto alargado de direitos constitucionais que se referem à educação, à cultura e à ciência o Estado Português preconiza como sua função, através do Artigo 75.º da Constituição da República Portuguesa, a construção de uma rede de estabelecimentos públicos de ensino, conforme se faz citação: “O Estado criará uma rede de estabelecimentos públicos de ensino

que cubra as necessidades de toda a população” (Constituição da República Portuguesa, 2006, p. 52). Assumir e encabeçar este processo de promoção da democratização da educação, cultura e ciência não é colocar de parte o ensino particular e cooperativo. Apenas se mostrou, diante de nós, como um imperativo constitucional coletivo, fazendo recair as opções de amostra do estudo sobre a única entidade capaz de gerar a cobertura das necessidades de toda a população, capacidade essa que é pouco superior a 10% da capacidade mostrada pelos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo que têm, reconhecidamente, diferentes desígnios.

Após a decisão de trabalhar exclusivamente sobre a rede pública, era natural que o território insular fizesse parte da amostra com a Escola Artística do Conservatório Regional de Ponta Delgada (Ilha de São Miguel, Açores), Escola Artística do Conservatório Regional de Angra do Heroísmo (Ilha Terceira, Açores) e o Conservatório – Escola Profissional de Artes Eng.º Luiz Peter Clode (Funchal, Ilha da Madeira). Todavia, devido ao Estatuto Político-Administrativo das Regiões Autónomas, a realidade educativa demonstra ter uma gestão autónoma face ao território continental que se plasma num modelo organizacional com alterações diversas do ponto de vista administrativo. Apesar da curiosidade que levanta, o tratamento das Regiões Autónomas configuraria um novo estudo de caso, o que conduziu ao abandono destas 3 escolas no sentido de manter a unidade normativa que regulamenta os restantes estabelecimentos da rede continental. Compreendendo que os procedimentos para a seleção de alunos eram regulamentados de forma idêntica e tinham, por isso, características semelhantes em toda a rede pública de ensino em Portugal continental, a amostra ficou fechada em torno desta unidade atribuída pela própria regulação normativa.

Sendo a seleção de alunos para o ensino artístico especializado da música um procedimento legalmente enquadrado em diversos normativos, desde 1930 até à atualidade, depreende-se que a decisão primária da seleção emana do poder central – o Governo, através do Ministério da Educação – e que desde que foi instaurada não mais foi revogada, embora tenha mudado de procedimentos. Porém, olhar para este procedimento de seleção através da ótica do poder central seria atribuir a todo o processo um pendor exclusivamente administrativo que, embora seja uma visão desejável sobre o tema, não se aplica, uma vez que este processo de seleção não é exclusivamente administrativo. Toda a seleção é exercida sobre os candidatos e muito dirá também aos seus encarregados de educação. Todavia, questionar os candidatos e seus respetivos encarregados de educação forneceria um olhar limitado sobre toda a dinâmica escolar que se exige às instituições para operacionalizar o momento da seleção. Primeiro, porque os candidatos e os seus respetivos encarregados de educação são, até àquele momento, exteriores à rede e, depois, porque o seu olhar tenderia a ser mais pessoal e menos

coletivo, não exercendo, tendencialmente, o pensamento de rede necessário à abordagem temática em questão. Empreender um estudo onde fosse possível entrevistar toda a cadeia de seleção desde a tutela ao candidato seria esforço direcionado a uma equipa de investigadores e inabarcável do ponto de vista individual dado o trabalho necessário para empreender uma tarefa de tal envergadura e dimensão.

4.5. Intervenientes no estudo

Tendo em conta o domínio multidisciplinar necessário na abordagem à questão da seleção de alunos na rede de escolas públicas de EAE, seria, como vimos acima, demasiado ambicioso (e inexecutável) abordar a rede pública através de todos os atores ou intervenientes nos processos de seleção. Essa dificuldade seria facilmente desdobrada no caso de uma equipa de investigação, embora inalcançável no âmbito do trabalho solitário de um investigador em protocolo iniciático. Foi, por isso, necessário começar por identificar os vários atores deste processo:

- 1) os atores exógenos: aqueles que, vindos do exterior da rede pública, procuram o EAE como solução educativa – são eles os encarregados de educação e os candidatos;
- 2) os atores endógenos: aqueles que, na rede pública, desempenham funções profissionais e cujo seu desempenho concorre direta ou indiretamente para a seleção de alunos – são eles os professores, os órgãos escolares de gestão educativa (Departamentos Curriculares, Conselho Pedagógico), o Diretor, os Serviços, Organismos e Órgãos de administração direta e indireta e o Ministério da Educação.

Sobre os atores endógenos, a Lei Orgânica do Ministério da Educação – Decreto-Lei n.º 125/2011 de 29 de dezembro – estabelece um conjunto de relações entre órgãos, serviços e organismos com dependência direta ou indireta da administração central que dificultam a apresentação de um organograma geral entre todos os atores envolvidos. Porém, este é um constrangimento meramente formal. Apesar de não ser possível visualizar o centro da estrutura hierárquica conforme gostaríamos, o centro dos atores que consideramos endógenos ao processo de seleção coloca o holofote nos diretores das escolas. O órgão diretor é, atualmente, um órgão unipessoal de gestão e administração escolar que reúne competências pedagógicas, culturais, administrativas, financeiras e patrimoniais (*cf.* Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, Artigo 18.º a 20.º). Nesse sentido aproxima-se de diversos organismos de gestão direta e indireta da tutela, como o Instituto de Gestão Financeira da Educação (IGeFE), a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

(DGEstE), a Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE) e a Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional (ANQEP)⁶³. Simultaneamente, enquanto presidente por inerência do Conselho Pedagógico de Escola (*cf.* Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, Artigo 32.º, §3), o diretor desempenha um papel de gestão e supervisão dos atos pedagógicos decorrentes do trabalho educativo gerado pela instituição escolar. Pela diversidade de competências atribuídas ao diretor pelo Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos de Educação, consideramos que esta aparenta ser a figura, de entre a estrutura educativa, que melhor serve o propósito para compreender o processo de seleção de alunos para as escolas de ensino artístico especializado da rede pública em Portugal.

O diretor escolar não submerge no terreno, no sentido que não contacta direta e presencialmente com os candidatos, nem está presente no momento da operacionalização da prova de seleção, facto que lhe confere distanciamento suficiente para poder gerir todo o processo, conhecendo-o em profundidade, mas não o manejando concretamente. Se este lado lhe confere uma desejada independência na observação, o facto de ter de “prestar contas” à estrutura hierárquica da tutela poderá contaminar a visão dos diretores sobre a eficácia e capacidade de seleção do instrumento utilizado nas suas instituições. Nesse sentido são convocados, em menor número, antigos diretores de escolas de ensino artístico especializado da rede pública com a intenção de poderem estar aptos, caso seja necessário, para confrontar fenómenos que, apesar de divergentes no tempo, mostram um elevado grau de semelhança, podendo a natureza da autonomia destes antigos diretores, causada pela saída dos cargos de gestão, ser valorizada.

Os antigos diretores foram selecionados pelas instituições que representaram no passado e não particularmente pelas características do seu percurso individual. O que se revela importante é robustecer a investigação através de uma componente histórica e, essencialmente, não comprometida de forma alguma com preocupações hierárquicas. Desta forma falamos de antigos diretores e membros de órgãos de gestão da Escola de Música do Conservatório Nacional (Lisboa), Escola Artística do Conservatório de Música do Porto e Escola Artística do Conservatório de Música de Calouste Gulbenkian de Braga. As duas primeiras instituições são as mais antigas de toda a rede, tratando-se de escolas centenárias (1835 e 1917, respetivamente) e solidamente implementadas nas suas áreas de influência educativa, quanto à terceira instituição a sua escolha deve-se ao seu percurso histórico, da passagem de escola-piloto durante a experiência pedagógica para escola-modelo com a implementação do regime de frequência integrado, conforme já descrito na breve contextualização das instituições.

⁶³ Página Institucional: www.anqep.gov.pt/

Num total de 12 participantes, o estudo contou com 9 diretores, que representam os diretores dos estabelecimentos da rede pública de ensino artístico especializado da música, e 3 antigos diretores, que robustecem o estudo através de um lastro histórico mais amplo e uma possibilidade de confrontação e complementação da informação quando metodologicamente aconselhável e necessário no esclarecimento de dados.

4.6. Procedimentos éticos e protocolares no decorrer da investigação

4.6.1. Da definição da questão da investigação

Quando se inicia o processo de definição da questão da investigação as preocupações éticas tendem a ocupar um espaço francamente residual quando comparadas com o entusiasmo que a curiosidade desperta durante todo o processo. Todavia, não é devido a um entusiasmo superficial que as mesmas são, de forma alguma, desprezadas.

Equacionados ainda durante a elaboração do projeto de investigação, a definição da pergunta da investigação e os objetivos dela decorrentes tiveram a preocupação de permitir acrescentar conhecimento sobre o tema em estudo. Consideramos a problemática de elevada relevância pedagógica no sentido em que fornece dados sobre uma prática educativa que se iniciou nos anos 30 no século XX e relativamente à qual não existia qualquer documento sistemático.

Como é feita a seleção de alunos no EAE da música na rede pública em Portugal? – pergunta central de um trabalho do qual decorrem vários objetivos:

- 1) descrever os diferentes modelos de seleção das escolas públicas de EAE da música;
- 2) procurar traçar um percurso histórico evolutivo (mesmo que limitado pelas condições temporais de um projeto de doutoramento) dos modos de seleção de alunos para o ensino especializado da música em Portugal;
- 3) traçar o perfil abrangente do atual aluno selecionado e procurar interpretar as variáveis resultantes da análise desse perfil;
- 4) avaliar a pertinência do ramo de ensino especializado da música quanto ao currículo legislado e ao currículo praticado no que concerne aos fatores: missão, objetivos, estruturação do EAE e eficácia.

Consideramos que a definição da questão de investigação e os objetivos daí decorrentes constituem um contributo inexistente na literatura quer para a reflexão da prática educativa, como para

a rede sobre a qual se debruça.

4.6.2. Do tipo de estudo e do seu desenho metodológico

As questões de tipologia e desenho metodológico tiveram em conta o impacto que este estudo poderia causar individual e coletivamente nas vidas dos participantes e das instituições. Pensando nas dificuldades encontradas ao estudar uma rede por via dos representantes das suas unidades orgânicas, a escolha da metodologia de Estudo de Caso Intrínseco foi deliberada e intencionalmente assumida para que fosse possível conceber um enquadramento em que o objeto de estudo – a seleção – fosse estudado como fenómeno intrínseco a toda a rede. À medida que o desenho metodológico avançou houve a preocupação de optar por um tipo de análise de dados que sintetiza intencionalmente os contributos individuais em unidades globais de sentido que posteriormente são contrastados com a literatura para gerar as conclusões sobre a rede escolar. Desta forma, as escolas e os seus diretores perdem relevância individual e ganham uma nova expressão formal na constituição coletiva do conhecimento sobre a rede pública de EAE da música.

Tratando as diferentes escolas de ensino artístico especializado como unidades orgânicas de uma rede pública de ensino foi possível não individualizar, isolar ou fazer sobressair nenhum estabelecimento de ensino, evitando intencionalmente a comparação entre escolas ou a tentação de transformar este estudo numa investigação sobre avaliação escolar, algo que não se encontra preconizado nos seus objetivos ou intenções.

4.6.3. Acerca da definição dos critérios e métodos de seleção de participantes

4.6.3.1. Critério de seleção dos participantes

O critério de seleção de participantes obedeceu a dois momentos distintos: inicialmente foi necessário decidir sobre que rede escolar trabalhar e depois quais os intervenientes dessa rede para os quais haveria uma maior concentração de informação e dados.

Verificamos a existência de duas redes de ensino artístico especializado: a rede pública e a rede de ensino particular e cooperativo. A rede pública é constituída por 9 estabelecimentos de ensino, enquanto a rede particular e cooperativa é constituída por 104 estabelecimentos. Apesar da

regulamentação e financiamento de origem pública, não existe homogeneidade suficiente para considerar as duas redes como semelhantes. Porém, entendemos que cabe à tutela, concretamente ao Estado Português, a constituição de uma rede de ensino artístico especializado público à medida das necessidades de toda a população, e que a sua constituição se encontra subalternizada pela emancipação de uma rede particular e cooperativa que, embora possa realizar serviço subcontratado pelo Ministério da Educação, não o substitui. Acreditamos que a investigação em educação realizada numa Universidade pública ou fundacional de carácter público deve ter a intenção de alargar o conhecimento da esfera pública e dos recursos disponibilizados para benefício coletivo.

Os critérios que conduziram à seleção dos participantes foram essencialmente formais e dizem respeito ao seu posicionamento hierárquico na estrutura do sistema escolar. Apesar do órgão de gestão *diretor* ter uma configuração particular – dado que é eleito pelo Conselho Geral, apesar dessa eleição ser condicionada a um prévio procedimento concursal gerido pela tutela – o facto de ser um órgão unipessoal e de ocupar uma posição intermédia entre a tutela (e seus organismos) e os professores, fazem dele um órgão privilegiado quando se pretende conhecer o funcionamento no terreno educativo de uma deliberação emanada pela tutela. Desta forma, entendemos que esta é potencialmente uma visão global e intermediada entre a proximidade aos diferentes órgãos de gestão e a planificação e supervisão da ação educativa no terreno escolar.

Foi ainda selecionado um conjunto reduzido de antigos diretores tendo em conta o património histórico e educativo das instituições que representaram com a finalidade de obter informação de pendor histórico e a possibilidade de contrastar a informação em análise no caso de esta se demonstrar assinalavelmente divergente.

4.6.3.2. Vulnerabilidades do estudo

A fragilidade com que nos deparamos na escolha da rede pública de escolas de EAE diz respeito, essencialmente, ao número de estabelecimentos disponíveis. Foram levantados 9 estabelecimentos de ensino com oferta de EAE, dos quais 7 são escolas artísticas e 2 são agrupamentos de escolas. Importante clarificar que um dos estabelecimentos citados da lista de escola públicas com cursos de ensino artístico especializado da música pela Agência Nacional para Qualificação e Ensino Profissional (Anexo 1) é o Agrupamento de Escolas de Vialonga – Vila Franca de Xira. Todavia, dado que a oferta educativa deste agrupamento de escolas se consubstancia unicamente no Projeto Orquestra Geração e o mesmo não obedece à seleção de alunos plasmada na Portaria n.º

229-A/2018 acabou por ser, necessariamente, excluída. Com um universo tão reduzido e com unidades orgânicas com uma identidade tão forte seria difícil garantir o anonimato dos intervenientes. Essa dificuldade coloca-se não apenas do ponto de vista formal, mas essencialmente do ponto de vista dos conteúdos veiculados. Por outro lado, elencados na forte identidade dos estabelecimentos escolares fomos compreendendo, pelos contactos preliminares com os diretores e antigos diretores das escolas de EAE, que havia disponibilidade e, em alguns casos, expresso desejo de identificarem as suas opiniões, posições sobre política educativa e a prática das instituições que dirigem. Com a preocupação de balizar eticamente a investigação foi emitido um documento solicitando o consentimento informado de cada entrevistado onde se requisita a autorização da revelação da identidade e, simultaneamente, se assume um compromisso de tratar os dados recolhidos com respeito e seriedade, citando com total fidelidade e correção as declarações prestadas.

Tal como no procedimento regulamentar, a recolha de dados oferece a confidencialidade dos participantes através da conversão dos dados por um código de identificação anónimo – numérico no caso dos entrevistados, alfabético no caso das instituições. Apesar deste cuidado, considera-se que não existe neste estudo qualquer contexto que configure cenários, sequer prováveis, de ameaças à segurança dos participantes ou quaisquer desconfortos de índole social e profissional.

Embora nunca tenha sido enunciado por nenhum interveniente, compreendemos que poderia existir por parte dos diretores atualmente em funções algum tipo de condicionamento por exposição no momento da entrevista. Para tentar contornar algum desconforto que pudesse surgir para lá do plano lógico e consciente, foi convocado um grupo reduzido de antigos diretores para ser possível acompanhar os acontecimentos através de um lastro histórico e, simultaneamente, detetar eventuais planos divergentes na informação entre a atualidade e o passado.

4.6.4. Métodos e instrumentos de recolha de dados

A abordagem metodologia qualitativa, elencada num paradigma de investigação misto (interpretativo e sócio crítico) conduziu à escolha de um instrumento de recolha de dados também ele bastante abrangente e polimorfo – a entrevista semiestruturada.

A escolha deste instrumento veio acompanhado da necessidade metodológica de construir um guião de entrevista que circunscrevesse eventuais riscos ou desconfortos sem, contudo, evitar a busca de informação relevante junto dos intervenientes do estudo. A necessidade de circunscrever e prever

potenciais efeitos adversos associados à participação no estudo foi uma das razões pelas quais foi visto como benéfica a constituição de um grupo, mais reduzido, de antigos diretores.

Estabelecido o critério de base ética para a seleção das escolas da rede pública, ao abordar os intervenientes foi necessário garantir que não existiam quaisquer dúvidas ou receios acerca do método de recolha de informação – entrevista semiestruturada; os conteúdos por ela suscetíveis de abordagem e pela forma como iria ser tratada a informação recolhida pela parte do investigador. Para o efeito foi estabelecido um contacto institucional inicial, através dos contactos públicos das instituições – telefone e correio eletrónico –, que resultou numa primeira abordagem constituída por uma breve apresentação do projeto, um convite à participação e marcação da entrevista. Foi realizado um protocolo de investigação e consentimento informado que foi validado por todos os intervenientes e que enunciava formalmente os objetivos da investigação, bem como estabelecia o compromisso de tratar os dados recolhidos com toda a responsabilidade, honestidade, fiabilidade, rigor, objetividade e integridade.

Antes da realização da análise de dados, todas as entrevistas foram devolvidas aos entrevistados a fim de facultar a possibilidade de reformularem, complementarem ou omitirem informação que considerassem necessária. Asseguramos assim que os conteúdos não são resultantes de um mero momento de interação durante o qual a oralidade pudesse trazer algum tipo de imprecisão e são validados na forma e no conteúdo pelos próprios intervenientes, concedendo-lhe autonomia total na gestão da informação e do nível de exposição com o qual se possam identificar e sentir confortáveis.

Neste estudo existiu uma recusa de participação por parte do Instituto Gregoriano de Lisboa, conduzindo naturalmente à ausência de informação considerada útil para o presente trabalho. Desta forma a informação disponibilizada por este trabalho sobre o Instituto Gregoriano de Lisboa diz respeito apenas e somente à informação que circula na esfera pública através da página institucional da internet e seus normativos.

4.6.5. Procedimentos de divulgação dos resultados do estudo

A presente investigação tem a preocupação de proceder à divulgação dos resultados obtidos com a celeridade possível no sentido de devolver à comunidade o conteúdo original do presente estudo de forma rigorosa e transparente.

Não havendo lugar à criação e comercialização de patentes, nem tendo existido qualquer tipo de apoio ou compensação usufruído do ponto de vista material ou financeiro não se colocam questões

de conflitos de interesses, potenciais ou concretos, com os resultados obtidos na investigação.

Compreendendo que os objetivos e preocupações para com a publicação se equiparam às preocupações relacionadas com a divulgação do estudo, entendemos que é devido o retorno do trabalho aos intervenientes. Este retorno representa uma preocupação ética que entendemos como dever de boa convivência para com os intervenientes. Assim, julgamos que se trata de um imperativo ético a devolução da informação, resultados e conclusões do estudo à comunidade, através da publicação de um primeiro artigo dela decorrente.

4.7. Recolha de dados: entrevista semiestruturada

No que concerne à entrevista semiestruturada, utilizada para a recolha de informação na perspetiva metodológica qualitativa, ela é o instrumento primordial para um contacto profundo e alargado com os entrevistados. A literatura circunscreve a entrevista como “uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado e que tem como objetivo extrair determinada informação do entrevistado” (Moser & Kalton, 1971, p. 271 *in* Bell, 2004, pp. 137-138). Porém, há autores que consideram a entrevista como um instrumento ainda mais poderoso: “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Também Coutinho (2011) enuncia a entrevista como um instrumento de recolha de informação muito importante no desenho metodológico do estudo de caso considerando que “através dela o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências” (p. 299). Interpretação essa que é, necessariamente, diferente entre sujeitos mesmo que confrontados com o mesmo caso, daí que Stake (2012) olhe para a entrevista como “a via principal para as realidades múltiplas” (p. 81).

Além do esforço subjacente na obtenção do consentimento para uma entrevista, a questão de maior dificuldade no domínio deste instrumento relaciona-se com os conteúdos. Embora seja possível consultar vários compêndios sobre como fazer uma boa entrevista, eles operam num campo mais formal de organização e estrutura. O controlo dos conteúdos faz-se, essencialmente, através da planificação da entrevista que poderá ser estruturada ou não estruturada. O seu grau de estruturação estará dependente do quão centrada é a construção do guião de entrevista. As entrevistas “relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais”, porém, “quando o entrevistador controla o conteúdo de uma forma demasiado rígida, quando

o sujeito não consegue contar a sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135). Segundo Bell existem autores que situam os diferentes tipos de entrevista num “continuum de formalidade” (Grebenik & Mosar, 1962, p. 16 *in* Bell, 2004, p. 139). Todavia, é natural que possamos destingir entre uma “entrevista completamente formalizada, em que o entrevistador se comporta tanto quanto possível como uma máquina”, da “entrevista informal, cuja forma é determinada por cada entrevistado” (Bell, 2004, p. 139).

O correto domínio do conteúdo das entrevistas é, assim, determinante na condução deste instrumento de forte poder descritivo. Segundo Yin (2001) os pontos fortes deste instrumento são a possibilidade de enfoque direcionado ao tópico em estudo e a capacidade de fornecerem inferências causais perceptíveis. Todavia, também são enunciados pontos fracos ou dificuldades de operacionalização deste instrumento como: a “visão tendenciosa devido a questões mal-elaboradas; respostas tendenciosas; imprecisões devido à memória fraca do entrevistado; reflexibilidade – o entrevistado dá ao entrevistador o que ele quer ouvir” (p. 103). Para evitar as dificuldades relatadas é importante esclarecer que “uma entrevista é muito mais do que uma conversa interessante. O entrevistador precisa de saber uma informação específica e, se possível, há que estipular métodos para a obter” (Bell, 2004, p. 140). Assim, para Bell (p. 141) e para Bodgan & Biklen (1994, p. 135) as entrevistas “guiadas”, “focalizadas” ou “semiestruturadas” ajudam a obter, por um lado, uma estrutura flexível que permite ao entrevistado falar sobre o que é importante para si, não somente para o entrevistador, ao mesmo tempo que oferece garantias de que todos os tópicos são respondidos; por outro lado é comum que se perca a forma como os entrevistados estruturariam os tópicos colocados em questão.

A entrevista “guiada ou focalizada” na terminologia de Bell (2004, pp. 137-150) e “semiestruturada” na terminologia de Bogdan & Biklen (1994, pp. 134-139) caracteriza-se por ter uma estrutura previamente definida que, de forma comum, corresponde a posteriores categorias de análise de dados, elaboradas com o objetivo de agilizar o processo subsequente. Neste trabalho, a opção sobre a entrevista semiestruturada acontece devido ao paradigma interpretativo do caso em estudo. O que, no seu imo, nos interessa é identificar e descrever os modelos de seleção, compreender o percurso legislativo ao longo do tempo, traçar um perfil do aluno que se pretende selecionar, averiguar da pertinência dos processos de seleção e averiguar da pertinência do EAE no que concerne à missão, objetivos, estruturação e eficácia.

O guião da entrevista foi construído de forma a conceder a palavra aos entrevistados, mas sem

perder a objetividade dos conteúdos que motivam a ida ao terreno. Por aporte metodológico, garantimos que a estrutura da entrevista obedece aos campos de conhecimento abordados pela revisão de literatura. Essa abordagem é feita através de questões amplas e abertas conjugadas com questões que, embora mais direcionadas e focadas, apresentam a possibilidade de o entrevistado poder exprimir a sua opinião, contar histórias ou episódios que considere de relevo para a conveniente ilustração da informação cedida. Não tendo questões fechadas ou de resposta binária (sim/não) tentamos, sempre que possível, oferecer a possibilidade de enriquecimento através de contributos contextuais e colocar as questões sem nunca emitir ou interferir com a opinião dos entrevistados. O guião está estruturado com os seguintes blocos: aptidão musical (conceptual e métrica), seleção (social e escolar) e políticas educativas (missão da escola pública).

Guião da Entrevista aos Diretores		
Tema: A Seleção de Alunos para o Ensino Artístico Especializado da Música		
Entrevistados: Diretores das Escolas de EAE da Rede Pública		
Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos a questionar
Legitimação da entrevista	•Solicitar a colaboração na investigação; •Inteirar o entrevistado da finalidade da entrevista; •Dar conhecimento da importância da colaboração; •Assegurar confidencialidade dos dados recolhidos.	
Caracterização do estado das práticas de seleção de alunos	Caraterizar das provas de seleção	• Tipo de instrumento; • Autor/es; • Anos de vigência; • Duração da prova; • A prova anterior; • Estrutura da prova; • Momento da aplicação
	Avaliar o instrumento de seleção	• Conteúdos avaliados: -Competências; -Objetivos; -Valores; -Outros. • Competências específicas; • Retrato do candidato;

		• Função preditora.
	Objetivos do Instrumento de Seleção	• O que deve ser avaliado; • Contexto Social; • Sentido da avaliação; • Dever da avaliação; • Motivos da avaliação; • Outros modelos de admissão.
Política Educativa	Seleção escolar e seleção social	• Função da Escola Pública; • Democratização do EAE; • Acesso ao EAE;
Exclusão		• Critérios de Exclusão • Candidatos; • Alunos admitidos; • Candidatos excluídos.
Sugestões		• Sugestões; • Contributos.

Tabela 2 - Estrutura da entrevista dirigida aos Diretores

Apesar da existência de dois grupos de entrevistados – diretores e antigos diretores – a estrutura da entrevista não sofre especial transformação. O que se verifica na entrevista dirigida aos antigos diretores é a expressão gramatical adaptada ao passado, em alguns itens, procurando informação circunscrita ao seu tempo de exercício de funções de gestão e, simultaneamente, um olhar sobre a sua experiência posterior.

Guião da Entrevista aos Antigos Diretores		
Tema: A Seleção de Alunos para o Ensino Artístico Especializado da Música		
Entrevistados: Antigos Diretores de Escolas de EAE da Rede Pública		
Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos a questionar
Seleção	Caraterização das provas de seleção	• Quem foi o autor(es) do teste? • Desde quando passou a ser utilizado nesta instituição? • Qual era o instrumento utilizado anteriormente? • Qual a tipologia do instrumento utilizado? • Qual a estrutura do instrumento?

	Avaliar o instrumento de seleção	• Desde quando se seleciona? • A necessidade da seleção nasceu, na sua opinião, devido a que razão? • Encontra alguma relação entre “oferta e procura” para a seleção no ensino artístico especializado? • A seleção foi sempre feita com base em instrumentos psicométricos? • Algum instrumento tentou, alguma vez, descrever o indivíduo do seu ponto de vista social/contextual?
	Objetivos do Instrumento de Seleção	• Competências? • Objetivos? • Valores? • Outros? • Algumas competências específicas? • Traça um retrato do aluno à entrada? • Era função do instrumento ser preditor do desempenho do aluno?
Exclusão		• O que realmente avaliava este instrumento de seleção? • Acha que existe alguma vertente do contexto social que deveria ser avaliada? • Qual o sentido da avaliação? Avalia-se porque tinha de se avaliar ou porque se devia avaliar?
		• Qual a sua função no contexto da Escola Pública? • Democratização e Direito de Acesso ao Ensino Artístico • Critérios de exclusão • É possível dar-nos uma noção, ainda que vaga, sobre quantos alunos concorriam e quantos eram admitidos?
Sugestões		• Tem, da sua experiência, algumas sugestões ou contributos que considere importante registar?

Tabela 3 - Estrutura da entrevista dirigida aos antigos Diretores

A operacionalização deste instrumento foi conduzida onze vezes tendo os participantes sido entrevistados nos tempo e espaço abaixo descritos, com a exceção do Diretor do Instituto Gregoriano de Lisboa.

Entrevista	Dados	
#1	Entrevistado	Professor 1
	Cargo	Diretora da Escola A
	Duração	52 minutos e 41 segundos
#2	Entrevistado	Professor 2
	Cargo	Antigo Diretor da Escola A
	Duração	1 hora, 47 minutos e 17 segundos
#3	Entrevistado	Professor 3
	Cargo	Diretor da Escola B
	Duração	1 hora, 18 minutos e 20 segundos
#4	Entrevistado	Professor 4
	Cargo	Antigo membro do Conselho Executivo da Escola B
	Duração	50 minutos e 17 segundos
#5	Entrevistado	Professor 5
	Cargo	Diretor da Escola C
	Duração	1 hora, 13 minutos e 19 segundos
#6	Entrevistado	Professor 6
	Cargo	Diretor da Escola D
	Duração	39 minutos e 22 segundos
#7	Entrevistado	Professor 7
	Cargo	Diretora da Escola E
	Duração	41 minutos e 20 segundos
#8	Entrevistado	Professor 8
	Cargo	Antiga Diretora da Escola E
	Duração	51 minutos e 29 segundos
#9	Entrevistado	Professor 9
	Cargo	Diretor da Escola F
	Duração	Não concedeu entrevista.
#10	Entrevistado	Professor 10
	Cargo	Diretor da Escola G
	Duração	30 minutos e 12 segundos
#11	Entrevistado	Professor 11
	Cargo	Diretora da Escola H
	Duração	47 minutos e 7 segundos
#12	Entrevistado	Professor 12
	Cargo	Diretor da Escola I
	Duração	58 minutos e 29 segundos

Tabela 4 - Operacionalização das entrevistas

Este instrumento de recolha de dados foi operacionalizado seguindo os procedimentos descritos nos manuais de metodologias de investigação em ciências sociais e humanas (Bell, 2004; Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2011; Gomez, Flores, & Jiménez, 1996; Stake, 2012; Yin, 2001) tendo passado pelas fases de contacto preliminar, obtenção do consentimento informado de todos os entrevistados e fino esclarecimento de todos os objetivos e finalidades do trabalho de investigação. Após estes passos seguiu-se a entrevista presencial, gravada através de um equipamento de gravação digital portátil (*Zoom H2*) e dois meios de gravação complementares igualmente portáteis (*Sony Mini-Disc* com microfone multidirecional e um telefone móvel *Xiaomi Redmi 3S*). A gravação complementar teve um carácter preventivo face a algum dos meios de gravação apresentar falhas eventualmente ligadas com questões de energia/bateria, armazenamento/espço em disco, deficiência de captação/má reprodução, etc. As gravações realizadas foram posteriormente processadas informaticamente através do formato de compressão áudio em extensão “MP3” e “ATP” conforme os equipamentos utilizados. Finalizado o processo de transcrição, os textos daí resultantes foram remetidos aos entrevistados no sentido poderem realizar as alterações que considerem pertinentes e obter a sua autorização e consentimento informado para uso formal da sua informação neste trabalho. Após terminada a recolha das autorizações, iniciou-se o tratamento dos dados através do método de análise de conteúdo.

4.8. Técnicas de tratamento de dados

Após a recolha de dados, utilizando a entrevista semiestruturada como instrumento, é imperativo ter um plano para os analisar. Tratar dados de uma entrevista oral, posteriormente transcrita, poderá causar legítimas dúvidas desde logo acerca da sua natureza, sobre o que se gera e o que se cria, durante uma entrevista. Porém, um olhar produzido de forma a colocar o foco na ação gerada pela entrevista, torna-se mais concreto definir que falamos, essencialmente, de comunicação. A transformação dos *dados* em *comunicação* foi o movimento necessário para nos focarmos na necessidade de analisar o conjunto de comunicações geradas pelas entrevistas semiestruturadas.

Para tratar sistematicamente um conjunto de comunicações orais encontramos, como proposta mais conveniente, a análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único

instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (Bardin, 1979, p. 31).

Tendo por base a obra de Laurence Bardin (1979, pp. 28-31), verificamos que a sua perspetiva oferece um enquadramento dos objetivos da análise de conteúdo baseada em dois princípios: *a ultrapassagem da incerteza* e o *enriquecimento da leitura*. São objetivos que permitirão que a interpretação das comunicações seja partilhada, não individualizada, utilizando para tal com conjunto de estruturas e conteúdos que podem oferecer uma leitura mais estruturada e guiada para além daquela que é suscetível de ser produzida num primeiro contacto. A análise de conteúdo serve duas funções descritas: a da *heurística* e a da *administração da prova*. Se uma das funções é de carácter tendencialmente exploratório, a outra utiliza a formulação de hipóteses num movimento sistemático para confirmar ou infirmar as teorias em estudo.

No caso particular da entrevista semiestruturada operacionalizada neste estudo, falamos de um instrumento que recolhe informação em código linguístico, recorrendo ao suporte oral, implicando uma comunicação dual – um diálogo entre duas pessoas.

A estruturação do tratamento de dados pelo método de análise de conteúdo seguiu as regras exigidas para a construção das categorias de fragmentação dos conteúdos. Descreve Bardin (1979, p. 36) que é recomendado seguir um conjunto de regras que ajudarão a tornar válida a análise posterior. Nesse sentido, enuncia que as regras a seguir devem ser:

- “homogéneas: poder-se-ia dizer que não se mistura aspetos diferentes ou contraditórios;
- exaustivas: esgotar a totalidade do “texto”;
- exclusivas: um mesmo elemento do conteúdo, não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes;
- objetivas: codificadores diferentes, devem chegar a resultados iguais;
- adequadas ou pertinentes: isto é, adaptadas ao conteúdo e ao objetivo.” (p. 36)

Embora o próprio autor ironize sobre a reduzida aplicação destas regras, tentaremos contrariar esta tendência e obedecer em cada passo ao recorte enunciado.

O passo seguinte foi o da criação das unidades de codificação, ou de registo: “Estas, de acordo com o material ou código, podem ser: a palavra, a frase, o minuto, o centímetro quadrado.” (Bardin, 1979, p. 36). Stake acrescenta que “[m]esmo no estudo de caso intrínseco, o investigador ordena a acção em sequência, categoriza as propriedades e faz contagens numa agregação algo intuitiva.” (Stake, 2012, p. 89). Neste sentido, foram utilizadas as sequenciações e categorizações de unidades

de codificação, sendo produzida uma tabela de frequência binária (sim/não) verificáveis as unidades emergentes dentro das unidades de sentido.

O quadro abaixo pretende resumir de forma clara todas as opções metodológicas tomadas ao longo do capítulo estruturante da metodologia.

Etapas	Opções
Paradigma	Interpretativo Sócio Crítico
Metodologia	Qualitativa
Método	Estudo de Caso Intrínseco
Instrumento de Recolha de Dados	Entrevista semiestruturada
Técnica de Tratamento de Dados	Análise de Conteúdo

Tabela 5 - Quadro metodológico síntese

Compreendendo o procedimento da técnica de análise de conteúdo adotada por Bardin (1979, p.37), que recorre à imagem da utilização de caixas de sapatos para colocar os pertences de um conjunto de passageiros do metropolitano, também nós criamos as primeiras 5 categorias, que são demonstrativas dos temas qualificadores, superiores à unidade de codificação no sentido de atribuir significado abrangente aos itens recortados das entrevistas. Posteriormente foram criadas 9 unidades de codificação que se dividiram em 14 unidades de registo. Neste processo, como é possível compreender pelo esquema abaixo, existem temas qualificadores que são simultaneamente unidades de registo, como é o caso da categoria 5 – Sugestões e da categoria 3 – Exclusão. Em ambos os casos os contributos recortados das entrevistas apresentam-se de tal maneira direcionados que não foi necessário criar organização diferenciada no seu interior. Do mesmo se verificou para as unidades de codificação 1.1 (Aptidão Musical – Conceitos), 2.2. (Seleção – Social), 4.1, 4.2 e 4.4 pertencentes aos temas qualificadores de Política Educativa, neste caso aplicadas ao 1º ciclo, à vagas e admissões e à rede escolar. O esquema abaixo complementarà a organização proposta da análise efetuada:

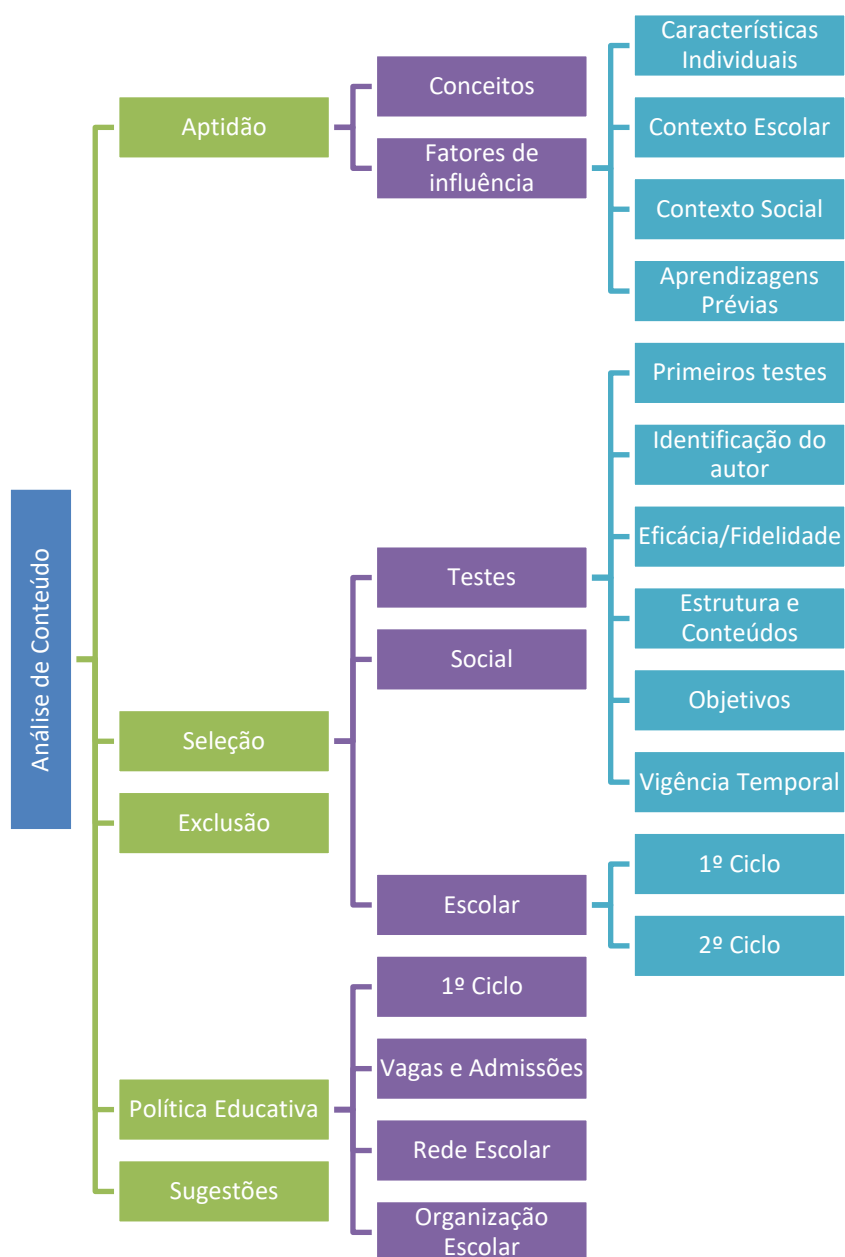


Tabela 6 - Diagrama geral da estruturação da análise de conteúdo

Parte III Análise de dados, interpretação e conclusões

Capítulo 5 | Análise de conteúdo

Este capítulo tem como objetivo selecionar, organizar e analisar os conteúdos que tiveram origem na aplicação do instrumento de recolha – a entrevista semiestruturada. Tem a intenção de comunicar ativamente com o desenho metodológico e oferecer uma visão dos dados, da sua localização e relação com o plano da investigação. Constituído de forma sintética e com súmulas que pretendem captar as principais características que emanam do discurso produzido por cada participante.

5.1. Categoria de análise 1: O conceito de aptidão musical dos participantes no contexto do acesso à rede pública de ensino artístico especializado da música em Portugal

Na primeira categoria de análise serão apresentados os dados recortados das diversas entrevistas sob forma de excertos nos quais é possível obter informação sobre a expressão e conceitualização do campo semântico relativo à aptidão musical (5.1.1) e sobre a predição do desenvolvimento escolar dos alunos tendo por base a aptidão musical (5.1.2) segundo influências de: características individuais (5.1.2.1), o contexto escolar (5.1.2.2), o contexto social (5.1.2.3) e a existência de aprendizagens prévias (5.1.2.4).⁶⁴

Categoria 1 Aptidão Musical	Expressão e conceitualização do campo semântico relativo à aptidão musical	
	Influência de fatores externos na aptidão musical	Características Individuais
		Contexto Escolar
		Contexto Social
		Aprendizagens Prévias

Tabela 7 - Organização metodológica da Categoria 1

5.1.1. Expressão e conceitualização do campo semântico relativo à aptidão musical

Professor 1

O Professor 1 preferiu estabelecer uma ligação direta da expressão aptidão com o tipo de ensino praticado – o ensino especializado. Concretiza que não é a seleção à entrada que marca a especialização dos alunos, mas o desenvolvimento do seu percurso educativo: “As crianças não são especializadas, mas o que se pretende é que se especializem na área vocacional da música. O ensino especializado constrói-se num percurso, em que a música tem que ocupar um importante lugar na vida académica destas crianças e jovens que optaram pelo ensino especializado da música.” E1¶86

⁶⁴ Neste capítulo, por razões de anonimato, todos os intervenientes foram identificados no género masculino e todas as regiões, nomes de escolas e nomes de professores das escolas foram omitidos.

Em síntese, quanto à questão da expressão e concetualização do campo semântico relativo à aptidão musical da Aptidão Musical, o Professor 1:

1. Considera que não se trata de detetar crianças especializadas ou com aptidão, antes abrir as portas à concretização de um percurso formativo.

Professor 2

O Professor 2, como antigo membro dos órgãos de gestão e antigo diretor da Escola A, faz a sua caracterização dos requisitos para a seleção de alunos através das palavras de aptidão, talento e vocação. Vocação será, porventura, o conceito com mais herança no contexto no ensino artístico especializado da música, outrora ensino vocacional da música.

O Professor 2 coloca o imo da questão no que considera ser a aptidão musical diferenciando o seu conceito de aptidão daquilo que poderá ser o pretense gosto da criança: “Eu acho que as provas de aptidão são fundamentais!! Porque nem sempre quem gosta de música tem aptidões musicais.” E2¶89

Equipara, discursivamente, o talento à aptidão musical e coloca a necessidade de uma formação holística fundada num trabalho regular e sistemático como um fator diferenciador no sucesso da aprendizagem musical: “Eu acho que há miúdos, pela falta de gosto ou outra coisa, desperdiçaram talentos. Nós tivemos lá miúdos muito promissores, excecionais, mas que só faziam o que queriam! Só faziam o que queriam! Alguns só estudavam o instrumento. O resto ... (som de bater as mãos). É pá, e depois quando vão para a universidade, aquilo já não é bem assim, é preciso ter mais!” E2¶99

Explica, posteriormente, que entende que a vocação é uma condição tardia e que pode ser independente da elevada capacidade de concretização musical: “A [- -], cantora, não é, era aluna de violino. O professor [- -] ficou zangado com ela por causa do canto. Encontrou a sua vocação mais tarde. E segundo o [- -] ela era uma excelente violinista, mas pronto, encontrou ali, por isso a vocação vem mais tarde. Aqui se prova que, mesmo sendo boa, se prova que a vocação vem mais tarde.” E2¶127

Em síntese, quanto à questão da expressão e concetualização do campo semântico relativo à aptidão musical da Aptidão Musical, o Professor 2:

1. Convoca as palavras talento, aptidão e vocação. Todavia, vocação apresenta-se, à luz do entrevistado, como uma concretização tardia da elevada aptidão ou talento;

2. Entende que a aptidão musical é independente da medida do gosto de cada indivíduo;
3. Crê numa perspetiva holística do talento e num trabalho regular e sistemático para a sua concretização.

Professor 3

A discussão em torno da síntese de um conceito de aptidão musical apresenta-se, na opinião do diretor da Escola B, entre a ambição de incluir o pensamento normativo e legislativo que vigora em torno da organização escolar e os saberes decorrentes da experiência profissional de perto de uma centena de docentes. “P.3: Nós agora, efetivamente, centramo-nos um bocadinho mais naquilo que nós consideramos aptidões ou talentos, chame-se o que se quiser; eu não quero catalogar, aquilo que nós entendemos com isso, um bocado de acordo com o Decreto-Lei 134 que define os talentos e que define o Ensino Artístico Especializado, que será para aqueles que revelem algum talento ou alguma aptidão, alguma habilidade, digamos assim.

HB: 344/90?

P.3: 344 exatamente de 90.” E3¶14 – 16

O Professor 3 acrescenta, para além da vocação, as opções que o aluno tomará ao longo do seu percurso formativo. Desta forma dá-se a entender o concurso entre três factos: tempo, opções de vida, vocação. Enuncia que: “(...) há alunos que desistem porque, efetivamente, não quer dizer que não tenham, não tivessem possibilidades, mas acabam por não ter ou disciplina de estudo ou motivação, porque, entretanto, eu acredito que em determinado momento da vida que, não será aos seis anos, mas mais tarde há opções a fazer e há uma vocação que se começa a revelar (...)” E3¶32

Quanto à entrada no Curso de Iniciação Musical, o diretor entende que procuram, além de uma aptidão que chamaremos de “genérica”, um tipo particular de aptidão: a aptidão específica para o instrumento: “Aos seis anos...Aquilo que nós tentamos aferir é, efetivamente, do que nós consideramos alguma aptidão, algum talento, em termos de produções melódicas, de ouvido, de ritmo, de sentido rítmico, de aptidão específica para o instrumento, através do contacto direto com os instrumentos no Atelier Musical (...)” E3¶36

Ao trazer a experiência docente para o debate, foi possível obter uma conceção diferenciada de talento como um conjunto de reações na aproximação ao instrumento musical eminentemente física e potencialmente encontrada também em outras áreas que não especificamente a musical: “(...) nós achamos e eu sei que há quem defenda que, efetivamente, desde que tenham acesso todos

conseguem, o talento pouco serve, é motivação, o trabalho e tal, mas quem deu aulas, e quem dá aulas percebe que, os alunos sejam selecionados de que maneira for, mas a verdade é que a reação é tão diferente com um Instrumento e a forma de conseguir fazer é tão diferente, e provavelmente não é só na Música, será noutras coisas.” E3¶56.

Compreendemos melhor quando, de seguida, é possível clarificar que as abordagens ou aproximações no contato com o instrumento dizem respeito às diferenças intrínsecas de cada indivíduo no desempenho de uma atividade específica:

“Agora nós sabemos que e eu não sei se, chame-se o que quiser se é talento, se é aptidão, se nasceu para a Música, agora quem ministra Instrumento e quem dá aulas de Instrumento, eu neste momento não estou a dar mas dei durante muitos anos, e é notório que nós nos apercebemos que há alunos podem estar dez ou doze horas a estudar aquilo e vão fazê-lo sempre com muita dificuldade ou alguns não conseguem fazer e há aqueles que fazem com uma facilidade tremenda, eu não sei se nasceram para a música, mas a verdade é que demonstram uma facilidade que outros não a demonstram e tiveram acesso, o acesso foi igual para ambos (...)” E3¶56

A conceção de aptidão idêntica, neste caso, à de talento apresenta características diversas. Porém, segundo o entrevistado, não identificáveis com a origem do meio social: “Quer dizer eu acho que é discutível, porque efetivamente o que eu disse não era bem isso, não é qualquer um. O que eu disse é que aqueles que demonstram facilidade e que demonstram aquilo que nós designamos como aptidão ou como talento e eu, nós designamos pode estar mal definido, mas a verdade é que esses tanto são provenientes do meio social do [- - -] como vêm aqui da província, como vêm a pé, de autocarro, coitados, temos aqui alunos que vêm para o quinto ano que se levantam às seis da manhã para vir aqui para o nosso regime integrado, de famílias muito humildes dali da [- - -] (...)” E3¶70

Na Escola B, o seu diretor é porta-voz de uma discussão institucional, não sendo, também por isso, as opiniões por ele veiculadas de foro absolutamente pessoal, mas antes fruto de uma síntese partilhada:

“HB: (...) essa discussão sobre o que é a aptidão e o talento é uma discussão institucional, está na berlinda, existe pela casa, como é que vocês trabalham?

P.3: Sim, ainda ontem falamos bastante nisso no Pedagógico, daí a nossa necessidade de aprofundar e de avançarmos (...)” E3¶71 – 72

O Professor 3 dá conta que alguns traços ou características mais prevalentes da aptidão musical se fazem notar nos candidatos, embora não conduzam a uma escolha instrumental padronizada: “(...) é curioso que aqueles alunos que se revelam mais (...) são as primeiras escolhas

dos violinos, das trompas, dos saxofones, é curioso, portanto não há aqui um padrão a dizer: não, este aluno é muito bom para este instrumento, a verdade é que os melhores são disputados por quase todos (...)" E3¶84

A discussão coletiva em torno de conceitos relacionados com a prevalência de aptidão musical e aptidão instrumental sobre as condições sociais e familiares para a potencialização da aprendizagem musical não chega a obter consenso nem síntese: "Claro que agora que nós temos andado a discutir se é mais importante ter Instrumento, se é mais importante ter o apoio familiar, se é mais importante a motivação para o Instrumento, ficam essas perguntas todas no ar." E3¶116

Em síntese, quanto à questão da expressão e concetualização do campo semântico relativo à aptidão musical da Aptidão Musical, o Professor 3:

1. Privilegia a discussão institucional sobre os conceitos envolvidos no construtor da aptidão musical, constructo basilar da vida educativa das escolas do ensino artístico especializado potencializando a mesma tendo por base os normativos em vigor;
2. Considera que a origem social não concorre diretamente para a caracterização do conceito. Todavia, considera importante a aquisição do instrumento de estudo;
3. Transmite uma visão ambígua quanto à identificação de características de aptidão instrumental no 1º ciclo;
4. Entende que existe um conjunto de características que apelida de "facilidades" e que as mesmas são identificáveis pelos docentes ao longo do percurso educativo do aluno;
5. Utiliza um campo semântico bastante direcionado: aptidão, aptidão específica para o instrumento, talento, vocação, e "nasceu para a música";

Professor 5

Em concordância com os normativos relativos à seleção de alunos, o Professor 5 utiliza as expressões "talento" e "aptidão" de forma a caracterizar e circunscrever este requisito para a seleção de alunos para o ensino artístico especializado da música nas escolas da rede pública em Portugal. Esta é, como abaixo se transcreve, uma abordagem sistemática e, por isso, a que coloca dúvidas em relação ao conteúdo dos próprios instrumentos e requisitos. Nesse sentido, o Professor 5 transmite o seu contributo caracterizando as transformações da realidade educativa dos últimos anos: "(...) são equívocos: o talento existe? O que é que é o talento? O que é a vocação? Existe ou não existe? Portanto,

vamos entrar aqui em outro tipo de discussões. A verdade é que, hoje, os Conservatórios têm uma realidade completamente diferente daquilo que era aqui há 15 ou 20 anos atrás. Digo isto muitas vezes aos meus colegas. O nosso público hoje é completamente diferente. Porque, antigamente, quem é que vinha para o Conservatório? Alguém que queria mesmo fazer a música. Já vinha mais tarde, tinha começado mais velho. Hoje não! Hoje começam aos 6 anos e depois no Curso Básico e Secundário só podem ter dois anos de desfasamentos, portanto, não há aqui esta coisa de que o menino tomou a decisão de que queria estudar música ... o pai é que vai tomar a decisão por ele.”

E5¶42

O Professor 5 revela uma sistematização academicista tendo como base a sua ligação à área das neurociências. Esta postura enuncia, mais uma vez, um conjunto considerável de questões, numa postura constante de dúvida: “(...) um dos pontos fortes do trabalho que estamos a fazer, conta com uma extensa revisão de literatura, sobre as questões relacionadas com a palavra talento e aptidão. Nesse sentido, as poucas conclusões que temos é que a própria literatura não é ainda suficientemente esclarecedora sobre o que é o talento ou o que é a aptidão musical, se ele existe ou não, se é inato ou adquirido, sendo inato se é hereditário ou não. Qual é a parte do cérebro que trata do talento? Qual é a parte do cérebro que trata da aptidão? O próprio cérebro é uma máquina que, apesar dos avanços da imagiologia cerebral nos anos 90, ainda é muito desconhecida. Até 1990 e poucos a teoria das inteligências múltiplas onde a matemática está num sítio, outra aqui, outra aqui, etc. A linguagem está do lado esquerdo? Mentira, não pode ser! Porque o que trata das frequências é a audição e os mecanismos que tratam das frequências estão do lado direito e para a linguagem eu tenho de ouvir. Portanto, tens de ter o hemisfério direito também a trabalhar para poder fazer linguagem, mas depois a parte melódica é tratada num outro sítio, e a parte rítmica, e a área de Broca e de Wernicke e, portanto, elas estão todas ligadas, caso contrário seria impossível. Mas e a área do talento? Onde é que ela está? Há alguma área específica? São todas?” E5¶44

Devido ao conhecimento estreito da literatura, o Professor 5 considera que não há síntese para a conceptualização de talento. Pronuncia-se, mesmo assim, sobre situações empíricas e opta por descrever como determinante o papel dos encarregados de educação:

“Se nós entendermos, se dissermos que o talento é isto ou aquilo, isto são só suposições. O talento é a possibilidade que tu tens, que é inato, que te põe o instrumento nas mãos e tu pareces que nasceste com o instrumento, o instrumento faz parte do teu corpo. Há casos desses: tu olhas para o Professor [- -], o clarinete nasceu com ele. Tu olhas para ele e aquilo parece que faz parte dele. Isso é algum tipo de talento? Vamos partir do princípio que sim. Mas ele podia ter essa capacidade toda e se ele não a

conseguir trabalhar, um tipo que trabalhar e aparentemente até tenha menos talento, se calhar até o consegue ultrapassar. Porque para nós há outros fatores determinantes, na minha perspetiva. Se não houver trabalho diário e sistemático por muito talento que tenhas, vais até àquele sítio, mas daqui para ali passam aqueles que consigam trabalhar. Se o talento pode ajudar? Se existe? Partindo do princípio que existe, se calhar, pode. Nos critérios de seleção dos alunos, o trabalho que irão fazer em casa, os tais 95% que falava, tornam-se um critério muito difícil de aferir, não é? Nós não o conseguimos aferir porque o pai, o pai ... pai e mãe... (...) ...o encarregado de educação desempenha um papel determinante nesse processo.” E5¶50 – 52

Em síntese, quanto à questão da expressão e concetualização do campo semântico relativo à aptidão musical da Aptidão Musical, o Professor 5:

1. Considera que não existe ainda na literatura conhecimento disponível para obter uma síntese esclarecedora sobre as características do talento e da aptidão musical;
2. Faz transparecer preparação e conhecimento validado cientificamente ao nível das neurociências e coloca como determinante os fatores ambientais, nomeadamente o estudo individual, regular e sistemático e o papel os encarregados de educação enquanto promotores de condições para o desenvolvimento das aptidões das crianças;
3. Entende que a aplicação dos termos aptidão musical e talento no meio educativo estão envolvidos em equívocos e suposições.

Professor 6

O Professor 6 produz, face à concetualização em torno da aptidão musical, um discurso em tom coloquial que notoriamente oscila entre a secundarização da expressão “*jeito*” e a relação da sua relevância para o processo educativo. Produz afirmações que colocam a natureza da aptidão musical no âmbito do trabalho das competências escolares enunciando, com alguma ironia, a necessidade de uma maior consciência sobre a problemática. É possível também inferir uma conceção baseada em pressupostos empiristas, visto que considera que o trabalho é fundamental e que a adesão das crianças a opções didáticas padronizadas, que funcionam como barómetro dos seus níveis de aptidão inata, deveriam ser questionados de forma crítica.

A secundarização do “jeito, ou falta dele” é feita através da necessidade declarada de observação de outros comportamentos face à linguagem musical e ao instrumento, dado que as relações são suscetíveis de serem construídas e melhoradas:

“(...) interessava produzir uma observação que não fosse apenas a observação da reação da criança ao instrumento e do possível jeito, ou falta dele (...)” E6¶22

No seguinte excerto a ironia, acompanhada de crítica, é contundente, a “ideia extremamente certa” que é feita acerca da aptidão musical das crianças reside na qualidade da aceitação da solução didática apresentada pelo docente e isso é, no pensamento do entrevistado, uma ideia incorreta: “(...) os miúdos têm jeito ou não têm jeito e, portanto, existe relativamente a isso uma ideia extremamente certa. Portanto, o professor aplica a sua receita: se a receita funciona, funciona, e se não funciona é a criança que não tem jeito.” E6¶40

Em síntese, quanto à questão da expressão e concetualização do campo semântico relativo à aptidão musical da Aptidão Musical, o Professor 6:

1. Entende que é um conceito eminentemente empírico, que deve ser trabalhado em contexto escolar através de soluções individualizadas;
2. Considera que, mais do que a hipótese de as crianças poderem ou não ter algum tipo de aptidão musical, o trabalho por elas realizado deve ser planificado individualmente, consoante o patamar de desenvolvimento de cada aluno atribuindo ao professor essa possibilidade e essa capacidade, contrária ao que apelida de “receita”;
3. Utiliza um campo semântico de origem empírica e bastante abrangente observado em expressões como “possível jeito, ou falta dele”, “os miúdos têm jeito, ou não têm jeito”.

Professora 8

Para o Professor 8 a aptidão é importante no âmbito da formação vocacional dos indivíduos, considerando, porém que poderá não ser fundamental: “(...) pela aptidão, de resto, estamos a falar de cursos vocacionais e que em princípio alguma parte de aptidão é importante, não quer dizer que seja a fundamental, mas é importante.” E8¶30

A dificuldade em determinar as características da aptidão conduziram à adoção de instrumentos de medição cada vez mais exigentes e seletivos. Mais uma vez sem conseguir concretizar se é a aptidão que está, efetivamente, em causa nestas medições. Adianta que memória e capacidade

auditiva são características que, no seu entender, fazem parte da aptidão musical: “(...) nós aumentámos para 40 itens que são bastante mais difíceis e então agora começou a fazer alguma diferença, mas porque aqueles itens são claramente mais difíceis e, às vezes para mim também são, portanto, são mesmo mais difíceis, fazem uma distinção maior, agora se medem a aptidão pois tenho as minhas dúvidas, não sei, medem uma capacidade auditiva, sem dúvida, das crianças, eventualmente até a memória também, agora se isso não são características da aptidão, também são, não é, portanto...” E8¶42

Em síntese, quanto à questão da expressão e concetualização do campo semântico relativo à aptidão musical da Aptidão Musical, o Professora 8:

1. Reproduz discursivamente terminologia oriunda dos normativos: “aptidão” e “vocacional”;
2. Avança com duas características da aptidão musical: capacidade auditiva e memória;
3. Considera um conceito difícil de circunscrever e, por isso, de difícil medição ou deteção.

Professor 11

O Professor 11 tem uma abordagem relativamente à aptidão compreendida num plano prático, relacionado com a admissão e seleção de alunos para o ensino artístico especializado da música. Nesse sentido considera que as aptidões são as características que são detetadas através dos meios de seleção no momento das provas de admissão: “(...) porque aquilo que os colegas me dizem é que o que se pretende é verificar aptidões, não conhecimentos, porque senão, se fosse conhecimentos então estávamos a excluir ainda mais, e nós temos situações, de facto, de meninos que nunca andaram na música; muitos, sim, andarão na Música; mas outros, não e, portanto, tem a ver mesmo com a aptidão que eles têm, ou que demonstram ter naquela altura, porque às vezes podem não conseguir demonstrar, e ela pode vir a verificar-se mais tarde (...)” E11¶30

Um dado relevante e abordado pelo diretor da Escola H é a relação entre vagas disponíveis e candidatos efetivos. No seu entender não se escolhem os que têm aptidão ou não, mas antes aqueles que parecem ter melhores condições de sucesso no futuro. Considera que uma amostra maior permite melhorar ou refinar os critérios de sucesso. “O que se pretende é escolher de entre aqueles que nos aparecem os que, no futuro, terão maior sucesso. Houve aí um ano em que apareceram menos e que entraram quase todos e aquilo que concluímos é que essa turma é mais fraca do que as outras. Ou

seja, não havia como selecionar (...). Havendo muitos alunos a seleção faz-se, e naturalmente são selecionados os melhores.” E11¶36

Finaliza separando uma certa opinião empírica, relacionada com a predestinação ou sobredotação, daquilo que é o fator educativo e que, por isso, deveria estar presente de forma abrangente e democrática: “(...) o que em muitas famílias se vive, e na sociedade, é sentir que a Música é inacessível, que a Música é qualquer coisa que é só para alguns, para os predestinados, que têm uma aptidão tão grande que por si só aprendem a tocar e são os que dizem “eu não estudei música, eu não sei ler uma pauta de música mas eu sou capaz de fazer música”, mas a escola deu a ideia, o facto de haver esta hipótese, foi mostrando as pessoas que não é assim; a Música pode ser para qualquer um e devia ser para qualquer um (...)” E11¶86

Em síntese, quanto à questão da expressão e concetualização do campo semântico relativo à aptidão musical da Aptidão Musical, o Professor 11:

1. Considera que a seleção de alunos é feita tendo em base a aptidão, não concretizando as características que dela fazem parte;
2. Entende que a relação entre vagas disponíveis e candidatos efetivos tem influência direta na qualidade da aptidão detetada, indicando que a quantidade gera qualidade nos selecionados;
3. O ensino da música deveria estar presente no currículo de todos os alunos e não estar dependente da aptidão musical.

5.1.2. Fatores de influência na aptidão musical e de predição do desenvolvimento escolar dos alunos

A seleção de alunos para o ensino artístico especializado da música nas escolas da rede pública em Portugal obedece a um conjunto de normativos que têm sido recorrentemente convocados a este trabalho para que se compreenda, inclusive, o seu lastro histórico. Em 1930 o Decreto n.º 18:881, de 25 de setembro fazia menção a uma “verdadeira vocação”, em 1990 o Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro já mencionava o imperativo de o aluno ser detentor de “reconhecidos talentos e aptidões artísticas”. Em 2013, a recomendação da ANQEP, I.P. (2013), de 14 de março, enunciava que “selecionar-se-ão os candidatos que sintam (sublinhado nosso) vocação na área da música e que reúnam as condições necessárias para desenvolver aptidões ou talentos artísticos,

através de uma formação de excelência” (p. 1). Consideramos que a palavra “sentir” utilizada pela referida agência está imbuída de ambiguidade; a palavra “desenvolver” mostra uma abertura à necessidade de frequência deste tipo de ensino, embora não despreze a importância de já existir previamente um certo nível de aptidão ou talento artístico. Nesse sentido, achou-se conveniente compreender o que pensam os diretores de ensino artístico especializado da música sobre a análise possível às condições necessárias para o desenvolvimento ulterior de aptidões e talentos artísticos detetados no momento da admissão e em que medida podem as provas ser preditoras desse desenvolvimento. Sobre a sua capacidade de predição emergiram quatro subcategorias que organizamos da seguinte forma: 1) características individuais; 2) contexto escolar; 3) contexto social; 4) aprendizagens prévias. As quatro subcategorias correspondem a conjuntos de características que foram identificados nos discursos dos entrevistados e que deverem estar presentes, total ou parcialmente, para ser possível predizer o desenvolvimento ulterior dos candidatos.

5.1.2.1. Características individuais

Professor 1

O Professor 1 entende que perante a exposição das crianças à aprendizagem musical verificamos diferenças sobre as quais devemos refletir:

“(...) essas reflexões levantam-se porque depois nós estamos perante a vivência permanente destas crianças e nós vamos encontrar aquelas que são realmente fabulosas e as que têm as suas dificuldades.” E1¶10

Segundo o mesmo diretor, o momento de prova de seleção é descrito como um momento no qual as próprias crianças não estão em condições emocionais para demonstrar capacidades cognitivas: “Nós temos crianças a vomitar. Portanto, isto significa que a pressão exercida sobre as crianças é brutal. E depois há as crianças que choram...que não querem ir... e os pais a insistirem para irem. Grande parte tem 5 aninhos e não sabem para onde vão...” E1¶18

Em síntese, quanto à questão das características individuais enquanto fator de influência na aptidão musical e de predição do desenvolvimento escolar dos alunos, o Professor 1:

Entende que, apesar de ser possível verificar diferenças ulteriores, no momento das provas as crianças não se encontram com condições de estabilidade emocional para manterem um foco estável no desempenho cognitivo.

Professor 2

Embora este seja um ensino eminentemente performativo, deveriam as equipas pedagógicas elaborar um exercício retrospectivo através do qual fosse possível averiguar o fator esforço no processo de avaliação dos alunos: “(...) via e dizia assim, é pá, o que é um aluno de música do 12º ano? Pode ser muita coisa. Mas um aluno de instrumento, um aluno de canto, o que é que é isso? E os entendidos na matéria deveriam definir. E depois dali, descompunha isso para trás. Isso permitir-me-ia ver que um aluno tecnicamente analfabeto na parte da música poderia chegar lá, e aferia. Eu conseguia na escola aferir a quantidade de trabalho que este aluno teve em detrimento deste que era filho de uma colega de piano, por exemplo. O que é que era interessante ver, valorizar... Eu acho que nós valorizamos pouco o esforço. O esforço sério. Eu tive uma vez um aluno que me dizia na avaliação, ó professor, eu na participação devia ter boa nota. Eu sei que só disse asneiras, mas eu esforço-me. (Riso)” E2¶112

O Professor 2 coloca a questão das características individuais em dois vetores – esforço x rendimento: “(...) isto é uma coisa que eu, enquanto professor, gostava de poder aferir. Porque aí sim os rankings teriam razão. E a gente veria alunos que chegavam menos longe, permita-me meter aqui esta expressão, com um esforço muito maior. E ponderar o esforço ... nós conhecemos alunos que nunca estudaram, que nunca ... só estavam atentos nas aulas. E chegava-lhes! E chegava-lhes!! E se eles estudassem? E se eles estudassem? Era o que eu dizia aos pais quando me diziam isso! E se ele estudar onde é que ele chega? Já pensou nisso? Aí, de facto, professor. Porque, de facto, alguns não faziam os trabalhos de casa e os professores queixavam-se. Eram belíssimos alunos, alunos de nota máxima. Mas e se fizessem? Não teriam muito para além de?...” E2¶115

Em síntese, quanto à questão das características individuais enquanto fator de influência na aptidão musical e de predição do desenvolvimento escolar dos alunos, o Professor 2:

Expressa a sua curiosidade na possibilidade da aferição das capacidades individuais no sentido de se poder ter em conta o trabalho individual, regular e sistemático, tendo como fundamento para a avaliação não apenas os resultados de momentos sumários.

Professor 3

O Professor 3 não chega a concretizar quais os fatores individuais que considera importantes para um desempenho ulterior de sucesso. Encara, porém, como condição a reunião desses requisitos justapostos com uma sólida formação fornecida pela escola: “(...) relação ao Ensino Artístico Especializado eu julgo que isso, e claro que aqui, é a tal combinação das duas coisas: sendo nós, fazendo nós uma formação sólida e na seleção dos alunos nós estamos a pensar nisso, evidente que aqueles que tiverem oportunidade, motivação, que tiverem, que reunirem todos os fatores que são importantes para isso, poderão prosseguir estudos na área da Música e seguirão esse trajeto (...)” E3¶18

Em síntese, quanto à questão das características individuais enquanto fator de influência na aptidão musical e de predição do desenvolvimento escolar dos alunos, o Professor 3:

Considera que existem dois fatores que contribuem para o cumprimento ulterior das expectativas criadas pelo processo de seleção de alunos no ensino artístico especializado da música – a qualidade do ensino e as características individuais dos alunos selecionados.

Professor 4

O Professor 4 considera que há um conjunto de qualidades individuais mínimas que deveriam nortear a seleção. Todavia, até essas são difíceis de perceberem no momento da seleção: “Procura um miúdo qualidades mínimas para o tipo de trabalho que faz, interesse, qualidades de trabalho, que isso é que é o mais difícil porque a gente não se apercebe na altura, mas é isso que nós tentamos, é ver se temos aí uma boa massa para trabalhar.” E4¶74

Em síntese, quanto à questão das características individuais enquanto fator de influência na aptidão musical e de predição do desenvolvimento escolar dos alunos, o Professor 4:

Entende que existem efetivamente um conjunto de qualidades individuais mínimas que deveriam nortear o processo de seleção, embora o momento de seleção atual não seja propício para tal.

Professor 5

Perante considerações de características individuais reveladoras de desenvolvimento ulterior das capacidades dos alunos o Professor 5 entende não existir um modelo capaz de o realizar com a precisão necessária:

“HB: Quando fala neste conjunto de capacidades, acabamos por falar de alguma forma num conjunto de características que tornem o sucesso daquele aluno algo de preditor?

P.5: Sim. Mais ou menos isso. Claro que é falível, enganamo-nos ...” E5¶27 – 28

Mostra ainda uma perceção não apenas empírica, mas também sócio crítica do modelo de seleção preconizando um modelo hipotético baseado numa perceção proto taylorista do ensino: “É pá, imagina que alguém descobre que há realmente uma área responsável pelo talento, e nós vamos dizer assim, aquela criança tem 6 anos, fez uma ressonância magnética funcional e detetou-se que o talento dele é a música. Pumba, está a ser encaminhado! Estamos a criar fábricas!! Oxalá que nunca mais chegue a isto!!! Porque, depois, temos a mania de sistematizar e vamos colocar isto em produção, este vai para aqui, aquele vai para acolá ... a revolução industrial.” E5¶54

Em síntese, quanto à questão das características individuais enquanto fator de influência na aptidão musical e de predição do desenvolvimento escolar dos alunos, o Professor 5:

1. Considera que não existe modelo que ofereça fidelidade suficiente para predizer o desenvolvimento ulterior dos alunos;
2. Entende que, face ao modelo pedagógico e educativo existente, não é desejável construir um modelo taylorista com base na diferenciação biológica baseada em características individuais preditoras de sucesso ulterior.

Professor 7

Relativamente a este tópico, o Professor 7 considera que as características individuais vão, em alguns cursos de instrumento, para além de hábitos individuais impossíveis de verificar, mas também se prendem com questões fisiológicas ainda mais imprevisíveis: “(...) se a gente não consegue saber se o aluno vai estudar ou não, imagina com uma voz que não está ainda formada num teste de dez

minutos se aquilo vai ser ou não vai ser alguma coisa? Não dá! Eles, os meninos com 14 anos, acabaram de mudar a voz, ou não mudaram a voz, não é?" E7¶119

Em síntese, quanto à questão das características individuais enquanto fator de influência na aptidão musical e de predição do desenvolvimento escolar dos alunos, o Professor 7:

Considera que hábitos individuais e alterações fisiológicas concorrem, em alguns casos, para uma percepção mais válida sobre o desenvolvimento ulterior dos alunos, não sendo possível considerá-los nos testes de seleção.

Professor 8

Segundo o Professor 8 os testes poderão ser úteis para detetar dificuldades em áreas que a mesma considera serem fundamentais como a audição e a coordenação rítmica: "(...) eu não consigo fazer um aluno tocar violino se ele não conseguir, minimamente, ter audição que consiga distinguir dois sons como deve de ser; quer dizer, por muito que eu ainda o consiga melhorar, há coisas que nós sabemos que não melhoram assim e, portanto, se eu conseguir ter um aluno que tem isso mais facilitado e que tem maior aptidão, pois será melhor. Pois, se eu também não consigo fazer um aluno ter coordenação rítmica, e houve casos, que eu lidei já como professor, bastante complicados; para mim, a parte rítmica é fundamental, e, portanto, um aluno que não consegue manter uma pulsação é um problema a vida toda, não vai resolver aquilo, a maior parte deles não resolve. Quando são, de facto, problemas de tempo, de pulsação, é difícil de ultrapassar; quando são graves e, portanto, se conseguirmos evitar, estamos a propor um ensino tão especial a um aluno, a uma criança com esses problemas; eu acho que tem sentido fazer os testes (...)" E8¶30

Em síntese, quanto à questão das características individuais enquanto fator de influência na aptidão musical e de predição do desenvolvimento escolar dos alunos, o Professor 8:

Entende que as provas de seleção podem ser um bom instrumento de deteção de alunos com assinalável carência de aptidão básica individual, sobretudo ao nível da audição e da coordenação rítmica, consideras como elementos inatos.

Professor 12

Segundo o Professor 12, apesar de algumas limitações que a falta de maturidade no desenvolvimento possa trazer, os atributos básicos estão já presentes em algumas crianças: “(...) são crianças que, algumas delas, têm ainda alguns problemas no desenvolvimento motor, mas algumas delas têm já excelentes capacidades de reconhecimento de intervalos, são capazes de cantar, são capazes de bater palmas, etc. (...)” E12¶6

Todavia, as questões, essencialmente, do foro físico ou fisiológico podem acrescentar problemas à aprendizagem musical que o momento de seleção poderá ajudar a despistar: “(...) há questões técnicas que não permitem que um aluno, por exemplo, seja um bom aluno nos sopros, porque basta ter um deficit na dentição, ou ter um problema qualquer na embocadura que, por muito que seja esforçado, esse aluno, eu consigo compreender que será uma pessoa que irá sofrer muito com a aprendizagem desse instrumento.” E12¶10

Numa atitude especulativa face às características individuais para a aprendizagem instrumental, o Professor 12 enuncia um conjunto de problemas a ter em conta no momento na seleção instrumental: “(...) os sopros medem a capacidade do próprio mecanismo do maxilar de perceber se eles conseguem rapidamente adaptar-se a um bocal: há miúdos que têm uma boca que para um trompete é fantástica, mas para uma tuba já não dá. Estamos a falar destas pequenas coisas que, quem é da área diz que é fácil detetar, concordando com eles ou não, porque eu não posso em relação a essa matéria discordar, porque não tenho conhecimento científico para isso, que é muito importante perceber; digamos, é um preditor do próprio desenvolvimento do aluno no instrumento. No caso particular do piano, um aluno que seja muito preso e que não consiga, de alguma forma ter ... há muitos que têm, de facto, problemas musculares e não é possível ser um bom instrumentista sendo uma pessoa muito tensa.” E12¶10

A tradição aparenta ter um peso importante na definição e deteção das características individuais necessárias à aprendizagem musical: “(...) há aquilo que o conhecimento empírico dos professores de instrumento que é o chamado conhecimento “mestre-discípulo”, que são algumas características que à partida predispõem o aluno para uma maior sensibilidade para o instrumento; e se bem que, falando nas questões físicas que tinha mencionando há bocado, também tem que ver não só a parte física, mas essa componente física é associada à parte auditiva. Ou seja, de que forma ... porque de facto há alunos que têm um bom sistema psico-motor, têm uma boa coordenação, têm uma musculatura fantástica, são pessoas descontraídas que usam a tensão estritamente necessária,

mas depois não conseguem perceber determinadas nuances do instrumento, por muito que lhes seja explicado.” E12¶12

No que toca aos fatores desestabilizadores da prestação dos candidatos, existe uma postura de equalização e de carácter menos individualizado: “(...) há miúdos que, de facto, não conseguem. Podemos alegar nervosismo, podemos alegar outros fatores, mas isso também pode alegado para os que tiram boas notas: a parte do nervosismo e a parte de estarem ansiosos, de ser uma coisa nova, a parte de estarem perante um júri que é uma experiência que nunca tiveram anteriormente, etc. (...)” E12¶24

É expectável que o contacto informal e não estruturado com a música tenha acontecido em ambiente precoce e que daí tenha resultado perceção suficiente para a identificação de um conjunto de atributos sonoros: “(...) não há nenhuma criança com 10 anos que nunca tenha cantado na vida, não é? Acho eu...podem cantar mal ou podem ter problemas óbvios de afinação e todos eles conseguem perceber através (quer dizer, à partida) através do próprio do movimento da musculatura da boca, até pelo tom de voz eles conseguem perceber quando um professor fala mais alto ou a gritar por uma questão de intensidade (...)” E12¶26

Em síntese, quanto à questão das características individuais enquanto fator de influência na aptidão musical e de predição do desenvolvimento escolar dos alunos, o Professor 12:

- 1) Considera que há características individuais diferenciadoras presentes em algumas crianças;
- 2) Entende que a maioria dessas características individuais são do foro físico ou fisiológico e motor;
- 3) Coloca a questão da tradição como possível explicação para a deteção de características individuais não físicas ou motoras;
- 4) Explica que os fatores desestabilizadores durante as provas de acesso se manifestam de forma idêntica em todos os candidatos;
- 5) Entende ser expectável que as crianças tenham, perto dos 10 anos de idade, algumas perceções de atributos musicais sonoros.

5.1.2.2. Contexto escolar

Professor 1

Abaixo será possível compreender como o Professor 1 coloca os efeitos da seleção de alunos em diferentes fases do percurso educativo. Neste excerto faz notar que nem sempre as opções mais precoces dizem respeito a uma opção mais desejada: “(...) nós tínhamos sempre duas turmas que vinham do 1º ano e uma que entrava no 5º ano, sempre. (...) Nós dizíamos que as duas turmas que vinham eram as turmas em que a opção era feita pelos pais e no 5º ano a opção era feita pelas crianças. As crianças despertavam para a música (...) ... essa turma tem sempre alguma garantia de termos ali miúdos muito interessados porque normalmente já é uma opção deles.” E1¶72, ¶74, ¶76.

Em síntese, quanto à questão do contexto escolar enquanto fator de influência na aptidão musical e de predição do desenvolvimento escolar dos alunos, o Professor 1:

Entende que as crianças que fazem as opções mais tardias se revelam mais interessadas, fator imprevisível nas turmas onde a opção é demasiado precoce.

Professor 2

O Professor 2 optou por dar o seu contributo do ponto de vista da ramificação curricular no contexto escolar. Para o entrevistado, a coexistência de dois modelos de ensino – genérico e especializado – faz sentido do ponto de vista das políticas públicas de educação e é algo que trespassa os vários países: “Temos aqui, digamos o ensino genérico. E depois temos a música com outro tratamento. Eu acho que estas duas coisas devem coexistir. Porque nenhum país tem capacidade, aliás, nenhum país tem. Não vale a pena. Se fossemos só nós, diríamos que somos bacocos. Mas toda a gente tem o ensino especializado da música. Como tem das artes, da dança, digamos que este ensino performativo, até temos as escolas de futebol, não é? (Risos) É verdade. Há aqui uma incessante busca dos bons talentos nas diversas áreas!” E2¶127 – 129

Em síntese, quanto à questão do contexto escolar enquanto fator de influência na aptidão musical e de predição do desenvolvimento escolar dos alunos, o Professor 2:

Entende que não é exequível nem desejável unificar os ramos de ensino genérico e especializado dando como exemplo outros países e outras áreas do saber.

Professor 4

O Professor 4 faz questão de esclarecer que o processo de seleção em contexto escolar se prende sempre com as potencialidades dos alunos e a capacidade que o júri tem de as detetar, e não com outros modelos eticamente duvidosos: “(...) nunca senti que fosse um problema sério aqui [- -]. Portanto, nós procurávamos não ter ... esse tipo de “cunhas” e “amiguismos” estava, de facto, bastante afastado. Nós tínhamos genuinamente muita preocupação em escolher aqueles que nos pareciam melhores. Que nos pareciam...!!!” E4¶6

O relato das dificuldades sentidas na predição das aptidões é, assim, confirmado pela percepção clara de que nem sempre as competências estão disponíveis para observação no momento da seleção e que o seu desenvolvimento ulterior é, se é que é possível, de previsão complexa: “Nós fazíamos as duas coisas: rítmica, melódica, memória, nós tentávamos também perceber o tipo de memória; os professores de Formação Musical iam um bocadinho para a reprodução também, portanto, a afinação, quer dizer. Não eramos exigentes em termos de ... eu conheci muita criança pequenina que não era afinada e tinha um ouvido louco. Cantava mal e tinha um ouvido louco. Portanto, às vezes são competências que se desenvolvem e que não existem ali logo. Não é preciso ter ouvido absoluto para ser um bom músico.” E4¶76

Segundo o Professor 4, o modelo em que a escola pudesse trabalhar com o candidato durante um período considerável de tempo seria o mais aconselhável para poder ter uma previsão do desempenho ulterior que se considere mais fundamentada e mais séria: “Não podendo ser isso não sei, quer dizer, pois eu conheceria muito melhor o aluno se pudesse trabalhar com ele um, dois, três meses. Com certeza que eu era capaz de estar mais ciente daquilo que afirmava a respeito dele; isso é óbvio, do que ali em dez minutos, quinze minutos; é muito difícil. É muito complicado.” E4¶102

A diferença entre avaliar competências e capacidades constitui um abismo entre o treino dos professores e as exigências que lhes são feitas no Ensino Artístico Especializado. Quando há que somar à tarefa, a tenra idade dos candidatos, torna-se ainda mais difícil: “Agora quando estou a avaliar

capacidades é muito mais complicado. Um aluno que quer entrar para o primeiro ciclo, é muito difícil. É muito difícil. É muito mais difícil.” E4¶102

Em síntese, quanto à questão do contexto escolar enquanto fator de influência na aptidão musical e de predição do desenvolvimento escolar dos alunos, o Professor 4:

- 1) Considera que este contexto na sua escola nunca foi afetado por constrangimentos exteriores – latamente designados por “cunhas” e “amiguismos” – ao desempenho das provas de seleção;
- 2) Entende que as competências se desenvolvem em contexto escolar e não estão sempre disponíveis para observação no momento da seleção;
- 3) Preconiza que só a imersão dos candidatos em contexto escola, durante algum tempo, seria capaz de fornecer dados determinantes para o desempenho ulterior dos candidatos;
- 4) A capacidade que a escola tem de avaliar as aptidões é dificultada pela idade precoce.

Professor 5

Enuncia o Professor 5 que a escola tem dificuldade em aprimorar a seleção do instrumento que a criança irá aprender, em parte por alguma proximidade entre instrumentos, conjugada com algum desconhecimento da paleta instrumental disponível e das afinidades que se podem gerar entre candidatos e instrumentos: “Aquilo que nós tentamos fazer aqui na escola é perceber se a adaptação ao instrumento, se ele está no instrumento que realmente quer, se está no instrumento para o qual tem condições físicas, por exemplo, para o desenvolver. Porque uma coisa é tocar violino, outra é tocar violoncelo! Claro que aos 6 anos é uma coisa assim muito tênue perceber, a margem é muito curta, mas tu podes conseguir perceber. Porque é que alguns começam em violino e depois vão para viola d'arco? Até podem ser semelhantes no início, trocas as cordas a um violino de 4/4 e transformas aquilo numa viola, e ele está a ter aulas num violino que é uma viola, ou até começou em violino e depois foi para viola porque ele tem simpatia pelas frequências mais graves. Isto são coisas que nós temos dificuldade em fazer.” E5¶56

Mais coloca o entrevistado ao reconhecer as limitações do modelo de seleção e a sua capacidade de gerar informação ulterior com relevância. O modelo de seleção não serve este tipo de ensino e deve ser repensado, assume: “P.5: Nós estamos neste momento a pensar um estudo que é o

seguinte: é saber se aqueles alunos que conseguiram chegar ao 8º grau, se foram as nossas primeiras escolhas quando fizeram provas de acesso.

HB: (...) Empiricamente eu diria que não ... (...)

P.5: Pois, nós também achamos que não. O que, de alguma forma, nos pode levar a questionar o modelo de seleção. O fator preditor das provas e dos modelos de seleção é limitado e, portanto, isto obrigar-nos-ia a uma reestruturação do modelo. Pois, isto foi o início da nossa conversa. Nós estamos neste momento a fazer uma reflexão sobre isto, porque já temos 4 ou 5 anos com este modelo, já temos dados, e agora é preciso fazer este tipo de trabalho que vocês estão a pensar, e muito bem, que é correlacionar isso com os que chegaram ao fim. Nós temos alguns exemplos, nós tínhamos poucos alunos a acabar o 8º grau. No ano passado tivemos 8 ou 10 que foi o nosso máximo a acabar o 8º grau; mas este ano temos 32 e no próximo ano temos 30. Já no ano passado tínhamos começado a reparar, até foi uma colega, esta miúda de piano, não entrou na primeira vez. Entrou à segunda ou foi repescada. Os que entraram à frente dela já tinham abandonado o Conservatório, mas ela chegou ao fim. Eu disse então, mas espera aí, nós temos de começar a pensar como isso se pode relacionar.”

E5¶68 – 70

Em síntese, quanto à questão do contexto escolar enquanto fator de influência na aptidão musical e de predição do desenvolvimento escolar dos alunos, o Professor 5:

- 1) Entende ser difícil aferir as opções informadas por parte dos candidatos, mas considera, porém, que devem ser avaliadas;
- 2) Revela que, apesar de não dispor de dados logarítmicos, os alunos que concluíram a escolaridade na Escola C não foram as primeiras escolhas durante as provas de seleção.

Professor 6

O Professor 6 coloca como fator de desempenho ulterior a realidade escolar que o aluno encontrar após a sua seleção. Neste contexto considera que a atribuição do docente pode ser um fator diferenciador: “É verdade, e nós sabemos isso da experiência que temos das escolas, que um professor que não consegue fazer nada de um aluno tem, na sala ao lado, um colega que consegue fazer alguma coisa do aluno.” E6¶6

Em hipótese, o Professor 6, equipara o desempenho de dois intervenientes do contexto escolar – o aluno e o professor – conferindo a ambos um papel determinante na relação de sucesso que se

pretende criar: “(...) se uma criança estudar três anos e não consegue produzir um som bonito, digamos assim, um som limpo, isso significa que durante três anos alguma coisa de mau aconteceu. Pode ser o desempenho da criança, a sua dificuldade em gerar um som bonito. Também pode ser a dificuldade do professor em tê-la feito gerar sons bonitos.” E6¶12

Do ponto de vista dos conteúdos, o contexto escolar oferece um tipo de ensino que, no entender do entrevistado, nem sempre favorece o confronto com o objeto artístico e que o mesmo deveria utilizar outras estratégias para o promover: “Há um conjunto de ensinamentos aos quais nos introduzimos as crianças e que não são necessariamente aqueles que desenvolvem a sua capacidade expressiva, que eu penso que é aquilo que, de alguma forma, devia ser estimulado através do canto, através da expressão plástica digamos assim.” E6¶26

O papel da escola, num contexto de rede educativa, é também apreciado. Trespasa, porém, no discurso do entrevistado que o Ensino Artístico Especializado deveria ter outras características que não as apenas técnicas da aprendizagem formal do instrumento: “(...) também devemos colocar o enfoque no professor. O professor que responder melhor ou pior ao trabalho com uma criança. Portanto, esta escola reproduz, ao fim ao cabo, aquilo que é o modelo nacional que é o trabalho com crianças numa perspectiva de as pôr a tocar um instrumento.” E6¶30

O contexto escolar é também palco do que são as capacidades individuais dos alunos para o trabalho regular e sistemático que o ensino artístico especializado da música requer. Nesse sentido, poderá ser preditor de sucesso ulterior estar ligado a um contexto escolar saudável onde a orientação do trabalho pedagógico tenha metas equilibradas e bem definidas: “Nós temos aqui professores que têm com crianças aparentemente desmotivadas um fantástico trabalho e professores que têm com crianças à partida motivadas um terrível trabalho.” E6¶32

O Professor 6 termina com a crítica a um sistema educativo que considera essencialmente reprodutor e que tem dificuldades em gerar novas práticas e avaliar as antigas: “(...) eu penso que as instituições do ensino superior não estão melhor capacitadas do que as nossas instituições. Antes pelo contrário, na minha opinião. É uma crítica que eu faço às instituições do ensino superior. Nós observamos isso através dos estagiários que nos procuram; os estagiários não têm praticamente ideia nenhuma de como se trabalha com as crianças, não têm noções básicas de didática do instrumento, portanto, com poucas ferramentas. As ferramentas que trazem para as nossas aulas são as ferramentas da vivência, que muitas vezes vão ser confrontadas com aquelas que nós já temos com os nossos professores – orientadores de estágio – que também baseiam as suas práticas na vivência e, portanto, de científico aqui existe muito pouco.” E6¶32

Em síntese, quanto à questão do contexto escolar enquanto fator de influência na aptidão musical e de predição do desenvolvimento escolar dos alunos, o Professor 6:

- 1) Considera que o docente que é atribuído ao aluno poderá ser mais importante como fator de sucesso escolar;
- 2) Entende que o sucesso da relação pedagógica entre professor e aluno é um fator determinante para o desempenho ulterior dos alunos;
- 3) Alerta para um conjunto de conhecimentos demasiado formais que não se coadunam com a educação da expressão artística;
- 4) Olha para a rede de ensino artístico especializado da música como produtora de homogeneidade pedagógica e didática;
- 5) Considera que em contexto escolar a prática docente é essencialmente reprodutora.

Professor 7

O Professor 7 dá a entender que existem professores disponíveis para tentar melhorar a seleção de alunos com o objetivo de preverem com maior rigor o desempenho ulterior dos seus futuros alunos: “(...) os professores até estão disponíveis, sabe, eles preferem isso do que errarem na hora de fazer o teste de admissão e terem o ano inteiro um aluno que, afinal, não era para ter entrado.”
E7¶125

Em síntese, quanto à questão do contexto escolar enquanto fator de influência na aptidão musical e de predição do desenvolvimento escolar dos alunos, o Professor 7:

Garante que os docentes estão disponíveis para melhorar as práticas de seleção.

Professor 8

Em contexto escolar a eficácia do teste pode, inclusive, ser distinta conforme o docente que o aplicar. Esta evidência trazida pelo Professor 8 denuncia um protocolo que é suscetível de adaptações *in loco* e, por isso, com uma previsão de validade difícil de aferir: “(...) tem uma grande importância quem são os professores que estão em cada Instrumento e de que maneira é que eles organizam os seus testes: uns conseguem ter pensamento sobre a coisa e perceberem que podem fazer algo, espécie de propostas aos alunos que eles respondam de maneira a se perceber se são coordenados,

se são minimamente adaptáveis ao instrumento, se têm alguma empatia, se não têm, porque isso também pode perceber-se, não é; outros não pensam nada disso e, portanto, são aqueles que mais basicamente ficariam pelo toca, toca; não toca saia pela porta (...)" E8¶4

As dinâmicas próprias do contexto escolar contribuem também para fazer do momento de seleção uma disputa entre áreas, professores das áreas performativas e teóricas disputam as suas visões num campo de influências que é multifacetado, complexo e dinâmico. Por um lado, isto mostra como a ciência ainda não constituiu evidência suficiente para dar resposta cabal à questão das aptidões, por outro lado mostra também como a questão não é do domínio de uma só área do conhecimento e tem, no terreno, expressões variadas: "O candidato que estava ali e conseguíamos ir mais ao fundo e tinha a grande vantagem depois de se discutir alguma coisa, de facto, não é, já não tem a ver com ele tem a técnica ou não tem, ou toca ou não toca ou o que é que é; mas conseguíamos olhar para o candidato de uma outra maneira. Depois voltou-se a separar tudo, achámos pronto que dava algum trabalho, é verdade os professores de Formação Musical têm sempre a sensação de que a sua palavra não vale muito e, como pensam sempre isso, vão sempre à defesa." E8¶6

O contexto escolar é, como vimos acima, multidimensional e entendeu o entrevistado exercer, em momentos pontuais, a sua influência para dar ou negar acesso a alguns candidatos mediante uma visão que é eminentemente pedagógica e holística e não logarítmica ou mensurável da seleção: "(...) enquanto diretor fiz alguma força para colocar alunos que, em termos de teste poderiam não ter ficado, ou em termos de outras razões até, falo no seu comportamento, etc., fiz algumas pressões, algumas com muito custo perante os professores, mas fiz sim para resolver alguns problemas, mas são coisas pontuais (...)" E8¶34

À pergunta sobre predição, o contexto escolar revelado pelo Professor 8 é riquíssimo naquilo que corresponde às expectativas de que a instituição, desde os professores aos órgãos de gestão, coloca em alguns alunos. Para uma esmagadora maioria, o insondável acompanhamento familiar parece ser determinante; todavia, há nos alunos, nos quais são detetadas bastantes características consideradas determinantes, outros contextos que conduzem ao abandono escolar e do ensino da música, colocando em causa a capacidade que a prova de seleção tem para prever o desenvolvimento ulterior dos candidatos: "HB: Este vosso teste tem intenção de ser preditor do desenvolvimento do aluno?

P.8: Tanto quanto os do Gordon. É um bocadinho difícil, quer dizer, aquilo que eu quando fiz o estudo... de tudo o que li para a minha tese (e acho que a minha tese tem alguma coisa boa é que faz

uma grande revisão da literatura e vai pegar em muitas coisas) é que, de facto, muito mais do que a aptidão é o acompanhamento, principalmente nestas idades, o acompanhamento dos pais é fundamental, não é; o acompanhamento seja do pai, pronto da família em termos de, leva à aula, acompanha, obriga a estudar, ajuda, está lá, mostra que é importante; não diz vai lá, só, mas depois vai para a nataçāo, para aqui e para acolá, portanto, isso tem muito mais peso e é muito mais importante para o futuro do que propriamente a aptidão, isso eu não tenho dúvida nenhuma. Ou, se quiser, dentro de uma capacidade generalizada, sem ser as pontas da curva, quer dizer a ponta superior da curva também não tem problema, sem ser a ponta debaixo da curva e eu vi, quer dizer, conheço muitos alunos que passaram pela escola e que eu diria não vai fazer nada e disse, quando eram pequenos, e fizeram, e fizeram, pela persistência, pelo apoio todo que tiveram ao lado e pelo esforço que, pronto que puseram ali e que apostaram, sem dúvida nenhuma, tenho vários nessa situação, não é um caso nem dois, que eu quando fiz o acompanhamento desde pequenos, até porque eu também tive a minha filha lá ela depois teve que sair. Eu acompanhei alguns que eram colegas dela, também fizeram os testes e os resultados que eles tiveram, sei isso tudo, e eu diria que eles não iam fazer e outros casos que eu diria “pá, vai ser...” ficaram pelo caminho.” E8¶47 – 48

O entrevistado revela ainda as dificuldades de gestão escolar das provas de seleção num contexto onde os encarregados de educação e a escola podem ter interesses divergentes: “(...) para já nós dizemos sempre que os testes de aptidão são falíveis não é, pronto, isso para mim é dado assente; são falíveis. Muitas vezes tive de fazer este discurso perante os pais, porque os testes são das coisas mais complicadas numa escola destas (...)” E8¶90

Em síntese, quanto à questão do contexto escolar enquanto fator de influência na aptidão musical e de predição do desenvolvimento escolar dos alunos, o Professor 8:

- 1) Entende que os professores e o contexto escolar em que se movimentam são um fator modelador na aplicação da prova de seleção;
- 2) Explica que a gestão pode, pontualmente, assumir-se como um agente orientador ou mediador do processo de seleção;
- 3) Considera que a Escola nem sempre vê cumprir o desenvolvimento ulterior previsto (positiva e negativamente);
- 4) Assume que os testes são falíveis.

Professor 11

A relação entre oferta e procura aparenta ser um constrangimento para o desenvolvimento das aptidões em contexto escolar. O constrangimento de selecionar quando a amostra é reduzida, é também forma de avaliar a capacidade preditiva do teste de seleção e a sua verificação em contexto escolar: “Houve aí um ano em que apareceram menos e que entraram quase todos e aquilo que concluímos é que essa turma é mais fraca do que as outras. Ou seja, não havia como selecionar, no fundo eles devem ter aparecido para aí vinte e seis ou vinte e sete e, pronto, foi os que apareceram, foi os que entraram.” E11¶36

Ressalvada a opinião do entrevistado, que é a da universalização da aprendizagem musical, dadas as limitações intrínsecas da rede escolar a diretora considera que: “(...) uma vez que nós não conseguimos chegar a todos, então vamos tentar chegar aos que têm mais capacidades e aptidões e poder desenvolvê-las; no fundo eu acho que devia ser para todos; não podendo ser para todos, acho que é preferível, então, dentro daqueles que nos surgem, selecionar aqueles que têm maior aptidão para isso.” E11¶78

Em síntese, quanto à questão do contexto escolar enquanto fator de influência na aptidão musical e de predição do desenvolvimento escolar dos alunos, o Professor 11:

- 1) Entende que o desempenho das turmas alvo de seleção é qualitativamente superior às turmas onde não houve seleção;
- 2) Mostra compreensão quanto ao fenómeno da seleção, apenas porque considera não ser possível programar este currículo de forma generalizada.

Professor 12

Na Escola I são utilizadas estratégias de contacto prévio com os instrumentos e os professores no sentido de, em contexto escolar, realizar uma atribuição dos instrumentos de forma o mais criteriosa possível: “(...) Marcamos três dias de ateliers em que as crianças tiveram a oportunidade de ter 2 aulas de 30 minutos a cada um dos instrumentos. Foi de uma segunda a uma quarta-feira, em que tiveram piano e violino na segunda, violoncelo terça e quarta, etc., onde os professores pretendiam precisamente perceber qual o melhor instrumento a que melhor se poderiam adequar àquilo que eram as capacidades destas crianças de 6 anos de idade. Portanto, a atribuição do instrumento não foi uma

escolha da criança, mas, digamos, foi a decisão do professor de acordo com aquilo que eram as competências que eles reconheciam como as mais direcionadas para o seu instrumento. (...) foi perguntado a todas as crianças, entre esses três instrumentos, qual era aquele que preferiam e dizer que, em caso dúvida entre instrumento a e b, foi dado o benefício da dúvida à criança.” E12¶6

Também os profissionais de cada instituição podem ter um papel decisivo na forma como as aptidões são detetadas: “(...) também tem a ver com a sensibilidade de cada professor que está nesse momento a fazer a prova, de perceber se o mais agudo ou mais grave, o mais fino ou mais grosso, o para cima ou para baixo é uma coisa que lhes é familiar (...)” E12¶10

O papel destes profissionais pode ter tão determinante que poderá modelar os resultados obtidos: “A mesma prova feita por dois profissionais diferentes e sem a mesma contextualização pode, precisamente, fazer com que se obtenham resultados diferentes (...)” E12¶16

A necessidade de, em ambiente escolar, criar oportunidades informais de aprendizagem e contacto é uma das formas em que a Escola I mais de apoia para a atribuição dos instrumentos aos candidatos: “(...) normalmente temos um ou dois dias abertos no Conservatório em que os miúdos vêm cá experimentar os instrumentos e fazem alguns exercícios inclusive que, mais tarde, são aplicados na própria prova de admissão. (...) Os miúdos têm de algum tipo de experiência com o instrumento antes de fazerem esse teste, ou seja, há um contacto prévio com todos os instrumentos, todos, ou a grande maioria. Nós criamos um circuito de rodagem pelo próprio Conservatório, eles começam pelas famílias dos metais, os miúdos no fim dessa experimentação dão um feedback em que avaliam o instrumento de 1 a 5 e o professor, nessa experimentação do instrumento, também avalia o aluno de 1 a 5 da forma como foi aquilo que foi a própria receptividade do aluno e a forma como ele respondeu naquele momento.” E12¶28

Não sendo possível estabelecer um pensamento generalista sobre a temática, foi referenciado que, em contexto escolar, os resultados se têm apresentando estáveis: “(...) não deixa de ser curioso que, se por exemplo pegamos nas provas dos miúdos que tiraram boas notas a piano o ano passado, de facto este ano eles também têm boas nota a piano. De facto, tem correspondido. Agora se vai ser sempre assim? Não tenho conhecimento que chegue.” E12¶32

Apesar de alguma estabilidade dos resultados acima descrita, as expectativas são contrariadas pela experiência profissional: “Eu já tenho experiência suficiente para dizer que já tive alunos com 3 anos consecutivos com 5 valores e em outro ano qualquer, tiram 2. Portanto, não há regra para isto.” E12¶54

No cenário ideal, as provas de seleção deixariam de existir, dado que demonstram uma capacidade preditora irrelevante para o processo educativo: “HB: Certo. Não havendo regra creio que podemos considerar, parece-me – diga-me, se concorda – que a capacidade preditora das provas é manifestamente reduzida.

SL: Certamente, nisso estamos de acordo. Eu até diria mais, se chegássemos a um cenário ideal, as provas deixariam de existir, mas, pronto, eu tenho noção que isso não vai acontecer.” E12¶55-56

Em síntese, quanto à questão do contexto escolar enquanto fator de influência na aptidão musical e de predição do desenvolvimento escolar dos alunos, o Professor 12:

- 1) Operacionaliza uma série de atividades de contacto prévio, integradas nos testes de seleção, com o intuito de tornar a atribuição dos instrumentos num processo mais fundamentado;
- 2) Entende que os profissionais que ministram os testes de seleção podem, eles mesmos, potenciar diferentes desempenhos por parte dos candidatos;
- 3) Considera que, apesar da estabilidade dos resultados escolares dos últimos dois anos, a sua experiência profissional não lhe possibilita criar pensamentos gerais sobre o desempenho ulterior dos alunos;
- 4) Defende que, idealmente, as provas não deveriam ter que existir.

5.1.2.3. Contexto social

Professor 1

Apesar da importância conferida aos testes psicométricos da aptidão musical, mostra O Professor 1 que quem tiver condição social para tal poderá, na cidade da Escola A, vir a frequentar sessões de preparação: “Portanto, esses testes de aptidão musical, que são os testes do Gordon, que já se vendem na internet, há quem invista e os compre. Há professores dos mais variados locais que acabam por os adquirir e preparar as crianças.” E1¶6

Essa preparação, paga e disseminada de forma paralela à oferta do Conservatório, acaba por criar diferenciação no confronto com a prova de seleção: “E algumas crianças dizem: Oh, eu já fiz isso tudo. Oh, eu já treinei! Já sei como é! Como quem diz, eu já ando há meses a treinar isto. E já nem ouvem a explicação! E isto é que é mau...” E1¶24

A escola acaba por se defender de algumas pressões exercidas no campo do contexto social, essencialmente pelos encarregados de educação, através da utilização dos resultados das medidas métricas implementadas: “Quando os pais ficam tristes com os resultados, o que eu lhes digo é que o filho pode ser ótimo, mas outros mostraram na altura, naquele momento, serem melhores. Objetivamente é o resultado que eles têm no desempenho que mostraram nas três provas.”⁶⁵ E1¶28

Em síntese, quanto à questão do contexto social enquanto fator de influência na aptidão musical e de predição do desenvolvimento escolar dos alunos, o Professor 1:

- 1) Coloca a ênfase na aquisição de conhecimentos através de uma rede, mais ou menos informal, de aulas particulares e que são acessíveis apenas à parte socialmente favorecida dos candidatos;
- 2) Considera que a seleção tem de ser feita exclusivamente através da análise dos resultados dos alunos para poder oferecer uma posição segura aos alunos e encarregados de educação.

Professor 2

Num discurso informal, o Professor 2 faz transparecer que poderá haver um conjunto de hábitos cultivados no seio familiar que podem contribuir para um bom desempenho ulterior. Apesar do “preciosismo” das discussões académicas, das quais se quer colocar à parte, considera que, de uma maneira geral, a progressão acontecerá naturalmente: “O menino que está desde os 3 anos habituado com a mãe a tocar no piano, se a mãe não for muito chatinha, vai mexer no piano e a mãe vai achar piada e o miúdo vai-se familiarizando. Eu não sei se isto é verdade ou não, mas os psicólogos costumam dizer que as aptidões são inatas, mas desenvolvem-se. Eles dizem que quem não tiver aptidões dificilmente, mas há desenvolvimento. Depois há uns que discutem se são as aptidões se são as performances. Sinceramente, não é o meu pelouro. Deixo discutir outros. O que interessa é que haja progressão. Porque se não a pessoa ficava sempre naquilo, estávamos ainda hoje na idade da pedra.” E2¶115

Apesar de podermos correr o risco de sair um pouco da abrangência da predição da aptidão devido ao contexto social, não podia, no texto desta entrevista, deixar de trazer um outro tipo de contributo que se prende com o contexto social da profissão e do seu ensino que nos pode fornecer

⁶⁵ As três provas dizem respeito a uma prova tonal, uma prova rítmica e uma prova melódica. (Cf:E1¶6).

pistas sobre o valor social da profissão e, conseqüentemente, do ensino ministrado: “A minha rapariga que queria seguir belas-artes e o pai disse-lhe: Oh raparigaaaa!! Pois...quem é que te inspira? A minha professora. E a tua professora o que faz? Ah, é pintora. Eu disse, olha, pergunta à professora como é que ela vive. Com qual dinheiro é que a professora vive, como é que vai ao supermercado, se é o dinheiro da escola ou dos quadros que vende. E ela perguntou! A professora disse-lhe logo: oh Celina, eu vivo da escola. Os quadros vendo um de vez em quando, quase sempre aos meus amigos. Bem, a minha filha ficou a pensar naquilo e dizia, bom, eu primeiro tenho de comer. E depois decidiu ir para Arquitetura. Não entrou. Arquitetura porque ...só tinha 12 a matemática, ela queria vir aqui para a Universidade do Minho e tem matemática, não entrou. Pam, pam, pam! Vou fazer para o ano!!!!... ah e qual é o curso mais parecido com Arquitetura? Ela andou a ver e chegou à conclusão que seria Engenharia Mecânica.” E2¶131

Em síntese, quanto à questão do contexto social enquanto fator de influência na aptidão musical e de predição do desenvolvimento escolar dos alunos, o Professor 2:

- 1) Entende que um contexto social elevado é aquele onde existe um acompanhamento parental presente;
- 2) Coloca, através de um exemplo pessoal, a questão do valor social da profissão artística e o desafio que o seu prosseguimento pode representar para os alunos (impacto indireto no fator preditivo das provas de seleção).

Professor 3

Sobre a capacidade preditiva da prova de aptidão musical tendo por base o contexto social, o Professor 3 considera que não se revela como um fator determinante na predição do sucesso escolar, no entanto, não se opõe ao seu estudo:

“HB: Portanto, nesse sentido não considera que seja muito importante estudar o contexto social de proveniência dos alunos, não é?

P.3: Pode ajudar em termos do apoio, porque nós sabemos que se o aluno não tiver apoio familiar é um bocado complicado gerir a coisa, mas não quer dizer que não seja estudado, mas penso que não é determinante para aquilo que o aluno faz.” E3¶59 – 60.

No seguimento, considera o entrevistado que o discurso sobre a elitização do ensino artístico especializado da música não tem correspondência com os resultados que encontra no terreno: “(...) o

padrão destes alunos que se revelam e que têm bons resultados quando vamos a ver muitos deles vêm de sítios que contrariam aquela questão das elites.” E3¶69

Em síntese, quanto à questão do contexto social enquanto fator de influência na aptidão musical e de predição do desenvolvimento escolar dos alunos, o Professor 3:

- 1) Não acha que seja um dado relevante para a seleção de alunos para o ensino artístico especializado da música;
- 2) Considera que o discurso sobre o elitismo deste ramo de ensino não encontra eco na realidade.

Professor 4

O Professor 4 assistiu também à transformação da tipologia dos candidatos que, anos após anos, vinham com mais conhecimentos adquiridos, sendo que esta é uma condição apenas possível às famílias com condição social para tal: “Até por que também nos surgia um outro problema: a certa altura a sociedade vai respondendo (riso!), vai-se moldando àquilo que existe e os pais começaram a perceber que para entrar no Conservatório era preciso “blá, blá blá” ... (...) Então começaram a dar aulas particulares aos alunos, aos filhos ...” E4¶14 – 16

Mais adianta o entrevistado que apesar do contexto social ser favorável para alguns poderem adquirir no exterior aulas particulares, a escola tenta contornar este constrangimento testando as capacidades, aferindo o gosto do aluno e a sua apetência: “(...) mesmo naquelas idades em que nós já tínhamos necessidade que eles tivessem alguns conhecimentos, testávamos sempre as capacidades. Ter sempre alguma coisa na prova que nos desse sinal das capacidades do aluno. Da apetência, do gosto. Enfim, os pais eram espertos, mas nós também não seríamos tolinhos, por um pequenino diálogo com o aluno a gente conseguia saber se havia gente na família que estudou música, se já tinham tido aulas, se tinham o famoso piano em casa, e tal, tudo isso nos ajuda.” E4¶20

Em síntese, quanto à questão do contexto social enquanto fator de influência na aptidão musical e de predição do desenvolvimento escolar dos alunos, o Professor 4:

- 1) Demonstra como a sociedade foi capaz de se organizar a fim de requisitar soluções exteriores para o ensino precoce, porém as aulas particulares são um instrumento acessível apenas às famílias socialmente mais capazes;

- 2) Entende que as provas tiveram também de ser moldadas, passando a incluir a apreciação sobre o gosto dos alunos, a sua apetência e capacidades além da demonstração de conhecimentos com a maioria dos alunos já se fazia acompanhar.

Professor 5

Segundo o Professor 5 as provas de seleção, elaboradas pela própria escola, são critério único e suficiente para a seleção: “Nós temos alunos de todos os estratos socioeconómicos. Temos desde ciganos a pessoas que vivem em bairros sociais. Aquilo que é o fator são as nossas provas de acesso. Somos nós que as criamos e não vamos excluir por mais nenhum fator.” E5¶30

Em síntese, quanto à questão do contexto social enquanto fator de influência na aptidão musical e de predição do desenvolvimento escolar dos alunos, o Professor 5:

Entende que, dada a diversidade social que se verifica, os critérios produzidos pelas próprias escolas se devem centrar exclusivamente na aptidão musical.

Professor 6

O Professor 6 não corrobora com a ideia de que as crianças socialmente favorecidas tenham uma maior facilidade de aprendizagem e alerta para a diferença entre o conforto material daí proveniente e a prestação académica: “(...) nós temos como dado adquirido que as crianças vindas de meios socioeconómicos mais favorecidos têm mais facilidade nas aprendizagens. Que é uma mentira como outra qualquer. Não é verdade e não é uma regra. É verdade que essas crianças têm menos preocupações sob o ponto de vista material, mas não é verdade que tenham, necessariamente, maior jeito, como se costuma dizer, se é que isso existe, para tocar um instrumento.” E6¶6

Em síntese, quanto à questão do contexto social enquanto fator de influência na aptidão musical e de predição do desenvolvimento escolar dos alunos, o Professor 6:

Considera que não é tácito que uma condição social favorável conduza a um desempenho qualitativamente superior dos alunos.

Professor 10

No caso da Escola G, o seu diretor descreve-nos um outro lado do contexto social dos alunos selecionados para a sua instituição. Aqui a missão escolar e a oferta formativa caminham a par para servir de plataforma de integração social: “(...) é na escola que nós fazemos a verdadeira integração social, é quando os alunos estão num processo de aprendizagem, da construção da sua personalidade e do seu, de todas as aprendizagens, é aí que se constrói verdadeira integração social, é aí que eles criam laços de amizade uns com os outros, independentemente nestas idades daquilo que eles são ou as famílias são, eles são amigos porque têm estes interesses comuns, porque gostam disto e daquilo, porque acham piada um ao outro, pronto, e é por aí que nós conseguimos, de facto, integrar socialmente as pessoas; e, portanto, se eu conseguir trazer para aqui, para esta escola, pela oferta que tenho, outros alunos doutros estratos sociais, eu só vou enriquecer ambos, portanto, digamos que enriqueço estes que começam a ter outros conhecimentos, outras abordagens, a perceber que existem outras coisas (...)” E10¶28

Em síntese, quanto à questão do contexto social enquanto fator de influência na aptidão musical e de predição do desenvolvimento escolar dos alunos, o Professor 10:

Considera que a escola é o espaço primeiro onde o confronto social deve acontecer a fim de o amenizar e conduzir ao enriquecimento da generalidade dos alunos e das comunidades a que pertencem.

Professor 11

A reação face a um ensino eminentemente elitista cria constrangimentos que afastam, à partida, alguns candidatos; daí a importância da rede pública de ensino artístico especializado da música – a “música”, diz a entrevistada, é para todos: “(...) eu acho que também fez com que as pessoas encarassem “ah isso a Música não é para mim, isso é uma coisa muito difícil, eu gostaria que o meu filho ou a minha filha entrasse, mas eu não tenho dinheiro para pagar”; e portanto eu acho que esta hipótese que surgiu aqui fez com que muitas pessoas percebessem que afinal a Música é para todos.” E11¶86

Em síntese, quanto à questão do contexto social enquanto fator de influência na aptidão musical e de predição do desenvolvimento escolar dos alunos, o Professor 11:

Considera que o ensino artístico especializado da música da rede pública foi muito importante para poder transmitir uma ideia mais aberta e democrática deste ramo de ensino, anteriormente exclusivamente privado na região de [- -].

Professor 12

O Professor 12 rejeita a ideia de aferir o contexto social dos alunos: “(...) o contexto social não creio que seja medido, ou seja se tem instrumento ou não, nessas provas não é critério de seleção, não, ou se é rico, ou se é pobre, ou se tem meios para comprar ou não tem meios para comprar.” E12¶18

Como disse acima, o contexto social não é tido em conta: “(...) o contexto social a nós não nos diz respeito, pelo menos, aqui na Escola I” E12¶18

Considera que o acompanhamento dos pais representa um fator fundamental para aprendizagem musical dos alunos: “(...) é comunicado aos encarregados de educação, não usamos o modelo da entrevista sugerida, mas passamos uma informação escrita da qual eles tomam conhecimento rubricando a mesma dizendo que o papel do encarregado de educação enquanto figura é muito importante para o desenvolvimento musical do seu educando. Eu acho que este sim é um dos grandes fatores do desenvolvimento musical das crianças, é o acompanhamento dos pais, mais do que qualquer outro, diria.” E12¶18

Nunca terá sido pedida, sequer, a aferição da existência de instrumento em casa: “(...) nem sabemos se tem instrumento em casa – volto a dizer, é absolutamente irrelevante – nunca foi dada uma instrução ou orientação nesse sentido porque não pode ser por aí, na minha opinião.” E12¶20

Em síntese, quanto à questão do contexto social enquanto fator de influência na aptidão musical e de predição do desenvolvimento escolar dos alunos, o Professor 12:

- 1) Considera que o contexto social é algo que não deve ser aferido de nenhuma forma – rico/pobre, com instrumento/sem instrumento;
- 2) Entende que o acompanhamento dos pais e encarregados de educação é fundamental para o sucesso das aprendizagens.

5.1.2.4. Aprendizagens prévias

Professor 3

O Professor 3 revela, na reconstituição de um pequeno diálogo, a forma secundarizada com que a aprendizagem musical é tratada. Na pergunta: “então e para a Música? O que é que faz bem à Música?” fica por responder se serão as aprendizagens prévias ou outras, fica, contudo, o excerto significativo: “Quando nós falamos em Música a primeira coisa que ouvimos é “Ah, é muito bom para a Matemática, desenvolve muito a Matemática e tal” e a pergunta que nós temos “então e para a Música”? e o que é que faz bem à Música?” E3¶18

A necessidade de uma aproximação precoce ao Ensino Artístico Especializado é a única forma de viabilizar uma formação que possa, eventualmente, conduzir a uma carreira profissional. Embora não seja possível garantir que isso vai acontecer, afastando os alunos de uma chegada precoce à escola especializada dificilmente garantirá: “Eu sei que isto é polémico e há quem julgue que a especialização só deveria acontecer no Secundário ou até no Superior, eu sei que sim, mas vale a pena também pensar um bocadinho ao contrário: quando me perguntam muitas das vezes, até agora com o Centenário, muitas entrevistas “Então mas aos seis anos que garantia é que vocês têm que estes alunos vão ser músicos?” Nenhuma, efetivamente não temos nenhuma, mas valerá a pena pensar ao contrário, isto porque na música também acontece muito, até o desenvolvimento físico e tudo isso; quer dizer, nalguns instrumentos eu sei que nós, eu sou de sopros e sei muito bem até por experiência própria que há alunos que chegaram ao sistema de ensino mais tarde já quase na adolescência, jovens, e conseguiram fazer uma carreira, conseguiram estudar música e são excelentes profissionais hoje em dia; mas em determinados instrumentos, se nós não sabemos aos seis anos que eles vão ser músicos, o que sabemos é que se não começarem nessa idade dificilmente conseguirão ser.” E3¶18

Em síntese, quanto à questão das aprendizagens prévias enquanto fator de influência na aptidão musical e de predição do desenvolvimento escolar dos alunos, o Professor 3:

- 1) Entende que outras aprendizagens poderão ser convocadas para favorecer a aprendizagem musical;
- 2) A comum subalternização do papel da educação musical deve conduzir ao questionamento sobre os fundamentos da aprendizagem musical;

- 3) Explica que embora a seleção não tenha capacidade de prever quais serão músicos profissionais, sem uma aprendizagem precoce difícil será que o consigam ser.

Professor 4

O Professor 4 revela a dificuldade de reação dos modelos educativos aos novos desafios impostos pelas competências treinadas pelos candidatos dado que podem ser realmente adquiridas ou meramente encenadas: “Em princípio as coisas vão mudando e nós não conseguíamos responder logo aos novos figurinos que apareciam. E sentimo-nos um bocado apanhados nesse aspeto. Quer dizer, o jogo era um bocado iludido por uma festa que o aluno fazia e, passado pouco tempo, o aluno entrava, passado pouco tempo, a gente verifica que era tudo festa. Bom...e lá estamos outra vez a discutir o assunto. Vamos tentar enfrentar este novo desafio que é: nem sempre aqueles que fazem um “showzinho” de cinco, seis, dez minutos serão aqueles que têm mais capacidade.” E4¶18

Em síntese, quanto à questão das aprendizagens prévias enquanto fator de influência na aptidão musical e de predição do desenvolvimento escolar dos alunos, o Professor 4:

Considera que é difícil a escola reagir de forma rápida e precisa às prestações bem treinadas e cuidadas que alguns alunos apresentam na prova de seleção, a fim de aferir com exatidão as capacidades artísticas.

Professor 6

Da experiência do Professor 6 as aprendizagens prévias têm uma relação direta com a tipologia do público-alvo. No seu entender, o que mudou no paradigma de seleção de alunos ao longo dos tempos não foi a seleção, mas sim os alunos. Verifica assim que uma generalidade dos alunos chega ao momento de seleção já com conhecimentos anteriores: “(...) Se inicialmente era comum as crianças não saberem qual o instrumento que queriam tocar e, portanto, vinham ao Conservatório fazer uma prova de ingresso no instrumento do seu sonho ou da sua ambição, hoje é muito mais notória a chegada de crianças ao Conservatório com instrumentos que aprendem em contextos mais diversos (...) as crianças vêm já a tocar um instrumento. Trazem já uma peça, já trazem alguma coisa que querem mostrar.” E6¶4

Faz ainda notar que considera esta alteração das características das crianças que procuram o ensino artístico especializado da música como algo positivo e vantajoso, desde já para as próprias crianças, mas também para o processo de seleção: “(...) é evidente que quando uma criança vem a tocar já traz uma vantagem. Embora se considere muitas vezes que é o contrário. Uma criança que não sabe nada tem mais vantagens. Não. Eu não considero que haja vantagem numa ou noutra situação. Uma criança que já vem a tocar já tem uma relação com o instrumento. E isso é um dado objetivo. Tem uma relação. Pode ser uma relação conflituosa. Mas tem uma relação com o instrumento.” E6¶10

Desta forma, reforça a ideia de que a modificação da população alvo através da aquisição de aprendizagens anteriores é, no seu entender, positiva: “(...) de facto, eu penso que a criança que já vem com o instrumento acaba por trazer vantagens. Eu penso que sim ...” E6¶10

Entende o Professor 6 que as aprendizagens anteriores à seleção de alunos para o ingresso no ensino artístico especializado da música são um preditor do sucesso, pelo menos, em alguns instrumentos – cordas friccionadas e piano: “(...) considerando-se que o ensino precoce dos instrumentos de arco, não todos os instrumentos, mas os instrumentos de arco e do piano é uma condição essencial para um grande desempenho ulterior, sendo que nestas escolas é raro existir um grande desempenho ulterior massivo; existe um ou outro aluno, mas são casos muito pontuais.” E6¶20

No que concerne à predição do desempenho dos candidatos, diz o Professor 6 que mesmo depois de admitidos não é determinante que permaneçam:

“(...) existe um conjunto muito elevado de dados que podem contribuir de forma mais ou menos determinante para que uma criança agarre ou se vá embora.” E6¶40

Em síntese, quanto à questão das aprendizagens prévias enquanto fator de influência na aptidão musical e de predição do desenvolvimento escolar dos alunos, o Professor 6:

- 1) Considera que houve uma mudança nas características dos candidatos e que, atualmente, a sua esmagadora maioria traz já aprendizagens anteriores;
- 2) Entende que a existência de aprendizagens anteriores é positiva;
- 3) Faz notar que, no que respeita às aprendizagens, elas são essenciais para desempenhos ulteriores de elevada qualidade artística;

- 4) Dá conta de um conjunto de dados que concorrem para a previsão do desempenho ulterior pós seleção.

Professor 7

O Professor 7 descreve que, se por um lado, ter aprendizagens anteriores é um fator diferenciador, por outro lado, se essas aprendizagens não são feitas num nível de excelência, é comum os docentes preferirem crianças sem herança pedagógica anterior: “(...) existem muitos casos de alunos que só se candidatam com oito anos e vão-se candidatar à Iniciação III, logo aí estão em desvantagem de quem fez a I e a II, não é, porque quem fez a I e a II já tem conhecimentos e, num exame, não entra porque o aluno que fez os dois anos ... pronto. (...) muitas vezes, alunos que não têm conhecimentos musicais nenhuns nas Iniciações passam à frente de alunos que já vêm com três anos de estudos fora daqui, mas com uma Iniciação Musical digamos que deficiente; então, na hora do teste, o professor prefere um aluno que vai começar do zero, não é, do que um aluno que vem com problemas de trás.” E7¶4

A razão para aquela reflexão está na convicção empírica de que poderá ser muito mais penoso corrigir hábitos de execução problemáticos do que construir novos hábitos em novos alunos: “E que é preciso corrigir e que você, fazendo as contas, por exemplo, entre uma Iniciação III e eu preciso de dois anos para corrigir esses problemas e logo o aluno já vai entrar para o Básico, ou seja, não dá tempo (...)” E7¶6

Em síntese, quanto à questão das aprendizagens prévias enquanto fator de influência na aptidão musical e de predição do desenvolvimento escolar dos alunos, o Professor 7:

Não é conclusiva a necessidade de aprendizagens anteriores, evidenciando os casos em que as mesmas podem ser, ou contraproducentes, ou benéficas para o candidato em análise.

Professor 12

Demonstrativo do que poderá ser o entendimento sobre as aprendizagens prévias do instrumento, o Professor 12 apresenta um caso paradigmático: “Tivemos o ano passado uma menina que tocava há três anos, fez prova de piano, tinha piano em casa e está em tuba. (Risos) No início

muito contrariada, a mãe ficou muito escandalizada como é que alguém que toca piano há 3 anos é passado à frente por alguém que nunca tocou o instrumento (...)” E12¶20

Explica ainda as razões pelas quais o caso resultou na transferência de instrumento: “(...) o teste foi desenhado para crianças que tinham zero conhecimento musical e para quem tinha 3 anos de experiência musical esperar-se-ia um desenvolvimento no decorrer desse teste acima da média. Contrariamente ao expectável foi muito abaixo da média. Porquê? Esta criança sofreu de uma coisa que é o que se chama um mau pedagogo. Vinha com má orientação musical quer da parte da formação musical, quer da parte do piano propriamente dito. Já vinha com tal camada de vícios, com três anos de maus vícios, porque nós sabemos que eles existem e nós íamos andar outros três anos a corrigir esses maus vícios para a colocar no 7º ou 8º ano a miúda, digamos, a fazer um trabalho minimamente orientado nesse sentido.” E12¶20

Entende que um contacto precoce com a aprendizagem musical beneficia o sistema educativo: “(...) se eles tivessem tido o contacto mais cedo, seja em aulas de grupo, ateliers, o que quer que seja eu até diria que isso é um elemento para poupar dinheiro ao estado.” E12¶58

Em síntese, quanto à questão das aprendizagens prévias enquanto fator de influência na aptidão musical e de predição do desenvolvimento escolar dos alunos, o Professor 12:

- 1) Considera que nem sempre as aprendizagens prévias são realizadas com sucesso;
- 2) Entende que seria benéfico para o próprio sistema educativo que a aprendizagem musical se realizasse o mais cedo possível.

5.2. Categoria de análise 2 – Seleção

A categoria 2 – Seleção – organiza os contributos recortados das entrevistas em 3 grupos de análise: os conteúdos relativos aos testes de seleção; os conteúdos relativos à apreciação sobre a seleção social e os conteúdos relacionados com a seleção escolar que decorre da admissão de alunos. No sentido de melhor sistematizar e organizar a informação recolhida, os conteúdos relativos aos testes de seleção estão organizados por 6 subgrupos: os primeiros testes de seleção utilizados pelas escolas participantes, o seu autor, considerações sobre a sua eficácia ou fiabilidade, a sua estrutura e conteúdo, os seus objetivos e a vigência temporal dos atuais testes no cenário educativo. Já os conteúdos relacionados com a seleção escolar apresentam-se em 2 subgrupos dividindo a informação

relativo ao 1º Ciclo do Ensino Básico/Curso de Iniciação Musical e a informação relativa ao 2º Ciclo do Ensino Básico/Curso Básico de Música.

Categoria 2 Seleção	Testes de Seleção	Os primeiros testes
		Os testes atuais: identificação dos autores
		Eficácia e fiabilidade dos testes vigentes
		Estrutura/conteúdos dos testes
		Objetivos dos testes
		Vigência temporal dos atuais testes de seleção
	Social	
	Escolar	1º CEB/CIM
		2º CEB/CBM

Tabela 8 - Organização metodológica da Categoria 2

5.2.1. Testes de seleção

5.2.1.1. Os primeiros testes de seleção utilizados nas escolas do estudo

Professor 3

A seleção de alunos na Escola B tem vindo a afastar-se dos modelos anteriores que eram fortemente baseados em conhecimentos adquiridos: “(...) temos vindo, de certa forma, a afastar-nos um bocadinho dos modelos do tempo em que eu era aluno e que era preciso tocar e que era preciso já apresentar muitas escalas e muitos arpejos e tocar muito e dar muito ao dedo, porque senão, não se entrava, não é?” E3¶2

Mais do que a aptidão musical, eram determinantes os conhecimentos adquiridos: “Anteriormente era aquela prova de acesso para aquele instrumento e dificilmente um aluno que não tocasse seria admitido (...)” E3¶12

Professor 4

Em anos anteriores havia a participação dos professores das disciplinas científicas e das disciplinas artísticas: “(...) houve muitos anos em que os júris eram constituídos pelos professores das

disciplinas, o professor da especialidade – o instrumento a que concorriam, e o professor de formação musical.” E4¶28

Professor 8

A provar que a dificuldade em gerir o tema não é recente, o atual momento é já fruto de um número elevado de contributos e trocas de ideias: “Eu entrei na direção em 95 e uma das primeiras coisas que eu quis mexer foi nos testes. E quis mexer porquê? Porque realmente sempre foi algo que as pessoas discordavam: uns porque queriam fazer de outra maneira, outros porque achavam que não estávamos a seleccionar corretamente, outros porque achavam que não era eficaz as formas de seleção, outros porque eram injustos, outros porque os resultados não deviam ser estes, nomeadamente quando confrontávamos os resultados de Formação Musical e de Instrumento. (...)” E8¶4

A participação dos professores das disciplinas científicas na componente artística fez também parte dos métodos testados no passado: “(...) passámos de um esquema de Formação Musical fazer esses testes de canção, batimentos e Instrumento fazer os seus para analisar depois o resultado em conjunto, para testes em que começámos por tentar que os professores de Formação Musical estivessem presentes na seleção de Instrumento e não fizessem o seu próprio teste (...)” E8¶4

Além dos testes IMMA de Edwin Gordon, outros autores foram também operacionalizados: “Houve a possibilidade de se experimentar testes diferentes na altura com o professor [...], que deve conhecer.” E8¶8

A operacionalização de testes e sugestões do Professor [- - -] fazem parte das diversas experiências de seleção: “(...) o professor [- - -] fez-nos umas propostas muito interessantes que a classe discutiu durante muito tempo e fazíamos uns testes que eram um modelo, fizemos e ainda fazemos, no modelo seguinte: portanto, nós tínhamos uns registos para, fazíamos em turma, portanto à volta de dez crianças de cada vez, tínhamos um registo por tipo de atividade por exemplo reprodução rítmica, reprodução melódica, movimento sonoro, canção, ensinávamos uma canção, fazíamos o teste em dois dias, eles voltavam no dia seguinte para ver como estavam, voltávamos a fazer a canção, a memória, enfim, tínhamos uma série de suportes para registar cada uma das atividades, estavam dois professores a fazer a avaliação e um professor a dar a aula e com esse teste nós tínhamos muitos dados na mão, de facto, e foi com esse teste, já agora, que eu fiz a comparação com os testes Gordon quando fiz a minha tese.” E8¶12

A ordem de aplicação dos testes tem oscilado entre a parte científica e a parte artística, não sendo até hoje algo definitivo: “HB: Sabe-me dizer se alguma dessas provas tinha carácter excludente, ou seja, se reprovassessem à Formação Musical já não iam a Instrumento?

P.8: Não, isso aí é um outro grande processo, nós já fizemos sempre os testes de Formação Musical primeiro, durante muitos anos, neste momento, de há alguns anos para cá, trocámos, fazemos os testes de Formação Musical posteriormente. (...) Isto nós, de facto, é uma coisa que, as pessoas nunca estão contentes e, de facto, isso demonstra como isto não tem uma consistência, não é?” E8¶17 – 20

5.2.1.2. Os testes atuais: identificação dos autores

Professor 1

Com origem na opção feita há cerca de 25 anos pela direção do Professor 2, os testes de Edwin Gordon continuam a ser aplicados na Escola A: “Portanto, esses testes de aptidão musical, que são os testes do Gordon (...)” E1¶6

Professor 2

À data da sua permanência como diretor da Escola A, o Professor 2 sentiu a necessidade de elencar cientificamente a sua opção: “As pessoas disseram-me, basicamente, é que o Gordon era o melhor. (...) As grandes vantagens do Gordon eram, basicamente, três: por um lado era um homem conceituado. Porque uma das coisas que eu perguntava aos meus colegas era, provem-me cientificamente isso. Provem cientificamente isso. Se tu me dizes que o homem é sério, é pá, se calhar, é! O que é que isso diz? É sério? É competente? O que é que isso diz? Depois porque ele era, de facto, um homem reconhecido com história feita naquela área e com publicação. Depois porque tinha um interlocutor em Portugal, o que era fundamental e ainda porque, de vez em quando, ele fazia conferências cá.” E2¶60 – 63.

Além da opção cientificamente validada, foi entendimento do Professor 2 que seria necessário formar os docentes que iriam ser os futuros implementadores do teste de seleção: “Pedi à [- -] que falasse com a Professora [- -] para ver se ela nos apoiava. E ela ficou toda contente. Claro, estava a fazer o doutoramento sobre isso, não é? Ficou toda contente. Ela veio cá, quando optamos por isso, ela veio cá fazer formação para os nossos professores na aplicação da coisa. O que foi uma coisa

importante. Fez uma palestra geral para toda a gente, professor de música e não, quem quisesse assistir tinha dispensa de aulas e ia assistir. E depois trabalhou com aqueles que iam aplicar o teste. Isso era para nós, e para mim então, uma segurança. Eu andava ali no arame, sem ser equilibrista e sem rede. Eu acreditava nos colegas. (...) “Depois a terceira é que permitiu uma atualização na primeira pessoa, quando ele viesse cá.” E2¶65 – 67

Em síntese, quanto à autoria dos atuais testes de seleção, o Professor 2:

Optou pela solução que cientificamente oferecesse segurança. Nesse sentido, fez a escolha por um teste padronizado de aptidão musical de Edwin Gordon e forneceu formação aos professores que iriam aplicar o mesmo.

Professor 3

Na Escola B as provas de seleção são construídas coletivamente pelos docentes: “(...) são provas feitas (...) pelo grupo de Ciências Musicais, mas sempre com a participação dos professores de instrumento.” E3¶4 e ¶6

A participação é partilhada entre professores da área científica e artística: “(...) participação ativa porque achamos que é muito importante não só a parte das Ciências Musicais, mas também a interação com a parte mais prática do instrumento. Quer dizer que o júri tem sempre os elementos das Ciências Musicais, mas tem sempre um leque alargado de professores de Instrumento também a participar.” E3¶8

O Professor 3 revela ter tentado implementar um modelo centrado na medição da aptidão musical há anos atrás. Todavia, o Conselho Pedagógico acabou por ter um entendimento diferente e a produção dos testes voltou à discussão coletiva: “Não, eu próprio, aqui há uns anos, tentei propor o Gordon, como faz a Escola A e continua a fazer, mas nós continuamos, entenderam depois o Conselho Pedagógico que não, que não se fazia e não temos realmente um teste assumido, não.” E3¶42

Em síntese, quanto à autoria dos atuais testes de seleção, o Professor 3:

- 1) Entende que passadas várias experiências, a Escola B optou de forma informada pela construção do seu próprio modelo de seleção de alunos;
- 2) O teste é produzido coletivamente pelos professores da área científica e artística.

Professor 4

O Professor 4 recorda os tempos iniciais de elaboração das provas de seleção de alunos e da discussão sobre os melhores modelos para cumprir tal objetivo: “Portanto, depressa nos apercebemos que era preciso substituir esse método. Então começamos a inventar provas (riso!) com as quais dificilmente nos sentíamos satisfeitos.” E4¶4

A Escola B haveria de se focar nas respostas construídas pelos grupos disciplinares de cada instrumento: “HB: E tem ideia de por quem? Algum grupo disciplinar?

P.4: É o grupo disciplinar respetivo...” E4¶25 – 26

Em síntese, quanto à autoria dos atuais testes de seleção, o Professor 4:

- 1) Entende que inicialmente os testes tinham um carácter experimental, o que conduzia à difícil verificação dos objetivos;
- 2) Recorda que, posteriormente, os testes passaram a ser monitorizados coletivamente por grupo disciplinar.

Professor 5

Na Escola C o autor dos testes é coletivo e, apesar do modelo não sofrer alterações de fundo, há atualizações contantes: “HB: Professor e quem fez este vosso teste? Foi um aperfeiçoamento ao longo dos anos, um contributo de vários colegas?

P.5: Sim, a escola tem-se mobilizado à volta disto. Nós estamos neste momento a tentar monitorizar aquilo que tem sido este percurso de 4 anos com este modelo no sentido de perceber como vamos evoluir. Porque há sempre *in-puts* novos no final de cada ano porque ao aplicar a prova vais-te apercebendo que nos escapou isto, escapou-nos aquilo, vamos aperfeiçoar.” E5¶15 – 16

Professor 7

A Escola E utiliza os testes de Edwin Gordon para os níveis de Iniciação III e Iniciação IV: “(...) Na Formação Musical os testes são feitos através do Gordon, no terceiro e no quarto ano de Iniciação, ou seja, para as crianças de oito e nove; às de seis e sete não, não fazemos Gordon.” E7¶10

Os testes realizados para candidatos ao nível de Iniciação I e Iniciação II são de produção coletiva por parte do grupo disciplinar de ciências musicais: “HB:O teste que fazem depois para as de seis e sete anos é produzido por vocês cá na escola, por um conjunto de professores?

P.7: É sim, por professores de Ciências Musicais” E7¶11 e ¶12

Professor 8

Para as provas de seleção de alunos a realizar no 1º ciclo, a Escola E operava o teste IMMA (Intermediate Measures of Music Audiation) do Psicólogo Edwin Gordon. Todavia, a experiência mostrou a necessidade de repensar este método para os candidatos em idade mais precoce: “(...) a proposta à classe de fazer o Gordon, foi uma coisa que a classe nunca quis, nunca quis. Há de facto os Gordonianos e os não Gordonianos, e eu nem sou uma coisa, nem outra; mas era um instrumento válido e, portanto, como tal quis experimentar. E depois de fazer a tese e de lhes fazer a proposta eles aceitaram e aceitaram fazer, de facto, para as crianças dos seis aos nove anos o IMMA que está traduzido, não é, e fizemos ainda uns anos aos de seis, mas achámos que eles não tinham a capacidade completa de o fazer, às vezes por falta de concentração porque ainda vêm muito infantis, porque ainda tinham cinco anos alguns deles quando se candidatam ao primeiro ano de iniciação.” E8¶12

Em síntese, quanto à autoria dos atuais testes de seleção, O Professor 8:

- 1) Reconhece o IMMA de Edwin Gordon como um instrumento de trabalho cientificamente validado;
- 2) A aplicação em candidatos de idade precoce mostrava resistências, tendo sido abandonado para as idades dos 5 e 6 anos.

Professora 11

Segundo o Professor 11 os testes são de autoria coletiva e estão organizados segundo a legislação em vigor: “Essa prova é feita pelos professores da Música (...) Essa prova é elaborada no departamento tendo em conta a legislação em vigor e é feita como uma prova de aptidão, que não sei explicar (...)” E11¶18

Professor 12

Devido à abertura relâmpago do Curso de Iniciação Musical, o teste de seleção passou pela sua discussão habitual: “(...)este teste foi desenvolvido entre mim e o grupo de formação musical cá do Conservatório, portanto, estamos a falar de um grupo de três pessoas.” E12¶8

Para o Curso Básico e secundário de música a sua elaboração foi coletiva e motivo de trabalho colaborativo: “Relativamente ao 2º, 3º ciclos e ensino secundário, foi debatido, porque lá está já temos 2 anos e já nos permite fazer outro tipo de abordagens, em reunião de departamento, cada departamento elaborou aquilo que achavam que eram as suas principais características, desenharam matrizes por departamento ou quando não era possível – porque pessoalmente sou contra a generalização – criaram matrizes especificamente para cada instrumento e dentro dessa matriz, por exemplo do trompete, criaram exercícios que depois estavam especificados numa folha de avaliação com descritores de desempenho.” E12¶8

5.2.1.3. Eficácia e fiabilidade dos testes vigentes

Professor 1

Questionado sobre a eficácia dos testes de seleção e a fidelidade da informação deles retirada, o Professor 1 respondeu: “Eu penso que é um recurso que tem dado provas convincentes que resulta.” E1¶2

Porém, faz questão de enunciar que os testes sofrem, como se entende abaixo, uma evolução que pretende apurar os resultados da seleção: “Há professores dos mais variados locais que acabam por os adquirir e preparar as crianças. E isso fez com que os testes sofressem internamente uma evolução, com várias versões, e que todos os anos são sorteados e as pessoas nunca sabem exatamente o que são, depois são introduzidos alguns elementos novos...há sempre qualquer coisa que tenta fugir a esse contingente da preparação. Mas este ano, a equipa que é responsável, principalmente os meus colegas de direção, que eu não sou de música, acabaram por utilizar o nosso estúdio de gravação para gravar um terceiro teste.” E1¶6

Apesar deste terceiro teste representar um acrescento ao modelo seguido pela escola e a sua construção significar um esforço coletivo por parte dos docentes, o mesmo obedeceu a critérios de validação científica à semelhança dos testes produzidos por Edwin Gordon e utilizados na Escola A:

“Sim, esse tal terceiro teste foi criado durante um ano. Fez-se um teste experiência. Pediu-se a uma escola de longe para testar em crianças de um primeiro ano. Analisaram-se as dificuldades e a reação das crianças e como resultou, aplicou-se no Conservatório. É interessante, porque os resultados só com os dois e os resultados com o terceiro... provocam algumas oscilações...” E1¶8

Apesar dos cuidados nas opções relativas aos instrumentos de seleção, o confronto entre os resultados obtidos e a vivência do desenvolvimento dos alunos demonstra realidades divergentes: “Tenho de acreditar que é um bom processo para selecionar as crianças, que muitas vezes se põem em causa se a melhor seleção terá sido feita ... sim, questiono e essas reflexões levantam-se porque depois nós estamos perante a vivência permanente destas crianças e nós vamos encontrar aquelas que são realmente fabulosas e as que têm as suas dificuldades.” E1¶10

Com alguma curiosidade, o Professor 1 confirma que nem sempre os testes confirmam a realidade empírica: “Eu compreendo muito bem quando os pais dizem que é impossível porque os filhos são dotados e gostam muito de música... Eu pessoalmente conheço crianças que eu também achava que elas entrariam com facilidade e que tal não acontece... como alunas de ballet, que temos desde os 4 anos, e que são muito dotadas ao nível de ouvido, e que nos testes não são selecionadas...” E1¶10

A escolha dos testes e a sua monitorização deve ser suficientemente parametrizada no sentido de gerar prova escrita que legitima os resultados: “(...) eu sei que a seguir vamos ter reclamações e, portanto, eu tenho que ter autoridade moral para dizer, perante os pais, que o processo foi de uma transparência e de um rigor que não se pode dizer nada. Se vier uma inspeção eu respondo por todo o processo.” E1¶16

Ainda no sentido de credibilizar a ferramenta de seleção escolhida, a Escola Artística A realiza as provas sob anonimato: “Faz-se o anonimato como nos exames.” E1¶20

Faz notar também que a apreciação do candidato corresponde a um momento do seu desempenho e não à deteção das suas aptidões e possível desenvolvimento ulterior. Nesse sentido considera que os momentos de aplicação dos testes não servem os propósitos da seleção dado que se encontram comprometidos na sua eficácia: “O desempenho no momento fica comprometido. As aptidões musicais que se pretendem avaliar naquele momento e, porque os pais pressionaram, ou porque veio desatento, ou porque é uma criança que normalmente é distraída e os pais deviam, provavelmente, ter treinado em casa a concentração e terem evitado que os filhos viessem com material para se distraírem...” E1¶24

Em síntese, quanto à questão da eficácia e fiabilidade dos testes vigentes, o Professor 1:

- 1) Entende que existem provas convincentes do seu bom funcionamento, nomeadamente os testes IMMA de Edwin Gordon;
- 2) Encara o instrumento de seleção com algo perfectível;
- 3) Considera que nem sempre é possível confirmar os resultados dos testes de seleção no confronto com a realidade escolar;
- 4) Descreve casos variados em que as expectativas prévias à realização do teste não tiveram expressão em resultados.

Professor 2

Pela voz do ex-diretor da Escola A, Professor 2, chega-nos uma história na primeira pessoa que indicia algum descrédito face a práticas de seleção levadas a cabo no passado: “(...) lá fui ao Conservatório perguntar o que é que era preciso para o meu menino entrar para lá. Mas completamente anónimo. Eu já lá estava efetivo há dois anos ou três, mas como estava fora, as pessoas da Secretaria não me conheciam. E há uma senhora que me diz isto: “Ahhh, mas a maneira mais fácil, depois de fazer isto, é você inscreve-o na classe do professor tal que é ele que faz as provas de ingresso.” E2¶45

Conta ainda quais as medidas que começou por tomar no sentido de parar a situação que colocava em descrédito a instituição e os mecanismos de seleção: “P.2: Isto chocou-me muito. Chocou-me muito. Fiquei sempre com aquela na cabeça. Nunca mais a perdi. E quando regresssei à escola, os primeiros testes foram feitos, quer dizer, um bom sinal para ter a aceitação de quem chega é não querer mudar tudo. Sem ter a certeza que é preciso mudar. Porque há pessoas que chegam lá e querem mudar tudo. Eu disse, não, deixa ver como é que corre. E quis acompanhar aqui. As pessoas achavam estranho porque eu quis acompanhar aquilo de perto. Bem, e depois o júri das provas de ingresso eram, nos termos da lei, nomeados pela Direção Regional sob proposta da Direção da Escola. E puseram-me aquilo à frente, o ofício do costume. E eu disse: não concordo. Tirem este, este e este ... Não assino. Escolham outros.

HB: Eram aqueles de quem se dizia que preparavam os alunos?

P.2: Epá, um sabia, os outros, dizia-se...” E2¶50 – 52

A necessidade de credibilizar o processo de seleção conduziu à implementação de procedimentos de anonimato semelhantes aos utilizados nos exames nacionais: “Porque é que isso não é confidencial? Nas provas não estão... Mas, de facto, é uma boa ideia. E passamos a pôr num cantinho ou uma coisa assim, já não me lembro, era assim, uma folhinha com um picotado, para depois se fazer “o confidencial” como é nos exames. Foi uma indicação dele e que foi importante. Foi importante. Eu não me tinha apercebido daquilo. Isto foi ao fim do segundo ano. Por tanto, isto deu credibilidade ao sistema. E ao dar credibilidade ao sistema, que era um dito sistema corrupto ou com fama de corrupto, deu credibilidade à escola.” E2¶70

Considera assim o entrevistado que os procedimentos adicionais acima relatados bem como um contacto com o seu autor – Edwin Gordon – no sentido do seu estudo contínuo, trouxeram credibilidade a todo o procedimento: “(...) os testes eram fiáveis. Durante muito tempo, não sei se ainda fazem isso, mas durante muito tempo nós tínhamos que mandar os resultados dos testes para o Gordon e ele tratava aquilo (...)” E2¶83

Em síntese, quanto à questão da eficácia e fiabilidade dos testes vigentes, o Professor 2:

- 1) Descreve que encontrou um sistema de seleção pouco fiável na sua chegada à direção da Escola A;
- 2) Considera que a implementação de testes psicométricos de aptidão musical veio restituir a fidelidade ao procedimento de seleção;
- 3) Entende que a ligação à Academia é importante no sentido de constituir garantias de eficácia.

Professor 3

A seleção de alunos apresenta-se com uma certa dose de experimentalismo face à implementação de modelos variados que nem sempre foram de encontro às necessidades escolares: “(...) nós agora tentámos inclusive ir para o outro lado que é tentar admitir alunos, ou pelo menos tentar escolher, os melhores alunos e eu confesso que, se calhar, não é um sistema eficaz e perfeito, portanto, isto há sempre, como é evidente, algum risco, mas que nos demonstrem que efetivamente terão possibilidades de aprender música com mais facilidade uns do que outros, porventura, mas nós também não sabemos muito bem (...)” E3¶2

A seleção é operada tendo por base considerações próprias acerca da aptidão e talento musical: “Nós agora, efetivamente, centramo-nos um bocadinho mais naquilo que nós consideramos aptidões ou talentos, chame-se o que se quiser (...)” E3¶14

A dificuldade de encontrar um sistema que vá de encontro às necessidades escolares tem conduzido a diversas alterações e reflexões sobre o tema: “Nós, provavelmente, não temos o sistema ideal, se é que ele existe; agora, o que eu tenho a certeza é de uma coisa, nós refletimos nisto muito e todos os anos e daí as alterações que temos vindo a produzir (...)” E3¶104

Há uma mensagem reiterada sobre a perfeitibilidade do sistema de seleção concomitante à mensagem de uma dinâmica constante no sentido de melhorar e diminuir os constrangimentos causados: “(...) o processo de seleção que nós temos, não sendo perfeito, há efetivamente da nossa parte um interesse e tem sido uma atenção constante todos os anos em melhorar esse processo, mas seguramente todos nós queremos escolher os melhores.” E3¶104

Porém, há que ter em conta o que são os critérios de sucesso para o ensino artístico especializado da música, dado que bons alunos podem acabar por fazer opções que não estão diretamente relacionadas com o nível qualitativo do seu desempenho: “(...) temos aqui uma tradição grande de Supletivo, metade dos nossos alunos está em regime Supletivo e temos bons resultados no Supletivo. Eu lembro-me de alguns alunos de Clarinete, por exemplo que concluíram em simultâneo um Curso de Engenharia e um Curso de Clarinete, mas dos nossos melhores alunos. Agora, não seguiram Clarinete, acabaram por seguir Engenharia, mas não foi por falta de aptidão, que aí também contam outras coisas, outras escolhas, enfim, daí que essas desistências, essas mudanças de percurso nem sempre são associadas a falta de... (...) não tem a ver com o insucesso da seleção.” E3¶110 – 112

O Professor 3 acaba por concretizar a sua ideia: nem a conclusão é sinal óbvio de sucesso e eficácia da seleção, nem o insucesso poderá ou deverá ser assim analisado: “(...) da mesma maneira que nós, porventura, não possamos também estabelecer uma relação direta entre o sucesso daqueles que concluem Música com a seleção, também penso que não deveríamos fazer com aqueles que não conseguem, portanto porque na verdade também seria, também estávamos aqui com dois pesos e duas medidas. Então, mas o que consegue não foi porque a seleção foi boa, foi porque ele tinha motivação, estudou muito, tinha uma disciplina, muito bem e o que não seguiu foi porque a seleção era má, foi má. O processo de seleção é um processo de seleção, depois toda a outra caminhada ao longo do curso, eu tenho alguma dúvida que possamos dizer que foi por causa da seleção. Pode haver também algumas coincidências, naturalmente, agora todos estes fatores, o que quer dizer que também

não quer dizer, concluir, a seleção é um sinal que temos naquela fase do aluno, mas todas as outras mudanças e crescimentos que ele vai ter...” E3¶112

Embora considere o sistema de seleção falível, as pistas que a seleção fornece correspondem a uma orientação valorizada pelas escolas: “com algumas falhas, mas nós tentamos escolher os melhores, aqueles que terão mais condições para, mas não quer dizer que, por várias razões, não é porque nós nos enganássemos a escolher, mas alguns porque fazem uma opção por outro curso qualquer, quer dizer, agora não podemos garantir que efetivamente todos vão prosseguir. Agora que nos dá alguma orientação, dá.” E3¶116

Em síntese, quanto à questão da eficácia e fiabilidade dos testes vigentes, o Professor 3:

- 1) Revela que o processo passa por escolher os melhores alunos, algo que considera que pode ser pouco eficaz no que respeita ao prosseguimento de estudo na área artística;
- 2) Considera que não operam o sistema ideal, porém afirma também desconhecer qual será esse mesmo sistema;
- 3) Encara o instrumento de seleção com algo perfectível;
- 4) Entende que nem sempre a conclusão é um fator de sucesso, nem o abandono de insucesso, não sendo legítimo retirar daí a eficácia dos instrumentos de seleção;
- 5) Faz notar que a preocupação da Escola B é a de escolher os melhores alunos, os que têm mais condições para ter sucesso, porém, não estão imunes ao erro.

Professor 4

Antes da seleção por via da realização de provas, houve anos em que a inscrição na Escola B era feita sem qualquer apreciação do aluno e por ordem de chegada. Insatisfeitos com tal procedimento, os professores organizaram-se no sentido de criar (“inventar”) provas diversas e com as quais nem sempre atingiam os seus objetivos: “(...) nós fomos nos sentindo preocupados à medida que a experiência nos ia mostrando que o problema cada vez era mais agudo. E cedo nos apercebemos que mau seria, quer dizer muito injusto era, ficar com os primeiros: os primeiros que chegavam, havia dez vagas e ficam os dez primeiros. Quer dizer ... depois, enfim! Havia até listas de espera, às vezes havia desistências e entrava mais algum, mas na verdade esse era um critério muito mau. Aliás, esse não é critério. Isso é um método de, ao fim ao cabo, de seleccionar alunos que não

tem nada haver com os interesses de escolher o melhor ou o que fosse mais justo. Enfim! Portanto, depressa nos apercebemos que era preciso substituir esse método. Então começamos a inventar provas (riso!) com as quais dificilmente nos sentíamos satisfeitos.” E4¶4

Apesar das diversas tentativas de elaboração de uma prova de seleção apresentarem insuficiências, ano após ano melhorias eram operadas no sentido de criar um sistema mais fiável: “(...) quer dizer, se me perguntar se eram? Não sei! Muitas vezes não eram! Quer dizer, muitas vezes, não seriam, pronto! mas de qualquer modo... Bem, nós sentíamos, com muita frequência, daí esse assunto ser recorrente nos fins de ano e no princípio do ano: o que é que vamos fazer para o ano porque isto aqui não deu certo?” E4¶8

As limitações do processo de seleção tornam difícil a distinção entre candidatos com capacidades desenvolvidas e candidatos com capacidades por desenvolver: “(...) nem sempre aqueles que fazem um “showzinho” de cinco, seis, dez minutos serão aqueles que têm mais capacidade.” E4¶18

Apesar das sucessivas tentativas de aperfeiçoamento, os docentes iam encontrando limitações diversas de ano para ano, em simultâneo com a dificuldade em distinguir competências adquiridas precocemente de capacidades preditoras de sucesso: “(...) nós tentamos sempre equilibrar essa parte: o aluno já tem algumas competências, mas tentar perceber quais são as capacidades que eles têm para tentar de algum modo lutar contra isso. De qualquer modo, quer dizer: satisfeitos? Satisfeitos era difícil. Havia muitos problemas na seleção dos alunos e de ano, para ano, pior.” E4¶20

As queixas por parte dos Encarregados de Educação visando a eficácia e fidelidade dos testes de acesso tornaram-se recorrentes, embora comumente com respostas favoráveis para o Conservatório: “Então, a partir daí, para nos defender, lá está o tal caso, e todos os anos nós aprendíamos com esse tipo de queixas. Esses alunos que me levaram ao Provedor de Justiça, vinham de uma escola particular, oficializada, portanto, com paralelismo pedagógico, um para o terceiro grau e outro para o quinto. E nenhum deles entrou. Claro que isto é muito difícil de argumentar oficialmente. Isto são alunos de escolas com paralelismo, que querem entrar noutra! E dá, é difícil. Nós conseguimos! Eu digo-lhe, eu fui até ao Provedor de Justiça e o Conservatório ganhou a questão! Os alunos não entraram.” E4¶44

O entendimento gerado ao longo dos anos de gestão favorece o modelo de prova de seleção em oposição ao da inscrição por ordem de chegada: “Por mais que o júri se engane, por mais que o aluno, enfim, mostre qualidades, mas depois não corresponda, é sempre diferente daquele aluno que

estava em primeiro lugar porque chegou à secretaria primeiro. Quer dizer, a diferença deu sempre bons resultados.” E4¶54

Em idade precoce, a avaliação das capacidades torna-se ainda mais dificultada do que em idades onde é possível fazer provas de conhecimentos adquiridos: “Agora quando estou a avaliar capacidades é muito mais complicado. Um aluno que quer entrar para o primeiro ciclo, é muito difícil. É muito difícil. É muito mais difícil.” E4¶102

Em síntese, quanto à questão da eficácia e fiabilidade dos testes vigentes, o Professor 4:

- 1) Faz saber que houve, no passado, momentos em que a matrícula era feita por ordem de chegada;
- 2) Encara o instrumento de seleção com algo perfectível;
- 3) Revela que após o início da implementação provas de seleção iam sendo detetadas falhas ano após ano;
- 4) Considera que os testes não têm eficácia para distinguir competências adquiridas de capacidades de desenvolvimento ulterior;
- 5) Entende que quanto mais jovens forem os candidatos, mais difícil é fazer uma seleção eficaz.

Professor 5

É bastante comum que, numa seleção multifatorial, existam mais do que um tipo de prova. Neste caso, o Professor 5 analisa as diferenças de resultados entre uma prova de índole teórica em contraste com uma prova prática. Questiona, então, que relação poderá existir entre ambas as provas. Caso não exista, o Diretor da Escola C acredita que se deve trabalhar para construir um novo modelo de seleção: “(...) agora é preciso perceber se esta prova dita teórica, entre aspas, tem alguma ligação com aquela prova que vai ser prática e hoje essa é a grande discussão. Porque um miúdo pode ter 200 na prova escrita, digamos assim, e depois tem só 100 na prova prática. Portanto há aqui uma disparidade grande. Então, é preciso perceber que relação existe entre as duas, e essa é a grande discussão neste momento. Se não temos de encontrar aqui outro modelo.” E5¶16

Avançando com a imagem de uma proporção entre a prova de aptidão e a prova de instrumento, o entrevistado acredita que as falhas existentes se devem à falta de previsão do trabalho

individual que constitui a esmagadora maioria das variáveis deste ensino: “Claro que é falível, enganamo-nos ... Para que isto fosse praticamente infalível era necessário andar um ano a ver a criança, a ouvi-la ... experimentar. Porque depois há aqui um fator que tu não controlas na prova de acesso que é o que é que ela vai fazer em casa depois. Que no nosso caso é determinante. Nas reuniões que faço com os pais eu costumo dizer que 5% do trabalho nós fazemos cá, os outros 95% são feitos em casa.” E5¶28

Por fim, assume que o erro faz parte do processo de seleção: “No primeiro ano de 102 candidatos entraram 12: 10%. E com certeza enganamo-nos. O erro faz parte! Aquele aluno teve 200 na prova, mas foi um acaso, se calhar o outro que teve 190 e ficou de fora poderia ser ... não é? É isso que temos de tentar perceber. Mas nós não lhe fechamos a porta. Eles podem continuar a concorrer a seguir.” E5¶82

Em síntese, quanto à questão da eficácia e fiabilidade dos testes vigentes, o Professor 5:

- 1) Considera particularmente complexa a ligação entre a prova teórica e a prova prática no âmbito da seleção de alunos;
- 2) Entende que o ponto onde a seleção pode falhar é na capacidade de prever o envolvimento do aluno e da família;
- 3) Assume o erro como uma componente natural dos processos de seleção.

Professor 6

O Professor 6 garante que não é possível, a não ser em casos evidentes, detetar a aptidão para aprendizagem instrumental no modelo de seleção atualmente disponível: “(...) tenho uma posição crítica relativamente a estas provas porque não é, de modo algum, em quinze minutos, meia hora que seja, que nós conseguimos avaliar, a não ser em casos muito evidentes, que conseguimos avaliar a chamada aptidão de uma criança para o estudo do instrumento.” E6¶4

Entende que seria mais eficaz avaliar a relação da criança com o instrumento ao longo do tempo: “O ideal, na minha opinião, nesta situação seria a avaliação ao longo tempo, ao longo de um período alargado daquilo que é a interação da criança co o instrumento.” E6¶6

A existência de pequenos desníveis de desenvolvimento entre várias competências não tem de significar exclusão à partida, pelo que seria necessário para aumentar a fidelidade dos testes que se

pudesse observar as crianças durante mais tempo: “Não é certo que uma criança que tenha dificuldade ao nível da lateralidade tenha de tocar este ou aquele instrumento, ou que está inapta para o ensino da música. (...) seria necessário, pelo menos para que se diminuísse este grau de erro, era necessária uma observação tanto quanto possível alargada daquilo que é o seu desempenho.” E6¶6

Em síntese, quanto à questão da eficácia e fiabilidade dos testes vigentes, o Professor 6:

- 1) Considera que o modelo atual não permite a correta identificação da aptidão instrumental dos candidatos;
- 2) Entende que seria mais eficaz ter uma seleção estendida no tempo;
- 3) Afirma que se confundem dificuldades diversas com inaptidão e que os testes deveriam ser mais fiáveis nesse campo.

Professor 7

Cruel, é a palavra escolhida e reiterada pelo Professor 7 para descrever o processo de seleção. Diz, por fim, que os testes não deviam existir: “é cruel, é muito cruel, porque eu por mim acho que todas as crianças deviam ter essa oportunidade de estudar um instrumento, não deviam ter esses testes (...)” E7¶6

Os testes de seleção não são eficazes o suficiente para detetar questões relacionadas com a aptidão instrumental, ficando esta questão muitas vezes ao abrigo de uma certa aleatoriedade: “(...) você barra a criança de seis anos porque ela não tem aptidão; acho que ninguém tem direito de fazer isso (...) um pai pode ter matriculado a criança para Violino e a criança, na verdade, ritmicamente é ótima e ficaria muito bem na Percussão, não é, e nem sequer teve chance de fazer a prova de Percussão.” E7¶8

Entende-se melhor a crueldade descrita acima no sentido em que o processo não é fiável e existem demasiados equívocos: “(...) temos que fazer a tal seleção que na minha opinião é uma coisa que não é 100% fiável, de longe, não é. Nós podemos cometer muitos erros e é uma coisa que me aflige (...)” E7¶10

Em síntese, quanto à questão da eficácia e fiabilidade dos testes vigentes, o Professor 7:

- 1) Classifica os testes de seleção como “cruéis” e afirma que estes “não deviam existir”;
- 2) Considera que não se deve barrar o acesso ao ensino da música tendo por base a aptidão;
- 3) Entende que a seleção não é, de longe, fiável.

Professor 8

A necessidade de conferir maior fidelidade ao processo de seleção levou o Professor 8, enquanto diretor da Escola E, a operar transformações em duas fases, inicialmente na forma de análise dos resultados e, posteriormente, no próprio instrumento de seleção: “(...) foi uma das coisas em que eu agarrei desde que fui para a direção. Agarrei primeiro para tentar encontrar uma melhor forma de análise dos resultados à partida, ainda sem mexer nos instrumentos, e depois ao longo do tempo e também com o meu interesse pelo assunto, de tentar, de facto, modificar de maneira a que fosse uma escolha mais correta ou a melhor que conseguíssemos fazer.” E8¶4

Uma das alterações propostas remete para os alunos mais jovens, a quem passou a ser aplicado um teste que tinha em conta as dificuldades manifestadas pelo aluno, dando-lhes a possibilidade de realizarem mais do que um exercício por item, pese embora haver constrangimentos relacionados com a escala logarítmica: “(...) tinha algumas falhas porque nós tínhamos uma escala de avaliação de 1 a 5 porque, pois ali, imediatamente, era difícil de avaliar mais do que isso, mas fazia-se mais do que uma proposta de avaliação ao aluno, não é; fazia-se mais do que um exercício a cada um; se víamos que havia uma dificuldade, o professor que estava a dar aula, adaptava, ia gerindo essa situação connosco; também dizia “repete lá”; mas estávamos (os dois elementos estavam) de lado, não perturbavam a aula, as crianças estavam à vontade, não se sentiam intimidadas e era, de facto, uma proposta de teste bem engraçada.” E8¶12

Num excerto de carácter mais longo podemos retirar um importante cenário, onde vários argumentos concorrem para considerar que os processos de seleção têm tido algum tipo de eficácia. Por mais dúvidas que haja, um gestor educativo tem de ser afirmativo quanto à fidelidade do seu teste de seleção, nesse sentido os testes psicométricos são um instrumento que constitui segurança: “(...) nós dizemos sempre que os testes de aptidão são falíveis não é; pronto, isso para mim é dado assente; são falíveis. Muitas vezes tive de fazer este discurso perante os pais, porque os testes são das coisas mais complicadas numa escola destas e quem tem que lidar com pais a fazer depois reclamações

("porque o meu filho não entrou") sabe isso muito bem... Eu tive isso durante todos os anos, porque não há um ano em que não haja um problema com os testes; por isso, mais uma razão para ajudar a que o teste normalizado com resultados absolutos que nos dizem sim/não, dá força à escola para poder dizer "não posso" e, portanto, é bom, porque é um resultado que o pai assume como concreto; enquanto que um teste que nós não temos instrumento para mostrar, não conseguimos explicar como realizamos, acaba por ser um vazio para poder fazer uma explicação ao pai. Quando faz testes Gordon nós pegamos na ata final que diz os resultados; dizemos "está aqui porque é que não entrou" e já nem argumentamos mais nada; fazendo outro tipo de teste, criámos parâmetros, criámos avaliações que depois uns fazem bem os outros não, quer dizer este vai ter 30, portanto, dá 30 a tudo e está a resposta ou este vai ter 70, dá 70 a tudo e está despachado, isso acontece; mas perante a família o teste é sempre um problema e, para mim, digo-lhe sinceramente, é das coisas mais difíceis que tive de fazer na escola, foi sempre ter de excluir pessoas. Detesto essa parte. Agora, nós fazemos os testes, eles são falíveis e, como tal, daí a dois anos os argumentos podem ser vários porque, de facto, o aluno não trabalha, muitos casos são esses. Eu diria que quando eles são mais novos a maior parte das vezes até é isso que acontece porque há, de facto, uma falta de empenhamento que é necessário no tipo de ensino e no nível que nós colocámos, nós temos, todos lhe devem ter tido, Portugal neste momento está com um bom nível aqui ou em qualquer lado, nós temos alunos colocados nas melhores orquestras da Europa, quer dizer; portanto, não há dúvida nenhuma que nós conseguimos um nível muito bom, conseguimos com muito esforço deles sem dúvida nenhuma também; portanto, eles atingem ao 12ºano já uma capacidade técnica e musical muitíssimo grande. Para chegar aí nós somos exigentes, e ao ser exigentes, há uns que não respondem; portanto, isso é preciso fazer explicar; mas eu acho que tem explicação, se é um erro de aptidão é mais complicado, mas não é muito normal, não é. Uma criança normalmente consegue desenvolvendo-se e se consegue dar algum... ninguém exclui uma criança assim tão depressa, pelo menos até ao sétimo ano de escolaridade que é onde começam os problemas, geralmente e aqui, não é só na Música nos outros também." E8¶90

Em síntese, quanto à questão da eficácia e fiabilidade dos testes vigentes, o Professor 8:

- 1) Recorda que avaliar e melhorar os instrumentos de seleção na Escola E fez parte dos seus objetivos enquanto gestora educativa;
- 2) Entende que a escala de quantitativa de 1 a 5 não era eficaz para a seriação dos alunos;

- 3) Considera que a utilização dos testes psicométricos de aptidão musical podem ser uma solução para conferir fidelidade à seleção;
- 4) Revela que este é um tema que pode fragilizar a gestão dado que é uma situação de difícil consenso.

Professor 10

Para o diretor da Escola G, o processo de seleção de alunos era constrangedor, no sentido em que não permitia a entrada de todos aqueles que a escola entendia que deviam entrar: “(...) nós percebemos que a forma como seleccionávamos os alunos, se calhar, não permitia que todos aqueles alunos que nós desejávamos que entrassem, que entram atualmente, era um bocadinho constrangedor na entrada de alunos. (...)” E10¶2

A seleção não é, no entender do Professor 10, um bom processo: “No entanto, para nós não é o melhor processo (...)” E10¶2

Dada a juventude do projeto de Ensino Artístico Especializado da Música e Dança na Escola G é notória a passagem por fases semelhantes às das escolas mais antigas: “(...) digamos que nós também estamos um bocadinho a tentar perceber como é que devemos fazer esta seleção(...)” E10¶2

Mais do que a seleção, que se assume sem quaisquer constrangimentos, interessa aferir a qualidade da seleção e garantir que ela é “honesta”: “(...) para mim não existe nenhum constrangimento em que haja uma seleção, não existe; depende da forma como a seleção é feita e depende da forma como nós construímos o percurso para que a seleção seja honesta para todos.” E10¶36

Em síntese, quanto à questão da eficácia e fiabilidade dos testes vigentes, o Professor 10:

- 1) Considera que a seleção não permite a entrada dos alunos que a escola entende que deviam entrar;
- 2) Assume que este não é o melhor processo, apelidando-o mesmo de constrangedor;
- 3) Revela que estão ainda em busca de um melhor modelo de seleção;
- 4) Entende que a seleção deve ser “honesta” – justa – com o percurso educativo de cada candidato.

Professor 11

Entende o Professor 11 que a prova de aptidão é um meio de seleção que oferece pouca fidelidade: "...é uma prova de aptidão onde todos temos consciência, o próprio júri, que pode, (...), ser muito limitada no tempo e pode haver muitas circunstâncias que levem a que o aluno naquele dia não esteja no seu melhor. Isto para eu dizer que eu acho que podemos estar a ser injustos e, portanto, ao fazer uma seleção corremos sempre o risco, há muitos condicionalismos, pode haver muitos condicionalismos que nos levem a tomar a decisão errada. (...) Temos de fazer tendo a noção de que, às vezes não, podem não ser selecionados os melhores." E11¶18

A subjetividade da avaliação, transversal a várias áreas, é, na predição da capacidade artística, ainda mais aguda: "(...) a avaliação por si só já é uma coisa muito subjetiva e acredito que na vossa área, na Música, ainda seja, também seja muito, muito difícil." E11¶22

O ensino individualizado, característica inerente a este tipo de ensino, constitui um forte fator de redução de vagas. Em simultâneo não é possível dizer que o modelo funciona de forma eficaz na medida em que a avaliação é um procedimento subjetivo e a credibilidade junto dos pais e encarregados de educação sofre com a ausência de uma explicação cabal sobre o afastamento dos candidatos: "A monodocência, (...) é isso que leva a que a escola só possa constituir uma turma com vinte e cinco alunos, tendo eu a noção de que, de facto, esta nossa seleção pode ser injusta; não tenho a ousadia de dizer que está tudo bem, não, pode acontecer. Muitas vezes os próprios professores, se calhar, ao longo do tempo, vão sendo confrontados com "deste eu esperava mais por aquilo que pude observar, daquele eu não esperava tanto e ele está a conseguir" e, portanto, é extremamente complicado e é uma das coisas que às vezes me aflige um bocadinho, é. Imagine que se candidatam 50 (este ano não sei quantos foram, o [- - -], ou até o [- - -], se calhar sabem de cor quantos foram), e há um que fica em vigésimo quinto e outro que fica em vigésimo sexto, se me perguntarem há assim uma diferença tão grande entre o vigésimo quinto e o vigésimo sexto para que entre um e não outro, pois se calhar não há, mas as regras são estas, eu não posso pôr lá vinte e seis e se pusesse vinte e seis o problema punha-se entre o vigésimo sexto e o vigésimo sétimo, portanto...Mas este constrangimento cria dificuldades, até porque os pais têm dificuldade muitas vezes em aceitar, "dizem-me que o meu filho é muito bom, ele até canta" e muitas vezes o júri tem de falar com os pais e explicar-lhes aquilo que fizeram porque, naturalmente, eu acho que os pais podem ter dúvidas; e essa conversa nunca é uma conversa comigo, é sempre uma conversa com o júri porque eu não sou capaz de explicar." E11¶32

Um ponto onde as provas poderão oferecer benefícios às escolas, reside na possibilidade de equilibrar a oferta educativa de modo a que esta não fique sujeita à valorização social dos instrumentos: “Como é evidente com essas ressalvas como disse há pouco e, quer dizer, com essas sensações de, mas há aqui alguma convicção também da parte dos professores, alguma experiência, que acreditamos que possa ter algum bom resultado e de tentar que nós ajudemos na atribuição do Instrumento, o mais, da forma mais adequada possível e tentando contrariar aquilo que, durante muitos anos acontecia, que era os alunos de Piano, de Violino e de Guitarra, porque é um Instrumento que eles conhecem, um Instrumento que eles ouviram falar, é o Instrumento que mais do que eles os pais conhecem (...)” E11¶36

Quando questionada diretamente sobre o teste de seleção, afirma que “tem” de acreditar, mostrando uma consciência de gestão apurada: “HB: (...) acredita no teu instrumento de seleção, não é?

P.11: Tenho de acreditar, tenho de acreditar e acredito.” E11¶56 – 57

Em síntese, quanto à questão da eficácia e fiabilidade dos testes vigentes, o Professor 11:

- 1) Classifica a prova de seleção como um meio limitado, constrangedor, injusto e suscetível de erro;
- 2) Considera que a avaliação, no seu conteúdo de subjetividade, cria também ela injustiças difíceis de enquadrar no sistema educativo;
- 3) Entende que a seleção é um instrumento que traz maiores benefícios às escolas do que propriamente aos candidatos ou ao sistema de ensino.

Professor 12

Olhando com reservas para o tema, o Professor 12 faz questão de garantir o rigor possível dentro de uma temática que considera subjetiva: “Todas as provas aqui, para garantimos o máximo de rigor possível dentro daquilo que é um assunto subjetivo, criamos elementos de avaliação que permitem com mais objetividade no momento de prova, normalmente constituído por dois professores, um que está a ministrar a prova e outro que está a tomar notas, que permite minimizar o erro e assim criar um critério comum a todos os alunos.” E12¶8

Encara os testes de seleção como um momento onde o erro é constante: “Eu acho que dentro daquilo que é o erro possível, existe sempre erro nesta matéria, permite-nos ter a consciência de que o aluno tem uma perceção daquilo que são os principais elementos da música que é, digamos, o ritmo e as alturas.” E12¶10

Demonstra ainda como a tradição pode ser uma ferramenta que auxilia à deteção das aptidões e como ela poderá acrescentar uma maior segurança às decisões que produz: “(...)há aquilo que o conhecimento empírico dos professores de instrumento que é o chamado conhecimento “mestre-discípulo”, que são algumas características que à partida predispõe o aluno para uma maior sensibilidade para o instrumento e se bem que, falando nas questões físicas que tinha mencionando à bocado, também tem que ver não só a parte física, mas essa componente física é associada à parte auditiva. Ou seja, de que forma ... porque de facto há alunos que têm um bom sistema psico-motor, têm uma boa coordenação, têm uma musculatura fantástica, são pessoas descontraídas que usam a tensão estritamente necessária, mas depois não conseguem perceber determinadas nuances do instrumento, por muito que lhes seja explicado. Na música, por muito que a música a base seja o movimento, o resultado final é sempre som.” E12¶12

Como foi dito acima, a seriação de alunos acarreta sempre uma margem de erro a ter em conta: “Já que temos de fazer essa seriação, dentro dessa seriação, com maior ou menor margem de erro (...)” E12¶14

O próprio instrumento de seleção foi já produzido tentando prevenir eventuais entendimentos subjetivos que possam dificultar as decisões do júri: “Este campo pretende, precisamente, dar ali alguma margem até subjetiva – porque há muito coisa aqui que é subjetiva – de perceber que um aluno, dentro daquilo que são os descritores, se calhar não está a ter o desempenho ... imagine, nós temos um exercício que é para levantar os braços e deixar cair para nós percebermos se ele é capaz de perceber a descontração, não deixa, mas isso não quer dizer que depois de ensinado ele não o consiga fazer.” E12¶16

Parece ser completamente aceite que a diferença entre profissionais poderá conduzir a desempenhos diferentes por parte dos alunos, algo que poderá afetar a fiabilidade dos resultados produzidos: “A mesma prova feita por dois profissionais diferentes e sem a mesma contextualização pode precisamente fazer com que se obtenham resultados diferentes (...)” E12¶16

O contacto dividido por várias sessões e dias funciona como um teste e pós-teste no sentido de criar um crivo mais fino e que possa dissipar eventuais dúvidas: “No momento de dúvida, quando eu

falava no campo dos 20% da prova, nos descritores, em caso de dúvida, usamos aquilo que é o feedback do passado para perceber (...)" E12¶28

No final da aplicação de todas as estratégias e instrumentos, o Diretor da Escola I entende que o trabalho é realizado com rigor: "HB: Entendo. Muito bem, então sintetizando, de alguma maneira diria que a escola e os professores acreditam que estão, efetivamente, a selecionar os melhores alunos da amostra que vos chega, é assim?

P.12: Sim, tecnicamente falando, sim." E12¶29-¶30

Mesmo assim é notório o carácter subjetivo das provas, enunciando que o instrumento de seleção não aparenta ter uma eficácia que possibilite aferir a aptidão para lá do contexto em que é realizado: "(...) eu admito que tudo aquilo que nós fazemos é baseado num momento que se fosse feito noutro dia qualquer, poderia ter uma reatividade da criança um bocadinho diferente. O dia em que a criança faz a prova pode ser, digamos, motivo de exclusão para a mesma. Isto é verdadeiramente polémico, mas basta chegar mais nervosa para, por exemplo, ser excluído." E12¶40

Simultaneamente, concorda com a falta de capacidade preditora das provas de seleção e defende a sua cessação: "HB: (...) creio que podemos considerar, parece-me – diga-me, se concorda – que a capacidade preditora das provas é manifestamente reduzida.

P.12: Certamente, nisso estamos de acordo. Eu até diria mais, se chegássemos a um cenário ideal, as provas deixariam de existir, mas pronto eu tenho noção que isso não vai acontecer." E12¶55-¶56

Em síntese, quanto à questão da eficácia e fiabilidade dos testes vigentes, o Professor 12

- 1) Assegura que, apesar das limitações impostas pela natureza dos instrumentos utilizados, estes são operacionalizados com o maior rigor possível;
- 2) Considera que o erro é uma constante;
- 3) Muniu os testes de seleção de procedimentos que têm a intenção de diminuir a subjetividade;
- 4) Entende que, face ao que é pedido, os testes de seleção decorrem com a convicção de que está a ser feita a escolha dos melhores alunos;
- 5) Considera que os testes de seleção não são uma ferramenta eficaz e defende a sua abolição.

5.2.1.4. Estrutura/conteúdos dos testes

Professor 1

Para a admissão ao 1º ciclo as provas de seleção baseiam-se unicamente no teste padronizado de aptidão musical: “São apenas provas de aptidão musical em que os especialistas dizem ser as mais apropriadas para estas idades de cinco anos. Estas provas são realizadas normalmente no período de interrupção letiva da Páscoa, para os pais saberem antecipadamente se os filhos entram ou não, para terem o tempo suficiente de optarem pela matrícula noutras escolas.” E1¶2

Formalmente, a seleção é organizada em três testes com conteúdos individualizados, realizados em três dias diferentes: “As crianças fazem três testes. Basicamente um rítmico, um tonal e um melódico. E, portanto, vêm três vezes à escola, durante três dias. É a conjugação desses três resultados que acabam por fornecer o resultado final que os seleciona. É a média dos três que faz a seleção.

Por acaso o terceiro teste foi introduzido este ano. Nos anos anteriores só existiam dois. Introduziu-se para dificultar um pouco ou apurar um pouco melhor, porque a escola sabe que as crianças andam em preparações... até porque basta chegar a um café ou ir à internet e lêem-se avisos: “Preparam-se alunos para [- - estabelecimento de ensino x - -]”, com os respetivos contactos.” E1¶6

“HB: (...) diria que mais do que a aptidão musical o vosso teste, também testa conhecimentos adquiridos?

P.1: Não! Não! Só aptidão! Só aptidão! Mas os meninos para estarem a ouvir as frases musicais e assinalarem nas “carinhas” do teste a sua resposta, precisam de concentração. E, além das distrações, se uma chora, meia dúzia começa a chorar por simpatia, ou seja, de repente as condições já não são as mesmas. O que eu quero dizer é que, objetivamente falando, os testes poderão não dar os resultados reais por estes fatores que contaminam o processo.” E1¶27 – 28

Em síntese, quanto da estrutura/conteúdos dos testes, o Professor 1:

- 1) Relata três dias de provas com estrutura pré-definida – uma rítmica, uma tonal e uma melódica;
- 2) Enuncia que o resultado final é a média aritmética das três provas.

Professor 2

Na Escola A as provas de seleção estavam formalmente estruturadas em dois conteúdos diferentes: aptidão e conhecimentos adquiridos. O valor dado à aptidão descia proporcionalmente em relação aos conhecimentos adquiridos à medida em que o candidato se habilita à frequência de um grau de ensino mais elevado: “Há o regulamento para as provas de ingresso, que balancei entre a prova de aptidão e os conhecimentos adquiridos ... ok. Vai dando, digamos, no primeiro ciclo é zero (os conhecimentos adquiridos) e a partir do segundo ciclo vai crescendo, vai crescendo...muito bem. Para que haja, para que corresponda, de facto, um aluno que vá para o 12º ano, podia ir tentar fazer provas para o 12º ano ... é pá, aptidão? Não valia zero, mas quase.” E2¶95

A valorização de diferentes conteúdos em diferentes níveis da evolução conferia, segundo o entrevistado, maior justiça ao processo de seleção: “(...) essa noção do esforço que é exigido aos alunos, não é para todos igual. Isso deveria merecer uma compensação. E permitia-nos fazer uma avaliação mais justa.” E2¶113

Em síntese, quanto da estrutura/conteúdos dos testes, o Professor 2:

Enuncia que as ponderações são um instrumento relevante para balançar as necessidades entre conhecimentos adquiridos e aptidões ao longo dos diferentes graus de ensino.

Professor 3

Mesmo nas idades precoces, na entrada para o 1º ciclo, é conferida importância à abordagem e relação física criada com os objetivos da produção musical numa prova formalmente estruturada em dois momentos – um de reprodução rítmica e melódica, e outro direcionado para o instrumento e a sua fisicalidade: “Aos seis anos...Aquilo que nós tentamos aferir é, efetivamente, do que nós consideramos alguma aptidão, algum talento em termos de produções melódicas, de ouvido, de ritmo, de sentido rítmico, de aptidão específica para o instrumento, através do contacto direto com os instrumentos no Atelier Musical, até com o experimentar a boquilha, com o experimentar um arco, com a posição, os nossos professores dos arcos, por exemplo, ainda acham muito importante a forma como eles à primeira, como eles pegam no arco; isso para mim faz-me alguma confusão porque eu acho que, quer dizer se nós não ensinamos como é que ele pega, mas a verdade é que se disser a um

professor de Violoncelo ou de Violino “Ah mas é importante ele pegar no arco?”, “é, é” e colocar as mãos no piano.” E3¶32

Formalmente os conteúdos são fixados num documento disponibilizado publicamente: “Sim, as matrizes são afixadas, no site junto com o regulamento, são as matrizes também.” E3¶44

Em síntese, quanto da estrutura/conteúdos dos testes, o Professor 3:

- 1) Relata a existência de duas componentes: uma vertente científica (iniciação musical) e uma vertente artística (instrumental);
- 2) Enuncia que os conteúdos científicos se destinam à apreciação da reprodução melódica e rítmica; e na componente artística a apreciação está relacionada com a fisicalidade direcionada ao instrumento;
- 3) Anuncia que, formalmente, a estrutura e conteúdos são comunicados e publicados sob a forma de matrizes.

Professor 5

Os conteúdos das provas estão relacionados com a formação musical, essencialmente baseados na identificação auditiva e a sua estrutura formal é divulgada em formato de matriz: “Em relação às provas eles fazem uma vertente, e relacionada com a iniciação musical, com a formação musical, digamos assim, que tem coisas muito simples, por exemplo, identificar canções infantis que eles conhecem, e dizer se ouvirem canção a ou b e fazem uma bolinha sobre o desenho que até já lá está. (...) Depois identificar se sobe ou desce um assobio, se está a subir, se está a descer. Tem uma identificação rítmica, que é perceber se o tempo de duração de determinada figura, normalmente fazemos isso com o clarinete, se foi longo ou se foi curto; longo ou curto. (...) As matrizes das provas são divulgadas com antecedência, pelo menos um mês antes das provas, as matrizes são divulgadas junto com uma prova modelo.” E5¶14

Os testes de seleção na Escola C estão formalmente divididos em dois momentos. No primeiro os conteúdos estão relacionados com a aferição de conhecimentos; aferição de um certo grau de equidade e identificação auditiva. O segundo momento está relacionado com a adaptação ao instrumento quer física, quer também auditiva: “Nós estamos à procura de saber o quê? Primeiro, aferir que conhecimentos é que eventualmente já trazem. Mas, ao mesmo tempo naqueles que não têm conhecimentos, aferir se eles têm a possibilidade de reconhecer coisas que são diferentes na

música. Aferir se sabe reconhecer se sobe ou se desce. Sem ter que cantar nada, se ele reconhece que sobe, ele ouviu, percebeu que sobe e sabe que subiu. Se desceu, não é a mesma coisa que subir. Se ele não consegue distinguir, nós temos de tentar perceber – ele não distingue porquê? Vamos tentar outra vez! Para ver porque é que ele não distingue! Porque se ele não consegue distinguir de todo, nós temos de pensar assim: estão aqui estes três que conseguem distinguir se sobe e se desce e está aqui este que não distingue: então estes três estão à frente. É importante que nós tenhamos a noção de quais são as capacidades, antes de falarmos em competências, que eles têm de poder, depois, com a aprendizagem de desenvolver esse tipo de capacidade. Depois fazemos a questão da adaptação do instrumento. Perceber se a criança quer, se é mesmo aquele, se é o pai ... as vezes é o encarregado de educação que quer e não a criança. Nesta prova de adaptação ao instrumento, na conversa com a criança, consegue-se perceber se há ou não há ... claro que é falível esta conversa, porque é uma criança. Depois tenta-se ver se consegue reunir condições físicas ou motoras para aquele instrumento. Um aluno quer estudar contrabaixo, é preciso perceber, claro que eles são pequeninos, mas tu consegues perceber pela mão que o crescimento pode dar e colocas o contrabaixo adaptado à altura dele e ele vai experimentando, se consegue pegar no arco bem, se consegue ouvir e reproduzir algumas questões melódicas ou rítmicas. Há aqui um trabalho de adaptação e competência: ele reproduz ou não reproduz? Reconhece ou não reconhece?” E5¶26

Em síntese, quanto da estrutura/conteúdos dos testes, o Professor 5:

- 1) Anuncia que, formalmente, a estrutura e conteúdos são comunicados e publicados sob a forma de matrizes;
- 2) Relata que a prova é estruturada em duas partes: uma componente científica que pretende avaliar que conhecimentos os candidatos já trazem e, no caso de não trazerem quaisquer conhecimentos, aferir do seu nível de aptidão; e uma segunda componente artística de relação física e auditiva com o instrumento;
- 3) Revela conteúdos relacionados com a reprodução e identificação auditiva de durações e alturas.

Professor 7

Os conteúdos encontram-se divididos em duas provas: uma direcionada para a apreciação da relação com o instrumento, existente ou potencial, e outra para a reprodução rítmica, melódica e de

fraseio: “(...) na prova de Instrumento só avalia aptidão, depois eles fazem a prova de Iniciação Musical onde se avalia ritmo, capacidade melódica, frases, etc.” E7¶22

Em síntese, quanto da estrutura/conteúdos dos testes, o Professor 7:

- 1) Relata uma estrutura em duas fases: artística (instrumento) e científica (iniciação musical);
- 2) Enuncia que os conteúdos presentes se prendem com a avaliação de ritmo, melodia, fraseio e outros.

Professor 8

Após a sedimentação da escolha do teste, a estruturação dos conteúdos tem sido variável. Todavia, posteriormente às indicações da ANQEP, são selecionados os seguintes conteúdos: “(...) até hoje nós temos mantido essa situação, portanto, aos meninos da Iniciação fazemos o IMMA, tirando ao primeiro ano que passámos ao formato da aula que é o que tínhamos com o Professor [- -], com algumas nuances, às vezes não se faz os dois dias o que eu também acho muito mal feito, mas pronto isto às vezes é uma questão de peso de trabalho também, enfim... e neste momento estamos a discutir outra vez se se mantém ou não mantém, está em discussão. Para o primeiro grau, durante muito tempo fazia-se algo que nunca sabia muito bem era mais ou menos uma prova do tipo das anteriores canção, reprodução, etc., rítmica, etc., depois passou-se a tentar fazer uma prova escrita, mas muitos não sabiam nada, e quando sai da ANQEP então, aí, aquela proposta de se fazer um teste de aptidão ou de conhecimentos, ou misto das duas coisas, nós, de facto, passámos a fazer um teste, pensámos um bocado e fizemos uma coisa tipo Gordon, sem os estudos, sem nada, mas tudo bem, fizemos uns testes que, neste caso, só tinham 30 itens, agora já passaram para 40, tinham 30 itens e também eram sobre melodia, ritmo, e harmonia portanto fazemos também um teste com acordes, e com isso fazíamos um teste que, no fundo, eles não precisavam, também, de saber nada, portanto o mesmo modelo, igual ou diferente, mas com esses 3 itens (melodia, ritmo e harmonia). A seguir, aqueles que sabiam qualquer coisa, então fazíamos um teste oral, digamos de leituras rítmicas e melódicas, pura e simplesmente, nada escrito.” E8¶16

Estruturalmente podemos dizer que os candidatos estão divididos em duas categorias essenciais: os que têm conhecimentos adquiridos e concorrem para outros graus diferentes da Iniciação ou 1º grau do Ensino Básico e os que não têm ainda conhecimentos e se submetem a provas de aptidão para acesso ao 1º nível de ensino do 1º ou 2º ciclo: “(...) a partir dos 70% para cima eles

não fazem teste de Formação Musical, nos Cursos de Iniciação e Básico, no Secundário fazem sempre os dois tenham que nota tenham, portanto fazem sempre os dois testes, porque são alunos com conhecimentos, não é, portanto aí fazem todos, no caso da Iniciação e Básico só fazem o teste os que tenham uma nota de 70% para baixo então vão à Formação Musical. Os que é, não há exclusões no Básico, a nota de Formação Musical vale 30% e a de Instrumento 70. No caso do Secundário, as percentagens são as mesmas, mas os alunos, portanto, são excluídos se tiverem menos de 40% na Formação Musical. Acontece que temos uma abertura para fazer uma reunião entre os júris de Instrumento e Formação Musical quando há um aluno que tem, que se quer mesmo que entre no Instrumento e que na Formação Musical estará excluído; portanto, há uma reunião e o júri depois ponderando as situações fazem uma decisão.” E8¶20

Este relato diz respeito à Escola E e demonstra a arquitetura aritmética por detrás das duas provas ministradas.

Em síntese, quanto da estrutura/conteúdos dos testes, o Professor 8:

- 1) Faz saber que são utilizados os testes psicométricos de Edwin Gordon, pelo que os conteúdos dizem respeito à deteção de aptidões;
- 2) Relata que a estrutura se realiza em duas provas: científica e artística;
- 3) Revela que existe um tipo de ponderação que favorece a seriação de candidatos: provas instrumentais acima dos 70% os alunos são dispensados da Formação Musical; exclusão no caso de haver resultado inferior a 40% na componente científica; ponderação de 70% - 30% entre prova artística (instrumental) e científica (formação musical);

Professor 12

O Professor 12 explica de que forma são realizadas provas de seleção de alunos e qual a estrutura do instrumento utilizado pela Escola I: “(...) quer os alunos do ensino básico para o 2º ciclo, quer os alunos do ensino secundário, têm realizado provas de admissão baseadas em duas vertentes que são as que estão nas regulamentações da ANQEP: que são a parte da aptidão musical – da formação musical – e a parte, depois, do instrumento. As provas propriamente ditas da parte da aptidão musical baseiam-se sempre na avaliação – isto estamos a falar de alunos que à partida vêm para o 5º ano e nunca tiveram qualquer experiência com o instrumento, nem com a própria educação musical – com aquilo que serão as capacidades que à partida lhe são familiares, como por exemplo: a

percussão de ritmos através das palmas, entoação de intervalos, perceber a sua capacidade rítmica e melódica através de canções familiares como por exemplo o balão do João, a estrelinha, ou o que quer que seja, isto para nomear as que são mais familiares; a sua capacidade de perceber movimentos sonoros, isto sempre com a devida contextualização. (...) na parte de instrumento, seguindo uma matriz geral, se é que assim se pode dizer porque que cada instrumento tem a sua especificidade no controlo motor, na capacidade de perceber o corpo, na descontração, na própria capacidade de adaptação ao instrumento, seguindo os critérios que são os critérios que os professores de cada família de instrumentos e depois cada instrumento especificamente determinam como fatores importantes para essa seleção; e depois temos, por normal, também como critério de seriação a média ponderada sendo que normalmente damos 50% à parte da aptidão musical e 50% à parte instrumental.” E12¶4

Os testes de seleção são precedidos por um atelier instrumental onde os candidatos são confrontados com diversos instrumentos e aprendizagens básicas para cada um deles: “Marcamos três dias de ateliers em que as crianças tiveram a oportunidade de ter 2 aulas de 30 minutos a cada um dos instrumentos. Foi de uma segunda a uma quarta-feira, em que tiveram piano e violino na segunda, violoncelo terça e quarta, etc., onde os professores pretendiam precisamente perceber qual o melhor instrumento a que melhor se poderiam adequar àquilo que eram as capacidades destas crianças de 6 anos de idade. Portanto, a atribuição do instrumento não foi uma escolha da criança, mas, digamos, foi a decisão do professor de acordo com aquilo que eram as competências que eles reconheciam como as mais direcionadas para o seu instrumento.” E12¶6

Em síntese, quanto da estrutura/conteúdos dos testes, o Professor 12:

- 1) Utiliza as recomendações da ANEQP, realizando dois momentos de prova: prova de aptidão musical e prova de aptidão instrumental;
- 2) Explica que os testes de seleção são realizados juntamente com um atelier instrumental com a duração de 3 dias onde os candidatos têm a possibilidade de experienciar vários instrumentos e realizar breves aprendizagens elementares dos mesmos.

5.2.1.5. Objetivos dos testes de seleção

Professor 1

Mais importante que o desempenho momentâneo, que é amplamente condicionado pelo contexto, os testes padronizados de aptidão musical aplicados pela Escola A têm como objetivo a deteção dos níveis de aptidão musical: “As aptidões musicais que se pretendem avaliar naquele momento e, porque os pais pressionaram, ou porque veio desatento, ou porque é uma criança que normalmente é distraída e os pais deviam, provavelmente, ter treinado em casa a concentração e terem evitado que os filhos viessem com material para se distraírem (...)” E1¶24

A seleção tem como objetivo final o de resolver um problema – a falta de vagas: “A seleção, temos de que a fazer! Como é que resolvia o problema? Como é que de 400 inscritos, 350 ou 300 ... tem vindo a diminuir porque a natalidade tem vindo a diminuir, nós temos 300 candidatos, tem de se fazer uma seleção, é o que eu digo, tem de se fazer! Aqui há 30 anos esta seleção era feita por ordem de chegada... Isto não faz sentido.” E1¶82

Os objetivos da seleção de alunos prendem-se com questões da gestão dos espaços: “É por uma questão de gestão de espaço. Só podemos abrir duas turmas. Como é que nós podemos? Temos de seleccionar as crianças. Não vamos fazer como na altura da abertura desta escola em que era para os primeiros que se inscrevessem, e as pessoas vinham às 3 da manhã, às 4 da manhã, aqui para a porta da escola porque a turma era feita por ordem de chegada. Não podemos ir por aí!” E1¶84

Em síntese, quanto à questão dos objetivos dos testes de seleção, o Professor 1:

- 1) Entende que o objetivo é a deteção da aptidão musical;
- 2) Considera que a seleção é a forma encontrada de resolver o problema da crescente procura por este tipo de ensino;
- 3) Entende que a gestão e acondicionamento dos espaços são quem mais usufrui com a possibilidade de seleccionar.

Professor 2

Aquando da chegada aos corpos de gestão o Professor 2 encontrou provas que tinham como objetivo detetar conhecimentos adquiridos: “Segui atentamente aquilo e no fim fiz uma avaliação com

os meus colegas de direção. Disse, bem, não houve reclamações, eu vou fazer de Pai. Quero que vocês me respondam por escrito às perguntas que eu vos vou fazer. Peguei numas folhas com uns alunos...e contesto esta nota porque pam, pam, pam, pam ... e lá contestei. Basicamente, as do primeiro ciclo, contestei-as todas porque obrigava a conhecimentos. Tinham de saber o que era um dó, o que era um sol. E na lei dizia que não era preciso. Respondem: ah...e isto é fácil. Eu disse-lhes, não é fácil por isto, isto, isto ... vocês não veem o que é que vem escrito na lei? Isto é nulo! Ides todos presos! Vocês e eu que também assinei! Sou responsável. Epá, tens a certeza? Claro que tenho.” E2¶57

Com os testes padronizados de aptidão musical passou a ser mais fácil comprovar o objetivo de admissão por via da aptidão: “Olhe, o seu menino não lhe disse que os dois primeiros exercícios foram feitos com a professora? Disse, disse, disse, disse...era o exemplo para eles treinarem, ficarem mais à vontade. E depois faziam! E depois isto é simples: acertou ou não acertou! Põe-se ali a máscara, e corrige-se. Está certo, está certo. Não está, não está! E depois o professor o que é que faz, o professor confirma se está ou se não está e faz um resumo. Aquelas folhinhas do Gordon tinham um problema que foi um inspetor que me alertou. Porque um dia houve uma reclamação e a inspeção veio cá. Que raio de bonecos: como é que na música se fazem coisas como um avião? O grande problema do inspetor não era se havia fraude, ou não. Era como é que era possível fazer um teste escrito com meninos que não sabiam ler e ainda por cima tinha lá aviões, pêras, sapatos.” E2¶69

Tendo como objetivo principal a entrada de alunos com vocação, o Professor 2, considerava que o seu papel era o de impedir a entrada de alunos sem vocação: “O meu dever é impedir que entrem alunos que não tenham vocação e que fiquem alunos com vocação de fora.” E2¶94

Em síntese, quanto à questão dos objetivos dos testes de seleção, o Professor 2:

- 1) Descreve que, no passado, os testes estavam a aferir conhecimentos adquiridos;
- 2) Considera que os testes padronizados de aptidão musical tornam os objetivos dos testes mais claros para a comunidade educativa;
- 3) Entende que é dever da gestão zelar para que só entrem alunos com vocação.

Professor 3

Os objetivos dos testes de seleção da Escola B são claros – há que escolher os melhores alunos: “(...) tentar admitir alunos ou, pelo menos, tentar escolher os melhores alunos (...)” E3¶2

O objetivo é o de fazer entrar aqueles que possam prosseguir uma carreira musical profissional: “(...) estamos a pensar essencialmente em alunos que possam vir a ser músicos.” E3¶16

Todavia os objetivos traçados não são perseguidos sem dúvidas e incertezas: “Sim, são mais dúvidas do que certezas seguramente nesta matéria.” E3¶20

Em síntese, quanto à questão dos objetivos dos testes de seleção, o 3:

- 1) Entende que os testes devem escolher os melhores alunos;
- 2) Considera que se devem fazer entrar aqueles que têm condições para prosseguir uma carreira musical;
- 3) Revela que existem dúvidas na forma como estão perseguidos os objetivos inscritos nas provas de seleção.

Professor 4

Ficar com os melhores alunos era o objetivo principal da seleção efetuada na Escola B: “(...) isso levou-nos a estudar a melhor maneira de, já que tínhamos de mandar embora - que é o termo - muita gente, tentar não mandar o melhor.” E4¶4

Colocar o foco nas capacidades é uma das dificuldades dos professores que ministravam as provas de seleção: “(...) se eram alunos que iam entrar para o começo, tinham idade para começar do zero, tentávamos não nos influenciar por conhecimentos. (...) Quer dizer, só capacidades!” E4¶10 – 12

As provas, no entender do Professor 4, não seriam para selecionar, mas sim para seriar e ordenar a entrada dos candidatos: “Eram provas de seriação. Não era de seleção.” E4¶66

Em síntese, quanto à questão dos objetivos dos testes de seleção, o Professor 4:

- 1) Considera que o objetivo dos testes é encontrar os melhores alunos;
- 2) Entende que, embora seja difícil, os testes se focam na deteção de capacidades;
- 3) Estabelece uma diferenciação: o objetivo é seriar e ordenar candidatos e não selecionar, embora a seleção surja como uma consequência da seriação.

Professor 5

Encarada como atividade determinante para a vida escolar, o momento de seleção é delimitador de um tipo de dinâmica escolar. Compreende-se que os testes têm como objetivo conhecer o tipo de escola que os docentes poderão planificar a partir daquele momento: “As pessoas sabem que eu costumo dizer aqui na escola, as vezes não me levam muito a sério, mas a principal atividade da escola são as provas de acesso, porque isso vai determinar tudo o resto. Se tu tiveres bons alunos fazes um tipo de projetos, se tiveres bons alunos isso é determinante para o sucesso ou insucesso académico, se há exclusão ou abandono, porque isso é um fator determinante. Então tem que ser a principal atividade da escola. Não podemos pensar que é uma atividade como outra qualquer. Não. É a principal atividade da escola. É uma atividade da escola que temos de levar a sério porque isso é determinante para o nosso futuro, porque esses é que vão ser os nossos alunos. Se nós temos a possibilidade de os selecionar, então vamos transformar isso na tal atividade que é determinante para tudo o resto.” E5¶62

Em síntese, quanto à questão dos objetivos dos testes de seleção, o Professor 5:

Entende que o objetivo dos testes é o de ajudar a construir uma imagem da dinâmica escolar possível com os alunos selecionados.

Professor 6

Por detrás das singularidades das provas de seleção existem objetivos que percorrem os pensamentos escolares que presidiram às práticas plasmadas na implementação das respetivas provas. Para o diretor da Escola D observar a resposta à alteração dos hábitos de execução é o caminho apontado: “Nós não fazemos uma avaliação passiva das provas, o que penso que é correto. Não fazemos uma anotação daquilo que a criança mostra. Depois da sua apresentação o que fazemos é tentar que possa ser introduzida na prática da criança um conjunto de variáveis com as quais vai ter de se confrontar. Por exemplo, se uma criança, no caso violino, toca com meio arco insistentemente, será útil compreender se ela toca com meio arco porque lhe ensinaram a tocar com meio arco ou porque tem alguma dificuldade qualquer, se isso se transformou num hábito de execução, ou se ela também consegue chegar com o arco à ponta e se se sente confortável com isso depois ... claro que isto demora algum tempo. Mas o tempo, numa prova de avaliação, nunca devia ser uma limitação.

Embora seja, nunca deveria ser. Porque há crianças que têm uma resposta imediata e há crianças que não têm uma resposta imediata o que não significa que, a prazo, estas duas crianças não consigam ter uma resposta semelhante. O que nós temos feito, pelo menos naquilo que eu conheço, é sujeitar a criança à variação. Por exemplo, há crianças que tocam muito desafinado. Estamos a falar tudo de crianças que já chegam à prova a tocar. Há crianças que tocam desafinado porque lhes foi permitido tocar desafinado. Porque se lhes for chamada a atenção para a desafinação, elas conseguem afinar. O que isso vai alterar é, de alguma forma, o seu hábito de execução. E a alteração do seu hábito de execução é aquilo que nós queremos observar. Se ela consegue perceber a alteração e consegue ir ao encontro daquilo que lhe é pedido.” E6¶8

Apesar da subjetividade ser um impedimento à objetividade do método de seleção, o objetivo da prova de seleção é o de conduzir o candidato ao conforto com o instrumento: “Aquilo que nós procuramos, neste caso, é apenas fazer com que a criança se possa sentir melhor com o instrumento, isto é, dentro daquilo que são os meus princípios. Fui eu que apliquei a prova e, portanto, também esse grau de subjetividade não ajuda nada à objetividade do método, como é evidente. Não há aqui nada que ajude! Mas, de facto, acaba por ser isso.” E6¶18

Considerando que há objetivos semelhantes entre escolas do ensino artístico especializado da música da rede pública, o Professor 6 explica que a subalternização social da disciplina musical a transformou num complemento de menor valor curricular o que dificulta a captação de alunos com características de acompanhamento parental e estudo individual coadunáveis com as necessidades da prática musical: “Enquanto escola especializada (...) está, de alguma forma, condicionada pela população, que é uma população que procura a música como complemento, complemento curricular de menos interesse, digamos assim. (...) Que não está preparada, a população escolar que nós temos, esta população escolar nem sempre está preparada para o exercício da música: para o estudo em casa, para o acompanhamento dos pais, portanto, há aqui alguns constrangimentos. Eu penso que esta escola é uma escola que reproduz, de alguma forma, o que é feito no Ensino Especializado em Portugal de uma forma generalizada.” E6¶28 – 30

Em síntese, quanto à questão dos objetivos dos testes de seleção, o Professor 6:

- 1) Entende que as provas de seleção devem ser o reflexo dos objetivos das escolas;
- 2) Considera que o objetivo das provas é o de aferir a capacidade de alterar hábitos de execução instrumental;
- 3) Faz o reparo que a subjetividade do aplicador do teste retira objetividade ao método;

- 4) Entende que estes objetivos reproduzem os objetivos da rede pública de ensino artístico especializado da música.

Professor 8

O Professor 8 entende que o objetivo dos testes é escolher os melhores candidatos, sendo que para o cumprimento desse objetivo os conteúdos poderão ter ponderações diferentes conforme o nível de ensino em que cada candidato pretende ingressar: “(...) o objetivo dos testes claramente é sempre escolher aqueles que tenham mais aptidão, capacidades, conhecimentos, depois depende da situação de cada um deles (...)” E8¶26

A seleção é necessária independentemente da aptidão dos alunos pois não há capacidade para receber todos: “(...) na situação atual das escolas, é mesmo necessário fazer uma seleção, independentemente da aptidão dos alunos, não é. Portanto, é preciso porque não há capacidade de os receber a todos, esta tem que ser, de facto que outra maneira poderíamos fazer? Acho que apesar de tudo a mais justa (...)” E8¶30

Através de uma leitura direta dos resultados, após gerada uma ponderação dos mesmos, O Professor 8 afirma que os objetivos dos testes eram a avaliação da aptidão: “O objetivo é que avaliasse a aptidão, o objetivo era que avaliasse a aptidão, tendo em conta que, de facto, está construído na mesma filosofia do teste do Gordon, do IMMA, se bem que, como não tenho nenhum trabalho de construção, foi feito à imagem de, ele tinha 30 itens muito parecidos, parecidos na maneira como estavam construídos, o que acontecia é que todos os alunos tinham muito boa nota, nós quase não tínhamos ninguém com menos de 80% e depois também não tínhamos nenhuma escala para fazer o que o Gordon faz depois com o percentil, de escalonar em função da idade, em função do desenvolvimento, etc. portanto era uma leitura direta, não é, dos resultados (...)” E8¶42

Entende a entrevistada que a deteção da aptidão reside na capacidade de distinção de sons, tempos ou pulsações e acordes e que nada disto tem ligação a conhecimentos adquiridos: “Agora de todo medem conhecimentos. Portanto, eles não têm que ler, não têm que saber nada para fazer aquilo, só têm que conseguir distinguir sons, não é, ou tempos ou pulsações; nos acordes é a mesma coisa, se é uma entidade igual ou não aquilo que acabaram de ouvir.” E8¶44

Num formato mais direto, reitera o Professor 8 que o objetivo dos testes de seleção é escolher os mais aptos: “A única coisa que nós podemos é dizer, dentro de todos os que nos aparecem vamos tentar escolher aqueles que poderão ter mais aptidões (...)” E8¶50

Os testes fazem-se por obrigação normativa, mas também devido à especificidade da ramificação curricular do ensino artístico especializado da música: “(...) se me está a falar das crianças que vêm com seis anos ter Música e que poderiam ter todos, é mais porque temos [de avaliar] do que porque devemos; mas cuidado, não é, volto a dizer, porque estamos no ensino vocacional, se calhar também devemos.” E8¶58

Em síntese, quanto à questão dos objetivos dos testes de seleção, o Professor 8:

- 1) Entende que os objetivos são a deteção dos melhores alunos, os que têm maior aptidão;
- 2) Enuncia que a seleção acontece independentemente da aptidão musical dos alunos dado que não é possível receber todos;
- 3) Considera que na aplicação de testes padronizados o objetivo é unicamente a aptidão musical;
- 4) Revela que não é apenas a obrigação normativa que motiva a seleção, mas também a especificidade do ramo de ensino em questão.

Professor 10

Na Escola G damos conta de objetivos relacionados com competências musicais e competências motivacionais: “(...) existem instrumentos e temos um júri de seleção que é constituído pelos professores dos vários instrumentos de cordas, porque nós só temos, este ano ainda só temos instrumentos de cordas, mas para o ano já vamos ter instrumentos de sopros também, existe um processo de seleção em que os alunos são avaliados, fundamentalmente, pelas suas competências relacionadas com a vontade de aprender a tocar um instrumento e algumas competências de sensibilidade na área da Música.” E10¶2

Ainda em fase de busca pela melhor forma de seleção, o Professor 10 pretende que estes testes não tenham o objetivo de excluir ou limitar a população para quem o trabalho do agrupamento se dirige: “(...) nós temos Música como Ensino Integrado há cinco anos, este é, o próximo ano vai ser o sexto, digamos que nós também estamos um bocadinho a tentar perceber como é que devemos fazer esta seleção e não queremos que essa seleção, digamos, tenha um papel demasiado limitativo em relação aos alunos do nosso agrupamento (...) E10¶2

Na seleção realizada nesta escola é dada uma importância revelante à parte motivacional do candidato: “Eu acho que avalia um pouquinho de tudo, mas avalia fundamentalmente a vontade do aluno, o querer do aluno de tocar um instrumento.” E10¶18

A avaliação das competências é, para este entrevistado, um dado adquirido. Todavia, o que contesta é a possibilidade de as adquirir em igualdade de circunstâncias:

“(...) eu acho que se deve fazer, mas tem que ser uma avaliação que avalie aquilo que, de facto, são as competências do aluno à entrada; mas tem que se dar antecipadamente oportunidade de todos os alunos passarem por um processo de aprendizagem que permita a quem avalia se aquele aluno é o aluno que quer, que vai investir, que será, de facto, um aluno que fará o seu percurso no Ensino Artístico Especializado em que, mais tarde, poderá fazer parte de uma orquestra ou de outro percurso artístico que entenda (...)” E10¶36

Em síntese, quanto à questão dos objetivos dos testes de seleção, o Professor 10:

- 1) Faz saber que o objetivo da seleção realizada na Escola G se prende com a avaliação de competências musicais e motivacionais;
- 2) Entende que a seleção não deve ser um instrumento para excluir a população alvo deste Agrupamento;
- 3) Considera que as provas têm o objetivo de avaliar competências. Porém, acredita que o que importa é aferir como se adquirem estas competências de modo a criar igualdade de circunstâncias entre candidatos.

Professor 11

Tendo uma relação menos privilegiada com o Ensino Artístico Especializado da Música, devido à sua atividade profissional ter sido maioritariamente dedicada ao ensino genérico, o Professor 11 considera que o objetivo dos testes de seleção reside na deteção das aptidões: “(...) é avaliar tudo a nível de capacidade para a Música, que eu não sei exatamente o que é isso (...) mas o objetivo é selecionar aqueles que têm maior aptidão, e não tem nada a ver com conhecimentos. Porque imagine que vem um menino que já frequentou o conservatório desde os 4 anos ou desde os cinco anos, não sei, e o que nós, o que se pretende é não excluir à partida, só porque ele já, não é porque ele já toca piano que eventualmente pode vir a ser selecionado; porque aquilo que os colegas me dizem é que o que se pretende é verificar aptidões, não conhecimentos, porque senão, se fossem conhecimentos

então estávamos a excluir ainda mais, e nós temos situações, de facto, de meninos que nunca andaram na música, muitos sim andarão na Música, mas outros não e, portanto, tem a ver mesmo com a aptidão que eles têm, ou que demonstram ter naquela altura, porque às vezes podem não conseguir demonstrar e ela pode vir a verificar-se mais tarde (...)" E11¶30

Em síntese, quanto à questão dos objetivos dos testes de seleção, O Professor 11:

Entende que os testes visam a verificação estrita de aptidões.

Professor 12

Os testes realizados na Escola I apresentam um conjunto estruturado de objetivos formais, conforme enuncia o Professor 12:

"(...) as crianças fizeram uma prova de aptidão musical que tinha, essencialmente, 4 exercícios: um exercício ritmo e tinham que fazer duas células rítmicas (digamos uma alínea a e uma alínea b); tínhamos uma entoação melódica que explorava até à distância de 3ª Maior (dó, ré, mi) com variações rítmicas; depois era dada à criança a possibilidade de cantar uma canção da sua preferência e, com isso, pretendia-se, de alguma forma, perceber a sua capacidade de afinação, o seu fraseado rítmico, etc. e tudo o que uma melodia pode incluir; e, um quarto campo, uma alínea d, em que com uma semana de antecedência foi enviada uma canção, neste caso uma canção popular, a todos os encarregados de educação destas crianças para eles previamente aprenderem essa canção e apresentarem na prova." E12¶6

Apresentam-se também com o objetivo de sensibilizar candidatos e encarregados de educação para a oferta formativa da escola: "Estas provas também pretendem, de alguma forma, sensibilizar os alunos e os próprios encarregados de educação de que há mais opções para além daquilo que eles pretendem." E12¶10

Dentro dos objetivos formais, estão mais centrados em aspetos de identificação auditiva que em aspetos mecânicos: "Com um dedo fazer um dó-ré, de costas, dizendo "olha as notas vão ser estas": primeiro demonstrar o que é um movimento ascendente e descendente, estamos a falar de usar só um dedo, não é preciso mais nada e eles, naquele momento, não serem capaz de perceber o que é que é a subida ou descida do som e já não estamos a avaliar a parte mecânica, é só a parte do som." E12¶24

Administrativamente cumprem também o objetivo serem complementares do projeto educativo da escola, direcionando os candidatos para os instrumentos disponíveis da oferta formativa: “Isto permite-nos, de alguma forma, dentro daquilo que é a amostra, direcionar os alunos para aquilo que é a oferta formativa.” E12¶28

São primordialmente uma forma para a distribuição dos candidatos pelas diferentes classes instrumentais: “Cumpre, acima de tudo, dentro daquilo que é essa amostra – a amostra que são esses candidatos – perceber dentro daqueles que são triados pelos testes, para além da seriação qual é que se adequa melhor ao piano, ao saxofone, ao trompete, etc.(...)” E12¶28

Em síntese, quanto à questão dos objetivos dos testes de seleção, o Professor 12:

- 1) Entende que os testes de seleção têm o objetivo de destrinçar competências formais;
- 2) Considera ainda que cumprem o objetivo de sensibilização dos candidatos e encarregados de educação;
- 3) Demonstra como estes oferecem à escola a possibilidade de equilibrar o seu leque de oferta formativa.

5.2.1.6. Vigência temporal dos atuais testes de seleção

Professor 1

Na Escola A o mesmo modelo de teste é seguido há 25 anos: “Aqui há 30 anos esta seleção era feita por ordem de chegada...” E1¶82

Professor 3

Revela o Professor 3 que o modelo de construção dos testes de seleção em vigor na Escola B é usado:

“Já há uns dez anos a esta parte, cerca disso.” E3¶10

Professor 4

A seleção terá começado, pelo menos com maior autonomia, após a conquista da democracia:

“HB: (...) a necessidade de seleção de alunos surgiu depois de 1971, é isso?”

P.4: De 71? Nós na altura, quer dizer, enfim ... Bem, nós começamos a mandar mais, entre aspas, na escola a partir de 74/75.

(...)

HB: E só a partir daí é que houve oportunidade de implementar estes mecanismos de seleção de alunos?

P4.: Sim, sim. Quer dizer, sim! Naqueles primeiros anos era, se calhar antes do 25 de Abril. Há coisas que eu não gosto de separar, mas é um bocado ... (...)” E4¶57 – 62

Professor 5

O modelo atual encontra-se em vigência há já 4 anos na Escola C: “Nós estamos neste momento a tentar monitorizar aquilo que tem sido este percurso de 4 anos com este modelo no sentido de perceber como vamos evoluir.” E5¶15

Professor 6

Diz-nos o Professor 6 que os atuais testes de seleção estão em uso: “Há cerca de quatro anos.” E6¶16

Conta que anteriormente houve vários testes, construídos sob os mais diversos modelos. O que considera relevante é, contudo, a mudança de características dos candidatos que agora chegam com conhecimentos adquiridos em outros locais: “Anteriormente havia uma confluência muito grande de testes. Mas a única alteração de monta é na preparação das crianças à entrada do Conservatório. Essa é a maior alteração. A maior alteração é, de facto, a dos violinos na mão.” E6¶18

Em síntese, quanto à questão da vigência temporal dos atuais testes de seleção, o Professor 6:

- 1) Afirma que o modelo usado à data tem 4 anos de aplicação;

- 2) Entende que a maior diferença não está nos testes de seleção, mas nas aprendizagens prévias trazidas, cada vez mais, pelos candidatos.

Professor 7

No caso da Escola E, revela o seu diretor que o modelo é usado há cerca de 10 anos: “(...) eu acho que há muito tempo, pelo menos dez anos, não tenho certeza, mas mais ou menos isso.” E7¶14

Professor 8

O Professor 8 aponta para que os testes baseados na metodologia de Edwin Gordon terão começado por volta dos anos 2007/2008: “HB: Portanto, estamos a falar de 2008-2009, o início da implantação do IMMA?

P.8: Sim, pode ter sido 2007-2008 também, já não tenho a certeza absoluta, mas sim...” E8¶13 – 14

Professora 11

No caso da Escola H o teste tem-se mantido desde a sua abertura: “Portanto, esta escola abriu em 2010/2011 (...)” E11¶4

Embora possa ter sofrido alguns melhoramentos desde o primeiro ano de implementação devido à constituição do departamento de música por professores especializados: “Em 2010 não foi exatamente desta maneira, terá sido menos justo, porque não tínhamos departamento ainda, porque nós tivemos de fazer isto antes das aulas começarem (...)” E11¶24

Professor 12

“Neste momento e nos últimos dois anos os alunos da Escola I (...) têm realizado provas de admissão baseadas em duas vertentes que são as que estão nas regulamentações da ANQEP (...)” E12¶4

Escola	Tipo de Teste	Ano de Aplicação	Objetivos dos testes
Escola A	Edwin Gordon	c. 1993	Detetar aptidões
Escola B	Conceção Interna	c. 2008	Detetar os melhores alunos
Escola C	Modelo ANQEP, I.P.	c. 2012	Construir de uma imagem da possível dinâmica escolar
Escola D	Conceção Interna	c. 2012	Detetar se os alunos estão aptos a alterar hábitos de execução instrumental
Escola E	Edwin Gordon	2007	Detetar aptidões
Escola F	s/ informação	s/ informação	s/ informação
Escola G	Conceção Interna	s/ informação	Detetar competências musicais e motivacionais
Escola H	Conceção Interna	2011	Detetar aptidões
Escola I	Modelo ANQEP, I.P.	2018	Detetar competências formais

Tabela 9 - Tabela síntese dos testes de seleção

5.2.2. Indicadores de seleção social

Professor 1

Anuncia o Professor 1 que, atualmente, a Escola A tem um panorama heterogéneo no que diz respeito ao apoio social: “Neste momento é completamente heterogéneo. Até a nível de crianças emigrantes, por exemplo, também é um dado interessante. Há uns anos atrás tínhamos pontualmente um ou dois alunos nas turmas da ação social escolar, hoje temos metade da turma.” E1¶30

Segundo a avaliação da Inspeção Geral de Educação e Ciência, um dos fatores de sucesso escolar prende-se com a elevada escolaridade das mães: “(...) os nossos resultados escolares são muitos bons, a explicação dos inspetores, que até revoltou a comunidade docente, é explicada pelo nível de escolaridade das mães, que em termos académicos é elevado. Quando a mãe tem uma formação mais elevada, como são normalmente elas que acompanham mais os filhos, o sucesso escolar é mais evidente. Temos 56% de mães licenciadas ou com mestrado ou doutoramento, e isso para a equipa da avaliação externa foi um dado que quase justificou excelentes resultados escolares, o que foi uma provocação muito grande aqui para os professores que acharam que eles estavam a reduzir a zero, quase, o trabalho que a própria escola desenvolve!” E1¶32

Embora em tom jocoso, a proposta de testar os pais na vez dos filhos é algo que se coloca como hipótese. Esta possibilidade é desejada não propriamente pela qualidade dos mesmos, mas porque pais socialmente mais bem colocados tendem a ter um envolvimento demasiado intrusivo na vida escolar: “(...)isto agora, é pena ficar gravado, porque nós muitas vezes aqui na brincadeira

dizemos que devíamos fazer os testes de ingresso aos pais e não aos filhos. (Risos) Porque nós temos aqui pais que se nós os pudéssemos correr, porque são inclusivamente *persona non grata*, e que pela nossa experiência são pessoas que academicamente (...) Com carreira académica. Profissionalmente bem colocados. Pensam esses pais que isso lhes dá algum estatuto para se intrometerem em demasia na vida da escola e criticarem a organização, sugerindo sempre o que a escola deve ou não fazer... Até na vida da sala de aula, em que hoje os professores são alvo, porque o professor fez assim, ou fez assado, ou disse isto ou aquilo... os filhos têm sempre razão.” E1¶38 – 40

A abertura que tem sido feita às crianças com necessidades educativas especiais e portadoras de deficiência requisita um nível de adaptação por parte das escolas, dado que só muito recentemente esta população começou a ter espaço no ensino artístico especializado da música: “E que pela primeira vez começamos a ter experiências com as necessidades educativas especiais, com alunos cegos e de baixa visão. E este ano vamos ter uma criança autista no 1º ano, além de outras crianças com problemáticas diversas. Portanto, as crianças quando foram selecionadas, não sabíamos destes seus históricos. Só quando os pais as vieram matricular, é que trouxeram um relatório médico.” E1¶48

Embora ainda com poucos alunos portadores de deficiência, notam-se algumas diferenças entre a escola-sede e a escola onde a equipa docente trabalha: “(...) na nossa turma de sexto ano, temos dois cegos, na turma do quinto ano temos um e o que é natural é que neste grupo também entrem as crianças que, naturalmente, já procuram aquela escola como referência. O ensino da música é um mundo novo do qual se estão a aperceber pela primeira vez e que começaram com receios.” E1¶58

Em síntese, quanto à questão da seleção tendo por base critérios sociais, o Professor 1:

- 1) Conta que o paradigma se alterou nos últimos anos e hoje há turmas com uma grande diversidade de alunos, com aumento considerável da população emigrante e com metade dos alunos com apoios do Serviço de Ação Social Escolar;
- 2) Revela que, apesar de terem sido recebidas com algum desagrado, as conclusões do Relatório de Avaliação das Escolas feito pela Inspeção Geral de Educação e Ciência indicam que um dos fatores diferenciadores para o sucesso escolar da Escola A é o elevado nível de formação das mães;
- 3) Nota que os pais e encarregados de educação com maior nível de escolaridade são, concomitantemente, mais problemáticos;

- 4) Considera que, apesar de minoritária, já vai existindo abertura para crianças com necessidades educativas especiais e portadoras de deficiência.

Professor 2

O Professor 2 recorda um momento em que um aluno preparado no exterior teria memorizado a ordem das respostas de um determinado teste psicométrico: “Há uma altura, passado um ano ou dois de termos feito isso, há uma professora que deteta uma coisa engraçada. É que um aluno que preencheu, fez as rodinhas todas sem a prova ter começado. E disse-me, é pá, esquisito. Vê lá tu, um aluno chegou ali ... esquisito! E sabes quem é? Não. Então, na próxima vez, na parte onde tu rubricas – o professor rubricava a meio – cá em cima, na dele, põem um X, ou um X ou um +, uma coisa assim. O [- -] ?! Marca, mas marca na parte que não é conhecida. A gente vai corrigir a prova, mas vai corrigir sem saber quem é! (...) Sabe o que é que aconteceu?! Na primeira prova, o puto ... a gente não sabe quem era, depois soubemos, depois de desvendar “o confidencial” soubemos, mas na segunda que fomos ver ainda sob o anonimato, quando pegamos nela, fomos ver aquele logo, sabe o que é que tinha acontecido? Tinha as 20 perguntas certas! O puto decorou a ordem das respostas!!” E2¶75 – 77

O Professor 2 expressa a opinião de que a elite social e económica não corresponde à elite cultural. Apesar de um contexto social desfavorável, considera que isso não limita ou condiciona os interesses culturais: “Olhe o perfil social é uma coisa um bocado difícil de se fazer por uma razão: porque não bate certo. Eu tive alunos...tivemos lá alunos, que eram de classe A, isto é, aqueles que eram subsidiados a 100%, agora o que eu costumava dizer, e dizia sempre isso quando falava com os colegas, os nossos alunos que vêm de [- -], [- -], são aquelas aldeias ali, os concelhos rurais, os pais deles têm preocupações culturais superiores à generalidade. Porque levam os meninos a ver a banda de música, inscrevem os meninos na escola da banda de música, levam os meninos para o grupo coral, quer dizer, há uma preocupação cultural, claro *mutatis mutandis*, não é, mas é o melhor que eles têm lá.” E2¶105

O Professor 2 recorre ao conceito de *educogenia*, área da pedagogia que se dedica ao estudo do meio social, económico, cultural, etc. no fenómeno educativo, para explicar que considera que este poderia ser o único momento em que a seleção social poderia atuar. A capacidade de avaliar o esforço tendo em conta o ponto de partida é algo que considera válido tanto para o ensino artístico especializado da música como, por exemplo, para os rankings escolares: “E, portanto, isso, aqueles miúdos, traçar um perfil social, sociológico, teria de ser um perfil em que houvesse uma componente

cultural, de interesse cultural, de busca de culturalidade importante. Porque isso, o que diferencia os alunos naquelas idades, estamos a falar das idades até aos 12 anos é, sobretudo, a educação que vem de casa. Educogenia. É a fuga mental para isso. Um menino que veja um pai que lê, que lhe compra livros para ler, que o ajuda a ler é naturalmente um menino com maiores possibilidades, na mesma idade, do que outros que não tenham. O que nós costumamos fazer na escola, nem sempre é assim, mas o que nós devemos medir não é só o ponto de chegada. É o percurso. Porque um parceiro que tenha feito isto com 10% de esforço e um que tenha feito isto com 90% de esforço, aí! Este é muito mais interessante. Não chegou tão longe? Mas o ponto de partida, enquanto este partiu daqui o outro partiu de trás. Não teve música no pré-escolar, nunca tinha visto o instrumento, nunca tinha apalpado um instrumento a não ser o pífaro de barro que o pai lhe deu. Quer dizer, se contemplar isto, faz todo o sentido! Eu digo isto para isto, como digo isto para os rankings.” E2¶107

Considera o antigo diretor da Escola A que as escolas públicas têm funções atribuídas que são específicas, bem claras no caso do ensino artístico especializado da música: “As escolas públicas não são todas iguais e não têm todas a mesma função. Pode parecer elitismo. Pode parecer, como não sei nada de música, não será com certeza.” E2¶126

Em síntese, quanto à questão da seleção tendo por base critérios sociais, o Professor 2:

- 1) Descreve uma breve história em que relata que uma criança foi capaz de memorizar as repostas de um teste psicométrico de aptidão musical mostrando, assim, que o acesso antecipado a estes testes pode gerar alterações dos resultados;
- 2) Revela que, da sua experiência, existem áreas menos urbanizadas ou mesmo rurais onde os pais e encarregados de educação possuem preocupações culturais mais elevadas do que em meio urbano;
- 3) Entende que qualquer perfil social deverá, neste contexto, ser apreciado do ponto de vista da educogenia – a influência que o meio tem no contexto educativo da criança – aferindo do ponto de partida e chegada de cada um dos candidatos;
- 4) Considera que há diferentes missões para diferentes escolas, ainda que dentro da rede pública.

Professor 3

Argumenta o Professor 3 que na escola existem já vários alunos com auxílio dos Serviços de Ação Social Escolar: “Nós temos aqui, digamos que uma franja de alunos bastante diversificada, nós temos alunos de Escalão A, portanto de ação social escolar.” E3¶48

Porém, em contraste com a Escola Secundária que habita o mesmo espaço da Escola B, reconhece o diretor que os apoios através do Serviço de Ação Social Escolar são em menor percentagem: “(...) temos uma percentagem de alunos de ação social escolar mais baixa do que, provavelmente, aqui a Escola Rodrigues de Freitas, não há dúvida nenhuma.” E3¶48

As condições necessárias à obtenção de sucesso escolar fazem com que o ensino artístico especializado da música seja classificado de elitista: “(...) quando nós falamos naquela questão da motivação, ter um instrumento, o apoio da família, quer dizer isso se não tivermos algum cuidado quase que nos conduz, mais uma vez, para a questão do elitismo.” E3¶48

As alterações produzidas nos conteúdos das provas de seleção foram uma das formas encontradas para conceder acesso a alunos que não tenham tido a oportunidade de obter conhecimentos em idade precoce, porém não é capaz de garantir total equidade: “(...) nós tentamos combater isso com a questão de não haver conhecimentos musicais; efetivamente um aluno que venha de uma família humilde, que nunca tenha visto um instrumento à frente, pode candidatar-se, pode fazer as provas de acesso, eu direi, não será bem em igualdade de circunstâncias (porque não há dúvida que mesmo não pedindo conhecimentos um aluno que já tenha tido acesso a uma vivência musical, seja ela qual for, acaba por ter alguma vantagem), mas esse elitismo vai acontecer sempre e não só na Música, como no Desporto, como é evidente.” E3¶48

O Professor 3 reconhece o elitismo como uma ideia social generalizada sobre o ensino artístico especializado da música. Porém, rejeita que seja exclusivo da prática artística: “(...) a verdade é que o dedo do elitismo continua apontado para nós, mas provavelmente não é só para a Música porque um aluno que pratica desporto, que faz ginástica ou que faz Ballet, que faz qualquer coisa, provavelmente...” E3¶48

Com um acesso às artes tão restrito, considera o Professor 3 que a escola não faz mais que reproduzir o que a sociedade gera: “E na nossa sociedade em que o acesso às Artes ainda é tão limitado, a verdade é que o país que nós temos também provoca essas elites (...) isso acontece em muitas áreas, quando são poucos a aceder a elite está naturalmente criada.” E3¶50

Refere o entrevistado que o elitismo não é um conceito reservado ao favorecimento social ou económico de determinadas famílias ou classes sociais. A elite cultural nem sempre corresponde à elite económica e nesse sentido um aluno com características diferenciadas representa, efetivamente, uma elite: “(...) eu lembro-me de falar nisto com o [- -], inclusive, não só no acesso mas no processo do Ensino Artístico Especializado; é realmente um percurso elitista e elitista no melhor dos sentidos, neste caso, e não no aspeto pejorativo de que estávamos a falar há bocado; porque um aluno que tem que ter capacidade de estudo, de motivação, de concentração, de autodisciplina, porque sabe que não pode ir muitas vezes para a borgia com os colegas porque tem três horas ou quatro em que tem que se sentar ao piano. Isto é elitismo, este aluno pertence a uma elite de pessoas que sabe o que quer, que está muito motivado e que vai conseguir.” E3¶50

Explica, com um caso empírico, a distinção entre elite social e económica e elite cultural: “(...) aquilo que, efetivamente, nos distingue, neste sentido e entendendo o elitismo neste caso que é um grupo realmente restrito e que nem todos entram...depois isto se calhar é uma realidade com que temos de lidar de uma forma também mais natural. Porque um aluno que, ontem foi o Dia Mundial da Voz e tivemos aqui uma nossa aluna que concluiu Canto o ano passado, a forma como ela chegou aqui a cantar, está a estudar em Londres, quer dizer isto é uma elite, mas é uma elite no bom sentido, ela até é de uma família muito humilde, não é o elitismo social e económico a que somos associados, mas é um elitismo a outro nível.” E3¶50

Na opinião do Professor 3 não basta ter acesso aos instrumentos e às aulas, é preciso uma motivação intrínseca que só existe numa minoria dos alunos e isso é o que os faz pertencerem a uma elite, não somente as condições sociais e económicas favoráveis: “HB: Cultural, talvez?
P.3: Cultural, humano, de condições humanas, de vontade, de esforço, de sacrifício, de dedicação, isto também é elitismo. Porque quando se diz “Ah, mas ele tem possibilidades, a família comprou-lhe um piano”. Está bem, e as horas que ele passa sentado ao piano em que deixa de fazer, de usufruir de outras coisas, de passatempos e de diversão como provavelmente fazem os colegas dos nossos alunos em que eles estão a estudar e passam o fim-de-semana por exemplo a preparar-se para uma prova que têm na segunda-feira, isto não é elitismo também?” E3¶51 – 52.

O valor social da profissão artística que é, na nossa sociedade, assumidamente menor quando comparado com profissões reguladas e bem implementadas no tecido económico e social torna a área pouco atrativa e leva os encarregados de educação a estabelecerem estratégias de desmotivação e abandono para os seus educandos: “(...) temos uma franja de alunos que não opta pelo Integrado, e não se deduza daqui que não têm capacidades. Não, não! Alguns deles são dos nossos melhores

alunos, só que isto também é uma questão cultural, quer dos alunos quer dos pais; a opção por Música não tem a mesma carga que a opção por Medicina e Engenharia, se o menino disser que vai para engenheiro “Ah, muito bem, vamos te apoiar”, se disser que vai para Músico é um problema. Os pais vão fazer tudo para o demover ou então vão estabelecer estratégias, que é o que fazem, “[b]em mas pelo menos faz em simultâneo um outro curso” e nós temos alunos desses, que normalmente são os melhores alunos, porque eles conseguem conciliar um outro Curso Secundário com o Curso de Música. Fazem-no com um tremendo sucesso de ambos os lados e, curioso, que alguns deles estão a chegar ao fim do 12º. Este ano temos casos desses e temos tido todos os anos, estão ali no Carolina, estão aqui na Rodrigues a fazer um outro curso, com médias de 18, 19 que lhes podia dar acesso a outros cursos e vão optar por Música.” E3¶108

Em síntese, quanto à questão da seleção tendo por base critérios sociais, o Professor 3:

- 1) Assinala que a Escola B tem alunos com o nível máximo de apoio dos Serviços de Ação Social Escolar; reconhece, porém, que é em número inferior às escolas de ensino regular da mesma área de ação educativa;
- 2) Compara a música com outras áreas de especialização, como o Desporto, para dizer que o contexto social, económico, familiar e material poderá influenciar o acesso das crianças à aprendizagem musical neste ramo de ensino;
- 3) Considera que o elitismo não é exclusivo do ensino artístico especializado e que a escola reproduz o elitismo social no acesso à cultura e às artes;
- 4) Diferencia elite cultural de elite económica;
- 5) Entende que apesar de poderem existir condições favoráveis a nível material, o que considera determinante são características e capacidades de trabalho individual;
- 6) Afirma que alguns bons alunos tomam opções distintas da área musical devido ao baixo valor social da profissão.

Professor 4

O Professor 4 confirma o elitismo da Escola B. Refere que dar acesso aos que demonstram interesse e qualidade será o que considera o verdadeiro processo de democratização: “(...) o Conservatório é uma escola muito elitista, muito, muito elitista. Era quase como ir ao São Carlos. As

peessoas não iam lá porque não se sentiam à altura. E nesse aspeto, quer dizer, a tal democratização fez-se de outra maneira: vamos aceitar toda a gente desde que tenha o mínimo de interesse e o mínimo de qualidade. Isso para mim, de facto, é a verdadeira democratização.” E4¶62

Se alguma busca pelo elitismo existiu, essa busca visava desempenhos de elevada qualidade, grande interesse por parte dos alunos e não propriamente o elitismo económico-social sendo que o eventual desequilíbrio por ele provocado era compensado por uma bolsa de instrumentos para alunos sem possibilidades financeiras:

“(…) o contexto social, a gente queira ou não queira, trazia sempre alguma facilidade que era: os pais que pudessem comprar instrumento os alunos estavam automaticamente favorecidos porque podiam estudar em casa. Os pais que tinham dinheiro para levar os meninos a concertos, estavam sempre. Mas vamos lá ver, isto no ensino geral passa-se igual. As escolas públicas, nos rankings, aparecem mais abaixo porque têm lá os alunos todos. Os colégios só têm as elites. E é por isso que apresentam outros números. Nós nunca quisemos ser uma escola desse tipo de elite. Nós queríamos a outra elite. A outra! A elite da qualidade, do interesse e das capacidades. Para isso criamos, muito cedo, uma bolsa de instrumentos para ajudar aqueles alunos que não podiam! Eu confesso-lhe que, pessoalmente, nunca me deixei influenciar muito por isso, porque senão estaria a cair no tal aluno que teve aulas particulares antes de vir e que me enganou!! E enganou-me mesmo! Eu pensei que ele iria ser um ótimo aluno e não presta! Aquilo está tudo metido a martelo na cabeça deles.” E4¶82

Em síntese, quanto à questão da seleção tendo por base critérios sociais, o Professor 4:

- 1) Considera que a Escola B sempre foi uma escola muito elitista;
- 2) Entende que a verdadeira democratização se dará quando for possível conceder o acesso àqueles que têm um verdadeiro interesse e uma genuína vontade de trabalhar;
- 3) Descreve aquilo que entende como elite económica e social e distancia esta elite daquela que é desejada nas escolas de ensino artístico especializado da música, uma elite cultural com interesse, capacidades e qualidades de trabalho. Para os casos em que a aquisição de instrumento era impossível criaram uma bolsa de instrumentos.

Professor 5

O Professor 5 explica que a escola é um garante de igualdade de oportunidades, todavia o percurso necessário até ser admitido na escola tem, efetivamente, contornos delicados: “As pessoas têm igualdade de oportunidades, desde que consigam chegar aqui, passar e fazer as provas, entram. Não têm de saber música e nós dizemos isto às pessoas. Claro que as pessoas não acreditam muito que isso aconteça, mas nós temos imensos casos de alunos que chegaram, sem nunca terem feito música, e entraram. Depois há que pensar em outro tipo de instrumento em que eles não começam muito cedo. A tuba é um instrumento que naturalmente começa um bocadinho mais tarde. Por causa da dimensão do instrumento, embora possam começar com o eufónio, já é um instrumento com alguma dimensão. O trombone, a mesma coisa. Então é necessário criar aqui um sistema que permita que estes alunos, pela natureza do instrumento, entram mais tarde, também possam ter acesso. Logo aqui se vai desmontar a ideia de que tens de saber tocar o instrumento para entrar. Não, eles vêm para aqui para aprender a tocar e esse tem de ser o pressuposto!” E5¶24

O diretor da Escola C faz questão de estabelecer as diferenças entre modelos anteriores que incluíam o pagamento de propinas com o modelo atual: “Aliás, essa é a fama que existe nesta escola, que é só para aquela elite, porque antigamente pagava-se, só quem tinha posses é que podia pagar a frequência. Não! É pública e é preciso dar acesso às crianças todas.” E5¶30

O Professor 5 traz à discussão um tema ainda delicado para o ensino artístico especializado da música – a deficiência, e a forma como este ensino está quase totalmente vedado às crianças portadoras de deficiência: “(...) estamos a trabalhar em outra perspetiva que é as crianças com necessidades educativas especiais poderem ter acesso a um projeto no âmbito do ensino artístico especializado: porque é que não hão de ter acesso? Já andamos há anos a pensar nisto, há muito tempo. O que acontece é, um invisual, qual é que é o problema de fazer música? Tem uma orelha brutal, normalmente, tem uma sensibilidade muito grande. Então não pode fazer música porquê? Porque alguém tem dificuldades em passar uma partitura para braille? Já há 500 programas que fazem isso. É preciso é que nós tenhamos a noção do que é que isto do braille e estamos a trabalhar nesse sentido. (...) Porque é que um autista não há-de tocar um instrumento?” E5¶30

A abertura da escola especializada de música representa ainda um desafio de gestão para todas as instituições: “A nós não nos interessa a situação socioeconómica, porque a nossa perspetiva é outra. É da integração. Neste novo projeto que apresentei de intervenção para o cargo de diretor, tem

exatamente isso, tem a questão da integração e da percepção de um serviço educativo aberto a todos e quando digo aberto a todos não é aos que temos sempre: é a todos!” E5¶34

O Professor 5 aborda ainda a necessidade de dedicação exclusiva a este tipo de oferta educativa: “Porque se tu colocas o teu filho a aprender música, mas depois também o inscreves no inglês, na natação, no karaté, no basquete, etc., etc., etc. ele não vai ter o espaço para se dedicar àquilo.” E5¶52

Em síntese, quanto à questão da seleção tendo por base critérios sociais, o Professor 5:

- 1) Considera que o acesso não se dá de igual forma entre todos os instrumentos e que é necessário garantir que, pelo menos após a chegada à escola, existe uma igualdade de oportunidades;
- 2) Entende que é missão da escola pública garantir acesso universal;
- 3) Traz à discussão a exclusão sofrida pelos candidatos portadores de deficiência;
- 4) Revela ainda que uma família focada no percurso educativo do seu educando é determinante para que este não se disperse por demasiadas atividades.

Professor 6

Alerta o Professor 6 que, sobre a aprendizagem de crianças de meios economicamente favorecidos, há ideias preconcebidas que nem sempre correspondem à realidade: “(...) nós temos como dado adquirido que as crianças vindas de meios socioeconómicos mais favorecidos têm mais facilidade nas aprendizagens. Que é uma mentira como outra qualquer. Não é verdade e não é uma regra. É verdade que essas crianças têm menos preocupações sob ponto de vista material, mas não é verdade que tenham, necessariamente, maior jeito, como se costuma dizer, se é que isso existe, para tocar um instrumento.” E6¶6

O Professor 6 faz notar que a avaliação nunca deveria ser uma abstração ausente de contexto: “(...) avaliar uma criança nunca deveria ser diferente de avaliar também o meio onde ela está inserida.” E6¶6

Em síntese, quanto à questão da seleção tendo por base critérios sociais, o Professor 6:

- 1) Entende que condição social e económica favorável não significa obrigatoriamente facilidade de aprendizagem;
- 2) Considera que avaliar uma criança deverá ser avaliar também o seu contexto.

Professor 7

A necessidade de um esclarecimento parental e de uma aposta focada no ensino artístico são características que o Professor 7 revela serem importantes para o sucesso deste tipo de ensino: “(...) Com os pais é necessário deixar bem claro o que é o Ensino Artístico Especializado (...) são mais ou menos 180 minutos de aulas semanais (...) as faltas são contabilizadas e que o excesso de faltas dá direito a exclusão e que as avaliações são os espetáculos e as audições que não pode faltar, ou seja, que o pai que investe no Ensino Artístico Especializado vai ter que desinvestir no Karaté, no Judo, na Natação (...) Ou seja, uma criança não pode sair de casa às oito da manhã e voltar às nove da noite todos os dias e frequentar a nossa escola, porque sem estudar isso não vai durar um ano, não é, e é bom que os pais saibam disso.” E7¶30

O sucesso perseguido no decorrer de uma área de grande exigência faz com que a existência de uma condição social mais favorável constitua um aliado das aprendizagens, verificando-se, por vezes, o recurso a explicações, aulas extra particulares, entre outros possíveis: “(...) eu acho que tem coisas que são tão absurdas que eu tenho dificuldade em entender, mas eu descobri nesses anos de direção, nem dois anos ainda estou aqui, mas já tinha ouvido falar, mas é verdade, tem alunos aqui no Instrumento que têm aula particular de Instrumento para conseguir acompanhar o Curso de Música, ou seja, imagina que loucura você pagar, ter aula particular para poder estar no Conservatório, é de loucos, não é?” E7¶48

Apesar da recomendação de um projeto de génese escolar para o encaminhamento de um aluno de condição social desfavorável, a seleção à entrada foi implacável – o aluno não tinha “nível”: “(...) Temos aqui o caso da [- -], por exemplo, tive um aluno este ano recomendado da [- -], um aluno com muitos problemas, também recebi um telefonema da Santa Casa da Misericórdia porque os pais são acompanhados pela Santa Casa da Misericórdia, para o aluno entrar cá no sexto ano, sexto ano de escolaridade, segundo grau de Instrumento. O aluno fez prova, não tinha nível, mas se a gente tivesse um sistema, digamos, de cotas, por exemplo, porque esse aluno se ele é recomendado, é porque ele

vai conseguir, mas mais lento do que os outros; ele não tem nível para o segundo ano agora, mas se calhar se ele tiver aqui dentro com motivação e tal, ele alcança os colegas até ao final do, até ao quinto ano, ou seja, até ele acabar o novo ano de escolaridade e eu não tenho essa hipótese de aceite o aluno, não posso ...” E7¶48

O diretor da Escola E é favorável à análise social evidenciando a missão da escola pública: “HB: (...) acha que de alguma forma o contexto social também é importante que seja avaliado exatamente por causa dessas situações?

P.7: Sim, claro, não é? Quer dizer, porque é que esse aluno não tem oportunidade de estudar no ensino público gratuito, porque a gente sabe que tem de ser mais lento, mas porque é que a gente não poderia aceitar o aluno e tentar pelo menos, mas não porque ele tem treze anos não pode estar no sexto grau, é complicado.” E7¶49 – 50

Apesar da análise social não ser tida em conta no momento de seleção, os órgãos de gestão escolar acabam por ter conhecimento dos alunos com dificuldades económicas: “(...) não traçamos, mas acaba por se saber, porque o SASE, depois se ele tem ou não restrições financeiras porque ele vai ter, não paga propinas, não paga almoços, pronto a gente acaba por saber.” E7¶56

A população com dificuldades económicas e sociais é residual: “HB: E vocês têm uma população escolar desta tipologia, digamos assim, com apoio de Ação Social Escolar?

P.7: Poucos.” E7¶57 – 58

Os materiais necessários ao desenvolvimento da prática educativa e as dinâmicas familiares exigidas são um fator de elitização: “(...) aqui, na Escola E, é super elitizado. Porquê? O aluno, primeiro, tem essa coisa de ter que levar-buscar, levar-buscar, pelo menos duas vezes por semana, pronto, porque tem que cumprir esse horário. Depois, o aluno ... nós temos uns instrumentos para alugar, mas não eternamente; logo, o aluno vai ter que comprar o instrumento, não é.” E7¶99

A experiência dos Polos – nomeadamente na [- -] – demonstra que é possível estender este ensino a uma maior quantidade de crianças: “(...) nos Polos, na [- -], especialmente onde a gente estava numa escola mesmo TEIP, com alunos problemáticos e tal, nós tínhamos vários instrumentos para alugar e os meninos ficavam com os violinos, os violoncelos, levavam para casa; então, eles aprendem primeiro a valorizar e a cuidar daquilo e é mais responsabilidade...” E7¶101

Em síntese, quanto à questão da seleção tendo por base critérios sociais, o Professor 7:

- 1) Entende que este tipo de ensino exige pais com disponibilidade financeira, temporal e foco na planificação escolar dos seus filhos, fatores que conferem elitização a este ensino;
- 2) Demonstra através de alguns exemplos – aulas extra, explicações, etc. – que uma condição social favorável ajuda à obtenção do sucesso escolar;
- 3) Considera que a seleção é demasiado insensível às condições sociais e económicas, o que faz com que exista uma população com necessidade de intervenção dos serviços de ação social escolar que é residual;
- 4) Entende que, com base na experiência dos polos – Amadora, nomeadamente – é possível alargar a outro tipo de populações.

Professor 8

O Professor 8 suspeita que, no passado, as motivações para a seleção fossem de ordem diversa daquela que se fazem atualmente: “(...) nós temos vagas, mais ou menos, para determinado tipo de instrumento e temos de fazer uma seleção de alunos porque há um incremento imenso de alunos de há trinta anos para cá, isso não há dúvida nenhuma. Com o aumento de alunos que foi aparecendo foi mesmo necessário fazer uma escolha, porque as escolas não têm capacidade e, portanto, isso obriga a fazer esta escolha. Agora eu penso que a seleção foi feita ainda antes disso, as primeiras que se faziam faziam-se sem ser por causa disso, julgo eu, talvez na tentativa de encontrar os melhores independentemente de haver vagas (...)” E8¶26

Apesar dos dados fornecidos pelo instrumento de seleção, a visão da gestão sobre o percurso de determinadas crianças sobrepunha-se, pontualmente, aos resultados: “HB: (...) Alguma vez algum dos vossos testes tentou ou teve em conta um ponto de vista social e contextual dos alunos?

P.8: Nos testes não, nos teste não, mas eu enquanto diretor fiz alguma força para colocar alunos que, em termos de teste poderiam não ter ficado, ou em termos de outras razões até, falo no seu comportamento, etc., fiz algumas pressões, algumas com muito custo perante os professores, mas fiz sim para resolver alguns problemas, mas são coisas pontuais, mais do que isso não, não nos testes, não.” E8¶33 – 34

O relato que se segue, apesar de extenso, reflete uma visão geral de como a escola especializada foi adaptando diferentes tipos de oferta para diferentes grupos sociais. O Professor 8

menção que há dois grupos que apostam neste ensino, cada um na sua oferta educativa distinta: “Porque é preciso perceber quais são os objetivos das famílias, que apesar de tudo aqui nestas idades são fundamentais, quando colocam os alunos numa escola deste tipo. Para mim há um que é evidente, é que não havendo música de qualidade noutro sítio, então vão para uma escola de música (que aí está salvaguardado o tipo de ensino que tem, à partida será melhor do que noutro sítio, e têm essa formação que não existe). E depois porque hoje em dia toda a gente fala que é importante estudar música porque desenvolver o cérebro, porque faz isto, porque ajuda naquilo, que é uma coisa que eu detesto, mas pronto, ajuda na matemática. Gostam imenso de fazer essas ligações, tudo bem, e, portanto, as pessoas investem, de facto. Por isso é que de há 30 anos para cá não há dúvida que o Ensino da Música cresceu exponencialmente por tudo isto, não é? Depois vem também a questão da [- -], etc. que, no fundo, também vem mostrar que a música também serve para mais qualquer coisa. Se calhar conseguimos uma melhor integração social, etc. por aí e, portanto, as pessoas apostam e apostam quem? As pessoas que têm algum capital cultural e que querem apostar nisso. Portanto, apostam dois tipos de pessoas: as do capital cultural que sabem que é bom ir para a Música, e apostam os outros que, ao contrário, ou vêm da Banda Filarmónica, ou vêm até de um meio mais pobre, mas que acham que por ali é um caminho, é uma coisa diferente; eles estão também salvaguardados de alguma forma, têm um ambiente, enfim...há variadíssimas razões. Mas esses apostam e vêm muitos com algum, bastante esforço, mas fazem disso também, não sei, acho que as pessoas pelo menos em quem estou a pensar não pensam muito se vai ou não vai conseguir fazer a mudança, ganhar mais que eu, ou ter melhor vida que eu, não sei.” E8¶52

Chegou a existir uma tentativa de incluir algumas repostas dos pais na seleção de candidatos, porém rapidamente se chegou à conclusão que não tinha a utilidade pretendida: “(...) houve uma altura que se falou de fazer, chegámos é verdade, estava-me a esquecer, chegámos a fazer um papelinho em que os pais tinham que responder qual era a razão porque tinham escolhido ir fazer os testes, porque é que queriam ir para lá, quais eram as motivações; é claro que as pessoas mentem, portanto é muito difícil, ou é um instrumento criado para fugir a essas coisas ou uma resposta direta, é evidente que dizem sempre que é muito importante porque não sei quantos, porque ele quer ser músico, enfim (...)” E8¶56

O Professor 8 apresenta exemplos de preocupações sociais, porém o seu discurso assinala as dificuldades da escola e a impossibilidade de resolver, de forma generalizada, situações semelhantes. A antiga diretora da Escola E sabe que quando deixa entrar uma criança devido a um fator eminentemente social, outra ficará sem vaga e essa é uma decisão complexa: “(...) há casos que

conheço de pessoas que vieram ter comigo se não me deixarem vir para cá tenho que sair do ensino vocacional porque não tenho dinheiro neste momento para o pagar, pronto, eu tive casos desses uma mãe com uma criança no colo e com três mais crescidos. Pronto, não é, as coisas são muito mais, têm contextos muito maiores do que nós às vezes pensamos. Se depois deixamos de fora alguns, ah pois sem dúvida nenhuma que sim, mas como é que podemos resolver isso? Tenho uma professora de Piano que às vezes me diz assim: “Pronto, eu sei que posso não conseguir com isto resolver os problemas sociais, mas isso eu não posso fazer nada, pelo menos aqueles que aqui vêm que eu consigo eu faço a escolha perante estes e não posso fazer nada aos outros”, pronto é mesmo assim, claramente temos que assumir isso, não é, não está na mão das escolas fazer essa parte.” E8¶74

Em síntese, quanto à questão da seleção tendo por base critérios sociais, o Professor 8:

- 1) Considera que atualmente a seleção é motivada pelo número de vagas disponíveis, embora talvez nem sempre tenha sido assim;
- 2) Entende que a gestão deve intervir em alguns casos e sobrepor o interesse pedagógico das crianças aos resultados das provas de seleção;
- 3) Relata uma escola especializada dividida em projetos com alto teor de seleção e especialização e projetos de cariz social e generalistas, embora com assumida prática instrumental;
- 4) Devido à difícil verificação da validade das respostas por parte dos Encarregados de Educação, o questionário aos mesmos acabou por desaparecer;
- 5) Considera que há um conjunto de situações que estão dentro da sua área de ação e para as quais deve encontrar solução, mas afirma, porém, que a resolução de muitos dos problemas sociais não está ao alcance na instituição escolar.

Professor 10

No contexto social em que se insere a Escola G, considera o seu diretor que a medida exigida socialmente cabe, maioritariamente, à parte do acompanhamento parental, à seriedade com que encaram o que chama de processo de aprendizagem pode ser mais determinante, já que o contexto, classifica, é socialmente difícil: “(...) eu acho que o que nós neste momento temos tentado perceber é se o aluno quer mesmo e a família quer mesmo e se estão dispostos, porque nós vivemos aqui numa

zona um bocadinho socialmente difícil em que as famílias muitas vezes não acompanham convenientemente os seus educandos e, portanto, temos que perceber se há uma vontade comum em que o aluno aprenda Música, porque isto não é uma atividade extracurricular, é um processo de aprendizagem (...)" E10¶22

A confrontação com o belo enquanto fenómeno educativo é algo muito valorizado pelo Professor 10. No contexto social em que a Escola G está inserido pode mesmo ser considerada como uma missão: "(...) levámos a turma de Dança ao [- -] e estava lá uma ópera, cujo coreógrafo era o [- -], e a ópera demorava quatro horas e nós levamos os alunos, que era para eles verem um bocadinho, e depois saíamos; ao fim de duas horas os alunos não queriam sair, miúdos aqui desta zona, não queriam sair do [- -] (eu não sei se era no [- -] se no [- -], mas era num deles) e depois a professora pediu-lhes para eles escreverem aquela memória, fazer um registo e alguns, e houve um ou outro que escreveram variadíssimas coisas, e houve um aluno que escreveu: "eu nunca tinha entrado numa casa tão bonita"; e uma criança dizer-nos isto e ao fim de duas horas, não querer abandonar a sala de espetáculo quando miúdos de outras escolas, já adultos, já estavam saturados daquilo, já tinham saído, epá isto é uma delícia não é?" E10¶28

Embora inserido numa área socialmente desfavorecida da cidade de [- -], o Professor 10 é claro na sua afirmação: "(...) estes miúdos não são diferentes dos outros, eles não têm é uma abordagem transversal que lhes permita crescer e aprender como os outros, eles têm as mesmas capacidades, o que é preciso é nós darmos-lhe ferramentas e eu penso que nós estamos aqui a construir um caso fantástico e, portanto, para mim estes só têm que ser capacitados para que depois, em pé de igualdade com os outros, tenham as mesmas oportunidades." E10¶30

Em síntese, quanto à questão da seleção tendo por base critérios sociais, o Professor 10:

- 1) Entende que o acompanhamento parental é o fator social que pode ser diferenciador no contexto do Ensino Artístico Especializado da Música;
- 2) Considera que a fruição estética tem impacto verificável em alunos de estratos sociais desfavorecidos;
- 3) Faz notar que as capacidades e as necessidades de aprendizagem e crescimento são idênticas em todas as crianças e que a capacitação de crianças oriundas de áreas socialmente desfavorecidas é uma ferramenta essencial para gerar igualdade de oportunidades.

Professor 11

O Professor 11 caracteriza a comunidade escolar como pertencente a um estrato social médio e com bom desempenho acadêmico: “(...) normalmente são bons alunos, famílias de um extrato social médio, pronto, mas que têm, famílias que investem nos filhos, não só naquilo que a escola oferece, mas para além, numa atividade para além da escola; alguns já têm a frequência do Conservatório, mas também nos aparecem outros miúdos que não têm nada a ver com isso. Aparecem-nos muitos miúdos que vêm dos colégios particulares, mas também nos aparecem das nossas escolas, até do nosso agrupamento e de todas as escolas (de todas as escolas do conselho), aparecem sempre vários alunos, mas normalmente bons alunos.” E11¶38

Entende o diretor da Escola H que a avaliação do contexto social constituiria mais um obstáculo àqueles que pertencem a um contexto social desfavorecido: “HB: (...) contexto social deveria ser avaliado à entrada?

P.11: Não me parece, porque eu acho que os alunos, já serão, se não tiverem um contexto social favorável, já estão a ser prejudicados. Se a escola fosse criar mais esse critério esses alunos estavam a ser duplamente excluídos, portanto, não nos parece. Eu acho que esta seleção tem de ser mesmo pelas competências, pelas capacidades que estes alunos demonstram para a Música, nunca os excluir à partida por um contexto mais ou menos favorável. Porque por natureza já estou a fazer uma coisa que eu acho que não devia fazer, que é excluir alunos, uma coisa que eles querem...” E11¶39 – 40

Na localidade da Escola H as famílias transmitem que têm dificuldade em aceder à educação e cultura musical: “(...) o que em muitas famílias se vive, e na sociedade, é sentir que a Música é inacessível (...)” E11¶86

Em síntese, quanto à questão da seleção tendo por base critérios sociais, o Professor 11:

- 1) Descreve que a procura pelo Ensino Especializado da Música na Escola H é feita por alunos de classe média com bom aproveitamento académico;
- 2) Entende que avaliar o contexto social dos candidatos seria uma dupla exclusão para aqueles que já têm origem em meios sociais desfavorecidos;
- 3) Considera que a seleção já é algo que não se deveria fazer, dado que gera exclusão;
- 4) Observa na sociedade um discurso de inacessibilidade sobre a música.

Professor 12

O Professor 12 considera o que o ensino artístico especializado é elitista na medida em que a oferta não está disponível a todas as crianças que demonstram vontade de a frequentar: “(...) volta a ser uma pergunta controversa. É assim, obviamente, vamos lá ver ... estes testes existem com o objetivo que é, como é que eu posso dizer isto de forma a que não pareça pouco simpático, o ensino, para já, não é ... é elitista ainda, pronto! A partir do momento em que o ensino não é democrática ao ponto de permitir que todas as crianças possam vir para a música, da mesma forma que vão para a matemática ou para o português (...)” E12¶12

Considera elementos como o apoio pedagógico, apoio escolar e parental como definidores do percurso de um músico, comparando-o a um desportista: “(...) há elementos na música como há no desporto, mas que depois se não houver um trabalho constante, se não houver um bom apoio pedagógico do professor, do encarregado de educação e da própria escola, quer dizer isso tem o valor que tem ... isso pode ser, ou não, um preditor.” E12¶14

Apesar de considerar que este é um tipo de ensino elitista, elogia também os progressos dos últimos anos: “Elitista, sim! Embora abra aqui o parêntesis para dizer que está um bocadinho melhor. Em relação aos últimos 20 anos em Portugal ... podemos aqui discutir gostos, mas entre sistema público e sistema privado temos mais de 100 escolas e, portanto, as coisas dentro daquilo que são as suas limitações estão um bocadinho melhor.” E12¶18

Utilizando novamente a comparação com o desporto, considera importante que exista a possibilidade de contacto permanente com o instrumento musical: “Depois, claro é sugerido que dentro das suas capacidades ou adquiram ou aluguem um instrumento musical. Ao Conservatório não interessa se o instrumento é emprestado, é alugado, é herdado, o facto é que os alunos têm de ter um instrumento onde praticar. O instrumento musical não é diferente de um desporto, não é possível ser nadador sem uma piscina.” E12¶18

Utiliza ainda a sua experiência pessoal, através de uma breve passagem da sua vida, para corroborar a ideia de elitização sentida há anos atrás: “Quando dizia que estava mais democratizado, estou a falar de há 20 anos atrás quando eu era estudante (eu sou de [- -]) e eu se quis frequentar o ensino artístico especializado, na altura o ensino vocacional da música, de piano gratuito e de qualidade, tive de me dirigir para o [- -] e fazer uma viagem de autocarro, 1h30 para cada lado todos os dias, se queria, não é? Para todos os efeitos, estamos a falar de uma altura em que o rácio de

professores formados, licenciados, com habilitações na área da música também não é como a que temos na atualidade.” E12¶34

Em síntese, quanto à questão da seleção tendo por base critérios sociais, o Professor 12:

- 1) Considera que, apesar de significativas melhorias, o ensino artístico especializado da música é elitista;
- 2) Entende que os apoios pedagógico, escolar e parental são determinantes para o sucesso do aluno;
- 3) Utiliza a comparação com o desporto para explicar a necessidade da existência de um instrumento musical.

5.2.3. Seleção escolar

5.2.3.1. Seleção escolar no 1º ciclo

Professor 2

O Professor 2 relembra o momento em que considerou que a avaliação psicológica anterior ao 3º ciclo tinha pouco significado na seleção de alunos. Para isso foi criada uma ponderação variável ao longo dos diversos ciclos onde a aptidão musical vai perdendo importância na medida em que as provas de conhecimento vão crescendo em ponderação percentual: “Agora está aqui nestes parceiros, um paraquedista, que é o psicólogo, que também tinha intervenção em todos os testes. E eu disse: calma! Quando é que se faz a orientação vocacional? E ele pensou: “o Carlos vai-me pôr aqui a trabalhar como um cão”! E disse: “ah só a partir do 8º ou 9º ano. Então só entras nos testes a partir dessa data. Vou-te deixar intervir um pouco mais cedo porque creio que alguns alunos podem ser precoces. Portanto, só intervéns a partir do terceiro ciclo”. E isso deu mais credibilidade no primeiro, porque o menino lá sabe o que vai ser. Alguns já sabem, mas a maioria querem ser bombeiros, que avaliação é que vai fazer? Eu não digo que o homem não fizesse um esforço, mas distorcia-me bastante. E depois começou a ter gradativamente menos importância, menos importância percentual a entrevista com o psicólogo e a prova de aptidão. Eu agora não sei, mas se a memória não me falha, a prova de aptidão no primeiro ciclo era de 100%, no segundo ciclo era de 50%, no terceiro ciclo deviam ser para aí uns 40% e no secundário deviam ser uns 20%. Ia crescendo, por exemplo, a formação

musical tinha mais valor no primeiro e segundo ciclo, o instrumento tinha mais valor no terceiro ciclo e no secundário, naturalmente; porque imagine o que é um miúdo que vai para o secundário e começa a tocar, quer dizer...coitado, não é? E, portanto, criou-se ali, foi por tentativa erro, até chegarmos àquilo que nos parecia a melhor fórmula (...)" E2¶94

Em síntese, quanto à questão da seleção efetuada em meio escolar para o 1º ciclo, o Professor 2:

- 1) Considera que a existência de testes psicotécnicos é dispensável até ao final do 3º ciclo do Ensino Básico;
- 2) Entende que a avaliação das aptidões é merecedora de ponderação correspondente ao grau para o qual o candidato concorre, sendo de 100% no primeiro ano do Curso de Iniciação Musical e 50% no Curso Básico (2º ciclo), 40% no Curso Básico (3º ciclo) e apenas 20% no ensino secundário onde as aptidões tinham ponderação inversa aos conhecimentos adquiridos.

Professor 3

Na Escola B existe o que o Professor 3 chama de “acolhimento” aos candidatos. A seleção é feita em duas fases de forma inicialmente informal através de canções e de um contacto de maior proximidade com o júri: “(...) nos seis anos tentamos realmente através de um acolhimento que fazemos, até para pôr os alunos um bocadinho mais familiarizados, eles já vão fazendo umas canções, já vão tendo ali um passatempo em que eles vão cantando (...) nós podemos chamar prova, mas pelo contacto que têm com um júri, em que eles até vão fazendo em conjunto, e com um professor que os dinamiza e que vai com eles para o chão, eles vão cantando umas músicas, de forma que não seja aquela prova que muitas vezes já exclui, porque eles ficam tão estarecidos à frente do júri que já nem conseguem sequer abrir a boca para cantar, nem para dizer nada (...)" E3¶2

Na segunda fase, os candidatos são orientados para um Atelier Instrumental onde é feita a atribuição do instrumento aos candidatos tendo por base a deteção de uma correta adequação física: “(...) depois na atribuição do instrumento (...) passam para um atelier instrumental onde têm algum contacto com todos os instrumentos que nós oferecemos, que têm alguma interação, contacto em termos de interação com os professores, com os instrumentos; vão experimentando mediante também os casos e depois, numa reunião conjunta com todos os professores desse atelier (que participam

nesse atelier), nós tentamos efetivamente que não seja uma escolha em função apenas do aluno, daquilo que o aluno conhece e da ideia que ele traz de casa e que não sabemos se é uma opção dele ou se é uma opção do pai ou da mãe, ou do avô, e tentamos que seja uma atribuição do instrumento o mais adequado, aquilo que nós entendemos que será o mais adequado também às aptidões físicas do aluno.” E3¶2

Através da aplicação de um teste e pós-teste, os candidatos participarão de forma ativa na seleção do instrumento. Este momento de testagem pretende retirar o eventual peso social ou familiar extrínseco que possa existir sobre a seleção instrumental: “Este ano, até ontem no Pedagógico, uma das alterações que vamos introduzir, é que no início haverá uma ficha, onde eles, com uns desenhos e tal, vão, antes do atelier, vão sinalizar aqueles instrumentos (dois ou três instrumentos) que eles gostam mais, ou para os quais eles se sintam mais atraídos ou motivados e, depois, no final do atelier, vão fazer uma nova ficha para aferirmos se, realmente, se eles mudaram de ideias ou não, portanto até que ponto eles foram influenciados, porque isso tem-nos acontecido, e aqueles pais que estão ali com um menino “é piano, é piano” e eles entram na sala do Oboé e dizem “não, não, é oboé”, portanto, e a verdade é que depois temos de convencer os pais a permitir que eles se matriculem no oboé.” E3¶2

A Escola B tenta implementar uma forma de recolher mais informação, como a motivação e o apoio da família, dado que consideram que, além da aptidão musical, existem outros fatores determinantes para o bom desempenho dos alunos: “Com todas as dúvidas que nos assaltam e as angústias de estar a selecionar alunos de estar, eventualmente, com o futuro de alunos nas mãos e a entrada de alunos nas mãos, nós também sabemos que, independentemente das aptidões tudo isso, e por isso é que nós estamos a encetar outro tipo de estudo, a motivação, o apoio das famílias, há outros fatores que são muito importantes depois para o sucesso, não é, mas não só na Música como em todas as áreas, como é evidente (...)” E3¶28

A motivação é um fator considerado determinante na escolha do instrumento. Porém, é um de um conjunto alargado de fatores que devem ser verificados no momento da admissão: “(...) aquilo que nós achamos que é uma escolha orientada, digamos assim, pela escola, e não apenas em função, embora, como é evidente e agora com estas mudanças e este cruzamento em que estamos aqui com professores, e acho que é muito importante realmente a motivação para o Instrumento, de pouco adianta dizer “Queres muito Piano, mas vais para Violino”, quer dizer se não houver motivação isso vai ser o insucesso quase garantido. Há que conciliar, eu penso aqui que não haverá uma solução, não

haverá uma razão para admitir, quer dizer há aqui um conjunto de fatores que efetivamente depois juntos irão resultar ou não, e um conjunto de contingências na altura da admissão (...)" E3¶40

Estruturada em dois momentos, a seleção de candidatos ao Curso de Iniciação Musical tem, na primeira fase, conteúdos tradicionalmente ligados com a formação ou iniciação musical – reação auditiva, sentido rítmico e melódico – e uma segunda fase de conteúdos de apreciação física para a prática instrumental e aptidão instrumental: “Primeiro, fazemos uma prova onde tentamos aferir as aptidões musicais, a questão da reação, do ouvido, do sentido rítmico, do sentido melódico e tal, depois então vamos para o Instrumento, embora no júri desta prova que eu disse já tem professores de Instrumento, e depois no Atelier Musical tentamos realmente aferir o melhor possível essa aptidão mais física, mais específica para o Instrumento.” E3¶76

A primeira prova – a de aptidão musical – tem carácter eliminatório, excluindo, à partida, o aluno após a primeira fase: “HB: E dessas duas provas, digamos assim, essas duas componentes, elas fazem média, uma delas é preponderante, outra não?

P.3: (...) quer dizer, umas delas é eliminatória. (...) Exatamente, a das aptidões.” E3¶77 – 82

Em síntese, quanto à questão da seleção efetuada em meio escolar para o 1º ciclo, o Professor 3:

- 1) Explica que a Escola B inicia o processo com um “acolhimento” aos alunos efetuado em duas fases: primeiro num formato que tem como conteúdos algumas canções e uma aproximação ao júri e, posteriormente, em formato de Atelier Instrumental onde é feita a seleção do aluno com base nas suas aptidões físicas;
- 2) Entende que a aplicação de um teste e pós-teste é um instrumento importante para despistar a origem das escolhas dos alunos;
- 3) Considera relevante alargar a avaliação a outros fatores como a motivação, a sua conciliação com as opções efetuadas pela escola e o apoio familiar, para além da aptidão musical;
- 4) Explica que a primeira prova, com conteúdos relacionados com a aptidão musical, tem carácter eliminatório.

Professor 5

Para a seleção de alunos ao Curso de Iniciação Musical a Escola C criou um Atelier, onde os candidatos terão contacto com os diversos instrumentos lecionados no sentido de tomarem uma opção informada: “(...) nós fazemos provas de acesso que estão divididas em três fases. Na primeira fase nós fazemos as fases de acesso para os cursos de iniciação musical que normalmente acontecem na interrupção letiva da Páscoa. Para os alunos de iniciação musical o processo organiza-se da seguinte forma (...) temos na iniciação musical dois regimes de frequência, mais ou menos, entre aspas, para o primeiro ano de escolaridade eles entram sem instrumento, ninguém entra com instrumento. Nós temos um projeto que se chama *Project//N* quer dizer que estes meninos durante um ano vão fazer um atelier onde irão ter contacto com todos os instrumentos que há no Conservatório, que nós ministramos. No sentido de poderem tomar uma decisão informada sobre o que é que vão estudar a seguir.” E5¶2 – 4

O Atelier tem a duração de dois anos – o primeiro ano onde o aluno terá contacto com todos os instrumentos e, no segundo ano, fará uma seleção de apenas três favoritos para aprofundar em seis meses de aulas: “Este projeto tem dois anos. No primeiro ano têm contacto com todos, no segundo ano selecionam três e têm aulas específicas nesses três instrumentos durante dois meses cada instrumento e quando chegar a altura da interrupção letiva da Páscoa vão fazer a prova acesso para o instrumento que querem frequentar.” E5¶4

Nas provas de seleção os alunos têm a opção de concorrer a dois instrumentos ficando com a vaga em função do seu resultado: “(...) têm a possibilidade no âmbito das provas de acesso de fazer o que os outros alunos também fazem, que é: têm duas opções: concorrem para uma primeira opção, pode ser piano e segunda opção, violoncelo. Fazem duas provas e depois, em função do seu resultado, são admitidos na opção a ou opção b.” E5¶4

No sentido de evitar um total afastamento da escola e do interesse pela prática musical, é sugerido aos candidatos que voltem no ano seguinte, quando terão a possibilidade de concorrer a um leque maior de instrumentos e ter alguns momentos preparatórios organizados que pretendem constituir uma ajuda à opção informada por parte dos candidatos: “Portanto ficam muitos de fora, não é? O que é que acontece, nós dizemos que podem concorrer no próximo ano, no segundo ano, e aí já se podem candidatar a um instrumento. Então nós criamos um processo, há uns anos, há dois anos ou três, que é, começamos com três instrumentos ou quatro e agora estamos a alargar paulatinamente. Há determinados instrumentos que antes das provas de acesso há sessões

preparatórias, que não é preparar os alunos para as provas, mas é para eles terem contacto com o instrumento para terem a certeza que é mesmo aquilo que querem.” E5¶8

Em síntese, quanto à questão da seleção efetuada em meio escolar para o 1º ciclo, o Professor 5:

- 1) Explica que criaram o funcionamento de um Atelier – *Project/IV* – onde os alunos exploram os instrumentos no sentido de fazerem uma opção informada;
- 2) Faz saber que, com a duração de dois anos, o segundo ano é dedicado à seleção de três instrumentos, existindo espaço para aulas durante dois meses de cada instrumento;
- 3) Relata que após este período de aulas os alunos terão a possibilidade de concorrer a dois instrumentos (1ª e 2ª opção), sendo selecionados mediante o resultado;
- 4) Preparou um plano para tentar minimizar os danos da exclusão que se traduz num conjunto de sessões preparatórias antes das provas de seleção, a possibilidade de concorrer num ano posterior já a um instrumento – saltando a primeira fase do *Project/IV* – e alargando, paulatinamente, estas possibilidades a cada vez mais candidatos.

Professor 6

No primeiro ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico, a Escola D propõe um Atelier Musical: “O Conservatório tem uma primeira fase, no primeiro ano de escolaridade, tem feito o que chamamos de atelier musical em que a criança é confrontada com diversos instrumentos. Isto é, nos pretendemos neste espaço protegido (...) que as crianças possam ser confrontadas com um conjunto muito grande de instrumentos e que possam ali, de alguma forma, revelar aptidões para a sua execução.” E6¶22

Esse Atelier Musical está consignado à apresentação dos diversos instrumentos musicais, sendo que o entrevistado considera que as crianças inscritas continuam a ser privilegiadas: “Isto é, haver um primeiro ano, de facto, de atelier em que haja, de facto, o conhecimento dos instrumentos. Estamos a falar tudo de crianças, de alguma forma, privilegiadas. Na minha opinião, mesmo nestas escolas, devia ser aceite toda a criança que procurasse a escola. No atelier todas as crianças deviam ser aceites. E a operacionalização das aulas teria de ser feita, com alguma dificuldade, mas teria de ser feita (...)” E6¶24

Formalmente o Atelier está dividido, no primeiro ano, em duas classes distintas: uma aula expositiva de educação auditiva, contrariamente aos desejos do diretor da Escola D: “O Atelier é lecionado em aulas de educação adutiva, por assim dizer. Aulas de educação auditiva cujo modelo é um modelo estático, na minha opinião não devia haver carteiras. Deviam ser aulas de exploração sonora.” E6¶26 e uma segunda aula onde a interação é mais física: “(...) depois têm aulas de confrontação com os instrumentos, em que têm de facto um contacto físico com os instrumentos, mas é um contacto necessariamente breve porque são muitas crianças.” E6¶26

No segundo ano deste Atelier Musical inicia-se uma aproximação ao formato das aulas individuais. Este formato inclui a avaliação que, expressa numa escala de qualitativa, e sobre a qual não é retirada qualquer consideração adicional: “(...) no segundo ano da sua presença elas vão então escolher um instrumento e vão fazer uma experiência nesse instrumento. Essa experiência pode ter dois caminhos. Pode ser uma experiência do chamado sucesso, ou uma experiência de insucesso. Que são duas palavras terríveis que deviam ser proibidas. A criança tem sucesso se conseguir aprender alguma coisa, tem insucesso se não conseguir aprender nada. Portanto, sem que sejam avaliadas sequer as condições e sem que seja avaliada também a sua capacidade de poder mudar de instrumento.” E6¶26

Em síntese, quanto à questão da seleção efetuada em meio escolar para o 1º ciclo, o Professor 6:

- 1) Explica que o formato de Atelier Musical é a proposta didática para crianças de 7 anos de idade – 2º ano de escolaridade;
- 2) Considera que as escolas de Ensino Artístico Especializado deveriam aceitar todas as crianças que as procurassem;
- 3) Descreve que o Atelier Musical está dividido em duas atividades: uma com conteúdos de formação auditiva e outra de confronto com a diversidade dos instrumentos;
- 4) Explica que a partir do 3º ano de escolaridade o Curso de Iniciação Musical se aproxima do modelo de aula individual de instrumento e que esta reproduz os seus habituais modelos de avaliação, o que resulta numa apreciação fechada da aquisição de competências e não de dados para a construção de um percurso (como, por exemplo, a mudança de instrumento).

Professor 7

Do ponto de vista organizacional o curso de iniciação musical obedece à estrutura formal do 1º ciclo do ensino básico. Porém, neste caso, a entrada poderá ser feita em qualquer um dos anos do ciclo: “São as crianças dos seis aos nove anos, nove/dez, que estão no Primeiro Ciclo da Escolaridade Obrigatório e podem-se matricular em Iniciação I, aos seis anos; Iniciação II, aos sete; conforme estão no primeiro ano de escolar, Iniciação I; segundo ano, II, terceiro, III e IV. (...) existem muitos casos de alunos que só se candidatam com oito anos e vão-se candidatar à Iniciação III (...)” E7¶4

O Professor 7 faz questão de estabelecer as devidas diferenças entre as Atividades de Enriquecimento Curricular – que oferecem uma componente de música – e o ensino artístico especializado: “Isso não tem nada a ver com AEC’s, ali tem um professor individual dando uma aula para a criança, o que é completamente diferente; mas muitos pais perguntaram isso na reunião, dessa escola nova da Amadora: “Ah, mas meu filho está na escola, só pode começar depois das cinco e meia porque está nas AEC’s” e eu: “Não, mas a AEC sai fora; para ele Conservatório não é ao mesmo tempo.” E7¶105

O plano da Escola E passa por aumentar o número de alunos no curso de iniciação musical a fim de poder fazer, através daí, uma seleção mais cuidada e ponderada na entrada para o 2º ciclo: “HB: (...) a partir do terceiro ciclo, portanto, é que vêm para a Escola E?

P.7: Exatamente. E aí conseguimos alargar a pirâmide em baixo porque temos mais alunos aqui para depois fazer a seleção...

(...)

P.7: Mais natural, mas a nossa ideia é crescer onde sempre será: na base (...)

P.7: Oferta de Primeiro Ciclo. Porque depois no Secundário e no Profissional, já não há, não tem esse problema, quem resolver ficar para estudar Música é porque quer mesmo ser Músico.” E7¶90 – 95

“HB: E ao alargarem mais as Iniciações poderão fazer uma melhor seleção depois a seguir para o Básico.

P.7: Essa é a nossa ideia. Agora, claro que isso foi pedido o ano passado quando a gente mudou para cá e vamos ter que insistir muito até, mas como as obras no Conservatório mal começaram ainda então temos tempo, mas o nosso plano é esse.” E7¶110 – 111

Em síntese, quanto à questão da seleção efetuada em meio escolar para o 1º ciclo, o Professor 7:

- 1) Explica que no Ensino Artístico Especializado as crianças poderão candidatar-se para qualquer ano do Curso de Iniciação Musical (1º ciclo);
- 2) Estabelece as fronteiras, decorrentes da sua missão, entre Atividades de Enriquecimento Curriculares e o Ensino Artístico Especializado da Música;
- 3) Revela que têm intenção de aumentar a oferta da Iniciação Musical para que, assim, possam realizar uma seleção de alunos mais informada.

Professor 10

Na Escola G as metodologias de ensino instrumental em grupo são utilizadas para que os alunos do 1º ciclo possam desenvolver as competências musicais básicas. Essa aprendizagem capacita a escola para tomar decisões mais informadas sobre os alunos: “(...) os nossos alunos do Primeiro Ciclo já têm, desde o primeiro ano de escolaridade e para o ano hão de ter desde o Pré-Escolar, já têm uma aprendizagem na área da Música, com a metodologia Orff e, portanto, já, digamos, construíram e desenvolveram algumas competências na área da Música. Portanto é, digamos que há alguma aprendizagem que permite fazer uma seleção, dentro daqueles alunos que querem aprender o Instrumento, digamos que já há alguma capacidade para fazer essa seleção.” E10¶2

Em síntese, quanto à questão da seleção efetuada em meio escolar para o 1º ciclo, o Professor 10:

Explica que nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola G existe já disponível para todas as crianças metodologias de ensino instrumental em grupo – nomeadamente Metodologia Orff – com as quais se pretende munir os alunos de alguns conhecimentos básicos.

Professor 12

O Professor 12 foca os seus comentários sobre o 1º ciclo no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular enunciando a necessidade de reformulação desta oferta educativa e que o recrutamento docente seja realizado no âmbito dos professores especialistas: “(...) pensando que todos os alunos deveriam ter acesso a um ensino de música de qualidade, e não vou estar a falar em relação

à educação musical porque não é matéria para esta entrevista seguramente, eu acho que seria mais ou menos factível os alunos do 1º ciclo terem acesso a um professor de formação musical como nós temos no Conservatório. Diria que, pelo menos, na parte teórico-prática as crianças poderiam ter uma boa formação de base já a partir daí.” E12¶38

“HB: Desculpe, não considera que isso se faz já através das actividades de enriquecimento curricular no âmbito do 1º ciclo do ensino básico?

P.12: Discordo, porque a partir do momento em que nós não temos critérios de selecção de docentes para essas actividades que, perdoe-me a expressão, servem basicamente de *babysitting* e para tempos livres, a partir do momento em que temos professores – e eu conheço vários casos – que dá aulas de música sendo licenciado em educação física, não! Não acredito num ensino de qualidade por comparação a um professor que fez 12 ou 8 anos de Conservatório, se fez o curso de iniciação ou não, mais um curso superior de 4 anos, mais um mestrado em ensino e, às vezes, mais um mestrado em performance. Portanto, nem acho uma comparação justa e nessa matéria parece-me absolutamente não discutível que um professor de formação musical nos moldes em que são formados agora, podem chamar AEC’s, podem continuar a chamar o que quiserem, mas se forem esses professores garanto que, à partida, sem grande esforço a qualidade vai melhorar um bocadinho (...)” E12¶39-40

Em síntese, quanto à questão da selecção efectuada em meio escolar para o 1º ciclo, o Professor 12:

- 1) Entende que as Actividades de Enriquecimento Curricular deveriam ser reformuladas;
- 2) Considera que o recrutamento docente deveria ser realizado no âmbito dos professores especialistas.

5.2.3.2. Selecção escolar no 2º ciclo

Professor 1

No caso do acesso ao ensino secundário, a Escola A optou pela possibilidade legalmente prevista de conceder o acesso aos seus alunos por via de uma prova global do 9º ano de escolaridade. Aos alunos externos é aplicada uma prova de acesso ao ensino secundário:

“Há, mas é para os de fora. Os internos são as provas globais que fazem internamente. A própria portaria prevê isso. As provas globais que os alunos fazem ao nível do 9º ano servem como testes de

ingresso, os resultados obtidos como testes de ingresso para eles, se eles quiserem continuar no 10º ano. Agora os de fora têm de fazer testes de ingresso. Fazem as provas conforme o curso que escolhem, como há vários cursos em termos de opção.” E1¶92

Em síntese, quanto à questão da seleção efetuada em meio escolar para o 2º ciclo, o Professor 1:

Explica que no caso da Escola A a seleção faz-se para o Curso Básico de Música. Posteriormente o acesso ao Ensino Secundário é realizado através dos resultados obtidos na Prova Global de Avaliação do Curso Básico.

Professor 4

No caso de alunos que concorrem para graus mais avançados e com conhecimentos já adquiridos, a tarefa de selecionar revela-se muito mais simples: “É mais fácil quando estamos a aceitar ou não alunos para determinados graus. Porque se é um aluno que quer entrar para o quinto grau eu peço-lhe uma prova. Tem de tocar, isto, isto e isto, e eu sei qual é o nível que nós exigimos nos exames para o aluno passe ou para que o aluno reprove. Portanto, é muito fácil: dou notas. Olha, este aluno num júri reprova. Portanto, se reprova não pode ir para o quinto grau. Isto é mais fácil porque eu já estou a avaliar conhecimentos. Eu sei qual é o nível da escola, este aluno num júri do Conservatório não passava. Eu sei, na altura sabia, qual é o grau de exigência da minha escola, portanto, é muito fácil dizer: este não passava. Portanto, eu posso reprová-lo, posso dar-lhe um nove.” E4¶102

Em síntese, quanto à questão da seleção efetuada em meio escolar para o 2º ciclo, o Professor 4:

Entende que para os graus em que são exigidos conhecimentos adquiridos a solução reside na prática avaliativa convencional onde a apreciação de uma prova prática instrumental é suficiente para perceber se o aluno se enquadra dentro do paradigma qualitativo promovido pela instituição escolar.

Professor 5

A organização das provas e dos conteúdos para seleção de alunos ao Curso Básico de Música tem a preocupação de manter uma ligação com os conteúdos lecionados durante o Curso de Iniciação

Musical sem os tornar, contudo, determinantes. Isto é, não pretende excluir quem não teve oportunidade de frequentar o curso, mas também não inutiliza os conhecimentos adquiridos daqueles que puderam fazer o Curso de Iniciação Musical: “Quando chegamos ao Curso Básico o processo é, mais ou menos, idêntico. Têm na mesma uma prova na área da formação musical e têm uma prova prática em que há aqui já um compromisso o que é o final da nossa iniciação musical e o início do Curso Básico, mas sem esquecer que há alunos que se candidatam que nunca estudaram neste ensino. Não podemos colocar uma prova ao nível do 4º ano de iniciação porque então vamos deixar muitos alunos de fora porque não tiveram oportunidade de frequentar o Conservatório. Então há aqui um equilíbrio nessa prova no sentido de estes não pensarem que andaram aqui a perder tempo, não, eles não andaram a perder tempo, há determinados conhecimentos que eles têm que os outros quando quiserem entrar também vão ter que ter, mas o grau de exigência não pode ser o mesmo. Depois há a prova de instrumento e aí também se está a discutir neste momento a relação entre uma e outra para percebermos o que é que acontece.” E5¶16

No caso da Escola C não existe a passagem entre ciclos sem provas de acesso: “HB: Professor, então não há passagem direta entre Iniciação Musical e Curso Básico. É sempre necessária uma prova de acesso?

P.5: Não. É sempre necessária a prova de acesso.” E5¶17 – 18

Ao nível dos conteúdos, as provas de seleção são um resumo dos conteúdos do 4º ano de escolaridade do Curso de Iniciação Musical numa versão acessível, para que não se torne excludente para alunos que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola anteriormente: “A da Iniciação tem um grau de exigência um bocadinho diferente. O que nós vamos fazer no acesso ao básico é criar uma prova que consiga equilibrar aquilo que é o nosso final do 4º ano de Iniciação, porque há alunos que já cá andaram quatro anos, portanto têm conhecimento musical completamente diferente daqueles que não andaram cá. Independentemente de terem estudado em outras escolas. Porque nós temos os nossos programas e eles já estudaram de acordo com os nossos programas. A prova do Curso Básico é uma súmula daquilo que é o 4º ano de iniciação, se quiseres chamar mais simplificada, pode-se chamar, e criar a possibilidade de haver outras questões de igual importância, mas que permitam que alguém que não tenha estudado música consiga fazer para que tenha também a possibilidade de entrar. Se não, caso contrário, não entram e nesse caso não fazia sentido estar a fazer esta prova do ensino básico porque eles já cá estão.” E5¶20

Em síntese, quanto à questão da seleção efetuada em meio escolar para o 2º ciclo, o Professor 5:

- 1) Explica que existe uma preocupação em manter ligação entre os conteúdos lecionados no Curso de Iniciação Musical e os exigidos nas provas de seleção sem, contudo, os tornar determinantes;
- 2) Recorda que é sempre necessária prova de acesso entre o Curso de Iniciação Musical e o Curso Básico de Música;
- 3) Afirma que a seleção de alunos para o Curso Básico de Música é feita tendo em conta um nível escolar médio semelhante ao praticado no 4º ano do Curso de Iniciação Musical.

Professor 6

No caso da Escola D a seleção aos candidatos do Curso Básico de Musical faz-se por via de duas provas: uma dedicada a conteúdos de reconhecimento auditivo – altura, duração, intensidade e timbre –, e outra dedicada ao instrumento. A seriação é feita tendo por base a prova de instrumento, sendo que a prova de formação musical é excludente em caso de apreciação negativa, o que acontece com pouca frequência: “De facto, aquilo que tem sido feito nos últimos anos tem sido uma prova que tem um âmbito auditivo de reconhecimento de ritmos e reprodução, de reconhecimento de melodias e reprodução, de pequenos trechos melódicos e pequenos trechos rítmicos. É feito com o vocábulo “pam” e com palmas e o cantar, é cantar. De facto, nesse pequeno momento ... também importa dizer que, a certa altura, esta era também uma prova que ajudava a seriar as crianças para o ingresso nos instrumentos. Desde há alguns anos a esta parte nós abolimos esse princípio, porque chegamos à conclusão de que havia crianças que tinham menos vergonha de estar perante o júri, portanto, tinham uma atitude desimpedida e havia crianças que tinham, enfim, acanhamento e esse acanhamento acabar por influir e muito na sua capacidade de mostrarem ao que vêm, digamos assim. Considerou-se que, exceto em casos de crianças que notoriamente não conseguem reproduzir ou não conseguem cantar, tirando esses casos, que são casos limite e que têm uma percentagem muito reduzida nas crianças que nos chegam, as outras crianças não dependem da Formação Musical para serem seriadas, para ficarem colocadas nas listas de seriação. Aquilo que se faz, depois, é uma prova de instrumento.” E6¶4

A prova de instrumento é relatada como uma prova de conhecimentos adquiridos onde se faz a avaliação do repertório apresentado: “(...) as crianças tocam, executam aquilo que trazem preparado, a

sua escala, a sua peça, normalmente é por aí que as coisas vão e depois é-lhes dada uma aula onde se pretende, enfim de acordo com os princípios de quem esteja a aplicar a prova, que a criança demonstre maior ou menor maneabilidade na mudança de rumo em algumas das suas demonstrações, digamos assim, ou em alguns dos seus hábitos de execução.” E6¶4

A prova de instrumento acaba por fazer o aproveitamento dos conteúdos para colocar ativamente o candidato em confronto com diferentes hábitos de execução dos quais é portador e avaliar a sua maneabilidade, capacidade de compreensão e alteração de detalhes possíveis no curto espaço de tempo que existem no contexto da seleção: “Nós não fazemos uma avaliação passiva das provas, o que penso que é correto. Não fazemos uma anotação daquilo que a criança mostra. Depois da sua apresentação o que fazemos é tentar que possa ser introduzida na prática da criança um conjunto de variáveis com as quais vai ter de se confrontar. Por exemplo, se uma criança, no caso violino, toca com meio arco insistentemente, será útil compreender se ela toca com meio arco porque lhe ensinaram a tocar com meio arco ou porque tem alguma dificuldade qualquer, se isso se transformou num hábito de execução, ou se ela também consegue chegar com o arco à ponta e se se sente confortável com isso depois ... claro que isto demora algum tempo. Mas o tempo, numa prova de avaliação, nunca devia ser uma limitação. Embora seja, nunca deveria ser. Porque há crianças que têm uma resposta imediata e há crianças que não têm uma resposta imediata o que não significa que, a prazo, estas duas crianças não consigam ter uma resposta semelhante. O que nós temos feito, pelo menos naquilo que eu conheço, é sujeitar a criança à variação. Por exemplo, há crianças que tocam muito desafinado. Estamos a falar tudo de crianças que já chegam à prova a tocar. Há crianças que tocam desafinado porque lhes foi permitido tocar desafinado. Porque se lhes for chamada a atenção para a desafinação, elas conseguem afinar. O que isso vai alterar é, de alguma forma, o seu hábito de execução. E a alteração do seu hábito de execução é aquilo que nós queremos observar. Se ela consegue perceber a alteração e consegue ir ao encontro daquilo que lhe é pedido.” E6¶8

Aplicar a prova partindo de critérios do docente que a está a operacionalizar acaba por retirar objetividade à avaliação e contribuir para a forte subjetividade do método existente: “Aquilo que nós procuramos, neste caso, é apenas fazer com que a criança se possa sentir melhor com o instrumento, isto é, dentro daquilo que são os meus princípios. Fui eu que apliquei a prova e, portanto, também esse grau de subjetividade não ajuda nada à objetividade do método, como é evidente. Não há aqui nada que ajude! Mas, de facto, acaba por ser isso.” E6¶18

Em síntese, quanto à questão da seleção efetuada em meio escolar para o 2º ciclo, o Professor 6:

- 1) Explica que a seleção é feita em dois momentos diferentes: um dedicado a conteúdos da disciplina de formação musical, outro momento dedicado à avaliação de conteúdos instrumentais – a prova de instrumento funciona como uma prova de conhecimentos adquiridos;
- 2) Entende que a avaliação da prova de instrumento não deve ser passiva e, nesse sentido, deve colocar em confronto a transformação das práticas no sentido da obtenção do conforto da execução instrumental;
- 3) Considera que o tempo numa prova de avaliação nunca deveria ser uma limitação, embora objetivamente, neste caso, o seja;
- 4) Afirma que o professor que aplica a prova introduz um nível de subjetividade que não ajuda à objetividade do método de seleção.

Professor 7

No caso da Escola E, segundo o Professor 7, também noutras escolas, os alunos do Curso de Iniciação Musical realizam uma prova de aptidão e também de conhecimentos adquiridos com matriz própria: “(...) as crianças que fizeram a Iniciação, não só aqui como em muitas escolas, alunos do Gregoriano ou outras escolas, já entram com uma prova não só de aptidão, mas também de conhecimentos; então, depende do Instrumento, tem que tocar uma peça, um estudo (...) uma matriz, cada instrumento tem a sua.” E7¶16 – 18

Devido à falta de alunos de Iniciação Musical em alguns instrumentos, utilizando o Alaúde como paradigma, o Professor 7 explica que é possível entrar no Curso Básico de Música apenas com prova de aptidão desde que o instrumento em causa não reúna candidatos suficientes com conhecimentos já adquiridos: “(...) nós costumamos aceitar alunos em Alaúde no primeiro básico oficial só com teste de aptidão, porque é tão difícil ter um aluno de Alaúde e nós não queremos que o Alaúde fique esquecido, ou Tuba, não é, nenhuma criança aos seis anos vai aprender Tuba; o mais natural é que eles cheguem aqui mais velhos, pronto, mas isso são exceções. No geral eles já vêm com conhecimentos e aí a prova inclui uma matriz com programa.” E7¶18

No Polo do [- -] houve a abertura do 2º ciclo por a gestão ter considerado que os alunos eram jovens demais para se deslocarem autonomamente: “No [- -] nós já atingimos esse limite e alargámos

o quinto e o sexto ano, já temos lá Segundo Ciclo, pronto porque ainda que são pequeninos com 9, 10 anos ou 11 para virem sozinhos para [- - -], não é, então e já no sétimo ano, já com 13 anos e tal tudo bem, então alargámos lá no [- - -].” E7¶83

Em situação semelhante aguarda deferimento o Polo da [- - -]: “Em [- - -] ainda não abriu o quinto ano, agora ele fez o pedido já, vamos ver temos essa autorização.” E7¶85

Em síntese, quanto à questão da seleção efetuada em meio escolar para o 2º ciclo, o Professor 7:

- 1) Explica que os alunos que já frequentaram o Curso de Iniciação Musical fazem uma prova de aptidão e, concomitantemente, de conhecimentos adquiridos;
- 2) Faz notar que existem exceções que estão relacionadas com instrumentos com menor procura, como o Alaúde ou a Tuba, entre outros;
- 3) Relata que no Polo da [- - -] (e, recentemente, no Polo em [- - -] encontra-se em processo de aprovação) a abertura do Curso Básico de Música (equivalente ao 2º Ciclo do Ensino Básico) deu continuidade ao trabalho realizado já no Curso de Iniciação Musical pela Escola E.

Professor 10

Dado que na Escola G o ensino artístico especializado da música tem início no 2º ciclo – 5º ano de escolaridade – a aproximação ao instrumento só é feita nesse momento. Utilizam uma metodologia de contacto com os diversos instrumentos, onde a opção e vontade do aluno são frequentemente acolhidas: (...) eles vão estando, estão com os professores dos vários instrumentos, digamos que conhecem o instrumento, veem, experimentam o instrumento, inclusivamente fisicamente, porque é importante adequar, também, a estrutura do instrumento ao desenvolvimento do aluno, muitas vezes isso também é importante, apesar de eu achar que, se calhar se um aluno quer muito ir para Contrabaixo mas é mais baixo, epá ele há de conseguir superar essa dificuldade, não é, pronto; mas, muitas vezes os alunos ao estarem com o instrumento eles próprios já são eles a fazer a seleção e, portanto, querem muito aquele instrumento e nós temos percebido que muitas vezes um aluno pega num violino, mas depois vê um violoncelo e diz “eu quero é aprender a tocar isto” e, portanto, depois está, o professor explica-lhe, não explica, depois faz-lhes alguns testes e, normalmente nós acolhemos essa vontade, essa grande vontade do aluno querer tocar aquele instrumento.” E10¶6

Os exercícios dedicados à componente de formação musical dizem respeito a conteúdos básicos, oriundos das práticas de ensino instrumental em grupo de metodologia Orff adotado nas escolas de 1º ciclo do mesmo agrupamento: “Sim. Há alguns exercícios até porque isso muitas vezes já vem, digamos de aprendizagens que foram feitas anteriormente a nível do Primeiro Ciclo, coisas muito básicas, digamos.” E10¶14

Em síntese, quanto à questão da seleção efetuada em meio escolar para o 2º ciclo, o Professor 10:

- 1) Explica que existe um momento de contacto com os diversos instrumentos e que a opção é feita tendo em conta as opiniões dos alunos em contraste com as características físicas reveladas;
- 2) Revela que os conteúdos da parte dedicada à aptidão musical são inspirados em conhecimentos básicos lecionados na componente de ensino instrumental em grupo de metodologia Orff que é ministrado nas escolas de 1º ciclo do mesmo Agrupamento.

Professor 11

Comparando a seleção de alunos que se faz no acesso ao Ensino Superior, o Professor 11 sugere que selecionada, não pela aptidão, mas porque não tem vagas para todos: “A necessidade de seleção surge porque o Ministério de Educação decidiu que nós só podemos constituir uma turma de 5ºano e que essa turma deve ter 25 alunos e daí a necessidade de seleção, porque surgem sempre mais candidatos do que o número de vagas que nós temos. Portanto, isto era como se houvesse, nós tivéssemos um *numerus clausus* e, portanto, temos de excluir parte desses alunos.” E11¶18

Em síntese, quanto à questão da seleção efetuada em meio escolar para o 2º ciclo, o Professor 11:

Explica que a seleção acontece devido à imposição de um número de vagas limitado, criando um esquema semelhante ao de entrada no ensino superior – o sistema de *numerus clausus*.

Professor 12

Por via normativa, o Professor 12 considera que a admissão acontece verdadeiramente no início do 2º ciclo do ensino básico à entrada para o Curso Básico de Música: “(...) se pensarmos que as verdadeiras, quer dizer, se pensarmos que aquelas que são legisladas como as primeiras provas de admissão pela Portaria 223/A são as provas ao 5º ano (...)” E12¶38

Em síntese, quanto à questão da seleção efetuada em meio escolar para o 2º ciclo, o Professor 12:

Entende que o 2º ciclo é o momento-chave para a seleção levada a cabo pelas escolas de ensino artístico especializado da música.

5.3. Categoria de análise 3 – A exclusão no ensino artístico especializado da música na rede pública em Portugal

A categoria 3 – Exclusão no EAE – organiza os contributos recortados das entrevistas em num único grupo de análise e foi orientado de forma a recolher informação sobre os candidatos excluídos durante os processos de seleção para primeira matrícula, bem como os alunos excluídos no decorrer do percurso formativo.

Como sabemos, o Ensino Artístico Especializado da Música na rede pública em Portugal tem características de seleção muito particulares para o seu ingresso. Após a seleção, o candidato deixa de o ser, transitando para a categoria de aluno. Porém, este enfrentará durante todo o percurso condições de exclusão incomparáveis com qualquer outra oferta curricular disponível na rede pública.

Dois diplomas regulam estes critérios e mecanismo de exclusão: a Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto, dedicada aos Cursos Básicos e a Portaria n.º 229-A/2018 de 14 de agosto, dedicada aos Cursos Secundários.

No que respeita aos cursos básicos, o Artigo 48.º da Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto, enuncia as condições que abaixo transcrevemos:

“Condições especiais e restrições de matrícula:

1 - Os alunos dos cursos artísticos especializados que frequentam os Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano, em regime integrado ou articulado, têm de abandonar estes

regimes de frequência quando não consigam superar o desfasamento previsto no n.º 6 do artigo 45.º ou no n.º 9 do artigo 39.º

2 - Os alunos que frequentam os Cursos Básicos de Música ou de Canto Gregoriano, em regime supletivo, ficam impedidos de renovar a matrícula neste regime de frequência quando o desfasamento referido no número anterior, em qualquer das disciplinas da componente de formação artística especializada, relativamente ao ano de escolaridade que frequentam, seja superior a dois anos, desde que os mesmos sejam alvo de financiamento público.

3 - Os alunos que frequentam os Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano ficam impedidos de renovar a matrícula quando:

a) Não obtenham aproveitamento, em dois anos consecutivos, em qualquer das disciplinas: Técnicas de Dança, Formação Musical, Instrumento, Classes de Conjunto, Prática Instrumental, Iniciação à Prática Vocal ou Prática Vocal;

b) Não obtenham aproveitamento em dois anos interpolados em qualquer das seguintes disciplinas: Técnicas de Dança, Instrumento, Prática Instrumental, Iniciação à Prática Vocal ou Prática Vocal;

c) Não obtenham aproveitamento em duas disciplinas da componente de formação artística especializada no mesmo ano letivo;

d) Se verifique a manutenção da situação do incumprimento do dever de assiduidade por parte do aluno, uma vez cumpridos por parte da escola os procedimentos inerentes à ultrapassagem do limite de faltas injustificadas previsto na lei.

4 - Para efeitos do disposto nas alíneas a) e b) do número anterior, é tomado em consideração o aproveitamento obtido, independentemente de poder ter ocorrido alteração do regime de frequência do curso em algum dos anos.

5 - Os alunos que, por motivo de força maior devidamente comprovado, se encontrem numa das situações referidas nas alíneas a), b) e c) do n.º 3 podem renovar a matrícula no Curso Básico de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano, mediante requerimento apresentado ao órgão competente de gestão ou direção da escola que ministra a componente de formação artística especializada, desde que tal seja aprovado pelo conselho pedagógico.”

No caso dos Cursos Secundários, as restrições de matrícula estão expressas no Artigo 50.º da Portaria n.º 229-A/2018 de 14 de agosto, os quais se transcrevem abaixo citando diretamente a referida Portaria:

“1 - Ao aluno que transita de ano com classificação igual a 9 ou 8 valores em uma ou duas disciplinas da componente de formação geral é permitida a matrícula em todas as disciplinas dessa componente no ano de escolaridade seguinte.

2 - Não é autorizada a matrícula em disciplinas da componente de formação geral em que o aluno tenha obtido classificação inferior a 10 valores em dois anos curriculares consecutivos.

3 - Ao aluno que transite de ano, não progredindo ou não obtendo aprovação em uma ou duas disciplinas da componente de formação geral, é autorizada a inscrição nas disciplinas em que se verifica a não progressão ou aprovação, de acordo com as possibilidades da escola.

4 - Os alunos ficam impedidos de renovar a matrícula no respetivo curso, nas seguintes situações:

a) Não obtenham aproveitamento durante dois anos consecutivos ou interpolados em qualquer das disciplinas das componentes de formação científica ou técnica artística;

b) Não obtenham aproveitamento em três disciplinas das componentes de formação científica ou técnica artística no mesmo ano letivo;

c) Tenham frequentado os cursos secundários de Dança, de Música, de Canto ou de Canto Gregoriano por um período de cinco anos letivos;

d) Se verifique a manutenção da situação do incumprimento do dever de assiduidade por parte do aluno, cumpridos por parte da escola os procedimentos inerentes à ultrapassagem do limite de faltas injustificadas previsto na lei.

5 - Os alunos que, por motivo de força maior devidamente comprovado, se encontrem numa das situações referidas nas alíneas a), b) ou c) do número anterior podem, mediante requerimento dirigido ao diretor da escola que ministra as componentes de formação científica e técnica artística, renovar a matrícula, desde que tal seja aprovado pelo conselho pedagógico e, no caso dos alunos que se encontrem na situação descrita na alínea c), a renovação de matrícula não acarrete aumento de encargos para o erário público.”

Como é perçível, as condições de prescrição, exclusão e condicionamento das matrículas no ensino artístico especializado da música são diversas e impõem aos alunos um imperativo de sucesso que não se verifica em outras ramificações curriculares da escola pública. No sentido de dar resposta à questão de investigação – como é feita a seleção de alunos para o ensino especializado da música na rede pública em Portugal? – tornou-se imperativo compreender os processos de exclusão, buscando nos atores intermédios da estrutura educativa a sua perceção entre a medida produzida em sede de política educativa e a sua aplicação no cenário educativo.

Professor 1

O Professor 1 considera que o ensino artístico especializado é um ensino ao mais elevado nível técnico e artístico e que este conjunto de características justifica a pertinência da exclusão: “(...) é um ensino ao mais elevado nível técnico e artístico, não é um ensino generalista, daí a seriedade de todo um processo ao nível das aprendizagens e a seriedade dos professores avaliarem em conformidade. De haver a seriedade de no momento crucial de decisão, que é no final de cada ciclo, o menino que tem negativas nesta área, ter de sair da escola. Tem de ir embora para dar oportunidade a outros! O aluno sai e deixou de ser provavelmente um problema para o professor e para a escola e a felicidade do aluno que não andava na escola certa. E1¶86

Os critérios de exclusão são encarados como um instrumento positivo e, se possível, em expansão. A questão é dicotomizada entre a vontade ou falta dela para a aplicação da exclusão, porém é uma situação figurativa dado que faz prevalecer um pensamento linear que justifica que pode ser por vontade própria que o aluno não está a atingir um determinado rendimento que justifique a implementação de tais medidas.

“HB: (...) considera benéficos estes critérios de exclusão?

P.1: Ah...eu sim! Estamos a falar de uma escola pública. Se a oferta deste tipo de ensino ainda não é muita, pois há poucas escolas a oferecer o ensino especializado e há tantas crianças ou famílias a quererem dar esta oportunidade aos seus filhos, que me parece que a escola pública, onde este tipo de ensino é totalmente gratuito, tem que abrir as portas a quem efetivamente o quer aproveitar ...”

E1¶87 – 88

Em síntese, quanto à questão dos critérios de Exclusão do Ensino Artístico Especializado da Música, o Professor 1:

- 1) Considera que o Ensino Artístico Especializado da Música tem uma missão e que, por isso, o que sair fora do âmbito ou representar conflito para o cumprimento desta missão deverá ser excluído;
- 2) Entende que os critérios de exclusão são algo de positivo e que devem ser utilizados com maior frequência;
- 3) Transmite a ideia da dificuldade de aplicação dos critérios de exclusão por parte da classe docente.

Professor 2

Embora o normativo em apreço preveja a exclusão em casos de insucesso escolar reiterado ou concomitante, revela o Professor 2 que o Conselho Pedagógico da Escola A terá decidido aplicar critérios ainda mais restritos do que os previstos no diploma legal: “(...) uma nota curiosa da lei, porque quem não tivesse aproveitamento ia embora no final de cada ciclo e não era só ter aproveitamento, era ter aproveitamento de Bom ou 14. Claro que o Conselho Pedagógico decidiu, porque também permite que o Conselho Pedagógico decida, decidiu que na área da música, só quem tivesse negativa. A não ser que houvesse razões que o justificassem, o miúdo partiu um dedo, e não podia tocar o instrumento. Portanto, no fim ia ter negativa, aí era injusto com o miúdo. Tirando essas situações, os miúdos, no final de cada ciclo se tivessem negativa na área da música, iam embora. Claro, podiam-se candidatar outra vez. Isso depois era com eles, mas eram convidados a sair. Isso não se fazia antes de eu chegar. Começou-se a fazer a partir do 3º ano. Porque eu comecei-me a aperceber que havia muitos meninos que queriam ir para o 5º ano, para o 6º ano, para o 7º ano e para o 8ºano e não tinham lugar.” E2¶93

Recordando a história da primeira vez que teve de aplicar critérios de exclusão previstos, termina a considerar pertinente a possibilidade de exclusão nas áreas artísticas: “A primeira vez que tive de mandar uns meninos embora, andei um ano a dizer isso, ninguém se acreditava. Nem os pais. Eles diziam: “o Carlos vai lá chegar e não vai ... não vai ter coragem para os pôr fora”. E eu disse logo, estão enganados. Não sou eu que não vou ter coragem. São vocês, vocês é que lhes dão as notas. Eu não dou notas. Eu apenas me limito a aferir da conformidade da lei com as notas. Depois aturo os pais, isso é verdade, sou eu que os aturo. Mas ... lá foi. Houve pais que reclamaram para o Ministério e o Ministério disse que a lei que estava bem, mas que se houvesse vagas que a escola devia ponderar. Eu disse logo: “Isto não há vagas!” Nós temos uns tantos lugares, tantos candidatos já apurados, eles entram. Já sabia que eles iam entrar. E isto permitiu-me ir criando vagas para gente que estava interessada, porque a influência dos pais na primeira classe é uma, no quinto ano é outra e no oitavo é muito menos. Está à vontade de cada um. Eu sou da opinião que nas áreas artísticas isto deve existir.” E2¶94

Em síntese, quanto à questão dos critérios de Exclusão do Ensino Artístico Especializado da Música, o Professor 2:

- 1) Entende que poderiam ser mais apertados, tendo obtido, à data, consenso no Conselho Pedagógico da Escola A ao nível do aproveitamento geral de “bom”;
- 2) Considera que é uma situação delicada, mas útil no ensino artístico especializado da música.

Professor 3

Através do contributo do Professor 3 foi possível compreender como o ambiente escolar é afetado pela própria exclusão e destabilizado na sua missão de educar: “(...) quando damos conta estamos aqui a tentar dar uma resposta que depois é muito ingrata porque a própria Portaria do plano de estudos exclui, porque um aluno que não tenha os aproveitamentos às disciplinas da Música acaba por ter que sair e isso é muito mau quando nós temos que dizer a um pai “olhe o seu filho tem de sair porque teve duas negativas na parte da Música e tem de deixar este tipo de ensino”.” E3¶16

Face aos métodos de seleção disponíveis, a Escola B optou por contornar o momento da seleção de forma deliberada, fazendo com o que o verdadeiro responsável pela exclusão se tornasse a relação entre oferta de vagas e procura por parte dos candidatos e nunca a exclusão por falta de aptidão: “Pois, nós não fechamos a porta. Aliás, um assunto que está mesmo agora na ordem do dia: foi publicado a semana passada, no dia 12, o despacho das Matrículas; e um problema que nós durante uns anos, e se recuarmos há vinte anos atrás, o Conservatório dizia “Tu Não”, porque saía na pauta “Não Admitido”. Nós neste momento não fazemos isso, todos eles são seriados, portanto não há nenhum aluno que concorra para o primeiro ano que seja não admitido; eles são todos seriados por ordem decrescente e o preenchimento de vagas é feito naturalmente por ordem; naturalmente é uma expressão minha porque em termos do despacho normativo das matrículas, poderá já não ser tão natural quanto isso.” E3¶22

As razões apontadas para a exclusão da rede pública de ensino artístico especializado da música estão relacionadas com a gestão de recursos financeiros e com a quantidade de escolas disponíveis na rede. Entende o entrevistado que a exclusão não é promovida por estas escolas, mas antes pelo sistema de educativo: “(...) a exclusão eu penso que tem mais a ver também com a gestão de recursos do que com outra coisa; é que a verdade é que este ensino é caro, as aulas individuais de instrumento como é evidente não são baratas, e partindo do princípio de que, efetivamente, que há

uma especialização que já não é propriamente, já saímos um bocadinho daquele âmbito da educação artística para todos e, como não há lugar e não há oferta para todos, é assim que penso que se deve entender a exclusão que está na Portaria, que não são as escolas que excluem mas o próprio sistema (...)” E3¶32

A exclusão na rede pública de ensino artístico especializado da música faz-se sentir com maior impacto do que na rede particular e cooperativa, aparente paradoxo que é explicado da seguinte forma: “(...) onde a portaria exclui no público, nós sabemos que há muitos articulados aí e no particular que aquilo vai tudo porque excluir um aluno é um aluno a menos na Academia e a pagar, portanto isso também existe e é evidente que é um bocado duvidoso.” E3¶130

Em síntese, quanto à questão dos critérios de Exclusão do Ensino Artístico Especializado da Música, o Professor 3:

- 1) Entende que a relação pedagógica sai fragilizada com a aplicação da exclusão;
- 2) Considera que deverá ser a relação entre oferta de vagas e procura por parte dos candidatos que ditará quem ficará de fora no momento da seleção;
- 3) Faz notar que quem exclui é o sistema educativo e não a escola (a escola faz uma seriação, mas não exclui taxativamente, pois não decide as vagas) com o propósito de gestão de recursos financeiros da própria rede de ensino artístico especializado da música;
- 4) Termina considerando que este é um recurso menos utilizado no ensino particular e cooperativo por motivos de financiamento orçamental.

Professor 4

Como protagonista na discussão e implementação dos critérios e medidas de exclusão, o Professor 4 considera que terá sido um momento positivo para o Ensino Artístico Especializado da Música: “(...) foi das melhores coisas que se conseguiram naqueles quatro anos que eu estive no Ministério da Educação – era um despacho que permitia a prescrição dos alunos nos Conservatórios públicos.” E4¶46

Inicialmente exclusivo do ensino público, as medidas de exclusão visavam a apresentação de resultados considerados de sucesso: “(...) esse instrumento só vigorava para as escolas públicas exatamente por isto que eu estou a dizer, quer dizer, estas escolas têm de ser escolas de sucesso.” E4¶48

Os critérios de exclusão funcionavam como forma correção da seleção que não mostrou ser eficaz na predição do desempenho ulterior dos alunos: “É de exclusão. E isto ajudava aos tais enganos, alunos que eram muito vistosos, que mostravam até muitas capacidades, muitas possibilidades, mas depois ou porque não tinham qualidades de trabalho, ou quê, não conseguiam progredir. E, portanto, o aluno podia reprovar, no ano seguinte repetia e à terceira vez já não podia a menos que comprovasse que tinha tido problemas graves de saúde, ou não sei quê, e então aí tinha mais um ano que era o limite máximo: três anos no mesmo ano. Não pode a repetência ... a retenção repetida não dá; o aluno tem de ser excluído. Dir-me-á, é assim, isto não cola muito com o espírito público da escola pública... (...) Mas estas são escolas públicas especiais: são especializadas.” E4¶50 – 52

Estas medidas surgem como forma de proteger as escolas de alunos que não apresentam rendimento académico relevante: “(...) a função primeira, na minha opinião, foi sempre a de que devia haver instrumentos que protegessem estas seis escolas de um insucesso quase garantido. Quer dizer, quer que aceitar alunos indiscriminadamente para depois não ter resultados.” E4¶52

Mesmo com possibilidade de seleção, os alunos com desempenho ulterior negativo eram em número considerável: “Bom e aquela tal possibilidade de excluir alunos que de facto estão ali porque os pais querem, eu sinceramente ... os meus primeiros anos de Conservatório tive muitos alunos desses que era frustrante. Eu tinha alunos que não queriam ser alunos de piano: não queriam! Eu tive alunos desses. Felizmente pouco tempo.” E4¶56

As escolas lidavam com a exclusão decorrente da seleção de uma forma particular, atribuindo à relação entre oferta de vagas e procura dos candidatos a possibilidade de ingresso: “Nós não eliminávamos. Nós seriávamos os alunos. Para não haver logo aquela exclusão, aquele horror do miúdo que estava cheio de interesse e tal, e não entrou porque só havia quatro vagas e o miúdo estava em quinto.” E4¶64

Após algumas tentativas mal sucedidas de aplicação de processos de seleção mais prolongados e que possibilitassem a observação das características consideradas relevantes com maior rigor, os critérios de exclusão acabaram por configurar uma ferramenta de correção: “HB: Então acabou por vencer a exclusão face a uma seleção prolongada. É isso?

IR: Sim, sim. Nós tínhamos que aguentar um ano letivo, as vezes dois ... as vezes dois!” E4¶87 – 88

Conclui a nossa entrevistada que a escola pública de ensino artístico especializado não é inclusiva: “Ó Hugo, é muito fácil. É uma escola especializada de ensino artístico. Se é especializada não é inclusiva. Não é! De facto, é assim. É uma escola que nós não pretendemos que seja elitista no

mau sentido, mas tem de ser uma escola de uma certa elite em termos de capacidades e competências. Tem que ser! Não pode ser de outra maneira!” E4¶104

Em síntese, quanto à questão dos critérios de Exclusão do Ensino Artístico Especializado da Música, o Professor 4:

- 1) Considera que para o imperativo sucesso requisitado a estas escolas, a exclusão é uma das melhores medidas e condição de “especialização”;
- 2) Entende que os critérios de exclusão são uma ajuda às possíveis limitações da seleção de alunos;
- 3) Faz notar que existem diferenças na missão educativa da escola pública genérica e escola pública especializada;
- 4) Considera que os candidatos não devem ser excluídos no momento da seleção, mas antes seriados o que significa deixar uma parte da decisão para a relação entre oferta de vagas e procura por parte dos candidatos;
- 5) Finaliza enunciando que, no seu entender, a escola especializada não é inclusiva.

Professor 5

Considera o Professor 5 que existe uma necessidade de implementar programas para prevenir a exclusão escolar dos alunos no ensino artístico especializado da música. Todavia, essa implementação só deverá ser operada após uma discussão alargada sobre a finalidade do ensino: “(...) é preciso implementar programas (...) Nós temos autonomia para os criar: ou seja, nós é que determinamos a inserção ou a exclusão dos nossos alunos. Mas então é preciso compreender primeiro, qual é a finalidade do nosso ensino.” E5¶38

O Professor 5 entende ainda que ficar excluído ou não ter vaga para acesso numa escola artística do ensino especializado da música é algo fora do controlo da própria escola, devido ao número de vagas, e, nesse sentido, os alunos são instigados a tentar em ano consecutivo: “(...) elas não ficam excluídas à partida porque depois há outras possibilidades. Nós temos várias fases de chamada de alunos porque vão surgindo vagas até ao final do primeiro período e nós vamos sempre ocupando as vagas. Depois esses alunos têm sempre a possibilidade de concorrer no ano seguinte. Nós transmitimos isso às pessoas, é não desistir. Porque a questão das vagas é uma questão que tu não

controlas. Por muito que queiras controlar ... e as vezes as pessoas não entendem que tu não tens hipótese de controlar.” E5¶68

Em síntese, quanto à questão dos critérios de Exclusão do Ensino Artístico Especializado da Música, o Professor 5:

- 1) Considera que a inclusão ou exclusão dos alunos dependerá do que a escola estiver disposta a fazer e manifesta a necessidade de implementação de programas escolares que o evitem;
- 2) Entende que, no momento da seleção, a exclusão deverá ser ditada pela relação entre o número de vagas disponíveis e o número de candidatos a concurso.

Professor 6

Com uma postura absolutamente favorável sobre os critérios atuais de exclusão do ensino artístico especializado da música, o Professor 6 considera que os critérios existentes são quantitativamente pouco aplicados: “Eu considero que o critério de exclusão é pouco aplicado. Isto é, quando uma criança não quer, e às vezes aquilo resume-se a isso, a criança não querer; não é dizer que ela não consegue, porque não conseguir eu nem sei bem o que é que é; às vezes as crianças não querem. De facto, nós devíamos utilizar mais mecanismos de monitorização e de informação aos pais e às próprias crianças sobre aquilo que é a sua vontade.” E6¶36

É possível subtrair do discurso do entrevistado que a exclusão escolar conduz, grosso modo, a um corte com o estudo da música em qualquer dos seus âmbitos – formal, informal, estruturado ou não estruturado: “Porque a exclusão dos Conservatórios, muitas vezes, redundava numa exclusão do contacto com a música *tout court*. (...) uma criança que se zanga com o violoncelo ou com o contrabaixo nunca mais quer ouvir falar de música na sua vida. Desde logo perdeu-se um potencial enorme, que era o potencial da motivação para o estudo do instrumento e a possibilidade de o poder executar de forma, como se costume dizer em gíria, amadora. De forma não comprometida com planos de estudos rigorosos, mas apenas comprometida com o jogo em si. Esse é o trabalho que pode ser feito com o ensino informal.” E6¶36

Como alternativa ao corte radical com a disciplina artística que a exclusão escolar causa, o Professor 6 propõe um encaminhamento que, considera o próprio, a escola do ensino artístico especializado da Música não tem condições para executar:

“(...) é evidente que estas escolas têm de ter exclusão. Porque a exclusão faz parte desse percurso. O que me parece, no entanto, é que mais que exclusão era preciso encaminhamento. Quando ele é possível. Esse encaminhamento não é encarado por estas escolas como uma coisa exequível.” E6¶36

Finaliza os contributos sobre exclusão ressaltando que nem sempre ela é responsabilidade unívoca das crianças, mas decorre também da insuficiente preparação que alguns docentes da área específica podem demonstrar: “Portanto, o professor aplica a sua receita: se a receita funciona, funciona, e se não funciona é a criança que não tem jeito. Essa exclusão é vista como uma coisa perfeitamente normal e nunca dependente de uma análise e daquilo que é o seu percurso próprio.” E6¶40

Em síntese, quanto à questão dos critérios de Exclusão do Ensino Artístico Especializado da Música, o Professor 6:

- 1) Mostra-se favorável aos critérios de exclusão enunciando que os considera pouco aplicados no contexto escolar;
- 2) Entende que a exclusão representa um corte total com a aprendizagem musical;
- 3) Propõe um acompanhamento cuidadoso dos casos de exclusão;
- 4) Considera que a normalização da exclusão limita a capacidade de avaliar os processos educativos.

Professor 8

O Professor 8 considera que existe a necessidade de esclarecer que a exclusão é direcionada ao ensino vocacional e não à possibilidade de ter uma educação musical. Daí revela que, no seu entender, a principal aposta educativa a ser feita é no ensino pré-escolar. Propõe uma presença da educação musical nos mais precoces níveis de ensino e uma permeabilidade entre o ensino genérico e especializado a fim dos alunos poderem transitar entre os diferentes planos de estudos quando o mesmo se revelar pedagogicamente necessário: “Eu acho que os excluímos da aprendizagem vocacional da música e isto tem de ser bem claro, não é. Eu acho que eles deviam todos ter educação musical, mas se me disser onde é que o Estado devia ter investido o dinheiro, devia ter investido nos três anos no Pré-Escolar, para não dizer mais cedo, porque não conseguimos, não é, mas devia ter investido nos três anos no Pré-Escolar. Se não o faz aí, se o vai fazer aos dez anos, eu também ia apanhando uma tarefa uma vez da Dra. Maria de Lurdes Rodrigues, porque quando ela quis fazer o

alargamento rumo à democratização do ensino da música, coisa estranha, não é, uma coisa que é de aptidão ou é ou não é, tínhamos dito há bocado, eu também estive para apanhar porque ela disse “Não, não, é da quantidade que depois nasce a qualidade”. Sim senhora! Mas não precisamos de fazer a qualidade no ensino especial a gastar milhares ou milhões. Se calhar, podemos fazer no ensino normal e começar de uma maneira menos financeiramente pesada, não é, porque não precisamos de ter um professor de Instrumento, um professor disto, um professor das várias disciplinas das várias áreas, assim como não precisamos de ter instrumentos para todos eles. Podemos fazer a coisa de outras formas e, portanto, talvez gastássemos menos e tivéssemos mais proveito, não é. Por isso a pergunta era se os devemos excluir. Não os devemos excluir; agora, de facto, o ensino vocacional pensado como ele está, como algo para formar músicos eu aí acho que sim, que devemos excluir.” E8¶32

Assumindo a necessidade de a rede de ensino ir vertendo alguns alunos com menor desempenho, entende a entrevistada que os critérios de exclusão existem como uma proteção para os docentes que enfrentam situações difíceis de exclusão dada a ligação pedagógica e humana que se cria no contexto individual de lecionação: “Olhe eu acho que se não for com esses critérios de exclusão até ao 9ºano, não se consegue tirar ninguém do sistema. Esse é um dos problemas, por várias razões: porque se dá sempre, “ah pode ser que ela, para o ano, esteja melhor”, e com razão, porque as crianças têm o seu desenvolvimento próprio e, muitas vezes, não é aquele que estamos a esperar igualmente para todos e têm o seu tempo; e depois acho que também num primeiro ano a coisa não faz muito sentido por isto mesmo, porque é preciso ver que como é que criança se adapta, como é que se desenvolve, e como é que cresce. Esses critérios também depois existem, mas permitem também à escola ultrapassá-los. A escola se quiser pode mantê-los, não é obrigada a excluí-los completamente: há aí uma margem que nos dá uma possibilidade de trabalho em função do caso. Não tenho uma opinião muito formada sobre se devem manter-se ou não, eu acho que apesar de tudo sim, porque é uma defesa também dos professores, mais para o professor de Instrumento. É muito difícil quando cria um laço com uma família, não é só com o aluno, depois ter que dizer “olhe para o ano acabou”; é muito mais difícil porque é uma relação mais individual, mais ligada e, portanto, torna-se difícil muitas vezes e, portanto, eu percebo que essas fórmulas fixas acabem por facilitar e dar coragem ao professor de dizer “olhe, tem que ser porque tem que ser, não é minha culpa” não é e isso também defende um bocadinho o professor (...)” E8¶88

Em síntese, quanto à questão dos critérios de Exclusão do Ensino Artístico Especializado da Música, o Professor 8:

- 1) Vê com bons olhos a possibilidade de excluir alunos da escola de ensino especializado da música; todavia encara de forma negativa que isso possa significar um afastamento de uma educação musical por falta de aposta noutros ciclos de ensino;
- 2) Não tem uma opinião completamente formada sobre a questão, encarando, porém, os critérios de exclusão como um instrumento que pode proteger os docentes da dificuldade de manter alunos com menos rendimento escolar;
- 3) Considera que a principal aposta a ser feita é no ensino pré-escolar, podendo depois as crianças ir sendo encaminhadas ou optando, em vez de receber as crianças no ensino especializado e excluí-las através de testes.

Professor 10

Entende o Professor 10 que a principal maneira de enfrentar a problemática da exclusão é munir os estudantes de todas as competências necessárias para que possam conquistar o seu lugar em pé de igualdade com aqueles que eventualmente têm outras oportunidades de preparação: “(...) eu acho que é importante, porque eu prevejo que daqui a uns anos com a requalificação desta escola, esta escola tenha uma procura maior do que tem agora, sim, claro. E, portanto, nós entendemos, eu entendo que devemos continuar a ter um papel social e de oferta também para estes alunos da zona mais carenciada e, portanto, não pode ser o facto de eles não terem aprendido a tocar um instrumento de cordas ou de outro instrumento, não pode ser uma prova de seleção do 5º ano, a forma de os pormos de fora. Portanto, temos que lhes dar competências para que eles cheguem ao 5º ano e concorram em pé de igualdade com todos os outros, mas eu prevejo que nessa altura, provavelmente, em vez de ter uma turma de Música, provavelmente terei duas ou três.” E10¶16

No entender do Diretor da Escola G os casos onde se aplica a exclusão prevista no Artigo 50.º da Portaria n.º 229-A/2018 de 14 de agosto corresponde a casos particulares de alunos que, quando são efetivamente excluídos, há muito desistiram do ensino artístico: “(...) nós também temos que perceber com o aluno e com a família porque é que isso acontece e, no nosso caso, quando isso acontece. No nosso caso, é porque, de facto, há desinteresse e desinvestimento da parte do aluno e normalmente isso já reflete um caminho de abandono, pronto, e portanto, aí chegamos a um entendimento e o aluno sai da Música ou da Dança, porque não está, porque tem muito trabalho,

ocupa-lhe muito tempo e, portanto, nós temos ... quer dizer alguns casos, pronto, mas isso não é a maioria, a maioria é aqueles que gostam e querem e vão ficando.” E10¶44

Em síntese, quanto à questão dos critérios de Exclusão do Ensino Artístico Especializado da Música, o Professor 10:

- 1) Considera que é importante munir os alunos de condições técnicas e artísticas que lhes possibilitem concorrer em pé de igualdade com qualquer candidato, seja ele socialmente favorecido ou desfavorecido;
- 2) Entende que a exclusão é já resultado de um percurso de desinvestimento e abandono por parte do aluno e família.

Professor 12

O Professor 12 alerta para a dificuldade de excluir 30 crianças no momento da seleção: “(...) nós tendo 80 candidatos e tendo 50 vagas para instrumento, temos de alguma forma, e pessoalmente é sempre um dos dias mais tristes da minha vida, deixar 30 crianças de fora da escola.” E12¶12

Quanto à exclusão após a entrada no ensino artístico especializado, entende que esta se faz por via da necessidade de otimização dos recursos: “(...) a única justificação que eu vejo nessa exclusão é a mensagem de: não te estás a esforçar o suficiente, este ensino é muito caro. Uma vez que não te estás a esforçar o estado português pretende não continuar a investir em ti porque não te estás a esforçar o suficiente. Portanto, esta é a mensagem.” E12¶46

Tendo em vista a especificidade do ensino artístico especializado da música, o cumprimento de metas e objetivos por parte dos alunos ganha uma maior relevância, sendo determinante para a prossecução de estudos: “Agora tentando responder à sua pergunta, se o Estado está a fazer, ou se está a ser uma boa estratégia em abandonar estes miúdos, é assim, é um pau de dois bicos. É um pau de dois bicos porque é assim, a partir do momento em que os miúdos estão num instrumento, que é um instrumento prático e nós temos determinados objetivos que têm de ser cumpridos de acordo com aquilo que são – ora agora vamos usar um jargão – que o perfil de competências à saída da escolaridade obrigatória, que é os alunos no 9º ano devem ser capazes de fazer determinadas competências, devem ser capazes de tocar escalas isto sempre com um objetivo musical para chegar a determinado repertórios (...)” E12¶46

Torna-se necessário um entendimento sobre as formas como as metas e objetivos podem e devem ser alcançados desejavelmente no ensino artístico especializado: “(...) se há um aluno que em determinado momento estuda muito e em dois meses me consegue fazer o que era suposto ter feito em dois anos, se cumpriu? Do ponto de vista técnico e musical, sim! Portanto, quem é que cumpre? O que estuda todos os dias e toca mais ou menos, ou o que estuda dois meses e toca tudo bem? Pois, fica a pergunta também para o futuro.” E12¶46

No topo das prioridades educativas deve figurar a missão do ensino artístico especializado da música: “(...) de facto há um valor que é estipulado em lei ou uma diretriz que é estipular em lei que é a formação de músicos. Podemos concordar ou não concordar, mas eu acredito que do ponto de vista dos objetivos – estou agora a supor, não digo isto baseado em nada que esteja escrito, é a minha interpretação – eles interpretam que ao não ser cumprida a disciplina de instrumento durante um determinado período o aluno tem alguma demonstração de incapacidade para essa realização final que é a de ser um músico profissional. Eu aí estou a ir pelo campo da lei, não da parte da educação.” E12¶50

Existe a necessidade de diferenciação dos alunos que não cumprem os objetivos por falta de trabalho e envolvimento individual e dos que não realizam as aprendizagens por necessidades especiais ou outras: “Eu considero positivo que seja passada a mensagem que os alunos façam o seu trabalho. Agora, a exclusão...a partir do momento em que este ensino é exclusivo, porque todo ele é exclusivo desde o 1º dia, uma coisa é nós assinalarmos alunos com problemas, alunos com necessidades, alunos que ao abrigo da lei atual, nomeadamente do decreto-lei 54/2018, tenham programas até adaptados no tempo e no espaço para conseguirem chegar aos mesmos objetivos, a lei prevê isso tudo. Uma coisa são necessidades de adaptação, outro aspeto são alunos que andam nitidamente aqui a ver passar a banda. Porque nós também sabemos que eles existem, mas nesse sentido parece-me mais simpático atribuir a vaga a quem queira.” E12¶52

Em síntese, quanto à questão dos critérios de Exclusão do Ensino Artístico Especializado da Música, o Professor 12:

- 1) Entende que a exclusão é o momento mais marcante e difícil da função que desempenha;
- 2) Considera que a exclusão durante a frequência decorre da necessidade de otimização dos recursos humanos e materiais;
- 3) Identifica a necessidade de circunscrever dois grupos distintos de alunos: os que estão pouco envolvidos no processo educativo e os que nutrem dificuldades intrínsecas;

- 4) Encara a exclusão como uma necessidade para o cumprimento da missão plasmada nos normativos que corresponde à formação de músicos profissionais.

5.4. Categoria de análise 4 - Política educativa

A categoria 4 – Política Educativa – organiza os contributos recortados das entrevistas em 4 grupos de análise: os conteúdos relacionados com as políticas educativas para o 1º Ciclo do Ensino Básico ou Curso de Iniciação Musical; as condições legisladas sobre o acesso, as vagas e as admissões; a apreciação sobre os normativos relativos à organização, gestão e administração escolar e sobre a questão das opções e políticas relativas à rede escolar.

Categoria 4 Política Educativa	1º Ciclo do Ensino Básico / Curso de Iniciação
	Acesso, Vagas e Admissões
	Organização Escolar do passado à atualidade
	Rede Escolar

Tabela 10 - Organização metodológica da Categoria 4

5.4.1. Políticas educativas no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico / Curso de Iniciação Musical (1º ciclo)

Professor 1

Depois da abertura do regime de frequência articulado no Curso Básico de Música numa escola de referência para cegos situada numa freguesia da cidade da Escola A, a aposta para alargar a oferta educativa é, de um ponto de vista da gestão, direcionada para o Curso de Iniciação Musical:

“HB: (...) Essa escola não tem a vertente do primeiro ciclo, é isso?

P.1: Não tem. Não tem, mas vamos apostar. Há um texto que está feito, para o ano queremos ver se abrimos lá uma turma de primeiro ano!” E1¶59 – 60

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa para o 1º ciclo/Curso de Iniciação Musical, o Professor 1:

- 1) Entende que, após o alargamento do regime de frequência articulado aos Polos, a aposta que se segue é o alargamento do Curso de Iniciação Musical;

Professor 2

De um ponto de vista da política educativa, defende o Professor 2 o reforço do 1º e 2º ciclos e uma reforma que possibilite as crianças transitarem com maior agilidade entre o Ensino Artístico Especializado da Música e o Ensino Genérico: “Eu sou defensor que o ensino da música no 1º ciclo e no 2º ciclo deviam ser claramente reforçados. Esta coisa das AEC's não é nada! (...) Devia monitorizar os meninos para poderem estar à altura de, quando tivessem 12 anos, poderem mudar de sítios sem grandes dificuldades.” E2¶134

O Professor 2 refere-se concretamente ao Decreto-Lei n.º 352/93 de 7 de outubro, Capítulo I, Artigo 3.º, ponto 2 que decreta o seguinte: “O Conservatório pode, ainda, celebrar protocolos com jardins-de-infância e escolas do 1º ciclo do ensino básico, com o objetivo de aí proporcionar o ensino da música”. Estamos perante uma preocupação por parte da Escola A que remonta a 1993 e que demonstra que a aposta no sentido de solver algumas limitações em matéria de ensino da música poderá partir de opções políticas como a que de aqui se deu conta: “(...) o artigo 352, tem um parágrafo, um artigo, que diz que o Conservatório pode fazer protocolos com Jardins de Infância. Visionário, não é? Visionário!! Hoje estas protocolos podem ser feitos já, com o chamado ensino articulado. E acho que aqui está uma via ... agora o ensino articulado veio sobrecarregar muito os Conservatórios.” E2¶136

Perante a possibilidade de redigir uma reforma curricular, o Professor 2 revela que apostaria na obrigatoriedade da música e do cálculo mental para o 1º e 2º ciclos do Ensino Básico: “(...) eu acho que no primeiro ciclo que, se eu mandasse e tivesse poder exercer o que mandava, punha obrigatórios. Uma, a música. Outra, o cálculo mental. (...) No segundo ciclo a música obrigatória! Claramente obrigatória. A par, não é ou música ou artes plásticas. Não! As duas obrigatórias. Pode parecer uma perda de tempo, mas não é. Eu, às vezes, interrogava-me como é que um aluno no Conservatório, na primeira classe, aprendia mais depressa a ler uma partitura do que a ler um texto. E para mim era extremamente difícil ler uma partitura.” E2¶141

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa para o 1º ciclo/Curso de Iniciação Musical, o Professor 2:

- 1) Defende um reforço do 1º e 2º ciclos no ensino básico;
- 2) Considera que deveria existir uma maior permeabilidade entre o ensino genérico e o ensino artístico especializado;
- 3) Chama a atenção para a possibilidade, já plasmada na lei, de proporcionar ensino da música nos jardins de infância e considera que a deteção de alunos deveria começar cedo, através de protocolos de ensino com os jardins-de-infância, sublinhando que isso já está previsto na lei, mas não é feito;
- 4) Entende que a aprendizagem musical deveria ter carácter obrigatório no 1º ciclo.

Professor 3

Devido às características tão particulares do objetivo educativo, a necessidade de uma aprendizagem precoce leva a que o Professor 3 seja favorável a uma resposta educativa que se inicie o mais precocemente possível: “(...) uma coisa é o aprender, outra coisa é o outro adaptar-se e tudo o que tem a ver com a adaptação física, com o crescimento, num instrumento de corda, quer dizer a posição de um violino, por exemplo, adquirir essa posição aos vinte anos eu penso que não será muito fácil, portanto é nesse sentido que eu digo que é importante começar mais cedo, apenas por isso.” E3¶124

O fortalecimento do 1º ciclo e do Curso de Iniciação Musical é profundamente importante para melhorar o processo de seleção de alunos onde os docentes são, no decorrer da relação pedagógica, chamados a sinalizar aqueles que, naturalmente, reúnam condições para a continuidade dos estudos no Ensino Artístico Especializado da Música: “(...) um professor de Educação Musical no primeiro ciclo poderia, isso seria se calhar a melhor captação de alunos, há aqui qualquer coisa neste aluno, portanto era um processo quase natural, depois de direcionamento para aqueles que se iam distinguindo na oferta para todos. Eu já dei Educação Musical no segundo ciclo, no primeiro ciclo nunca dei, mas dei há muitos anos no segundo ciclo, e sei logo a reação dos alunos à Educação Musical: para alguns era um sacrilégio só entrar na sala quando viam que era Educação Musical, outros tive que, por exemplo, estão na [- -] neste momento, não seguiram Música, mas a verdade é que hoje em dia provavelmente relacionam...” E3¶128

Um processo de seleção alargado, decorrente da atividade pedagógica do 1º ciclo do Ensino Básico, seria uma forma mais consistente na condução de alunos para o Ensino Artístico Especializado: “HB: (...) aquilo que sugere é que o primeiro ciclo possa ser esse centro de captação para que num dia só não se tenha de decidir o futuro das crianças?

P.3: Sim. Portanto, se a Educação Artística funcionasse ou se vier a funcionar, nós podemos ter ali, quer dizer, uma ligação com, e aí eu próprio já pensei nisso, mas claro que aqui é depois um bocado, há aqui ameaças de, agora nem tanto, mas na altura de agregações de escolas (nós felizmente para já estamos excecionados, mas não estamos livres). Portanto, eu continuo a achar que a defesa do Ensino Artístico Especializado ainda é um assunto da ordem do dia, porque facilmente também descambamos para música para todos, não há exclusões, vamos lá, faz o que conseguires fazer; quer dizer isto vai funcionar, mas provavelmente não teremos os resultados que nós temos agora. A verdade é que ainda agora um naipe de músicos portugueses está na Orquestra da União Europeia, é significativo e é em todos os instrumentos. Nós, ao excluirmos alguns, estamos a preparar muitos de uma forma, a um nível de excelência na Música, que aqui há uns anos não acontecia. (...) Como é que isto foi possível? Realmente começando mais cedo e com mais alunos, naturalmente também, mas antecipando um bocado o acesso ao ensino da Música.” E3¶133 – 134

A possibilidade de intervir na comunidade, melhorando qualitativamente a oferta hoje disponível pelas Atividades de Enriquecimento Curriculares e conduzindo as crianças por uma aquisição de conhecimentos no âmbito do Curso de Iniciação Musical, poderia ser um contributo importante para os dados disponíveis no momento da seleção de alunos para o Ensino Artístico Especializado da Música: “(...) nós temos aqui uma escola primaria ao lado, a Escola da [- -] que tem 24 turmas, é assim uma coisa, uma escola enorme; quer dizer em vez de andarem ali a brincar às AEC’s com um monitor que às vezes nem sabe música, nem nada disso, quer dizer porque é que não o trabalho destas escolas de sensibilização, de iniciação musical a esse nível, e aí sem provas e para todos tudo isso que depois pudesse fazer aqui a tal seleção, seria mais natural ou não mas penso que poderia ser, quer dizer, efetivamente não era propriamente aqueles dez ou quinze minutos, embora nós temos depois os três dias do Atelier e tal, mas não é aquele momento, não é, nós poderíamos ter aqui mais dados (...)” E3¶155

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa para o 1º ciclo/Curso de Iniciação Musical, o Professor 3:

- 1) Explica que o ensino instrumental precoce é um fator importante para a melhoria qualitativa do ensino artístico especializado da música;
- 2) Entende que o fortalecimento do Curso de Iniciação Musical conduziria a uma melhoria da seleção de alunos;
- 3) Considera que através do funcionamento da Educação Artística, juntamente com uma ligação forte com o Ensino Artístico Especializado, e do início precoce da aprendizagem musical os resultados podem sofrer melhorias;
- 4) Reflete sobre a necessidade, ainda atual, de defesa do Ensino Artístico Especializado da Música, que deveria “começar mais cedo e com mais alunos”;
- 5) Dá a entender que a exclusão também se tem revelado uma medida capaz de gerar melhorias qualitativas nos resultados.

Professor 4

O Curso de Iniciação Musical é, no espaço temporal do exercício profissional do Professor 4, uma realidade relativamente recente. Todavia, é a única porta de entrada que, apesar da seleção, não exige conhecimentos à partida: “Agora mais recentemente desde que o Conservatório tem primeiro ciclo, primeiro ciclo/primeiro ano, não se exigem conhecimentos. Começam a exigir-se conhecimentos quando eles querem aceder a determinados, sobretudo com idades a partir do quinto ano, que para nós é o primeiro ano do Conservatório.” E4¶36

A abertura do Curso de Iniciação Musical que se descreve acima, foi, na opinião da entrevistada, o motivo de um considerável aumento qualitativo do Ensino Artístico Especializado: “Agora o que lhe vou dizer que deu muito bons resultados, ainda melhor, foi a abertura ao primeiro ciclo. Isso sim, foi o verdadeiro “boom” de qualidade: foi a abertura dos Conservatórios ao primeiro ciclo.” E4¶54

A possibilidade de iniciar as aprendizagens em idade precoce e com o mesmo patamar de exigência qualitativa do Ensino Artístico Especializado da Música criaram o que o Professor 4 chamou de um “antes e depois” do 1º ciclo: “Porque começavam a ser lecionados mais cedo com muita qualidade. (...) a partir do segundo ano é uma esponja a aprender, quer dizer o aluno que tenha interesse e que tenha qualidades mínimas vai ser um bom aluno. Essa, para mim, foi a grande ... foi o

grande marco. Eu quase que diria os Conservatórios antes e depois do primeiro ciclo. Para mim isso é que foi!!!” E4¶56

A necessidade de uma reforma no ensino genérico é, na opinião do Professor 4, eminente e urgente não apenas do ponto de vista curricular, mas, essencialmente, do ponto de vista dos conteúdos e que, mesmo depois da criação das Escolas Superiores de Educação, ainda não teve espaço político para acontecer: “(...) o que se faz no ensino genérico não tem nada a ver com o que devia fazer-se. Infelizmente digo-lhe, e com muita mágoa, mesmo depois da criação das Escolas Superiores de Educação. Mesmo depois disso. Não há. E eu falo à vontade porque eu sou muito amiga, e da mesma geração dos professores que criaram os cursos das ESE, para professores de música no ensino genérico, sou amiga deles e eles sabem o que eu penso...e é verdade. Mesmo depois da criação das ESE. Não aconteceu o que tinha que ter acontecido, não aconteceu. Portanto, esse tipo de ensino, claro que depois eles têm muitas explicações para isso: não há dinheiro para ter instrumentos, pois, mas não é só tendo todos os instrumentos que têm os Conservatórios numa escola pública, isso não é uma condição *sine qua non*, há muita coisa que se poderia fazer nas escolas do primeiro ciclo da rede nacional, e de segundo ciclo, mas sobretudo de primeiro ciclo. Há muita coisa que se podia fazer, mas não se faz. Fazem-se uns joguinhos, brincadeiras e não sei quê, quer dizer, não é a mesma coisa que se faz nas escolas especializadas.” E4¶108

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa para o 1º ciclo/Curso de Iniciação Musical, o Professor 4:

- 1) Explica que, contrariamente à entrada em outros níveis de ensino, o acesso ao Curso de Iniciação Musical não requisita conhecimentos adquiridos;
- 2) Considera que o “boom” qualitativo se deu com a abertura do Curso de Iniciação Musical;
- 3) Entende que a abertura dos Cursos de Iniciação Musical foram um grande marco educativo e que existir um “antes” e “depois” da sua abertura pelas Escolas de Ensino Artístico Especializado da Música;
- 4) Considera urgente que aconteça uma reforma na Educação Musical do 1º ciclo no sentido de aproximar as práticas do Ensino Genérico às do Ensino Artístico Especializado, sobretudo através das melhorias ao nível do ensino de instrumentos.

Professor 5

Aos desejos dos candidatos, moldados pela valorização social dos diferentes instrumentos, a resposta encontrada pela Escola C é mais escola: “(...) para não haver aqui uma sobrecarga de quatro ou cinco instrumentos em detrimento de todos os outros que são vinte e três, nós criamos este projeto para que as pessoas pudessem tomar uma decisão informada.” E5¶4

Embora não exista discurso direto a esse respeito, o Professor 5 dá pistas necessárias para a possibilidade que falta criar para que todas as crianças possam passar pela seleção do Ensino Artístico Especializado. Cumprir a necessidade aqui plasmada só teria sentido em idade precoce, o que nos direciona para a necessidade de uma reforma educativa do 1º ciclo: “Se tu criares a possibilidade de todas as pessoas poderem passar por cá, pelo menos, para fazer a prova tu vais encontrar aquelas pessoas que realmente nós perspetivamos para.” E5¶82

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa para o 1º ciclo/Curso de Iniciação Musical, o Professor 5:

- 1) Entende que o projeto criado pela Escola C dá maior acesso às crianças a uma variedade de instrumentos para escolha e vem suprimir uma falta de aprendizagem precoce que tem criado escolhas pouco informadas e assimétricas pelos candidatos;
- 2) Considera que poder aumentar a quantidade de candidatos em diferentes instrumentos poderá conduzir a uma seleção mais direcionada e eficaz.

Professor 6

A falta de uma educação musical precoce e especializada no 1º ciclo do Ensino Básico gera uma procura desequilibrada por instrumentos com grande valorização social, estando, eventualmente, a solução na possibilidade de criar um sistema de exploração e descoberta dos instrumentos: “Considero que o ideal era que tivéssemos um sistema de exploração e descoberta dos instrumentos que permitisse à criança estabelecer uma relação com este ou aquele instrumento. Normalmente as crianças vêm com uma ideia pré-definida que é uma ideia do instrumento que conhecem, ou que de alguma forma lhes foi sugerido, ou o instrumento com o qual tiveram uma relação, nem que seja ao nível de espectador, uma relação empática e, portanto, escolhem esse instrumento.” E6¶6

No seguimento, o Professor 6 considera que seria importante que as crianças tivessem experiências anteriores à entrada no Ensino Artístico Especializado da Música e o mais precoces possível: “(...) considerando-se que o ensino precoce dos instrumentos de arco, não todos os instrumentos, mas os instrumentos de arco e do piano é uma condição essencial para um grande desempenho ulterior; sendo que nestas escolas é raro existir um grande desempenho ulterior massivo, existe um ou outro aluno, mas são casos pontuais; de facto, aquilo que seria mais útil seria que as crianças tivessem uma experiência anterior, antes do quinto ano de escolaridade e que pudessem vir ao Conservatório já demonstrando algumas capacidades, digamos assim, experimentadas, passo a redundância, pela experiência.” E6¶20

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa para o 1º ciclo/Curso de Iniciação Musical, o Professor 6:

- 1) Considera que as crianças chegam ao momento de seleção com um instrumento previamente selecionado de forma empática, merecendo esta opção ser tomada após uma experiência exploratória por parte dos candidatos;
- 2) Entende que, em alguns instrumentos, a aprendizagem anterior ao 5º ano de escolaridade é essencial para um bom desempenho ulterior;
- 3) Defende a introdução do ensino precoce de instrumentos às crianças antes da entrada no ensino especializado.

Professor 7

O Professor 7 afirma a necessidade de alargamento do Curso de Iniciação Musical ao maior número de crianças possível: “Vejo que, que eu acho que as Iniciações deviam ser estendidas, um maior número de crianças possíveis.” E7¶40

A preocupação pela seleção dos instrumentos por parte dos candidatos reflete um afastamento entre o Ensino Artístico Especializado da Música e a Escola Genérica. Nesse sentido, no âmbito da gestão educativa, a aposta deveria ser direcionada para o ensino instrumental, em idade precoce e no sentido exploratório, com o objetivo de gerar escolhas válidas no nível seguinte de ensino: “(...) maior aposta mas do Ensino Especializado mesmo, no Instrumento, direcionado; digamos, até se a gente tivesse tempo, tivesse tempo e possibilidade para fazer isso, num primeiro momento, nos seis anos, o aluno podia frequentar durante o ano várias oficinas, primeiro período cordas, poder experimentar

todos, no segundo período sopros, para não ser aquela escolha porque o que é que uma criança de seis anos “Ah, eu quero tocar trompete”, pode ser que ele tenha visto na televisão uma orquestra e tenha achado o trompete giro, mas ele não conhece os outros instrumentos, não é, que ele pode achar mais giro ainda; então, num primeiro momento estender mais e deixar um leque mais aberto.” E7¶42

A reforma, que está no âmbito da gestão central, deveria ser direcionada, na opinião do Professor 7, para o Curso de Iniciação Musical: “(...) eu acho que o Estado conseguiria alargar o leque nas Iniciações, para dar mais oportunidade às crianças. (...)” E7¶48

A opção política de alargar o Curso de Iniciação Musical parece ser, no entender da Diretora da Escola E, dos últimos redutos para melhorar a capacidade de seleção: “(...) já li sobre vários modelos, a avaliar talentos são todos falíveis, não é, todos; se não se pode mesmo alargar as Iniciações eu não sei como é (...)” E7¶60

Dentro dos limites da autonomia da gestão escolar, o Professor 7 tenta agora a solução de alterar a carga horária e o número de alunos por turma no sentido de tornar mais eficiente a disciplina de Iniciação Musical: “Uma coisa que nós estamos tentando fazer nas Iniciações e que nós vamos conseguir agora para esse próximo ano é diminuir a carga horária, porque eles têm 45 minutos de Instrumento, depois 45 minutos de Iniciação Musical e 90 de Coro com Expressão Dramática, o que dá, os 180 por semana que eu lhe disse; só que Iniciação III e IV a carga de Iniciação Musical em vez de 45 é 90, nós estamos tentando, mas 90 e quinze alunos por turma, nós queremos fazer 45 mas sete alunos por turma (...)” E7¶73

Os três polos da Escola E começaram já a alargar a sua oferta educativa para o Curso Básico de Música. Contudo, a sua génese foi o alargamento do Curso de Iniciação Musical com intenção de captar alunos para a frequência futura do Curso Básico ou Secundário na Escola-Sede: “(...) temos três polos (...) Temos um na [- - -], um em [- - -] e um no [- - -] (...) No [- - -] nós já atingimos esse limite e alargámos o quinto e sexto ano, já temos lá Primeiro Ciclo, pronto, porque ainda que são pequeninos com 9, 10 anos ou 11 para virem sozinhos para [- - -], não é; então e já no sétimo ano, já com 13 anos e tal, tudo bem, então alargámos lá em [- - -]. Em [- - -] (...) temos instalações ótimas, lá ainda não temos oitenta alunos ainda, mas, ou seja, conseguimos também captar os meninos daquela região e já abrimos também o quinto e o sexto ano, pronto. Na [- - -] foi mais difícil (...) ainda não abriu o quinto ano, agora ele fez o pedido já, vamos ver se temos essa autorização.” E7¶79 – 85

Além da ideia de crescimento do Curso de Iniciação Musical, o Professor 7 transmite ainda uma imagem estrutural do percurso educativo do Ensino Artístico Especializado da Música,

classificando este curso como “base”: “(...) a nossa ideia é crescer onde sempre será: na base (...)” E7¶93

O diretor da Escola E manifesta intenção de alargar o espaço físico, recorrendo à solução da Escola Secundária [- -] onde agora se encontram por motivo de obras, para poder oferecer um conjunto de espaços mais orientados para as crianças em idade de 1º ciclo: “(...) o que nós pedimos ao Ministério da Educação, aproveitámos a ocasião digamos assim, o nosso edifício está em obras e nós viemos para cá e eles, mal ou bem, tiveram que adaptar essas três oficinas para o ensino da Música, não é; portanto, o nosso pedido foi no sentido de quando nós sairmos de cá podermos continuar com parte do espaço para fazer as Iniciações todas aqui e ter em [- -] só a partir do Básico. Porquê? O edifício em [- -] é lindo, maravilhoso, eu amo, mas para crianças, não é um edifício para crianças, não tem um espaço verde, nem verde nem cinzento, não tem pátio, não tem nada.” E7¶107

Esclarecendo o seu objetivo, a intenção é alargar o Curso de Iniciação e não o Curso Básico: “(...) podíamos alargar, não é, se a gente ficasse aqui com as Iniciações, não é ter mais alunos no Básico em diante, é conseguirmos alargar mais as Iniciações.” E7¶109

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa para o 1º ciclo/Curso de Iniciação Musical, o Professor 7:

- 1) Entende que o Curso de Iniciação Musical deverá ser alargado ao maior número de crianças possível;
- 2) Considera que a opção informada por parte dos candidatos deveria começar com a possibilidade de ter acesso ao ensino instrumental em idade precoce;
- 3) Acredita que seria possível ao Estado alargar o acesso ao Curso de Iniciação Musical;
- 4) Afirma que todos os modelos de deteção de aptidão são falíveis e somente o alargamento da Iniciação Musical poderá melhorar os procedimentos de seleção;
- 5) Revela que, através da autonomia possível reservada à gestão e administração escolar, a Escola E está a tentar diminuir a carga horária e, simultaneamente, o número de alunos por turma;
- 6) Demonstra como funciona a estratégia de captação de alunos através do alargamento da Iniciação Musical em três polos: Amadora, Loures e Seixal;
- 7) Transmite uma ideia estrutural definindo o Curso de Iniciação Musical como base do Ensino Artístico Especializado.;

- 8) Gostaria de manter as atuais instalações provisórias dedicadas ao Curso de Iniciação Musical por este possibilitar o aumento de alunos e, simultaneamente, ter um conjunto de áreas e espaços mais compagináveis para a atividade educativa com crianças.

Professor 8

Traçando um paralelismo com o que já acontece na Academia de Música de Santa Cecília, o Professor 8 sugere um modelo de seleção que é semelhante a qualquer outra das áreas do saber. Sem recurso à exclusão, o aluno vai fazendo opções curriculares com ajuda dos professores até que a área artística domine a maioria do currículo do aluno: “(...) eu continuo a achar que deveríamos investir num ensino genérico para todos e, portanto, se todos tiverem Música, se todos puderem ter o seu grupo de expressão, pode ser de vários tipos não é, se calhar não há necessidade de todos irem para o ensino vocacional tão cedo, haveria necessidade era de ir escolhendo aqueles que querem. É um bocadinho aquilo que quando eu comecei a ter Música aconteceu. Não sei se conhece o historial da Academia de Música de Santa Cecília? A Academia de Música de Santa Cecília é uma escola criada no 63, se não estou em erro, e nessa altura, pela Vera Franco Nogueira pelo percurso ligada aquela gente, bem, mas o que é que acontecia, era Academia de Música, toda a gente tinha Música desde os três anos porque começava-se na infantil não é; não se chamava, nos três anos, ensino normal, portanto toda a gente, para quem pagava claro, mas todos com Música e depois os alunos iam tendo a Infantil com Música. Chegavam à primeira classe, na altura, e na primeira classe começavam a ter um bocadinho de Música mais a sério e aqueles que se começavam a destacar eram escolhidos para os Instrumentos (e, portanto, é um modelo que no fundo estava ali há bocado a propor) e aqueles que iam para os Instrumentos começavam, então, a ter uma formação musical; na altura Educação Musical diferente, separada dos restantes, mas os outros continuavam a ter. Portanto, havia turmas de Música digamos, não turmas normais, as turmas normais do ensino genérico eram mistas, mas depois havia a turma da Formação Musical com menos alunos e a outra... (...) E iam ter Instrumento também, e depois tinham também, com o desenvolver do currículo que foi acontecendo ao longo dos tempos, depois, não é, depois nos anos 70 e depois mais tarde com a reforma de 71 da Experiência Pedagógica, enfim cada vez tivemos mais disciplinas, mas pronto; e era assim que se fazia, a Academia selecionava os alunos dessa maneira e essa maneira é aquela que, no fundo, todos deveríamos fazer.” E8¶62 – 64

Através do reforço do ensino genérico, nomeadamente no ensino pré-escolar e 1º ciclo passaria a ser necessária uma maior permeabilidade entre ensino genérico e ensino artístico especializado, possibilitando aos alunos uma maior ligação entre as diferentes ramificações curriculares: “(...) havendo um ensino genérico para toda a gente, um ensino de Música e das outras expressões mais efetivo no ensino Pré-Escolar e Primeiro Ciclo, fazendo-o profundamente e bem feito com profissionais capacitados para o fazerem, a partir daí haver uma ligação das escolas vocacionais com as escolas, isso pode ser de diversas maneiras, obviamente temos de ver as localizações das coisas, se estou a falar da Escola E estou a falar de uma maneira, se estou a falar da Escola I estarei a falar de outra.” E8¶94

O conceito de Enriquecimento Curricular cria um conjunto de atividades que vão para além do currículo e que não se coadunam com a necessidade de um currículo unificado e completo: “(...) o atual modelo das AEC, aliás não é o atual, desde sempre que eu achei um horror, porque eu acho que a Música não pode ser extracurricular, nem Música nem nenhuma das áreas que se acha que é importante que as crianças tenham; se eles estão na escola tudo é um currículo, o currículo deve ser um único e não feito de retalhos (...)” E8¶106

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa para o 1º ciclo/Curso de Iniciação Musical, o Professor 8:

- 1) Recorre ao exemplo da Academia de Música de Santa Cecília para descrever um processo de seleção decorrente das opções curriculares tomadas pelos próprios alunos ao longo de um percurso de formação precoce que conta sempre com a presença de uma disciplina musical;
- 2) Entende que o reforço do ensino pré-escolar e do 1º ciclo do ensino genérico através de profissionais qualificados e a estreita colaboração com as escolas de Ensino Artístico Especializado deveria ser gerador de uma permeabilidade entre os dois tipos de ensino;
- 3) Considera que a Música não deveria ser uma Atividade de Enriquecimento Curricular, mas antes uma área do currículo, unificado, lecionada por professores especialistas, junto das restantes áreas do saber.

Professor 10

A fatia de autonomia deixada à gestão escolar permite que, numa escola de 1º ciclo da Escola G, se inicie uma aprendizagem precoce dos instrumentos: “Para o próximo ano, a partir do terceiro ano

de escolaridade, os alunos vão poder escolher o instrumento que pretendem tocar; portanto, a partir do terceiro ano, digamos que ainda este ano nós estamos a preparar isso, os nossos professores de Violino, de Violoncelo, de Viola e de Contrabaixo, não sei quê, vão passar pelas escolas e vão perguntar aos alunos e às famílias e acompanhados do professor que tem estado com eles a trabalhar Música, perguntar quais é que querem.” E10¶16

O que se pretende com a chegada do ensino instrumental às crianças em idade precoce é criar a possibilidade de fazer um encaminhamento das crianças com base nas suas possibilidades, necessidades e opções, processo ao qual o Professor 10 chamou de “seleção natural”: “(...) certamente, se nós fizermos este processo desde o primeiro ciclo com todo este percurso bem construído, nós, quando chegarmos ao 5ºano, vamos ter uma seleção natural. Portanto, digamos que a seleção existe, mas será uma seleção natural, porque eles vão perceber que para aprender a tocar um instrumento vão ter que dedicar tempo (...) muitas vezes das suas brincadeiras para tocar, para o estudo individual, vão perceber que isso tem coisas fantásticas e muito boas, mas vão perder outras. Como tudo na vida, nós todos ganhámos coisas na vida, mesmo nessas idades em que fomos mais jovens e perdemos outras e, portanto, isto faz parte de um processo natural que é o crescimento como cidadão, eles têm que perceber que a vida funciona assim (...)” E10¶36

A proposta do Professor 10 é a de munir a escola genérica do 1º ciclo de profissionais especializados e, através da figura da docência coadjuvada, para que a chegada ao 2º ciclo ou ao Curso Básico de Música aconteça sob a forma de opção informada, escolha pensada e, assim, a escola especializada possa fazer o seu trabalho com o conjunto de alunos que pretende, efetivamente, fazer um trabalho diferenciado e focado na prática musical: “É assim, eu acho que tem que haver uma aposta no Primeiro Ciclo, fundamentalmente a nível da aprendizagem da Música e tem que haver, temos que dotar as escolas de profissionais que estejam qualificados para que essa formação lhes seja dada. Muitas vezes dotamos de professores de Educação Física como dotamos de outros professores e hoje cada vez mais escolas do Primeiro Ciclo têm uma monodocência que transborda para a docência coadjuvada, pronto. Se nós fizermos esse trabalho nas escolas do Primeiro Ciclo, nós temos condições para um dia termos as ditas escolas mais especializadas para acolher depois os alunos que querem seguir uma outra via; portanto, para mim faz todo o sentido que isso aconteça; se um dia me aparecerem aqui alunos a fazerem as provas de seleção que venham de outras escolas de outro agrupamento, naturalmente nós os acolheremos bem e, naturalmente que eu hoje abro uma turma de Dança e de Música, nessa altura se calhar abrirei três ou quatro de Dança e três ou quatro de Música e, portanto, mas digamos que é uma seleção que eu considero honesta, pronto. O importante é que

eles todos ganhem competências, que trabalhem com um instrumento, que percebam o que é que é preciso trabalhar para aprenderem a tocar um instrumento e certamente havemos de encontrar um processo que seja bom para todos e que não, que ninguém se sinta que é preterido porque economicamente os pais não tiveram condições para o colocar a estudar um ou outro instrumento.” E10¶38

O diretor da Escola G gostaria que na chegada ao 2º ciclo fosse possível que todos os candidatos tivessem conhecimentos adquiridos: “Eu gostava que os alunos que chegassem aqui já ao meu Segundo Ciclo, que viessem já com alguns conhecimentos.” E10¶48

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa para o 1º ciclo/Curso de Iniciação Musical, o Professor 10:

- 1) Explica que com o programa de ensino instrumental em grupo através da metodologia Orff operacionalizado nas escolas do 1º ciclo do ensino básico da Escola G vai ser possível fazer a atribuição dos instrumentos aos alunos a partir do 3º ano de escolaridade;
- 2) Entende que a solução para a questão da seleção é eminentemente política e se resolveria através colocação de docentes especializados na escola genérica a lecionar a componente musical, investindo no ensino de instrumentos, através da prevista possibilidade de coadjuvação munindo assim os alunos dos conhecimentos necessários para o ingresso optativo da escola especializada;
- 3) Gostaria que os alunos chegassem ao Curso Básico de Música já com conhecimentos adquiridos.

Professor 12

Confrontado com as necessidades de políticas educativas no âmbito do 1º ciclo do ensino básico, o Professor 12 enuncia aposta numa reforma curricular que possibilitasse o contacto com o instrumento através de metodologias de ensino instrumental em grupo como meio de preparação para a entrada no 2º ciclo do ensino básico: “(...) compreendo que aulas individuais possam ser muito pesadas, percebo esse argumento em certa medida, mas pensando que o ensino individual começa verdadeiramente no 5º ano de escolaridade com as provas de admissão, parece-me possível, chamem-lhe ateliers instrumentais em que os miúdos fazem no 1º ano metais, no 2º cordas, ou outro tipo de organização, eu teria de pensar nisso obviamente se me incumbissem dessa matéria para chegar ao

ponto de quando fossem fazer a prova de admissão ao 5º ano terem verdadeiramente uma experiência e uma performance mais fidedigna daquilo que seria, aí sim, uma prova de admissão baseada em menos erro.” E12¶40

Novamente a questão das aprendizagens no 1º ciclo do ensino básico é retomada no sentido de facilitar o encaminhamento e seleção dos alunos para uma vertente mais especializada: “Eu aí acho que teria de começar com acesso à música, volto a repetir, no 1º ciclo. Eu acho que ao terem acesso no 1º ciclo seria bastante esclarecedor para algumas crianças o quererem ou não continuar no 2º ciclo e nós temos alunos que vêm nitidamente ao engano.” E12¶58

Caso fossem efetuadas as reformas sugeridas as provas de seleção ficariam, no entender do Professor 12, reservadas à eventual troca de instrumento. Seria necessário, porém, que a rede escolar tivesse robustez para suportar tal reforma: “Eventualmente a seleção existiria se fosse para trocar de instrumento, mas aí estamos sempre a falar de um número de escolas em número suficientes que permitisse agarrar estes alunos.” E12¶60

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa para o 1º ciclo/Curso de Iniciação Musical, o Professor 12:

- 1) Considera que o ensino instrumental deveria iniciar-se no 1º Ciclo do Ensino Básico da escola genérica através de metodologias de ensino instrumental em grupo ou outras a enunciar;
- 2) Entende que um ensino instrumental precoce e generalizado seria gerador de uma seleção mais apurada e baseada nas motivações dos alunos, sobretudo na entrada no ensino especializado no 2º ciclo;
- 3) Demonstra preocupações face à dimensão da rede escolar no sentido da capacidade instalada para tal.

5.4.2. Política educativa no âmbito do acesso, vagas e admissões

Professor 1

Com o aumento de número de alunos por turma, a Escola A viu o seu espaço reduzido o que dificulta a abertura de vagas nos diversos ciclos. Nesse sentido, limitado ao espaço físico existente, é aberta a turma do 1º ano do Curso de Iniciação Musical e, posteriormente, apenas são ocupados

lugares vagos por motivos de desistência: “(...) No ano em que nos obrigaram a aumentar as turmas para 26 foi provavelmente o único ano em que de repetene abrimos tantas vagas que a oferta excedeu a procura. Houve turmas que não se completaram porque não houve candidatos. As pessoas foram apanhadas de surpresa. Não estavam a contar. Porque nós abrimos realmente no primeiro ano e depois raramente abrimos vagas. Nós este ano temos duas vagas para o 9º e uma para o 5º. (...) Num ano só entraram aqui 108 crianças.” E1¶70 – ¶72

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa para o acesso ao Ensino Artístico Especializado, o Professor 1:

Explica que a admissão se faz, maioritariamente, no 1º ano do Curso de Iniciação Musical e que as vagas existentes em outros níveis de ensino são residuais.

Professor 2

Os testes padronizados de aptidão musical ajudaram a conferir credibilidade ao processo de seleção. Esta necessidade deve-se à pressão social existente dado que o número de vagas era sempre muito inferior ao número de candidatos: “A pressão era tão grande, nós para 40 vagas tínhamos sempre 200, 300 alunos. Havia sempre uma pressão muito grande. Este tipo de provas ajudou-nos, no primeiro ciclo por causa disso, por causa dessa pressão. Ainda hoje devem andar nessa casa, não sei quantos tiveram este ano (...)” E2¶77

O número reduzido de vagas para uma procura tão elevada leva a que as equipas de gestão e os diretores estejam sempre sobre uma grande pressão social: “(...) a pressão, como imagina, quando há 40 lugares para 300 candidatos, a pressão sobre quem decide é muito grande.” E2¶79

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa para o acesso ao Ensino Artístico Especializado, o Professor 2:

Considera que há uma enorme pressão social nos momentos de seleção de alunos que é causada por um reduzido número de vagas face aos candidatos inscritos.

Professor 3

Face às dúvidas e incertezas que os modelos de seleção disponíveis levantam, a Escola B opta por não excluir nenhum candidato. Os candidatos são seriados pelas avaliações das suas provas e admitidos até ao limite de vagas disponível: “(...) nós preencheremos, em função do número de vagas, por ordem decrescente da seriação, da lista seriada, mas não há, precisamente porque pensamos nisso há uns anos, e uma criança com seis anos não admitido achámos que não devíamos fazer, ainda por cima se não exigimos conhecimentos musicais porque é que é “Não Admitido”? Portanto, poderá não ser admitido não é porque ele foi não admitido porque levou realmente a porta fechada na cara, não, não, é porque efetivamente a porta está aberta, mas nós vamos preenchendo as vagas e não vai dar para todos, porque seja qual for o método não vai haver vagas para toda a gente.” E3¶24

A regulamentação das vagas é feita tendo em conta a necessidade de constituir ensembles instrumentais equilibrados e possibilitar uma sólida formação em música de conjunto. Esta foi uma estratégia de organização escolar criada para que a frequência maioritária de um só instrumento não fosse uma realidade: “(...) na nossa admissão, criámos quotas por Instrumento que permitem efetivamente que de uma forma equilibrada nós tenhamos a partir do seis anos já uma escola estruturada que permite ter uma Orquestra de Sopros, uma Orquestra de Cordas, porque senão aquela velha história de depender apenas da procura e de termos uma escola de pianos que aconteceu durante alguns anos, e nós temos uma escola de Piano excelente aqui no [- -] não há dúvida nenhuma, mas quando os pais dizem “Ah, mas se ele não entrar para Piano não entra”, “Está bem, mas então não entra porque eu não posso dizer ao professor de Fagote para dar aulas de Piano”.” E3¶36

Face às dificuldades de constituição de critérios satisfatórios de seleção a possibilidade de admissão tendo por critério a ordem de inscrição é, nas palavras do entrevistado, uma tendência em França: “HB: (...) colocaria por hipótese a entrada dos primeiros inscritos, por exemplo?

P.3: Já há quem o pratique, por ordem de inscrição. (...)

P.3: Aqui em Portugal, não.

P.3: Mas por aí fora penso que há tendências, em França, neste momento.” E3¶61 – 68.

Neste momento as admissões representam apenas 1/3 dos candidatos inscritos: “(...) cerca de 1/3 dos alunos que concorrem são admitidos.” E3¶86

O total de candidatos ronda, anualmente, os 500, mas não apenas para o 1º ano do Curso de Iniciação Musical, mas para todos os níveis de ensino: “(...) cerca de 500, não só para os seis anos.” E3¶88

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa para o acesso ao Ensino Artístico Especializado, o Professor 3:

- 1) Entende que na ausência de um método fiável de seleção de alunos a escola deve tomar a opção de não excluir;
- 2) Explica que a distribuição das vagas por instrumentos é ditada pelas necessidades didáticas das várias áreas da disciplina de Música de Conjunto;
- 3) Verifica que o modelo de seleção por ordem de inscrição se tem tornado uma tendência em países com a França;
- 4) Explica que existem, anualmente, cerca de 500 candidatos para apenas 1/3 das vagas (aproximadamente 150 – 170 vagas para todos os níveis de ensino).

Professor 4

Nos anos em que O Professor 4 habitava a gestão da Escola B havia cerca de 600 candidatos para, aproximadamente, 100 vagas e a preocupação pela seriação, em vez da exclusão, começava já nesse tempo: “Nós chegamos a ter mais de 600 alunos para 80 vagas, 90, 100 vagas. Eu digo sempre 80, 90, 100 porque é assim, quando são 80 há sempre 100, cento e tal ... Os alunos que são selecionados, são seriados, nós até, a certa altura, começamos a rejeitar o termo selecionado exatamente por isso: havia muito boa gente que acaba por não conseguir entrar e que tinha feito ótimas provas.” E4¶64

Entrava 1 em cada 6 candidatos: este era o panorama há uns 30 anos na Escola B: “(...) nós tínhamos uma margem tremenda. Tremenda. Nós tínhamos 600 e tal inscrições para 100 vagas, ou melhor, 100 entradas. Porque as vezes havia menos de 100, mas acabamos de chegar ao número 100. Ou porque alunos não se encaixavam no horário, ou porque concorreram e acabavam por não ir, sei lá, montes de coisas. Mas a percentagem era esta na Escola B.” E4¶66

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa para o acesso ao Ensino Artístico Especializado, o Professor 4:

- 1) Recorda a existência de 600 candidatos para, normalmente, 100 admissões;
- 2) Explica que a seriação já era, no seu tempo, prática comum que se sobrepunha à exclusão.

Professor 5

Para o Curso de Iniciação Musical, a Escola C recebeu 102 candidatos para 12 vagas: “P.5: Nós, este ano tivemos 100 ou 102 candidatos para o primeiro ano...

HB: Para quantas vagas?

P.5: Para doze.” E5¶4 – 6

A publicação de vagas que, anualmente, é possível realizar pelo mês de janeiro representa apenas uma previsão, dado que é assunto sobre o qual é impossível antecipar todos os fatores: “Porque a questão das vagas é uma questão que tu não controlas. Por muito que queiras controlar ... e as vezes as pessoas não entendem que tu não tens hipótese de controlar. (...) Se há algo que fazemos há muitos anos, pelo menos desde que cá estou, a partir do segundo ano de eu estar cá, é que as pessoas quando concorrem sabem qual é a previsão de vagas. Eu, no dia 9 de janeiro deste ano, publiquei a previsão de vagas para todos os níveis de ensino e para todos os instrumentos. Portanto, no dia 9 de janeiro tu tens uma previsão. (...) Nós, em janeiro, e este ano vamos tentar fazer isso em dezembro porque estamos com a necessidade de antecipar todo o processo, nós divulgamos uma previsão de vagas que é em função daquilo que tu sabes que vai acontecer, mas há fatores que tu não controlas.” E5¶68

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa para o acesso ao Ensino Artístico Especializado, o Professor 5:

- 1) Explica que, no ano anterior, concorram 102 candidatos para 12 vagas;
- 2) Considera que a publicação das vagas o mais cedo possível ajuda na planificação das provas de seleção. Porém, a previsão efetuada é influenciada constantemente por fatores sobre os quais não há controlo.

Professor 6

A Escola D aceita todas as crianças que o procurem, mesmo que sem intenção de prosseguimento de estudos no ensino artístico especializado da música. No entender do seu diretor esta é a postura correta e que permite, posteriormente, com os alunos na escola, despertar novas motivações: “Nós aceitamos, e bem, na minha opinião, todas as crianças que aqui chegam mesmo que venham com uma intenção não especializante. Isto é, as crianças que aqui chegam, na sua grande maioria nem sabem o que isso é, o ensino especializado, e aquilo que nós devemos fazer é estabelecer uma relação entre as crianças e os instrumentos.” E6¶20

A aprendizagem de um instrumento musical não deverá, no entender no Professor 6, acontecer para todos os alunos, tal como também não acontece o domínio de outras áreas do saber: “Pensar que todas as crianças têm de aprender um instrumento é uma coisa que não tem sentido nenhum. Nem todas sabem jogar futebol bem, nem todas sabem desenhar com gosto, nem todas têm prazer em fazer isto ou aquilo, não é?” E6¶26

O volume de candidatos situa-se no intervalo entre 300 e 400 para uma média anual de 100 vagas: “Candidatam-se, normalmente, entre 300 a 400 alunos e são admitidos cerca de 100 alunos nos dois regimes.” E6¶42

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa para o acesso ao Ensino Artístico Especializado, o Professor 6:

- 1) Explica que o seu propósito é o de criar relações entre as crianças e os instrumentos;
- 2) Considera que nem todas as crianças devem, necessariamente, aprender um instrumento musical;
- 3) Descreve um volume variável e aproximado de 300 a 400 candidatos para 100 vagas nos dois regimes de frequência: articular e supletivo.

Professor 7

Na Escola E o acesso é feito tendo em conta a limitação das vagas: “Temos de os fazer porque há um constrangimento de vagas.” E7¶34

A procura habitual situa-se nos 700 candidatos para 200 admissões anuais: “Setecentos candidatos para duzentos admitidos” E7¶63

Há anos, quando existem mais finalistas, em que as vagas podem aumentar. Porém, é sempre um aumento ligeiro face às 500 crianças que ficam habitualmente fora:

“É, naquele ano teve mais alunos que terminaram o oitavo grau, temos mais alunos que terminaram o oitavo grau, temos mais vagas, mas é muito aluno que fica de fora, é muita criança, 500 crianças.”

E7¶64

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa para o acesso ao Ensino Artístico Especializado, o Professor 7:

- 1) Explica que a seleção é feita em virtude das vagas;
- 2) Descreve um volume de aproximadamente 700 candidatos para cerca de 200 admissões;
- 3) Considera que as vagas podem sofrer pequenas alterações em virtude dos alunos finalistas;
- 4) Entende que ficam anualmente 500 crianças de fora, aproximadamente.

Professor 8

O Professor 8 explica que há dois processos distintos: um que corresponde à relação direta entre candidatos e vagas e, posteriormente, existe o que apelida de repescagem e que corresponde à reabilitação de alunos seriados que ocupam o lugar de alunos que rejeitaram a sua vaga pelos mais diversos constrangimentos: “(...) há um processo primeiro, e o primeiro processo de escolha que é aquele que os resultados dão e das vagas que pensamos que temos, mais de metade fica de fora, normalmente, mas porque cortamos pelas vagas. Mas depois há sempre uma repescagem, depois há aqueles que por qualquer motivo acabam por não vir, ou porque não conseguiram ajustar horários, ou vão desistindo até ao final e acabam por ser repescados mais, portanto não sei até que ponto é que anualmente, de facto, daqueles que nos aparecem ficarão, se calhar não chega a metade, não.”

E8¶78

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa para o acesso ao Ensino Artístico Especializado, o Professor 8:

Explica que vagas e candidatos ditam uma razão aritmética que, por vezes, não se cumpre de igual forma dadas as desistências ou constrangimentos vários sofridos pelos candidatos.

Professor 10

No caso da Escola G, a escola acolhe os alunos que já lhe estão atribuídos pela área de residência. Não se verificando a procura por parte de alunos externos à área de influência educativa deste agrupamento, as exclusões ou a falta de vagas para alunos seriados não acontece com tanta frequência:

“P.10: Depende do ano, depende do ano, mas normalmente temos os alunos necessários para construir uma turma e muitas vezes ultrapassar esse número de alunos.

HB: Certo. Portanto, há alunos que acabam por ficar de fora, não é?

P.10: Raramente, mas pode acontecer.” E10¶10 – 12

O preenchimento das vagas acontece através da admissão da totalidade dos candidatos: “(...) normalmente, a nível da Música nós normalmente temos cerca de 24/25 alunos e normalmente são admitidos todos, a nível da Música.” E10¶42

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa para o acesso ao Ensino Artístico Especializado, o Professor 10:

- 1) Explica que é raro existir exclusão e que ela é mais uma possibilidade do que uma realidade, no seu Agrupamento;
- 2) Descreve ainda que, o normal, é ser feita a admissão da totalidade dos candidatos.

Professor 11

A procura ainda não é suficiente para que seja possível constituir novas turmas. Caso isso aconteça, o Professor 11 tentará desbloquear a abertura de mais turmas para evitar a exclusão, semelhante à que acontece, mais tarde, no ensino superior: “Para mim seria excelente se me aparecessem cinquenta alunos e eu pudesse fazer duas turmas, isso é que seria...porque no fundo o que eu acho é que já estamos a começar com *numerus clausus* na escolaridade obrigatória, isso não faz sentido.” E11¶44

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa para o acesso ao Ensino Artístico Especializado, o Professor 11:

- 1) Explicar que não havendo ainda candidatos suficiente para abrir duas turmas, é admitida a totalidade de candidatos de forma a minimizar as exclusões.
- 2) Considera que a existência de *numerus clausus* na escolaridade obrigatória não faz qualquer sentido.

Professor 12

O Professor 12 entende que o acesso ao ensino artístico especializado da música deveria, idealmente, abandonar o modelo atual de seleção: “Eu até diria mais, se chegássemos a um cenário ideal, as provas deixariam de existir, mas pronto eu tenho noção que isso não vai acontecer.” E12¶56

A restrição do acesso cria um número avultado de crianças excluídas: “(...)nós tendo 80 candidatos e tendo 50 vagas para instrumento, temos de alguma forma, e pessoalmente é sempre um dos dias mais tristes da minha vida, deixar 30 crianças de fora da escola.” E12¶12

Os constrangimentos ao acesso poderiam resolver-se com maior número de vagas e com o aumento da rede escolar: “HB: Precisávamos de mais vagas. Não é assim?

P.12: É. Eu não tenho qualquer dúvida que deveríamos ter mais escolas de música.” E12¶61-¶62

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa para o acesso ao Ensino Artístico Especializado, o Professor 12:

- 1) Entende que as provas de seleção para o ensino artístico especializado da música deveriam ser abolidas;
- 2) Demonstra como os atuais modelos de seleção causam a exclusão a um número elevado de crianças;
- 3) Considera necessário o aumento do número de vagas e de estabelecimentos escolares.

5.4.3. Organização e gestão das políticas educacionais do passado à atualidade

Professor 1

Tendo já uma aprovação informal de uma parte da estrutura hierárquica, o modelo de gestão vertical apresenta um nível de formalismo, por vezes, difícil de contornar: “Essa turma está a ser negociada com a DGEstE de Lisboa, e a responsável pelo ensino artístico, a Dra. [- - -], acha muito bem. No outro dia estivemos numa reunião e o Senhor Secretário de Estado também acha muito bem, até disse: mandem-me o texto para mim. Quem está com alguma resistência é aqui a nossa DGEstE do Norte, por incrível que pareça. Porque nós queremos, porque aquilo é um agrupamento e as turmas de primeiro ciclo estão espalhadas. E essa turma de primeiro ciclo, por uma questão de logística, tem de funcionar na Escola Secundária [- - -]. Existe a Escola Secundária [- - -], depois tem a EB2/3, depois tem as turmas do 1º ciclo espalhadas... e o ensino da música funciona na Escola Secundária [- - -]. Apostámos ali exatamente porque o diretor acabou por nos desafiar porque era uma escola que estava a desertificar, era até conhecida na cidade como a escola fantasma.” E1¶62

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa do Ensino Artístico Especializado da Música, o Professor 1:

Entende que o exercício vertical e formal da hierarquia dificulta a implementação célere de projetos de carácter experimental.

Professor 2

O Professor 2 regressa à reforma de 1983 para explicar que houve uma grande perda por parte da classe docente do seu estatuto socioprofissional: “(...) os Conservatórios, antes de 83, os Conservatórios ensinavam ensino superior: curso superior de piano, curso superior de, portanto, eram a única instância e isso terminou com a publicação, com o Decreto-Lei n.º 310. Que é um marco! Eu acho que os professores dos Conservatórios não se aperceberam todos do que tinham perdido. De um momento para o outro foram transformados de ensino superior, quer dizer não era só ensino superior, mas ia até ao ensino superior, foram transformados numa escola básica e secundária.” E2¶5

O Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional – GETAP – apresentou uma conceção estrutural do Ensino Artístico Especializado baseado na pirâmide invertida. Defendendo a antítese deste modelo, o Professor 2 acaba por ser envolvido na discussão política em torno da nova organização do Ensino Artístico Especializado o que o coloca em contacto directo com figuras do topo da hierarquia do Ministério da Educação como o Secretário de Estado e o próprio Ministro: “(...) o GETAP apresentou uma proposta, ainda eu estava na cidade da Escola A, uma proposta de organização de cursos com a teoria da pirâmide invertida. Isto é, devia haver poucos alunos no básico para haver muitos no secundário. É pá, eu achei que aquilo era uma coisa *bacoca*, não é? E fui lá à escola defender o contrário. Em rigor, chamaram-me para ver se eu dava uma ajuda naquilo e, apesar de estar na Universidade, fui lá dar uma ajuda. Era a minha escola, não é? E a verdade é que aquela teoria foi lançada. Isso permitiu-me ter contacto com um homem, que era Secretário de Estado, Joaquim Azevedo, e depois mais tarde o Ministro da Educação que era o Fernando ... Fernando ... qualquer coisa ...ficou célebre por aquilo que os alunos do ensino superior lhe mostraram ... Fernando Couto dos Santos. Isto com a idade, os nomes já plissam.” E2¶9

Os normativos têm, na organização formal do Ministério da Educação, uma capacidade executiva. A importância de participar na elaboração dos mesmos é a garantia de implementação de uma organização escolar eficaz: “(...) acompanhei a feitura de um decreto-lei que é Decreto-Lei n.º 352/93 que é um decreto-lei fundamental para a escola porque cria o Conservatório tal qual o temos hoje. Foi esse decreto-lei e uma Portaria n.º 1196 que fixou os currículos dos Conservatórios. Isto deu-nos uma vantagem enorme sobre os outros Conservatórios que navegavam num mar sem legislação. O 352 que ainda está em vigor, uma parte ou outra pode não estar, mas ainda está em vigor, nunca foi revogado – e Deus queira que não seja – porque cria a escola como uma escola de ensino artístico (...)” E2¶10

Confirma, lendo o supracitado Decreto-Lei n.º 352/93, que a seleção de alunos já estava prevista no normativo que cria a Escola A conforme o conhecemos hoje: “(...) dizia para a admissão que havia provas de ingresso e que as provas de ingresso, como é que se diz: “para admissão à frequência do Conservatório é exigida a prévia prestação de provas de aptidão e de apreciação dos conhecimentos do candidato na área da música”. E depois dizia que as provas para o 1º ciclo só tinham, só necessitavam de revelar as capacidades e não os conhecimentos. Bom, o que faz sentido.” E2¶12

A possibilidade de participar na elaboração de legislação e normativos próprios gerou a estabilidade do corpo docente e dos planos curriculares, algo decisivo no plano de diferenciação desta

escola especializada: “Vou fazer aqui um bocado de má-língua. A Escola A nunca foi vista, pelos seus pares, como uma escola de música. Era como dizia uma das nossas professoras com muita graça, a gente não gostava nada de a ouvir dizer aquilo, mas ela dizia aquilo com muita graça: “era um liceu com música”. Esta era uma ideia que passava. A Escola A foi sempre, durante muitos anos, o patinho feio dos Conservatórios. E isto criou-nos aqui um oásis legislativo porque de facto eramos a única escola que o tínhamos, toda a gente se regia ainda pelo 310, que era uma coisa que tinha sido um diploma de transição e que nunca mais deixou de ser de transição. Eu estou convencido, isto é a minha leitura pessoal, que foi graças a termos um regime que nos protegia, um regime que previa já a entrada para os quadros dos professores de música, que era uma coisa que não havia, faço uma correção – o 310 criou os quadros transitórios – mas as pessoas foram colocadas ali e aquilo ficou transitoriamente *ad aeternum*. Só depois, mais tarde, com o 334/90 e qualquer coisa é que foram criados os quadros do Conservatório. Isto permitiu-nos dar uma garantia, dava-nos também alguma segurança em termos das decisões porque os planos curriculares estavam definidos.” E2¶18

A conhecida *experiência pedagógica* gerou documentos e práticas acolhidas pela estrutura escolar, mas deixou de fora a estrutura hierárquica que, só mais tarde, perante as limitações criadas pela falta de legislação acabou por regularizar a prática instituída:

“A experiência pedagógica é uma coisa que decorre em 71 e o diploma que publica a experiência pedagógica é de 90 e qualquer coisa. Era à maneira da música. Foi criado e quando foi preciso passar os professores para o quadro, não havia diploma. Toda a gente conhecia a experiência pedagógica e toda a gente falava nela, agora, onde é que está o diploma? Chegamos à conclusão, quando estávamos a tratar dos quadros, que não havia. Então foi publicado nessa altura uma coisa que legalmente não é permitido, que é que uma lei tenha efeitos retroativos. Mas aqui a culpa era do legislador que não a tinha feito.” E2¶20

A autonomia conquistada pela participação na elaboração dos normativos deu origem a decisões vantajosas do ponto de vista da gestão curricular à Escola A: “Estes planos curriculares eram planos curriculares próprios. Só para nós. Que tinham a música no 1º ciclo, como é que se fazia no 2º ciclo, 3º e no secundário. E abriu, aproveitou-se na altura, falava-se do projeto escola, não sei se lembra disso? (...) Houve uma altura em que havia uns projetos de escola, que eram umas atividades que a escola desenvolvia, mas não eram avaliadas. E a falência desse projeto foi essa. As nossas eram avaliadas. O coro e orquestra foram criados nesse âmbito, mas com avaliação. Qualitativa, mas avaliação. Até nisso beneficiamos porque o projeto escola estava a ser avaliado e um dos problemas que os professores apontavam é que pelo facto de não ser avaliado era difícil manter os alunos

interessados. Isto fora do Conservatório, claro. Mas ao fazer os planos curriculares, aproveitamos essa boa ideia e pôs-se a avaliação, isso deu-nos essa grande vantagem (...)" E2¶21 – 23

O antigo diretor da Escola A considera legitimadas as provas pela sua inscrição nos normativos:

"(...) eu faria sempre provas. Desde que a lei me permitisse fazê-lo, eu faria sempre. Se a lei me permite, até pelo 352, isso permitia-me." E2¶93

Os documentos que norteiam e planificam a vivência educativa das instituições escolares não são avaliados, têm validades desajustadas da realidade e não acompanham as necessidades dos alunos: "Os Conservatórios umas vezes são um oásis, outras vezes são um deserto. É cíclico. Nunca se levam as coisas até ao fim, não se avaliam as experiências, para se ter uma ideia o projeto educativo tem validade de três anos. Mas que raio de projeto educativo é esse se os alunos andam lá doze anos? Três anos? Se fosse um projeto educativo por ciclo, ainda vá que não vá... Não faz sentido." E2¶117

A falta de monitorização dos projetos educativos, a sua duração desajustada com a realidade e a cedência a tendências educativas momentâneas figuram nos principais desafios da gestão e organização escolar: "A gente só pode avaliar a educação no ensino básico e secundário quando ele termina o ciclo, se a gente anda sempre a mudar as coisas ... primeiro, nem os professores estão preparados para tanta mudança, vão ter de andar em comboios de via larga e comboios de via estreita, comboios a carvão e comboios a diesel. Não é possível. Humanamente não é possível. (...) O outro problema são as modas. Nós temos vindo a assistir a várias modas. Bom, tivemos a moda do ensino cultural, a educação cultural, bem o Mao Tsé-Tung naquele "Livro Vermelho" fez mais do que nós com não sei quantas leis. Porque depois as leis não se aplicam." E2¶117

O enquadramento político do Ensino Artístico Especializado poderia ser feito pelo Ministério da Cultura ou pelo Ministério da Educação. Todavia, devido à falta de recursos, a sua manutenção na pasta da Educação é uma mais-valia: "A Música é um pedaço de queijo, não sei se gosta de queijo, mas eu gosto. Um bom pedaço de queijo, um pedaço de serra da estrela que é sempre disputado por duas pessoas esfomeadas e sem recursos. Que são a educação e a cultura. Quer dizer, qual é o pior sítio dos dois em termos de financiamento? Eu tenho a minha opinião, mal por mal, é preferível estar na educação." E2¶117

Existe alguma indefinição do ponto de vista da missão no governo das áreas da cultura e da educação. Algumas perguntas denunciam uma discussão que falta realizar:

“Isto é uma coisa que não faz sentido absolutamente nenhum. A educação é a educação e a cultura é a cultura. Agora o que é a cultura? A Cultura enquanto missão do Ministério da Cultura? Nem sabem o que isso é, quer dizer, se calhar sabem, mas eu se procurar nos papeis vejo lá coisas que não são dali. Qual é a missão? E qual é a missão da Educação?” E2¶118

De escola de música a Escola A passa a escola modelo – o modelo é o regime de frequência integrado do Ensino Artístico Especializado que ganhou espaço face ao regime de frequência supletivo: “Como lhe disse a escola no princípio era um liceu com música e com este relatório passou a ser a escola modelo. Não é a escola, portanto, é o modelo, o ensino integrado. O ensino integrado passou a ser recomendado, não em exclusivo, nós sempre tivemos alunos em supletivo.” E2¶124

Do ponto de vista do espaço dedicado às disciplinas artísticas no currículo geral, estas deveriam ter carácter obrigatório até ao 2º ciclo e as ofertas deveriam ser reforçadas a partir do 3º ciclo com disciplinas opcionais: “Toda a gente podia!! E depois, claro que o 3º ciclo devia ser já uma opção facultativa. Mas uma opção. Uma opção artística, ou música, ou dança, ou artes plásticas. Uma obrigatória! Porque independentemente do que ele vai seguir mais adiante tem sempre utilidade.” E2¶146

As instruções emanadas pela tutela no sentido de alargar a oferta educativa das Escolas Artísticas de Ensino Especializado da Música ao Ensino Profissional deram origem a documentos que preconizaram várias experiências sem garantia de sucesso. Nesse sentido, a direção da Escola A preferiu aguardar por mais informações antes de avançar, algo que não se veio a concretizar: “(...) ela [Ministra Maria de Lurdes Rodrigues] mandou fazer a todos os Conservatórios um projeto educativo, eu acho que é neste que tem, onde se abria a possibilidade de se fazer formação de gente das bandas de música. Porque ela queria que a gente criasse uma escola profissional. Mas eu não quis apostar naquilo porque achei que aquilo ia dar buraco. Ela queria que todos os Conservatórios pudessem fazê-lo. Deu-nos essa possibilidade. Eu limitei-me a assinalar essa possibilidade, mas aguardei.” E2¶167

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa do Ensino Artístico Especializado da Música, o Professor 2:

- 1) Entende que a reforma de 1983 representou uma perda considerável para o estatuto socioprofissional dos docentes do EAE;
- 2) Explica que a sua oposição ao pensamento organizativo do GETAP o conduziu a um envolvimento maior na política educativa;

- 3) Considera que a proximidade estabelecida com a tutela para a redação do Decreto-Lei n.º 325/93 trouxe melhorias organizacionais na clarificação do processo de seleção de alunos, na contratação de professores, seu ingresso nos quadros de escola, e também nos planos curriculares tanto na sua definição como na sua aplicação;
- 4) Demonstrou como a ausência da estrutura hierárquica deixou sem resposta os avanços dinamizados no terreno pelas escolas de EAE legislando, já fora de horas, a *Experiência Pedagógica*;
- 5) Entende que, à parte da sua opinião, o normativo é um legitimador da seleção de alunos;
- 6) Considera que o Projeto Educativo das escolas deveria ser submetido a um maior escrutínio e avaliação, ter uma maior vigência temporal e estar menos sujeito à influência de tendências educativas passageiras;
- 7) Acredita que o EAE é uma área política suscetível de ser disputada pelo Ministério da Cultura e pelo Ministério da Educação;
- 8) Explicou que a implementação do regime de frequência integrado transformou uma escola piloto em escola modelo;
- 9) Entende que a oferta educativa de disciplinas artísticas deveria ser de frequência obrigatória até ao final do 2º ciclo e facultativa nos ciclos de estudos posteriores;
- 10) Face a instruções da tutela para aumentar a oferta educativa no âmbito dos cursos profissionais artísticos, a Escola A optou por aguardar por desenvolvimentos que acabaram por dissipar essa possibilidade.

Professor 3

Face à falta de expressão do Ensino Artístico Genérico, as Escolas de EAE têm sido chamadas a intervir com dupla missão educativa – a genérica e a especializada: “(...) estamos aqui quase a fazer as duas funções, a dupla função de oferta de Ensino Artístico Especializado e a colmatar a falta de oferta do Ensino Artístico Genérico e como é evidente, porque eu defendo que o Ensino Artístico Genérico devia ser generalizado, devia ser alargado, devia ser mais difundido, e, como ele não existe, o que acontece muitas das vezes é que quando damos conta estamos aqui a tentar dar uma resposta que depois é muito ingrata (...)” E3¶16

A questão da missão educativa das escolas artísticas de EAE é identificada como um problema de política educativa sem solução à vista. Utilizando como comparação o desporto de alto rendimento,

também o ensino da música tem uma componente de alto rendimento e terá de ter, em outro contexto, uma versão mais lúdica e motivacional da aprendizagem musical: “(...) eles tinham todo o direito e têm, deveriam ter todo o direito a uma educação artística sem esse compromisso, sem essa exigência e nós estamos aqui um bocadinho divididos nisso, mas é um problema de, enfim, de política educativa que nós temos andando aqui a arrastar e que não se tem resolvido. De forma que às vezes vivemos também neste dilema, não é, portanto quando os nossos alunos e alguns pais que até entram depois de certa forma entendiam e defendem que a Música devia ser de forma mais lúdica, da motivação, que deve ser sempre e em qualquer curso e em qualquer formação mas que é evidente que a própria portaria depois nos exige que haja aqui estudos que, até porque é um ensino público, é um ensino caro, que não é para todos e tentamos depois fazer também, e temos pensado nisso, e eu acho que pode funcionar essa imagem, portanto o Ensino Artístico Especializado um bocadinho na Música como no desporto está o desporto de Alto Rendimento ou de Alta Competição (...)” E3¶16

Embora os objetivos do EAE não sejam a divulgação musical, o abandono de um seguimento profissional da área artística ou musical não é visto como uma perda, antes como um contributo para a melhor formação integral do indivíduo: “(...) não estamos a pensar em divulgação da Música, embora eu ache que as nossas perdas não são propriamente perdas porque um aluno que acabe por não seguir Música, acaba por ser, esperamos nós um bom ouvinte e um profissional melhor porque vai ter uma formação integral e com valores, espera-se também, com valores sólidos e ao longo da vida, que a música espero eu que transmita (...)” E3¶16

As discussões sobre em que momento deverá iniciar-se o processo de especialização em educação ainda não é consensual. Ainda que em outras áreas o entendimento seja para um processo de especialização mais tardio, na música dificilmente será possível educar futuros profissionais sem iniciar o percurso educativo precocemente: “Eu sei que isto é polémico e há quem julgue que a especialização só deveria acontecer no Secundário ou até no Superior, eu sei que sim, mas vale a pena também pensar um bocadinho ao contrário: quando me perguntam muitas das vezes, até agora com o Centenário, muitas entrevistas “Então mas aos seis anos que garantia é que vocês têm que estes alunos vão ser músicos?” nenhuma, efetivamente não temos nenhuma, mas valerá a pena pensar ao contrário, isto porque na música também acontece muito, até o desenvolvimento físico e tudo isso, quer dizer nalguns instrumentos eu sei que nós, eu sou de sopros e sei muito bem até por experiência própria que há alunos que chegaram ao sistema de ensino mais tarde já quase na adolescência, jovens e conseguiram fazer uma carreira, conseguiram estudar música e são excelentes profissionais hoje em

dia; mas em determinados instrumentos, se nós não sabemos aos seis anos que eles vão ser músicos, o que sabemos é que se não começarem nessa idade dificilmente conseguirão ser.” E3¶18

Embora exista a consciência que nem todos vão ser músicos profissionais, o trabalho educativo não é perdido e a escola acaba por cumprir uma função ligada à educação artística: “(...) daí que o nosso número de alunos e quando uma escola tem cerca de 1100 alunos com certeza que não está a pensar que vai lançar 1100 alunos para o mercado de dois em dois ou de três em três anos, mas seguramente que também estamos aqui a cumprir uma educação artística que não é nada perdido para aqueles que acabem por prosseguir uma outra via de estudos.” E3¶18

Por mais transformações que possam ser efetuadas no método de seleção de alunos não será possível viabilizar a entrada de todos os que procuram o EAE. Simultaneamente a oferta massiva de EAE em regime de frequência articulado veio acabar com a Educação Musical do nível do 3º ciclo: “(...) seja qual for o método não vai haver vagas para toda a gente. A não ser que houvesse uma oferta, como eu digo, já noutro âmbito porque ao mesmo tempo que se fez aqueles processos e aquelas massificações do ensino articulado acabámos com a Educação Musical, por exemplo no terceiro ciclo quase que acabámos com ela.” E3¶24

Do ponto de vista normativo o tema da seleção tem contornos legais um pouco frágeis. Após as orientações emanadas pela Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional (ANQEP) o despacho normativo do Governo não assume que o preenchimento de vagas é feito pela ordem seriada dos alunos: “(...) a ANQEP, são as orientações que nós temos das provas de acesso, que diz que as vagas são preenchidas pela ordem seriada, mas o despacho não o assume, o que quer dizer que nós podemos, inclusive, enfrentar questões legais porque não estando salvaguardada lá a exceção, corremos aqui um risco de estar a fazer provas de acesso para depois ter que admitir os alunos pelos critérios iguais para todas as escolas.” E3¶24

A generalização do EAE tendo por base o regime articulado de frequência em escolas da rede de ensino particular e cooperativo criou uma assimetria qualitativa injustificável para certificações idênticas: “(...) eu penso que a Maria de Lurdes Rodrigues com o articulado e a generalização poderá ter sido nessa linha só que o articulado já é Ensino Artístico Especializado portanto um aluno de articulado, e há aí projetos de articulado muito duvidosos, há aí muita coisa que se está a fazer, alunos que quase não têm aula de Instrumento individual, eu confesso que não será fácil essa abordagem, mas existe, chegam ao fim todos com o mesmo diploma, portanto um aluno dum Conservatório que faça um regime e com exigência, onde a portaria exclui no público, nós sabemos que há muitos

articulados aí e no particular que aquilo vai tudo porque excluir um aluno é um aluno a menos na Academia e a pagar, portanto isso também existe e é evidente que é um bocado duvidoso.” E3¶130

Mesmo nos discursos e intervenções de personalidades responsáveis no campo do ensino existe uma confusão entre os diferentes regimes de frequência do EAE e os projetos de educação artística que possam coexistir no seu seio, por exemplo a Orquestra Geração. Esta falta de definição política da missão do EAE tem obrigado as escolas especializadas a colmatar a inexistência de uma rede de educação artística no ensino genérico: “(...) o processo de alargamento do ensino articulado, ou seja, do regime articulado que se está a transformar num ensino articulado, que isso é outra questão, vulgarmente nós ouvimos muita gente, mesmo responsáveis dizer que o ensino articulado é o Ensino Artístico Especializado, o articulado é um regime de frequência, mas quantas vezes é que já ouviu falar do ensino articulado e eu já ouvi até mais do que isso “Ah mas os alunos do ensino articulado são bons para alimentar o Artístico Especializado”, mas eles já estão no Artístico Especializado. Há uma confusão enorme. Eu assisti a uma ministra que veio a seguir à Maria de Lurdes Rodrigues que na primeira reunião das escolas do lançamento do ano letivo deu como exemplo do Ensino Artístico Especializado a Orquestra Geração. Eu atiro mãos à cabeça, o que é isto? E em relação à Educação Artística e Ensino Artístico Especializado, eu já dei este exemplo também várias vezes, o pior que pode acontecer a um aluno daqueles como nós vemos na Orquestra Geração que dá gosto vê-los tocar com alegria e dançam e tocam, mas estão a fazer aquilo por gosto apenas, apenas e já é muito, se calhar é o mais difícil, o apenas é muito redutor, mas se chegar ao pé de um desses alunos “Olha tu adoras tocar violino, estás aqui a tocar na orquestra, a dançar, mas agora vais entrar no Ensino Artístico Especializado e se tiveres duas negativas vais embora”. Onde é que está o prazer que ele tem pela Música? E aquilo que pode deturpar as coisas, aquilo que acontece àqueles que procuram os conservatórios, enfim, não percebendo que pelo menos o que nós pretendemos, bem ou mal, que é realmente prosseguir e dar as ferramentas para poder prosseguir estudos, agora a verdade é que nós estamos a colmatar as duas coisas, também como disse há pouco: estamos a fazer o Artístico Especializado, estamos a preparar os alunos para serem Músicos e temos que ter os outros ao lado, provavelmente se calhar tem de ser assim, só que a exigência é a mesma da portaria porque exclui quem tem as negativas.” E3¶142

Os riscos de dissipar uma oferta como o atual EAE seriam deixar sem oferta uma camada de alunos que tem apresentado resultados qualitativamente diferenciados: “(...) se nós acabarmos com esta especialização, com esta exigência, que tem também a questão da exclusão é verdade, mas se acabarmos com isto, nós também estamos a cortar aqui o acesso a uma camada de alunos que se

calhar são as tais elites no bom sentido, no melhor dos sentidos que vão ficar sem oferta. Vão estudar para onde? Vão esperar que cheguem aos 18 anos para depois entrar numa Universidade estrangeira?” E3¶142

O regime de frequência supletivo tem uma maior permeabilidade ao ingresso de alunos fora do ano correspondente de escolaridade, algo que tem apresentado bons resultados no Escola B: “(...) o [- -] bateu-se muito pelo regime supletivo porque nós achámos que, e lá está uma política também de abertura porque nem todos os alunos que começam logo no primeiro ano, portanto, podem e sabem aquilo que querem e aqueles exemplos que eu dei justificam, perfeitamente, o supletivo e permite que, de certa forma, os alunos alarguem o leque de saídas, quer dizer há um, nós também convenhamos a última parte que dissemos, o que é que vai fazer esta gente toda? Claro que se um aluno puder optar no fim, e quanto mais tarde tiver, puder fazer a opção, no 12ºano se ele tiver boas notas para poder seguir um curso qualquer e poder seguir Música tanto melhor (...)” E3¶161

O regime de frequência supletivo é uma oportunidade de conciliar duas ofertas, constituindo um bom exemplo de diferenciação curricular: “O regime Supletivo tem o nome que tem, mas, no fundo, é a possibilidade de o aluno poder conciliar duas ofertas, um Curso do Ensino Geral e um Curso Artístico Especializado, neste caso ou de Música ou de Dança. Sim, mas é um ensino rico não só nos regimes, nós temos, aquilo que estava a falar de flexibilização curricular, quer dizer nós somos um bom exemplo da diferenciação curricular, quer dizer com as aulas individuais de instrumento que têm tendência para acabar (...)” E3¶163

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa do Ensino Artístico Especializado da Música, o Professor 3:

- 1) Entende que, devido à falta de educação artística na escola genérica, as escolas especializadas cumprem atualmente uma dupla função educativa que gera confusão na missão educativa do EAE;
- 2) Considera que os alunos que não seguem um percurso profissional não são uma perda, antes pelo contrário, saem reforçados na sua formação;
- 3) Explica que a discussão sobre o início da especialização no percurso educativo ainda está em aberto. Existe, porém, uma corrente que defende dever ser mais tardio;
- 4) Acredita que, em determinados instrumentos, não é possível remediar, sob pretexto educativo nenhum, a falta de uma aprendizagem precoce;

- 5) Aponta para a massificação da oferta do EAE em regime de frequência articulado como causa do fim da Educação Musical no 3º Ciclo e para o facto de ter gerado uma assimetria qualitativa na certificação muito duvidosa;
- 6) Entende que existe alguma descoordenação entre as orientações da ANQEP e o despacho normativo de seleção de alunos que poderá obrigar as escolas de EAE a admitir alunos de acordo com os mesmos critérios utilizados pelas escolas de ensino genérico;
- 7) Considera que a quantidade de ramificações curriculares dificulta a identificação concreta do EAE e que isso está plasmado em diversos discursos de altos responsáveis da educação;
- 8) Encara os riscos da abertura da oferta de EAE com preocupação dado que teme que sejam deixados alunos com características diferenciadas sem formação à medida das suas capacidades;
- 9) Olha para a realidade da sua escola e verifica que o regime de frequência supletivo tem tido grande prevalência sobre outros regimes de frequência e tem demonstrado ser eficaz na formação de alunos cujas opções são feitas em ano não coincidente com o ano de frequência escolar.

Professor 4

Devido a constrangimentos legais, a oferta disponibilizada não poderia originar aumento de contratações: “(...) a Escola B, de facto, com muita intensidade tinha muito mais procura do que oferta de vagas e, portanto, com os constrangimentos legais que tínhamos para contratar mais professores tínhamos de nos restringir àquilo que tínhamos (...)” E4¶4

O formalismo dos procedimentos de seleção criava uma pressão social adicional à atividade docente sem comparação com outras atividades escolares: “(...) isto era uma época dramática para nós. Era a pior época do ano, eram os testes. Os próprios professores iam muito constrangidos para os júris, tinham muito medo de errar. E tinham uma pressão familiar que era uma coisa brutal.” E4¶20

A pressão social sobre os professores não vinha apenas dos encarregados de educação. A somar a esta, existia uma pressão hierárquica por parte da tutela para que as escolas artísticas justificassem, com resultados escolares, o volume de gastos implicados neste ramo de formação: “(...) nós não podemos ser uma escola de insucesso! Ninguém quer! Ninguém quer! E também sentimos pressão do ministério. Além da nossa pressão moral. Porque é assim, estas escolas têm um custo de

aluno/ano que é muito considerável e, portanto, nós temos de lutar para que a escola seja uma escola de sucesso.” E4¶42

A missão destas escolas especializadas – e por isso, especiais – é a de formação de profissionais na área da música e a de formação artística de qualidade para uma franja de não profissionais: “(...) estas são escolas públicas especiais: são especializadas. E como tal, o que se lhes exige, digamos assim, ou aquilo que se pede a estas escolas é a formação de profissionais em primeiro lugar. E dentro das suas possibilidades a formação artística de futuros não profissionais, uma formação artística de qualidade. Tudo bem, mas dentro das suas possibilidades. Mas a função primeira, na minha opinião, foi sempre a de que devia haver instrumentos que protegessem estas seis escolas de um insucesso quase garantido.” E4¶52

A exclusão acontece no EAE com grande pressão emocional para os docentes. Todavia, o papel do docente naquele contexto particular é o de implementar um conjunto de normativos que emanam das opções políticas da tutela: “Os professores, por mais experiência que tenham, são pessoas que as vezes se impressionam com um, é que as crianças as vezes são muito criativas, quer dizer, são muito criativas e nós temos perceções erradas. E depois os professores também são humanos, quer dizer, têm pena de estar a, quer dizer, não são nossos alunos, nem nossos filhos, mas quer dizer, são miúdos que querem entrar para o Conservatório e a gente vai-lhes dizer que não? Eu tenho de ter um motivo muito forte para lhes dizer que não! Mas custa! O motivo é forte, é assim: não posso!” E4¶68

A seleção de alunos era, na Escola B, a área mais litigiosa da vida escolar. As reclamações tinham um volume muito elevado e exigiam um cuidadoso manuseio da lei: “(...) muita prudência e muito cuidado porque nós sabíamos que era a área mais litigiosa do Conservatório. Portanto, nós tínhamos de ter muitas armas, muita segurança, provas muito estudadas – a partir de certa altura –, principalmente quanto começou a haver este tipo de número, 100 para 600, ou 500 e tal ou 800, tínhamos de ter muito cuidado porque aí a luta era muito grande com os pais, com as famílias, com, portanto, essa prudência existia sempre. Tínhamos muita margem de defesa porque havia muita quantidade de reclamações, muita reclamação sempre!” E4¶68

Do ponto de vista da dinâmica de gestão escolar as provas de seleção eram um momento que os professores tendiam a dispensar. Apesar da sua discussão estar na ordem do dia para os órgãos de gestão e os modelos poderem ter alguma autonomia, os professores têm de os realizar por imperativo legal: “HB: Então podemos dizer que na Escola B, pelo menos na sua altura, o conceito de “talento”

ou “aptidão musical” que ali estava representado nas provas de seleção era um conceito discutido institucionalmente.

P.4: Discutido por todos, pelos próprios professores. Faziam aquilo que decidiram fazer!! A única coisa a que podiam sentir-se obrigados, é que não queriam fazer testes porque não gostam, e eu também detestei sempre, mas isso meu caro amigo, são os ossos do ofício. Agora nunca ninguém, eles eram obrigados a fazer os testes. Isso tinha que ser. Agora não eram obrigados a fazer “aquilo”. Não! Às vezes faziam-se coisas diferentes nos grupos. Um grupo fazia uma coisa, e outro fazia outra. Quer dizer, era conforme...” E4¶93 – 94

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa do Ensino Artístico Especializado da Música, o Professor 4:

- 1) Afirma que as políticas da tutela eram restritivas do ponto de vista da contratação docente;
- 2) Entende que havia uma pressão social *brutal* sobre o decorrer dos testes de seleção, transformando-a na área mais litigiosa da Escola B e uma enorme pressão da tutela no sentido de justificar os gastos deste tipo de ensino;
- 3) Considera que a missão das escolas especializadas é, em primeiro lugar, a formação de profissionais e, em segundo lugar, a formação artística de futuros não profissionais;
- 4) Explica que a exclusão tinha um peso emocional acrescido para o docente, mas entende que este deve cingir a sua atuação aos normativos;
- 5) Procurou criar um ambiente participado e democrático para tentar que os docentes se identificassem com o método e critérios de seleção que iriam operar.

Professor 5

A recomendação da Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional veio propor uma ponderação para as provas de seleção de alunos que limita a necessidade de conhecimentos e o coloca como fator não determinante para a admissão: “(...) por volta de 2011 ou 2012, não sei precisar, talvez já em 2010, a ANQ faz sair uma nota informativa sobre o que é que poderiam ser as provas de acesso em que diz que a prova de instrumento não pode ser determinante. Tem de ser, no máximo, 50% da prova. E como é que tu fazes os outros 50%? Então criou-se esta situação para complementar aquilo. Que eu entendo ... foi-se sempre passando a mensagem que aqueles que

tiveram oportunidade de estudar antes, de terem aulas de instrumento antes, antes de virem para o Conservatório estavam em vantagem. Portanto não podia ser um fator determinante!” E5¶24

A necessidade de esclarecer politicamente a missão do EAE apresenta-se como uma forma de poder conduzir mais eficazmente os fatores determinantes no ensino: “A legislação não diz taxativamente que este ensino é para criar músicos de alta qualidade. Aliás, a perspetiva da administração central era alargar isto a todos, certo? Então, mas se é para formar músicos de alta qualidade, estamos a reduzir, porque depois vão entrar aqui outros fatores.” E5¶42

Com base num entendimento abrangente da missão do EAE, foi produzida uma alteração nos modelos de seleção de alunos para o ensino secundário tendo em vista a captação de alunos da rede de ensino particular e cooperativo, que muitas vezes não têm oferta nas suas escolas de origem: “Há a situação do ensino artístico se ter transformado numa coisa mais abrangente, mais disponível para todos; há cinco anos nós tomamos a decisão em Conselho Pedagógico que era necessário reforçar o nosso Curso Secundário, que era desequilibrado; nós tínhamos 180 alunos na Iniciação, 300 – quase 400 – no Básico e tínhamos 70 no Secundário. Ora há aqui um desequilíbrio. Nós também não podemos pensar que os 400 que estão, vamos ter os 400 no Secundário. Porque desses 400 só uma percentagem é que está no 5º grau. Mas se nós não pensarmos só nisso, e como é necessário fazer prova de acesso, nós podemos contar com os alunos que vêm de outras escolas que não têm secundário e os alunos que querem continuar podem continuar nesta escola. Nós tínhamos de reforçar aqui o Secundário e criamos condições ao nível das provas de acesso, dos programas, dos projetos desenvolvidos que cativam alunos e passamos de 70 alunos no Curso Secundário para 160 ao longo dos 4 anos. Este ano temos menos porque acabaram muitos, não é?” E5¶72

O regime de frequência articulado produziu a possibilidade de ter turmas completas a frequentar o Ensino Secundário, ao contrário do que acontecia anteriormente. A par do regime de frequência está a limitação de 5 matrículas para a finalização do Curso Secundário, algo que tem evitado que alguns alunos permaneçam demasiado tempo sem terminar o Secundário: “(...) há aqui outro fator determinante, o número de alunos que foram para o articulado no Secundário aumentou exponencialmente. Quando tínhamos 3 ou 4 agora passamos a ter turmas inteiras de 20 e 16. Portanto estes alunos que estão no articulado têm mesmo de concluir o 8º grau se quiserem concluir o 12º ano. O que leva a que isto depois possa explodir desta forma. O facto de também a legislação ter criado a condição de terem 5 anos para concluir, caso contrário passam a pagar, ou deixam de ter financiamento público. Leva a que as pessoas se sistematizem e tomem as suas opções no sentido de terem de o fazer em 5 anos.” E5¶74

O alargamento do EAE gerou um aumento da base de recrutamento. Desta forma existe um conjunto maior de alunos com o perfil considerado necessário para a admissão nas escolas especializadas. Por outro lado, a indefinição de políticas educativas para o EAE criou uma situação de alguma confusão onde as escolas artísticas oferecem projetos de ensino artístico – como o projeto Orquestra Geração – mas não se pode confundir ensino artístico com ensino especializado: “O que aumentou foi a base de recrutamento. Automaticamente vai levar a que se tu tens 10 pessoas, seleccionas em 10; se tens 100 seleccionas em 100. Tens uma margem maior para procurar o que tu queres. O que aconteceu foi ainda outra coisa, e eu digo desde que estava em [- - -] – quando tu me conheceste – quando fui diretor em [- - -], que é: é preciso regular o crescimento. Porque depois vais entrar num outro tipo de problema que vai fazer com que o tal alargamento que queres fazer a toda a gente, não aconteça, que é o fator económico. Se as pessoas crescerem de uma forma descontrolada, não vai haver dinheiro que resista. Começaram os problemas em 2010. Porquê? Porque as pessoas não entenderam o alargamento. Primeiro confundiram ensino artístico com ensino artístico especializado. Essa é a grande confusão que existe. Portugal até já tem programas muito interessantes de ensino artístico. O projeto Geração é um projeto muito interessante de ensino artístico. Não é ensino artístico especializado e não se pode confundir. É outra coisa. Daqui pode resultar que alguns venham para o ensino artístico especializado. Podemos criar aqui um sistema de recrutamento um bocadinho diferente.” E5¶76

As melhorias qualitativas do EAE passam por aumentar a quantidade de alunos a seleccionar: “HB: Mas o que me está a dizer é que abrir a base da pirâmide, abrir o acesso a toda a gente, vais nos permitir crescer em qualidade também, certo?

P.5: Sim, eu acho que sim! Mas isso é a minha perspetiva. (...) Portanto, eu acho que sim, pode levar a um aumento de qualidade por teres uma maior base de recrutamento.” E5¶81 – 82

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa do Ensino Artístico Especializado da Música, o Professor 5:

- 1) Explica que a recomendação da ANQEP limita, através de uma ponderação, a necessidade de conhecimentos adquiridos na seleção de alunos;
- 2) Considera que a legislação não diz que o EAE tem a missão exclusiva de formar músicos de alta qualidade. Destaca, contudo, alguma indefinição, dado que as escolas especializadas passaram a oferecer projetos de ensino artístico que não devem ser confundidos com EAE;

- 3) Descreve como o regime de frequência articular criou um aumento do número de alunos em frequência no Curso Secundário de Música e como alargou a base de seleção para o EAE e que, neste momento, precisa de ser regulado;
- 4) Mostra-se favorável à permeabilidade entre os projetos de ensino artístico e o EAE através de uma seleção diferenciada;
- 5) Perspetiva que o aumento da quantidade de alunos fez o EAE crescer em qualidade.

Professor 6

O problema da seleção é um problema de natureza política. A democratização só acontecerá quando todos os que procurem o EAE tiverem acesso ao mesmo e se tenha concretizado o processo de democratização: “Nós temos problemas também de natureza política. (...) É isso que se vai refletir na democratização do acesso ao ensino. O ensino só pode ser democrático desde que todas as pessoas tenham acesso. Quando a sua própria vontade seja um capacitador do contacto com a música, isso não acontece de todo.” E6¶32

A prática educativa no ensino genérico está circunscrita à educação musical do 2º ciclo do Ensino Básico e o recurso ao instrumental da Metodologia Orff tem demonstrado resultados pouco satisfatórios. Apesar das exceções, protagonizadas por projetos como o “Cantar +” ou a Orquestra Geração, todavia seria necessário um conhecimento mais profundo do terreno para o poder avaliar: “(...) no ensino genérico não se aplica um sistema de educação musical, o sistema que existe é o do segundo ciclo, que toda a gente conhece, as aulas de música que normalmente utilizam a flauta como instrumento de massacre das crianças e, portanto, essa circunstancia que não é boa nem para a flauta, nem para as crianças, como se sabe; mas, de facto, com honrosas exceções, que deve haver mas eu não conheço nenhuma, o ensino instrumental nas escolas do ensino genérico é uma quase inexistência a não ser em algumas experiências que existem como uma experiência do “Cantar +”, que é uma experiência de canto coral, outra experiência é a “Orquestra Geração” que é um experiência de ensino instrumental, mas eu não tenho conhecimento suficientemente vasto e informado sobre estas escolas para poder, sobre isso, exprimir-me.” E6¶34

Deveria existir um contexto educativo para a aprendizagem instrumental que não passe pelo EAE: “Se não interessa à criança estudar violino de forma sistemática, mas gosta de tocar violino, se tem prazer em tocar violino, devia haver, em contexto escolar de outra natureza, a possibilidade de ela o fazer.” E6¶38

A necessidade de uma prática profissional reflexiva regular sob um ponto de vista organizativo encontra resistência no seio das próprias escolas: “Eu penso que, do ponto de vista organizativo, a escola deveria refletir mais sobre a sua prática. (...) Normalmente estas escolas resistem a essa reflexão. Estas escolas não refletem sobre a sua prática.” E6¶40

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa do Ensino Artístico Especializado da Música, o Professor 6:

- 1) Considera que o problema da seleção é uma questão eminentemente política;
- 2) Entende que a democratização só acontecerá quando todos tiverem acesso;
- 3) Reconhece que existem algumas limitações na sua avaliação, porém o que acontece a nível educativo no 2º ciclo do Ensino Básico necessita de uma reformulação urgente;
- 4) Explica que deveriam existir outras formas de ensino instrumental que não ligadas obrigatoriamente ao EAE, de modo a que todas as crianças pudessem aprender música com instrumentos;
- 5) Observa as escolas como um meio essencialmente reprodutor e pouco reflexivo da sua própria atividade profissional.

Professor 7

A seleção é, para as escolas de EAE, uma imposição legal do Ministério da Educação e que representa um desafio de grande dificuldade pela ausência de métodos com níveis de fiabilidade aceitável: “Infelizmente, nós temos um número limitado de alunos que podemos aceitar por imposição do Ministério, das Leis, não é, e temos que fazer a tal seleção que, na minha opinião, é uma coisa que não é 100% fiável, de longe não é, nós podemos cometer muitos erros e é uma coisa que me aflige (...)” E7¶10

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa do Ensino Artístico Especializado da Música, o Professor 7:

Entende que o limite de vagas resulta numa imposição normativa de seleção de alunos por parte da tutela, infelizmente, com métodos que não são totalmente fiáveis.

Professor 8

A democratização do EAE é, sobretudo, uma opção da política educativa. O difícil acesso à rede de escolas artísticas e a sua posterior seleção demonstram como uma permeabilidade entre ensino genérico e artístico, tomando o exemplo da Academia de Santa Cecília, poderia melhorar os processos de seleção e oferecer uma educação artística integrada no currículo com todos os benefícios já descritos pelas áreas da psicologia do desenvolvimento: “(...) permitir que todos os que tenham de facto interesse, e aptidão se quisermos, possam ter acesso sem ter de pagar, isso é a primeira, se é escola pública, não paga, portanto, é gratuita, sendo gratuito todos podem ter acesso e depois vamos ver quem são os que podem ter em função da situação específica da aptidão, do interesse, enfim daquilo que depois quisermos avaliar, mas isto por um lado, se não for público um ensino deste tipo não há acesso para todos, pelo menos para aqueles que poderiam ter, não é, e que podem não ter capacidade, portanto, nesse aspeto, voltando à Academia de Santa Cecília, esta seleção era ótima, mas era restringida aqueles que poderiam ter àquela escola, não é; se o ensino público o permitir, permite que qualquer um com aquilo que nós queremos avaliar, possa ter acesso, essa é a primeira razão, senão cortávamos logo as pernas a alguns; e depois porque se a toda a gente for oferecido ensino da Música, nós temos, para já temos um desenvolvimento das capacidades das crianças maior que nos permite também poder fazer uma avaliação melhor, julgo eu e depois têm todos a possibilidade de estarem a desenvolver as expressões, a capacidade auditiva, aquilo que neste momento se diz que é muito importante ter Música, se for dado a toda a gente é natural que haja uma faixa que depois possa seguir porque, o que nós estamos aqui a dizer é que, no fundo isto acontece com a Música mas acontece com a Dança também, nas duas áreas em que está manifestamente claro que é preciso começar cedo para se conseguir atingir um patamar elevado e é preciso começar cedo estamos a fazer uma seleção, mais cedo porque os que vão para Engenharia, para Arquitetura, para Medicina também escolhem, também é público, também escolhem os melhores não é fazem-no mais tarde, nós aqui fazemos mais cedo porque sabemos que se o fizermos mais cedo temos mais possibilidades de ser melhores...” E8¶68

A decisão de um possível alargamento deve ser equacionada pela tutela de forma muito ponderada. Por um lado, porque a missão destas escolas é formar profissionais ligados às artes e, por outro lado, porque podemos não ter mercado para todos. Todavia, está por aproveitar o potencial educativo do 1º Ciclo de Ensino Básico com profissionais de qualidade que saibam potenciar os resultados dos alunos: “(...) as escolas poderão não ser tão grandes em alguns sítios, tínhamos que ver

a dimensão real, porque eu também tenho medo de uma coisa, muito sinceramente, que é: estamos a propor uma via profissional a estas crianças, porque é um investimento, o objetivo destas escolas é formar músicos ou pelo menos formar pessoas que podem seguir carreiras ligadas à Música, podem ser de outro âmbito não instrumentistas mas ligadas à Música, depois temos de saber se, realmente, temos mercado para isso ou não, não é, portanto, também não podemos dar falsas esperanças e criar cursos a mais, portanto tinha que ser muito bem pensado, mas sem dúvida que era necessário alargar a rede das dez escolas, sem dúvida e, pronto, dar a capacidade às restantes escolas primárias, de primeiro ciclo, de terem uma capacidade instalada de qualidade, isso para mim é fundamental, não se pode fazer esse trabalho mal feito porque se não, não vamos ter um bom resultado como queremos, portanto, também fazer mal não vale a pena.” E8¶102

Não colocando fora de hipótese a constituição e fortalecimento de um Ensino Artístico Genérico, o entendimento que se produz é o de uma visão alargada para toda uma rede educativa desde o ensino básico ao ensino superior que necessita de reformulação e definição política da sua missão educativa: “HB: (...) em jeito de síntese, para um bom Ensino Artístico Especializado seria uma melhoria das condições do Ensino Artístico Genérico?

P.8: Se calhar sim, visto dessa maneira se calhar sim e se não se conseguir fazer porque também não há professores suficientes, porque também a formação que têm, também depois há os outros problemas que é: o que é que forma para onde? Eu acho que o Ensino Superior também tinha que pensar um bocadinho sobre isto, porque nós não podemos querer que o Ensino Vocacional Básico e Secundário tenha uma determinada estrutura e forte como tem, embora com falhas, não é, mas uma estrutura forte e depois no Ensino Superior há coisas que não se sabe muito bem para que é que estão a formar. Porque nós já tivemos várias experiências dessas ao longo das nossas mudanças curriculares, que foi com a Dança para o primeiro ciclo e depois nunca se impôs, através da Faculdade de Motricidade Humana, por exemplo, com uns cursos, que eu não sei se tem presente que era uns que havia só de Secundário que não tinham Instrumento e que existia uma via de Música no Ensino Genérico, primeiro, chegámos a ter alguns alunos que tocavam um Instrumento e depois estavam numa escola para fazer isso porque tinham alguma facilidade para fazer essa área porque tinham a nossa formação e que também depois caiu e porque também não dava seguimento para nada porque eles não tinham Instrumento, lá está; depois temos quem é que vai para as Escolas de Música na comunidade e também depois para as Escolas Básicas ensinar Música, não é, como é que isso está estruturado, portanto isso tinha que ser tudo revisto.” E8¶103 – 104

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa do Ensino Artístico Especializado da Música, o Professor 8:

- 1) Considera que a decisão de democratizar o EAE é, sobretudo, política;
- 2) Entende que deveria existir uma maior permeabilidade entre o ensino genérico e o ensino especializado;
- 3) Coloca a importância da educação artística integrada no currículo para a formação integral do indivíduo e, simultaneamente, como meio potenciador de uma melhor seleção no contexto do EAE;
- 4) Explica que o alargamento do EAE necessita de ser muito bem pensado devido à sua missão de formação de músicos profissionais e à impossibilidade de garantir, posteriormente, mercado para todos;
- 5) Não rejeita a constituição de um Ensino Artístico Genérico. Todavia, encara a necessidade de uma visão alargada para toda uma rede educativa por meio de uma reformulação e definição política da sua missão educativa.

Professor 10

O Professor 10 considera que a maioria dos alunos no seu agrupamento de escolas poderá, num futuro próximo, usufruir do ensino artístico público: “(...) eu prevejo que daqui a uns anos, maioritariamente o número de alunos no Ensino Artístico será se não o todo, será a grande maioria.” E10¶16

A seleção é eminentemente uma decisão política. A missão que hoje vigora no EAE é ambígua e, nesse sentido, deixa em aberto os seus objetivos: “HB: (...) estamos a falar de um constrangimento efetivamente do número de vagas ou estamos a falar de uma necessidade de encontrar os melhores para o Ensino Artístico Especializado?

P.10: É assim, depende das políticas. Portanto, tudo depende daquilo que nós queremos construir.” E10¶33 – 34

Para o diretor da Escola G o objetivo passa pelo alargamento da oferta educativa: “(...) o nosso objetivo é alargar a nossa oferta, pronto e transformar esta oferta diferenciadora em relação a outras (...)” E10¶48

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa do Ensino Artístico Especializado da Música, o Professor 10:

- 1) Entende que, num futuro próximo, a maioria dos alunos do [- -] pertencerá ao EAE;
- 2) Considera que, dependendo da definição da missão do EAE, a seleção poderá e deverá ser adaptada aos objetivos propostos;
- 3) Explica que é objetivo do agrupamento de escolas que dirige alargar a oferta educativa.

Professor 11

A constituição de júris de avaliação nas provas de seleção foi uma forma utilizada para reduzir a pressão individual sobre os avaliadores. Do ponto de vista da gestão escolar, a imposição do cumprimento dos normativos colocaria a decisão em outro patamar que seria entre ter ou não o EAE: “Mas que sejam várias pessoas a tomar aquela decisão, ou seja uma pessoa pontua de uma maneira, a outra pontua de outra, a outra pontua doutra e globalmente a decisão é tomada por um grupo, pelo júri, de modo a que essa decisão seja o mais justa possível (...) Mas, pronto, não temos como fazer de outra maneira e preferimos fazer isto a não ter Ensino Artístico da Música.” E11¶22

A gestão sente ainda manifestas dificuldades no recrutamento docente, acreditando que a renovação dos contratos poderia ser uma solução política para agilizar as limitações sentidas: “(...) uma dificuldade muito grande é recrutar (...) o recrutamento de professores a nível da Música é extremamente difícil. (...) não foi fácil agora já as coisas estão mais ou menos estabilizadas, este ano, pela primeira vez, nós conseguimos renovar contratos de professores, que é uma coisa extremamente importante, mas foi muito, muito difícil.” E11¶26

Apesar de representar um investimento adicional avultado para o Ministério da Educação, o Professor 11 entende que a área artística deveria estar integrada no currículo como as outras áreas do conhecimento e não estar sujeita ao que apelida de *numerus clausus*: “(...) o que eu acho que é errado nisto é que a Música não devia ser, não devia haver *numerus clausus* para a Música, todos os alunos deviam poder ter a Música, a escola devia poder oferecer a Música, a Dança, como oferece a Educação Visual, como oferece a Educação Física que eu acho que é extremamente importante, esta devia ser mais uma oferta. É evidente que nós sabemos que a seleção tem a ver com a economia, não é, tem a ver com dinheiro, portanto é a parte financeira disto que faz com que a escola tenha de ter *numerus clausus* porque, de facto, este é o ensino que é bem mais caro do que o Ensino Regular.” E11¶30

Poder admitir todos os alunos que procuram a Escola H é a vontade da diretora. Não há sentido em manter um sistema de acesso com restrição de vagas: “Para mim seria excelente se me aparecessem cinquenta alunos e eu pudesse fazer duas turmas, isso é que seria...porque no fundo o que eu acho é que já estamos a começar com *numerus clausus* na escolaridade obrigatória, isso não faz sentido.” E11¶44

Devido à oferta do regime de frequência integrado na escola pública de EAE, têm existido alguns pedidos de transferência da rede de ensino particular e cooperativo, que funciona com o regime de frequência supletivo, para a Escola H: “(...) o que acontece, e isso já nos aconteceu a nós também, é a transição do ensino articulado para o ensino integrado: o nosso é Integrado porque é a escola que oferece tudo; o articulado, que nós começámos por ter também, o Conservatório oferece a parte da Música e a escola oferece só o ensino regular, é essa a diferença e esse reconhecimento é feito (...)” E11¶52

A implementação generalizada do EAE até ao limite da escolaridade obrigatória não se concretiza por insuficiência das verbas alocadas ao Ministério da Educação. Contudo, reconhece o Professor 11 que, devido às características deste tipo de ensino, os alunos devem saber aproveitar as condições excecionais de monodocência: “Eu não tenho a certeza daquilo que vou dizer, nem tenho como mudar isso, mas o que eu acho é que sendo isto escolaridade obrigatória isso não devia acontecer, portanto a Música devia estar a par das outras disciplinas e um aluno transitar ou não em função dos seus resultados globais; eu acho que isso terá a ver, posso estar aqui a criar alguma injustiça, mas acho que terá a ver com a parte economicista, quer dizer, porque é de facto, não vamos esconder, é um investimento muito grande e nós também, para ser justo é preciso dizer que muitos dos alunos vêm para a Música e querem Música, ao querer Música não é só tocar um instrumento, eles têm a Formação Musical, eles têm a Classe de Conjunto, e para estas disciplinas é preciso um grande investimento e eu sobre isso posso falar um bocadinho mais porque dois dos meus adjuntos, aliás o meu subdiretor e uma adjunta minha tiveram filhos no Ensino Artístico Individualizado, então o que acontece é que a Formação Musical é a se calhar a disciplina onde eles tem de investir mais porque é preciso estudar, é preciso trabalhar, e muitos alunos, não direi muitos, mas alguns alunos chega a determinada altura e não querem saber da Formação Musical, não querem saber da Classe de Conjunto, querem é mesmo só tocar o instrumento; ora isto não é querer seguir Música, isto é querer tocar qualquer coisa para os amigos, eu acho que se isso fosse possível, se o nosso país pudesse oferecer isso, agora não podendo e sendo isto um nicho muito pequeno eu também acho que é justo que o investimento que se está a fazer que os alunos também tenham de aproveitar isso, porque ter

um professor só para si e ter um professor só para si e para outro colega é um privilégio, no nosso país, no nosso sistema educativo isto é um privilégio e, portanto eu acho que não considero que seja muito negativo que isso aconteça; é preciso responsabilizar os alunos (...)” E11¶58

Idealmente a democratização do acesso ao EAE deveria concretizar-se. Todavia, os critérios de exclusão mostram uma seleção ao longo do percurso e que é, após a entrada, realizada através dos resultados escolares: HB: (...) foi-me dizendo que achava que deveria fazer parte do currículo e que todos os alunos deviam ter acesso.

P.11: Claro, claro idealmente seria assim.” E11¶59–60

“(...) o primeiro problema que surge logo e que se vê que isto não é igual, que esta área não é igual para todos, é a seleção que nós temos de fazer, os *numerus clausus* que nós aqui temos, portanto, seguindo esse raciocínio, por isso é que quando se chega aos resultados também acabamos por ter ali, portanto, nós selecionamos à partida e, portanto, o que vai acontecendo, o que eu acho que a legislação quer é que essa seleção vá acontecendo naturalmente em função dos resultados. E nós também sabemos que, não todos, alguns por dificuldades outros por desinvestimento, e temos alunos também que desistem (...)” E11¶62

A seleção de alunos surge com um propósito político de justificar e legitimar este tipo de investimento: “(...) eu acho que o próprio Ministério de Educação quer fazer a sua própria seleção para o investimento que está a fazer naqueles alunos na Música.” E11¶72

Apesar de reconhecer problemas estruturais na sociedade portuguesa para os quais é necessária uma ação mais imediata, entende que idealmente a escola deveria seguir uma política de implementação do ensino artístico no seu currículo genérico: “HB: (...) acredita que a Música podia fazer livremente parte do currículo?

P.11: Sim, claro. (...) portanto, eu acho que, se eu pensar, se calhar nós não temos as condições, tendo em conta todos os outros problemas que a nossa sociedade ainda tem e que o nosso país ainda vive se calhar ainda não estamos na altura de poder fazer isso, mas idealmente eu acharia que devia ser assim.” E11¶75 – 76

A seleção não deveria acontecer e o currículo deveria apresentar a música como mais uma parte fundamental da formação integral dos alunos: “(...) eu acho é que não devia haver seleção, portanto, para a seleção eu não tenho como contribuir, não tenho conhecimento, agora o que eu acho é que idealmente devíamos evoluir para a situação em que no final deixasse de ser a Escola H e passasse a ser mais outra escola e que num futuro que eu espero que aconteça todas as escolas pudessem oferecer, até porque isto faz com que, nem todas as escolas veem as coisas da mesma

maneira, por exemplo eu estou a pensar que nem todas as escolas valorizam as disciplinas da mesma maneira. (...) mas o aluno para a sua formação integral não precisa só dessas.” E11¶84

Sendo olhada como mais uma disciplina do currículo, o carácter de especialização aconteceria tal como com as disciplinas das áreas científicas de opção no Ensino Secundário, contribuindo para a formação integral de todos, independentemente da área profissional em que, futuramente, estariam envolvidos: “Agora a Música é para todos como a Físico-química é para todos, o Português é para todos, as Ciências são para todos, agora uns têm sucesso outros têm insucesso, portanto, eu vejo a Música como mais uma que a escola devia oferecer, em que alguns conseguirão, outros não conseguirão, como quando se faz um percurso académico uns vão para a Engenharia e outros vão para Línguas e Literaturas Modernas, portanto a Música devia estar neste grupo onde as pessoas pudessem optar eu quero ir para a Escola Superior de Música fazer isto, eu quero ir para o Técnico fazer Engenharia, eu quero ir fazer o Curso Profissional de qualquer coisa, eu quero ser um bom carpinteiro quero ser um bom marceneiro, mas tenho que ter formação (...)” E11¶86

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa do Ensino Artístico Especializado da Música, o Professor 11:

- 1) Explica que foram constituídos júris coletivos para reduzir a pressão individual sobre cada um dos avaliadores;
- 2) Manifestou dificuldade em efetuar as contratações de docentes especializados necessários ao funcionamento escolar;
- 3) Considera que a área artística deve fazer parte de um currículo integral e que a única razão para que tal não aconteça é exclusivamente financeira;
- 4) Não considera compreensível a existência de *numerus clausus* no Ensino Básico e Secundário;
- 5) Tem observado uma certa procura por parte de alunos dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo;
- 6) Entende que a característica da monodocência torna este um tipo de ensino muito dispendioso;
- 7) Não encontra propósito na seleção de alunos, o acesso deveria ser generalizado e a rede alargada;
- 8) Não considera que existam diferenças entre áreas do conhecimento que sejam justificativas da seleção de alunos nem da sua ausência da educação musical do currículo integral.

Professor 12

As opções de política educativa para o ensino artístico especializado criam assimetrias na oferta e dos projetos educativos que a gestão se esforça por, junto da comunidade, tentar colmatar tentando ser um moderador das preferências oscilantes entre oferta e procura: “O Conservatório, como escola pública, pretende não só dar oportunidade à procura e se fossemos só atender à procura teríamos uma escola de pianos, guitarras, violinos e bateria porque eles nem querem percussão, querem bateria. Portanto, com esta possibilidade de experimentação os miúdos conseguem conhecer instrumentos que não conheciam, os miúdos não sabem o que é um oboé, não sabem o que é um fagote.” E12¶28

O entendimento ao nível da missão e objetivos da escola pública são centrados na qualidade do ensino ministrado: “Neste contexto a escola pública tem a grande vantagem de se concentrar na qualidade. (...) esta escola tem como centro funcional a qualidade de tudo o que aqui se faz, porque de facto a preocupação económica que é grande mas que são limitações orçamentais que são comuns a todas as escolas públicas, nós conseguimos ministrar um ensino que é de acordo com a legislação e que com os seus problemas e virtudes é um ensino que permite garantir, de alguma forma, que os alunos têm acesso a professores qualificados, têm conteúdos programáticos adequados e recomendados pelas entidades, nomeadamente os programas que estão a ser redefinidos pela ANQEP e, portanto, nessa matéria, na parte da democratização propriamente dita estamos a falar de alunos que, por exemplo, queiram frequentar o ensino supletivo e o podem frequentar de forma gratuita. Isso não acontece em nenhuma escola privada, o ensino supletivo é um ensino pago.” E12¶36

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa do Ensino Artístico Especializado da Música, o Professor 12:

- 1) Entende que a escola deve ser um moderador entre a oferta que disponibiliza e a procura que a comunidade demonstra, orientando e estruturando a mesma;
- 2) Considera vantajosas as políticas educativas que possibilitam a frequência do ensino público, gratuito e de qualidade.

5.4.4. Política educativa no âmbito da rede escolar

Professor 1

A Escola A resolveu o problema da insuficiência da rede escolar de Ensino Artístico Especializado da Música abrindo um Polo de Ensino Artístico em Regime Articular na escola de [- - -]: “Temos agora o regime articulado com [- - -]... (...) Há dois anos! Ou seja, começamos com uma turma de quinto ano que neste momento já tem quinto, sexto, para o ano já vai para o sétimo ano, essa turma.” E1¶44 – 46

No caso do Polo de [- - -] materializa-se o acolhimento de professores especializados no território físico da escola genérica onde é ministrado o currículo do Ensino Artístico Especializado: “(...) os nossos professores que vão à Escola de [- - -] dar as aulas. As crianças não saem de lá. Nós até dizemos que é quase um integrado, para elas, da forma como funciona.” E1¶52 e “(...) pedagogicamente aquilo é quase um integrado como já disse. Eles têm ali a formação geral, as disciplinas normais e durante o dia vão tendo a música.” E1¶62

Por ser uma oferta diferenciada e com vagas tão limitadas, a abertura do Ensino Artístico Especializado em regime articulado na escola de [- - -] acabou por revitalizar e dinamizar a vida da instituição: “Apostámos ali exatamente porque o diretor acabou por nos desafiar porque era uma escola que estava a desertificar, era até conhecida na cidade como a escola fantasma. Nos cursos secundários só têm duas ou três turmas. Como agora há cada vez menos alunos, os alunos preferem vir para as grandes escolas aqui do centro e ninguém fica na escola de [- - -] ao nível dos cursos secundários. E realmente, este diretor, aposta no ensino articulado da dança e no ensino articulado da música e começou a reativar aquele edifício. E nós, neste momento, para pormos a funcionar a turma de primeiro ano teria de ser nesse edifício. Porque é ali que está toda a logística para o ensino da música.” E1¶62

A cadeia hierárquica da administração central pode conter formas de organização que obrigam à execução de alguns formalismos na implementação de medidas com origem em fases mais inferiores do organigrama hierárquico: “(...) nós colocamos esta ideia numa reunião que tivemos no Porto, estava eu e o Diretor de [- - -] com o Secretário de Estado, Doutor [- - -], e ele disse, ah isso é ótimo, mandem-me, mandem-me! E realmente nós até ... eu até estou hoje à espera do Diretor porque já temos o documento feito e é uma questão de assinatura para o enviar e até estamos num dilema se o enviamos para ele porque o documento foi feito e pensado para convencer o [- - -]. Porque Lisboa até

por telefone, só a explicar, quase ficou convencido. Portanto, o documento foi feito para convencer aqui a DGEstE do Norte.” E1¶66

A abertura de novas turmas conduziria à entrada dos candidatos seriados, mas excluídos por falta de vaga: “Aqui entram para o 1º ano e lá é para o 5º ano. De futuro, e se essa turma for aberta, aliás nós temos intenções, mal esta turma seja autorizada a abrir é intenção da escola pegar naqueles 250 candidatos que temos ali listados e que foram excluídos de estar aqui de contactar os pais e de dizer, começar no primeiro, olhe nós agora vamos abrir ali ... quer ir? E tal ... e o é engraçado que eu própria acho que faço questão de até pôr alguém que saiba fazer esse telefonema, que não seja propriamente um funcionário, até pôr os professores de [- - -] – já me lembrei – a fazer esse telefonema. E os pais dirão ... estou interessando ou não estou interessado, pronto veja lá que nós vamos passar para o seguinte, para o seguinte, para o seguinte. Nós temos que garantir, de alguma forma, quem procurou a música – que foram estes pais, dizer assim, a escola vai abrir mais uma turma. Não é aqui, é noutro polo, é na cidade, é outro polo. Os seus filhos que já fizeram testes de ingresso serão os primeiros a dizer: querem ir para lá? Até porque o diretor de [- - -] acha que para ele é bom nós estarmos a levar alunos para lá ...” E1¶78

O conhecimento da rede escolar e das suas especificidades permite que os diretores se tornem um terreno de flexibilidade e soluções que podem beneficiar a rede de Ensino Artístico Especializado: “(...) neste momento está a acontecer em relação à turma de 1º ano de [- - -], que a DGEstE vê como um problema essa turma funcionar na escola secundária. Dizem eles: “mas já viu o que é uma turma de 1º ano a conviver com alunos de secundário?” E eu digo: mas onde é que está o problema? No Conservatório há 40 anos que as crianças do primeiro ano convivem, desde que temos ensino integrado, com os alunos do secundário. Os grandes até os protegem. As crianças aprendem a conviver. E os mais crescidos são uns fofinhos para os pequeninos.” E1¶90

A experiência do Polo de [- - -] tem ainda pouco tempo de implantação, porém os resultados que apresenta são já satisfatórios e representam uma boa forma de alimentar o Ensino Secundário: “(...) a experiência em [- - -], que neste momento é o nosso foco, eu digo que o nosso bebé, e estamos todos a observar aquele crescimento, que tem de resultar, porque é a nossa primeira aposta, e onde metemos as mãos queremos que realmente as coisas funcionem. Aquilo já tem dado provas que está a funcionar e tem dado os seus frutos. As crianças já vão para o 7º ano, logo a seguir 8º e 9º e depois será que vêm para aqui, para o secundário? Aquelas crianças quando iniciaram o ensino da música não sabiam onde se estavam a meter ... e será que ao fim dos cinco anos de ensino especializado, quererão seguir música?” E1¶90

Após o sucesso na implantação do Polo de [- - -], outros projetos de alargamento da rede pública de ensino artístico especializado estão já em projeção – o Polo de [- - -] é o desejo de uma realidade próxima: “(...) resultando que em [- - -] nós já andamos a ser namorados pela escola de [- - -]. Estas escolas da periferia, que lutam um bocadinho com a fuga dos alunos para o centro da cidade, [- - -] começa a ter alguma dificuldade, tem os meninos que habitam ali à volta da escola, que moram por ali, mas muitos que tendo os pais a possibilidade de os trazer para o centro da cidade, é evidente que em vez da escola de [- - -] querem andar em escolas como [- - -], [- - -], que são escolas da cidade.” E1¶92

Além de alguma ambição no âmbito da gestão escolar existe uma visão política da missão da escola pública que é uma missão social. Aumentar a rede de oferta é uma função social da escola pública: “Eu acho que sim. Eu sempre defendi isso! Cumpre-se a função social da escola, aumentando a sua rede de oferta no ensino especializado da música!” E1¶92

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa para a rede escolar de Ensino Artístico Especializado da Música, o Professor 1:

- 1) Contornou as insuficiências de vagas através do alargamento da rede escolar através do Polo de [- - -];
- 2) Explica que o Polo de [- - -] tem formalmente implementado o regime de frequência articulado, todavia, dado que todas as aulas de realizam na escola de [- - -] este é, funcionalmente, confundido com o regime integrado de frequência;
- 3) Considera que a experiência de abertura do Polo foi benéfica para ambas as escolas, tendo a Escola de [- - -] beneficiado com nova oferta educativa e aumento da procura de alunos;
- 4) Entende que a hierarquia da gestão e administração educativa tem, por vezes, dificuldades de comunicação devido a um funcionamento demasiado formal. Contar com o conhecimento do terreno que têm os diretores poderá gerar soluções mais flexíveis e oportunas;
- 5) Revela que no caso de abertura de uma nova turma do 1º ano no Polo de [- - -] o procedimento será contactar os alunos seriados que ficaram excluídos por falta de vaga, respeitando a ordem de seriação;
- 6) Considera que a experiência do Polo de [- - -] está a ser um sucesso e que, em breve, os alunos finalistas do 3º ciclo poderão transitar para a Escola-Sede para lá realizarem o Ensino Secundário;

- 7) Explica que a Escola de [- -], que tem perdido população para as escolas mais centrais, pretende também tornar-se um polo de ensino artístico da Escola A;
- 8) Acredita que a função social da escola pública é aumentar a sua rede de oferta.

Professor 2

O Decreto-Lei n.º 352/93 de 7 de outubro, Capítulo I, Artigo 3.º, ponto 2 previa já a realização de protocolos com Jardins de Infância e isso representa um alargamento da rede naquilo que de mais frágil a própria rede tem que é o Ensino Pré-Escolar: “(...) o artigo 352, tem um parágrafo, um artigo, que diz que o Conservatório pode fazer protocolos com Jardins de Infância. Visionário, não é? Visionário!! Hoje estes protocolos podem ser feitos já, com o chamado ensino articulado. E acho que aqui está uma via ... agora o ensino articulado veio sobrecarregar muito os Conservatórios.” E2¶136

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa para a rede escolar de Ensino Artístico Especializado da Música, o Professor 2:

Fez plasmar na lei, já em 1993, a possibilidade de se protocolar a expansão da Escola A para fora de portas através da lecionação de ensino artístico na Educação Pré-Escolar.

Professor 3

Sinalizadas algumas assimetrias ao nível do país, as Bandas Filarmónicas são o que mais distingue o Norte e o Sul: “(...) o que distingue um bocadinho mais o Norte do Sul é a quantidade de Filarmónicas e de Bandas Filarmónicas que estão distribuídas aí pelo país e é muito mais facilmente, agora talvez nem tanto, mas eu acho que a percentagem de bandas filarmónicas ainda continua a ser mais elevada no Norte.” E3¶58

O Professor 3 compara o movimento associativo de Bandas Filarmónicas com a *Fundación del Estado para el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela*: “(...) o nosso El Sistema não é com violinos, é com clarinetes e com flautas nas bandas filarmónicas (...)” E3¶58

Embora reveja algumas limitações didáticas nas práticas educativas das Bandas Filarmónicas, valoriza a capacidade de aculturação que estas proporcionam: “(...) provavelmente eles nas romarias ali do Minho começam desde pequeninos a ouvir a banda a tocar ou então estão em casa e já estão a ouvir o pai que toca na banda ou o avô a praticar em casa como músico amador que seja, mas tem

que estudar. Portanto, há aqui um contacto com a música mais cedo, e eu nasci assim, comecei numa banda de música, comecei lá a dar umas notitas, o solfejo onde muitos claro que desistiam porque enquanto não se fizesse ali Freitas Gazul bem batido ninguém tinha acesso ao Instrumento, o que é uma aberração (...)" E3¶58

Na Escola B, o número de vagas tem vindo a descer, fator que o seu diretor atribui à diversidade crescente de ofertas na cidade e que são de carácter particular ou cooperativo: "P.3: (...) já chegamos a ter aqui quase 600 [candidatos] e agora andamos nos 500, também há mais oferta em [- -], também é importante.

HB: Sim, embora não pública, não é?

P.3: Sim, não pública, mas, como sabemos, o regime articulado e integrado é participado.
(...)

P.3: Acaba por ser público.

HB: Portanto, é particular e cooperativo com comparticipação estatal.

P.3: Exatamente, a escola não é pública..." E3¶94 – 100

A colocação de professores especializados das escolas do 1º ciclo do Ensino Básico deverá obedecer a um perfil próprio e sobre o qual ainda falta refletir: "(...) com primeiro ciclo, agora, claro que isso implicava colocação de docentes e de docentes especializados nesta área, também porque uma iniciação musical não será propriamente, nós sabemos muito bem temos excelentes professores e excelentes músicos que podem não ter o perfil adequado para as iniciações, para a motivação de alunos, mas há aí algum caminho a fazer que não seja despejar todos no tal ensino, aquilo que eu também estava a dizer, o ensino articulado, que não existe, ainda por cima, não é, porque o ensino articulado é artístico especializado." E3¶157

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa para a rede escolar de Ensino Artístico Especializado da Música, o Professor 3:

- 1) Considera que as diferenças entre o Norte e o Sul em matéria de ensino artístico se inicia pela intensidade do associativismo das Bandas Filarmónicas, mais intenso a Norte;
- 2) Compara a *Fundación del Estado para el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela* – vulgarmente conhecida por "El Sistema" – com o movimento associativo das Bandas Filarmónicas em Portugal;
- 3) Entende que podem existir algumas limitações didáticas nas Bandas Filarmónicas, mas considera que são o primeiro fator de aculturação musical de muitas camadas populares;

- 4) Explica que o número de candidatos tem vindo a descer na Escola B devido à oferta concomitante de âmbito particular e cooperativo que tem aberto na cidade [- -];
- 5) Considera que a inserção de professores especializados nas escolas genéricas do 1º ciclo do ensino básico terá de obedecer a um recrutamento e formação muito cuidada.

Professor 4

Está por fazer a discussão sobre o acesso à educação artística em Portugal, sendo que a fatia reservada ao Ensino Artístico Especializado da Música é parcialmente assegurada por uma rede particular e cooperativa e não pela rede pública estatal: “(...) isto levava-nos para outra discussão que é o direito que os alunos têm à educação artística, e isso leva-nos para aí; só que, a democratização do ensino, o direito que em princípio eles têm à educação artística, tá, tá, tá, tá ... Só que nós temos de discutir isto no contexto nacional. E o contexto é o ensino na verdade em Portugal, o Ensino Artístico Especializado, Especializado de Música não é assegurado a nível nacional pelas escolas públicas. É assegurado, mais ou menos, mais ou menos assegurado pelas Escolas Particulares e Cooperativas.” E4¶46

Dado o número escasso de escolas da rede pública de ensino artístico especializado da música torna-se impossível não excluir alunos sem que seja possível tecer, sobre eles, considerações seguras do ponto de vista das suas aptidões: “Isso depende muito do apoio oficial. Às vezes a parte legal impede-nos de fazer, não é? O ideal, o ideal dos ideais, seria quase, quer dizer, dado o escassíssimo número de escolas públicas de ensino especializado de música que existe, é muito escasso, isso até poderíamos ser escolas de excelência, ter ali só os alunos que fossem mesmo muito bons. Bom, isso não é possível. A rede é complicada e nas escolas particulares as escolas têm sempre de pagar. E então aí é que estávamos a excluir muita gente. Não podendo ser isso não sei, quer dizer, pois eu conheceria muito melhor o aluno se pudesse trabalhar com ele um, dois, três meses. Com certeza que eu era capaz de estar mais ciente daquilo que afirmava a respeito dele, isso é óbvio, do que ali em dez minutos, quinze minutos é muito difícil. É muito complicado.” E4¶102

A rede reduzida de escolas públicas de Ensino Artístico Especializado da Música confere às escolas especializadas a possibilidade de manter um nível qualitativo superior ao da escola genérica. Nesse sentido, a democratização do ensino artístico deverá ser feita tendo por base metodologias de ensino em grupo no ensino genérico. No entanto, outras condições deverão existir para que possa acontecer um processo de alargamento e democratização do ensino da música: antes de mais a

existência efetiva de uma rede de estabelecimentos escolares, o que, nas palavras do Professor 4, não acontecerá: “Porque é assim, se estes Conservatórios que são só seis – agora há uma em Faro, agora há uma escola pública no Algarve... (...)É pouco! Não é sequer uma escola por distrito, muito menos por concelho. Se este tipo de escolas tem de fazer o papel do ensino genérico, da escola pública na verdade, de ensino genérico vai perder qualidade. Vai perder qualidade. E diz-me assim: a escola pública quando se abriu, e é verdade. A seguir ao vinte cinco de abril quando a escola se democratizou perdeu qualidade. E demora muito tempo a erguer as costas. Pois demora. Mas essa é a função. Agora nessa rede, e com certeza nessa rede, tudo isto tem haver com recursos (e falta deles), nessa rede é que o ensino para todos tem que estar. É nessa rede. Em países mais evoluídos, que andaram mais cedo, a Hungria, por exemplo, no tempo do Kodály, ele nunca defendeu aquilo que defendeu para a rede de escolas especializadas. Nunca. Ele defendeu para a rede de escolas públicas. Não se pode defender para um microssistema. O democratizar é de outra maneira. Se me está a falar em democratizar tem que primeiro cobrir o território nacional. As escolas públicas cobrem? Não. As particulares cobrem? Também não porque é preciso pagar. Está a ver? Portanto, não há uma rede nacional. E sejamos, se calhar, um bocadinho práticos: não haverá! Não é com estas escolas que se vai conseguir! Porquê? Porque então teria que fazer um bocado o que se fez com algumas escolas, quando é que foi? Nos anos noventa, foi quando eu entrei para o GETAP, o que se fez com as escolas profissionais. Algumas escolas profissionais iam buscar os meninos às aldeias que andavam a tirar terra das unhas, para ir estudar violino, mas a escola tinha dinheiro para os instalar, para lhes pagar os estudos, tinha dinheiro inclusive para lhes pagar a alimentação dos alunos porque eram estudantes ali. Isto é impossível. Isto foi uma coisa que aconteceu naquele momento porque houve dinheiro, mas esse dinheiro já não existe. Isso acabou. Quer dizer, começou e acabou! Isso não existe. Estas escolas não podem fazer isto! A democratização tem de ser para todos. Se é para todos tem que haver uma rede nacional. Não há rede nacional. E não havendo não podem ser estas, porque se não, quer dizer, acaba por não haver escolas especializadas para o ensino artístico no nível básico e secundário. E o que é que faz? Fecha o ensino superior de qualidade? Quer dizer, o que é que faz?” E4¶104 – 106

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa para a rede escolar de Ensino Artístico Especializado da Música, o Professor 4:

- 1) Considera que uma fatia considerável do acesso ao ensino artístico especializado da música é feita por uma rede de escolas do ensino particular e cooperativo o que dificulta a discussão sobre o processo de democratização da educação artística;

- 2) Entende que uma rede diminuta, tem vagas reduzidas, o que gera exclusão. Simultaneamente a exclusão é feita através de um método de seleção sobre o qual existem poucas certezas;
- 3) Explica que se a democratização do Ensino Artístico acontecer através das escolas especializadas, elas perderão imensa qualidade e demorarão imenso tempo até conseguirem voltar a fornecer candidatos ao ensino superior com o mesmo desenvolvimento qualitativo que antes;
- 4) Considera que a democratização deve acontecer na rede de escolas genéricas através de metodologia própria – exemplo Kodály;
- 5) Assume que a democratização do Ensino Artístico não irá acontecer por ausência de rede escolar a nível nacional que a fomenta. Neste sentido, entende que não pode ser dada essa tarefa às escolas especializadas.

Professor 5

Estabelecer e implementar rede escolar é também tentar alargar a novas populações que, por insuficiência da própria rede escolar, se encontram afastadas de várias formas do ensino artístico: “O [- -], de [- -], na sequência de muitas conversas que tivemos há muitos anos, porque eu tenho esta perspetiva desde 2006, ele tentou aplicar este projeto no centro de paralisia cerebral que é mesmo ao lado do Conservatório e fez algumas coisas com eles.” E5¶34

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa para a rede escolar de Ensino Artístico Especializado da Música, o Professor 5:

Mostra-se empenhado em trazer para dentro da escola especializada uma população normalmente ausente *tout court* da rede pública.

Professor 6

A existência de uma rede escolar não garante *de per se* um comportamento em rede: “Nós temos seis escolas de ensino de música públicas, mais algumas que, entretanto, se juntaram, mas que têm outras tipologias como é o caso de uma escola no Algarve e uma escola em Vila Franca de Xira,

relativamente às quais não existem nestas seis de que eu falei, não existe qualquer tipo de comunicação. Portanto, não sabemos o que se faz lá.” E6¶32

O relato do funcionamento da rede escolar detém-se no patamar da organização formal: “Não conheço o trabalho que se faz nas outras escolas. Posso dizer que o trabalho que se faz nas escolas tem sobretudo a ver com a organização estabelecida nas escolas, nomeadamente a organização em departamentos curriculares, no trabalho que lá se realizar, o trabalho de formação que se faz, a própria formação dos professores e no caso das nossas escolas, acaba por haver, nestas seis de que eu falo, acaba por haver um contacto permanente entre as direções e entre os corpos docentes.” E6¶34

Existindo comunicação deficitária e um certo desconhecimento das práticas das diferentes escolas, a circulação essencialmente de docentes entre as diferentes escolas acaba por lhes conferir um tipo de práticas semelhantes embora sem intenção de serem padronizadas. As diferenças encontram-se nos resultados de desempenho dos alunos: “Há alguma circulação entre as escolas. O que faz com que, de alguma forma, o ruído geral seja semelhante em todas estas escolas, depois com grandes flutuações ao nível do desempenho ele mesmo das crianças.” E6¶34

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa para a rede escolar de Ensino Artístico Especializado da Música, o Professor 6:

- 1) Faz questão de colocar em perspetiva que a existência de uma rede não garante o comportamento de rede;
- 2) Relata que o comportamento da rede se detém no patamar da organização formal;
- 3) Considera que é a circulação de docentes entre escolas que lhes conferem práticas semelhantes e as aproxima de algum comportamento de rede.

Professor 7

No caso da Escola E, o alargamento fez-se com recurso à abertura de três polos na cidade de [- -], [- -] e [- -]: “P.7: Nós já temos três polos, não sei se sabe?

HB: Não.

P.7: Temos um na [- -], um em [- -] e um no [- -] e é Iniciações, não é, basicamente dos seis aos nove anos (...)” E7¶79 – 81

Em parceria com o poder local autárquico, a Escola E orientou a abertura dos polos educativos para as realidades associativas locais, tendo já atingido o limite da capacidade de alunos em alguns

dos polos: “(...) e lá é só Sopros, porque nós investimos em [- -] em Sopros por causa das bandas, não é, tem muitas bandas e temos conseguido captar, já chegámos, em [- -], praticamente no nosso limite, porque com essas três câmaras nós temos um limite de alunos que é oitenta.” E7¶81

Pensando nas crianças e nas dificuldades que a deslocação entre concelhos poderia representar, o alargamento, pensado pensando inicialmente para o 1º ciclo, acabou por gerar também a abertura do 2º ciclo: “No [- -] nós já atingimos esse limite e alargámos o quinto e sexto ano, já temos lá Segundo Ciclo, pronto porque ainda são pequeninos com 9, 10 anos ou 11 para virem sozinhos para [- -], não é, então e já no sétimo ano, já com 13 anos e tal tudo bem, então alargámos lá no [- -].” E7¶83

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa para a rede escolar de Ensino Artístico Especializado da Música, o Professor 7:

- 1) Tomou a decisão de alargar a rede escolar usando a estratégia da constituição de Polos educativos nas cidades de [- -], [- -] e [- -];
- 2) Explica que já foram atingidos os limites de alunos nesses Polos também;
- 3) Levou em consideração as realidades associativas locais e teve o suporte e parceria das respetivas autarquias;
- 4) Entende que a mobilidade entre concelhos por crianças pequenas pode ser uma dificuldade, nesse sentido os Polos têm hoje uma oferta que foi ampliada também para o 2º ciclo do ensino básico, pensando que poderão vir para a Escola-Sede durante o 3º ciclo ou Secundário.

Professor 8

A área educativa entre [- -] e [- -] é apenas preenchida por três estabelecimentos com ensino artístico especializado da música, todos na cidade de [- -]. Devido às limitações da rede a Escola E teve algumas preocupações no que respeita à seleção feita na entrada do Ensino Secundário:

“Nós selecionamos aos 6, aos 10 e aos 15, para o Secundário também, portanto, há entradas nesses níveis todos e nós como escola que no fundo vai de [- -] para o Sul, até este ano, não é, portanto abrangia toda esta área e recebia pessoas para o Secundário de toda essa área, tínhamos de fazer uma seleção, ao nível do Secundário, que permitisse receber outras pessoas de fora e não só os

nossos, se não estávamos a cortar a tal possibilidade democrática gratuita de todos poderem concorrer (...)" E8¶86

Para o Professor 8 alargar a rede é ampliar não só a rede escolar, onde se deseja a permeabilidade entre escola especializada e escola genérica, mas também contar com toda a rede social capaz de educar para a arte e a para a cultura. Desta forma, a eventual seleção que existisse seria baseada em conhecimentos adquiridos e não em aptidões algo que, reconhece, não sabemos medir assim tão bem:

"(...) É claro que o contexto local tem muita importância para se poder ver como é que se podiam fazer as ligações e as redes depois com as várias escolas, mas não só com as escolas, quer dizer com as escolas, com as sociedades filarmónicas, com os grupos artísticos, com os teatros, enfim com todas as atividades culturais, de que maneira é que podemos utilizar todo esse manancial para ajudar na formação das crianças e podermos fazer as pontes necessárias a poder ter numa altura em que eles depois querem entrar ou pelo menos que precisam mais de começar a formação especializada terem já um conhecimento, que também já nos permite não só medir aptidão que não sabemos medir tão bem, mas já nos tira algum conhecimento instalado mesmo que ele não seja escrito, não se transforme..." E8¶96

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa para a rede escolar de Ensino Artístico Especializado da Música, o Professor 8:

- 1) Entende que deve haver cuidados acrescidos na seleção para o Ensino Secundário por parte da Escola E dado que é responsável por uma das únicas ofertas em uma grande faixa do território nacional;
- 2) Considera que, devido à dificuldade em efetuar uma seleção com base nas aptidões musicais, seria importante conceber uma possibilidade de os candidatos chegarem já com conhecimentos adquiridos;
- 3) Explica que devia existir uma rede educativa alargada, capaz de convocar os diversos contextos locais, no sentido de gerar oportunidades de aprendizagem e fruição cultural mais consistentes para os alunos e para as comunidades.

Professor 10

O projeto educativo da Escola G funcionou durante os 5 anos iniciais sem qualquer acolhimento por parte das escolas já instaladas e era, até certo ponto, um projeto desconhecido: “(...) nós temos constatado que neste processo de construção nestes cinco anos, inicialmente nós eramos desconhecidos, hoje já começa a haver uma rede de conhecimento que acaba por trazer um ou outro aluno doutras áreas geográficas da cidade para a nossa escola e isso é excelente.” E10¶28

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa para a rede escolar de Ensino Artístico Especializado da Música, o Professor 10:

Constata que o projeto educativo da Escola G se mantém à margem das escolas de ensino artístico especializado.

Professor 11

Do ponto de vista da implantação do espaço físico escolar, o Professor 11 explica que a construção é responsabilidade da Autarquia do Município da Escola H. A iniciativa de transformar este novo edifício escolar em Ensino Artístico Especializado é fruto de uma parceria entre o Ministério da Educação e a Autarquia do Município da Escola H, devido à falta de oferta pública nesta zona do país: “(...) esta escola tem uma outra particularidade que se calhar é bom falar dela que é: este projeto não é um projeto do Ministério de Educação, este é um projeto da Autarquia. Portanto, com fundos estruturais esta escola foi construída pela Autarquia e pelo Ministério de Educação, mas porque na altura havia fundos que permitiam que se construísse mais uma escola. Sabia-se que no Município da Escola H precisava de mais uma escola, então a Autarquia, em conjunto com o Ministério de Educação, resolveu construir. O projeto não é um projeto do Ministério de Educação, como referi, a Autarquia é a responsável por este projeto e é a responsável pela execução desta obra. E, no Município da Escola H existe um Conservatório cuja sede é em [- -], mas funciona no Município da Escola H o, e a gestão desse conservatório foi, tem sido ao longo do tempo, eu não sei se... (...) Havia sempre conflitos, portanto falava-se do conservatório, associava-se sempre a alguém e a uma situação conflituosa e portanto eu acho que com a abertura desta escola a autarquia decidiu, em conjunto com o Ministério de Educação, que seria altura do Município da Escola H poder publicamente fazer qualquer coisa na área da Música, para não ser só o Conservatório a ditar as regras, no fundo, porque

o Conservatório ditava as regras e a Autarquia não tinha grande, nem o Ministério de Educação, quer dizer dentro das leis e dentro das regras, mas pronto, então foi aí que surgiu o Ensino Artístico Especializado.” E11¶6 – 10

No entender da Diretora da Escola H seria uma mais-valia que outras escolas pudessem ter a mesma oferta educativa, ampliando a rede e a oferta educativa e criando uma menor movimentação das crianças em idade escolar:

“(...) faz sentido no nosso sistema educativo onde como acabámos de ver há um número muito reduzido de escolas que oferece, portanto eu no fundo sinto-me uma privilegiada por ser diretora de um agrupamento que oferece, mas pronto o que eu gostava mesmo era que os meus colegas aqui do Município da Escola H das outras escolas também pudessem oferecer, porque no fundo o que acontece é que os alunos que querem ter Música e que querem ter Música no seu currículo têm de frequentar a Escola H, quer dizer eu também não vou dizer que eles não vêm contrariados para a Escola H, mas pronto, alguns saem da sua área de residência para vir frequentar aqui a Música, felizes e contentes, não é isso que está em causa, felizmente nós não temos falta de alunos, temos tentado que todos os alunos que queiram vir para a Escola [- -] venham, mas era bom que, de facto, as outras escolas também pudessem oferecer (...)” E11¶44

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa para a rede escolar de Ensino Artístico Especializado da Música, o Professor 11:

- 1) Explica que a Escola H é uma iniciativa da Autarquia em parceria com o Ministério da Educação;
- 2) Descreve que a relação existente entre a Autarquia e a Escola de Ensino Particular e Cooperativo não era frutífera e esse fator despoletou a vontade de ali criar uma escola pública com oferta no âmbito do Ensino Artístico Especializado da Música;
- 3) Considera que a ampliação da rede seria benéfica para todos os membros da comunidade educativa.

Professor 12

O Professor 12 assume um posicionamento claro face à necessidade de, no seu entender, existir um monopólio da educação artística especializada por parte do Estado: “(...) para começar toda a oferta de Ensino Artístico Especializado deveria ser pública. Mas eu tenho noção que, com esta

afirmação, corro certos riscos de saúde (Riso). Em Portugal é ao contrário, a oferta do EAE diria, vou atirar uma percentagem, se calhar 10% é público e 90% é privado.” E12¶34

Com uma breve história da sua experiência pessoal demonstra como as insuficiências da rede escolar transformaram o seu quotidiano enquanto estudante: “há 20 anos atrás quando eu era estudante, eu sou de [- - -], e eu se quis frequentar o ensino artístico especializado, na altura o ensino vocacional da música, de piano gratuito e de qualidade tive de me dirigir para [- - -] e fazer uma viagem de autocarro 1h30 para cada lado todos os dias, se queria, não é? Para todos os efeitos, estamos a falar de uma altura em que o rácio de professores formados, licenciados, com habilitações na área da música também não é como a que temos na atualidade.” E12¶34

A função que o Professor 12 atribui à tutela é a do alargamento da rede de escolas públicas, na razão de uma escola por concelho: “Agora qual é a função do Ministério da Educação? A função do Ministério da Educação, na minha prestativa, é criar mais escolas públicas e o que eu acho que seria o ideal é que cada sede de concelho tivesse, pelo menos, uma.” E12¶36

“HB: Precisávamos de mais vagas. Não é assim?

P.12: É. Eu não tenho qualquer dúvida que deveríamos ter mais escolas de música.

(...)

P.12: Públicas!” E12¶61-64

Em síntese, quanto à questão das opções de Política Educativa para a rede escolar de Ensino Artístico Especializado da Música, o Professor 12

- 1) Considera que o Ensino Artístico Especializado da Música deveria ser monopólio do Estado;
- 2) Demonstra, com a sua experiência pessoal, os constrangimentos de uma rede escolar insuficiente;
- 3) Entende que é função da tutela a criação de uma escola pública de ensino artístico especializado da música por concelho.

5.5. Categoria de análise 5 - Sugestões

A categoria 5 – Sugestões – organiza os contributos recortados das entrevistas em um grupo único de análise e foi orientado de forma a constituir, somente, alternativas ou soluções de melhoria do modelo atual de seleção de alunos da a rede pública de escolas de ensino artístico especializado da música.

Mais do que inevitável, é reconhecidamente oportuno recolher a experiência, adquirida e acumulada, por estes atores da gestão escolar na rede pública de ensino artístico especializado da música. Nesse sentido, esta categoria, embora não tenha sido a mais participada devido à falta de respostas direcionadas para a problemática da seleção, é a de conteúdo mais aberto e de onde o guião se presta à escuta ativa dos entrevistados. A seleção de alunos tem sido indicada como uma das mais complexas tarefas que as escolas têm de operar e, também por isso, a discussão sobre a qualidade destes procedimentos deveria decorrer da forma mais participada possível. Entende-se através da análise das sugestões daqueles que são os principais parceiros e interlocutores das escolas de ensino artístico especializado da música, quais as sinergias que se podem gerar para implementar modelos mais satisfatórios de seleção e que tipo de mudanças são necessárias: curriculares, de política educativa ou apenas metodológicas. Os contributos são variados e as sugestões representam um apelo bastante explícito às instituições.

Professor 3

O Professor 3 considera que no domínio da seleção de alunos seria importante uma intervenção informada da Academia no sentido de partilhar conhecimento e poder produzir novas práticas que sejam mais adaptadas às atuais necessidades escolares: “(...) tentar realmente aconselhar-nos, espaldar um bocadinho as nossas opções em coisas mais estudadas, mais elaboradas, na linha do que está a fazer também, provavelmente, que nos ajudem a ter, porque efetivamente, eu pelo menos sinto isso e tendo tanta procura em relação à oferta que nós ficamos sempre com este amargo de boca, a pergunta que me fez há pouco, quer dizer, não batendo nós com a porta, mas é um facto que há alunos que não entram; isto também nos deve preocupar, eu vivo com esta, eu direi que o tema mais discutido nos nossos Conselhos Pedagógicos desde sempre, desde que me lembro dos Conselhos Pedagógicos quando eu participava ainda como Delegado das Madeiras, foi sempre a questão das admissões, foi uma coisa que sempre nos preocupou.” E3¶104

Em síntese, quanto a sugestões e contributos, o Professor 3:

Considera que seria útil a aproximação com a Academia no sentido de, em conjunto, poderem procurar práticas mais informadas para a questão da seleção de alunos.

Professor 4

Reconhece o Professor 4 que só passados meses de trabalho é possível adquirir uma noção mais clara das capacidades de um candidato. Foi precisamente sobre esta constatação que tentou criar um novo modelo de seleção de alunos deixando-nos como contributo o esboço de um projeto que, por falta de apoio legal e normativo, não pôde avançar e disseminar-se: “Nós fizemos uma vez uma experiência que só não continuou porque não teve apoio legal. Não havia, o próprio Ministério teve dificuldade em nos apoiar. E lá está, porque os professores que faziam os testes chegavam à conclusão de que nem sempre escolheram os melhores alunos. Isto é assim, não vale a pena, é assim! Por mais que se discutisse o tipo de provas de havíamos de fazer, não vamos fazer esta porque não deu resultado, vamos fazer outras, tudo muito experimental, tudo de ano para ano a tentar melhorar, sempre a tentar melhorar, chegamos à conclusão que só passados uns meses de contactar com o aluno é que sabíamos, de facto, o que tínhamos nas mãos. Então tentamos fazer os testes prolongadamente durante x meses. Então não fazíamos logo, tínhamos 500 alunos que queriam entrar e nós dividíamos 100 a 100, por exemplo, e todos os professores que têm vagas têm de aceitar alunos. E íamos seriando os alunos ao fim de um mês, dois meses, ao fim de três. Isso era uma festa! Era ótimo. Mas não houve, porque é assim os alunos ou entram ou não entram. Depois não havia grande suporte legal para isto e os pais protestavam e, se calhar, iam acabar por ter razão. Porque a escola ou aceita ou não aceita. A escola não pode negar um aluno ao fim de um mês. Quer dizer, isso acabou à nascença!” E4¶84

Em síntese, quanto a sugestões e contributos, o Professor 4:

Relata a tentativa de implementação de um modelo de seleção onde os professores possam contactar com os candidatos por longos períodos de tempo em atividades didáticas regulares.

Professor 5

Após contacto com a realidade empírica de uma escola dos Estados Unidos da América, o Professor 5 mostra interesse em replicar, para a realidade portuguesa, o exemplo de seleção por sensibilidade tímbrica: “(...) eu descobri um exemplo muito interessante nos Estados Unidos sobre como é que os alunos selecionavam os instrumentos: por sensibilidade tímbrica. Porque, visualmente, se tu colocares um miúdo com 10 anos, com um leque de instrumento à frente, eles vão querer, no

Alentejo, a trompete porque toca nas touradas – realidade local, a bateria por razões óbvias – toda a gente quer tocar bateria, e o saxofone por causa das bandas de jazz. Então e os outros? Não fazes uma banda só com estes!! Então tirou-se a parte visual, criamos gravações da mesma melodia, feitas em computador para tirares o fator emoção do gajo que está a tocar, a mesma melodia, duas melodias, as mesmas melodias foram gravadas na flauta, blá, blá, blá ... e as crianças tinham uma lista com instrumento 1, 2, 3, 4, não tinha nomes. Porque depois há a questão social e de saberem que quem toca trompete, toca nas touradas, socialmente o tipo que toca nas touradas lá é muito reconhecido porque toca com o touro. Tem a sua realidade social. Então retiras os nomes e colocas só números e dizes para eles avaliarem de 1 a 20 qual é o instrumento que mais gostam. Passas uma vez os instrumentos todos, depois passas um de cada vez com calma, voltas a passar todos e novamente cada um e dás a oportunidade de eles ouvirem mais que uma vez. E eles fazem a sua seleção pela sensibilidade tímbrica, nós ainda não conseguimos fazer isto nas nossas escolas. Este caso, por exemplo do violino e da viola, resulta em situações muito interessantes em malta que realmente a questão do agudo, causa algum desconforto. Então optam por um outro instrumento, a viola d'arco, que vai igualmente lá para cima, mas a sua área de conforto é sempre mais confortável para a audição dele e mudam para a viola d'arco. Aquilo que, neste momento, acho que podemos evoluir, e é só a minha perspetiva com base nessa experiência que fiz no Alentejo, é criar aqui um mecanismo de perceber se a pessoa tem simpatia por aquele instrumento. Se tem simpatia, vai-se dedicar!” E5¶56

Em síntese, quanto a sugestões e contributos, o Professor 5:

Entende que deveríamos replicar outros contributos como a seleção por sensibilidade tímbrica.

Professor 6

Denotamos nas declarações do Professor 6 a necessidade de que a Academia se torne um interlocutor privilegiado e tome conta do debate que possa surgir em torno das práticas educativas do ensino da música nas escolas de ensino artístico especializado: “(...) o que me parece mesmo é que nós devemos criar mais discussão dentro das escolas sobre as nossas práticas educativas. (...) essa discussão deveria ser apoiada em âmbitos formativos, levados a cabo pelas universidades. (...) de facto, este ensino ainda hoje é encarado como a dádiva dos mestres. (...) o *modus operandi* aqui não é indiferente porque não estamos a falar da tele-escola. Num contexto destes, a Universidade deveria ocupar um lugar na discussão, mas também na formação.” E6¶46

No mesmo sentido, o Professor 6 mostra uma vontade em estreitar os laços entre o mundo acadêmico e escolar, oferecendo o terreno onde a ação educativa acontece, para gerar conhecimento: “Nas artes é tudo mais complexo, até porque nós estamos a falar, às vezes, de alguma individualidade que é a individualidade dos corpos das crianças e que é o aparelho de execução. É um conjunto de ferramentas físicas que têm de ser colocadas em confronto com aquilo que é uma expectativa artística e que é a criatividade. Penso que a universidade deveria, sobre esse ponto de vista, gerar mais conhecimento (...) e mais interligação com as escolas.” E6¶48

Em síntese, quanto a sugestões e contributos, o Professor 6:

Entende que a Academia deveria interagir de forma mais próxima com as Escolas Artísticas no sentido de estimular o debate e criar conhecimento.

Professor 7

As sugestões do Professor 7 dizem respeito à possível estruturação de um novo calendário para a seleção de alunos que passaria por 4 encontros consecutivos de periodicidade mensal com o objetivo de contactar individualmente com cada candidato: “A minha sugestão era essa (...) se nós conseguíssemos ter este espaço só para as Iniciações, eu propunha isso que os meninos tivessem uma sessão em fevereiro, uma em março, uma em abril e uma em maio, em conjunto com os professores de Instrumento, os professores poderiam ouvir os alunos um a um ...” E7¶113

Em síntese, quanto a sugestões e contributos, O Professor 7:

Propõe um modelo de seleção onde os professores possam contactar com os candidatos num período de quatro meses com encontros regulares.

Professor 10

O Professor 10 começa por identificar o ensino pré-escolar e o 1º ciclo como as áreas mais deprimidas do Ensino Artístico Especializado da Música, considerando que aquilo a que chama de “Base da Pirâmide” deverá receber maior atenção e investimento por parte das políticas educativas dado que considera que esse é o berço (expressão nossa) da seleção: “(...) aquilo que eu acho que é mais importante é o Primeiro Ciclo e o Pré-Escolar, pronto, acho que está aí a base da pirâmide;

portanto, se nós conseguirmos ter uma abordagem na área da Música no Primeiro Ciclo e no Pré-Escolar, eu acho que nós, provavelmente, a seleção será natural, será natural e transversal e muito abrangente, portanto, e digamos que se perde um bocadinho este estigma que só vai para a Música quem tem dinheiro ou só vai para aqui não sei quê, ou só vai para o Ballet ou para a Dança quem consegue ir para uma Academia ou para um Conservatório; todos nós sabemos que isso acontece e se calhar nós teríamos melhores alunos e alunos muito mais motivados, muito mais interessados porque eles quando fizessem o seu percurso no Primeiro Ciclo já sabiam se gostavam, se queriam, se era aquilo que, mas eu digo em relação à área artística como digo a outras áreas (...)" E10¶48

Em síntese, quanto a sugestões e contributos, o Professor 10:

Considera que deve ser feito um investimento no sentido de tornar robusta a oferta no Ensino Pré-Escolar e no 1º Ciclo no sentido de a seleção ser feita ao longo desse período de ensino.

Professor 12

O Professor 12 entende que as provas de seleção deveriam deixar de existir: "(...) se chegássemos a um cenário ideal, as provas deixariam de existir, mas pronto eu tenho noção que isso não vai acontecer." E12¶56

Para isso seria necessário adotar medidas educativas ao nível do 1º ciclo do ensino básico que abrissem a possibilidade de todas as crianças acederem a uma aprendizagem musical e instrumental sob diversas formas metodológicas: "Eu aí acho que teria de começar com acesso à música, volto a repetir, no 1º ciclo. Eu acho que ao terem acesso no 1º ciclo seria bastante esclarecedor para algumas crianças o quererem ou não continuar no 2º ciclo e nós temos alunos que vêm nitidamente ao engano. Nós temos alunos que se candidatam, que vêm para o Conservatório que ainda vêm naquele primeiro momento que é um momento meio ao ar, o primeiro instrumento, o primeiro contacto. Nós sabemos que nos primeiros momentos é tudo mais fácil, são melodias simples, etc. Mas a partir do momento em que a matéria começa a dar um bocadinho mais de trabalho ele percebem que não é isto que querem. Não é isto que querem. Portanto, se eles tivessem tido o contacto mais cedo, sem em aulas de grupo, ateliers, o que quer que seja, eu até diria que isso é um elemento para poupar dinheiro ao estado." E12¶58

Para a realização destas reformas educativas finaliza sugerindo que sejam criadas mais escolas públicas de ensino artístico especializado da música: “P.12: Eu não tenho qualquer dúvida que deveríamos ter mais escolas de música.

P.12: Públicas!” E12¶62-¶64

Em síntese, quanto a sugestões e contributos, o Professor 12:

- 1) Defende a abolição das provas de seleção;
- 2) Sugere que seja feita uma reforma ao nível do 1º ciclo no sentido de democratizar o acesso ao ensino da música e da aprendizagem instrumental;
- 3) Considera que é necessário aumentar a rede pública de escolas de ensino artístico especializado da música.

Capítulo 6 | Cruzamento e interpretação dos dados

Este capítulo tem a intenção de interpretar os dados recolhidos, respondendo à questão central do estudo a partir de uma descrição pormenorizada e analítica. Constitui-se como o espaço onde os dados são sintetizados e cruzados de forma a gerar novos contributos.

Cruzamentos e interpretação dos dados

A interpretação e sintetização dos dados representam, inevitavelmente, uma espécie de violência exercida sobre os dados no sentido de os comprimir, resumir, sintetizar e dar sentido à nova sumula constituída. Nesse sentido, apostou-se na extração dos diferentes sentidos, integrando a totalidade dos contributos de forma a obter o mais representativo dos cenários. Desta forma pretendeu-se esbater a importância individual de cada estabelecimento escolar, dando o privilégio e a proeminência ao despontar de um pensamento coletivo – de rede escolar, por mais que possam ser sinalizadas ligeiras diferenças práticas na abordagem entre cada escola e que deliberadamente sublevamos em prol da opção da constituição de um pensamento de rede.

6.1. Categoria de análise 1 – Aptidão musical

6.1.1. Concetualização do campo semântico relativo à aptidão musical

Os discursos, maioritariamente em tom coloquial, dispersam-se num campo semântico extenso – “jeito”, “vocação”, “aptidão”, “aptidão específica para o instrumento”, “talento”, “crianças especializadas”, “nasceu para a música”. Concomitantemente oscilam entre as perspetivas individuais e coletivo-institucionais.

É unânime a falta de síntese sobre as principais propriedades da aptidão musical assim como também é referida a sua dificuldade de mensuração. Foi possível subtrair das entrevistas que o conceito de Aptidão Musical tem as seguintes características: um conjunto de “facilidades”, capacidade de memória, capacidade auditiva, trabalho regular e sistemático. Existem também características, sob formas de representação dentro do ensino artístico especializado, que permitem descrever a aptidão musical como um conjunto de equívocos ou suposições não verificáveis cientificamente embora potencialmente verificável empiricamente, segundo alguns entrevistados. Um dos entrevistados afirma que, no seu entender, o ambiente social não concorre para a alteração dos níveis de aptidão musical, apesar de considerar diferenciador a possibilidade de aquisição do instrumento em estudo. No mesmo sentido encontramos a ideia de que o gosto musical também não é revelador dos níveis de aptidão ou talento para a aprendizagem instrumental.

A inexistência de um entendimento substancial sobre as características da aptidão musical bem como a própria coesão do conceito sobre o qual assenta todo o processo de seleção do ensino artístico especializado levaram uma entrevistada a concretizar que o problema da aptidão musical não

reside na sua medição, mas na relação entre oferta e procura num determinado ano letivo. Nesse sentido defende o seu acesso generalizado. Da mesma forma que se defende um processo educativo, um caminho ao qual se deu acesso, em detrimento da especialização precoce através da criação de soluções individualizadas em contexto escolar. A estruturação de um plano de formação sólido, sobriamente acompanhado pelos encarregados de educação, com um percurso educativo desejavelmente precoce e longo, revestido da assiduidade de um trabalho individual regular e sistemático são as características e condições que, nas palavras dos entrevistados, melhor podem prever o sucesso dos alunos do ensino artístico especializado da música nas escolas da rede pública em Portugal.

6.1.2. Fatores de influência na aptidão musical e de predição do desenvolvimento escolar dos alunos

Do conteúdo recortado das entrevistas foi possível categorizar quatro fatores primordiais que, na voz dos entrevistados, poderão influenciar a capacidade preditiva dos testes de seleção e consequentemente o desenvolvimento ulterior dos alunos em contexto escolar: as características individuais; o contexto escolar; o contexto social e as aprendizagens prévias.

6.1.2.1. Características individuais

Os discursos demonstram um domínio empírico e uma realidade escolar vivida de grande proximidade. Nesse sentido as características individuais detetadas como propensas à predição de resultados são a capacidade de afinação, a capacidade de coordenação rítmica, a capacidade de trabalho, a motivação, o interesse e a fisiologia (para o caso particular do canto e dos instrumentos de sopro). É importante frisar que apesar das dificuldades em aferir todas estas características o contributo do Professor 5 coloca a ênfase em outro patamar quando questiona: será desejável? Pergunta à qual, o próprio, responde negativamente.

É importante, também, sublinhar que algumas das características apontadas não podem ser configuradas como parte integrante ou exclusiva de uma “aptidão musical” (capacidade de trabalho, motivação, interesse, fisiologia).

Não é claro que exista um entendimento sólido e inequívoco quanto às características individuais responsáveis pela capacidade preditora dos instrumentos e recursos da seleção, oscilando a

percepção dos diretores entrevistados entre a necessidade das provas para casos extremos (falta de aptidão), o reconhecimento da sua pouca fidelidade e o peso social e emocional pago pelas crianças em idade precoce.

Unânime parece ser a percepção da impossibilidade de aferir e medir a presença das características individuais mesmo que diversas em qualidade, como as que aqui foram sendo enunciadas.

6.1.2.2. Contexto escolar

O discurso feito em torno das características do contexto escolar que podem influenciar na predição da aptidão musical dos candidatos acontece, essencialmente, entre dois atores escolares: as provas de seleção e os docentes. Quanto ao primeiro ator, as provas utilizadas na seleção de alunos sofrem transformações pela sua aplicação em contexto escolar e pela sua aplicação ser operada por atores do fenómeno educativo. Neste sentido, considera-se que os testes não são um instrumento capaz de prever o desenvolvimento ulterior dos alunos, que são falíveis, que têm maior margem de erro em idade precoce, que são incompletos nas dimensões que avaliam: mesmo sem dados logarítmicos, um dos entrevistados arrisca afirmar que os alunos melhor colocados na seleção não foram os que chegaram ao final do seu percurso educativo. Todavia, consideram os entrevistados que são feitos sem influência exterior e grande rigor ético por parte dos docentes e que transformar esta situação poderia passar pela imersão dos candidatos, por períodos de tempo alargados em contexto escolar. O segundo ator, os docentes, são absolutamente determinantes em várias frentes sendo eles uma das partes que integram todo o contexto escolar. Assim, é possível aferir que os entrevistados consideram que dos professores estão dependentes: a aplicação do teste de seleção e a sua eficácia através das melhores práticas educativas, o sucesso da relação ensino-aprendizagem e o desenvolvimento ulterior do aluno em contexto escolar. Entendem também que as principais falhas se centram em práticas pedagógicas eminentemente reprodutoras, que é difícil que o professor se torne um agente ativo da seleção.

Outros fatores enunciados pertencem ao currículo: os conteúdos curriculares que são considerados demasiado formais e a ramificação curricular entre ensino genérico e ensino especializado que é entendida pelos entrevistados como algo de positivo, sendo necessário definir em que nível de ensino se poderá falar de ensino especializado.

Por fim, foram ainda citados outros fatores como uma certa homogeneidade da rede do ponto de vista das práticas pedagógicas, a possível intervenção pontual da gestão como agente orientador ou mediador do processo de seleção e também quanto à aceitação da necessidade da seleção para o ensino artístico especializado da música apenas e somente por impossibilidade de uma unificação curricular para todos os níveis de ensino.

6.1.2.3. Contexto social

Este é um tema eminentemente complexo onde os dados oscilam entre declarações unívocas de irrelevância acerca do contexto social e, um discurso que, não reconhecendo abertamente essa influência, nos poderá fornecer pistas para uma discussão mais alargada com a literatura. Neste sentido, os entrevistados consideraram que a predição da aptidão musical tendo em consideração o contexto social dos candidatos não tem relevo, que o aclamado elitismo social do ensino artístico especializado da música não tem eco real nas instituições, que não é sequer comprovável empiricamente que uma criança socialmente favorecida tenha melhor desempenho ulterior na área da música do que outra de condição social diferente, e que os critérios para a seleção se devem manter exclusivamente restritos à aptidão musical (o gosto, a apetência, as capacidades – utilizando a linguagem dos entrevistados) até para que possa transmitir à comunidade a ideia de que o método é fiável. A escola é, na opinião de um dos entrevistados, o espaço indicado para o contacto orientado entre os diversos contextos sociais. Todavia, é reconhecido que a sociedade se organizou, formal e informalmente, para a prestação de serviços particulares que preparam os alunos para as provas de seleção de duas formas possíveis de aferir: através da prática repetida de testes de aptidão elaborados pelo psicólogo Edwin Gordon e pela educação musical elementar através de aulas em períodos variáveis de tempo a fim do aluno poder fazer uma demonstração de conhecimentos adquiridos. Naturalmente que estas soluções estão à disposição de famílias com um contexto social mais favorável, levando alguns entrevistados a inferir que a chegada da rede pública, a latitudes onde anteriormente não tinha expressão, conduziu a uma abertura e democratização desta ramificação do ensino.

Finalizando, fica a consideração de um dos entrevistados de que o contexto verdadeiramente favorável para o aluno do ensino artístico especializado da música é do acompanhamento parental.

6.1.2.4. Aprendizagens prévias

Os discursos oscilam entre diversas inferências acerca dos benefícios e malefícios das aprendizagens prévias como meio de predição da aptidão musical. Se por um lado temos contributos que afirmam que, desde que qualitativamente correta, as aprendizagens prévias são uma vantagem; por outro lado é perceptível que podem deturpar a correta avaliação das aptidões dos candidatos. Vários entrevistados sublinham, no entanto, que o processo de seleção de alunos pelas escolas de ensino especializado deveria ser abandonado a favor de um investimento no ensino da música na educação pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico, com professores especializados, e com variedade de instrumentos musicais, de forma a que fossem os alunos a escolherem o seu caminho e a decidirem, com mais propriedade, concorrer às escolas especializadas no 2º ciclo.

A aprendizagem musical prévia ao acesso ao ensino artístico especializado não deve ser orientada como epíteto para a proficiência de outras áreas do saber, mas como uma aprendizagem iniciática que pretende preparar para altos níveis de rendimento propostos pelo ensino artístico especializado. É difícil adaptar os modelos de seleção à diversidade e plasticidade das aprendizagens prévias apresentada pelos candidatos.

Categoria ⁶⁶ Entrevistas	1					Total (5)
	1.1	1.2				
		1.2.1	1.2.2	1.2.3	1.2.4	
Professor 1	•	•	•	•		4
Professor 2	•	•	•	•		4
Professor 3	•	•		•	•	4
Professor 4		•	•	•	•	4
Professor 5	•	•	•	•		4
Professor 6	•		•	•	•	4
Professor 7		•	•		•	3
Professor 8	•	•	•			3
Professor 10				•		1
Professor 11	•		•	•		3

⁶⁶ 1. Aptidão Musical; 1.1. Concetualização do campo semântico relativo à aptidão musical; 1.2. Fatores de influência na aptidão musical e de predição do desenvolvimento escolar dos alunos; 1.2.1. Características individuais; 1.2.2. Contexto escolar; 1.2.3. Contexto social; 1.2.4. Aprendizagens prévias.

Professor 12		•	•	•	•	4
Total (11)	7	8	9	9	5	

Tabela 11 - Tabela de frequência de respostas da Categoria 1

6.2. Categoria 2 – Seleção

6.2.1. Os testes de seleção

6.2.1.1. Os primeiros testes de seleção utilizados nas escolas do estudo

Os principais antecedentes estão descritos como testes rudimentares e experimentais de autoria coletiva e que foram ficando nas instituições por força da sua capacidade de evolução e discussão. Os modelos antecessores das atuais provas de seleção eram predominantemente dedicados à apreciação de conhecimentos adquiridos, com oscilações entre a presença e ausência dos professores nas diferentes componentes científicas e artísticas.

6.2.1.2. Os testes atuais: identificação dos autores

Os testes ou provas de seleção de alunos para o ensino artístico especializado da música na rede pública são realizados, maioritariamente, pelos coletivos docentes de cada escola. Do que foi possível aferir duas escolas da rede utilizam testes padronizados de deteção de aptidão musical do psicólogo Edwin Gordon, sendo que uma delas não o aplica em todos os níveis de ensino.

6.2.1.3. Eficácia e fiabilidade dos testes vigentes

Podemos considerar que é unânime que, embora com as devidas considerações, nenhum entrevistado teve um discurso afirmativo e concordante face à eficácia, fiabilidade e fidelidade dos testes que nos seus estabelecimentos de ensino fazem operar.

Os discursos oscilam entre dois modelos essenciais: os testes psicométricos, que transmitem uma maior segurança aos atores da gestão educativa e os testes de seleção fruto do trabalho colaborativo docente e que transmitem a ideia de uma seleção mais focada no aluno e nas necessidades da escola. Todavia, é importante esclarecer que os entrevistados encaram o instrumento de seleção como algo perfectível dado que, através do mesmo, nem sempre é possível confirmar os

resultados dos testes de seleção no confronto com a realidade escolar. Sustentando-se nas insuficiências crónicas deste modelo de seleção algumas escolas foram tomando decisões, dentro da autonomia possível da gestão, para modelar os seus testes de seleção, quer através da implementação de testes psicotécnicos de aptidão musical, quer através da transferência do foco para algo mais concreto como os conhecimentos adquiridos. Estes procedimentos nascem essencialmente de duas necessidades: garantir aos pais e encarregados de educação alguma seriedade no processo, o que nem sempre foi possível, e munir a escola dos melhores alunos, fazendo efetivamente as melhores escolhas.

Embora exista quem considere que as provas de bom funcionamento da seleção são “convincentes”, as críticas são extensas e concretizam-se por: falta de ligação entre os resultados da seleção e a vida educativa das escolas; inexistência de um “sistema ideal”; difícil caracterização do “sucesso” em educação; falta de imunidade ao erro ou o erro como parte integrante do processo de avaliação; falta de eficácia na distinção entre competências adquiridas e capacidades de desenvolvimento ulterior e que se agudiza em idades precoces; fraca ou dificilmente explicável, ligação entre parte teórica e parte prática da mesma seleção; falta de fiabilidade e de credibilidade; falta de uma escala de avaliação capaz de gerar uma seriação justa; confusão entre aptidão instrumental e aptidão musical.

Apesar de nem todos os entrevistados terem mostrado dúvidas absolutas em relação aos testes de seleção, a sua falta de ligação ao meio educativo e o seu carácter “asséptico” impõe às escolas uma seleção onde não figurem critérios sociais ou pedagógicos. Nas palavras dos entrevistados podemos ler que os testes de seleção são mesmo um procedimento cruel e sem razão de existir e o nível de aptidão não devia ser suficientemente forte para travar o acesso ao ensino da música. Os testes afiguram-se como um meio limitado de seleção, injusto e suscetível de erro onde a avaliação e a subjetividade criam injustiças difíceis de enquadrar no seio do sistema educativo.

Do ponto de vista da gestão torna-se ainda importante revelar que a Academia pode ser também chamada a constituir evidência para melhorar as possíveis formas de seleção dado que os testes psicométricos de aptidão musical são um dos modelos citados que mais dá segurança aos diretores das escolas para se defenderem de eventuais queixas de pais e encarregados de educação. Apesar de se considerarem um melhor modelo para defesa em caso contencioso, não se revelam imunes a críticas, nem se revelam melhores mecanismos de seleção do que quaisquer outros no que aos candidatos diz respeito. Neste sentido a seleção é maioritariamente um instrumento de proteção

das equipas de gestão escolar e não necessariamente vista como benéfica para a comunidade educativa.

6.2.1.4. Estrutura/conteúdos dos testes

Com um discurso muito direcionado e concordante, todos os diretores relataram provas com estrutura e conteúdos idênticos. Embora o discurso possa ter características diferentes, os seus significados são semelhantes. Podemos dizer que, no que concerne à estrutura e aos conteúdos, todas as escolas realizam, pelo menos, uma prova da área científica (expressa nas entrevistas como: iniciação musical, formação musical, aptidão musical) onde os conteúdos se prendem com a reprodução e identificação de alturas (melodia) e durações (ritmo). A esmagadora maioria realiza de forma concomitante, além da prova da área científica, uma prova da área artística onde o candidato poderá revelar conhecimentos adquiridos ou ser apreciada a sua relação física com o instrumento, a sua relação com o timbre do instrumento.

É de salientar que a forma de ponderação é muito variada, entre medias aritméticas, a ponderações de 70%-30%, dispensa de provas acima de 70% e exclusão abaixo de 40%, fica a ideia de que a ponderação é um instrumento de autonomia da gestão e que tem poder suficiente para moldar o tipo de seleção que é feita.

6.2.1.5. Objetivos dos testes

O discurso em torno dos objetivos faz-se de forma difusa entre os objetivos do instrumento de seleção e os objetivos de todo o processo, em geral. Encontrando pertinência nos contributos de ambos os tipos, foi necessário entender esta síntese como uma simbiose que não desclassifica nem diminui qualquer uma das caracterizações, mas antes as enriquece e complementa. Neste sentido, os contributos centram-se essencialmente na tarefa da seleção: selecionar os melhores. Os melhores alunos aparecem referenciados de várias formas, tanto diretamente, como “os melhores alunos”, como indiretamente, caracterizados como alunos que têm condições para prosseguir uma carreira musical, alunos com vocação ou alunos com maior aptidão. Do ponto de vista do instrumento de seleção – o teste – a apreciação é feita em torno daqueles que concedem maior clareza ao seu objetivo: os entrevistados consideram que os objetivos destes instrumentos são o da estrita deteção da

aptidão musical. Esta clareza é importante dado os métodos pouco claros relatados que pertencem a tempos passados e que já só existem no campo da memória dos antigos diretores entrevistados.

Existem outros entendimentos, mais diversos e holísticos, em relação aos objetivos dos testes e da seleção. Consideram alguns entrevistados que os objetivos escolares são refletidos pelos objetivos da seleção e vice-versa: se, por um lado, é possível e até desejável moldar os instrumentos de seleção à escola que se pretende formar, por outro, também são os diretores levado a moldar a escola aos objetivos dos instrumentos de seleção disponíveis. Nesta relação ambivalente, o entendimento é o de que os objetivos preconizados refletem os objetivos da rede pública de ensino artístico especializado da música.

Além dos testes psicométricos de aptidão musical, muitas outras realidades locais têm em conta diversos fatores como a capacidade de alterar hábitos de execução instrumental, as competências motivacionais, as capacidades musicais e até o nível de pertença à área comunitária onde a escola está implantada.

Os testes de seleção têm ainda uma carga proveniente da gestão. Face aos objetivos dos testes é possível reter alguns contributos que vão no sentido da deteção de uma problemática mais abrangente: primeiro que tudo existe a dúvida se os objetivos perseguidos são ou não os corretos; depois há ainda a questão da subjetividade do aplicador do teste ser uma dificuldade à objetividade do método de seleção; acresce o facto deste problema ser exponenciado pelo aumento da procura deste tipo de ensino. Os testes são operados por obrigação normativa, mas não só, os entrevistados acreditam que não sendo possível receber todos os candidatos, este tipo de ensino deverá ter restrições. Independentemente dos objetivos dos testes ou da rede, a seleção acontecerá pelo simples facto de que não é possível acolher todos os que desejam. Nesse sentido, os diretores preferem falar em “seriação” – ordenação de candidatos – do que em seleção.

6.2.1.6. Vigência temporal dos atuais testes de seleção

O tempo de vigência dos testes de seleção varia conforme as escolas e os modelos seguidos. A variação encontrada encontra-se entre os 4 anos e os 25 anos de utilização para o mesmo modelo de teste de seleção. Verifica-se ainda o entendimento de que os testes devem acompanhar paralelamente as diferenças que os candidatos apresentam ao longo dos anos.

6.2.2. A seleção social

O discurso produzido em torno da seleção tendo em conta características sociais apresenta-se de forma majoritariamente unidirecional. Isto significa que, é possível retirar de vários entrevistados a ideia de que a seleção tendo por base critérios sociais é vista de forma negativa, ou seja, ela é avaliada como potenciadora da desigualdade entre os socialmente favorecidos e os restantes. Se há diretores que consideram que selecionar já é algo que não deveria acontecer, devido à exclusão que provoca, há mesmo um entrevistado que refere que se trataria de uma dupla exclusão. Os pensamentos que atribuem alguma utilidade à caracterização social para motivos de seleção argumentam pretender caminhar no sentido da obtenção de algum equilíbrio, de acudir a situações socialmente emergentes ou mesmo pedagogicamente relevantes.

As opiniões dos entrevistados expressam uma seleção aparentemente insensível ao contexto social e económico, desconstroem o senso comum sobre as eminentes facilidades escolares das crianças com origem em meios socialmente favorecidos e transmitem a clara noção de que avaliar crianças não pode ser diferente de avaliar o seu contexto. Não esquecem, porém, que há condições familiares importantes ao nível do acompanhamento parental, como o foco na gestão de atividades extracurriculares e o nível educativo dos pais e encarregados de educação – concretamente das mães – que se têm mostrado, no terreno, verdadeiros itens diferenciadores.

São unânimes os discursos que confirmam que existe uma tendência socialmente estabelecida para caracterizar o Ensino Artístico Especializado da Música de elitista. Ainda assim, alguns dos entrevistados apontam para um elitismo que consideram positivo, descrevendo-o como a característica que engloba os traços individuais de trabalho e disciplina necessários a um bom percurso formativo. Contudo, fazem notar que provavelmente este epíteto não é exclusivo do ensino especializado e que outras áreas são também elas propensas ao mesmo tom acusatório, como o desporto de alta competição, por exemplo. Justificam ainda que o eventual elitismo do Ensino Artístico Especializado da Música reproduz condições semelhantes ao que existe no acesso às artes e cultura no nosso país, ou seja, o acesso à fruição musical é tão condicionado quanto o seu ensino. Nas vivências descritas temos a confirmação de alunos que pagam aulas extras de instrumento para conseguirem acompanhar o ritmo de ensino e aprendizagem exigido pelas Escolas Artísticas da rede pública, alunos que terminam com imenso sucesso o ensino secundário, mas optam por outras áreas académicas devido ao baixo valor social das profissões artísticas. Há até breves lembranças de uma criança que, tendo sido exaustivamente preparada em aulas privadas para as provas de seleção, foi capaz de memorizar as

respostas às questões realizando o enunciado da prova mesmo antes dos exercícios serem executados pelo professor. Estas vivências apresentam características de um contexto socialmente favorecido. Contudo, fazem os entrevistados questão de marcar a diferença entre o que consideram ser a elite cultural e a elite económica: capacidade de trabalho, empenho e dedicação são características tão ou mais importantes como ter instrumento musical em casa, motivo pelo qual em muitas escolas existe até uma bolsa de instrumentos para aluguer ou empréstimo.

Outro ponto frisado por diversos entrevistados é o caso das crianças com necessidades educativas especiais ou portadoras de deficiência, para as quais o acesso ao ensino artístico especializado está quase totalmente vedado. Porque se a quantidade de alunos com apoio dos Serviços de Ação Social Escolar é, na esmagadora maioria das escolas de ensino artístico especializado da música, inferior ao da maioria das escolas básicas e secundárias, o número de alunos portadores de deficiência é quase nulo, diria que com a exceção da Escola A que abriu recentemente um polo numa escola de referência para cegos.

Neste sentido é necessário redesenhar a missão da escola pública e, na opinião dos entrevistados, as escolas públicas não têm de ter todas a mesma missão. Se há quem acredite no carácter universal da escola pública, outros evidenciam que a verdadeira democratização acontecerá pela cultura do trabalho e da exigência, quando for possível abrir portas àqueles que efetivamente desejam cultivar o seu percurso com afinco. A partir do momento em que entram na escola, a igualdade está garantida; o problema poderá ser o acesso.

A gestão tem também um papel importante na regulação dos mecanismos de seleção. Os relatos oscilam entre a intervenção direta dos órgãos de gestão no sentido de conceder acesso a um candidato excluído pela prova de seleção e a constatação de que os pais e encarregados de educação com posições socialmente mais bem estabelecidas são muitas vezes conflituosos, exigindo a intervenção da gestão.

Todas as crianças partilham necessidades educativas comuns, pelo que a capacitação das crianças socialmente desfavorecidas é uma ferramenta essencial à igualdade de oportunidades e talvez por isso sejam tão impactantes as experiências como o Polo da Amadora da Escola E ou o impacto sobredimensionado no confronto com o “belo” por alunos oriundos de contextos socialmente difíceis. Sendo inegável, pela voz dos próprios entrevistados, o elitismo das escolas de ensino artístico especializado da música, a consciência daí produzida tem frutos que merecem um olhar atento: no confronto entre as áreas urbanas e rurais não é tácito que existam vantagens de um sobre o outro. A possibilidade de apreciação da influência que o meio pode ter no percurso educativo da criança

(educogenia) levou a que chegassem a existir perguntas dirigidas aos encarregados de educação, mas que cedo demonstraram dificuldades em traduzir a realidade.

Os alunos das escolas de ensino artístico especializado da música são, resumidamente, de classe média/alta e com bons resultados escolares. Todavia, quando existem, ainda que em número reduzido, situações diferenciadas que englobam risco social acaba por ser a gestão a dar resposta, independente dos critérios de seleção. Embora a seleção seja, hoje, motivada pelo número de vagas disponíveis, talvez nem sempre tenha sido assim e o lastro que essas práticas criaram conduziu a que hoje as escolas se organizassem de forma dual, divididas entre projetos sociais, como a orquestra geração, e o ensino de elite, o ensino artístico especializado.

6.2.3. A seleção escolar

6.2.3.1. A seleção escolar no 1º CEB/CIM

O discurso gerado a partir da seleção efetuada pelas escolas no Curso de Iniciação Musical demonstra um conjunto de soluções encontradas que são bastante homogêneas em várias escolas da rede. Nos primeiros anos do Curso de Iniciação Musical, o Atelier Musical é a solução didática mais mencionada e sobre a qual poucas diferenças existem. Esta homogeneidade faz-se notar na sua estrutura bipartida com uma parte dedicada à aptidão musical e outra dedicada à aptidão instrumental. Com mais ou menos conteúdos, a aptidão musical é caracterizada por exercícios de formação auditiva, de canções cantadas em formato informal, aproximações ao júri no sentido de criar familiaridade e um ambiente favorável à criança. Na parte dedicada à aptidão instrumental as variações são também reduzidas, todas as propostas têm como objetivo o confronto e descoberta de todos os instrumentos lecionados pelas escolas tendo em vista uma seleção mais informada por parte do aluno e as suas aptidões físicas. Para evitar que as crianças sejam afetadas pelo valor social dos diferentes instrumentos é feito, num dos casos, um teste onde a criança exprime a sua preferência e um pós-teste para verificar se mantém a sua opinião após contacto estruturado no Atelier Instrumental.

No campo formal das ponderações das provas de seleção produzidas para o Curso de Iniciação Musical – que resultam deste contacto inicial do Atelier Musical disponibilizado pelas escolas – as ponderações entre as provas de aptidão musical e aptidão instrumental são também elas semelhantes, tendo a prova de aptidão musical um carácter eliminatório. A diferença entre as várias escolas é que em alguns casos a prova de aptidão musical poderá entrar para a média ponderada com a prova de aptidão instrumental, enquanto em outras escolas a opção foi de fazer a seriação

exclusivamente tendo por base a prova de aptidão instrumental. Nesse sentido algumas escolas optaram também pela solução de aplicar uma ponderação de 100% para a prova de aptidão musical e promover a diminuição da sua importância ao longo dos ciclos de estudos para os quais o candidato concorre, aumentando, progressivamente, a ponderação da prova de conhecimentos adquiridos.

Em casos mais particulares, como nas escolas que são Agrupamento de Escolas, é possível verificar que nas escolas do 1º ciclo do Ensino Genérico são monitorizadas aulas de ensino instrumental em grupo baseados em metodologia Orff, usando para isso as horas letivas destinadas às Atividades de Enriquecimento Curricular, e que têm a intenção de levar os alunos a adquirirem um leque de conhecimentos que facilite a sua seleção no Curso Básico de Música. Isto coincide com medidas tomadas também no âmbito do Curso de Iniciação Musical – da Escola Especializada – delimitando o que é a oferta das Atividades de Enriquecimento Curricular e a oferta especializada. Em ambos os casos, a intenção é semelhante: aumentar a oferta no âmbito da música no ensino básico para que a seleção seja mais informada e preditiva.

No Curso de Iniciação Musical existem contributos que se expressam no sentido do alargamento desta formação ao ponto de poder aceitar todas as crianças que a procurem. Outros transmitem, de outra forma, a necessidade de diminuir as limitações: avaliar a motivação, o apoio familiar e, determinante, não transmitir a ideia de total exclusão. No sentido de minimizar os danos que a total exclusão pode causar é transmitido aos candidatos a possibilidade de frequentarem alternativas – como sessões preparatórias – e voltarem a concorrer nos anos seguintes dado que a entrada no Curso de Iniciação Musical poderá ser feita em qualquer ano.

6.2.3.2. A seleção escolar no 2ºCEB/CBM

O discurso em torno na seleção que é feita para o Curso Básico de Música, que para uma parte dos alunos já acontece em contexto escolar, revela uma seleção maioritariamente estruturada em duas provas. Uma delas é dedicada à área científica da Formação Musical e outra dedicada ao Instrumento, sendo que, devido à natureza dos candidatos, ela é uma prova de conhecimentos adquiridos. Este modelo de seleção unânime, pode ter, em algumas escolas, ligeiras nuances. A prova de instrumento é, num dos casos, feita pensando numa avaliação ativa do candidato, analisando o contraste dos seus conhecimentos com novos hábitos propostos e com as características físicas reveladas por cada candidato na sua adaptação ao instrumento selecionado. As limitações relatadas deste modelo dizem respeito ao tempo de prova disponível para cada aluno, mas também ao facto de

cada docente que ministra a prova lhe conferir um certo nível de subjetividade que contraria a objetividade necessária à seleção. As exceções dizem respeito a alunos que procuram instrumentos socialmente menos visíveis, como o Alaúde ou a Tuba e que, nesse caso, não são submetidos a provas de conhecimentos adquiridos. A prova de formação musical tem conteúdos que pretendem estabelecer uma ponte com o programa do 4º ano do Curso de Iniciação Musical ou, em casos particulares, com o programa ministrado nas aulas de ensino instrumental em grupo por metodologia Orff.

Formalmente os alunos são sempre submetidos a provas de seleção com exceção das escolas com regime de frequência integrado onde os alunos acedem ao ciclo de estudos seguinte com as avaliações produzidas nas provas finais ou globais dos respetivos cursos anteriores, neste caso, as provas de acesso ao Curso Básico ou Secundário de Música estão reservadas a alunos externos; nas escolas onde o regime de frequência é supletivo ou articulado é cumprida uma prova de acesso ao Curso Secundário e prova de seleção para o Curso Básico de Música. A partir da abertura de diferentes polos por parte das escolas da rede pública, tem sido possível alargar a implantação do Ensino Artístico Especializado da Música sendo essa abertura dedicada, sobretudo, aos alunos do Curso Básico de Música.

Quando os alunos fazem provas de acesso a outros graus que não os de ingresso no Curso de Iniciação Musical ou no Curso Básico de Música, o problema da seleção está ultrapassado dado que é feita uma prova de conhecimentos adquiridos e produzida uma avaliação para o efeito. O problema fundamental é que a seleção é feita tendo por base um número restrito de vagas comparável, segundo um dos entrevistados, com o sistema de acesso ao ensino superior através de *numerus clausus*.

Entrevistas \ Categoria ⁶⁷	2									Total (9)
	2.1						2.2	2.3		
	2.1.1	2.1.2	2.1.3	2.1.4	2.1.5	2.1.6		2.3.1	2.3.2	
Professo 1		•	•	•	•	•	•		•	7
Professor 2		•	•	•	•		•	•		6
Professor 3	•	•	•	•	•	•	•	•		8
Professor 4	•	•	•		•	•	•		•	7
Professor 5		•	•	•	•	•	•	•	•	8
Professor 6			•		•	•	•	•	•	6
Professor 7		•	•	•		•	•	•	•	7
Professor 8	•	•	•	•	•	•	•			7
Professor 10			•		•		•	•	•	5
Professor 11		•	•		•	•	•		•	6
Professor 12		•	•	•	•	•	•	•	•	8
Total (11)	3	9	11	7	10	9	11	7	8	

Tabela 12 - Tabela de frequência de respostas da Categoria 2

6.3. Categoria 3 – A exclusão

Os discursos sobre os critérios de exclusão aplicados ao Ensino Artístico Especializado da Música decorrem num cenário de aprovação e unanimidade quase geral. Os benefícios elencados passam essencialmente pela possível correção, *à posteriori*, de seleções de candidatos que não corresponderam a alunos de elevado desempenho, a poupança de recursos educativos da rede pública, a possibilidade de recentrar a missão educativa deste tipo de ensino (em oposição ao ensino genérico) e que, por isso, deveriam ser convocados à execução mais vezes. Todavia, os entrevistados reconhecem várias dificuldades na sua aplicação: a de maior expressão será a quebra da relação pedagógica que é de grande proximidade entre professor de instrumento e aluno (aula individual). Além disso, o fato de a exclusão representar não poucas vezes o corte total com a aprendizagem musical e de representar um desinvestimento do aluno e da própria família conduz à tentativa de reabilitação do

⁶⁷ 2. Seleção; 2.1. Os testes de seleção; 2.1.1. Os primeiros testes de seleção utilizados nas escolas do estudo; 2.1.2. Os testes atuais: identificação dos autores; 2.1.3. Eficácia e fiabilidade dos testes vigentes; 2.1.4. Estrutura e conteúdos dos testes; 2.1.5. Objetivos dos testes; 2.1.6. Vigência temporal dos atuais testes de seleção; 2.2. A Seleção Social; 2.3. A Seleção Escolar; 2.3.1. A Seleção Escolar no 1º CEB/CIM; 2.3.2. A Seleção Escolar no 2º CEB/CBM.

aluno por parte da classe docente. Contudo, a gestão apresenta uma postura diferenciada, que clama pelo uso mais generalizado da medida que considera favorável. Apesar disto é possível verificar que alguns entrevistados reconhecem que o uso dos critérios de exclusão deveria conduzir a um acompanhamento mais cuidado por parte dos alunos e à apreciação, em sede de avaliação, dos processos de ensino e aprendizagem, propondo para isso a construção de planos que ajudem a prevenir a exclusão. Neste rol de entrevistados há também os que, em minoria, consideram que os critérios deveriam ser ainda mais apertados e restritivos. O ensino artístico especializado da música não é genealogicamente inclusivo.

No momento da seleção, falando especificamente dos candidatos que não chegam a ter entrada nas escolas de ensino artístico especializado da música, os diretores quase concertados resolveram abordar a questão da exclusão da seguinte forma: nenhuma escola exclui à entrada, todos os alunos são admitidos. Porém, são seriados fazendo com que a exclusão os coloque do lado exterior da porta de entrada devido à relação entre oferta de vagas e procura por parte dos candidatos, vulgarmente conhecida como “lei da oferta e da procura”. Desta forma não é a escola que exclui, mas o sistema de ensino que não disponibiliza vagas suficientes.

Entrevistas \ Categoria ⁶⁸	3	Total (1)
Professor 1	•	1
Professor 2	•	1
Professor 3	•	1
Professor 4	•	1
Professor 5	•	1
Professor 6	•	1
Professor 7		0
Professor 8	•	1
Professor 10	•	1
Professor 11		0
Professor 12	•	1
Total (11)	9	

Tabela 13 - Tabela de frequência de respostas da Categoria 3

⁶⁸ 3. A Exclusão

6.4. Categoria 4 – As políticas educativas

6.4.1. A política educativa para o 1º Ciclo do Ensino Básico/Curso de Iniciação Musical

O discurso em torno das medidas de política educativa que se julgam necessárias para tornar o modelo de seleção mais eficaz passou, em larga medida, pela reforma do Curso de Iniciação Musical. Descrita como necessária e desejada, a reforma tem um denominador comum em todos os entrevistados: o aumento do número de alunos no Curso de Iniciação Musical. As expressões são claras, diretas e não deixam margem para qualquer dúvida que é consensual a necessidade de alargamento do Curso de Iniciação Musical ou, em última análise, da reprodução do que, educativamente, lá se faz. Pelo seu nível de expressividade transcrevemos uma expressão utilizada: “foi o verdadeiro “boom” de qualidade” (Professora 4, E4¶54) e que resume bastante bem o discurso geral, dizendo a mesma entrevistada que considera que existe um “antes” e um “depois” da abertura dos Cursos de Iniciação Musical nas Escolas de Ensino Artístico Especializado da Música. As soluções apontadas são várias: por via da abertura de polos, através do simples aumento do número de vagas; tornando a música uma disciplina obrigatória no 1º ciclo; através da coadjuvação por docentes especializados ou criando espaços didáticos onde as crianças possam fazer a exploração dos diferentes instrumentos. Neste contexto, seria importante abandonar o Enriquecimento Curricular, espaço atual reservado às atividades de educação musical, e fazer com que o ensino da música passe a fazer parte de um currículo integral.

A eficácia da seleção de alunos para o ensino artístico depende também da permeabilidade da rede de ensino especializado, para o qual foi sugerido o exemplo da Academia de Música de Santa Cecília (estabelecimento de ensino particular). Caso fosse possível aos alunos transitarem com menos constrangimentos entre o ensino genérico e o ensino especializado seria mais fácil realizar uma seleção alargada no tempo e com dados mais fiáveis do que o momento único de prova atualmente em vigor.

Algumas considerações são feitas também em torno do ensino pré-escolar e da necessidade de uma idade precoce para o início da aprendizagem instrumental, sem referência particular a uma idade ou ano de escolaridade. É mencionado, com regularidade, que poderá depender destes fatores a melhoria qualitativa do ensino artístico especializado da música. Com menor expressão, há até quem remeta para o alargamento da aprendizagem musical precoce como sendo a única possibilidade e

último reduto de uma seleção, dado que, constata, todos os métodos de seleção conhecidos apresentam falhas.

No âmbito das soluções figuram soluções avulsas e não concertadas, a saber: redistribuição da carga horária do Curso de Iniciação Música; operacionalização de aulas de Ensino Instrumental em Grupo através de Metodologia Orff em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico; alargamentos nos Polos onde os cursos foram, inicialmente, abertos a partir do 2º Ciclo do Ensino Básico. Para a operacionalização de tais transformações no atual panorama do ensino pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, os entrevistados reclamam por formação altamente especializada na componente didática dos docentes.

Um dos entrevistados refere ainda a necessidade de defesa do Ensino Artístico Especializado da Música e entende que os critérios de exclusão, atualmente em vigor, foram também medidas capazes de gerar melhorias qualitativas dos resultados.

6.4.2. A política educativa quanto ao acesso, vagas e admissões na rede pública

O discurso produzido sobre a questão da política educativa aplicada no acesso ao Ensino Artístico Especializado da Música é bastante redundante e mostra, ainda que disperso ou difuso pelas diferentes realidades da rede pública, um processo homogeneizado centralmente.

Anualmente os valores apresentados rondam aproximadamente uma admissão de 30% dos candidatos (valor máximo) e 12% (valor mínimo), o que significa deixar imensos candidatos de fora do Ensino Artístico Especializado da Música. Porém, as escolas, na sua maioria, consideram que não excluem alunos, e não o fazem precisamente por dificilmente acreditarem no método de seleção. Nesse sentido, procedem à seriação dos candidatos criando a imagem que quem os deixa “de fora” é a administração central ao não proceder à abertura de mais vagas. Com tantas crianças a ficarem de fora do Ensino Artístico Especializado é descrito que existe uma pressão social sobre os atores educativos intensa e revestida das mais diversas práticas. Devido às dúvidas que os métodos de seleção deixam na classe docente, foi possível até ter notícia de uma nova tendência em França, que já foi utilizada em Portugal, que é a inscrição pela ordem de chegada.

As vagas são ditadas quase sempre por questões de gestão do espaço escolar e, pontualmente, a distribuição instrumental é que é feita tendo em vista propósitos plasmáveis no Projeto Educativo de uma instituição escolar. Todavia, são bem conhecidos pelos diretores alguns

constrangimentos imponderáveis e que podem alterar a planificação aritmética entre vagas e candidatos na projeção do ano letivo seguinte.

A seleção e os constrangimentos de vagas são muito menores em Agrupamentos de Escolas com Ensino Artístico Especializado, conforme revelam dois dos entrevistados, dado que conseguem realizar a admissão da totalidade ou esmagadora maioria dos candidatos que os procuram anualmente. Explicam ainda que o conceito de *numerus clausus* não tem qualquer sentido durante a vigência da escolaridade obrigatória.

6.4.3. A política educativa do ponto de vista da organização escolar

O discurso produzido pelos intervenientes vai no sentido da avaliação da problemática da seleção de alunos como um problema do âmbito da política educativa e da organização e gestão escolar. Os apontamentos direcionados à estrutura formal e altamente hierarquizada do Ministério da Educação como elemento pouco ágil da transformação do ensino transitam nas duas direções: ausência de uma tutela que legisle atempadamente as transformações que se operam no terreno, ou excesso de tutela que dificulta a abertura de novas turmas, polos educativos, a contratação docente, limita o número de vagas e condiciona, por isso, as admissões.

A definição política da missão do EAE é um ponto de divisão dos entrevistados. Os relatos convergem em três grupos: os que pensam que a missão passa pela formação de profissionais, os que têm um entendimento mais holístico como mais um elemento da formação integral do indivíduo e um terceiro grupo que sintetiza ambas as visões. As diferenças entre estas três posturas contrastam com a realidade escolar dado que os discursos são unânimes na apreciação dos alunos que não seguem um percurso profissional afirmando que não são uma perda, mas sim indivíduos que saem reforçados na sua formação; perante a ausência de uma educação artística na escola genérica, as escolas especializadas acabam por cumprir uma dupla missão.

No seguimento do estrangulamento causado pela seleção de alunos, a democratização do acesso apresenta-se como uma solução política capaz de reconfigurar a rede, a missão e o acesso. Neste campo os entrevistados consideram que a decisão pela democratização do EAE é de carácter político e que a sua concretização implica que todos os que o procurem tenham acesso ao mesmo. Há quem entenda que não existem diferenças entre áreas do conhecimento que justifiquem este tipo de seleção, não encontrando justificação válida para a ausência das áreas artísticas num currículo unificado e integral. A seleção de alunos é vista até com semelhanças com o acesso ao ensino

superior, dada a existência de vagas a que, no decorrer discursivo, se apelidou de *numerus clausus*. Este é um constrangimento específico ao acesso que não é compreensível para um dos entrevistados dado que não deveria, no seu entender, ocorrer no ensino básico e secundário. Existe ainda a expectativa de que a democratização, ao alargar quantitativamente a rede, possa gerar um aumento qualitativo. Tornar a base mais robusta já conduziu à renovação de alguns Cursos Secundários de Música de escolas especializadas, daí que o alargamento da rede e a abertura e democratização das condições de acesso sejam também motivos de preocupação. A massificação do EAE através do regime de frequência articulado, nomeadamente a rede de escolas do ensino particular e cooperativo, trouxeram uma creditação semelhante para níveis de aquisição de competências sem paralelismo qualitativo com o que se pratica na rede pública enquanto, ao mesmo tempo, delapidou a disciplina de Educação Musical no 3º ciclo do Ensino Básico.

Da troca de ideias no campo da organização e administração escolar sobre a seleção emergem outras opções: a permeabilidade entre Ensino Genérico e EAE é uma das apostas. Seja tomando na dianteira o exemplo da Academia de Música de Santa Cecília ou através de uma perceção que a especialização deve acontecer mais tarde, através das opções curriculares, a ideia de que a possibilidade de transitar com maior flexibilidade entre ambos os currículos poderia ser uma mais-valia para a seleção de alunos.

Com a perda do estatuto socioprofissional causado pela reforma de 1983, a problemática da seleção é descrita como um dos momentos mais frágeis para os docentes na medida em que se sentia uma pressão social fortíssima exercida por parte interessada da comunidade educativa, nomeadamente os encarregados de educação, transformou a seleção de alunos no departamento mais litigioso deste tipo de ensino e porque havia ainda a pressão da tutela para que os resultados escolares representassem sempre com sucesso o EAE. Para diminuir a pressão individual sobre as decisões, a apreciação foi pensada para ser feita por júris coletivos e foi criado um ambiente democrático e participativo onde os docentes pudessem construir um modelo de seleção com o qual se identificassem, o qual iriam operar posteriormente. Para os docentes, cuja prática ética e deontológica é a da inclusão, aplicar os critérios de exclusão representa também um momento de alguma violência simbólica que é legitimada pelo cumprimento normativo, normativo esse que não traduz na totalidade as recomendações emanadas pela Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional e causa numa preocupação acrescida sobre a validade jurídica da seleção. Essas recomendações incluem uma ponderação que torna a apreciação de competências não determinante como condição de acesso no decorrer das provas de seleção.

Alguns contributos afirmam ainda que detetam, mesmo em altos responsáveis pela educação, uma certa confusão entre as estruturas das ramificações curriculares e os diversos regimes de frequência. Se por um lado, após a experiência pedagógica de 1971, a Escola A passa de escola piloto a escola modelo (em 1993) devido ao regime de frequência integrado, por outro lado existem outras escolas que continuam a manter uma relação de grande eficácia com o regime de frequência supletivo e a considerá-lo útil para todos aqueles que não têm um ingresso concomitante ao nível de escolaridade.

Os projetos educativos escolares necessitam de um maior escrutínio, avaliação e vigência temporal ao mesmo tempo que devem ser impermeáveis a modas educativas passageira até porque as escolas aparentam ser um espaço muitas vezes reprodutivo e pouco reflexivo sobre a sua própria prática. Essa necessidade de reflexão impõe-se na disciplina de educação musical do 2º ciclo do ensino básico, mas sobretudo em formas de tornar a educação musical como parte integrante de um currículo, de frequência obrigatória até ao 2º ciclo e facultativa daí em diante em todos os currículos e em formas de ensino instrumental que não passem necessariamente pelo EAE. Isto porque a necessidade de apostar num ensino precoce em certas áreas da prática instrumental não é remediável por paradigma educativo nenhum e esse encaminhamento poderia ser feito, em jeito de seleção, entre o ensino instrumental do ensino básico e o EAE. A abertura total do EAE poderá conduzir, eminentemente, ao fim da oferta para alunos com características diferenciadas e que passariam a ficar integrados no regime geral.

6.4.4. A política educativa para a rede pública escolar

O discurso em torno das políticas educativas para a rede escolar de Ensino Artístico Especializado da Música tem revelado que a gestão escolar, partindo dos diretores das escolas especializadas, está circunscrita a um pensamento local da realidade de cada estabelecimento educativo. Isto significa que os diretores se expressam tendo por base comportamentos ou conquistas locais, confirmando as próprias ideias de que a existência de uma rede não garante um comportamento de rede, sendo que a mera coincidência formal das organizações não lhe confere as características necessárias à atuação como rede. Rede essa que, em certos casos, se desconhece a si mesma como é o caso da ostracização das Escolas G e H. Nesse sentido, as práticas tornam-se homogêneas mais pela diáspora docente do que pela concertação das mesmas, o que depois conduz a desempenhos educativos diferenciados.

A solução mais comum para colmatar as insuficiências da rede tem sido a criação de Polos Educativos: Maximinos, Celeirós, Amadora, Seixal, Loures, Estarreja, Arganil, Sertã e Miranda do Corvo são as localidades onde já se encontram em funcionamento ou em fase avançada de negociação. Os critérios para a escolha dos locais de implantação são variados e oscilam entre escolas em risco de fechar por falta de alunos até aos estabelecimentos que são territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP). Estes Polos Educativos têm várias funções descritas: a primeira de todas é o alargamento da rede escolar e a concretização de acesso para mais crianças, por outro lado têm também a intenção de alimentar o ensino básico com uma massa de alunos capaz de gerar um ensino secundário com frequência sólida e capaz de oferecer desenvolvimentos qualitativos. Da mesma forma que, em 1993, já era possível perspetivar a constituição de protocolos para ampliar a área de influência ao ensino pré-escolar, atualmente, as escolas debatem-se com estratégias para conseguirem suprimir os constrangimentos do seu edificado que lhes restringe o número de vagas à lotação possível dos edifícios que ocupam. A ambição, que trespassa várias gerações de diretores, em alargar a rede pública de ensino artístico especializado da música é entendida como missão intrínseca ao próprio serviço público, embora possa, pontualmente, esbarrar no formalismo da estrutura hierárquica vertical.

A possibilidade de uma democratização do ensino artístico é obstaculizada pelo constrangimento da inexistência de uma rede escolar capaz, na dificuldade sinalizada pelos diretores que representaria a seleção e formação docente para contextos tão particulares como ensino pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, nos interesses de uma rede concomitante que é a rede de escolas do ensino particular e cooperativo que tem gerado, em alguns casos, a baixa do número de candidatos à escola pública. Porém, ao acontecer a dita democratização ela deverá ter lugar nas escolas de ensino genérico através de metodologias de ensino em grupo, como Kodály ou outras. Só assim seria possível preservar a escola artística especializada de uma diminuição abrupta do seu desempenho educativo. A assimetria notória de qualquer uma das redes de ensino artístico especializado (tanto pública como particular e cooperativa) explica-se pelo movimento associativo intenso e ativo a Norte, protagonizados pelas Bandas Filarmónicas, e que servem de primeiro fator de aculturação de camadas mais populares. Com uma comparação direta com a *Fundación del Estado para el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela* – vulgarmente conhecida por “El Sistema” – é uma busca por uma rede coletiva e comunitária capaz de gerar aprendizagens que favoreçam as crianças no acesso às escolas artísticas. Assim, as crianças deviam poder apresentar-se já com um conjunto de conhecimentos adquiridos que não permitiria gerar exclusão baseada em modelos de seleção reconhecidamente falíveis. Do discurso sobre a rede escolar faz parte a preocupação com as

populações que estão afastadas de forma quase absoluta do Ensino Artístico Especializado da Música. A referência a projetos por parte das Escolas Artísticas de [- - -] e [- - -] com crianças com necessidades educativas especiais e/ou portadoras de deficiência são a afirmação concreta que a inclusão ou exclusão é uma tarefa de enorme envergadura e que, como educadores, será impossível esquecer também no Ensino Artístico e nas Escolas Especializadas da rede pública.

Categoria⁶⁹ Entrevistas	4				Total (4)
	4.1	4.2	4.3	4.4	
Professor 1	•	•	•	•	4
Professor 2	•	•	•	•	4
Professor 3	•	•	•	•	4
Professor 4	•	•	•	•	4
Professor 5	•	•	•	•	4
Professor 6	•	•	•	•	4
Professor 7	•	•	•	•	4
Professor 8	•	•	•	•	4
Professor 10	•	•	•	•	4
Professor 11		•	•	•	3
Professor 12	•	•	•	•	4
Total (11)	10	11	11	11	

Tabela 14 - Tabela de frequência de respostas da Categoria 4

6.5. Categoria 5 – Sugestões e contributos

O discurso produzido é de grande abertura face a uma temática sobre a qual é consensual haver poucas certezas e muitas dúvidas. Todos os contributos partem do princípio que o modelo existente não cumpre os objetivos a que se propõe e necessita, por isso, de ser alterado. É chamada a encabeçar esse processo de transformação a Academia em conjunto com as Escolas Artísticas de Ensino Especializado da Música da rede pública. Nas sugestões disponíveis, essas transformações

⁶⁹ 4. As Políticas Educativas; 4.1. A Política Educativa para o 1º CEB/CIM; 4.2. A Política Educativa quanto ao acesso, vagas e admissões na rede pública; 4.3. A Política Educativa do ponto de vista da organização escolar; 4.4. A Política Educativa para a rede pública escolar.

podem passar por alterar o foco em análise (sensibilidade tímbrica) ou alterar o tempo de contacto (atividades prolongadas no tempo). De fundo e de maior lastro, existe a proposta de direccionar a atenção para tornar robusta a oferta do Ensino Pré-Escolar e do 1º Ciclo com o intuito de aí ser iniciado um verdadeiro processo piramidal de seleção ao longo de vários anos através de uma oferta generalizada e precoce, com uma ênfase particular na oferta de ensino de instrumentos diversificados.

Categoria ⁷⁰	5	Total (1)
Entrevistas		
Professor 1		0
Professor 2		0
Professor 3	•	1
Professor 4	•	1
Professor 5	•	1
Professor 6	•	1
Professor 7	•	1
Professor 8		0
Professor 10	•	1
Professor 11		0
Professor 12	•	1
Total (11)	7	

Tabela 15 - Tabela de frequência de respostas da Categoria 5

⁷⁰ 5. Sugestões e Contributos.

Categoria Entrevistas	1					2									3	4					5	Total (20)
	1.1	1.2				2.1						2.2	2.3			4.1	4.2	4.3	4.4			
		1.2.1	1.2.2	1.2.3	1.2.4	2.1.1	2.1.2	2.1.3	2.1.4	2.1.5	2.1.6		2.3.1	2.3.2								
Professor 1	•	•	•	•			•	•	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•		16	
Professor 2	•	•	•	•			•	•	•	•		•	•		•	•	•	•	•		15	
Professor 3	•	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•	18	
Professor 4		•	•	•	•	•	•	•		•	•	•		•	•	•	•	•	•	•	17	
Professor 5	•	•	•	•			•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	18	
Professor 6	•		•	•	•			•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	16	
Professor 7		•	•		•		•	•	•		•	•	•	•		•	•	•	•	•	15	
Professor 8	•	•	•			•	•	•	•	•	•	•			•	•	•	•	•		15	
Professor 10				•				•		•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	12	
Professor 11	•		•	•			•	•		•	•	•		•			•	•	•		12	
Professor 12		•	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	18	
Total (11)	7	8	9	9	5	3	9	11	7	10	9	11	7	8	9	10	11	11	11	7		

Tabela 16 - Tabela de frequência geral de respostas

6.6. Sobre a frequência das respostas

Importa finalizar a análise de conteúdo produzindo um comentário à tabela de frequência geral de respostas, acima exposta. Nesse sentido, a frequência de respostas demonstra que as áreas mais abordadas pelos diretores das escolas públicas de ensino artístico especializado da música foram a eficácia e fiabilidade dos testes de seleção, as questões relacionadas com a seleção social e a totalidade das questões diretamente ligadas com a política educativa – as políticas do 1º ciclo do ensino básico, o acesso, vagas e admissões, as políticas de organização escolar e a rede escolar. Assim, consideramos estes itens como pontos-chave para a interpretação da problemática da seleção de alunos.

Simultaneamente, importa observar os itens com menor frequência de resposta. Estes dizem respeito aos antigos modelos de seleção praticados e às aprendizagens prévias como base para a predição da aptidão musical. Consideramos igualmente estes como pontos-chave da análise na medida em que a sua pouca frequência de resposta é, também ela, reveladora da importância que os diretores das escolas da rede pública poderão atribuir no seu discurso a estas áreas. Entendemos que apesar da baixa frequência de resposta ao item da predição da aptidão musical tendo por base os conhecimentos prévios, este item é preferencialmente mencionado e preenchido por um pensamento político sobre o ensino artístico especializado para o 1º ciclo do Ensino Básico/Curso de Iniciação Musical. Não significa então que esta é uma área esquecida, mas antes entendida como um problema que não gravita em torno da psicologia ou, concretamente, da aptidão musical, mas antes em torno do desenho das políticas educativas. Esta análise ganha lastro quando compreendemos que um dos itens com maior frequência de resposta é, precisamente, a política educativa no que concerne às políticas para o 1º ciclo, as vagas e admissões e a rede escolar.

Este olhar sobre a frequência das respostas ajuda a compreender aquilo que o conteúdo das mesmas demonstra, que estamos, aparentemente, perante um problema de política educativa e não uma mera dificuldade na gestão e operacionalização de testes de seleção, modelos de provas ou conceções diferenciadas sobre a aptidão musical.

Capítulo 7 | Conclusões e considerações finais

Conclusões e considerações finais

O foco do estudo na visão dos órgãos intermédios de gestão escolar – diretores – permitiu recolher um conjunto de dados que sintetizamos de forma a conseguir obter uma visão sobre como é feita a seleção de alunos para as escolas da rede pública do ensino artístico especializado da música em Portugal. Este patamar intermédio possibilitou o contacto com as perceções acerca dos candidatos/alunos, dos encarregados de educação, da comunidade educativa, mas, simultaneamente, dos corredores da política educativa, de contextos formais da tutela, do financiamento, da abertura de vagas, turmas, contratação docente e o pouco do universo possível envolvido naquilo que são as decisões políticas e administrativas da gestão escolar.

É a síntese dos dados que nos possibilita responder de forma indutiva às questões levantadas no início deste trabalho, cumprindo assim os seus objetivos iniciais.

7.1. Descrição dos diferentes modelos de seleção na totalidade das escolas públicas especializadas

Os modelos de seleção demonstraram ter uma aparência idêntica nas escolas da rede pública de ensino artístico especializado da música em Portugal. Todas as escolas realizam provas de seleção, na esmagadora maioria de produção própria, sendo a exceção duas escolas que recorrem a testes padronizados de aptidão musical do reconhecido investigador Edwin Gordon. A escolha por testes padronizados de aptidão musical pode ser decifrada através de duas formas: a primeira, por necessidade de garantir a fiabilidade da seleção de alunos e a segunda, pela coincidência histórica da vinda a Portugal de Edwin Gordon e o seu trabalho de proximidade com a academia portuguesa.

As provas de seleção inspiram-se no modelo publicado pela Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional (ANQEP, I.P.) embora com diferentes interpretações na ponderação da classificação, na distribuição dos momentos de prova e avaliação, e na sua construção. O modelo publicado divide a prova de seleção de alunos em duas componentes essenciais: a avaliação das aptidões e a avaliação dos conhecimentos adquiridos, caso existam. Todavia, a interpretação do modelo por parte das escolas demonstra ter contornos diferentes no esquema de ponderações. A rede divide-se, assim, em três tipos de casos: casos onde só existem avaliação das aptidões através de testes padronizados; casos onde existem avaliação de ambas as componentes com classificação através de média ponderada, e os casos onde existe apenas avaliação de conhecimentos adquiridos através de duas provas – uma de formação musical e outra de prática ou execução instrumental onde a prova de formação musical tem um carácter excludente, deixando a seriação exclusivamente para a classificação obtida na componente de execução instrumental.

Do ponto de vista da execução instrumental é revelante enunciar que a esmagadora maioria das escolas oferece ateliers estruturados para contacto prévio dos candidatos com a diversidade da sua oferta educativa. Isto possibilita a concretização de um interesse por parte da rede educativa que se plasma na constituição de uma diversidade de representação da paleta instrumental que permita executar o seu projeto educativo de forma equilibrada e estruturada do ponto de vista pedagógico e artístico. Do ponto de vista da aptidão musical e da formação musical, ambas dimensões se confundem de forma intrincada. Na esmagadora maioria dos casos não é possível compreender a diferença entre uma prova de aptidão musical e uma prova de conhecimentos adquiridos dedicados à formação musical. Em primeiro lugar os exercícios repetem-se, misturam-se e confundem-se: reprodução melódica vocal, reprodução rítmica vocal ou percutida, identificação auditiva de intervalos

ou direção dos sons ou, quando existe, também identificação dinâmica e tímbrica, sendo possível também identificar um trabalho de aprendizagem de uma canção popular atribuída semanas antes do momento da seleção; em segundo lugar a estrutura das provas e o tempo a elas dedicado oscila de forma absolutamente abissal, existindo escolas que realizam a sua seleção numa prova de aproximadamente 15 minutos e outras em 3 dias distintos de visita aos estabelecimentos de ensino.

Ao descrever os modelos de seleção é imperativo descrever também o que os próprios dados nos quiseram transmitir através da menção ao impacto que estes momentos constituem nos profissionais – professores e órgãos de gestão –, nas famílias e, principalmente, nas crianças. Foi possível observar que estamos perante um modelo que trás infelicidade e ansiedade aos docentes e gestores educativos, cria manifestações explícitas e grosseiras de ansiedade e pressão nas crianças, faz sobressair práticas educativas de índole competitivo nas famílias, e se transformou na área mais jurídica e disciplinar das escolas de ensino artístico especializado da música da rede pública. Evitar a exclusão é o que, a todo o custo, tentam as crianças, as famílias e os próprios professores, não poucas vezes em contra corrente com a opinião da gestão escolar que se vê obrigada à persecução de resultados de excelência educativa. Neste sentido foi possível verificar que a maioria das escolas da rede pública optam por não excluir nenhum aluno, remetendo essa tarefa para as deliberações da tutela através da regulação do número de vagas, a que se chega a apelidar de *numerus clausus* – numa clara alusão com o que acontece no acesso ao ensino superior. Assim, as escolas consideram que não excluem, antes fazem uma seriação que, criando uma ordem de entrada, se fecha no final das vagas ocupadas. Este compromisso entre quem exclui ou não nasce no seio do próprio modelo de seleção, dado que este coloca em confronto a natureza excludente deste tipo de ensino com a natureza inclusiva da profissão docente. Sem síntese à vista, os diretores relatam que este se tornou das áreas da escola mais contenciosa, onde a gestão mais tem de responder tanto do ponto de vista disciplinar como, casualmente, do ponto de vista judicial.

7.2. Percurso histórico evolutivo dos modos de seleção de alunos para o ensino especializado da música em Portugal

Do ponto de vista histórico constatamos que o ensino artístico especializado da música passou por diferentes momentos da sua evolução. Desde a fundação do Real Seminário de Música da Patriarcal (1713) até à criação da Conservatório Real de Lisboa (1835) que estas instituições se basearam no modelo italiano dos *Conservatori*, influência essa que se faz comprovar também pela

presença de Domenico Scarlatti em Portugal no período de 1719 a 1729. O modelo italiano oferecia o ensino de um ofício, tendencialmente manual, sendo uma escola de criação de artesãos e outros artistas manuais, de entre os quais os músicos. Tal como relata a literatura, eram escolas onde se conservavam as crianças vindas dos *hospedali* ou orfanatos e que tinham, por isso mesmo, uma condição social desfavorável. Em Portugal, com a vitória do liberalismo na guerra civil portuguesa (1832-1834) iniciou-se uma aproximação aos grandes centros urbanos, como Lisboa, por parte de uma burguesia endinheirada que vivia, maioritariamente, da exploração agrícola das propriedades que abandonara na província. Dada a falta de ocupação desta nova classe social, principalmente por parte das mulheres que estavam afastadas dos negócios e das cadeias de produção, na Escola E começa a ser inundado de senhoras que desejavam ocupar o seu tempo com a aprendizagem do piano. É neste contexto social que, já no final da Primeira República, o novo diretor e pianista José Vianna da Motta (1868-1948) – aluno de Franz Liszt em 1885 – realiza uma reforma educativa, em 1930, onde afirma que desejaria reservar o direito de admissão ao curso de piano para o direcionar para indivíduos de verdadeira vocação e a fim de o valorizar socialmente. Podemos assinalar este o principalmente momento em que a seleção passou a fazer parte do quotidiano das escolas de ensino artístico especializado da música, embora, para já, apenas dedicado ao curso de piano.

Todavia, é de assinalar que as entrevistas com os antigos diretores revelam que as provas começaram a ser mais problemáticas a partir do momento em que o número de vagas se tornou insuficiente para albergar todos os candidatos; algo que, não sendo oportuno separar historicamente, se deu principalmente após 1974 devido a uma maior procura pelo ensino. Nesse sentido foram construídos alguns testes de seleção de alunos que sofreram algumas evoluções em quantidade ou estrutura formal, mas que se mantêm quase inalterados desde então.

A vigência temporal dos testes de seleção em vigor nas escolas públicas de ensino artístico especializado da música em Portugal oscila, sensivelmente, entre os 25 e os 2 anos. Todavia, um olhar mais atento revela que nas escolas onde os testes sofrem mais alterações, estas continuam a não corresponder necessariamente a alterações estruturais e, muito menos de paradigma, mas antes à inclusão de novos exercícios e à transformação ou modificação de exercícios já existentes. Nesse sentido podemos afirmar que os testes têm um carácter reprodutor e que na sua esmagadora maioria passam incólumes às trocas dos órgãos de gestão educativa, das direções, aos Conselhos Pedagógicos e Departamentos Curriculares. Não obstante o seu carácter reprodutor, as entrevistas revelaram uma intensa troca de ideias em torno das provas de seleção ao longo dos tempos. Todavia, comparando as entrevistas dos antigos diretores com as dos atuais podemos concluir que as preocupações se mantêm

inalteradas ao longo dos tempos: fiabilidade dos testes de seleção, carácter preditor dos testes, monitorização das características preditoras do sucesso dos alunos.

7.3. Perfil abrangente do atual aluno selecionado e interpretação das variáveis resultantes da análise desse perfil

Na sua maioria, os diretores das escolas da rede pública de ensino artístico especializado da música em Portugal olham abertamente com maus olhos para a interpretação do perfil social dos alunos. Todavia, exemplos há onde o interesse pelo perfil socioeconómico dos alunos está presente de formas menos explícitas. A avaliação do perfil social do aluno poderia constituir um meio de salvaguarda de crianças dotadas, mas que tiveram acesso à rede educativa fora da idade de frequência para o ensino artístico, seja em regime articulado, seja em regime supletivo. A coexistência, em algumas escolas da rede, de programas de educação artística – como a Orquestra Geração – leva os gestores educativos a encarar a necessidade da existência de meios alternativos de seleção e admissão de alunos com o objetivo de se poderem constituir como um elevador social para crianças que mostrem elevado interesse pela área artística e demonstrem grande potencial de desenvolvimento. Em sentido convergente está também uma avaliação, levada a cabo pela Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC), que atribui os bons resultados de, pelo menos, uma escola artística em concreto devido ao alto nível de escolaridade das mães dos alunos, algo que corrobora as conclusões da literatura, pese embora a comunidade docente tenha interpretado tal consideração como uma subvalorização do seu desempenho docente e do seu trabalho educativo. Existe, finalmente, a questão eminentemente material que se traduz na necessidade de os alunos serem detentores do instrumento musical ao qual se candidatam. Pese embora esta necessidade possa não ter carácter imediato e existam até casos em que a seleção, no campo da prática instrumental, aponte um caminho diferente daquele com que o aluno chegou à escola à qual se candidata, a realidade mostra que existem um conjunto de dificuldades e limitações que dificultam todo o percurso escolar. As soluções disponibilizadas pelas escolas e por uma grande parte das comunidades são as mais diversas e, todas elas, têm o objetivo de aproximar socialmente as crianças da aprendizagem musical. Os instrumentos podem então ser alugados – às lojas de instrumentos, às escolas, às bandas filarmónicas ou outros movimentos associativos locais –, podem ser comprados, herdados, emprestados, disponibilizados por via do mecenato, podem ser reservados para estudo dentro do edifício escolar, etc.; todavia, ter acesso e

contacto precoce com um instrumento musical aparenta revelar-se um fator diferenciador no momento da seleção.

Capaz de criar distinção entre os candidatos está, também, de forma muito proeminente o acesso a aprendizagens prévias. Não é possível sublevar o facto transmitido por um antigo diretor que existem, em redor das escolas artísticas, professores – daquela ou de outras escolas – que “preparam” os candidatos para as provas de seleção. Isto levou, inclusive, à modificação do modelo de seleção de uma das escolas artísticas que, denotado este constrangimento contextual, se munuiu de testes padronizados de seleção num momento em que estes apenas estavam disponíveis no contexto académico. Todavia, hoje, estes testes padronizados de aptidão musical encontram-se já ao acesso do público geral e são utilizados, em contexto privado, para preparar os candidatos para as provas de seleção. Inteirados da problemática, as escolas tendem a encontrar soluções que passam pela elaboração de novos exercícios, modificação da ordem estabelecida ou mesmo o envio de uma obra de escolha aleatória para preparação em casa. Apesar de, no campo das aprendizagens prévias, existirem relatos de alunos preparados de formas qualitativamente *sui generis* – o que se pode transformar num fator de rejeição por parte das escolas especializadas –, a esmagadora maioria dos alunos apresenta-se de maneira eficaz, tendo estabelecida uma relação com o instrumento da sua escolha e com a linguagem musical; existindo, ainda, um grupo mais pequeno que se apresenta com um nível de preparação excecional.

Apoiados nas adaptações observáveis produzidas pelo meio educativo envolvente, os detentores de cargos de gestão entendem que as aprendizagens prévias são um fator diferenciador e, de certa forma, preditor de sucesso na aprendizagem musical. Os relatos oscilam entre a absoluta convicção da necessidade de um início precoce em instrumentos específicos – como os da família das cordas friccionadas – mas, essencialmente, como um fator de melhoria da qualidade da seleção produzida pelas escolas artísticas especializadas. Apesar dos conceitos de aptidão musical se centrarem na valorização social do talento e da vocação de carácter maioritariamente inatista, em contexto escolar os gestores revelaram valorizar o estudo regular e sistemático, o comprometimento e empenho do aluno e da família numa postura claramente empirista. Esta divergência entre forma e conteúdo é fermento argumentativo para um sem fim de exemplo empíricos que visam demonstrar este ou aquele caso particular de sucesso ou insucesso. Porém, por detrás da aparente divergência, são afirmativamente claras as preocupações e as intenções manifestadas pelos diretores das escolas de rede pública para que um maior investimento político e educativo seja direcionado para as aprendizagens precoces. Neste campo as sugestões apresentam-se em dois grandes blocos: um

conjunto de soluções políticas e um conjunto de soluções educativas. No conjunto de soluções políticas encontramos a necessidade de alargamento da rede pública de escolas de ensino artístico especializado da música em Portugal e o desejo manifestado pelas escolas de obter autorização da tutela para o alargamento do número de alunos para o curso de iniciação musical, dado que muitos estabelecimentos de ensino consideram ter já capacidade instalada para o fazer. No campo das soluções educativas, materializando as opções atualmente disponíveis do ponto de vista político, fica clara que a necessidade de apostar no 1º ciclo do ensino básico, sendo referida também a necessidade de se apostar também no ensino pré-escolar que, neste momento, não disponibiliza qualquer tipo de oferta. Daqui sobressai uma crítica explícita à atual oferta de Atividades de Enriquecimento Curricular pelo seu âmbito não curricular, pelo recrutamento de docentes não especializados e pela subalternização do papel da aprendizagem musical. Compreende-se então que uma educação musical incluída no currículo geral do 1º ciclo do ensino básico e ministrada por professores especializados se tornaria num eficaz aliado para os momentos de seleção de alunos para o ensino artístico especializado da música. Esta educação musical mencionada não exclui a prática instrumental ou, pelo menos, o contacto por meio de ateliers ou práticas pedagógicas coletivas; em alguns casos sugere-se ainda o estabelecimento de redes com escolas do 1º ciclo do ensino básico de agrupamentos geograficamente próximos no sentido de poder existir uma maior permeabilidade e troca, como que num processo de osmose, entre o ensino genérico e o ensino especializado.

7.4. Pertinência dos processos de seleção tendo em conta a sua capacidade preditora

Os dados recolhidos acerca do carácter preditor dos processos de seleção mostraram que os diretores estão tão conscientes como concordantes com a falta de eficácia dos mesmos. Muito embora tenha sido possível agrupar quatro conjuntos de características que poderiam conduzir a uma predição do desempenho curricular dos alunos – as características individuais, o contexto social, o contexto escolar e as aprendizagens prévias – os discursos produzidos demonstram uma saudável dúvida acerca dos resultados produzidos na seleção em confronto com as vivências educativas posteriores.

Do ponto de vistas das características individuais não foi possível estabelecer uma síntese sobre quais as características mais importantes ou relevantes. Sem conseguir estabelecer relações de causalidade, houve a oportunidade de questionar se, de facto, seria desejável a construção de uma lista de características individuais, físicas ou psicológicas, que possibilitassem a deteção de forma

preditora do sucesso na aprendizagem musical. De facto, a inexistência de uma lista fixa de características evidencia o interesse do fator educativo e evita que a escola se transforme numa linha taylorista de formação de alunos.

Sob o ponto de vista do contexto escolar existem dois fatores distintos relatados que se influenciam entre si: os testes de seleção e os docentes que os aplicam. Verifica-se que os resultados dos testes não são fiáveis como preditores do sucesso dos alunos, que demonstram maiores margens de erro quando ministrados em idade precoce, não avaliam todas as dimensões que seriam desejáveis avaliar, levando alguns diretores a avançar com a percepção que não são os alunos com melhores resultados na seleção que terminam o seu percurso educativo com maior sucesso. No que concerne aos docentes a sua influência é relatada logo na operacionalização da prova de seleção. Com um professor o aluno pode ter um resultado e obter um resultado diferente perante um professor diferente. Todavia, a influência docente não se faz sentir apenas na aplicação de provas de seleção, mas, essencialmente, após a entrada dos alunos. O sucesso na relação ensino-aprendizagem pode apresentar diferentes níveis devido à cristalização das práticas educativas que se consideram eminentemente reprodutoras e tendencialmente não personalizadas, apesar do carácter individualizado das aulas de instrumento. Neste sentido é manifestamente difícil concretizar se a falta de sucesso do aluno diz respeito exclusivamente à falta de aptidão musical ou se a metodologia de ensino não foi adaptada de forma eficaz de forma a traduzir-se em bons resultados para o aluno. Apesar de divisão existente entre ensino genérico e especializado ser considerado algo de positivo, a pertinência da seleção para o ensino artístico especializado da música afirma-se através da concretização da impossibilidade de unificação curricular para todos os níveis de ensino, o que nos remete para a eventual necessidade de reformas do currículo.

No que concerne ao contexto social conclui-se que o acompanhamento parental e o acesso a aprendizagens prévias são duas componentes importantes para a admissão e desempenho ulterior dos alunos. Pais e encarregados de educação empenhados na tarefa da educação artística dos seus educandos acabam por criar um tipo de acompanhamento regular e sistemático que possibilita uma obtenção de resultados mais proficientes. Neste sentido, é também natural que os pais e encarregados de educação que tenham condição socioeconómica suficientemente confortável para procurar orientação profissional no âmbito da educação musical o faça e os seus educandos retirem o respetivo proveito.

Especificamente no que concerne às aprendizagens prévias é, mesmo assim, possível identificar pontos positivos e negativos. Se no caso dos pontos positivos eles são inaferríveis de forma

mais ou menos clara – relação com o instrumento e a linguagem musical –, no campo dos malefícios podemos perceber uma inclinação por parte das escolas que, tendencialmente, preferem alunos com menos conhecimentos adquiridos aos alunos com conhecimentos adquiridos que se traduzam em práticas inadequadas ou mesmo errôneas. Neste sentido, a dificuldade de seleção aumenta e entende-se que as aprendizagens prévias podem ser também um fator de deturpação na correta avaliação das aptidões dos candidatos e, ainda mais, na predição do seu desempenho ulterior.

Face à dificuldade em relacionar os resultados das provas de seleção de candidatos com os resultados do desempenho posterior dos alunos, considera-se que a utilização dos atuais modelos de seleção não encontra, sob este ponto de vista, qualquer sinal que a justifique nem demonstra uma eficácia suficiente para que seja justificada a sua pertinência no plano educativo do ensino artístico especializado da música na rede pública em Portugal. Neste sentido, a conclusão que é possível extrair dos dados é que os processos de seleção estão orientados para seriar alunos, de acordo com o número de vagas emanadas pela tutela, independentemente dos resultados possíveis de aferir sobre essa seleção. A seleção representa assim o cumprimento de uma normal, muitas vezes contrária à vontade das escolas, da sua gestão e dos seus docentes.

7.5. Pertinência do ramo de ensino especializado da música quanto ao currículo legislado e ao currículo praticado no que concerne aos fatores: missão, objetivos, estruturação da oferta e eficácia

Compreendemos que a ramificação curricular do ensino artístico especializado da música se apresenta, no contexto do sistema de ensino português, de forma tendencialmente excludente e fortemente seletiva. As justificações residem em fatores como o sucesso, a excelência, a formação de músicos e profissionais da arte, a diminuta oferta da rede pública, entre outras. Com processos de seleção que têm mostrado não ter capacidade preditora do desempenho ulterior dos alunos, o que se observa é que as escolas de ensino artístico especializado da música passaram a avaliar o seu sucesso tendo por base critérios educativos comuns às escolas de ensino genérico. Formar bons seres humanos, despertados para o mundo, social e humanamente comprometidos com a melhoria coletiva demonstrou ser uma forma tão natural como desejável para justificar os que, mesmo tendo concluído o seu percurso educativo, optaram por outras carreiras que não passaram, nem direta, nem indiretamente, pela música ou pela arte. Não fosse isto suficiente para nos fazer questionar sobre a missão e objetivos do ensino artístico especializado, existe ainda o abandono escolar que, ele próprio

neste caso específico, não representa de todo um claro sinal de insucesso dado que não é requisito obrigatório para o acesso ao ensino superior ser detentor do diploma de 12º ano de escolaridade de uma escola artístico especializada.

Em torno de possíveis recomendações para o futuro em posteriores investigações académicas acredito que seria útil a elaboração de um estudo sobre o fenómeno do abandono escolar no Ensino Artístico Especializado da Música. Daqui nasceria a possibilidade de cruzamento entre os resultados obtidos durante o momento do acesso (pelo método que neste trabalho se relata – a prova de seleção) com o percurso escolar dos alunos. Creio que também seria profundamente útil para demonstrar a execução dos objetivos propostos na criação e músicos e artistas que fosse possível seguir as opções dos alunos no acesso ao ensino superior, findo, naturalmente, o Curso Secundário de Música. Não dispondo de mais dados para a expressão com propriedade sobre as áreas que aqui se colocam como possibilidades de trabalhos vindouros, resta a firme convicção, que brota deste contributo, que mais acesso contribuirá para mais educação, mais cultura e maior desenvolvimento social e civilizacional.

Referências

- Abrantes, P. (2003). *A escola e a vida: contributos para uma educação democrática*. Porto: Porto Editora.
- Adenot, P. (2010). A questão da vocação na representação social dos músicos. *Revista Proa*, 1(2), 1 - 15.
- Adenot, P. A. (novembro de 2010). A questão da vocação na representação social dos músicos. *PROA - Revista de Antropologia e Arte*, 1(2), 1-15.
- Agrupamento de Escolas Luís António Verney. (23 de fevereiro de 2016). *Projeto Educativo*. Obtido em 9 de fevereiro de 2017, de Agrupamento de Escolas Luís António Verney: <http://www.aelaverney.pt/docs4%20doc/PEA%202015%2019%20V%20Final.pdf>
- Aguiar, M. C., & Vieira, M. H. (2010). O ensino de canto nos ramos genérico e vocacional do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal: um estudo de caso múltiplo. *Actas do XIX Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical* (pp. 1462-1472). Goiânia: Universidade Federal de Goiás.
- Almeida, L. (1992). Inteligência e aprendizagem: dos seus relacionamentos à sua promoção. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8(3), 277-292.
- Almeida, L. (2002). As aptidões na definição e avaliação da inteligência: o concurso da análise factorial. *Paideia*, 12(23), 5-17. Obtido de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000200002
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Ferreira, A. I. (2009). *Inteligência: perspectivas teóricas*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, M. (2008). *(Re)pensando a orientação vocacional na escola: da teoria à prática*. Tese de Mestrado em Activação do Desenvolvimento Psicológico, Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação, Aveiro.
- Andrés, V. (1991). *Guia para estudar musica*. Madrid: Arte Tripharia.
- ANQEP, I. (2018). *Jovens, Cursos do Ensino Especializado Artístico, Música*. Obtido em 20 de junho de 2016, de Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P.: <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>
- ANQEP, I. P. (14 de 03 de 2013). *Cursos do Ensino Artístico Especializado - Música*. Obtido em 6 de julho de 2016, de Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional, I.P.: <http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?f=1&back=1&codigono=562258815914AAAAAAA>
- Aquino, S. T. (2011). *Corpus Themisticum*. Obtido em 21 de janeiro de 2017, de Quaestiones disputatae de veritate: a quaestione II ad quaestionem IV: <http://www.corpusthomisticum.org/qdv02.html#51886>
- Armstrong, T. (2001). *Inteligências múltiplas na sala de aula. Prefácio de Howard Gardner*. (2ª edição ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Asprilla, L. I., & Guardia, G. (2007). El dispositivo pedagógico: una visión desde la música. *Reflexiones desde la Universidad*, 210-221.
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, C., Lemos, C., & Lebre, J. (2013). *Relatório Escola Artística do Conservatório de Música de Calouste Gulbenkian de Aveiro*. Relatório de Avaliação Externa das Escolas, Inspeção-Geral de Educação e Ciência, Área Territorial de Inspeção do Centro, Lisboa.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bentley, A. (1966). *Measures of Musical Abilities*. Windsor, England: NFER-Nelson.

- Berglund, J., Polland, K., & Webster, M. (2009). Hotspots of Biased Nucleotide Substitutions in Human Genes. *PLoS Biology*, e1000026.
- Bilimória, H. C. (2011). Conceptualização da sobredotação: da inspiração divina, à influência do contexto. *Journal of Child and Adolescent Psychology*(4), 95-108.
- Binet, A. (1910). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris: Ernest Flammarion.
- Bizzo, N., & El-Hani, C. N. (2009). O arranjo curricular do ensino da evolução e as relações entre os trabalhos de Charles Darwin e Gregor Mendel. *Filosofia e História da Biologia*, 4, 235-257.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, M. J. (2012). *Instituição > Apresentação > História*. Obtido em 21 de junho de 2016, de Escola de Música do Conservatório Nacional: <http://www.emcn.edu.pt/index.php/instituicao/apresentacao/historia/>
- Borges, M. J. (s.d.). *Breve Cronologia Histórica da Escola de Música do Conservatório Nacional*. (A. J. Ferreira, Produtor) Obtido em 6 de abril de 2016, de Meloteca: <http://meloteca.com/historico-cronologia-escola-de-musica-do-conservatorio-nacional.htm>
- Brito, H., & Vieira, M. H. (2014). Contributos para uma Etnopedagogia Musical no ensino instrumental para escolas especializadas. Em M. H. Vieira, & R. Soutelo (Edits.), *Percursos do Ensino da Música* (pp. 91-106). Tui, Galiza: Arte Tripharia.
- Brito, H., & Vieira, M. H. (2014). Sargaceiros de Apúlia e Orquestra de Cordas: Contributos para uma etnopedagogia musical. *Musica Hodie*, 14(2), 99-110.
- Bruno, J. (2011). *Efectos de la implementación de un programa de educación musical basado en las TIC sobre el aprendizaje de la música en educación primaria*. Tesis do Programa de Doctorado en Investigación Educativa: Enseñanza y Aprendizaje, Universidad de Alicante, Facultad de Educación, Alicante.
- Butcher, L. (Agosto de 2002). Heschl's gyrus determines musical aptitude. *The Lancet Neurology*, 1, 207.
- Caldeira, A. M. (outubro de 2012). *Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga*. Obtido em 17 de junho de 2016, de História do Conservatório: <http://www.conservatoriodebraga.pt/?id=20>
- Campos, B. P. (1976). *Educação sem Seleção Social: análise crítica da orientação e da avaliação contínuas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Canário, R. (2018). Trabalho e educação de adultos em Portugal: uma perspetiva histórica de 1945 à Revolução dos Cravos. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 31-50.
- Carmo, V., & Martins, L. (2006). Charles Darwin, Alfred Russel Wallace e a seleção natural: um estudo comparativo. *Filosofia e História da Biologia*, 1, 335-350.
- Carmo, V., Bizzo, N., & Martins, L. (2009). Alfred Russel Wallace e o princípio de seleção natural. *Filosofia e História da Biologia*, 4, 209-233.
- Carvalho, R. (2001). *História do Ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até o fim do reigme de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Chan, D. W. (2007). Musical aptitude and multiple intelligences among Chinese gifted students in Hong Kong: Do self-perceptions predict abilities? *Personality and Individual Differences*, 43, 1604-1615.
- Conservatório de Música de Loulé - Francisco Rosado. (5 de Maio de 2020). *Projeto Educativo*. Obtido de Conservatório de Música de Loulé - Francisco Rosado: http://cms.cm-loule.pt/upload_files/client_id_1/website_id_6/Documentos/Projeto%20Educativo/Projeto%20Educativo_Aprovado.pdf

- Conservatório de Música de Loulé - Francisco Rosado. (5 de 05 de 2020). *Regulamento Interno*. Obtido de Conservatório de Música de Loulé - Francisco Rosado: http://cms.cm-loule.pt/upload_files/client_id_1/website_id_6/Documentos/Regulamento%20Interno/Regulamento%20Interno_Aprovado.pdf
- Constituição da República Portuguesa* (Vols. 7ª Revisão Constitucional, 2005). (2006). Lisboa: Editorial "Avante!".
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Cruvinel, F. M. (2005). *Educação Musical e Transformação Social*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura.
- Darwin, C. (2004). *Autobiografia*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Darwin, C. (2004). *On Natural Selection*. London: Penguin Books.
- Darwin, C. (2009). *A origem das espécies*. Leça da Palmeira: Planeta Vivo.
- Davis, M. (1994). Folk music psychology. *The Psychologist*, 7(12), 537.
- Del Cont, V. (2013). O controle de características genéticas humanas através da institucionalização de práticas sócio-culturais eugênicas. *Scientiae Studia*, 11(3), 511-530.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didática Editora.
- Dobzhansky, T. (1960). Evolution and environment. Em S. Tax, *Evolution after Darwin* (pp. 403-428). Chicago: The University of Chicago Press.
- Drayna, D., Manichaikul, A., Lange, M., Snieder, H., & Spector, T. (9 de março de 2001). Genetic Correlates of Musical Pitch Recognition in Humans. *Science*, 291(5510), 1969-1972.
- Duque, J. (2005). Vocação - uma voz que vem de longe... *Theologica*, 40(2), 251-264.
- Engels, F. (1975). *A situação da Classe Trabalhadora em Inglaterra*. Porto: Edições Afrontamento.
- Eysenck, H. J. (1988). Personality, stress and cancer: Prediction and prophylaxis. *British Journal of Medical Psychology*, 61, pp. 57-75.
- Fernandes, D. (1997). *Encontros no Secundário - Documento de Apoio ao Debate*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação.
- Fernandes, D., Ó, J. R., & Ferreira, M. B. (2007). *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico*. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Lisboa: Direção-Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação.
- Fernandes, H. S., Mamede, M. C., & Sousa, T. M. (Março de 2004). Sobredotação: Uma Realidade/Um Desafio. *Revista Cadernos de Estudo*, 1, 51-56.
- Ferreira, A. P., Pereira da Silva, J. A., & Sá, V. (2014). *Relatório Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga*. Relatório de Avaliação Externa das Escolas, Inspeção-Geral de Educação e Ciência, Área Territorial de Inspeção do Norte, Lisboa.
- Ferreira, S., & Vieira, M. H. (2013). Práticas Formais e Informais no Ensino da Música: Questionando a Dicotomia. *Revista de Educação Artística*, 3, 87-97.
- Ferreira, S., & Vieira, M. H. (s.d.). As actividades de enriquecimento curricular na área de música: Desmistificando o carácter "lúdico e informal" proposto nos documentos orientadores a partir de um estudo de caso. Em J. A. (Orgs.) (Ed.), *O Não Formal e o Informal em Educação: Centralidades e Periferias. Actas do I Colóquio Internacional de Ciências da Educação/ III Encontro de Sociologia da Educação*. 3, pp. 2039-2047. Braga: Centro de Investigação em Educação/Universidade do Minho.
- Fisher, R. (1958). *The Genetical Theory of Natural Selection*. New York: Dover Publications.
- Folhadela, P., Vasconcelos, A. A., & Palma, E. (1998). *Ensino Especializado da Música: Reflexões de Escolas e de Professores*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

- Folhadela, P., Vasconcelos, A. Â., & Palma, E. (1998). *Ensino Especializado da Música: Reflexões de Escolas e de Professores*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação.
- Fonseca, L. (2014). *Desenvolver a aptidão musical: a influência da família*. Tese de Mestrado em Ensino de Música, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Artes Aplicadas.
- Fonseca, P. (2015). *Darwin em Portugal (1910-1974). O Darwinismo e a evolução na produção científica de botânicos portugueses*. Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras. Coimbra: sem edição.
- Fonseca, T. (2012). *Religião, República, Educação*. Lisboa: Antígona Editores Refractários.
- Gagné, F. (2000). *A differentiated model of giftedness and talent*. Canada: sem editora.
- Galton, F. (1869). *Hereditary Genius*. London: Macmillan and Co. Obtido de <https://galton.org/books/hereditary-genius/1869-FirstEdition/hereditarygenius1869galt.pdf>
- Galton, F. (Julho de 1904). Eugenics: it's definition, scope, and aims. *The American Journal of Sociology*, 1(1). Obtido de <http://galton.org/books/human-faculty/text/galton-1883-human-faculty-v4.pdf>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gomes, C. (2002). *Dicursos sobre a "especificidade" do ensino artístico: a sua representação histórica nos séculos XIX e XX*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (História da Educação), Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Gomes, J. F. (1995). *Para a História da Educação em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, J. F., Fernandes, R., & Grácio, R. (1988). *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Gomez, G. R., Flores, J., & Jiménez, E. (1996). *Metodologia de la investigacion cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Gordon, E. (1979). *Primary Measures of Music Audiation*. Chicago: GIA Publications.
- Gordon, E. (1982). *Intermediate Measures of Music Audiation*. Chicago: GIA Publications.
- Gordon, E. (1989). *Advanced Measures of Music Audiation*. Chicago: GIA Publications.
- Gordon, E. E. (1999). All about audiation and music aptitudes. *Music Educators Journal*, 86(2), 1-7.
- Gordon, E. E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grenho, C., Campos, L., & Nascimento, V. (2016). *Relatório Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa*. Inspeção-Geral de Educação e Ciência, Área Territorial de Inspeção do Sul. Lisboa: IGEC.
- Guilford, J. P. (1959). Three faces of intellect. *American Psychologist*, 14, 469-679.
- Haldane, J. B. (1957). The Cost of Natural Selection. *Journal of Genetics*, 55, pp. 511-524.
- Hallam, S. (2001). The Development of Expertise in Young Musicians: Strategy Use, Knowledge Acquisition and Individual Diversity. *Music Education Research*, 3(1), 8-23.
- Hallam, S. (2010). 21st century conceptions of musical ability. *Psychology of Music*, 38(3), 308-330.
- Hallam, S., & Prince, V. (2003). Conceptions of Musical Ability. *Research Studies in Music Education*, 2(2), 2-22.
- Hallam, S., & Prince, V. (2003). Conceptions of Musical Ability. *Research Studies in Music Education*, 2(2), 2-22.
- Hargreaves, D. J., & Aksestijevic, A. (2011). Music, IQ, and the executive function. *British Journal of Psychology*, 102, 306-308.
- Hofstadter, R. (1944). *Social Darwinism in American Thought*. Boston: Beacon Press.
- Howard, R. W. (1993). On what intelligence is. *British Journal of Psychology*, 84, pp. 27-57.

- Inspeção-Geral de Educação e Ciência. (2011). *Relatório Escola de Música do Conservatório Nacional*. Inspeção-Geral de Educação e Ciência, Área Territorial de Inspeção de Lisboa e Vale do Tejo. Lisboa: IGEC.
- Inspeção-Geral de Educação e Ciência. (2013). *Relatório Agrupamento de Escolas Luís António Verney*. Inspeção-Geral da Educação e Ciência, Área Territorial de Inspeção de Lisboa e Vale do Tejo. Lisboa: IGEC.
- Kelleher, D. (2024). Access and Inclusion for a Modern RIAM: Reflections from a Twenty-First Century Conservatoire Leader. *Studies: An Irish Quarterly Review*, 113(449), pp. 21-29. doi:<https://dx.doi.org/10.1353/stu.2024.a922779>
- Leandro, A. (1992). Inteligência e aprendizagem: dos seus relacionamentos à sua promoção. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8(3), 277-292.
- Leite, S. (2016). *"Primavera de Piano - Portimão 2016". Festival com mais de 60 pianistas e 16 horas de música*. Tese de Mestrado em Ensino de Música, Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Música e das Artes do Espetáculo, Porto.
- Lemos, G. C. (2007). *Habilidades cognitivas e rendimento escolar entre o 5.º e 12.º anos de escolaridade*. Tese do Programa de Doutoramento em Psicologia especialidade em Psicologia da Educação, Universidade do Minho, Escola de Psicologia, Braga.
- Lemos, G., & Almeida, L. (2006). Bateria de Provas de Raciocínio: Estudos diferenciais segundo o ano escolar, género e opção curricular. Em M. L. N. R. Santos (Ed.), *Invenstigação em Psicologia: VI Simpósio Nacional. III*, pp. 56-72. Évora: Universidade de Évora.
- Leonard, T. C. (2009). Origins of the myth of social Darwinism: The ambiguous legacy of Richard Hofstadter's Social Darwinism in American Thought. *Journal of Economic Behaviour and Organization*, 71, 37-51.
- Locke, J. (1999). *Ensaio acerca do Entendimento Humano*. (A. Aiex, Trad.) São Paulo: Nova Cultural.
- Lopes, F. (2015). *Ensino Articulado de Música no Conservatório Regional de Castelo Branco: motivação, vocação e aptidão musical no percurso do ensino básico*. Tese de Mestrado em Ensino de Música, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Artes Aplicadas, Castelo Branco.
- Lopes, S. (2012). *Talento, ansiedade e concursos: estudo do concurso de piano do Fundão*. Tese de Mestrado em Música, Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte, Aveiro.
- Lopes-Graça, F. (1973). *A Música Portuguesa e os seus problemas* (Vol. III). Lisboa: Edições Cosmos.
- Machado, L. (2006). *Não há inteligências múltiplas*. Obtido em 2017, de Cidado do Cérebro: <http://www.cidadedocerebro.com.br/artigo/inteligencia/nao-ha-inteligencias-multiplas/19>
- Malthus, T. (1998). *An Essay in the Principle of Population*. London: Scholarly Publishing Project.
- Manturzewska, M. (1992). Identification and Promotion of Musical Talent. *European Journal of High Ability*, 3:1, pp. 15-27.
- Martins, E., & Vieira, M. H. (2014). O desenvolvimento da criatividade em contexto de mini-grupo. Relato de um projeto de investigação e intervenção pedagógica com alunos do ensino básico do saxofone. Em M. H. Vieira, & R. Soutelo (Edits.), *Percursos do Ensino da Música* (pp. 75-90). Tui, Galiza: Arte Tripharia.
- Marx, K., & Engels, F. (2002). *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Centauro.
- Mautner, T. (2010). *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Edições 70.
- McPherson, G. E., & Hallam, S. (2016). Musical Potential. Em S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Edits.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (Segunda Edição ed., pp. 433-448). London, United Kingdom: Oxford University Press.
- McPherson, G., Blackwell, J., & Hallam, S. (2022). Musical Potential, Giftedness, and Talent Development. Em G. E. McPherson (Ed.), *The Oxford Handbook of Music Performance* (Vol. 1). online edn, Oxford Academic. doi:<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190056285.013.3>

- Mendel, G. (1866). Versuche über Pflanzen-Hybriden. *Verhandlungen des naturforschenden Vereines*, 4, 3-47.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2º ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Milhano, S. (2001). *Contributos para o estudo da Aptidão Musical*. Tese de Programa Doctoral em Educación, Universidad de Salamanca, Facultad de História y Geografía, Salamanca.
- Moniz, R., & Vieira, M. H. (2012). O ensino em grupo dos cordofones tradicionais madeirenses na disciplina de "Educação Musical": Projecto de Investigação-Acção numa escola da Região Autónoma da Madeira. *Anais do V Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical (V ENECIM, V EGEM, IX SENARTE)*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás.
- Moore, D. G., Burland, K., & Davidson, J. W. (2003). The social context of musical success: A developmental account. *British Journal of Psychology*, 94, 529-549.
- Moreira, M. (2017). *Ensino Artístico Especializado da Música: avaliação da pertinência de uma possível reestruturação*. Tese de Mestrado em Ensino da Música, Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo, Porto.
- Mota, G. (1999). Investigar o desenvolvimento musical da criança nos primeiros anos de escolaridade. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 1, 27-34.
- Müllensiefen, D., Kozbelt, A., Olszewski-Kubilius, P. M., Subotnik, R. F., Worrell, F. C., & Preckel, F. (2022). Talent Development in Music Ge, Volume 1 (2022; online edn, Oxford Academic, 13 Jan. 2022), <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190056285.013.32>, accessed 31 Aug. 2024. Em G. E. McPherson (Ed.), *The Oxford Handbook of Music Performance* (Vol. 1). online edn, Oxford Academic. doi:<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190056285.013.32>
- Neiva, E., & Vieira, M. H. (2014). O papel do ensino instrumental em grupo na motivação dos alunos. Construção partilhada de um portefólio de actividades numa disciplina de Música de Câmara. Em M. H. Vieira, & R. Soutelo (Edits.), *Percursos do Ensino da Música* (pp. 51-74). Tui, Galiza: Arte Tripharia.
- Neto, H. (s.d.). *História do Conservatório*. Obtido em 19 de junho de 2016, de Escola Artística do Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian: <http://www.cmacg.pt/o-conservatorio/historia>
- Norton, A., Winner, E., Cronin, K., Overy, K., Lee, D. J., & Schlaug, G. (2005). Are there pre-existing neural, cognitive or motoric markers for musical ability? *Brain and Cognition Journal*, 59, 124-134.
- Oakland, J. (2012). *Oakland on quality management: 3rd edition*. (3º ed.). Elsevier. doi:10.4324/9780080479781
- OCDE. (2004). *Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap*. Paris: sem editora.
- Oliveira, E., Vasconcelos, F., & Rebelo, I. S. (2014). *Relatório Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra*. Relatório de Avaliação Externa das Escolas, Inspeção-Geral de Educação e Ciência, Área Territorial de Inspeção do Centro, Lisboa.
- Olszewski-Kubilins, P. (2003). Gifted Education Programs and Procedures. Em W. Reynolds, & G. Miller, *Handbook of Psychology* (Vol. 7). John Wiley & Sons.
- O'Neill, S. (1999). Quais os motivos do insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical? Motivação e Flow Theory. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 35-43.
- Pacheco, A. (2014). O ensino articulado da música: desafios e compromissos para um acesso efetivo à aprendizagem musical. Em M. H. Vieira, & R. Soutelo (Edits.), *Percursos do Ensino da Música* (pp. 109-116). Tui: Arte Tripharia.
- Pacheco, A., & Vieira, M. H. (s.d.). Conclusões de um projecto de investigação-acção sobre o regime articulado no Conservatório do Vale do Sousa: O que o passado e o presente nos sugerem para o futuro. Em A. Pacheco (Ed.), *I Encontro do Ensino Artístico Especializado da Música do Vale*

- do Sousa. *Do passado ao presente: Impressões e Expressões* (pp. 5-28). Lousada: Conservatório do Vale do Sousa.
- Paz, A. L. (2022). Quem tem medo de Euterpe? Para uma genealogia dos currículos de música em Portugal nos Séculos XIX e XX. *Historia De La Educación, 40 (1)*, pp. 243-259. doi:<https://doi.org/10.14201/hedu202140243259>
- Perdigão, M. M. (1981). Educação Artística. (M. Silva, & M. I. Tamen, Edits.) *Sistema de Ensino em Portugal*, pp. 285-305.
- Pereira da Silva, J., Neves, J. A., & Barroso, M. P. (2015). *Relatório Escola Artística do Conservatório de Música do Porto*. Relatório de Avaliação Externa das Escolas, Inspeção-Geral de Educação e Ciência, Área Territorial de Inspeção do Norte, Lisboa.
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: só currículo, nada mais que currículo! *Cadernos de Pesquisa, 119*, 9-27.
- Pintão, R., & Vieira, M. H. (2012). O ensino de piano em grupo com vista à obtenção de uma literacia musical: Impactos de um projecto de Investigação-Acção numa escola pública em Portugal. *Anais do V Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical (V ENECIM, V EGEM, IX SENARTE)*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás.
- Pintão, R., & Vieira, M. H. (2014). O ensino de piano em grupo para o desenvolvimento da literacia musical. Em M. H. Vieira, & R. Soutelo (Edits.), *Percursos do Ensino da Música* (pp. 33-50). Tui, Galiza: Arte Tripharia.
- Pires, A. M., Mendonça, C., & Quintas, H. (2013). *Relatório Agrupamento de Escolas da Bemposta Portimão*. Relatório de Avaliação Externa das Escolas, Inspeção-Geral de Educação e Ciência, Área Territorial de Inspeção do Alentejo e Algarve, Lisboa.
- Pollatou, E., Karadimou, K., & Gerodimos, V. (Maio de 2005). Gender differences in musical aptitude, rhythmic ability and motor performance in preschool children. *Early Child Development and Care, 175:4*, 361-369.
- Ponte, J. P. (1994). O Estudo de Caso na Investigação em Educação Matemática. *Quadrante, 3(1)*, 3-17.
- Pordata: *Municípios*. (2018). (Fundação Francisco Manuel dos Santos) Obtido em 9 de junho de 2016, de PORDATA - Base de Dados Portugal Contemporâneo: <http://www.pordata.pt/Municipios>
- Porto Editora. (31 de janeiro de 2020). seleção. *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico, 2003-2017*. Porto: Porto Editora. Obtido de <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/seleção>
- ReMine, W. J. (1994). The Biotic Message: An Introduction. *The Proceedings of the International Conference on Creationism, 3(43)*, pp. 433-444. Obtido de https://digitalcommons.cedarville.edu/icc_proceedings/vol3/iss1/43
- Ribeiro, A. (2008). *O Ensino da Música em Regime Articulado no Conservatório do Vale do Sousa: Função Vocacional ou Genérica?* Tese de Mestrado em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga.
- Ribeiro, A. P., & Vieira, M. H. (2011). O ensino da guitarra em grupo no âmbito do ensino vocacional e genérico da música: alguns resultados de um projecto de investigação-acção. *Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2661-2672). A Coruña: Universidade da Coruña.
- Ribeiro, A., & Vieira, M. H. (2015). The subsystem of specialized music education in Portugal since 1983: The process of integration into the general education system. *International Journal of Music Education, 1(13)*, pp. 1-13.
- Ribeiro, A., & Vieira, M. H. (2016). A articulação entre o ensino especializado da música e o sistema geral de ensino em Portugal: impacto actual da reestruturação de 2009. *Opus. Revista*

- Eletrônica da ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música*, 22(1), pp. 237-254.
- Rocha, A. (2017). *Altas capacidades e sobredotação: compreender, indentificar, atuar - Guia para professores e educadores*. Lisboa: Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação.
- Rocha, M. I. (Janeiro a Março de 2007). Conservatório de Música do Porto - 90 Anos. *Revista de Educação Musical*, 127, 5-10.
- Rodrigues, H. (1993). *Aptos, preparados ou esclarecidos - Contribuição para o estudo da aptidão musical*. Tese de Mestrado em Psicologia, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra.
- Rodrigues, H. (1998). *Avaliação da Aptidão Musical em Crianças do 1º Ciclo de Escolaridade - Aferição do Teste Intermediate Measures of Music Audiation (I.M.M.A.) para a área educativa de Lisboa*. Tese de Doutoramento em Psicologia, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra.
- Rodrigues, H. (2001). Pequena Crónica sobre notas de rodapé na Educação Musical. Reflexões a propósito da aprendizagem musical. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 8, 1-13.
- Rodrigues, H. (2002). Avaliação da aptidão musical: viagem em torno de questões históricas e epistemológicas rumo a uma reflexão sobre a actualidade. *Revista Portuguesa de Musicologia*, 12, 181-210.
- Rodrigues, H., & Ferreira, J. (1994). Avaliação da aptidão musical: elementos para uma definição. *Psychologica*, 11, 91-100.
- Roger, Y. (1967). *Le cycle d'observation et d'orientation*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Rosa, T., & Gomes, P. (2014). Os Estudos Menores e as Reformas Pombalinas. *Interacções*, 28, 40-54.
- Runfola, M., & Swanwick, K. (2002). Developmental Characteristics of Music Learners. Em R. Colwell (Ed.), *The New Handbook of Research on music teaching and learning* (pp. 373-397). New York: Oxford University Press.
- Santos, T. (2013). *A regulação do ensino vocacional da música. Um estudo sobre o regime articulado na perspetiva dos atores*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação - especialidade em Administração Educacional, Instituto Superior de Ciências e Educação, Unidade Científico-Pedagógica de Ciências da Educação, Lisboa.
- Sclater, A. (2009). The extent of Charles Darwin's knowledge of Mendel. *Journal of Biosciences*, 31, 191-193.
- Seashore, C. (1915). Measurement of Musical Talent. *The Musical Quarterly*, 1(1), 129-148.
- Seashore, C. (1919). *The Psychology of Musical Talent*. Boston: Silver, Burdett and Company.
- Seashore, C. (1938). *Psychology of Music*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Shuter-Dyson, R. (1982). Musical Ability. Em D. Deutsch, *The Psychology of Music* (pp. 391-412). San Diego, Califórnia, USA: Academic Press.
- Silva, I. (2012). *O (in)sucesso escolar das crianças sobredotadas - Percepção dos Docentes*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação - especialidade de Educação Especial, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Sloboda, J. (1997). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon Press.
- Sousa, R. (2004). Factores de abandono no ensino vocacional da música. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 6, 19-31.
- Stabell, E. M. (2023). Talent og talentutvikling – et gammelt felt i nye klær? Em Ø. Varkøy, E. M. Stabell, & B. Utne-Reit (Edits.), *Høyere musikkutdanning: Historiske perspektiver* (pp. 301-325). Cappelen Damm Akademisk. doi:<https://doi.org/10.23865/noasp.199>

- Stake, R. (2012). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sternberg, R. J. (2000). The concept of intelligence. Em R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 3-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stumpf, C. (2019). *Tone Psychology: Volume I: The sensation of Successive Single Tones*. Abingdon: Routledge.
- Sved, J. A. (1968). The Stability of Linked Systems of Loci With a Small Population Size. *Generics*, 543-563.
- Thompson, L. V. (1971). Lebensborn and the Eugenics Policy of the Reichsführer-SS. *Central European History Society*, 4(1), 54-77.
- Thurstone, L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tiago, M. (2014). O ensino especializado das artes em Portugal. Uma abordagem rápida. Em M. H. Vieira, & R. Soutelo (Edits.), *Percursos do Ensino da Música* (pp. 25-32). Tui: Arte Trapharia.
- Ukkola, L. T., Onkamo, P., Raijas, P., Karma, K., & Järvelä, I. (Maio de 2009). Musical Aptitude Is Associated with AVPR1A-Haplotypes. *PLoS ONE*, 4(5), 1-10.
- UNESCO. (2006). Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as capacidades criativas para o Século XXI. *Conferência Mundial sobre Educação Artística* (p. 34). Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Uzunian, A., & Birner, E. (2002). O que Darwin não sabia: Neodarwinismo. *Biologia*, 3, 265.
- Van Valen, L. (May-Jun de 1963). Haldane's Dilemma, Evolutionary Rtaes, and Heterosis. *The American Naturalist* 97, 894, 185-190.
- Verhaeghe, J.-D. (Realizador). (1992). *La Controverse de Valladolid* [Filme].
- Vernon, P. E. (1950). *The Structure of Human Abilities* (Edição de 2014 ed.). London: Routledge.
- Vieira, M. H. (2009). O Desenvolvimento da Vocação Musical em Portugal. O Currículo como factor de instabilidade e desmotivação. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 530-537). Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, M. H. (2011). Instrumental group teaching. An agenda for democracy in Portuguese Music Education. *Proceedings from the 15th Biennial of the International Study Association on Teachers and Teaching: Back to the Future. Legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research* (pp. 796-801). Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, M. H. (2012). Music literacy for enhanced citizenship. What public schools can do for us. Em M. Champion, A. Moura, A. Camargo, & E. Coquet, *Changing The World: Social, Cultural And Political Pedagogies In Civic Education* (pp. 85-101). Krakow: WAX Reklama Kielce.
- Vieira, M. H. (2013). A cidadania e a música na escola. (M. (. Nunes, Ed.) *Revista do Festival da Canção Infanto-Juvenil da Madeira*, 8.
- Vieira, M. H. (2014). A importância do contexto na Educação Musical segundo José Luís Aróstegui. *Revista de Educação Musical*, 140, 42-43.
- Vieira, M. H. (2014). Educação musical para todos. Em M. H. Cachada (Ed.), *Pensar a Música II* (pp. 61-85). Guimarães: Sociedade Musical de Guimarães e Universidade do Minho.
- Vieira, M. H. (2014). Educando a visão artística. Um agradecimento a Elliot Eisner. *Revista Invisibilidades - Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes*, 6, 187-188.
- Vieira, M. H. (2014). Passado e Presente no Ensino Especializado da Música em Portugal: E se Explicássemos Bem o que Significa "Especializado"? Em A. Pacheco (Ed.), *I Encontro do Ensino Artístico Especializado da Música do Vale do Sousa - Do Passado ao Presente Impressões e Expressões*, (pp. 60-74). Lousada.
- Vieira, M. H., & Aguiar, M. C. (2011). "Orientações programáticas para o ensino da música": Utopia ou possibilidade? *Actas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 467-472). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.

- Wallace, A. R. (20 de Agosto de 1858). On the Tendency of Varieties to depart indefinitely from the Original Type. *Journal of the Proceedings of the Linnean Society: Zoology*, 3(9), 53-62.
- Walters, D. L. (1991). Edwin Gordon's Music Aptitude Work. *Visions of Research in Music Education*, 16(2), 66-72.
- Weismann, A. (1909). *The Selection Theory*. Obtido em julho de 2022, de Darwin Online: <http://darwin-online.org.uk/content/frameset?itemID=A162&viewtype=text&pageseq=1>
- Wells, D. C. (março de 1907). Social Darwinism. *American Journal of Sociology*, 12(5), 695-716. Obtido de <https://www.journals.uchicago.edu/doi/epdf/10.1086/211544>
- Williams, G. C. (1992). *Natural Selection: Domains, Levels and Challenges*. New York: Oxford University Press.
- Wright, S. (1930). The Genetical Theory of Natural Selection. *The Journal of Heredity*, 21, 249-256.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Referências Legislativas (Organização cronológica)

- [1836] Diário do Governo n.º 273, de 17 de novembro de 1836 – Criação do Conservatório Geral de Arte Dramática em Lisboa.
- [1919] Decreto n.º 5:546, de 9 de maio de 1919 - Remodela os serviços do Conservatório de Lisboa, que passa a denominar-se Conservatório Nacional de Música.
- [1930] Decreto n.º 18:881, de 25 de setembro de 1930 – Fusão dos dois Conservatórios, de Música e de Teatro, constituindo um estabelecimento escolar único.
- [1967] Decreto n.º 47:587, de 10 de março de 1967 - Permite ao Ministro da Educação Nacional determinar ou autorizar a realização de experiências pedagógicas em estabelecimentos de ensino público dependentes do respetivo Ministério para além dos casos e limites em que essa realização já é possível segundo a legislação vigente.
- [1972] Decreto-Lei n.º 519/72, de 14 de dezembro - Transfere para o Ministério da Educação Nacional o Conservatório de Música do Porto, dispondo sobre o seu regime financeiro e de pessoal.
- [1982] Decreto-Lei n.º 114/82, de 12 de abril - Cria a Escola de Música de Calouste Gulbenkian, na cidade de Braga, a qual sucede à Escola Piloto de Educação Artística de Braga.
- [1983] Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho - Reestrutura o ensino da música, dança, teatro e cinema e insere o ensino artístico nos moldes gerais de ensino em vigor através da reconversão dos Conservatórios de Música em Escolas Básicas e Secundárias, criando as respetivas Escolas Superiores de Música inseridas na estrutura de Ensino Superior Politécnico.
- [1984] Portaria n.º 725/84, de 17 de setembro - Estabelece a composição da componente de formação vocacional dos cursos básico e complementar ministrados no Instituto Gregoriano de Lisboa como a constante dos anexos I e II a esta portaria.

- [1985] Portaria n.º 500/85, de 24 de julho - Cria e faz entrar em funcionamento em 1 de outubro de 1985 o Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian.
- [1985] Portaria n.º 656/85, de 5 de setembro – Cria o Conservatório de Música de Coimbra.
- [1986] Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo – Estabelece o quadro geral do Sistema Educativo.
- [1989] Decreto-Lei n.º 46/89, de 15 de fevereiro - Estabelece as matrizes de delimitação geográfica da Nomenclatura de Unidades Territoriais para Fins Estatísticos (NUTS).
- [1990] Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro - Lei Quadro para o ensino artístico especializado. Estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar, desenvolvendo os princípios contidos na Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo. Estabelece ainda que o ensino profissional artístico pode ser ministrado em escolas de ensino especializado.
- [1993] Decreto-Lei n.º 352/93, de 7 de outubro – Cria na cidade de Braga o Conservatório de Música de Calouste Gulbenkian.
- [1993] Decreto-Lei n.º 1196/93, de 13 de novembro - Aprova os planos curriculares dos cursos ministrados no Conservatório de Música de Calouste Gulbenkian, de Braga.
- [1998] Portaria n.º 370/98, de 29 de junho – Estabelece os planos de estudo e as condições em que podem ser conferidos os diplomas e certificados de modo a regularizar a situação dos detentores das habilitações obtidas ao abrigo do regime de experiência pedagógica, permitindo, designadamente, o seu ingresso nos quadros das escolas de música.
- [1999] Portaria n.º 421/99, de 8 de junho – Aprova os planos de estudo dos Cursos Básicos e Secundários de Música do Instituto Gregoriano de Lisboa.

- [2002] Portaria n.º 1550/2002, de 26 de novembro – Procede a alguns ajustamentos aos planos de estudos dos cursos básicos do ensino especializado de Dança e de Música.
- [2008] Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- [2009] Portaria n.º 691/2009, de 25 de junho – Cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudo.
- [2011] Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro – Aprova a Lei Orgânica do Ministério de Educação e Ciência.
- [2012] Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho – Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.
- [2012] Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho – Cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e estabelece o regime relativo à organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos, bem como o regime de organização das iniciações em Dança e em Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- [2018] Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho – Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.
- [2018] Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto – Procede à regulamentação dos cursos artísticos especializados de nível básico, designadamente dos cursos de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano.
- [2018] Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto – Procede à regulamentação dos cursos artísticos especializados de nível secundário, designadamente dos cursos de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano.

ANEXOS

Anexo 1 Rede de escolas públicas do Ensino Artístico Especializado (ANQEP, IP)

71

Escolas Públicas com Cursos de Ensino Artístico Especializado de Música

DSR		Escola	Morada	Telefone	Fax	E-mail	site
DSRN	Braga	Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	Rua da Fundação Calouste Gulbenkian 4710-394 Braga	253 600 540	253 600 549	geral@conservatoriodebraga.pt	http://www.conservatoriodebraga.pt
DSRN	Porto	Conservatório de Música do Porto	Praça Pedro Nunes 4099-466 Porto	222 073 250	222 073 251	cvm.porto@escolas.min-edu.pt	www.conservatoriodemusicadoporto.pt
DSRLVT	Lisboa	Escola de Música do Conservatório Nacional	Rua dos Caetanos, 29 1249-110 Lisboa	213 425 922	213 423 605	secalunos@emcn.edu.pt	http://www.emcn.edu.pt
DSRLVT	Lisboa	Instituto Gregoriano de Lisboa	Av. 5 de Outubro, 258 1600-038 Lisboa	217 933 737	217 950 415	igsecretariageral@gmail.com	http://www.inst-gregoriano.rcts.pt/
DSRLVT	Vila Franca de Xira	Agrupamento de Escolas de Vialonga	Rua Gago Coutinho 2626-508 Vialonga	219 528 290	219 528 298	info@aevialonga.edu.pt	www.aevialonga.edu.pt
DSRC	Coimbra	Conservatório de Música de Coimbra	Rua Pedro Nunes 3030 - 199 Coimbra	239 701 680	239 703 696	conservatoriodemusicadecoimbra@gmail.com	http://www.conservatoriomcoimbra.pt/
DSRC	Aveiro	Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian	Av. Dr. Artur Ravara 3810-096 Aveiro	234 378 770	234 421 432	director@cmacg.pt	http://www.cmacg.pt/
DSRALg	Portimão	Agrupamento de Escolas da Bemposta	Rua Pedro Osório, Sítio da Bemposta, 8500-291 Portimão	282 244 400	282 244 401	agrupa.bemposta@gmail.com	www.aebemposta.com

<http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>

⁷¹ Retirado de www.anqep.gov.pt/default.aspx em dezembro de 2016.

Anexo 2 Guião de entrevista aos diretores das escolas públicas de ensino especializado da música

Estrutura: 3 categorias de análise – Aptidão Musical, Seleção de Alunos, Função da Educação

Pública

Total: 30 perguntas | Estimativa: 2 min./pergunta | Duração: 60 min.

1. Defina o instrumento de seleção de alunos em vigor na escola a que preside.

- ☐ Quem é o autor(es) do teste?
- ☐ Desde quando passou a ser utilizado nesta instituição?
- ☐ Qual era o instrumento utilizado anteriormente?
- ☐ Qual a tipologia do instrumento utilizado?
- ☐ Qual a estrutura do instrumento?

2. O que é que o instrumento de seleção avalia?

- ☐ Competências?
- ☐ Objetivos?
- ☐ Valores?
- ☐ Outros?
- ☐ Algumas competências específicas?
- ☐ Traça um retrato do aluno à entrada?
- ☐ Tem a função de ser preditor do desempenho do aluno?

3. O que é que este instrumento de seleção de alunos deveria avaliar?

- ☐ O que realmente deveria avaliar este instrumento de seleção de alunos?
- ☐ Alguma vertente do contexto social deveria ser avaliada?
- ☐ Qual o sentido da avaliação? Avalia-se porque tem de se avaliar ou porque se deve avaliar?
- ☐ Seria viável, por hipótese, considerar a entrada dos primeiros inscritos?

4. Fará sentido que exista um processo de seleção de alunos para a entrada?

☐ Função da Escola Pública?

☐ Democratização e Direito de Acesso ao Ensino Artístico

☐ Critérios de exclusão

☐ É possível dar-nos dados sobre quantos alunos concorrem e quantos são admitidos?

5. Tem, da sua experiência, algumas sugestões/contributos que considere importante registrar?

Anexo 3 Guião de entrevista aos antigos diretores das escolas públicas de ensino especializado da música

1. Defina o instrumento de seleção que se encontrava em vigor na escola quando exerceu funções de gestão.

- ☐ Quem foi o autor(es) do teste?
- ☐ Desde quando passou a ser utilizado nesta instituição?
- ☐ Qual era o instrumento utilizado anteriormente?
- ☐ Qual a tipologia do instrumento utilizado?
- ☐ Qual a estrutura do instrumento?

2. Sempre se seleccionaram os alunos? Ou tinham acesso todos os que procuravam este ensino?

- ☐ Desde quando se selecciona?
- ☐ A necessidade da seleção nasceu, na sua opinião, devido a que razão?
- ☐ Encontra alguma relação entre “oferta e procura” para a seleção no ensino artístico especializado?
- ☐ A seleção foi sempre feita com base em instrumentos psicométricos?
- ☐ Algum instrumento tentou, alguma vez, descrever o indivíduo do seu ponto de vista social/contextual?

3. O que é que o instrumento de seleção avaliava? E em que anos específicos?

- ☐ Competências?
- ☐ Objetivos?
- ☐ Valores?
- ☐ Outros?
- ☐ Algumas competências específicas?
- ☐ Traça um retrato do aluno à entrada?
- ☐ Era função do instrumento ser preditor do desempenho do aluno?

4. O que é que o instrumento de seleção deveria avaliar?

☐ O que realmente avaliava este instrumento de seleção?

☐ Acha que existe alguma vertente do contexto social que deveria ser avaliada?

☐ Qual o sentido da avaliação? Avalia-se porque tinha de se avaliar ou porque se devia avaliar?

5. Fará sentido que exista um processo de seleção de alunos para a entrada?

☐ Qual a sua função no contexto da Escola Pública?

☐ Democratização e Direito de Acesso ao Ensino Artístico

☐ Critérios de exclusão

☐ É possível dar-nos uma noção, ainda que vaga, sobre quantos alunos concorriam e quantos eram admitidos?

6. Tem, da sua experiência, algumas sugestões/contributos que considere importante registar?