

# A educação musical em Portugal – uma história plena de contradições

---

Graça Mota

*Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical (CIPEM), Portugal*

**Resumo:** Neste artigo procuro oferecer uma visão integrada da Educação Musical em Portugal, a partir de aspetos históricos e legislativos e de uma visão crítica e fundamentada sobre a sua evolução. Assim, após um enquadramento histórico inicial, debruçar-me-ei sobre o enquadramento da música nos currículos portugueses nomeadamente nos dois ramos do ensino da música, a Educação Musical no Ensino Básico (EB) e Secundário (ES) e a Educação Musical no Ensino Especializado da Música (EEM). Após uma breve incursão nos diferentes cursos que são hoje parte do *portfolio* formativo das Universidades e Politécnicos no domínio da música, passarei a descrever o processo de formação de professores nos diferentes ramos, o qual se revela uma “pedra de toque” na transformação qualitativa do ensino da música em Portugal. Nos diferentes momentos deste artigo procurarei integrar uma perspetiva crítica no sentido da compreensão de aquilo que apelido de ‘uma história plena de contradições’.

**Palavras-chave:** Educação Musical. Políticas educativas. Inovação.

---

## Music education in Portugal - full story of contradictions

**Abstract:** In this article I try to offer an integrated view of music education in Portugal, from historical and legislative aspects and a critical view based on its evolution. Thus, after an initial historical background, I will look on the framework of music in Portuguese curricula particularly in the two branches of music education, music education in basic education (EB) and secondary (ES) and Music Education in Teaching specialized Music (EEM). After a brief foray into the different courses that are now part of the training portfolio of Universities and Polytechnics in music, I shall describe the teacher training process in different branches, which reveals a “touchstone” in the qualitative transformation of teaching music in Portugal. At different times of this article will try to integrate a critical perspective towards understanding, what I call “full story of contradictions”.

**Keywords:** Music Education. Educational policies. Innovation.

## Educación Musical en Portugal – una historia llena de contradicciones<sup>1</sup>

**Resumen:** En este artículo procuro ofrecer una visión integrada de la Educación Musical en Portugal, a partir de aspectos históricos y legislativos y de una visión crítica, fundamentada sobre su evolución. Así después de un encuadramiento histórico inicial, voy a mirar en el encuadramiento de la música en los currículos portugueses, nombradamente en dos ramas de la educación de la música, la Educación Musical en la Enseñanza Básica (EB) y Secundaria (ES) y la Educación Musical en la Enseñanza Especializada de la Música (EEM). Después de una breve incursión en los diferentes cursos que hacen parte hoy del *portfolio* formativo de las Universidades y Politécnicos en el dominio de la música, describiré el proceso de formación de profesores en diferentes ramas, donde se revela una “piedra de toque” en la transformación cualitativa de la educación musical en Portugal. En los diferentes momentos de este artículo buscaré integrar una perspectiva crítica en sentido de una comprensión de aquel que llamo ‘una historia llena de contradicciones’.

**Palabras clave:** Educación Musical. Políticas Educativas. Innovación.

---

<sup>1</sup> Tradução de Eduardo Lagreca Fan.

## Perspetiva histórica

A Educação Musical em Portugal é o resultado de um caminho sinuoso em que prevalece uma permanente ambiguidade, a qual pode começar a ser entendida a partir de uma breve perspetiva histórica.

O primeiro Conservatório Real (mais tarde o Conservatório Nacional) foi criado em Lisboa em 1835 pelo escritor português Almeida Garrett. Pelo menos durante 80 anos foi o único lugar em que o ensino da música teve lugar de modo sistemático, tendo efetivamente produzido os músicos, intérpretes e compositores mais relevantes da época.

A partir de 1878 foi introduzido o Canto Coral no então ensino primário e num documento escrito em 1909 podemos ler que “a música pode servir para marcar a unidade de um povo nos actos da vida pública; e, se o povo é uma democracia assente no princípio da igualdade, a forma mais adaptada a exprimir os seus sentimentos será a do *Canto coral*” (Arroyo, 1909, p. 17). Estas palavras, escritas um ano antes do fim da monarquia e do início da Primeira República Portuguesa e cerca de 20 anos antes da implantação de uma ditadura que iria durar 48 anos, ainda têm o sabor do espírito da Revolução Francesa e da sua *Marselhesa*. Na verdade, a educação musical imediatamente antes da ditadura de Salazar era descrita por Real Costa (1923) como existindo apenas ‘no papel’ sendo-lhe atribuída pouca ou nenhuma importância quer por parte dos responsáveis ministeriais quer dos próprios alunos.

Mais tarde, a função do Canto Coral no sistema educativo português, enquanto mantinha a sua debilidade enquanto matéria curricular, passou a ser essencialmente a da veiculação da ideologia nacional. Com um papel menor no conjunto das disciplinas do currículo, era ensinado por professores sem formação adequada e que se sentiam incapazes de motivar os seus alunos. O seu significado cingiu-se às intervenções da Mocidade Portuguesa, organização juvenil do Estado Novo<sup>2</sup>, em que o canto de hinos heroicos era parte integrante de atividades públicas (Mota, 2001).

Embora a grande mudança tenha ocorrido com a implantação da democracia em 1974, já em 1973 e na sequência de uma reforma educativa de grande alcance (Portugal, 1973) a Educação Musical surgiu com contornos

de modernidade a partir, por um lado, do movimento internacional de educação pela arte e, por outro, no contexto de várias visitas a Portugal de educadores musicais proeminentes e filosoficamente próximos de Orff, Willems, Dalcroze e outros. O Canto Coral, até então a única atividade musical realizada nas escolas, foi substituído por um sistema de Educação Musical baseado em conceitos mais abrangentes de ensino e aprendizagem, os quais defendiam que a prática musical deveria sempre preceder a sua teoria. Para esta modernização contribuíram de forma significativa a Fundação Calouste Gulbenkian e a APEM (Associação Portuguesa de Educação Musical afiliada da ISME, International Society of Music Education) ao organizar seminários, conferências e cursos breves de música que contaram com a participação de músicos como John Paynter e Murray Schaefer e das suas ideias inovadores sobre educação musical (Mota, 2001, 2003).

No entanto, foi efetivamente em 1974, com a queda da ditadura, que uma sociedade em efervescência e em busca da sua identidade em todos os domínios da cidadania começou a discutir o papel da educação no contexto do quadro político democrático. Se nesses tempos a música não constituía uma prioridade educativa num país com elevados níveis de analfabetismo, o seu papel mobilizador em termos sociais e políticos possibilitou que muitos jovens se viessem a identificar com a chamada música politicamente empenhada, a ‘canção de protesto’, a qual se socorria de textos que refletiam as questões essenciais do dia-a-dia dos portugueses e era tocada um pouco por toda a parte como elemento fundamental da revolução em curso. Curiosamente, nas condições económicas e sociais que se vivem hoje em Portugal, muitos destes temas estão a ser recuperados e reinterpretados, tendo em conta as questões mais candentes que estão no centro das preocupações da sociedade portuguesa.

Como resultado da descolonização portuguesa em África em 1975 e a chegada de muitos nativos de Angola, Moçambique, Guiné e Cabo Verde em fuga de guerras civis e à procura de trabalho, a sociedade portuguesa foi permeada pela riqueza dos estilos musicais africanos que passaram a fazer parte do seu dia-a-dia (morna, coladeira, funaná, entre outros). Embora sejam parte integrante dos consumos musicais da população Africana, vieram a tornar-se igualmente favoritas junto das camadas mais jovens. O mesmo tem vindo a suceder com o *Fado*, uma das formas musicais cantadas mais populares da cultura portuguesa, a qual era vista como conservadora e próxima dos mais idosos e que hoje atrai uma vasta gama de jovens intérpretes extremamente capazes e com renome internacional.

<sup>2</sup> Quando em 1932 António de Oliveira Salazar se tornou Presidente do Conselho, instaurou-se um regime a que a propaganda oficial chamou Estado Novo. Apesar de possuir algumas características semelhantes ao fascismo italiano de Benito Mussolini, o Estado Novo nunca oficialmente se assumiu como sendo fascista.

Em suma, parece legítimo inferir que o que não foi alcançado em 500 anos de colonização em termos da aproximação das duas culturas (europeia e africana), os tempos pós-revolução assistiram à sua emergência dentro de um outro contexto.

## O contexto curricular da música no Ensino Básico e Secundário

Atualmente o sistema educativo português compreende três ciclos de Educação Básica (EB): o 1º ciclo dos 6 aos 9 anos de idade; o 2º ciclo, dos 10 aos 11 anos de idade; e o 3º ciclo dos 12 aos 14 anos de idade. Aos nove anos de escolaridade básica segue-se o Ensino Secundário (ES) de três anos, perfazendo doze anos de escolaridade obrigatória que precedem os estudos superiores nas Universidades ou nos Politécnicos, os dois subsistemas de ensino superior em Portugal.

Ao apresentar o atual enquadramento curricular da música em Portugal, considera-se a Educação Musical no quadro dos seus dois ramos: A Educação Musical entendida para todos e no quadro do Ensino Básico e Secundário e a Educação Musical no ensino especializado de música. Será ainda apresentado o ensino integrado e o ensino articulado que constituem uma interligação entre os dois sistemas com características próprias e vantagens evidentes que adiante se desenvolverão. Por fim, aborda-se em o ensino superior de música com particular destaque para a formação de professores para todos estes níveis e categorias de ensino. Como uma questão prévia, começo por referir um marco importante e enquadrador da evolução do ensino da música em Portugal.

Até à publicação da lei 310/83 (Portugal, 1983), e como já foi referido anteriormente, todos os profissionais da música eram formados nos conservatórios e nas academias de música recebendo um diploma final (considerado de nível superior) em instrumento, canto ou composição, o qual não incluía quaisquer tipo de estudos pedagógicos ou didáticos. Estávamos então perante um sistema de estrutura vertical que incluía o ensino básico, secundário e superior de música. Este formato terminou em 1983 colocando a formação de nível superior nos Institutos Politécnicos (Escolas Superiores de Educação e Escolas Superiores de Música) e nas Universidades e a formação de nível secundário nos conservatórios e academias de música. Às Escolas Superiores de Música e Universidades foi cometida a formação dos instrumentistas, compositores e professores para os conservatórios e academias. Às Escolas Superiores de Educação, a formação dos professores de Educação Musical.

O aspeto inovador da lei de 1983 residiu na noção de que a formação de um músico de qualquer tipo deveria fazer-se através de um currículo que não só integrasse uma formação musical de elevada qualidade mas também as ciências da educação e questões de ordem cultural, sociológica, filosófica e estética em música (Mota, 2003a).

## A Educação Musical no EB e ES

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, lei 46/86 (Portugal, 1986), a Educação Musical para todos sofreu mudanças significativas, nomeadamente com a criação dos cursos de formação de professores de Educação Musical nas Escolas Superiores de Educação dos Institutos Politécnicos. Assim, nas últimas décadas do séc. XX assistiu-se ao advento de discussões aprofundadas que contribuíram para clarificar as perspetivas sobre o que se entende por uma Educação Musical contemporânea e suas implicações ao nível da formação de professores. O pensamento de vários autores fez parte integrante das polémicas desenvolvidas nesse período, com alguma incidência em educadores musicais anglo-americanos (Swanwick, 1979; Thomas, 1979; Reimer, 1989). Essencialmente, no núcleo central dos debates colocou-se a ideia de que a Educação Musical, por um lado, tinha que ter em conta as experiências musicais dos alunos e, por outro, que o seu currículo deveria ser construído em torno das áreas da audição, interpretação e composição.

O Ministério da Educação, embora tenha legislado no sentido de a música estar presente no currículo nacional para todas as crianças até ao final da escolaridade básica (9 anos), reverteu na prática para uma posição ambígua em que decisões fundamentais foram e vêm sendo adiadas sistematicamente até aos dias de hoje.

Importa no entanto referir que a publicação em Setembro de 2001 das *Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico* (Portugal, 2001) contribuiu para uma clarificação quanto ao lugar que a Música deveria assumir no currículo, em paridade com as outras disciplinas, conferindo-lhe um estatuto epistemológico inequívoco quanto à sua estruturação e desenvolvimento, no conjunto de todas as outras aprendizagens. Este instrumento constitui ainda hoje uma referência para todos os que se vêm envolvendo com a Educação Musical no EB, tendo sido revogado recentemente por uma reforma curricular de que terei ocasião de falar mais adiante neste artigo.

A presença da Educação Musical nos três níveis do EB acontece do seguinte modo. No 1º ciclo, ou seja, nos quatro primeiros anos de escolaridade, a música não é trabalhada de modo sistemático. Os professores

generalistas têm todas as matérias curriculares a seu cargo, incluindo a música. Contudo, a sua própria formação inicial em Educação Musical é demasiado precária para que possam adequadamente preencher também a função de abordar a música em paridade com as outras matérias curriculares. Assim, o desenvolvimento musical das crianças neste nível é praticamente deixado ao acaso ou ao interesse particular dos encarregados de educação, de professores empenhados ou da própria comunidade (Mota, 2003, 2003a).

Em 2006, o Ministério da Educação publicou o despacho 12591/2006<sup>3</sup> que oferece a Educação Musical no 1º ciclo como atividade extracurricular, dispositivo legal esse que implicou, na prática, o reconhecimento tácito de que a música no currículo do 1º ciclo não era implementada de acordo com o esperado (Mota, 2007; Boal-Palheiros & Encarnação, 2008). Embora se tenha obviamente aberto um novo mercado de trabalho para os jovens educadores musicais, todo o processo foi implementado com enormes contradições ao nível da contratação de professores e do seu programa. Após alguns anos de correções sucessivas e de algum trabalho interessante a registar em escolas que reconheceram aqui a possibilidade de preencher uma lacuna há muito existente, a atividade curricular de música entrou em declínio e constitui hoje uma oferta irregular e residual.

Como aspeto peculiar há que referir que na Região Autónoma da Madeira (RAM) existe um programa com mais de 30 anos que oferece Música Expressão Dramática no 1º ciclo do EB com professores especializados especialmente contratados para o efeito e um espaço curricular semanal em regime de coadjuvação com o professor generalista. Se bem que apresente alguns problemas precisamente no que toca ao aspeto da coadjuvação, o seu carácter sistemático é de louvar, tendo em conta o panorama geral no continente. Mais ainda porque o despacho que criou as atividades de enriquecimento curricular de música foi desde logo aproveitado na RAM para criar as chamadas modalidades artísticas que decorrem em torno de agrupamentos de instrumental Orff e flauta de bisel, cordofones madeirenses, coro, dança e teatro. Um trabalho que já foi objeto de investigação sistemática e que merece continuar a ser seguido (Mota & Abreu, 2014).

O 2º ciclo é o espaço curricular com uma maior implantação da Educação Musical: até três horas por semana e ensinada por um professor especialista. Com uma presença na escola bem definida e em paridade com todas

as outras áreas do currículo, os alunos têm acesso a dois anos de formação numa perspetiva digna e consequente a qual infelizmente não tem a continuidade necessária no ciclo seguinte.

Na verdade, no 3º ciclo do EB a música surge apenas em algumas escolas como oferta muito irregular e sempre sujeita à existência de um professor de Educação Musical com capacidade e horário disponível para levar a cabo essa tarefa. Após ter tido uma visibilidade razoável com um horário semestral nos 7º e 8º anos de escolaridade e anual no 9º ano, embora aqui apenas como opção, foi simplesmente erradicada do sistema através da última reforma curricular (Portugal, 2012). Sem qualquer avaliação que o fundamente, uma reforma de cariz profundamente neoliberal volta a colocar na agenda da educação em Portugal uma política centrada no que afirma serem os núcleos centrais da aprendizagem: Português e Matemática. A música apenas resiste neste nível de ensino em escolas que já tinham docentes com horário disponível e em que se aposta numa colaboração interdisciplinar no campo das artes.

Nos três anos do ES a música tem uma presença absolutamente residual e é apenas oferecida como opção em muito poucos estabelecimentos de ensino.

## Educação Musical no ensino especializado de música

No ensino especializado da música coexistem em Portugal duas modalidades: os cursos Artísticos Especializados no domínio da Música de nível básico e secundário os quais são oferecidos em escolas públicas (conservatórios de música) e particulares e cooperativas (academias de música com apoio do estado) e os cursos profissionais a decorrerem tanto nas instituições referidas como nas chamadas escolas profissionais de música. A aprendizagem realizada nestes cursos valoriza o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, um ensino mais prático e voltado para o mundo do trabalho, não excluindo a hipótese de, mais tarde, prosseguir estudos em instituições de ensino superior de música.

Os conservatórios e academias de música foram objeto de regulamentação governamental em 1983, terminando assim um sistema em que, como já foi referido, a preparação dos músicos profissionais se processava dentro de um quadro vertical que incluía o ensino secundário e superior. O ensino profissional de música surgiu em 1989. Inicialmente teve como objetivo alargar o espectro de ensino ao providenciar (a) incentivos para os agentes privados no sistema e (b) promover uma autonomia curricular e pedagógica nas

<sup>3</sup> [http://www.confap.pt/docs/Despacho\\_12591\\_2006.pdf](http://www.confap.pt/docs/Despacho_12591_2006.pdf). Acesso em 8 de Outubro de 2014.



escolas. Estas metas refletiam claramente o *zeitgeist* político da época, nomeadamente ao serem propostas no contexto de uma “mudança e modernização do tecido social que [estava] presente não só em Portugal mas também na comunidade europeia e nos países da OCDE” (Alves & Porfírio, 1996, p. 8). Estas escolas pretendiam criar uma clara rutura com as outras escolas de ensino especializado da música, numa tentativa de preparar instrumentistas capazes de integrar as orquestras portuguesas as quais na época sobreviviam quase exclusivamente através do recrutamento de um grande número de músicos estrangeiros.

A criação das escolas profissionais de música representou, sem dúvida, uma clara mais-valia no conjunto da Educação Musical em Portugal. Contudo, os seus planos de estudos, bem como, até certo ponto, os das outras escolas do ensino especializado, seguem uma estrutura estritamente tradicional. Existem poucas convergências interdisciplinares e pouco espaço para a experimentação e promoção da criatividade e inovação começando, no entanto, a surgir a inclusão de disciplinas como ‘jazz’, ‘improvisação’ ‘música popular’ enquanto tímidas opções que felizmente também já encontram uma sequência ao nível do ensino superior.

Ainda no campo do ensino especializado da música, refira-se o ensino articulado, o qual possibilita a coordenação entre as escolas especializadas de música e o ensino básico e secundário e que é objeto de regulamentação específica (Portugal, 2002). Determina-se, assim, que os alunos que estão a iniciar o 2º ciclo do EB no sistema regular de ensino e que, ao mesmo tempo, frequentam um conservatório ou academia de música, podem retirar as vantagens de um plano de estudos articulado que engloba parte do currículo regular e parte do currículo da escola de música num processo que tem lugar em uma ou nas duas instituições significando, num primeiro nível, um gestão mais racional do horário dos alunos. Num segundo nível, revela-se uma fonte ideal de colaboração e cooperação entre os dois tipos de instituição com vista à realização de projetos comuns. No entanto, e embora haja muito poucos estudos a abordar sistematicamente este tema, tais colaborações tendem a ser raras e apenas quando diretores e professores de ambos os lados reconhecem as vantagens de uma interação tão interessante quanto profícua (Madeira, 2012).

## O contexto atual do ensino superior de música

Tal como enunciado anteriormente, a formação dos músicos profissionais a nível superior faz-se nas Escolas

Superiores de Música e nas Universidades (instrumentistas, cantores e compositores). Quanto à formação de professores para as diferentes instituições e níveis de ensino nomeados na secção anterior, esta tem lugar nas Escolas Superiores de Música (professores para o ensino especializado de música) e nas Escolas Superiores de Educação (professores para o ensino da Educação Musical no EB).

Podemos encontrar três marcos fundamentais quanto às mudanças operadas a nível do sistema de ensino superior de música, em Portugal: 1. a criação, a partir de finais dos anos oitenta, das Escolas Superiores de Educação e das Escolas Superiores de Música nos Institutos Politécnicos; 2. A criação de cursos de formação de professores de instrumento, canto e composição nas Universidades e 3. A integração de Portugal no espaço de ensino superior europeu com o advento do processo de Bolonha (Mota & Figueiredo, 2012).

As Escolas Superiores de Música iniciaram os seus cursos de licenciatura exclusivamente orientados para a formação de instrumentistas, cantores e compositores e só a partir do processo de Bolonha passaram a oferecer cursos de formação de professores nestas áreas para o ensino especializado. Seguiram-se-lhe as Universidades (Aveiro, 1989 e Évora, 1996) com a formação de professores para todos os níveis do ensino da música nos conservatórios, academias e escolas profissionais tendo igualmente procedido, a partir de 2006, aos necessários ajustes decorrentes da adesão de Portugal ao tratado de Bolonha. É também desta época que data a criação de uma licenciatura em Jazz na Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Politécnico do Porto.

Tendo em conta a questão anteriormente mencionada quanto à inexistente formação de professores de Educação Musical para o EB e ES, um dos marcos mais inovadores do sistema português de ensino da música está relacionado com a criação, em 1986, das primeiras licenciaturas destinadas a formar os referidos docentes. Este movimento trouxe uma significativa renovação da Educação Musical para todos os cidadãos, pelo menos no âmbito do 2º e 3º ciclo do EB. Embora não haja ainda estudos sistemáticos acerca da relação entre a Educação Musical no ensino genérico e o facto de tantas crianças frequentarem hoje o ensino especializado da música, deve ser considerada a hipótese de tal acontecer devido a uma Educação Musical de cariz contemporâneo e essencialmente mais motivador.

Pela sua importância, apresenta-se em seguida com mais detalhe as consequências para o sistema de ensino português do processo de Bolonha.

## O advento do processo de Bolonha em Portugal

A Declaração de Bolonha (ou declaração conjunta dos ministros europeus da educação pertencentes ao Espaço Europeu de Ensino Superior) foi assinada em Bolonha, Itália, em 19 de junho de 1999 (Declaração de Bolonha, 1999). Aí se define o ano de 2010 como data uniformizadora para a construção de uma área competitiva, a concretizar através da promoção da mobilidade da empregabilidade no espaço europeu. Para atingir esta meta, foram definidos objetivos específicos conducentes à necessária comparabilidade de graus académicos, nomeadamente através da introdução de três ciclos de estudos no Ensino Superior (licenciatura, mestrado e doutoramento), a promoção da mobilidade de estudantes e professores, tendo em vista a cooperação para o estabelecimento de padrões de qualidade e o desenvolvimento de uma dimensão europeia em termos institucionais.

No que diz respeito à formação de professores, a grande mudança ficou consignada na obrigatoriedade da obtenção do grau de mestre para a docência em todos os graus do ensino não superior, incluindo a Educação de Infância. Os dois subsistemas do ensino superior (universidades e politécnicos) passaram, assim, a oferecer dois perfis de formação: a licenciatura de três anos numa área específica do saber, e o mestrado profissionalizante de dois anos para o exercício da docência. Deste modo, o acesso à profissão docente está hoje vinculado à obtenção de uma licenciatura acrescida do mestrado profissionalizante.

### 1º Ciclo de estudos superiores – a licenciatura

Atualmente, a estrutura das novas licenciaturas em música, quer sejam nas áreas da performance ou composição ou da educação são pensadas no sentido de conjugar uma formação científica de elevada qualidade no âmbito da área específica, não perdendo de vista a criação de um perfil profissional que possa dar resposta ao trabalho em contextos em que a música se constitui como eixo estruturante do desenvolvimento humano numa perspectiva de possível prosseguimento de estudos. Por exemplo, no que toca à educação, trata-se de um perfil de técnico de educação musical com capacidade para intervir em contextos formais e não formais, nomeadamente no âmbito das atividades de enriquecimento curricular de música no 1º ciclo do EB. Privilegia-se igualmente a construção de projetos que promovam uma prática

artística integrada, atribuindo uma relevância formativa e educativa às práticas socioculturais e artísticas da comunidade envolvida, desenvolvendo-as e enquadrando-as de forma social, científica, cultural e ética.

O ingresso nas licenciaturas processa-se, de um modo geral, através de uma prova de pré-requisitos obrigatória que pressupõe que todos os candidatos tenham adquirido previamente à sua entrada no Ensino Superior uma formação musical abrangente, incluindo o domínio, a um nível razoável, de um instrumento ou canto. A obrigatoriedade de realização desta prova tem sido objeto, por parte dos responsáveis por estes cursos, de um debate extensivo. Por um lado, admite-se que esta obrigatoriedade reafirma a necessidade de uma formação musical prévia ao ingresso no Ensino Superior (e muitas vezes a expensas dos próprios alunos) e que tal pode ser considerado em Portugal como um elemento de exclusão dada a precária formação musical que é oferecida na escola pública. Por outro lado, parece ser do domínio do impossível formar um músico capaz de intervir em vários contextos educativos, mesmo que não formais, sem que uma base musical tenha sido obtida antes do ingresso no Ensino Superior. Estamos perante um debate alargado que não poderá ainda ser dado como concluído, sobretudo atendendo aos condicionalismos gerais do ensino da música em Portugal, agravados atualmente com uma crise económica à escala global.

### 2º Ciclo de estudos superiores – o mestrado profissionalizante

No quadro da formação de acordo com o modelo de Bolonha, a estruturação de um 2º ciclo de estudos de carácter profissionalizante partiu do pressuposto da existência de uma formação científica de elevada qualidade no âmbito da música, anteriormente adquirida ao nível da licenciatura.

Nesse sentido, o currículo do 2º ciclo de estudos, mestrados em ensino de instrumento, canto, composição, jazz e educação musical, contemplam as seguintes áreas científicas estruturantes ao longo de quatro semestres: ciências da educação, metodologia e didáctica da música, música e práticas educativas supervisionadas.

A título de exemplo, ao nível da Educação Musical, este 2º ciclo de estudos visa formar um professor com as seguintes competências: – no 1º ciclo do EB – promover a integração da música no modelo de monodocência, dando apoio ao professor do 1º ciclo; – no 2º ciclo do EB – promover a gestão do currículo a partir dos domínios da audição, da interpretação e da composição enquadrando-os nas diferentes épocas e estilos ao longo da história da música,

numa perspectiva integradora e no respeito pela diversidade cultural que caracteriza a escola de hoje; – no 3º ciclo do EB – desenvolver e alargar as competências anteriormente expressas para o 2º ciclo do EB, aprofundando conceitos da história da música, da acústica e da organologia e dinamizando e dirigindo grupos instrumentais e vocais no âmbito do currículo e da comunidade escolar.

### 3º Ciclo de estudos superiores – o doutoramento

De acordo com a atual legislação portuguesa, consignada na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e nas suas duas subsequentes revisões, o grau de doutor apenas pode ser outorgado pelas universidades, estando vedado aos politécnicos que apenas formam até ao grau de mestre (Portugal, 1986, 1997, 2005). Esta é uma situação contraditória que vem sendo contestada a vários níveis, quer académico quer sindical. Por um lado, exige-se aos politécnicos que tenham centros de investigação com uma abrangência de atuação nas suas áreas de saber e que os seus docentes apresentem uma regular produção científica, incluindo publicações em revistas de referência. Por outro lado, impede-se o acesso ao 3º ciclo de estudos, garante fundamental da implantação da investigação nas instituições de ensino superior. No entanto, é por via do efetivo trabalho de pesquisa, desenvolvido pelos docentes dos politécnicos, que se vem contornando o problema, através de colaborações entre politécnicos e universidades quer na criação de centros mistos quer em projetos financiados que envolvem estes dois subsistemas do ensino superior. Um exemplo muito significativo deste trabalho conjunto é a recente integração do CIPEM (Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto) no INET-MD (Instituto de Etnomusicologia – Estudos em Música e Dança sediado na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa). Este novo polo do INET-MD já deu origem à criação de um grupo de investigação sobre Educação e Música na Comunidade que se prepara para desenvolver trabalho transdisciplinar a partir de um património adquirido e buscando outros olhares capazes de cruzar diferentes epistemologias.

### Considerações Finais

Neste artigo procurei oferecer um quadro geral acerca da Educação Musical em Portugal e sobre os paradigmas

atuais de ensino e aprendizagem no novo contexto europeu, tendo como pano de fundo uma realidade objetivamente plena de contradições. Tendo em conta uma perspectiva da música no mundo contemporâneo, irei concluir levantando um conjunto de questões que considero essenciais para que possamos enfrentar desafios capazes de nos guiarem nos caminhos da inovação mas também de configurar maiores responsabilidades para a nossa profissão docente.

O presente contexto socioeconómico é sem dúvida responsável por uma boa parte dos nossos receios e os seus efeitos fazem-se sentir de modo catastrófico no sistema educativo em geral e no campo das artes em particular. No entanto, a existência de um número ainda significativo de práticas musicais deficientes bem como a fraca presença da música nas escolas para todas as crianças portuguesas, não podem ser assacadas exclusivamente a esse contexto difícil que efetivamente se vive. Apesar de todos os progressos interessantes que tiveram lugar nas últimas décadas, um conjunto de questões ameaça o desenvolvimento natural do que pensamos ser uma progressão regular e firme em direção a uma melhor e mais inclusiva educação musical.

Hoje, a inovação na Educação Musical em Portugal terá que envolver todos os agentes do ensino da música no ensino superior num processo de questionamento acerca do modo como estamos a fazer o nosso trabalho. Pontos de reflexão possível:

- Podemos considerar que apetrechamos os jovens portugueses com as linhas essenciais para serem capazes de fazer escolhas musicais nas suas vidas?
- Será que o sistema está a produzir de modo ativo e consciente ouvintes, intérpretes e compositores?
- Até que ponto seguimos as carreiras dos educadores musicais a quem atribuímos diplomas das nossas instituições e como fazem eles a diferença no sistema educativo?

Eis algumas sugestões de abordagem dos problemas anteriormente anunciados.

Em primeiro lugar, se queremos tornar o ensino da música numa carreira atrativa é importante que não só a imagem e estatuto dos professores de educação musical sejam melhorados mas também que os responsáveis educativos reconheçam a importância da música tanto no currículo para todos os cidadãos como para os que querem ser músicos profissionais. Tornar isto uma evidência é tarefa iniludível que nos assiste e que não podemos deixar apenas nas mãos dos legisladores e ao sabor de políticas educativas neoliberais desastrosas.



Em segundo lugar, é necessário que tenhamos a consciência da necessidade de criar diferentes perfis de professores de música assim como de integrar o desenvolvimento profissional num contínuo ao longo da vida.

Em terceiro lugar, o processo de recrutamento, seleção e emprego de professores de música significa dotar as escolas em geral, e as escolas de música em particular, com maior responsabilidade ao nível da gestão dos seus docentes e com a possibilidade de estabelecer obrigatoriamente um período probatório em que os docentes são acompanhados e assistidos nas suas dificuldades.

Em quarto lugar, se queremos ter professores de música empenhados e atualizados nas escolas, é necessário oferecer-lhes oportunidades de formação que lhes permita assumir-se sempre como músicos.

Por último, o desenvolvimento e a implementação de políticas na formação de professores não podem estar separados de um processo que os envolva nas tomadas de decisão e que promova a emergência de comunidades profissionais de aprendizagem musical. As escolas não podem nem devem estar desconectadas das comunidades de pertença das crianças e jovens e as políticas culturalmente inclusivas devem fazer parte integrante da programação dos *curricula* de Educação Musical.

Em termos das políticas educativas, e tal como já referi anteriormente, uma das maiores críticas que há a fazer ao sistema educativo português, e por implicação direta à própria Educação Musical em Portugal, é a ausência de uma avaliação sistemática de todos os seus agentes institucionais, *curricula* e planos de estudos. Efetivamente, no nosso país fazem-se reformas sucessivas desde 1930 sem que a cada uma corresponda a necessária avaliação da que lhe precedeu. Um passo lógico seria, assim, estabelecer áreas chave em que estas reformas deveriam ser avaliadas: 1. A relação entre metas, metodologias e resultados com uma atenção particular à discussão acerca da relevância do processo *versus* produto; 2. Os modos como os professores de música enfrentam a tensão entre estilos musicais estabelecidos e emergentes na perspetiva do que *pode* em vez do que *deveria* ser ensinado; 3. A relação entre metodologias de ensino e os diferentes contextos sociais e culturais em que têm lugar. Finalmente, uma melhor compreensão acerca do desenvolvimento musical em Portugal não pode deixar de ter em conta os imenso contrastes culturais dentro do país. Seria desejável chegar a uma política para a Educação Musical que rejeitasse claramente a ideia de um único modelo tendo em conta a existência de tão diversos valores culturais.

Nesta perspetiva, terminarei afirmando que é desejável que busquemos a diversidade e não a uniformização no que

concerne os nossos esforços no domínio geral da Educação Musical. Façamos com que as perspetivas internacionais, nacionais e regionais informem as nossas metas como forma de reforçar as nossas diferenças e ao mesmo tempo permitir que nos aproximemos através do que nos une. Enquanto europeus, o aprofundamento das ligações com outros países é o que pode proporcionar uma interface rica em que uma Educação Musical inclusiva possa ter lugar, na busca de um mundo melhor e mais justo.

## Referências

- Alves, J. M & Porfírio, M. (eds.) (1996). *Escolas Profissionais. Dinâmicas, Memórias e Projectos das Escolas Profissionais*, ed. 1, 1 vol., ISBN: 972-9386-40-4. Porto: Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário.
- Arroyo, A. (1909). *O Canto coral e a sua função social*. Coimbra: F. Amado.
- Boal Palheiros, G. & Encarnação, M. (2008). Music education as extra-curricular activity in Portuguese primary schools. In G. Mota & S. Malbrán (Eds.). *Proceedings of the XXII ISME International Seminar on Research in Music Education*. Porto, Portugal: ESE/FCT, Julho de 2008. p. 96-104.
- Declaração de Bolonha (1999). O processo de Bolonha. Lisboa: Direção Geral do Ensino Superior. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bologna/Processo+de+Bologna/>. Acesso em: 13 de Outubro de 2014.
- Madeira, T. (2012). *O Ensino Articulado em Portugal. O olhar da Escola de Música de Leça da Palmeira*. Relatório final não publicado de Mestrado. Porto: ESE.
- Mota, G. (2001). Portugal. In D. J. Hargreaves and A. C. North (Eds.). *Musical development and learning: The international perspective*, London: Continuum, p.151-162.
- Mota, G. (2003). A formação para a expressão musical na educação de infância e no 1º ciclo do ensino básico: contributo para um olhar crítico. *Educare Apprendere*, Lisboa, 1, p. 23-37.
- Mota, G. (2003a). A Educação Musical no mundo de hoje: um olhar crítico sobre a formação de professores. *Revista do Centro de Educação da UFSM*. Universidade Federal de Santa Maria, Vol. 28, 2, p.11-22.
- Mota, G. (2007). A música no 1º ciclo do ensino básico: Contributo para uma reflexão sobre o conceito de enriquecimento curricular. *Revista de Educação Musical*, Vol. 129-129, 16-21.
- Mota, G. & Figueiredo, S. (2012). Estudo comparativo sobre a formação de professores de música em Portugal e no Brasil. *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 2, 273-290.

Mota, G. & Abreu, L. (2014). Thirty years of music and drama education in the Madeira Island: facing future challenges. *International Journal of Research in Music Education*. Vol. 32(3), pp.360–374. DOI:10.1080/14613808.2013.772130.

Portugal (1973). Lei nº 5/73, de 25 de Julho de 1973: *Reforma “Veiga Simão”*. Disponível em: <http://dre.tretas.org/dre/33239/>. Acesso em 6 de Outubro de 2014.

Portugal (1983). Decreto-Lei nº 310/83. Disponível em <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/legisla%C3%A7%C3%A3o/310-1983.pdf>. Acesso em: 7 de Outubro de 2014.

Portugal (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf>. Acesso em: 7 de Outubro de 2014.

Portugal (1997). Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 115/97. Disponível em <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/1997/09/217A00/50825083.pdf>. Acesso em 16 de Outubro de 2014.

Portugal (2001). *Competências essenciais do currículo nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Portugal (2002). Portaria nº 1550/2002, 2002. Disponível em: <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/legisla%C3%A7%C3%A3o/1550-2002.pdf>. Acesso em 13 de Agosto 2014.

Portugal (2005). Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº49/2005. Disponível em <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2005/08/166A00/51225138.pdf>. Acesso em 16 de Outubro de 2014.

Portugal (2012). Reforma Curricular. Disponível em: <http://static.publico.pt/docs/educacao/revestcurricular.pdf>. Acesso em 17 de Outubro de 2014.

Real Costa, C. (1923). *O ensino da música em Portugal*. Lisboa: Tipografia do Comércio.

Reimer, B. (1989). *A philosophy of music education* (second edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Thomas, R. B. (1979). *Manhattanville music curriculum project (MMCP)*. Bardonia, N.Y: Media Materials, inc.

Swanwick, K. (1979). *A basis for music education*. London: Routledge.