



Ensino Artístico Especializado da Música: Avaliação da Pertinência de uma Possível Reestruturação

Specialized Artistic Music Teaching: Assessment of the Relevance of a Possible Restructuration

Revista Portuguesa de Educação Artística,
Volume 10, N.º 2, 2020
DOI: 10.34639/rpea.v10i2.###
<https://rpea.madeira.gov.pt>

Marta Moreira
Conservatório do Vale do Sousa
marta.csm100@gmail.com

RESUMO

No Ensino Artístico Especializado (EAE) da Música a precariedade das condições laborais e a instabilidade dos contextos educativos são factores que dificultam o trabalho desenvolvido. Procurou-se perceber quais são os problemas estruturais que afetam este subsistema, colocando o enfoque em como está organizado o EAE da Música e de que forma essa organização potencia/prejudica a concretização dos objetivos a que o mesmo ensino se propõe. Através de um estudo comparativo, visando perceber tanto a evolução do EAE da Música ao longo das últimas décadas, como a sua concretização nos modelos público e privado de ensino, diagnosticaram-se lacunas e discrepâncias. A revisão bibliográfica de vários relatórios de avaliação do ensino artístico revela que não tem existido uma resposta eficaz a estas problemáticas. Assumiu-se, assim, relevante consolidar algumas sugestões de reestruturação, apresentando um modelo que comporte tanto a vertente genérica como a especializada.

Palavras-chave: Ensino Artístico Especializado da Música; Vertente Genérica/Vocacional; Organização Escolar; Modelo de Reestruturação

ABSTRACT

In Specialized Artistic Music Teaching (SAMT) the precariousness of work conditions and the instability of educative contexts are factors that make the pedagogical work developed more difficult. It was sought to understand what are the structural problems that affect this subsystem, placing the emphasis on the grounds SAMT is organized in, and in what way that organization helps/harms the accomplishing of its goals. Through a comparative study, aiming to understand both the evolution of SAMT over the last few decades, and its substantiation in the public and private teaching models, gaps and discrepancies were diagnosed. The bibliographic review of several evaluation reports of the artistic teaching shows that an effective response to these problems was not achieved. It was thus assumed relevant to secure some restructuring suggestions, presenting an example that embodies both its generic side and the specialized one.

Keywords: Specialized Artistic Music Teaching; Generic/Vocacional Side; School Planning; Restructuring Model

1. Contextualização Histórica

Embora o ensino da música, tal como o conhecemos, se tenha estabelecido há relativamente pouco tempo, tem origens muito antigas, que atravessam a própria História de Portugal. Tal como não é possível dissociar qualquer tipo de manifestação artística/cultural do contexto sociopolítico vivido na época, também tal não é possível no Ensino Artístico Especializado da Música.

Assim, revelou-se absolutamente fulcral nesta investigação compreender o percurso histórico deste ensino, de modo a melhor entender como é que este se implementou e consolidou na sociedade portuguesa. Sendo que o percurso histórico deste ensino é bastante vasto, importa circunscrever as reformas paradigmáticas do sector. Assim, durante a I República, importa relevar a reforma levada a cabo por Vianna da Mota, enquanto diretor do Conservatório Nacional de Música entre 1919 e 1938, que implementou o EAE da Música com os alicerces e valências que hoje lhe reconhecemos.

Com um carácter bastante inovador para a época, foi a primeira a estruturar em parâmetros gerais o ensino da música num formato especializado, visando a formação de músicos profissionais. Em linhas gerais, Viana da Mota propôs o seguinte:

- Divisão em três graus de ensino: elementar, complementar e superior;
- Ensino de solfejo com carácter primário, ensinado em “escolas primárias musicais” a ser criadas com o objetivo de promover uma iniciação à música;
- Abertura de cursos livres para todos os ra-

mos da música (o que viria a assumir-se como o antecessor do regime supletivo de frequência atual);

- Defesa de uma independência financeira que permitisse conseguir subsídios e bolsas para alunos carenciados, sem necessitar de apoio do Estado;
- Contemplava a aprendizagem de mais disciplinas teóricas, tanto de carácter geral (como português e história, a título de exemplo) como de carácter especificamente musical (englobando as diversas ciências musicais, como história da música, acústica, entre outras);
- Estabeleceu um regulamento geral, instituindo normas relativas aos direitos e deveres dos diferentes agentes educativos, ou das organizações e diversos mecanismos que suportavam o funcionamento do Conservatório (algo que é atualmente aplicado em toda e qualquer instituição do EAE da Música).

Esta reforma vai também “estar na base da formulação de propostas de reforma posteriores, como a apresentada em 1966 pelo Conservatório Nacional, assim como na motivação de posições assumidas no parecer ao Projeto de Reforma do Sistema Escolar, apresentado pelo então Ministro da Educação Nacional, Professor Doutor José Veiga Simão, em Janeiro de 1971” (*cit. in Iria, A., 2011*). De todo o modo, segundo Fernandes *et. al.* como citado em Alves (2014), o ensino da música em Portugal nesta época não prevê uma separação entre o que é um ensino voltado para a formação de artistas ou para a generalidade da população escolar, apesar de na prática essa separação ser mais do que evidente. Esta é, aliás uma das mais profundas incongruências existen-

tes no ensino da música em Portugal, e que subsiste até aos dias de hoje.

Contudo, e apesar de todos os esforços precursores, durante o Estado Novo, este ensino sofreu várias alterações e um estrangulamento considerável, cimentando-se uma cultura musical elitista, por inexistência de vontade política em desenvolvê-la e torná-la acessível às massas (como seria apanágio de Vianna da Mota).

Com a tentativa de democratizar o ensino na *primavera marcelista* (pelo então Ministro da Educação, Veiga Simão), o ensino da música passou a ter o objetivo de possibilitar a qualquer jovem uma opção profissionalizante na música, independentemente do seu extracto social. Na perspetiva de Fernandes et al. (2007), a criação, consolidação e expansão do ensino artístico passou a ser uma preocupação, de modo a tentar tornar este ensino mais acessível à generalidade da população. Neste contexto, o ministério publica em 1971 um *Projeto do Sistema Escolar* (que viria a anteceder o que hoje conhecemos como a Lei de Bases).

A entrada de Portugal para a CEE (década de 80) potenciou uma progressiva alteração das políticas educativas vigentes, assistindo-se, paradoxalmente, a uma crescente valorização de competências e valores como o espírito crítico, capacidades de análise e síntese ou sentido de cooperação, e ao mesmo tempo a um aumento da importância do mundo empresarial nesta reorganização educativa, valorizando ainda mais a área das Ciências e Tecnologias pela sua suposta “eficácia social na criação de oportunidades de emprego” (Iria, 2011, p.49).

É neste enquadramento social e educativo que sai o Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho, que

veio provocar confusões e mal-estar no sector, ao introduzir profundas alterações que não foram bem aceites. A principal reestruturação foi a de inserir formalmente este ensino no esquema geral previsto para o ensino regular, equiparando formalmente o ensino ministrado nos Conservatórios ao ensino preparatório e secundário, o que por sua vez exigiu a criação de escolas superiores de música (Lisboa e Porto) para poder ministrar o ensino superior (Iria, A., 2011).

É também neste período que surge um dos mais importantes documentos orientadores para a Educação – a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Nele são implementados novos pressupostos que vieram alterar significativamente o paradigma de educação até então vigente, sendo também um documento inovador pela forma como pela primeira vez inclui a música como área de formação ao nível do ensino regular. Estas propostas vieram então alicerçar um conjunto de alterações que durante a década de 90 do século XX se desenvolveram em Portugal e que potenciaram assim o EAE da Música.

2. Organização Atual do EAE da Música

Este ensino, hoje disponível em seis conservatórios públicos, dois agrupamentos de escolas também públicas e mais de uma centena de escolas de Ensino Particular e Cooperativo, tem sentido ao longo da última década um aumento considerável do número de alunos abrangidos, bem como do número de escolas em funcionamento. A procura por este ensino tem sido mais elevada e diversificada (Pacheco, 2008), mas

também com objetivos bem diferentes daqueles a que este ensino está historicamente afecto.

Estas instituições são todas financiadas pelo Estado, quer integralmente (no caso dos conservatórios públicos), quer parcialmente (no caso do EPC). Por esse motivo não se compreende como é que atualmente o EAE da Música ainda sofre com a “[...] ausência de uma política estruturada, coerente” e com uma certa “negligência a que este tipo de ensino tem sido votado pela tutela ao longo dos anos” (Pacheco, 2008, p. 37).

A que fim deve estar afecto o EAE da Música? A legislação produzida pelo Ministério da Educação parece não contemplar de forma clara esta questão, relegando-a para o domínio da autonomia das escolas. Segundo Fernandes et al. (2008), algumas escolas parecem estar a sofrer vários problemas com a definição dos seus fins pedagógicos-artísticos, e deslocam para as famílias a responsabilidade de implementar e assumir a sua identidade.

De facto, com a proliferação de escolas de EAE da Música no EPC a que se assistiu nos últimos vinte anos, assistimos, por um lado, a uma crescente democratização deste ensino, mas também a um *deturpar* da sua missão primordial. Ao possibilitar um ensino da Música não orientado para o fomento de uma vocação e de consequentes aptidões a ela associadas, estas escolas podem estar a perverter “[...] significativamente o papel de liderança incontestável que deveriam ter no que se refere ao ensino especializado da Música” (Fernandes et al., 2007, p. 46).

Tudo isto parece sugerir uma tendência crescente para um modelo de ensino artístico cada vez menos vocacional (mas nem por isso menos

especializado) e assente em princípios de igualdade de oportunidades dos futuros cidadãos. Assim, os objetivos que se impõem ao EAE da Música são hoje muito mais abrangentes do que aqueles pressupostos numa formação vocacional, e enquanto isso, não parecem ter sido encetados esforços para reformar o ensino genérico da Música, que já existe nas escolas regulares.

O currículo para o EAE da Música está actualmente consagrado na Portaria nº225/2012, de 30 de julho (para o Ensino Básico), na Portaria nº243-B/2012, de 13 de agosto (para o Ensino Secundário), e na mais recente legislação publicada para o ensino (Portaria nº223-A/2018, de 3 de agosto e Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto). Estas portarias, que definem os planos de estudo para o 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, ramificam-se em duas áreas distintas: a área de formação geral e a de formação vocacional, e mantêm os três regimes de frequência (articulado, integrado e supletivo). Segundo os autores supramencionados, impõe-se a necessidade de criar uma matriz curricular nacional para o EAE da Música (com ajuste de competências a desenvolver e conteúdos programáticos); da mesma forma, torna-se imperativo fomentar uma maior articulação com o Ensino Superior (que não existe num contexto formal, uma vez que a conclusão de um Curso Secundário de Música não é requisito obrigatório no ensino superior). Importa ainda referir que, apesar dos avanços significativos já conquistados, continuam a existir notórias discrepâncias na forma como diferentes escolas operacionalizam estes normativos:

1. Os programas das diferentes disciplinas continuam ao abrigo da autonomia das es-

- colas; se algumas se batem já por rever e reformular os mesmos, a larga maioria continua a reger-se por documentos produzidos há cinco décadas atrás, quer nos conteúdos, quer na bibliografia (Fernandes et al., 2008);
2. Posto que os conservatórios públicos continuaram a privilegiar o ensino individualizado, as escolas particulares (durante anos com dificuldades extremas de financiamento) optaram por um modelo de aula em par, o que cria óbvias desigualdades no desenvolvimento das competências previstas;
 3. Fica por cumprir o previsto na LBSE no que ao modelo genérico diz respeito: se os alunos apenas podem ter a disciplina de Educação Musical até ao 6º ano da escolaridade obrigatória, estar-se-á então como que a relegar essa responsabilidade às escolas de EAE da Música.

A necessidade de restringir o acesso ao ensino vocacional da Música é talvez o ponto que reúne maior consenso ao longo do território português, observando-se a obrigatoriedade das provas de acesso (ao nível do acesso ao Curso Básico e do Curso Secundário de Música) nos normativos legais vigentes. No entanto, a sua ambiguidade permite que estas provas tenham formatos e estruturas muito diversificadas, que acabam por traduzir discrepâncias também evidentes nos procedimentos de avaliação das crianças (Fernandes et al., 2007).

De acordo com os estes autores, ao longo dos anos mais recentes a procura por estes cursos tem suplantado a oferta disponibilizada pelos Conservatórios, por vezes na proporção de três vezes superior ao existente. Neste cenário, as

provas de admissão e seleção dos alunos a estes cursos assumem particular relevância, dada a necessidade de identificar competências que garantam o ingresso dos alunos, mas que em simultâneo promovam a equidade deste acesso. No entanto, os Conservatórios públicos, integralmente financiados pelo Estado e com uma procura consistentemente superior à oferta, podem orientar a realização destas provas no sentido de aferir quais alunos manifestam mais *aptidão musical*; já as escolas particulares, com um financiamento tão irregular ao longo dos anos e com uma procura substancialmente mais limitada em muitos casos, acabam por não poder efectuar uma avaliação realista das competências musicais dos alunos, sob pena de se virem gradualmente esvaizadas quer de alunos, quer de financiamento. Talvez por tudo isto esta seja uma questão que não reúne consenso junto da comunidade docente da área artística, que parece depositar um grau de confiança muito variável nos procedimentos adoptados (Fernandes et al., 2007).

Além disso, se olharmos para os índices de retenção e de conclusão destes cursos (aliado aos números relativos às desistências), estes parecem indicar que

os projetos e as formas de organização e de funcionamento do ensino nos conservatórios parecem estar pouco orientados para o sucesso dos alunos. O insucesso e a reprovação são considerados a regra e aceites como algo natural e absolutamente inevitável, em nome de uma 'excelência' e de uma 'qualidade' que não foi possível caracterizar (Fernandes et al., 2007, p. 64).

Importa referir que no que concerne às provas de avaliação, elas são tão díspares quanto a quantidade de escolas do EAE da Música, pois

não existe um calendário transversal para a realização destas provas (pois coexistem, aliás, o modelo trimestral, semestral e ainda anual!); um momento de avaliação que possa aferir a transversalidade de conteúdos e critérios a nível nacional; ou ainda metas curriculares e conteúdos programáticos iguais para todos os Conservatórios. Creio, pois, que é lícito assumir que um sistema em que não existem os mesmos conteúdos e metas curriculares para todos, ou um calendário comum de realização dos momentos de avaliação e ainda nenhum momento de aferição do nível nacional do ensino ministrado, não pode ser nunca um sistema justo, igualitário e coeso.

3. Análise dos Dados Recolhidos e Conclusões

Conhecido o percurso histórico do EAE da Música, e aprofundada a sua estruturação actual, mais facilmente se conseguem perceber as suas lacunas e discrepâncias. Podemos facilmente encontrar uma raiz comum, que depois se ramifica em múltiplos sintomas de algum desnorreamento neste sector. Segundo Fernandes, Ó, e Paz (2009), o EAE da Música carece de uma definição clara quanto à sua missão e natureza, de regulamentação ajustada e pensada em profundidade e de uma adaptação das suas práticas educativas que vise a concretização dos seus reais objetivos. A pedra angular dos problemas verificados parece ser, segundo estes autores, precisamente a ausência de propósitos nítidos e transversais para todos os agentes educativos, uma responsabilidade que a tutela tem delegado nas próprias escolas.

Se há 30 anos o EAE da Música não previa uma separação entre um ensino focado na formação de artistas ou um ensino mais orientado para a generalidade da população escolar, hoje essa diferença é evidente num plano prático para a globalidade dos agentes educativos. Como sugere Fernandes et al. (2009), escolas diferentes operam também de formas diferentes: se umas permanecem fiéis àquilo que desde sempre foi a missão dos conservatórios, muitas outras, confrontadas com uma forte crise identitária, acabam por se direccionar para um fim menos vocacional. Embora com as mesmas estruturas e regulamentações, existem assim dois tipos de escolas no EAE da Música – escolas que permanecem vocacionais (tendencialmente os Conservatórios públicos) e escolas que se tornaram mais genéricas, mas não menos especializadas (tendencialmente as academias particulares).

Há aqui um dado que importa não descurar: já existe em Portugal um ensino genérico da música, disponível para toda a população escolar ao longo do ensino básico, nas escolas de ensino regular. Se existe e se está acessível, não se compreende como pode estar o EAE da Música a ser financiado para suprir uma necessidade a que não está historicamente afecto, e para a qual já existe um mecanismo de resposta. Se o ensino genérico, cujas estruturas potenciarão um maior sucesso na democratização do ensino da música, não cumpre estas funções, então assume-se indispensável *refundar* o mesmo, para se se possa, por conseguinte, balizar com maior eficácia a natureza da missão dos Conservatórios.

Este problema ramifica-se nas diferentes estruturas do EAE da Música: ainda que hoje o pla-

no de estudos esteja integralmente definido pelo ME, a sua aplicação não é idêntica em todas as escolas; por sua vez, os programas continuam ao abrigo da autonomia das escolas, seguindo modelos manifestamente inadequados e de natureza diversificada, sem que existam metas curriculares com ajuste de competências a desenvolver e de conteúdos programáticos comuns e transversais.

É preocupante verificar que a procura da formação artística ultrapassa em larga escala a oferta: apesar de existir uma regulamentação específica para o acesso a essa formação, essa seriação resulta diferenciada (em mecanismos, critérios e objectivos), permitindo que os alunos procurem num mesmo modelo de ensino, objectivos bem diversos.

Torna-se imperativo questionar com que legitimidade podemos permitir a aplicação de mecanismos de avaliação tão diferentes entre si: se não existem metas curriculares uniformes por disciplina definidas pelo ME, se não se contempla nenhum momento de aferição a nível nacional da transversalidade dos mecanismos adoptados e se até a própria calendarização destes momentos diverge em tão larga escala, então não se poderá esperar que este ensino se torne mais eficaz.

É passível então, à luz dos factos enumerados, concluir que o EAE da Música necessita de uma reestruturação urgente. No entanto, tal reestruturação só surtirá o efeito desejado se se investir numa *refundação* do próprio ensino, com um esquema organizacional previsto para atingir finalidades claramente demarcadas, e uma intervenção mais responsável da tutela.

Fernandes et al. (2007, p. 39) sugere que a matriz de frequência destes cursos deve ser o regime integrado, em que as escolas “se assumam como pólos dinamizadores do ensino da sua arte”, promovendo “acções concretas daquela natureza junto das escolas públicas”, visando a sensibilização de professores e alunos para estes cursos. Estes autores sugerem que as escolas regulares são um contexto muito mais propício à democratização do ensino da música, pois, pelas estruturas que apresentam, tornam-se mais acessíveis à globalidade da população escolar, conseguem contribuir para reduzir o abandono escolar, promover a formação de ouvintes e em simultâneo captar *talentos* que possam depois prosseguir estudos na área musical (Fernandes et al., 2007).

Segundo o modelo de reestruturação que proponho, seria, por um lado, necessária uma actualização na formação dos professores que equiparasse as habilitações requeridas nos dois modelos (genérico e vocacional) de modo a permitir que os Conservatórios pudessem alocar os seus professores ao nível das escolas de 1.º ciclo (promovendo assim um ensino da música mais *especializado* numa fase inicial da aprendizagem e em simultâneo um diagnóstico mais eficaz das aptidões musicais de cada criança); e, por outro, que as escolas de ensino regular pudessem contratar também os actuais professores do EAE da Música.

	Ensino Genérico	Ensino Vocacional
1.º Ciclo	Prática Instrumental em grupos de 4 alunos (por instrumento)	Modelo de aulas individualizadas
	Desenho Curricular com aulas de Prática Instrumental (90' em 2 aulas), Formação Musical (45') e Classes de Conjunto (45')	Desenho Curricular com aulas de Prática Instrumental (90' em 2 aulas), Formação Musical (45') e Classes de Conjunto (45')
	Componente Artística a cargo das escolas do EAE	Regime de frequência Supletivo
2.º/ 3.º Ciclo	Prática Instrumental em classes de conjunto alargadas	Modelo de aulas individualizadas
	Desenho Curricular com aulas de Formação Musical (45') e Classes de Conjunto (90')	Desenho Curricular com aulas de Prática Instrumental (90'), Formação Musical (90') e Classes de Conjunto (90')
	Componente Artística a cargo das escolas de ensino regular	Regime de frequência Articulado (2.º ciclo) e Integrado (3.º ciclo)
Secundário	Prática Instrumental em classes de conjunto alargadas	Modelo de aulas individualizado
	Desenho Curricular com aulas de Classes de Conjunto (90')	Desenho Curricular idêntico ao em vigor, mas que inclua a disciplina de Música de Câmara (90')
	Componente Artística a cargo das escolas de ensino regular	Regime de frequência Integrado

Tabela 1 – Modelo de Reestruturação

No modelo genérico, a aula de instrumento nunca seria individualizada, uma vez que o ensino em grupo tem sido amplamente recomendado para a iniciação musical. Assim, no 1.º ciclo, o número máximo de alunos por grupo seria de quatro e esse grupo cresceria de dimensão à medida que os alunos progredissem no seu percurso escolar. Proponho um plano de estudos que inclua três disciplinas no 1.º ciclo, duas no 2.º e 3.º ciclos, e apenas uma no ensino secundário, devido à crescente especialização que é requerida aos alunos. Deste modo, a prática instrumental – o eixo estruturante da aprendizagem musical neste modelo –, seria concretizada na disciplina de Classe de Conjunto a partir do 2.º ciclo, desdobrada em diferentes agrupamentos instrumentais (Ensem-

ble de Cordas ou Sopros, Coro, Combos, etc.). Este modelo pressupõe um esquema curricular que compreenda áreas de opção ao longo de cada ciclo de estudos: consoante as suas aptidões e motivações, os alunos beneficiam da possibilidade de escolha entre diferentes áreas artísticas.

Não é expectável que os programas a utilizar nestas disciplinas sejam os mesmos que são hoje leccionados no EAE da Música: se os objetivos são distintos, então também o têm de ser as ferramentas que se utilizam para os concretizar, logo estas teriam de ser necessariamente revistas.

Em relação à avaliação, esta seria de carácter performativo, concretizada em provas de avaliação e em apresentações públicas regulares (de periodicidade no mínimo trimestral), desenvolvidas em contexto de turma.

No que ao ensino vocacional diz respeito, este modelo prevê uma redução substancial dos alunos no Curso de Iniciação (destinado ao 1.º ciclo): se todas as crianças em idade escolar tiverem a possibilidade de aprender um instrumento na sua escola de ensino regular, então os Conservatórios não necessitam almejar a esse objetivo e podem assim dedicar-se a um ensino realmente especializado, com aulas individuais e metas curriculares mais ambiciosas.

Ainda na vertente vocacional, proponho a realização de provas de acesso para o 5.º ano (1.º Grau); o Curso Básico de Música seria ministrado exclusivamente em regime articulado, para os alunos que desejassem continuar uma especialização no instrumento escolhido. Na progressão para o 7.º ano (3.º Grau), uma maior circunscrição do modelo de ensino disponibilizado parece-me profícua, pois promoveria a frequência unicamen-

te em regime integrado, visando uma provável prossecução de estudos no ensino secundário.

A tutela deve impreterivelmente delinear metas curriculares por disciplina. Embora a autonomia das escolas não esteja em causa, creio ser ajustado exigir que a estruturação dos momentos de avaliação seja una e transversal a todas as escolas do EAE da Música, tal como defende Fernandes et al. (2009). Defendo a realização das provas de avaliação, de carácter performativo e periodicidade semestral em todas as escolas do EAE da Música, e apresentações públicas regulares, em contexto de classe instrumental e também de turma.

Para o Curso Secundário, creio que as únicas necessidades que se demarcam são a de promover uma frequência exclusivamente em regime integrado (dado que neste nível de ensino já todos os alunos realizaram a sua opção vocacional) e a da inclusão da disciplina de Música de Câmara no Plano de Estudos atualmente em vigor.

Por último, creio que é relevante desenvolver momentos de aferição nacional no final de todos os ciclos, no sentido de perceber se a aprendizagem musical destes alunos está orientada na mesma direção para todos os envolvidos e se é bem-sucedida. Só assim se conseguirá alcançar uma matriz comum de aprendizagem em todo o EAE da Música, revertendo as taxas assustadoramente altas de retenção e não-conclusão (abandono) destes cursos.

Se são reconhecidos os inúmeros benefícios da aprendizagem musical na formação global do indivíduo, então urge aperfeiçoar as estruturas e os mecanismos já existentes, no sentido de a focalizar e sustentar a todos os níveis. Para

o conseguir, importa unir todo o EAE da Música num processo de construção elencado nos princípios definidos na LBSE, que se apresente firme e coeso. Naturalmente que *refundar* algo tão abrangente não é exequível sem repensar todo o sistema educativo; por conseguinte, um modelo de experiência pedagógica, concretizado a nível distrital, assume-se pertinente e porventura, a melhor estratégia para implementar esta proposta de reestruturação.

(A autora não escreve segundo o A090.)

Referências Bibliográficas

- Alves, L.A.M. (2014). Sujetos, poder y disputas por la educación. *Ensino artístico em Portugal (do estado novo à atualidade, 1933 – 2010)*. Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Departamento de História.
- Fernandes, D., Ó, J., e Ferreira, M. (2007). *Estudo de avaliação do ensino artístico*. Lisboa: Direção Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Fernandes, D., Ó, J., e Paz, A.L. (2008). *Ensino artístico especializado da música: para a definição de um currículo do ensino básico*. Lisboa: Direção Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Fernandes, D., Ó, J.R., Paz, A.L. (2009). *Uma avaliação dos projetos educativos dos conservatórios públicos do ensino especializado da música*. Lisboa: Direção Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Fernandes, D., Ó, J.R., Paz, A.L. (2012). *Da génese das tradições e do elitismo ao imperativo da democratização: a situação do ensino artístico especializado*. Lisboa: Direção Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

- Iria, A.V.K. (2011). *O ensino da música em Portugal – desde 25 de Abril de 1974*. Tese de Mestrado, não publicada, em Ensino da Música: Aveiro. Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.
- Pacheco, A. (2008). *O Ensino da Música em Regime Articulado no Conservatório do Vale do Sousa: Função Vocacional ou Genérica?* Tese de Mestrado, não publicada, em Estudos da Criança especialização de Educação Musical: Braga. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

