



# O Currículo no Ensino Superior de Música em Portugal: “Cabeças bem Cheias ou Cabeças Bem Feitas?”

Music Higher Education Curriculum in Portugal:  
‘Stuffed Brains or Well-formed Minds?’

Revista Portuguesa de Educação Artística,  
Volume 14, N.º 2, 2024  
DOI: 10.34639/rpea.v14i2.302  
<https://rpea.madeira.gov.pt>

Rui Mirra

Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa  
[ruiMirra@gmail.com](mailto:ruiMirra@gmail.com)

## RESUMO

Mediante uma avaliação contextualizada de padrões e tendências, o presente artigo analisa e compara criticamente as estruturas curriculares e os programas de estudo das licenciaturas em Música na variante de *Performance Instrumental* em vigor nas instituições de ensino superior portuguesas (IES). Com o intuito de asseverar uma análise sistemática e criteriosa da informação recorreu-se a uma estratégia metodológica mista (qualitativa e quantitativa). Foram estabelecidos três critérios analíticos: i) grau de preponderância da área científica principal face às demais áreas; ii) grau de representatividade de disciplinas de dimensão não prática de orientação profissionalizante direcionadas à empregabilidade; iii) grau de convergência das estruturas curriculares e programas em vigor com a tendência internacional na preparação de *portfolio careers* (Bartleet *et al.*, 2019). Observou-se uma concentração média de quatro áreas científicas nas respectivas estruturas curriculares, sendo em média atribuídos 60% dos créditos totais (108 ECTS) à Prática Instrumental. Tal preeminência define-a como área científica principal dos respetivos programas. Da análise ao grau de representatividade de unidades curriculares de dimensão não prática de orientação profissionalizante, verificou-se uma representatividade marginal com ponderações de 1,1% (IES1, e IES4) e 2,7% (IES7) do total de ECTS. Através deste estudo foi possível aquilatar que o grau de convergência com a tendência internacional no âmbito da preparação de *portfolio careers* (Bartleet *et al.*, 2019) apenas se materializa parcialmente, sendo necessária quer uma visão do ensino de música por parte das IES que englobe as necessidades dinâmicas e concorrentes da academia (conhecimento), do mercado (ação) e do indivíduo (ser) (Barnett & Coate, 2005), quer o estabelecimento de um quadro legislativo e regulamentar específico que possibilite às IES a implementação de *fluid boundaries*, (Clarke, 2011) entre o artístico e o normativo.

Palavras-chave: Estruturas Curriculares; Ensino Superior de Música; *Performance Instrumental*; *Portfolio Careers*

## ABSTRACT

This article compares and analyzes the study plans and course structures for music degrees in instrumental *performance* at higher education institutions (HEIs) in Portugal by looking at patterns and trends in their proper context. We employed a mixed methodological approach, incorporating both qualitative and quantitative methodologies, to guarantee a comprehensive and rigorous examination of the data. The study specified three analytical criteria: i) the dominance of the main scientific field over other fields; ii) the adequate representation of non-practical, vocationally-focused subjects aimed at enhancing employability; iii) the alignment of current curricular structures and programs with the international trend of preparing students for *portfolio careers* (Bartleet *et al.*, 2019). The curricular frameworks exhibited an average concentration of four scientific fields, with an average allocation of 60% of the total credits (108 ECTS) dedicated to instrumental practice. The aforementioned significance establishes it as the primary scientific domain within the applicable programs. The analysis of the representation of non-practical curricular units with a vocational focus revealed a minimal presence, accounting for 1.1% (IES1, and IES4 [Ou HE1 e HE4?]) and 2.7% (IES7 [HE7]) of the

overall ECTS. This study demonstrates that the level of alignment with the global trend in the development of *portfolio careers* (Bartleet *et al.*, 2019) has only partially materialized. It highlights the necessity for higher education institutions (HEIs) to adopt a comprehensive approach to music education that addresses the ever-changing and conflicting demands of academia (*knowledge*), the market (*action*), and the individual (*self*) (Barnett & Coate, 2005). Additionally, it emphasizes the importance of establishing a specific legislative and regulatory framework that allows HEIs to effectively navigate the *fluid boundaries*, (Clarke, 2011) between the artistic and the normative.

Keywords: Curriculum Structures; Higher Music Education; Instrumental *Performance*; *Portfolio Careers*

## 1. Introdução

“What do Artists know?” (Elkins, 2012)

“O tempo de músico-operário, maquinal, ignorante, cantonado dentro do seu mister acabou e não deixou saudades. Surge uma nova era de cultura mental, de requintada sensibilidade, de civilização para tudo dizer numa palavra, e para que este destino se cumpra, não dificultemos a transição, não cortemos a ponte possível e necessária entre o negro passado e o futuro brilhante que por todos os meios devemos tornar próximo. Digamos ao músico que se cultive, mas facilitemos-lhe sempre a instrução” (Branco, 1920, pp. 5-6)

“Artist or Crafts(wo)man?” (Varkøy, *et. al.*, 2020)

As citações acima refletem pensamentos normativos no que concerne à importância da educação artística em geral, e do ensino da música em particular. Nelas subjaz a problematização teórica clássica sobre: “o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” (Roldão & Almeida, 2018, p. 9), dando corpo à noção de ideologias curriculares preconizada por Eisner (1979).

Tais afirmações fazem parte de um profuso e hodierno debate, sobre os desafios e pressões a que as instituições de ensino superior (IES) de música se encontram acometidas, face às exigências da profissão de músico num mundo em acelerada e constante mudança, caracterizado “por uma profusão de práticas, muitas vezes afastadas dos seus cânones, que colocam a nu a

ambivalência própria da correlação entre a formação «erudita tradicional» do músico e o universo profissional que se lhe depara” (Mirra, 2022, p. 189), num campo artístico cada vez mais desinstitucionalizado e fragmentado, que proporciona novos e inusitados contextos de produção e de consumo cultural e artístico, através da privilegiada afirmação e exaltação de uma crescente expressão da individualidade, na qual, “Today there is no fashion: there are only fashion. «No rules, only choices.» Everyone can be anyone” (Ewen & Ewen citado em Featherstone, 2007, p. 81), no que Bauman (2000) caracteriza como *modernidade fluída*, enquanto “Un tel idéal de liberté est étroitement lié au caractère imprédictible que l'on prête désormais au travail artistique, conçu non plus comme exécution mais comme création” (Sapiro, 2007, p. 7).

A emergência de novos paradigmas educacionais, cujos modelos assentam num espectro mais amplo de saberes, que instigam à investigação e reflexão sobre novas metodologias de ensino, e cujo fito passa por proporcionar aos futuros alunos um conjunto de competências mais abrangente, coloca sobre pressão a abordagem convencional, hierarquizada e hermética das IES de música, assentes num “paradigma epistemológico positivista, o qual se configura por aspectos de um saber pronto e acabado em si mesmo, disciplinarmente organizado, sequenciado linearmente e transmitido, na maioria das vezes, verbalmente

pelo professor.” (Gesser & Ranghetti, 2011, p. 6).

Este positivismo implícito, enquanto crença numa interpretação canónica de um repertório predefinido, parte de um “poder epistemológico que consiste em administrar aos alunos e extrair deles um saber já devidamente controlado” (Ó, 2019, p. 277), que assenta na leitura literal e sacralizada da partitura enquanto fim em si mesma, como “a doxa triunfante, o pensamento único, o consenso fabricado” (Silva, 2001, p. 8) propalando-se desse modo “um saber subtendido por uma vontade de uniformização” (Gil citado em Ó, 2019, p. 280), que privilegia o repertório (obra musical) em desfavor do intérprete, consubstanciando-se enquanto normalização cognitiva ojerizadora do dissemelhante, onde se fecha o “campo da significação” e “restringem as alternativas” (Silva, 2001, p. 8), dando corpo ao que Byung-Chul Han define como “the aesthetics of the smooth” (2018, p. 19).

A tradicional ênfase das IES de música na prática artística e a exiguidade do enfoque no lado performativo e na maximização da proficiência técnica dos alunos revela-se “so dominant in the minds and bodies of students in our institutions that they close their eyes to other opportunities in the music world” (Jørgensen, 2009, p.166), o que antagoniza com o conjunto de princípios orientadores para as práticas pedagógicas propostos pelo estudo do European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching (EUA, 2019, p. 12), os quais enfatizam a importância da priorização de uma formação académica que transpasse os aspectos técnicos e científicos, provendo os alunos com uma pluralidade de perspectivas, propensas ao desenvolvimento de um sentido crítico, transformador e problematizante dos pressupostos e desafios da atual *supercomplexidade*, (Barnett,

2000), que lhes reivindica uma articulação harmonizada entre as competências disciplinares específicas e transversais, no que Bath, *et al.* (2004) apelidam de *living curriculum*.

Torna-se evidente que tais diacronias demandam uma reconceptualização dos conflitos ideológicos que estão na génese do desenvolvimento dos distintos programas de estudo, nomeadamente, aqueles que contrapõem a visão historicamente centrada na tipologia de um saber cumulativo, mensurável, e nos seus conteúdos, em contraponto a uma perspectiva reflexiva e dialógica que emerge de uma visão curricular que promova a transversalidade e transferibilidade de competências nos alunos, como tipificado por Philippe Perrenoud (1999) na sua obra *Construir as competências desde a escola*:

Afinal, vai-se à escola para adquirir conhecimentos, ou para desenvolver competências? Essa pergunta oculta um mal-entendido e designa um verdadeiro dilema. [...] O debate sobre as competências reanima o eterno debate sobre cabeças bem-feitas ou cabeças bem-cheias. Desde que essa discussão existe, a escola procura seu caminho entre duas visões do currículo: uma consiste em percorrer o campo mais amplo possível de conhecimentos, sem preocupar-se com sua mobilização em determinada situação, o que equivale, mais ou menos abertamente, a confiar na formação profissionalizante ou na vida para garantir a construção de competências; a outra aceita limitar, de maneira drástica, a quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos para exercitar de maneira intensiva, no âmbito escolar, sua mobilização em situação complexa. (p. 8)

Currículo, classe, programa, método, disciplina são termos que fazem parte de um conglomerado lexical que se consolidou ao largo da segunda metade do século XV e primeira metade do século XVI, no que Hamilton (1989) denomina como “pivotal episodes in the history of school

organization”, num processo que intenta controlar “the teachers and the children’ so that they might [teach and] learn difficult subjects in record time” (vii) Porém, ao investigar os primórdios das disciplinas escolares, torna-se evidente que a sua criação não teve por desígnio ensinar música ou quaisquer outras matérias, antes pareciam prover “the overlapping disciplinary purposes of mental, bodily, and social order” (Hamilton, 2001, p. 196), conducentes a um sentido de pertença e de comunidade através da sistematização de um modelo de organização do saber, que alinhava sentimentos, atitudes e princípios morais, em linha com as considerações foucaultianas do exercício de poderes políticos que produzem sujeitos e intelectos “controláveis” (Foucault, 2013), em particular, os de indivíduos provenientes de sectores mais desfavorecidos, como os pobres, os imigrantes e as minorias raciais, tidos como potenciais ameaças nos primórdios do século XX.

O termo disciplina suscita especial interesse devido à sua natureza polissémica, que abrange obediência, formação e até mesmo punição. Provinda etimologicamente do latim, advém do termo *discipulus*, que alude comumente a um aprendiz ou a alguém que segue um outro para aquisição de sapiência.

The term discipline signifies the tools, methods, procedures, examples, concepts and theories that account coherently for a set of objects or subjects... A discipline comes to organize and concentrate experience into a particular «world view.» Taken together, [these]... put limits on the kinds of questions practitioners ask about their material, the methods and concepts they use, the answers they believe, and their criteria for truth and validity (Klein, 1990, p. 104).

Klein evidencia em linhas gerais a argumentação que sustenta o impacto da escolarização

do conhecimento na mundividência dos alunos e destaca o modo como o saber específico da profissão é suscetível de influenciar e restringir a sua capacidade de questionamento. Nesta perspetiva, os limites da profissão são notoriamente restritivos, funcionando como uma espécie de controlo cognitivo e comportamental, cuja validade se mostra inquestionável, uma vez que todos os processos de escolarização moldam decisivamente a nossa construção de sentido sobre o mundo. Contudo, as instituições de ensino configuram-se como pilar fundamental da profissão, sem as quais, e na ausência de uma interação intergeracional sistematizada, seria difícil considerar uma trajetória profissional.

Tomando a música como referência, e não obstante as suas raízes ancestrais, verificamos que ao longo de um período histórico significativo (séculos XII e XIII), não se estabeleceu institucionalmente do ponto de vista educacional ou do domínio do saber sistematizado tal como se entende na contemporaneidade, foi antes a doutrina musical em contexto religioso, sob alçada da igreja, urdida para vários contextos e múltiplos propósitos, a modalidade mais comum para o seu adestramento. Somente durante os séculos XVI e XVII surgem em Itália as primeiras instituições educacionais laicas (*Conservatorios*) precursoras na formação de músicos e com impacto proeminente sobre as instituições de ensino contemporâneas.

Inicialmente fundados enquanto orfanatos, nos quais os jovens aí acolhidos se autodenominavam *conservati* (Gjerdingen, 2020), cimentaram a sua posição enquanto organizações estruturantes na qualificação de músicos profissionais no decorrer do século XVIII, assumindo e disseminando um modelo prototípico de influência paradigmática

dos padrões e das práticas dos músicos eruditos, não só pela sua circunvizinhança europeia, mas também nos Estados Unidos, ao largo do século XIX (Encyclopaedia Britannica, 2017).

A existência de uma atividade musical profissional anterior à fundação dos conservatórios é inquestionável, contudo, somente a institucionalização de um currículo padronizado e sistemático, de uma formação e prática musical profissional, viria a “légitimant dans une certaine mesure la vocation artistique auprès des classes dominantes, surtout lorsqu’elle s’accompagne de succès publics et de marques de consécration (prix, distinctions, honneurs) qui rapportent gloire et considération sociale” (Sapiro, 2007, p. 10).

Paralelamente à eclosão dos Conservatórios, e no decurso do mesmo século, emergem distintas tentativas de objetificação das expressões artísticas,

one effect was to redefine music as a musical object, to put the analytic emphasis on the work, the score, rather than on its *performance*. And, given that to be «music» the score had to be performed, the *performance itself* was also objectified, made the object of repeated *performance*, such that the tradition, the history of *performance* could be claimed as defining music’s meaning, rather than the immediate effect, which was, by its nature, inevitably distorted by social, historical and material exigencies [...] This process of objectification was also a process of *academicization* [...] as art became an object of study, and scholars became guardians of its traditional meaning, as they had always been in matters of religion and law. (Frith, 1996, p. 116)

Não obstante as divergências face à especialização do conhecimento no âmago dos campos científico e artístico, é indubitável que a proliferação destas dinâmicas de *academicization*, perpetuadas através das instituições de ensino responsáveis pela produção e concepção do saber da música de tradição erudita, conforma um

ajustamento mútuo entre a tradicional ênfase prática dos conservatórios e, entre outros aspectos, o estímulo à reflexão crítica escrita e à investigação no domínio das práticas artísticas em contexto universitário, no que Carruthers (2012) conceitua como *universatoria*. Num processo por vezes arrevesado através do qual os profissionais da área prática e da área académica tendem a demarcar e legitimar temáticas específicas como suas, resulta evidente que o papel dos dois domínios enquanto modos de episteme se revela o elo de ligação entre ambos (McAllister, 2004, p. 20).

Parsons (1978) define as profissões enquanto grupos ocupacionais que efetuam determinadas funções tendo por base conhecimentos teóricos especializados, adquiridos através de uma formação educacional (p. 40), o que leva alguns autores a questionarem a intrincada e delicada relação entre a dimensão estética e o conteúdo epistémico da arte (Eisner, 2008, p. 3), advogando que as vocações artísticas se formam fora de qualquer *estrutura coerciva* (Sapiro, 2007, p. 8).

[I]t is worth pointing out that surveys of artists’ labour markets have revealed that a significant proportion of working artists did not receive specialist arts training. There are two possible explanations: that they made the decision to be artists after having done another higher education course; and/or that they regarded the content of arts training courses as irrelevant, something that is frequently reported in surveys of working artists. Either way, the finding is hostile to the human capital model, as well as to the sorting model, as these artists were able to make their way without either formal training or a certificate and apparently with no earnings penalty. (Towse, 2006, p. 14)

A noção da necessidade de uma certificação através de um diploma académico enquanto critério legitimador de *autoridade científica* (Bourdieu,

1975) e artística prévia, outorgadora de uma *jurisdição profissional* (Abbott, 1988) e consequente validação sobre quem é ou não elegível enquanto artista, além de redutora, comporta sérios constrangimentos, desde logo a exclusão da população artística autodidata, e o eventual pospor de um elevado número de licenciados em artes que não exerce atividade profissional nesse domínio.

De acordo com Abbott (1988), a *jurisdição profissional* assume-se como o nexos correlacional entre a profissão e o seu labor, que se forma e preserva no momento em que a profissão se arroga com a autoridade legítima e controlo exclusivo no domínio de determinadas tarefas específicas (p. 20) e especializadas. Segundo Freidson (2001), somente o profissionalismo possui a capacidade efetiva de afrontar tais especificidades, de um certo modo esotéricas, não pelo seu secretismo mas pela sua especialização diferenciada que requer tempo e esforço significativos para a sua aprendizagem.

A expressão “profissional” apresenta uma ambiguidade semântica no campo discursivo. Por um lado, alude de forma genérica ao conjunto de tarefas e funções desempenhadas por um indivíduo no âmbito de um determinado campo de atividade, por outro, traduz-se de forma singular na observância de certos requisitos de formação e competência exigidos por uma atividade profissional regulamentada.

Uma questão perene emerge a partir destes factos: O reconhecimento do estatuto de artista profissional faz-se depender da ocupação ou das aptidões necessárias para criar uma obra que satisfaça os exigentes critérios da profissão?

Existe uma incongruência em ambos os entendimentos, dado que alguns artistas conseguem alcançar sucesso financeiro por meio da sua pro-

dução, mesmo sem lograr o reconhecimento e validação dos seus pares, em contraciclo com aqueles que, apesar de gozarem de um elevado prestígio, tanto no seio da sua área artística, quanto junto da crítica especializada, enfrentam sérias dificuldades para *vivre de son art* (Bureau *et al.*, 2009, p. 17) num sentido estrito, sendo por consequência impelidos para a adopção de uma *protean career* (Bennett, 2008, p. 9) enquanto *l'artiste pluriel* (Bureau *et al.*, 2009).

Na génese dos desafios colocados à definição da arte enquanto profissão, encontramos desde logo a dificuldade no estabelecimento de padrões de referência profissional, considerando a inexistência de critérios nítidos e mensuráveis perante a natureza ambígua e subjectiva da qualidade artística (Eliassen *et al.*, 2018) cuja avaliação e interpretação se faz depender da perspectiva singular do espectador, quer seja um colega artista, o próprio criador, a crítica ou o público em geral. Por outro lado, a própria natureza do mercado de trabalho artístico leva a que um número limitado de indivíduos seja efetivamente capaz de se sustentar meramente através da sua prática (Menger, 2018; Bureau *et al.*, 2009) “often they lose money by working in the arts and make up for the losses by working in second jobs” (Abbing, 2002, p. 12).

No domínio da música, o estatuto profissional e a formação são critérios comuns na diferenciação dos distintos tipos de músico. O termo profissional, além de implicar factores de ordem deontológica, usa definir alguém cuja sustentabilidade financeira provém da sua produção e/ou *performance* musical, pressupondo-se também que a aquisição das suas competências musicais tenha decorrido através de um curso superior ou similar, em contraponto aos amadores cuja

dedicação à actividade musical se faz de um modo lúdico e por norma não possuem qualquer grau académico na área musical.

A gradual adoção e disseminação dos atributos análogos ao ensino universitário e à sua profissionalização no campo musical conduziu a uma expansão dos mercados de criação cultural e conseqüente múltipla proliferação vocacional potenciada pela pluralidade de escolhas no âmbito das carreiras artísticas (Sapiro, 2007, p. 10), o que evidencia

En matière de formation, deux caractéristiques différencient fortement les interprètes de musique savante des interprètes de musique populaires. Le degré de précocité des débuts et de l'entrée dans la carrière de musicien professionnel, d'une part, l'importance respective de l'apprentissage 'académique' et de la formation 'sur le tas', d'autre part. [...] la formation... tend à s'institutionnaliser, à mesure que se développent des formations spécifiques... dans ou hors du cadre des établissements agréés (conservatoires et écoles de musique). (Coulangeon, 2004, pp. 117-118)

Contudo, é do senso comum que a realidade transcende a mera categorização dicotómica, manifestando-se enquanto dialéctica no espectro entre os polos profissional e amador no qual coincidem uma multiplicidade de combinações e ligações entre a formação em música e a sua ausência, o emprego permanente e a actividade independente, a articulação entre trabalho artístico e prática docente, numa alternância diversificada entre distintas funções profissionais enquanto fenómeno vivo que cresce, amadurece e se procria, no qual os seus profusos ramos e sub-ramos se justapõem a diversos outros domínios.

Deste modo, dificilmente se pode falar na rigidez de um horário fixo e de uma delimitação espacial confinada. A profissão configura-se pois como uma espécie de mundo no qual é fácil perder-se,

porque cada mundo facilmente se torna num fenómeno de magnitude imensurável, perspectiva esta que contrapõe em certa medida a definição de Klein anteriormente citada.

No seio desta atinente multiplicidade e intermitência, a monoactividade em parte característica da profissão de instrumentista de orquestra que “recrute des musiciens par concours, sur des postes de titulaires, stables et pérennes” é vista como uma anormalidade ou, pelo menos, como uma raridade estatística que “représente une exception” (Ravet, 2006, p. 46).

O acesso estrito e altamente competitivo à profissão pressupõe a superação de uma prova prática (audição) como modelo predominante de selecção e recrutamento. Nestes processos concursais, duas particularidades resultam evidentes: o papel crucial dos pares enquanto *gatekeepers* (Kersting, 2003) no processo de avaliação e recrutamento dos instrumentistas, e o facto do percurso académico e formativo apenas ser cogitado numa fase preliminar de pré-selecção como garante de uma determinada “linhagem” artística, formativa e profissional.

Na apreciação dos candidatos, revela-se crucial a ponderação da sua coadunabilidade estilístico-musical com a distintiva identidade artística da instituição à qual se candidata independentemente dos méritos individuais demonstrados (Kozbelt, 2019). Não obstante o reconhecimento pelo talento e personalidade artística dos distintos participantes no concurso, a natureza social, colaborativa e institucional inerente à *performance* orquestral, assente numa “already existing «oficial» order on the system [...] which ensures that «renegade» or «sub-standard» outsiders are prevented from entering” (Osberg *et al.*, 2008, iv) sobrepõe-se à individualidade e conforma como

legítimas tais políticas de *gatekeeping*.

A titularidade de um diploma de ensino superior ou de outras formações análogas não outorga qualquer direito implícito de acesso à participação na referida prova prática, muito menos se conforma como uma prerrogativa para a efetiva ocupação das vagas a concurso. Infere-se, portanto, que o ingresso no ensino superior se configura como uma decorrência e não como um fim em si mesmo, enquanto elemento constitutivo de um processo continuado de aperfeiçoamento artístico ao longo da vida em que “La musique, il ne faut pas perdre de vue que c’est une discipline artistique et qu’il y a toujours à apprendre. C’est sans fin, pas de limite.” (Coulangeon, 2004, p. 152).

Se historicamente os diplomados das IES de música na área da *performance* instrumental usufruíam de uma perspectiva de carreira estável e duradoura enquanto instrumentistas de orquestra, no panorama actual, perante uma discrepância generalizada entre oferta e procura, uma parte substancial acaba por se dedicar ao trabalho de *freelancer* face à cada vez mais exígua probabilidade de lograr a integração no quadro permanente de uma formação orquestral (Bartleet *et al.*, 2019).

O efeito da massificação e saturação do mercado, como consequência de uma demanda social crescente de qualificações de nível superior aliada à quebra generalizada do número de postos de trabalho permanentes em orquestra (Mertens, 2018), tem acarretado um decréscimo global nos índices de inserção profissional dos diplomados na área da *performance* instrumental, o que acirra o debate em torno do desenvolvimento, adequação e integração das denominadas competências para a empregabilidade nos respectivos currículos de formação superior, o que coloca as IES de

música sob uma dupla pressão.

Considerando uma perspectiva externa, a exigência de evidências e um maior escrutínio na análise dos índices de empregabilidade dos diplomados (Prokou, 2008) como indicador de sucesso académico nos processos de avaliação institucional conduzidos pelas agências nacionais de acreditação (A3ES, 2013), revelam-se problemáticos ao descurar as especificidades do ensino da música, nomeadamente: a variabilidade dos tempos de formação em função do domínio musical em causa; a especificidade do talento musical de cada indivíduo; e a lógica competitiva que rege o acesso ao mercado de trabalho (Werner, 2007). Do ponto de vista interno, um inelutável desafio antagoniza os tradicionais dogmas do saber e da especialização perante a coadunação indispensável entre as profusas configurações disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares necessárias para a construção de um modelo de aprendizagem de competências compatível com a *economia do conhecimento* (Drucker, 2013) no século XXI.

Inúmeras IES de música têm vindo a encetar processos de revisão e reestruturação curricular consubstanciando uma resposta adaptativa aos presentes desafios sociais (Renshaw, 2009, p. 68), com especial enfoque em três áreas: i) exploração de novas metodologias e abordagens pedagógicas (Gaunt & Westerlund, 2016); ii) inclusão de saberes da área das ciências empresariais (e.g. empreendedorismo, gestão, marketing) (Bartleet *et al.*, 2019); iii) adopção de novas práticas e géneros musicais em prol de uma maior diversidade estilística (Hewitt, 2009). À luz de tais reformas, manifesta-se inequivocamente necessário um entendimento rigoroso e aturado da actividade profissional dos músicos na contemporaneidade,

enquanto desígnio para a elaboração de currículos vocacionalmente relevantes, que contribuam para a mitigação de uma “growing disjuncture between the expectations fostered by conventional pedagogical approaches to professional creative practice, and the lived experience of «entrepreneurialised» creative work in a contingent market” (Latukefu *et al.*, 2014, p. 2), pelo que valerá a pena aquilatar se as tendências internacionalmente observáveis se manifestam e ecoam nos currículos dos programas de licenciatura em Música na variante de *performance* instrumental (cordas, madeiras, metais e percussão) nas IES portuguesas.

Estarão as estruturas curriculares e os programas de estudo em vigor a capacitar os alunos com um conjunto sinérgico de saberes e competências que lhes permitam dar resposta à latitude da profissão e do perfil de músico no século XXI?

## 2. Metodologia

O escopo da investigação instituída no presente artigo resulta em grande medida da aplicação de uma metodologia mista (Creswell & Creswell, 2021, p. 224). Uma análise documental qualitativa (Bowen, 2009) em combinação com uma perspectiva quantitativa configuram uma estratégia metodológica dinâmica, que favorece a compreensão dos distintos programas de licenciatura seleccionados (N=7) no âmbito do ensino superior de música português, analisando criticamente a sua natureza e significado mediante uma avaliação contextualizada de padrões e tendências.

## 3. Processo de Recolha e Análise de Dados

Entre janeiro e fevereiro de 2024, procedeu-se a uma detalhada recolha de dados, com recurso a fontes primárias (e.g. legislação, DGES, sites institucionais das IES), que visou providenciar um corpus abrangente relativo às estruturas curriculares, programas de estudo em vigor e respectivas competências básicas e específicas a desenvolver.

Para asseverar uma análise sistemática e criteriosa da informação a extrair dos documentos, estabeleceram-se três critérios analíticos essenciais para facilitar a operacionalização da pergunta central da investigação: i) grau de preponderância (número de ECTS total) da área científica principal face às demais áreas; ii) grau de representatividade (número de ECTS de cariz obrigatório) de disciplinas de dimensão não prática de orientação profissionalizante direcionadas à empregabilidade; iii) grau de convergência das estruturas curriculares e programas em vigor com a tendência internacional na preparação de *portfolio careers* (Bartleet *et al.*, 2019).

## 4. Resultados

### 4.1. Estrutura Curricular

As distintas estruturas curriculares (Quadro 1) foram inquiridas na busca de padrões e variações passíveis de revelar convergências e singularidades entre as IES em estudo.

Observou-se uma concentração média de quatro áreas científicas nas respectivas estruturas curriculares. A variabilidade dos dados foi quantificada através de uma variância de 3,2 e de um

desvio padrão de 1,8, o que reflete uma dispersão moderada em torno da média. Verificou-se uma heterogeneidade significativa entre as Instituições de Ensino Superior (IES) analisadas com a IES3 a configurar o número mínimo verificado (2) enquanto a IES4 conforma o limite máximo (7).

No que concerne à distribuição de ECTS, foi possível aferir uma média de 163 de cariz obrigatório, correspondendo a 90,5% do quantum total de 180 ECTS inerentes a um primeiro ciclo de estudos. O número máximo de ECTS de carácter obrigatório verificado foi de 172 (IES1), sendo o mínimo de 138 (IES6), o que configura respectivamente uma variabilidade entre 95,5% (IES1) e 76,6% (IES6) do total de ECTS do ciclo de estudos. As estruturas curriculares evidenciam uma expectável e consensual centralidade das áreas de Música, *Performance* e Práticas Instrumentais, inerente à especificidade do ciclo de estudos, sendo secundadas por um relevante peso académico das áreas Musicológica e de Ciências Musicais. Algumas IES denotam um pendor mais holístico (IES2, IES4, IES5) ao integrarem áreas como Tecnologia, Estudos Socioculturais, Humanidades e Estudos Artísticos, enquanto outras mantêm um enfoque estrito na música e nas suas subáreas (IES1, IES3, IES6). No decurso da análise, foi possível constatar a existência de várias unidades curriculares (UC) análogas alocadas a áreas científicas díspares, como evidenciado nestes dois exemplos: UC: Fundamentos de Acústica Musical, Área Científica: Física (IES7) e UC: Acústica Musical, Área Científica: Som (IES4); UC: Gestão de Carreira Artística, Área Científica: Ciências Musicais (IES1) e UC: Gestão da Carreira Artística, Área Científica: Estudos Socioculturais (IES4). Observa-se igualmente uma variação na nomen-

**Quadro 1** – Estruturas Curriculares – Percurso/Variante/Ramo: Instrumento [Sofreu alterações, incorporaram-se as siglas nas áreas científicas, de modo a reduzir espaço]

IES	Áreas Científicas	ECTS Obrigatórios	ECTS Optativos
IES1	Práticas Instrumentais (PI) Formação Musical (FM) Ciências Musicais (CM)	PI - 114 FM - 30 CM - 28	PI - 16 FM - 4 CM - 16
Totais		172	8
IES2	Prática Instrumental (PI) Ciências da Música (CM) Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) Humanidades e Estudos Artísticos (HEA) Áreas de Extensão (AE) Optativas (OP)	PI - 91 CM - 64 TIC - 6  HEA - 4 AE - 3 OP - 0	PI - 0 CM - 0 TIC - 0  HEA - 0 AE - 0 OP - 12
Totais		168	12
IES3	Música (MUS) Outras Áreas Científicas (OAC)	MUS - 167 ---	MUS - 0 OAC* - 13
Totais		167	13
IES4	Prática Artística Musical (PAM) Estudos Musicais (EM) Tecnologias (T) Estudos Socioculturais (ESC) Som (S) Artes e Tecnologias do Som (ATS) Todas as áreas científicas lecionadas na Unidade Orgânica (TODAS)	PAM - 103 EM - 49 T - 2 ESC - 6 S - 2 ATS - 2 TODAS - 0	PAM - 0 EM - 0 T - 0 ESC - 0 S - 0 ATS - 0 TODAS - 16
Totais		164	16
IES5	Música (JM) Ciências e Tecnologias da Comunicação (CTC) Estudos de Arte (EA) Música/Qualquer área científica (MU/GAC)	MU - 154 CTC - 6 EA - 8 MU/GAC - 0	MU - 0 CTC - 0 EA - 0 MU/GAC - 12
Totais		168	12
IES6	Música (MUS) Musicologia (MUSL) Música ou Musicologia (MUS/MUSL)	MUS - 132 MUSL - 6 MUS/MUSL - 0	MUS - 0 MUSL - 12 MUS/MUSL - 30
Totais		138	42
IES7	Interpretação Musical (IM) Ciências Musicais (CM) Filosofia (F) Física (FIS) Qualquer área Científica (GAC)	IM - 110 CM - 45 F - 5 FIS - 5 GAC - 0	IM - 0 CM - 0 F - 0 FIS - 0 GAC - 15
Totais		165	15

clatura utilizada para denominar a área científica principal (i.e. com maior número de ECTS) das estruturas curriculares em questão. As terminologias *Práticas Instrumentais* (IES1), *Prática Instrumental* (IES2), *Prática Artística Musical* (IES4), e *Interpretação Musical* (IES7) denotam um enfoque na execução e *performance* musical alinhando-se assim com a especificidade da formação prática intensiva característica dos ciclos de estudo em análise. A adopção do termo *Música* pelas demais instituições (IES3, IES5, IES6) poderia, à primeira vista, pressupor uma diferença subtil nos currículos e ênfases programáticas implicando uma abordagem mais generalista. Contudo, feita uma análise mais detalhada, tal opção afigura-se meramente como o resultado do englobamento de UC práticas e teórico-musicológicas sob o epíteto da mesma área científica. Perante tal heterogeneidade, circunscrever o corpus exclusivamente às estruturas curriculares poderia comprometer os resultados desta investigação ao traduzir uma visão parcial e truncada do quadro de análise, negligenciando a especificidade de algumas nuances dos respectivos programas, pelo que se revelou indispensável interpretar meticulosamente a distribuição do número de créditos (ECTS) por unidade curricular ao longo de todo o ciclo de estudos.

## 4.2. Programas de Estudo

### 4.2.1. Grau de Preponderância da Área Científica Principal

Foram meticulosamente identificadas todas as UC (Quadro 2) que, apesar da sua adscrição a áreas científicas distintas, o escrutínio do currículo real veio a revelar a inextricável ligação ao domínio efectivo da Prática Instrumental e.g.: Re-

pertório e Excertos de Orquestra (I-VI), categorizada sob a égide da área científica Educação Musical, na IES1; e Complementos Formativos (I-VI), de igual modo alocados à área científica Educação Musical, na IES4, são disso casos paradigmáticos. Efectuada tal destrição, constata-se que, em média, 60% dos créditos (108 ECTS) dos programas de estudo são atribuídos à Prática Instrumental. Tal preeminência consubstancia a Prática Instrumental como área científica principal dos programas de estudo em análise. Globalmente, dos sete programas inquiridos, dois (IES2 e IES5) conferem à Prática Instrumental uma ponderação relativa inferior à média, nomeadamente: IES5 – 45,5% (82 ECTS); e IES2 – 50,5% (91 ECTS). Em contrapartida, no extremo oposto destacam-se a IES3, com uma atribuição de 73% (132 ECTS); e a IES1, com 70% (126 ECTS). Transcorre desta análise a identificação de um diferencial significativo de 50 ECTS entre o programa de estudo nos quais a área da Prática Instrumental evidencia um menor peso (IES5) e aquele que ostenta a maior ponderação relativa (132 ECTS) dentre as instituições analisadas (IES3).

No que respeita às UC optativas, a oferta é transversal a todas as estruturas curriculares, com uma média aparada de 13,6 ECTS destinados a esse fim, o que corresponde a 7,5% do número total dos ciclos de estudo. 42 (IES6) e 8 (IES1) ECTS foram, respectivamente, os extremos da amostra, o que conforma um peso total de 23,3% (IES6) e 4,4% (IES1) nos respectivos programas. Da análise empreendida, constata-se que a oferta de áreas optativas se processa de um modo diversificado através da disponibilização de UC de opção condicionada e/ou na modalidade de escolha livre por parte dos estudantes. Assinala-se, neste âmbito, a disponibilização por parte

**Quadro 2** – Distribuição de ECTS por UC obrigatórias de Prática Instrumental

IES	UCs Prática Instrumental Obrigatórias	ECTS
IES1	- Instrumento de Orquestra (I-VI) - Música de Câmara (I-VI) - Repertório e excertos de orquestra (I-VI) - Orquestra (I-VI)	54 24 12 36
Total		126 70%
IES2	- Instrumento (I-III) * - Música de Câmara (I-III) * - Orquestra (I-III) *  *anual	55 21 15
Total		91 50,5%
IES3	- Instrumento (I-VI) - Música de Câmara (I-VI) - Orquestra (I-VI)	66 30 36
Total		132 75,5%
IES4	- Instrumento (I-VI) - Música de Câmara (I-VI) - Coletivo (I-VI) - Complementos Formativos (I-VI)	67 18 18 12
Total		115 63,8%
IES5	- Área Vocacional (I-III) * a) b) c) - Projetos Multidisciplinares  a) 4 Módulos – Instrumento I; Música de Câmara I, Literatura e Técnica Instrumental I, Coro/Orquestra. b) 4 Módulos – Instrumento II; Música de Câmara II, Literatura e Técnica Instrumental II, Coro/Orquestra. c) 4 Módulos – Instrumento III; Música de Câmara III, Literatura e Improvisação, Coro/Orquestra/Opcão.  *anual	76 6
Total		82 45,5%
IES6	- Instrumento (I-VI) - Música de Câmara (I-VI) - Orquestra (I-VI)	72 18 18
Total		108 60%
IES7	- Instrumento (I-III) * - Música de Câmara (I-III) * - Prática coral e Instrumental (I-III) * - Técnicas de Interpretação e Repertório - Jazz e Improvisação - Música Contemporânea  *anual	40 30 20 5 5 5
Total		105 58,3%

de algumas instituições (IES3, IES4, IES5 e IES7) de uma oferta que possibilita aos estudantes a faculdade de eleger UC opcionais dentre as múltiplas áreas científicas inerentes aos programas de 1.º ciclo da respectiva unidade orgânica. Escrutinada a oferta do rol de UC opcionais disponibilizadas para o ano académico 2023/2024, observa-se uma clara concentração destas nas áreas da *Performance* e Práticas Instrumentais, seguidas pelas áreas da Musicologia e das Ciências Musicais. É de notar a sub-representação de UC de índole não prática com orientação profissionalizante, sendo estas apenas disponibilizadas por duas instituições (IES1 e IES5).

#### 4.2.2. Grau de Representatividade de UC de Dimensão Não Prática de Orientação Profissionalizante

Na análise efectuada (Quadro 3), resulta evidente a ausência de UC de dimensão não prática com enfoque na orientação profissionalizante com cariz obrigatório na maioria das instituições (IES2, IES3, IES5 e IES6). Nas IES onde tal oferta é contemplada (IES1, IES4 e IES7) verifica-se uma representatividade marginal, com uma ponderação de 1,1% (IES1, e IES4) e 2,7% (IES7) do total de ECTS do ciclo de estudos. Apenas duas instituições (IES1 e IES5) oferecem UC optativas neste domínio, cujos ECTS não foram incorporados para efeitos do cálculo da média global. Esta decisão metodológica sustenta-se na literatura especializada que documenta uma hesitação discernível por parte dos estudantes no que concerne à escolha deste tipo de disciplinas (Bennett, 2008, p. 125) em detrimento de outras que lhes possibilitem “more time to develop their technical and artistic skills” (Munnely, 2020, p. 2).

**Quadro 3 – UC Obrigatórias e Optativas com Orientação Profissionalizante de Dimensão Não Prática**

IES	UC Obrigatórias	ECTS	UC Optativas	ECTS	Total ECTS
IES1	Gestão de Carreira Artística	2	Projeto de Campo	2	4
IES2	-	-	-	-	-
IES3	-	-	-	-	-
IES4	Gestão da Carreira Artística	2	-	-	2
IES5	-	-	Projetos em Música	4	4
IES6	-	-	-	-	-
IES7	Cultura e identidade profissional	5	-	-	5

#### 4.2.3. Grau de Convergência das Estruturas Curriculares e Programas em Vigor com a Tendência Internacional na Preparação de *Portfolio Careers* (Bartleet *et al.*, 2019)

Independentemente do escopo da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto) não se verificam dessemelhanças significativas entre os programas de estudo das IES politécnico ou equiparadas (IES1, IES2, IES3 e IES4) e as IES universitário (IES5, IES6 e IES7). Para efeitos de pesquisa, além das estruturas curriculares e programas de estudo foram também inquiridos os objetivos gerais a serem alcançados (competências básicas e específicas) e as saídas profissionais perspectivadas para os futuros diplomados. Na sua maioria, as IES em análise avocam o objetivo de *formar profissionais qualificados, com um alto nível técnico e artístico* em concordância com o consagrado no Decreto-Lei n.º 310/83 (1983), que viabilizou a criação das escolas superiores de música e demais artes performativas em Portugal. De igual modo, e

com o mesmo grau de relevância, é assumido o objetivo de proporcionar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que permitam o prosseguimento de estudos ao nível do 2.º ciclo. Foi possível verificar, no entanto, algumas incongruências na correlação entre os objetivos gerais e o leque de UC oferecidas pelos distintos programas. Ao almejar uma formação integral, pessoal e profissional (IES2) que habilite os seus estudantes com os recursos necessários para a resolução de problemas com os quais se irão deparar no decurso da sua vida profissional (IES3), bem como com um conjunto de conhecimentos, capacidades e competências genéricos (IES3) que lhes confira o acesso a outras atividades ligadas à animação musical, à indústria de gravação ou à divulgação nos meios de comunicação (IES6); ou mesmo que lhes permita criar as suas próprias oportunidades de trabalho (IES3), as IES equiparam em parte os objetivos gerais dos seus programas ao manancial de habilidades e conhecimentos que consubstanciam os distintos modelos de competências para o século XXI (WEF, 2016; Partnership for 21st Century Skills, 2006; European Parliament & Council of the European Union, 2006). Porém, e não obstante o enorme potencial de transferibilidade de competências transversais inerentes a uma formação artística superior de alto nível (e.g. a resiliência, a autoconsciência, as competências relacionais como a empatia, tolerância e o trabalho em equipa), tal intento revela-se de certo modo quimérico, perante a nula representatividade de UC de orientação profissionalizante que potenciem *literacias fundacionais* (WEF, 2016) como a económica e financeira, o espírito empreendedor (European Parliament & Council of the European Union, 2006), a autogestão, a liderança e a comu-

nicação. Se recorrermos à formulação tripartida da aprendizagem de Barnett & Coate (2005): *conhecer, ser e agir*, apenas o domínio da acção se expressa em termos de competências, sendo descritas como *competências práticas e de saber-fazer* (p. 94), que englobam tanto as competências específicas do domínio científico do ciclo de estudos, como as necessárias para a empregabilidade após a conclusão da licenciatura, o que demonstra que os programas analisados só em parte cumprem os requisitos da dimensão *saber-fazer*. O mesmo se pode afirmar relativamente ao domínio do ser (e.g. treino mental, pensamento crítico, pensamento sistémico, educação para a cidadania) e à sua parca representatividade nos programas de estudo. A oferta neste domínio é exígua, compreendendo apenas um conjunto de cinco UC disponibilizadas por quatro instituições (IES1, IES4, IES5 e IES7), sendo duas de carácter obrigatório (História da Cultura, IES4; Estética, IES5) e três opcionais (Psicologia da *Performance*, IES1; Expressões da Lusofonia, IES5; Cultura e Identidade Profissional, IES7). As restantes ins-

tuições não disponibilizam qualquer UC neste domínio (IES2, IES3 e IES6). É de um certo modo inaudito, principalmente no que concerne à IES2 e IES3 uma vez que nos seus objectivos gerais se propõem dotar os estudantes com uma formação integral, pessoal (IES2) e com um conjunto de conhecimentos, capacidades e competências genéricos (IES3) para a resolução de problemas com os quais se irão deparar no decurso da sua vida profissional (IES3). Exceptuando o caso da IES2, é possível verificar de modo transversal a inclusão de novas práticas e géneros musicais (Quadro 4) em prol da diversidade estilística (Hewitt, 2009) necessária para uma *portfolio career* (Bartleet *et al.*, 2019) na contemporaneidade. No entanto, a titubeante tendência de *dessacralização* do repertório tradicionalmente abordado nestes programas de estudo assenta fundamentalmente na oferta de UC de cariz opcional.

Face ao exposto, resulta evidente que a convergência com a tendência internacional no âmbito da preparação de *portfolio careers* (Bartleet *et al.*, 2019) apenas se materializa parcialmente.

Quadro 4 – Novas Práticas e Géneros Musicais

UC	IES1	IES2	IES3	IES4	IES5	IES6	IES7
Músicas do Mundo	Opcional	-	-	Obrigatória	-	-	-
Música Contemporânea	-	-	Opcional	-	Opcional	Opcional	Obrigatória
Improvisação Jazz	-	-	Opcional	-	-	-	Obrigatória
Laboratório de Música Mista	-	-	Opcional	-	-	-	-
Música Electroacústica	-	-	-	-	Opcional	Opcional	-
Música Antiga	-	-	Opcional	-	-	-	Opcional
Música Popular	-	-	-	-	-	-	Opcional
Música Pop-Rock	-	-	-	-	-	Opcional	-
Big Band/Orquestra de Jazz	-	-	-	-	Opcional	-	-

## 5. Conclusão

Este artigo sublinha a necessidade de considerar cuidadosamente a perspectiva da empregabilidade dos estudantes na configuração dos currículos das IES de música atendendo à presente *volatilização do emprego estável* (Figueiredo, 2017) no âmbito orquestral. É no entanto imperativo que este debate não se confine a aspectos estruturais. Com efeito, a concretização de uma otimização organizacional e a verificação de melhorias tangíveis para os estudantes, passará tanto pela assunção por parte das IES de uma visão do ensino de música que englobe as necessidades dinâmicas e concorrentes da academia (conhecimento), do mercado (ação) e do indivíduo (ser), sem privilegiar ou minar qualquer destes itens em particular (Barnett & Coate, 2005, pp. 69-72); como pelo estabelecimento de um quadro legislativo e regulamentar específico que possibilite às IES a implementação de *fluid boundaries*, (Clarke, 2011, p. 21) entre o artístico e o normativo que conduza à construção de uma heterotopia curricular no sentido foucaultiano, que reconfigure espaços que permitam a convivência de distintas e contrastantes visões do mundo, esbatendo fronteiras rígidas e reconhecendo o desconhecido no conhecido e dando ao finito uma ilusão de infinito (Han, 2020) num conluio multidisciplinar que capture a complexidade e cultive novas ecologias do conhecimento.

## Referências Bibliográficas

- A3ES. (2013). *Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. Manual de Avaliação*. [https://www.a3es.pt/sites/default/files/Manual de avaliação.pdf](https://www.a3es.pt/sites/default/files/Manual%20de%20avaliação.pdf).
- Abbing, H. (2002). *Why Are Artists Poor?: The Exceptional Economy of the Arts*. Amsterdam: Amsterdam University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt45kdz4>.
- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Barnett, R. (2000). "University knowledge in an age of supercomplexity" em *Higher Education*, 40(4), 409-422. DOI: 10.1023/A:1004159513741.
- Barnett, R., & Coate, K. (2005). *Engaging the curriculum in higher education*. Berkshire: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bartleet, B.-L., Ballico, C., Bennett, D., Bridgstock, R., Draper, P., Tomlinson, V. & Harrison, S. (2019). "Building sustainable portfolio careers in music: Insights and implications for higher education" em *Music Education Research*, 21(3), 282-294. DOI: 10.1080/14613808.2019.1598348.
- Bath, D., Smith, C., Stein, S., & Swann, R. (2004). "Beyond mapping and embedding graduate attributes: bringing together quality assurance and action learning to create a validated and living curriculum" em *Higher Education Research and Development*, 23(3), 313-328. DOI: 10.1080/0729436042000235427
- Bauman, Z. (2000) *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity.
- Bennett, D. E. (2008). *Understanding the classical music profession: The past, the present and strategies for the future*. London: Routledge. DOI: 10.4324/9781315549101.
- Bourdieu, P. (1975). "La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison" em *Sociologie et sociétés*, 7(1), 91-118.
- Bowen, G. (2009). "Document analysis as a qualitative research method" em *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Branco, L. F. (1920). O Ensino Musical. *Revista do Conservatório Nacional*, n.º 1, Janeiro, 5-6

- Bureau, M., Perrenoud, M., & Shapiro, R. (eds.) 2009. *L'artiste pluriel: Démultiplier l'activité pour vivre de son art*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion. DOI: 10.4000/books.septentrion.40328.
- Carruthers, G. (2012). Conservatories and universities: Emergent new roles. In J. Weller (Ed.), *Educating professional musicians in a global context: Proceedings of the 19th International Seminar of the Commission for the Education of the Professional Musician (CEPROM)* (pp. 32-36). International Society for Music Education
- Clarke, E. (2011). "Creativity in performance" em D. Hargreaves, D. Miell & R. MacDonald (eds.), *Musical imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance, and perception* (pp. 17–30). Oxford: Oxford University Press.
- Coulangéon, P. (2004). *Les musiciens interprètes en France: Portrait d'une profession*. Paris: Ministère de la Culture – DEPS. DOI: 10.3917/deps.coula.2004.01.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto*. Porto Alegre: Penso.
- Decreto-Lei n.º 310/83. (1983). Diário da República n.º 149/1983, Série I de 1983-07-01
- Drucker, P. F. (2013). *The age of discontinuity: Guidelines to Our Changing Society*. Elsevier.
- Eisner, E. (2008). "Art and knowledge" em *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues* (pp. 3-13). Los Angeles: SAGE Publications. DOI: 10.4135/9781452226545.
- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programmes*. New York: Macmillan.
- Eliassen, K. O., Hovden, J. F., & Prytz, Ø. (2018). *Contested qualities: Negotiating Value in Arts and Culture*. Bergen: Fagbokforlaget
- Elkins, J. (2012). *What do artists know?* University Park: Penn State University Press.
- Encyclopaedia Britannica, The Editors of (2017, December 12). "conservatory" em *Encyclopaedia Britannica*. <https://www.britannica.com/art/conservatory-musical-institution>.
- European Parliament & Council of the European Union (2006). *Key Competences for Lifelong Learning*. Brussels.
- EUA (European University Association) (2019). *Promoting a European dimension to teaching enhancement. A feasibility study from the European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching (EFFECT) project*. <https://eua.eu/downloads/publications/promotingauropeandimensiontoteachingenhancement-effectfeasibilitystudy.pdf>.
- Featherstone, M. (2007). *Consumer culture and postmodernism*. London: SAGE Publications. DOI: 10.4135/9781446212424.
- Figueiredo, A. D. (2017). "Que Competências para as Próximas Gerações?" em A. T. Matos, G. d'O. Martins & P. Hanenberg, (ed.) *O Futuro ao Nosso Alcance* (pp. 325-333). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Foucault, M. (2013). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Lisboa: Edições 70.
- Freidson, E. (2013). *Professionalism: The Third Logic*. Oxford: John Wiley & Sons.
- Frith, S. (1996). "Music and identity" em S. Hall & P. Du Gay (eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 108-127). London: Sage Publications.
- Gaunt, H., & Westerlund, H. (2016). *Collaborative Learning in Higher Music Education*. London: Routledge. DOI: 10.4324/9781315572642.
- Gesser, V., & Ranghetti, D. (2011). "O currículo no ensino superior: Princípios epistemológicos para um design contemporâneo" em *Revista e-Curriculum*, 2(7), 1-23.
- Gjerdingen, R. O. (2020). *Child composers in the old conservatories: How orphans became elite musicians*. Oxford: Oxford University Press. DOI: 10.1093/oso/9780190653590.001.0001.
- Hamilton, D. (1989). *Towards a Theory of Schooling*. London: Falmer.
- Hamilton, D. (2001). "Notes from Nowhere (On the Beginnings of Modern Schooling)" em T. Popkewitz (ed.) *Cultural History and Education: Critical Essays on Knowledge and Schooling* (pp. 187-206). New York: Routledge. DOI: 10.4324/9780203826201.
- Han, B.-C. (2018). *Saving Beauty*. Cambridge: Polity.

- Han, B.-C. (2020). *Louvor da Terra*. Lisboa: Relógio d'Água
- Hewitt, A. (2009). "Musical Styles as Communities of Practice Challenges for learning, teaching and assessment of music in higher education" em *Arts and Humanities in Higher Education*, 8(3), 329-337. DOI: 10.1177/1474022209339956.
- Jørgensen, H. (2009). *Research into higher music education: An Overview from a Quality Improvement Perspective*. Oslo: Novus Press.
- Kersting, K. (2003). "What music's gatekeepers seek in musicians" em *Monitor on Psychology*, 34(9). <https://www.apa.org/monitor/oct03/gatekeepers>.
- Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinarity: History, theory, and practice*. Detroit: Wayne State University Press.
- Kozbelt, A. (2019). "Gatekeeper Interview: David Black, Producer, Director, Actor, Teacher" em R. F. Subotnik, P. Olszewski-Kubilius, & F. C. Worrell (eds.), *The Psychology of High Performance: Developing human potential into domain specific talent* (pp. 257-260). Washington DC: American Psychological Association.
- Latukefu L., Burns S., O'Donnell M., & Whelan A. (2014). "Enabling music and journalism students to respond positively to adversity in work after graduation: A reconsideration of conventional pedagogies" em *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 11(1). DOI: 10.53761/1.11.1.2.
- McAllister, J. (2004). "Seven claims" em A. W. Balkema & H. Slager (eds.), *Artistic Research* (pp. 18-22). Amsterdam/New York: Editions Rodopi B.V.
- Menger, P. (2018). "Le travail créateur dans les arts" em *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, 36, 115-133. DOI: 10.3917/mnc.036.0115.
- Mertens, G. (2018). "The German Orchestral and Theatrical Landscape" em *Uni-Sono*, <https://uni-sono.org/en/german-orchestral-and-theatrical-landscape/>.
- Mirra, R. (2022). "The formative paths in music at the beginning of the 21st century: Between tradition and innovation" em *Convocarte – Arte e Paideia*, 12, 189-200.
- Munnely, K. (2020). "The undergraduate music degree: artistry or employability?" em *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 50(4-5), 234-248. DOI: 10.1080/10632921.2020.1756549.
- Ó, J. R. (2019). *Fazer a mão por uma escrita inventiva na universidade*. [S.l.]: Saguão.
- Osberg, D., Doll, W. E., & Trueit, D. (2008). "Gatekeepers of a complex field?" em *Complicity: An International Journal of Complexity in Education*, 5(1), iii-ix. DOI: 10.29173/cmplct8776.
- Parsons, T. (1978). *Action theory and the human condition*. New York: The Free Press.
- Partnership for 21st Century Skills. (2006). *A state leader's action guide to 21st century skills: A new vision for education*. Tucson: P21 Century Skills.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Prokou, E. (2008). "The emphasis on employability and the changing role of the university in Europe" em *Higher Education in Europe*, 33(4), 387-394. DOI: 10.1080/03797720802522593.
- Ravet, H. (2014). "L'accès des femmes aux professions musicales" em *L'Observatoire*, 44(1), 45-48. DOI: 10.3917/lobs.044.0045.
- Renshaw, P. (2009). *Lifelong learning for musicians: The place of mentoring*. The Hague: Lectorate Lifelong Learning in Music & the Arts. <https://research.hanze.nl/ws/portalfiles/portal/11953213/renshaw.pdf>
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular – Para a autonomia das escolas e professores*. Lisboa: Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro\\_gestao\\_curricular.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf).
- Sapiro, G. (2007). "La vocation artistique entre don et don de soi" em *Actes de la recherche en sciences sociales*, 168, 4-11. DOI: 10.3917/ars.168.0004.
- Silva, T. T. da. (2001). *Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular* (1.ª reimpressão). Autêntica.
- Towse, R. (2006). "Human Capital and Artists' Labour Markets" em V. A. Ginsburgh and D. Throsby (eds.) *Handbook of the Economics of the Arts and Culture* (pp. 865-894). Amsterdam: Elsevier.
- Varkøy, Ø., Angelo, E. & Rolle, C. (2020). "Artist or Crafts(wo)man?" em *European Journal of Philosophy of Arts Education*, 1(5), 7-32.
- WEF (World Economic Fund) (2016). *New Vision for*

*Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology.* Cologny: World Economic Forum.

Werner, F. (2007). *Preparing young musicians for professional training: What does scientific research tell us?* Utrecht: AEC publications.

