



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

Centro Regional das Beiras

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

Faculdade de Educação e Psicologia

REFLETIR PARA MELHORAR

**Análise reflexiva das alterações produzidas pelo regime de frequência
articulado no ensino vocacional de música (caso concreto)**

**Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do
grau de mestre em Ciências da Educação – Especialização em Administração e
Organização Escolar**

Por

José Miguel Nascimento Mendes Fraga Amaral

Orientador: Professora Doutora Célia Ribeiro

Viseu, novembro de 2013

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

REFLETIR PARA MELHORAR

Análise reflexiva das alterações produzidas pelo regime de frequência articulado no ensino vocacional de música (caso concreto)

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação – Especialização em Administração e Organização Escolar

Por

José Miguel Nascimento Mendes Fraga Amaral

Orientador: Professora Doutora Célia Ribeiro

Viseu, novembro de 2013

Agradecimentos

Agradeço a três mulheres que deram o contributo para este trabalho: à minha orientadora, Professora Doutora Célia Ribeiro, que soube pacientemente aguardar pela escolha das melhores palavras e dos melhores argumentos; à minha mãe, que entornou palavras mudas de preocupação pela multiplicidade dos meus afazeres; à minha noiva, que me deu a mão para vida.

Sumário Executivo

Atualmente, o desafio que a educação nos lança reveste-se de um cariz tão alargado quanto a própria definição do termo.

Pensá-la para melhor poder intervir nas múltiplas tarefas que esta nos atribui, enquanto professores, representa um esforço de atualização e adaptação constante com o intuito de encontrar ferramentas de prevenção, deteção e resolução das mais variadas questões com ela relacionadas.

Nesse sentido, o presente trabalho toma por base uma realidade educacional – a do ensino artístico, na vertente do ensino vocacional da música – que, sendo ainda um pouco desconhecida por parte da população em geral e em certa medida até pelas próprias entidades que a gerem, funciona como um reservatório de experiências de ensino e de aprendizagem transversais a toda uma gama de relações interpessoais que são dignas de ser analisadas à luz de um quadro científico rigoroso.

A premência da investigação reside na tomada de consciência enquanto docente do Conservatório Regional de Música de Viseu “Dr. Azeredo Perdigão”, relativamente ao facto de, nos últimos anos, este setor de ensino ter sofrido alterações várias sob a alçada de um projeto global de massificação do ensino da música, desenhado pelo governo que liderou Portugal até ao ano de 2011.

Sendo parte integrante desta extensa engrenagem, vejo-me aliciado a analisar a realidade específica da minha escola, bem como o quadro sócio-organizativo desta, a partir de uma teorização em torno de temáticas lançadas pelos investigadores da área específica das Ciências da Educação.

Assim, o que se realça, numa primeira fase, é a necessidade de analisar a própria tipologia de escola, nomeadamente o tipo de conceção que lhe assiste e em que medida esse suporte científico pode ou não trazer melhorias em todos os processos adjacentes à realidade da escola.

Considerando-a uma construção sociocomunitária, a escola é um espaço onde se movem diferentes atores, cada um deles com papéis diferenciados e comportamentos expectáveis.

Procurando afastar a ideia da escola enquanto *locus* de reprodução das desigualdades sociais, argumento este praticamente unânime ao nível da opinião pública, este trabalho

presta ênfase à urgência de articular aquilo que é um saber sólido assente em rigorosas bases científicas, dentro de um contexto escolar relacional favorável, às valências de toda uma comunidade que a suporta e constrói no dia a dia. Ou seja, coloca-se a tônica na premência de colocar a escola ao serviço das comunidades locais, numa lógica de complementaridade.

Igualmente no caso do Conservatório Regional de Música de Viseu, este caminho é a forma mais passível de se atenuar uma certa tendência para a elitização do ensino vocacional da música e de se atingir a real e efetiva participação do Conservatório na construção de uma identidade própria, paralela ao estímulo que tal significará no plano do reforço da identidade local.

Naturalmente, esta via não pode surgir sem que outro dos pilares teóricos aqui dissecado tenha uma maior efetividade. Tal é a autonomia das escolas, um item que demora ainda a sair de um quadro puramente legal para um plano de ação concreta.

Uma escola que não pode planear a sua própria ação, o que pode passar por ações várias como a própria contratação de profissionais do corpo docente, é uma escola enfraquecida sob o ponto de vista da sua eficácia. No que toca ao Conservatório, este aspecto é particularmente visível, ainda que no pólo oposto, uma vez que a relativa autonomia que possui tem-lhe permitido, desde a sua fundação em 1985, uma aproximação sólida e gradual à comunidade em que se insere, transferindo a sua própria cultura de escola para um plano extra-escolar.

Tal como os alunos são avaliados, também a escola que os forma o deve ser. Porém, essa avaliação deve ter o intuito de detetar os problemas e apontar soluções, o que se afasta da vulgar ideia subjacente à avaliação de desempenho. Só assim se poderá saber se estamos ou não na presença de uma escola que é eficaz, à imagem daquilo que o movimento das escolas eficazes propõe.

A dimensão das escolas, agora organizadas em mega-agrupamentos, tem cada vez mais um impacto negativo tanto no campo do trabalho dos professores como no dos alunos. É por isso de notar, com satisfação, que o Conservatório Regional de Música de Viseu soube conseguir crescer, sobretudo a partir do ano letivo 2007/08 (ano da entrada em vigor do novo regime articulado de frequência) com passos relativamente seguros, o que demonstra que a sua autonomia e o tipo de cultura de escola que incorpora (à imagem de uma escola de pequena dimensão) vêm ao encontro das necessidades da sua própria

atualização.

Embora seja hoje um pouco diferente do que era até 2007, o Conservatório mantém um corpo docente e discente que tenta a todo o custo instituir toda uma cultura adjacente a um projeto comum de luta pelo ensino da música. A unidade da escola advém de um núcleo alargado de colaboradores que agem em prol da escola, porque a sentem como sua. E, poder-se-á dizer, esse sentimento de pertença é atualmente aquilo de que mais carece a esmagadora das escolas, sejam estas do ensino regular ou vocacional.

Nesta escola, o professor ainda consegue ter espaço para sonhar e viver apaixonadamente a sua profissão numa perspetiva de aprendizagem e partilha, entre colegas e alunos, constante.

O presente trabalho propõe algumas formas de ação que se situam quase num plano de prevenção e correção de pequenos problemas que se prendem com a relativa debilidade da estrutura administrativa, salvaguardando no entanto a mais valia funcional do Conservatório Regional de Música de Viseu.

Palavras-chave: ensino artístico, massificação, conceção de escola, regime articulado, autonomia, complementaridade.

Résumé

Actuellement, le défi de l'éducation est de lancements de nature plus large que la définition même du terme.

Jugeant préférable d'être en mesure d'intervenir dans les multiples tâches que nous assigne, en tant qu'enseignants, est un effort de mise à jour et d'adaptation afin de trouver des outils pour la prévention, détection et résolution de plusieurs questions liées à elle.

En ce sens, le présent travail est basé sur une réalité de l'éducation – l'éducation artistique, dans la composante de l'enseignement vocationnelle de la musique – qui, cependant encore peu connu par la population générale et dans une certaine mesure par les entités mêmes qui la gèrent, agit comme un réservoir d'expériences d'enseignement et d'apprentissage dans toute la gamme des relations interpersonnelles qui méritent d'être analysés à la lumière d'un cadre scientifique rigoureux.

L'urgence de la recherche réside dans une prise de conscience, de ma part et en tant que professeur du Conservatório Regional de Música de Viseu "Dr. Azeredo Perdigão", pour ce qui concerne le fait que, durant les dernières années, le secteur de l'éducation a subi plusieurs changements sous l'égide d'un projet global pour l'éducation de masse de la musique, conçu par le gouvernement qui a dirigé le pays jusqu'à 2011.

Faisant partie de ce vaste engrenage, je suis porté à analyser la réalité spécifique de mon école ainsi que son cadre socio-organisationnelle, à partir d'une théorisation des questions lancées par les chercheurs dans le domaine des sciences de l'éducation.

Par conséquent, ce qui est destiné à mettre en évidence, d'abord, est la nécessité d'analyser la typologie même de l'école, en particulier son type de conception et dans quelle mesure ce soutien scientifique peut ou non apporter une amélioration dans tous les processus adjacent à la réalité de l'école.

Considérant l'école une construction sociocommunautaire, on la classifie comme un lieu où ils se déplacent divers acteurs, chacun avec différents rôles et comportements attendus.

En regardant au loin l'idée de l'école comme un lieu de reproduction des inégalités sociales, ce qui est un argument commun, ce travail met l'accent sur l'urgence d'articuler ce qui est un bon savoir fondée sur une base scientifique rigoureuse, à un cadre de valences de toute une communauté qui soutient et renforce l'école de jour en jour. Autrement dit, il y a

un accent mis sur l'urgence de mettre l'école au service des communautés locales, dans une logique de complémentarité.

Dans le cas du Conservatório Regional de Música de Viseu, ce chemin est aussi le plus susceptible d'atténuer une certaine tendance à l'élitisme de l'enseignement vocationnelle de la musique et de parvenir à une participation réelle et effective du Conservatório à la construction de son propre identité, parallèlement à la relance que cela signifie en termes de renforcement de l'identité locale.

Naturellement, cet itinéraire ne peut survenir sans l'efficacité d'un autre des piliers théoriques ici disséqué. Telle est l'autonomie des écoles, un élément qui prend encore du temps à sortir d'un cadre purement juridique en vue d'un plan d'action concret.

Une école qui ne peut pas planifier sa propre action, ce qui peut passer par différentes actions telles que l'embauche de ses professionnels, est une école affaiblie du point de vue de son efficacité. En ce qui concerne le Conservatório, cet aspect est particulièrement visible, mais à l'opposé, puisque l'autonomie relative qui lui a permis d'avoir, depuis sa fondation en 1985, une approche solide et progressive à la communauté dans laquelle il opère, faisant le transfert de sa propre culture scolaire pour un plan extra scolaire.

Tels que les étudiants sont évalués, également l'école le doit être. Cependant, cette évaluation doit détecter les problèmes et trouver des solutions, ce qui s'éloigne de l'idée commune derrière l'évaluation des performances. C'est alors seulement que nous pouvons savoir si on est en face d'une école qui est efficace ou non, à l'image de ce que le mouvement des écoles efficaces propose.

La taille des écoles, désormais organisé en méga-groupes, a un impact de plus en plus négatif à la fois sur le champ de travail des enseignants que des élèves. On constate donc avec satisfaction que le Conservatório de Música de Viseu a pu se développer, en particulier depuis l'année scolaire 2007/08 (année d'entrée en vigueur du nouveau régime de fréquence articulé) selon des étapes solides, ce qui démontre que son autonomie et le type de culture scolaire qui incorpore (à l'image d'une petite école) viennent pour répondre aux besoins de leur mise à jour.

Bien qu'il soit un peu différent aujourd'hui de ce qu'il était encore en 2007, le Conservatório a un corps de professeurs et d'étudiants qui essaie à tout prix de perpétuer toute une culture adjacente à un projet commun de lutte pour l'éducation musicale. L'unité de l'école vient d'un noyau de collaborateurs qui agissent au nom de l'école, parce qu'ils la

voient comme la sienne. On peut dire que le sentiment d'appartenance est ce qui manque à la plupart des écoles, soient-elles issues de l'enseignement régulier ou vocationnel.

Dans cette école, l'enseignant peut encore rêver et vivre passionnément son métier selon une perspective d'apprentissage et de partage constants, entre collègues et étudiants.

Cet article propose quelques formes d'action qui se trouvent plutôt sur un plan de prévention et correction de problèmes mineurs qui ont trait à la relative faiblesse de la structure administrative, en préservant toutefois la fonction de gain du Conservatório.

Mots-clés: enseignement artistique, massification, conception d'école, régime articulé, autonomie, complémentarité.

Abstract

Currently, the challenge launched by education is as wide as the very definition of the term.

Thinking it best to be able to intervene in the multiple tasks that education assigns us, as teachers, represents an effort to update and constantly adapt in order to find tools for prevention, detection and resolution of various issues related to it.

In this sense, the present work is based on the reality of a less known education - the art education, specifically the musical vocational education - which is still somewhat unknown by the general population and to some extent even by the very entities that administrate it. This particular reality acts as a reservoir of experiences of teaching and learning across the whole range of interpersonal relationships and consequently deserves to be analyzed in the light of a rigorous scientific framework.

The urgency of this research lies in the awareness, while teaching at the Conservatório Regional de Música de Viseu " Dr. Azeredo Perdigão", regarding the fact that, in recent years, the education sector has undergone several changes under the umbrella of a global project for mass education of music, designed by the government that led Portugal till 2011.

Being part of this extensive gear, I am induced to analyze the specific reality of my school, as well as its social and organizational features, theorizing from issues launched by researchers in the field of educational sciences.

Initially, the enhance is put in the need to analyze the very type of school, particularly the kind of design that is being considered and to what extent this scientific support may or may not lead to improvements in all processes adjacent to the reality of school.

Considering it as a socio-communitarian construction, school is a place where different actors, each one with different roles and behaviors expected, move.

Looking away from the idea of school as a *locus* of reproduction of social inequalities, this argument virtually unanimous in terms of public opinion, this work lends emphasis to the urgency of articulating what is a sound knowledge based on rigorous scientific basis, within a favorable relational school context, to the valences of an entire community that supports and builds it day by day. That is, there is the stress on the urgency

of putting the school at the service of local communities, in complementarity logic.

Also in the case of the Conservatório Regional de Música de Viseu, this path is the most likely to mitigate a certain tendency toward elitism of the vocational education of music and to achieve real and effective participation of the Conservatório in building its own identity, parallel to the stimulus that this will mean in terms of strengthening the local identity.

Naturally, this route cannot arise without a greater effectiveness of another theoretical pillar discussed here. Such is the autonomy of schools, an item that is taking time to move away from purely legal framework to a concrete action plan.

A school that cannot plan its own action, which can go through various actions such as hiring its own professionals, is a weakened school from the point of view of effectiveness. Regarding the Conservatório, this is particularly visible, albeit at the opposite pole, since the relative autonomy it possesses has allowed it to have, since its foundation in 1985, a solid and gradual approach to the community in which it operates, transferring its own school culture to the whole social plan about.

As students are assessed, also the school that educates them should be. However, this assessment should be taken in order to detect problems and identify solutions, which departs from the common idea behind the performance evaluation. Only then we can know whether or not we are in the presence of a school that is effective, in the light of what the effective schools movement proposes.

The size of the schools, now organized into mega-clusters, has an increasingly negative impact both on the field of the teachers' and the students' work. It is therefore noted with satisfaction that the Conservatório Regional de Música de Viseu has been able to grow, especially since the school year 2007/08 (when the new frequency articulated regime entered into force) with relatively safe steps, which demonstrates that its autonomy and the type of school culture it incorporates (as in the image of a small school) come to meet the needs of its own update.

Although it is a little different today than it was until 2007, the Conservatório has a faculty and student body who tries at all costs to establish a culture adjacent to a joint project of fighting for music education. The unit of the school comes from a core range of collaborators who act on behalf of the school, because they feel it like theirs. And it may be said that this sense of belonging is what currently lacks the more in the majority of the

schools, whether from regular or vocational type.

In this school, the teacher still has room to dream and live passionately his profession in a perspective of constant learning and sharing, among colleagues and students.

This paper proposes some forms of action that lie almost in a plane prevention and correction of minor problems due to the relative weakness of the administrative structure, preserving however the gain function of the Conservatório Regional de Música de Viseu.

Key words: artistic education, massification, school conception, articulated regime, autonomy, complementarity.

Índice

Introdução	21
1. Conceção de escola	25
1.1. Enquadramento teórico da realidade escolar	25
1.2. Uma escola que rejeita a inclusão.....	26
1.3. A autonomia num clima de responsabilização.....	27
1.4. A escola e a dimensão sociocomunitária	29
1.5. A eficácia de uma escola que pensa – a importância do projeto de escola.....	33
1.6. A escola em melhoria como alavanca do <i>empowerment</i>	35
1.7. A conceção de escola no Conservatório de Música de Viseu	37
2. Ser professor	41
2.1. O caminho da docência até ao séc. XXI.....	41
2.2. O grupo socioprofissional e as fases da carreira.....	42
2.3. A perspetiva teórica acerca do “ser professor” e a valorização da dimensão reflexiva.....	44
2.4. As dificuldades na implementação de uma mudança	49
2.5. O professor no ensino vocacional da música.....	50
3. Principais factores de desenvolvimento pessoal	55
3.1. Percurso profissional	55
3.2. Um novo ciclo	56
3.3. A agressão à classe docente	57
4. Seleção e análise de um episódio profissionalmente marcante	61
5. Recomendações sobre o modo de planeamento do ensino-aprendizagem	65
Conclusão	69
Referências bibliográficas	73

Introdução

Desde o período medieval, em que a Música era parte integrante de um conjunto de sete artes liberais (*trivium* e *quadrivium*) lecionadas, e por isso revestida de enorme e reconhecida importância para o intelecto e a humanidade, que a trajetória do ensino desta arte atravessou momentos de grande apogeu até entrar num lento declínio.

Com a Reforma protestante do século XVI, a parte do continente europeu que a ela aderiu viu-se na necessidade de alterar um conjunto de práticas oficiosas, até no que diz respeito às tradições musicais (Grout, 1994).

É pois com naturalidade que, já no brotar do século XVIII, o compositor Johann Sebastian Bach (1685-1750) se destaca como o maior responsável pela elaboração de todo um manancial de repertório litúrgico destinado a todas as cerimónias do calendário protestante. Considerado ainda em vida como o maior compositor da sua era (embora estivesse completamente esquecido apenas 100 anos após a sua morte), Bach soube materializar toda a sua profunda espiritualidade, também por via do recurso a processos de simbologia e numerologia musicais, na conceção de uma obra musical que, servindo os propósitos da sua Igreja, teve tanto amor universal como mais tarde Beethoven haveria de convocar para si mesmo (Lamarque, 1992).

Vivia-se, por esta altura, um período em que a aprendizagem musical não estava “institucionalizada” de forma absoluta e definitiva em torno de um rol de Conservatórios e Academias que a tutelassem. Era um tipo de ensino que combinava uma vertente prática a uma outra, teórica, de forma mais real; tudo isto, ministrado tanto ao nível de coros locais como também por meio de escolas ou até professores particulares (Lamarque, 1992).

No entanto, o prestígio de que gozavam os seus praticantes e aprendizes era de tal forma inquestionável que grande parte da sociedade fazia da atividade musical uma prática quotidiana, quer dentro ou fora de casa. Exemplo flagrante desta observação é o facto de, ainda hoje, instrumentos musicais como o piano ou o violino serem presenças regulares nos lares de família dos países europeus mais a norte (os que sofreram a Reforma) e em torno dos quais todos quantos aprenderam a utilizá-los podem contribuir para agradáveis serões e saraus privados de música em família ou amigos.

No caso português, o único momento relativamente hegemónico de uma cultura musical deu-se durante o reinado de D. João V, que soube criar uma biblioteca musical de

referência mundial da qual hoje apenas se possui o catálogo devido à sua destruição pelo terramoto de 1755. A política externa do rei era baseada na exigência, junto de cada um dos seus embaixadores nos diversos reinos europeus, de adquirirem toda e qualquer nova obra musical recém-publicada, o que resultou num conjunto de volumes ímpar.

A nível europeu, este é o período que marca o início de uma era de ouro até no campo da edição musical. Prática corrente da época era o facto de, visto as partituras mais recentes serem cobiçadas por um público ansioso por reproduzi-las nos seus instrumentos domésticos, os compositores de então venderem os direitos das suas obras por vezes a mais do que um editor, simultaneamente. Desta forma, o mercado da música florescia dentro e em torno dela.

Com a chamada 2ª escola de Viena, uma linhagem de compositores formada por Haydn (1732-1809), Mozart (1756-1791) e Beethoven (1770-1827), a tradição musical, tanto no plano prático como no do ensino, atravessa uma fase de esplendor só igualada pela geração de pianistas-compositores do período romântico composta por Liszt (1811-1886), Chopin (1810-1849) e Schumann (1810-1856) (Grout, 1994).

No alvor do século XIX surgem os primeiros grandes Conservatórios de Música, tais como o de Paris, em 1795. Recupera-se e alarga-se o conceito de *Conservatori*, instituições italianas quinhentistas que tinham a incumbência de cuidar dos jovens órfãos, providenciando, entre outros, o ensino da música (Lamarque, 1992).

Em Portugal, o Conservatório Nacional de Lisboa é fundado em 1836, no reinado de D. Maria II, introduzindo um novo espírito ao nível da criação artística e no desenvolvimento de uma nova massa cultural em seu redor.

Até ao início da década de 80 do século XX, a formação musical foi garantida pelos cinco Conservatórios públicos disponibilizados pelo Estado português. Posteriormente, Conservatórios e Academias privadas foram abrindo as suas portas um pouco por todo o país, indo ao encontro da procura crescente e conduzindo à construção de uma rede que hoje se estende por mais de 90 escolas.

Na atualidade, o ensino vocacional de Música em Portugal encontra-se numa fase de expansão muito por meio da articulação que, por via legal (a Portaria n.º 691/2009 viria a confirmar definitivamente a decisão), estabeleceu em 2007 com o ensino regular. Desta forma, além da possibilidade de frequência em regime supletivo e integrado, os alunos podem optar pelo regime articulado, o qual lhes garante o acesso gratuito à rede privada (e

também à pública, mas de forma mais condicionada) de academias e conservatórios que ministram os cursos básico e secundário de instrumento.

É pois um bónus acrescido em relação à disciplina de Educação Musical lecionada no âmbito do curso básico, porquanto permite uma abordagem mais séria e sistemática (além de dirigida para uma prática instrumental individual) do campo musical, mantendo sempre uma articulação tanto no campo do currículo como no plano do horário com a escola de referência do ensino regular. Para além deste facto, é naturalmente vantajoso poder aceder a um tipo de ensino especializado que, pelas suas características específicas, não pode ser financiado na totalidade da sua rede escolar pelo Estado, obrigando uma larga percentagem de alunos a frequentar os cerca de 90 estabelecimentos da rede privada espalhados por todo o país.

Na base do trabalho que me proponho realizar está a análise de todo um conjunto de práticas, sejam elas do foro administrativo, organizacional e pedagógico, do clima de escola, e da imagem que a escola projeta para a sociedade civil, que sofreram alterações com a implementação da lei de 2007. Centrando a pesquisa no caso particular do Conservatório Regional de Música de Viseu “Dr. Azeredo Perdigão”, estabelecimento onde leciono a disciplina de Piano e simultaneamente desempenho as funções de pianista acompanhador (desde 2004), pretendo aferir da realidade que hoje se vive em justaposição à que se verificava anteriormente à lei supra citada.

Face ao exposto, o presente relatório é constituído por 5 pontos.

O primeiro destes é dedicado à conceção de escola, envolvendo-se aqui questões relativas aos modelos teóricos que explicam a realidade escolar, assim como as diretamente ligadas às atuais tendências ideológicas que vão no caminho de uma escola inclusiva e autónoma, assente no princípio do *empowerment* e no quadro de uma lógica sociocomunitária.

No final deste ponto, é feita uma justaposição ao caso do Conservatório Regional de Música de Viseu.

No segundo ponto, dá-se destaque à condição do professor, descrevendo-se o percurso da profissão docente até ao século XXI e enumerando as diferentes fases pela qual atravessa a carreira. A importância do professor reflexivo, condição imperativa de um docente que se quer voltado para o futuro, é explicitada e defendida por meio de bases teóricas.

À semelhança do primeiro ponto, também no final deste se conjuga a teorização efetuada à realidade do Conservatório Regional de Música de Viseu.

Nos 4º e 5º pontos, faz-se o retrato do meu percurso profissional através da descrição dos fatores que mais contribuíram para o seu desenvolvimento e que levariam ao episódio profissional marcante que posteriormente se menciona.

Por fim, deixam-se algumas recomendações acerca do modo como o planeamento do ensino-aprendizagem pode evoluir no Conservatório Regional de Música de Viseu.

1. Conceção de escola

A construção da realidade escolar caminhou no sentido da constituição de um enorme aglomerado de diferentes causalidades individuais e coletivas ao abrigo de determinações que põem em causa as lógicas próprias de uma engrenagem que radica antes em princípios de reciprocidade local. Nesse sentido, importa compreender os erros em que a escola atual – uma escola potenciadora da exclusão – tem caído e apontar novos caminhos.

1.1. Enquadramento teórico da realidade escolar

A escola, entidade a serviço da sociedade em geral e entidade social com alguma autonomia, constitui, por isso mesmo, um ser dinâmico, no qual se movem e se podem entrecortar os interesses sociais mais vastos e os interesses específicos do grupo social escolar (Pardal, 1993, p.11).

Atualmente, a realidade escolar é ainda compreendida à luz de um quadro que a descreve e interroga segundo uma perspetiva de homogeneização em detrimento de uma outra, mais direcionada para uma abordagem científica, que nela entrevê uma construção sociocomunitária onde operam diversos atores (desde alunos, pais, professores, empresas locais) com papéis distintos, provenientes de realidades locais com diferentes idiosincrasias.

No entender de Santos Guerra (2002), conhecer a escola é um direito e simultaneamente um dever que assiste a cada um dos cidadãos que dá corpo à democracia.

A conceção de um Estado regulador que, à boa maneira jacobina, estende os seus tentáculos reguladores de forma cega é determinante para entender até que ponto a Escola de hoje perde na sua capacidade e possibilidade de criação de uma massa crítica devidamente formada no seio de uma cultura em gestação.

Este modelo centralizador da administração pública, inspirado no quadro da democracia representativa idealizada por Rousseau, tem vindo a retirar todo e qualquer espaço de ação a *nuanças* locais e limita fortemente a eficácia de todas as instituições, mormente a escola. Formosinho (2005) vai ainda mais longe quando refere que

(...) o gigantismo do aparelho administrativo central é dispendioso e gera ineficácia demora nas tomadas de decisão; a multiplicidade dos problemas de uma sociedade cada vez mais complexa já não permitem a sua resolução apenas através de decisões pré-feitas baseadas em tipificações da realidade (p.16).

Assiste-se atualmente a um desagregar das potencialidades a partir das quais a própria Escola ganha sentido e compromete-se o sonho de um projeto educativo que anseia reduzir as clivagens sociais e económicas; no campo oposto, vai-se reforçando a ideia das organizações escolares enquanto instituições que nada mais fazem senão reproduzir a realidade social vigente.

Santos Guerra (2002) reflete acerca do papel manipulador e altamente controlável exercido por toda uma hierarquia de poder que se estende até à dimensão local da escola. Analisa ainda o conjunto de expectativas geradas pela escola atual, situando-as numa esfera de causalidade que parece encerrada numa teia de frases feitas sem qualquer correlação com a realidade.

Os mitos sobre os quais se articula a escola referem-se à bondade dos padrões culturais, à eficácia causal do ensino, à igualdade de oportunidades, à homogeneização do comportamento, à uniformidade das regras, ao agrupamento estável, à rotinização da actividade, à transmissão cultural, à eficácia da obediência, ao valor da autonomia (...) (Santos Guerra, 2002, p.187).

Licínio Lima (1998) realça que, aos olhos da sociedade, não é a escola que é vista como uma organização, mas antes o próprio sistema educativo da qual esta é refém e simultaneamente cúmplice no caminho para o reforço da escola enquanto “locus de reprodução de regras formais, uma instância (hetero) organizada para a reprodução normativa” (Lima, 1998, p.171). Na opinião de Lima, “a escola moderna é uma organização social eivada de diversos traços burocráticos que impedem (ou pelo menos representam um assinalável obstáculo) a democratização da educação escolar” (p.152).

1.2. Uma escola que rejeita a inclusão

Se, de acordo com o primeiro marco decisivo no que toca à inclusão do ponto de vista da Educação – a Declaração Universal dos Direitos do Homem, datada de 1948 –, “toda a pessoa tem direito à educação” (Artigo 26.º, 1), será de esperar que esta se torne

uma mais-valia e uma ferramenta adequada na definição de um percurso individual de conhecimento, sucesso e bem-estar. Baptista (2011) reforça esta ideia quando refere que “a educação visa garantir a formação de cidadãos autónomos, livres, independentes e participantes na construção de um mundo melhor” (p.15). No entanto, verifica-se que, no quadro de um mundo desenhado em torno de Estados-Nação, o atual Estado social e a Escola que este regula não tem em linha de conta a educação escolar como um processo globalizante e globalizador, intimamente subsidiário de realidades locais que, de forma dinâmica, possam ser fruto de uma estreita cooperação dentro de uma base de confiança interpessoal.

A Escola assume-se presentemente como uma pesada herança do pior que uma sociedade neoliberal como a nossa soube intensificar. Valores como o individualismo, a competitividade, a obsessão pela eficácia ou ainda o conformismo social andam hoje lado a lado pelos espaços de um território que se quer livre de todas as amarras de uma realidade da qual ela própria é fruto. Naturalmente, vamos encontrando traços de corrosão na realidade educativa, conducentes a uma espiral de “dessacralização” (Azevedo, 2011, p.37) do papel da educação e, conseqüentemente, a uma Escola que está hoje sozinha no seio de uma sociedade que discrimina e não desenvolve atitudes de cooperação para o bem social.

1.3. A autonomia num clima de responsabilização

Segundo Joaquim Azevedo (2011), sendo hoje uma realidade controlada por políticos e não por pedagogos ou cientistas da educação, a Escola é uma instituição que pratica uma educação carregada de inculturação ideológica e onde todos os problemas socioeconómicos encontram uma razão de existência. A sua proposta de ação encontra expressão na redefinição de um Estado que, não perdendo a sua vocação de Estado social, se articule com a sociedade sob a égide de um Estado Educador menos interventivo numa perspetiva de complementariedade – “compossibilidade” (Azevedo, 2011, p.129).

Nesse momento, a dimensão familiar ganhará novo protagonismo no processo educativo, reencontrando a Escola um dos seus agentes mais influentes e determinantes.

A Escola representa um universo de vários textos e discursos, de distinta proveniência, marcados por relações de poder, por códigos e regras de produção e de recepção também potencialmente distintos. O seu estudo é central, mas tal não significa que a organização escolar possa ser reduzida à condição de um texto, ou mesmo de um discurso, singularmente produzido por um actor/autor privilegiado e hegemónico (Lima, 2006, p.54)

Licínio Lima (2006) analisa a temática da Escola situando-se num paradigma que tem vindo a ganhar adeptos no seio das Ciências da Educação. Tal é o da responsabilização fruto de um maior e mais acentuado grau de autonomia das instituições escolares.

Assim como Joaquim Azevedo (2011), que para além desse argumento caracteriza ainda o Estado português como um dos fatores de bloqueio ao nível da inovação social, também Lima (1998) defende que só com autonomia – um fator-chave a ter em linha de conta – se poderá iniciar uma real melhoria no campo da Educação. Mas, para tal, é vital compreendê-la como uma construção e refletir acerca da Escola enquanto ser vivo que se organiza e relaciona com vários atores sociais. Assim refere Lima (1998) – “reclamando-se como democráticas, muitas sociedades modernas aceitam ainda com dificuldade uma escola que promova a discussão de valores, que tome partido na defesa mesmo dos valores democráticos dos quais se afirma enformada.” (p.148).

O gigantismo do setor educativo, com subsequente desresponsabilização alargada a todos os atores sociais, levou a que o poder administrativo governasse por decreto e com pontos de rutura constantes em relação às linhas de ação. Como tal, a perspetiva de uma política educativa assente numa melhoria gradual e prolongada no tempo, fruto da colaboração sociocomunitária e respeitadora de trajetos pessoais diferenciados, nunca foi balizada por nenhuma administração central; talvez por falta de visão política, simples amorismo governativo ou vontade de romper apenas com o instituído pela composição governativa anterior, nunca o caminho da autonomia mereceu o destaque que há muito os meios académicos lhe vêm emprestando.

Lima (2006) analisa este último ponto, referindo que esta é aliás uma das críticas mais tecidas à forma como a maior parte das construções organizacionais de escola são realizadas, na medida em que nunca são, como no caso da avaliação educacional, fruto de modelos que façam a ponte entre uma visão mecanicista e um olhar mais heterogéneo (que inclui a dimensão académica de investigação).

A autonomia, decretada já por três vezes no nosso país, não se verifica na prática. Muito por culpa da contínua tentação que assiste ao Estado de prolongar um processo de

regulação à distância, mas também por via do facto de a sua aplicabilidade não ser verificada no terreno.

Será este modelo, por princípio retórico, o mais adequado à construção de um sistema de educação de massas?

Barroso (2005) salienta que diversas investigações levadas a cabo demonstraram o facto de os sistemas educativos não serem regulados em absoluto a partir do exterior, o que ajuda a compreender a dificuldade que as mudanças normativas impostas pelo poder político têm em termos de grau de sucesso. Para este autor, é urgente separar os conceitos de cultura escolar - aquilo que é transmitido pela forma de educação veiculada pela escola - e de cultura de escola - os gestos específicos de uma cultura local. Só assim se poderá ultrapassar o “(...) paradoxo que existe entre a “homogeneidade cultural” imposta pela escola e a heterogeneidade das “culturas” dos alunos” (p.50).

Descartando as tentações de um farol regulador que exacerba as suas funções, outros países europeus souberam impor um sistema de educação mais funcional do que o português. É o caso do Reino Unido, onde um modelo social dá legitimidade às comunidades locais para contratar individualmente para o ensino; ou ainda da França, onde opera um modelo centralizado a partir de uma forte determinação política. Em Portugal, assiste-se apenas a ação de um Estado que decreta mas que na prática asfixia todo e qualquer processo que vise comprovar a real e efetiva aplicação daquilo que legisla.

1.4. A escola e a dimensão sociocomunitária

É fundamental acionar a alavanca de uma ação educativa que, adotando sem complexos o princípio da autonomia, possa compreender que não há melhorias no campo educacional se se compreender a realidade escolar como única e estanque.

A diversidade está à vista de todos e nessa medida é natural convocar diferentes linhas de ação e compromissos quando se quer ver a Escola como uma instituição que reflete acerca de si, da sua função e do modo como deve adaptar-se a uma cultura com expressões locais e em constante mutação. Ou seja, uma organização que não só ensina, mas também aprende - “a intervenção da escola não se reduz à simples acção exercida por um indivíduo (o professor) sobre outro (o aluno)” (Santos Guerra, 2001, p.36). Sem

exceção, todos deverão aprender, tanto dentro como fora da escola.

As políticas educativas, por si mesmas, não representam um reservatório de soluções para um universo escolar que, partindo de realidades locais diversas, deve ser o primeiro a interrogar-se acerca da validade e da continuidade de procedimentos no plano administrativo e interpessoal.

Na linha da frente do universo escolar devemos posicionar as peças mais importantes da engrenagem, de forma a que, desde logo, as questões relativas ao *que ensinar* sejam equacionadas por meio de discussões abrangentes que, envolvendo a comunidade, abracem na mesma esfera alunos, pais e professores. Só assim se alcançará a responsabilização de que tanto depende o sucesso e a promoção da Escola.

Envolver a comunidade, abraçando na mesma esfera alunos, pais e professores, parece ser o caminho rumo a essa nova atitude de responsabilização.

Dar a palavra a cada um não é sinal de fraqueza, mas antes de nobreza. É compreensível que cada escola tenha o seu projeto e que este seja resultado de uma reflexão conjunta de todos quantos nele intervierem.

Para António Nóvoa (1992a), que defende características como a autonomia, a liderança organizacional e a articulação curricular (entre outras) para uma maior eficácia das escolas, o principal aspecto da autonomia reside no projeto de escola, já que é um importante meio de afirmação de realidades cingidas aos seus próprios contextos. Tal é visível quando afirma que “(...) nos sistemas educativos de tradição centralizadora (Espanha, França, Portugal, etc.) os projectos de escola podem ser uma estratégia adequada para impor as mudanças necessárias no campo educativo, levando à prática o conceito de autonomia relativa do estabelecimento de ensino.” (p.41).

Situando a realidade escolar num enquadramento que exclua todo e qualquer traço de ausência de uma dinâmica interna manifesta, será legítimo corroborar o pensamento de Licínio Lima quando este entrevê a Escola como uma organização que encerra duas facetas distintas – “o modo de funcionamento díptico da escola como organização” (Lima, 1998, p.163) –, caracterizando-a como um espaço onde existe produção, mas também reprodução.

Na teia de relações que aí opera é fundamental uma análise que ponha em evidência uma obra em aberto em que os atores que nela participam têm também uma palavra a dizer. Naturalmente, as normas que esses mesmos indivíduos terão de respeitar deverão seguir

parâmetros derivados de especificidades locais, ao invés de serem determinados por meio de exigências ligadas a uma cultura de massificação.

Na mesma linha de pensamento, Barroso (2005) denota a importância de uma regulação sociocomunitária para a escola, num contexto de ação promovido em paralelo por professores, pais e alunos.

Este tipo de regulação que podemos chamar de “sócio-comunitária” tem de passar necessariamente pela alteração de papéis destes três polos de regulação das políticas e da administração pública da educação e por uma revitalização do poder local enquanto espaço e estrutura privilegiada de intervenção social (Barroso, 2005, p.82).

Este tipo de exercício será o princípio do caminho para uma escola mais autónoma e por consequência mais eficaz. Por isso, Barroso (2005) reforça a ideia de que “só a autonomia garante o poder, os recursos e a capacidade de decisão colectiva necessários ao funcionamento democrático de uma organização” (p.117).

A pertinência subjacente a esta temática é também ilustrada por Formosinho (2005), quando descreve que “uma educação equilibrada numa escola de interesse público implica a valorização de ambas as dimensões – societária e comunitária (...)” (p.50).

Camilleri descreve igualmente a sua conceção relativamente a uma escola dotada de uma ação abrangente:

(...) le processus éducatif est et doit être pris comme un système total, répandu à travers l'ensemble de la collectivité, englobant tous les agents et institutions qui se veulent pédagogiques, mais aussi bon nombre d'autres qui n'ont pas explicitement cette vocation. (1985, p.41).

Trata-se pois de saber o que a Escola pode fazer por si mesma, substituindo-se a um Estado que, subjugado a uma lógica solipsista de análise dos mecanismos concretos e diferenciados de uma escola dita universal e, por isso, ponto de convergência de diferentes posturas, retira o espaço de ação aos seus principais intervenientes.

Em A História de Serena (2005), relata-se um arrebatador exemplo de uma abordagem do panorama escolar (nomeadamente no capítulo da avaliação da qualidade escolar) que se auto-regenera, reservando para cada escola, em particular, o direito a ter o seu próprio reflexo relativamente à realidade social circundante e estabelecendo uma

importante dialética de formação geracional com uma sociedade também ela em constante mudança.

Refletir acerca da Escola enquanto ser vivo que se organiza e relaciona com vários atores sociais é rejeitar a tendência para a leitura desta realidade em função de números e variáveis desprovidos de conteúdo humano.

A Escola em melhoria é um espaço em que alunos, pais, professores, diretor de escola e aquilo a que o autor chama de *amigo crítico* (pois realiza um papel de mediador externo) têm oportunidade de chegar, em conjunto, a soluções para problemas que têm um denominador comum e que devem ser resolvidos através de consensos generalizados. Esta proposta de ação, que engloba a presença do *amigo crítico*, é original na forma como consegue substituir o Estado e a sua excessiva atitude reguladora nos processos educativos.

Roberto Carneiro (2001) destaca o professor como vértice fundamental de um triângulo constituído pela escola, pelas famílias e pelos restantes membros da comunidade local. É ele o responsável pela congregação de um conjunto de esforços que visam a construção de um saber que, tal como a própria escola, não exclui dos seus capítulos as diferentes fontes culturais a que a abertura das sociedades à multiculturalidade o sujeitou.

O professor surge, então, como um autêntico *empreendedor social* ao qual incumbe, além da formação de capital humano (no sentido estritamente económico das construções teóricas dos anos 60), contribuir para a capitalização social dos grupos humanos. Ele é o tecelão das alianças locais, o congregador de parcerias alargadas, de entre as quais a primeira é a relação escola-família, um grande responsável pela qualidade de espírito comunitário local. (Carneiro 2001, p.179).

Na primeira linha da inclusão está esta ação, a qual pode ser marcante para aquilo a que Carneiro (2001) apelida de novo contrato social para a Europa. Por esta via, abre-se o caminho para uma sociedade que não exclui e que possibilita o mesmo leque de oportunidades a todos, o que resulta numa maior probabilidade de a função central da educação – fonte e propósito do desenvolvimento – ser integralmente assegurada.

No entender de Edgar Morin (2000), só assim se pode sonhar com um amplo desenvolvimento da totalidade do ser humano – “todo o desenvolvimento verdadeiramente humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertença à espécie humana” (Morin, 2000, p.59).

1.5. A eficácia de uma escola que pensa – a importância do projeto de escola

Com a crescente visualização do universo escolar enquanto ser vivo, surge conseqüentemente a necessidade de, no seu estudo, se utilizarem modelos de análise adequados. Como tal, assim como aponta Licínio Lima (2006), dever-se-á integrar no processo de compreensão da conceção de Escola uma perspectiva que junte a uma visão determinista dos factos uma outra que a complemente sob um ponto de vista voltado para a interpretação das relações entre meios e fins, dos processos de decisão e de escolha ou ainda das rotinas organizacionais.

O plano de análise relativo à orientação para a ação e aquele respeitante exclusivamente à ação associam-se numa caminhada que reduz a visão simplista emprestada à realidade escolar.

É também esta a direção apontada por Santos Guerra (2001), quando afirma que “analisar a realidade organizacional das escolas com base na simplicidade leva a uma perspectiva redutora que desvirtua a compreensão e conduz ao imobilismo” (p.64).

Santos Guerra (2002) manifesta ainda a necessidade de, sob o ponto de vista organizacional, se potenciar uma maior correlação entre o ideário e a prática educativa quotidiana, envolvendo em todo este processo de reflexão as próprias opiniões dos alunos relativamente a questões tão prementes como as relativas à escolha do diretor de turma. A organização escolar preocupa-se em demasia com aspetos como o currículo ou a estrutura burocrática em detrimento dos efeitos das suas decisões no seio dos estudantes.

Dentro desta linha de ação, também António Nóvoa (1992a) destaca que é necessário “procurar escapar ao vaivém tradicional entre uma percepção *micro* e um olhar macio, privilegiando um nível *meso* de compreensão e de intervenção” (p.15). Fazer a ponte entre ambas as lentes de análise é a tarefa de quem, como os cientistas de educação, deteta que na Escola, além de manifestações conceptuais da cultura externa, como sejam a linguagem ou o currículo, se misturam à cultura que brota da própria Escola (como por exemplo a própria arquitetura) determinados pressupostos que têm uma invisibilidade total – os valores, as crenças e as ideologias.

Santos Guerra (2002) defende a importância de, classificando as escolas como iguais, mas únicas entre si mesmas, proceder a uma profunda reflexão em torno de parâmetros até aqui excluídos da análise. É o caso das interações ocultas, como sejam as normas que

levam um estudante a comportar-se dentro de um certo enquadramento disciplinar. Se, no entender do mesmo autor, a escola é um palco, é legítimo analisar certos comportamentos à luz de figuras de estilo gramaticais que escondem sentidos literais.

No caminho para a autonomia da Escola, a investigação realizada até à data aponta o projeto de escola como um dos exemplos a seguir no quadro de uma nova escola. António Nóvoa salienta que

(...) estabelecimentos de ensino como lugares dotados de margens de autonomia, como espaços de formação e de auto-formação participada, como centros de investigação e de experimentação, enfim, como núcleos de interação social e de intervenção comunitária (Nóvoa, 1992a, p.19).

Instrumento ao serviço de uma Escola renovadora e inclusiva, o projeto de escola pode desempenhar o papel de final de linha de todo um processo que, desde a base, radica na premissa de que existe um *eu*, um *aqui* e um *agora* por detrás de cada aluno, de cada professor e de cada escola.

Santos Guerra elogia igualmente a capacidade do projeto educativo no que toca a aliar a prática à teoria - “o PEE é uma plataforma de análise sobre a qual se constrói o conhecimento e a acção educativa de toda a escola. Análise que tem como finalidade a compreensão e a melhoria da prática educativa” (Santos Guerra, 2002, p.99).

Outra mais-valia do projeto de escola prende-se com o facto de, segundo Barroso (2005), este ser o mote para a escola se poder projetar no futuro em função da realização de um diagnóstico prévio do seu estado presente.

Através deste importante meio, a escola poderá envolver toda a sua comunidade no delinear de uma estratégia que resulte numa resposta generalizada ao imobilismo local e inclusive no que concerne à questão da aplicabilidade dos conhecimentos tantas vezes levantada pelos alunos.

Articulando o currículo ministrado, por meio de uma discussão abrangente e consensual que o contextualize e o aproxime do desejado nível de compreensão por parte dos alunos, espera-se que cada escola possa, no lugar de segregar ou excluir, combinar fortes sinergias que, alicerçadas em princípios que Santos Guerra (2001) enumera como o da racionalidade, o da responsabilidade ou ainda o do profissionalismo, seguem uma trajetória de articulação com a realidade em que se insere. Porquanto o fizer, estará a evoluir no sentido de uma escola que, pela via de um clima de escola favorável e de toda

uma gama de comportamentos que vão no sentido de uma participação ativa, ganhará um conjunto de atributos demarcados e significativos quando compreendidos como o seu próprio perfil genético. A colegialidade irromperá como fator decisivo no que toca a um amplo, mas sempre gradual e constante, processo de valorização da instituição escolar.

Fala-se, hoje, do aparecimento do paradigma da colegialidade, de uma forma de conceber a escola assente na conceção participada do projecto educativo, no desenvolvimento coordenado da acção e na revisão partilhada da actividade como forma de aumentar o profissionalismo dos docentes e melhorar a qualidade do ensino. (Santos Guerra, 2002, p.46).

Por conseguinte, é notório o facto de o projeto de escola ser um referencial que se destaca pela sua dupla missão: a da conquista da autonomia por parte dos estabelecimentos escolares, acarretando tal processo outros tantos benefícios como sejam a participação ativa em ações coletivas; e a do crescimento da Escola enquanto veículo da inclusão e defensora de um dos princípios apontados pela Constituição Portuguesa no seu artigo 73.º (inspirado do Artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem) – “todos têm direito à educação e à cultura”.

1.6. A escola em melhoria como alavanca do *empowerment*

Fugindo ao estigma de reprodução da realidade social que opõe os privilegiados aos desfavorecidos, deveremos sempre preservar a ideia, como afirma Baptista (2011), de que “a escola inclusiva tem de estar organizada para acolher todos e garantir o sucesso de todos, sem excluir ninguém e sem deixar nenhum aluno para trás” (p.77).

Ultrapassar o paradigma de exclusão que, em Portugal, nasceu nos finais do século XVIII através do ensino por classes de nível e só depois do 25 de Abril de 1974 se foi invertendo por meio da introdução da escolaridade obrigatória, revela-se uma das preciosas contribuições que o projeto de escola pode significar. Associado a um vasto leque de ações, as quais se posicionam num nível de análise sistemática e atualização contínua da realidade escolar, poderá servir de mote àquilo a que Azevedo (2011) apelida de “empowerment” (p.201), tanto no plano da escola como no da própria comunidade local em que se insere.

Como tal, virar a página da homogeneidade e de um conjunto de pedagogias

centradas na sala de aula é a tarefa de todos quantos participam na criação de um novo paradigma relativo à conceção de uma nova Escola. Urge legitimar a Escola como pilar institucional passível de qualidades intrínsecas e extrínsecas de índole inquestionável e cuja eficácia se traduza na possibilidade de oferta de alternativas viáveis no que concerne aos trajetos individuais dos seus alunos.

Porém, reforça-se novamente a ideia de que só é possível desenvolver este novo ideário se a Escola for vista, tal como os estudos realizados no âmbito do movimento das escolas eficazes o foram sugerindo até culminarem na noção de “melhoria da eficácia”, como um todo suscetível de produzir no seu interior mecanismos de correlação entre práticas pedagógicas, tramitações administrativas, interações pluridisciplinares, comportamentos do corpo docente e do corpo discente.

Segundo Lima (2006), para poder ser melhor a Escola precisa de saber analisar-se a médio e longo prazo apoiando-se em critérios e estratégias delineadas pela pesquisa científica. Uma escola que melhora é uma escola mais eficaz, assim como uma escola que sabe analisar-se é um espaço em que os efeitos de escola que nela ocorrem são tidos em conta quando se projeta uma linha de ação.

Preservar o que há de melhor em detrimento de fatores menos favoráveis é o contributo de uma robusta investigação que, periodicamente, leva em linha de conta o facto de a realidade escolar ser também, à semelhança da realidade social envolvente, matéria de mudança.

O mesmo autor defende também a importância de estarmos cientes de que cada escola, por si mesma, produz a partir do seu clima efeitos que se situam entre os 5% e os 15% de acréscimo, e que tal é fundamental quando se pretende argumentar no sentido da necessidade de se avaliar o seu desempenho de forma a se obterem resultados satisfatórios nas várias frentes aí representadas.

Contudo, tal processo só pode ser concebível num espaço em que a descentralização seja a palavra de ordem. Ao mesmo tempo, reitera a opinião de todos quantos rejeitam a conceção atual de um sistema escolar baseado em mega agrupamentos desprovidos de todo e qualquer processo viável e credível de avaliação/construção de realidades escolares onde exista respeito pelas características individuais de cada escola.

De igual modo, Bolívar (2003) defende a importância da conceção de uma cultura de escola onde, muito embora as diferenças, possam existir dinâmicas individuais que

apontem para uma convergência em prol do bem comum de toda a comunidade escolar e por conseguinte de uma escola que é capaz de agir em nome próprio no sentido da sua melhoria.

As escolas que parecem “fazer a diferença” nos resultados académicos dos alunos (...) requerem uma forte liderança instrutiva, capaz de apoiar os professores nos recursos metodológicos de um ensino efectivo, ao mesmo tempo que centrar as tarefas no currículo, supervisioná-las e dinamizar o trabalho conjunto dos professores. (...) Cada uma destas características, isoladamente, tem pouco impacto. O que faz da escola um sistema de acção organizada é a sua combinação específica, o éthos ou cultura específica (Bolívar, 2003, p.30).

O mesmo autor aponta também para a premência na adoção de uma política que, apoiada numa visão da escola enquanto cultura organizativa (e não apenas enquanto estrutura), possa ir mais além do que uma gestão ao nível da imposição ou do compromisso e radique a sua acção no núcleo basilar de todo o processo educativo – a sala de aula.

1.7. A conceção de escola no Conservatório de Música de Viseu

A sistematização de algumas das ideias mais vincadas acerca da conceção atual de escola tem a sua raiz no desejo de operar uma justaposição à escola de ensino vocacional de música “Conservatório Regional de Música de Viseu”.

Partindo do geral, chega-se por esta via à realidade concreta de uma escola que, reforce-se, não sendo um exemplo provindo do ensino regular, é no entanto uma instituição que, tal como as suas congéneres, possui uma massa populacional também ela geradora de dinâmicas internas suscetíveis de uma reflexão cuidada.

Sendo uma escola relativamente recente, o Conservatório tem operado no seu interior diversas modificações desde que abriu as portas no ano letivo 1985/86. Inicialmente chefiado por uma comissão instaladora e possuindo um corpo docente de magra habilitação académica, mas com enorme currículo artístico, a escola efetuou um lento trajeto, pontuado por dificuldades de toda a ordem, até ser hoje um marco importante no setor do ensino artístico na cidade de Viseu.

Desde logo, porque a sua dimensão, contrariando as tendências de hoje, foi facilitadora da criação de uma cultura de escola que ninguém, à partida, sabia sequer sob

que bases se forjaria. Com efeito, poucos pais, alunos ou mesmo professores teriam a noção de que tipo de expectativas ou que género de comportamentos este tipo de ensino implicaria.

Problemas ao nível da prática pedagógica foram lentamente aperfeiçoados por meio de cursos superiores tornados obrigatórios para os professores, ao mesmo tempo que a comunidade escolar composta por algumas dezenas de alunos foi ganhando corpo enquanto grupo com cunho próprio.

Talvez por isso, aliado ao facto de toda a estrutura burocrática não contar com mais do que três pessoas, tenha sido possível forjar uma escola onde todos encontravam o seu lugar. Tendo em vista o bem comum, toda a comunidade estreitava laços de cooperação, visíveis nos conselhos dos professores relativamente aos instrumentos a adquirir, na cedência de instrumentos e salas das instalações para estudo individual, ou ainda no tempo que alguns pais dispndiam ao assistir às aulas dos seus filhos (a convite dos professores), para assim os poderem ajudar.

A cultura forjada no interior da escola saltou os portões do Conservatório e encontrou progressivamente na cidade um ouvinte atento que, pouco a pouco, a foi integrando num panorama vazio de erudição, pelo menos musical.

Ligado ao Ministério da Educação por via de um paralelismo pedagógico com o Conservatório de Música de Aveiro e tutelado por uma entidade jurídica (Provisu) cuja visibilidade dele depende, o Conservatório teve desde sempre o privilégio de, à semelhança de outras escolas privadas do ensino vocacional, poder, no campo pedagógico, usufruir de uma larga autonomia. Assim, não é de estranhar que o corpo docente, inicialmente maioritariamente oriundo de cidades que não Viseu, tenha progressivamente caminhado, quase radicalmente, no sentido oposto.

Tal questão levanta pelo menos duas reflexões? Quem são os novos professores e porque vieram?

Em primeiro lugar, a pequena escola de algumas dezenas de alunos foi ganhando visibilidade por meio de concursos nacionais e estrangeiros onde os seus alunos eram frequentemente premiados. Desta forma, o encorajamento era forte para uma comunidade escolar que desenvolvia laços de amizade e competitividade sã. Por outro lado, o inevitável aumento de alunos, à semelhança do ensino regular, ditava novas necessidades.

Mas a realidade é que muitos dos bons alunos tiveram vontade de continuar no

mundo da música, muito graças à excelente base de preparação que nesta escola puderam obter. Tornaram-se excelentes instrumentistas e na altura de escolher não hesitaram (nem tão pouco a direção pedagógica) em voltar à casa-mãe e devolver o esforço por eles efetuado.

No fundo, sem nunca ter desenvolvido estudos acerca da sua eficácia, o Conservatório pôde, por meio da constatação do que é hoje e de quem o faz hoje, chegar à conclusão de que é uma escola com uma identidade própria, capaz de se auto-regenerar e produzir resultados satisfatórios e duradouros. Uma escola que soube aprender, sempre em diálogo, a conciliar esforços no sentido de um clima de escola favorável e de uma escola para a vida.

A abertura total à cidade dá-se quando, ao jeito de um projeto educativo mais arrojado, o Conservatório se alia à Câmara Municipal de Viseu na construção do Festival de Música da Primavera. Fonte de novas experiências no campo da fruição artística, este é um exemplo arrebatador das valências que uma escola (relembremos), que timidamente deu os primeiros passos, pode representar quando vista como um participante ativo de uma realidade mais global.

Será esta uma das possíveis aceções da visão sociocomunitária apresentada anteriormente?

A reflexão acerca da construção desta dinâmica de escola daria de certo azo a muitas mais páginas, mas é premente pôr a sílaba tónica num aspecto – a autonomia. Isto, porque se é verdade que foi um certo grau de autonomia que permitiu a esta estrutura crescer, não é legítimo que hoje, esquecendo as vantagens de tal característica, se caminhe não totalmente ao invés, mas se deem rudes golpes pelo menos no que toca à autonomia financeira.

Aproveitando uma espiral de enriquecimento curricular operada pelo governo português no final do último decénio, foi possível integrar o ensino vocacional de Música nos currículos do ensino regular, reforçando-se o chamado ensino em regime de frequência articulado. Porém, o estado de crise económica generalizada fez com que a participação estatal neste projeto passasse para o âmbito europeu e que muitas escolas privadas vissem a sua viabilidade ameaçada pelos constantes atrasos no campo financeiro.

Mais uma vez, parece que o Estado quis pôr a mão reguladora num tipo de ensino que, não negando, teve naturalmente bastantes melhorias a todos os níveis (até sob o ponto

de vista financeiro), abandonando logo de seguida a mega estrutura que acabara de criar.

Se é verdade que a melhoria foi notória, é também inquestionável o facto de que o Conservatório, bem como as restantes escolas privadas, vivia, por assim dizer, dentro das suas possibilidades. Atualmente é uma estrutura que cresceu e que conta praticamente com 500 alunos, o que significa encargos mais pesados e uma preocupação constante com a viabilidade financeira da escola.

Para bem dos alunos, o Conservatório tem mantido a sua identidade pese embora o crescente número de alunos. Mas, ao nível das estruturas intermédias e mesmo na direção (constituída por um diretor pedagógico), diversas modificações foram introduzidas e tantas outras podiam ocorrer no sentido de melhorar a comunicação entre toda a comunidade escolar e a própria comunicação com as escolas de referência do ensino regular.

2. Ser professor

O professor é hoje um profissional isolado entre determinações que emanam de um centro decisor e uma realidade local que este não toma em linha de conta. Como tal, obriga-se a ser um agente que, por meio de uma atitude de tomada de consciência, reflete e toma decisões em prol de uma escola que pode ser melhor quando todos têm a abertura necessária para participar.

2.1. O caminho da docência até ao séc. XXI

Desde que, no termo do século XVIII, o Estado substituiu a Igreja no que toca ao controlo do ensino, o professor foi-se afirmando enquanto instrumento de reprodução de uma realidade social vigente.

Diretamente ligada ao Estado (e por isso laica) e não mais oriunda da Igreja, a profissão de professor perdeu o carácter de uma ocupação secundária, como tal a viam os jesuítas e passou progressivamente a ganhar o estatuto de uma área de especialidade em que o Estado intervém.

Já em pleno século XIX, o professor atravessa uma fase em que é visto como alguém que, não sendo nem burguês nem das camadas sociais mais baixas, não deveria evidenciar-se por meio de atributos como a opolência ou a miséria. Este fator tornar-se-ia decisivo para o surgimento de uma certa identidade profissional assente em princípios de forte solidariedade entre pares.

Obviamente, até ao momento em que, no século XX, a Escola e o professor afirmaram definitivamente a sua importância, o controlo administrativo e o controlo ideológico foram-se aproximando de modo tentador, resultando numa perspectiva que acabou por retirar espaço de ação e também ameaçar a própria identidade pessoal de cada docente. Ainda assim, é neste período temporal que o professor e Escola conquistam definitivamente um lugar nas sociedades industrializadas.

A profissão docente exerce-se a partir da *adesão* colectiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e de valores. No princípio do século XX, este “fundo comum” é alimentado pela crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade. Os protagonistas deste desígnio são os

professores, que vão ser investidos de um poder simbólico. A escola e a instrução incarnam o progresso: os professores são os seus agentes. A época de glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente (Nóvoa, 1995, p.19).

Naturalmente, o professor é refém de uma excessiva centralização do ensino e, como tal, o elo mais fraco numa cadeia de situações que acentua a discrepância sentida entre a realidade vivida no quotidiano dos docentes e aquela que se tenta impor por meio de políticas reformistas que não convocam sequer os profissionais para a sua redação.

Nóvoa (1992b, p.22) refere que “a política reformadora tem aprofundado o fosso que separa os *actores* dos *decisores*, (...)”. No entanto, o mesmo autor critica uma certa lógica de professores que, desde os anos 80, se tem refugiado no ensino sem que essa seja a sua ocupação a tempo inteiro, mas apenas como forma de colmatar uma brecha profissional. Ainda no seguimento dessa raciocínio, afirma que é a partir desse período que os professores começam a evidenciar sinais de quem se posiciona mais como simples funcionário do que como profissional com manifesta autonomia.

É por isso pertinente tomar consciência de uma certa lassidão patente em alguns professores, uma vez que as lógicas burocráticas centralizadoras não são os únicos fatores que influem negativamente no processo de perda da sua identidade e na consequente degradação da imagem social do professor.

2.2. O grupo socioprofissional e as fases da carreira

Para os muitos professores que veem a sua profissão como uma paixão, a questão a discutir reside na fraca participação nos processos de decisão que apenas tomam como direção a linha centro/periferia – “os professores não produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas de ação” (Gimeno Sacristán, J., cit. em Nóvoa, 1995, p.68), provocando um desgaste e conduzindo a uma interrogação pessoal acerca do propósito mesmo de ser professor.

A profissão docente é uma semiprofissão. Em parte, porque depende de coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo (...). A própria profissão foi ganhando forma à medida que ia nascendo a organização burocrática dos sistemas escolares e, por isso, é lógico que a sua própria essência reflecta as condições do meio em que se molda (Gimeno Sacristán, J., cit. em Nóvoa, 1995, p.71).

Segundo Nóvoa (1992a, p.2), este mesmo desgaste é igualmente resultante da intensificação do trabalho diário do professor, que se vê assim perdido no meio de uma engrenagem que não controla, mas que o controla a ele. Abre-se assim a porta para a entrada em cena de especialistas científicos que, partindo de um posicionamento que questiona o enquadramento da ação do professor, poderá afastar a profissão da visão de reprodução de um conjunto de desigualdades sociais às quais está associada.

Nóvoa (1995) sugere que se prossiga esta mesma via quando afirma que “os valores que sustentaram a produção contemporânea da profissão docente caíram em desuso, fruto da evolução social e da transformação dos sistemas educativos” (p.28).

A complexidade que decorre da multiplicidade de papéis, comportamentos e expectativas do professor é seguramente do conhecimento de quem envereda por esta via profissional, mas, eventualmente, não tem as proporções sentidas no momento em que, no terreno, o profissional é exposto a esta rede infindável de pressões.

É devido a este fator que a própria carreira docente atravessa, segundo Huberman (1989, cit. em García, 1999), cinco fases distintas.

Dividindo a evolução a partir de um pressuposto cronológico, Huberman caracteriza a primeira fase (1-3 anos de carreira) como uma época de hesitação ligada ao facto de a entrada no setor educativo resultar num choque inicial. A fase dos 4-6 anos de carreira corresponde a um período de uma certa estabilização e apaziguamento. Segue-se uma altura (7-25 anos de carreira) em que o docente sente vontade de arriscar, encetando processos de experimentação em sala de aula. Por volta dos 25-35 anos de ensino, assiste-se a um progressivo distanciamento afetivo do docente em relação à escola, caindo numa serenidade que quase se assemelha a conservadorismo. Já num momento de natural cansaço generalizado (35-40 anos de carreira), o professor entra numa fase de rutura, acompanhada por uma atitude que poderá ser a da serenidade ou a da amargura.

Além da informação meramente factual deste quadro, o mesmo pode apontar algumas considerações.

Qualquer carreira profissional que se estenda no tempo é indubitavelmente uma área laboral em que os seus protagonistas não podem fugir a um desgaste natural. Porém, aquilo que sobressai quando se vê o caso concreto da profissão de professor é o perigo de, ao invés de outras profissões mais estanques no que toca à necessidade de novas aprendizagens, o docente rapidamente se ver desligado da realidade em que opera se não

souber ajustar-se por meio de processos de contínua atualização.

Pessoalmente, atravesso uma fase, tal como os restantes colegas de profissão, em que sinto uma profunda revolta face ao enquadramento político da educação. Desta forma, embora me reveja no plano de um professor que vai procurando novas metodologias em contexto de sala de aula, não deixo porém de me questionar relativamente ao valor que lhes pode ou não ser dado pelos centros de decisão do setor. Sem a perspetiva de uma carreira devidamente escalonada, o incentivo à excelência deixa de fazer sentido.

2.3. A perspetiva teórica acerca do “ser professor” e a valorização da dimensão reflexiva

De acordo com Nóvoa (1992b), a formação de professores é duplamente fundamental para a construção não só de uma cultura dentro da própria profissão, mas também para estabelecer as bases para o desenvolvimento de uma cultura organizacional escolar que a acompanhe - “a formação deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (Nóvoa, 1992b, p.25).

Para García (1999), ser professor é situar-se em quatro pontos cardeais do conhecimento. Há que possuir o conhecimento psicopedagógico, relacionado com itens como a planificação do ensino ou as teorias do desenvolvimento humano; o conhecimento do conteúdo, mais direcionado para um domínio ajustado das matérias a lecionar; o conhecimento didático do conteúdo, relativo à melhor forma de veicular a informação; o conhecimento do contexto, ligado à necessidade que o professor tem de adaptar a sua forma de estar e agir relativamente a contextos diversificados.

Segundo Alarcão e Roldão (2008), o professor de hoje é um ser em construção constante da sua identidade profissional. É pois necessária uma “*démarche*” que, a partir do próprio, implique o professor e o leve à ação no sentido de, em articulação com outros, projetar uma dimensão socioconstrutivista.

Simultaneamente, o professor é também um profissional que deve agregar desde a fase de formação inicial a parte da ação ao campo dos saberes constituídos, ligando à didática curricular a didática profissional. Só assim, por meio de experiências

diferenciadas, ele próprio pode desenvolver um espírito analítico-reflexivo que, a partir de vetores como a observação e a mobilização de saberes, o possam melhor auxiliar na sua evolução.

O professor é ainda um eterno formando, pois a consciência relativa às suas necessidades deve ser o motor para uma atitude de reconstrução, nunca ela esvaziada pelo tempo, mas antes alicerçada na autoformação ou na revisitação de antigos conteúdos apreendidos e na troca de opiniões com antigos professores.

Fica bem patente a responsabilidade a que o docente de hoje está exposto e a necessidade que este tem de relacionar saberes. Os professores são hoje um grupo socioprofissional em nítida queda no que toca ao prestígio que lhes é emprestado, muito por via de uma ação diferenciada de todo um contexto que os suporta e que muitas vezes lhes retira mérito profissional.

Alarcão e Roldão acrescentam que:

O saber profissional específico dos professores não pode ser compreendido, se o desligarmos da função social dos professores como alguém a quem a sociedade confia a tarefa de criar contextos de desenvolvimento humano que envolvam o educando na multiplicidade e interactividade das suas dimensões: cognitiva, afectiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional, ética (Alarcão & Roldão, 2008, p.16).

Na opinião de Nóvoa (1992b), se o professor souber construir a sua identidade pessoal ao longo do tempo e somar vários saberes fruto da sua própria experiência, abrirá o espaço adequado ao surgimento de uma atitude reflexiva da sua parte. Ao refletir, irá produzir a sua própria profissão e poderá instrumentalizar-se não mais por via do Estado mas antes por sua iniciativa, no sentido de agir em prol de uma nova dinâmica de colegialidade e de um ensino à sua própria medida (ainda assim fiel a princípios didáticos gerais).

A defesa de uma atitude reflexiva é também sustentada por Alarcão e Roldão (2008) quando convocam o paradigma emergente do novo educador. No seu entender, um educador não pode fechar os olhos ao facto de o seu saber profissional específico assentar no saber ele mesmo, na relação interpessoal e nos valores.

De igual modo, não pode esquecer que o seu espaço de ação, situado em contextos socioculturais e institucionais com enormes margens de variação, aguarda que a sua intervenção faça acordar o espírito crítico dos alunos e assim renovar as comunidades.

Como tal, não pode deixar de, ele próprio, se questionar acerca dos seus próprios saberes, de si, dos conteúdos, nem tão pouco pactuar com a cultura instalada do praticismo. É neste quadro que o questionamento continuado exerce uma enorme pressão na busca constante de novas metodologias e soluções educativas.

García (1999) defende também a introdução com solidez do conceito de reflexão.

O objectivo de qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes (García, 1999, p.153).

Além disso, argumenta que, ainda no campo da reflexão, é importante que esta surja no quadro do chamado “coaching” – um apoio direto entre colegas – e dentro de dinâmicas de diálogo entre professores. Ou seja, é positivo existirem “feedbacks” acerca da ação individual de cada professor - “a reflexão sobre a acção é um processo que tem a intenção de proporcionar aos professores um processo de análise sobre o ensino que desenvolvem.” (García, 1999, p.162).

Roberto Carneiro (2001) defende igualmente, com vigor, a adoção de uma postura reflexiva por parte do professor de hoje. Por meio dessa atitude, o docente poderá transformar-se numa fortíssima arma no que toca à capacidade de construção de um saber que, além de servir o propósito de desenvolvimento inerente a qualquer sociedade moderna, tem um rasgo de inovação e descoberta que permite preparar com mais afinco o futuro.

Tais profissionais educativos – “(...) fazedores de futuro (...)” (Carneiro, 2001, p.183) – são no entanto sinónimo de uma outra atitude por parte da sociedade que os convoca para estes altos desígnios – o reconhecimento do seu esforço, traduzido pelas mais diversas formas.

(...) Uma sociedade que nutre também a sabedoria de cuidar dos seus professores: do seu bem-estar material e espiritual, das condições concretas do respectivo exercício profissional, da sua justa valorização na hierarquia das actividades comunitárias (Carneiro, 2001, p.183).

Ainda no campo que aproxima os professores da tendência reflexiva no exercício da sua profissão, Postman (2002) acrescenta que a escola não coloca os estudantes perante uma verdadeira cultura do conhecimento. Teorizando acerca do assunto, suporta que a toda

a matéria lecionada deve corresponder um leque alargado de pressupostos linguísticos que tenham por objetivo questionar os alunos acerca do conhecimento em si.

A metáfora, outrora uma arma utilizada pelos grandes filósofos da antiguidade grega, deve ser a primeira ferramenta de um professor que deseja ser a génese de um saber que não vive apenas de uma reciprocidade entre pergunta e resposta.

É óbvio então que a educação linguística deve incluir não só o estudo sério do que significam verdade e falsidade no contexto de uma disciplina mas também o que se entende por teoria, fato, inferência, postulado, juízo, generalização.

Além disso, deve-se naturalmente dar atenção ao estilo e tom da linguagem numa dada matéria. Cada matéria é uma maneira de falar e escrever. Há uma retórica do conhecimento, um modo característico pelo qual se expressam argumentos, provas, especulações, experiências, polémicas e até humor. Pode-se mesmo dizer que falar ou escrever uma matéria é uma performance artística, e cada matéria requer um tipo de performance ligeiramente diferente de todas as outras (Postman, 2002, p.8).

A condição reflexiva do professor é igualmente abordada por Flávia Vieira (1995, cit. em Alarcão, 1995). No seu entender, a construção do saber na sala de aula deve ter como base um professor que saiba que na génese do processo de ensino está a reflexão.

Nessa caminhada, importa não esquecer o contributo que deve ser permitido aos alunos.

Ao legitimar a participação activa do aluno na construção do saber, uma pedagogia para a autonomia deve traduzir-se num discurso verdadeiramente *comunicativo e educativo* (Vieira, 1995, cit. em Alarcão, 1995, p.58).

A mesma ideia está patente no trabalho de Alarcão (1987), que lhe acrescenta ainda o pendor altamente observador que decorre das múltiplas interações escolares. Enquanto órgão vivo, a escola deve acompanhar o professor na tomada de consciência relativa à reflexão. Só uma escola que se conhece a si própria pode melhorar – “a escola reflexiva assenta o seu desenvolvimento num projecto institucional vivo que, para além de conceber

no papel, realiza na acção e avalia nos seus processos e resultados.” (Alarcão, 1987, p.134).

De igual modo, caracteriza o pensamento reflexivo como uma capacidade cuja realização importa efetuar no momento da desconstrução do modo de transmissão dos conhecimentos – “é que são as perguntas que permitem passar do nível descritivo ao nível interpretativo, transformar os confrontos em potenciais de reconstrução, dar sentido ao que se observou e ao que depois se define como objectivo a prosseguir” (Alarcão, 1996, p.182).

A mesma autora adverte para o facto de o envolvimento de todos quantos dão corpo à orgânica do estabelecimento de ensino ser crucial para o sucesso de todo o projeto educativo.

A escola reflexiva tem, como vimos, a capacidade de se pensar para se analisar, projectar e desenvolver. O projecto é uma evidência dessa capacidade. (...) Embora os professores tenham neste processo um papel mais significativo, não podemos esquecer as contribuições dos outros actores: alunos, funcionários, pais/encarregados de educação, outros membros da comunidade (Alarcão, 1987, p.135).

Dentro do paradigma da reflexão, Edgar Morin deixa a recomendação relativa à necessidade de se construir o conhecimento através de bases sólidas e integradoras de diversas vertentes – “devemos compreender que na busca da verdade, as actividades auto-observadoras devem ser inseparáveis das críticas, os processos reflexivos inseparáveis dos processos de objectivação” (Morin, 2002, p.36).

Saúl Neves propõe mesmo que o processo de reflexão seja estendido à fase de formação dos professores.

Além disso, deve ser desenvolvido o autoconhecimento vocacional no potencial professor, levando-o a reflectir sobre a sua motivação inicial para a profissão docente, isto é, sobre os motivos que o levaram a ingressar no curso superior pretendido e os motivos que poderão estar na base da sua opção pela profissão docente (Jesus, 2000, p.349).

2.4. As dificuldades na implementação de uma mudança

Schön (1992, cit. em Nóvoa, 1992b) parte da constatação de que o isolamento dos professores e da própria escola relativamente aos espaços de decisão (o jogo entre centro e periferia) é o mote para a proliferação de uma lógica atual em que o saber escolar retira totalmente o espaço necessário para a reflexão. Ainda assim, é importante que o professor adapte as suas estratégias, conseguindo chegar até ao aluno e que, em função disso, teorize por meio de uma reflexão cuidada a forma como conseguiu atingir esse objetivo.

Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-acção que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades. (Schön, 1992, cit. em Nóvoa, 1992b, p.82).

No entanto, o autor adverte para o facto de a reflexão possuir um lado negativo que surge quando este modo de agir choca com a burocracia reinante e uma certa forma de norma instituída. A norma em vigor não vê por vezes com bons olhos o processo de auscultação dos alunos por parte dos responsáveis escolares.

Alarcão e Roldão (2008) corroboram esta opinião – “a conceção emergente colide com mecanismos de cultura institucional instalada e com imobilismos individuais também instalados, (...)” (p.68).

Caso paradigmático deste conflito entre norma instituída e desejo de mudança é a realidade ficcionada do filme “O Clube dos Poetas Mortos”. Aí, pode assistir-se ao risco em que incorre um docente quando tenta legitimar uma ação reflexiva por meio de um incentivo à auto-determinação dos seus alunos. No final, acaba ele próprio isolado, rejeitado por uma escola que não lhe autoriza uma *praxis* que vê como incauta, afastado pelos colegas que, com receio, não pactuam com os seus métodos e condenado pelo conservadorismo dos pais dos alunos.

Esteve (1995, cit. em Nóvoa, 1995) faz referência à profunda ambiguidade de que se reveste a profissão de professor e às regiões de risco que este percorre aquando da sua ação educativa.

Assim, encontramos-nos perante a exigência social de que o professor desempenhe um papel de amigo, de companheiro e de apoio ao desenvolvimento do aluno, o que é incompatível com as funções reflectivas e avaliadoras que também lhe pertencem. (Esteve, 1995, cit. em Nóvoa, 1995, p.103).

2.5. O professor no ensino vocacional da música

No campo do ensino artístico, uma das chaves para o sucesso de todo o processo de ensino e aprendizagem tem outra dimensão. Tal deve-se ao facto de, nesse caso concreto, toda a aprendizagem específica se realizar, no caso da música e muito particularmente nas disciplinas de instrumento, por meio de uma relação próxima e alicerçada em sólidas bases de confiança entre professor e aluno.

O aluno produzirá mais de acordo com o grau de intensidade e entusiasmo de um professor que está numa sala de aula onde existe apenas um aluno. É pois um tipo de ensino, individualizado, em que prevalecem normas relacionais que escapam à vulgar dicotomia professor-aluno do ensino dito regular e que obedece por isso a lógicas muito próprias de funcionamento; dito isto, é legítimo analisar essas ocorrências a partir de lógicas que se prendem mais com características do foro relacional do que propriamente dentro de um quadro puramente técnico ou científico.

Acresce a todos estes fatores o facto de, na esmagadora maioria dos alunos que completam a sua formação musical em Conservatórios, a aprendizagem de um instrumento ser orientada apenas por um professor, o que pressupõe que aluno e professor possam ter convivido durante um período que vai desde os 5 até aos 18 anos de idade do formando. Talvez seja esta uma das chaves para dar razão às orientações que vão no sentido de uma certa humanização do ensino, sem nunca esquecer o lado pragmático da transmissão de conteúdos e as exigências que tal procedimento acarreta.

Esteve (1995, cit. em Nóvoa, 1995) corrobora esta mesma tendência de análise quando afirma que “as tradições “desviantes” da formação artística, bem como do treino físico e da aprendizagem profissional, contêm, no seu melhor, as características de um *practicum* reflexivo” (p.89). É pois uma linha de ação cuja principal recomendação se prende com a perspectiva de que o ensino artístico é um lugar onde se disponibiliza uma educação do tipo de *aprender fazendo*.

Também Pérez Gómez (1992, cit. em Nóvoa, 1992b) acrescenta que a atividade de um professor tem um lado oculto, lado esse que acaba por se revelar de extrema importância quando associado à pertença puramente técnica do discurso do professor.

O que não podemos é considerar a actividade profissional (prática) do professor, como uma actividade exclusiva e prioritariamente técnica. É mais correcto encará-la

como uma actividade reflexiva e artística, na qual cabem algumas aplicações concretas de carácter técnico (Pérez Gómez, 1992, cit. em Nóvoa, 1992b, p.100).

O ensino artístico é provavelmente o único setor de ensino em que prevalece alguma lógica no que toca às expectativas de parte a parte. Sendo prioritariamente uma área vocacional, é um tipo de ensino em que há ainda uma conceção do professor enquanto mestre e alguém capaz de inspirar e incentivar a criação artística. Deste modo, surgem admiráveis dinâmicas de relacionamento, suscetíveis de ultrapassar até as que advêm das mais elementares relações de parentesco.

Será que esta “compossibilidade” radica, tal como aponta Pérez Gómez (1992, cit. em Nóvoa, 1992b), no facto de a prática estar, nesta área, no ponto de partida e não no final do currículo da formação do próprio professor? Pode esta mesma prática servir de modelo teórico para uma concetualização da ação de um profissional que reflete e age de forma dialéctica?

No entender de Pérez Gómez (1992), é necessário ultrapassar a visão puramente técnica do professor – “a abordagem unívoca e positivista da ciência tem uma utilidade muito limitada para a prática social e para a ação do profissional que é chamado a enfrentar problemas de grande complexidade e incerteza” (p.100).

O desafio que se apresenta hoje ao professor assemelha-se a um sonho Kafkiano onde o professor determina tudo menos a sua própria linha de ação. O que se vive atualmente é a asfixia da docência enquanto profissão virtuosa e carregada de importância sociocultural. E tal acontece tanto no ensino regular como também no ensino vocacional, na medida em que ambos passaram a estar mais próximos e a partilhar mecanismos de funcionamento idênticos desde a democratização do ensino vocacional.

Refém de um Estado que o afoga e lhe retira continuamente os alicerces da sua razão de ser, o professor destaca-se pela sua solidão numa linha da frente contra a ordem reinante do “deixar andar” e o contágio das novas gerações pela tendência crescente da irresponsabilidade.

Por outro lado, no caso do ensino particular e cooperativo, é alvo de tentativas baixas de desvalorização social e profissional. Basta ter em conta as recentes alterações ao Contrato Coletivo de Trabalho, propostas pela Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP), para concluir que está em marcha um duro processo de transformação da carreira docente numa espécie de escravatura.

Pretende-se retirar ao professor a perspectiva de uma carreira e ainda mais uma carreira remunerada de forma justa. A família, até aqui já tão duramente sacrificada por normas que limitam o espaço familiar, vê a sua existência em risco até sob um ponto de vista financeiro.

Qual o incentivo para continuar na sua profissão?

Nenhum, mas até aqui o traço de dureza associado pelos alunos à personalidade da esmagadora maioria dos professores triunfa e transforma a luta contra o que se quer impor numa enorme e coletiva marcha caracterizada por mais rigor, mais amor à docência e, sobretudo, maior contraste relativamente a uma suposta maioria que pretende escravizar e vergar o saber a pressupostos linearmente *kaynesianos*.

Ser professor, neste conturbado e agitado ambiente social e político, revela-se uma tarefa hercúlia, mas igualmente um ponto de partida para a reflexão. Se todos os nossos governantes e políticos em geral soubessem olhar para a escola e para aqueles que, do ponto de vista científico, a constroem no quotidiano, retirariam ilações de importante teor. Isto, porque ser professor significa compreender o outro e ouvi-lo quando já mais ninguém o quer ouvir.

Nunca o professor preencheu papéis tão multidisciplinares como atualmente. Incompreensivelmente, também nunca como hoje foi alvo de tantas tentativas de rebaixamento enquanto profissional e, coletivamente, como classe. Parece que os centros decisores, ao contrário do que cada fação política anuncia no momento que precede a sua eleição para cargos governativos, esqueceram que a massa cinzenta das escolas, aliada a uma extrema capacidade de diálogo construtivo assente em pressupostos psicopedagógicos, é uma das maiores responsáveis pela construção lógica e regrada de uma sociedade que se quer evoluída primeiramente em torno de um princípio transversal de civilidade.

Neste enquadramento, não poderei deixar de me permitir referir que, neste trabalho de construção, o papel das escolas de ensino vocacional (e particularmente o Conservatório) é ainda mal compreendido por parte da sociedade em geral.

Assim, não é surpresa encontrar vozes, mesmo dentro da classe dos professores, que categorizam os professores do ensino vocacional como uma sub-espécie de docentes, esquecendo a dualidade que lhes assiste. Na maior parte dos casos, estes profissionais desempenham funções docentes em paralelo com a profunda entrega a uma carreira

artística cujo trabalho compreende desde a fase de formação, horas de labor árduo do ponto de vista físico e intelectual. Estamos perante um super-professor, armado de uma plêiade de ferramentas que se estendem desde os conhecimentos científicos em si e a capacidade de se transcender do ponto de vista artístico até à parte da transmissão deste conjunto de saberes adquiridos ao aluno.

Não merecia isto um pouco mais de reconhecimento?

Frequentemente, refiro-me ao papel da cultura quando tenho pela frente um aluno descrente da sua escolha ou simplesmente desinteressado pela matéria. Pergunto então:

- Qual a última característica civilizacional que resta de um povo depois do seu desaparecimento?

Depois do silêncio que se segue à interrogação, o vazio é preenchido com uma resposta incómoda: a cultura. Para surpresa de muitos, a afirmação, de tão categórica, parece ousada e mesmo atrevida.

No meu entender, o que nos faz homens e mulheres é o que partilhamos e construímos. E ao viver, estamos a construir cultura e a dar condições a outros para poderem dar corpo à criação. Tudo é cultura e deve ser entendido como tal.

Especificamente no caso da música, o professor é o veículo que pode transportar o aluno para uma dimensão superior do entendimento e da vivência. O contato com as obras de arte aprimora a nossa natureza – selvagem – e em contínuo desajuste consigo mesma. Mas o apaziguamento que advém desta partilha torna-nos pessoas melhores, capazes de perceber o outro porque percebemos que nós próprios somos imperfeitos.

É necessário perceber que o importante está nas entrelinhas. Parafraseando o compositor Claude Debussy (1862-1918), cada um de nós, músicos ou não, tem de compreender que a música é o que está entre as notas e não as notas em si. Aceder a este grau último de sagração intelectual é, à boa maneira dos arquétipos de Platão, chegar um pouco mais longe na lógica de felicidade que nunca deveria sair do nosso horizonte.

É um privilégio tocar nestas regiões do desconhecido e poder partilhá-las com os meus alunos. Assistir a rostos surpresos que julgam mesmo antes de o querer, põem em marcha o melhor que há em mim na busca e partilha de uma alegria coletiva que até um surdo (Beethoven) soube encontrar e transpor para o plano musical.

3. Principais factores de desenvolvimento pessoal

O professor que se escondia por detrás do músico que ainda hoje sou foi tomando corpo a partir de um conjunto de experiências pessoais que souberam acumular-se a outras tantas no capítulo da formação profissional. O docente que sou confunde-se com o pianista que nunca deixarei de ser, bem como a certa dose de loucura que me habita abre a janela necessária a uma maior interação entre mim e os meus alunos.

3.1. Percurso profissional

A minha formação teve vários rostos, pontuados com céus diferentes. Tendo começado a minha aprendizagem musical aos 5 anos de idade, desenvolvi paralelamente as minhas capacidades artísticas e intelectuais em perfeita sintonia com o meu percurso no ensino regular.

Durante os anos passados na cidade de Viseu, o Conservatório Regional de Música de Viseu foi a minha casa para a música e o local onde aprendi muito do que sei hoje. Aí desenvolvi laços de amizade que ainda hoje perduram, seja com colegas, funcionários e muito particularmente com o meu professor de piano – Jorge Martins.

Foi este último que, na sequência de um volte face que pôs termo a uma breve experiência no curso de Direito da Universidade de Coimbra, me ajudou e me preparou rumo à difícil e ousada viagem até 6 anos de formação musical na cidade de Paris.

Este foi o primeiro incidente da minha vida de artista, na medida em que aos 18 anos, Paris se nos revela como um mundo onde a cultura jorra e onde a nossa pequenez intelectual se abeira do ridículo. Anos de muito trabalho, à custa de um dia ou outro sem visitar o jardim das *Tuilleries*, que me valeram a sólida formação tão desejada e onde tive a oportunidade de conhecer as estrelas do firmamento musical mundial, tanto no plano dos alunos e dos professores, como dos artistas em si.

De volta a Portugal a convite do Conservatório da minha formação inicial, encetei a minha carreira de professor, ainda que pelo meio tenha efetuado umas visitas à Universidade de Aveiro devido a problemas na atribuição de equivalências.

Devido ao facto de desempenhar o meu trabalho com o maior grau de

profissionalismo que este merece, parece-me que, no fim de contas, a escola e eu próprio temos crescido numa base de cooperação mútua. Hoje, a escola é também um pouco de mim, pois o seu sucesso também tem que ver com o esforço que lhe dedico.

3.2. Um novo ciclo

Devo dizer que, particularmente em relação a uma aluna, sinto orgulho e até admiração pelo trabalho que, alimentado por mim, esta foi capaz de desenvolver, arrebatando o reconhecimento entre pares (além de prestigiados prémios nacionais). É nestas ocasiões que me sinto plenamente realizado, sabendo que o amor que nutro pelo piano foi devidamente veiculado e assimilado, podendo evoluir sob um novo cunho nas mãos de uma aluna dotada de grande talento. Este novo ciclo da minha vida trouxe-me o privilégio de poder trabalhar em algo de que gosto e no qual me revejo totalmente, seja pela parte mais musical ou pelo certo grau de loucura que esta tem forçosamente de possuir.

Ganhei o reconhecimento de colegas e a amizade de alunos e ex-alunos, os quais me premeiam hoje com múltiplas atitudes demonstrativas da relação afetiva que, à semelhança do inspirador professor Keating em *O Clube dos Poetas Mortos*, com eles fui tecendo. A exigência em espaço de sala de aula é retribuída com a premência de um convite para mais um jogo de ténis, partida essa que toma lugar depois de uma das muitas aulas “extra” de onde sai um sentimento de partilha de conhecimento entre ambos.

Na área artística, nomeadamente musical, o ensino tem feito de mim um pianista melhor, na medida em que o trabalho reflexivo que supõe esta atividade é de extrema importância quando também eu tento aprofundar conhecimentos e melhorar a minha *performance* em palco. Sem margem para dúvidas, é bom “aprender fazendo”, mas aquilo que se retira de um reposicionamento do olhar do professor face à disciplina que leciona é incomparavelmente superior.

Sentir as dificuldades do aluno e ajudá-lo a superá-las dá-nos a possibilidade de, enquanto professores e simultaneamente instrumentistas, concretizar uma abordagem à nossa própria execução que parece acrescentar-lhe valor e solidez. Por outro lado, embora seja associada aos artistas, também professores ou não, uma certa tendência para habitar

espaços inter-estelares a que poucos vaivéns têm acesso, é pertinente ver que afinal esse fator é coadjuvante no que toca a suscitar a atenção e a motivação dos alunos. Ver alguém que faz o que faz com entrega e paixão é uma porta aberta para desencadear motivação e empenho. Simultaneamente, o professor perde a aura de rigidez e embarca, como no meu caso, num devaneio de metáforas e exemplos ao instrumento que acaba por instigar os alunos a trabalhar.

Enquanto pessoa, penso ser hoje mais maduro sob o ponto de vista da personalidade do que no momento em que ingressei no ensino. A Escola obrigou-me a desenvolver laços de cooperação e entendimento de *psiques* diferentes que culminaram no facto de, eu próprio, ter dado algumas respostas a problemas existenciais que derivam não só da atividade artística em si como também da vida em geral. Restam muitas explicações, mas na globalidade foi possível ultrapassar factores de bloqueio que tinham até a sua génese na própria escola em si.

3.3. A agressão à classe docente

Noto porém, enquanto escrevo estas mesmas palavras, que a profissão que escolhi é atualmente não só uma profissão de desgaste rápido, pela elevada intensidade a que o professor está sujeito, mas também uma área profissional cujos ativos de valorização se encontram em profundo desajuste relativamente a uma entidade – o Estado – responsável pela sua gestão.

Não se compreende como um país e muito particularmente um Ministério da Educação fortemente apoiado num governo intransigente pode castigar de forma sistemática a classe dos professores.

Numa época em que Portugal assiste de forma impávida a um programa de assistência financeira que teima em destruir tudo aquilo que um Estado social soube construir pacientemente desde 1974, é notória uma ação estatal que pretende alimentar os sonhos dos nossos jovens e da geração ativa por meio da promessa constante de uma luz ao fundo do túnel.

A argumentação dos responsáveis do governo é no mínimo contraditória, uma vez que se apregoa o valor que a educação escolar representa em termos de mais valias para

uma sociedade que se pretende voltada para o futuro e um crescimento sustentável, mas simultaneamente procede-se, na prática, ao congelamento ou mesmo destruição das condições de existência de uma escola que já não consegue funcionar.

Um Ministério que não quer ouvir os professores e que substitui a lógica do diálogo inter-institucional por uma outra caracterizada pela prepotência é uma ameaça a uma classe trabalhadora, que sempre se esforçou por dar o seu melhor não por si mesma, mas em prol de gerações sucessivas de alunos que hoje reconhecem o valor de tal investimento.

Para os professores, a educação foi sempre uma paixão e não apenas um chavão que varia de importância em função de modas. É surpreendente a forma como todos os governos parecem pretender aproximar-se da nossa classe, numa primeira instância e, logo de seguida, partem para uma política que, no caso atual, não faz mais do que reduzir o professor a um mero assalariado do Estado, um servo ao serviço de uma política e não do ensino.

Opções políticas como a relativa à reorganização do espaço escolar em função de mega agrupamentos, onde o mesmo professor tem a “possibilidade” de completar o seu horário fazendo para tal viagens entre escolas que prefazem dezenas de quilómetros entre si, são no mínimo desprestigiantes.

Ainda no mesmo quadrante e à semelhança dos restantes funcionários públicos, este setor tem visto a possibilidade de progressão de carreira dos seus membros esbarrar, desde há muitos anos, em congelamentos sucessivos das mesmas (o que acaba por torná-lo ainda menos apetecível).

Juntando a esta situação já de si mesma fragilizadora o já anunciado novo escalonamento das carreiras dos professores, assente em períodos de 8 anos e onde o último escalão chega a perdas na casa dos 40%, chega-se a uma catastrófica e atrofiante situação de total destruição de um modelo educativo cujos principais atores não são os que governam, mas antes aqueles que constroem todos os dias a nossa escola.

A escola é sem margem para dúvida um local de aprendizagens, as quais, segundo Carneiro (2001) se podem individualizar em diferentes aceções – “(...) Aprender ensinado (...) Aprender Assistido (...) Aprender autónomo (...)” (Carneiro, 2001, p.32). Mas a primeira ilação a retirar desta frase recorrentemente proferida por quem, por norma, não lhe reconhece na prática essas virtudes, é a de que também a escola e as dinâmicas que ali tomam corpo devem ser seguidas atentamente, como no caso que pretendo ilustrar, pelos

próprios governos.

Não se pode tratar a escola como um centro de experimentação em que ratos de laboratório – os alunos – são manipulados por cientistas – professores – que trabalham em função de coordenadas determinadas por interesses corporativos que se mascaram por detrás da ação do Estado.

Avançar e recuar, em matéria de educação, pode significar o sacrifício de toda uma geração de estudantes, pelo que este é um setor onde as políticas que o regulam devem ser arreigadas com grande responsabilidade e elevado grau de seriedade. Naturalmente, tratar os responsáveis – os professores – pela implementação das diretivas no terreno como simples executores e destitui-los de toda e qualquer ação interventiva em matéria de escolhas é comprometer o propósito mesmo da educação escolar.

Carneiro (2001) sublinha que está em rota uma “nova ordem” que vem opor-se a esta tendência, procurando ao invés chamar à ação educativa aqueles que mais perto dela se situam – “a efectiva *descentralização* do aparelho educativo, a qual pode compreender maneiras diferenciadas de cada comunidade intervir não apenas na definição dos projectos educativos concretos, assim como na escolha democrática dos seus intérpretes principais” (Carneiro, 2001, p.110).

Enquanto professor, sinto que esta situação faz parte da minha realidade profissional, pelo que esta trajetória do sistema educativo acaba por ser responsável pelo maior grau de consciencialização, da minha parte, em relação àquilo que significa hoje estar no ensino.

Pergunto-me muitas vezes, voltando ao título deste capítulo, se valeu a pena o esforço de valorização pessoal que realizei. Tal como eu, muitos professores e também alunos questionam-se relativamente às escolhas certas a tomar ou já tomadas.

A desmotivação, aliada à tendência para o crescimento do mal-estar docente é atualmente uma das principais características desta profissão outrora mais atraente. Assim o descreve Jesus (2000) – “este grupo de professores, não se encontrando profissionalmente satisfeito, nem motivado, não se implica, nem se identifica com o trabalho que realiza, encarando a profissão docente como um mero meio de subsistência” (Jesus, 2000, p.263).

Para ultrapassar este impasse urge legitimar o professor como sujeito participante de todo o processo educativo, dando-lhe as armas para alcançar a sua realização profissional.

As escolas devem facultar oportunidades para os professores realizarem as suas necessidades de auto-actualização, através da possibilidade de expressão do potencial pessoal e de uma maior autonomia nas aulas, e de estima, através do reconhecimento do seu trabalho, contribuindo para evitar o fenómeno do mal-estar docente (Jesus, 2000, p.268).

Será hoje a educação um tesouro a descobrir, como sugere o relatório da UNESCO (UNESCO, 1996), ou antes um mito que não faz mais do que vender sonhos a quem nela trabalha e quem nela acredita ver a chave para um futuro na sociedade ativa?

4. Seleção e análise de um episódio profissionalmente marcante

Na tentativa de legitimar as virtudes do ensino artístico individualizado, gostaria de aludir ao exemplo de uma aluna com quem venho tecendo laços que há muito ultrapassaram a vulgar troca de conhecimentos e experiências entre professor e aluno.

Com 4 anos de idade, a pequena Maria iniciou a sua aprendizagem musical, sendo integrada, nesse quadro, na minha classe de piano no Conservatório Regional de Música de Viseu. Estando eu no meu primeiro ano de ensino, foi com bastante apreensão e até hesitação que aceitei a tarefa de ensinar piano a uma criança, quase um bebé, que praticamente ainda nem sequer falava corretamente (e muito menos sabia ler ou escrever).

À medida que as primeiras aulas se sucederam tomei consciência que, afinal de contas, seria ainda mais difícil desempenhar esta tarefa. No entanto, crescia em mim uma enorme vontade, talvez misturada com algum desejo paternal, de estar com aquela criança duas vezes por semana e poder, calmamente, ensinar-lhe a gramática musical e pô-la a tocar pecinhas para piano.

O ingresso no Conservatório foi, também na opinião da mãe, a decisão mais acertada para atenuar os graves problemas auditivos e mesmo de expressão verbal que a criança sofreria até cerca dos 11 anos. Esquecendo os caricatos episódios em que tentava ensiná-la a pronunciar algumas palavras do léxico musical, é verdade que se notou, progressivamente, não um desbloqueio imediato no campo da fala, mas uma gradual acalmia na precipitação e nervosismo em que incorria a cada vez que tentava dizer ou fazer alguma coisa.

Assim, foi possível, também por meio de uma imensa motivação e boa disposição, chegar ao final do 1º período e integrar a aluna numa das múltiplas audições públicas de classe. O sucesso individual foi imenso e, globalmente, toda a plateia reagiu de forma aprovadora.

Alicerçados num rigor técnico que diversas vezes acarretou zangas e discussões com a aluna e até com os pais, conseguimos (eu e a Maria) construir uma relação de confiança e respeito mútuos que foi essencial para o crescimento da aluna enquanto executante.

Com os anos, começaram a surgir os primeiros prémios em concursos regionais, nacionais e até internacionais. Depois da contagem feita, vem a constatação de que, presentemente, é a aluna mais premiada a frequentar o Conservatório.

Não obstante, o aspecto que pretendo focar não se prende apenas com os resultados obtidos.

Esta aluna acabou por ser, uns anos mais tarde e no âmbito do meu estágio profissional (decorrente de uma reintegração no ensino superior) responsável pela constituição da minha própria identidade profissional.

Inseguro por via genética, artística e além disso normativa, foi com uma dose de grande nervosismo que lecionei as minhas primeiras aulas assistidas. Ainda assim, ao contrário do que se poderia esperar de uma criança que vê subitamente o seu espaço de sala de aula ser preenchido com uma presença estranha, verifiquei com agrado que a aluna correspondia nestas aulas da mesma forma que nas aulas anteriores.

Restava-me a mim fazer o melhor possível na parte didática. Receoso de assumir passos, retirei das aulas algum do à-vontade que hoje me caracteriza e que tantas gargalhadas provoca. Mesmo assim, as aulas correram de forma positiva e, à primeira oportunidade, auscultei a professora orientadora no sentido de saber a sua opinião relativamente ao que havia assistido até aí. Sem demoras, disse-me que “tinha nascido para dar aulas...”.

Associado para sempre à minha aluna Maria, este foi o momento que determinou a minha tomada de consciência relativamente às minhas capacidades no campo do ensino. Um enorme sentimento de pertença socioprofissional invadiu-me e transformou-me definitivamente. A constatação de que não era um mau professor transformou-se no desejo de ser um excelente professor, uma referência para jovens que sofrem atualmente de um enorme vazio referencial dentro da escola.

A vantagem do ensino artístico reside na possibilidade de tal poder acontecer também por intermédio de uma admiração do professor enquanto, tal como no meu caso, executante. Quando por vezes reclamo mais trabalho sustentando que, enquanto professor tenho a tarefa de os orientar e, enquanto pianista-acompanhador, carrego a imposição temporal de ter aproximadamente 3 a 4 horas de repertório musical novo em dedos a cada novo período, vejo que os olhos dos alunos refletem admiração e respeito. Quando além disso lhes digo que me resta tempo para preparar concertos, jogar ténis e nadar profissionalmente noto a incredulidade acrescida em que mergulham.

A aura da responsabilidade e da exigência, essencial à disciplina que se pede na aprendizagem de um instrumento musical, é-me reconhecida e gosto até, confesso, que por

vezes seja visto como um professor capaz de proferir frases mordazes e impor respeito como já não se impõe nas escolas do ensino regular.

A teia de situações que deriva da relação que encetei no ano de 2004 com a aluna já referida é infindável, mas o cerne da questão prende-se com o facto de ambos termos partilhado o melhor de cada um ao longo dos anos, sempre numa base de confiança.

Para além de ser uma excelente aluna no Conservatório, a Maria aplica-se com enorme afinco na escola, destacando-se no final de cada ano letivo. Este é mais um dos argumentos por mim utilizados quando toca a demonstrar que é possível conciliar a escola e o Conservatório, tirando máximo proveito de ambos. Não obstante essa duplicidade formativa, reconheço que, hoje em dia, é muito pouco atrativo para um jovem organizar o seu horário em função de objetivos paralelos e sinónimos de uma perda global de disponibilidade temporal para a realização de atividades mais voltadas para a parte lúdica.

As virtudes da democratização do acesso ao ensino vocacional de Música, iniciada no anterior governo, permitiu sem dúvida a alfabetização musical de uma larga camada da população. No entanto, tal não foi sinónimo de uma mais valia da música enquanto disciplina.

Basta analisar a forma como a maior parte dos professores da minha escola são recebidos aquando da sua deslocação às escolas onde estão as turmas de referência dos alunos do regime articulado.

Se até na própria escola do ensino regular a imagem do professor de Conservatório é desenhada a partir de contornos de uma espécie de professor de segunda (esquecendo que as licenciaturas em ensino de Música têm um tronco geral comum às restantes licenciaturas em ensino), é natural que pais, alunos e sociedade em geral relativizem o papel destes docentes e a importância não só das escolas em que operam como da própria disciplina que lecionam.

Era bom que um dia se reconhecesse de forma unânime as enormes vantagens que a aprendizagem de um instrumento traz à formação dos jovens enquanto cidadãos responsáveis e capazes de construir, sob a égide da disciplina e do rigor, uma sociedade mais rica.

A Maria estará seguramente na linha da frente dessa nova sociedade, seja um dia advogada, pianista ou professora.

5. Recomendações sobre o modo de planeamento do ensino-aprendizagem

No quadro de um estabelecimento de ensino que, sobretudo desde os finais da década de 90, encetou um processo de ajuste e convergência relativamente aos seus congéneres do ensino regular no que toca à administração escolar, é importante deixar algumas considerações e opiniões construtivas acerca daquilo que, no meu entender, poderá ser uma linha de ação a ter em conta para uma melhoria global do funcionamento do Conservatório Regional de Música de Viseu.

Em primeiro lugar e numa perspetiva de envolvimento da comunidade local, seria importante reforçar os laços de parceria com a Câmara Municipal de Viseu. Essa relação, inicialmente hesitante, mas particularmente fecunda desde a fundação (2008) do Festival de Música da Primavera de Viseu (correalizado pelas duas instituições) é vital para a afirmação do Conservatório enquanto escola de referência no domínio regional e nacional.

Permite, sem qualquer tipo de suspeita, obter com maior facilidade um conjunto de apoios que vão desde a logística até ao suporte financeiro e que são por isso facilitadores da consolidação da escola enquanto tal.

Ainda neste capítulo, seria útil trazer à discussão pública a transformação da escola, atualmente tutelada pela Associação para a Promoção de Viseu e Região (PROVISEU), num Conservatório Municipal.

Inicialmente, a escola havia sido pensada como uma instituição de cariz municipal por parte de Hélia Soveral. Nesse sentido, foram encetadas (em 1985) as devidas diligências com os responsáveis locais de modo a conceber um projeto dentro desses moldes.

Frustradas as hipóteses de viabilidade da participação ativa do município local na conceção e construção da nova escola, a mentora (ilustre pianista e pedagoga viseense, residente no Porto) soube encontrar na PROVISEU um parceiro jurídico à altura, tanto no ensejo como no desejo comum da divulgação e projeção do mundo da cultura a novos públicos.

Ao longo dos anos, foi-se construindo uma aliança sólida e profícua entre o Conservatório e esta associação, de tal modo que, hoje, o nome da última é indissociável do trajeto da própria escola e, de certa forma, encontra a sua própria razão de ser em torno desta.

No entanto, a ação que tal organização pode mobilizar é muito reduzida quando comparada com aquela que um município pode promover. Daí que, na minha opinião, fosse proveitoso para ambas as instituições – Conservatório e Câmara Municipal de Viseu – uma aliança efetiva e duradoura.

Na prática, esta já existe, na medida em que a escola tem vindo a ser repetidamente convidada pelo município para desenvolver atividades que, começando por uma base mais ligada à vertente musical, acabam por se estender a um rol de movimentações que apontam para um desenho global de políticas culturais de dimensão local.

À semelhança de cidades como a Maia e Olhão, cujos municípios têm a seu cargo a gestão dos Conservatórios de Música, poderia criar-se um conjunto de sinergias que resultaria numa maior exposição da escola à comunidade e a um novo olhar, que retirasse traços de elitismo que erradamente ainda se lhe atribuem, sobre o próprio estabelecimento de ensino.

Sob outro ponto de vista, mais do foro administrativo, parece evidente que o atual modelo de direção não se adequa às necessidades de uma escola que, no período de 5 anos, viu o seu número de alunos crescer em praticamente 100% (tendo hoje cerca de 500 alunos inscritos). Presentemente, existe um diretor pedagógico que tem uma plêiade de funções que o asfixia.

Senão, veja-se. A mesma pessoa tem, sem qualquer ordem de importância crescente ou decrescente, contratar pessoal docente e funcionários, assegurar a gestão pedagógica e o regular funcionamento das aulas, receber os encarregados de educação que muitas vezes se aproveitam da fragilidade de uma estrutura administrativa cuja teia de hierarquias não é tão complexa quanto a do ensino regular, lecionar as suas próprias aulas, assumir a planificação financeira da escola, gerir conflitos entre departamentos, ser a figura de relações públicas da escola, entre tantas outras funções.

Torna-se por isso evidente a necessidade de repensar esta forma de direção, seja por via da constituição de uma direção colegial ou ainda pela criação de um gabinete de assessoria à direção que seja uma plataforma intermédia entre os serviços administrativos e o diretor pedagógico. Esta nova teia de relações poderá permitir à escola ganhar um diretor, que passará a ter mais tempo para exercer as funções das quais está imbuído e simultaneamente melhorar o funcionamento global do Conservatório e a imagem que dele se projeta para o exterior.

De um ponto de vista pedagógico, assiste-se infelizmente a um desfazamento de conteúdos relativamente às disciplinas de um mesmo ano de escolaridade. O resultado é uma certa tendência para que as disciplinas de instrumento sejam aquelas em que os alunos têm mais dificuldade, devido ao elevado grau de abstração que é necessário possuir no momento da aprendizagem e do estudo diário.

Tendo em conta que os programas das disciplinas não desenvolvem as mesmas competências simultaneamente, seria útil perspetivar a elaboração de um programa global de estudos que, partindo da especificidade de cada instrumento musical lecionado na escola, pudesse aliar à vertente prática do desempenho musical um conjunto de bases teóricas sólidas que pudesse ser útil à aprendizagem do instrumento e por conseguinte um garante de sucesso escolar.

Poder-se-ia, por exemplo, tentar dividir as turmas de acordo com os instrumentos de cada um, agrupando-os em grupos disciplinares como cordas, percussão, sopros, etc. Este desmembramento faria mais sentido do que a vulgar separação das turmas por meio de capacidades intelectuais individuais, potenciando uma aprendizagem mais satisfatória tanto para docentes como para os próprios alunos.

Por outro lado, é necessário ver este processo como de alto risco. Isto, porque pode, a qualquer altura, fazer surgir culturas de grupo cujas dinâmicas internas são passíveis de se entrecortar, levando a uma deterioração do ambiente de escola em geral.

É por isso fulcral vigiar o correto funcionamento da turma em si e, dentro de períodos de tempo previamente abalizados, proceder ao inventário de um conjunto de transformações – positivas ou negativas – decorrentes da adoção deste esquema de aulas.

Sendo uma proposta altamente discutível, compete-me dizer que, no sentido de aumentar as possibilidades de sucesso desta via, se pode sempre salvaguardar o espírito coletivo das turmas fugindo às restrições impostas pela divisão, de acordo com os instrumentos musicais, por meio da manutenção de um (ou dois) dos períodos letivos da disciplina de Formação Musical sem qualquer ajustamento na composição da turma (ou seja, funcionando nos moldes habituais). Neste caso, a divisão ocorreria *à posteriori* e não como ponto de partida.

Por fim, a ideia mais premente que gostaria de deixar é a relativa à abertura da escola à sociedade.

Vista durante muitos anos (e ainda hoje) como uma escola cujo tipo de ensino está

mais voltado para uma elite, o Conservatório não precisa atualmente de usar argumentos para contrariar esta afirmação, pois a própria democratização deste tipo de ensino (decorrente da expansão do ensino articulado de música) o desmente categoricamente.

Situando-me no ponto de vista da escola, parece-me, mesmo assim, que tal não esgota as possibilidades de ação de uma escola que tem de deixar marca no meio envolvente e que, por conseguinte, não pode ouvir de forma resignada as vozes que, residualmente, ainda se levantam contra ela.

Nesse sentido, o Conservatório terá de se publicitar a si próprio de forma mais acentuada e arguta, o que passa por trazer à escola elementos exteriores à mesma.

Na minha opinião, não é por meio do número de presenças dos familiares dos alunos nos momentos das suas atuações que se deve aferir do sucesso e abrangência da escola, pois esses elementos devem registrar-se como garantidos desde logo.

Importa talvez captar a atenção de novos públicos que, assistindo às realizações da escola de hoje, possam ser os participantes ativos da escola do futuro. Só assim o Conservatório deixará de estar a produzir num sentido único – de si para si. Esta direção unívoca é facilmente enganadora mas também tentadora pelo reduzido espaço que deixa entreaberto para possíveis falhanços.

Mas, será este o tempo da prudência?

A arte é ação. E a música é arte em movimento.

Conclusão

No final deste relatório reflexivo, importa fazer o balanço de todas as premissas aqui analisadas.

Em primeiro lugar, a ideia que surge de forma mais destacada é a de que é possível situar o ensino vocacional de música num campo de análise igual ou semelhante ao do ensino regular. Tal como este último, possui, ainda que neste caso concreto dentro de uma dimensão mais reduzida, todas as características organizacionais típicas de uma escola do ensino regular – um corpo docente e um corpo discente, além de uma estrutura administrativa que suporta a teia de relações hierárquicas entre estes dois pólos. Além disso, é a partir de um tecido social próprio que a escola ganha corpo e sentido.

A única diferença de base é, naturalmente, o tipo de motivação que assiste ao ingresso dos estudantes neste modelo de ensino. Sendo uma escola em que a vocação dita a sua frequência, é comum encontrar laços de proximidade entre os seus membros, mais que não seja pelo amor à arte que aqui tentam aprimorar.

É vulgar, ainda hoje, ligar essa tendência a uma simples tentativa de demarcação de uma determinada camada da população relativamente a outra. Porém, a tentativa de sacralização da arte em torno de uma comunidade fechada que dela se vê dona e senhora choca num conjunto de ocorrências que, naturalmente, são desconhecidas por quem mais critica esta forma de ensino.

Uma das ilustrações da profunda democratização do acesso ao ensino vocacional de música é o crescente número de alunos desta rede de ensino, o que vem desmentir o argumento referente à elitização da arte, bem como o da secundarização do seu papel numa sociedade que se quer igualmente consciente, sob um ponto de vista cultural, em relação ao seu legado musical.

Atrevo-me mesmo a dizer que, após anos de descrédito por parte dos centros decisores, o ensino da música, em Portugal, parece querer dar finalmente os primeiros passos em direção à sua inserção completa num curriculum escolar que a tem descurado quase por completo.

Em todo o mundo, a tendência para acreditar na arte, nomeadamente a música, como chave para uma mudança que já não se consegue potenciar meramente por via de discursos economicistas, é cada vez mais visível. Começa a não ser problemático ouvir alguém dizer

que deseja ser músico, tal como outro anseia ser engenheiro. O equilíbrio é necessário, além do respeito mútuo entre as profissões.

A capacidade integradora da música, além da rede de ensino que preconiza, é esmagadora. Senão, veja-se o caso da Venezuela, em que o jovem maestro Gustavo Dudamel (já aclamado como um dos maiores de sempre, após dirigir com enorme brio orquestras como a Filarmónica de Berlim, Filarmónica de Viena ou a Orquestra de Chicago) conseguiu nos últimos anos estabelecer escolas de música de excelência no interior de bairros carenciados do país, levando a música a quem menos esperaria.

Neste caso, o esforço financeiro inicial foi compensado com a reação dos jovens alunos, os quais têm atingido níveis de performance ajustados à sua integração numa orquestra, construída em parte graças a estes mesmos músicos, capaz de realizar *tournées* mundiais e com um nível de execução apreciável (a Simon Bolivar Youth Orchestra of Venezuela é presença regular nas maiores salas de concerto das grandes capitais mundiais, tendo já passado pelo auditório da Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa, por diversas ocasiões).

Sendo indiscutível a importância da música num mundo cada vez mais globalizado, além da disponibilização do seu ensino de forma consistente a uma larga camada da população estudantil, é premente refletir acerca do seu ensino nos dias de hoje para melhor se poder projetá-lo nos anos vindouros.

Por conseguinte, a análise em torno da problemática relativa às alterações trazidas pelo alargamento desta rede de ensino tem a mais valia de detetar situações passíveis de serem vistas à luz de um enquadramento teórico que se põe tanto no campo do professor como da escola em si (e da sua comunidade).

A necessidade de pensar a escola de forma sistemática, dotando-a no decorrer desse processo de uma dimensão sociocomunitária mais enfática, é por ventura uma das conclusões mais oportunas de se obter. Incluir é a palavra de ordem numa rede de ensino que procura ela mesma legitimar-se para poder sobreviver enquanto tal.

Se, como é vulgarmente reforçado, a música está em tudo o que fazemos no quotidiano, não é correto desaproveitar esta deixa para exigir não só que tal seja proclamado a bom som, mas que sirva simultaneamente de argumento fundador do acesso de todos a uma rede de ensino que, embora elitista na medida daqueles que pretendem, por vocação, frequentá-la, deve ser um espaço de todos e para todos quantos pretendem

descortinar um pouco mais do mistério da vida e dos homens.

Se, atualmente, qualquer músico ou melómano é visto como um intelectual marginalizado, ainda que de forma positiva, pelo facto de ter a “ousadia” de desejar aprender e cultivar essa dimensão humana, tal deve-se apenas a uma profunda e gradual especialização da arte musical desde a época de ouro relativa à ascensão de uma burguesia com poder monetário.

Segundo Adorno (1962), enquanto que as outras artes caminharam para um processo de massificação, integrado num movimento ligado à Revolução Industrial, a música e todos os seus protagonistas tenderam a emaranhar-se em processos que acabariam por fazer com que eles próprios fossem (e ainda sejam) agentes de um grupo que, pelo menos do ponto de vista intelectual, se identifica com o privilégio e o elitismo. Ou seja, de certa forma o fenómeno de exclusão social partiu da própria classe que o acusa, contagiando de seguida as diversas classes socioprofissionais.

Para Adorno (1962), o especialista incorre num enorme perigo ao apelar ao zelo pelos bens culturais (entre os quais a música) – o de monopolizar o progresso.

Ainda que estas ideias sejam algo discutíveis, pelo pendor político a que estão associadas e pelo vínculo laboral característico de sociedades marxistas que sugerem (o explorador e o explorado), é digno de notar que apontam já para aquilo que hoje é comum ouvir, ou seja, que a arte, particularmente a música e o seu ensino, são atividades que, sendo afetas ao espírito, se apresentam como mero entretenimento para uma classe que quer mostrar/demonstrar superioridade relativamente às restantes.

Não podendo deixar de discordar totalmente com este argumento, terei de compreendê-lo à luz de um vetor afeto a um raciocínio lógico. Ainda assim (e lembrando o título deste trabalho), a vantagem desta reflexão é a de poder ajudar não só a compreender sob um ponto de vista histórico o porquê da secundarização do papel do ensino da música, mas também como abordar o tema da inclusão de novos atores num mundo tão injusto e porém compreensivelmente conotado com o elitismo.

A democratização do ensino da música num país como Portugal, que, pelas suas características, viu o elitismo musical consumir ao longo de decénios gerações de potenciais músicos e amantes da música, aparece-nos como um bálsamo de características revitalizadoras e sobretudo prometedoras de um futuro um pouco mais risonho.

Estando as condições criadas, é altura de passar a palavra e a ação ao grupo de atores

de que orgulhosamente também faço parte.

Referências bibliográficas

- Adorno, T. (1962). *Philosophie de la nouvelle musique*. Paris: Editions Gallimard.
- Alarcão, I., T., J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alarcão, I. (Org.) (1995). *Supervisão de professores e Inovação Educacional*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Alarcão, I. (Org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., R., M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. V. N. Gaia: FML.
- Baptista, J. (2011). *Introdução às Ciências da Educação. Temas e problemáticas da educação inclusiva*. Lisboa: UCP/ICS.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA.
- Camilleri, C. (1985). *Anthropologie culturelle et education*. Paris, Lausanne: UNESCO Delachaux & Niestlé.

Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Declaração dos direitos do homem
<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>, consultado a 08/09/13.

Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In J. Formosinho, A.S. Fernandes, J. Machado & F. I. Ferreira. *Administração da Educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 13-52). Porto: Asa.

Formosinho, J., F. A. S., M., J. & Ferreira, F. I. (2005). *Administração da Educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: ASA.

García, C. M. (1999). *Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.

Grout, D. J. & Palisca, C. V. (1994). *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva.

Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.

Lamarque, L. (Org.) (1992). *Encyclopédie de la musique*. Paris: Le Livre de Poche.

Lima, L. C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.

- Lima, L. (2006). Concepções de escola: Para uma hermenêutica organizacional. In L. Lima (Org.). *Compreender a Escola: perspectivas de análise organizacional* (pp. 15-69). Porto: Asa.
- Lima, L. C. (Org.) (2006). *Compreender a Escola: perspectivas de análise organizacional*. Porto: ASA.
- Lima, J. A. (2008). *Em Busca da Boa Escola*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jakobsen, L. B. (2005). *A História de Serena. Viajando Rumo a uma Escola Melhor*. Porto: Edições ASA.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes para a Educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nóvoa, A. (1992a). Para uma análise das instituições escolares.. In A. Nóvoa (coord.) *As organizações escolares em análise* (pp. 13-43). Lisboa: Edições Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1992b). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação* (pp. 15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (Org.), Chantraine-Demailly, L., García, C.M., Pérez Gómez, A., Nóvoa, A., Popkewitz, T.S., Schön, D.S., Zeichner, K. (1992b). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Org.), Nóvoa, A., Hameline, D., Gimeno Sacristán, J., Esteve, J. M., Woods, P., Cavaco, M.H. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. A. (1993). *A escola, o currículo e o professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Pérez Gómez, A. (1992). O Pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Postman, N. (2002). *O fim da educação, redefinindo o valor da escola*. <http://www.cefetsp.br/edu/eso/cleber/fimeducacao.html>, consultado a 14/10/13.
- Sacristán, J. G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- Santos Guerra, M. (2001). *A Escola que Aprende*. Porto: Edições ASA.
- Santos Guerra, M. (2002). *Entre Bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Tranchefort, F.-R. (Org.), de Place, A., Halbreich, H., Lischké, A., Ménétier, J., Poirier, A., Vignal, M. (1987). *Guide de la musique de Piano*. Paris: Editions Fayard.
- Vieira, F. (1995). Pedagogia para a Autonomia – Implicações discursivas e análise das interacções. In I. Alarcão (1995). *Supervisão de Professores e Inovação* (pp. 53-68). Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.