

## **Relatório de Estágio**

O ensino de Órgão em Portugal.

Caracterização e recente evolução das classes de Órgão nas principais instituições pedagógicas, reflexão sobre desafios actuais e proposta de soluções para a sua manutenção e crescimento.

**João Pedro Martins Afonso**

Mestrado em Ensino de Música

Setembro de 2024

Orientador: Professor Doutor João Vaz



# **Relatório de Estágio**

O ensino de Órgão em Portugal.

Caracterização e recente evolução das classes de Órgão nas principais instituições pedagógicas, reflexão sobre desafios actuais e proposta de soluções para a sua manutenção e crescimento.

**João Pedro Martins Afonso**

Relatório Final do Estágio do Ensino Especializado, apresentado à Escola Superior de Música de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa, para cumprimento dos requisitos à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, conforme Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Setembro de 2024

Orientador: Professor Doutor João Vaz



## ÍNDICE GERAL

Índice de Figuras .....	iv
Índice de Gráficos .....	v
Índice de Tabelas .....	vi
Lista de Abreviaturas .....	viii
Lista de Siglas .....	ix
Agradecimentos .....	x
Resumo I .....	xii
Abstract I .....	xiii
Resumo II .....	xiv
Abstract II .....	xv

### PARTE I — PRÁTICA PEDAGÓGICA

<b>1. Âmbito e Objectivos.....</b>	<b>1</b>
1.1. Competências a Desenvolver .....	2
1.2. Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio .....	2
1.3. Análise SWOT do Mestrando .....	3
<b>2. Caracterização da EAIGL.....</b>	<b>5</b>
2.1. Historial e Contextualização .....	5
2.2. Enquadramento e Caracterização .....	7
2.3. Organização e Gestão da Escola .....	10
2.4. Oferta Educativa .....	10
2.5. Protocolos e Parcerias .....	11
2.6. Ambiente Educativo .....	13
2.7. Resultados .....	13
2.8. Outros Elementos Relevantes para a Caracterização da Escola .....	15
2.9. Calendário Lectivo .....	15
2.10. Reflexão .....	16
<b>3. Práticas Educativas Desenvolvidas/Estágio.....</b>	<b>17</b>
3.1. Caracterização da Classe .....	17
3.2. Caracterização dos Alunos Seleccionados .....	19
3.2.1. Aluna A — Iniciação .....	20
3.2.2. Aluno B — Curso Básico .....	21
3.2.3. Aluna C — Curso Secundário .....	22
3.3. Descrição das Aulas Observadas (AO).....	23
3.3.1. AO — Aluna A .....	23
3.3.2. AO — Aluno B .....	25
3.3.3. AO — Aluna C .....	26
3.4. Descrição das Aulas Dadas (AD).....	27

3.4.1. AD — Aluna A .....	27
3.4.2. AD — Aluno B .....	29
3.4.3. AD — Aluna C .....	29
3.5. Audições/Actividades extracurriculares .....	30
<b>4. Reflexão Final/Análise Crítica da Actividade Docente .....</b>	<b>32</b>
4.1. Nível de Consecução dos Objectivos.....	32
4.2. Facilidades/Dificuldades sentidas.....	32
4.3. Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional.....	32
<b>PARTE II — PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO</b>	
<b>5. Introdução.....</b>	<b>33</b>
5.1. Descrição, Motivações e Objectivos.....	33
5.2. Estado da Arte e Revisão da Literatura.....	34
5.3. Justificação do Projecto, Problemática e Perguntas de Investigação.....	37
<b>6. Metodologia de Investigação .....</b>	<b>42</b>
6.1. Metodologia Quantitativa .....	42
6.2. Metodologia Qualitativa .....	44
<b>7. Desenvolvimento e Apresentação de Dados.....</b>	<b>49</b>
7.1. Contextualização do ensino artístico em Portugal.....	49
7.2. As classes de Órgão .....	54
7.2.1. Academia de Música de Santa Cecília .....	56
7.2.2. Conservatório de Música e Artes do Centro.....	63
7.2.3. Conservatório de Música da Física de Torres Vedras .....	68
7.2.4. Conservatório de Música de Mafra .....	72
7.2.5. Conservatório Regional de Évora.....	75
7.2.6. Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra.....	81
7.2.7. Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa.....	86
7.2.8. Escola Artística de Música do Conservatório Nacional .....	90
7.3. Entrevistas a Docentes e Direcções Pedagógicas .....	94
7.3.1. O Ensino Geral e o EAE em 2022/2023 .....	95
7.3.2. Ensino de Órgão em 2022/2023 .....	98
<b>8. Análise e Discussão dos Resultados .....</b>	<b>101</b>
8.1. Resultados Quantitativos .....	101
8.2. Resultados Qualitativos .....	102
8.3. Discussão .....	105
<b>9. Reflexão Final.....</b>	<b>110</b>
<b>10. Conclusão .....</b>	<b>115</b>
<b>11. Referências.....</b>	<b>117</b>
11.1. Publicações e Dissertações .....	117

11.2. Imprensa/Blogs .....	121
11.3. Institucionais .....	123
11.4. Verbete .....	125
<b>12. Anexos .....</b>	<b>126</b>
12.1. Anexos Parte I — Prática Pedagógica .....	126
12.2. Anexos Parte II — Investigação .....	127
12.2.1. Anexo 8 — Legislação .....	127
12.2.2. Anexo 9 — Correspondência com a Tutela.....	128
12.2.3. Anexo 10 — Requerimento à Instituição de Ensino para participação no Projecto de Investigação .....	129
12.2.4. Anexo 11 — Requerimento ao Docente para participação no Projecto de Investigação .....	130
12.2.5. Anexo 12 — Transcrição da entrevista a Tito Gonçalves .....	131
12.2.6. Anexo 13 — Transcrição da entrevista a Daniel Oliveira .....	156
12.2.7. Anexo 14 — Transcrição da entrevista a um Docente Anónimo .....	177
12.2.8. Anexo 15 — Transcrição da entrevista a Rui Paiva .....	190
12.2.9. Anexo 16 — Transcrição da entrevista a António Esteireiro .....	224
12.2.10. Anexo 17 — Transcrição da entrevista a Sérgio Silva .....	239

## **Índice de Figuras**

Figura 1 — Total de Segmentos Codificados por Entrevista .....	103
Figura 2 — Núvem de Palavras das Entrevistas.....	104
Figura 3 — Carga semanal da Formação Artística Especializada no 2.º Ciclo .....	107

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 — Total de Alunos em Instrumento AMSC .....	59
Gráfico 2 — Total de Alunos em Instrumento CMFTV .....	69
Gráfico 3 — Total de Alunos em Instrumento CREV .....	78
Gráfico 4 — Total de Alunos em Instrumento EACMC .....	83
Gráfico 5 — Total de Alunos em Instrumento EAIGL.....	86

## Índice de Tabelas

Tabela 1 — Análise SWOT do Mestrando .....	4
Tabela 2 — Número de Alunos a frequentar a EAIGL em 2021/2022.....	7
Tabela 3 — Calendário Lectivo 2021/2022.....	16
Tabela 4 — Classe de Órgão da EAIGL em 2021/22, por docente/disciplinas .....	18
Tabela 5 — Disposição do órgão Dinarte Machado 2004.....	18
Tabela 6 — Horário das aulas de Órgão dos Alunos seleccionados.....	19
Tabela 7 — Número de aulas previstas (AP), aulas observadas (AO) e aulas dadas (AD) por período lectivo, por aluno .....	20
Tabela 8 — Guião de Entrevistas a Docentes e Direcções Pedagógicas.....	46
Tabela 9 — Total de alunos inscritos em regime Integrado de Música em 2021/22 por ano de escolaridade .....	53
Tabela 10 — Disposição do órgão Dinarte Machado 2003 .....	57
Tabela 11 — Situação Final AMSC.....	59
Tabela 12 — Regime de Frequência AMSC.....	62
Tabela 13 — Disposição do órgão Dinarte Machado 2013 .....	65
Tabela 14 — Disposição do órgão Dinarte Machado 2014.....	65
Tabela 15 — Regime de Frequência CMAC .....	66
Tabela 16 — Disposição do órgão Bento Fontanes 1773.....	69
Tabela 17 — Situação Final CMFTV .....	70
Tabela 18 — Regime de Frequência CMFTV.....	71
Tabela 19 — Disposição do órgão Dinarte Machado 2018.....	73
Tabela 20 — Situação Final CMM.....	74
Tabela 21 — Regime de Frequência CMM.....	75
Tabela 22 — Disposição do órgão Oldovino 1762.....	76
Tabela 23 — Disposição do órgão Cavailé-Coll 1884 .....	77
Tabela 24 — Situação Final CREV .....	78
Tabela 25 — Regime de Frequência CREV .....	80
Tabela 26 — Disposição do órgão Gebrüder Link (s. d.).....	82
Tabela 27 — Situação Final EACMC .....	84
Tabela 28 — Regime de Frequência EACMC .....	85
Tabela 29 — Situação Final EAIGL.....	87
Tabela 30 — Regime de Frequência EAIGL.....	89

Tabela 31 — Disposição do órgão Walcker/Dinarte Machado 1933/1999.....	92
Tabela 32 — Disposição do órgão G. Stahlhuth (s. d.) .....	92
Tabela 33 — Regime de Frequência EAMCN .....	93
Tabela 34 — Frequência de Palavras nas Entrevistas .....	104

## **Lista de Abreviaturas**

acop. — acoplamento

AD — Aulas Dadas

AO — Aulas Observadas

AP — Aulas Previstas

c./cc. — compasso/compassos

man. — manual

m. d. — mão direita

m. e. — mão esquerda

P. c. — Professor cooperante

P. e. — Professor estagiário

ped. — pedaleira

s. d. — sem data

s. e. — sem editora

v./vv. — voz/vozes

(XX/I a IV/P) — disposição de determinado órgão com n.º registos/n.º manuais/com ou sem Pedaleira

## Lista de Siglas

- AMC — Academia de Música de Cantanhede  
AMDF — Academia de Música e Dança do Fundão  
AMSC — Academia de Música de Santa Cecília  
CEPAM — Conservatório Escola Profissional das Artes da Madeira  
CMAC — Conservatório de Música e Artes do Centro  
CMACG — Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian  
CMB — Conservatório de Música de Barcelos  
CMFTV — Conservatório de Música da Física de Torres Vedras  
CMM — Conservatório de Música de Mafra  
CMS — Conservatório de Música de Santarém  
CMSJG — Conservatório de Música de São José da Guarda  
CNEDU — Conselho Nacional de Educação  
CRA — Conservatório Regional do Algarve  
CRBA — Conservatório Regional do Baixo Alentejo  
CRCB — Conservatório Regional de Castelo Branco  
CREV — Conservatório Regional de Évora  
CRPD — Conservatório Regional Ponta Delgada  
DGESTE — Direcção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, Ministério da Educação  
DGEEC — Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, Min. da Educação  
EACMB — Escola Artística do Conservatório de Música de Braga  
EACMC — Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra  
EACMP — Escola Artística do Conservatório de Música do Porto  
EAE — Ensino Artístico Especializado  
EAIGL — Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa  
EAMCN — Escola Artística de Música do Conservatório Nacional  
EMOL — Escola de Música do Orfeão de Leiria  
ESML — Escola Superior de Música de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa  
MEM — Mestrado em Ensino de Música  
MIDI — *Musical Instrument Digital Interface*<sup>1</sup>  
PEE — Projecto Educativo de Escola  
RI — Regulamento Interno

---

<sup>1</sup> Interface Digital sobre Instrumento Musical

## **Agradecimentos**

A elaboração de um relatório de estágio e de um projecto de investigação original reveste-se de uma importância tremenda para qualquer candidato à frequência de um 2.º Ciclo de Estudos Superiores. A jornada que se iniciou há quatro anos na Escola Superior de Música de Lisboa, e que agora termina, só foi possível graças a um importante conjunto de contributos.

Em primeiro lugar, quero agradecer ao Professor Doutor João Vaz, meu orientador, por desde o início acolher a ideia da realização deste Mestrado em Ensino de Órgão e, nesse contexto, ter possibilitado um encontro privilegiante com a cultura e o património organístico. Mas é sobretudo pela confiança que em mim depositou, durante a realização deste projecto de investigação, que lhe estarei eternamente grato.

Pelo contributo inestimável para a minha aprendizagem enquanto estagiário, que fui constantemente recebendo do Professor Doutor António Esteireiro e do Professor Sérgio Silva, durante a realização do Estágio em observação na Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa, quero demonstrar o meu agradecimento e toda a estima que por eles tenho.

Esta aventura não teria sido iniciada sem a amizade do André Ferreira. Graças à sua sensibilidade artística, ao carisma pedagógico e à paixão que nutre pela Música, e que fortunamente partilha com o Mundo, pude olhar para as minhas capacidades e daí partir para a descoberta de novos conhecimentos. Sem ele não teria sido possível.

Pelo incontornável contributo com que os estabelecimentos de ensino, os docentes entrevistados, as instituições da tutela e a Comissão Nacional de Educação amavelmente acolheram os meus pedidos de colaboração, a todos envio o meu agradecimento.

Saúdo o Mestre Dinarte Machado, figura incontornável da organaria Portuguesa, por todo o interesse e disponibilidade no esclarecimento de questões organológicas da sua obra que se encontra em actividade, enquanto ferramenta pedagógica.

Envio uma saudação particular aos Serviços Académicos da ESML, em particular à Dra. Ana Arriaga, pela constante disponibilidade com que sempre esclareceu todas as dúvidas.

O apoio prestado por toda a Família neste regresso ao Ensino Superior foi fundamental. Todos os gestos partilhados pelos meus Pais, pela minha Irmã e pelo meu Cunhado, aos meus Avós que todos os dias me inspiram e me demonstram que o trabalho tem uma dignidade única, pelos meus Tios e Primos, e particularmente aos meus Sogros, a todos renovo o meu abraço apertado.

À Soraia e ao Francisco, pelas importantes trocas de perspectivas e por partilharem a sua importante experiência na investigação científica, deixo um abraço especial.

Agradeço a cada um dos amigos no Ensemble São Tomás de Aquino, por todas as dimensões que só a Amizade e a Música explicam. Também à Carolina, à Filipa e ao João Pedro por continuarem a apoiar o amigo que é Artista.

Em último lugar, e de forma muito especial, deixo o meu beijo à Madalena, companheira para sempre. Este trabalho também só foi possível graças ao teu exemplo e ao teu incondicional apoio. Obrigado.

## **Resumo I**

Este Relatório de Estágio é um elemento fundamental da unidade curricular de Estágio do Ensino Especializado, pertencente ao plano de estudos do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa.

Nele se inscrevem os resultados do estágio desenvolvido em cooperação com a classe de Órgão da Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa, no ano lectivo de 2021/22, na modalidade de observação estruturada e leccionação a três alunos de níveis distintos: Iniciação, Básico e Secundário.

Após uma análise à figura do mestrando, suas expectativas e objectivos a alcançar com a realização deste trabalho, contextualizamos a instituição de acolhimento e a sua histórica classe de Órgão e desenvolvemos uma descrição dos alunos, das aulas observadas e das aulas dadas. Aí tomamos boa nota dos discursos realizados entre os Professores cooperantes — importantes figuras da cultura organística portuguesa e com vasta experiência pedagógica —, e os respectivos alunos, dos diferentes repertórios e da sua adequação pedagógica, do confronto entre os conceitos postulados pelas Ciências da Educação e as práticas realizadas no contexto desta classe, consolidando a experiência privilegiante que esta modalidade de estágio oferece. Por fim, produzimos uma reflexão dedicada a este processo de aquisição de conhecimentos, fundamental ao candidato a docente profissionalizado no Ensino Artístico Especializado.

## ***Abstract I***

This Internship Report plays a key role in the Specialized Teaching Internship course, part of the Master's in Music Education at Escola Superior de Música de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa.

It includes the results of the internship developed in cooperation with the Organ class of Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa, in the academic year 2021/22, in the modality of structured observation and teaching to three students of different levels: “Iniciação”, “Básico” and “Secundário”.

After analyzing the profile of the master's student, its expectations and objectives to be achieved with this work, the context of the host institution and its historic Organ class is described. A description of the students, the observed classes, and the classes taught is also included. On that subject, a view on the dialogues between the cooperating teachers — important figures in the Portuguese organ culture with vast pedagogical experience — and their students, the different repertoires chosen and their pedagogical suitability, the discussion between some Educational Sciences' concepts and the practices carried out in the context of this class, consolidating the privileged experience that this internship modality ensures. Finally, we produce a personal view on this knowledge acquisition process, one that is fundamental to the professionalized teaching candidate in Specialized Artistic Education.

## **Resumo II**

O Projecto de Investigação que integra a segunda parte deste documento partiu de uma aspecto informalmente transmitido em conversas com docentes do Ensino Artístico Especializado: o da redução das classes de Órgão em Portugal. Essa ideia pré-concebida teria fundamento na experiência desses professores que, nas respectivas classes, testemunhariam uma situação preocupante quanto à sustentabilidade dos percursos formativos dos seus alunos, dado um baixo nível motivacional.

Importa por isso entender o paradigma do Ensino Artístico Especializado no nosso país, onde essas classes se integram, que oferta curricular há actualmente e, sobretudo, procurar respostas no que à recente evolução da sua dimensão diz respeito. Para tal, foi realizado um estudo quantitativo que identificasse o número de alunos, a sua distribuição por ciclos de estudos, por regimes de frequência e pudesse avaliar o sucesso do seu percurso académico.

Por outro lado, recolheu-se testemunhos e reflexões por parte de docentes de Órgão e Direcções Pedagógicas, em contexto de entrevista, relativamente ao paradigma actual de ensino geral e de ensino deste instrumento. O objectivo primordial foi a produção de um estudo qualitativo que demonstre a criação de uma teoria fundamentada, que venha comprovar um elo de ligação entre todas as perspectivas e contribua para uma definição o mais aproximada possível desse paradigma.

Ambos os estudos contribuíram com os seus resultados para o esclarecimento sobre as questões de investigação inicialmente levantadas. A partir desses dados actualizados, foi realizado um exercício de reflexão que culmina na proposta de dois contributos para o ensino da Música em Portugal, para a manutenção destas classes e, eventualmente, para o seu crescimento.

**Palavras-chave:** Paradigma de Ensino, Ensino Artístico Especializado, Classes de Órgão em Portugal, Práticas Pedagógicas, Motivação.

## ***Abstract II***

The Research Project that constitutes the second part of this document has its origins in a view, informally conveyed in conversations with some of the Specialized Artistic Education teachers: the scaling down of the Organ classes in Portugal. This preconceived idea would be based on those teacher's experience who would witness, in their own classes, a worrying situation regarding the sustainability of their students' educational paths, given a low level of motivation.

Therefore, it is important to understand the models of the Specialized Artistic Education in our country, where these classes are integrated, what *curricula* is currently available, and, above all, to seek answers regarding their dimension and their recent evolution. To this end, a quantitative approach was performed to identify the number of students, their distribution by study cycles, regimes, and evaluate the success of their academic instruction.

On the other hand, testimonies and reflections were collected from Organ teachers and pedagogical board members, through interviews, concerning the current paradigm of general education and the pedagogical aspects of teaching this instrument. The primary goal was to produce a qualitative study that fuels the creation of a grounded theory, which will demonstrate a link between all perspectives and contributions of this paradigm.

The findings of both studies will provide answers to the initially raised research questions. Based on this enlightening and updated data, a personal contribution is given through two possible solutions to Music education in Portugal, in order to keep those classes and, eventually promote their growth.

**Keywords:** Teaching Paradigm, Specialized Artistic Education, Organ Classes in Portugal, Pedagogical Practices, Motivation.

## **PARTE I — PRÁTICA PEDAGÓGICA**

## 1. Âmbito e Objectivos

A elaboração deste relatório de estágio insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Música (MEM), área de especialização em Órgão, da Escola Superior de Música de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, sob orientação do Professor Doutor João Vaz. De acordo com o *Manual do Mestrado em Música* (Escola Superior de Música de Lisboa, 2023, p. 3), este ciclo de estudos

[...] confere habilitação profissional para a docência no Ensino Especializado de Música, dotando o mestrando de uma formação abrangente e aprofundada no campo do ensino de música, em particular no que respeita à prática pedagógica.

A iniciação à prática profissional no campo do ensino de música, concretizada através da realização de um Estágio (prática de ensino supervisionada), é concebida numa perspectiva de formação e desenvolvimento profissional do mestrando que potencie a articulação entre os conhecimentos adquiridos e as formas de os transmitir.

O Mestrado em Ensino de Música visa proporcionar ferramentas ao (futuro) professor do Ensino Especializado de Música para que este seja um profissional reflexivo, autónomo e motivado, capaz de desenvolver a sua própria identidade nos domínios artístico, do ensino e da investigação.

Ora, não exercendo funções numa escola do Ensino Especializado de Música e tendo em consideração o ponto 6. das “Informações Gerais” sobre as Unidades Curriculares de Didáctica do Ensino Especializado e de Estágio do Ensino Especializado, o mestrando realizou o estágio na modalidade de observação estruturada e leccionação a três alunos de uma escola pertencente à rede protocolada com a ESML (Escola Superior de Música de Lisboa, 2023, p. 33).

Em diálogo com o seu Orientador, o mestrando manifestou interesse em realizar o seu estágio na Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa (EAIGL) por ser historicamente uma das mais conceituadas no ensino de Órgão no plano nacional. Por ter frequentado e concluído o ensino Básico em regime Integrado e o Secundário em regime Supletivo na Academia de Música de Santa Cecília (AMSC), instituição diferente da seleccionada, pretendeu o mestrando aproveitar esta oportunidade para testemunhar directamente a dinâmica pedagógica, social e humana da EAIGL, em particular o funcionamento da classe de Órgão. Para tal, foi autorizada a realização da

prática pedagógica sob supervisão do Professor Doutor António Esteireiro, no ano lectivo de 2021/22. Devido à incompatibilidade entre os horários de alunos desta classe com a disponibilidade horária do mestrando, foi necessário o alargamento da observação a alunos do Professor Sérgio Silva, também ele docente de Órgão na EAIGL.

### **1.1. Competências a Desenvolver**

A frequência no primeiro par de semestres deste 2.º Ciclo de estudos permitiu ao mestrando o acesso directo a um substancial corpo teórico de Ciências da Educação, de Música e de Ciências Sociais, por via da realização de trabalhos desenvolvidos no âmbito das diferentes Unidades Curriculares que o compõem. Porém, não há pedagogia sem prática, pelo que na segunda metade do plano de estudos se impõe a realização de um estágio em observação.

Este é um momento de privilégio para o mestrando. Enquanto Professor estagiário é lhe facultada a oportunidade de testemunhar o desenvolvimento de processos pedagógicos em contexto, sob orientação de docentes experientes, desde a introdução ao instrumento a alunos de Iniciação até à abordagem e domínio de repertórios complexos e ecléticos que o Órgão tem para oferecer aos discentes que tencionam aprofundar o domínio sobre este instrumento no nível Secundário do Ensino Artístico Especializado (EAE).

É neste campo que procuraremos desenvolver uma leitura pedagógica, artística e social sobre cada aluno, uma capacidade de planeamento anual e para cada aula de acordo com os objectivos programáticos em vigor, recolher ferramentas discursivas e de acção facultadas pelo exemplo dos Professores cooperantes e, em particular, interiorizar e sistematizar os seus contributos e orientações sobre a nossa prática em aula dada, graças à sua reconhecida experiência pedagógica.

### **1.2. Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio**

O começo do 3.º semestre era muito aguardado pelo mestrando, dada a importância da realização do estágio em observação, quer para a conclusão deste Ciclo de estudos, quer para a obtenção de ferramentas pedagógicas e de experiência para um candidato à

carreira docente no EAE. Apesar de ter tido já oportunidade criar vínculos de orientação artística em contexto oficioso — aulas de Órgão na Paróquia de São Tomás de Aquino, onde desde 2015 é co-titular do instrumento Pels & Van Leeuwen op. 757 (1971)<sup>2</sup> — e oficial — docente no Conservatório Regional de Évora, assistente convidado no Departamento de Ciências Musicais da NOVA FCSH —, o mestrando tem consciência do insuficiente contacto com noções e enquadramentos teóricos das Ciências da Educação e sua aplicação prática. Mais especificamente, é sua pretensão que com a realização desta formação venha por fim a criar ou adaptar um currículo de acordo com os objectivos a alcançar, a sua correcta avaliação, a selecção e construção de um repertório adequado para cada caso pedagógico, a identificação eficiente de lacunas técnicas e sua resolução eficaz, a adequação da abordagem a novos objectivos de acordo com a tipologia de aprendizagem de cada aluno e, entre outras, a gestão dos seus níveis motivacionais para a aprendizagem deste instrumento.

Dada a parca experiência, o mestrando tem todo o interesse em verificar a forma mais adequada de orientar a aprendizagem de Órgão nos três níveis de ensino oficial — Iniciação, Básico e Secundário —, assim como registar as eventuais diferenças entre os regimes Articulado e Supletivo, dado que serão, a par do Integrado, a expectável maioria de casos que leccionará no exercício de docência. Dado que se inicia este estágio no regresso ao ensino presencial pós-Covid, este será igualmente objecto de reflexão com os Professores cooperantes a fim de acompanhar as suas considerações. A sua valiosa orientação dará o cunho necessário ao desenvolvimento e ao processo de assimilação de um conjunto de práticas pedagógicas que confrontarão o mestrando com o seu insuficiente conhecimento prático. Por fim, testemunhar, interpretar e reflectir sobre o funcionamento institucional e as dinâmicas sociais que quotidianamente ocorrem numa das mais importantes instituições públicas de ensino de Música que é a EAIGL.

### **1.3. Análise *SWOT* do Mestrando**

---

<sup>2</sup> Informação organológica e breve descrição sobre encomenda original, primeira localização e preço de mercado, disponível em Neerlandês no sítio em linha do construtor: <https://pelsenvanleeuwen.nl/nl/database.html?id=974>, última vez consultado a 25/09/2024.

Dado o contexto anteriormente descrito, procede-se a uma análise situacional da figura do mestrando a partir de uma das ferramentas estratégicas mais aplicadas em todo o mundo, desde meados da década de 60 do século passado (Puyt *et al.*, 2020): a matriz *SWOT*, de acordo com os critérios de forças (*Strengths*), fraquezas (*Weaknesses*), oportunidades (*Opportunities*) e ameaças (*Threats*).

**Tabela 1 — Análise SWOT do Mestrando**

	Pontos Fortes	Pontos Fracos
Atributos Internos	<p><b>S</b></p> <p>Motivação para iniciar estágio no EAE a fim de se profissionalizar;</p> <p>Experiência pedagógica prévia no Ensino Superior;</p> <p>Abertura às orientações dos Professores cooperantes.</p>	<p><b>W</b></p> <p>Parca experiência como docente no Ensino Básico e Secundário do EAE;</p> <p>Maior necessidade de estudo para acompanhar os desafios técnicos e estilísticos dos repertórios.</p> <p>Frequência no Mestrado em Ensino e realização de Estágio em Ensino simultaneamente à actividade profissional de músico e de docente.</p>
Factores Externos	<p><b>O</b></p> <p>Conhecer <i>in situ</i> uma das mais conceituadas instituições pedagógicas a nível nacional;</p> <p>Observar e ser orientado por dois dos Docentes de referência no panorama pedagógico e artístico do País;</p> <p>Aplicar em contexto os conceitos adquiridos durante o 1.º ano de Mestrado.</p>	<p><b>T</b></p> <p>Compatibilidade de horários entre o mestrando e os da classe de Órgão.</p>

Elaboração própria

A realização deste Estágio reveste-se de incontornável importância para o sucesso da futura carreira docente no EAE. Mas dado o contexto profissional do mestrando, como músico e docente, a elaboração do respectivo Relatório e a consecução do Projecto de Investigação serão potencialmente comprometidas no que ao cumprimento dos prazos estabelecidos diz respeito.

## 2. Caracterização da EAIGL

Neste capítulo contextualizaremos a Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa no panorama pedagógico a nível nacional e local, assim como no que importa aos impactos internos e externos da sua actividade pedagógica.

### 2.1. Historial e Contextualização

Um dos motivos pela realização do Estágio em observação na EAIGL foi a histórica reputação pedagógica da instituição, desejada por Júlia d'Almendra<sup>3</sup> desde a sua criação, em 2 de Março de 1953, ao seguir

[...] o princípio de que o canto gregoriano é fundamental na «cultura musical» erudita do Ocidente. Com a preocupação de formar cantores, organistas e chefes de coro num panorama artístico sem alternativas relativamente ao ensino da música e da Musicologia histórica, [...]. (Brissos, 2010)

A oferta educativa e a constituição do corpo docente pautaram-se igualmente por um critério de qualidade, como se comprova pela introdução à instituição facultada no seu endereço em linha<sup>4</sup>:

O Centro [de Estudos Gregorianos] foi pioneiro em Portugal na leccionação, a nível superior, de matérias como História da Música, Paleografia e Órgão. No início, o ensino era assegurado por professores oriundos do Conservatório Nacional Superior de Paris, da Universidade de Paris-Sorbonne, da Escola César Franck e do Instituto Gregoriano de Paris. Introduziu também em Portugal o Curso de Pedagogia Musical segundo o método Ward.

---

<sup>3</sup> Musicóloga, pedagoga e violinista, nasceu em Samões, Vila Flor, e morreu em Lisboa (1904-92). Tendo iniciado estudos musicais em Violino, na capital portuguesa, veio a criar um interesse pela música da Idade Média e Renascimento por influência da musicóloga francesa S. Corbin (1903-73). Em 1946 partiu para Paris como bolseira do Governo Francês, licenciando-se no Instituto Gregoriano de Paris da Universidade Católica e obtido o título de “Mestre de Capela”, com a publicação da tese *Les Modes Grégoriens dans l'Œuvre de Claude Debussy* em 1950, ano em que regressa a Portugal. Por sua iniciativa são criadas em todas as capitais de província as “Jornadas Gregorianas Regionais”, e as “Semanas Gregorianas de Fátima”. Em 1951 fundou a Liga dos Amigos do Canto Gregoriano e em 1953 o Centro de Estudos Gregorianos, a primeira e única Escola de Música Sacra de nível superior no nosso País. O Órgão era entendido por Júlia d'Almendra como um instrumento de funções tanto litúrgicas quanto concertísticas. Partilhando das reflexões de S. Kastner (1908-92), G. Doderer (n. 1944) e Pe. M. Valença (1917-2016) dedicadas à situação preocupante da tradição organística em Portugal, a fundadora desta instituição convidou E. Souberbielle (1899-1986) e A. Sibertin-Blanc (1930-2012), entre outros, a orientar pedagogicamente e a preparar artisticamente várias gerações de jovens organistas portugueses. Cf. <https://centroward.wixsite.com/centrowardlisboa/juliadalmendra>, acedido a 13 de Agosto de 2024.

<sup>4</sup> <https://www.institutogregoriano.pt/instituicao/historial>, acedido a 12 de Junho de 2024.

Após um quarto de século de actividade, esta instituição sofre não só uma alteração de nome, passando a designar-se por Instituto Gregoriano de Lisboa (IGL), mas também a integrar a oferta educativa pública sob alçada do então Ministério da Educação e Investigação Científica com financiamento suportado pelas verbas do orçamento da Direcção-Geral do Ensino Superior, através da publicação do Decreto-Lei n.º 568/76, de 19 de Julho. O artigo 7.º do referido diploma prevê ainda a “contratação de pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar” por parte do Instituto, assim como a contratação do “pessoal actualmente ao serviço [...] para funções idênticas ou equivalentes às que presentemente desempenhe [...]”, permitindo um normal funcionamento administrativo e pedagógico. O curso geral de Música e o curso superior de Música aqui ministrados, e respectivos diplomas, reconhecem-se como equiparados aos do Conservatório Nacional após a publicação da Portaria n.º 23/77, de 18 de Janeiro, até então a única instituição pública de ensino artístico.

A actualização do currículo e da oferta educativa é um processo a que qualquer instituição pedagógica deverá estar sujeita. No caso da EAIGL, este desenvolvimento permitiu um progressivo aumento dos cursos ministrados:

Posteriormente, em 1983, com a extinção dos cursos superiores dos conservatórios, fundaram-se as Escolas Superiores de Música em Lisboa e no Porto, transformando-se então o IGL numa escola vocacional de música, de ensino básico e secundário. Os seus cursos superiores transitaram para a Escola Superior de Música de Lisboa, onde se formaria um Departamento de Estudos Superiores Gregorianos.

Também a oferta de algumas disciplinas teóricas cessaria no IGL, dada a “criação do Departamento de Ciências Musicais da Universidade Nova de Lisboa, nos anos 80 do séc. XX” (Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa, 2020, p. 3). Na transição para a última década do séc. XX, a instituição contava já com mais de 35 anos de actividade, não só pedagógica, mas igualmente artística e científica:

A actividade do IGL levou à criação, em 1989, do Coro Gregoriano de Lisboa. Concebeu a colecção *Musica Lusitanae* destinada ao estudo e à divulgação do canto gregoriano. A revista *Modus*, fundada em 1987, constitui também um órgão científico dos professores e colaboradores do IGL, centrada na investigação da música na Idade Média. (Brissos 2010)

Reconhecendo a necessidade de abordar o ensino de Música numa fase anterior ao curso básico, foi protocolada “[...] a disciplina de Iniciação Musical a alunos do 3º e 4º ano” entre os anos lectivos de 1997/1998 e 2006/2007 com a “Escola nº 24 (hoje pertencente ao Agrupamento Rainha D. Leonor)” e “a partir de 2002/2003 e como resultado da experiência acumulada ao longo dos anos anteriores, aquele ensino foi alargado a todos os alunos do 1º e 2º ano”. Foi criado “um Curso Preparatório” a partir de 2004/2005, para “alunos entre os 8 e 9 anos de idade [...] e incluía no seu currículo as disciplinas de Iniciação Musical, Iniciação Instrumental e Coro”. Tendo sido alvo de um considerável crescimento, com a inclusão dos Agrupamentos Vergílio Ferreira (2007) e de Alvalade (2016), alterou-se, em 2017, a designação para “Curso de Iniciação Musical e em 2018-2019 [*sic*] estendeu-se ao 2º ano de escolaridade. O 1º ano de escolaridade continua a ser lecionado no modelo de coadjuvação do professor titular da turma” (Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa, 2020, pp. 4-5).

## **2.2. Enquadramento e Caracterização**

Desde a sua fundação que a EAIGL se situa no n.º 258 da Avenida 5 de Outubro, usufruindo de uma centralidade relativamente às actuais freguesias de Alvalade, São Domingos de Benfica, Lumiar, Avenidas Novas e Carnide. O prédio de dois andares beneficiou de requalificação estrutural e de melhoramentos salutarés e, a par do anexo edificado, encontra-se bem equipado. Apesar desse facto, o conjunto imóvel “apresenta fortes limitações ao desenvolvimento do projeto educativo do IGL” (EAIGL, 2020, 7).

Os dados mais recentes de que dispomos indicam que se encontravam em funções 45 docentes, 27 dos quais pertencentes ao quadro de escola. Do total de 12 funcionários a trabalhar na instituição, 4 eram assistentes técnicos e 8 eram assistentes operacionais. (*ibid.*, pp. 8-9).

Quanto à distribuição dos seus alunos por ano e regime de frequência em 2021/22, recebemos a informação por parte dos serviços administrativos, em folha de cálculo, e é a que se apresenta na seguinte tabela:

**Tabela 2 — Número de Alunos a frequentar a EAIGL em 2021/2022**

Ano/Ciclo	Regime	N.º Alunos	TOTAL
Iniciação I	Iniciação	205	320
Iniciação II		34	
Iniciação III		52	
Iniciação IV		29	
5.º Ano	Articulado	42	97
	Supletivo	11	
6.º Ano	Articulado	37	
	Supletivo	7	
7.º Ano	Articulado	28	113
	Supletivo	7	
8.º Ano	Articulado	28	
	Supletivo	10	
9.º Ano	Articulado	26	55
	Supletivo	14	
Secundário	Articulado	4	
	Supletivo	51	
		<b>TOTAL</b>	<b>585</b>

Elaboração própria a partir dos dados facultados pela EAIGL

A partir da sua leitura podemos observar que, do total de alunos, a grande maioria frequentava a Iniciação. Em relação ao 2.º e 3.º ciclos, 161 encontravam-se em regime Articulado, por oposição a 49 em Supletivo. A situação inverte-se por completo quanto ao Secundário, com 51 inscrições e Supletivo e 4 raras excepções em Articulado. A frequência dos alunos em regime Articulado é enquadrada, nesse ano lectivo, pela realização de protocolos com os Agrupamentos de Escolas de Alvalade, de Vergílio Ferreira e de Rainha Dona Leonor.

Os princípios e valores pelos quais a “identidade própria” da EAIGL se rege são os seguintes (*ibid.*, pp. 11-2):

- Promover a qualidade do ensino artístico especializado da música, contribuir para a criação de um público informado e exigente e divulgar o canto gregoriano;
- Proporcionar uma formação que permita ao aluno aceder a estudos de nível superior com a finalidade de se tornar um profissional na área da música;
- Assegurar as melhores condições de estudo e de trabalho, de realização e de desenvolvimento pessoal e profissional;

- Cumprir e fazer cumprir os direitos e os deveres constantes das leis, normas ou regulamentos e manter a disciplina;
- Observar o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa nos limites de uma gestão eficiente dos recursos disponíveis;
- Assegurar a estabilidade e a transparência da gestão e administração escolar, designadamente através dos adequados meios de comunicação e informação;
- Proporcionar condições para a participação dos membros da comunidade educativa e promover a sua iniciativa;
- Promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos;
- Identificar as opções curriculares eficazes, adequadas ao contexto, enquadradas no projeto educativo e noutros instrumentos estruturantes da escola;
- Assumir a importância da natureza transdisciplinar das aprendizagens, da mobilização de literacias diversas, de múltiplas competências, teóricas e práticas, promovendo o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo;
- Estimular o sentido de pertença e de identificação com a escola a toda a comunidade educativa;
- Criar condições para a manutenção do elevado sentido de responsabilidade e de entreajuda entre pares no seio do corpo docente.

A instituição reconhece alguns constrangimentos no decorrer da sua actividade, (*ibid.*, p. 10), dos quais destacamos:

- a verificação de alguma resistência por parte dos alunos e encarregados de educação à frequência, em regime Articulado, do ensino Secundário;
- um insuficiente tempo de estudo disponível, sobretudo para o instrumento;

- uma falta de informação dos pais e encarregados de educação acerca do processo de ensino-aprendizagem no âmbito do ensino especializado da música;
- uma dificuldade na articulação de horários com algumas escolas;
- dificuldades de adaptação ao ensino artístico especializado de alguns diplomas legislativos desenhados para o ensino genérico.

### **2.3. Organização e Gestão da Escola**

A EAIGL organiza-se internamente<sup>5</sup> em estruturas de:

- Direcção, Administração e Gestão, onde se incluem o Conselho Geral, a Direcção, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo (presididos pelo Director, Ricardo Monteiro);
- Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica, onde se incluem Directores de Turma, os Departamentos de Música de Conjunto, de Ciências Musicais, de Instrumentos de Teclas, de Canto e Instrumentos Monódicos, e a Secção de Avaliação de Desempenho Docente;
- Equipas, onde se incluem a Comissão de Provas, a Comissão de Testes, a Equipa de Horários, a Equipa de Autoavaliação, a Equipa de Produção Artística, e a Equipa de Desenvolvimento Digital/TIC;
- Assistentes Técnicas e Operacionais.

### **2.4. Oferta Educativa**

O currículo do Curso de Iniciação em Música (2º ao 4º ano de escolaridade) é constituído por três tempos semanais, distribuídos pelas seguintes disciplinas: Iniciação Musical (45 minutos), Coro (45 minutos) e Iniciação Instrumental (45 minutos). Tem, assim, a duração total de 135 minutos semanais. De acordo com o estipulado na alínea b) do n.º 2 do Artigo 7.º da Portaria n.º 223-A/2018, a disciplina de instrumento pode ser

---

<sup>5</sup> Cf. página “Órgãos de Gestão” no sítio em linha da EAIGL: <https://www.institutogregoriano.pt/instituicao/orgaos-de-gestao>, consultado pela última vez a 28/09/2024.

“leccionada individualmente ou em grupos que não excedam os quatro alunos”. Em respeito por esta flexibilidade, a EAIGL optou por dotar a disciplina com 45 minutos partilhados entre dois alunos no 2.º ano de escolaridade o que induz a uma redução do tempo útil de aula a 22 minutos e meio por aluno.

No Curso Básico (5.º ao 9.º ano de escolaridade, 1.º ao 5.º grau) e no Curso Secundário (10.º ao 12.º ano de escolaridade, 6.º ao 8.º grau), a oferta educativa engloba as seguintes opções curriculares: Curso Básico de Canto Gregoriano (vocacionado para a utilização da voz, com componente de prática instrumental), Curso Básico de Música (centrado no estudo de um instrumento). Estes podem ser frequentados de acordo com os seguintes regimes:

- **Articulado:** o aluno substitui algumas das disciplinas do curso da escola básica ou secundária que frequenta pelas disciplinas da área de música ministradas na EAIGL. Com este regime de frequência a carga horária total dos cursos é a mais adequada a uma boa gestão do tempo e o rendimento escolar do aluno tende a ser melhor. As avaliações das disciplinas de música são enviadas pela EAIGL para a escola de ensino regular que o aluno frequenta. No caso de frequentarem a Escola Básica do 2º e 3º ciclo Eugénio dos Santos, a Escola Básica do 2º e 3º ciclo de Telheiras ou a Escola Básica Almirante Gago Coutinho, os alunos beneficiarão de horários coordenados entre essas escolas e a EAIGL.
- **Supletivo:** o aluno frequenta todas as disciplinas do seu currículo na escola básica ou secundária para além das disciplinas da área de música ministradas na EAIGL. A carga horária total é, portanto, bastante maior da que resulta da frequência em regime articulado.

A EAIGL tem protocolado o “regime articulado para o segundo e terceiro ciclo do ensino básico e dos cursos de iniciação em música para o primeiro ciclo” com os Agrupamentos de Escolas de Alvalade, Rainha Dona Leonor e Vergílio Ferreira<sup>6</sup>.

## **2.5. Protocolos e Parcerias**

---

<sup>6</sup> Cf. “Protocolos com outras instituições”, *Projeto Educativo 21/24*, p. 9

A EAIGL estabeleceu contacto com as seguintes entidades, para a realização de actividades externas durante o ano lectivo de 2021/22<sup>7</sup>, como sejam concertos, audições, missas, concursos, *masterclasses*, aulas abertas, intercâmbios e estágios.

- Academia de Música de Santa Cecília;
- Auditório Aquilino Ribeiro;
- Auditório Ângelo Vidal d'Almeida Ribeiro
- Aula Magna da Reitoria da Universidade Nova de Lisboa;
- Catedral de São Paulo, Santos;
- Cinema São Jorge;
- Colégio Pio XII;
- Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga;
- Escola Profissional das Artes da Madeira;
- Escola Secundária de Camões;
- Fórum Lisboa;
- Igrejas da Boa Nova, do Mosteiro dos Jerónimos, de Nossa Sr.<sup>a</sup> da Conceição Velha, Paroquial da Parede, de São Domingos, de São Nicolau, de São Vicente de Fora;
- Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa;
- Instituto Superior de Economia e Gestão, Universidade de Lisboa;
- Museu dos Coches, do Oriente;
- Palácio da Ajuda.

---

<sup>7</sup> Cf. *Calendário de Actividades 2021-2022*

No âmbito da prática de ensino supervisionado, em contexto de estágio profissionalizante, a EAIGL dispunha de protocolos com a Universidade de Aveiro, a Universidade de Évora, a Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco e a Escola Superior de Música de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.

## **2.6. Ambiente Educativo**

A frequência dos espaços e a realização de interações com os agentes pedagógicos da EAIGL proporcionou um conhecimento inédito sobre a vida desta instituição. A sensação física das limitações estruturais da sede pareceram contrastar com o espírito de respeito e simpatia com que docentes, alunos, funcionários e direcção sempre receberam o mestrando.

Tal realidade verificava-se já em 2016, aquando da publicação do *Relatório de Avaliação Externa das Escolas (2015-2016)*<sup>8</sup>, pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência, e como se comprova pela sua leitura: “Existe um ambiente educativo acolhedor e familiar, caracterizado por um forte sentido de pertença e pelo estabelecimento de relações interpessoais positivas entre todos os elementos da comunidade educativa, com respeito e atenção pelos direitos e deveres mútuos” (p. 3).

## **2.7. Resultados**

Tal como Castilho refere,

contribuir para o sucesso escolar dos alunos é um desafio para todos os intervenientes no sistema de ensino, por isso, em Portugal, desde 2006, as escolas públicas dos ensinos básico e secundário são sujeitas a um processo de avaliação externa de escolas, no sentido de saber se [...] estão a prestar um bom serviço à comunidade educativa, realizada sob a responsabilidade da Inspeção Geral da Educação e Ciência [...]. Também as Escola de Ensino Artístico foram e continuam a ser alvo desta avaliação [...]. (2019, pp. 8-9)

---

<sup>8</sup> O referido documento encontra-se disponível a partir da secção “Avaliação Externa” no sítio em linha da EAIGL: <https://www.institutogregoriano.pt/instituicao/documentos/avaliacao-externa>, última vez acedido a 29/09/2024.

Assim, citamos novamente o documento publicado pela Direcção-Geral de Inspeção da Educação e Ciência (2016), para partilharmos os “pontos fortes e as áreas de melhoria” da EAIGL (p. 10):

- A valorização dos sucessos alcançados pelos alunos, em iniciativas internas e externas, que contribuem para o reconhecimento e divulgação do trabalho promovido e para o desenvolvimento da comunidade;
- O trabalho colaborativo entre os docentes na concepção de materiais didácticos, no planeamento das actividades e na avaliação das estratégias pedagógicas e das aprendizagens dos alunos, que incentiva a troca de experiências e a partilha de boas práticas;
- A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica que possibilitam um acompanhamento personalizado dos alunos e permitem alcançar níveis superiores de desempenho ou superar dificuldades;
- A cultura de exigência e de profissionalismo no processo de ensino e de aprendizagem, com reflexos positivos nos resultados escolares e na qualidade das apresentações públicas realizadas ao longo do ano lectivo;
- O dinamismo, a determinação e o empenho das lideranças de topo e intermédias no desenvolvimento organizacional, pautadas por níveis elevados de exigência e rigor, coerentes com a missão da Escola;
- A diversidade e a abrangência dos projetos desenvolvidos e a gestão dos recursos humanos, com resultados significativos no aumento do número de alunos que frequentam a Escola e no reforço da qualidade do serviço educativo prestado.

Quanto aos aspectos a melhorar, a instituição deverá procurar:

- uma definição, no projecto educativo, das metas a alcançar e dos respectivos procedimentos de monitorização, por forma a facilitar a aferição dos resultados obtidos;

- um fortalecimento dos circuitos de comunicação e de disseminação da informação, interna e externamente, de modo a tornarem-se mais eficazes, a promover a participação de todos os intervenientes no processo educativo e a difundir o trabalho realizado na Escola junto da comunidade;
- uma consolidação do processo de autoavaliação e sua apropriação por parte de toda a comunidade educativa, fundamentais na implementação de acções orientadas para a melhoria dos resultados e das práticas de ensino e para o progresso organizacional.

## **2.8. Outros Elementos Relevantes para a Caracterização da Escola**

Salientamos a criação de um *Plano de Acção para o Desenvolvimento Digital da Escola*<sup>9</sup>, com o qual se pretende “fazer uma investigação do ponto de situação tecnológico e digital da escola e propor acções específicas para melhorar a capacidade digital da escola e da comunidade educativa” (p. 7).

## **2.9. Calendário Lectivo**

Foi decretado o início do ano lectivo para 17 de Setembro, pelo Despacho n.º 6726-A/2021, tendo as primeiras aulas ocorrido na semana de 27 de Setembro a 1 de Outubro. Por indicação da instituição de acolhimento, o mestrando só iniciou o seu estágio no dia 4 de Outubro, a fim de não perturbar o início da actividade pedagógica. A 13 de Dezembro é publicado o Despacho n.º 12123-M/2021, que vem alterar o início do 2.º Período de 3 para 10 de Janeiro e o seu termo de 5 para 9 de Abril, para “fazer face [...] à evolução da situação epidemiológica decorrente da pandemia da doença COVID-19”. O 3.º Período terminou a 7 de Junho para 9.º, 11.º e 12.º anos, a 15 de Junho para 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 10.º anos, e a 30 de Junho para o 1.º Ciclo.

---

<sup>9</sup> Cf. o referido documento no sítio em linha da EAIGL: <https://www.institutogregoriano.pt/instituição/documentos/plano-de-acção-para-o-desenvolvimento-digital-da-escola>, acedido pela última vez a 29/09/2024.

**Tabela 3 — Calendário Lectivo 2021/2022**

<b>Calendário Lectivo 2021/2022</b>	<b>Início</b>	<b>Fim</b>	<b>Interrupção Lectiva</b>
<b>1.º Período</b>	17 Setembro 2021	18 Dezembro 2021	20 Dezembro 2021 a 8 Janeiro 2022
<b>2.º Período</b>	10 Janeiro 2022	9 Abril 2022	1 Março 2022
<b>3.º Período</b>	19 Abril 2022	7 Junho (9.º, 11.º e 12.º anos) 15 Junho (5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 10.º anos) 30 Junho 2022 (Pré-escolar e 1.º Ciclo)	11 Abril a 18 Abril 2022

Elaboração própria a partir do Calendário Académico 2021/2022, EAIGL<sup>10</sup>

## **2.10. Reflexão**

A histórica reputação pedagógica e artística pela qual a EAIGL é conhecida pode ser comprovada pelo nível da sua organização interna, das actividades propostas e pela avaliação externa que a tutela realizou, numa coerência entre os documentos oficiais e a percepção de práticas quotidianas. A oferta pública do Ensino Especializado da Música em Portugal conta com um contributo muito importante por parte desta instituição, ainda que não disponha de regime Integrado em qualquer ciclo de estudos.

---

<sup>10</sup> Documento original disponibilizado em <https://institutogregoriano.pt>, com actualização de 09/02/2022 gentilmente cedida pelo Professor Sérgio Silva.

### 3. Práticas Educativas Desenvolvidas/Estágio

#### 3.1. Caracterização da Classe

Como vimos, um dos objectivos na fundação do Centro de Estudos Gregorianos, em 1953, foi o da formação de organistas. Desde esse momento que a classe de Órgão da EAIGL se tornou a referência no nosso País, quer pelo corpo docente que a integrou e integra, quer pelos alunos que formou. Esta herança pedagógica e artística foi um dos principais motivos para a selecção desta instituição como entidade de acolhimento para a prática de ensino supervisionado.

Nas suas cerca de 7 décadas de existência, a classe de Órgão da EAIGL foi orientada por 12 docentes (Peixoto, 2017, p. 74, citado por Ferreira, 2020, p. 18). A chegada a Lisboa de Antoine Sibertin-Blanc (1930-2012) no ano lectivo de 1960-61 foi um marco para o ensino de Órgão e para o “ressurgimento da cultura organística” em Portugal. Para além de ter sido o docente que mais tempo orientou esta classe (c. 34 anos, ou metade da sua existência), foi desde 1991 professor de Órgão da Escola Superior de Música de Lisboa e assumiu a titularidade do órgão Flentrop 1964 (51/IV/P)<sup>11</sup> da Sé de Lisboa durante quase 50 anos (1965-2012). Assim, a grande maioria de organistas no activo nos últimos 30 anos, no nosso País, “beneficiou, directa ou indirectamente, da sua influência”<sup>12</sup>.

No ano lectivo de 2021/22 os professores de Órgão da EAIGL eram António Esteireiro (n. 1971) e Sérgio Silva (n. 1981)<sup>13</sup>. Ambos são antigos alunos desta classe, sob orientação de João Vaz (n. 1963), docente desta instituição entre 1990 e 2005 (Ferreira, 2020, p. 18), que por sua vez foi aluno de A. Sibertin-Blanc igualmente na EAIGL. A distribuição dos alunos pelas diferentes disciplinas era a seguinte:

---

<sup>11</sup> Informação organológica disponível no sítio em linha do construtor: <https://www.flentrop.nl/en/orgel/lissabon-se-catedral-grote-orgel/>, acedido pela última vez a 28/09/2024.

<sup>12</sup> Cf. nota de falecimento de A. Sibertin-Blanc pela Escola Superior de Música de Lisboa, disponibilizada no seu sítio em linha: <https://www.esml.ipl.pt/noticias/item/348-faleceu-antoine-sibertin-blanc>, consultado a 28/09/2024 pela última vez.

<sup>13</sup> Uma breve contextualização biográfica é explorada nas entrevistas concedidas ao Projecto de Investigação que integra este documento, situadas respectivamente no Anexo 16, p. 224, e no Anexo 17, p. 239.

**Tabela 4 — Classe de Órgão da EAIGL em 2021/22, por docente/disciplinas**

	Iniciação Musical	Órgão	Acompanhamento e Improvisação	Prática Instrumental	Instrumento de Tecla	Total
<b>António Esteireiro</b>	3	14	7	3	—	27
<b>Sérgio Silva</b>	4	9	2	2	2	19
<b>Total</b>	7	23	9	5	2	46

Elaboração própria a partir dos dados fornecidos pelos Docentes

Dado que o Curso de Instrumento comporta a frequência em outras disciplinas para além de Órgão, há que observar a repetição de alunos com Acompanhamento e Improvisação. As aulas e as audições decorreram na sala 6 onde, desde 2004, se encontra ao serviço um órgão encomendado a Dinarte Machado (9/II/P). A sua disposição é a seguinte:

**Tabela 5 — Disposição do órgão Dinarte Machado 2004**

Principal	Positivo	Pedal
Principal 8'	Bordão 8'	Bordão 16'
Flauta 4'	Principal 4'	Oitava 4'
Flautim 2'	Quinta 2 <sup>2/3</sup> '	Acop. I/P Acop. II/P
	Regal 8'	
Acop. II/I		

Elaboração própria a partir de Ferreira (2020, p. 19)

Como recurso de estudo, os alunos dispõem ainda de um instrumento electrónico “Viscount” (II/P) muito procurado pelos que não dispõem de pedaleira em casa.

O primeiro contacto semanal ocorria nos corredores da instituição, pois tanto os alunos quanto o mestrando marcavam presença minutos antes do início do tempo lectivo. Nesse prelúdio à aula, ainda que lidando com discentes de idades, formações pessoais e académicas, gostos, posturas e motivações invariavelmente distintas, o mestrando procurou criar uma ligação de confiança que fortalecesse o vínculo pedagógico. Depois

de uma primeira saudação, era perguntado aos alunos qual o balanço da semana que passara, tanto a nível académico como a nível pessoal, se tinha sido oportuna a realização de alguma actividade social ou cultural fora do âmbito da sua escola. Abordava-se, por fim, o cumprimento dos objectivos de trabalho individual, nível de sucesso, dificuldades vivenciadas — incluindo a realização de momentos de avaliação na componente científica do respectivo currículo — e soluções encontradas.

### 3.2. Caracterização dos Alunos Seleccionados

Apresentamos de seguida uma descrição de cada aluno seleccionado, especificamente no que diz respeito à sua atitude geral, a relação que está a construir com a área musical, com o seu instrumento e com o seu professor, a sua responsabilidade perante os objectivos semanais de trabalho individual, que tipo de aprendizagem lhe é mais favorável, o tipo de instrumento de que dispõe em casa e, quando possível, uma breve descrição do contexto familiar e do encarregado de educação.

Como referido no Capítulo 1, foi necessário seleccionar alunos orientados por António Esteireiro (Aluna A, Iniciação) e por Sérgio Silva (Aluno B, Básico, e Aluna C, Secundário), por questões de horário. As respectivas aulas decorriam nos seguintes tempos lectivos:

**Tabela 6 — Horário das aulas de Órgão dos Alunos seleccionados**

Horário Aulas Estágio Observação	2a feira	3a feira	4a feira
15:45 — 16:30			Aluno B
16:45 — 17:30			
17:30 — 18:15	Aluna A	Aluna C	

Elaboração própria

Todos os alunos foram sempre pontuais. O número de aulas previstas nunca poderia totalizar as 30 exigidas pelo regulamento, dada a ocorrência de dois feriados à 2.ª feira (1/11; 25/4), dois à 3.ª feira (5/10; 1/3), e dois à 4.ª (1/12; 8/12). Registaram-se algumas ausências por doença ao longo do ano lectivo, o que causou uma discrepância entre as aulas previstas e as aulas observadas como se verifica na seguinte Tabela:

**Tabela 7 — Número de aulas previstas (AP), aulas observadas (AO) e aulas dadas (AD) por período lectivo, por aluno**

Estágio EAIGL 2021/2022	1.º Período			2.º Período			3.º Período		
	AP	AO	AD	AP	AO	AD	AP	AO	AD
Aluna A	10	9	—	13	9	2	6	4	1
Aluno B	9	9	—	13	12	1	7	3	2
Aluna C	10	9	—	12	9	2	7	5	1

Elaboração própria

Todas as aulas decorreram em regime presencial, com exceção de 26/1 e 2/2 do Aluno B dado o seu isolamento profilático. Para contornar esta questão, o Professor Sérgio Silva leccionou estas aulas em regime à distância síncrono. Foram verificadas algumas ausências por parte de ambos os docentes (Aluna A: 24/1; Aluno B: 11/5; Aluna C: 16/11 e 10/5), mas que foram compensadas dentro de um prazo razoável. Ocorreram ainda algumas faltas dadas pelos alunos, a saber:

- Aluna A: 4/10; 29/11; 6/12; 21/3.
- Aluno B: 20/4.

Também o Professor estagiário teve necessidade de faltar, justificando-se por uma necessidade profissional: 8/11 (assistiu à reposição a 6/11); 9/11 (assistiu a 6/11); 8/2.

### **3.2.1. Aluna A — Iniciação**

Com 7 anos de idade, a Aluna A iniciou o seu percurso académico na área musical ao ser matriculada pela primeira vez na instituição. Frequentava o 2.º ano do ensino básico num agrupamento escolar na área de influência da EAIGL. De trato acessível, a aluna sempre manifestou entusiasmo e curiosidade pelo instrumento que optara e abertura no diálogo com o mestrando.

Como referido no Subcapítulo 2.4 relativo à oferta educativa, a Iniciação Instrumental 2 compreende um tempo lectivo de 45 minutos equitativamente repartido entre dois alunos. Assim, todas as segundas-feiras, a Aluna A partilhou a aula com outra colega, a

Aluna Z. Apesar de terem a mesma idade, apresentavam uma postura e um discurso distintos. Um dos factores que directamente terá influenciado esta realidade terá sido o contacto prévio com a aprendizagem de Música: a Aluna Z, ao ser irmã mais nova de uma aluna de Piano também da EAIGL, pôde testemunhar uma rotina de trabalho individual e, em última análise, tornar-se “aluna” da própria irmã. A sua Mãe teve igualmente aprendizagem formal de Piano. Embora com uma menor proximidade à Música, a Aluna A mostrou desde o primeiro momento uma alegria em iniciar o estudo de Órgão, confessando ter já adquirido um teclado digital de 5 oitavas completas.

A introdução ao instrumento, a descoberta das suas características mecânicas e sonoras, a modalidade partilhada das aulas e o regime de observação do mestrandos foram tópicos que o Professor António Esteireiro abordou no arranque do início do ano lectivo. Outros objectivos passaram por adquirir uma postura correcta e natural ao órgão, adquirir as bases técnicas necessárias ao domínio do instrumento, conhecer o teclado em toda a sua extensão, desenvolver a leitura ao órgão e apresentar em público o trabalho efectuado ao longo do ano.

### **3.2.2. Aluno B — Curso Básico**

Com 10 anos de idade, o Aluno B frequentava o 5.º ano de escolaridade em regime Articulado, tendo já concluído o curso de Iniciação Musical de Órgão com o Professor Sérgio Silva. Como actividade extracurricular praticava futebol de salão. Ainda assim, era-lhe possível manter uma qualidade no estudo individual em casa, pelo acesso a um instrumento digital com pedaleira por MIDI e programa “Hauptwerk”<sup>14</sup>. O seu horário semanal de instrumento encontrava-se dividido em dois tempos lectivos, o primeiro às 2.ªs feiras e o segundo às 4.ªs, tendo sido a este último a que nos pudemos associar.

O Aluno manifestou níveis de motivação tão elevados que, por exemplo, à 4.ª aula observada lembrou-se de que na 2.ª feira seguinte — dia dos restantes 45 minutos semanais — era o 1.º de Novembro, feriado, tendo perguntado por uma eventual aula de substituição. Surpreendido, o Professor cooperante lamentou não poder satisfazer o

---

<sup>14</sup> O programa Hauptwerk foi concebido para reproduzir em alta-fidelidade um conjunto muito alargado de instrumentos reais, graças ao trabalho de captação. Essa reprodução eleva o processo de estudo e de interpretação a níveis anteriormente só possíveis com uma deslocação física até aos instrumentos.

pedido pois só as faltas do docente poderiam ser enquadradas no âmbito de uma aula de substituição ou reposição. Apesar do esclarecimento menos abonatório à sua vontade, o Aluno nunca deixou de manifestar uma atitude de elevado interesse e de forte empenho na aprendizagem do seu instrumento.

O recurso à aula síncrona à distância foi a solução durante o isolamento profilático do Aluno B. Durante duas aulas, foi possível atestar o seu nível de autonomia ao testemunhar o uso do seu instrumento doméstico e em simultâneo executando o programa de videochamada com recolha e partilha directa do seu som. O recurso a estas ferramentas produziu um interessante resultado final do ponto de vista da transmissão de dados pois, ao contrário das aulas à distância onde foi utilizado algum teclado digital sem aplicação MIDI e com partilha de som por algum microfone, a qualidade sonora nunca esteve comprometida e nunca ocorreu um atraso na comunicação que perturbasse a noção musical do que era transmitido.

Dada uma certa precocidade na relação com o Órgão, verificava-se por vezes uma dificuldade em tomar consciência da dedilhação e das consequências impeditivas a uma abordagem limpa e com uma técnica adequada ao texto musical.

### **3.2.3. Aluna C — Curso Secundário**

A Aluna C frequentava o 12.º ano e o 8.º grau de Órgão em regime supletivo, tendo, no entanto, ingressado desfasada para o 1.º grau no ano lectivo 2014/2015. Para recuperar dessa diferença, realizou prova de acumulação do 4.º grau com o 5.º grau, no ano lectivo 2017/2018. Foi aluna do Professor Sérgio Silva desde o início. Também frequenta Acompanhamento e Improvisação, onde está a abordar repertório para o projecto de escola sobre a *Oratória de Natal*, C. Saint-Saëns (1835-1921). Ao contrário de outros colegas, a Aluna C está ainda inscrita em Coro, Análise e Técnicas de Composição e Canto Gregoriano.

Dispõe de instrumento electrónico de estudo em casa, mas no início do ano lectivo de 2021/22 não tinha ainda adquirido calçado próprio para uma melhor técnica de pedaleira. A Aluna manteve sempre uma atitude discreta e calma, por vezes em demasia e quase manifestando uma passividade incompatível com a exigência do seu nível.

### **3.3. Descrição das Aulas Observadas (AO)**

#### **3.3.1. AO — Aluna A**

O Professor cooperante perguntou sempre pela disposição da Aluna, pelos acontecimentos mais relevantes da sua semana e procurava saber como tinha corrido o estudo em casa. A Aluna A cumpria muito frequentemente com os objectivos de estudo individual, mas manifestando algumas incertezas na sua execução em aula. Quando tal ocorria, o Professor conseguia rapidamente perceber se tal se devia a um erro fortuito ou se a Aluna não tinha aplicado de facto o empenho necessário ao domínio do exercício ou da passagem.

Os exercícios que foi realizando em primeiro lugar foram dedicados à descoberta dos teclados, com a definição de um eixo horizontal como referência para a altura das notas (esquerda mais grave, direita mais agudo), a sequência de oitavas, e de definição rítmica, tudo por observação visual e auditiva das acções do Professor cooperante, com especial desenvolvimento de capacidades de memória. De seguida foi introduzido o texto musical, com a hierarquia das figuras rítmicas e a noção escrita de altura do som. O domínio destes elementos ocorreu de forma progressiva e rapidamente a Aluna A passou a dispor de ferramentas de leitura musical.

O seu repertório era constituído por muitas peças a uma ou duas vozes, muitas vezes de carácter tradicional, como ferramenta para consolidar todos os elementos musicais e desenvolver uma postura correcta ao instrumento. O processo de escolha partia de uma proposta do Professor, pela demonstração integral, a qual a Aluna aceitava quase sem excepção. Uma das suas maiores manifestações de interesse ocorreu com as peças de *L'ABC du Quatre Mains*, de Martin. Aí, a Aluna tocava a mesma melodia com as duas mãos e o Professor acompanhava com um estilo mais complexo em termos rítmicos e harmónicos, resultando num produto sonoro muito estimulante.

As expectáveis dificuldades que o processo de aprendizagem trouxe eram alvo de variadas técnicas de resolução orientada pelo Professor cooperante, desde cantar a melodia em simultâneo com nome de notas, repetir o movimento de dedos, contar pulsações em voz alta, variar a velocidade, desafiar à execução de olhos fechados. A

aplicação destas ferramentas resultou sempre no esclarecimento da Aluna. O domínio sobre a dúvida ou o erro era rapidamente premiado por uma reacção positiva do Professor. Este *feedback* foi o vector fundamental de manutenção da motivação intrínseca.

Numa das aulas dedicadas à peça *O Balão do João* (em Dó Maior), o Professor estagiário pediu autorização para intervir, lembrando que no fim da história o protagonista perde o seu estimado objecto. Como tal, seria interessante escolher outras notas — um mi bemol, como 3.<sup>a</sup> menor — a fim de criar uma correspondência entre esse sentimento e uma sonoridade mais “triste”.

Apesar de durar cerca de 22 minutos e meio, as aulas da Aluna A foram sempre muito bem aproveitados pelo Professor António Esteireiro, graças a um estilo muito eficaz nos pedidos realizados e na observação da resposta da Aluna A. Esta demonstrava por vezes alguma inquietude enquanto o Professor comunicava consigo, resultando por vezes na necessidade de repetição das indicações, baixando a cadência do processo de aprendizagem.

A sua participação nas audições de 2.º e 3.º Período (26 Março, 28 Maio) revelou-se muito importante para a consolidação de aspectos técnicos e, sobretudo, para os primeiros momentos de exposição pública enquanto intérprete e comunicadora. A Aluna A pôde testemunhar os rituais de preparação, de foco e de *performance* manifestados pelos colegas mais velhos. Apesar de, na primeira experiência de tocar para uma audiência, ter momentaneamente perdido o sentido de fluxo na execução, a Aluna cumpriu com as orientações dadas anteriormente pelo Professor e resistiu à vontade de parar e/ou repetir notas para trás, tornando o momento da hesitação em algo passageiro. A Aluna A com todos os aspectos abordados nos ensaios de preparação, em contexto de aula — como levar as partituras ordenadas, regular a posição do banco e a sua altura, abrir os respectivos registos e colocar-se com uma postura correcta.

Dentro do conceito de aula partilhada, enquanto um dos alunos se encontra em processo de aprendizagem directa com o docente, o outro permanece na sala. Neste momento, a Aluna A manifestava um desinteresse generalizado pelo que ocorria na aula da Aluna Z,

ainda que em muitas situações o seu repertório explorasse o mesmo tipo de objectivos. O seu comportamento passava por rapidamente procurar um livro ou um caderno que trouxesse consigo, prejudicando a sua resposta à eventual chamada de atenção do Professor cooperante para um aspecto da peça abordada pela Aluna Z.

### **3.3.2. AO — Aluno B**

Como referido no Subcapítulo 3.2.1., o Aluno B assumiu uma atitude de grande responsabilidade para com o trabalho proposto pelo Professor Sérgio Silva, demonstrando altos níveis de motivação e de empenho na aprendizagem. O nível dos objectivos técnicos a alcançar foi sempre superior ao expectável para um 1.º grau, graças ao trabalho desenvolvido nos três anos de Iniciação Musical. O desafio de procurar um equilíbrio entre a dificuldade do repertório e a manutenção da motivação foi um aspecto para o qual o docente sempre trabalhou. Ainda que a estatura do aluno pudesse ter criado algum constrangimento na abordagem ao instrumento, particularmente pelos eventuais requisitos do repertório, o docente procurou saciar a extraordinária vontade de aprender e de passar à dificuldade seguinte que o aluno sempre demonstrou. A eventual barreira de adaptação ao repertório com pedaleira nunca se verificou, pois, da mesma forma que resolvia questões problemáticas nos manuais, também demonstrou desembaraço e graciosidade nesta importante e incontornável componente do Órgão. O facto de se consciencializar do erro e de perceber qual o caminho para o resolver rapidamente, denuncia um desenvolvimento metacognitivo.

O Professor manifestou constantemente uma preocupação quanto ao consequente desfasamento positivo entre a estrutura mental do Aluno (com 10 anos de idade) e os desafios propostos. O diálogo franco entre os dois espelhava a grande relação de confiança sentida por ambos e simultaneamente necessária ao delicado processo de aprendizagem, especialmente nos momentos de maior exigência.

Um outro contributo importante para o sucesso deste caso pedagógico foi a espantosa velocidade de resposta do Aluno aos pedidos de correcção e aos alertas do Professor. Apesar de nem sempre assimilar, de aula para aula, todos os aspectos a melhorar quanto a articulação, dedilhação ou fraseado, era notável a coerência com que o fazia após um

segundo lembrete. Quanto ao desenvolvimento de outros domínios, como por exemplo a harmonia, o Aluno B foi consolidando novos conhecimentos. Considerando a sua frequência no 1.º grau de Formação Musical, o Professor Sérgio Silva foi introduzindo conceitos inerentes ao repertório proposto, como acordes de 7.<sup>a</sup>, inversões, retardos e outros, mas com um cuidado pedagógico particular. A orientação procurava associar o resultado sonoro a sequências de movimentos físicos (dedos, pés), mas desenvolvendo em paralelo as capacidades de leitura e de compreensão teórica.

Daqui resultou uma precoce, mas efectiva compreensão dos diferentes estilos e técnicas necessários à correcta interpretação da variedade de repertórios à disposição do organista. O Aluno B demonstrou uma faceta ecléctica e condizente com uma cultura organística, ao interpretar com rigor técnico, adequação estilística e brio artístico dois Pequenos Prelúdios, de J. S. Bach (1685-1750) (BWV 927 e BWV 939), dois Prelúdios com pedaleira (BWV 556 e BWV 558), um dos andamentos de *L'organiste*, de César Franck (1822-1890) e ainda duas *Invenções* de Albert de Klerk (1917-1998).

### **3.3.3. AO — Aluna C**

A frequência de um 8.º grau em Órgão é um patamar que uma pequena excepção de alunos antecipa para o seu percurso no Ensino Artístico Especializado. Se considerarmos: que a Aluna C o alcançou como aluna da classe da EAIGL, orientada pelo Professor Sérgio Silva desde o início; o fez em regime Supletivo, ou seja, com toda a carga lectiva a que um 12.º Ano do Curso de Ciências e Tecnologia obriga; encontrando-se simultaneamente numa idade particularmente sensível a nível pessoal e académico, entre o Secundário e o ensino Superior, podemos considerar desde já este processo pedagógico como algo de extraordinário para o contexto deste ensino.

Este paradigma poderá ser propício a uma atitude de relativização dos objectivos já alcançados e dos que ainda faltam alcançar, com um reordenamento das prioridades académicas em detrimento da componente geral de ensino. De facto, a prestação da Aluna C durante o 1.º Período ficou aquém dos objectivos propostos. Por mais de uma vez que a Aluna se apresentou em aula sem ter abordado convenientemente as tarefas definidas, comprometendo o plano delineado pelo Professor Sérgio Silva. As primeiras

10 aulas, destinadas a *Cantabile*, de C. Franck e ao Prelúdio em Fá menor, BWV 534, de J. S. Bach, culminaram numa conversa franca, entre Professor e Aluna, sobre o baixo nível de aproveitamento. Para colmatar a situação, foi gizado um plano de trabalho a desenvolver pela Aluna durante a interrupção lectiva de Natal. De facto, o Prelúdio de Bach foi interpretado integralmente na primeira aula de Janeiro, com uma segurança que ainda não tinha sido manifestada pela Aluna C. Este *tour de force* serviu a demonstração das suas capacidades técnicas e estilísticas, tão necessárias ao cumprimento bem sucedido dos objectivos para o ano lectivo.

O nível exigente do programa proposto foi, por fim, acompanhado de uma dedicação e de um esforço proporcionais. Apesar da abordagem inicial ao Prelúdio de Coral a 3 partes, BWV 660, ter revelado dificuldade de âmbito motor, sobretudo no domínio estilístico da ornamentação pedida por J. S. Bach e das diferentes articulações que idiossincraticamente pautam a sua obra, a Aluna dominou-a em cerca de 7 semanas.

O Professor cooperante auxiliava frequentemente a Aluna C em momentos de maior dificuldade através de estímulo visual, demonstrando ao teclado a correcta realização. Tais momentos ocorreram com alguma frequência, mas sempre com a devida presença e orientação do Professor. Este procurou frequentemente motivar a Aluna a desenvolver as suas capacidades metacognitivas, por forma a aumentar a eficácia do seu estudo e dar a provar a si própria o sabor da vitória.

### **3.4. Descrição das Aulas Dadas (AD)**

Por especial pedido do Professor estagiário, as 9 aulas dadas foram realizadas só no 2.º e no 3.º Períodos. Em praticamente todas as datas o Professor Orientador assistiu à leccionação do professor estagiário, bem como à interação que realizávamos com o Professor cooperante. A única excepção foi à 3.ª e última aula da Aluna A (23/05), dado que o Professor Orientado se encontrava em isolamento profilático. Para contornar a dificuldade de reagendamento em finais de ano lectivo, ficou acordado que a aula seria transmitida via Zoom.

#### **3.4.1. AD — Aluna A**

Tal como referido no Capítulo 1., uma das principais necessidades que desejávamos colmatar era a de exercer pedagogicamente em Iniciação. Por falta de experiência em geral, mas sobretudo por nos encontrarmos pela primeira vez diante de um aluno deste ciclo, verificou-se uma dificuldade na adaptação do discurso em relação ao nível da Aluna A. Na primeira aula (7/03) foi frequente o recurso a linguagem analítica, que só foi travada pela intervenção preciosa do Professor António Esteireiro. Para além disso, fomos orientados a procurar soluções mais por estímulos visuais, com a exemplificação interpretativa logo em primeiro lugar, e a moderar os conceitos teóricos. Por exemplo, em “Sur le pont d’Avignon”, proposta à Aluna A pelo Professor estagiário, tornámos demasiado complexa a primeira abordagem. A palavra de ordem foi a de simplificar e adequar a comunicação ao nosso interlocutor (7 anos de idade, primeiros meses de experiência num instrumento).

Um mês mais tarde (4/04) tentámos melhorar esse aspecto desde a primeira abordagem a novo repertório (“Chansons tristes”). Talvez por o “longo” 2.º Período se encontrar prestes a terminar, a Aluna A manifestou uma atitude de muita inquietude e comportamento incompatível com a apresentação de novos elementos musicais. Por isso, foi necessário corrigir essa postura e criar um estímulo mais forte sobre os conceitos a abordar nessa aula, como por exemplo alternar a leitura cantada das duas vozes, ou assinalar com um lápis a pulsação e ainda uma tentativa de repetir três vezes de seguida sem olhar para a partitura, com fluidez discursiva.

Por fim, a Aluna A melhorou substancialmente o seu comportamento e, ao longo do 3.º Período, veio a aperfeiçoar o seu estudo. Pode ter contribuído para isso a realização de uma peça a 4 mãos de R. C. Martin. Por exemplificação do Professor cooperante, adaptámos a distribuição das vozes do acompanhamento também pela pedaleira. Esta foi certamente a aula dada onde a Aluna melhor produziu e melhor interpretou o seu repertório. Tal facto permitiu-nos consolidar estratégias de ensino eficazes e a antecipar com maior celeridade o seu recurso, antes que a dificuldade se instale no(a) Aluno(a).

Foi ainda perguntado à Aluna como se tinha sentido ao longo do ano lectivo e se o modelo de aula dada pelo Professor estagiário teria tido algum efeito positivo nas suas capacidades.

### 3.4.2. AD — Aluno B

A primeira aula leccionada pelo Professor estagiário ao Aluno B (2/03) foi dedicada a repertório já bem conhecido (Prelúdio para manuais, BWV 927, e ainda uma *Invenção* de A. de Klerk). Procurou-se limar arestas e chamar a atenção para a coerência no discurso musical, que estava a ser pautado por uma inconstância articulatória e uma ligeira displicência sobre a dedilhação. Para corrigir certos aspectos, desmontámos a estrutura harmónica da peça barroca e relembrámos a construção vertical dos desenhos horizontais.

No seguimento de uma aula observada pautada por algumas dificuldades na resolução de dúvidas, o Aluno B provou na 2.<sup>a</sup> aula dada (4/05) o empenho aplicado durante a semana e demonstrou um domínio seguro e muito completo do instrumento. A manifestação das suas capacidades de auto-eficácia e metacognição contribuíram em larga medida para a assimilação de movimentos condizentes com uma leitura musical correcta e interessante. O desafio final passou por incrementar o valor do *tactus* e em explorar as idiosincrasias rítmicas com maior ligeireza, tais como as cadências em hemíola.

A exploração de uma técnica de *legato* absoluto serviu de centralidade temática à 3.<sup>a</sup> e última aula dada ao Aluno B (1/06). O domínio do repertório era de tal ordem que o foco se cingiu a alguns compassos onde foi manifestado um menor controlo de movimentos. A interpretação fluida que o repertório do Romantismo francófono exige, como no caso de *L'organiste* de C. Franck, pode facilmente ficar comprometido, por exemplo em excertos onde uma mesma mão tenha duas vozes com articulações distintas.

### 3.4.3. AD — Aluna C

A sistematização do domínio técnico e artístico sobre duas obras contrastantes foi o objectivo principal da primeira aula dada à Aluna C (15/02). Se por um lado nos é exigido um *legato* absoluto, mas simultaneamente atento a repetições de notas (*Cantabile*, C. Franck), por outro devemos enfatizar a melodia do Coral (mão direita) num contraste absoluto com o seu acompanhamento (mão esquerda e pedal) (BWV

660). Dada a relativa segurança sobre as duas peças, procurámos explorar um resultado sonoro menos mecânico e com uma agógica mais interessante. A Aluna foi encorajada a arriscar procurar todos os pontos de apoio “oferecidos” pelo texto musical e a explorá-los quase de forma caricatural, para de seguida regressar à normalidade. No caso do prelúdio de Coral, foi necessário investir no esclarecimento da ornamentação.

A segunda aula da Aluna C foi igualmente a última antes da interrupção lectiva de Páscoa (5/04) e foi totalmente dedicada à Fuga em Fá menor, BWV 534. Para esta obra partimos em busca de uma coerência entre os parâmetros musicais, tais como a articulação e o *tactus*, desenvolvendo simultaneamente um conjunto de competências motoras, de musicalidade e metacognitivas. A opção por desconstruir os elementos solísticos é necessária quando se verifica uma dificuldade em alguma voz em particular. Tal foi realizado tendo em vista uma execução coerente da articulação entre pares de vozes de uma mesma mão, depois as duas, cada uma com o pedal e, por fim, o *tutti*. Procurámos auxiliar no processo de definição de objectivos para a interrupção lectiva.

A última aula dada à Aluna de 8.º grau (1/06) pautou-se por uma revisão geral do repertório dominado até esse momento, com especial dedicação ao conjunto de Prelúdio e Fuga. Neste, foram revistos alguns movimentos mais exigentes em termos de coordenação e de manutenção discursiva, como uma marcha harmónica, a manutenção da articulação no pedal e ainda da sua conjugação com a última entrada das vozes, ao longo de 138 compassos quaternários simples. Tanto o trio sobre o Coral (BWV 660), quanto *Cantabile* de Franck foram alvo de pequenas melhorias interpretativas, já que o resultado era muito satisfatório. Foi notada a intenção da Aluna de procurar realizar uma interpretação artística daqueles textos.

### **3.5. Audições/Actividades extracurriculares**

As audições do ano lectivo de 2021/22 decorreram na sala 6 da EAIGL, salvo indicação em contrário, pela seguinte ordem:

- 2.º Período: 29/01, Aluna C (12:00 e 13:15); 26/02, Aluna A; 19/03, Aluno B e Aluna C (11:00 e 12:30); 26/03, Aluna A (faltou);

- 3.º Período: 28/05, Aluna A; 29/05, Alunos B e C (Igreja do Mosteiro dos Jerónimos);  
4/06, Aluna C.

## **4. Reflexão Final/Análise Crítica da Actividade Docente**

### **4.1. Nível de Consecução dos Objectivos**

A oportunidade de frequentar um estágio em observação, por um candidato à profissionalização na carreira docente no Ensino Artístico Especializado, é deveras importante. O momento de formação pedagógica, junto de quem reúne uma vasta experiência e é herdeiro de uma verdadeira cultura organística, dará um cunho muito importante à sua prática futura.

Dado que partíamos de um nível muito baixo em relação à orientação pedagógica, podemos afirmar com toda a certeza de que a experiência acumulada vem colmatar determinadas falhas, alertar para outras que não pensávamos que existissem, sempre num ambiente único e muito privilegiado do qual se reveste a EAIGL e, particularmente, a sua histórica classe de Órgão.

### **4.2. Facilidades/Dificuldades sentidas**

Sem dúvida de que as maiores dificuldades foram sentidas nas aulas dadas, mais concretamente junto das Alunas A (Iniciação) e C (Secundário). A oportunidade de melhorar era algo escassa (3 aulas dadas por aluno, por Período), logo exigente. Ao não reunirmos experiência suficiente com discentes dos referidos níveis no início deste processo, fomos impelidos a incrementar uma alteração, no primeiro caso, na adequação discursiva, comportamental e de objectivos para determinada aula em função do nível de aprendizagem (leitura, coordenação, sentido rítmico, etc). E, no segundo, pela exigência técnica e estilística do repertório de 8.º grau.

O caso do Aluno B foi, relativamente aos seus pares, um processo pedagógico mais natural e familiar.

### **4.3. Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional**

A aprendizagem de um Instrumento revela-se um processo muito particular no contexto do ensino artístico e, particularmente, do ensino geral. A consideração pela relação pedagógica de um para um, de professor para aluno e vice-versa, é de uma delicadeza

monumental. A responsabilidade de formar artística e tecnicamente, também ao nível dos valores e da descoberta das capacidades de autonomia, tem um peso sobre o professor como em poucas actividades profissionais.

Então, é fulcral apostar no desenvolvimento de ferramentas e de uma sensibilidade para perceber e orientar cada caso pedagógico, num processo de assimilação sem fim. Como tal, considera-se natural a necessidade de frequentemente procurar actualizar referências, aprimorar métodos e refrescar perspectivas sobre o outro e sobre o complexo processo de aprendizagem.

## **PARTE II — PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO**

## **5. Introdução**

### **5.1. Descrição, Motivações e Objectivos**

A ideia de um alegado paradigma de uma progressiva redução do número de alunos finalistas dos cursos básico e secundário de música, do Ensino Artístico Especializado (EAE), tem vindo a ser produzida empiricamente e transmitida por alguns agentes desse meio pedagógico, nomeadamente docentes. De entre as opiniões formadas destacamos alegações referentes a uma quebra do empenho, do interesse e da motivação na aprendizagem de novas competências, e conseqüentemente de uma crescente dificuldade no cumprimento dos objectivos pedagógicos dos respectivos programas definidos para cada grau de ensino, que por sua vez gerará maior dificuldade a este delicado processo. A noção do aumento de insucesso no cumprimento dos objectivos propostos na aprendizagem da música em Portugal parece não se cingir a um instrumento, curso ou instituição em específico. Apesar de uma aparente generalidade, este fenómeno ocorrerá com forte expressão no ensino do Órgão. Breves reflexões foram já produzidas em meio académico que destacam um conjunto de dificuldade no ensino deste instrumento no actual contexto pedagógico (Silva, 2017, p. 41).

Neste projecto de investigação propomo-nos verificar o recente paradigma pedagógico do ensino do Órgão nas principais escolas de Música de Portugal, pelo levantamento do número de alunos inscritos neste instrumento nos últimos 15 a 20 anos e sua comparação com o número de alunos finalistas do ensino básico e secundário — 5.º e 8.º grau, respectivamente. Por forma a obter um tipo de dados qualitativo, complementando a informação estatística e validando-a na sua ecologia (Bryman, 2012, p. 48), propomos realizar um conjunto de entrevistas a docentes e direcções pedagógicas, onde serão analisados os discursos e as acções destes agentes em vigor nas principais instituições de ensino artístico. A recolha dos testemunhos sobre a evolução das respectivas classes servirá a produção de um conjunto de reflexões fundamentadas em conceitos e ferramentas cognitivas postulados pelas Ciências da Educação, contribuindo colectivamente para a identificação dos desafios e das estratégias pedagógicas em uso e reflectindo sobre o desenvolvimento de outras no ensino do Órgão no nosso País. Os agentes pedagógicos serão questionados quanto aos objectivos

dos programas dos cursos, sua adequação e pertinência em relação às actuais virtudes, limitações e desafios do EAE. Assim, tentaremos não só esclarecer o conceito pré-estabelecido de uma recente diminuição na dimensão das classes de Órgão e do sucesso dos percursos iniciados nas principais instituições pedagógicas em Portugal, mas sobretudo reflectir sobre os desafios enfrentados no ensino deste instrumento no actual paradigma do ensino da Música. Na medida do possível, procurar-se-á contribuir com um conjunto de factores e soluções que potenciem a manutenção e um eventual crescimento das classes de Órgão nacionais.

## **5.2. Estado da Arte e Revisão da Literatura**

Numa tentativa de entender a recente dimensão do ensino de Órgão em Portugal, rapidamente se concluiu que não existem dados organizados quer quanto ao número de alunos, quer ao seu aproveitamento, regime de frequência ou distribuição geográfica. Tal evidência é confirmada por Fernandes *et al.* (2007, p. 3; 2014, p. 22-4). Daí que nos seja possível afirmar que este projecto procura esclarecimentos vários numa temática original.

Sobre o recente desenvolvimento das classes de Órgão, ou outras, em Portugal não nos foi possível encontrar especificamente um trabalho, científico ou jornalístico, que esclarecesse sobre tal objecto e que servisse de ponto de partida para o nosso projecto de investigação. Apesar da pesquisa realizada pelos repositórios das Universidades e Politécnicos do nosso país, relativamente a objectos de investigação que incidissem sobre o EAE, sobre o espaço que o ensino artístico ocupa actualmente ou ainda sobre questões pedagógicas directamente relacionadas com motivação na aprendizagem de um instrumento, não ter resultado num vasto número de referências que reflectissem genericamente sobre o ensino de um instrumento, destacamos por ordem cronológica as seguintes temáticas abordadas:

- a improvisação como ferramenta metodológica de estudo para o desenvolvimento de competências de leitura (Machado, 2015);
- as possibilidades didácticas inerentes a *Orgelbüchlein*, de J. S. Bach (1685-1750) (Tavares, 2016), pelos desafios técnicos “na coordenação do pedal com os manuais,

pelo estudo da técnica de pedal, pela polifonia rica e densa e pelo estudo rigoroso da ornamentação que proporciona” (p. 67);

- a aplicação do *Método Suzuki para Órgão* em alunos de Iniciação (Silva, 2017), nomeadamente o contributo que pode gerar “na aquisição de competências específicas” (p. 94) para tocar este instrumento, com um “impacto positivo na motivação e, conseqüentemente, no desempenho dos alunos” (p. 96);
- a “utilidade do material pedagógico usado durante o século XVIII em Portugal pelo compositor João de Sousa Carvalho (1745-1798) no contexto atual dos alunos de órgão nas aulas de baixo contínuo e improvisação, ou nas aulas de órgão como música portuguesa ou exercício técnico” (Castro, 2017, p. xii), já que estes exercícios se revestem de uma acessibilidade maior quer para os alunos do ensino Básico, quer para os de Secundário, relativamente a referências pedagógicas congêneres da Europa e de características importantes para a interpretação do repertório setecentista português (p. 55);
- a possibilidade de alargar o repertório dos programas em vigor nas diferentes instituições, com a inclusão inédita de “música portuguesa para órgão do final do Antigo Regime” (Sousa, 2018, p. 68) a fim de, entre outras, tomar consciência e empregar os “recursos físicos dos órgãos portugueses como elementos interpretativos” (p. 69);
- a selecção de repertório organístico do séc. XIX (Cruz, 2019) e sua adequação “às exigências físicas e capacidades cognitivas dos alunos [...] do 1.º ao 5.º grau.” (p. 76), por forma a potenciar “o desenvolvimento integral dos alunos para a execução futura de grandes obras do romantismo” (p. 122);
- a relativização da notação na aprendizagem musical (Oliveira, 2020) para um “desenvolvimento da memória”, uma “melhoria das competências técnico/motoras, auditivas e expressivas” e um “aumento dos níveis de motivação” (p. 123), entre outros;

- o papel do qual as disciplinas de Música de Conjunto se podem revestir na mediação entre as “actuais exigências profissionais e os objectivos de ensino” (Ferreira, 2020, p. v), em particular do Órgão e das diferentes dimensões que o caracterizam, “remetendo para uma revisão curricular e programática que inclua música de câmara no ensino oficial de órgão” (p. 94) em particular o acompanhamento litúrgico, que é “o formato [profissional] mais recorrente a nível nacional” (p. 102). É ainda indicado que, em relação à classe de Órgão da EAIGL, “nos últimos vinte anos, oito alunos foram aprovados em exame final de 8º grau de órgão e cinco seguiram estudos superiores de órgão” (p. 19).
- a importância da improvisação ao Cravo como veículo para “uma mudança do paradigma educacional [...] onde as barreiras entre músico/improvisador/compositor se diluem [...] e que permita que as próximas gerações de cantores e instrumentistas sejam verdadeiramente Músicos — e não apenas leitores de grandes obras escritas por outros” (Bayley, 2021, pp. 88-9), e no desenvolvimento de “competências auditivas, expressivas e de criatividade musical” e de “espontaneidade” podendo “vir a ser um fator motivacional para muitos alunos, com efeitos benéficos no seu estudo pessoal” (Melo, 2021, p. 43);
- a relação entre uma aptidão musical ou o desenvolvimento de uma inteligência musical e o resultado académico de um aluno (Pereira, 2022), nomeadamente na aprendizagem de um instrumento *vs.* o conhecimento abordado e avaliado pela disciplina de Formação Musical, dado que “[...] a duração e qualidade do estudo pode influenciar significativamente o desempenho escolar” (pp. 101-2), e que “a prática individual contribui para que alunos com uma pontuação [de Inteligência Musical] mais baixa consigam alcançar classificações máximas, principalmente na disciplina de Instrumento” (p. 103);
- desenvolvimento do EAE da música em Portugal desde 1901 até 2000, nomeadamente da evolução que a actual disciplina de Formação Musical tomou no currículo dos ensinos Básico e Secundário (Carneiro, 2023), reconhecendo uma instabilidade na formação artística e especializada desta oferta educativa (p. 193).

- a possibilidade de aplicar estilos históricos de harmonização a uma melodia infantil (Pinto, 2023).

É sobretudo no que ao desenvolvimento das políticas educativas do EAE diz respeito que o paradigma se altera. Foi já produzido um conjunto alargado de reflexões e documentos oficiais dedicados ao ponto de situação do EAE de Música no nosso País. Destacamos por isso o trabalho que tem vindo a ser coordenado por Domingos Fernandes, actual Presidente da Comissão Nacional de Educação (CNEDU), nomeadamente aquele que vem caracterizar o ensino artístico e “definir uma política”, por exemplo, quanto ao processo de avaliação, reflectir sobre os “índices de retenção e conclusão” no Ensino Artístico, “consolidar a educação artística”, e “expandir” a sua oferta (Fernandes, D., Ó, J. R. do, Ferreira, M. B., 2007). A partir deste, foram desenvolvidos um ponto de situação sobre o EAE e uma proposta de “definição de um currículo do curso básico” (Fernandes, D., Ó, J. R. do, Paz, A., 2008) e, mais recentemente, uma síntese sobre a evolução das políticas de educação artística desde a criação do Conservatório Nacional em 1835 (Fernandes, D., Ó, J. R. do, Paz, A., 2014), mas com especial destaque sobre as decisões do XVII Governo Constitucional (2005-09), baseadas no estudo de 2007 anteriormente referido.

Destacamos ainda um projecto de investigação no âmbito da relação laboral criada entre os docentes e o EAE, nomeadamente a sua evolução e a que regulação tem sido submetida no período compreendido entre a “Experiência Pedagógica de 1971” e as alterações legais de 2008 e 2009 (Coutinho, 2011). Este produz ainda uma reflexão mais actualizada sobre a “situação actual” do EAE (pp. 18-22), nomeadamente sobre a regulação do regime Supletivo, a expansão do regime Integrado, as características do regime Articulado e ainda aos seus financiamentos.

### **5.3. Justificação do Projecto, Problemática e Perguntas de Investigação**

O processo motivacional envolve uma dinâmica de alcance de competências, ou aquilo que o indivíduo deseja adquirir como conhecimento para aplicar na sua vida pessoal, profissional, social e outras. As predisposições mentais para a competência podem distinguir-se entre objectivos de aprendizagem e objectivos de performance. Para o seu

correcto cumprimento, é invariavelmente necessário o desenvolvimento de competências de aquisição e competências de validação, respectivamente (Dweck & Molden, 2017, p. 135). A definição de objectivos pauta-se por predisposições mentais fixas ou de crescimento. Estas últimas proporcionam um sistema de aquisição de conhecimento baseado na ideia de que a aplicação de esforço para contornar as dificuldades tem como resultado o aumento das capacidades (*ibid.*, p. 137), com consequência para o desenvolvimento da personalidade (Josza & Morgan, 2014). O que levará então uma criança, sensivelmente entre os 8 e os 10 anos de idade, a procurar uma formação artística que pode vir a trazer uma exigência no cumprimento de tarefas e de objectivos para além da que é imposta pela escolaridade obrigatória?

A importância dos comportamentos que pais e família desempenham durante a aculturação musical na infância é reconhecida pela Psicopedagogia. A investigação realizada nesse âmbito aponta para a evidência de que as crianças que cantam desde muito cedo e que são iniciadas num instrumento desde tenra idade demonstram um forte interesse em Música. Tal é a ordem nessa manifestação de vontade que desenvolverão elevados níveis de perícia musical, pois têm pais ou encarregados de educação que os apoiam, que reconhecem os seus feitos e lhes providenciam um ambiente musical enriquecido (Gaunt & Hallam, 2016, pp. 465-8).

O processo educativo de escolha de um instrumento é complexo, realizando-se pela conjugação de factores biológicos, cognitivos, pedagógicos, sociais, económicos e políticos, entre o aluno e o ambiente que o rodeia (*ibid.*, p. 480), sendo o contexto escolar muitas vezes propício à primeira abordagem a um instrumento musical. Na dependência dos currículos e ofertas escolares, os alunos são convidados a tomar conhecimento da variedade de instrumentos ao frequentarem *ateliers* ou actividades de apresentação. Havendo exemplos de crianças às quais tenha sido proporcionado em casa um primeiro estímulo musical ao nível auditivo, são raros os casos em que esse primeiro contacto se dá com a experiência de tocar em vários instrumentos. De entre a oferta de instrumentos, previstos na lei enquanto disciplinas, haverá algum factor que desencadeia um processo favorável à escolha de Órgão?

O momento da sua criação é dúbio por ser distante no tempo — mais de dois milénios —, mas é sabido que ocorreu uma evolução expressiva nos últimos 750 anos de vida do Órgão, reforçando a ideia de património único e insubstituível. O seu propósito foi também adaptado ao longo dos tempos, assumindo funções litúrgicas ou de concerto, dando voz a repertório sacro ou profano, servindo como meio de acompanhamento a outros instrumentos ou destacando-se através de uma independência solística. Por outro lado, dada a sua imponente generalizada, levanta condicionamentos por se encontrar normalmente acessível em espaços sagrados ou em salas de concerto. Assim, a prática e o estudo individual podem ficar comprometidos caso não se tome em consideração algumas soluções disponíveis baseadas nos avanços tecnológicos, de que são exemplo os teclados digitais. De que forma têm vindo a ser introduzidos os domínios técnicos e estilísticos específicos do Órgão? De que forma têm sido consideradas essas ferramentas digitais por parte dos docentes no activo e qual será a dimensão do seu aproveitamento por parte dos alunos? De que alternativas dispõem estes para contornar a impossibilidade de acesso a instrumentos mecânicos? E a pedaleiras, mesmo que digitais?

A dinâmica de acção/reacção presente no conjunto de estímulos que resultam da variedade de sons, formas de tocar e abordagens a essa experiência, acaba por propiciar a escolha de um instrumento em detrimento de outro, tendo o Órgão um particular interesse dadas as suas características organológicas: é um instrumento harmónico de mecânica directa e que não exige contínuos cuidados de afinação, levando a criança a experienciar um bom resultado sonoro sem grande esforço, ao contrário por exemplo do Violino. Esta influência acústica é ainda reforçada pela possibilidade de se alterar os sons produzidos pela combinação de registos (labiais e palhetados), por oposição ao Piano e muitas vezes ao Cravo. O número de manuais, a variedade de registos, a dimensão e localização de cada instrumento fazem com que cada Órgão seja único<sup>15</sup>. Tal descrição parece contradizer a perspectiva empírica com que iniciámos o enquadramento deste projecto, a de que o ensino de Órgão está a diminuir, por falta de

---

<sup>15</sup> Tomemos como exemplo o conjunto sediado na Basílica do Palácio Nacional de Mafra, no qual cada um dos instrumentos apresenta uma ou duas características que o distingue dos outros. Mas esse facto não induz prejuízo para a sua essência: que no mesmo local possam ser tocados em simultâneo 6 Órgãos da mesma época, como em nenhum outro lugar do Mundo.

motivação. Por isso, como se caracteriza a recente evolução da oferta de ensino deste instrumento? Quantas instituições oficiais, públicas ou privadas, têm vindo a dar a conhecer este aerofone de teclas? E no contexto de cada escola, como surgiu a classe de Órgão? Quantos alunos a frequentam e frequentaram, em que regimes? É possível calcular a relação entre o número de alunos que se inscrevem num 1.º grau e os que concluem o ensino Básico na vertente artística? E os que prosseguem estudos e concluem o Secundário?

Dado que a Educação é uma das áreas de acção directa do Estado, como tem evoluído a sua acção regulatória sobre este sector, particularmente no Ensino Artístico Especializado? Que orientações têm sido proclamadas pela Lei e que impacto na organização e no sucesso da aprendizagem de Música têm produzido? De que forma se organizam os currículos desta via de ensino e que objectivos pedagógicos são propostos de ser alcançados?

A verificação de uma morbilidade de dependência à Internet, com comprovadas alterações químicas no cérebro (Thomas, 2024, 4 Junho) tem vindo a ser estudada desde o final dos anos 90 do século passado, coincidentemente com a profusão desta ferramenta digital (Young, 1996, 1998; Black, Belsare & Schlosser, 1999; Greenfield, 1999; Mitchell, 2000). Esta digitalização do quotidiano manifesta-se pouco exigente em termos cognitivos e pode resultar numa dispersão da atenção e do foco graças a uma estimulação exacerbada. Esta é já confessada por metade dos adolescentes no Reino Unido (Devlin, 2024, 2 Janeiro). Em concreto, os jovens que passam mais de três horas por dia em meios sociais digitais (*social media*) poderão duplicar o risco de experienciar estados de saúde mental tais como a depressão e a ansiedade (Office of the Surgeon General, 2023, p. 6). Em relação ao acesso e uso excessivo de ferramentas digitais, como o *smartphone* com acesso à internet, há estudos que revelam um impacto negativo nas suas capacidades cognitivas e vêm alterar hábitos e prática de estudo, com naturais consequências para o sucesso escolar (Carmo, 2024, 27 Julho). Dos vários agentes envolvidos na acção pedagógica, os docentes revestem-se de uma importância incontornável. Para além da sua formação técnica, actualmente é-lhes requerida uma formação em educação, que culmina na obtenção de uma habilitação profissional para a

docência. A sua participação neste domínio tem também outras particularidades, quando comparada com os seus colegas de ensino geral, em particular os que leccionam Instrumento ou Canto, pois dispõe de contacto de um para um com os seus alunos. Essa proximidade pedagógica é terreno privilegiado para a leitura das dificuldades sentidas no processo de aprendizagem. Como tal, terão os docentes de Órgão vindo a sentir alguma manifestação de displicência no estudo dos seus alunos? Se sim, que metodologias de ensino têm procurado aplicar nas suas classes, como incentivo à prática de estudo individual e à procura de uma auto-regulação dos seus alunos? Haverá alguma necessidade de instaurar alterações de objectivos pedagógicos de uma forma mais exacerbada do que há 10 ou 15 anos, por incompatibilidade entre as exigências cognitivas dos programas e os estímulos do quotidiano? Estão as expectativas dos alunos, em relação ao EAE, em moldes semelhantes aos de 2011/12? Qual será a visão dos professores sobre o actual paradigma de ensino geral e artístico? Partilham da opinião de que os níveis motivacionais no EAE vêm a baixar ao longo do tempo, hipótese considerada inicialmente, tendo por base algum argumento factual relativamente à dimensão das suas instituições e/ou das respectivas classes? Haverá na sua visão algum aspecto de avaliação do EAE e produção de alguma reflexão sobre uma necessidade de reformulação pedagógica ou programática, a fim de cumprir com uma manutenção e, talvez ainda, o crescimento das classes de Órgão em Portugal?

## 6. Metodologia de Investigação

Neste capítulo apresentamos a abordagem metodológica ao objecto de investigação, fazendo distinção sobre dados quantitativos e qualitativos recolhidos, com a devida correspondência entre os conceitos defendidos respectivamente por Bryman (2012) e Merriam & Tisdell (2015). Assim, tentaremos fundamentar a exploração de uma epistemologia positivista/realista e uma ontologia objectivista para o primeiro caso, e antipositivista e construcionalista para o último.

### 6.1. Metodologia Quantitativa

Tendo como objectivo encontrar dados referentes à recente evolução das classes de Órgão em Portugal, dada a total ausência de informação disponibilizada à Sociedade, iniciámos uma pesquisa quantitativa. Dado que partimos de uma consideração teórica — a da partilha de hipóteses relativamente a uma progressiva diminuição das classes de Órgão em Portugal, à medida que o percurso académico avança — iremos escrutiná-la pela recolha de um conjunto de dados que melhor responderão às questões levantadas — as inscrições nas classes de Órgão das principais instituições do EAE no nosso País, de preferência num período de, pelo menos, 15 anos<sup>16</sup> —, para assim podermos confirmar ou contrariar a hipótese inicial. Este processo deriva então da teoria dedutiva (Bryman, 2012, p. 24).

Em primeiro lugar, optámos por realizar um levantamento informal, baseado em critérios geográficos e demográficos, dos estabelecimentos de ensino, públicos e privados, que ministram ou ministraram, idealmente nos últimos 15 anos, o curso de Órgão nos regimes Integrado, Articulado e Supletivo. A recolha de dados das inscrições por ano lectivo e regime de frequência iniciou-se por correio electrónico e/ou através de contactos telefónicos, partindo dos sítios em linha das instituições mais centralizadas a nível nacional, por convite endereçado às direcções executivas/pedagógicas<sup>17</sup>. No total

---

<sup>16</sup> Valor mediado entre a definição de geração como a que “[...] representa vinte anos [...]” (Porto Editora, 2014) — que corresponderia em média ao tempo necessário entre o nascimento de uma geração e o nascimento dos seus filhos —, e a duração dupla de frequência mínima para completar o ensino Básico e Secundário (5 + 3 anos) do EAE (8 anos x 2) ou a duração tripla de frequência mínima para completar o ensino Básico (5 anos x 3).

<sup>17</sup> Cf. Anexo 10, p. 129.

foram contactados 22 estabelecimentos de ensino. A carta enviada às direcções executivas/pedagógicas expressa a necessidade de informação relativamente aos graus de ensino e aos regimes de frequência Integrado, Articulado e Supletivo. Decidimos excluir o regime Livre por oferecer uma dimensão do ensino de Música que extravasa as principais questões de investigação deste projecto. Não foi solicitado nenhum modelo formal no que à disposição da informação e ao formato de envio diz respeito.

Houve a necessidade de alargar as fontes de informação, recorrendo aos endereços em linha do Ministério da Educação e dos organismos por si tutelados que se dedicam ao ensino Básico e Secundário, como a Direcção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGESTE) e a Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), a fim de averiguar informação actualizada sobre o paradigma pedagógico do EAE. Através da publicação de listagens das subvenções e benefícios públicos concedidos pela Direcção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGESTE)<sup>18</sup>, somos informados das “pessoas singulares ou coletivas dos setores privado, cooperativo e social” que têm apoio “à frequência [...] dos cursos de iniciação e básicos e secundários de ensino artístico especializado de Música”, entre outros. Contudo não é possível encontrar uma fonte que indique a alocação de recursos financeiros por ciclo de estudos, regime de frequência ou instrumento. Procedeu-se então ao contacto com os serviços administrativos e direcções executivas/pedagógicas das instituições que histórica e geograficamente são representativas do EAE, assim como à consulta dos Projectos Educativos disponibilizados oficialmente pelas instituições nos respectivos sítios em linha. A partir deste documento pudemos contextualizar as instituições, mas sobretudo recolher dados relativamente à sua dimensão pedagógica e quanto ao número concreto de alunos e docentes.

De acordo com Bryman (2012), podemos afirmar que o nosso projecto deriva de um desenho transversal (pp. 59-63), dado que procuramos uma “variação” nos dados — os graus, os regimes e a situação final de cada processo individual nas classes de Órgão das

---

<sup>18</sup> Cf. endereço em linha [https://www.dgeste.mec.pt/?page\\_id=78415](https://www.dgeste.mec.pt/?page_id=78415), onde é disponibilizado o documento referente a datas de decisão entre Outubro de 2016 e Agosto de 2021 para apoios a conceder entre 2016 e 2026, consultado a 30 de Junho de 2023.

diferentes instituições —, em observação por múltiplos anos lectivos durante o máximo de tempo possível.

## 6.2. Metodologia Qualitativa

Por forma a nos aproximarmos de um retrato o mais holístico possível sobre o recente paradigma das classes de Órgão e do ensino de Música em Portugal, optámos por complementar a informação estatística das inscrições nos cursos de Órgão com a realização de uma pesquisa qualitativa através de entrevistas a docentes e direcções pedagógicas. Através dessa recolha tentaremos descrever “[...] como as pessoas interpretam as suas experiências, que significado lhes atribuem e como constroem os seus mundos”<sup>19</sup> (Merriam & Tisdell, 2015, 6), baseadas na sua relação biográfica e profissional com o Ensino Artístico Especializado. Dada a compreensiva complexidade do fenómeno educativo, procurámos realizar uma pesquisa interpretativa, pois “não há uma única realidade observável”<sup>20</sup> (*ibid.*, p. 9). Aliás, Creswell defende que

Frequentemente estes significados subjectivos são negociados socialmente e historicamente. Por outras palavras, não estão simplesmente embrenhados nos indivíduos, mas são formados através da interacção com o outro (daí o construtivismo social) e através de normas históricas e culturais que operam nas vidas dos indivíduos.<sup>21</sup> (2013, citado por Merriam & Tisdell, 2015, 9)

A dispersão de estratégias de investigação a dados qualitativos é resumida por Merriam & Tisdell (2015) em seis tipologias fundamentais: pesquisa qualitativa básica (*basic qualitative research*, pp. 23-5); fenomenológica (phenomenology, pp. 25-8); etnográfica (ethnography, pp. 28-31); teoria fundamentada (*grounded theory*, pp. 31-3); pesquisa sobre narrativa (*narrative inquiry*, pp. 33-6); estudo de caso qualitativo (*qualitative case study*, pp. 37-40). Assim, com base neste enquadramento, procuraremos desenvolver o nosso trabalho de acordo com as premissas da teoria fundamentada, postulada por Glase & Strauss (1967, citado por Merriam & Tisdell, 2015, 228), já que é uma estratégia

---

<sup>19</sup> “[...] *how people interpret their experiences, how they construct their worlds, and what meaning they attribute to their experiences.*”

<sup>20</sup> “*that is, there is no single, observable reality.*”

<sup>21</sup> “*Often these subjective meanings are negotiated socially and historically. In other words, they are not simply imprinted on individuals but are formed through interaction with others (hence social constructivism) and through historical and cultural norms that operate in individuals' lives.*”

“particularmente útil na abordagem a questões sobre processos; ou seja, de como algo se altera ao longo do tempo”<sup>22</sup>. É nossa intenção recolher dados através das entrevistas, organizá-los e criar uma relação de comparação entre eles, “encontrando semelhanças ou diferenças [...], aferindo um padrão nos dados”<sup>23</sup> e, por fim, fundamentando substancialmente uma teoria no que ao paradigma do ensino de Órgão diz respeito (p. 32).

Neste sentido, a fim de contactarmos com essa realidade, é incontornável a eficácia com que a entrevista nos pode aproximar de agentes, ações e narrativas. Esta ferramenta configura-se essencial para maximizar a recolha de informações, servindo o método da comparação constante de dados a partir do qual a teoria fundamentada se elabora (p. 32). De entre as tipologias existentes (p. 110), recorreremos ao modelo da entrevista semiestruturada a partir de um guião nuclear<sup>24</sup>, para um diálogo entre entrevistador e entrevistado que possibilite uma natural expansão dos tópicos a abordar.

Partindo da lista de instituições convidadas a enviar dados estatísticos sobre as suas classes, endereçámos pedido de entrevista a 11 docentes que nelas mantêm um vínculo laboral. Desses obtivemos: 6 respostas positivas; 2 positivas embora fora de prazo, pelo que não nos foi possível realizá-las; 1 positiva, mas não foi possível agendar uma data compatível; e 2 sem qualquer resposta. Ou seja, do total de pedidos de colaboração, mais de metade resultou na realização de uma entrevista.

Dos seis entrevistados, cinco optaram por realizar o encontro por videochamada ou chamada telefónica, e apenas um realizou entrevista presencial. Iniciámos cada entrevista com uma breve contextualização do nosso trabalho, no seguimento do pedido de colaboração enviado<sup>25</sup>, e dando nota da importância do testemunho de cada entrevistado. Considerámos oportuno que o entrevistado se referisse aos seus dados biográficos, ao seu primeiro contacto com o Órgão e quanto ao seu percurso académico

---

<sup>22</sup> “[Further, grounded theory is] particularly useful for addressing questions about process; that is, how something changes over time.”

<sup>23</sup> “[...] to determine similarities and differences [...], to identify patterns in the data.”

<sup>24</sup> Cf. Tabela 8, p. 46.

<sup>25</sup> Cf. Anexo 11, p. 130.

e profissional. O desenvolvimento deste tipo de recolha de dados centraliza-se em perguntas sobre o actual contexto de ensino no EAE, em geral, e sobre os desafios às actuais classes de Órgão em Portugal, em particular. Nestes segmentos, os entrevistados serão confrontados com a noção empírica de que haverá uma diminuição das classes deste instrumento, explorando a partir daí a sua visão e o seu testemunho neste domínio. Por fim, dado que um dos objectivos do percurso académico que culmina com a realização deste projecto de investigação é a especialização para a docência no EAE, optámos por encerrar cada encontro com uma questão final, no fundo, um pedido de partilha da experiência até então acumulada e uma orientação profissional muito resumida.

**Tabela 8 — Guião de Entrevistas a Docentes e Direcções Pedagógicas**

Bloco	Objectivos	Tópicos
<b>I</b> Contextualização da Entrevista	Esclarecer o entrevistado quanto ao âmbito e objectivos da entrevista; Ressaltar a importância da sua participação;	Objecto de investigação; Entrevista como metodologia complementar à estatística das classes de Órgão de cada instituição;
<b>II</b> Contextualização do Entrevistado e da Instituição de Ensino a que está vinculado	Recolha de dados biográficos que justifiquem a pertinência da participação do entrevistado e da instituição escolhida;	Informação relativa a percurso académico e profissional;
<b>III</b> O Ensino Artístico Especializado em 2022/2023	Averiguar a oferta actual e o seu funcionamento, com base nas Portarias 223-A/2018 (ensino básico) e 229-A/2018 (ensino secundário), bem como na Portaria 140/2018 (concessão do apoio financeiro); Reflectir sobre o contexto social, político, económico e pedagógico e suas implicações no ensino em geral e no EAE em particular; Questionar sobre as expectativas actuais dos discentes e dos docentes, em geral;	Adequação dos objectivos definidos pela respectiva legislação em função do contexto cultural; Financiamento das instituições; Carreira docente no EAE; Reconhecimento de uma vocação ou não para o ingresso no EAE; Perfil dos alunos; Importância da estrutura familiar;
<b>IV</b> O Ensino do Órgão em 2022/2023	Questionar sobre o enquadramento da disciplina na instituição, sua evolução e actual dimensão relativa; Reflectir sobre o futuro do ensino do Órgão;	Desenvolvimento do domínio técnico deste instrumento: necessidades e exigências; Consideração sobre os conteúdos das disciplinas e dos programas para cada ciclo de estudos; Que importância atribui aos conceitos de “motivação”, “metacognição”, “auto-regulação e aprendizagem auto-regulada” enquanto docente e se toma em consideração enquanto agente pedagógico;
<b>V</b> Questão Final e Agradecimento	Recolher o conselho do entrevistado, baseado na sua experiência, e reflectir sobre as suas consequências.	Que derradeiro conselho dá a quem iniciará em breve a sua carreira docente no EAE?

Elaboração própria

As gravações que daí resultaram, num total de mais de 8 horas, foram posteriormente carregadas para o programa “Transkriptor”, que executou uma transcrição de áudio para texto com uma precisão assinalável, agilizando essa tarefa. Contudo, dada a sua ainda relativa falibilidade, foi necessário proceder a um exercício de revisão e edição do texto, que tomou ainda várias horas de correcção. A versão editada foi enviada ao respectivo entrevistado, a fim de obter aprovação para a sua publicação.

A tarefa de análise comparativa do conteúdo das entrevistas decorreu posteriormente. O seu conteúdo foi transferido para “MAXQDA24”, muito procurado pelas Ciências Sociais graças às suas ferramentas de leitura e exploração de dados qualitativos, o desenvolvimento de categorias, a codificação de informação, sua análise e apresentação de resultados, orientadas pelas perguntas de investigação (Merriam & Tisdell, 2015, pp. 221-6). Para tal é necessário codificar excertos de fontes textuais, gráficas ou sonoras com base em tópicos relevantes. No nosso caso, o programa permitiu organizar a informação de acordo com 13 temáticas abordadas de forma mais relevante pelos entrevistados e que se adequam aos tópicos por nós propostos, a saber:

- A. “Biografia”.
- B. “Contexto de Ensino Geral”, que deriva ainda em:
  - B.1) “Tecnologia/Estímulos Externos”;
  - B.2) “Sociedade”.
- C. “Contexto do Ensino Artístico Especializado”, que deriva ainda em:
  - C.1) “Estrutura do Currículo”;
  - C.2) “Legislação”;
  - C.3) “Financiamento”.
- D. “Ensino de Órgão”, que deriva ainda em:
  - D.1) “Motivação”;
  - D.2) “Auto-regulação”.
- E. “Cultura Organística”.
- F. “Questão Final”.

Os excertos codificados serão apresentados no Subcapítulo 7.3, já como elemento do método de comparação constante que permitirá criar e argumentar uma teoria fundamentada.

## **7. Desenvolvimento e Apresentação de Dados**

Neste capítulo introduziremos brevemente o paradigma do ensino artístico no nosso País, desde a fundação da actual Escola Artística de Música do Conservatório Nacional no primeiro terço de oitocentos até aos nossos dias, para de seguida apresentarmos toda a informação recolhida a partir dos pedidos de participação a Escolas, com o objectivo de caracterizar as classes de Órgão, e dos pedidos de entrevista a Direcções Pedagógicas e Docentes, como contributo à reflexão sobre o actual paradigma do ensino artístico e do de Órgão.

### **7.1. Contextualização do ensino artístico em Portugal**

O ensino de Música em Portugal foi sobretudo ministrado por instituições religiosas, com particular destaque para o Seminário da Patriarcal (Fernandes, 2013), até ao momento do seu encerramento em 1834 (Fernandes, 2018, p. 285). O rescaldo da Guerra Civil portuguesa vem consolidar o Liberalismo e faz proclamar a extinção das ordens monásticas, a secularização dos seus bens e dos estabelecimentos de ensino ligados a estruturas religiosas. Este fenómeno político, social e cultural decorre do violento conflito que fundamentou a Revolução Francesa (1789-1799), com consequências para as respectivas estruturas de ensino<sup>26</sup>. A 5 de Maio de 1835 é então fundado na Rua dos Caetanos (actual freguesia da Misericórdia) o Conservatório de Música da Casa Pia, tendo como seu Director João Domingos Bomtempo (1775-1842). Após um período inicial institucionalmente conturbado, e com oferta pedagógica, muito limitada (Peixoto, 2017, p. 9), é na segunda metade do séc. XIX que o então chamado Conservatório Real de Lisboa se estabelecerá e se manterá ao longo do século seguinte, alterando-se-lhe consequentemente a denominação para Conservatório Nacional na reforma de 1919<sup>27</sup> (Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, 2021, pp. 7-8). É ainda decretado pelo Art.º 27.º que “organizar-se-ão, nas capitais de distrito e outros centros populosos, escolas primárias de música com o ensino do solfejo rezado, solfejo cantado, teoria elementar de música e canto orfeónico”.

---

<sup>26</sup> Cf. secção “Histoire” no sítio em linha do Conservatório Nacional Superior de Música e Dança de Paris: <https://www.conservatoiredeparis.fr/fr/ecole/le-conservatoire/histoire>, última consultado a 25/09/2024.

<sup>27</sup> Cf. o disposto no Decreto n.º 5546, de 9 de Maio.

Entretanto, no Norte, em reunião de 17 de Maio de 1917, a Comissão Administrativa da Câmara Municipal do Porto foi incumbida de estudar a organização de um estabelecimento de ensino de Música nesta cidade, tendo sido criado o Conservatório de Música do Porto a 1 de Junho de 1917, por aprovação unânime do Senado da Câmara Municipal. Logo no ano lectivo de 1917/18, foram inscritos 339 alunos distribuídos pelos cursos de Piano, Canto, Violino e Viola, Violoncelo, Instrumentos de Sopro e Composição, e nomeado Moreira de Sá (1853-1924) como seu primeiro Director (Escola Artística do Conservatório de Música do Porto, 2021, pp. 2-4).

É com Ivo Cruz (1901-85) como Director do Conservatório Nacional que o “discurso em torno de uma missão institucional de formação de músicos profissionais” ressurgiu e no ano lectivo de 1939/40 as turmas de instrumento passaram a ser constituídas unicamente por dois alunos. Na segunda metade do séc. XX verificou-se uma necessidade de reformar a estrutura curricular e os procedimentos de ensino no Conservatório Nacional, culminando na Experiência Pedagógica de 1971. Esta destaca-se por seguir “uma mesma linha do que já vinha sendo experimentado na Academia de Música de Santa Cecília desde 1968”. Mas é *de facto* a publicação do Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Julho, “que a actual configuração ao nível do ensino de Música, Teatro e Dança” surge descrita em legislação (Escola Artística do Conservatório Nacional, 2021, p. 9).

No trabalho publicado em 2014, Fernandes, do Ó & Paz apresentam um conjunto de dados referentes à dimensão pedagógica do EAE, citando a DGEEC como fonte. Indicam que o “total de alunos que frequentavam o ensino especializado da música em escolas públicas e do ensino particular e cooperativo passou de cerca de 18.670 no ano lectivo de 2008/09 para 31.093 em 2011/12”, 27.621 dos quais no sector privado (p. 40). A frequência em regime Articulado registou igualmente um incremento considerável, ao passar de 7.500 para 16.500 alunos para o mesmo período analisado, sendo que no Integrado se verificou “apenas um ligeiro aumento” (p. 41). Em todo o caso, em nenhum momento somos esclarecidos quanto ao documento da DGEEC onde tal estatística fora publicada.

O ordenamento jurídico nacional toma unidade de acordo com uma hierarquia coerentemente estabelecida entre os seus diferentes dispositivos normativos, partindo da Constituição da República (1976, incluindo a VII Revisão Constitucional de 2005). Dela emanam os corpos legais como sejam Leis, Decretos-Lei, Portarias, Despachos, entre outros, e todos a deverão respeitar. Proclamando a Educação como um dos direitos fundamentais no seu Artigo 73.º, a Constituição prevê que o Estado promova

[...] a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva. (*Constituição da República Portuguesa*, Art.º 73, n.º 2)

Desse modo, tem sido aprovado um conjunto substancial de dispositivos legislativos de forma a regular o Ensino e, em particular, o Ensino Artístico Especializado de Música. Na sequência do Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Julho, que veio fundar esta modalidade de ensino, encontram-se actualmente em vigor:

- o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de Julho, que estabelece a estrutura curricular dos cursos Básicos e Secundários;
- a Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de Agosto, que cria e regulamenta os cursos Básicos de Música e de Dança;
- a Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto, que cria e regulamenta os cursos Secundários de Música e de Dança;
- a Portaria n.º 140/2018, de 16 de Maio que procedeu à primeira alteração da Portaria n.º 224-A/2015, de 29 de Julho, que define o regime de concessão do apoio financeiro por parte do Estado, através do Ministério da Educação e Ciência, às entidades proprietárias de estabelecimentos de Ensino Artístico Especializado de Música, Dança e Artes Visuais e Audiovisuais da rede do Ensino Particular e Cooperativo para frequência dos cursos de Iniciação, dos cursos de

níveis Básico e Secundário de Música e Dança e dos Cursos de nível Secundário de Artes Visuais e Audiovisuais.

- o Decreto-Lei n.º 92/2014, de 20 de Junho, que estabelece o regime jurídico das escolas profissionais privadas e públicas, no âmbito do ensino não superior, regulando a sua criação, organização e funcionamento, bem como a tutela e fiscalização do Estado sobre as mesmas;
- o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho, que procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação Pré-escolar e dos ensinos Básico e Secundário;
- e a Portaria n.º 693/98, de 3 de Setembro, que estabelece os grupos e subgrupos de docência para a leccionação dos cursos de Música.

Todos estes corpos legais regulam presentemente a interacção entre a tutela e os estabelecimentos de ensino, os seus docentes e alunos, definindo os currículos e, por conseguinte, um conjunto de consequências do foro pedagógico que procuraremos aferir.

A Comissão Nacional de Educação (CNEDU) publica anualmente um documento estrutural denominado *Estado da Educação*. Na versão referente a 2022 (disponibilizado no ano seguinte), encontramos algumas informações actualizadas no que à dimensão do EAE diz respeito (pp. 190-205). Por forma a procurarmos esclarecer todas as dúvidas quanto à dimensão das classes de Órgão, dirigimos um pedido à Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) salientando a especificidade dos elementos a procurar nos seus sistemas, nomeadamente todos os regimes de frequência e num período de análise de cerca de 20 anos. A resposta desta instituição veio clarificar que só dispõe de um conjunto limitado de dados — do regime Integrado — e sem especificar qual o instrumento de cada processo individual<sup>28</sup>, fornecendo o número de alunos matriculados nestas circunstâncias desde o ano lectivo

---

<sup>28</sup> Cf. Anexo 9 — Correspondência com a Tutela, p. 128.

de 2005/06. Na Tabela 9 apresentamos os dados referentes a 2021/22, último ano de análise do âmbito do nosso trabalho.

**Tabela 9 — Total de alunos inscritos em regime Integrado de Música em 2021/22 por ano de escolaridade**

Estabelecimentos	5	6	7	8	9	10	11	12	Total Geral
Academia de Música de Cantanhede	20	24	15	11	21				91
Academia de Música de Costa Cabral	32	41	38	30	49				190
Academia de Música de Espinho	20	20							40
Academia de Música de Santa Cecília	53	44	40	38	40	3	1	3	222
Academia de Música de Vilar do Paraíso	70	69	66	47	59				311
Academia de Música e Belas-Artes Luísa Todi	24	25							49
Centro de Educação e Desenvolvimento D. Maria Pia (Casa Pia)	18	18							36
Centro de Educação e Desenvolvimento D. Nuno Álvares Pereira (Casa Pia)	18	19	16	15	12				80
Colégio Didálvi	24	24							48
Conservatório de Música de Barcelos	21	17	18	16	15				87
Conservatório Regional de Música da Covilhã	24	16							40
Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Braga	52	48	48	49	48	10	26	16	297
Escola Artística do Conservatório de Música do Porto	47	68	48	61	47	16	19	21	327
Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, Lisboa	58	57	40	46	35	6	17	21	280
Escola Básica de Pedome, Vila Nova de Famalicão	33	23	13	16	19				104
Escola Básica e Secundária da Bemposta, Portimão	27	27	25	23	24				126
Escola Básica e Secundária de Castelo de Paiva							5	13	18
Escola Básica e Secundária de Penacova	40	17							57
Escola Básica e Secundária de Vialonga, Vila Franca de Xira	32	30	39	27	17				145
Escola Básica e Secundária Dr. Manuel Fernandes, Abrantes	24	20	19	23	28				114
Escola Básica e Secundária Luís António Verney, Lisboa	23	21	20	12	16	5	3	2	102
Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, Coimbra	50	52	48	56	53				259
Escola de Música São Teotónio	28	28	25	27	28				136
Escola Secundária de Barcelos							4	9	13
Escola Secundária de Loulé						1			1
Escola Secundária de Lousada						5			5
Escola Secundária Tomás Cabreira, Faro							1		1
<b>Total Geral</b>	<b>738</b>	<b>708</b>	<b>518</b>	<b>497</b>	<b>511</b>	<b>46</b>	<b>76</b>	<b>85</b>	<b>3179</b>

Elaboração própria a partir dos dados enviados pela DGEEC

Da globalidade de 27 instituições com oferta do regime Integrado, verificamos que em 2021/22 havia 5 que possibilitavam a frequência completa de ensino Básico e Secundário na Ensino Artístico Especializado de Música — onde se incluem as principais escolas públicas e privadas do nosso País —, totalizando 1228 alunos no seu conjunto. Dedicados ao 2.º ciclo havia somente 6, englobando 270 estudantes. Outras 5 há que somente dispõem de oferta no Secundário, tendo sido frequentadas por 38 alunos. Os restantes 11 estabelecimentos dispunham de inscrições no ensino Básico, tendo garantido o patrocínio de 1643 alunos com este currículo específico.

## **7.2. As classes de Órgão**

Como mencionado no subcapítulo 6.1, foram contactadas 22 instituições públicas e privadas a fim de colaborarem na recolha de dados referentes à evolução das classes de Órgão, a saber: Academia de Música e Dança do Fundão (AMDF), Academia de Música de Santa Cecília (AMSC), Conservatório Escola Profissional das Artes da Madeira (CEPAM), Conservatório de Música e Artes do Centro (CMAC), Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian (CMACG), Conservatório de Música da Física de Torres Vedras (CMFTV), Conservatório de Música de Mafra (CMM), Conservatório de Música de Santarém (CMM), Conservatório Música São José da Guarda (CMSJG), Conservatório Regional do Algarve (CRA), Conservatório Regional do Baixo Alentejo (CRBA), Conservatório Regional de Castelo Branco (CRCB), Conservatório Regional de Évora (CREV), Conservatório Regional de Ponta Delgada (CRPD), Escola Artística do Conservatório de Música de Braga (EACMB), Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra (EACMC), Escola Artística do Conservatório de Música do Porto (EACMP), Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa (EAIGL), Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN), Escola de Música de Nossa Senhora do Cabo (EMNSC), Escola de Música do Orfeão de Leiria (EMOL) e Sociedade Musical de Guimarães (SMG). Deste total, 16 responderam e 6 não devolveram qualquer resposta. Dos dezasseis, 3 afirmaram não dispor de oferta curricular de Órgão, 5 acusaram receção do pedido mas não enviaram qualquer informação e 8 colaboraram integralmente neste âmbito. Os seus dados são apresentados nos próximos subcapítulos.

Graças aos dados facultados pela DGESTE Algarve confirmou-se o Conservatório Regional do Algarve (CRA) como estabelecimento do EAE com “oferta autorizada para a especialidade instrumental de Órgão no âmbito do Curso Básico de Música e Curso Secundário de Música”<sup>29</sup>. Posteriormente, esclarecemos junto do CRA que em 2021/22 não dispunha de oferta de qualquer curso de Órgão. Este facto vem comprovar que o paradigma de ensino oficial deste instrumento no Sul do País se mantém numa situação preocupante (Ferreira, 2020, pp. 92-3). As outras duas respostas a informar de que não existe oferta de Órgão foram a Academia de Música e Dança do Fundão (AMDF) e a Escola Artística do Conservatório de Música de Braga (EACMB).

Os critérios para seriação da informação relativa a cada ano lectivo e ciclo de estudos (Iniciação, 2.º Ciclo, 3.º Ciclo ou Secundário) são: processo individual, ano de escolaridade, instrumento, grau (numeração romana refere-se ao ano de Iniciação), curso, regime de frequência e situação final. Quanto a esta, os averbamentos organizam-se pelo seguinte critério:

- “transitou”, “transitou a instrumento” ou “não transitou” são referentes a fins de ano;
- “aprovado” ou “não aprovado” quanto a fins de ciclo;
- “anulou matrícula”, quando há lugar a inscrição mas não tem avaliação disponível ou, a que tem, refere-se somente ao 1.º Período;
- e “excluído por faltas”.

Estas menções estão de acordo com o disposto no n.º 1 do artigo 32.º da Portaria n.º 223-A/2018, relativa à regulamentação da oferta educativa do ensino básico.

Onde haja lugar a distinção com asterisco (“\*”) significa que para cada situação o aluno não formalizou inscrição no ano lectivo seguinte. Tal constatação é possível através do levantamento de determinado processo entre anos lectivos sucessivos. A excepção a este critério é na análise aos dados facultados pela Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa (EAI GL): apesar de dispormos da “situação final” da classe por grau, no final

---

<sup>29</sup> Cf. resposta da DGESTE Algarve, na correspondência de 4 de Julho de 2023.

de cada ano lectivo, não nos é possível distinguir números de processo e, portanto, não é possível realizarmos o percurso de cada aluno. Assim, para este estabelecimento de ensino, indicamos apenas o número de alunos inscritos por ano lectivo e regime de frequência. Do Conservatório de Música e Artes do Centro (CMAC), só nos é dado a conhecer o regime de frequência.

Como se verá, os dados remetem para um período temporal situado entre os anos lectivos de 2004/05 e 2021/22, com variações no ano de início. Tal se deveu às particularidades de cada instituição no que à gestão burocrática dos processos diz respeito, tendo-se verificado até uma variedade de fontes informáticas para uma mesma instituição. Essas limitações tecnológicas acabaram por determinar o âmbito temporal dos dados que cada estabelecimento nos enviou, dada a dificuldade de acesso aos processos pedagógicos. Actualmente os sistemas de informação de cada instituição permitem uma consulta eficiente e muito completa de todas as informações, permitindo uma leitura da totalidade da existência da classe do Conservatório de Música de Mafra (CMM) e do Conservatório Regional de Évora (CREV).

A recepção da informação estatística foi muito dispersa no tempo e não se regeu por um parâmetro formal específico, ou seja, as respostas que chegaram foram elencadas ora em processador de texto, em folhas de cálculo ou em PDF, com ou sem dados sobre os graus de frequência e, particularmente, no que às avaliações diz respeito.

Com a recolha dos dados por ano lectivo, indicação de grau, regime de frequência e, eventualmente, situação final, poderemos calcular uma taxa de aprovação de ciclo que compara o número de alunos que são aprovados no 5.º e no 8.º grau. Segue-se a apresentação dos dados, de acordo com o critério alfabético do nome completo da instituição, que inclui sempre que possível uma descrição e a disposição dos órgãos de tubos à disposição das respectivas classes.

### **7.2.1. Academia de Música de Santa Cecília**

Fundada em 1964 pela Embaixatriz Vera Franco Nogueira (1928-2018), num palacete do séc. XIX na Ameixoeira (actual freguesia de Santa Clara), Lisboa, a Academia de Música de Santa Cecília (AMSC) é uma instituição particular, sem fins lucrativos e

declarada de interesse público com autorização de funcionamento do Ministério da Educação desde 1968. Oferece um “modelo de ensino integrado de Música original em Portugal<sup>30</sup> que garante, simultaneamente, uma boa formação académica a alunos interessados numa futura carreira musical e uma boa formação musical aos que perspectivam o seu futuro noutras áreas de actividade”, desde a educação Pré-escolar até ao Secundário. É neste ciclo de estudos que a oferta educativa em Música se desdobra em Ensino Geral — numa orientação de educação para todos — e em Ensino Especializado em regime Supletivo ou Integrado, contando este com apoio financeiro do Ministério da Educação nos seus cursos Secundários de Música e de Canto. Desde 1990 que a instituição é dirigida pelo Eng.º Rui Paiva<sup>31</sup>, sendo que actualmente acumula as funções executiva e pedagógica. No ano lectivo de 2023/24 frequentavam a AMSC cerca de 670 alunos, organizados em duas turmas por ano de escolaridade. O corpo docente conta com 60 profissionais na componente académica e 50 na componente musical<sup>32</sup>.

A Academia dispõe de um Órgão de tubos (13/II/P) encomendado a Dinarte Machado (n. 1959), que desde 2003 se encontra provisoriamente instalado na Igreja Paroquial de Nossa Senhora da Encarnação da Ameixoeira.

### **Tabela 10 — Disposição do órgão Dinarte Machado 2003**

---

<sup>30</sup> Só em 1983 se dá a publicação do Decreto-Lei n.º 310, de 1 de Julho, que veio “estruturar o ensino das várias artes no Conservatório Nacional e em escolas afins [...]” com a sua “[...] inserção no esquema geral em vigor para os diferentes níveis de ensino”. Visou ainda a “Criação de áreas vocacionais da música e da dança integradas no ensino geral preparatório e secundário”, entre outras.

<sup>31</sup> Rui Paiva (n. 1961) é licenciado em Engenharia Electrotécnica pelo Instituto Superior Técnico, concluiu o Curso de Órgão do Conservatório Nacional de Lisboa, sob orientação de Joaquim Simões da Hora (1941-96), e os Cursos Superiores de Cravo e Órgão do Conservatório Superior de Saragoça com orientação de José Luís González Uriol (n. 1936). Foi professor de Órgão no Conservatório Nacional e na AMSC. Uma perspectiva sobre a sua biografia é partilhada na entrevista realizada no âmbito deste projecto de investigação e que se encontra transcrita no Anexo 15, pp. 190.

<sup>32</sup> Contextualização realizada a partir do documento *Caracterização do modelo educativo da AMSC 2023-2024*.

Principal	Positivo (expressivo)	Pedal
Flautado de 12 aberto	Flautado de 12 tapado	Flautado de 24 tapado
Oitava Real	Flauta chaminé em 6	Flautado de 12 tapado
Quinzena	Dozena	Trompa Real em 12
Composta de 19. <sup>a</sup> e 22. <sup>a</sup>	Dulçaina em 12	II-P
II-I		I-P

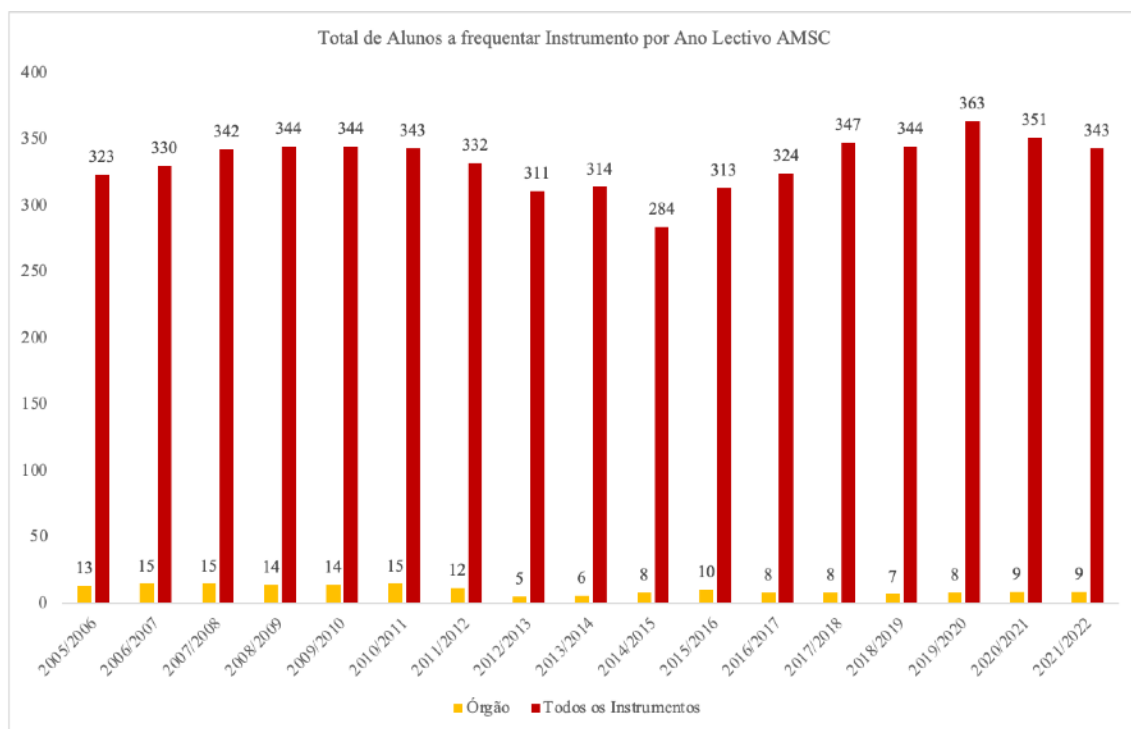
Elaboração própria a partir dos dados fornecidos por Dinarte Machado

Os alunos podem ainda recorrer a um instrumento electrónico ou a outro conjunto MIDI baseado no programa “Hauptwerk”, ambos com dois manuais e pedaleira, que se encontram disponíveis como ferramentas de estudo em sala dedicada.

As actividades desenvolvidas por esta classe passam pela realização de concertos em diversos locais, tais como os Seis Órgãos da Basílica do Palácio Nacional de Mafra, a realização de aulas abertas sobre organologia, registo, repertório, e a solenização das missas celebradas no âmbito desta instituição, como a de Santa Cecília — realizada anualmente por volta de 22 de Novembro — e de Primeira Comunhão (Castro, 2017, pp. 7-8).

A partir dos dados enviados em folha de cálculo, referentes à frequência entre os anos lectivos de 2005/06 e 2021/22, tomamos conhecimento da oferta educativa em Clarinete, Contrabaixo, Cravo, Fagote, Flauta de Bisel, Flauta Transversal, Guitarra, Oboé, Órgão, Percussão, Piano, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba, Violeta, Violino e Violoncelo. É por isso possível realizar uma comparação entre a classe de Órgão e o conjunto de todos os alunos a estudar um instrumento.

**Gráfico 1 — Total de Alunos em Instrumento AMSC**



Elaboração própria a partir dos dados facultados pela AMSC

A leitura do gráfico permite verificar uma variação do número total de alunos a frequentar instrumento entre o mínimo de 284 (2014/15) e o máximo de 363 (2019/20), perfazendo uma média de cerca de 332, com dois ciclos de crescimento e diminuição (2005/06 a 2014/15 e 2015/16 a 2021/22). Entre 2005/06 e 2011/12, a classe de Órgão manteve uma constituição estável, em média com 14 alunos, tendo diminuído para 5 alunos no ano lectivo seguinte e estabilizando em torno de cerca de 8 alunos daí em diante. Em termos comparativos, a classe de Órgão representou em média 3% dos alunos a frequentar Instrumento na AMSC.

A Tabela 11 apresenta o levantamento da situação final de cada processo pedagógico da classe de Órgão, por ano lectivo e grau de frequência, a partir da agregação das avaliações por período lectivo em nível (de 1 a 5) e em valor (de 0 a 20) facultadas pela instituição.

**Tabela 11 — Situação Final AMSC**

Ano Lectivo	Situação Final	III	IV	1	2	3	4	5	6	7	8	Total Geral
<b>2005/2006</b>		4	2	2	2	1		1	1			13
	Transitou	4		2					1			7
	Aprovado		1		1							2

Ano Lectivo	Situação Final	III	IV	1	2	3	4	5	6	7	8	Total Geral
	Aprovado*				1							1
	Não Transitou					1						1
	Não Aprovado							1				1
	Anulou Matrícula		1									1
<b>2006/2007</b>		<b>4</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>		<b>1</b>		<b>1</b>		<b>15</b>
	Transitou	4		1						1		6
	Aprovado		3		1			1				5
	Aprovado*				1							1
	Não Transitou					2						2
	Excluído/Anulou Matrícula		1									1
<b>2007/2008</b>		<b>2</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>			<b>1</b>		<b>1</b>	<b>15</b>
	Transitou	2		3					1			6
	Transitou*			1								1
	Aprovado		3		1							4
	Não Transitou		1	1							1	3
	Anulou Matrícula					1						1
<b>2008/2009</b>		<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>1</b>				<b>1</b>	<b>1</b>	<b>14</b>
	Transitou	2		3					1			6
	Transitou. Prova Acumulação			1								1
	Aprovado		2		2							4
	Anulou Matrícula				1	1						2
	Excluído/Anulou Matrícula										1	1
<b>2009/2010</b>		<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>					<b>1</b>	<b>14</b>
	Transitou	2		2	1	1						6
	Transitou*	1										1
	Aprovado		1		2	1						4
	Não Transitou*					1						1
	Não Aprovado										1	1
	Anulou Matrícula		1									1
<b>2010/2011</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>				<b>1</b>	<b>15</b>
	Transitou	1		2		2	1					6
	Aprovado		1		3						1	5
	Aprovado*		1									1
	Prova Acumulação 2.º grau			1								1
	Não Transitou					2						2
<b>2011/2012</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>1</b>				<b>12</b>
	Transitou	1		1		1	1					4
	Transitou*					1						1
	Aprovado				1			1				2
	Aprovado*		1			1						2
	Não Aprovado*				1	1						2
	Anulou Matrícula						1					1
<b>2012/2013</b>			<b>1</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>				<b>5</b>
	Transitou					1	1					2
	Aprovado		1					1				2
	Aprovado*				1							1
<b>2013/2014</b>		<b>1</b>		<b>2</b>			<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>			<b>6</b>
	Transitou			1			1					2

Ano Lectivo	Situação Final	III	IV	1	2	3	4	5	6	7	8	Total Geral
	Transitou*								1			1
	Aprovado							1				1
	Aprovado*			1								1
	Anulou Matrícula	1										1
<b>2014/2015</b>		<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>			<b>1</b>	<b>1</b>			<b>8</b>
	Transitou	3		1					1			5
	Aprovado		1									1
	Aprovado*							1				1
	Reprovado				1							1
<b>2015/2016</b>		<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>				<b>1</b>		<b>10</b>
	Transitou	2		1						1		4
	Aprovado		2									2
	Aprovado*		1		1							2
	Prova Acumulação 3.º grau				1							1
	Não Transitou*					1						1
<b>2016/2017</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>						<b>1</b>	<b>8</b>
	Transitou	1		3								4
	Aprovado		2		1							3
	Não Aprovado*										1	1
<b>2017/2018</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>						<b>8</b>
	Transitou			2								2
	Transitou*	1										1
	Aprovado		1		3							4
	Não Transitou*					1						1
<b>2018/2019</b>		<b>1</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>						<b>7</b>
	Transitou	1		1		3						5
	Aprovado				1							1
	Aprovado*				1							1
<b>2019/2020</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>					<b>8</b>
	Transitou	1		1		1	3					6
	Aprovado		1		1							2
<b>2020/2021</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>				<b>9</b>
	Transitou	1		1		1	1					4
	Aprovado		1									1
	Aprovado*							3				3
	Não Aprovado*				1							1
<b>2021/2022</b>		<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>		<b>1</b>	<b>1</b>				<b>9</b>
	Transitou	2		3			1					6
	Aprovado		1		1			1				3
<b>Total Geral</b>		<b>30</b>	<b>28</b>	<b>33</b>	<b>29</b>	<b>24</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>176</b>

Elaboração própria a partir dos dados facultados pela AMSC

A redução da dimensão da classe de Órgão no ano lectivo de 2012/13 é justificada pela aprovação de fim de ciclo de um aluno de 5.º grau, pela não renovação de matrícula de 5 alunos, pela não inscrição de novos alunos e pela anulação de matrícula de um aluno

em 2011/12. Analisando o total geral por grau de ensino verifica-se uma progressiva diminuição da frequência, nesta janela temporal de 17 anos lectivos, com uma assinalável incidência do 3.º para o 4.º grau, de 24 para 10 alunos.

Dos 33 alunos que iniciaram o 1.º grau em Órgão só 9 concluíram o ensino Básico, o que se reflecte numa taxa de aprovação de ciclo de cerca de 27%. Dos 9 que terminaram o ensino Básico apenas 4 transitaram para o Secundário (44%). Em relação ao ensino Secundário, inscreveram-se no 8.º grau 4 alunos mas apenas um o concluiu.

De acordo com os dados fornecidos quanto ao regime de frequência, conclui-se que todos os todos os alunos de Iniciação e Básico o frequentavam em Integrado e todos os alunos de Secundário em Supletivo, como se comprova pela seguinte tabela:

**Tabela 12 — Regime de Frequência AMSC**

Ano Lectivo	Regime	III	IV	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
<b>2005/2006</b>		<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>		<b>1</b>	<b>1</b>			<b>13</b>
	Iniciação	4	2									6
	Integrado			2	2	1		1				6
	Supletivo								1			1
<b>2006/2007</b>		<b>4</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>		<b>1</b>		<b>1</b>		<b>15</b>
	Iniciação	4	4									8
	Integrado			1	2	2						5
	Supletivo							1		1		2
<b>2007/2008</b>		<b>2</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>			<b>1</b>		<b>1</b>	<b>15</b>
	Iniciação	2	4									6
	Integrado			4	1	1						6
	Supletivo			1					1		1	3
<b>2008/2009</b>		<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>1</b>				<b>1</b>	<b>1</b>	<b>14</b>
	Iniciação	2	2									4
	Integrado			4	2	1						7
	Supletivo				1					1	1	3
<b>2009/2010</b>		<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>					<b>1</b>	<b>14</b>
	Iniciação	3	2									5
	Integrado			2	3	3						8
	Supletivo										1	1
<b>2010/2011</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>				<b>1</b>	<b>15</b>
	Iniciação	1	2									3
	Integrado			2	2	4	1					9
	Supletivo			1	1						1	3
<b>2011/2012</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>1</b>				<b>12</b>
	Iniciação	1	1									2
	Integrado			1	2	3	2	1				9

Ano Lectivo	Regime	III	IV	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
	Supletivo					1						1
<b>2012/2013</b>			<b>1</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>				<b>5</b>
	Iniciação		1									1
	Integrado				1	1	1	1				4
<b>2013/2014</b>		<b>1</b>		<b>2</b>			<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>			<b>6</b>
	Iniciação	1										1
	Integrado			2			1	1				4
	Supletivo								1			1
<b>2014/2015</b>		<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>			<b>1</b>	<b>1</b>			<b>8</b>
	Iniciação	3	1									4
	Integrado			1	1			1				3
	Supletivo								1			1
<b>2015/2016</b>		<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>				<b>1</b>		<b>10</b>
	Iniciação	2	3									5
	Integrado			1	2	1						4
	Supletivo									1		1
<b>2016/2017</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>						<b>1</b>	<b>8</b>
	Iniciação	1	2									3
	Integrado			3	1							4
	Supletivo										1	1
<b>2017/2018</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>						<b>8</b>
	Iniciação	1	1									2
	Integrado			2	3	1						6
<b>2018/2019</b>		<b>1</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>						<b>7</b>
	Iniciação	1										1
	Integrado			1	2	3						6
<b>2019/2020</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>					<b>8</b>
	Iniciação	1	1									2
	Integrado			1	1	1	3					6
<b>2020/2021</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>				<b>9</b>
	Iniciação	1	1									2
	Integrado			1	1	1	1	3				7
<b>2021/2022</b>		<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>		<b>1</b>	<b>1</b>				<b>9</b>
	Iniciação	2	1									3
	Integrado			3	1		1	1				6
<b>Total Geral</b>		<b>30</b>	<b>28</b>	<b>33</b>	<b>29</b>	<b>24</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>176</b>

Elaboração própria a partir dos dados facultados pela AMSC

## 7.2.2. Conservatório de Música e Artes do Centro

Foi por especial iniciativa de um grupo de cidadãos coordenado por Alexandre de Sousa Rodrigues que se procurou a criação e, por fim, a implementação de uma instituição de

ensino especializado de Música na região de Ourém, tomando em 1999 o arranque desse processo. Porém, só em 2002 se dá a criação da “Conservatório de Música de Ourém - Associação”, sendo-lhe concedida em 2003 a titularidade da Escola de Música do Ensino Vocacional Artístico Especializado, com autorização de funcionamento e paralelismo pedagógico em regime Supletivo, Articulado e Livre nos níveis Pré-escolar, Preparatório, Básico e Secundário. Dada a elevada procura pela população, surgiu em 2007 a secção do Conservatório de Música em Fátima, com a cedência de instalações pela Câmara Municipal de Ourém. É no ano lectivo seguinte que se celebra o primeiro Contrato de Patrocínio entre a Associação e o Ministério da Educação, permitindo a criação de protocolos de articulação pedagógica com 15 agrupamentos de escolas e colégios, tendo sido garantida uma formação artística especializada a cerca de 600 alunos por ano lectivo. Foram entretanto expandidas as suas dimensões física e pedagógica, com a concessão de abertura do Conservatório de Música de Porto de Mós em 2016 e em 2018 solicitada a do Conservatório de Música da Batalha. Para acompanhar essas alterações, foi criada a cooperativa de ensino CMAC — Conservatório de Música e Artes do Centro, CRL, titularizando o estabelecimento onde as actividades do âmbito ensino especializado oficial se desenvolvem actualmente. A par dos regimes já mencionados, o Conservatório abriu em 2013/2014 os cursos Profissionais de Instrumentista de Cordas e Tecla e o de Sopros e Percussão.

Actualmente frequentam o CMAC cerca de 500 alunos em regime Articulado, para um universo de 45 professores afectos à área de Música, 26 dos quais com relação laboral efectiva. De realçar ainda a oferta de Formação Auditiva desde 2015, como complemento a Formação Musical, para o desenvolvimento de técnicas de escuta e de compreensão do produto sonoro, por forma a revestir o aluno de um “gosto musical diverso e com entendimento”, assim como o emprego de uma metodologia de ensino transversal aos instrumentos, com uma aprendizagem “de ouvido” para concorrer ao desenvolvimento da “habilidade para improvisar, compreensão auditiva, memória musical, na leitura à primeira vista, na musicalidade, fluência, sentido de pulsação, precisão rítmica, ouvido harmónico, melódico”, entre outros. Desde a fundação que Alexandre de Sousa Rodrigues é o Director do Conservatório, partilhando a direcção

pedagógica com Margarida Oliveira<sup>33</sup>, também ela docente de Órgão<sup>34</sup>. O CMAC dispõe de sete órgãos de tubos, distribuído pelos diferentes pólos, permitindo a realização de aulas num contexto muito eficaz para a manutenção de níveis motivacionais dos seus alunos (Oliveira, 2020, p. 10). Desses apresentamos as disposições dos exemplares Dinarte Machado 2013 (2/II/P), e Dinarte Machado 2014 (5 meios-registos/I)<sup>35</sup>, respectivamente nas Tabelas 13 e 14.

**Tabela 13 — Disposição do órgão Dinarte Machado 2013**

Lado Esquerdo	Inteiro	Lado Direito
	Flautado de 12 tapado (permanente para Pedaleira)	
Flautado de 6 tapado (C-c <sup>o</sup> )		Flautado 6 tapado (c#-d <sup>o</sup> )

Elaboração própria a partir dos dados fornecidos por Dinarte Machado

**Tabela 14 — Disposição do órgão Dinarte Machado 2014**

Lado Esquerdo	Lado Direito
Flautado de 12 tapado	Flautado de 12 aberto
Flautado de 6 tapado	Flautado de 12 tapado
Quinzena	Flautim
Dezanovena e 22. <sup>a</sup>	8. <sup>a</sup> real, 12. <sup>a</sup> e 15. <sup>a</sup>
Fagote	Clarim

Elaboração própria a partir dos dados fornecidos por Dinarte Machado

<sup>33</sup> Natural de Rion (França), iniciou os estudos no Instituto Gregoriano de Lisboa sob a orientação de João Vaz (n. 1963), prosseguindo formação na Escola Superior de Música de Lisboa (ESML) com Antoine Sibertin-Blanc (1930-2012). É Mestre em Interpretação de Órgão pela Universidade de Évora (2010), tendo defendido uma dissertação sobre a ornamentação na obra de Nicolas de Grigny (1672-1703), sendo ainda profissionalizada pela realização do Mestrado em Ensino de Música na ESML (Oliveira, 2020), desenvolvendo uma investigação sobre o início dos estudos musicais sem recurso a notação. Cf. <https://musiced.esml.ipl.pt/component/contact/contact/15-margarida-oliveira?catid=16&Itemid=489>, última consulta a 25/09/2024

<sup>34</sup> Contextualização realizada a partir do documento *Projeto Educativo 2022/2025*.

<sup>35</sup> Cf. duas entradas de “Órgão de estudo do Conservatório de Ourém e Fátima” em “Órgãos novos construídos em Portugal Continental” no sítio em linha do Atelier Português de Organaria de Dinarte Machado, disponível em <https://www.dinartemachado.pt/trabalhos/orgaos-novos/construidos/continente/#!>, última consulta a 25/09/2024.

Os dados foram partilhados em folha de cálculo e referem-se aos anos lectivos entre 2004/2005 e 2023/2024. Mas respeitando o mesmo critério de âmbito temporal, limitamo-nos a apresentar as informações até 2021/22. Apesar de sermos esclarecidos quanto à idade dos alunos, não nos foi possível averiguar o respectivo grau de frequência. Ficamos então impossibilitados de calcular uma análise de Situação Final, com base na comparação dos processos individuais entre anos lectivos consecutivos.

**Tabela 15 — Regime de Frequência CMAC**

Ano Lectivo	Regime	Básico	Secundário	s/ dados	Total Geral
<b>2004/2005</b>					<b>13</b>
	Articulado	9			9
	s/ dados			4	4
<b>2005/2006</b>					<b>10</b>
	Articulado	7			7
	s/ dados			3	3
<b>2006/2007</b>					<b>6</b>
	Articulado	4			4
	s/ dados			2	2
<b>2007/2008</b>					<b>13</b>
	Articulado	12			12
	s/ dados			1	1
<b>2008/2009</b>					<b>13</b>
	Articulado	13			13
<b>2009/2010</b>					<b>28</b>
	Articulado	26			26
	Supletivo	1	1		2
<b>2010/2011</b>					<b>55</b>
	Articulado	54			54
	s/ dados			1	1
<b>2011/2012</b>					<b>65</b>
	Articulado	61			61
	Supletivo	1		3	4
<b>2012/2013</b>					<b>55</b>
	Articulado	55			55
<b>2013/2014</b>					<b>62</b>
	Articulado	62			62
<b>2014/2015</b>					<b>57</b>
	Articulado	57			57
<b>2015/2016</b>					<b>46</b>
	Articulado	46			46
<b>2016/2017</b>					<b>49</b>
	Articulado	49			49
<b>2017/2018</b>					<b>59</b>
	Articulado	59			59

Ano Lectivo	Regime	Básico	Secundário	s/ dados	Total Geral
<b>2018/2019</b>					<b>58</b>
	Articulado	55			55
	Supletivo	3			3
<b>2019/2020</b>					<b>49</b>
	Articulado	45	2		47
	Supletivo	2			2
<b>2020/2021</b>					<b>45</b>
	Articulado	42	2		44
	Supletivo	1			1
<b>2021/2022</b>					<b>44</b>
	Articulado	39	2		41
	Supletivo	2	1		3
<b>Total Geral</b>		<b>705</b>	<b>7</b>	<b>14</b>	<b>727</b>

Elaboração própria a partir dos dados facultados pelo CMAC

Com estes dados é nos dada oportunidade de acompanhar a evolução da classe de Órgão do CMAC praticamente desde a sua génese e até aos nossos dias. Como vimos, a primeira fase de expansão física da instituição, ocorrida na área de Fátima, é coincidente com a validação do contrato de patrocínio. Observamos que de 2008/09 para 2009/10 a classe de Órgão toma maior dimensão, crescendo de 13 para 28 alunos, o que se traduz num aumento de 115%. Vem a manter esse comportamento em 2010/11 para um total de 55 alunos, num crescimento homólogo de 96% e de 62 alunos em 2011/12, numa variação homóloga de 13%. Apesar da diminuição para 46 alunos em 2015/16, esse valor foi registando uma variação positiva e atingiu um valor máximo de 59 alunos em 2017/18, possivelmente espoletado pela concessão de funcionamento do Pólo de Porto de Mós (2016), entre outros motivos.

Do total de 727 inscrições ao longo de 18 anos lectivos, 701 realizaram-se em regime Articulado, 6 em Supletivo e das restantes não dispomos indicação. Do total de inscrições, somente 7 são referentes a frequências no ensino Secundário. Dado que não nos é possível aferir a situação final de cada processo, ficamos impossibilitados de calcular a taxa de conclusão de ciclos.

A ocorrência de inscrições de adultos, em regime Supletivo dos ensinos Básico e Secundário<sup>36</sup>, indica uma grande atractividade do Curso de Órgão desta instituição, que se encontra localizada na região de Fátima, incontornavelmente marcada pelo rito Católico, ao qual este instrumento lhe é indissociável.

### **7.2.3. Conservatório de Música da Física de Torres Vedras**

Fundada em 1980, por iniciativa de Luís António Maldonado Rodrigues este Conservatório de Música integra a Associação Física e Desportiva de Torres Vedras e dispõe de autorização definitiva de funcionamento desde 1981. É uma escola do ensino particular e cooperativo e possui autonomia pedagógica desde o ano lectivo de 2011/12, e contrato de patrocínio com o Ministério da Educação, que permite uma estabilidade financeira e pedagógica. Para o regime Articulado, o CMFTV assinou protocolos com todos os agrupamentos públicos do concelho de Torres Vedras — A.E. de São Gonçalo, A. E. Madeira Torres, A. E. Padre Vítor Melícias — e ainda com o Externato de Penafirme, propriedade do Patriarcado de Lisboa e juridicamente dependente do Seminário Liceal de Penafirme, mas integrado na rede pública de educação. Pelo 10.º ano consecutivo, abriram-se turmas inteiras no 5.º ano de escolaridade neste regime. Ainda em 2023, o corpo docente era constituído por 30 docentes, dos quais 75% com profissionalização, para leccionar, para além de Órgão, os seguintes instrumentos: Clarinete, Contrabaixo, Fagote, Flauta Transversal, Flauta de Bisel, Guitarra Clássica, Oboé, Percussão, Piano, Saxofone, Trompa, Trompete, Tuba, Viola de Arco, Violino, Violoncelo.<sup>37</sup>

A classe de Órgão do CMFTV é abrangida por um protocolo entre o Conservatório e a Misericórdia de Torres Vedras para realização das suas aulas no instrumento histórico da Igreja da Misericórdia. Este é da autoria de Bento Fontanes (1773), tendo sido

---

<sup>36</sup> Cf. Art. 45.º da Portaria 223-A/2018, em concreto o seu n.º 7: “Podem ser admitidos alunos em qualquer dos anos dos Cursos Básicos de Música ou de Canto Gregoriano leccionados em regime supletivo, desde que, através da realização de provas específicas, o órgão de administração e gestão do estabelecimento de ensino ateste que o aluno tem, em qualquer das disciplinas da componente de formação artística especializada, os conhecimentos e capacidades necessários à frequência em grau com desfasamento anterior não superior a dois anos relativamente ao ano de escolaridade que o aluno frequenta.”; também o n.º 8 prevê que “Podem ser admitidos alunos, em regime supletivo, em condições distintas das expressas no número anterior, desde que os mesmos não sejam alvo de financiamento público”.

<sup>37</sup> Contextualização realizada a partir de *Projeto Educativo 2023-2026*.

restaurado em 2008 por Dinarte Machado<sup>38</sup>. Contempla um único manual, de oitava curta, com a disposição apresentada na seguinte tabela:

**Tabela 16 — Disposição do órgão Bento Fontanes 1773**

Lado Esquerdo	Inteiro	Lado Direito
Flautado de 12 tapado (permanente)		Flautado de 12 tapado
		Flautado de 12 aberto
		Cornetilha a III
	Flautado de 6 tapado	
	15. <sup>a</sup> e 17. <sup>a</sup> a II	
	Mistura V	
	8. <sup>a</sup> Real (registro de montra)	

Elaboração própria a partir do sítio em linha Órgãos de Tubos em Portugal<sup>39</sup>

Foi realizado um levantamento manual do n.º de alunos entre a criação da classe de Órgão no ano lectivo de 2011/12 e o ano lectivo de 2014/15, não tendo sido possível averiguar o total de alunos nesses 4 anos lectivos. Recebemos uma agregação de dados informáticos via plataforma MUSA a partir do ano lectivo de 2014/15. Dos dados facultados não consta a indicação de elementos de avaliação entre os anos lectivos de 2011/12 e 2014/15, impossibilitando a identificação de Situação Final. Daí em diante, ainda que faltando informação relativamente à avaliação, calculou-se, a partir da frequência de “Processo Individual” do ano lectivo seguinte e de confirmação com os serviços administrativos, os casos pedagógicos que transitaram de grau ou tenham sido aprovados no ciclo de estudos mas que não se contabilizavam no ano lectivo seguinte.

**Gráfico 2 — Total de Alunos em Instrumento CMFTV**

<sup>38</sup> Cf. <https://www.dinartemachado.pt/trabalhos/restauros/efectuados/continente/#1>, última vez consultado a 25/09/2024.

<sup>39</sup> Cf. <https://www.orgaosdetubos.pt/005-torresvedras>, última vez consultado a 25/09/2024.



Elaboração própria a partir dos dados facultados pelo CMFTV

Apesar da flutuação do número total de alunos inscritos em instrumento, com um máximo de 311 em 2019/20 e um mínimo de 242 logo no ano seguinte, é possível verificar uma relativa estabilidade na dimensão da classe de Órgão do CMFTV, tendo-lhe pertencido em média cerca de 22 alunos por ano lectivo ou 7,6% de todos os instrumentos.

**Tabela 17 — Situação Final CMFTV**

Ano Lectivo	Situação Final	I	II	III	IV	1	2	3	4	5	6	7	8	Total Geral
<b>2011/2012</b>						6								6
	s/ dados					6								6
<b>2012/2013</b>					1	8	7							16
	s/ dados				1	8	7							16
<b>2013/2014</b>					1	3	9	5						18
	s/ dados				1	3	9	5						18
<b>2014/2015</b>						4	3	5	4					16
	s/ dados					4	3	5	4					16
<b>2015/2016</b>		1	1	1		8	4	2	3	3				23
	Transitou			1		8		2	2					13
	Transitou*		1						1					2
	Aprovado	1					3			1				5
	Aprovado*						1			2				3
<b>2016/2017</b>					1	2	8	2	2	2	1			18
	Transitou					2		2	2		1			7
	Aprovado*						1			2				3
	Aprovado				1		7							8
<b>2017/2018</b>		1		2	2	2	6	3	2			1		19
	Transitou	1			2		5	2				1		11
	Transitou*						1							1

Ano Lectivo	Situação Final	I	II	III	IV	1	2	3	4	5	6	7	8	Total Geral
	Transitou a Instrumento								1					1
	Aprovado				2		2			1				5
	Aprovado*									1				1
<b>2018/2019</b>		<b>1</b>		<b>3</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>1</b>		<b>1</b>	<b>23</b>
	Transitou			3		5		1	4		1			14
	Transitou*							1	1					2
	Aprovado				1		1			1			1	4
	Aprovado*						1			1				2
	s/ dados	1												1
<b>2019/2020</b>					<b>4</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>		<b>21</b>
	Transitou					2		1	2		1	1		7
	Aprovado				4		5			1				10
	Aprovado*						1			2				3
	Não Aprovado									1				1
<b>2020/2021</b>						<b>7</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>20</b>
	Transitou							4	1		1			6
	Transitou*							1				1		2
	Aprovado					7	1						1	9
	Aprovado*									2				2
	Anulou Matrícula						1							1
<b>2021/2022</b>						<b>4</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>1</b>		<b>1</b>		<b>18</b>
	Transitou					4		1	3			1		9
	Aprovado						7							7
	Aprovado*									1				1
	Não Transitou								1					1
<b>Total Geral</b>		<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>51</b>	<b>50</b>	<b>29</b>	<b>24</b>	<b>16</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>198</b>

Elaboração própria a partir dos dados facultados pelo CMFTV

Pela análise do total de frequências por grau, observamos uma quebra do 2.º para o 3.º grau na ordem dos 58% e ainda uma diminuição do 4.º para o 5.º em cerca de 67%. Das 51 inscrições no 1.º grau somente cerca de 29% concluiu a disciplina de Órgão. Dos 15 alunos que o concluíram, apenas 4 se inscreveram no Secundário, tendo 2 terminado o 8.º grau (em 2021/22 um terceiro aluno transitou do 7.º para o 8.º grau, mas não temos informação relativamente ao cumprimento integral do ciclo).

**Tabela 18 — Regime de Frequência CMFTV**

Ano Lectivo	Regime	I	II	III	IV	1	2	3	4	5	6	7	8	Total Geral
<b>2011/2012</b>						<b>6</b>								<b>6</b>
	Articulado					6								6
<b>2012/2013</b>					<b>1</b>	<b>8</b>	<b>7</b>							<b>16</b>
	Iniciação				1									1
	Articulado					8	7							15

Ano Lectivo	Regime	I	II	III	IV	1	2	3	4	5	6	7	8	Total Geral
<b>2013/2014</b>					1	3	9	5						<b>18</b>
	Iniciação				1									1
	Articulado					3	9	5						17
<b>2014/2015</b>						4	3	5	4					<b>16</b>
	Articulado					4	3	5	4					16
<b>2015/2016</b>		1	1	1		8	4	2	3	3				<b>23</b>
	Iniciação	1	1	1										3
	Articulado					8	4	2	3					17
	Supletivo									3				3
<b>2016/2017</b>					1	2	8	2	2	2	1			<b>18</b>
	Iniciação				1									1
	Articulado					2	8	2	2	2				16
	Supletivo										1			1
<b>2017/2018</b>			1		2	2	2	6	3	2		1		<b>19</b>
	Iniciação		1		2									3
	Articulado					2	2	6	2	2				14
	Supletivo								1			1		2
<b>2018/2019</b>		1		3	1	5	2	2	5	2	1		1	<b>23</b>
	Iniciação	1		3	1									5
	Articulado					5	2	2	5	2				16
	Supletivo										1		1	2
<b>2019/2020</b>					4	2	6	1	2	4	1	1		<b>21</b>
	Iniciação				4									4
	Articulado					2	6	1	2	4				15
	Supletivo										1	1		2
<b>2020/2021</b>						7	2	5	1	2	1	1	1	<b>20</b>
	Articulado					7	2	5	1	2				17
	Supletivo										1	1	1	3
<b>2021/2022</b>						4	7	1	4	1		1		<b>18</b>
	Articulado					4	7	1	4	1				17
	Supletivo											1		1
<b>Total Geral</b>		<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>51</b>	<b>50</b>	<b>29</b>	<b>24</b>	<b>16</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>198</b>

Elaboração própria a partir dos dados facultados pelo CMFTV

Das 198 inscrições em Órgão no CMFTV, 168 (84%) realizaram-se em regime articulado e 14 (7%) em Supletivo. As restantes 18 (9%) são Iniciações.

#### 7.2.4. Conservatório de Música de Mafra

A Associação Conservatório de Música, de Dança e de Arte Dramática de Lisboa foi criada em 2008<sup>40</sup> à qual pertencem os Conservatórios de Música de Lisboa e de Mafra. A criação do Conservatório de Música de Lisboa deriva em 2009 da Academia de

<sup>40</sup> Cf. informação consolidada da Associação no sítio em linha “Informa — Informação de Empresas” [https://www.einforma.pt/servlet/app/portal/ENTP/prod/ETIQUETA\\_EMPRESA\\_CONTRIBUINTE/nif/509044840/contribuente/509044840](https://www.einforma.pt/servlet/app/portal/ENTP/prod/ETIQUETA_EMPRESA_CONTRIBUINTE/nif/509044840/contribuente/509044840), última vez consultado a 25/09/2024.

Música de Orquestra que funcionou no Colégio de São Tomás, no Colégio Mira Rio, na Escola Ave Maria e no Colégio de Santa Maria, em Lisboa, e no Colégio Horizonte no Porto. A sua oferta curricular compreende os ciclos de Pré-escolar, de Iniciação, Básico e Secundário. Estes dois últimos regem-se pela respectiva legislação em vigor<sup>41</sup>. A oferta pedagógica instrumental engloba Acordeão, Clarinete, Contrabaixo, Fagote, Flauta Transversal, Guitarra Baixo, Guitarra Clássica, Guitarra Eléctrica, Guitarra Portuguesa, Oboé, Órgão, Percussão, Piano, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba, Violeta, Violino e Violoncelo<sup>42</sup>. O Conservatório de Música de Mafra (CMM) surge em 2015 numa parceria com a Câmara Municipal de Mafra, como instituição de ensino da Música num concelho em processo de crescimento demográfico<sup>43</sup>. Graças ao investimento multidisciplinar desta autarquia, verifica-se uma estreita relação com o património, possibilitando uma formação organística no concelho que alberga o conjunto único dos Seis Órgãos Históricos Portugueses da Basílica do Palácio Nacional daquela cidade.

As aulas decorrem na Paróquia de Santo André num instrumento encomendado pela autarquia ao organeiro Dinarte Machado para

[...] cumprir três promessas fundamentais: honrar o passado, sendo instalado na denominada «Vila Velha»; dinamizar o presente, apoiando as celebrações religiosas e eventos musicais regulares; investir no futuro, estando disponível para a aprendizagem e o treino dos alunos do Conservatório de Música de Mafra<sup>44</sup>.

**Tabela 19 — Disposição do órgão Dinarte Machado 2018**

Principal	Positivo	Pedal
Flautado de 12 aberto	Flautado de 12 tapado	Flautado de 24 tapado
Flauta de Campo em 12	Flauta Chaminé em 6	Flautado violão em 12

<sup>41</sup> Cf. n.º 4 do artigo I dos *Termos e Condições dos Conservatórios de Música de Lisboa e de Mafra*, p. 1.

<sup>42</sup> Cf. informação relativa ao Curso Básico de Música no respectivo sítio em linha: <https://conservatorios.pt/cursos/2-3-ciclos-ensino-basico/>, última vez consultado a 25/09/2024.

<sup>43</sup> Contextualização realizada a partir do respectivo separados do sítio em linha dos Conservatórios de Música de Lisboa e Mafra: <https://conservatorios.pt/cmlm/quem-somos/>, última vez consultado a 25/09/2024.

<sup>44</sup> Cf. cartaz do concerto de inauguração pública a 1 de Novembro de 2018: [https://www.cm-mafra.pt/pages/1150?event\\_id=82](https://www.cm-mafra.pt/pages/1150?event_id=82), última vez consultado a 25/09/2024.

Principal	Positivo	Pedal
Oitava Real	Dozena nazarda	Flautado de 6 aberto
Clarim da Tapada	Quinzena	I/P II/P
II/I	Desanovena	

Elaboração própria a partir dos dados facultados por Dinarte Machado

Esta classe é das mais recentes do País, senão a mais recente, pelo que os dados partilhados pelo docente André Ferreira<sup>45</sup> representam a sua constituição total desde o momento em que foi fundada em 2019/2020 até hoje. De realçar que esta oferta pedagógica se iniciou no momento exacto em que o ensino à distância se tornou a norma, devido às imposições sanitárias provocadas pela pandemia de COVID-19.

**Tabela 20 — Situação Final CMM**

Ano Lectivo	Situação Final	II	III	IV	1	2	3	4	5	Total Geral
<b>2019/2020</b>		<b>1</b>			<b>1</b>					<b>2</b>
	Transitou	1			1					2
<b>2020/2021</b>			<b>1</b>		<b>2</b>	<b>1</b>				<b>4</b>
	Transitou		1		1	1				3
	Transitou*				1					1
<b>2021/2022</b>				<b>1</b>		<b>1</b>	<b>1</b>			<b>3</b>
	Transitou						1			1
	Aprovado			1						1

<sup>45</sup> Iniciou os seus estudos de Órgão com António Esteireiro no Instituto Gregoriano de Lisboa, continuando posteriormente com Jos van der Kooy no Conservatório de Haia. É licenciado em Órgão pelo Conservatório de Amesterdão, onde estudou com Jacques van Oortmerssen, tendo igualmente a oportunidade de trabalhar com Pieter van Dijk. Concluiu os mestrados em performance e em ensino de música da Escola Superior de Música de Lisboa (ESML), sob a orientação de João Vaz. Frequentou o mestrado em Oboé Barroco, com Pedro Castro, na ESML. Como solista ou integrado em diversos agrupamentos musicais já efetuou recitais em Portugal, Espanha, França, Itália, Holanda, Alemanha, Inglaterra e Nova Zelândia. Fundou juntamente com Maria Bayley e Teresa Duarte o Ensemble 258, com quem igualmente organizou e produziu o ciclo de música antiga “7 Colinas / 7 Cantatas” em Lisboa. Colabora como organista, em Lisboa, com a Paróquia de S. Tomás de Aquino e com a Paróquia de Santa Maria de Belém, Mosteiro dos Jerónimos. Pertence ao Ensemble S. Tomás de Aquino, dirigido por João Andrade Nunes. É licenciado em Matemática Aplicada e Computação pelo Instituto Superior Técnico. É actualmente doutorando em Ciências Musicais na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova, sob orientação de Rui Vieira Nery e João Vaz, investigando sobre os 6 Órgãos da Basílica de Mafra. É bolseiro FCT. Cf. <https://cesem.fesh.unl.pt/pessoa/andre-ferreira-2/>, última vez consultado a 25/09/2024.

Ano Lectivo	Situação Final	II	III	IV	1	2	3	4	5	Total Geral
	Excluído por faltas					1				1
<b>2022/2023</b>					<b>1</b>			<b>1</b>		<b>2</b>
	Transitou				1			1		2
<b>2023/2024</b>						<b>1</b>			<b>1</b>	<b>2</b>
	Transitou					1				1
	Reprovado								1	1
<b>Total Geral</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>13</b>

Elaboração própria a partir dos dados facultados pelo docente André Ferreira

**Tabela 21 — Regime de Frequência CMM**

Ano Lectivo	Regime	II	III	IV	1	2	3	4	5	Total Geral
<b>2019/2020</b>		<b>1</b>			<b>1</b>					<b>2</b>
	Iniciação	1								1
	Supletivo				1					1
<b>2020/2021</b>			<b>1</b>		<b>2</b>	<b>1</b>				<b>4</b>
	Iniciação		1							1
	Supletivo				2	1				3
<b>2021/2022</b>				<b>1</b>		<b>1</b>	<b>1</b>			<b>3</b>
	Iniciação			1						1
	Supletivo					1	1			2
<b>2022/2023</b>					<b>1</b>			<b>1</b>		<b>2</b>
	Supletivo				1			1		2
<b>2023/2024</b>						<b>1</b>			<b>1</b>	<b>2</b>
	Supletivo					1			1	2
<b>Total Geral</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>13</b>

Elaboração própria a partir dos dados facultados pelo docente André Ferreira

Como verificamos pela Tabelas 20 e 21, a criação muito recente da classe de Órgão do CMM não permite uma avaliação a longo prazo. Referimos porém que o regime de frequência foi exclusivamente em Supletivo e que não foi ainda possível a aprovação de um aluno no ciclo Básico.

### 7.2.5. Conservatório Regional de Évora

Em resposta a solicitações dos encarregados de educação que, desde o início das atividades educativas, insistiram com o pedido de requerimento de paralelismo pedagógico ao Ministério da Educação, o Conservatório Regional de Évora (CREV)

surgiu da actividade desenvolvida pela Associação Musical de Évora — EBORÆ MVSICA, nomeadamente pela apresentação em 1987 do Coro Polifónico dedicado a repertório dos compositores eborenses dos séculos XVI e XVII, apoiado numa orientação técnica e numa fundamentação musicológica. A vertente instrumental iniciou-se no ano seguinte, em regime Livre. O referido paralelismo pedagógico é concedido no ano lectivo de 2004/05 e a autorização de funcionamento atribuída em 2006/07 permitindo oficializar os cursos de Iniciação, Básico e Secundário de Música. Em 2021 frequentavam a instituição 261 alunos sob a orientação de 28 docentes, distribuídos pela oferta autorizada de Acordeão, Alaúde, Clarinete, Contrabaixo, Flauta, Guitarra, Oboé, Percussão, Piano, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Viola d’Arco, Violino e Violoncelo, para além de Órgão.<sup>46</sup>

Foi por proposta de Rafael Reis<sup>47</sup> que a classe de Órgão do CREV se iniciou em 2007/08, com dois alunos. As aulas decorriam na Igreja do Convento dos Remédios onde, por empréstimo acordado com a Fraternidade Sacerdotal da Arquidiocese de Évora, se depositou para uso pedagógico um órgão de armário construído por Pascoal Caetano Oldovino em 1762 (4/I), restaurado em 1990 por António Simões quando originalmente o instrumento se encontrava na Igreja das Mercês.

**Tabela 22 — Disposição do órgão Oldovino 1762**

Lado Esquerdo	Inteiro	Lado Direito
Flautado 12 tapado (8’), permanente I. <sup>a</sup> oitava		

<sup>46</sup> Contextualização realizada a partir do documento *Projeto Educativo 2021-2023*.

<sup>47</sup> É licenciado em Órgão pela Universidade de Évora onde trabalhou com João Vaz. Participou em várias edições do curso de Mateus estudando Cravo e Música de Câmara com Jacques Ogg. Estudou em vários cursos internacionais de Órgão, em Basel com Andrea Marcon e em Toulouse com Willem Jansen. É diplomado pela Academia Internazionale di Musica per Organo San Martino de Bologna, no curso de Literatura para Órgão Italiana, onde trabalhou com Luigi Ferdinando Tagliavini. Concluiu o mestrado em Interpretação de Órgão na Escola Superior de Música de Lisboa com António Esteireiro e João Vaz. Foi professor de Órgão no Conservatório Regional de Évora - Eboræ Mvsica e durante dez anos consecutivos na Escola de Música do Conservatório Nacional em Lisboa. Actualmente é professor na Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa, é organista titular nas Igrejas de S. Francisco, na do Espírito Santo e na Sé de Évora, e investigador e doutorando bolsheiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia, na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, sob a orientação de João Vaz, onde desenvolve a tese: «Património Organístico Material e Imaterial de Évora: Instrumentos, Repertório e Performance». É diretor artístico do festival Internacional de Órgão de Évora. Cf. <https://cultura-alentejo.pt/destaques.0.7894.aspx>, última vez consultado a 25/09/2024. Agradecemos a Rafael Reis o esclarecimento relativo à descrição do funcionamento inicial da classe de Órgão do CREV.

Lado Esquerdo	Inteiro	Lado Direito
	Flautado 6 (4')	
	Quinzena (2')	
	Cheio 2 filas (II)	
		12. <sup>a</sup> e 15. <sup>a</sup> m. d.

Elaboração própria a partir de registo vídeo do investigador

Após a expansão da classe e o desenrolar do percurso pedagógico dos seus alunos, foi necessário abordar outros repertórios nomeadamente com a inclusão de pedaleira. A fim de suprir essa necessidade, foi realizado um protocolo com o Seminário Maior de Évora e a Igreja do Espírito Santo com a finalidade de assegurar a realização de aulas com recurso ao órgão Cavallé-Coll de 1884 (8/II/P). Este instrumento foi doado ao Arcebispo de Évora em 1962 pelos herdeiros da 3.<sup>a</sup> duquesa de Palmela, D. Maria Luísa de Sousa Holstein (1841-1909), tendo permanecido desde esse ano no coro alto da referida igreja<sup>48</sup>. Foi restaurado por Bernard Hurvy (Nantes) em 2019, com inauguração em 2023.

**Tabela 23 — Disposição do órgão Cavallé-Coll 1884**

Grand Orgue	Récit	Pédal
Salicional 8'	Viole de Gambe 8'	Soubass 16'
Bourdon 8'	Voix Céleste 8'	Expression Tirasses G. O. Tirasses R.
Flûte Harmonique 8'	Basson & Hautbois 8'	
Flûte Douce 4'	Flûte Octav. 4'	
Accouplement R./G. O.		
Tremulant		

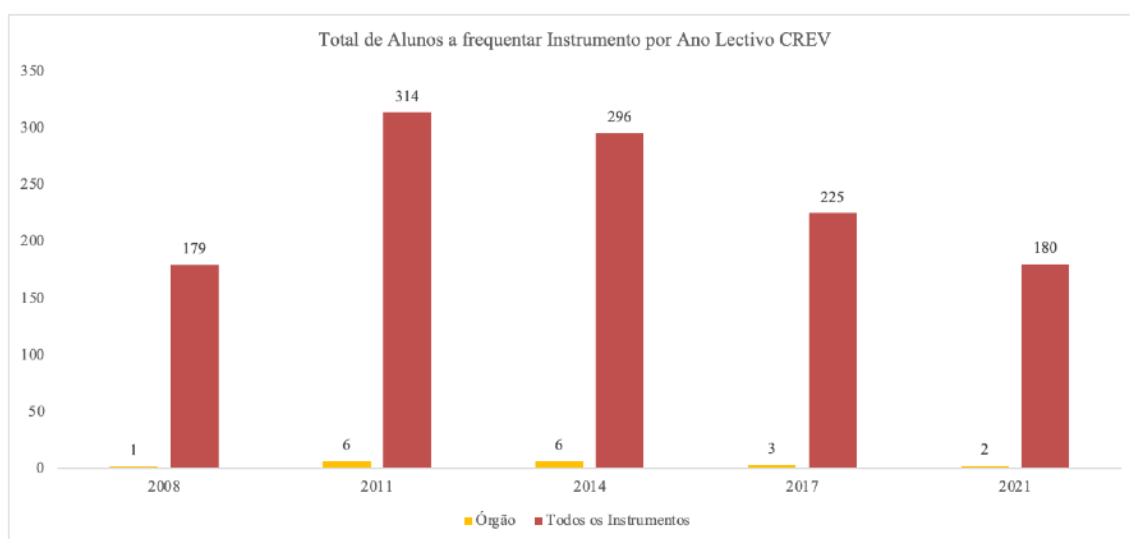
Elaboração própria a partir dos dados facultados por Rafael Reis

Aos alunos da classe é ainda possível desenvolver actividades de estudo num instrumento electrónico “Viscount” (II/P).

<sup>48</sup> Cf. informação relativa ao órgão Cavallé-Coll 1884 no sítio em linha do Festival Internacional de Órgão de Évora: <https://fioe.igrejadesaofrancisco.pt/wp/home/os-orgaos/>, última vez consultado a 25/09/2024.

Os dados referentes ao universo de inscrições em instrumento provêm dos Projectos Educativos para os triénios 2008/10, 2011/13, 2014/16, 2017/20 e 2021/23, pelo que não nos é possível averiguar esse total em todos os anos lectivos. Graças ao envio dos dados de frequência entre 2007/08 e 2021/22 em formato PDF, ainda que sem a inclusão de avaliações finais ou de números de processo individual, é nos permitido verificar o historial completo desta classe desde a sua fundação até aos nossos dias.

**Gráfico 3 — Total de Alunos em Instrumento CREV**



Elaboração própria a partir das várias edições de *Projeto Educativo*.

A classe de Órgão do CREV revela-se com uma dimensão reduzida, em termos absolutos e em comparação com os outros instrumentos de acordo com o Gráfico 3. Segundo os dados disponibilizados pelos projectos educativos, no momento em que o conservatório atinge um pico de 314 alunos, à classe de Órgão pertenciam 6, ou cerca de 2% do total. Ao longo da década de 2010, é possível observar uma diminuição da dimensão não só desta classe como igualmente do conservatório como um todo. Desde que atingiu esse valor em 2011, o estabelecimento viu reduzir em cada triénio o total de alunos até aos 180 em 2021, o que equivale a uma contracção de 43%.

Pudemos ainda obter uma confirmação por parte dos serviços administrativos de que não ingressaram alunos novos a meio do ciclo de estudos, ou seja, os que iniciaram são os mesmos que foram progredindo, daí a seguinte tabela de situação final.

**Tabela 24 — Situação Final CREV**

Ano Lectivo	Situação Final	1	2	3	4	5	6	7	8	Total Geral
<b>2007/2008</b>		<b>2</b>								<b>2</b>
	Transitou	2								2
<b>2008/2009</b>			<b>1</b>							<b>1</b>
	s/ dados		1							1
<b>2009/2010</b>		<b>3</b>	<b>1</b>							<b>4</b>
	Transitou	3								3
	s/ dados		1							1
<b>2010/2011</b>		<b>2</b>	<b>4</b>							<b>6</b>
	Transitou	2								2
	Aprovado		3							3
	Aprovado. Alterou regime		1							1
<b>2011/2012</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>						<b>6</b>
	Transitou		1	2						3
	Transitou. Alterou regime	1		1						2
	Aprovado. Alterou regime		1							1
<b>2012/2013</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>					<b>7</b>
	Transitou	1		2	3					6
	Aprovado		1							1
<b>2013/2014</b>		<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>				<b>8</b>
	Transitou	2		1	1	1				5
	Aprovado		1							1
	s/ dados					2				2
<b>2014/2015</b>			<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>			<b>6</b>
	Transitou		2	1	1	1	1			6
<b>2015/2016</b>				<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>		<b>1</b>		<b>5</b>
	Transitou				1	1		1		3
	s/ dados			2						2
<b>2016/2017</b>		<b>2</b>				<b>1</b>			<b>1</b>	<b>4</b>
	Transitou	2								2
	Aprovado					1				1
	s/ dados								1	1
<b>2017/2018</b>			<b>2</b>				<b>1</b>			<b>3</b>
	Transitou						1			1
	Aprovado		2							2
<b>2018/2019</b>				<b>2</b>				<b>1</b>		<b>3</b>
	Transitou			1				1		2
	s/ dados			1						1
<b>2019/2020</b>					<b>1</b>				<b>1</b>	<b>2</b>
	Transitou				1					1
	Aprovado								1	1
<b>2020/2021</b>			<b>1</b>							<b>1</b>
	Aprovado		1							1
<b>2021/2022</b>		<b>1</b>		<b>1</b>						<b>2</b>
	s/ dados	1		1						2
<b>Total Geral</b>		<b>14</b>	<b>15</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>60</b>

Elaboração própria a partir dos dados facultados pelo CREV

No período em análise na Tabela 24, é possível averiguar que das 14 inscrições no 1.º grau apenas seis se inscreveram no 5.º grau (cerca de 43%). Visto que não obtivemos uma clarificação absoluta quanto à situação final — desconhecendo o sucesso da conclusão desse último ano do Básico — não poderemos calcular a taxa de aprovação de ciclo. A frequência no ensino Secundário manifesta-se de igual modo, com apenas 2 inscrições. É possível ainda verificar a ocorrência de uma quebra na frequência entre o 3.º e o 4.º graus, registando-se aí uma variação negativa de cerca de 42%.

**Tabela 25 — Regime de Frequência CREV**

Ano Lectivo	Regime Frequência	1	2	3	4	5	6	7	8	Total Geral
<b>2007/2008</b>		<b>2</b>								<b>2</b>
	Articulado	1								1
	Supletivo	1								1
<b>2008/2009</b>			<b>1</b>							<b>1</b>
	Articulado		1							1
<b>2009/2010</b>		<b>3</b>	<b>1</b>							<b>4</b>
	Articulado	3								3
	Supletivo		1							1
<b>2010/2011</b>		<b>2</b>	<b>4</b>							<b>6</b>
	Articulado	2	4							6
<b>2011/2012</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>						<b>6</b>
	Articulado	1	2	3						6
<b>2012/2013</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>					<b>7</b>
	Articulado		1	1	2					4
	Supletivo		1	1	1					3
<b>2013/2014</b>		<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>				<b>8</b>
	Articulado		1		1	2				4
	Supletivo	2		1		1				4
<b>2014/2015</b>			<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>			<b>1</b>	<b>6</b>
	Articulado			1		1	1			3
	Supletivo		2		1					3
<b>2015/2016</b>				<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>		<b>1</b>		<b>5</b>
	Articulado				1			1		2
	Supletivo			2		1				3
<b>2016/2017</b>		<b>2</b>				<b>1</b>			<b>1</b>	<b>4</b>
	Articulado	2				1			1	4
<b>2017/2018</b>			<b>2</b>					<b>1</b>		<b>3</b>
	Articulado		2					1		3
<b>2018/2019</b>				<b>2</b>				<b>1</b>		<b>3</b>
	Articulado			2				1		3
<b>2019/2020</b>						<b>1</b>			<b>1</b>	<b>2</b>

Ano Lectivo	Regime Frequência	1	2	3	4	5	6	7	8	Total Geral
	Articulado				1				1	2
<b>2020/2021</b>			<b>1</b>							<b>1</b>
	Articulado		1							1
<b>2021/2022</b>		<b>1</b>		<b>1</b>						<b>2</b>
	Articulado	1		1						2
<b>Total Geral</b>		<b>14</b>	<b>15</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>60</b>

Elaboração própria a partir dos dados enviados pelo CREV

É possível verificar pela Tabela 25 que ao longo dos 15 anos lectivos em análise, das 60 inscrições 45 realizaram-se em regime Articulado (75%) e as restantes em Supletivo. Estas últimas são as que manifestam maior taxa de não conclusão dentro do ciclo (100%).

#### **7.2.6. Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra**

Foi com a publicação da Portaria n.º 656, de 5 de Setembro de 1985, que o então Conservatório de Música de Coimbra foi criado como “estabelecimento público de ensino vocacional”. Aproveitando as infraestruturas criadas pelos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo que encerraram as suas actividades em Outubro daquele ano, estes foram integrados no estabelecimento público que lhes sucedeu. No ano seguinte, por pressão de pais, alunos e agentes políticos locais, o Conservatório localizou a sua actividade num palacete cedido pela Câmara Municipal de Coimbra, alterando a sua sede novamente no ano seguinte e tendo expandido as instalações entre 1996/97 e 2010, ano em que celebrou o seu 25.º aniversário e se fixou definitivamente no complexo de edifícios no território da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores. Em 2011, como consequência de alteração legislativa relativa à denominação das instituições do ensino Básico e Secundário, passa a designar-se Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra (EACMC). Graças às possibilidades logísticas da nova sede, a oferta pedagógica alarga-se de igual modo passando a dispor de cursos de Dança e cursos Profissionais, do qual resta somente o de Jazz, para além de um núcleo do Projecto Orquestra Geração. Em termos globais, o número de docentes de quadro foi de 99 e contratados foi de 47, no ano lectivo de 2022/23, para um total de 146. Para

além da sede em Coimbra, a EACMC desenvolve a sua actividade nos Pólos Educativos da Sertã, de Arganil e de Miranda do Corvo.<sup>49</sup>

Até 2023 a EACMC só dispunha de instrumento electrónico para uso da classe de Órgão. Graças ao desafio lançado por duas associações de pais desta instituição, através de uma campanha de *crowdfunding*, procurou-se a aquisição de um órgão de tubos para melhorar um conjunto de parâmetros pedagógicos, como sejam os conhecimentos técnicos e estilísticos dos seus alunos, e ainda melhorar os níveis de motivação. O instrumento (19/II/P) da empresa Irmãos Link, sediada em Giengen (Brenz), foi adquirido a uma igreja evangélica na Alemanha e chegou às instalações do Conservatório em 2024.<sup>50</sup> A seguinte tabela informa da sua disposição:

**Tabela 26 — Disposição do órgão Gebrüder Link (s. d.)**

Grande Órgão	Positivo	Pedal
Quintadena 16'	Gedackt 8'	Subbaß 16'
Prinzipalflöte 8'	Musette 8'	Lieblich Fagott 16'
Harfpfeife 8'	Blockflöte 4'	Offenbaß 8'
Oktave 4'	Prinzipal 2'	Rohrpommer 4'
Spitzflöte 4'	Terzflöte 1 <sup>3/5</sup> '	Rauschpfeife III
Waldflöte 2'	Siffelöte 1 <sup>1/3</sup> '	I-P
Mixtur IV-V	Scharfzimbel III	II-P
II-I		
Tremulant		

Elaboração própria a partir dos registos fotográficos da consola cedidos pela EACMC

Há largos anos que esta classe é orientada por Maria Rosa Amorim Resende<sup>51</sup>.

<sup>49</sup> Contextualização realizada a partir do documento *Projecto Educativo 2021-2025*.

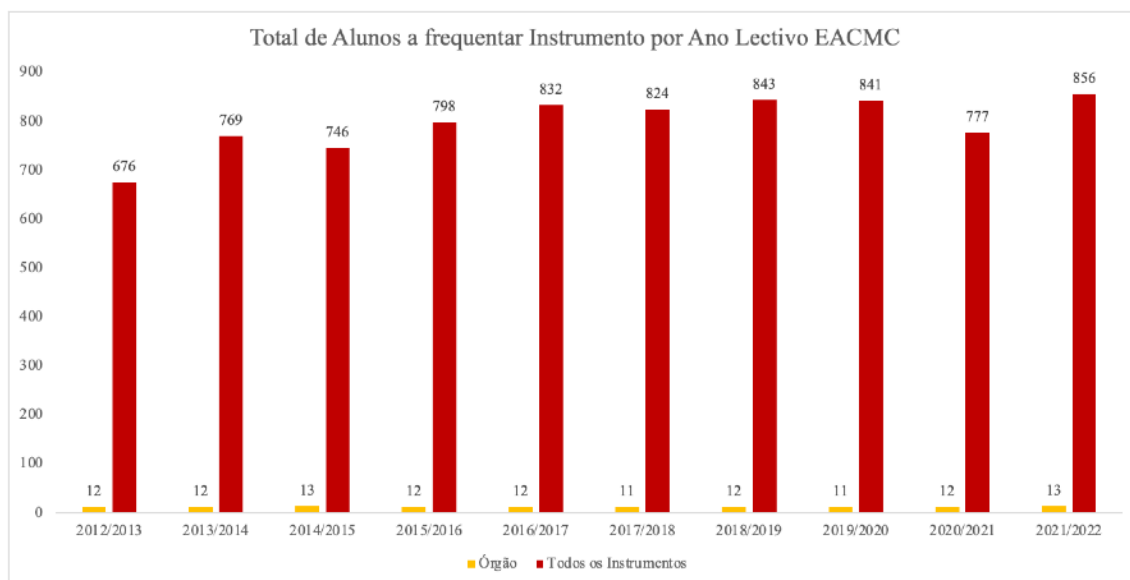
<sup>50</sup> Cf. notícia publicada pela Rádio Universidade de Coimbra a 31 de Dezembro de 2023: <https://www.ruc.pt/noticia/2023/12/30/conservatorio-de-musica-de-coimbra-promove-angariacao-de-fundos-para-orgao-de-tubos>, última vez consultado a 25/09/2024.

<sup>51</sup> Natural de São João da Madeira, estudou no Conservatório de Música do Porto, tendo iniciado o estudo de Órgão com António Ferreira dos Santos (n. 1936) no Curso de Música Litúrgica da Diocese daquela cidade. Concluiu o Curso Superior de Órgão na Escola Superior de Munique, com Franz Lehnrdorfer (1928-2013), frequentando ainda cursos de aperfeiçoamento com Joaquim Simões da Hora (1941-1996), entre outros. Foi organista na Paróquia Senhora da Conceição do Porto, colaborando por vezes com o Coro da Sé Catedral da cidade invicta.

Como trabalho de campo, realizámos uma visita presencial à EACMC no dia 28 de Agosto de 2023, acompanhados pelo Subdirector Hugo Brito, docente de Violino. A direcção pedagógica facultou fisicamente as pautas de avaliação referentes aos anos lectivos de 2015/16, 2016/17, 2017/18 e de 2018/19, digitalmente dos dados referentes aos anos lectivos de 2019/20, 2020/21 e 2021/22 e enviou posteriormente a respectiva informação relativamente aos anos lectivos de 2012/13, 2013/14 e 2014/2015. De acordo com as pautas de avaliação, a oferta educativa de Iniciação ao Órgão tomou lugar no ano lectivo de 2018/2019. Foi igualmente nesse momento que esses documentos passaram finalmente a dispor da informação relativa ao tipo de regime de frequência. A ausência de dados referente à situação final de 2016/17 deriva da não inclusão desta informação nas respectivas pautas de avaliação.

Como se pode verificar no Gráfico 4, o número total de alunos a frequentar Instrumento em todos os regimes tem um aumento de 14% em 2013/14, passando de um universo de 676 alunos para 770, permanecendo relativamente estável entre esse valor e os 856 alunos em 2021/22, numa média de 821 alunos.

**Gráfico 4 — Total de Alunos em Instrumento EACMC**



Elaboração própria a partir de *Projeto Educativo 2021-25* e dos dados enviados pela EACMC

De igual modo, a classe de Órgão revela uma flutuação estável, entre os 11 e os 14 alunos por ano lectivo. Em termos relativos, equivale em média a cerca de 1,5% de todos os alunos inscritos nos 10 anos lectivos em análise.

**Tabela 27 — Situação Final EACMC**

Ano Lectivo	Situação Final	III	IV	1	2	3	4	5	6	7	8	Total Geral
<b>2013/2014</b>				2	2	3	3	2				12
	Transitou			2		3	3					8
	Aprovado				2			2				4
<b>2014/2015</b>				1	2	2	3	3	2			13
	Transitou			1		2	2		2			7
	Aprovado				2			2				4
	Não Transitou						1					1
	Não Aprovado*							1				1
<b>2015/2016</b>				2	1	2	2	2	1	2		12
	Transitou			2		1	1		1	2		7
	Aprovado				1			2				3
	Não Transitou*					1	1					2
<b>2016/2017</b>				4	2	1		1	1	1	2	12
	Transitou									1		1
	Aprovado										2	2
	Não Aprovado							1				1
	s/ dados			4	2	1			1			8
<b>2017/2018</b>				1	4	2	1	1		1	1	11
	Transitou			1	1	2	1			1		6
	Transitou*				1							1
	Aprovado				1						1	2
	Aprovado*							1				1
	Não Aprovado				1							1
<b>2018/2019</b>		1	2	2	1	2	2	1			1	12
	Transitou	1		2		2	1					6
	Aprovado		2		1			1			1	5
	Não Transitou						1					1
<b>2019/2020</b>		1	1	2	1	1	2	2	1			11
	Transitou	1		2		1	2		1			7
	Aprovado		1		1			2				4
<b>2020/2021</b>		1	2	2	2	1	1	2		1		12
	Transitou	1		2		1	1			1		6
	Aprovado		2		2			2				6
<b>2021/2022</b>		2	1	2	2	1	1	1	2		1	13
	Transitou	2		2		1	1		2			8
	Aprovado		1		2			1				4
	Anulou matrícula										1	1
<b>Total Geral</b>		<b>5</b>	<b>6</b>	<b>18</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>108</b>

Elaboração própria a partir dos dados facultados pela EACMC

O total geral de frequência por grau de ensino esclarece-nos que a classe de Órgão da EACMC manteve um comportamento estável, com a realização de 15 inscrições no 5.º grau ao longo dos 9 anos lectivos analisados. Dessas, ocorreram duas não aprovações

(2014/15 e 2016/17), sendo que a primeira resultou em não renovação de matrícula no ano seguinte. Relativamente às 18 inscrições no 1º grau, 13 terminaram o ensino Básico o que corresponde a uma taxa de aprovação de ciclo de 72%. Destes, inscreveram-se 7 no Secundário, tendo vindo a terminar somente 4 (um outro anulou a matrícula em 2021/2022), o que equivale a uma taxa de aprovação de ciclo de cerca de 31%.

**Tabela 28 — Regime de Frequência EACMC**

Ano Lectivo	Regime Frequência	III	IV	1	2	3	4	5	6	7	8	Total Geral
<b>2013/2014</b>				2	2	3	3	2				<b>12</b>
	Articulado							1				1
	Supletivo				1	1	1	1				4
	s/ dados			2	1	2	2					7
<b>2014/2015</b>				1	2	2	3	3	2			<b>13</b>
	Supletivo					1	1	1	2			5
	s/ dados			1	2	1	2	2				8
<b>2015/2016</b>				2	1	2	2	2	1	2		<b>12</b>
	Articulado			1	1							2
	Supletivo			1			1	1	1	2		6
	s/ dados					2	1	1				4
<b>2016/2017</b>				4	2	1		1	1	1	2	<b>12</b>
	Articulado				1	1						2
	Supletivo			4	1			1	1	1	2	10
<b>2017/2018</b>				1	4	2	1	1		1	1	<b>11</b>
	Articulado					1	1					2
	Supletivo				4	1		1		1	1	8
	s/ dados			1								1
<b>2018/2019</b>		1	2	2	1	2	2	1			1	<b>12</b>
	Iniciação	1	2									3
	Articulado			1	1		1	1				4
	Supletivo			1		2	1				1	5
<b>2019/2020</b>		1	1	2	1	1	2	2	1			<b>11</b>
	Iniciação	1	1									2
	Articulado			2	1	1		1				5
	Supletivo						2	1	1			4
<b>2020/2021</b>		1	2	2	2	1	1		2	1		<b>12</b>
	Iniciação	1	2									3
	Articulado			1	2	1	1					5
	Supletivo			1				2		1		4
<b>2021/2022</b>		2	1	2	2	1	1	1	2		1	<b>13</b>
	Iniciação	2	1									3
	Articulado			1	1	1	1	1				5
	Supletivo			1	1				2		1	5
<b>Total Geral</b>		<b>5</b>	<b>6</b>	<b>18</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>108</b>

Elaboração própria a partir dos dados facultados pela EACMC

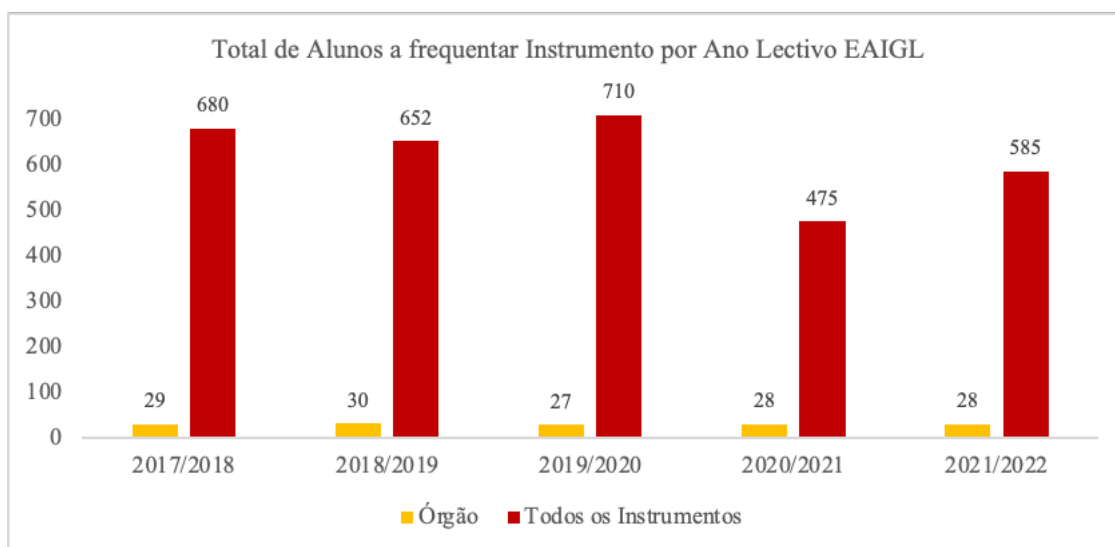
De acordo com a Tabela 28, é possível afirmar que das 108 inscrições nestes 9 anos lectivos em análise, 51 ocorreram em Supletivo, 26 em Articulado, e foram realizadas 11 Iniciações a partir de 2018/19. Das restantes 20 não dispusemos de informação. Verifica-se ainda uma gradual mutação do tipo de regime, pois se no início do período analisado a maioria pertencia ao Supletivo, no fim a maioria encontra-se no Articulado.

### 7.2.7. Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa

Para uma contextualização da instituição, conferir Capítulo 2. deste Relatório de Estágio.

Foi facultado por via digital o número total de alunos por ciclo, regime e curso mas sem indicação de instrumento entre anos lectivos de 2017/18 e 2021/22, incluindo folhas de cálculo com as inscrições de todos os instrumentos referentes aos anos lectivos de 2020/21 e 2021/22. A agregação dessas informações resume-se no seguinte gráfico:

**Gráfico 5 — Total de Alunos em Instrumento EAIGL**



Elaboração própria a partir dos dados enviados pela EAIGL

Entre 2017/18 e 2019/20, é possível verificar uma frequência média de 680 alunos por ano lectivo. Verifica-se no ano seguinte uma diminuição de 710 para 475 alunos, ou uma variação homóloga negativa de 33%, recuperando em 2021/22 para os 585 alunos.

Apesar dessa realidade, a classe de Órgão manifestou-se resiliente e manteve *grosso modo* a sua dimensão, entre os 28 e os 30 alunos por ano lectivo.

Para identificar os alunos de Órgão, excluindo os de Prática Teclado, Instrumento de Tecla, Acompanhamento e Improvisação e Baixo-Contínuo (que apesar de constar da oferta, não recebeu inscrições) procedeu-se à leitura das pautas de avaliação, em formato físico, de todos os 3.ºs Períodos desde 2008/09 até 2021/22, graças à autorização de acesso através de visita presencial à instituição, nos dias 27 e 29 de Julho de 2022. A sua respectiva situação final é apresentada na seguinte tabela.

**Tabela 29 — Situação Final EAIGL**

Ano Lectivo	Situação Final	II	III	IV	1	2	3	4	5	6	7	8	Total Geral
<b>2008/2009</b>					4	2	1	4	1	2	1		15
	Transitou				3		1	3		2	1		10
	Aprovado								1				1
	Não aprovado				1	2		1					4
<b>2009/2010</b>					2	1		2	2	2	2	2	13
	Transitou				2			2		2	2		8
	Aprovado					1			2			2	5
<b>2010/2011</b>					5				2	2	1	2	12
	Transitou				3					2	1		6
	Aprovado											2	2
	Prova Acumulação 2.º grau				1								1
	Não aprovado				1								1
	Excluído por faltas s/ dados								1				1
									1				1
<b>2011/2012</b>					3	3	1			1	2	1	11
	Transitou				1	3				1	2		7
	Anulou matrícula				1		1						2
	Excluído por faltas s/ dados				1							1	1
<b>2012/2013</b>						3	3	1		1	1	3	12
	Transitou					2	3	1		1			7
	Aprovado											3	3
	Não aprovado					1							1
	Excluído por faltas										1		1
<b>2013/2014</b>					1		1	2			1	1	6
	Transitou						1	2					3
	Aprovado										1		1
	Alterou regime frequência				1								1
	Anulou matrícula										1		1
<b>2014/2015</b>			7	4	5	1		1	2				20
	Transitou		7		3	1		1					12

Ano Lectivo	Situação Final	II	III	IV	1	2	3	4	5	6	7	8	Total Geral
	Aprovado			3					1				4
	Não aprovado			1					1				2
	Excluído por faltas				2								2
<b>2015/2016</b>			<b>1</b>	<b>9</b>	<b>5</b>		<b>1</b>		<b>2</b>	<b>1</b>			<b>19</b>
	Transitou		1		5		1			1			8
	Aprovado			7					2				9
	Anulou matrícula			1									1
	Não aprovado			1									1
<b>2016/2017</b>			<b>4</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>5</b>				<b>2</b>	<b>1</b>		<b>20</b>
	Transitou		4		4	4							12
	Aprovado			1									1
	Não aprovado			1						1	1		3
	Anulou matrícula				2	1				1			4
<b>2017/2018</b>			<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>3</b>			<b>1</b>	<b>1</b>		<b>29</b>
	Transitou		5		3	9	3			1			21
	Aprovado			5									5
	Não aprovado										1		1
	s/ dados				2								2
<b>2018/2019</b>		<b>2</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>1</b>		<b>1</b>		<b>30</b>
	Transitou	2	6										8
	Aprovado			5									5
	Não aprovado		1										1
	Anulou matrícula										1		1
	s/ dados				4	2	6	2	1				15
<b>2019/2020</b>		<b>2</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>1</b>			<b>27</b>
	Transitou	2	3		3		1	5		1			15
	Aprovado			5		3			2				10
	Anulou matrícula			1				1					2
<b>2020/2021</b>		<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>1</b>		<b>28</b>
	Transitou	2	3		5		3	1			1		15
	Aprovado			3		3			5	1			12
	Anulou matrícula									1			1
<b>2021/2022</b>		<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>28</b>
	Transitou	2	2	3	2		3	2		3	1		18
	Aprovado					5			1				6
	Não aprovado											1	1
	Anulou matrícula	1								2			3
<b>Total Geral</b>		<b>9</b>	<b>32</b>	<b>37</b>	<b>50</b>	<b>37</b>	<b>23</b>	<b>21</b>	<b>18</b>	<b>20</b>	<b>13</b>	<b>10</b>	<b>270</b>

Elaboração própria a partir dos dados enviados pela EAIGL

Apesar de em 2008/09 se verificar apenas uma inscrição no 7.º grau, foram aprovados dois 8.os graus no ano lectivo seguinte, o que indicará muito provavelmente um regresso. Apesar de terem transitado dois alunos do 1.º grau em 2010/11, não se verificaram matrículas para o 2.º grau, nem tampouco para o 3.º e 4.º graus. Ainda nesse ano, um aluno de 5.º grau foi excluído por faltas. Em 2011/12, um dos três alunos de 1.º

grau anulou a matrícula e inscreveu-se em Piano, tendo aí vindo a completar o curso Secundário de Instrumento. O aluno de 8.º grau poderá ter reprovado e talvez tenha vindo a repetir no ano seguinte, dado que em 2012/13 há 3 inscrições para o ano final. Em 2012/13 não se verificou qualquer inscrição no 1.º grau. A oferta de Iniciação em Órgão, para os 3.º e 4.º anos, foi disponibilizada pela primeira vez no ano lectivo de 2014/15 e para o 2.º ano em 2018/19.

Devido às consequências da pandemia da doença COVID-19, as Provas Globais a realizar no ano lectivo de 2019/20 foram objecto de uma relativização na ponderação da avaliação final, pelo Decreto n.º 14-G/2020, de 13 de Abril.

A identificação do regime de frequência só é fornecido a partir do ano lectivo de 2018/19, e a sua distribuição é a que se apresenta na seguinte tabela:

**Tabela 30 — Regime de Frequência EAIGL**

Ano Lectivo	Regime Frequência	II	III	IV	1	2	3	4	5	6	7	8	Total Geral
<b>2018/2019</b>		<b>2</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>1</b>		<b>1</b>		<b>30</b>
	Iniciação	2	7	5									14
	Articulado				4	2	3	2			1		12
	Supletivo						3		1				4
<b>2019/2020</b>		<b>2</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>1</b>			<b>27</b>
	Iniciação	2	3	6									11
	Articulado				3	3	1	2	2				11
	Supletivo							4		1			5
<b>2020/2021</b>		<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>1</b>		<b>28</b>
	Iniciação	2	3	3									8
	Articulado				4	3	3	1	2				13
	Supletivo				1				3	2	1		7
<b>2021/2022</b>		<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>28</b>
	Iniciação	3	2	3									8
	Articulado				2	4	3	2	1				12
	Supletivo					1				5	1	1	8
<b>Total Geral</b>		<b>9</b>	<b>15</b>	<b>17</b>	<b>14</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>113</b>

Elaboração própria a partir dos dados enviados pela EAIGL

Pela sua análise se conclui que a maioria das frequências se realiza em regime Articulado.

### 7.2.8. Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

Como referido no subcapítulo 7.1., o então Conservatório Nacional herda uma função pedagógica anteriormente garantida por uma instituição da Igreja. Apesar de uma laicidade se supôr na sua fundação, Peixoto (2017, p. 9) informa de que a componente litúrgica se mantém assegurada, por exemplo nas aulas de Canto. Dada a instabilidade económica e social vivida em Portugal no séc. XIX, entre outras razões, a proposta de oferta oficial de Órgão nesta instituição só se inicia em 1901, como confirma o texto do Decreto Régio de 24 de Outubro: “cria-se a aula de órgão e a aula de harpa. Só o nosso Conservatorio as não tinha, e se a aula de harpa é indispensavel elemento artistico, falta imperdoavel se tornava a de não existir a de órgão” [sic]. Mas tal não se vem a concretizar, como indica Peixoto (2017, p. 11). Apesar da vinda de Désiré Pâque (1887-1939) da Bélgica para Lisboa enquanto Mestre da Capela Real e professor do Príncipe D. Manuel (*ibid.*, p. 25), em 1905 é igualmente contratado como primeiro professor de Órgão do Conservatório, mas sem *de facto* leccionar essa disciplina, de acordo com os registos de inscrições (*ibid.*, pp. 29-30), e criando uma situação contraditória “entre a presença de um professor altamente qualificado e a ausência de um instrumento para a leccionação” (*ibid.*, p. 31). A 28 de Março de 1926, é inaugurado no salão um instrumento doado pelo Conde de Castro Guimarães (1854-1927), mas que vem a demonstrar falhas técnicas incompatíveis com as funções pedagógica e concertística que lhe eram exigidas (*ibid.*, pp. 33-8).

Foi somente com a Reforma de 1930, ordenada pelo Decreto-Lei n.º 18881 de 25 de Setembro, que efectivamente o Conservatório Nacional procura suprir a realidade pedagógica desta oferta, iniciando um processo de compra do primeiro instrumento para uso desta instituição (*ibid.*, pp. 39-44). Após um período de pedido de orçamentos e consultas entre as fabricantes Rieger (austríaca) e Sauer/Walcker, foi a 12 de Maio de 1933 que se deu a autorização de compra de um instrumento da empresa alemã, de tracção eléctrica e com rolo de crescendo, a fim de que pudesse ser transportado até Lisboa, montado e disponibilizado para uso pedagógico no início do ano lectivo de 1933/34 (*ibid.*, pp. 45-50). Com o processo de contratação de docente a decorrer sob limitações financeiras, é só a 16 de Janeiro de 1934 que Édouard Chambon assina pela

primeira vez o livro de ponto. A classe do Nacional chega aos 42 alunos no ano lectivo de 1934/35 (*ibid.*, pp. 51-5), exactamente 100 anos após a fundação desta instituição.

Desde 1930 e até ao ano lectivo de 1975/76 nenhuma alteração às regras de ingresso e duração do curso de Órgão se veio a registar. É com a nomeação de Joaquim Simões da Hora (1941-96) como docente de Órgão do Conservatório Nacional que nesse ano se procede a importantes alterações, nomeadamente a “abolição da precedência obrigatória do curso geral de Piano” e “uma presença reforçada da música antiga, com particular destaque para a ibérica, nos conteúdos programáticos e nas provas de exames”, que se realizavam nos 4.º, 6.º e 8.º anos (*ibid.*, pp. 114-5).

A partir do ano lectivo de 2002/03, numa política de descentralização, começaram a funcionar os pólos da EAMCN na Amadora e em Sacavém e, em 2013/14 no Seixal, com o apoio dos respectivos municípios. Nestes últimos anos vivenciou-se alguma instabilidade nas condições físicas do edifício da Rua dos Caetanos, com prejuízo para as suas actividades. Esta instituição foi provisoriamente instalada na Escola Secundária Marquês de Pombal (freguesia de Belém), enquanto aguarda uma muito prometida requalificação das suas históricas instalações no coração da capital (*Projecto Educativo 2021/2024*, pp. 9-10).

Em 2021/22 a classe de Órgão era orientada por António Duarte<sup>52</sup> e por Daniel Oliveira<sup>53</sup>. Os instrumentos de que a EAMCN dispõe no período em análise são distintos. No salão nobre do Convento dos Caetanos encontra-se o Órgão Walcker (1933) restaurado em 1999 por Dinarte Machado.

---

<sup>52</sup> Natural de Lisboa (n. 1954), realizou os estudos musicais no Instituto Gregoriano de Lisboa onde, sob a orientação de A. Sibertin-Blanc, concluiu o curso superior de Órgão. Como bolseiro da Fundação Calouste Gulbenkian, foi aluno de Montserrat Torrent (n. 1926) na classe de Órgão do Conservatório Superior Municipal de Música de Barcelona, dedicando-se ao estudo da música antiga portuguesa e espanhola. Biografia realizada a partir da página <https://www.meloteca.com/portfolio-item/antonio-duarte/>, última vez consultado a 25/09/2024.

<sup>53</sup> Natural de Alenquer, é diplomado em Musicologia pela Universidade Nova de Lisboa, licenciado em Órgão pela Escola Superior de Música de Lisboa sob orientação de João Vaz e mestre em Pedagogia do Órgão pela mesma instituição, e ainda licenciado em Cravo sob a orientação de Ana Mafalda Castro. Uma perspectiva sobre a sua biografia é partilhada na entrevista realizada no âmbito deste projecto de investigação e que se encontra transcrita no Anexo 13, pp. 156.

**Tabela 31 — Disposição do órgão Walcker/Dinarte Machado 1933/1999**

Principal Organ	Positiv Organ	Pedal
Bourdon 8'	Flute 8'	Subbass 16'
Bourdon 4'	Flute 4'	Acop. Subbass 16'-I
Principal 4'	Principal 4'	
Octav 2'	Flute Chaminée 4'	I-P
Flute 2'	Mixtur IV	II-P
II-I	Oboé 8'	Super I-P
Super II-I	Oboé 4'	Super II-P
Super I	Sub II	
Combinações	Sequenciador	Pedal expressivo

Elaboração própria a partir dos dados facultados por Dinarte Machado

Em 2005 foi adquirido um instrumento do construtor alemão Georg Stahlhuth (10/II/P), ficando instalado numa sala do último piso do Edifício dos Caetanos, onde se passaram a realizar aulas, audições e provas finais<sup>54</sup>. Este veio depois a transitar para a Secundária Marquês de Pombal.

**Tabela 32 — Disposição do órgão G. Stahlhuth (s. d.)**

Grande Órgão	Positivo	Pedal
Gedeckt 8'	Rohrflöte 8'	Subbaß 16'
Spitzflöte 4'	Principal 4'	Offenbaß 8'
Principal 2'	Mixtur III-IV 1 <sup>1/3</sup> '	II-Ped.
Quinte 2 <sup>2/3</sup> '		
Terz 1 <sup>3/5</sup> '		I-Ped.
II-I		

Elaboração própria a partir de registos fotográficos cedidos por Daniel Oliveira

Em visita presencial à instituição a 24 de Agosto de 2023, os serviços administrativos partilharam os totais dos regimes de ensino entre os anos lectivos de 2017/18 e 2021/22, alertando para o critério de exclusão dos alunos que cancelaram matrícula no 1.º

<sup>54</sup> Esclarecimento enviado por escrito por António Duarte, a quem agradecemos.

Período. Os que só cancelaram no 2.º ou 3.º períodos são contabilizados, de acordo com o critério definido pelo Ministério da Educação.

Informação restrita aos 6 anos lectivos fornecidos não permite a formulação de conclusões muito vastas<sup>55</sup>. A Tabela 32, de regime de frequência, compara com o ciclo de estudos e não com os graus, dada a ausência de informação relativamente a esses dados.

**Tabela 33 — Regime de Frequência EAMCN**

Ano Lectivo	Regime Frequência	Iniciação	Básico	Secundário	Total Geral
<b>2016/2017</b>		<b>9</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>16</b>
	Iniciação	9			9
	Integrado		3		3
	Supletivo		2	2	4
<b>2017/2018</b>		<b>13</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>20</b>
	Iniciação	13			13
	Integrado		4		4
	Supletivo		1	1	2
	Profissional			1	1
<b>2018/2019</b>		<b>13</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>23</b>
	Iniciação	13			13
	Integrado		4		4
	Supletivo		4	1	5
	Profissional			1	1
<b>2019/2020</b>		<b>12</b>	<b>11</b>	<b>2</b>	<b>25</b>
	Iniciação	12			12
	Integrado		3		3
	Supletivo		7	1	8
	Articulado		1		1
	Profissional			1	1
<b>2020/2021</b>		<b>8</b>	<b>15</b>	<b>2</b>	<b>25</b>
	Iniciação	8			8
	Integrado		9		9
	Supletivo		5	2	7
	Articulado		1		1
<b>2021/2022</b>		<b>5</b>	<b>18</b>	<b>2</b>	<b>25</b>
	Iniciação	5			5
	Integrado		11		11
	Supletivo		7	2	9
<b>Total Geral</b>		<b>60</b>	<b>62</b>	<b>12</b>	<b>134</b>

<sup>55</sup> Enviámos novo pedido de colaboração para com este projecto de investigação, a 1 de Julho de 2024, dada a nomeação de uma nova Direcção Executiva, mas não foi possível obter uma resposta.

Ainda assim, é possível testemunhar uma estabilização da dimensão da classe como um todo. Relativamente ao número de alunos, verificamos um aumento de 16 para 20 no ano lectivo de 2017/18 e um novo crescimento em 2019/20 para 25 alunos. Conclui-se ainda que mesmo com esse crescimento, o número de alunos no ensino Secundário permaneceu inalterado com 2 inscrições, em média 9% dos que se inscreveram no Básico. Por fim, salientamos a variedade de regimes de frequência das inscrições, com Integrado, Articulado, Supletivo e Profissional a ocorrerem em simultâneo no ano lectivo de 2019/2020, apesar de esse paradigma não se repetir. Na sua maioria, as inscrições deram-se em regime Integrado e Supletivo.

### **7.3. Entrevistas a Docentes e Direcções Pedagógicas**

As respostas obtidas pelas entrevistas e analisadas em “MAXQDA24” foram agrupadas em matrizes de acordo com os 13 códigos elencados no subcapítulo 6.2. Estas matrizes extraem os excertos de um respectivo código e agrupam-nos numa tabela, onde as colunas contêm as respostas de cada entrevistado. Os seis docentes que aceitaram participar neste projecto de investigação são, por ordem cronológica de entrevista:

- Tito Gonçalves, Director Pedagógico do Conservatório Regional de Évora e docente de Piano há mais de 25 anos (*cf.* Anexo 12, pp. 131-155);
- Daniel Oliveira, docente de Órgão no Conservatório de Música da Física de Torres Vedras há 14 anos, e recentemente na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (*cf.* Anexo 13, pp. 156-176);
- um Docente Anónimo, que lecciona Órgão há 10 anos em vários estabelecimentos particulares (*cf.* Anexo 14, pp. 177-189);
- Rui Paiva, Director Executivo e Pedagógico e antigo docente de Órgão da Academia de Música de Santa Cecília e antigo docente de Órgão da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. Lecciona há mais de 34 anos (*cf.* Anexo 15, pp. 190-223);

- António Esteireiro, docente de Órgão na Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa há 23 anos, e na Escola Superior de Música de Lisboa (*cf.* Anexo 16, pp. 224-238);
- e Sérgio Silva, docente de Órgão na Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa, leccionando há 19 anos (*cf.* Anexo 17, pp. 239-268).

Dos professores de Órgão, com a excepção de Daniel Oliveira e do Docente Anónimo, verificamos que os exemplos de Rui Paiva, António Esteireiro e de Sérgio Silva se enquadram nos casos de vocação tardia. Isto é, em que a relação com o Órgão se inicia entre os 10 e os 15 anos de idade, num contexto fora do percurso escolar — por exemplo, na relação com a Igreja ou numa manifestação cultural como uma gravação ou um concerto — mas que de certa forma leva a um forte desenvolvimento de motivação para aprender a tocar este instrumento. Este processo desenvolve-se com tal magnitude que o percurso académico, que tinha sido iniciado em Piano, se altera e se proporciona o nascimento de uma identidade organística.

Todos os docentes de Órgão desenvolvem uma carreira concertística e/ou assumem cargos de organistas titulares em várias paróquias, frequentemente com instrumentos históricos à sua responsabilidade, em paralelo com a actividade pedagógica. De referir ainda que as suas formações universitárias, a par da formação superior em Órgão, ocorreram em áreas como Ciências Musicais, Engenharia Electrotécnica, Matemática, ou Informática e Gestão de Empresas.

### **7.3.1. O Ensino Geral e o EAE em 2022/2023**

Nos últimos 20 anos, a sociedade tem vindo a testemunhar o surgimento e a franca disseminação de novas ferramentas tecnológicas. Num período histórico muito curto, verificou-se uma digitalização dos processos de comunicação pessoal (*e-mail*), social (*blogs*), de comércio, entre outras, graças às novas potencialidades da banda larga e das comunicações móveis, e que culminam actualmente no paradigma do *smartphone* e das redes sociais. Também o ensino se foi reformulando e adaptando a novidades como a disponibilização de fontes bibliográficas *online*, o recurso aos processadores de texto, de cálculo e de apresentações, e a um conjunto de meios oficiosos de informação como

os canais ou as páginas disponibilizadas em diferentes redes sociais. Todas as plataformas que surgiram na última geração vieram alterar as formas de estar, de pensar, de ensinar e de aprender, fazendo Tito Gonçalves considerar que “[...] é tudo demasiado acelerado e nós não temos tempo para depurar a informação”. Aliás, garante por experiência que “[...] a capacidade de reacção dos alunos é hoje mesmo muito inferior de há 12 ou 15 anos atrás”. A visão de que a “virtualidade nos jovens é distratora [...] e que claramente cria ausência de focos de atenção” é partilhada por Daniel Oliveira, sendo que Rui Paiva considera que “qualquer forma de concentração profunda por um tempo alargado é extramamente difícil”. Tal opinião é corroborada pelo exemplo expresso pelo Docente Anónimo “de que os vídeos estão cada vez mais curtos” graças a modelos de “plataformas como o TikTok”, de que regular “o estímulo extraordinário” é um fenómeno exigente e que a “orientação que se tem em casa, na escola, no contexto familiar, é sempre muito importante”, de acordo com Sérgio Silva e Daniel Oliveira, respectivamente. Este fenómeno leva a implicações para a motivação do aluno “que hoje em dia é muito instável porque está rodeada de muitas distrações”, segundo António Esteireiro.

O alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano, sendo “relevante para o progresso social, económico e cultural de todos os portugueses” (Decreto-Lei n.º 176/2012), tem-se traduzido simultaneamente num aumento do número de alunos a frequentar o Ensino Artístico Especializado, um alargamento da “base do ensino” na perspectiva de Sérgio Silva. Há porém uma dimensão preocupante na democratização deste ensino, constatável pela negociação entre as expectativas dos alunos, dos encarregados de educação, dos docentes e da tutela. Sobre isto, Daniel Oliveira tem constatado que “de facto, um aluno quando começa o Ensino Artístico muitas vezes acaba por ter esta dúvida, será que isto é mesmo uma disciplina ou é um hobby?” e que “a própria dedicação acaba por não ser aquela que se deveria dar ao instrumento”. Sobre o processo de admissão ao EAE, Sérgio Silva acredita que muitos alunos “vão parar ao ensino da música de uma forma quase incógnita”, acrescentando que a razão principal para tal ingresso no ensino artístico se dá mais “porque são os pais que querem” que os seus educandos estejam ocupados. Esta ideia é corroborada por António Esteireiro, que alerta para a existência de um “problema estrutural”:

[...] a carga lectiva das escolas é altamente exigente. Existe esta nova política com a qual muitos pais concordam — porque também estão obrigados pela sociedade a isso — a de que os filhos têm de estar na escola, se possível, das oito da manhã às oito da noite. Porque também têm de trabalhar eles das oito da manhã às oito da noite. Isso é muito mau para o ensino artístico. Os filhos não têm tempo para estar em casa a estudar.”

Ao afirmar categoricamente que “o papel dos pais é absolutamente determinante na aprendizagem da Música”, Rui Paiva concorda com Sérgio Silva quando este sente a necessidade de “explicar aos encarregados de educação a criação de rotinas, de estudos diários, o acompanhamento, o material”. António Esteireiro também comunga deste pensamento, pois detecta que o EAE “é visto como uma actividade de tempo livre e não como uma escola de ensino vocacional”, partilhando ainda a sensação de que os seus melhores alunos são os que “têm um grande acompanhamento dos pais”.

Quanto à possibilidade de se realizar ou não um exame de instrumento em final de ciclo com exactamente os mesmos critérios em todo o País, Tito Gonçalves afirma que “devíamos ter — este é um problema que eu considero muito grave — [...] em finais de curso, final do curso Básico e final do curso Secundário, um exame igual no país inteiro”, como garantia de domínio de conhecimentos. Por contrário, Rui Paiva não considera fundamental a existência de um programa nacional, já que “iria limitar muito [...] a liberdade artística”, apostando essencialmente na qualidade do docente como critério para um bom processo pedagógico, onde o aluno cumpre com um programa proporcional mas “avaliado sempre pelo desempenho” artístico.

As limitações que o financiamento vai impondo a este sistema de ensino é uma questão abordada quase unanimemente. Com um alerta de que “todas as escolas se vão queixando, todos os anos vão tendo menos vagas”, Rui Paiva afirma que “o Estado nunca investiu no ensino da música para todos”. Esta opinião é partilhada por Tito Gonçalves que relembra a manutenção dos valores pagos pela DGESTE às instituições de ensino particular e cooperativo, mesmo quando a habilitação dos docentes “conduz a mudanças de escalão e as mudanças de escalão conduzem a vencimentos mais elevados”. Sérgio Silva reconhece que, para não perderem financiamento, algumas instituições “manipulam” o cumprimento dos objectivos pedagógicos, fazendo os alunos transitar de ano e promovendo “uma destruição do sistema de ensino”. Em todo

o caso, o Docente Anónimo considera que cabe ao professor “ser-se exigente e motivador ao mesmo tempo”.

### **7.3.2. Ensino de Órgão em 2022/2023**

A decisão de optar por Órgão não tem muito em conta por vezes a consciência dos objectivos propostos pelos currículos das instituições nem da dificuldade crescente dos programas. No arranque da aprendizagem deste instrumento, Sérgio Silva reconhece que as suas particularidades podem

[...] fascinar os miúdos, dada a sua complexidade sonora, de mecanismos, de ação, tocar com os pés, com as mãos ao mesmo tempo, etc., puxar botões... Aquele malabarismo todo pode ser fascinante, mas que rapidamente, ao começar a estudar, percebem que a coisa não é só gostar. “Afinal, isto é muito mais complexo e eu não consigo”. E saem.

Uma das medidas curriculares que António Esteireiro refere como essencial ao processo de aprendizagem e ao desenvolvimento de autonomia de estudo e de auto-regulação seria a de dividir a carga horária prevista por dois momentos semanais, pois “é importante menos tempo de aula mas mais vezes”. Para além da frequência, reflecte ainda, em concordância com Sérgio Silva, na desproporcionalidade entre as cargas lectivas de Instrumento (90 minutos) e as de Formação Musical e Classe de Conjunto (225 minutos) nos 2.º e 3.º Ciclos do Básico.

A existência de ferramentas digitais poderão ser uma vantagem para o processo de estudo dos alunos de Órgão pois, como refere Rui Paiva os alunos “podem recorrer a *software* que permite utilizarem um teclado MIDI e trabalhar ouvindo som com uma qualidade” tal que, comparativamente ao seu tempo de estudante, seria “uma coisa absolutamente impensável”. O Director da AMSC refere que para além do som, deve-se procurar estimular igualmente pela tecnologia, pela “[...] linguagem que eles vão dominando na relação com a máquina”. Outras ferramentas servirão os docentes, com variadas mais-valias, como a prática pedagógica relatada por Sérgio Silva:

[...] faço frequentemente ao longo do ano, por exemplo, deixando todos os encarregados de educação à disposição, “o meu filho não está a perceber isto e eu também não consigo ajudar. Será que um pode fazer um vídeo só a explicar como é que se toca?” [...] O que é verdade é que os professores

têm um âmbito de acção até um determinado ponto, a partir daí acaba por ficar um bocadinho de responsabilidade do lado de lá. [...]. Não é possível estarmos a perseguir todos os alunos à exaustão só preocupados com os resultados e com o envolvimento dos pais. [...] Sabemos que vai haver alguém que não se vai envolver no processo de aprendizagem, nem o aluno, nem os pais.

A prática da improvisação em órgão é também reconhecida pela totalidade dos entrevistados como tendo aspectos positivos para a assimilação de conhecimentos, o desenvolvimento técnico e estilístico e a promoção de um discurso musical estruturado a aplicar por si, como uma disciplina, ou simplesmente como uma ferramenta a contextualizar em determinado repertório.

As estratégias de ensino devem ser trabalhadas em conjunto, de acordo com as tipologias de aprendizagem de cada aluno, e sempre considerando uma manutenção do nível de motivação, considerado pelo Docente Anónimo como a peça “número um” para o sucesso pedagógico. Sérgio Silva advoga que “a partir de determinado nível o aluno tenha motivação intrínseca” que o leve a desenvolver uma “paixão pela aprendizagem, pelo instrumento, pelo desafio técnico ou musical”. A força que leva um aluno a querer “vencer uma dificuldade” interpretativa ou técnica é vista por Tito Gonçalves como algo incontornável para o processo de aprendizagem. Essa “curiosidade” pode também derivar da manifestação do processo auto-regulatório, que Daniel Oliveira reconhece estar ausente do quotidiano, pois “o próprio aluno acaba por estar [...] assoberbado, ouve e vê tudo e mais alguma coisa, e às tantas não consegue [...] desenvolver um sentido crítico”.

Um aspecto considerado fundamental na relação com este instrumento é o desenvolvimento de uma “Cultura Organística”. Dada a sua histórica longevidade e múltiplas manifestações estéticas, organológicas e estilísticas, associadas a uma multifacetada prática concertística ou religiosa, o Órgão exige a transmissão de uma complexa herança cultural. Os vectores para essa concretização serão, entre outros, o repertório específico de cada espaço cultural europeu (Daniel Oliveira), as visitas de estudo aos instrumentos históricos e modernos (António Esteireiro), sessões de esclarecimento e aculturação para alunos e pais (Rui Paiva), bem como os produtos de

fruição e consumo como os concertos (Sérgio Silva) ou as gravações físicas e digitais (Docente Anónimo).

## **8. Análise e Discussão dos Resultados**

Neste capítulo reflectiremos sobre os dados quantitativos e qualitativos anteriormente apresentados, propondo uma discussão baseada no seu confronto com a literatura consultada.

### **8.1. Resultados Quantitativos**

Apesar da insistência com as 22 instituições inicialmente contactadas, obtivemos um conjunto misto de respostas: 8 positivas com envio de dados, 5 respostas positivas mas sem efectiva colaboração, 6 sem resposta e 3 das quais se concluiu que não existe classe de Órgão actualmente.

De acordo com os dados enviados pelas instituições de ensino, é possível concluir que existe um padrão de diminuição de frequência e conclusão de ciclos de estudos à medida que cada aluno avança no estudo de Órgão. Não só a maioria se fica pelo ensino Básico, como aí ficam por renovar matrícula um conjunto de alunos: por desistência, por não aprovação da Iniciação ou por não transição de graus entre ciclos. Ocorre sobretudo um decréscimo da frequência do 1.º para o 2.º e deste para o 3.º grau (EAIGL), 3.º para 4.º grau (AMSC e CREV) e de 4.º para 5.º grau (CMFTV).

A partir de uma macro perspectiva, a dimensão das classes de Órgão manteve-se praticamente inalterada durante o período em análise, com as seguintes excepções:

- da AMSC na transição do ano lectivo de 2011/12 para 2012/13, passando de 12 para 5 alunos;
- do CREV que, tendo sempre uma dimensão reduzida, chegou a ter 8 alunos mas termina o período de análise em 2021/22 com apenas 1. A sua residualidade contrasta porém com o facto de nela se ter formado Alice Rocha que, após conclusão de uma licenciatura no Conservatório Superior de Estrasburgo com Johann Vexo (n. 1978), ingressar na classe de Órgão do Conservatório Nacional Superior de Música e Dança de Paris, a primeira a fazê-lo pelo menos nos últimos 50 anos, sob orientação de Olivier Latry (n. 1962) e Thomas Ospital (n. 1990). Actualmente encontra-se a realizar uma especialização novamente em Estrasburgo.

É possível observar que o número de inscrições em regime Supletivo no ensino Básico tendeu a diminuir ao longo do percurso académico, traduzindo-se numa taxa de não aprovação ou abandono superior do que no regime Articulado.

Esta manutenção generalizada parece contrariar a hipótese empírica de que ocorreria uma progressiva diminuição das classes de Órgão. Como já foi possível averiguar no subcapítulo 7.1, ocorre de facto uma diminuição numa perspectiva horizontal, observável na evolução da última linha das tabelas, referente aos percursos pedagógicos. Isto é, o cumprimento dos ciclos de estudo Básico e Secundário pode ser medido numa taxa de aprovação de ciclo. Mas dado o contributo da admissão constante de novos processos, particularmente no início do ensino Básico (1.º grau), ocorre uma natural renovação da sua constituição. Assim, e sob uma perspectiva vertical observável na última coluna das tabelas, verificamos que, genericamente, o número total de alunos se tem mantido.

Sobre a EAIGL, podemos observar uma quebra substancial no valor total de alunos entre os anos lectivos de 2019/20 e 2020/21. Embora não tenhamos confrontado a instituição com essa constatação, tal se poderá dever variados factores, como uma diminuição da oferta pedagógica — com menos instrumentos à escolha. No entanto, não lhe será alheia a ocorrência da pandemia de COVID-19 e ao confinamento obrigatório desde Março de 2020. As consequências deste contexto foram provavelmente prejudiciais para o ensino e, em particular, para o ensino artístico, dada a impossibilidade de orientação e avaliação presencial dos alunos. O ensino à distância, nas suas modalidades síncrona e assíncrona, pôde colmatar algumas das dificuldades sentidas, mas colocou em causa os fundamentos do ensino de um instrumento: a passagem de conhecimento sobre transmissão e modelagem de som para a construção do produto musical. De referir ainda que a qualidade facultativa do ensino de Música — por oposição ao ensino geral — poderá ter levado a uma diminuição de inscrições nos inícios de ciclo e a um abandono dos percursos iniciados em anos anteriores.

## **8.2. Resultados Qualitativos**

Os 13 códigos criados para análise das entrevistas resumiram-se aos que se encontram na Figura 1, que contempla ainda a sua soma por entrevista.

**Figura 1 — Total de Segmentos Codificados por Entrevista**

Lista de Códigos	Entrevista Tito Gonçalves	Entrevista Daniel Oliveira	Entrevista Docente Anónimo	Entrevista Rui Paiva	Entrevista António Esteireiro	Entrevista Sérgio Silva	SCMA
Biografia	14	1	1	5	29	17	67
Contexto de Ensino Geral	17	5	2	3	6	12	45
Tecnologia/Estímulos Externos	3	9	6	9	4	8	39
Sociedade	14	16	4	13	6	5	58
Contexto do Ensino Artístico Especializado	50	18	8	24	13	34	147
Estrutura do Currículo	6	6	6	8	11	15	52
Legislação	16	4	1	8	4	13	45
Financiamento	11	4	2	5		8	30
Ensino de Órgão	9	10	16	23	17	31	108
Motivação	13	9	3	7	17	19	68
Auto-regulação	1	1	1	4	1	3	11
Cultura Organística		8	1	11	6	10	33
Questão Final	1		1	1	11	2	16
SDMA	154	88	54	121	125	177	719

Matriz de Códigos através de MAXQDA 24

A disparidade de valores na soma de cada um dos 13 códigos, como demonstrado pela coluna mais à direita, permite aferir um determinado peso a partir da sua frequência. Das questões colocadas a Tito Gonçalves, Director Pedagógico e docente de Piano, prevaleceu indiscutivelmente um conjunto de respostas relativamente ao “Contexto de Ensino Artístico Especializado”, não se produzindo naturalmente qualquer reflexão no que à “Cultura Organística” diz respeito. Estes dois tópicos foram mais abordados por Rui Paiva, dada a respectiva relação multifacetada com o ensino e com o Órgão. Apesar de não ter sido possível aferir uma opinião de António Esteireiro relativamente ao “Financiamento” do EAE e de obter um aconselhamento de Daniel Oliveira quanto à “Questão Final”, pudemos recolher um conjunto alargado de perspectivas oriundas de docentes e músicos profissionais de variada experiência no contexto educativo.

Uma das utilidades deste programa passa por fazer o levantamento das palavras mais frequentes, por valor absoluto e relativo.

**Tabela 34 — Frequência de Palavras nas Entrevistas**

Palavra	Ranking	Frequência	%	Documentos	Documentos %
alunos	1	284	5,14	6	100,00
órgão	2	266	4,82	6	100,00
ensino	3	265	4,80	6	100,00
aluno	4	217	3,93	6	100,00
instrumento	4	217	3,93	6	100,00
música	6	214	3,87	6	100,00
tempo	7	145	2,63	6	100,00
escola	8	116	2,10	6	100,00
país	9	111	2,01	6	100,00
trabalho	10	106	1,92	6	100,00
aulas	11	97	1,76	5	83,33
nível	12	95	1,72	6	100,00
tocar	13	93	1,68	6	100,00
professor	14	91	1,65	6	100,00
estudar	15	78	1,41	6	100,00
curso	16	71	1,29	5	83,33
casa	17	67	1,21	6	100,00
aprendizagem	18	66	1,20	6	100,00
artístico	18	66	1,20	6	100,00
conservatório	18	66	1,20	6	100,00

Tabela de Frequência de palavras através de MAXQDA24

O resultado desta recolha pode ainda ser disposto de forma proporcional numa núvem de palavras.

**Figura 2 — Núvem de Palavras das Entrevistas**



Análise de Entrevistas através de MAXQDA 24

Pela análise destes produtos gráficos é possível aferir sinteticamente uma coerência entre o conteúdo das entrevistas e os objectivos deste projecto.

### 8.3. Discussão

Como referido, ocorre uma diminuição da frequência em Órgão, transversal em todas as classes observadas, à medida que o percurso pedagógico se desenrola. Este fenómeno é reconhecido por Sérgio Silva: “Eu tenho receio de dizer, mas que é natural neste panorama. E o que é verdade é que, por diversos motivos, acabam depois por desistir e haver um topo de pirâmide muito estreito em relação à base”. Um dos factores que poderá influenciar este comportamento das diferentes classes é a introdução à pedaleira no 2.º e 3.º graus, bem como a sua sistematização e aprofundamento ao longo do 3.º, 4.º e 5.º graus, “algo que pode ser muito penoso para um aluno”, nota Rui Paiva. Apesar da orientação dos docentes, muitas vezes com recurso a bibliografia actualizada e bastante apelativa para os alunos, a prática e o estudo desta componente incontornável dos programas fica comprometida, devendo-se “introduzir a pedaleira cada vez mais cedo [...] têm que sentir que aquilo é natural”.

Ao não considerar o Ensino Artístico Especializado como uma vertente indissociável da formação académica obrigatória, o legislador promove um contrato de menor vinculo entre os agentes de ensino, quando comparado com a obrigatoriedade do ensino geral. Isso mesmo está indicado na singularidade pedagógica das ofertas educativas do ciclo Básico, reguladas legalmente pela Portaria n.º 223-A/2018, do ensino geral e do ensino artístico em regime Articulado, no que à avaliação das aprendizagens diz respeito<sup>56</sup>. Verifica-se na prática uma independência entre o percurso realizado numa e noutra. No fundo, e ainda que em regime Articulado, deixar disciplinas de Música para trás não trará impedimentos para a frequência nas disciplinas “normais” e vice-versa. Mas no

---

<sup>56</sup> Art. 39.º, n.º 3: “ A progressão nas disciplinas da componente de formação artística especializada é independente da progressão de ano de escolaridade”; n.º 4: “O aproveitamento obtido nas disciplinas da componente de formação artística especializada não é considerado para efeitos de retenção de ano no ensino básico geral, ou de admissão às provas finais de 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.”; n.º 5: “A retenção, em qualquer dos anos de escolaridade, de um aluno que frequenta os Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano não impede a sua progressão na componente de formação artística especializada”; n.º 6: “A obtenção, no final do último período lectivo, de nível inferior a 3, em qualquer das disciplinas da componente de formação artística especializada dos Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano impede a progressão nessas disciplinas, sem prejuízo da progressão nas restantes disciplinas daquela componente”.

que concerne ao cumprimento integral do percurso formativo de cada ciclo, a importância dada a uma retenção ou “não aprovação” no curso geral produz garantidamente mais consequências para a educação desse caso pedagógico do que se tivera ocorrido no domínio artístico.

Verificando-se as muitas diferenças que existem entre os tipos de ensino, a dimensão do seu sucesso deverá igualmente ser relativizada e devidamente enquadrada no seu contexto organizacional. Isto é, a definição de objectivos técnicos, de abordagens estilísticas, de domínio programático e da sua avaliação tal como elencados pelo “programa do Conservatório Nacional, que estabeleceu uma espécie de standard”, como relembra o Docente Anónimo, deverão ser actualizados para a maioria dos processos pedagógicos, ou seja, para os que frequentam os regimes Articulado e Supletivo pois, como afirma António Esteireiro “este currículo está demasiado desadequado para a realidade actual”. Não existindo um documento que estabeleça um currículo obrigatório para os diferentes graus, os docentes e as direcções estão de facto desobrigados de cumprir na íntegra com essa herança pedagógica. Uma das propostas de actualização passará por priorizar “por um lado, o desenvolvimento de competências [...] musicais, motoras, expressivas” e por outro definir uma duração de prova para o respectivo grau, tendo por base um “programa abrangente” que, segundo Daniel Oliveira, se pautará principalmente “pelos aspectos que são importantes com aquele aluno”. A realidade demonstra que há alguma abertura a esta adaptação, como o “esforço interno para facilitar um bocadinho” que Rui Paiva reconhece estar a ser realizado pela AMSC, e a consideração com que esta “questão sensível” está a ser levada em conta na EAIGL, como aponta de Sérgio Silva.

Analisando a produção legal referente ao ensino artístico, salientamos uma aparente contradição entre a importância com que tais documentos têm vindo a carimbá-lo, nomeadamente nos seus preâmbulos, e o resultado prático das regulamentações em vigor. O legislador vem afirmar no Decreto-Lei n.º 55/2018 que deverá ser dado às escolas uma “autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos”, admitindo ainda que “a realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas

pressupõem tempo para a consolidação”. Estes pressupostos estão em consonância com o desenvolvimento do domínio e da aprendizagem de um instrumento e, em particular, do Órgão. Mas quando se verifica a carga lectiva desta disciplina, aqui apresentado na Figura 3 tal como consta do Anexo III da Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de Agosto, que operacionaliza o ensino Básico, constatamos a distribuição de 90 minutos para Instrumento e de 225 minutos para Formação Musical e Classe de Conjunto no 2.º Ciclo.

**Figura 3 — Carga semanal da Formação Artística Especializada no 2.º Ciclo**

Componentes de currículo (c) Áreas disciplinares	Carga horária semanal (a) (b)		
	5.º ano	6.º ano	Total de ciclo
Línguas e Estudos Sociais .....	550	550	1100
Português			
Inglês			
História e Geografia de Portugal			
Cidadania e Desenvolvimento			
Matemática e Ciências .....	350	350	700
Matemática			
Ciências Naturais			
Educação Visual .....	90	90	180
Educação Física .....	135	135	270
<b>Formação Artística Especializada .....</b>	<b>315</b>	<b>315</b>	<b>630</b>
<b>Formação Musical e Classes de Conjunto (d) .....</b>	<b>225</b>	<b>225</b>	<b>450</b>
<b>Formação Musical</b>			
<b>Classes de Conjunto</b>			
Instrumento .....	90	90	180
Educação Moral e Religiosa (e) .....	(e)	(e)	
(f) .....	(f) 45	(f) 45	(f) 90
<i>Total (g) .....</i>	1485/1530	1485/1530	2970/3060
Oferta Complementar .....	(h)	(h)	

Diário da República n.º 149/2018, 1.º Suplemento, Série I de 2018-08-03, Anexo III, pp. 18-9

A estes valores para Formação Artística Especializada, que são iguais para o 3.º Ciclo, há ainda que aplicar um sub-critério de distribuição que, de acordo com a alínea b) do n.º 2 do artigo 6.º da referida Portaria, determina que “A disciplina de Instrumento do Curso Básico de Música pode ser organizada para que metade da carga horária semanal atribuída seja lecionada individualmente, podendo a outra metade ser lecionada a grupos de dois alunos ou repartida entre eles [...]”. Na prática, a aula individual de fica reduzida a 45 minutos semanais, e eventualmente acrescentada de mais 22 minutos e meio. Em todo o caso, do total de 315 minutos semanais da Formação Artística, apenas 14,3% será dedicado ao desenvolvimento de aprendizagens em ambiente de

exclusividade pedagógica. Esta regra é objecto de reflexão por parte de António Esteireiro, que considera estar-se a “fomentar que o instrumento seja uma disciplina de entre muitas outras de Música”. O mesmo se pode aplicar ao caso do ensino Secundário, como alerta Sérgio Silva:

A portaria [n.º 229/2018, de 14 de Agosto] diz que se estiver em regime Articulado [o aluno] pode ter dois tempos lectivos inteiros de instrumento. Ora, se está no Supletivo só tem um. Eu compreendo isto aos olhos da tutela. Quer dizer, a prevalecer, de facto, uma especialização, então tem que estar em regime Articulado se a quer ter. Eu compreendo isto. Mas parece-me muito desequilibrado. Depois vamos a ver e o ensino Articulado no Secundário não tem assim tantos protocolos, não é uma coisa fácil, portanto é uma coisa que já parece contaminada à partida. E claro, pode haver outros interesses aqui, quer dizer, o ensino de Música é um ensino muito caro, é um professor para um aluno a maior parte do tempo, e de repente há um aluno de Articulado que tem dois tempos... É um grande consumo, é um grande investimento. Há aqui muitas nuances, mas eu acho que, de um modo geral, o plano de estudos deveria ser revisto.

Para além de relembrar que o instrumento “não se pode aprender em turma”, António Esteireiro concorda com comparação entre a aprendizagem da arte musical e o desenvolvimento de um artesanato, como o “exemplo de fazer uma filigrana, ou fazer um trabalho altamente detalhado”. Tal realidade também não é compatível com “o maior número de actividades extra-curriculares, ao ponto de na construção de horários haver muitas dificuldades”, como atenta Daniel Oliveira.

A propósito dos objectivos do ensino de Música em Portugal, Rui Paiva destaca as suas múltiplas facetas previstas no Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro, nomeadamente no reconhecimento da educação artística “[...] como componente da formação geral dos alunos” (art. 3.º). A outra opção, “para além da educação genérica, [...] processa-se ainda de acordo com as seguintes vias: a) Educação artística vocacional; b) Educação artística em modalidades especiais; c) Educação artística extra-escolar” (n.º 1, art. 4.º). Salientamos ainda que “a escolha das vias de educação artística deve obedecer à vontade e às capacidades dos alunos” (n.º 2, art. 4.º). Na entrevista que nos concedeu, o director da AMSC partilha um diálogo que teve com a tutela, no período pós-pandémico, no qual recentra a discussão sobre a incongruência dos objectivos e as regras elencadas desde 1990 e as decisões políticas subsequentes, com

consequências pedagógicas e financeiras para todos os agentes. A ambiguidade descrita leva Rui Paiva a afirmar que

O Estado nunca investiu no ensino da música para todos. Poderá haverá dificuldades em termos orçamentais para essa matéria. Mas investiu no ensino artístico especializado. Ou seja, a percepção que eu tenho é que isso está a diluir-se, o entendimento que está a haver nas escolas, no geral, está a afastar-se disso. Ou seja, está-se a usar o Ensino Artístico Especializado como uma forma de fazer um ensino generalista. Que o não é, por um lado, e que não abrange todos os casos das injustiças. E tenho a grande convicção de que o Estado é um dos principais desestabilizadores do sistema.

Tal é o desfasamento entre a letra da Lei e a sua real aplicação que a própria CNEDU constata que tal “iniciativa [...] não teve continuidade relevante” (2023, p. 193).

Também o *Projeto educativo 2023-2026* do Conservatório de Música da Física de Torres Vedras alerta para a ambiguidade da não conclusão dos cursos Secundários de Música:

[...] mesmo entre os alunos que prosseguem os seus estudos de música, dá-se por vezes o caso de alguns deles ingressarem no ensino superior antes de terminarem o curso secundário, uma vez que os cursos superiores de música não exigem a conclusão de todas as disciplinas desse curso (basta que os alunos candidatos obtenham aproveitamento nas provas de pré-requisitos) - este aspecto acaba por se refletir negativamente nas taxas de conclusão, apesar de o aluno ter sido efectivamente bem sucedido e ter conseguido aceder ao nível de ensino superior. (p. 9)

## 9. Reflexão Final

Considerando a aprendizagem como uma expressão indissociável do ser humano e a realidade da Educação postulada como uma área incontornável da sociedade ocidental, é possível considerar que ambas naturalmente se revestem de configurações extremamente complexas. A observação da interacção das suas variáveis revela que cada actor pedagógico — quer seja docente, aluno, encarregado de educação ou membro de uma direcção — se afirma de determinada forma em função dos contextos geográfico, cultural e temporal nos quais se encontra. Ainda que o sistema de ensino geral ou artístico seja regido por um conjunto de normas legais e orientações pedagógicas em comum, cada organismo escolar tem a sua única razão de ser. Assim, e apesar da eventual tentação em o fazer, decidimos por não realizar qualquer estudo comparativo entre as diferentes instituições que aqui apresentámos, procedendo antes a um ponto de situação holístico que promova uma discussão pública baseada em dados actualizados e no conjunto de reflexões aqui partilhado, desejando que estes resultados se traduzam em práticas pedagógicas reflectidas e saudáveis, e que a política educativa promova um conjunto de medidas eficientes e actualizadas, sobretudo de âmbito curricular e com um adequado financiamento.

O desenvolvimento deste projecto de investigação encontrou limitações de âmbito pessoal, ao passarmos a assumir funções docentes em duas instituições do EAE, em Órgão e outras disciplinas, continuando como Assistente Convidado no Ensino Superior. Sobre esse privilégio profissional, há ainda que escutar a experiência e os conselhos de quem exerce há muito mais tempo, partindo da última questão colocada aos professores entrevistados. Tal como Lam *et al.* (2009, p. 568) afirmam a relevância da motivação do professor, manifestada quer em indicações práticas, quer em emoções, como sendo crucial ao desenvolvimento e manutenção da motivação no aluno de instrumento<sup>57</sup>, também Tito Gonçalves assume como fundamental uma busca pela manutenção do

---

<sup>57</sup> “[...] *there are at least two possible explanations for the correspondence between teacher and student intrinsic motivation. One involves instructional practices and one does not. If it involves instructional practices, teachers with high intrinsic motivation may provide strong instructional support to their students, and this support, in turn, may have positive impact on student intrinsic motivation. If it does not involve instructional practices, the correspondence between teacher and student intrinsic motivation may be a function of imitative learning or modeling. Disregarding the instructional practices they have experienced, students may perceive clues about the inherent enjoyment of the task from observing the motivational orientation of their teachers*”.

próprio entusiasmo e curiosidade na realização desta actividade, encontrando “os estímulos necessários” para esse fim. O tópico motivacional é considerado igualmente por Rui Paiva, ao definir como prioritário “um grande respeito pelos alunos”, dado que “temos ali à nossa frente alguém que está totalmente nas nossas mãos e que nós queremos que saia bem formado, o que vai trazer um conjunto de dificuldades”, nomeadamente no momento em que “não vai mostrar interesse, os pais não vão mostrar interesse”. Já o Docente Anónimo aconselha ao alargamento das fontes metodológicas e ao repertório a dominar, assim como à definição de um “conjunto de competências necessárias” ao desenvolvimento de “uma boa base técnica”. Um dos aspectos a considerar para o sucesso da carreira docente, e que é partilhado tanto por António Esteireiro como por Sérgio Silva, é a relação que se estabelece com os alunos. A adequação das acções do docente “às características dos alunos”, algo que “os livros não ensinam”, corre em paralelo com a criação de “uma relação o mais positiva e saudável possível, que cultive o bem-estar do aluno na aprendizagem musical”, buscando “o prazer”. O bom senso é então uma característica desejada no candidato a professor do EAE, já que terá de dosear “aquilo que se sabe, aquilo que se quer e aquilo que se consegue fazer”. António Esteireiro concretiza esta ideia na noção de que dar aulas “é aquilo que nós dizemos, o que os alunos entendem, o que os pais entendem”, aconselhando veementemente a “nunca pôr de lado os pais, principalmente nos graus mais baixos”.

Algo que está directamente relacionado com o repertório é o tipo e a origem do material a que o docente recorre para o desenvolvimento técnico, artístico e pessoal dos seus alunos. Sobre essa questão, Rui Paiva alerta para a presença de um multiculturalismo negativo, que vem “destruir” a identidade cultural de um grupo muito alargado de pessoas, como seja a população portuguesa e até europeia, ao ponto de quebrar as cadeias naturais de transmissão da herança cultural desses grupos:

Nós estamos a perder a identidade. Estes miúdos não conhecem nada e não há nada do passado. Há dias, aqui, professores diziam: “eu quero ensinar os meus miúdos algumas coisas para o violino, peças para cantar, e dou-lhes uma data de exemplos, eles não cantam”. Já tratei esse assunto com os educadores, já as professoras de 1.º Ciclo, e já acertámos que isto tem de mudar radicalmente, temos que voltar a tudo isso sem higienização de

textos, que é um crime que se está a fazer. Portanto, eu deixaria esta mensagem: somos transmissores de uma cultura, somos os responsáveis por aquilo que herdamos.

A complexidade do fenómeno pedagógico, baseado em sistemas educativos que reúnem variados agentes em acção de acordo com variadas dimensões, torna a proposta do seu estudo algo de uma dimensão muito difícil de enquadrar num projecto de investigação tal como o que aqui produzimos. Ainda que reduzindo o seu âmbito, será necessário partir para um aprofundamento da compreensão do nosso objecto de investigação através de um 3.º Ciclo de estudos, onde se permita definir objectivos mais alargados, com recolha de informação nas instituições, distribuição de trabalho docente para cada ano lectivo, com identificação da formação académica e profissional, entrevistas/inquéritos a encarregados de educação e discentes, tutela e organismos de acompanhamento e orientação como a CNEDU. Aliás, esta instituição encontra-se actualmente a promover a criação de uma Comissão Especializada Eventual dedicada ao “Desenvolvimento da educação musical e do ensino geral da música de crianças dos três aos doze anos de idade e desenvolvimento dos cursos básico e secundário do ensino artístico especializado”, por iniciativa do actual Presidente da Comissão Nacional de Educação e aprovada pela Comissão Coordenadora. Tem como objectivos

[...] a produção de relatórios que caracterizem a situação atual do ensino e da educação musical, e do ensino especializado da música, bem como a elaboração de uma Recomendação que permita sinalizar as questões fundamentais para o desenvolvimento das políticas públicas de educação neste domínio.<sup>58</sup>

Dos 27 estabelecimentos que no continente garantem oferta de Ensino Artístico Especializado de Música em regime Integrado, como consta da Tabela 9, p. 52, pudemos verificar que existem cursos Básicos de Órgão autorizados a funcionar em 7 deles, a saber: Academia de Música de Cantanhede (AMC), AMSC, Conservatório de Música de Barcelos (CMB), EACMCG, EACMP, EAMCN e Escola Básica e Secundária Quinta das Flores (EACMC). Dada a comunicação tardia com a DGEEC, não nos foi possível realizar pedido atempado à AMC e ao CMB. Os dados

---

<sup>58</sup> Cf. notícia de 11 de Junho de 2024, no sítio em linha da CNEDU <https://cnedu.pt/pt/noticias/cne/2257-conselho-nacional-de-educacao-cria-comissao-eventual-especializada-no-ambito-da-educacao-e-do-ensino-da-musica>, consultado em 11 de Julho de 2024.

disponibilizados pela AMC no seu *Projeto Educativo 2024/29*, comprovam a oferta de regime Integrado no ensino Básico (p. 9), e em específico de Órgão pelo menos desde 2009/10, sob orientação de Marília Canhoto (p. 17). Também o respectivo documento do CMB informa da inclusão de Órgão no Departamento de Instrumentos de Teclas (p. 28). Apesar de indicar a sua existência na Capela Santa Cecília (p. 11), o documento não especifica se se trata de um órgão de tubos ou de um instrumento electrónico. Iremos por isso procurar esclarecer todas as questões levantadas por esta investigação junto destas duas instituições de ensino, de forma mais rápida possível.

Reconhece-se a possibilidade metodológica de uma investigação incluir uma “[...] abordagem de pesquisa que combine elementos qualitativos e quantitativos [...] com o propósito de alargar e aprofundar a compreensão e corroboração”<sup>59</sup> de uma teoria, recorrendo então a métodos mistos (Johnson et al., 2007, citado por Creswell & Plano Clark, 2011, p. 4). Mas visto que os dados quantitativos não foram simultaneamente incluídos no desenvolvimento da pesquisa qualitativa — ao não confrontar os entrevistados com as conclusões que dali se puderam retirar — definimos a estratégia deste projecto como a soma de uma metodologia quantitativa e outra qualitativa e não o produto de uma com a outra. Cremos, porém, que um próximo passo para o desenvolvimento deste objecto de estudo seja a combinação simultânea dos dois métodos, de acordo com a fundamentação da metodologia mista.

Embora notando as diferenças de contexto, é frequente a procura de soluções em casos de sucesso fora do nosso País. Dada a transversalidade dos desafios com que a Educação se depara, será pertinente verificar que modelos de ensino artístico estarão em vigor no estrangeiro e, sempre que se justifique, importar alguma medida que venha a melhorar o actual modelo português.

Será interessante verificar até que ponto se esbatem as diferenças na aprendizagem de outros instrumentos, melódicos ou harmónicos, perante um mesmo contexto pedagógico, político e social, com o objectivo de conferir a possibilidade de repetição

---

<sup>59</sup> “[...] combines elements of qualitative and quantitative research approaches [...] for the purposes of breadth and depth of understanding and corroboration”.

do fenómeno das classes de Órgão retratado neste projecto de investigação. Para tal será necessário essa abertura do espectro da investigação.

Apesar de extravasar o âmbito deste projecto de investigação, reconhece-se a relevância das modalidades de ensino Livre nas instituições que paralelamente ministram cursos oficiais de Música, para além das dinâmicas pedagógicas de maior ou menor âmbito formal que ocorrerão em algumas Paróquias do nosso País, dos casos das Escolas Diocesanas de Música Sacra e do Curso Nacional de Música Litúrgica do Serviço Nacional de Música Sacra do Santuário de Fátima.

Referir ainda a existência de um projecto europeu dedicado ao estudo das consequências da digitalização na saúde mental dos europeus, promovendo acções de adaptação a esse reconhecido fenómeno<sup>60</sup>.

---

<sup>60</sup> Cf. sítio em linha do *BootStrap Project*: <https://www.internetandme.eu/>.

## 10. Conclusão

O complexo processo de ensino e aprendizagem é uma das facetas da Humanidade que a define como poucas. A interação que ocorre entre professor e aluno, em determinado contexto social, cultural e político, vai provocar consequências na Sociedade, dada a importância que o Conhecimento se reveste para o progresso das populações. E o Ensino Artístico não é excepção.

As duas partes deste trabalho revestem-se cada uma de uma importância singular. No Relatório de Estágio, pretendemos colmatar o maior número de falhas da nossa figura pedagógica, pela aquisição de ferramentas disponibilizadas pelos profissionais em nosso redor que comprovadamente reúnem mais experiência e procurar aplicar em contexto o máximo de conceitos teóricos emanados das Ciências da Educação e da Psicopedagogia. O Projecto de Investigação pretendeu clarificar um conjunto de premissas postuladas por agentes pedagógicos, em particular docentes, no que à dimensão das classes de Órgão em Portugal diz respeito, através da inédita recolha e apresentação de dados estatísticos, da reflexão conjunta sobre o actual paradigma de ensino geral e da situação do Ensino Artístico Especializado de Música num contexto tecnológica e socialmente muito dinâmico, das suas consequências para o ensino/aprendizagem de Órgão, e, por fim, com o objectivo de propor soluções muito claras para os problemas estruturais que têm vindo a criar impedimentos vários a este ramo de ensino. No entanto, ambos relacionam-se consequentemente e vêm a criar um documento único que trará contributos muito positivos não só para o mestrando, como também para o meio pedagógico.

As últimas reflexões subordinadas ao Ensino Artístico Especializado foram oficialmente realizadas há mais de uma década, com a publicação dos trabalhos coordenados por Domingos Fernandes *et al.* (2007, 2008 e 2014). Já nesse tempo se concluía haver uma necessidade de “acionar a legislação a tempo e horas” quanto “à elaboração dos programas” (2014, p. 37). Ora, volvidos 10 anos, as conclusões produzidas no contexto deste projecto de investigação permitem-nos afirmar que a tal reforma programática não só ficou por realizar como se tornou numa medida que se reveste de ainda maior urgência, dada a transformação verificada no contexto social, cultural e tecnológico da

actualidade. Propomos por isso a consideração de duas soluções estruturais para a resolução de problemas estruturais:

- A. Dada a enorme discrepância curricular verificada entre o Instrumento e as restantes disciplinas da Formação Artística Especializada, propomos um reequilíbrio de forças por meio de uma alteração na carga horária, dado que só 14,3% da carga semanal é actualmente dedicada ao processo de ensino/aprendizagem de um para um.

Admitindo essa hipótese como bastante remota, pela previsão de uma avultada consequência financeira que a sua implementação implicaria, propomos ainda o seguinte:

- B. Todas as entidades que participam neste processo deverão procurar encontrar-se para uma reflexão conjunta, onde se debaterá uma reformulação programática do currículo artístico. Não é possível continuar a procurar alcançar objectivos pedagógicos de há 40 anos num contexto social e tecnológico como o actual, numa cada vez maior democraticidade do ensino Artístico, sem sofrer derrotas como a desistência de um Aluno.

Esperamos que este documento venha a contribuir com dados importantes para esta discussão. Procuraremos dar-lhe o devido seguimento.

## 11. Referências

### 11.1. Publicações e Dissertações

- Bayley, M. A. P. (2021). *A Improvisação no Ensino de Cravo em Portugal* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico IPL. <http://hdl.handle.net/10400.21/15260>
- Black, D. W., Belsare, G., & Schlosser, S. (1999). Internet addiction: genuine diagnosis or not?. *The Lancet*, vol. 355, issue 9204 (p. 632). [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(05\)72500-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(05)72500-9)
- Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Brissos, A. C. (2010). Instituto Gregoriano de Lisboa. In S. Castelo-Branco (ed.), *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX* (Vol. C-L, p. 644). Círculo de Leitores.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4.ª Ed.). Oxford University Press.
- Cardoso, F. (2007). Papel da motivação na aprendizagem de um instrumento. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 107 (s. pp.).
- Carneiro, H. (2023). O ensino artístico e especializado da música em Portugal no século XX e a evolução histórica da disciplina de Formação Musical. *Diacrítica*, 37(1) (177-196). <https://doi.org/10.21814/diacritica.4719>
- Castilho, A. T. F. (2019). *Avaliação de escolas do Ensino Artístico e suas especificidades* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/94784>
- Castro, F. M. S. A. (2017). *Transcrição dos exercícios de acompanhamento de João de Sousa Carvalho e sua importância na prática pedagógica atual* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico IPL. <http://hdl.handle.net/10400.21/8734>

- Chang, M. L. Y., & Lee, I. O. (2024). Functional connectivity changes in the brain of adolescents with internet addiction: A systematic literature review of imaging studies. *PLOS Mental Health* 1(1). Advance online publication. <https://doi.org/10.1371/journal.pmen.0000022>
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2.<sup>a</sup> ed.). Sage.
- Cruz, M. S. B. G. (2019). *Introdução ao repertório organístico do século XIX: compreensão de aspetos técnico estilísticos* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/27108>
- Dweck, C. & Molden, D. C. (2017). Mindsets: their impact on competence motivation and acquisition. In A. J. Elliot, C. S. Dweck & D. S. Yeager (Eds.), *The Handbook of Competence and Motivation* (2nd Edition, pp. 135-54). The Guilford Press. <https://www.guilford.com/books/Handbook-of-Competence-and-Motivation/Elliot-Dweck-Yeager/9781462536030/summary>
- Fernandes, C. (2013). «Boa voz de tiple, sciencia de música e prendas de acompanhamento». *O Real Seminário da Patriarcal, 1713-1834*. Bblioteca Nacional de Portugal/INET-MD. [https://www.academia.edu/6875636/Boa\\_voz\\_de\\_tiple\\_sciencia\\_de\\_m%C3%BAsica\\_e\\_prendas\\_de\\_acompanhamen\\_to\\_O\\_Real\\_Semin%C3%A1rio\\_da\\_Patriarcal\\_1713\\_1834\\_Lisboa\\_Biblioteca\\_Nacional\\_de\\_Portugal\\_INET\\_md\\_2013](https://www.academia.edu/6875636/Boa_voz_de_tiple_sciencia_de_m%C3%BAsica_e_prendas_de_acompanhamen_to_O_Real_Semin%C3%A1rio_da_Patriarcal_1713_1834_Lisboa_Biblioteca_Nacional_de_Portugal_INET_md_2013)
- Fernandes, C. (2018). As últimas sonoridades do Absolutismo monárquico: a Actividade musical na Patriarcal de Lisboa entre 1792 e 1834. *Revista Portuguesa de Musicologia*, v. 5, n. 2 (253-98). <https://rpm-ns.pt/index.php/rpm/article/view/353>
- Fernandes, D., Ó, J. R. do, Ferreira, M. B. (2007). *Estudo de avaliação do Ensino Artístico*. Direcção Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação e

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.  
Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/5501>

Fernandes, D., Ó, J. R. do, Paz, A. (2008). *Ensino Artístico Especializado da Música: para a definição de um currículo do ensino básico*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/5547>

Fernandes, D., Ó, J. R. do, Paz, A. (2014). Da génese das tradições e do elitismo ao imperativo da democratização: a situação do ensino artístico especializado. In M. L. Rodrigues (org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal* (pp. 149-98). Almedina. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/16009>

Ferreira, A. F. (2020). *Música de Conjunto nos programas de Órgão do Ensino Artístico Especializado* [Dissertação de Mestrado por publicar]. Instituto Politécnico de Lisboa.

Gaunt, H. & Hallam, S. (2016). Individuality in the learning of musical skills. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 465-78). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199298457.013.0026>

Gomes, L., Martins, J., & Costa, F. C. (2007). Estilos de ensino em Educação Física. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação Física Escolar: referenciais para um ensino de qualidade* (pp. 87-108). Casa da Educação Física. [https://www.researchgate.net/publication/323368758\\_Estilos\\_de\\_ensino\\_em\\_educacao\\_fisica](https://www.researchgate.net/publication/323368758_Estilos_de_ensino_em_educacao_fisica)

Greenfiel, D. (1999). Psychological characteristics of compulsive internet use: a preliminary analysis. *CyberPsychology and Behaviour, Vol. 2, No. 5* (pp. 403-12). <https://doi.org/10.1089/cpb.1999.2.403>

- Hallam, S. (1998). Predictors of achievement and drop out in instrumental tuition. *Psychology of Music*, 26 (pp. 116-32). <https://doi.org/10.1177/0305735698262002>
- Hallam, S. (2016). Motivation to learn. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of Music Psychology* (pp. 479-91). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198722946.001.0001>
- Jozsa, K. & Morgan, G. A. (2014). Development changes in cognitive persistence and academic achievement between grade 4 and grade 8. *European Journal of Psychology of Education*, 29, n.o 3 (pp. 521-35). <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0211-z>
- Machado, I. C. R. (2015). *A improvisação ao Órgão no desenvolvimento da leitura à primeira vista* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico IPL. <http://hdl.handle.net/10400.21/5758>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (4.<sup>a</sup> ed.). Jossey-Bass.
- Lam, S., Cheng, R. W. & Ma, W. Y. K. (2009). Teacher and student intrinsic motivation in project-based learning. *Instructional Science*, 37, n.º 6 (pp. 565-78). <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9070-9>
- Oliveira, M. J. R. (2020). *Aprendizagem musical ser recurso a notação*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico IPL. <http://hdl.handle.net/10400.21/13704>
- Peixoto, D. (2017). *Apontamento sobre o Curso de Órgão do Conservatório Nacional. Da criação à Experiência Pedagógica*. D. Peixoto (Ed. e Propriedade).
- Pinto, S. P. (2023). *Uma melodia, vários estilos: a procura de diferentes soluções harmónicas no tratamento de uma melodia* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico IPL. <http://hdl.handle.net/10400.21/16641>

- Puyt, R. W., Lie, F. B., De Graaf, F. J., & Wilderom, C. P. M. (2020). Origins of SWOT Analysis. *Academy of Management Proceedings* (1). <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2020.132>
- Silva, S. M. B. R. (2017). *Suzuki Organ School na iniciação à aprendizagem de Órgão: eficácia e motivação* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico IPL. <http://hdl.handle.net/10400.21/7978>
- Sousa, M. I. A. (2018). *A música portuguesa para órgão do final do Antigo Regime nos programas de Órgão do Ensino Especializado da Música em Portugal* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico IPL. <http://hdl.handle.net/10400.21/9356>
- Tavares, C. S. (2016). *O Orgelbüchlein e a sua aplicação pedagógica no ensino do Órgão em Portugal* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico IPL. <http://hdl.handle.net/10400.21/8755>
- Yin, R. (2009). *Case study research: design and methods* (4.<sup>a</sup> edição). SAGE Editors.
- Young, K. S. (1996). Psychology of computer use: XL. Addictive use of the Internet: A case that breaks stereotype. *Psychological Reports*, 79(3) (pp. 899-902). <https://doi.org/10.2466/pr0.1996.79.3.899>
- Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology and Behaviour*, Vol. 1, No. 3 (pp. 237-44). <https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237>

## **11.2. Imprensa/Blogs**

- Amador, M. M. M. (2023, 18 Maio). Como motivar os alunos para a aprendizagem?. *Público*. <https://www.publico.pt/2023/05/18/impar/opiniaio/motivar-alunos-aprendizagem-2049791>
- Azevedo, J. P. (2023, 20 Abril). School closures and longer-term implications of COVID-19 for inter-generational mobility. *Let's Talk Development*. World Bank

Blogs. <https://blogs.worldbank.org/en/developmenttalk/school-closures-and-longer-term-implications-covid-19-inter-generational-mobility>

Bastos, J. P. (2024, 18 Julho). Férias grandes são o período mais perigoso para o desenvolvimento de dependência online entre crianças e jovens. *Expresso*. <https://expresso.pt/sociedade/2024-07-18-ferias-grandes-sao-o-periodo-mais-perigoso-para-o-desenvolvimento-de-dependencia-online-entre-criancas-e-jovens-603760c5>

Carmo, D. (2024, 27 Julho). Alunos: taxas de retenção e abandono escolar subiram em todos os níveis de ensino. *Público*. <https://www.publico.pt/2024/07/27/sociedade/noticia/alunos-taxas-retencao-abandono-escolar-subiram-niveis-ensino-2098992>

Cariço, M. (2015, 19 Setembro). Ensino Artístico Especializado. O que é e porque está a dar que falar?. *Observador*. <https://observador.pt/explicadores/ensino-artistico-especializado-o-que-e-e-porque-esta-a-dar-que-falar/>

Devlin, H. (2024, 2 Janeiro). Revealed: almost half of British teens feel addicted to social media, study says. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2024/jan/02/social-media-addiction-teenagers-study-phones>

Leiria, I. (2024, 6 Julho). Alunos portugueses são dos que têm férias de verão mais longas, mas as alternativas não são consensuais. *Expresso*. <https://expresso.pt/sociedade/2024-07-06-alunos-portugueses-sao-dos-que-tem-ferias-de-verao-mais-longas-mas-as-alternativas-nao-sao-consensuais-e72c1d37>

Leiria, I., & Bastos, J. P. (2024, 1 Agosto). Chumbos sobem no ensino público e mantêm-se no privado. *Expresso*. <https://expresso.pt/sociedade/2024-08-01-chumbos-sobem-no-ensino-publico-e-mantem-se-no-privado-495144bd>

Proulx, N. (2023, 25 Maio). Does Social Media Harm Young People's Mental Health?. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2023/05/25/learning/does-social-media-harm-young-peoples-mental-health.html>

Silva, S. (2022, 3 Julho). Regresso à normalidade? Taxas de retenção e de abandono no ensino básico voltam a níveis anteriores à pandemia. *Público*. <https://www.publico.pt/2022/07/03/sociedade/noticia/regresso-normalidade-taxas-retencao-abandono-ensino-basico-voltam-niveis-anteriores-pandemia-2012288>

Simões, I. (2023, 30 Dezembro). Conservatório de Música de Coimbra promove angariação de fundos para órgão de tubos. *Rádio Universidade de Coimbra*. <https://www.ruc.pt/noticia/2023/12/30/conservatorio-de-musica-de-coimbra-promove-angariacao-de-fundos-para-orgao-de-tubos>

Thomas, T. (2024, 4 Junho). Internet addiction alters brain chemistry in young people, study finds. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/technology/article/2024/jun/04/internet-addiction-alters-brain-chemistry-in-young-people-study-finds>

### **11.3. Institucionais**

Academia de Música de Cantanhede (2024). *Projeto Educativo 2024-2029*. [Sítio em linha da AMC]. [https://fundacaopiresnegrao.pt/wp-content/uploads/2024/08/AMC\\_Projeto\\_Educativo\\_2024\\_2029.pdf](https://fundacaopiresnegrao.pt/wp-content/uploads/2024/08/AMC_Projeto_Educativo_2024_2029.pdf)

Academia de Música de Santa Cecília (2023). *Caracterização do modelo educativo da AMSC*. [Sítio em linha da AMSC]. [https://www.am-santacecilia.pt/wp-content/uploads/2024/08/Caracterizacao-da-AMSC\\_2023-24.pdf](https://www.am-santacecilia.pt/wp-content/uploads/2024/08/Caracterizacao-da-AMSC_2023-24.pdf)

Conselho Nacional de Educação. (2023, Dezembro). *Estado da Educação 2022*. D. Fernandes & C. Gonçalves (Coord.). Conselho Nacional de Educação. [Sítio em linha da CNEDU]. [https://www.cnedu.pt/content/EE\\_2022/Seccoes/Ensino\\_artistico\\_especializado\\_identicidades\\_em\\_construcao.pdf](https://www.cnedu.pt/content/EE_2022/Seccoes/Ensino_artistico_especializado_identicidades_em_construcao.pdf)

Conservatório de Música e Artes do Centro. (2022). *Projeto Educativo 2022/2025. Ouvir para Aprender — Técnicas de Inovação na Aprendizagem*. [Sítio em linha do C M A C]. [https://www.cmacc.pt/files/\\_projeto\\_educativo\\_2022\\_2025\\_639b3b7815e05.pdf](https://www.cmacc.pt/files/_projeto_educativo_2022_2025_639b3b7815e05.pdf)

- Conservatório de Música da Física de Torres Vedras. (2023). *Projeto Educativo 2023/2026*. [Sítio em linha do CMFTV]. [https://www.fisicatvedras.pt/files/documents/pee\\_conservt\\_rio.pdf](https://www.fisicatvedras.pt/files/documents/pee_conservt_rio.pdf)
- Conservatórios de Música de Lisboa e de Mafra. (2022). *Termos e Condições dos Conservatórios de Música de Lisboa e de Mafra*. [Sítio em linha dos CMLM]. [https://conservatorios.pt/wp-content/uploads/2022/07/Termos-Condicoes-CMLM-2022\\_2023.pdf](https://conservatorios.pt/wp-content/uploads/2022/07/Termos-Condicoes-CMLM-2022_2023.pdf)
- Conservatório Regional de Évora EBORÆ MVSICA. (2017, 2 Novembro). *Projeto Educativo 2017-2020*. [Enviado pelos Serviços Administrativos].
- Escola Artística do Conservatório de Música do Porto. (2019). *Projecto Educativo 2019/2020*.
- Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa. (2020, 9 Dezembro). *Projeto Educativo de Escola 2021-2024*.
- Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa. (2022, 9 Fevereiro). *Calendário Académico 2021/2022*.
- Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa. (2022, 24 Maio). *Calendário de Atividades 2021-2022*.
- Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra. (2022). *Projeto Educativo 2021-2015*. [Sítio em linha da EACMC]. <https://conservatoriomcoimbra.pt/wp-content/uploads/2022/11/Projeto-Educativo-2021-25-EACMC-Aprovado-em-CG-a-07-11-2022.pdf>
- Escola Superior de Música de Lisboa. (2023). *Manual Mestrado em Ensino de Música. Ano Letivo 2023/2024*.
- Inspecção-Geral da Educação e Ciência. (2016, 18 Fevereiro). *Avaliação Externa das Escolas. Relatório Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa*.

Office of the Surgeon General. (2023). *Social Media and Youth Mental Health*. U.S. Department of Health and Human Services. <https://www.hhs.gov/sites/default/files/sg-youth-mental-health-social-media-advisory.pdf>

Secretariado Nacional FENPROF. (2021, 13 Novembro). *Resolução do Encontro Nacional do Ensino Artístico Especializado da Música e da Dança*. <https://www.spgl.pt/Media/Default/Info/51000/0/0/3/RESOLUCAO%20EPC.pdf>

#### **11.4. Verbetes**

Porto Editora. (2024). *geração (sociologia)* na Infopédia [em linha]. Porto Editora. [https://www.infopedia.pt/\\$geracao-\(sociologia\)](https://www.infopedia.pt/$geracao-(sociologia))

## **12. Anexos**

### **12.1. Anexos Parte I — Prática Pedagógica<sup>61</sup>**

#### **12.1.1. Anexo 1 — Planificações Anuais dos três Alunos**

#### **12.1.2. Anexo 2 — Planos de Aula dos três Alunos**

#### **12.1.3. Anexo 3 — Fichas de Observação da Aluna A**

#### **12.1.4. Anexo 4 — Fichas de Observação do Aluno B**

#### **12.1.5. Anexo 5 — Fichas de Observação da Aluna C**

#### **12.1.6. Anexo 6 — Parecer do Professor Cooperante**

#### **12.1.7. Anexo 7 — Programas de Audições**

---

<sup>61</sup> Todo o material referente a Planificações Anuais, Planos de Aula e Fichas de Observação é entregue aos Serviços Académicos da ESML em suporte digital específico, em conformidade com o exigido pela alínea b) do n.º 1 do Art. 22.º do “Regulamento do Estágio do Ensino Especializado” (Escola Superior de Música de Lisboa, 2023, p. 46).

## **12.2. Anexos Parte II — Investigação**

### **12.2.1. Anexo 8 — Legislação**

1901, Decreto Régio Ministério do Reino, <https://legislacaoregia.parlamento.pt/V/1/86/133/p849>

1983, Decreto-Lei n.º 310, de 1 de Julho, <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/310-1983-452686>

1998, Portaria n.º 693, de 3 de Setembro, <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/693-1998-566825>

2012, Decreto-Lei n.º 137, de 2 de Julho, <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527>

2014, Decreto-Lei n.º 92, de 20 de Junho, <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2014-165103837>

2018, Portaria n.º 140, de 16 de Maio, <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/140-2018-115304968>

2018, Decreto-Lei n.º 55, de 6 de Julho, <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

2018, Portaria n.º 223-A, de 3 de Agosto, <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/223-a-2018-115886163>

2018, Portaria n.º 229-A, de 14 de agosto, <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/229-a-2018-116068173>

## 12.2.2. Anexo 9 — Correspondência com a Tutela

**ASSUNTO:** Pedido de Informação no Âmbito de Projecto de Investigação sobre Ensino de Órgão do EAE - João Afonso

Na sequência da mensagem de correio eletrónico em referência sobre o assunto em epígrafe, junto se remete a V. Exa. a listagem dos estabelecimentos do ensino artístico especializado da música da região Algarve, os quais poderão ser diretamente contactados para obtenção rigorosa da informação específica pretendida.

Não obstante, desde já se poderá informar que o único estabelecimento do EAEM com oferta autorizada para a especialidade instrumental de Órgão no âmbito do Curso Básico de Música e Curso Secundário de Música é o Conservatório Regional do Algarve da rede privada de ensino.

Com os melhores cumprimentos,

O Delegado Regional de Educação do Algarve

### Resposta da DGESTE-Algarve ao pedido de informação

**De:** DEEBS-Pedidos (DGEEC) [deeb.pedidos@dgeec.medu.pt](mailto:deeb.pedidos@dgeec.medu.pt)  
**Assunto:** RE: Pedido Informação Projecto Investigação Ensino Órgão  
**Data:** 11 de julho de 2024 às 14:48  
**Para:** 2020016@alunos.esml.ipl.pt

Boa tarde, Dr. João Pedro Afonso,

Com efeito, as Estatísticas da Educação apenas contemplam o Ensino Artístico Especializado em regime integrado e os dados originais têm a disciplina 'Instrumento' mas sem concretizar qual.

Sugerimos que consulte a informação relativa às escolas que têm ensino artístico em <https://www.gesedu.pt/PesquisaRede>, selecionando a opção 'Artístico' no 'Nível de Ensino'.

Caso a necessite de esclarecimentos adicionais, solicitamos que o faça em <https://www.dgeec.medu.pt//FwvQl> e nos faculte um contacto telefónico para facilitar a comunicação.

Com os melhores cumprimentos,

Direção de Serviços de Estatísticas da Educação  
Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário

**DGEEC**

DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Av. 24 de Julho, n.º 134  
1399-054 Lisboa, PORTUGAL  
Tel: +351 213 949 200  
[www.dgeec.medu.pt](http://www.dgeec.medu.pt)

### Resposta da DGEEC ao pedido de informação

### 12.2.3. Anexo 10 — Requerimento à Instituição de Ensino para participação no Projecto de Investigação

Lisboa, xx de xx de 2023

Excelentíssimo(a) Senhor(a) Director(a)

No âmbito do Mestrado em Ensino de Música (Órgão) da Escola Superior de Música de Lisboa, encontro-me a desenvolver uma dissertação intitulada “O ensino do Órgão em Portugal. Caracterização e recente evolução das classes de Órgão nas principais instituições pedagógicas, reflexão sobre desafios actuais e proposta de soluções para a sua manutenção e crescimento.”

A ideia de um alegado paradigma de progressiva redução do número de alunos finalistas dos cursos básico e secundário de música, do Ensino Artístico Especializado, tem vindo a ser produzida e transmitida empiricamente por alguns agentes desse meio pedagógico, nomeadamente docentes. De entre as opiniões formadas, destacamos alegações referentes a uma quebra do empenho, do interesse e da motivação na aprendizagem de novas competências e, conseqüentemente, uma crescente dificuldade no cumprimento dos objectivos pedagógicos dos respectivos programas definidos para cada grau de ensino, que por sua vez gerará maior dificuldade a este delicado processo.

É minha intenção verificar o recente paradigma pedagógico do ensino do Órgão nas principais escolas de música de Portugal, pelo levantamento do número de alunos inscritos neste instrumento nos últimos 15 a 20 anos, ou no maior período de tempo possível, e sua comparação com o número de alunos finalistas do ensino básico e secundário — 5.º e 8.º grau, respectivamente.

Para tal, venho pedir acesso às pautas de inscrições e frequência na disciplina de Órgão para todos os regimes previstos na Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de Agosto (articulado, integrado, supletivo) ou equivalentes nos anos anteriores à sua publicação, e referentes a todos os anos/graus de ensino, desde a Iniciação até ao 8.º grau, entre os anos lectivos de 2001/2002 e 2021/2022 ou o mais aproximado possível.

Consciente da necessidade de salvaguardar os vossos alunos, suas avaliações e/ou dados biográficos, honrarei o compromisso de não divulgar qualquer informação que viole essa privacidade, garantindo que esses dados servirão somente o propósito estatístico e analítico deste projecto de investigação.

Dada a pertinência desta informação para o sucesso deste trabalho, manifesto a minha inteira disponibilidade para me dirigir pessoalmente às vossas instalações para realizar a sua consulta e recolha. No caso de ser viável o envio digital desses dados, estarei igualmente agradecido.

Grato pela vossa melhor atenção.

Continuação de óptimo trabalho.

Com os melhores cumprimentos,  
João Pedro Afonso

## 12.2.4. Anexo 11 — Requerimento ao Docente para participação no Projecto de Investigação

Estimado Professor(a),

No âmbito do Mestrado em Ensino de Música (Órgão) da Escola Superior de Música de Lisboa, encontro-me a desenvolver uma dissertação intitulada “O ensino do Órgão em Portugal. Caracterização e recente evolução das classes de Órgão nas principais instituições pedagógicas, reflexão sobre desafios actuais e proposta de soluções para a sua manutenção e crescimento.”

Para além do contacto que tenho realizado junto de várias instituições de Ensino Artístico Especializado, a fim de recolher dados estatísticos dos últimos anos sobre as suas classes de Órgão, incluindo de [instituição de ensino], é minha intenção complementar a investigação com entrevistas realizadas a docentes de Órgão.

Focadas sobretudo no ensino da música em geral e do Órgão em particular, enquadradas nos objectos da Motivação, Metacognição, Auto-regulação e Aprendizagem Auto-regulada, entre outros, as entrevistas garantirão o anonimato caso seja essa a vontade do entrevistado.

Caso o Professor [Nome e Apelido] tenha interesse e disponibilidade, ficar-lhe-ia muito agradecido. Desde já agradeço a atenção do Professor.

Continuação de óptimo trabalho. Saudações,  
João Pedro Afonso

### 12.2.5. Anexo 12 — Transcrição da entrevista a Tito Gonçalves

Director Pedagógico e Docente de Piano e Instrumento de Tecla do Conservatório Regional de Évora — EBORÆ MVSICA

Entrevista realizada em duas partes, a 7 e 19 de Setembro 2023, via videochamada ZOOM e chamada telefónica, respectivamente.

**Investigador:** Viva, estimado Tito. Agradeço a tua disponibilidade para esta entrevista. A primeira parte do Relatório de Estágio incide sobre a actividade que realizei no Instituto Gregoriano, com os professores Sérgio Silva e António Esteireiro, no âmbito do mestrado em Ensino de Órgão na Escola Superior de Música de Lisboa e, a segunda parte do trabalho é um projecto de investigação relacionado com a Pedagogia. Após alguma reflexão, decidi que o objecto de estudo seria a caracterização das classes de Órgão do País, numa perspectiva de analisar a sua evolução na última geração, sensivelmente um horizonte temporal de 15 anos.

As instituições corresponderam de forma muito diferenciada ao meu pedido de colaboração, algumas ignorando-o mesmo. Portanto, obtive *feedbacks* muito diferentes. O Conservatório Regional de Évora, o primeiro a responder, foi super eficaz nos dados enviados pela estimada Marta, pois a tabela, tão bem sistematizada, permite tirar conclusões muito interessantes. Assim, rapidamente podemos verificar uma oscilação na classe de Órgão, com um pico no ano lectivo de 2013/14, com alguma estabilidade até 2016/17 e depois, um decréscimo de alunos. E, como ela muito bem salientou, temos aqui dois alunos que finalizaram o curso secundário de Órgão. Não sei se tinha ideia mais ou menos deste...

**Tito Gonçalves:** Tinha. Tinha ideia, não tão... pormenorizada como a que está aqui indicada, mas isto é comum, podemos dizer, a todos os instrumentos.

**I:** Ok, pronto. Isso já é um ponto de ligação.

**TG:** Nesta altura, sensivelmente, entre 2014 e 2016, existiu crescimento em algumas classes, e depois começou, a partir daqui, a diminuir seriamente. Isto coincide também, é claro que isto é a parte executiva, e é tesouraria, porque isto trata-se de financiamentos, tendo muito a ver também na maneira como todo o financiamento às escolas foi feito. E as escolas ficaram muito sujeitas às condições. Eu posso dizer-te que

no ano 2015/16 em que nós ingressámos, de um momento para o outro, só foram financiados, aliás, para esse ano lectivo, 17 alunos. Assim, de imediato.

**I:** Esse ano foi o ano em que a vossa equipa entrou para a direcção, foi isso?

**TG:** Exactamente. Como é que se faz um horário com uma redução destas, em que depois as pessoas... para pagamento como Supletivo têm alguma dificuldade?

**I:** Claro, como se pode ver aqui.

**TG:** Isto reduziu logo de imediato o número de alunos, mas foi comum em muitas escolas. Na nossa, posso dizer que foi comum a todos os instrumentos porque este foi o procedimento, foi o caminho.

**I:** Pois. E consideras que essa realidade em várias escolas é mesmo de uma forma geral ou é particularmente fora das áreas metropolitanas, por exemplo? E especialmente no ensino particular e cooperativo?

**TG:** Eu julgo que isto tem a ver também com a densidade populacional. Porque este tipo de problemas situa-se principalmente onde há menos pessoas. Se nós pensarmos no norte do País, há sempre escolas que conseguem ter um funcionamento mais regular no que concerne ao número de alunos que se matriculam, porque há muitas pessoas, há muitos alunos candidatos. Neste momento, julgo que a situação será um pouco diferente, porque estão todos à procura exactamente do mesmo que é o regime Articulado, pelo facto de não se pagar. Mas, se esta situação que estamos a referir, próxima do ano 2015/16, se ela afectou todas as escolas, eu diria que não. Não tenho nenhum conhecimento estatístico, mas diria sempre que não, porque escolas que se localizem em cidades ou localidades com uma densidade populacional maior do que a nossa, não sentirão essa dificuldade, como é evidente.

**I:** Bom, eu confesso que ainda tenho que aprofundar o meu conhecimento sobre a aplicação dos fundos e sobre a distribuição dos apoios para o ensino Articulado e quais são os critérios, na verdade, para cada instituição ou para cada região, portanto, não posso aprofundar o questionário por aí. Mas, não posso deixar de perguntar em relação a essa vossa experiência com o financiamento, o que é que têm sentido?

**TG:** Pois nós temos sentido efectivamente isso. E repara, outra coisa também, eu julgo que aí todos os colegas, digo colegas porque suponho que entrevistastes pessoas dentro da área, que forem por ti entrevistados podem corroborar isso. E, a dificuldade das escolas

está também no facto de ao ser exigido pelo Ministério uma habilitação, essa habilitação conduz a mudanças de escalão e estas, conduzem a vencimentos mais elevados. Se o financiamento se mantém igual, obrigam as escolas, e muito bem, a terem professores habilitados, mas depois não há uma verba que compense esta diferença que se paga a um professor mais habilitado relativamente a um menos habilitado. As escolas com o mesmo dinheiro, com a mesma verba, têm dificuldade. E, por exemplo, para este ano lectivo — atenção também que as informações que eu te dou são as que recebo por parte de quem trabalha com as verbas, que não somos nós, como sabes —, mas seria algo, grosso modo, que até ao ano lectivo passado era possível a afectação da verba de um aluno que não continuasse, num outro aluno.

**I:** Sem prejuízo da instituição...

**TG:** E, ou para este ano lectivo já, ou para o próximo, não sei quando entrará em vigor, parece que isso já não vai ser possível. Portanto, neste ano lectivo, se algum aluno não continuar, essa verba não pode ser transferida para um outro aluno. Por exemplo, os pais de um aluno vão trabalhar, ou foram colocados, em termos de trabalho, numa outra cidade. O aluno tem de se deslocar com os pais, evidentemente, não continuará connosco, a verba não pode transitar para outro. Isto são situações com...

**I:** É uma vaga no Articulado que se perde, no fundo.

**TG:** Exactamente.

**I:** E como é que se volta a ganhar? Tem que ser com a captação do novo aluno?

**TG:** Mas isso, para ser com a captação do novo aluno, seria necessário que o próprio Ministério, na candidatura que é feita, abrisse espaço a que a escola pudesse receber mais. Portanto, eu desconheço como é que se faz crescer.

**I:** Pois. Nem sequer estamos a falar de nível pedagógico ainda. Estamos só a falar a nível de financiamento.

**TG:** Sim, sim. Nós estamos a falar só a este nível.

**I:** Pois. Muito bem. Esta realidade é muito importante de referir porque eu não tinha esse conhecimento.

**TG:** Exactamente.

**I:** Em relação à tua biografia, tu actualmente és Director Pedagógico do Conservatório Regional de Évora e és docente de Piano.

**TG:** Sim.

**I:** Como é que começou esta aventura pela docência?

**TG:** Começou logo ao terminar os estudos. Eu vim para Portugal, iniciei o trabalho na Academia [de Música Eborense] e, desde essa data, tenho estado sempre a trabalhar no Alentejo. Ainda estive à procura e até com convites para outras zonas do país, mas por razões várias que a vida foi colocando à frente, trabalhei apenas na região Alentejo.

**I:** E portanto, em termos de carreira, já levas quantos anos?

**TG:** Em termos de carreira? Isto foi uma boa pergunta. Deixa-me pensar um bocadinho... serão 25 sensivelmente.

**I:** Muito bem. Portanto, tu estudaste fora de Portugal?

**TG:** Estudei na Polónia, sim.

**I:** E portanto, quando regressaste foi há 25 anos, foi isso?

**TG:** Sim, sensivelmente. Foi em 1998, salvo erro.

**I:** E, por essa altura, estamos a falar de pré-Bolonha, essa licenciatura, portanto, a licenciatura em Portugal nas Escolas Superiores de Música seria a habilitação própria...

**TG:** Correspondente ao bacharelato, na altura. Só as universidades é que tinham, se me recordo, porque eu tive de fazer, tive de fazer o reconhecimento na Universidade de Aveiro.

**I:** Ok, era isso que eu ia perguntar, portanto, essa questão ainda se coloca actualmente? Portanto, o ensino não é uniforme em todos os países. Portanto, agora curiosidade em relação ao teu caso.

**TG:** Sim, o meu caso foi na Universidade de Aveiro. Lembro-me que o Politécnico na altura só tinha três anos. O curso que tenho não estava aqui simplesmente reconhecido, houve problemas, a embaixada teve de intervir, muita documentação traduzida. E a Universidade de Aveiro conseguiu fazê-lo. Mas, de qualquer forma, surgiu sempre um problema porque também não estava ainda a funcionar este acordo de Bolonha, cá em Portugal. E tendo eu o mestrado feito, só conseguiam fazer o reconhecimento até ao nível de licenciatura. E assim ficou. Portanto, em termos de reconhecimento eu depois não actualizei mais nada e não posso dizer como são as coisas hoje. Nunca mais me preocupei com isso. Sei na altura como foi e percebi. Por... Pelos contactos que tive com a Universidade de Aveiro e com o Ministério da Educação, que por parte do Ministério

realmente havia grandes dificuldades em perceber como realizar e como oficializar estes reconhecimentos.

**I:** No entanto, com o reconhecimento da licenciatura, ficaste habilitado para a docência?

**TG:** Sim, sim. Com a docência e com a profissionalização ficou tudo completo. O que não foi reconhecido é o grau equivalente, porque devia ter sido o mestrado.

**I:** Claro.

**TG:** Pronto. Nessa altura tive colegas que foram para outros países cujo reconhecimento era automático, mas eu estava no norte da Europa. Inclusive uma colega que foi para os Estados Unidos, com o reconhecimento nunca teve problema nenhum, enfim. Eu venho para Portugal, tenho problemas. E foi-me sugerido inclusivamente que fizesse, por exemplo, um reconhecimento primeiro na Alemanha e depois já trazia da Alemanha para cá directo. Portanto, estamos a ver o nível de funcionamento em que estávamos, mas também houve outras coisas positivas, pelo menos a boa vontade em me ajudar foi...

**I:** Encontrei isso na Universidade de Aveiro?

**TG:** Quer da Universidade e também, apesar de tudo, do Ministério.

**I:** Muito bem. Pronto, e avançando um bocadinho, a primeira instituição onde tu trabalhaste como professor de piano foi?

**TG:** Oficialmente foi aqui, em Évora, a Academia de Música Eborense.

**I:** Muito bem. Que mais tarde dá lugar ao Conservatório Regional, é isso?

**TG:** Não, a Academia de Música Eborense foi uma escola que terminou. O Conservatório Regional de Música de Évora resulta do trabalho efetuado na associação que tem o nome do conservatório, Eborae Música. Portanto, o Eborae Música foi criado em 80 e qualquer coisa, não posso precisar agora como associação. Tinha um coro, havia também aulas, e depois, em 2003, é que se criou o Conservatório.

**TG:** A partir da Associação Musical Eborae Música, que não tem que ver com a Academia. A Academia foi uma instituição que entrou em falência e depois acabou por encerrar. Aliás, a Escola Profissional de Música de Évora tinha como entidade patronal, precisamente, a Associação Academia. E a associação tinha duas escolas, que é a Academia de Música e a Escola Profissional de Música de Évora. E as duas, as duas

fecharam, terminaram as duas escolas porque a própria Associação não teve continuidade.

**I:** E depois desse fim da Associação, da Academia, portanto foi logo imediatamente a seguir a passagem para o Conservatório Regional de Música?

**TG:** Os alunos procuraram outro espaço onde se leccionasse. Aqui o Eborae Música, a associação, já estava em funcionamento, já tinha também algumas das suas actividades e transitaram para aqui e isto teve um crescimento muito rápido. É natural. E houve um grupo de professores que estando aqui, a casa também decidiu por oficializar o ensino e foi então nesse momento que se criou o conservatório. Estamos a falar do ano de 2003.

**I:** Muito bem. Pronto, obrigado. Assim ficamos com uma breve biografia em relação à tua formação académica e profissional.

Eu agora queria direccionar a entrevista, para aproveitarmos o máximo possível, para a questão da aprendizagem no Ensino Artístico Especializado, especialmente dos instrumentos, que é onde o Órgão se enquadra. Mas não falando do Órgão para já, falando de um modo geral, queria abordar a questão dos objectivos que a legislação define e ter em conta uma definição que eu posso dar assim de um modo geral relativamente ao contexto cultural: nós hoje em dia temos um elevado número de estímulos aos discentes, estamos a falar de redes sociais, estamos a falar de internet, estamos a falar de meios tecnológicos, estamos a falar de, não sei, outras situações semelhantes e de uma dificuldade aparente, portanto, um preconceito sobre uma dificuldade aparente no ensino e nas aprendizagens. Em particular no Ensino Artístico Especializado, tu dirias que neste momento os conteúdos das disciplinas e dos programas para os ciclos de estudos estão adequados para este contexto? O contexto também inclui alguma dificuldade, instabilidade financeira das famílias e instabilidade a nível económico do país. Não estou falar só da pandemia, estou a falar dos últimos 10 anos por causa da crise da dívida e tudo.

**TG:** João, então a pergunta é abrangente, eu vou tentar sinalizar alguns aspectos. Algo que eu considero fundamental, que neste momento não existe, apesar de estar escrito, por exemplo, qual é o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória: todos sabemos, todos sabemos, que é possível fazer textos muito agradáveis e falar muito. Há uma única coisa que efectivamente interessa, o que é que se consegue fazer. Aquilo que

se consegue fazer efectivamente é o que interessa. E para saber o que se consegue fazer temos de olhar para o terreno. Nós não temos, e devíamos ter — este é um problema que eu considero muito grave — devíamos ter pelo menos, em finais de curso, final do curso Básico e final do curso Secundário, um exame igual no país inteiro. E esta era uma forma de descentralizar porque assim podíamos garantir que um aluno, aliás como, se tens conhecimento, o Norte da Europa, num olhar geral, está descentralizado, precisamente porque está organizado. Podemos estudar numa cidade mais pequena, uma cidade menos conhecida, uma cidade escondida, mas o programa sendo igual, nós temos ali uma garantia.

**I:** Em Portugal só tens isso para a Formação Musical, salvo erro e História e Cultura das Artes.

**TG:** Tu não tens um exame. E ninguém te diz qual deverá o nível. Este é um problema. Uma coisa que eu considero válida foi que estas instituições deixaram de se chamar Escolas de Ensino Vocacional Artístico porque isso, em minha opinião, exigiria uma revisão antes de fazer a revisão aos alunos e a directores de escola, porque exigiria directores de escola devidamente capacitados também, teria de ser feita uma boa selecção de professores. Disso ninguém fala, mas é assim. Teria também de ser feito. Muito bem que essas escolas hoje são escolas do Ensino Artístico Especializado. Um local onde se ensina música sem nenhum outro objectivo que não seja o de transmitir um pouco a quem cá está, algo que o ensino geral não faz. Pronto.

No entanto, temos de pensar que estamos a estudar no instrumento porque a maior parte dos alunos se não todos, é a maior parte dos alunos, está aqui para estudar um instrumento. Um instrumento representa uma aula, ainda bem que individual, que é assim que devem ser, não significa que, de tempos a tempos, o professor não junte a sua classe a um tema comum, é bom participarem todos, até para poderem entre si discutir. O professor não tem de fazer perguntas, deve sim levantar questões para serem ali debatidas e essas aulas depois são interessantes. São aulas colectivas, com um grupo específico de alunos, em que se vai tratar do mesmo tema ou de uma mesma matéria. Mas a aula de instrumento, por norma, deve ser individual. E isto é dispendioso, porque eu estou com um aluno em sala de aula, um tempo ou uma hora, enquanto um colega

que está numa aula colectiva no ensino geral tem 20, 22, 24 ou mais. Seria bom que tivesse menos, mas é isto que têm em média.

Portanto, qual é a diferença que isto tem em termos de peso financeiro? É muito grande. Deve reverter de alguma forma, e o pensamento mais adequado seria, a meu ver, não o de estarmos a formar músicos, mas sim a criar público. Isso seria, para mim, o objectivo essencial. Mas para ter esse objectivo, também é necessário estabelecer metas. E não tendo nós um patamar ao qual somos obrigados a chegar, a não ser em termos de discurso.

**I:** Vale tudo.

**TG:** Infelizmente é assim, e essas escolas também estão sujeitas a isto, porque têm de receber os alunos que pretendem entrar, para preencher o espaço, porque também não são assim tantos, e apesar de se ter de realizar um conjunto de provas chamadas provas de selecção, são prova de aptidão, Formação Musical e de Instrumento — estas duas últimas para aqueles alunos que tenham conhecimento — são de um nível muito simples, tão simples que nós temos alunos, crianças com 9 anos ou 10, que realizam a prova e acabam por ter mais pontuação do que alunos nossos que já tiveram a Iniciação. Nós estamos a falar, por exemplo, no reconhecimento de um som grave, médio, agudo, o número de notas, por exemplo, a reprodução de um padrão rítmico, enfim, são coisas realmente simples, nem pode ser de outra maneira, mas...

**I:** E como é que justificas essa diferença de resultados entre os que ainda não tiveram e os que já têm a Iniciação?

**TG:** Nestes casos...Estamos a falar de alunos que têm efectivamente dificuldade. Um aluno que está há dois anos connosco e tem dificuldade, e precisa de pensar se o som é agudo ou grave, ainda que ele use termos como fininho e grosso...

**I:** Sim, mas a prova é igual, correcto?

**TG:** É igual. Para evitarmos problemas, foi até sugestão de um colega que já não está connosco, que se fizesse uma gravação. Portanto, a prova tem normas específicas, é aquela gravação e pode ser colocada para cada um dos exemplos três vezes. Há normas para tentar uniformizar porque os júris são vários, para evitarmos ao máximo algumas injustiças. Portanto, aí estamos um pouco sujeitos ao número de alunos.

Agora, em termos sociais, julgo que estamos a viver de modo e de forma, quer dizer que é tudo demasiado acelerado e nós não temos tempo para depurar a informação. Isto é um problema, é um problema que eu julgo ser grave para as pessoas envolvidas neste processo e não estão conscientes disso, porque não encontram travão, porque não percebem que têm de travar. Eu posso dizer, por experiência, com alunos, e não é o resultado de um ano, é que a capacidade de reacção dos alunos hoje é muito inferior, é mesmo muito inferior à de alunos de há 12 ou 15 anos atrás.

**I:** Reacção é um *input* que tu dás para melhorar alguma coisa, para corrigir alguma coisa?

**TG:** João, eu estou a falar reacção no geral. Inclusivamente, incluo a capacidade de pensar. É revelador que ao trabalhar com um aluno um ano, dois anos, ele não identifique quais são as alterações fixas de uma escala que toca há dois anos. Sendo acompanhado todas as aulas em que é praticada a escala de uma explicação, sendo acompanhado de uma disciplina de Formação Musical, sendo acompanhado de um estudo ou de uma obra, inclusivamente na mesma tonalidade, em que se tem de orientar mesmo visualmente naquele espectro, e não consegue fazê-lo. O raciocínio lógico aqui está realmente... Porque é tudo uma questão de lógica. Estes assuntos funcionam assim. E eu que tenho verificado efectivamente, depois em reuniões no ensino Geral, é exactamente a mesma coisa. Ou seja, dificuldades em desenvolver um texto.

**I:** Raciocínio.

**TG:** O que se trata, por exemplo, o raciocínio abstrato. Os professores de Matemática têm problemas enormes. E também a questão da relação social entre os alunos, julgo que são factores que contribuem para este perfil de aluno do dia de hoje e também para esta agitação natural de vida — isto é uma opinião pessoal, evidentemente — mas eu julgo que é muito importante haver um acompanhamento muito próximo e intenso por parte de um encarregado de educação. A vida alterou-se por completo, porque para termos casa, para termos carro, podermos ter as férias tais ou quais, o Pai tem de trabalhar e a Mãe tem de trabalhar. Já não podem estar os dois em casa. Não sei até que ponto, mas isto teve, com toda a certeza, alguma influência na situação em que nos encontramos agora. Isto teve de desequilibrar necessariamente uma série de bases estruturantes que nós teríamos se houvesse a possibilidade das crianças hoje ainda terem

um espaço com um dos progenitores ou responsável pela sua educação em casa, ter um tempinho para brincarem, não porque vão brincar para o colégio, ou porque os pais tendem a tê-los fora até às 17h30 ou 18h e então as escolas tendem a encontrar actividades, porque por vezes eles têm realmente muito trabalho no ensino Geral, muito trabalho, mas não é trabalho que desenvolva. Muitas vezes até se trata mais de trabalho manual ou de qualquer outra coisa. Agora pergunto eu, numa situação destas, olhando para a especificidade que é aprender um instrumento em que, sejamos francos, há uma evolução muito pequena que nem se sente quase no dia-a-dia, porque ela é muito pequenina, como é que alunos assim, com este perfil, conseguem ter interesse em construir? Porque isto exige disciplina interior.

A situação é complicada quanto a mim e exige uma análise muito cuidada. Eu acredito que se esteja perfeitamente a par disto, mas têm de encontrar a solução para o Ensino. E não é tanto só o Artístico, porque para este nós sabemos qual é a solução: eles têm de trabalhar, todos devem desfrutar da Música mas, construí-la, não é para todos. Eu considero muito bom que estas escolas possam oferecer tudo o que for necessário para se ter público, mas deviam ter também, em paralelo, um curso específico para alunos que consigam trabalhar na área. Porque um aluno que tenha algumas facilidades, ao nível em que se encontra o nível geral das instituições de música, conseguiria fazer o curso sem grande esforço, mas tem de ter algumas capacidades.

**I:** E achas que o perfil actual não tem?

**TG:** Não tem. E a maior parte dos alunos não terão. Mas os alunos que têm facilidade, conseguem percorrer isto sem trabalho maior. A não ser aquilo que é exigido, obviamente. Atenção que estamos a falar dos programas de hoje, que são individuais, cada escola faz o seu. Precisamente porque não há aquele exame nacional no final do curso Básico, ou no final de Ciclo, no final do segundo Ciclo, no final do terceiro Ciclo, e depois no final do curso Secundário tendo a atingir este nível com estas obras ou obras equivalentes. E essas obras equivalentes teriam de ficar registadas e teriam de ser aceites em Conselho Pedagógico, por exemplo, ou em Departamento, que é o mais adequado para aceitar estas coisas, e ficaria assim registado e nós teríamos uma meta a atingir. Desta forma, não havendo, as escolas adaptam para si e já sabemos que as situações são muito variáveis de escola para escola.

**I:** E dentro de cada instituição também, de Departamento para Departamento?

**TG:** Exactamente, isso então também acontece.

**I:** Disciplina em disciplina...

**TG:** Disciplina a disciplina. Nós podemos estar numa instituição em que ainda há um grupo que apresenta um trabalho mesmo publicamente audível, e outro grupo não consegue apresentar nenhum trabalho e depois nas avaliações as coisas podem até inverter-se: aqueles que não apresentaram têm lindas avaliações, e no caso dos outros, avaliações mais baixas, o que depois torna também injusta a situação. E todos estes processos obrigam a inflacionar as avaliações, também no sentido de evitar injustiças.

**I:** E sempre com a pressão, talvez, para que o aluno não venha a desistir a meio do ciclo.

**TG:** Também.

**I:** Então, e nessa perspectiva da... portanto, reconhecerias que a aprendizagem e o ensino pode ter três vetores: o aluno, a instituição escolar e a família.

**TG:** Sim.

**I:** E, portanto, vês aí algum tipo de desadequação de algum deles em relação aos outros?

**TG:** Não, não. Julgo que nenhum está desadequado relativamente aos outros. Eles estão é todos desadequados relativamente à realidade que se pretende. É uma aprendizagem e é uma maturação saudável, um desenvolvimento saudável, uma estabilidade emocional saudável por parte do indivíduo. Aliás, isso já está a ser amplamente estudado e divulgado. Estas situações que nós estamos a viver.

**I:** Sim. Também reconhecerias, por exemplo, a aprendizagem de um Instrumento, durante muito tempo foi equivalente a uma espécie de artesanato — nós não temos em português uma palavra bem adequada para isto —, mas na medida em que só através da repetição de determinado gesto é que essa aprendizagem é concluída, é tomada. E antigamente nem sequer havia, não se aprendia repertório. Antigamente, antes dos conservatórios, aprendia-se desenhos melódicos, desenhos harmónicos, que depois em sucessão acabam por construir peças. Depois o ensino do Conservatório com Paris e a Revolução Francesa é que se alterou um pouco esse paradigma, que é a herança desse paradigma no qual nos encontramos hoje. Então neste contexto cultural, neste caldo cultural de estímulos exagerados e múltiplos, não está posta em causa a aprendizagem

do instrumento sobre esta perspectiva de que é necessário empenho, repetição, quase teimosia?

**TG:** João, eu julgo que não. Porque haverá sempre, sempre, alguém que está interessado. Sempre. Interessado, efectivamente, em se expressar através de um instrumento. Eu julgo que isso é fundamental. Agora, as escolas, é que vão ter dificuldade, continuando com este tipo de estrutura, em encontrar alunos, ou pelo menos ajudar esses alunos, uma vez encontrados até, a terem um desenvolvimento de acordo com aquilo que eles conseguem enquanto alunos. Vejamos bem, vamos pensar numa aula colectiva. Se tivermos 16 alunos numa aula de Formação Musical, temos dois alunos efectivamente não só interessados como alunos com algumas facilidades. Todo o ritmo da aula não pode ser exercido em função desses dois alunos. Ou seja, pode acontecer, e é o que acontece, que a aula será extremamente difícil para os que têm mais dificuldade e maçadora até para os desinteressados que andam aqui só para estar com o colega ou porque os pais entendem, e para estes — dei o exemplo de dois alunos numa turma de 16 — a aula pode perder o interesse, precisamente por não apresentar nenhum desafio intelectual. Portanto, as escolas têm de mudar, o paradigma mudou, as escolas têm de mudar. Tem de se encontrar a solução e não é a solução de papel, é uma solução com resultados no treino.

**I:** Portanto, reconheces que as instituições de ensino têm mesmo que alterar aqui alguma coisa?

**TG:** Têm, têm, e tenho uma certeza absoluta que no ensino geral tem de ser feita uma revisão ainda maior do que esta nossa, porque nós sabemos perfeitamente o que faz falta, o que é necessário, e no ensino Geral é que há problemas com esta questão da inclusão social, os programas, o cumprimento dos programas, aí temos outros problemas maiores.

**I:** Muito bem, obrigado. Direcção agora a nossa conversa para a área do ensino do Instrumento, em específico do Órgão ou do Piano, tu sentes de alguma maneira que tenha havido algum crescimento ou algum decréscimo no interesse e no empenho dos alunos? Por exemplo, dos teus alunos ou dos alunos do departamento?

**TG:** Posso dizer sobre isso que talvez não seja uma questão de interesse nem uma questão de empenho. É uma questão de atitude resultante de uma cultura social que nós

temos neste momento, que é o da informação rápida, que é o resultado oferecido, e isto, o caso do estudo da Música, assim como de outras disciplinas, estamos a falar no nosso em particular, o estudo da Música exige empenho pessoal, mas não no sentido do gosto em si e da vontade, sim no sentido prático. Tem de se investir tempo, trabalho, para se progredir. E os resultados surgem, mas não surgem de imediato. É um processo, podemos dizer que é um processo lento. Não é uma coisa que se trabalha, fica apreendida ou memorizada, compreendida no momento como acontece com outras disciplinas onde se reduz a matéria para que o Aluno possa, com poucas sessões de estudo ou trabalho, assimilar aquilo que se pretende. No caso do Instrumento, isso não se verifica.

**I:** Então, tu dirias que, ao contrário do rebuliço da actualidade, a aprendizagem do instrumento, que na verdade é uma capacidade que nos é dada a explorar, está cada vez menos compatível com esse contexto ou achas que...

**TG:** Não sei se estará menos compatível. Digo que a atitude perante isso é que não é adequada. Nós verificamos por exemplo, mesmo em termos de actividade artística, que há fases. Há fases para instrumentos solistas, há fases para grupos de câmara, há fases para orquestras. Quem organiza concertos, as salas de concerto ou as entidades que organizam concertos em diversos locais, apercebem-se disso e vão muito atrás daquilo que o público quer. Isto compreende-se porquê, mas também deve existir uma parte educativa. Nem sempre as vontades e os gostos resultam de um pensamento, mas são antes consequência de uma série de factores aos quais todos nós estamos sujeitos. No que respeita aos miúdos, além do que eu já disse, que os sinto francamente com mais dificuldade em gerir as suas emoções, sinto-os realmente fracos, pouco resilientes e não exploram as capacidades. E para explorar é preciso realmente um trabalho continuado, é preciso alguma insistência, é preciso ser autónomo, autosuficiente. É isso que eu não verifico hoje em dia.

**I:** Pronto. Portanto, essas capacidades que são necessárias...

**TG:** Não me parece que seja nem da música, nem do instrumento.

**I:** Porque temos sempre alunos que efectivamente respondem e se verificarmos, nem sempre esses alunos que te respondem, são aqueles que têm um suporte em termos familiares que possa justificar isso.

**I:** Sim?

**TG:** Nem sempre isso acontece.

**I:** Ok. Isso é interessante.

**TG:** É a própria pessoa. A própria pessoa que é interessada e que é curiosa. Curiosa por descobrir novas combinações de sons, curiosa porque ultrapassou uma dificuldade. Curiosa porque inventou um exercício para conseguir ultrapassar a dificuldade. Isto, claro, sempre pensando nos níveis respectivos em que o aluno se encontra.

**I:** Claro, claro. Mas estás a falar em auto-regulação e aprendizagem auto-regulada. Isso é muito interessante.

**TG:** Exactamente, por parte do próprio aluno.

**I:** Portanto, é uma forma sustentada de desenvolver o estudo e as capacidades.

**TG:** Tive esta experiência, nos últimos anos, de trabalhar com os miúdos principalmente os da Iniciação, com aulas partilhadas, peço a um deles que dê ao outro um conjunto de notas. E a partir dessas notas que são dadas, tentam compor qualquer coisa. Claro que eu com eles falo em inventar, ou fazer uma música, estes termos mais populares que eles assimilam melhor do que estar a falar em compôr. E entretêm-se muito e, depois invertemos a situação, o que estava sentado ao piano, senta-se ao lado e indica algumas notas para que o outro possa fazer a sua improvisação sobre aquelas notas. E o que é facto é que isto tem entusiasmado os miúdos.

**I:** Certo.

**TG:** Por exemplo, uma coisa muito simples, entusiasmado não só neste acto como depois também no trabalho em casa.

**I:** Ou seja, há uma colaboração *inter pares*, no fundo para estimular, é uma espécie de actividade mais lúdica, se calhar que eles vêm como mais lúdica. Portanto, há uma abordagem menos académica, no sentido de estudo puro e duro. Portanto, o processo de aprendizagem, que é a assimilação, a repetição e depois a execução, fica mais facilitado através dessas ferramentas.

**TG:** Neste caso, atribui-se, pode ser utilizado precisamente o adjetivo de momento lúdico. Obviamente de aprendizagem, mas...

**I:** Estará associado a um sentimento de felicidade, de bem-estar, de...

**TG:** Não me parece, julgo que é mesmo a curiosidade de se poder fazer alguma coisa própria. Julgo que é mesmo isto. Tanto que alguns depois sentem dificuldade e, aquilo que nós discutimos com o trabalho que no momento de improvisação fizeram, aplicamos depois nas obras. E aquilo que deixa de ser, ou poderia ser um trabalho considerado mais seco, mais teórico, acaba por ter interesse. Porque se nós falamos, por exemplo, a questão de muitos sons graves durante muito tempo. Quando estamos a trabalhar numa peça, tentamos depois também analisar, perceber como o compositor escreveu aqui. De vez em quando é que surge uma nota mais grave e depois saímos, vamos para um registo médio e novamente uma nota grave e vamos para um registo médio. Então vamos fazer uma coisa, vamos salientar precisamente esta pequenina coisa diferente que vai surgindo de vez em quando. Precisamente por ser diferente. É este tipo de aplicação que eu pretendo com este momento lúdico. Porque eu só teria interesse se servisse também como aprendizagem. A não ser obviamente que eu perceba que a aula não pode continuar e então tenho de fazer qualquer coisa para preencher o tempo.

Mas felizmente não é disso que se trata e é um momento agradável para os alunos. Assim como também é agradável para os alunos quando nós começamos a discutir sobre a obra que estamos a tocar. E é este momento de discutir sobre a obra que estamos a tocar que nos alunos mais avançados é um momento difícil de alcançar. Porque no fundo é aquilo que interessa. Isso é que interessa: “posso fazer daqui um piano ou não posso, professor? Posso acelerar aqui um bocadinho”, quais são as condições para fazer isto. Porque é que se pode, porque é que não se pode. E a pouco e pouco eles vão percebendo um bocadinho da dialéctica, da retórica de cada época. E educam também o seu gosto.

**I:** E em relação a esse contacto com o sentido crítico da interpretação e com a visão interpretativa de cada período, achas que hoje em dia, comparando com há 10 anos atrás, por exemplo, os alunos têm mais ou menos cultura musical?

**TG:** Menos.

**I:** Ou seja, não ouvem tanta música ou ouvem outras músicas?

**TG:** Talvez ouçam outras.

**I:** Ou se ouvem não tomam...

**TG:** A facilidade neste momento é a de ouvir. E talvez seja isso, o facto de ouvirem tanto que acabam por perder sensibilidade.

**I:** Ou seja, ouvir em quantidade e não em qualidade nem a pensar sobre o que é que estão a ouvir.

**TG:** Aí, João, sejamos francos, qualidade podemos encontrar em tudo o que se faz, em todos os géneros.

**I:** Sim, refiro-me sem ser no repertório clássico. Digo em todo o lado.

**TG:** Eles podem procurar o seu e encontrar com qualidade. Eu não posso dizer o que eles ouvem. Quer dizer, eu sei o que eles ouvem muitas vezes, mostram-me e tudo mais. Não estou a falar ali em termos de qualidade.

**I:** E perguntas se eles conhecem isto ou aquilo e percebes se...

**TG:** Isso aí é que eu tento, tento efectivamente fazer e logo desde a idade mais tenra. Até coisas extremamente simples, dizer o nome dos compositores, e não é a peça número 1, Não é a peça número 4. Qual é o título da peça número 4? "É Coral". E quem é o compositor? Quem compôs? "Não sei." O professor escreveu aqui em cima na folha, está aí para tu leres". Lá vai, lá vai e pronto, Robert Schumann. Então, Schumann é um apelido, mas Robert é um nome. E assim, vou tentando ajudar e normalmente. Chegam ao final do ano e conhecem o nome dos compositores.

Depois os que têm um portefóliozinho. Alguns tomam umas decisões, eu digo-lhes como é que se pode organizar, ou por ordem em que vamos receber as peças, ou por ordem alfabética de apelido, ou então se quiséssemos podíamos organizar por épocas, para eles saberem quem é o mais velhinho de todos, quem é o mais novo. Encontrar sempre formas de estes nomes se tornarem familiares.

Há pouco tempo, não foi no final do período passado, uma aluna de uma colega estava a tocar um temazinho do Quebra-Nozes, isto ainda com uma mãozinha e a outra em separado. Portanto, era uma peça mesmo para Iniciação. Desenvolvi um bocadinho, o que é o Quebra-Nozes, o que foi, o que sabe, mas já ficou a saber qual é a história do Quebra-Nozes. Claro. Ficou a saber que foi um livro escrito que é uma história, e depois houve um músico que também gostou muito e resolveu fazer um bailado que conta a história do Quebra-Nozes. Isto é importante. E julgo que é assim que se começa para poder integrar. Mas, efectivamente, eu julgo que eles ouvem tanto, e não é a música que

nós praticamos, porque a música que nós praticamos precisa de um espaço próprio, assim como o outro género qualquer também precisa do seu espaço próprio. Mas, se eles não têm esse espaço, o espaço do silêncio, do recato, para poder ouvir e desfrutar, ouvir aqui num sentido mais profundo, no sentido de escutar mesmo, atentamente, não recebem aquilo que a música tem para oferecer. Como não tem lá aqueles ritmos marcados, nem melodias fáceis.

**I:** Pois. Nem letras.

**TG:** Pois. Não, não é possível. Por isso, eu não sei se é por falta de ouvir música, eu julgo que é talvez por sucesso de ouvir e ouvir aquele produto que é imediato. Não é preciso pensar, mas aprendem a viver com ele e a reagir com as informações que lhes são dadas. Essas informações que já vêm completas, feitas, que não estimulam.

**I:** E não sei se há muitos casos no Conservatório de Évora ou não, mas de alunos actuais que são filhos de ex-alunos, ou de músicos profissionais, ou de...

**TG:** Temos, sim situações, mas ainda são pequeninos. Ou de colegas que, não sendo músicos profissionais, os encarregados de educação tiveram algum tipo de formação, algum tipo de contacto.

**I:** Tens a ideia de ter algum tipo de sensibilidade diferente, alguma...

**TG:** Não, não consigo. Não consigo. É uma pergunta muito pertinente, mas efectivamente não consigo, porque é muito dispar. Esses pais, por vezes, sabem a utilidade e sabem que é um bom complemento para a formação com consciência do porquê, mas, por exemplo, podem não ter tempo para acompanhar. Enquanto que outros podem também saber e não ter conhecimento nenhum mas como têm tempo para acompanhar, pelo menos garantem que naqueles dias, àquela hora, estamos a estudar.

**I:** E conseguem pelo menos desenvolver a autonomia do aluno, é isso?

**TG:** Sim, sim. Eu, por parte dos pais, aquilo que gostaria, e peço sempre só, é realmente certificarem-se do facto de os filhos trabalharem, estudarem. Que não é preciso muito, é preciso é com regularidade e um trabalho de qualidade. E, por brincadeira, digo um pouco isto, se eles terminarem a sessão de estudo, tanto faz que sejam 20 minutos, como sejam 40, ou 45, se terminarem cheios de energia, não trabalharam como deve ser. Os pais é que têm de saber medir isto um bocadinho. Por outro lado, há alguns pais com conhecimento que pensam que eles não devem estar em casa a tocar outras coisas que

não seja repertório do conservatório. E eu peço sempre para deixarem. Porque, no fundo, tudo é que vai musicalmente.

**I:** Claro, não deixam desenvolver...

**TG:** Exactamente. Se eu estou a tentar tirar de ouvido uma canção das que ouvem, isto é trabalho de Formação Musical. É bom porque se vão orientando no teclado. Começam a perceber que este som é mais agudo do que aquele. E conseguem desenvolver, acaba por ser também estudo. No final, no meio daquele trabalho mais académico, depois, se for necessário, se sentirem que precisam de um momento para descontrair, vamos chamar-lhe o tal momento mais lúdico, então sim, isso devem mesmo fazê-lo e deixar que façam aquilo que entenderem porque tudo isso faz parte da educação. Para se chegar a um ponto, cada um tem o seu percurso. Os alunos que o procuram são alunos que potencialmente podem chegar à conclusão de que o que os satisfaz efectivamente é este género ou este tipo de música. Porque o outro, uma vez descoberto, já não tem mais curiosidade nenhuma. E, por exemplo, na área em que trabalhamos, vamos sempre descobrindo alguma coisa mesmo nas obras que nós próprios tocamos. Cada vez que se volta, temos sempre uma coisa que nos chama a atenção.

**I:** Mas lá está, é preciso voltar a dar tempo para esse processo.

**TG:** Exactamente. É preciso tempo para esse processo. Muito bem. Por exemplo: tivemos uma reunião recentemente com os pais. Reuniões de 4º e 5º grau. Houve ali pessoas, que disseram, perante todos, que não há tempo para estudar. E que consideram que a aula de instrumento, em vez de ser de 45 minutos, deveria ser duas aulas de 45 minutos. Porque já que eles não têm tempo para estudar ao longo da semana pelo menos tinham dois tempos lectivos. Isto é um traço infelizmente muito comum e denota uma total falta de conhecimento do que se passa nesta área.

**I:** Pois, estão a perder a responsabilidade sobre o processo também.

**TG:** Nem perceber que há aqui uma componente física que tem de ser trabalhada inevitavelmente, senão as coisas não acontecem. E depois todas as outras que virão atrás. Porque sejamos também honestos, a verdade é que o processo mental e intelectual move-se juntamente com os dedos. Se olharmos para aqueles que nós consideramos como grandes e verdadeiros compositores, todos eles tocavam instrumentos. Não há compositores que não tenham tocado um instrumento. Nós é que não podemos dizer

isso hoje em dia. Não se pode dizer isso, porque há muita gente que se dá como compositor e não toca qualquer instrumento. E isto é mesmo um problema, porque o próprio acto físico do movimento permite isso. Quanto melhor desenvolves os dedos, melhor és obrigado a desenvolver outras faculdades. E quanto melhor as outras faculdades se desenvolvem, melhor se desenvolvem os dedos. Lá chega um ponto que uma mão irá à frente da outra, mas pronto.

**I:** Há um ciclo que se alimenta.

**TG:** Exactamente. E já não vamos falar em diferenças entre instrumentos de tecla e os outros.

**I:** Então se calhar uma proposta arriscada seria dar tutorias aos encarregados de educação sobre como estudar?

**TG:** Isso significaria que terias o encarregado de educação ao lado. E agora sabermos se há vantagens ou não?

**I:** Pois.

**TG:** Isso já não é novidade... Se isso é uma vantagem ou não é vantagem... Eu prefiro sempre que o aluno esteja sozinho a trabalhar. Se ele gostar de ter a Mãe ou o Pai para ouvir isto ou para ouvir aquilo, eu também tento ajudar sempre de forma a que primeiro estuda para as coisas estarem limpas e depois pode convidar o Pai, a Mãe ou algum familiar para ouvir. Ou então, se pretendem perguntar à Mãe se as coisas estão melhores do que estavam há dois dias, então aí, mesmo que não esteja tudo certinho como nós gostamos, perguntamos qual é a opinião dela. Se gostou mais de ouvir hoje ou se acha que estava melhor há dois dias. Só assim, mas de resto eu prefiro efectivamente que eles estejam sozinhos. É mais rápido o processo que conduz à autonomia.

**I:** Estou a perceber. E tu, como Director Pedagógico, dirias que é necessário o contacto com os encarregados de educação mais do que uma vez por Período ou não?

**TG:** Eu penso que não. Se as coisas decorrerem segundo aquilo que está estabelecido, segundo a meta estabelecida, penso que não. A não ser que sintamos que estamos a perder o aluno e que as coisas não seguem aquele ritmo de trabalho de desenvolvimento que deve seguir. Aí sim. Mas de resto, acho que não é necessário. Informar, pelo menos uma vez por Período, até para fazer acompanhar e dizer que está tudo bem, nem que seja para dizer “isto deve ser feito”. Agora, mais vezes, só se pretendermos incutir um

ritmo de trabalho mais intenso, por exemplo porque percebemos que o aluno pode fazer um bocadinho mais sem esforço, ou porque sentimos que há aqui uma dificuldade em acompanhar. Mas numa situação regular, não me parece.

**I:** Então voltando ao que estávamos a falar há pouco, tu consideras, por exemplo, que a natureza então de cada aluno é fundamental para este tipo de trabalho ou para...

**TG:** Considero. Porque as coisas depois fazem-se, em termos de esforço emocional, fazem-se com muita ligeireza. Ligeireza no sentido de sem esforço, não é a ligeireza no sentido da displicência ou da falta de cuidado. Faz-se de uma forma muito leve. Agora, quando efectivamente isso não acontece e cada passo é uma grande dificuldade, João, o que é que se pode? O que é que se pode aqui fazer? É muito difícil.

**I:** Considerarias pertinente haver um estudo a nível nacional, efectivamente, sobre um inquérito a estudantes e mesmo encarregados de educação sobre o tempo que passam não a estudar nem a desfrutar, mas simplesmente agarrados a um meio tecnológico, a um ecrã. Ou achas que isso... não é necessário?

**TG:** Isso já está estudado. E no fundo também temos que ter algum cuidado, porque, por exemplo, os estudos que saem é o tempo de uso médio, por exemplo, de Internet. Por país. Mas também temos que saber se esse, porque depois não aparece...

**I:** ... para que uso é?

**TG:** Exactamente.

**I:** Não, pronto, dizia fora do...

**TG:** Mas isso eu desconheço, mas para o nosso caso é desnecessário. É desnecessário ir por aí. Eu julgo que a questão... vulgarizou-se um pouco o ensino da Música. Vulgarizou-se. E parece-me que seria muito mais útil para muitos alunos, antes, uma actividade musical no ensino Geral. Sim, na escola, no ensino Geral. Haver um Coro, haver uma Tuna... a prática musical em si.

**I:** Dirias que isso é uma espécie de ensino não vocacional ou não?

**TG:** Sim, sim, como ensino não vocacional, tal como o nosso. O nosso já não é vocacional, é só especializado. Sim. Ainda bem que o vocacional não tem nada. Pois. Agora nas escolas é que podiam ter isso. E depois, para aqueles alunos que efectivamente com alguma facilidade conseguem percorrer este caminho, aí sim vale a pena investir. Porque neste momento, eu nem consigo garantir que um aluno que

termine o curso Básico ou o curso Secundário depois frequente uma sala de concertos. Porque esse é o grande objectivo. É formar público. E eu não sei, neste momento, se estou a conseguir isso. Neste momento não sei francamente se estou a conseguir alguma coisa. Que uma miúda saia ou um miúdo, com 19 aninhos, tem 20, já está no ensino Superior, tem o seu grupo de amigos. Em vez de irem para ali, para ali ou para ali, olha, vamos assistir a um concerto, vamos assistir a um recital, vamos entrar numa galeria. Eu não sei se consigo garantir isso. Isto também por causa do facilitismo. Porque nós temos socialmente uma grande confusão entre permissividade e tolerância.

**I:** Confunde-se com a liberdade, é isso?

**TG:** Temos isto enraizado, isto é um problema.

**I:** Mas confunde-se com o conceito de liberdade, ou não? É por aí que estás a dizer? Posso fazer o que me apetece e não quer saber? Ou não era bem esse ponto de vista?

**TG:** Não, é mais no sentido de irmos atrás de tudo, neste caso também deste tipo de atitude, com o objectivo de...Seremos tolerantes, mas nós estamos a ser permissivos, porque são coisas diferentes uma coisa e outra. Eu, por exemplo, concordo que isto seja uma escola do Ensino Artístico e Especializado, porque realmente, vocacional, ter uma escola só para quem consegue ou para quem tem capacidade, isso não é divulgação. Portanto, pode continuar a ser uma escola de ensino Especializado, mas para alunos que efectivamente tenham alguma facilidade em realizar. Porque para alunos que não têm, não estudam, não trabalham, os pais não têm hipótese. O conceito de família mudou imenso desde há, sei lá, 30 anos ou 20 para cá. É o Pai e a Mãe que trabalham os dois. Mas tudo isto faz falta para se poder ter uma casa, para se poder ter um carro, para poder ir passear.

A sociedade organizou-se deste modo. Nós queixamo-nos muito das coisas, mas no fundo, sem algumas delas, nós não conseguiríamos viver. Seria impossível para a estrutura que temos hoje. Há que pensar nisso tudo um bocadinho. Mas que estas escolas servissem, efectivamente, para formar público, mas para isso teríamos também, talvez, de repensar todo o problema curricular.

**I:** Então, e assim de repente ocorre-me, por exemplo, experiências pedagógicas que não são o currículo oficial. Há uma escola, que é a Escola da Ponte [Santo Tirso], que tem... o conceito de turma e de ano lectivo não existe, é que todos estão misturados, idades

misturadas, e que vão abordar uma mesma tarefa com ferramentas diferentes, vão trabalhar juntos e vão aprender uns com outros. Isso tem tido resultados positivos ao nível da formação mais integral de cada indivíduo e não tanto para o cumprimento de um programa ou de, portanto, desse programa mais formal. Achas que haveria espaço com fundamento científico e tudo mais, para moderar um pouco a questão programática, a questão da aprendizagem, do formato aula-estudo individual, desse ciclo de aprendizagem? Ou achas que é irrelevante de todo?

**TG:** Eu não consigo ver como contornar esse processo. Este último do qual falaste. Já houve várias experiências. Entendemos aprendizagem, mesmo aprendizagem a distância, em que pode ser feito quando se entender. Aprendizagem em conjunto — estou a falar de aprendizagem do próprio instrumento — aquela componente, aquela componente individual só pode desenvolver-se se efectivamente a aula for de um para um. Porque senão não se consegue. Não digo que não haja aulas em conjunto, principalmente quando se pretende ver o mesmo por vários ângulos. E pôs a discutir um bocadinho, como é que se deve estudar, como é que não estuda agora, vamos fazer isto. Isso é importante. Mas a aula professor-aluno e não professor-alunos, eu não vejo como se possa contornar isso, pelo menos as experiências até hoje, que eu tenha conhecimento, nenhuma delas pode dizer que produziu algum músico até hoje. Até porque depois sujeitamo-nos nesta área à limitação de, se estamos a falar para um conjunto, temos de olhar para a média desse conjunto. Assim como quando se tem uma aula colectiva, são vários alunos, tem de se distribuir desta maneira. Porque se não for feito desta maneira, não se consegue ter um todo na turma. Tem de se olhar para o médio da turma e avançar por aí. Se olhamos para cima, os outros vão ficando para trás, e em poucos meses há ali um desfasamento tão grande que quem ficou para trás não entende nada do que se passa durante o tempo de aula. Se fazemos ao contrário, acontece também. Torna-se aborrecido, porque não é nenhum desafio para aqueles que têm mais facilidades.

Eu não... penso que não... Mas, efectivamente, eu não sei como se pode contornar esta situação de um professor para um aluno, com uma aula regular. Não me parece que seja possível. Mas, se alguém conseguir comprovar isso, há que experimentar se isso oferece aquilo que nós estamos à procura, sem dúvida nenhuma. Outra coisa é a divulgação

musical. Isso é um assunto diferente. Estamos só para falar um bocadinho, para divulgar, para ouvir, cada um faz o que conseguir, pronto. Mas isso não é propriamente aquele trabalho do qual estamos a falar.

**I:** Por exemplo, reconheces nesta questão da aprendizagem do instrumento e nesse modelo de um para um que há uma imagem mal criada de mestre aluno ou de orientador orientando. Só perceber se consegues compreender o conceito de aula individual, portanto de um para um, como dizias, como uma relação de mestre-aluno, orientador-orientando. Se verificas, se reconheces essa modalidade como um sinónimo para este tipo de definição.

**TG:** Pronto. Eu veria as coisas, no fundo, uma questão de uso de palavras, mas veria assim a transmissão de alguém que sabe para alguém que está a aprender.

**I:** Certo.

**TG:** E neste sentido, vejo-a mesmo como professor-aluno. Neste sentido, vejo-a mesmo assim. E acho que é essa que deve prevalecer. Porque não são dois companheiros, não são dois amigos no sentido de colegas de brincadeira. Tenta-se manter uma certa distância. Para que as coisas resultem. Por ser à proximidade, perdes um pouco a autoridade.

**I:** E do ponto de vista do exemplo a dar, um professor do Ensino Artístico Especializado deve procurar manter uma demonstração pública de conhecimentos, portanto, concertos, recitais e tudo isso, até para se manter actualizado na sua interpretação, mas sobretudo para o aluno ver o seu professor...

**TG:** Penso que isso é importante.

**I:** Podes desenvolver um bocadinho, por favor?

**TG:** Penso que é importante precisamente pelo que lhe oferecete. Não só para o próprio professor, porque pratica e também aprende com isso depois, como para o próprio aluno que encara o professor como um indivíduo com verdadeira autoridade. Para nunca surgir este pensamento, o professor falou, falou e nunca tocou. Nunca o ouvi tocar. Ou pelo menos... Uma coisa é não o ouvir, porque nunca... Ele próprio não teve a iniciativa de fazer esse esforço. Outra coisa é o professor não ter de se fazer ouvir. Mas, sem dúvida nenhuma, que isso será a situação mais agradável para um profissional poder leccionar e tocar. Sempre que possível.

**I:** Muito bem. Agora, uma última questão, mais relativa à gestão pedagógica e legal. Falaste que houve interpelações nessa reunião relativamente à proposta de se dobrar o tempo lectivo de contacto semanal com o instrumento. Neste momento, relembra-me só, por favor, a duração de cada aula.

**TG:** A aula individual, o primeiro Ciclo, portanto a Iniciação, não é individual. Nós temos aula conjunta, dois alunos, 50 minutos.

**I:** No 2º ano ou no 2º, 3º e 4º? É sempre partilhada?

**TG:** São 50 minutos, 2 alunos.

**I:** É sempre partilhada, mesmo no 3º e 4º ano?

**TG:** Sim, mesmo na Iniciação 3 e na Iniciação 4. Sempre 2 alunos.

**I:** Muito bem. E depois no Básico.

**TG:** A partir daí, Cursos Básico e Secundário estamos a falar de 45 minutos se for regime Supletivo. Se for regime Articulado, o curso Básico, do 1.º ao 5.º grau, é de 45 minutos. O Articulado a nível Secundário são duas vezes 45 minutos.

**I:** Compreendo. Agora, para terminar, uma questão para o amanhã: qual é o teu conselho para um futuro docente do Ensino Artístico Especializado que estará prestes a terminar a sua formação inicial?

**TG:** O conselho que eu daria, João, é encontrares a tua própria forma de não perderes nem o entusiasmo, nem a curiosidade. Tens de ser tu a procurar os estímulos necessários para não perder isso. E é isso, por exemplo, que eu não vejo nas crianças de hoje. Esta curiosidade natural da criança, este entusiasmo, eu sinto mesmo as crianças — e aqui já nem falo de dez anos nem de doze, estou a falar mesmo mais pequeninas — menos activas e menos despertas para o mundo que as rodeia. Eu posso até dar como exemplo que com alunos meus em contexto de aula, por vezes realizava algumas coisas estranhas no instrumento, um cacho de notas que seriam tocadas todas ao mesmo tempo, ao acaso, um ritmo muito estranho... hoje não desperta curiosidade em quase aluno nenhum com estas coisas. Se não for algo digital, não há curiosidade. Há mais curiosidade em saber qual é o nome daquele jogo ou uma nova plataforma do que propriamente algum ruído que se ouça vindo de fora, algum objecto estranho que esteja na sala. Sabes que temos aqui este Viscount na sala 4. Eu tenho alunos que entram na sala, perguntam logo o que é. E tenho alunos que, estando na sala, vêm a perguntar o que é aquilo ali, que é a

pedaleira, porque perceberam que a pedaleira é um teclado. Tenho outros alunos que podem estar aqui na sala, nem vêem nada. Nem estão interessados em saber o que é aquilo, nem tinham reparado que há ali uma pedaleira, que não sabem o que se chama pedaleira, mas aquilo é idêntico.

**I:** Nem pedem para experimentar, só para ver o que é aquilo.

**TG:** Só para experimentar. Isto é só um exemplo e é visual. E isto passa-se o mesmo a nível auditivo e depois noutros aspectos também.

**TG:** As crianças hoje realmente emocionalmente também muito fracas e muito instáveis. Não aguentam a pressão. O que é um processo também difícil. Eu falo com os pais também sobre isto. Causando pressão, não havendo capacidade de suportar, e nós estamos a falar de pressões relativas. Não a suportam.

**TG:** Se não causamos pressão, não trabalham, eu pergunto aos pais em que é que ficamos. Os pais, coitados, o que eu sinto também cada vez mais é dificuldade na própria educação.

**I:** Em estruturar prioridades, talvez?

**TG:** Prioridades ou mesmo na educação em geral. É complicado, é muito difícil para os pais hoje, penso eu. Porque, como disseste no início, a sociedade está cheia de estímulos, cheia de estímulos para nos levarem pelo facilitismo.

Até porque há idades muito delicadas que todos nós atravessámos, todos os que já temos alguma idade. Quem tiver 20 anos já atravessou tudo, até aos 19. Quem tiver 30 atravessou tudo até aos 29. Mas os que estão a atravessar agora fases de vida delicadas, é muito difícil, mesmo com uma família bem estruturada, tem de se estar sempre muito atento. Acredito que para os pais, e para a família em geral, seja uma situação muito delicada para aqueles verdadeiramente conscientes.

**I:** Considerarias, portanto, que não houve, se calhar, nenhum momento tão ameaçador à formação do indivíduo?

**TG:** Eu considero isso precisamente.

**I:** Tito, agradeço-te imenso toda a disponibilidade e interesse neste trabalho. Bem-hajas.

**TG:** Ora essa.

### 12.2.6. Anexo 13 — Transcrição da entrevista a Daniel Oliveira

Docente de Órgão no Conservatório de Música da Física de Torres Vedras e na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

Entrevista realizada via ZOOM a 17 de Setembro de 2023

**Investigador:** Daniel Oliveira, obrigado pela disponibilidade e pelo interesse em conceder mais uma entrevista para o meu mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música. Esta entrevista surge no contexto do meu relatório de estágio e do projeto de investigação, especificamente sobre a evolução das classes de Órgão em Portugal, a manutenção, e eventual esclarecimento de propostas para o seu crescimento. E queria saber, para além das informações que as escolas dão sobre as classes de Órgão, a nível de inscrições e distribuição por graus e regimes, conversar um pouco com os pedagogos, com os professores e com as direcções pedagógicas num máximo de instituições possível, para complementar essa informação estatística com informação qualitativa. Eu criei este guião assim um pouco mais genérico para nos orientarmos, primeiro os aspectos mais relacionados com o teu desenvolvimento profissional, depois abordar a questão do Ensino Artístico Especializado actualmente e, por fim, o processo de ensino e aprendizagem de Órgão. Então, Daniel Oliveira, professor de Órgão, neste momento no Conservatório Nacional, e no Conservatório de Música da Física de Torres Vedras. Há quantos anos é que já és docente?

**Daniel Oliveira:** Ora bem, então eu já sou docente desde 2010. Antes de trabalhar no ensino Oficial, digamos assim, em 2010. Estive também enquanto professor em escolas paroquiais e escolas não oficiais. Do ensino Oficial estamos a falar de 2010 até aos dias que correm. E sempre de uma forma ininterrupta, como docente de Órgão, tendo também leccionado outras disciplinas, História da Música e Iniciação Musical. A formação inicial foi Ciências Musicais, e depois então fiz o percurso em Órgão e Cravo. Primeiro o Órgão, depois mestrado e finalmente licenciatura em Cravo. Mas, sempre com uma forte incidência no ensino do Órgão em Portugal, onde passei realmente muito tempo na Física de Torres Vedras. Inicialmente no Conservatório de Santarém e, depois abri a classe de Órgão na Física através do instrumento que se encontra na Igreja da

Misericórdia. A partir daí, houve sempre realmente um conjunto de acções pedagógicas muito ligadas e, muito próximas com o ensino do Órgão.

**I:** Obrigado. Portanto, já temos aqui uma caracterização bastante completa. E, como acabaste de dizer, ao fim destes dez anos, creio que é mais que pertinente realizar esta entrevista para abordarmos alguns tópicos relativamente ao ensino do Órgão, porque já se pode dizer que lidaste com uma espécie de evolução, portanto, quase uma geração sobre o ensino do Órgão. Queria-te perguntar se, actualmente, tu reconheces o panorama educativo em Portugal da seguinte forma: o Ensino Artístico Especializado tem um conjunto de quadros legais que formalizam o seu funcionamento, nomeadamente estes dois, relativos ao ensino Básico e ensino Secundário. Mas, aparentemente, o ensino da Música e o Ensino Artístico Especializado da Música, em particular, não está tão estruturado, tão disseminado a nível nacional como a área Científica Humanística, a área académica, dita área académica, não é verdade? Concordas com este paradigma?

**DO:** Claro, sim.

**I:** Isto levanta uma série de questões. Desde logo a questão programática, a questão da avaliação, a questão curricular, tudo isso, não é verdade? A questão curricular é universal, isso é o ensino Oficial, a única coisa que está definida é o tempo lectivo e o calendário lectivo, que é universal para todos os alunos do país, independentemente de ser uma instituição pública ou privada com participação do Estado, não é verdade? Ainda assim, apesar dessas diferenças, há um contexto que é paralelo.

Actualmente concordas, ou não, quando digo que os alunos, as famílias e as escolas vivem num momento, num paradigma de exaltação ou de dúvida ou de questionamento em relação aos modelos de ensino. Porquê? A prática não se alterou assim tanto quanto ao quotidiano, quanto aos estímulos que a electrónica e as redes sociais têm vindo a criar. O estilo de vida neste momento é outro, ou seja, o tempo — que é a única variável que o Homem não controla — é o mesmo, mas estamos a viver num paradigma de imensas interacções, uma coisa infinita, só mesmo a dormir é que já não interagimos, ou interagimos até com relógios electrónicos que detectam a nossa actividade e tudo o mais. Portanto, até que ponto é que este paradigma de crescentes estímulos, de digitalização, mesmo o desenvolvimento de uma economia electrónica em que tu já não precisas ter um curso para seres um tipo com capital simbólico e riqueza, no fundo,

portanto não precisas trabalhar formalmente, das 9:00 às 18:00, para “sobreviveres”, como é que isso influencia o ensino em geral e, o Ensino Artístico Especializado em particular?

**DO:** Bom, eu tenho sentido de facto exactamente o que falas de uma forma muito global, digamos assim, muito universal, que é exactamente esta vivência virtual e vivência real dentro desta época altamente globalizante à qual o ser humano hoje em dia está exposto. E isso é uma, quer dizer, pode ser um conjunto de ideias que nós vamos tendo no nosso dia-a-dia, em que nos deparamos com essas ideias, com essas situações, que é exactamente a parte virtual e a parte real, aquilo que é o contacto do quotidiano e o contacto virtual através das redes sociais, que hoje em dia estão cada vez mais em voga e que nos permite... atenção, há prós e contras em tudo, mas que nos permite ter uma relação até fácil e rápida com uma pessoa do outro lado do mundo. Se eu quero ter uma opinião de um colega na China, posso no mesmo dia ter essa opinião, nos Estados Unidos, etc., coisa que apenas com o aspecto real nós demoramos muito mais tempo. Portanto, há coisas bastante boas do ponto de vista virtual que nos ajudam, nas várias áreas do conhecimento, a ter um acesso rápido de informação e pertinente. Quando assim a desejamos, até por trabalhos de tese de mestrado, para doutoramentos, etc., é muito fácil, hoje em dia, contactarmos através de um e-mail, através até de um... Nós estamos aqui a fazer, através de um Zoom, com uma pessoa do outro lado do oceano.

Por outro lado, agora falando mais especificamente do Ensino Especializado da Música, isso acaba também por ser um elemento de bastante distração. Hoje em dia, o jovem ou criança, assim que começa a ter o seu contacto com o computador ou com o telemóvel, realmente tem ali uma janela para o mundo, se quiser. A questão aqui é realmente a orientação que se tem em casa, na escola, no contexto familiar, é sempre muito importante, e muito condutor, onde se faz esta dosagem dos telemóveis e a sua aplicação prática. O que tenho sentido é que realmente a virtualidade nos jovens é distractora por elementos bastante negativos, nomeadamente os jogos, enfim, essas coisas que são altamente... que distraem a criança do seu dia-a-dia e que claramente cria ausência de focos de atenção. Quer no estudo, em primeiro lugar, das disciplinas académicas, isso tem acontecido, obviamente tem havido problemas que se têm

debatido em reuniões de turma, quando há alunos que às vezes chumbam porque estão claramente viciados, como seja um ópio, toda esta ligação ao virtual, aos jogos de computador, e que acabam por ser aspetos viciantes do dia-a-dia, como seja uma droga, uma droga virtual. Depois, há realmente uma realidade do dia-a-dia, já não estou a falar da virtualidade, estou a falar da realidade, onde há também uma oferta excessiva de actividades, e que claramente também influencia o aluno nas suas escolhas, portanto, e isto é que é, a meu ver, um dos pontos muito problemáticos, que é quando entendemos a Música ou Teatro, ou Dança, enquanto disciplinas com currículo, disciplinas que fazem parte de uma formação séria do ser humano, tendo até, quiçá, em conta um percurso profissional enquanto músico, ou docente de Ensino Artístico, quer o que seja. Mas, de facto, um aluno quando começa o Ensino Artístico muitas vezes acaba por ter esta dúvida, será que isto é mesmo uma disciplina ou é um *hobby*? E esta questão da própria globalização, de uma oferta que chega a um ponto de saturar no nosso quotidiano, acaba por ser, digamos assim, algo abusivo até para a própria criança. E aí muitas vezes os próprios pais também não conseguem uma melhor organização perante aquilo que é uma disciplina curricular, o caso do Ensino Artístico Especializado — estou a falar do ensino Oficial de Instrumento e com as várias disciplinas complementares para uma formação sólida do aluno —, onde muitas vezes se mistura com esta questão de ser um *hobby*, e onde também a própria dedicação acaba por não ser aquela que se deveria dar ao instrumento. E aí sim, ao longo destes anos, agora comparando entre passado lá mais atrás, um passado mais recente e o presente, consegue-se perceber claramente um protótipo nessa evolução da criança, digamos assim, há um tipo de aluno que vai aparecendo e que se vai moldando de acordo com esta sociedade em que vivemos. Lembro-me nos primeiros anos, mesmo na Física, acontecia que os alunos realmente tinham um tempo de estudo muito grande, tinham poucas actividades, podiam ter mais uma, duas actividades no máximo, e que ficavam normalmente ao fim-de-semana, coisa que hoje em dia não acontece. Portanto, esses alunos realmente, lembro-me de acabar quintos graus e até oitavos, eram alunos que estudavam bastante e que se preocupavam muito com isso. E os próprios pais também se preocupavam muito com isso. É a seriedade do estudo, a seriedade do ensino, obviamente sempre com uma dose forte de motivação, isso é importante, criar uma atmosfera para que o aluno se sinta bem a

estudar neste ou naquele contexto, e que se sinta integrado também naquele grupo e criar realmente familiaridade perante a área do Órgão, neste caso concreto. E realmente os resultados eram muito bons. Havia muito menos distrações, havia, enfim, praticar desporto, mas de fazer várias actividades, mas eram poucas actividades, eram controladas. E quando havia, de facto, esta programação de um trabalho, o aluno ia cumprindo. E atenção, porque isto estamos a falar antes da pandemia, ainda não havia, ou ainda não se tinha pensado muito nas questões de se fazer vídeos, enquanto...

**I:** O ensino assíncrono...

**DO:** Exactamente. Houve realmente depois, antes da pandemia, já, digamos assim, um crescente de, quer dizer, os alunos nessa altura, começamos a falar de 2015, 2016, já comecei a perceber um maior número de actividades e até na construção dos horários houve muitas dificuldades. Nós tínhamos horário da escola e fazíamos consoante esse horário, horários do aluno, o aluno já não podia nesta e naquele dia, portanto, tinha marcado não sei quantas coisas, portanto, foi mais ou menos nesse período comecei a perceber que, eu e muitos mais, porque era também motivo de reflexão em reunião de avaliação ou reunião de professores, onde se começou a perceber também esse lado maior de ocupar o tempo livre e em que o estudo começou a ser prejudicado. Depois tivemos, geralmente, ali a pandemia, que foi um quadro um pouco mais particular, mas onde, na verdade, houve um investimento nas ferramentas digitais para bem do aluno. Houve também a gravação, o trabalho da competência auditiva, por exemplo, foi muito trabalhado na pandemia, na verdade, e houve, claramente, eu pude testemunhar essa situação, posso comprovar isso. Os alunos começaram a ouvir muito melhor, do ponto de vista do músico, através desta experiénciação que tiveram durante a pandemia, do que antes. E alguns alunos, portanto, conheciam o antes e o depois. Havia muitas limitações dos espaços físicos, etc., mas houve muito, neste período muito específico da nossa história recente, a questão pandémica trouxe também este pró, esta vantagem, digamos assim, que põe a utilização correcta ou um melhor aproveitamento das ferramentas digitais.

**I:** Mas isso, não porque as ferramentas não existissem, porque já existiam. O problema é que o tempo que passou a haver para o aluno praticar, foi completamente diferente.

**DO:** Praticar, gravar-se e ouvir-se. Portanto, houve uma metodologia diferente, na verdade, do seu trabalho, do dia-a-dia.

**I:** Portanto consideras que é mesmo uma metodologia nova, mas porque, ou seja, o aluno já não teve que se deslocar, ele trabalhava em casa, não é verdade?

**DO:** Claro.

**I:** Portanto, o tempo livre, ou o tempo possível de ser empregue no estudo e no pensamento crítico e na reflexão e na auto-aprendizagem, na auto-regulação, aumentou as consequências do isolamento.

**DO:** Claro, claro. Sim, houve uma intimidade maior com o trabalho.

**I:** A digitalização já existia, foi se calhar usada...

**DO:** Usada... Foi usada de uma forma, quer dizer, em maior quantidade, digamos assim, com mais seriedade, com mais projecção.

**I:** Com mais nobreza.

**DO:** Com mais nobreza, com mais projecção, claramente. Realmente depois no pós-pandemia também noto que aí sim há realmente uma, enfim, uma certa desorientação social, tem-se percebido um pouco esse caminho de, o aluno muitas vezes não saber muito bem o que quer, quer dizer, a ausência de objectivos perante aquilo que faz. Isso tem-se percebido muito no pós-pandemia, não sei se será um sintoma pós-pandémico, não sei, não consegui identificar, mas tem sido algo generalizado, quer dizer, um desinteresse, e aí acho que podemos claramente dizer que o aluno pode ter tudo e ao mesmo tempo se calhar tem um vazio. Tem muitas coisas à volta, tem muitas ferramentas, temos... mas tem um vazio, há ali um vazio por preencher. Seja por causas sociais, quer dizer, de facto, se calhar o mundo mudou, os pais têm outros horários, têm outra vida, têm outras rotinas, chegam mais tarde, há menos atenção em casa, pode ser também essa situação que leva.

**I:** Se me pudesses dar um parênteses aí, já agora. A família, portanto, reconheces que a aprendizagem e o ensino baseiam-se num triângulo, que é o aluno, a instituição e a família. Estás de acordo?

**DO:** Exactamente.

**I:** Pronto. Quão relevante é para ti o paradigma social se ter alterado depois das revoluções sociais dos anos 60, e essas consequências demoram a aparecer, da

emancipação, por exemplo, da mulher com a entrada no mercado de trabalho e com menos disponibilidade para a gestão familiar...

**DO:** Sim, mas eu acho que a emancipação da mulher já é algo que existe há muito tempo. Portanto, eu sempre apanhei no meu tempo de ensino. Nunca encontrei problemas dessa natureza.

**I:** Eu estou a perguntar porque tenho recebido algum *feedback* nesse sentido. Posso confessar que fiquei também um pouco surpreendido.

**DO:** Não, não creio. Aquilo que tenho visto, há realmente uma mudança do paradigma social em que tem havido, de facto, e isso sim poderá influenciar, com mais divórcios, mais desestruturação, ou desestruturação familiar. Constituição de novas famílias em que, portanto, isso poderá ser claramente... poderá, não: eu tenho constatado que influencia muito os alunos.

**I:** Achas que há um padrão?

**DO:** Não posso dizer que é um padrão, mas há realmente uma tendência para que aconteça esse contexto. Ou muitas vezes, quer dizer, acho que é natural, vivemos num mundo frenético. Num pós-pandemia em que houve também, a meu ver, uma espécie de *boom* de horários, de trabalho, de uma certa super gestão da parte de todos. A acrescentar a isso temos também as questões financeiras.

**I:** Laborais.

**DO:** Estão ligados à questão laboral e à questão social, inevitavelmente. Portanto, e isso também se tem de perceber.

**I:** Há uma precariedade...

**DO:** Há uma precariedade, ou até angústia, uma criação de angústia. Porque as pessoas até podem ter trabalho, mas podem trabalhar pai e mãe mas, com certeza, muitas vezes há um momento mais pesado, tipo a inflação, que hoje em dia o mundo está a passar. E aí sim, em alguns alunos senti esse, entre aspas, abandono, porque há problemas superiores, quer dizer, se calhar um pai ou a mãe, bom, se reatar uma relação com outras pessoas, ou a construir novas famílias, se calhar, bom, se a criança estuda um instrumento ou estuda Música, isso é um mal menor. Portanto, se calhar um problema mais real que aquela família estava a viver naquele momento. E creio que esta situação deste quadro social que vivemos actualmente, de um certo frenesim, desta correria que

vivemos de horários, atrevo mesmo a dizer uma certa escravatura, que vivemos. Há um sistema que nos diz que temos que cumprir horários, portanto, trabalhamos por conta de outra, etc. E, muitas vezes, a falta de atenção que essas famílias poderão dar aos próprios educandos.

**I:** Considerarias que essa escravatura laboral é assim tão diferente de à 10 anos atrás, ou seja, não houve, uma grande alteração a nível legislativo, de desregulação completa do mercado de trabalho. Ou achas que isso aconteceu mesmo, ou são outros fatores externos que têm consequências a nível do mercado de trabalho?

**DO:** Eu creio que, bom, havia, quer dizer.

**I:** Esta questão... Houve aqueles trabalhos das 9 às 5 e agora já não é nada disso?

**DO:** É um bocadinho diferente, sim. Temos por um lado isso, ou seja, se o pai trabalha até mais tarde, a criança tem que ficar mais tarde também na escola, num ATL, ou o que quer que seja. E isso é que eu não verificava. Verificava quando tinha muito mais tempo, por exemplo, para estudar e para estar em casa a estudar, de uma forma sossegada, de uma forma tranquila. Esta situação de... e obviamente que esses horários, eu sinto que tem realmente havido uma tendência exponencial, digamos assim, como os pais a chegarem mais tarde a casa, a ver muitas vezes as próprias deslocações para outras cidades onde não têm auxílio dos avós ou outros familiares. Isso também é um factor muito determinante, o que faz com que muitas vezes a criança, ou os pais procurem para a criança actividades muitas vezes sem olhar bem a quais, para que a criança fique, sei lá, até às oito da noite. Quer dizer, não gostava daquilo que estava ali a fazer, se está a fazer hóquei em patins, ou basquetebol, ou não sei o quê, mas a criança tem que ficar ali ocupada com alguma coisa. E esta ocupação, que ao mesmo tempo cria o tal vazio que eu estava a falar vem trazer alguns problemas, e sérios problemas, que é a falta de diálogo entre pais e filhos. Tenho verificado muito isso, muitas vezes crianças com depressões, em que o próprio pai ou mãe não sabem disso. Nós, professores, muitas vezes deparamo-nos com essas situações e é também a nossa função estarmos atentos a essas questões, e até coisas mais graves. Como sabemos, tem havido uma taxa de suicídio, infelizmente, a crescer entre os jovens. E eu acredito piamente que seja esta falta de acompanhamento, que é um acompanhamento familiar, é um laço básico, é um laço fundamental que é a relação progenitor-filho.

**I:** Uma construção social.

**DO:** Isso. Esta teia social, esta rede social, claro que há 10 anos os pais também trabalhavam, até no meu tempo, porque os meus pais também trabalhavam até muito tarde, mas isto já tinha, tenho belíssimas recordações com os meus avós, quer dizer, há uma rede de interacção familiar forte que hoje em dia eu sinto que se está a quebrar muito. É claro que, aí depois temos todas essas questões dos divórcios, das famílias monoparentais, que também, de certa maneira, contribuem para esta falta de acompanhamento e falta de organização da própria criança.

**I:** E consideras, por exemplo, reconheces que há cada vez mais a oferta de Ensino Artístico Especializado a nível nacional, nas últimas décadas, certo?

**DO:** Sim, sim. Eu creio que, de certa maneira, o próprio ensino Artístico, ao aparecer a própria legislação também permitiu a criação de novas escolas. Muitas vezes vamos até cidades pequenas ou até vilas com dois conservatórios. Já acontece com alguma frequência vemos essas questões. Mas confesso com alguma apreensão. Porquê? Porque a duplicação da mesma oferta no mesmo território poderá entrar em incompatibilidade...

**I:** Em concorrência.

**DO:** Exactamente.

**I:** Os recursos financeiros são escassos.

**DO:** São escassos, quer dizer, há sempre aquela busca de ter cada vez mais alunos para também obter mais fundos, mas ao mesmo tempo vai haver o quê? Vai haver um grau de atractividade que vai ser necessário de ambas as escolas. A atractividade não é, a meu ver, sinónimo de qualidade. Portanto, poderão também haver estes problemas que vão acontecendo. Quer dizer, nós, se formos a Itália, temos 30 escolas do Ensino Especializado da Música. Em Portugal, não sei, mas, de certeza, mais de 70, 80. Basta ver os mapas de apoio.

E, muitas vezes, percebemos que na mesma região temos 3, 4 conservatórios, portanto, que acabam por concorrer uns com os outros e tentar ter o máximo número de alunos e, claro, se calhar sem querer, podem cair neste erro de dar uma oferta, mais uma oferta, enquanto *hobby*, enquanto uma actividade extra, do que propriamente apostar naquilo que seria uma actividade curricular de qualidade e que possa ser diferenciador naquela

região. Portanto, eu acho que é importantíssimo moderar também o número de escolas, o número de vagas que estão a abrir, porque acaba por haver uma concorrência, não diria desleal, mas não muito séria, talvez, perante o próprio ensino Artístico. O ensino Artístico deve ser encarado como uma área disciplinar, como uma área académica que tem o seu fundamento, independentemente do aluno seguir ou não seguir. É também importante referir que o respeito que se dá ao ensino Artístico passa sempre por dois ou três factores: o primeiro, a própria escola e o corpo docente, fazer com que o aluno acredite naquela mesma área; e depois, obviamente, também o reconhecimento da própria tutela, o Ministério da Educação, neste caso, em dar essa mesma seriedade e conduzir o ensino Artístico de uma forma mais quer dizer, que apele mais ao compromisso, e não nos modelos que temos hoje em dia, em que, por exemplo, no caso do ensino Articulado, um aluno pode estar numa turma de Articulado, mas que chegando a um certo ponto, ou começa a dar mais trabalho, não sei o quê, e desiste facilmente sem qualquer penalização. Portanto, esse modelo é que deveria ser, digamos, previsto, ou então ter dois caminhos, ter um aluno, muito bem, eu só quero fazer o quinto grau, e vou tentar fazer o quinto grau, mas posso não conseguir. E depois haver um caminho em que, realmente, obrigo-me a desenvolver um pouco, que é uma espécie já...

**I:** Não achas que não é suficiente a opção de desfazer dois anos das matrículas de uma disciplina do Articulado em relação à área académica?

**DO:** Eu não sei se a questão reside aí. Quer dizer, aqui a questão tem a ver com a sensibilização que deve fazer o ensino, a criação também de uma atmosfera social que favoreça um ensino Artístico de qualidade, não apenas dizer que o menino vai estudar piano e é tudo muito bonito e, toca no Natal e na Páscoa, em casa e nas audições da escola. Portanto, deve haver mais do que isso e deve haver, para além da escola em si, um conjunto de ferramentas e acções pedagógicas e até extra pedagógicas. Portanto, podemos entrar já na área multidisciplinar, de cruzamentos entre as várias áreas do conhecimento, e não só, também de lazer, de turismo, etc., onde também o próprio ensino Artístico possa dialogar, que não seja algo tão estanque da aula das audições e das avaliações, que nós sabemos que hoje em dia têm um peso enorme e que não se cria realmente o gosto, o prazer de tocar um instrumento, o prazer de fazer Música. Eu acho

que deveria haver claramente mecanismos de acção directos, junto da escola, junto do ATL, junto da... Até nas várias instituições, no nosso dia-a-dia, nem que sejam os hospitais, não quer que seja, quer dizer, a Música ser mais valorizada. No fundo, esta é a essência da questão. Haver um respeito pela música, cada vez maior, mudar um pouco esta mentalidade, já não diria um paradigma, mas é uma mentalidade que está enraizada há muitos anos, em que se encara a Música enquanto algo de entretenimento e não enquanto como uma disciplina. Posso mesmo arriscar dizer que é uma herança do Estado Novo, uma coisa que ainda lá está muito atrás, mas que foi uma área que nunca teve muita relevância ou nunca foi devida a relevância até aos nossos dias.

**I:** Creio que foi Vianna da Motta que reflectiu sobre a questão da vocação, a questão da aptidão para a arte, para o Instrumento, para a Música, para a Dança, para o Teatro e na implicação que se tem, portanto, no ingresso neste tipo de currículo e na questão da saída desse tipo de currículo para a vida profissional. Mas nós hoje em dia, sabemos que já não é só isso que importa no ingresso ao Ensino Artístico Especializado.

**DO:** Claro, claro.

**I:** Já nem reconhecemos, quer dizer, reconhecemos que esta área de conhecimento, ou esta prática, é como qualquer outra, na verdade, nós partimos de sítios diferentes, o que importa é depois até onde é que nós conseguimos chegar e, até onde é que queremos ir. Concordas com esta ideia?

**DO:** Isso é claramente importante. A palavra vocação é uma palavra que hoje em dia devemos refletir muito sobre ela. Acima de tudo, qual é a vocação de todos estes jovens? E a vocação também, de certa maneira, trabalha-se em parte, e na valorização que se dá a essa mesma área. Muitas vezes temos uma criança que diz, “olha, eu quero ser músico”. Se calhar a própria família, pode ser o elementopositor. E muitas vezes o contrário, temos sempre este lado. Agora, eu acho que a vocação é sempre uma palavra e é um conceito que devemos ter em conta. E nós, enquanto professores, temos sempre essa atenção, independentemente da motivação que incutimos no processo de ensino e aprendizagem, que é essencial, obviamente, para o crescimento e incremento dessa mesma vontade de educar, de entusiasmar o aluno, de dar a conhecer novos mundos, que muitas vezes é preciso, isso é fundamental, mas também trabalhar exactamente esta questão da vocação. Eu gosto sempre de dar um exemplo, da vocação, que é sempre

onde nós associamos a se ganhar em primeiro lugar, que é a vocação sacerdotal, ou para o matrimónio. Muitas vezes as famílias têm sempre aquela receia, “ah, o filho vai ser padre, não sei o que fazer”. Muitas vezes é o mesmo tipo de entendimento quando o filho vai ser músico. Porque, enfim, quer dizer, não é aquela área digna, não é doutor nem engenheiro, pode não ficar bem na vida. E isso é uma preocupação super natural do pai e da mãe.

**I:** Bom, eu diria que a formação sacerdotal, mesmo assim, em Portugal, se calhar tem mais garantia de sucesso laboral do que a artística.

**DO:** Pois, eu não sei. Eu não consigo dizer. Mas a questão artística, claro, todos nós passamos um bocadinho por isso, quer dizer, a própria família... Eu venho de um contexto familiar em que não eram músicos e queriam que eu fosse psicólogo ou que eu fosse para outra área, e que olharam sempre com algumas reticências para o facto de eu abraçar a vida artística, quer seja no ensino, quer na componente artística propriamente dita. Mas quer dizer, acho que é importante também dar essa visão ao pai ou à mãe, ao contexto familiar de que, “este aluno está a demonstrar, não quer dizer que seja no futuro, mas é bom que haja um trabalho de equipa desde este momento”. Realmente pode haver aqui um caminho muito interessante na parte deste aluno, e claro que hoje em dia, até com o processo de Bolonha, podemos sempre dizer aos pais que, bom, nós podemos ter esta área como um secundário, o aluno até pode fazer um curso superior noutra área qualquer que goste, ou que os pais achem pertinente, mas, enfim, não deixar para trás, também, este lado de trabalhar em vertente artística e, poder ter como outro emprego.

Portanto, hoje em dia, Bolonha também nos trouxe isso. Trouxe, de certa maneira, um trabalho muito mais amplo e multidisciplinar do ponto de vista académico e não tão centrado apenas naquele aspecto. De certa maneira, também, é aqui discutível a questão da especialização. Portanto, através de Bolonha nós podemos fazer várias coisas e conseguir fazer vários mestrados, até doutoramentos, pós-doc, etc. E, de certa maneira, também é um modelo de ensino, que diria que também está a acompanhar esta globalização, esta não centralização numa só área, mas a possibilidade de fazer vários...

**I:** ... um enviesamento.

**DO:** Eu creio que esse poderá ser um para os alunos que temos hoje em dia, aos que estão a ser formados, aos que temos neste momento nos conservatórios e até alguns anos atrás, que é exactamente esta parte de também dar a conhecer outros mundos e até, dentro da própria área instrumental de fazer, trabalhar este aspecto multidisciplinar, quer dizer, licenciou-se em turismo, mas tirou o curso básico de Órgão. Pode não vir a ser organista no futuro, mas pode desenvolver um trabalho muito interessante. Por exemplo, ok, o trabalho no turismo, na área do turismo, deixe-me fazer aqui um pacote turístico onde contemplo, por exemplo, os órgãos da cidade de Lisboa e vêm cá os chineses e os japoneses, mais não sei quem. Bom, e até podemos ganhar dinheiro com isto do ponto de vista turístico. E isto, lembrei-me agora porque foi um caso que aconteceu comigo. Portanto, uma antiga aluna, curiosamente de Penafirme, fez agora o mestrado em turismo e onde contemplava exactamente isto que eu acabei de dizer. Portanto, vai fazer um pacote turístico, tendo em conta o património de Lisboa e onde há também uma visita a alguns órgãos emblemáticos de Lisboa para que, portanto, esses grupos possam também visitar este património e, dar a conhecer o património. Portanto, há outro trabalho que pode ser feito pelos alunos que saem deste tipo. E isso também é um campo aqui muito interessante.

Portanto, falamos da vocação, por um lado. Por outro lado, o ensino artístico, enquanto uma área bastante mais geral, mais ampla, que permite também dar estas ferramentas básicas, daí também o ensino básico — entendo muito que seja, obviamente, fazer um programa básico da disciplina — mas também que na vida, enfim, tenha alguma influência no que vai fazer no futuro, nem que seja tocar na igreja, nem que seja fazer um... Aí está, como digo, alguém que vá seguir cinema, olha, deixa-me fazer aqui um filme com música de Órgão e tal. Pode haver aqui um conjunto de transversalidade que dá a conhecer esta área de uma forma mais indireta. Portanto, e esta formação, que eu acho que é muito interessante, em parte, daí eu achar que um modelo de Ensino Artístico devia ter dois caminhos. Esses dois caminhos só existem, de facto, no secundário. Temos o caminho mais profissional, e depois quem não quer tanto vai para o supletivo, alguma coisa com menos disciplinas, mas aí a escolha já é muito tardia. Se realmente só se consegue fazer esse caminho no secundário, eu acho que ainda que o sistema não permita, entre aspas, é importante nós professores também termos essa

capacidade de inclusão, por um lado, inclusão dos alunos neste sistema e percebermos que é importante para qualquer aluno que sinta vontade de tocar o instrumento e que demonstre realmente essa aptidão e trabalhar com ele, trabalharmos realmente durante o básico com o aluno, mas também estarmos atentos a estes caminhos. Portanto, ok, este aluno mostra realmente capacidades fantásticas, estuda bastante, gosta imenso da disciplina, vou-lhe dar um programa também mais à frente, um trabalho cada vez mais sólido, e então esse aluno poderá também ter os seus desvios no processo de ensino e aprendizagem. E depois o aluno, que realmente pode ser um aluno mais mediano, um aluno que não seja tão bom, mas que também mostra interesse e diz, olha professor, eu até não quero seguir isto, mas gosto de tocar, vou só ficar pelo 5º grau, mas não vou seguir. Mas depois, enfim, posso fazer qualquer coisa dentro da área, posso usar estes conhecimentos para o futuro. Eu acho que claramente o sistema pode ter esses dois caminhos em aberto.

**I:** Então, e no seguimento dessas ideias, podemos entrar aqui para a nossa disciplina, de que forma é que isso terá implicações, por exemplo, a nível programático, a nível de objectivos, a nível de ferramentas de avaliação, como é que poderia acontecer isso? Porque da maneira como está, não há abertura para conciliar esses dois caminhos.

**DO:** Exactamente, mas isso é um grande dos problemas do nosso ensino, que é aquilo que nós temos sempre em mãos, que é o programa.

**I:** Então, mas essas ferramentas todas estão focadas em que caminho, estão focadas para que objectivo?

**DO:** Eu acho que há dois caminhos importantes que poderiam fundamentar isto que eu estou a dizer. Em primeiro lugar, o desenvolvimento das competências: em vez de ser um programa rígido, pouco flexível, digamos assim, privilegiar o desenvolvimento das competências musicais, motoras, expressivas, etc., também de acordo com o ano.

E há outro caminho ainda, que é o programa por tempo, claro com obras de referência, não vou dizer que seja uma coisa completamente livre, não é nada disso. Seleccionar realmente um conjunto de obras de referência em que se estabelecesse até umas balizas, digamos um programa, com limite do tempo de execução: por exemplo, primeiro grau poderia durar cinco minutos. Portanto, e aí, ou seja, acaba por haver uma centralização. Mas é como eu digo, sempre dentro de um programa abrangente, com certeza, mas que

nós podemos sempre trabalhar aspectos que são importantes com aquele aluno. Quer dizer, se o aluno tem dificuldade em harmonia, vou lhe dar uma peça mais harmónica, com uma textura harmónica mais densa, e vamos trabalhar isso. Agora pode ser uma peça mais pequena. O próprio tamanho da peça, ou o exercício, qualquer que seja, pode ser, por exemplo, mais pequeno. Desenvolveu a competência e isso é um aspecto importante, em vez de ser uma peça de três, quatro páginas, fazemos a mesma coisa com duas. Sabemos que o aluno tem mais limitações, pode não conseguir alcançar um determinado nível, e tem um estudo mais lento, ou mesmo estudando, tem realmente dificuldades, bom, então se calhar uma peça mais curta. Cabe também a nós depois essa, digamos, essa questão.

**I:** Este ponto de vista levanta a questão de como é que harmonizamos isto a nível universal. Porque se o ensino é universal, tem que ter um conjunto de ferramentas universais, um conjunto de objectivos universais, para nos orientarmos.

**DO:** Pois daí dizer, porque é universal, mas não deixa de ser sempre uma componente técnica. Nós somos sempre um curso técnico, digamos assim. É diferente de um programa de História, que temos de saber quando foi a Fundação de Portugal, foi o...

**I:** Eu queria chegar à questão da ideia de tocar um instrumento como uma espécie de artesanato. O músico instrumental é como se fosse um artesão que tem que desenvolver capacidades de motricidade fina, de... ferramentas de domínio de pequenas linguagens para depois conjugar e construir uma obra de arte, não é verdade? Aliás, o ensino pré-revolução francesa baseava-se neste tipo de ferramentas: não havia a ideia de repertório. Aprendia-se com o reconhecimento de pequenas unidades de composição que se dominavam fora do contexto de repertório, como é as escalas, por exemplo, hoje em dia, digamos assim, ou os estudos. Mas era só isso. Porquê? Porque depois a forma de se compor era baseada na soma e na conjugação dessas unidades.

**DO:** Sim, era o estudo das bases. Eu acho, obviamente, que o trabalho que se faz com exercícios, obviamente é importantíssimo, e hoje em dia, nós, claro que a grande preocupação é o programa. É sempre a nossa grande preocupação. Ponto. Quando somos júris, etc., temos de saber qual é o número que cumpriu aquilo ou isto ou aquilo. Também é uma verdade que, e aí está, é graças à questão virtual que nós hoje em dia temos acesso fácil às partituras e materiais que estão a ser feitos em qualquer parte do

mundo. Basta às vezes fazer uma pesquisa no Google, o motor de busca vai rapidamente ter à informação que queremos de qualquer parte do mundo... Esta é uma realidade global, as escolas holandesas começam a reconhecer isso. Aliás, a Holanda é um dos casos que tem, neste momento, o *Orgelkids*, onde temos não só um *kit* de montagem do instrumento, como o próprio método que já tem composições actuais baseadas nas antigas. Se nós formos ver este tipo de método, muitas vezes dá resposta a estas questões que estamos aqui a ter, que é como é que ponho um miúdo a tocar um Prelúdio de Coral, ele até já pode chegar com os pés ao pedal e não sei o quê, mas ele não consegue coordenar isto. E realmente já há, enfim, académicos, organistas, que começaram a estudar muito esta parte do ponto de vista pedagógico e começaram a criar métodos também indicados, onde se trabalha a questão da competência motora, da competência expressiva para os alunos de hoje em dia, para um aluno que seja mais mediano, quer dizer... Bom, e até, indo mais atrás, o próprio Suzuki também fez um bocadinho o mesmo, embora o envolvimento fosse diferente. Foi um envolvimento familiar, mas o próprio Suzuki também foi com uma linguagem muito simples. Porquê? Porque o próprio violino também tinha... aliás, as cordas, no geral, tinham o peso da escola russa. O aluno tinha que tocar aquilo e ponto, e acabou, não toca mais nada. Portanto, e houve, começou a haver um conjunto de respostas aos problemas que havia, já nessa altura, realmente uma influência muito forte de uma certa escola. Hoje em dia, todos nós nos deparamos com estes problemas, mas também já há estas soluções a aparecerem. Portanto, também cabe ao docente ir à procura destes materiais, alguns deles são muitíssimo bons. Se é a mesma coisa declarar um produto coral do *Orgelkids* ou um Prelúdio de Coral de Buxtehude, claro que não é a mesma coisa, não é a mesma escola, não é o mesmo tipo de... não é o mesmo compositor.

**I:** A premissa não é a mesma.

**DO:** Peças mais pequeninas. Mas não me choca nada dentro de um programa, um aluno que não consiga tocar um Prelúdio de Coral de Buxtehude, ou que demora muito tempo a trabalhar esse tipo de peça, dar uma peça desses autores que estão, por exemplo, no caso do *Orgelkids*, nos Estados Unidos também temos vários, não é algo que me choque muito, sinceramente. E muitas vezes essas peças também já são feitas de acordo com algum gosto ou algum conhecimento auditivo que as crianças hoje em dia têm. Uma

sonoridade talvez mais atractiva, mais actual, diria assim. Eu creio que o caminho, sem desvalorizar o passado, obviamente da nossa história enquanto escola de Órgão ou escola de qualquer instrumento...

**I:** O Órgão é dos instrumentos mais antigos.

**DO:** Exactamente, quer dizer, o aluno tem que contactar com isto.

**I:** Um aluno de Órgão tem de ser ecléctico ao fim e ao cabo.

**DO:** Claro, claro.

**I:** Não pode deixar de ser.

**DO:** Portanto, estamos a falar desde o século XV até hoje. Investir também muito na audição e no conhecimento de instrumentos, portanto, a ida a instrumentos antigos, que tenham uma sonoridade bastante mais distante deles, pois também é importante olhar a motivação, tendo em conta o património e a sua valorização. Portanto, é um caminho que eu acho que também se deve abrir cada vez mais e, no nosso instrumentos sobretudo, aí está, uma boa parte dos instrumentos que temos em Portugal. São muitos e históricos, verdadeiros instrumentos museológicos, documentos vivos daquelas épocas em que foram construídos. Portanto, também junto dos alunos e dos pais sensibilizar para a valorização do património e do próprio repertório. Não é uma coisa tão actual, estamos a falar de peças antiquíssimas, e aí obviamente também é toda esta componente da própria musicologia, que também valoriza, obviamente, e estuda todos os fenómenos musicais mais do passado e revive-o de outra forma.

**I:** Portanto, havendo essa reflexão para fazer, neste momento inicia-se um novo ano lectivo, não há nenhuma consequência para já de grandes alterações desse paradigma. O que é que um docente que reinicia a sua actividade este ano lectivo pode fazer então para manter os níveis de proficiência e de cumprimento dos objectivos definidos para cada grau?

**DO:** Pronto, eu acho que a motivação é realmente importante. O saber motivar, dar a conhecer experiências de fluxo, experiências que sejam prazerosas, seja em aula, seja em visitas de estudo, constituição também dessas experiências episódicas, fazer em concertos, dar essas responsabilidades também a alunos. Mesmo aos primeiros que estão a começar a ver pequenos minutos de apresentação, mas apresentações mais informais, mas em que a criança sinta, por um lado, o peso da responsabilidade, por

outro lado, o prazer de tocar. A composição, digamos assim, de actividades que sejam naturais, sejam mais fluídas na sua relação quotidiana. Depois, obviamente, o inculcar bons hábitos de estudo, apelando também, obviamente, a momentos tranquilos, a momentos de encontro com o próprio instrumento. Eu costumo sempre dizer aos alunos que o instrumento é como se fosse um amigo, quer dizer, quanto mais falamos para ele, mais ele fala para nós.

**I:** Em relação ao artesanato, eu queria chamar a atenção para isso, porque para desenvolver esta técnica, precisamos de perder tempo a repetir, a consolidar e a ter consciência do que é que estamos a fazer e do que é que não estamos a fazer.

**DO:** Exactamente. Sim, o artesanato é uma boa imagem, porque exige essa intimidade. Essa intimidade com...

**I:** É uma relação física.

**DO:** Uma relação com o barro, uma peça qualquer, é uma relação física, claramente. E está a moldar qualquer coisa. Agora, é importante a palavra motivação, a questão de, obviamente, a própria metacognição. A valorização da própria auto-estima, saber identificar o perfil do aluno e também o sensor motor. Isso é uma coisa que devemos estar atentos. E então aí, muito bem, o estímulo visual, auditivo, ou audiovisual, digamos assim, pode ser um estímulo fantástico. O outro que realmente é extremamente físico, precisa deste... Deixa-me experimentar. Também estarmos atentos a isso, como é que o aluno capta? Depois, com a regularidade de haver este contacto com os pais e com casa. Com a família, através de e-mails, através do envio de vídeos... através do envio de audiovisual, para conhecer as referências também que temos. Quer dizer, o culto do gosto através daquilo que se vê e daquilo que se ouve também é muito importante.

Isso até numa primeira fase da aprendizagem. Portanto, mostrar, eu acho que mostrar, mostrar e contactar com, é fundamental. Até porque muitas vezes na nossa área não há esse contacto. Portanto, o aluno está muito ausente, tem estado devido a toda esta saturação de informação que existe, quer dizer, o próprio aluno acaba por estar, enfim, a navegar em alto mar quando vai ao YouTube, assoberbado, quer dizer, ouve tudo e mais alguma coisa, vê tudo e mais alguma coisa e às tantas não consegue perceber o que é que é o bom e o que é que é o mau, ou não consegue até se calhar desenvolver o sentido

crítico. "Eu gosto, não gosto, porquê?" Esse é um aspecto também que eu acho que tem a ver muito com o nosso tempo. A ausência de uma crítica, seja ela qual seja, uma crítica fundamentada.

**DO:** E esse trabalho, acho que se consegue muito, obviamente, como nós sabemos, através de ler, escrever, ouvir e ver.

**I:** Mas isso são ferramentas que estão cada vez mais, e já há estudos sobre isso, ferramentas cada vez menos desenvolvidas ou menos estruturadas.

**DO:** Exactamente, exactamente, mas devemos, acho que enquanto docentes, enquanto professores, devemos, enfim, dar a conhecer sempre isso. Claro que o aluno pode dizer "ah, mas hoje em dia não se ouve isto ou aquilo" mas quer dizer, mas o nosso património, então Portugal também já não se usa porque é muito antigo, quer dizer, portanto, é um país já com não sei quantos anos de história já não se usa, quer dizer, obviamente o nosso passado e a nossa história deve ser sempre valorizado. E incutir isto também no agora e nos pais. Não ser apenas esta ideia modernista de que o que se faz actualmente é que é bom. Com certeza que sim, com certeza que é bom, mas também conhecer o passado e, dar espaço para que se conheça o passado. O nosso património musical, os nossos instrumentos, é bom sensibilizar, sensibilização e motivação para mim andam de mãos dadas enquanto conceito, e um conceito que se deve pôr na prática.

**I:** Então, considerarias que para desenvolver estes conceitos da aprendizagem, a motivação, a metacognição, a auto-regulação, achas que seria importante também ajudar a família a saber orientar isso, fora da escola e para haver uma continuidade da recorrência a estas ferramentas?

**DO:** Eu acho que sim, devemos claramente...

**I:** E achas que isso é possível? Porque neste momento não é possível.

**DO:** É assim, eu creio que é possível, e até acho que as famílias sentiram esse trabalho...

**I:** ...Terão interesse.

**DO:** Haverá interesse e faz bem a todos, quer dizer, eu acho que é bom para toda a gente. É algo saudável, é algo de salutar, até ter conhecimento destas áreas, mesmo um pai conhecer o que é que o filho está a tocar, e não ser só o filho, saber que está a tocar numa peça de Bach. O pai saber quem foi Bach, saber o que é um Prelúdio, saber o que

é uma Fuga, para que é que aquilo servia, eu acho que isto deve servir até não só como cultura geral, mas quer dizer, é uma área de conhecimento aberta às pessoas. Irem ver um instrumento. Vamos fazer uma visita de estudo. Os pais também irem, os pais terem interesse. Acho que isto é muito significativo.

**I:** E hoje em dia se podem fazer visitas de estudos virtuais. Com o YouTube e com outras coisas, com outras ferramentas.

**DO:** Pode-se fazer, mas nada substitui nestes casos o *in loco*. Portanto, o estudo de campo e o habitat natural de toda aquela realidade. Quer dizer, ouvir um concerto de Órgão, obviamente, no YouTube, ou irmos à Sé de Lisboa, o próprio espaço é de uma magia muito diferente, quer dizer, a concepção é completamente diferente. Ou até um CD, por muito bem gravado e muito boa captação que tenha. A realidade de vivenciar e respirar a magia do espaço é fundamental. E acho que os pais irem a concertos, estarem em concertos, é fundamental também, tudo o que é extra aula.

**I:** Sem entrar em grandes pormenores. Reconhecendo essa importância, como é que a realidade de muitas instituições que não tem a possibilidade de ter um instrumento acústico nem poder protocolar a visita e o uso de um instrumento acústico num espaço como uma igreja ou um auditório, não interessa, como é que é possível aumentar ou sequer manter uma classe de Órgão nessas condições, nesse contexto?

**DO:** Bem, eu acho que é quando não se tem cão, caça-se com gato, como se costuma dizer. É importante a criação de actividades que também promovam o instrumento quer na comunidade escolar, portanto, das crianças, "nós não temos o Órgão de tubos, mas vamos ver esses vídeos", e aí está, usar virtual enquanto vantagem. Por outro lado, vamos para a parte das instituições, provavelmente, tentar motivar também que o instrumento pode fazer desenvolver um conjunto de ideias localmente, pode oferecer culturalmente algo que não existe, a própria Igreja também pode ganhar com isso, até pode ter mais fiéis, pode haver aqui um jogo de cintura muito interessante. É claro que as coisas demoram o seu tempo, mas quando já começa a haver uma justificação para que isso aconteça, eu acho que deve haver cada vez mais um entendimento entre todos para que a realidade aconteça. Mas é fundamental, começarmos por algum lado, se temos um instrumento eletrónico, e é o que temos na altura, porque a realidade é pobre, a escola é pobre, vamos começar com o que temos, mas sempre olhando para

cima. E aí então, se calhar, as actividades de visitas de estudo, concertos fora daquele contexto, será ainda mais imperativo perante os pais.

**I:** E até a valorizar?

**DO:** A valorizar cada vez mais esse ponto, porque, ok, se não temos, temos que ir ver em algum lado. Aliás, o próprio Bach também fez isso com o Buxtehude, fez a viagem que fez.

**I:** A peregrinação.

**DO:** E conheceu outras coisas, queria conhecer outra linguagem e conhecer isto de perto. Não era através só de cartas na altura. Houve uma peregrinação para ver... E essas peregrinações são importantes.

**I:** Portanto... A abordagem ao contexto italiano, francês, essas coisas todas.

**DO:** Sim, sim, claramente. E hoje em dia, quer dizer, com o YouTube, podemos direccionar muito para isso. Podemos não ir a França, mas estão a ver aqui um Cavallé-Coll ou um Cliquot, quer dizer, temos estes instrumentos aqui. Portanto, haver essas viagens, mesmo que sejam virtuais, mas com sentido. Não são precisas muitas, mas que sejam impactantes. Isso é importante.

[...]

A entrevista foi interrompida por motivos pessoais do entrevistado.

### **12.2.7. Anexo 14 — Transcrição da entrevista a um Docente Anónimo**

Docente de Órgão numa instituição de Ensino Particular e Cooperativo

Entrevista realizada via chamada telefónica a 20 de Setembro de 2023

**Investigador:** Muito boa tarde Professor Anónimo. Como sabe, estou a realizar um trabalho de investigação sobre a recente evolução das classes de Órgão em Portugal e, é meu objectivo não só caracterizar estatisticamente essa evolução, mas também consultar e debater ideias com docentes do ensino de Órgão e de Direcções Pedagógicas. Sobretudo, sobre os factores que eventualmente favoreçam uma aprendizagem bastante mais estruturada e motivante, com benefícios positivos para cada aluno e, outras ferramentas potenciadoras dum aumento de estudantes e de classes de Órgão em Portugal. Dito isto, não precisamos de saber o seu nome, precisamos só de saber há quantos anos é que é habilitado e, há quantos exerce como professor de Órgão?

**Docente Anónimo:** Habilitado sou há dois anos. E, exerço como professor de Órgão há uns 10, por aí.

**I:** Muito bem. E em que tipo de instituições é que trabalhou?

**DA:** Escolas de Ensino Artístico Especializado, em instituições privadas.

**I:** Instituições privadas mas com contrato de patrocínio?

**DA:** Sim, exactamente.

**I:** Muito bem. Costuma ter outros tipos de actividade profissional para além da pedagógica?

**DA:** Sim, concertista.

**I:** Eu estou a contactá-lo precisamente porque já tem quase uma geração de tempo de ensino, são esses tais 10 anos de experiência. Daí a pertinência desta entrevista, que se desenvolverá em cinco blocos, o primeiro e o quinto muito curtos. O primeiro é a contextualização desta entrevista, o segundo também é curto, a contextualização do entrevistado e da instituição de ensino que representa, que não vai acontecer por manter o anonimato, e depois a quinta é só uma questão final, também de resposta aberta.

O foco desta entrevista é o Ensino Artístico Especializado na actualidade e, em particular, o ensino do Órgão. Concorda que podemos caracterizar o panorama social, educativo, económico, político actual, como um conjunto muito forte de vários

estímulos simultâneos, tanto que, os agentes pedagógicos, quer sejam docentes, alunos, encarregados de educação, o sentem particularmente?

O contexto laboral dos encarregados de educação também é diferente de há 15 anos ou 30 anos, onde lhes é exigido cada vez mais uma dedicação exclusiva ao seu trabalho. Estamos a falar em termos médios, como é óbvio, cada vez mais tempo fora de casa a trabalhar e, com menos tempo disponível de acompanhamento aos seus educandos. E as instituições, na verdade, a aumentar a oferta pedagógica. Concorda com este enquadramento? Quer acrescentar mais algum aspecto?

**DA:** Não, acho que parece um excelente preâmbulo para a conversa.

**I:** Como terá conhecimento, a oferta actual e o funcionamento do Ensino Artístico Especializado baseiam-se em duas portarias, a 223 para o Ensino Básico e a 229 para o Ensino Secundário, onde se estabelece a carga horária e a estrutura curricular. O ensino Básico Articulado, de acordo com estas portarias, apresenta anualmente 90 minutos semanais de ensino do instrumento.

**DA:** Certo.

**I:** Pronto. Isto não é de facto respeitado por todas as instituições, como eu tenho vindo a perceber, nomeadamente as privadas fazem só 45 minutos.

**DA:** Certo.

**I:** Pronto, não sei qual o motivo, ainda vou investigar. Se souber a resposta, por favor, interrompa-me.

**DA:** Provavelmente será uma questão financeira.

**I:** É que tudo isso eventualmente pode ter consequências na aprendizagem e na progressão do ensino. O ensino já há vários anos que é uma sucessão de graus, que tem regras diferentes para o Articulado e para o Supletivo, mas basicamente, define uma série de objectivos pedagógicos para cada um desses anos. Acontece que, por exemplo, os programas, as estruturas curriculares de cada grau, não são universais, não são nacionais. Apesar de haver várias instituições públicas, que servem de referência, porque há falta de um documento universal, crê que isso pode ter alguma influência de um modo geral na evolução das classes de Órgão do País, sendo que há classes de Órgão de ensino público e de ensino privado?

**DA:** Eu acho que sim. Agora, não havendo um programa a nível nacional, eu acho que se seguiu durante algum tempo o programa do Conservatório Nacional, que estabeleceu uma espécie de *standard* daquilo que seria o programa. E hoje em dia, com a facilidade que há de partilhar documentos, acho que acaba por tudo por se referenciar pelas principais escolas de Órgão do país, eu não queria dizer a principal, mas acho que sim, o Instituto Gregoriano, e acho que se segue um bocadinho a partir desse formato.

**I:** Muito bem. O Instituto Gregoriano também é uma instituição de ensino público e tem a sua autonomia. Em sua opinião terá sido, nos últimos anos, a referência a nível dos objetivos pedagógicos. É isso?

**DA:** Sim, eu acho que, obviamente, que há sempre uma independência em todas as tomadas de decisão e no repertório, e, principalmente, aquilo que é exigido nos exames e nos finais de Ciclos. Mas penso que, isso também é uma questão mais de regiões, eu não sei como é que será exactamente no norte do País, também não sei se haverá uma abundância de escolas de ensino Oficial, com Órgão de ensino Oficial, mas, pelo menos na região centro, o Instituto Gregoriano tem sido uma referência, digamos assim.

**I:** Muito bem. Considera que, por exemplo, o perfil dos alunos nestes 10 anos de experiência pedagógica se alterou muito ou não?

**DA:** Eu não creio que se tenha alterado assim muito, mas isso é porque de há 10 anos para cá já estamos dentro desta bolha de uma diversidade de estímulos muito grande. Ou seja, se eu já fosse professor há 20 anos, há 30 anos, teria assistido à normalização dos *smartphones* e toda essa situação, mas actualmente acho que o perfil mantém-se bastante idêntico.

**I:** Portanto, para a aprendizagem de um instrumento, neste contexto oficial de um Ensino Artístico Especializado, é transversal a ideia, supostamente, de que nós devemos desenvolver a prática como se fosse uma espécie de artesanato, como se fosse o desenvolvimento de uma arte. De um *craftsmanship*. Isso requer, naturalmente, e é transversal ao ser humano, requer muita prática, requer muita repetição, requer muita paciência. Concorda com esta visão?

**DA:** Sim, é um trabalho a longo prazo. Isso é o pior obstáculo que temos que enfrentar, porque hoje em dia tudo é feito para durar pouco tempo. E só para acrescentar, eu sei que não é algo propriamente muito relevante o que eu vou dizer, mas até curiosamente

assiste-se isso na própria ideia de vídeo. Os vídeos hoje em dia estão cada vez mais curtos, daí o aumento do acesso a plataformas como o TikTok, porque, exactamente, a capacidade de atenção tem andado a diminuir incrivelmente.

**I:** Então, na sua opinião, diria que é um desafio cada vez maior, dada essa cada vez menor capacidade de atenção e de vontade de progressão?

**DA:** Sim.

**I:** Muito bem. E acha, empiricamente, que isto é transversal ao ensino Geral? É específico do Ensino Artístico Especializado?

**DA:** Sim, em termos empíricos eu diria que é generalizado. E acho que é um desafio que é transversal a qualquer instrumento.

**I:** Muito bem. E, agora em relação a outro vértice deste triângulo da aprendizagem, que são os professores, os alunos e os encarregados de educação. Em relação à estrutura familiar, assiste-se, já há vários anos na verdade, a uma necessidade de ambos os pais partilharem a responsabilidade da educação de uma criança. Ter a necessidade de trabalhar, cumprir um horário laboral e, ainda acumular todo o resto da responsabilidade da gestão doméstica, isso de alguma maneira pode ter influência no acompanhamento de cada aluno ou não?

**DA:** Eu acho que sim, mas julgo que o problema reside muito mais na multiplicidade de oferta, que anda à volta dos alunos e, não propriamente o comportamento dos pais, que, não parece ser tão díspar assim do que seria há 30 anos atrás.

**I:** Que tipo de oferta?

**DA:** Ou seja Eu acho que todo o entretenimento, e não quero voltar aqui à mesma tecla, mas o *smartphone* desbloqueia tudo o que há na Internet, é abismal e é quase uma luta desigual àquela que temos que fazer. Eu acho que muitas vezes os pais, também eles próprios, têm que combater essa desigualdade e isso é muito difícil.

**I:** Porque eles próprios também estão reféns desse buraco negro?

**DA:** Sim, também, por um lado. Por outro, há uma dependência quase de droga desse mesmo meio, dessas mesmas redes e tudo aquilo que opera, o que torna bastante difícil “puxar” os miúdos para fora dali.

**I:** Para outro tipo de actividades, certo?

**DA:** Sim. E, depois a noção de que, e há esta noção, que é preciso o espírito de sacrifício para aprender Música. Por muito que um professor motive, virão os momentos em que não vai ser fácil. E isso às vezes é uma ideia que não é simples ainda de perceber.

**I:** Por exemplo, hoje assistimos à posse de telemóveis em crianças de 10 anos, que têm acesso limitado ou não à Internet e, portanto, ao ecrã e a uma oferta enorme de estímulos visuais e sonoros. Sendo que não tem havido um ênfase sobretudo na digitalização do ensino, haverá algum espaço para isso ser alguma resposta para combater esta questão do contexto que é imposta ou não?

**DA:** A digitalização?

**I:** Sim.

**DA:** Eu acho que pode trazer ferramentas que podem ser bastante úteis.

**I:** Vou dar um exemplo: tivemos um momento de pandemia com obrigação de confinamento, não é verdade? — já agora, nesse período, perguntar se leccionou ou não? — E portanto, deve ter sido obrigado, certamente, para manter o acompanhamento, a pedir recurso a gravações do trabalho dos alunos.

**DA:** Absolutamente.

**I:** Esse tipo de acção pode ser considerada uma espécie de digitalização do ensino.

**DA:** Sim.

**I:** Que experiência é que teve durante esse período? Sentiu alguma melhoria, alguma perda de empenho nas tarefas propostas? Qual foi a sua experiência?

**DA:** Essa é a principal, e eu ia dizer há pouco, que essa é uma de duas grandes vantagens que os meios digitais podem trazer. As gravações serão a principal, na medida em que permite ao professor, sem grande *stress*, digamos assim, saber como é que vai ocorrer o trabalho do aluno ao longo da semana. É perfeitamente possível pedir uma gravação ao meio da semana com um determinado trabalho de casa. E eu acho, na minha experiência, que os alunos quando têm que fazer gravações, ficam com os objectivos muito mais definidos e é claro o que é que tem que fazer. Há ali um objectivo bastante palpável. E não querendo saltar, mas já para a segunda vantagem, que me parece, o acesso a todos os vídeos e áudios de música. Quer dizer, hoje em dia,

podemos, não só ouvir com bastante facilidade órgãos icónicos de diferentes países, como podemos ver os organistas a tocar. Sim, também já me parece algo bastante raro.

**I:** Portanto, pode ser desde a mera inspiração ou estímulo à motivação para o trabalho.

**DA:** Sim, e à própria aprendizagem com os intervenientes principais dentro da matéria.

**I:** Portanto, defende que o ensino, na verdade, seja um pouco em regime misto: durante a semana não deixar de acompanhar e, nos momentos de aula corrigir e ajudar a...

**DA:** Sim, isso é uma discussão que tenho assistido, um bocado incrédulo na minha opinião, que é esses regimes mistos de que fala, porque é verdade: a aula fulcral é presencial. Isso não pode mudar. Qualquer tentativa de substituir isso, parece-me bastante... uma demagogia bastante grande. O que é possível é que os outros meios complementem essa aula. E isso permite um trabalho mais eficaz durante a semana.

**I:** Muito bem. Portanto, um complemento mesmo a ter em conta.

**DA:** Sim, sim.

**I:** Ou seja, para definir objectivos a mais curto prazo. Para quê? Para obrigar a uma rotina, a um quotidiano do trabalho, é isso?

**DA:** Sim, para ir acompanhando o trabalho, sim, durante a semana de uma maneira mais...

**I:** Mas seguindo a ideia de que, havendo esses objectivos, os alunos dar-se-ão ao trabalho de querer apresentar resultados e, portanto, não desistem ou dão-se mesmo ao trabalho de estudar, é isso?

**DA:** Sim, porque é possível, com esta história das gravações, pedir diferentes trabalhos de casa para diferentes alturas da semana e, ter a certeza que o aluno vai cumprir.

**I:** Antigamente, antes da Internet e destas ferramentas digitais como *smartphones* ou mesmo gravadores digitais, não havia esse tipo de acompanhamento. E, no entanto, a estatística está a revelar que a quantidade de alunos que concluíam níveis mais avançados, 5º grau, 8º grau, era maior. Quer dizer que o problema é mesmo o contexto, ou este vincula-nos à necessidade de seleccionarmos outras metodologias e estilos de ensino? Exigirá ao professor uma adaptação e um acréscimo de trabalho ou não? Ou representará menos trabalho a longo prazo?

**DA:** Eu acho que isso é uma observação super pertinente. Mas é preciso não descuidar qual a idade das pessoas que acabavam. E, tenho noção que há cerca de 20, 30 anos, isto

quer dizer, por testemunhos de pessoas que ainda cá estavam nessa altura, que as pessoas que estudavam principalmente Órgão tinham uma idade muito mais avançada.

**I:** Ok.

**DA:** E também, a possibilidade de estudar música não era tão fácil assim, há 20 ou 30 anos atrás. Portanto, hoje em dia, a consequência da abertura de um ensino de música de massas é que depois é difícil.

**I:** Então voltamos ao início, que é o porquê do Ensino Artístico Especializado. Antigamente havia o ensino Vocacional e o ensino Não Vocacional. Um muito antigo Director do Conservatório Nacional dizia que este tipo de ensino devia ser só para quem tem vocação, que é uma discussão altamente complexa. E creio que, este conceito hoje em dia não é muito bem visto, nem sequer justificável, porque há casos de não-vocativos que seguiram a carreira e são grandes músicos. À partida não teriam grande vocação, é o que eu quero dizer. Claro que todos os modelos têm vantagens e desvantagens, mas o actual, as regras são estas. Quem quiser pode candidatar-se. Em princípio há uma prova de aferição para Formação Musical, entre a Iniciação e o 1º grau, que ditará se o candidato está apto ou não apto para o Ensino Especializado da Música. Será que estas provas, esta abordagem, ou esta aferição, deveria ser mais trabalhada, mais tida em conta, ou, por exemplo, nas instituições que conhece, isso nem sequer se coloca? A admissão ocorre até haver vagas e, o que interessa é ter financiamento? Porque o financiamento é atribuído *per capita*...

**DA:** Acho que depende muito de escola para escola, porque há escolas que têm listas de espera de alunos para determinados instrumentos e outras não. E, obviamente, das que não têm, se calhar seguem muito aquilo que estava a dizer, de aceitar e pronto. O que eu acho que é comum é que, interessa muito mais o trabalho que o aluno desenvolve durante o ano do que qualquer espécie de propensão que possa ter durante uma prova de entrada.

**I:** Muito bem. Agora focando mais no ensino do Órgão, qual é que acha que é a maior necessidade e requisito para um aluno chegar a bom porto no ensino Básico, no ensino Secundário da aprendizagem deste instrumento?

**DA:** A capacidade de trabalhar. Principalmente a organização, porque é um instrumento que não é como um violino, que o aluno leva para casa, podendo estudar em qualquer

local. Nós estamos muito constrangidos com o instrumento, mesmo os instrumentos electrónicos não são próprios para uma fase de aprendizagem com pedaleira e, mesmo assim são instrumentos bastante frágeis. Portanto o acesso do aluno a um órgão de tubos está sempre muito limitado em termos de horário o que implica que, mais que todos os outros, tem que gerir muito bem o tempo.

**I:** Portanto, o ideal seria nem sequer usar órgão digital, só mesmo não havendo outra hipótese, ou não? A experiência devia ser a ideal, e essa, seria a experiência a 100% num órgão acústico.

**DA:** A experiência ideal é 100% num órgão mecânico, sem dúvida. E, obviamente que nós sabemos que isto é uma utopia. Não sendo possível, temos órgãos electrónicos e mesmo assim, também não estão disponíveis 24 horas.

**I:** Pronto, também é interessante isso. Em relação ao conteúdo da disciplina, no seu testemunho, daquilo que tem vindo a verificar, sente que para cada ano há necessidade de rever os objectivos e o repertório a abordar ou reflectir sobre... o que é prioritário? Se é mesmo um tipo de peça ou um objectivo técnico? Qual tem sido a sua experiência?

**DA:** Eu acho que há sempre uma procura de mais repertório...

**DA:** Há sempre uma noção de que estás sempre à procura de mais repertório. Eu acho que isto é inevitável. Há a procura de mais repertório que seja motivador e que vá de encontro às competências que queremos desenvolver. Julgo que isso varia muito consoante os alunos, mas, a estrutura geral de desenvolvimento acho que é bastante fixa.

**I:** Ok. Sempre com esse princípio de que cada aluno é um caso específico, não é verdade? Estamos a falar de um ensino de um para um. E, portanto, essa necessidade de conhecer ou um gosto, o tipo de sensibilidade ou qual será o estímulo mais adequado para a aprendizagem desse aluno, que são conceitos básicos do ensino e da aprendizagem. Mas a verdade é que há uma crescente dificuldade em cumprir objectivos ou em ter provas finais de ciclo como havia antigamente. Aliás, criou-se a figura da Prova de Aptidão Artística para o ensino Articulado que não exige, na verdade, um domínio técnico ou um conjunto de peças que façam um repertório completo para um instrumento que é tão ecléctico como o Órgão, não é verdade?

**DA:** Sim.

**I:** Hoje em dia, acabar um oitavo grau com uma P.A.A. não é sinónimo de tocar desde... desde Manuel Rodrigues Coelho, a Frescobaldi, a Buxtehude, a Bach, outros franceses, alemães, ingleses, por aí fora até o Romantismo, até aos dias de hoje, não é verdade? Isso já é, aparentemente, uma espécie de subterfúgio ou não?

**DA:** Aparentemente, sim. Eu acho que a ideia, nos exames de 8º grau, era uma espécie de passagem, principalmente quando o programa era do Conservatório, pelas principais escolas europeias, com bastante ênfase na música antiga, porque o Órgão abrange um período histórico bastante grande. Eu acho que isto veio mudar um bocadinho, dependendo dos recursos da escola para o estudo do instrumento.

**I:** Ah, sim?

**DA:** Sim, porque isto é essencial. Quer dizer, um aluno que não tenha acesso a um instrumento com pedaleira de uma maneira regular, eu não estou muito a ver como é que pode fazer um oitavo grau. Ou como é que poderia fazer aquilo que nós costumamos pensar que é um oitavo grau. E eu acho que isso é essencial. É aquilo que... que hipóteses é que a escola tem de fornecer condições de estudo ao aluno.

**I:** Ok. Portanto, as instituições que pretendem dar esta oferta pedagógica, na verdade, deveriam, primeiro que tudo, oferecer as condições máximas possível, pelo menos ter instrumentos de estudo com condições.

**DA:** Eu não tenho a mínima dúvida. E acho que... Ou seja, isto é uma matéria delicada, que pode ter o seguinte contra-argumento: “então, mas se a escola não tiver condições, os alunos não podem avançar”. E... Eu acho que provavelmente não.

**I:** Muito bem. E, portanto, na sua prática pedagógica, como é que diria que aplica, por exemplo, os conceitos de motivação, de metacognição, auto-regulação e aprendizagem auto-regulada? Como é que estas ferramentas pedagógicas lhes são úteis?

**DA:** Motivação é o número um, na minha opinião. E motivação é o número um porque sabemos que a motivação é tudo aquilo que pode guiar um aluno principalmente quando há uma altura em que ele baseia o seu trabalho mais com motivação extrínseca do que outra coisa qualquer. A metacognição geralmente leva-se pela própria correcção do trabalho de casa ou em momentos de aula de compreensão, mas eu acho que isso vem muito depois da motivação.

**I:** E a motivação pode começar ainda antes da primeira aula ou não? A motivação orientada pelo professor, do ponto de vista de que irá definir um repertório, que irá tentar perceber como é que o aluno é, ou seja: os alunos não são todos iguais e também têm, por exemplo, níveis de interesse ou níveis de curiosidade diferentes, biologicamente podem ter comportamentos mais calmos ou mais extrovertidos. Portanto, o papel do docente, na verdade, diria que começa antes da primeira abordagem?

**DA:** Eu acho que é difícil começar antes da primeira abordagem. Tem que haver uma boa base de ideias para aquilo que podem ser, mas...

**I:** Não há nada como o primeiro contacto?

**DA:** Eu acho que não. Eu acho que uma coisa boa é que geralmente quem vai ter uma primeira aula — também outra vez numa ideia um bocado utópica — é porque quer ter a primeira aula, portanto essa motivação, digamos assim, está salvaguardada. Estou a dizer utópica porque muitas vezes pode haver a influência dos pais.

**I:** Claro.

**DA:** E depois é construir a partir daí.

**I:** Muito bem. Já agora... dessa experiência pedagógica que possui. Qual foi o momento mais exasperante, tentou usar todas as ferramentas que tinha ao seu dispor para resolver os problemas da aprendizagem desse aluno e, mesmo assim não foi suficiente. Isso já aconteceu ou não?

**DA:** Já. Geralmente o último recurso, quando o trabalho não está a correr bem, é pedir gravações para determinados dias específicos da semana. Para obrigar a ganhar algum "momentum" e que o aluno consiga trabalhar. Quando há gravações, há uma lista de gravações a fazer e o aluno aparece na aula seguinte e não fez nenhuma, está tudo dito.

**I:** E acha que essas situações acontecem com frequência, ou seja, não haver uma consciência da necessidade do trabalho individual diário, de uma rotina de trabalho, pelo menos, que tenha que ser feita de aula para aula e que, por consequência, é a consideração do ensino do instrumento como uma actividade de lazer, uma disciplina que não vai trazer nada de diferente.

**DA:** Isso acho difícil, até porque acho que é uma mensagem que um professor tem que passar logo. Que só há progressos quando há trabalho. Primeiro, que a aprendizagem só

se desenvolve quando há trabalho regular. Depois, que o funcionamento da aula de instrumento é muito distinto do que acontece nas aulas do ensino regular, só se desenrola e progride quando o trabalho é feito em casa. Isso é uma ideia que tem que estar patente desde o início.

**I:** E acha que, por exemplo, nos alunos mais novos que iniciam e que têm que ganhar ferramentas de auto-regulação e auto-aprendizagem mais cedo, para poderem progredir mais rapidamente, se têm essa consciência ou se o acompanhamento é suficiente ou se não é suficiente?

**DA:** Existe, e eu acho que quanto mais novos os alunos, com mais calma, tem que se defender a esta ideia. Mas o inverso também é verdade, ou seja, quanto mais crescem, mais é preciso orientar e ser mais exigente com o seu trabalho em casa. E, eu creio que é possível ser-se exigente e motivador ao mesmo tempo.

**I:** Portanto, não há uma única abordagem?

**DA:** Não. Acho que é perfeitamente possível ser-se bastante claro quais são as obrigações e, conseguir traçar o cenário de que isso é uma coisa boa. O resultado final é sermos capazes de fazer música. Isso não é só...

**I:** Esse objectivo final de descobrir a Arte e de transmitir alguma coisa através da Arte tem sido... tem-se mantido, ou tem sido cada vez mais difícil de atingir nos seus casos pedagógicos?

**DA:** Tem sido, acho que a sensação é sempre igual. Quando estamos a fazer Música, independentemente do nível, independentemente de tudo, temos essa alegria no sentido mais amplo da palavra.

**I:** E isso tem acontecido de igual forma na sua experiência pedagógica?

**DA:** Sim, sim. Ou seja, a dificuldade é quando é que os alunos lá chegam. E com que regularidade é que domina uma peça, porque o processo, por vezes, pode não ser tão prazeroso assim, mas... tem que haver esse momento.

**I:** Muito bem. Então, na verdade, estamos a falar de um ciclo. Desafio proposto, que é difícil, é uma dificuldade. É tácito que é uma dificuldade que se vai tentar ultrapassar, que se combaterá. Como? Com o estudo. Vencer a dificuldade e, tirar daí algum proveito anímico, alguma motivação. Concorda com essa ideia?

**DA:** Sim, ou seja, concordo, acho que é muito importante que o processo de trabalho e de estudo seja bastante claro, para que se possa atingir o tocar a peça, que o tocar a peça seja um momento fortemente enriquecido pelo professor, porque é aqui que queremos chegar. É por isso que temos este caminho e temos este sacrifício.

**I:** Eu pergunto, porque por vezes pode haver a tentação de facilitar demasiado o nível da dificuldade, para rapidamente satisfazer, ou lá está, pactuarmos com o panorama cultural actual.

**DA:** Sim, acho que por vezes é benéfico dar um passo atrás, mas é para dar dois à frente, não é para ficar parado.

**I:** Ok, muito bem. A questão é se a tentação não é tanta que se entra num vício de estimular só pela facilidade.

**DA:** Exacto, ou seja...

**I:** Porque se funciona, repete-se.

**DA:** Sim. É o que eu digo, acho que por vezes é possível perfeitamente dar um passo atrás e não ter prejuízo com isso, mas a ideia é...

**I:** ...equilibrar a balança.

**DA:** Exactamente, estabelecer alguma motivação e, a partir dali desenvolver as competências que estavam em falta, seguir em frente, não estagnar.

**I:** Então, quero colocar-lhe a questão final e agradecer desde já a sua disponibilidade. Partilhar a sua experiência pedagógica com quem está prestes a começar a sua carreira. E então perguntar-lhe, que derradeiro conselho dá a quem iniciará em breve esta aventura da docência no Ensino Artístico Especializado?

**DA:** Essa pergunta é muito boa. Eu diria que conhecer um grande número de métodos e de repertório. Uma parte e, outra parte é ter muito claro que competências é que vai querer desenvolver ao início. Não necessariamente por ordem, mas que conjunto de competências são necessárias desenvolver ao início. Isso é fundamental.

**I:** Para a sua profissão?

**DA:** Sim. Ou seja, ter muito claro quais são as competências necessárias para estabelecer uma boa base técnica a tocar Órgão e, por outro lado, paralelamente o que repertório que eu tenho que se enquadra nisto que eu quero.

**I:** Muito bem. Agradeço o seu interesse e disponibilidade em colaborar com este projecto.

**DA:** Ora essa, boa sorte!

### **12.2.8. Anexo 15 — Transcrição da entrevista a Rui Paiva**

Director e antigo docente de Órgão da Academia de Música de Santa Cecília, antigo docente de Órgão no Conservatório Nacional

Entrevista presencial realizada a 25 de Setembro de 2023 nas instalações da AMSC

**Investigador:** Senhor Engenheiro Rui Paiva, muito obrigado por conceder esta entrevista no âmbito da minha investigação do mestrado em ensino de Órgão da Escola Superior de Música de Lisboa.

Eu vou tentar abreviar a contextualização desta entrevista, porque é no seguimento do contacto já prévio que realizei com a Academia para a recolha de informação estatística sobre as classes de Órgão em Portugal. Aproveito para agradecer mais uma vez toda a colaboração prestada.

No fundo, esta entrevista serve para complementar esses dados e também para perceber, no caso do Sr. Director, que não só é Director da instituição, como é docente desta disciplina e, portanto, já tem muita experiência e, acho que é mais que pertinente para este âmbito. Iniciaremos com um bloco de perguntas sobre a biografia do Sr. Director, contextualizar como docente e como director da instituição e a relação com o instrumento, o mais brevemente possível. Depois um bloco intermédio sobre o Ensino Artístico Especializado actualmente, desafios colocados, um bocadinho também já na sequência do enquadramento legal desde 2018, que prevê o ensino Básico e o ensino Articulado, com um conjunto de regulamentos, inclusive a portaria 140 para a concessão do apoio financeiro, porque estamos a falar de uma instituição que não é pública e, portanto, tem uma relação contractual com o Estado. E, para terminar, o ensino do Órgão em específico. Podemos falar depois um bocadinho daquilo que tem reflectido sobre os últimos anos e, em concreto, sobre a atualidade.

Por isso, queria-lhe perguntar como é que nasceu esta relação com o instrumento, como é que chegou depois a professor de Órgão e, creio que depois, a Director da Academia?

**Rui Paiva:** A relação com o instrumento não é muito linear, nem foi de seguir os passos que geralmente aconselho. Eu toquei durante a minha juventude, talvez desde os treze aos dezoito, por aí, num grupo de pop rock, onde tocava órgão electrónico.

**I:** E em que zona do país vivia, em que decorriam essas descobertas?

**RP:** Estou a falar da Ericeira. Aliás, fiz parte, na verdade, de vários grupos. Num contexto em que eu era praticamente o único que sabia Música, portanto tinha que pensar naquilo que fazia e também no que os outros estavam a fazer. Depois pediram-me para acompanhar na Igreja, o que eu fazia sem, digamos, uma ligação muito forte ao instrumento, pelo menos nos primeiros tempos, mas isto há de ter tido alguma influência, teria os meus 14, 15 anos, por aí. Mas aquilo que marca a relação definitiva com o instrumento é igualmente atípico: eu estava em casa de um amigo meu, colega de escola, na altura não havia discos facilmente acessíveis, mas ele tinha a prática de comprar muita coisa fora. Tinha um disco interessantíssimo dos Emerson, Lake & Palmer onde, a certa altura, se ouvia a Tocata e Fuga em Ré menor [BWV 565] numa versão, completamente... deformada, mas a essência percebia-se. Havia uma parte com um órgão Hammond e aquilo entrou-me de tal forma que eu senti uma afinidade, quer dizer, foi mais que uma afinidade. Fiquei absolutamente preso e escravo daquilo e achei que tinha que tocar aquilo, sendo que eu não tinha absolutamente técnica para isso.

**I:** Mas ainda se lembra desse álbum, ou particularmente dessa faixa?

**RP:** Não, só disso, não me lembro de mais nada, era uma espécie de um flash.

**I:** Mas já conhecia esse repertório?

**RP:** Não, não conhecia. Vim para Lisboa à procura, fui à Valentim de Carvalho, consegui comprar uma partitura e durante meses a fio tentei tocar aquilo que era quase impossível para mim na altura, mas lá consegui. Aquilo para mim foi uma revelação, quer dizer...

**I:** Então podemos dizer que tinha altos níveis de motivação intrínseca para a aprendizagem do instrumento.

**RP:** Exactamente. Que também, vendo o panorama de hoje, acho que era uma coisa absolutamente atípica. Não seria na altura, para aqueles que eram os meus colegas, mas hoje, vendo o panorama, não tem nada a ver. Então, depois disso, portanto, estava na altura de ir para Lisboa para frequentar o [Instituto Superior] Técnico e procurei frequentar em simultâneo o Conservatório Nacional. Então, inscrevi-me como candidato e, percebi que nem sequer estava nas listas dos convocados para fazer provas. Então, sentei-me à porta da Directora de então, que era a Professora Elisa Lamas, que eu não conhecia. E disse aos funcionários que não saía dali sem falar com a Directora. Depois

disse-lhe o que queria e ela disse que sim, que me incluía na lista, mas só para não ouvir mais. Já não me conseguia ouvir mais.

**I:** Teve sucesso na sua iniciativa?

**RP:** Falta aqui uma coisa antes, que é... Isto antes ainda do Conservatório. Como era uma inspiração para mim poder tocar aquilo, na verdade, eu não tocava mais, mas... Eu achava que sim, a Tocata e Fuga em Ré menor sem pedaleira. Naturalmente, só com o teclado, num órgão a sério. E então tentei tocar em Mafra, naquela altura os instrumentos estavam num estado muito rudimentar, mas o órgão do Evangelho tinha um sistema de ar melhor que os outros e, por dentro, aquilo lá tocava alguma coisa. Mas disseram-me que isso era praticamente impossível, ou seja, que da parte do Palácio eu não tinha autorização. Se quisesse que enviasse um pedido de autorização para a Direcção dos Monumentos Nacionais. Coisa que eu fiz. Recebi, nem sei como, autorização e, portanto, passei muitas horas a tocar em Mafra...

**I:** Foi o primeiro órgão mecânico onde tocou, o órgão do Evangelho da Basílica?

**RP:** Exactamente.

**I:** Estamos a falar de 80?

**RP:** Mas sim, por aí, por aí.

**I:** Já tinha ingressado no Instituto Superior Técnico?

**RP:** Sim. Oitentas, oitenta... Oitenta, provavelmente. Depois, então, fiz admissão, melhor, apareci nas listas de convocados para provas. Fiz prova perante o Joaquim Simões da Hora e o Neves Barbosa e disse-me depois o Simões da Hora que o Neves Barbosa lhe disse "Nem pensar, tem uma posição de mão, quer dizer, inaceitável". Tinha uma série de vícios, que resultavam da minha passagem por um grupo de rock sem preparação inicial, e o Simões da Hora terá dito que "não, com este eu fico, nem que não venha mais nenhum". E pronto, e a partir daí, segui um caminho já mais regular, na relação com o instrumento.

**I:** Institucionalizado, pelo menos.

**RP:** Sim.

**I:** O resto é sabido.

**RP:** É mais normal.

**I:** Muito bem, obrigado pela partilha desse prefácio. E, portanto, terminou o Conservatório Nacional, e estudou em Espanha...

**RP:** Depois disso fui para Espanha fazer o curso de Órgão... Falta aqui um pormenor, que é: quando eu fui para o Conservatório, a minha intenção era de estudar um ano de Órgão e, eventualmente, um ano de Piano também. E ficar por aí. Depois percebi que não é isso. Ou seja, fiz o Conservatório a par do Técnico, dois pesos pesados. Porque, na verdade, do ponto de vista do estudo do Órgão, eu não tinha a facilidade de estar a partir do zero. Ou seja, tinha uma série de vícios e uma vontade absolutamente férrea, mas tinha uma série de vícios que tive de vencer. Depois Espanha, fui estudar para Barcelona, com Montserrat Torrent, percebi que ela, uma grande senhora com quem eu aprendi muitíssimo, queria que eu trabalhasse com ela, sobretudo, música romântica, o que eu aproveitei ao máximo, mas na perspectiva de mudar no ano seguinte. Passei no ano seguinte a trabalhar com o José Luis Uriol, comecei também com o Cravo.

**I:** Música Ibérica, portanto.

**RP:** Não só. Fazer o curso superior de Órgão, que tinha tudo, mas também música ibérica, não só o Professor que é uma pessoa muito interessante do ponto de vista musical, mas também uma série de colegas interessados, portanto, todo aquele ambiente foi importantíssimo.

**I:** E já agora, o professor Simões da Hora, foi quem recomendou Barcelona e a professora Montserrat? Foi por alguma coincidência?

**RP:** Não, não era coincidência. Ou seja, eu sempre fui muito autónomo. Mesmo com o Joaquim Simões da Hora — ele de vez em quando dizia-me isso — ou seja, eu estudava muito por mim alguns aspectos técnicos, aspectos de dedilhação, questões de música antiga, que discutia com ele e, na maior parte dos casos, acabava de concordar comigo. E houve coisas que... Quer dizer, que eu fiz porque achava que era o melhor. Eu sabia onde queria chegar. Às vezes podia não ser exactamente o caminho, mas o Simões da Hora foi absolutamente fundamental nisto. Se não fosse ele no percurso, tenho certeza que dificilmente teria chegado a algum sítio.

Mas o Simões da Hora organizava uma coisa, tudo com o Manuel Morais, que eram as Semanas de Música Antiga Ibérica, que se realizaram durante 10 anos, se não estou enganado, e isso aconteceu em vários pontos do país. Decorreram em Évora, em

Coimbra, aconteceu no Porto, e onde havia pessoas de um nível como Jordi Savall, José Luis Uriol, Ton Koopman, naturalmente o Simões da Hora e o Manuel Morais, outros estrangeiros e, portanto, o nível era muito alto, ou seja, era do mais alto que nós podíamos aspirar. Aqui, quer dizer, os contactos eram extraordinários. E, portanto, tive o meu primeiro contacto com José Luís Uriol nesse contexto.

Mas quando estava em Barcelona, tive a oportunidade, de na Fundação La Caixa, ver muitos vídeos de música gravada de concertos e andei a ver exaustivamente concertos de órgão de cravo, tendo percebido claramente que gostaria de trabalhar com o José Luis Uriol. Essa foi uma decisão já tomada em Barcelona. Montserrat Torrent foi, digamos, uma escolha muito na base dela ser, no fundo, um pouco a Mãe dos organistas espanhóis. Todos aqueles organistas que, depois, um entre eles, da tal geração, vieram dedicar-se à música antiga.

E, portanto, achei que poderia ser interessante, porque ali haveria fundamentos interessantes. E havia, embora ela não fosse propriamente, digamos, a maior especialista em termos de música antiga. Mas sim, tinha um conjunto de bases que era muito importante.

**I:** Claro, de tal forma que os seus alunos depois foram investigar essa área.

**RP:** Sim.

**I:** Muito bem. Depois de estudar com Uriol, o que é que se deu a seguir? Começou a trabalhar como docente, a Engenharia terminou também?

**RP:** Já tinha terminado. Terminei aqui o Conservatório mais ou menos a par da Engenharia. Nunca exerci engenharia, tem-me sido muito útil, mas não como profissão. Depois disso, voltei para Portugal e o Conservatório precisava de mais tempo docente na área do Órgão. O Simões da Hora sugeriu à Directora de então que eu desse algumas aulas, candidatei-me, apresentei-me e comecei a dar algumas aulas de Órgão.

**I:** A primeira instituição onde leccionou foi então o Nacional.

**RP:** Sim, sim.

**I:** Lembra-se do ano lectivo?

**RP:** Não, mas terá sido... em 88, 89... Talvez por aí. Depois disso, vim aqui para Santa Cecília.

**I:** 91?

**RP:** Vim para aqui em 90. No ano lectivo, 90/91. Depois aconteceu aquela situação dramática do problema de saúde de Simões da Hora. Ele deixou... não me lembro já se ele primeiro reduziu, mas enfim, deixou de leccionar e eu acabei por assumir a classe.

**I:** Muito bem. E o Professor António Duarte?

**RP:** O professor António Duarte penso que já lá estava, juntou-se depois, não tenho certeza, mas pelo menos lá estava com algumas horas.

**I:** Muito bem. Então depois tomaram conta da classe?

**RP:** Sim.

**I:** Muito bem. E então, precisamente, poucos anos depois, um par de anos depois, chega à Academia, mas como é que chega à Academia? Qual é a ligação?

**RP:** A ligação é uma ligação também bastante improvável.

**I:** Porque não é como docente.

**RP:** Não, não é como docente. Ou seja, eu no ano lectivo 89/90, fui convidado para vir acompanhar alguns alunos em Cravo na audição final, que era uma audição comemorativa dos 25 anos na Gulbenkian. O João Vaz estava aqui, nós éramos colegas, e ele lembrou-se de me sugerir ao Director de então, que era o Professor Henrique Fernandes, para que eu viesse a fazer os acompanhamentos em Cravo. Mas isso foi uma coisa episódica. E eu mal conhecia a Academia.

**RP:** Percebi depois, no ano seguinte, que era preciso encontrar um Director. O Professor Fernandes estava aqui a assumir um cargo interino, e havia alguns nomes no ar, sei que o meu foi sugerido, e o Rui Vieira Nery, que já então fazia parte do Conselho Administrativo, como continua a fazer, telefonou a perguntar se eu queria vir dirigir a Academia, que era uma coisa, para mim, absolutamente insólita, porque jamais me passou pela cabeça dirigir o que é que fosse, não era... achava que não tinha nada a ver com essa tarefa...

**I:** Não tinha um perfil?

**RP:** ... para dirigir o que é que fosse. Mas vim aqui, conheci as pessoas, conheci a instituição, e acabei por aceitar o convite.

**I:** Muito bem. E, portanto, era possível acumular um horário no Nacional?

**RP:** Isso eu, digamos, negocieei com o Conselho Administrativo. Portanto, eu estava com o horário completo lá e, fazia acumulação aqui. Naquela altura, era possível acumular mais do que acontece hoje, algo que não seria possível fazer hoje.

**I:** E, portanto, sente que, como docente do Nacional e Director da Academia, para além de tudo o resto, como a sua figura artística, tem um panorama muito completo, da realidade do ensino do Órgão, do ensino da Música, particularmente em Lisboa e depois a nível nacional, naturalmente. Sempre sentiu que havia uma preocupação por parte de encarregados de educação e educandos em seguir um curso que, naquela altura, se chamava vocacional? Sentiu que não havia essa preocupação ou ao contrário, a partir de algum momento passou a haver essa preocupação porque o empenho podia ser sempre suficiente ou bastante bom? Terá havido alguma alteração desse panorama mais recentemente? Estou a falar a nível empírico, para já. Tanto como docente, como diretor.

**RP:** Sim. Eu vou responder... não sei se vai directamente à pergunta, mas... andaré por aí. Há uma diferença substancial, muito substancial, no que diz respeito em especial ao caso do Órgão, que é quando deixou de ser possível aceder aos cursos do Conservatório para além da idade escolar. Isto é, eu cheguei ao Conservatório como aluno numa idade em que é suposto hoje terminar. Eu cheguei com 18 anos. Já era adulto. E a ideia que eu tenho é que o mesmo que aconteceu com o João Vaz, o mesmo que aconteceu com o António Duarte e, tanto quanto sei, também com o próprio Simões da Hora, de certa forma, independentemente dos percursos anteriores musicais e da preparação com que se chegava lá. O Órgão era um instrumento que tipicamente supunha uma abordagem mais tardia. Não sei se por isso corresponder também a uma tomada de decisão mais madura, mas era assim tipicamente, eram alunos mais velhos. Enquanto foi assim, eu encontrei alguns alunos dedicadíssimos, enfim, nem todos, mas muitos, e alguns de um talento absolutamente extraordinário. Posso dizer, alguns com bastante mais talento que eu. A partir do momento em que o ensino artístico especializado, foi sendo integrado com o currículo normal, ou seja, algo que se faz a par da escolaridade obrigatória, naturalmente, a idade de admissão ao Conservatório baixou consideravelmente. E, portanto, aquela circunstância de alunos que chegam ao Conservatório para fazer aquilo, acabou. Não vale a pena contornar isso. Isso acabou. O que encontrei foi alguns alunos, desses mais jovens, que, uma vez ali, acabaram por se identificar com o que estavam a

fazer, e com talento, e progrediam em tudo isso. Mas há diferenças consideráveis. Os primeiros tinham uma vontade sólida e tinham uma forma madura de olhar para as coisas. Muitos deles têm um *handicap* relativamente aos anos mais jovens. Eu próprio sinto isso. A seguir, não tínhamos esse problema, ou seja, os alunos estavam em condições físicas para trabalhar tudo desde o início e a trabalhar bem, mas tipicamente não queriam. E, portanto, aquilo, mais tarde ou mais cedo, acabava por ficar pelo caminho, salvo raras exceções.

**I:** Muito bem. Essa ideia que acaba de escrever é partilhada com muitos docentes de algumas entrevistas que já fiz e, conversas que tenho tido sobre o enquadramento deste instrumento no ensino da Música no nosso País e, portanto, quer me parecer pela experiência com quem tenho falado que realmente é substancial, é muito importante esse enquadramento. E, portanto, não tendo actualmente essa possibilidade de receber alunos com uma maturidade, com um poder decisório fundamentado, naturalmente, têm de ser aconselhados. Impõe-se, então, uma função para essas instituições que têm esta oferta educativa de, primeiro aconselhar e fazer uma espécie de triagem, tentando com as escolhas de cada um, fazer uma escolha orientada.

**RP:** Sim, é isso.

**I:** Estamos a falar, por exemplo, de *ateliers*. Estamos a falar, por exemplo, não sei se de alguma prova da aptidão?

**RP:** Sim, claro. Isso acontece com todos os instrumentos. Aliás, desse ponto de vista, o que se faz na Academia de Música de Santa Cecília não é muito diferente do que se fazia no Conservatório, com uma diferença: o Conservatório tinha, à partida, vagas absolutamente definidas, isto é, número de horas, que eram as horas dos horários dos professores. Isso era um número fixo e fechado. Na Academia de Santa Cecília, embora se parta com o exercício interno desse ponto, não colocamos nenhum aluno em nenhum instrumento, sem que estejamos convencidos de que o aluno gosta de um instrumento, que tem o mínimo de aptidão, considerando aquilo que se pode avaliar num exercício muito curto e que os pais estejam de acordo, o que significa que os números podem oscilar continuamente àquilo que seria a nossa vontade, estritamente do ponto de vista da organização. Mas achamos que isto tem alguns benefícios, sobretudo para quem estuda. Isto pode não funcionar, ou seja, aquilo que nós temos no final pode

eventualmente não dar certo. Excessos em instrumentos que depois nos complicam a vida do ponto de vista da organização, mas o certo é que isto já é assim há muitos anos, há mais de 20 e tem dado certo.

Agora, no caso, da Academia de Música de Santa Cecília há um decréscimo de alunos de Órgão e de Cravo também, posso juntar outro instrumento que é a Flauta de Bisel, que, no fundo, tem a ver com o facto de os alunos cada vez escolherem menos estes instrumentos. Ou seja, não tem a ver com nenhuma vontade da escola, pelo contrário. Temos feito algumas iniciativas no sentido de dar aqui um empurrão nesta matéria.

**I:** Tem havido até uma estruturação, um aumento das condições para esse estudo. A oferta de instrumentos, de salas específicas...

**RP:** Sim, mas isso não resolve o problema todo. Está aqui uma questão de motivação, que para nós é cada vez mais clara. E se calhar... não é muito diferente daquilo que era no passado para os mesmos níveis etários. Claramente os miúdos sentem-se atraídos por instrumentos que são apelativos, como por exemplo aqueles que fazem parte das orquestras, aqueles que com frequência se apresentam em grupos de música de câmara, desse ponto de vista, tanto o Órgão, como o Cravo, como a Flauta de Bisel os exemplos, só para dar estes exemplos, mas podemos eventualmente dar mais um ou outro, não são assim tão extrovertidos. Portanto, talvez por isso, essa é uma razão eventual.

**I:** Não são tão extrovertidos para quem está a escolher, ou seja, o preconceito em relação a esses instrumentos?

**RP:** Eu não creio que haja propriamente um preconceito.

**I:** Um pré-conceito?

**RP:** Sim. Aquilo que há é uma ideia dos outros instrumentos como sendo mais favoráveis a algo que atrai os outros.

**I:** E, portanto, conduz a uma escolha. Sabendo fazer essa triagem, ter essa avaliação, ou pelo menos ter essa sensibilidade, pode tentar explorar os instrumentos de outra maneira.

**RP:** De outra maneira, sim. Tenho consciência de que nós precisamos trabalhar isso mais na Academia, mas durante algum tempo assumi que era um bocadinho uma característica da nossa escola. Mas depois, em um contacto que eu promovi com colegas de outras escolas, tentamos reunir outros organistas, professores e, ao conversarmos, fui

percebendo que isto é um problema que se verifica também em outras escolas. Da experiência da Academia, senti necessidade de confrontar outras realidades, perceber-se com o fenómeno local, para já aferir um bocadinho.

**I:** Porque sabemos que a Academia tem um contexto educativo muito específico. Isso poderia ter influência.

**RP:** No contacto com eles percebi que não estamos fora do contexto de outras escolas e também procurei perceber quais são as estratégias das outras escolas, sobretudo dos outros professores, para superar isso. E cheguei à conclusão que não era muito difícil de chegar é que, de uma forma mais ou menos generalizada, se vão abordando repertórios que tipicamente fogem à cultura organística para, digamos, uma fase de cativação e de motivação apenas como estratégia para depois se procurar, uma vez, digamos, cativado ou não, ir abordar por outras... estas coisas têm alguns riscos, mas, efectivamente, não ter os outros motivados é um risco maior.

**I:** Então, no seguimento dessa noção que acaba de descrever, queria saber a sua opinião relativamente ao contexto social, ao contexto cultural e político, e até económico, que vivemos actualmente. Se concorda com a ideia de que, não é só de hoje, mas já há várias gerações, que o mercado de trabalho é livre e os encarregados de educação hoje em dia ambos trabalham, na maior parte do caso dos alunos. Isto pode ter alguma implicação depois ao nível do acompanhamento em casa, porque a gestão doméstica já não é feita durante o dia, é feita simultaneamente, quando o agregado chega todo a casa e cada um tem as suas tarefas e, particularmente para quem está a iniciar uma rotina de trabalho, — porque estamos a falar de um tipo de ensino que necessita de uma rotina de trabalho e especificamente o Órgão creio que é incontornável essa necessidade —, se isso pode ter alguma influência ou não. A questão também das novas tecnologias de acesso à Internet, de digitalização dos ecrãs e, portanto, do estímulo constante e muito apelativo, muito intenso e de rápido consumo, com picos de satisfação muito rápidos e em grande número, que dificulta, no caso de um estudo não acompanhado, a manutenção dessa rotina que permite vencer a dificuldade. Portanto, esses estímulos são contrários, na realidade, ao estudo do instrumento, à prática que é necessária, que toma o seu tempo e que pode rapidamente não dar essa satisfação e um resultado visível e muito motivador e, portanto, pode sugar o foco e a energia desses alunos.

O que é que pensa sobre esta temática?

**RP:** Antes do contexto actual, há algo que parece incontornável, inclusive nós, aqui na Academia, na reunião inicial que fazemos com os pais há alguns anos, procuramos transmitir esta ideia, que no fundo resulta de alguma investigação, testes controlados, etc.: o papel dos pais é absolutamente determinante na aprendizagem da Música. Noutras coisas também, mas agora estamos a falar de Música. E parece não haver qualquer relação directa entre a formação dos pais, isto é, ter uma formação musical, ou não, e o sucesso da aprendizagem dos filhos. Aquilo que parece ser absolutamente relevante é esse acompanhamento que não é um acompanhamento técnico, é um acompanhamento ao nível emocional.

Ou seja, mostrar interesse e, eventualmente, mostrar que também se gosta, mesmo que não se goste. Tentar perceber constantemente se o filho ou a filha estão a fazer os exercícios que é necessário fazer, assistir a aulas de instrumento para ter uma noção mínima do esforço que está ali a ser pedido à criança ou ao jovem, isso parece ser absolutamente determinante. Naquilo que li sobre este tema, havia alguns exemplos concretos de grandes músicos cujos pais não tinham a mínima formação. Portanto, não foi pela formação dos pais que houve ali, digamos, uma mais-valia, mas, sim, pelo acompanhamento, pelo interesse que demonstraram. Portanto, isso é uma coisa que nós tentamos passar aos pais dos alunos aqui na Academia, explicar-lhes que há fundamento científico e que viemos para estas conclusões.

**I:** E diria, então, que há uma orientação emocional em casa e uma orientação mais técnica, claro que isto não é 100% de um lado do outro, mas na escola, portanto neste triângulo da educação, que é o aluno, a casa, a família e a educação.

**RP:** Sim, procuramos que isso aconteça.

**I:** Portanto, este equilíbrio é por aí.

**RP:** É fundamental. Agora, isto é muito difícil depois de se fazer na prática. Desde logo por causa disso que referiste, ou seja: realmente, hoje em dia, a vida é muitíssimo agitada, ou seja, na verdade, há pais que têm muita dificuldade para acompanhar os filhos. E, sendo o percurso musical feito a par da escolaridade geral e obrigatória, naturalmente que há uma preocupação, eu diria, da grande maioria dos pais para que, em primeiro lugar, estejam, digamos, as matérias que dizem respeito a essa formação

geral. Mesmo quando, muitas vezes, os pais dizem que não. Já desmontei em algumas reuniões com pais essa situação. Nem se apercebem alguns que estão a fazer isso. Acreditam que estão, digamos, a ajudar.

**I:** A dar paridade.

**RP:** Mas é muito difícil. Mas é uma coisa que eu acho que todos percebemos. Agora, dificuldade de organização por parte dos pais, um peso inevitável que tem a componente geral, e nesta escola ela é exigente e, portanto, isso é incontornável. Mas no aspecto musical também é. Ou seja, levamos a sério o ensino da Música.

**I:** Isso é uma grande vantagem desta instituição, é que a nível de gestão do tempo, permite uma facilidade maior do que qualquer outro contexto.

**RP:** Sim, só que aquilo que se passa na escola, no caso do instrumento, é uma parte pequena, porque o trabalho individual ocupa aqui a grande componente para se avançar e para se ter êxito. E é feito em casa.

**I:** E eu digo isto para que não se justifique falta de trabalho ou... com o argumento de que não há oportunidade, porque realmente o espaço é o mesmo e, portanto, não há deslocamentos, não há perdas de tempo.

**RP:** Relativamente a isso, acho que o modelo de ensino Integrado é extraordinário, ou seja, acho que os alunos aqui beneficiam de condições das quais eles próprios não têm consciência. Mas os pais também não. Os pais, que são adultos, também não têm consciência. Ou seja, esta é a escola que eles sempre tiveram, na maior parte dos casos, desde os 3 anos de idade. Portanto, não há comparação possível.

Eu lembro-me que, nos últimos anos em que dava aulas no Conservatório, tinha que dar, até por causa da articulação com a Academia, tinha que dar aulas à noite. Quando eu digo à noite, até às 10 horas da noite, isso aconteceu durante 2 ou 3 anos.

**I:** Já agora, terminou a sua relação laboral com o Conservatório Nacional enquanto docente...

**RP:** Em 2011. E terminou porque eu já tinha a minha carreira bastante avançada, já tinha uma redução significativa de horas de aulas, segundo a legislação, para assumir tarefas administrativas. E a certa altura tornou-se absolutamente incomportável. Tinha à minha responsabilidade a organização e a gestão dos alunos em regime Articulado. Ou

seja, eu tinha que contactar com as famílias, articular horários que era absolutamente impossível continuar. Apesar de gostar muito de dar aulas ali. Mas isto para dizer...

**I:** Para dizer que a realidade da Academia e dos alunos que cá andam é extraordinária.

**RP:** Sim, mas estava a dizer que no Conservatório encontrava alguns pais, a partir das 8 até às 10 da noite sentados nos bancos dos corredores do Conservatório ao jornal ou com o seu computador, à espera dos filhos. Eu diria, os alunos da Academia têm muito mais sorte pela facilidade que têm aqui. Mas uma coisa que eu não tenho grande dúvida, e isto não tenho a base científica, apenas empírica, é que aqueles pais queriam mesmo que os seus filhos fizessem aquilo e não tenho grande dúvida de que aqueles pais iriam pedir contas aos seus filhos, de alguma forma, por aquele tempo que eles passaram ali. Isso os pais da Academia não fazem a mais pequena ideia do que seja.

E, portanto, de certo modo, aquela falta dessas condições ideais, quem sabe, provavelmente, teria um resultado melhor para aqueles alunos. É uma ideia. Uma coisa é certa: isto eu tenho que transmitir aos pais da Academia. Eu tenho-lhes dado esse exemplo, não sei se alguma coisa lá fica.

Mas há esse problema da gestão do tempo que há um bocadinho desde sempre. Há a questão das tecnologias, também não tenho uma base científica, até porque creio que ela não exista, das vantagens e desvantagens desta exposição longa de jovens e de crianças às tecnologias. Fico com a impressão de que elas contribuem para esta sensação de que tudo tem uma dose de virtual, tudo está acessível com um clique, e portanto a noção de esforço para se conseguir alguma coisa é muito baixa. Na verdade, os miúdos cada vez manifestam mais isso aqui na Academia de Santa Cecília, e são as educadoras — portanto estamos a falar dos 3 aos 5 anos — e os professores do primeiro Ciclo, as primeiras a referir isto. Portanto, isto nota-se e nota-se de ano para ano. Dizer que isso se deve exclusivamente à questão das tecnologias parece-me arriscado. Agora, que tenho uma convicção de que uma parte substancial deriva disso...

**I:** Ou da sua sobredosagem.

**RP:** Sim, sim.

**I:** Porque acho que estamos de acordo que tem os seus benefícios. A evolução tecnológica acompanhou a evolução da Humanidade desde há muito tempo.

**RP:** Agora, a evolução tecnológica, no caso do Órgão, tem tido algumas vantagens, que alguns alunos podem aproveitar de forma absolutamente extraordinária. Não sei se queres entrar por aí.

**I:** Sim, também.

**RP:** Podem recorrer a software que permite aos alunos utilizarem um teclado MIDI e poderem trabalhar ouvindo som com uma qualidade que, quando eu era aluno, era uma coisa absolutamente impensável.

**I:** Só viajando.

**RP:** Exactamente.

**RP:** Hoje, um aluno tem a possibilidade de conhecer timbres e, digamos, a característica tímbrica de vários estilos de instrumentos, tanto do ponto de vista regional como temporal, instrumentos barrocos, românticos, clássicos, etc., a característica dos registos, a sonoridade própria de cada registo e as combinações possíveis, coisas que até aqui só eram possíveis viajando. Claro que se podiam ouvir gravações e ouviam-se muito. Hoje, os alunos, tipicamente, não ouvem nada.

**I:** Então, estamos a falar tanto amostras de som para correr num computador e para potenciar o estímulo do estudo pelo som.

**RP:** Não só o estímulo do som, mas também o estímulo da tecnologia. Ou seja, é uma ferramenta a que eles já estão habituados. E percebe-se que isso é uma coisa que os atrai. Então, se nós conseguirmos usar isso como forma de os atrair, tanto pelo som, como pelo lado tecnológico, digamos, alguma linguagem que eles vão dominando na relação com a máquina, isso pode ter um aspecto positivo.

**I:** Para quem ingressa neste instrumento, dá algum aconselhamento, dá algum dossiê sobre as escolhas de instrumentos de estudo, por exemplo, nesse caso, ou não?

**RP:** Sim, essa é uma questão muito delicada. Um instrumento de estudo para o Órgão, tal como acontece com o Cravo, e podíamos dizer um exemplo mais conhecido de todos, o Piano, deveria ser um instrumento real, ou seja, que pudesse ajudar os alunos a formar bem as mãos e o *touché*, mas isso pode assumir valores incomportáveis, que faria com que isso fosse um impedimento ao trabalho dos alunos. Portanto, aquilo que está acessível a uma grande parte dos alunos é a compra de um instrumento electrónico, que tipicamente tem teclados muito maus, mas já há algumas empresas que constroem

teclados eletrônicos com uma qualidade acima do normal e procurando, de alguma forma, se não imitar, pelo menos evocar a sensibilidade dos instrumentos mecânicos, o que já é alguma coisa de valor. Entre os nossos alunos, há vários que já adquiriram esse tipo de recurso, e isso tem vantagens óbvias.

**I:** Depois, imagino que vão tirar alguma conclusão ao longo do tempo.

**RP:** Sim, se bem que aqui a Academia tem um órgão mecânico, que está aqui na Igreja da Ameixoeira, onde os alunos repartem o seu trabalho entre um teclado electrónico e um instrumento a sério, e por isso vamos tentando minimizar os efeitos nocivos de um teclado electrónico.

**I:** Portanto, no seguimento do melhor proveito à exposição da tecnologia, o que é que pode dizer, por exemplo, ainda em relação a essa questão do interesse tecnológico como motivação para o estudo de Órgão? Sente que há níveis de curiosidade iguais, diferentes do que há 10 anos acontecia, ou há mais tempo atrás, em relação ao Órgão? Porque socialmente estamos a falar de um instrumento que está muito associado à Igreja e, por conseguinte, a uma prática espiritual que, estatisticamente não está a ter uma redução, mas na realidade isso está a acontecer. Ocorre um afastamento da população em relação à Igreja Católica. E por isso, talvez os alunos que hoje ingressam em Órgão não têm tanta exposição ou tanto contacto com esse contexto. Por outro lado, o contexto de concerto em Portugal também não está tão dissociado desse espaço. São poucas as salas que têm um instrumento mecânico, acústico. Por isso, o que é que tem sentido em relação a essa... se há curiosidade em relação ao instrumento que já vem atrás ou que vão descobrindo nesse momento dessa experiência do *atelier*, por exemplo?

**RP:** Isto dava para várias teses. Então, vamos lá a ver.

Relativamente ao interesse por um instrumento, eu começaria pelo fim. O Órgão está muito associado à Igreja, desde logo, porque a grande maioria dos Órgãos está no seu lugar de origem. Ou seja, o Órgão está no lugar onde se fez toda a cultura organística. Retirar daí o Órgão é matá-lo de uma parte substancial. É, no fundo, retirar-lhe a alma. E não estou a falar de condições acústicas, quer dizer, se nós estamos a falar, se nós queremos passar aos nossos alunos o Órgão como sendo aquele instrumento físico, mais a cultura que lhe está associada, e é isso que se faz em todos os instrumentos, então não podemos dissociar. Quando eu era aluno, já não havia uma relação de afinidade das

peessoas com o Órgão por ser um instrumento que ouviam na igreja. Porquê? Porque, se hoje há muitos instrumentos que tocam, quando eu era aluno eram raríssimos os instrumentos que tocavam.

**I:** E em condições, se calhar.

**RP:** Em condições, portanto. O que havia nas igrejas, quando muita era um órgão electrónico, e muitas ainda tinham um harmónio. Que eu não creio que fossem instrumentos muito cativantes. Ou seja, aquela coisa de se dizer, "eu quero muito estudar Órgão porque vejo na minha igreja", era uma coisa que eu acho que já era rara. Mas eu apanhei vários alunos, e alunos muito jovens, a dizer isso. Alguns a dizer isso, ou seja, viram na igreja. Mas, esse acréscimo ou seja, em relação a isso, eu diria que há desde que eu era aluno até os dias de hoje, um crescimento e não uma diminuição. Agora, o que acontece, parece-me, e isto é muito limitado na observação do que eu estou a pensar, por exemplo em mim, estou a pensar nos meus colegas, estou a pensar naqueles que na minha geração, talvez na geração seguinte de formandos, no modo como nós olhávamos para o Órgão. No meu caso, houve aquela espécie de descoberta, assim, por caminhos muito estreitos. Mas, nós tivemos aqui um momento, nos anos 80, que foi o da chegada a Portugal do movimento da Música Antiga, vamos dizer assim. E ele chegou por várias vias. Chegou pela acção da Fundação Calouste Gulbenkian, chegou pela acção de alguns particulares, estou a pensar, por exemplo, no meu professor, no professor Santiago Kastner, pelo Manuel Morais e os Segréis de Lisboa...

**I:** O Departamento de Ciências Musicais teve alguma influência nisso também ou não?

**RP:** Depois. E há uma leitura, a meu ver, muito bem feita, e com conhecimento de causa, porque participou nisso: o Doutor Rui Viera Nery faz notar que, por essa altura, não sei precisar a data, ou seja, nessa década, surgiu um programa na Rádio, que era "Em Órbita", que era um programa de divulgação da Música Antiga, que era uma coisa que, à partida, não teria muitos adeptos. Só que, por uma questão de programação, surgia colado a um programa de Jazz. Portanto — e agora é já uma interpretação minha — se nós notarmos que a música de Jazz foi ganhando terreno à custa de um conjunto de características, que a tornam um bocadinho independente do resto da Música, nomeadamente no que diz respeito à improvisação, ou seja, o haver um lugar a uma expressão muito mais livre e que nos permite sair da ditadura...

**I:** ...do formalismo.

**RP:** A Música Antiga parecia ter estes ingredientes todos embora num estilo diferente. Na visão do Rui Vieira Nery, houve ali públicos que se tocaram através desse programa (ele terá, eventualmente, dados sobre isso). Mas há uma coisa que é incontestável, é que as Jornadas de Música Antiga da Gulbenkian estavam cheias de gente jovem. E, portanto, esta tese de que o Jazz também terá atraído público para a Música Antiga, por causa desta coincidência, e eram programas de um nível muito alto... Portanto, o que é que havia ali em destaque nesse programa, e mesmo nas questões da Gulbenkian: tínhamos a Música Antiga e os grupos de Música Antiga em destaque, naturalmente, e isto associado às Jornadas de Música Antiga Ibérica, a figura de Jorge Savall, portanto, do Hespèrion XX a música que passava no "Em Órbita" e os concertos que eram feitos pela Gulbenkian.

**RP:** A música de Órgão e Cravo estava também muito na ribalta, em grande parte porque o grande mentor e, digamos, investigador nessa área que é o professor Santiago Kastner, era um instrumentista de tecla, e, portanto, através do Simões da Hora, da Cremilde Rosado Fernandes, do Doderer e de vários outros, isto foi-se difundindo, mas também difundindo em cima de um conjunto de coisas que estavam a acontecer.

**RP:** E, portanto, eu tenho uma grande convicção de que isto associado aos restauros, que também começavam a fazer, este interesse pelo Órgão, em muitos casos, terá vindo mais do interesse que se despertava pela Música Antiga, do que propriamente pelo facto das pessoas estarem habituadas a ouvir Órgão na igreja.

**I:** Portanto, é uma sucessão de factores em simultâneo que potenciou esse interesse.

**RP:** Exactamente. Ou seja, eu, enquanto músico, notei que em alguns concertos que eu fazia — porque, na verdade, acabei por terminar a minha formação, digamos, como organista aqui, mesmo antes de sair para Espanha, e até mesmo já durante a formação, acabei por ser metido num mundo profissional da música, não tinha ainda acabado o Conservatório —, eu já fazia concertos para a Gulbenkian, alguns concertos de descentralização e concertos na programação na Sé de Lisboa. E, portanto, eu acabei por cair, sem ser de forma intencional, neste turbilhão que estava a gerar-se, que era o do movimento em Portugal da Música Antiga.

E, portanto, eu acabei por estar ali muito dentro e ver todas essas coisas a acontecer. Como Músico, percebi que havia pessoas que iam a concertos de Órgão que não tinham uma afinidade, ou seja, não tinham uma história com o Órgão. Mas o Órgão é um instrumento que fazia Música Antiga, a Música Antiga estava a ser altamente divulgada, aquelas pessoas já tinham ido a outros concertos e iam ouvir e gostavam. Mas é certo também que eu fazia muita Música Antiga, fazia e sobretudo ainda faço. Portanto, houve todo um movimento em que estes instrumentos, de tecla, o Cravo e o Órgão, tinham todas as condições para se mostrarem e serem apreciados num contexto mais vasto.

**I:** E no seguimento dessa ideia da exposição pública dos instrumentos, a tomada de conhecimento por outras "media", como seja essa da rádio ou de consumo ao vivo, sente ou não, também um bocadinho naquilo que já disse, em relação à facilidade de acesso à informação, que os alunos actualmente, mesmo que sejam mais novos por essas razões legais que já foram invocadas, não ouvem tanta música como ouviam, ou pelo menos não retiram...

**RP:** Não tenho qualquer dúvida.

**I:** Não retiram o sumo que deviam retirar da oferta que têm à sua frente.

**RP:** Sim, sim.

**I:** Ou a facilidade é inimiga da...

**RP:** Não, acho que há aqui várias coisas. Uma delas é a quantidade dispersa...

**I:** ...das plataformas...

**RP:** Mas isto é um chavão. Os miúdos hoje estão submetidos a um conjunto absolutamente extraordinário de estímulos. Mas se nós retirarmos da frente os *tablets* e os telemóveis, eles continuam a estar submetidos a uma quantidade de estímulos que, eventualmente, antes não tinham. Estão aí por todo lado. Eu noto, e temos procurado na Academia internamente dar atenção a este aspecto, que é ajudar os alunos a serem capazes de ouvir música em silêncio, de ouvir peças inteiras e ser capazes de dar a sua opinião sobre isso. É um exercício extremamente difícil. Ninguém está habituado.

**I:** Os exemplos de casa, por exemplo, perdeu-se claramente.

**RP:** Claramente.

**I:** Ou seja, o nível de educação, dita normal, que os encarregados de educação têm, legalmente são obrigados a ter, na verdade, perdeu-se esse complemento que se calhar era herdado de uma procura por ter um LP, ou uma cassete, ou um disco de Música Clássica, nem que fosse o cânone, mas isso claramente está a desaparecer. Ou seja, os encarregados de educação também já não têm essa cultura.

**RP:** Não têm.

**I:** Do consumo, pelo menos.

**RP:** Não têm. Isso desapareceu.

**I:** Portanto, não podem dar o exemplo.

**RP:** Sim, e o problema é que, quando se fala em exemplo, hoje há tanta coisa que seria difícil escolher, ou seja, lembro-me que quando eu era aluno tinha de me esforçar para conseguir uma determinada gravação. Passava numa loja de discos e via uma coisa sobre Órgão e achava interessante. Mas aquilo era a única coisa que havia na altura. E era pouco. Mas aquilo tinha qualidade.

**RP:** Hoje em dia, no YouTube, por exemplo, está disponível muita coisa mas, temos de ter cuidado porque algumas correspondem a gravações de pessoas que em casa, amadores, tocam um bocadinho e disponibilizam, e é muito interessante, mas às vezes não serve de formação. Claramente, os miúdos têm uma dificuldade enorme em ouvir música, em silêncio. Quem diz isso diz ler um livro, tomar atenção a qualquer que seja...

**I:** Qualquer forma de expressão artística?

**RP:** Qualquer forma de concentração profunda por um tempo alargado é extremamente difícil.

**I:** No seguimento dessa ideia, desenvolver uma aprendizagem do instrumento e de um instrumento como o Órgão torna-se um desafio...

**RP:** ... um desafio gigante.

**I:** Um ponto e vírgula nesta questão do contexto social, cultural e educativo, o que é que um professor de Órgão do Ensino Artístico Especializado hoje, neste contexto, que acabámos de descrever longamente, tem de tomar em conta, para além de orientar o máximo possível os encarregados de educação e os educandos? Porque estamos a falar de um programa que não sofreu muitas alterações, tirando o desenvolvimento de uma

prova de aptidão no final de um curso, em termos globais e, os objectivos são os mesmos, ou crê que não? Em termos técnicos também.

**RP:** São os mesmos, apesar de... faço uma vez mais a comparação de quando era aluno, actualmente são um bocadinho mais baixos. O facto de serem mais baixos tem que ver com estas dificuldades que nós encontramos nos alunos de hoje, o ter que recorrer a alguns repertórios que não são exactamente aqueles repertórios da cultura organística, o que faz atrasar alguns aspectos da entrada mais profunda na cultura do instrumento. Mas também houve um fenómeno que eu acho que se sentiu bastante, e nem sequer acho que esteja errado, porque pode ser muito bem aproveitado, mas quando surgiu a Escola Superior de Música, já lá vai muito tempo, o nível dos cursos Secundários de Música baixaram significativamente, ou seja, antes o nível de saída do Conservatório era um nível Superior para todos os efeitos, hoje não é. Mas isso não é mau no sentido de que podes aproveitar tudo aquilo que está para trás, mas esse, mesmo assim, eu diria, nos últimos 20 anos, nós temos feito na Academia um esforço interno para facilitar um bocadinho os programas. Facilitar não tanto em termos do nível das peças, mas sobretudo em quantidade. Ou seja, se o aluno tem que tocar no final, na sua prova global, uma peça de um determinado compositor, de um determinado estilo, supostamente tinha antes dessa que ter tocado 3 ou 4. Isso já não acontece. Para muitos alunos, o programa da prova é o objectivo mínimo a considerar. E há vários alunos com esse objectivo mínimo.

**I:** Portanto, se sente que, no caso da Academia, há essa sensibilidade em relação ao contexto dos alunos.

**RP:** Sim, ou seja, um professor tem que... fazer um esforço muito grande para manter os alunos motivados, o que não é estranho relativamente à condição de qualquer docente. Ou seja, nós, por força, digamos, da democratização, e dificilmente deve ser de outra forma, nós deixamos de ter uma escola para ensinar os que querem aprender, mas uma escola tem que motivar aqueles que não querem aprender, que são muitos.

E, portanto, o Professor tem que procurar motivar, e das experiências que eu próprio fiz enquanto Professor na Academia — neste momento, por causa do meu trabalho como Director, não consigo dar aulas —, mas durante vários anos aqui fazia geralmente aos Sábados, quatro, cinco vezes por ano, sessões com pais e com pais e alunos falando

sobre música de Órgão, sobre estilos de Órgão, vendo alguns Órgãos em pormenor através de fotografias, gráficos ou o que seja, ir visitar um ou outro Órgão numa cidade e eu percebia claramente que os pais tinham muito mais interesse nisso do que os filhos. Ou seja, na verdade estamos a falar de coisas que são mais para adultos do que para crianças. E era através desse empenho dos pais que eu via os alunos mais empenhados. Mas não era eu a motivá-los, ou seja, é motivação indirecta. Eu percebia que estava a motivar os pais, que depois iriam fazer o seu trabalho autónomo de motivar o filho.

**I:** Porque, na verdade, o aluno, de uma aula para a outra, a nível semanal, passa muito mais tempo afastado do professor e mais próximo dos pais. Daí a importância dessa orientação em casa.

**RP:** Sem dúvida. Inclusivamente, houve algumas actividades em que os alunos faltavam e os pais estavam lá presentes. É uma coisa, é um aspecto significativo. As pessoas não sabem nada disto. Vamos lá a ver, eu acho, desde que sou aluno, fico a sensação de que hoje sabe-se mais sobre isto do que antes. Só que há uma desproporção. Quando eu era aluno, tudo estava a começar, no que dizer respeito ao Órgão. Hoje, há muitos organistas, há muitos instrumentos a funcionar, há muito...

**I:** ... oferta educativa...

**RP:** ... oferta educativa, há muito mais coisas. E eu, na verdade, não sei se nós esperamos determinados... objectivos na proporção da oferta que temos ou naquilo que seria uma evolução normal. Ou seja, aquilo que se evoluiu, do ponto de vista de instrumentos a funcionar, desde que eu era aluno até agora, é uma coisa astronómica. Quer dizer, isto de pensar...

**I:** Há órgãos sem titular.

**RP:** Sim, mas mesmo assim, para um país que não fosse Portugal ou Espanha, era uma coisa astronómica.

**RP:** Ou seja, este nível de progressão iria conduzir a que em cada esquina tivéssemos um órgão. Nós não tínhamos praticamente nada, estávamos numa situação que era degradante. E tivemos um crescimento muito grande, até em termos de organistas. Mesmo assim, se nós olharmos para as escolas todas do país que têm alunos de Órgão, é um número absolutamente gigantesco.

Cresceu-se muito no Órgão. Ou seja, eu não sei se era sustentável o crescimento, como ele aconteceu até aos anos anteriores à pandemia, porque era realmente um crescimento muito grande. E depois a questão que se coloca também é o que estas pessoas vão fazer. Claro que há muitos instrumentos sem titular, mas...

**I:** Mas nos outros instrumentos que não o Órgão, também há muitos alunos que optam por um instrumento, eventualmente sem a ideia de vir a exercer profissão.

**RP:** Sim, é verdade.

**I:** Até, arrisco-me a dizer, nem sequer a desenvolver uma actividade artística complementar à sua actividade profissional.

**RP:** Mas, gostava só de pegar naquela ideia de há pouco, ou seja, nós tivemos um momento de grande impulso, exactamente há muitos anos atrás, há 30 anos, de grande impulso do Órgão pelo facto de ser quase uma novidade. Os órgãos estavam nas igrejas, mas ninguém os ouvia. E, portanto, ouvir os instrumentos foi uma novidade muito grande. E muitos jovens foram atraídos para isso. Aqui em Espanha também, ocorreu um bocadinho antes do nosso, mas não terá sido muito diferente. Há muitos jovens. E esta curiosidade por uma música nova, ou seja, a Música Antiga era uma coisa que despertava a atenção dos jovens. Hoje ninguém fala disso.

Porque a Música Antiga... tornou-se um bocadinho... eu não vou dizer banal, mas divulgou-se, ainda bem que se divulgou. Entrou nos próprios programas dos cursos superiores e, portanto, uma coisa que tinha este lado quase exótico, experimental assumiu-se como uma coisa um bocadinho estandardizada. E o mesmo aconteceu com o Jazz, não tenho qualquer dúvida absolutamente sobre isso.

Agora, que isso corresponde a um crescimento, isso é... isso é inegável. Havia o curso de Lisboa e de Porto e não sei se Coimbra tinha usado o órgão de capela da Universidade, mas tenho sérias dúvidas. Hoje em dia, muitas escolas pelo país têm o curso de Órgão. Mesmo não tendo um instrumento a sério, enfim, pronto, mas têm.

**I:** Abordámos a questão quanto à relação com o instrumento, justamente o estudo, a relação com a orientação familiar, Por exemplo, enquanto docente, lembra-se de algum caso particularmente mais desafiante...

**RP:** Desafiante em que sentido?

**I:** Pedagógico.

**RP:** Desafiante pela negativa ou pela negativa?

**I:** Desafiante pela negativa, do ponto de vista de que tem que exercer mais esforço para que o aluno consiga cumprir os objetivos. O que é que fez? O que é que, num caso... Claro que cada aluno é um aluno. Mas o que é que diria num caso em que o aluno está, por exemplo, no meio de um curso básico, um 3º ou 4º grau, eventualmente está a iniciar ou a estruturar o estudo da pedaleira, e tem muita dificuldade porque em casa não tem à disposição um instrumento e já vinha com alguma falta de autorregulação para o estudo e, portanto, os desafios são maiores, precisa de uma dedicação maior. Se teve algum caso desses, se não teve, o que é que poderia dizer em relação a esse caso?

**RP:** Eu tive alguns casos desses, sendo que, sinto em relação a eles, alguma frustração devo confessar. Tentei um pouco de tudo, desde o envolvimento dos pais, esta estratégia de levar os alunos a verem, a ouvirem, a comentarem, ouvir os colegas, mas situações como esta em concreto, por exemplo, da abordagem da pedaleira, é algo que pode ser muito penoso para um aluno. De tal forma que nós procuramos já, eu acho que posso dizer assim, de uma forma geral, porque as pessoas tentam introduzir a pedaleira cada vez mais cedo, ou seja, tradicionalmente — eu digo tradicionalmente —, que nós há 30 anos atrás começávamos a trabalhar a pedaleira mais ou menos no que é hoje o terceiro grau, ou seja, depois de haver já dois anos com a abordagem ao teclado, o que faz muito sentido do ponto de vista da estruturação, mas é para uma cabeça já um bocadinho mais adulta que depois não se compadece com as questões técnicas que ficaram por resolver na juventude. As crianças e os jovens, têm que começar com a pedaleira mais cedo, têm que sentir que aquilo é natural. Nem que sejam peças em que desempenhe só a função de nota pedal, que fica do princípio até ao fim. Mas aquilo cria inclusivamente um estímulo, que se nota, claramente. Essas peças dão-lhes um prazer especial.

**I:** Há a expectativa de quando é que vão, ou até quando é que chegam ao nível em que já é autorizado o recurso à pedaleira.

**RP:** Sendo que, e isto não é muito bom, mas faz parte da realidade, é ótimo quando nós temos alunos que têm essa expectativa de um dia tocar com a pedaleira, porque isso não acontece com muitos deles.

**I:** No entanto, temos cada vez mais ferramentas para orientar essa abordagem inicial.

**RP:** Temos cada vez mais ferramentas.

**I:** Temos métodos como nunca tivemos, até porque o estudo do Órgão deixou de ser um complemento a um estudo prévio de piano, por exemplo. Hoje em dia, o primeiro instrumento é o Órgão, e não há mal nenhum nisso.

**RP:** Não, não há mal nenhum nisso.

**I:** E, portanto, o docente tem cada vez mais a hipótese de colmatar essa...

**RP:** Sim. Não há mal nenhum nisso. E só há vantagens quando a situação é ideal. Mas a situação foge muitas vezes do ideal. O que quero dizer é: tendo em conta aquilo que é a minha experiência hoje, por ter passado muitos anos a lecionar, é, se tivéssemos hoje aqui uma equipa de trabalho a pensar ou a repensar o modo de ensinar Órgão no geral, eu não sei se, tal como fiz no passado, continuaria a desaconselhar o estudo prévio de piano. Porque...

**I:** Defende...

**RP:** Não, não defendo necessariamente, uma coisa nem outra. Mas antes excluía essa possibilidade que, no fundo, todos pensávamos um pouco assim.

Aliás, um dos grandes pioneiros em termos europeu nesta matéria foi Gustav Leonhardt, que defendia a ideia de que o Cravo devia ser estudado como o único instrumento desde tenra idade. Isso era um escândalo na altura para os pianistas. E eu acho que ele estava certo. Eu não sei exactamente em que alunos é que ele estava a pensar quando propunha isso, ou seja, não eram seguramente os alunos que nós temos hoje. Ou seja, há níveis de proficiência técnica que têm que ser adquiridos. E eu diria, hoje, penso assim, eles têm que ser adquiridos dê lá por onde der. Se é no piano, se é no cravo...

**I:** ... se é com repertório ou não..

**RP:** Exactamente, eles têm que ser adquiridos. E, portanto, temos que alargar um bocadinho a perspectiva e não pensar que o ideal é só o instrumento porque sabemos que o instrumento, às vezes, não é muito popular, poderá, para muitos alunos, não ser apelativo, e, portanto, é melhor que eles aprendam e que, talvez um bocadinho mais velhos possam sentir alguma atração pelo instrumento e não têm que passar por um conjunto de aspectos que os desmotivam quando eles ainda estão um bocadinho à procura.

Sobre os aspectos aspectos desafiantes, mas pela positiva, lembro-me uma vez de contactar com um aluno que de alguma forma fez me lembrar a minha forma de aproximar um instrumento, embora, a mim, um pouco diferente. Era um aluno que fazia teste ao Conservatório, o rumo era extremamente irrequieto, para não dizer mal educado. Ou seja, nós estávamos a falar com ele, eu com o António Duarte, o aluno olhava para o lado, etc., não respondia, era preciso chamar a atenção. Tinha uma forma de estar, fisicamente, que era um bocadinho desajustada, levantava-se de um lado para o outro. Ou seja, claramente, depois comentei com o António Duarte, tanto um como o outro estava a pensar que mais uma coisa ou outra, que o púnhamos fora da sala e ficava ali eliminado.

Até que fizemos aquilo que fazemos como todos os alunos. Tocávamos um bocadinho e também pedíamos para tocar. Quando pusemos a mão em cima de um instrumento, ele ficou absolutamente parado, estático, a olhar para os tubos e disse: "isto é extraordinário". Ele não fazia a mais pequena ideia daquilo a que vinha, assim como uma parte dos alunos que chegavam nos últimos anos ao Conservatório. Não fazia a mais pequena ideia, nunca tinha ouvido algo na vida e ficou absolutamente petrificado com aquele som. E disse: "eu gosto disto". Portanto... Mas isto é raríssimo!

**I:** Não há... contacto.

**RP:** Muito pouco. Porque o contacto, na verdade, e agora poderia entrar outro aspecto, faz-se onde os instrumentos estão. Os instrumentos estão na Igreja e é verdade que hoje as crianças vão menos à Igreja do que iam antes. E hoje, sim, haveria a possibilidade de ouvir esses instrumentos, coisa que não havia antes.

**I:** Estão recuperados e estão a ser usados.

**RP:** Apesar de eu ser um católico convicto e praticante, digamos, a forma como a Igreja olha para o papel do Órgão, do Órgão a sério na Igreja não seja a melhor, quer na perspectiva do instrumento, podemos dizer, do ponto de vista pastoral, não é uma questão acessória. Mas eu acho que até nesse aspecto poderia e tinha a obrigação de não ser. Mas não se dá atenção a isso, e os casos de sucesso, muitas vezes devem-se muitas vezes aos organistas, do que propriamente aos padres. Também os há desse lado, mas tem a ver com a qualidade, a paciência, o interesse, a dedicação dos organistas, que acreditam que tem que haver um caminho a fazer, do que propriamente aos párocos, que

faria mais sentido que fossem eles os primeiros a preservar o instrumento e a sua cultura, porque no fundo a cultura do Órgão é a cultura da Igreja. E isso está-se a perder completamente.

**I:** A igreja é um aspecto muito pouco abordado por mim neste trabalho, que é um pouco lastimável, porque a cultura organística é realmente incontornável em relação à cultura da Igreja.

**RP:** Hoje em dia, inclusive, há uma coisa que não existia quando eu era aluno, que é um número muito significativo de organistas que improvisam no serviço litúrgico.

**I:** Não acontecia?

**RP:** Não acontecia, era algo muito raro. Quase não havia organistas. Quer dizer, o Sibertin-Blanc, o Simões da Hora também improvisava. Hoje em dia já há muitas igrejas e muitos organistas que fazem isso. Atendendo à apetência dos jovens para o aspecto de improvisação, que se reflete no seu interesse pela música de Jazz, que eu acho que, em alguns casos, é uma afinidade natural e outra é artificial. O que eu quero dizer, acho que os jovens hoje em dia vêem na música Jazz aquilo que não vêem em mais música nenhuma, no fundo, que é uma coisa só do século XX, porque sempre a improvisação esteve presente na música e deixou de estar no século XX, e onde é que ela passou a estar... exclusivamente no Jazz. E, portanto, isto, que tem a ver com a expressão musical, que qualquer um que goste de música aspira, acaba por sentir que há um lado de realização que só pode acontecer através do Jazz. E que eu tenho pena, porque, na verdade, é o aspecto da improvisação e, em muitos casos, não é o Jazz. Se houvesse outro tipo de oferta, se houvesse outro tipo de... Ora, isso acontece nas igrejas. Acontece a grande parte dos nossos jovens, não vão à Igreja.

Portanto, mais uma vez concluo que, para além daquilo que é o aspecto, digamos, espiritual, a Igreja tem um papel cultural que algumas pessoas muito cultas não fazem ideia da importância e do efeito negativo que tem quando procuram destruir a Igreja, mas continuam a dizer-se muito cultas. É uma contradição que as próprias pessoas não se apercebem, o que não dá uma grande ideia de inteligência.

**I:** E por exemplo essa questão da dimensão da improvisação com disciplinas próprias ou eventualmente com a inclusão em elementos de avaliação da disciplina do Órgão, e de outros instrumentos. Sente que há margem para fazer aumentar, ela existe...

**RP:** Eu já tentei aqui na Academia... vamos lá a ver. Eu próprio tenho algumas limitações nessa área. Nunca fui dotado, naturalmente, na improvisação. Portanto, também não trabalho na improvisação. Mas esse é um problema... problema fácil de resolver. Ou seja, se eu perceber que há contexto, posso convidar algum professor que possa fazer isso. Sinto que neste momento não temos contexto, pelo número de alunos e a sua qualidade...

**I:** O objectivo prioritário não é esse?

**RP:** Não é. Se bem que este é um objectivo prioritário relativamente à escola toda. Eu acho que a improvisação tem que estar presente nas escolas de Música mais cedo. Parece-me que é um erro nosso, escolas de Música, não conseguirmos. Isto encontra também limitações por parte dos professores, isto é muito bonito numa conversa de café, provavelmente estamos todos de acordo, mas quando nos sentamos todos à volta da mesa e dizemos vamos implementar isso, as reacções não são as mais bonitas.

**I:** Muito bem. Sr. Director, eu vou terminar, porque creio que já temos informação muito pertinente. Coloco-lhe uma questão final: qual é o seu derradeiro conselho para alguém que vai iniciar a função docente no Ensino Artístico Especializado, brevemente?

**RP:** Isso implicava aqui mais uma outra coisa para se perceber totalmente, mas eu diria o seguinte, tendo em conta duas coisas. A primeira é a absoluta necessidade de um grande respeito pelos alunos neste sentido: ou seja, temos ali à nossa frente alguém que está totalmente nas nossas mãos e que nós queremos que saia bem formado, o que vai trazer um conjunto de dificuldades. Por exemplo, não vai mostrar interesse, os pais não vão mostrar interesse, mesmo que um tenha interesse, os pais também não têm tempo. Depois, eventualmente, pelo meio, os pais separam-se. Um tem uma depressão e a coisa não funciona. Depois anda uma semana em casa de um, depois em casa de outro. Aquilo não funciona e nós temos que ter isso presente e ajudar o aluno a perceber no momento em que está tem que ir um bocadinho além daquilo que é a mera actividade de transmitir conhecimento, transmitir informação.

A outra é: nós somos herdeiros de uma cultura e somos os responsáveis pela transmissão dessa cultura. Hoje em dia há uma ideia no ar muito bonita, muito interessante, que é o multiculturalismo. Vai chegar o dia, nesta linha, em que ninguém

sabe o que é Portugal, que tradições há, que Música há. Mas, ainda que isso fosse pouco importante, porque somos muito pequeninos, ninguém vai ter noção nenhuma de qual é a tradição europeia, quem foram as grandes figuras da cultura europeia. Porquê? Porque há uma instrumentalização real a favor do multiculturalismo, que, numa primeira instância, é uma questão cultural, mas, visto mais em profundidade, é uma questão profundamente ideológica. Nós não conseguimos mudar a mentalidade se não destruímos o que está lá dentro. Temos que primeiro destruir, anular, e depois, no saco vazio, colocar aquilo que nós queremos. Portanto, nós, que estamos no ensino, temos, mais que outros, a obrigação de estar conscientes disto. Ou seja, de transmitir esta cultura àqueles que são mais jovens.

**I:** Os seus herdeiros.

**RP:** Exactamente. Vamos lá a ver: a questão de outras culturas sempre existiu. Basta olhar para as pessoas mais cultas que conheciam tudo à volta. É como na relação com os outros e nos aspectos de inclusão. Se eu tenho outro que vem para uma comunidade alargada, que tem um determinado carácter, eu ajusto-me ao outro se vier passar comigo dois dias. Se for para viver uma vida inteira, o outro tem que ter paciência e tem que se ajustar a mim. A mim, que não é o pessoal, é eu como unidade.

**I:** Porque já cá estava.

**RP:** Porque já cá estava, tenho a identidade própria. E é essa identidade própria que nos vai valer. Nós estamos a perder a identidade. Estes miúdos não conhecem nada e não há nada do passado. Há dias, aqui, professores diziam: “eu quero ensinar os meus miúdos algumas coisas para o violino, peças para cantar, e dou-lhes uma data de exemplos, eles não cantam”. Já tratei esse assunto com os educadores, já as professoras de 1.º Ciclo, e já acertámos que isto tem de mudar radicalmente, temos que voltar a tudo isso sem higienização de textos, que é um crime que se está a fazer. Portanto, eu deixaria esta mensagem: somos transmissores de uma cultura, somos os responsáveis por aquilo que herdamos. Se um professor perguntasse "ah, sim, mas então, mas introduzir aqui isto, introduzir aquilo, dizemos que no fundo é tudo a mesma coisa", não deixaria que fosse professor aqui. De todo.

**RP:** No entanto, quem assistir às nossas apresentações musicais vai ver que nós temos os géneros de todos e mais alguns.

**I:** Porque uma coisa é respeitar e outra coisa é...

**RP:** Pois uma coisa é respeitar e perceber que isto faz parte daquela cultura ou da outra. O que esta peça tem influências daqui ou de acolá. Mas não é a mesma coisa dizer que tudo é igual. Não, nem tudo é igual. Há coisas que fazem parte da nossa cultura e outras que são exteriores à nossa cultura.

**I:** E não é desrespeito nenhum às outras culturas valorizar?

**RP:** Absolutamente. Até porque as outras culturas nos enriquecem absolutamente. Agora, quando fazemos isso perdendo de vista ou deixando que se perca de vista aquilo que é a herança cultural está-se a fazer um crime tremendo. Porque são os nossos netos que vão pagar isso tudo.

Um último conselho e este é entre parênteses: isto é Ensino Artístico Especializado. Uma coisa é o ensino geral e obrigatório. E, nesse contexto, os alunos não são todos iguais. Alguns têm mais afinidade para matérias, outros têm mais afinidade com outras matérias. Isto é, se o aluno não tem ainda afinidade com a Matemática, faz muito sentido que, do ponto de vista da apreciação do aluno e da avaliação, se tome em conta, por exemplo, o esforço.

**I:** Isto é, partimos de sítios diferentes.

**RP:** O aluno não é dotado, mas caramba, ele esforçou-se. Ninguém lhe perguntou se queria estudar Matemática. Foi-lhe dito que era obrigatório. Portanto, temos que ser minimamente condescendentes, ou seja, temos que dar um sinal de êxito em função das pequenas coisas, como o esforço, a vontade, o trabalho que faz, tudo isso. O Ensino Artístico Especializado, para ser o ensino artístico especializado e para valer os nossos impostos, porque nós estamos, cada um de nós, a pagar o Ensino Artístico Especializado, vale exclusivamente pelo desempenho.

Há dois dias, num Conselho Pedagógico, tive que dizer isto em voz um bocadinho mais alta do que costumo dizer: exclusivamente pelo desempenho. Caso contrário, estamos a fazer terapia musical. Nós não somos terapeutas musicais. Somos Ensino Artístico Especializado. Portanto, os alunos são avaliados pelo desempenho. E há uns que têm o desempenho sem se esforçar nada e outros trabalham muito. Bom, quem não gostar dessa injustiça tem que saltar fora.

**I:** Porque é uma não obrigatoriedade, é uma opção...

**RP:** ... é uma escolha deles...

**I:** ... que tem um custo, tem recursos limitados, e não se pode estar a negar oportunidades a uns...

**RP:** Há uma coisa que eu sei, que já disse a colegas meus, Directores de outras escolas, que não é uma coisa muito simpática: a Academia está a subsidiar cerca de 15 alunos, entre o 5.º e o 9º ano. É muito dinheiro. 15 alunos é muito dinheiro. Eu não tenho qualquer dúvida que eles esses 15 não têm vagas, porque há crianças, noutras escolas, que continuam no sistema ou porque isso contribui para o desenvolvimento da criança, ou porque ajuda muito nos resultados escolares. Isto foi-me dito preto no branco, por colegas meus Directores de escolas. Eu disse-lhe, “mas isso aí parece-me extremamente injusto”. Quer dizer, no nosso caso, nós estamos a subsidiar os alunos. Caso não fosse isso, eu podia ter um aluno altamente dotado que não entra no sistema, porque há outro aluno que está a ser avaliado como se isto fosse ocupação de tempos livres.

**I:** Daí as regras do ensino Articulado.

**RP:** São regras, só que não há ninguém que faça supervisão disto a nível superior acontece que as escolas avaliam como bem entendem.

**I:** Já agora, a propósito dessa questão da avaliação, não há um programa nacional, não há um exame nacional de...

**RP:** Exactamente.

**I:** Seria benéfico haver?

**RP:** Eu acho que não, porque iria limitar muito, digamos, a liberdade artística. Mas...

**I:** Ou seja, ou só definido por objetivos?

**RP:** Quer dizer, nós... se calhar daqui a 20 ou 30 anos a questão já não se volta como eu vou dizer agora. Mas eu acho que nós ainda estamos... ou seja, olhando para todos aqueles que estão no sistema, ainda têm todos uma grande herança daquilo que são as escolas das quais todos derivam, que são os Conservatórios: Lisboa e Porto. E outros, mas essencialmente estes. Ou seja, há pessoas que tiveram uma escola Superior, mas de certeza que apanharam lá um professor qualquer que foi aluno de um Conservatório. Portanto, ainda há uma herança do modelo de avaliação. Quero dizer, eu arriscaria dizer que a grande parte dos professores que estão no sistema, excepto talvez a última geração, a geração dos mais novos, têm uma ideia de nível. E, portanto, sabe

perfeitamente que está a avaliar, sem terem em conta aquelas regras que simplesmente estão na lei. Nós temos na Academia professores absolutamente excepcionais, de um profissionalismo enorme. E eu noto que aqui, onde nós já temos uma determinada tradição, eu recorrentemente tenho que falar disto: caros professores, nós não estamos a fazer musicoterapia. Nós estamos a fazer Ensino Artístico Especializado. "Sim, mas o aluno esforçou-se!". Isso é um problema nosso, podemos fazê-lo ver que isso é ótimo, excelente, etc. Mas quando avaliamos, avaliamos pelo desempenho. Quando vamos ouvir o espetáculo...

**I:** ... vai avaliar o resultado final.

**RP:** Eu quero saber se aquilo para mim é música ou se não é música, o resto não me interessa nada. Se deixarmos de ser isto, deixamos de ser ensino especializado, e provavelmente o Estado vai bater palmas, porque nesse caso é só fechar a torneira e ir com uma justificação aceitável.

**I:** E sente que a tutela tem a sensibilidade para...

**RP:** Não, são absolutamente ignorantes, são uns brutos, são uns incompetentes.

**I:** Posso citá-lo nesta última resposta?

**RP:** Sim, pode. E posso ainda explicar um bocadinho o que é que eu quero dizer com isto. Há duas pessoas que, enfim, nos tempos em que eu tenho mais consciência dos processos, são absolutamente notáveis e deram um contributo muito, muito significativo para o Ensino Artístico Especializado. Um deles foi o ministro Roberto Carneiro, que era do PSD e outro foi Guilherme de Oliveira Martins, enquanto Secretário de Estado que é do PS, mas não tem a ver com cores políticas. Não tem nada a ver com isto. Tem a ver com cultura, simplesmente, e com uma perspectiva das coisas.

Eu confrontei recentemente um diretor-geral numa reunião online, que foi no fim da pandemia. Disse-lhe, nós temos um decreto-lei, disse-lhe qual era o decreto-lei, uma coisa de 89, se não estou em erro, que diz claramente, especifica, o que é o ensino da música generalista, portanto para todos, e o que é o ensino da música especializado. O Estado nunca investiu no ensino da música para todos. Muito bem, poderá haverá dificuldades em termos orçamentais para essa matéria. Mas investiu no ensino artístico especializado. Ou seja, a percepção que eu tenho é que isso está a diluir-se, o entendimento que está a haver nas escolas, no geral, está a afastar-se disso. Ou seja,

está-se a usar o Ensino Artístico Especializado como uma forma de fazer um ensino generalista. Que o não é, por um lado, e que não abrange todos os casos das injustiças. E tenho a grande convicção de que o Estado é um dos principais desestabilizadores do sistema. "Qual é a vossa percepção em relação a este diploma? Ele é para cumprir ou não é para cumprir?" E ele disse: "bem, sabe que os tempos evoluem e a percepção vai ser diferente." Eu não estou a falar de percepção, estou a falar de lei. O Estado cumpre a lei ou não cumpre? "Bem, o entendimento hoje em dia não é esse e, portanto..." isto foi-me dito claramente, não há aqui qualquer dúvida sobre isto.

Portanto, claramente, nós temos esta dificuldade: que todas as escolas se vão queixando, todos os anos vão tendo menos vagas. Há dois anos atrás, uma escola aqui, a poucos quilómetros de nós, muito poucos, recebeu cerca de 250 vagas a mais do que tinha no ano anterior.

**I:** Estamos a falar do ensino público?

**RP:** Não, de uma escola particular. E que, de alguma forma, já se poderia adivinhar que eventualmente iria ter um... incremento. Quer dizer que há uma leitura muito politizada, muito ideológica.

**I:** Tendenciosa.

**RP:** Tendenciosa, nesta maneira, não tenho qualquer dúvida.

**I:** Preconceituosa?

**RP:** Preconceituosa e esta ideia de uma herança cultural que se transmite da formação de músicos, não para o seu deleite pessoal, mas para estar ao serviço, para serem a matéria de uma vida cultural. Esse conceito não existe.

**I:** São o veículo e não o fim do objecto cultural.

**RP:** Sim, porque hoje em dia o que está na moda é a cultura de rua. É todos sermos artistas, é todos fazermos duas pinturas, é todos pormos dois paus em cima do outro e fazermos uma instalação. Esta é a filosofia vigente. E que dá votos. Atenção, eu não estou aqui a pôr uma marca política nisto. Quando muito, a marca política é a nós até agora, vimos gente do PS de grande nível e vimos gente do PSD com grande nível que deram um grande impulso a isto. Mas desses vão lá parar poucos, portanto... Podíamos falar do lado técnico, da competência, enquanto profissionais da máquina do poder. E

podíamos falar daquilo que são as suas convicções e, portanto, que têm a ver com a cultura que têm e com a forma como vêm estas coisas.

**I:** E considera que tomam decisões políticas com base nas suas convicções pessoais? Ou nas suas convicções políticas?

**RP:** Eu acho que, de certa forma... sim, onde se encontra aí alguma coerência. A questão é: independentemente das cores políticas, nós podemos encontrar pessoas que têm uma cultura que lhes chegou, sei lá, por um ambiente familiar, por um sítio onde estudaram, por suas habilitações próprias, ou o que seja, e que têm convicções que não são abaláveis. E um dos exemplos que eu tenho mais forte é o de Rui Vieira Nery, que é uma pessoa que toda a gente conhece ligado ao Partido Socialista, e que, no fundo, tem convicções acerca da arte, etc., que as expressa e que estão completamente em oposição de fase ao que a tutela está a dizer. Portanto, não é uma questão partidária, é uma questão de uma cultura que se está a perder. Se nós, nas nossas escolas, facilitamos no sentido de achar que a cultura passada é uma coisa para os nossos avós e que agora é esta lógica de multiculturalismo, estamos a dar a última machadada nesta matéria. Amanhã nem saberemos do que se está a falar. O docente tem essa responsabilidade.

**I:** E sente, por exemplo, como entidade patronal de quem inicia uma relação laboral com a Academia, sempre que tem havido essa consciência da necessidade de manter e de cultivar esse reconhecimento?

**RP:** Sim. Na Academia não sinto tanto esse problema, até porque aqui há alguma tradição, ou seja, um professor que vem de novo acaba por se assustar. O tipo de repertório que nós trabalhamos — naquele sentido lato, não no sentido estrito da História da Música — é um repositório clássico, ou seja, estou a falar no fundo da linha da música erudita europeia, ocidental, com incursões noutras áreas como complemento de formação e de enriquecimento, de alargamento... Mas tenho procurado que naquilo que se conversa com os alunos, sobretudo nos grandes conjuntos instrumentais, nos Coros e nas Orquestras, que haja este cuidado de transmitir valores aos alunos nesta matéria. Não é... Isto é boa música, aquilo é má música. Não, isto é a nossa música, isto é a nossa tradição, aquela não é a nossa tradição. Isto é a nossa herança.

**I:** Sem a desrespeitar.

**RP:** Isto é que vem do teu avô, do teu bisavô, do teu trisavô, etc. Aquilo não. Aquilo é de um outro país. Não tem nada a ver com a nossa realidade. Gostamos muito. Mas não é nosso.

**I:** Como é que definiria... Ou seja, por exemplo, num instrumento tão eclético como o Órgão, imagino que tenha conhecimento dos objetivos de repertório de algumas instituições, tem alguma consideração a fazer em relação à tomada de consideração dessa herança cultural ou não?

**RP:** Não sei se no caso do órgão essa questão se coloca muito. Porque o nosso instrumento, apesar de não se poder fazer tudo. Há coisas que, do ponto de vista artístico, não...

**I:** Nem se colocam.

**RP:** Nem se colocam. Não têm uma grande efectividade e, portanto, onde há, digamos, quem entenda profundamente o instrumento, dificilmente há coisas que resultem muito ao lado, diria eu. E acho que fazer incursões aqui ou ali fazem parte de uma certa...

**I:** Mas tem receio que essas incursões passem a ser a generalidade? As orientações legais passem a subverter este modelo actual?

**RP:** Sim, acho que no órgão o problema não se coloca. Por isto que eu disse, e por outro ainda, uma grande parte dos órgãos estão nas igrejas. Duvido que haja muito interesse nos próximos anos em construir Órgãos fora dos espaços que não sejam as igrejas. E a Igreja pode não ter... quer dizer, o Clero pode fazer aquilo que, a mim me parece, uma gestão que não é melhor rapidamente, aos órgãos e à cultura organística, mas não vai deixar que isso aconteça. Graças a Deus, pelo menos aí temos alguma segurança.

**I:** Muito bem. Creio que é tudo. Obrigadíssimo.

### **12.2.9. Anexo 16 — Transcrição da entrevista a António Esteireiro**

Docente de Órgão e de Improvisação na Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa e na Escola Superior de Música de Lisboa, IPL

Videochamada ZOOM realizada a 1 de Abril de 2024

**Investigador:** Professor António Esteireiro, boa noite. Obrigado por esta oportunidade. No âmbito do meu mestrado em Ensino Música, no meu projeto de investigação sobre as classes de Órgão, recente evolução e propostas de solução para o potencial crescimento, para além de informação estatística sobre as instituições que amavelmente cederam a informação, estou a desenvolver um conjunto de entrevistas a docentes e direcções pedagógicas que tiveram essa abertura, para lançar um conjunto de questões. E, portanto, queria perguntar-lhe como é que chegou a este instrumento, como é que foi o seu primeiro contacto e como é que se tornou organista e docente.

**AE:** Portanto, eu comecei por tocar piano durante muitos anos, numa academia particular de música, próximo de onde eu vivia, que era em Queluz, na linha de Sintra, e comecei a ter aulas, penso que por volta dos 8 anos, mais ou menos, e cerca dos 12, 13 anos, comecei a ter um bocadinho mais de fascínio pelo Órgão. Porquê? Porque na igreja que eu frequentava, mesmo ao lado do altar, estava o órgão a tocar. Na altura não era um órgão electrónico, mas era um harmónio daqueles harmónios grandes, com dois teclados e pedal. E sempre tive uma certa curiosidade pelo instrumento. E na altura em que frequentava o grupo de jovens, lembro-me que vieram uns estagiários seminaristas dos missionários da Consolata, e um deles tocava bastante bem órgão, acompanhava bastante bem na missa, e eu lembro-me de ter falado com ele e ele me ter ensinado quando vejo, olhando para trás, de forma quase genial, duas ou três dicas para poder começar a acompanhar também os cânticos, a organizar as melodias, usando basicamente quatro acordes. E desde o início, usando apenas esses acordes sempre com pedal. Isso foi para mim uma grande surpresa.

**I:** Portanto, não só a questão do harmónio em específico, mas já conceitos de harmonia.

**AE:** Eu tive a sorte do meu professor de piano, desde o início, me ter motivado para isso, porque ele também era um excelente improvisador. Então, ele improvisava muito bem, tinha um longo historial de acompanhamentos no Conservatório [Nacional], também acompanhamentos no teatro de revista, de filmes mudos, etc.. Eu lembro-me

que a carta profissional do senhor, na época que ainda havia para ser músico profissional era preciso um cartão do sindicato dos músicos, e que ele me mostrou uma vez, era mais velha que o meu pai. E o meu pai é de 1939.

**I:** Então, já agora estamos a falar de que década? Já oitenta?

**AE:** Sim, isto é 80, sim. Portanto, eu sou de 71. Isto foi tudo início dos anos 80.

**I:** Muito bem.

**AE:** Portanto, o meu fascínio pelo Órgão veio daí pelo órgão litúrgico. Portanto, comecei primeiro a acompanhar os cânticos, usando só o I, IV e V graus, e incluindo sempre a relativa menor ou maior. Foi a melhor dica que ele me pôde dar. Mesmo numa melodia pequenina, como por exemplo são as melodias dos salmos, usar sempre os acordes da relativa, da relativa menor ou a relativa maior. Portanto, isso eu já conhecia, já tinha alguns conhecimentos de harmonia desde o início, sabia o que era uma modulação, esse tipo de coisa. Já fazia umas brincadeiras no piano, não assim muito extraordinárias, mas...

**I:** Já agora, o nome do seu Professor?

**AE:** O meu Professor chamava-se chama Emílio Lopes.

**I:** E para além de piano, essa oferta de música, o que é que constava mais?

**AE:** Sim, na altura aquilo era um mini conservatório, tínhamos Formação Musical, fiz ainda como externo no Conservatório Nacional, à altura, o 8.º grau de formação musical. Não cheguei a fazer o exame de Piano, mas acabei a Formação Musical. E depois de fazer isso, mais tarde, com 18, 19 anos é que me inscrevi no Instituto Gregoriano e tive um ano de aulas com o Professor João Vaz.

**I:** Mas ainda antes disso tudo, contexto familiar, qual é a relação com a música? Porque é que o Professor António foi parar...

**AE:** Sim, quer dizer, eu acabei por ir para à Música, eu e o meu irmão, nós éramos muito irrequietos quando éramos miúdos, e o nosso pediatra disse à minha mãe para nos pôr a fazer uma actividade física, tanto a irmos para o judo, ainda lá andei algum tempo, e a música que era para acalmar. Ou seja, o desporto para libertar a energia a mais e a música para ter um bocadinho mais de cultura e disciplina. E, de facto, a mim isso ajudou-me bastante. E acabei por sempre continuar a tocar. Houve uma altura de rebeldia na adolescência em que desisti de tocar piano uns dois anos, talvez. Mas depois

senti falta. E voltei a ter aulas e foi nessa altura que também decidi que queria pelo menos acabar o conservatório da parte da formação musical.

**I:** E por isso é que foi para o Instituto?

**AE:** Eu fui para o Instituto quando vim para Matemática na Faculdade de Ciências. Na altura o Instituto era logo ali ao lado, no Campo Grande também. Fui ao instituto, fiz um teste de admissão e inscrevi-me lá.

**I:** Pois, porque tinha uma grande vantagem que hoje não existe, que é o limite de idade.

**AE:** Sim, aliás, todas as pessoas que eu conheço, músicos profissionais de Órgão, até a minha geração e, bom, se não me engano, mais alguma, ninguém começou com 10 anos. Toda a gente já vinha de outra formação. No meu caso, acabei por entrar mais tarde porque o Gregoriano e o Conservatório eram longe de Queluz e os meus Pais não tinham possibilidades de me trazer às aulas, isso era muito complexo na altura, não fazia sentido. E a única escola que havia em Queluz era caríssima. Os meus pais pagavam imenso dinheiro para nós a frequentarmos, e o meu irmão ainda foi depois para Linda-a-Velha alguns anos para fazer lá o conservatório em Guitarra.

**I:** Porque não havia o financiamento que há hoje para o regime Articulado nem Integrado.

**AE:** As vagas eram mesmo muito limitadas. Eu lembro que na altura fiz teste para o Conservatório e para o Gregoriano. No conservatório não consegui entrar e entrei no Gregoriano.

**I:** Interessante. Muito bem, então e depois? Licenciou-se em Matemática?

**AE:** Não, depois foi uma grande aventura, porque nessa altura que eu tinha 18 ou 19, eu inscrevi-me no Curso de Música Litúrgica de Fátima, que ainda existe, onde eu também já sou professor há mais de 20 anos, e fiz o primeiro curso na altura, e esse curso foi para mim uma grande motivação para me dedicar mais à música. Eu estava no segundo ano de Matemática, e não andava muito contente com aquilo, e decidi mudar para Ciências Musicais, uma mudança radical.

**I:** “Mudou de Avenida”, portanto.

**AE:** Foi isso, então fui para a Nova e fiz os dois primeiros anos com uma média, digamos, comparativamente a Matemática, muitíssimo superior.

**I:** Pode-se dizer que estava com altos níveis de motivação intrínseca?

**AE:** Sim, sim. Isso associado ao facto de estar a fazer aquele curso de verão foi uma grande janela de oportunidade que se abriu. E no meio disto tudo, eu estava a frequentar o Gregoriano também, fiz um ano, e quando passei para o segundo ano, foi exactamente o ano em que eu entrei em Ciências Musicais. E na altura, a Professora Helena Pires de Matos não me deixou continuar a frequentar o Gregoriano, porque como já estava no ensino superior de Música, não podia estar no Secundário.

Ela era muito picuinhas em relação a isso, e olhando para trás, com razão. E isso deu-me uma motivação ainda mais forte. Porque então ainda me dediquei mais a fazer o curso lá de Fátima.

**I:** Porque acabou por sair do Instituto, foi isso?

**AE:** Sim, acabei por sair do Instituto e passei a só ter aulas particulares. Na altura, nesse curso em Fátima, que era um curso que funcionava por módulos, tinha um módulo grande no Verão de duas semanas e depois mais dois fins de semana ao longo do ano, onde a pessoa tinha umas aulas de apoio também. E eu dediquei-me bastante a isso, também gostava imenso das pessoas. Alguns deles ainda são meus amigos.

**I:** Estamos a falar de quem?

**AE:** Sim, por exemplo, o Professor Eugénio Amorim, na altura, que é o professor de Composição hoje em dia da Escola Superior de Música do Porto, na ESMAE. O Professor António Mário Costa, que era professor de Órgão de Aveiro, também organista da Catedral do Porto. E vários colegas, o professor do Conservatório do Porto, Paulo Alvim, ou seja, havia um grupo de professores muito bom. Foi lá que conheci o Professor Franz Stoiber também. Ele vinha cá no Verão, durante esses anos, dar sempre duas semanas de aulas. E era um ambiente muito motivador. Foi lá onde eu conheci uma série de pessoas que seguiram música.

**I:** E este curso, ao mesmo tempo que continuava a tocar em Queluz ou já noutra paróquia?

**AE:** Não, continuei sempre em Queluz até ir para a Alemanha. Quando eu deixei o Gregoriano, nessa altura fiquei um bocado desmotivado, entre aspas, com o ensino oficial, mas não desmotivado com o ensino da Música. E como em Fátima aquilo estava a correr muito bem, coincidiu também acabar esse curso e os professores alemães sugeriram-me se eu não queria ir estudar para a Alemanha. E isso para mim foi uma

grande surpresa. E então, no último ano desse curso de Fátima, eu comecei a ter aulas de preparação todas as semanas no Porto.

Eu ia ter aulas de Órgão com a Professora Rosa Amorim, que é professora do Conservatório de Coimbra e com o Professor de Piano do Conservatório do Porto, Jorge Montenegro. Ia à Sexta-feira à noite para o Porto, dormia lá, e no Sábado tinha aulas o dia todo com eles, e fiz isso durante um ano para me preparar para o teste de admissão na Alemanha. Aí foi talvez o meu salto maior, porque eu nunca tinha tido aulas de órgão, todas as semanas.

**I:** E durou quanto tempo essa preparação?

**AE:** Um ano.

**I:** Com 19 ou 20 anos?

**AE:** Não, já estava na faculdade, eu tinha para aí 21, 22. E aí foi o meu salto, assim, não foi quântico na altura, mas exponencial. Porque comecei a tocar peças muito mais complexas, a tocar Messiaen, a tocar... Bachs, prelúdios e fugas já grandes. E isso foi uma motivação muito forte. De facto, ter ido todas as semanas ao Porto ter aulas no órgão da Sé. Portanto, ter logo acesso a ter um instrumento daqueles como instrumento de aulas. Isso foi uma motivação espectacular.

**I:** Mas antes de viajar tinha que estudar, tinha que se preparar. Onde é que fazia isso?

**AE:** Estudava em Queluz, sempre. Sempre estudei em Queluz. Portanto, estudava no meu harmónio, dois teclados e pedal, com ventilador. E estudei sempre aí. Lembro-me de tocar o Prelúdio, Fuga e Variação de César Franck, o grande Prelúdio e Fuga em Dó menor de Bach, e *Les Bergers* de Messiaen.

**I:** Claro. Portanto, o ecletismo do instrumento, pode dizer-se, que lhe surgiu ou lhe foi apresentado nesse grande ano de preparação?

**AE:** Começou no curso de Fátima. O facto é que também tínhamos contacto com órgãos de tubos. Nós tínhamos aulas no antigo órgão da colunata, de Ruffatti, que também era uma motivação enorme, antes desta paisagem organística que hoje existe lá, e no órgão da Basílica também. Poder tocar nesses instrumentos, era logo uma motivação muito grande, e depois também o nível dos colegas, havia motivação muito grande entre todos, porque todos estávamos ali a aprender e gostávamos imenso disso.

Eu lembro-me que talvez posso dizer que houve um clique, não só comigo, mas com vários colegas, numa noite espectacular, que fizemos uma visita ao órgão da Basílica, o professor Stoiber fez, assim, um mini recital para nós, onde tocou a Suite [op. 5] do Maurice Duruflé, e aquilo foi de arrepiar até à espinha. Ouvir uma obra daquelas naquele instrumento, era uma coisa incrível. E, portanto, isso foi assim um clique, aí comecei a pensar, eu gostava mesmo de tocar uma obra destas.

**I:** Portanto, essa inspiração foi, de facto, importante para si, testemunhar esse exemplo.

**AE:** Sim, sim. E eu acho que isso é importante para os alunos também. Esses marcos são importantes que se construam ao longo do tempo. Para a motivação, isso é muito importante. Eu posso-te confessar que o meu sonho, entre aspas, de estudante, seria ter acabado a licenciatura com essa obra.

**AE:** Eu lembro que fartei-me de estudar e queria tocar aquilo até. E na altura o professor Stoiber disse “acho que podes tocar essa obra, mas não no exame. Isso é demasiado difícil para o exame, não é preciso tocar uma obra tão... difícil”. Mas quando tocas uma obra tão difícil, toda a gente vai olhar com o microscópio e, à mínima coisa, vão dizer que era difícil de mais.

**I:** Era um passo maior que a perna.

**AE:** Sim, poderia ser. E eu acabei por tocar outras obras, uma delas que não é mais fácil do que a Suite, mas se calhar era mais adequada ao meu tipo de técnica, ao meu percurso de formação. E eu agradei imenso por isso. Depois de acabar o curso, já toquei várias vezes a *Suite*, é uma das minhas obras preferidas, e teve um significado muito especial ter tido essa vivência na Basílica de Fátima com 21 anos.

**I:** Então depois o curso termina em 2000, é isso?

**AE:** Sim, terminei em 2000.

**I:** É equivalente a uma licenciatura? Um bacharelato é o quê?

**AE:** Fiz uma licenciatura em Música Sacra, portanto, Órgão e Direcção Coral. E fiz mesmo só uma licenciatura extra em Órgão Pedagógico. Portanto, era o Diploma Pedagógico de Órgão.

**I:** E essa habilitação depois foi-lhe reconhecida?

**AE:** Sim, foi isso que me foi reconhecido. Eu nunca pedi o reconhecimento de Música Sacra, não valia a pena. Na altura também pedir o reconhecimento de uma habilitação custava uma fortuna. Eram larguíssimas centenas de euros que se tinha de pagar.

**I:** Para além de que a questão laboral com a Igreja em Portugal não tem nada a ver com a questão laboral com a Igreja na Alemanha...

**AE:** Um diploma teria algum interesse se eu quisesse ser professor de Música, professor de Coro. Houve colegas meus que fizeram o mesmo curso na Alemanha, que pediram a equivalência desse curso, e ficaram com a habilitação de professores de Órgão e professores de Direção Coral. E eu, na altura, não pedi isso e tive a sorte, com o exame de Órgão, de me terem dado a habilitação das duas coisas. Como eu tinha um conjunto de cadeiras também, de prática de Música de Conjunto, deram-me a equivalência ao grupo M15, que é o grupo de Órgão, e o M32, que é o grupo das Classes de Conjunto.

**I:** Mas manteve contacto com as instituições de cá, certamente.

**AE:** Sim, porque durante o tempo que eu regresssei, nos primeiros dois anos, eu estive a trabalhar como acompanhador no Conservatório de Aveiro, a fazer Acompanhamentos de Piano, Órgão e Cravo e foi assim a minha entrada no sistema de ensino. Continuei na Alemanha inscrevendo-me na pós-graduação em Bremen, onde ia todos os meses ter aulas. Estava uma semana por mês em Bremen a ter aulas.<

E depois surgiu a hipótese de ir para o Instituto Gregoriano na altura. O Professor João Vaz foi para Évora. Ele já me tinha falado que provavelmente iria para Évora dar aulas a tempo inteiro e se eu gostaria de ir para o Gregoriano.

**I:** Então quer dizer que actualmente já tem quantos anos de docência de Órgão?

**AE:** Docência de Órgão tenho desde 2001.

**I:** Vinte e três.

**AE:** Estou no vigésimo terceiro ano de docência.

**I:** Muito bem, mas no ensino vocacional, agora Ensino Artístico Especializado, então já tem mais?

**AE:** Sim, tem mais um ano e meio.

**I:** Portanto, já viu aqui uma série de reformas, já conseguiu acompanhar essa realidade toda.

**AE:** Os últimos 25 anos, pronto, fui vendo o que é que aconteceu.

**I:** Isto são duas gerações, pelo menos, já, de alunos.

**AE:** Mais, já são mais.

**I:** Obrigado pela partilha desta componente biográfica da sua vida e do seu trabalho. Queria passar para o terceiro bloco, relativamente ao Ensino Artístico Especializado, no fundo, em relação ao que hoje se verifica. O Instituto tem uma autonomia própria, é uma escola reconhecida como tal, a par do Conservatório Nacional.

**AE:** Sim, faz parte da Rede de Escolas. Hoje em dia a Rede de Escolas alargou imenso. Não só ao nível de Conservatórios. Quando eu comecei a dar aulas havia seis Conservatórios públicos, os dois de Lisboa, Coimbra, Porto, Aveiro, e Braga. E depois houve o alargamento também com os Conservatórios das ilhas, isso foi um grande alargamento, tanto dos Açores como da Madeira, e depois mais tarde também com a criação já mais recente dos conservatórios do Algarve. Se eu tivesse tido a sorte de ter o que existe hoje, poderia ter tido aulas em Queluz ou numa escola da minha área, sem pagar nada.

**I:** Fala sobre o paradigma actual?

**AE:** No caso do Gregoriano é muito difícil, quem não tem pais que tenham possibilidade de fazer aquela gestão dos horários, de levar os filhos lá três, quatro vezes por semana... Quem está num Articulado, com sorte, consegue fazer as coisas em dois dias. Mas a partir do momento em que comesças a avançar nos graus e te vais aproximando do Secundário, é cada vez mais difícil. Mesmo no Básico, é muito complexo. Ou seja, o sonho idílico da criação do Articulado é que os alunos consigam fazer tudo o que é de Música em dois dias ou, melhor dito, em dois períodos basicamente. Uma manhã, uma tarde, ou duas manhãs, duas tardes. E encaixar as disciplinas todas aí é muito difícil.

E, muito importante, todos os alunos do primeiro e do segundo grau, às vezes até do terceiro, não tinham 50 minutos num dia. Tinham de ter a aula desdobrada em dois dias. E para os pais aquilo fazia um bocado de confusão: "mas tenho que cá vir trazer o miúdo para ter duas vezes 25 minutos?" Tem. Porque é completamente diferente ele estar a ter duas vezes apoio comigo durante a semana ou ter uma vez.

**I:** Essa será então uma medida a considerar numa eventual reformulação curricular.

**AE:** Essa medida acho que é uma medida importante. O facto de haver contacto duas vezes com o Professor faz muita diferença. Esta medida não era institucional, ou seja, esta era uma medida, era uma prática que o meu colega João Vaz fazia e que me aconselhou a fazer. Alguns professores faziam isto. E eu percebi claramente a ideia deles. É importante menos tempo de aula mais vezes, especialmente num nível mais baixo, quando não há autonomia. Até tu teres a tua autonomia de estudo, é muito mais importante do que ter um tempo lectivo. Por exemplo, primeira medida positiva, o aluno passa a ter dois tempos de aula por semana. E depois vem a frase a seguir, “ah, mas um dos tempos é partilhado”. Ok, pronto, vamos ver como é que funciona frequentar duas aulas em dois dias diferentes. Tem um dia de 45 minutos, e no outro dia tem mais 22 minutos e meio de apoio. Se for assim, é um bom compromisso. O que é que passou a acontecer? “Não, não conseguimos encaixar tudo em dois dias, eles têm que fazer tudo no mesmo dia”. Então, puseram miúdos do primeiro grau, alguns principiantes, a ter 90 minutos de seguida. Isto dá cabo da motivação. Portanto, eu durante anos e anos perdi “N” alunos com imenso potencial porque era impossível dar-lhes aulas de 90 minutos. Actualmente explico e digo sempre a mesma coisa aos encarregados de educação: “Tudo bem, vamos tentar fazer os 90 minutos. Vou-lhe dar o resultado do que aconteceu até agora. O seu filho vai desistir até ao Natal ou o mais tardar na Páscoa. E isso não é bom para ele, vai ficar altamente desmotivado, eu vou ficar desmotivado, é um caso de insucesso, é mau para toda a gente. Se quiser vir cá um terceiro dia, eu não vou dizer que garanto que vai ser um caso de sucesso, mas as probabilidades vão aumentar exponencialmente, vai ter o dobro das aulas, tanto que com o dobro das aulas à partida vai ter o dobro das possibilidades”.

**I:** Porque aprender um instrumento, no fundo, não é como cantar. A quantidade de mecanismos que tem que desenvolver...

**AE:** Para além disso não é uma turma. Não é uma turma, não se pode aprender em turma o instrumento.

A música é um bocadinho... eu dou muitas vezes exemplos, do Ronaldo, ou mesmo da Mona Lisa, perguntar-lhes: "você sabem quanto tempo demorou a Mona Lisa a ser pintada, vocês fazem ideia do que é estar 10 anos a olhar para um quadro, um tipo como

o Leonardo da Vinci, que é só talvez um dos homens mais brilhantes que a Humanidade alguma vez produziu, e olhar para aquele quadro e dizer, isto ainda não está bem".

**I:** A imagem do Artesanato, portanto, está de acordo com isso.

**AE:** Absolutamente, sim.

**I:** É algo que precisa de ser repetitivo? Precisa de perceber se está assimilado ou não, e com ganhos de pouco valor, que tomam, demoram muito tempo.

**AE:** Sim, o exemplo de fazer uma filigrana, ou fazer um trabalho altamente detalhado, é muito importante. Mas para muitos alunos, e pior que isso, o que me preocupa mais não é tanto os alunos, mas há cada vez mais pais de alunos que acham que isso já devia ter sido ultrapassado. Já tive pais de alunos a perguntarem-me porque é que ele tem de estudar em casa.

**I:** Para chegar a este tipo de trabalho, de minúcia, de motricidade, de reflexos, de construção do ouvido, tudo isso.

**AE:** Sim, é preciso tempo.

**I:** Pronto, então, e o ensino da Música, ou seja, esse artesanato, o ensino do instrumento especificamente, ainda para mais um instrumento como o Órgão, que é um instrumento fisicamente muito exigente, também cognitivamente, que é um instrumento não só harmónico, mas tem coordenação a vários níveis, isso é possível de se continuar num mundo actual com estímulos muito rápidos, onde o *scroll* é que é o movimento predilecto e não há atenção e foco de atenção durante mais do que 10, 15 segundos?

**AE:** A questão está sempre na motivação. Como é que vamos motivar esses alunos? A questão do desafio é aquilo que eu vejo naqueles alunos mais distraídos que têm potencial. Esta parte do desafio é muito importante. O meu aluno mais distraído que eu tenho actualmente não consegue estar concentrado 5 minutos. Já lhe dou aulas há três anos, e só este ano é que consegui arranjar uma maneira de o agarrar um bocadinho mais, quando comecei a criar desafios que o estimulassem mais.

**AE:** Mas o que é que foi o desafio que eu inventei para ele? Porque conseguiu agarrá-lo um bocadinho, não agarrei completamente mas já o pus um bocadinho a jogar comigo no mesmo sentido: foi começar a tocar com as mãos cruzadas. Ou seja, “se sabes tocar a tua peça bem, toca lá com as mãos assim”. Porque eu estou tão preocupado que ele fique concentrado que me estava a esquecer da parte do desafio, de tentar

desafiá-lo com as peças. E ele ficou a olhar para mim. Não consegui fazer logo mas foi para casa a pensar naquilo. Na aula seguinte chega, começou a tocar assim logo e diz: “Professor, já sei tocar com as minhas mãos cruzadas”, “Foi assim tão difícil?”, “Não, tive de chegar a casa e tal, tive a pensar, a ver como é que era cada mão” — que era o que ele deveria ter feito antes... — “e depois consigo tocar assim”. “E normal, também consegues?”, “Normal, também”, “Se tu até consegues tocar assim, esta peça vai passar a ser muito mais fácil.

**I:** Mas e então, voltando um bocadinho atrás, porque eu tenho tido *feedback* em relação a isto, que é a questão da falta de cumprimento dos objectivos e de motivação por causa da falta de trabalho enquanto se está fora da aula, quando não se está acompanhado pelo docente. Vê alguma evolução nos seus alunos para a aquisição da autossuficiência, da autonomia, de níveis de auto-eficácia nesses primeiros... portanto, quando é suposto criá-los? Se nota algum atraso, se é tudo igual, o que é que tem a dizer sobre isso?

**AE:** O mais difícil é ver a motivação do aluno. E a motivação do aluno hoje em dia é muito... é muito instável num certo sentido, porque está rodeada de muitas distrações.

**I:** Então, acha que é o número de estímulos?

**AE:** Sim, mas há problemas que são estruturais e problemas que são mais individuais, se calhar, ou personalizados. O problema estrutural, a carga lectiva das escolas é altamente exigente. Existe esta nova política com a qual muitos pais concordam — porque também estão obrigados pela sociedade a isso — a de que os filhos têm de estar na escola, se possível, das oito da manhã às oito da noite. Porque também têm de trabalhar eles das oito da manhã às oito da noite. Isso é muito mau para o ensino artístico. Os filhos não têm tempo para estar em casa a estudar.

**I:** Não têm tempo para estar na escola a estudar. Não criam uma relação com o instrumento.

**AE:** Sim, é muito difícil. Demora muito tempo para haver algum desenvolvimento. E quando há é à custa de muito sacrifício deles. Os miúdos sacrificam-se imenso e até, às vezes, até do ponto de vista social, até passam a ser vistos um bocadinho como *nerds*, porque estão mais a estudar em casa do que estão com os amigos a jogar, ou a ver séries na Netflix.

**I:** E em relação a essa pressão social que depois pode levar a problemas psicológicos, ou depressão, ou mesmo até coisas mais graves, tem notado alguma variação nesse campo também ou não?

**AE:** Não, isso não tanto. O que eu sinto é que a pressão social, estrutural é muito grande sobre os miúdos.

**I:** Mas supostamente há cada vez mais crianças a estudar música, no Articulado.

**AE:** A base da pirâmide alargou imenso.

**I:** Já está a falar de mais pessoas.

**AE:** Uma coisa é frequentar, outra coisa é efectivamente aprender e ter um nível que seja satisfatório para os próprios. Porque muitos alunos às vezes gostariam de aprender mais ou ter mais possibilidades, mas não têm tempo para estudar. Eu diria que os melhores alunos que tenho tido e conseguem ultrapassar isto, são aqueles alunos que têm um grande acompanhamento em casa dos pais. Conseguem ajudá-los imenso, a gerir-lhes bem o tempo de estudo.

**I:** O que é um acompanhamento? O que é que é um acompanhamento dos pais?

**AE:** Ajudam a organizar o tempo deles para estudar.

**I:** Verificam se eles cumprem isso ou não. É só isso.

**AE:** Sim. Eu vejo muitas vezes.

**I:** Não implica necessariamente que os encarregados de educação tenham conhecimentos musicais?

**AE:** Não. Basta só saber gerir o tempo. Quantas vezes já fiz eu grelhas para os pais e para os alunos, pego nos horários da escola e digo-lhes “aqui tens tempo para estudar, aqui tens tempo para estudar, aqui tens tempo para estudar, etc.”.

**I:** Esse trabalho que está a fazer com os encarregados de educação, sente que tem que fazer cada vez mais esse trabalho de organização do tempo, ou não?

**AE:** Sim.

**I:** Ou seja, o pilar de casa está cada vez menos presente ou menos consciente das necessidades que o ensino e a aprendizagem de um instrumento implica?

**AE:** Sim, está menos consciente porque, como digo, para muitos pais isto é visto como um ATL. Portanto, como é visto como uma actividade de tempo livre e não como uma escola de ensino vocacional. E isso é um grande problema.

**I:** Então um Ensino Artístico Especializado que devia fomentar a relação com o instrumento, principalmente a relação com o instrumento, na verdade está a minar essa relação.

**AE:** Sim, está a fomentar que o instrumento seja uma disciplina de entre muitas de Música. Sim, acho que a parte do currículo está... este currículo está demasiado desadequado para a realidade actual.

**I:** Então, isso coloca-nos um problema, porque o currículo prevê uma série de objectivos e de aprendizagens que, com mais ou menos autonomia, deve ser cumprido. Se bem que não existe um... ou seja, não existe uma prova final universal, não existe um currículo universal, não existe um programa universal.

**AE:** Com a autonomia das escolas deixou de existir

**I:** Mas hoje em dia, quer dizer...

**AE:** A realidade mudou, não tem nada a ver. Há pessoas que ainda continuam, saudosistas do passado, ainda continuam a dizer que naquele tempo é que era bom, mas continuam a esquecer-se que o ensino antigamente nas escolas do ensino genérico não tem nada a ver com o que é hoje.

**I:** E, portanto, eu não queria alongar muito mais. Acho que já deu para perceber que quer refletir sobretudo sobre o que é que se quer tirar dos miúdos hoje em dia. Os limites deste Ensino, estes currículos não estão adequados ao contexto, no fundo é isso que me está a dizer também. E portanto, não querendo tomar mais tempo e, temos esta última questão, que derradeiro conselho dará a quem iniciará, em breve, a sua carreira de docente no Ensino Artístico Especializado?

**AE:** Acho que tem de agradecer e tentar perceber o que é dar aulas. Perceber que ensinar não é chegar a um sítio e pensar que tudo aquilo que, entre aspas, possa eventualmente ter sonhado vai ou não funcionar logo. Precisa de uma dose de bom senso entre aquilo que se sabe, aquilo que se quer e aquilo que se consegue fazer.

E é muito importante perceber que dar aulas é muito mais do que aquilo que nós dizemos. É aquilo que nós dizemos, que os alunos entendem, que os pais entendem, nunca pôr de lado os pais, nunca, principalmente nos graus mais baixos. É muito importante responsabilizar os pais desde o início. Saber quem são os pais, saber se os miúdos têm instrumento, que tipo de instrumento é que têm. Quer dizer, a plantinha tem

de ser bem semeada desde o início. Se uma pessoa desde o início não tem uma boa relação com os pais, não tem uma boa relação com os alunos, não vai funcionar.

Os órgãos estão muito associados aos espaços, por isso também é tão importante os alunos conhecerem os instrumentos nos espaços. Nós também fazemos sempre, tentamos que os alunos todos os anos vão tocar a várias igrejas com órgãos de tubos.

**AE:** A maior parte dos alunos, grande, larguíssima maioria, inverteu aí e inverteu completamente. E foi de 8 a 80. O que era antigamente o meu caso e o de outras pessoas que quase começavam a tocar na Igreja e depois iam aprender Órgão para se aperfeiçoar naquele instrumento que tinham começado a tocar na missa. A maior parte dos alunos não vem para o Órgão porque têm conhecimento prévio do instrumento, vêm para o Órgão porque, pronto, foi para o Órgão.

**I:** Mas porque tiveram um *atelier* muito interessante e descobriram que o instrumento é uma coisa muito interessante.

**AE:** Pois é, foi uma demonstração, acharam giro, nós fizemos demonstrações de instrumentos e eles acharam giro e foram. Pronto, e eu acho isso bem, não tem problema nenhum.

**I:** Claro.

**AE:** O primeiro impacto é o primeiro impacto. Mas depois, às vezes, falta-lhes a motivação para... Portanto, acho isso saudável e até às vezes oferecemos *ateliers* ou pequenos *workshops*. O meu colega Cristiano [Holtz] oferece de Clavicórdio, de Cravo e eu digo para os alunos irem fazer, experimentar. Acho que é bom conhecer outras realidades. Mesmo a nível de *masterclasses*.

A maior parte dos alunos hoje em dia são muito novinhos. E cada vez mais. O Gregoriano passou a ser uma escola onde a maioria das idades agora é de 12 anos. Portanto, é a realidade actual. Tendo em conta que temos alunos agora a partir dos 6, 7 anos até aos 18. É uma regra simples. Estão ali no meio nos 11, 12. E até mesmo a nível das desistências, a maior parte das desistências dão-se muitas vezes no 2º para o 3º grau.

**I:** E faz ideia porquê? É a idade, é os objectivos, é a mudança de ciclo?

**AE:** Eu acho que é um bocadinho de tudo, mas tem a ver muitas vezes com o modelo de ensino, com esta carga horária muito desequilibrada para o lado prático do Instrumento. Portanto, o meu conselho é mesmo isso, é tentar ser esperançoso, saber adaptar-se bem

à realidade para onde é que vai. Não ser acomodado. A pessoa chegar e ver, “ah, os outros são molengas, vou ser molenga também”. Acho que para a satisfação pessoal, se a pessoa se acomoda...

**I:** Pois, a tendência da condição humana é um pouco essa.

**AE:** Sim, mas a pessoa deve criar objectivos, criar um objectivo de classe. É muito importante a classe ter um objectivo, nós fazemos isso mesmo na Superior, fiz desde o primeiro dia em que lá dou aulas. Para mim, sempre existiu a classe de Órgão da Escola Superior, independente de ter um ou dois professores, como no Gregoriano é a mesma coisa. Portanto, para mim, existe a classe de Órgão do Gregoriano, independentemente de ter dois professores.

**I:** Fazem sempre as audições em conjunto? Tentam fazer pelo menos?

**AE:** Já fizemos muitas, mas com o número elevado de alunos já não conseguimos. Mas tentamos fazer uma por ano. No fim do ano, já fizemos em Linda-a-Velha, nos Jerónimos, sim, uma audição com os melhores alunos de cada. No ano passado fizemos uma visita à Sé de Leiria para ver o instrumento com alguns alunos do Sérgio, alguns alunos meus. E foi altamente motivante para os alunos.

**I:** Muito bem. Professor, eu agradeço-lhe imenso. Um grande abraço.

**AE:** Um abraço, tudo a correr bem.

### 12.2.10. Anexo 17 — Transcrição da entrevista a Sérgio Silva

Docente de Órgão, Acompanhamento e Improvisação na Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa

Videochamada ZOOM realizada a 5 de Abril de 2024

**Investigador:** Boa tarde, Professor Sérgio Silva. Muito obrigado por conceder esta entrevista no âmbito do meu mestrado em Ensino de Órgão. No projecto de investigação propus-me desenvolver um estudo sobre a recente evolução das classes de Órgão no nosso país. Na medida do possível, as instituições colaboraram, estamos muito gratos. Outras não tiveram esse interesse. Para melhor descrever e compreender o actual paradigma de ensino desse instrumento, decidi conciliar a informação quantitativa que as escolas forneceram, com a realização de entrevistas a docentes de Órgão, e algumas direcções pedagógicas, quanto a um conjunto de questões inerentes à motivação dos alunos, à manutenção das classes de Órgão e do Ensino Artístico Especializado mais em geral e, é neste contexto que agradeço a sua colaboração. O Professor Sérgio Silva é um nome incontornável do Órgão em Portugal. Como começou o seu interesse por este instrumento? Como é que foi o início desta relação?

**Sérgio Silva:** Bom. Explicando mais ou menos como é que vim parar a isto, eu tive uma educação católica e praticante e conheci o Órgão no seu ambiente, na Igreja. Talvez desde os meus 10 anos que fui desenvolvendo um fascínio pelo instrumento. Eu vivia em Sintra, não havia ensino de Órgão na zona e, acabei por ir estudar Piano com 14 anos, naquele que é actualmente o Conservatório de Música de Sintra. Através de acumulações concluí o quinto grau com 17 anos. Recordo-me de uma visita a Paris, que foi talvez o momento decisivo, no que toca ao fascínio pelo instrumento. Aí tive a oportunidade de ouvir alguns Órgãos e, lembro-me de ter ficado absolutamente rendido ao instrumento.

Após terminar o curso Básico de Piano no Conservatório de Sintra, vim por fim estudar Órgão para o Instituto Gregoriano de Lisboa, directamente para o 2º grau. Nesse tempo, entre 1990 e 1995, assisti assiduamente a todos os concertos de Órgão. A partir de 95 procurei complementar o meu conhecimento teórico através da literatura específica do instrumento. E então, com 17 anos, entrei no Instituto Gregoriano, para o segundo grau de Órgão. Depois de terminar estudos no Instituto em 2004, prossegui para o ensino

superior, onde fiz Licenciatura e Mestrado em performance na Universidade de Évora, e terminei tudo, creio, em 2011. Este foi o meu percurso, foi mais ao menos como eu vim parar aqui ao Órgão.

**I:** E voltando um bocadinho atrás, em casa, o ambiente familiar era propício à Música? Qual é essa relação? Os pais já tinham estudado alguma vez ou era só uma relação de fruição?

**SS:** Devo dizer que a minha situação foi única na família. Ninguém nas gerações mais próximas e directas teve qualquer experiência de aprendizagem musical ou de conhecimento musical. Isto parece um bocadinho espontâneo na família. Naturalmente, quer dizer, tudo começa, sobretudo do ponto de vista dos meus pais, como uma actividade algo em paralelo, complementar, um hobby, mas, a pouco e pouco eles foram-se apercebendo que a coisa estava a tomar uma dimensão especialmente séria para a minha vida. Mas sim, foi uma manifestação espontânea, minha, eu lembro-me de quase perseguir os meus pais para ir estudar Música. E, na verdade, o seu envolvimento no meu processo de aprendizagem musical, restringiu-se apenas a participarem como ouvintes nas audições e concertos que ia fazendo durante a carreira formativa.

**I:** Portanto, acabou por ser o próprio educando a introduzir este mundo mais profundamente lá em casa.

**SS:** No meu caso, sim. Ou seja, nunca tive aquele apoio, acompanhamento do estudo em casa, nem sequer uma pergunta a dizer “então toca lá aí a peça que estás a aprender agora”, “mostra lá aí um bocadinho”. Não, nunca tive isso. Acho que a minha situação foi um pouco fora do normal, sobretudo para os dias de hoje. Na altura, como eu disse, eu entrei no Instituto Gregoriano com 17 anos.

**I:** Não chega a entrar no outro curso para além da licenciatura em Évora, pois não?

**SS:** Tive sim, ou seja, fiz uma licenciatura fora da Música, pré-Bolonha. Em 1998 entrei como disse no Instituto Gregoriano, e em 1999, entrei no ISCTE onde me licenciiei em Informática e Gestão de Empresas, e devo dizer que foi uma coincidência. Agora falando também do apoio familiar e das condições desse apoio, que não era um apoio totalmente incondicional, enquanto ia fazendo os meus estudos de Órgão no Instituto Gregoriano de Lisboa, deveria fazer uma licenciatura em algo que, segundo os meus

pais, me desse mais ferramentas e... não especificamente segurança, ou seja, ter mais ferramentas para o caso de uma coisa não dar certa, ter outra...

**I:** Uma garantia de futuro.

**SS:** É, uma garantia, exactamente. Para ter mais uma garantia, vá, mais recursos. E, efectivamente, fiz esse curso. Tal era a minha motivação em ir estudar música, que fiz esse curso sem deixar uma cadeira para trás, nunca. E fiz tudo direitinho. E em 2004, em Junho, terminei a licenciatura, e, em Setembro, já estava na licenciatura em Órgão na Universidade de Évora. Só para resumir, este apoio dos meus pais, claro, como não tinha havido sequer uma manifestação de música na família, o desconhecimento era grande.

O desconhecimento é aqui a principal razão para esta orientação, de dizer, “ok, então, podes estudar música, mas primeiro vais tirar uma licenciatura”. E, o que é verdade é que deu-se aqui uma coincidência feliz, por ter iniciado uma vocação bastante tardia, sobretudo para os dias de hoje, — comecei a estudar Piano com 14 anos e comecei a estudar Órgão só com 17 —, acredito que houve uma coincidência feliz, que foi, enquanto estava a estudar Órgão no Instituto Gregoriano, tive tempo para fazer essa tal licenciatura em Informática e Gestão de Empresas, que terminei em junho de 2004 e terminar os estudos no Instituto Gregoriano com exame final em julho de 2004. Portanto, aqui houve uma coincidência porque, consegui fazer os estudos paralelamente e não atrasar. Claro que é tarde, fui estudar música com 23 anos, quando aos dias de hoje já poderia estar formado, já teria licenciatura e mestrado, mas na altura, naquele contexto, pareceu-me que as coisas correram bem oportunamente.

**I:** Sim, o calendário foi bastante bem planeado, pelo que estou a perceber.

**SS:** Sim, tendo em conta a premissa inicial, que é a vocação tardia. Ter começado aos 17 anos.

**I:** Ainda voltando um bocadinho atrás, essa relação com a Igreja, portanto, era porque se testemunhava o recurso ao órgão na Liturgia? Havia alguma outra razão? Qual era o exemplo que se estava a testemunhar? E quando é que começou também a relação com o órgão na Igreja, quando é que se começa a tocar em serviço?

**SS:** Bem, a verdade é que, a minha educação começou na Igreja e, foi lá que tive contacto com o órgão. Lembro-me de, com 10 anos, ter consciência já deste fascínio

crescente pelo instrumento, que me levou a estudar auto-didacticamente, ou seja, fiz os meus estudos de música, e o que é verdade é que aos 12 anos comecei a tocar na Igreja, a tocar na Missa. Ou seja, em dois anos. É verdade que eu tinha...há aqui um lapso... porque tenho que dizer que eu tive, efectivamente, aulas particulares dos 11 aos 14 anos. E foi aí, portanto, entre o meu estudo inicial de autodidata, aprender, comprar livros, etc., e tentar perceber o sistema musical por mim próprio, depois, aos 12 anos, então, surgiu o repto, porque naturalmente manifestava-me na altura, tal era o interesse que tinha em querer fazê-lo. E o que é verdade, é que aos 12 anos comecei a tocar na missa, ou seja, a relação com o instrumento também se intensificou a partir daí.

**I:** E em que paróquia é que era, já agora?

**SS:** Ah, isto era na paróquia da residência, em Algueirão Mem-Martins.

**I:** E que instrumento é que havia?

**SS:** Ah, instrumento... não sei se pode chamar bem um instrumento àquilo, mas era um órgão com dois teclados e pedal. A pedaleira só tinha 25 notas, mas não era sequer um destes órgãos electrónicos que nós vemos hoje, que são mais próximos de base de simulação dos órgãos tal como os conhecemos, dos órgãos clássicos. Era um instrumento longe disso, talvez mais próximo do Hammond do que propriamente de um órgão de tubos.

**I:** Muito bem. Eu pergunto porque, por exemplo, o professor António Esteireiro, em Queluz, contactou com um harmónio de manuais duplos e pedaleira. E por isso, também mapear um bocadinho essa influência, tentar perceber o impacto que isso causa. Portanto, independentemente da qualidade do instrumento, foi bastante forte essa relação.

**SS:** Sim, sim, foi. Direi que não foi o instrumento que... mas talvez a função que ele fazia.

**I:** E houve alguma igreja, algum instrumento em particular dessa viagem a Paris que tenha retido ou produzido um clique?

**SS:** Lembro-me, logo no primeiro dia, lembro-me de que fomos num domingo para Paris, fomos de manhã, e nesse dia à tarde, estávamos hospedados num hotel em Montmartre. Nesse dia à tarde fomos logo passear e, naturalmente, era ali ao lado, fomos ao Sacré-Cœur. Deveria estar a decorrer um officio de Vésperas, provavelmente.

Na altura eu não sabia o que é que estava a acontecer, hoje provavelmente, dada a hora, talvez fosse um ofício de Vésperas, e, realmente o clique foi instantâneo. Para já um monumento daquela beleza e, um órgão espectacular. Infelizmente hoje não está entregue, não está nas melhor das situações, pois as suas tutelas não permitem explorar melhor o instrumento, quer dizer, o instrumento está simplesmente restrito só ao acompanhamento da liturgia. Um instrumento magnífico, que teve uma história também engraçada, quer dizer, o instrumento do Sacré-Cœur, um órgão propriedade do barão Albert de L'Espée, que tinha um castelo, uma grande casa em Biarritz, e tinha encomendado esse instrumento a Cavallé-Coll, um instrumento com quatro teclados, numa casa, e esse órgão foi parar ao Sacré-Cœur. É um órgão fantástico, acho que não só a estética sonora do instrumento é fabulosa, como a própria acústica da igreja torna aquele conjunto mágico. E é uma pena, de facto, esse instrumento hoje estar um bocadinho sujeito ao estado em que está e, à falta de uma melhor exploração artística.

**I:** Um pouco desenquadrado, na verdade. Em cotas mais baixas de Paris, assiste-se a festivais e concertos de Órgão todas as semanas...

**SS:** Sim, sim.

**I:** Muito bem. Então, Montmartre e o Sacré-Cœur.

**SS:** Sim. E depois, consecutivamente, logo a seguir a essa viagem... portanto, isto foi em 95... o clique. Nós chegámos e, em Setembro, estava a decorrer um ciclo de concertos nas igrejas da Basílica dos Mártires e na Igreja de São Vicente de Fora. A intensidade da minha manifestação deve ter tocado a minha mãe, que foi comigo, começou a levar-me a concertos de Órgão. Isto começou a acontecer porque a minha mãe me levou pela mão a um concerto de Órgão, lembro-me perfeitamente de ir a um concerto. Acho que o primeiro concerto que assisti de Órgão foi o concerto do professor Rui Paiva, talvez no dia 18 ou 25 de setembro de 1995, na Basílica dos Mártires. Este foi o primeiro concerto de Órgão a que assisti, portanto, tinha acabado de vir de Paris, isto foi em Agosto, em Setembro a minha mãe levou-me a um concerto de Órgão e, a partir daí fui ganhando a minha independência e...

**I:** Já tinha consciência desse leque de oferta que estava a acontecer nesse período.

**SS:** Sim... Também se deu, provavelmente, a minha mãe trabalhava naquela zona, e a minha mãe sendo católica também frequentava muitas igrejas, provavelmente terá tido

conhecimento, ou seja, não foi informação que veio ter com ela, provavelmente teve contacto, viu um cartaz na igreja, provavelmente foi à Basílica dos Mártires e reparou que estava a decorrer aquilo, e então fez pontaria e levou-me.

**I:** Em relação ao crescimento dos auditórios, das audiências de concertos de Órgão e em relação ao instrumento, é precisamente Rui Paiva que refere, na entrevista que nos concedeu, que há um crescendo no final do século XX e início do século XXI, se calhar até um bocadinho mais para trás, anos 80, 90, da temporada Gulbenkian, de música antiga, de concertos, só com Órgãos.

**SS:** Havia o ciclo de Órgão dentro da Temporada de Música.

**I:** E, portanto, e em relação a recuperação de algum património organológico também? O programa “Em Órbita” também veio potenciar alguma expansão deste auditório, pessoas que nunca tinham estudado música e que começaram a ser melómanos, no fundo, a aproximar-se, porque gostavam, e isso acaba então um bocadinho também por ajudar a sustentar essa relação com o instrumento, no seu caso, essa questão dos concertos.

**SS:** Sim, sim.

**I:** Muito bem. Agradeço este enquadramento inicial porque realmente o paradigma actual, como sabe melhor do que eu, não é de todo este, e, o contacto que hoje em dia o aluno de Órgão começa por ter com o instrumento se calhar é mesmo na sala de aula ou num *atelier* ou numa... portanto a relação com a Igreja em Portugal também está a passar por uma fase não tão intensa como mais lá para trás, como há duas gerações ou há três.

Perguntar ainda em relação à sua carreira e, depois passar para a questão do Ensino Artístico Especializado: quando é que foi contratado? Quando é que começou a dar aulas de Órgão enquanto docente habilitado?

**SS:** Habilitado?

**I:** Ou então sem ser habilitado? Quando começou a dar aulas de Órgão?

**SS:** Eu comecei a dar aulas de Órgão quando ainda estava a estudar na Universidade de Évora. Há um projecto, que é a Escola de Música Sacra do Patriarcado de Lisboa, que tinha tido já uma primeira edição. Houve uma segunda edição da escola que começou em 2005, e nessa altura eu fui convidado para dar aulas. Ou seja, na altura não tinha

habilitação. Em 2005 comecei a dar aulas na Escola Diocesana Música Sacra, relação que mantive até 2022. E depois em 1 de Outubro de 2010, entrei no Instituto Gregoriano de Lisboa como professor também. E essa é uma relação profissional que ainda mantenho hoje.

**I:** Muito bem. Pronto, é mesmo precisamente nesse contexto em que profissionalmente nos encontramos. Por isso, também, a importância do seu contributo para este estudo, no sentido de perceber da sua experiência enquanto docente numa instituição como o Instituto Gregoriano aquilo a que já assistiu, aquilo que vive neste momento o Ensino Artístico Especializado de Música em geral. Existiram já várias reformas e, a situação que temos actualmente de regimes de ensino entre Articulado, Supletivo e Integrado, com consequências a nível de inscrições, garante o acesso ao ensino de Música, relacionado com a escolaridade obrigatória, e isso cria, conseqüentemente, um conjunto de implicações. Portanto, já faz quantos anos de docência no Instituto? Faz 14 anos?

**SS:** Sim, vai fazer 14 anos.

**I:** Portanto, tempo suficiente para experienciar o acompanhamento de um aluno do primeiro grau até ao oitavo, ou mesmo com iniciação. Tudo somado, um tempo de carreira muito significativo. Poderá o Professor partilhar o que é que pensa sobre as regras dos diferentes regimes? Ou seja, tendo em conta que as actuais regras de admissão ao Ensino Secundário de Música em regime Supletivo ditam um limite de 18 anos de idade, ou 23 anos no caso do Curso Secundário de Canto ou Canto Gregoriano, casos de alunos que optaram por estudar órgão devido à sua maturidade ou aspectos motivacionais, como o Professor Sérgio e, a maioria dos outros entrevistados, já não se podem concretizar. Portanto, há aqui um conjunto de questões que influenciam a relação com este tipo de ensino, que não é obrigatório.

**SS:** Bem, há várias coisas que eu posso partilhar, não só nomeadamente sobre um regime específico. O que me parece ser bom, não digo que seja bom no fim, mas parece-me que esta massificação do ensino da música que estamos a assistir é algo que pode ser positivo, não necessariamente quanto a resultados, aquilo a que nós chamamos de sucesso escolar, a conclusão de cursos. Mas, quero acreditar que esta massificação vai ter um impacto de diferentes formas. Vai ter um impacto na educação desta juventude que se dispõe a aprender música, não só como agentes, ou seja, não como

agente activo de música, mas provavelmente como agente passivo de música, ou seja, alguém que...

**I:** Consumidor?

**SS:** Exactamente. Houve uma mudança de paradigma, já não sei se foi em 2003, não me recordo bem, houve uma mudança de paradigma do sistema de ensino oficial de Música, que se traduziu nesta massificação, que representa uma oportunidade. Esta massificação do sistema de ensino oficial de música que tem não só essa parte boa para a classe discente de formar culturalmente alunos, mesmo que não sejam como agentes activos, mas como agentes passivos, ou seja, consumidores, acredito que isto tem um grande... grande efeito na contratação de músicos, quer dizer, acho que aquela ideia, não sei se... não sei se já estamos a viver uma saturação, naturalmente, se calhar, mas se o paradigma não mudasse eu hoje estaria desempregado. Também tenho que dizer isto.

Portanto, eu acho que pode haver aqui coisas muito boas, mas o que me parece importante, de facto, é a enculturação dos alunos. Que poderão mais tarde, mesmo que não tenham sucesso escolar, que não acabem os cursos de música, mas provavelmente virão a consumir música de outra forma e se calhar, outro tipo de música mais interessante e melhor para o espírito. Bom, isto parece-me o mais importante do bom que há aqui. Em segundo ponto, agora, claro que o Instituto Gregoriano é uma escola de ensino oficial, tem que estar, tem que respeitar, ou melhor, têm que existir algumas exigências. Ou seja, não pode ser tudo fácil, senão haveria uma abundância descontrolada das coisas.

Portanto, eu acredito que aqui há aspectos que têm de acontecer, embora não concordando com eles, mas compreendo que sendo uma escola de ensino oficial, elas têm de acontecer. Eu, por exemplo, não concordo totalmente com o plano de estudos. Não concordo. Tenho que compreender, por exemplo, uma das coisas que me vem agora mais depressa à cabeça é que para um aluno do curso Secundário, a portaria diz que se estiver em regime Articulado pode ter dois tempos lectivos inteiros de instrumento mas, se estiver no Supletivo só tem um. Claro, eu compreendo isto. Eu compreendo isto aos olhos da tutela. Quer dizer, para prevalecer, de facto, uma especialização, então tem que estar em regime Articulado se a quiser ter. Eu compreendo isto. Mas parece-me muito desequilibrado. Porque o que é verdade é que... Depois vamos a ver, e quer dizer,

as escolas, o ensino Articulado no Secundário não tem assim tantos protocolos, não é uma coisa fácil, portanto é uma coisa que já parece contaminada à partida, ok? E claro, pode haver outros interesses aqui, claro, quer dizer, o ensino de Música é um ensino muito caro, quer dizer, é um professor para um aluno a maior parte do tempo, e quer dizer, de repente há um aluno de Articulado que tem dois tempos... É um grande consumo, é um grande investimento. Quer dizer, há aqui muitas nuances, mas eu acho que, de um modo geral, o plano de estudos deveria ser revisto.

**I:** Em relação, por exemplo, a esse plano de estudos, está a falar na quantidade de objectivos por grau, na sua distribuição, em relação às outras disciplinas?

**SS:** Estou a falar na distribuição da carga horária, na estruturação. Por exemplo, na estruturação, nós temos no Básico Formação Musical, Instrumento e Classe de Conjunto, e a distribuição da carga horária parece-me fundamental. Mas, claro, isso deve estar tudo relacionado só com interesses económicos, financeiros, porque, quer dizer, isto tem que haver aqui algum equilíbrio. Um aluno que queira estudar música ou um instrumento musical parece-me que, à partida, que isso deveria ser a disciplina específica, deveria ser a que consumiria mais tempo da carga semanal. E não. Vamos ver, é a Formação Musical que é uma disciplina em turma.

Ou seja, o investimento é amortizado por diversos alunos. E três horas de classe conjunto. Ou seja, a Portaria no Básico, creio que diz, agora posso estar a incorrer nalguma imprecisão, mas temos dois tempos de Formação Musical, três tempos de Classe de Conjunto e dois tempos de Instrumento, sendo que um é partilhado. Ou seja, temos sete tempos. E há aqui uma discrepância de três tempos de classe conjunto e um tempo e meio específico de aula, ou vá, dois tempos, sendo que um é partilhado. Não me parece justo. Eu acho que deveria haver alguma — mas não sei se isso alguma vez vai acontecer, pelos interesses económicos, mas acredito que... poderia trazer outros resultados — uma reestruturação do plano de estudos.

**I:** Até porque isso não reflecte de todo, até subverte, a necessidade para a aprendizagem do instrumento em termos de horas e de qualidade de estudo em relação a uma disciplina teórica como Formação Musical, teórica ou prática, ou prática como Coro. Nós sabemos que o desenvolvimento das competências para a aprendizagem de um instrumento, mesmo melódico, quer dizer, é incomparavelmente superior em termos de

necessidades do que o trabalho que é exigido nessas disciplinas. E, portanto, esta subversão pedagógica, na verdade, é um ponto de fraco (bastante pesado...), como têm apontado de resto vários entrevistados. Mas na sua expectativa, acha que haverá possibilidade de melhorar isso? Ou, por exemplo, na instituição onde é docente, esse sentimento é partilhado com colegas dessas disciplinas ou há de facto uma necessidade de orientar os discentes no seu estudo porque a carga horária que lhes é exigida não está a orientá-los da melhor maneira?

**SS:** Sim, na instituição já foram feitos, é um sentimento geral, parece-me, é um sentimento geral e já foram feitos esforços junto da tutela para fazer uma adaptação ou uma interpretação diferente da portaria, iniciativa que foi chumbada. Portanto, quer dizer, não havia naquele momento o interesse da tutela em fazer uma adenda à portaria. Mas é do interesse, geral da escola, parece-me... Bem, para além dos planos de estudos, o que poderei eu salientar? Efectivamente, que esta massificação do ensino de Música tem o seu lado bom, que é a enculturação dos alunos, só que traz uma questão de imprevisibilidade. Mais alunos, pode trazer mais resultados ou também menos resultados. Julgo que o sistema está longe de ser perfeito, mas acho que é uma grande vantagem também, alunos tão novos, (quando eu penso que comecei a estudar Órgão com 17 anos...) alunos que podem começar a estudar Órgão com 7 anos no Instituto Gregoriano, no segundo ano de iniciação, eu acho isto fabuloso. Mas não necessariamente perfeito porque... eu acho que no estudo de música, claro, pode... parece-me que há duas formas de ver o sucesso para isto, que é... a sensibilização do aluno para o percurso, durante o percurso formativo, ou seja, a motivação, ou um aluno que à partida não sabe bem o que é que quer fazer da vida, está a experimentar algo e, a pouco e pouco, vai sendo um processo crescente e, pode acontecer que chega ao final e, portanto, não vou dizer que à partida não corre bem. Mas, agora esquecendo a outra parte... A segunda parte é que o estudo de música exige muita maturidade. Maturidade, resiliência, persistência... São características que fazem parte do processo de aprendizagem musical. E o que é verdade, quer dizer, parece-me que, no contexto social que estamos a viver, pela minha experiência própria, não devendo generalizar, o que eu vejo é que os miúdos não só têm a oportunidade de começar a estudar música mais cedo, têm este acesso, este privilégio, mas ao mesmo tempo são bombardeados

socialmente com milhões de estímulos o que não lhes traz essa maturidade. Ok? Eu acho que, ou seja... no fundo, acho que ainda não há uma receita.

**I:** É porque o paradigma até já se vai alterando, quer dizer, não havia este... possuir um smartphone ou um telemóvel. O acesso a outros mundos através da internet não era uma coisa que acontecesse linearmente em 2010. Quer dizer, um aluno com 10 anos provavelmente era raro aquele que tinha um telemóvel, quanto mais com... não sei se a internet fazia isso em casa eventualmente. Ou na escola. E, portanto, no levantamento dessa questão do contexto cultural, sente que esse desfasamento entre o que está legislado e, o que o contexto permite ou deixa acontecer, terá que ser alvo de alguma reflexão rapidamente, ou não?

**SS:** Não sei se as coisas estão diretamente relacionadas. Porque, quer dizer, uma reestruturação qualquer que haja da parte das portarias, quer dizer, não sei se foi essa a questão que estava a ser levantada agora aqui, mas isso não vai mudar o bombardeamento de estímulos que os alunos têm, quer dizer, eu acho é que uma reestruturação pode sim reforçar aqueles que realmente depois têm o clique para a aprendizagem musical. Não tem necessariamente que funcionar para todos. Não sei se... acho que não teria uma relação direta.

**I:** Então, e no seguimento dessa ideia de que há uma motivação que nasce depois de ser plantada, depois de ser semeada, e não que vem... de forma taxativa e clara antes de ingressar neste tipo de ensino, como é que um docente lida com...ou seja, qual é o objectivo de um docente no Ensino Artístico Especializado hoje em dia? É aceitar as diferentes intenções dos seus alunos e dos seus encarregados de educação, porque estamos a falar de menores de idade, e de cidadãos que ainda não têm a consciência completamente formada e tudo mais. O que é que tem que fazer em relação a isso? Como é que reage em relação a essa falta de motivação que, depois seria o combustível para alimentar essa aprendizagem? Qual é o desafio mais importante para si enquanto docente desse tipo de ensino?

**SS:** O desafio maior, quer dizer, o que rege a minha prática educativa é o que está previsto nos programas da disciplina, nas matrizes, etc. Isso para cada ano. O desafio para mim é ter de recorrer a diferentes estratégias para cada característica. Portanto, cada aluno é um aluno e o que é verdade é que não há uma receita que, ok, para isto

funciona, foi perfeito, ele motivou-se e vai, e já faz sozinho e bem e outra pessoa ao lado não serve. O verdadeiro desafio é realmente ser criativo e procurar estratégias que vão de acordo. No fundo, é um meio para que todos consigam pelo menos ter os resultados esperados no final desse ano lectivo. Certo? Este para mim é o grande desafio. Estratégias de adaptação, adoptar o estilo de ensino adequado às características psíquicas, cognitivas, motoras, mas sempre em função de um resultado esperado no final desse ano formativo.

**I:** E esse ensino, há uma parte que lhe compete enquanto docente, para alimentar o aluno, mas há outra, muito importante também, que é a estrutura familiar. Porque o docente, na melhor das hipóteses, tem dois tempos lectivos com o aluno por semana. Há casos em que não, porque a portaria prevê que seja reduzido só para 45 minutos semanais, em casos de outro tipo de instituições. E por isso, em termos de peso, do tempo de estudo ou de tempo de contacto com o instrumento é muito curto, eventualmente o mais eficiente até é com o professor, mas fora da escola, fora do ensino artístico, fora da instituição, o tempo é muito maior. Portanto, o tempo que deveria ser dedicado à formação de um trabalho autónomo, de todas essas características que são necessárias à aprendizagem do instrumento, também tem relevância na estrutura familiar.

Tem sentido alguma diferença nessa variante desta equação, sendo que há uma estabilidade no acompanhamento dos pais, dos encarregados de educação? Sendo que para o mesmo tipo de aluno, claro, estamos a falar em termos genéricos, algum aluno que não tenha qualquer tipo de ferramentas e que quer ir estudar, ou que é orientado para ir estudar Música e que, começa a ter algumas dificuldades porque os objectivos vão se tornando cada vez mais difíceis e, é necessário realmente desenvolver essas ferramentas...sente que o acompanhamento da estrutura familiar tem evoluído de alguma forma, tem-se mantido, o que é que pode dizer em relação a isso?

**SS:** Bom, em primeiro lugar, a minha resposta anterior, claro que estamos a entrar num campo que é importantíssimo, sobretudo para estas idades, o acesso ao ensino da Música nestas idades iniciais. Mas a minha resposta anterior era especificamente só eu enquanto professor. Portanto, claro, adaptar em função, obter os resultados e, arranjar um meio que seja possível. Mas, efectivamente, agora entrando neste ponto, e que me

parece fundamental é o seguinte: os miúdos, hoje em dia, muitos deles vão parar ao ensino da música de uma forma quase incógnita, para eles próprios. Ou seja, não incógnita, mas é... eles não sabem ao que vão, para que instrumento vão, muitos vão porque são os pais que querem, mas muitos pais querem só para que eles estejam ocupados. Porque querem entretê-los. Há aqui diversas realidades. Mas, dado este contexto todo, duvido que haja realmente um aluno que com sete anos diga, eu quero ser concertista! Duvido. Alguém que já venha com uma motivação intrínseca, fortíssima, pode acontecer, pode acontecer. Nunca sabemos.

Mas o que é verdade, aqui, então, tem que entrar em jogo o apoio familiar. Isso é fundamental. E eu consigo ver claramente quais são os alunos que têm apoio familiar em casa, o acompanhamento do estudo, o acompanhamento, muitos deles nem sabem música, não é um acompanhamento de poder ajudar ou de explicar, mas pelo menos de interpelar e de... Porque acho que uma das grandes recompensas dos miúdos que estudam música é tocar para os pais. Isto acontece. Portanto, às vezes basta uma simples pergunta como... aquilo que eu estava a referir..., olha, toca aí a música que estavas a tocar agora. Às vezes essa interpelação leva o aluno a sentir-se motivado, a querer tocar para os pais e bem. Parece-me fundamental nos dias de hoje, no actual sistema de ensino de música, em que os alunos a ele têm acesso muito, muito cedo, que exista um acompanhamento familiar estruturado. Por exemplo, na criação de rotinas diárias de estudo, isso tem de haver, e, sobretudo, essas rotinas serem, dentro do possível, acompanhadas. Acompanhadas de duas formas, ou um acompanhamento de alguém que sabe, porque há muitos pais que estudaram música e que têm um mínimo de conhecimento, pelo menos nestas fases iniciais, de suportar e de ajudar o estudo, ou um acompanhamento indirecto ou passivo, com umas simples perguntas, E isto é o que parece muito fundamental para a motivação dos alunos nestas fases iniciais de aprendizagem.

**I:** Esse acompanhamento não técnico, um acompanhamento mais emocional, nem que seja para perguntar "estás contente com o que acabaste de fazer" ou achas que estás... mostrar interesse pelo que o aluno está a tentar fazer, porque estamos a falar, e, então agora partindo um bocadinho mais para o caso do Órgão, estamos a falar de uma aprendizagem de um instrumento bastante complexo, não só porque é um instrumento

harmónico, mas porque envolve uma série de funções muito díspares. Para já é um instrumento muito eclético em termos de repertório, em termos de funções também. Pode ser concertístico, pode ser litúrgico. Não há dois instrumentos iguais, ou pelo menos, eu sei que os pianos também têm diferenças, mas nós pensamos num piano, qualquer pessoa que pense num piano sabe a que é que o piano vai soar. Um órgão é uma construção de sons. Uma filosofia um bocadinho diferente, exótica para os dias de hoje. para a manutenção de uma classe de Órgão e para vencer essas dificuldades, o trabalho do professor também passa, não só por orientar o aluno mas também perceber que tipo de acompanhamento é que ele tem em casa, não é verdade? Porque também deve contactar assiduamente os encarregados de educação e, reforçar o estudo do aluno através deles.

**SS:** Exactamente, isso é fundamental, haver um contacto regular, ou pelo menos uma coisa no início do ano é dizer é preciso isto. Logo, em conversa, por acaso tenha sorte de conseguir apanhar os pais dos meus alunos mais novos sempre, porque são eles que os vão deixar à escola, os vão buscar, tenha essa oportunidade e de facto esclarecer isso logo na primeira instância, logo no início do ano lectivo, E, naturalmente, haver um contacto regular para perceber até que ponto as coisas estão a funcionar. Há também muito *feedback* que nós recebemos do que acontece em casa e há feedback no ambiente de casa do que aconteceu em aula. Portanto, esse contacto regular e o envolvimento da estrutura familiar é fulcral, fulcral mesmo, nestas idades.

**SS:** No entanto, no outro dia em conversa, até falámos que eu tinha dito que é fulcral, mas, pode não ser suficiente. Pode não ser suficiente. Porque é expectável que a partir de um determinado nível o aluno tenha motivação intrínseca, a paixão pela aprendizagem, pelo instrumento, a paixão ou o desafio técnico, o desafio musical, algo que os motive e que os puxe sempre para a frente. É expectável que a partir de determinado ponto haja motivação intrínseca. Portanto, isto que eu vejo do envolvimento dos pais, espero, e é fundamental, que aconteça nos níveis de iniciação e Básicos.

**I:** E já observou alguma vez nesse primeiro contacto, por exemplo, iniciativas em ambiente de ateliê, onde os alunos vão correndo diferentes salas para experimentar instrumentos, para fazer supostamente a sua escolha informada? Explicar mais ou

menos a alguém que não percebe o que é suposto acontecer no ensino deste instrumento, pode ser muito desmotivador, pode até levar a uma desistência ou, a uma mudança de ideias rapidamente, não é verdade?

**SS:** Sim, pode, mas já agora, vou introduzir outra coisa só porque me lembrei agora a propósito disso do ateliê. Nós tivemos agora ainda recentemente uma experiência de organizarmos actividades à volta dos instrumentos lá no Instituto e, o que é verdade, é que o Órgão foi dos instrumentos que mais fascinou os miúdos. Voltando atrás, sobre aquelas coisas todas que é preciso... eles próprios, quer dizer, nós, atenção, nós no ensino de iniciação, não colocamos todos esses factores que anteriormente estávamos a mencionar, pois a verdade é que os miúdos adoram o quê? É som e é malabarismo! É o que acontece, quer dizer, ver uma montanha de tubos, uma montanha de teclas para as mãos e para os pés, diferentes sons, um som grande, quer dizer, isso é um instrumento que fascina.

**I:** O que se coaduna, na verdade, com este contexto actual de estímulos vários e em quantidade. Em sequência rápida. O Órgão, desse ponto de vista, e estamos a falar de um instrumento acústico, um instrumento mecânico, que no Instituto têm o privilégio de poder usar. Nem estamos sequer a falar de relação com a informática. Também gostava de entrar por aí mais tarde.

**SS:** Eu acho que não respondi à pergunta. Eu lembrei-me só de dizer este à parte, a propósito do ateliê. Não sei se podemos repetir a pergunta.

**I:** É só em relação ao que é pretendido no ensino deste instrumento, em termos de necessidade de estudo, material de estudo também, na verdade. E tudo isso, porque no início é tudo muito bonito, mas, mais tarde, para sermos consequentes e, levarmos pelo menos o ensino Básico até ao fim, há desafios que se vão pondo que até têm custos financeiros, na verdade.

**SS:** Sim, eu confesso que há aqui muita coisa que está a ser levantada, que eu nunca pensei, nunca pensei assim, parar para pensar exactamente nisto porque é uma coisa que me parece implícita. Parece-me implícito. E a minha conduta com os encarregados de educação, ou seja, eu nem consigo sequer enumerar tudo, mas efectivamente, é preciso explicar aos encarregados de educação a criação de rotinas, de estudos diários, o acompanhamento, o material.

Outra das coisas que eu faço frequentemente ao longo do ano, por exemplo, deixando todos os encarregados de educação à disposição, "olha, o meu aluno não está a perceber isto e, eu também não consigo ajudar. Será que um pode fazer um vídeo só a explicar como é que se mostra, como é que se faz, como é que se toca, não sei o quê? E o que é verdade é que eu passo o ano inteiro nisto a dar aulas presencialmente, mas depois em casa ando a gravar não sei quantos vídeos. Ou seja, até aí, quer dizer, material não falta. E até aqui se vê perfeitamente quais são os encarregados de educação que estão envolvidos no processo e os que não estão, talvez pela ausência dos encarregados de educação. E o que é verdade é que os professores têm um âmbito de acção até um determinado ponto, a partir daí acaba por ficar um bocadinho de responsabilidade do lado de lá. Nós não conseguimos, não. Não é possível estarmos a seguir todos os alunos à exaustão, só preocupados com os resultados e com o envolvimento dos pais. E sabemos que com esta massificação há percentagens para estas faixas todas. Sabemos que vai haver alguém que não se vai envolver no processo de aprendizagem, nem o aluno, nem os pais.

**I:** Eu pergunto isso porque os números que eu tenho vindo a observar em várias instituições, oficiais ou não, é uma estrutura em pirâmide, na verdade. À medida que vamos avançando no ensino, há cada vez menos alunos a passar e, a concluir o curso Básico, e muito menos o curso Secundário, ainda que Supletivo.

**SS:** Sem dúvida, sem dúvida.

**I:** Portanto, diria que há algum momento, em termos médios, onde esse clique, essa semente brota da sua experiência, tirando os alunos excepcionais, claro que também os há, eu tive o privilégio de o testemunhar. O que é que...

**SS:** Qual foi o momento?

**I:** Sim, quer dizer, não há, depende mesmo de aluno para aluno.

**SS:** É, por exemplo, eu neste tempo todo, no instituto, tive dois alunos que fizeram a prova de oitavo grau. Um, porque fez a carreira toda comigo, desde o início, e que entrou no instituto a dizer que queria ser organista e tocar na igreja. Na altura ela tinha 11 anos. Aliás, acho que foi uma aluna que foi observada nas nossas aulas. Ela foi a aluna que disse que queria tocar na igreja, queria tocar nas missas. E o outro foi um aluno, curiosamente, um aluno que era de violoncelo — no Curso Secundário têm

instrumento de tecla— e ele fez instrumento de tecla comigo no Instituto e depois, acabei por preparar o aluno por fora para fazer a prova de equivalência à frequência do oitavo grau de Órgão. Portanto, isto agora, esta volta toda foi para dizer, não há, eu acho que só aqui temos dois momentos completamente dispares, quer dizer, há uma aluna que no início do processo formativo diz, eu quero isto, e quero ir para aqui, e para aqui. Uma menina com 11 anos a dizer, quero ir para a Escola Superior. E o que é verdade é que essa menina no início, houve aqui qualquer coisa, e eu acho que tem muito a ver também com o bombardeamento de estímulos, e muita coisa que...

**SS:** É porque há uma coisa que me parece, nem sequer estou a realçar demasiado isto, mas há 30 anos era muito mais fácil nós nos concentrarmos em coisas específicas, porque hoje é tudo fácil ter acesso a actividades, a informação, etc. Há muita dispersão. Há muita dispersão. E o que é verdade é que esta aluna, no primeiro grau disse que queria ser organista, acabou o oitavo grau e diz que já não quer seguir para a Escola Superior de Música.

Agora, eu pergunto, então, mas porquê? "Ah, quero experimentar outras coisas." Tais como? "Ah, eu gosto muito de direcção coral." Ainda bem, ainda bem que eles têm a oportunidade de experimentar isto tudo.

Só que é aquilo que eu estava a dizer há bocadinho, que é, há uma... há uma imaturidade, imaturidade, associada a esta dispersão, a esta oferta interminável de actividades e de conhecimento. E depois, isto era o caso dessa aluna, mas do outro lado tive um caso de um aluno que era de violoncelo e que com 16 anos começou a estudar Órgão e Instrumento de Tecla, tendo meio tempo lectivo por semana. Meio tempo lectivo por semana. Porque o que a computaria diz, para essa disciplina de instrumento de tecla, é que devem ser dois alunos um tempo inteiro. Portanto, ele tinha meio tempo.

**I:** 22 minutos e meio.

**SS:** Exactamente. E um aluno, lá está, eu não gosto de generalizar, mas o Órgão é um instrumento que pode fascinar os miúdos, dada a sua complexidade sonora, de mecanismos, de ação, tocar com os pés, com as mãos ao mesmo tempo, etc., puxar botões... Aquele malabarismo todo pode ser fascinante, mas que rapidamente, ao começar a estudar, percebem que a coisa não é só gostar. "Afim, isto é muito mais complexo e eu não consigo". E saem.

**SS:** Mas, curiosamente, e um pouco parecido com o meu percurso, acho que alunos que vão conhecer o Órgão mais tarde acabam por desenvolver um fascínio mais maduro.

**I:** Mais sustentável.

**SS:** Mais maduro, exactamente, mais sustentável pelo instrumento. Isso aconteceu com esse tal aluno, aconteceu comigo, que acabei por conhecer o Órgão muito tarde, e quando eu fui para o Órgão eu sabia muito bem o que é que queria. Ninguém me ia tirar dali. E, ao invés, quer dizer, hoje vemos um miúdo de sete anos, aí eu queria estudar Órgão. Se calhar...

**I:** Eu diria que hoje ser docente num Ensino Artístico Especializado é claramente não ter a expectativa de formar músicos profissionais a 100% é de ser um bom gestor de emoções e de ser um orientador, no fundo, um orientador de expectativas, um orientador da descoberta do que é que o aluno quer fazer com a sua vida, no fundo. Porque, na verdade, não há muitos contactos na escola onde o aluno tenha uma aula de um para um, não é verdade? O professor de instrumento é uma relação privilegiada, comparadamente com as outras disciplinas todas. Portanto, esta componente psicológica, emotiva, na verdade é muito forte.

**SS:** É, é fundamental. Eu acho que tem um impacto directo na motivação, e, no bem-estar na aprendizagem musical. Eu não sei se colocaria as coisas nesses termos, dizer que um professor não deve estar à espera de ter 100% dos casos de sucesso. Eu acho que isso nunca pode sair, porque senão sem utopia não vivemos, não sonhamos, e eu acho que é nesse sentido que todos temos de trabalhar. Claro que as receitas e as ferramentas que cada pessoa dispõe podem não se adequar, quer dizer, não é só a ausência de ferramentas que vai ditar, um sucesso escolar, quer dizer, pode haver componentes do lado do aluno e da estrutura familiar. Mas é fundamental, sim, de facto, e esse é outro grande desafio.

Portanto, isto vem associado àquilo que eu mencionei anteriormente, sobre as estratégias de ensino e da criatividade, é conseguir desenvolver uma relação saudável, que cultive o bem-estar, com feedback positivo, crítico, porque, no fundo, a aprendizagem musical, se formos a ver, não é uma escolaridade obrigatória. Estão ali porque querem alguma coisa dali. E deve ser um acto de prazer. Deve ser um acto de

gozo. Mas naturalmente, este é que é o desafio, é que é um acto de gozo em que nós trabalhamos, se calhar, 100 horas para ter um gozo de um minuto.

Portanto, há aqui uma... uma balança completamente desequilibrada entre esforço e recompensa. E esta balança desequilibrada, tentar equilibrá-la um pouco, é que pode ser um grande desafio para o professor. Portanto, isso em relação à gestão emocional, à gestão de expectativas, à gestão presente das dificuldades, à gestão de como aborda determinadas dificuldades técnicas, musicais... Há tanta arte envolvida na aprendizagem, no leccionar, mas sem dúvida uma relação positiva e íntima de professor-aluno é fundamental.

**I:** Há aqui uma questão de confiança.

**SS:** Exactamente. E quando isso não existe, pronto, e tenho a dizer que eu não consegui ter isso com todos os alunos, e tive casos, claro, de alguma fricção ou...não intencional, mas não dá para conseguir controlar tudo. Mas a relação, confiança positiva, *feedback* positivo, crítico, o estabelecimento do repertório, tenha um aliciamento da dificuldade técnica musical, ou seja, pelo aluno, o que é que move um aluno?

Quando o aluno já está devidamente motivado, ele quer, qual é a próxima peça que eu vou tocar? Qual é a dificuldade que vem aí? Eu, na altura, pensava assim, e penso e tento pôr isso no lugar deles.

Ou seja, esta gestão da expectativa da dificuldade de repertório é muito difícil fazer. É muito difícil fazer e é algo que se adquire com muitos anos de prática e, eu ainda tenho muito para aprender, e acho que vou estar a aprender até ao fim, porque cada aluno acaba por mudar alguma coisa que eu não sabia. Na relação interpessoal, ou às vezes tenho alunos muito curiosos que fazem perguntas que eu não esperava que viessem naquele momento.

**I:** É... E sempre, por exemplo, tem às vezes muito trabalho e muito cuidado, muita consciência com essa questão da aprendizagem e depois tem esse trunfo que lhe é dado quando é questionado com algo que não está à espera, com essa curiosidade que as coisas afinal até estão a funcionar e, depois já partilhou deste sentimento, portanto afinal isto compensa, afinal também se alimenta desses momentos, não é verdade?

**SS:** Sim, acho que temos de nos alimentar desses momentos também, os momentos de sucesso. Sinto que ensinar, poder dar alguma coisa a alguém e, ver depois esse alguém a

usar essas coisas de forma autónoma e, ser auto suficiente e fazer bem, isso é talvez a maior recompensa. Agora estou a entrar na outra dimensão, mas é preciso também perceber que, perante os inúmeros desafios que um aluno apresenta para um professor, o sucesso também traz igualmente a tal recompensa de, como é que se diz, mil horas de estudo e um minuto de recompensa. Isso também serve para nós.

**I:** Voltando um bocadinho atrás, em relação à dimensão do repertório para sustentadamente orientar o trabalho e a motivação dos alunos. Em relação aos objetivos que lhe são impostos pela legislação e pela orientação pedagógica da instituição: tem muita liberdade, tem pouca liberdade para dar a mostrar repertórios, por exemplo, há um momento um bocadinho mais difícil, uma peça que não está toda a funcionar. Gosta desse desafio? O que é que tem a dizer em relação a esse momento?

**SS:** Bom...

**I:** Em que vai ter que adaptar o plano, o plano está sempre em mutação, mas uma dessas ferramentas é o repertório.

**SS:** Sim, o repertório, quer dizer, os planos de estudo aprovados pela escola, têm certificação, portanto para um determinado momento haverá uma dificuldade, uma exigência de dificuldade específica. Tirando disso, quer dizer, claro que nós... isso tem sido uma questão também sensível nos últimos tempos porque efectivamente com esta mudança de paradigma do sistema de ensino, os programas tiveram de ser adaptados. Tiveram de ser naturalmente adaptados.

**I:** O 8º grau hoje em dia não tem nada a ver com o 8º grau que o professor Sérgio fez.

**SS:** Não, não, talvez não. Mas talvez sobretudo na quantidade de peças, não tanto na dificuldade exigida, mas na quantidade de peças. E é preocupação da disciplina de Órgão abordar diferentes escolas, diferentes épocas, e tentar sintetizar isso, quer dizer, do 8º grau ser um ano culminar, seria interessante que houvesse representação de diversas estéticas na aprendizagem do aluno nesse ano.

Efectivamente, nos últimos anos, bem, por acaso já há alguns anos que não fazemos actualizações, mas o que é verdade é que temos sentido sempre necessidade de tentar aliviar um bocadinho, aliviar ou de tornar real...

Não nos podemos esquecer que estes alunos estão todos a ter só uma hora, um tempo lectivo de instrumento, porque são todos em Supletivo, por exemplo, no Secundário, de

tentar adequar o exigido ao possível, porque senão, ou então, não havia sucesso adequado nenhum. Porque a verdade é que isto também não é feito completamente à toa, é feito em equiparação, por exemplo, com os planos de estudos das escolas de ensino oficial.

**SS:** Não estamos a pedir nem menos, nem acho que estejamos a pedir a mais. Mas dentro disto, claro que há uma certa abertura, quer dizer, nós movemo-nos mais também por características e não com repertório específico. Ou seja, claro que dentro de uma característica ou de uma exigência pode haver espaço para uma certa, enfim, a flexibilidade de exigência e do repertório. Portanto, a exigência mínima é uma coisa, mas o repertório acaba por ser, não é estanque, não é estanque.

**I:** Claro. Muito bem. Queria ainda abordar a questão, por exemplo, dos processos de aprendizagem. Como é que vai desenvolver essa... ou implementar essa semente pelo desafio. Pelo vencer do desafio. Gostava pelo menos que me desse um exemplo, claro anónimo, de um caso. Muito desafiante a nível pedagógico, em que pode ter corrido bem, pode ter corrido mal, mas gostava que contasse.

Por exemplo, tentou mudar o repertório ou, tentou conversar com o aluno, com o encarregado de educação e houve ali um clique ou não houve de todo e, claramente não era suposto acontecer? Ou foi bem sucedido? Por exemplo, um caso em que o aluno, o próprio aluno, até possa ter transmitido a ideia de que afinal compensa ou, eu percebo mas não quero mesmo chegar lá.

**SS:** Sim, eu tive um caso específico, quer dizer, a gestão do repertório tem de ser sempre feita com alguma reticência. O incremento da dificuldade tem de ser algo que seja concretizável num curto espaço de tempo pelos alunos, se não estamos a entrar em... Podemos estar a comprometer o processo de motivação dos alunos.

Mas eu tive, por exemplo, um caso específico de um aluno vir ter comigo a dizer, num determinado momento da etapa, "Professor quero tocar esta peça." Eu disse: "esta peça é muito difícil agora para ti." "Ah, está bem, não dá para começar a ver, não sei o quê." Disse-lhe: "Então, vamos fazer o seguinte: continuas com o repertório que temos definido, com os exercícios que temos definido, etc. Se isto estiver tudo bem feito, então, começamos a dedicar àquela peça."

**I:** Estamos a falar no Básico, no Secundário?

**SS:** Foi na iniciação.

**I:** Ah, ok.

**SS:** Foi na iniciação até. Isto é a propósito do repertório e da forma como se lida com as coisas, porque eu não sou de castrar logo e dizer, epá, olha, eu acho que isto não tem qualquer sentido nenhum estares a fazer isto agora. Disse sim. Então, continuamos a fazer o plano que temos, de repertório, etc. E, se tudo o que eu te pedir vier feito, então dedicamos o resto da coisa para ali, para aquela peça específica.

E o que é verdade é que, a partir daí, a coisa nunca mais parou. E há um aluno, hoje em dia, completamente autónomo, ou seja, ele, mas tive a felicidade, eu acho que tive a sorte, de ter sido ele a manifestar. Ele ficou empancado com aquela peça, peça desculpa pelo termo, mas... e se eu não tivesse arriscado dar aquela peça, não sei o que é que poderia ter acontecido a seguir.

E o que é verdade, é que ele já está a fazer repertório muito à frente do seu nível académico e, a quem eu não tenho que pedir trabalho de casa, não tenho que dar uma quantidade específica de trabalho de casa, é um aluno autónomo, auto suficiente, autodeterminado, enfim.

**I:** E é um aluno que, tal como muitos outros, também tem outras actividades para além das lectivas? Extracurriculares ou é dedicado? Isto por causa da gestão do tempo. Porque é a única coisa que não mudou, são as 24 horas do dia. E precisamos perceber se ele tem essa oportunidade ou, para além desse desafio todo ainda toca.

**SS:** Eu acho que actualmente não tem mais nenhuma actividade.

**I:** Ok. Mas chegou a ter? Chegou a ter.

**SS:** Eu acho que teve.

**I:** Pois.

**SS:** Eu acho que teve. Mas hoje não tem e, pelo menos agora diz que sabe o que quer fazer em relação ao Órgão.

**I:** Claro. E, por exemplo, em relação às capacidades que os alunos vão demonstrando actualmente, nomeadamente em relação à postura, em relação à concentração, à velocidade com que conseguem assimilar e responder aos estímulos que o docente vai orientando. Tem sentido alguma diferença desde o início da sua carreira até actualmente?

**SS:** Acho que não. Sinceramente, acho que não. Porque, quer dizer, nós lidamos com tudo um pouco, quer dizer, de diferentes níveis dessas características. Não me parece que haja assim um aumento. Eu diria tendencialmente uma diminuição de concentração. Mas o que é verdade é que eles depois compensam porque, quer dizer, nestas idades, outra das grandes vantagens nestas idades, de eles terem acesso ao ensino da música com sete anos, é que os indivíduos com estas idades têm uma grande plasticidade, ou seja, adaptam-se rapidamente a novas situações. Aquilo que às vezes perdem, mas naturalmente, quer dizer, se não vamos comparar o nível de concentração de um aluno de 7 anos com um de 10 anos, quer dizer, são coisas completamente diferentes, ou seja, se não conseguem grandes períodos de concentração compensam com plasticidade, e são muito rápidos a responder, a adaptar, isso também é outra vantagem, que por exemplo numa idade adulta perde-se plasticidade, a compreensão pode estar toda lá, mas, se calhar, a adequação pode não ser tão natural.

**I:** Claro. Eu pergunto isto porque, no caso de haver alguma dificuldade no cumprimento dos objectivos, portanto, no desafio que está por transpor, não desistir, especialmente neste contexto tão estimulante, é um desafio muito grande. e por isso queria tentar perceber se a agressividade desse contexto não é de facto, não cria de facto uma situação inglória perante o docente e perante o ensino. Não sei se tem sentido isso de alguma maneira ou se já se foi adaptando e quer dizer, e se esse trabalho todo que acabámos de descrever, de trabalho com o aluno e com a família, é facilitador ao ponto de conseguir vencer essa batalha.

**SS:** Eu não sei se percebi bem a questão.

**I:** É só tentar perceber se sente a necessidade de ter que contrariar um bocadinho essa ideia de que tudo à volta, é tudo muito rápido e tudo muito gratificante. E a aprendizagem, na verdade, não muda, quer dizer, a apresentação do instrumento não mudou. A capacidade cognitiva pode estar um bocadinho mais plástica, porque os sistemas são inatos. Recentemente saiu uma notícia, por exemplo, fazendo um parêntesis, que o perímetro cefálico das crianças tem vindo a aumentando. Mas o tipo de ensino não mudou e, portanto, tenho recebido também muito feedback em relação a isso, noutra tipo de contextos, noutra tipo de instituições. O ensino particular e cooperativo em especial, em que há esse desafio, há essa necessidade de mostrar esse

caminho uma forma muito, não direi violenta, mas muito honesta, muito, como dizer, contrariar, tentar contrariar um bocadinho essa, não direi proibir por completo, mas fazer mesmo esse balancear dessa batalha. O papel enquanto docente, quer dizer, não é, eu estou a aprender a ser docente, não posso dizer como é que é ou como é que não é, mas daquilo que pude experienciar e daquilo que tenho recebido enquanto feedback é muito importante, porque não está a formar só um estudante de música, está a formar...

**SS:** Uma pessoa.

**I:** Uma pessoa. É um cidadão, e alguém que, com pequenos exemplos, desde a iniciação, depois o Básico, depois o Secundário, vai... interiorizando, eu esforço-me, vou ter esta recompensa, isto até me vai dar um gozo e, portanto, um mecanismo de aprendizagem no fundo, que é fundamental até ao resto dos nossos dias. E isto tem implicações a nível da sociedade. Portanto, não sente essa ansiedade em relação ao mundo à sua volta para o trabalho dos seus alunos? Aquilo que tem feito, sente que é suficiente para orientá-los?

**SS:** Ah, isso acho que nunca é suficiente, acho que nunca é suficiente, sem dúvida. Não, mas, por exemplo, em relação às dispersões e aos estímulos e aos telemóveis, isso eu intervenho, não por acaso, não junto dos pais, isso acaba por acontecer mais junto dos alunos, que é preciso ter uma certa educação também em relação a isso. Ou seja, tudo bem que estávamos a falar sobre o volume cefálico que está a aumentar nas crianças, mas a verdade é que também eu li outra coisa, que foi que o QI médio da civilização já começou a descer, quando veio sempre subindo. Portanto, aqui está tudo fácil, está tudo fácil e é tudo rápido, como se estava a dizer.

Portanto, hoje fazer uma conta de cabeça é uma coisa rara, porque é mais fácil ir ao telemóvel e é mais rápido. Quer dizer, o acesso, quer dizer, mas nem é tanto por aí, quer dizer, o acesso, estas coisas... tenho alunos que saem da sala, dormem, e a primeira coisa que fazem não é ir apanhar ar, ir ter com os amigos e saírem disparados e correrem um bocado. Não é. É pegar no telemóvel e começar a jogar. E, isso é uma coisa que é tão anti ao raciocínio musical e à ginástica que estamos a tentar fazer, que isso eu acho que é altamente pernicioso.

E isso eu acabo por dizer, olha, é assim! Uma coisa é que tu tens este tempo dedicado ao Órgão, no teu estudo, ou seja, em aula, não ponhas... Por exemplo, os telemóveis não

podem fazer parte disto. Não podem fazer... O jogo, a coisa... claro que muitos acabam por ter de usar o telemóvel porque é nele que têm o metrónimo a funcionar.

Mas isto... pronto, esta parte do estímulo extraordinário, ou aquilo que está a ser feito, é preciso ter algum controlo e, é preciso ter algum conselho para isso também. Mas é muito difícil.

**I:** E, portanto, acha que já estamos prestes a terminar, também não vou tomar muito mais tempo. O que é que augura, o que é que pensa que vai acontecer, continuando a caminhar neste sentido? É possível manter o paradigma das classes de Órgão actualmente, daquelas que conhece da sua instituição e de outras de que vai tomando conhecimento? Acha que o Órgão pode ser um instrumento que vai continuar a ser representativo do ensino da música? O que é que tem a dizer sobre, por exemplo, a introdução de instrumentos digitais para estudo?

**SS:** Isto parece-me quase inevitável dado o contexto económico do país e das famílias. Quer dizer, eu próprio não tenho acesso a um instrumento para estudo individual, não tenho acesso total a um instrumento digno. Mas eu acho que o Órgão vai continuar a ter uma representação digna no sistema de ensino nacional. Sim, isso vai. E eu acho que as dificuldades que o Órgão acaba por sentir, algumas serão específicas, dada a sua complexidade e ao acesso aos tais instrumentos dignos, mas diria que não terá muito mais dificuldades específicas do que qualquer outro instrumento.

**SS:** Eu acho que de um modo particular eu vejo só mesmo essa falta de acesso a instrumentos, à complexidade que isso exige. E, sobretudo, isto já fora da... Mas é preciso perceber que, às vezes, um pianista para tocar um compasso pode precisar de meia hora e um organista pode precisar de duas. Isto também quer dizer... Isto é fora dessa pergunta, mas lembrei-me de dizer isto porque, de facto, ter o acesso a uma rotina e a um instrumento digno é fundamental para este tipo de instrumentos, para a aprendizagem de Órgão.

Não sei se consigo enumerar dificuldades específicas para a sustentação das classes de Órgão nacionais, não sei. É uma pena, por exemplo, o Instituto só tem um órgão à disposição. Bem, na realidade o Instituto tem dois órgãos, um órgão positivo, portativo, e tem um órgão electrónico. E o que é verdade é que só usamos o órgão portativo, porque nós não podemos contar com ele, porque serve para as actividades da escola e

também, felizmente, é alugado para actividades fora da escola. Um dos órgãos está numa capela de um colégio, acaba por não ser prático dar aulas e ter acesso, não só por uma questão de horário, porque há actividades litúrgicas na igreja, mas também porque seria necessário haver um acompanhamento de ir buscar os alunos, etc, seria algo impraticável. Mas, o que é que a verdade é que com isto resta um órgão que está praticamente ocupado por dois professores no horário completo na semana e, um órgão electrónico que faz tudo, o que não é tão estimulante para os alunos. Isto também é a realidade, isto especificamente no Instituto. Agora, nas outras escolas, confesso, desconheço a realidade.

**I:** E o Instituto é a escola de referência para a formação de organistas a nível nacional, pelo menos no sul do País. E, por isso, aquilo que se tem vindo a fazer ao longo do tempo é notável. Não havendo essa possibilidade, por exemplo, noutras instituições, não tendo contacto com o instrumento mecânico regularmente, apesar de poderem ser dinamizadas as actividades junto dos instrumentos e do património, a verdade é que houve um aumento do número de alunos do instrumento por via dessa democratização, dessa reforma do ensino. Ou seja, mais alunos. Preocupa-o a qualidade desses alunos ou compreende que é uma inevitabilidade, novamente? Acha que é natural que não seja proporcional a quantidade de alunos que se inicia com aquela que vai finalizando.

Para dar uma imagem, que o entrevistado deu, continua a haver um ensino em pirâmide, mas esta, actualmente, é cada vez mais afunilada, cada vez mais íngreme. Acha que isso é natural e, portanto, é o que é e não há nada a fazer em relação a isso?

**SS:** Eu tenho receio de dizer, mas acho que sim, que é natural neste panorama. É natural, há uma grande base e um grande afunilamento. muita gente nos níveis iniciais. E o que é verdade é que, por diversos motivos, acabam depois por desistir e acaba por haver um topo pirâmide muito estreito em relação à base. Não me preocupa ver isso porque, quer dizer, preocuparia, porque quer dizer, nós todos, qualquer sistema de ensino e da comunidade educativa envolvida, em qualquer sistema de ensino, quer sucesso escolar.

É isso que interessa. Eu acho que a verdade é que, proporcionalmente, não tenho os números na cabeça, isto é só mesmo... empírico. Na minha altura, quando eu estudei no

Instituto, em que éramos todos bastante mais velhos, a escola era muito, muito mais pequena do que é hoje, e o que é verdade é que havia, se calhar, mais casos de sucesso. Ou seja, houve aqui... Ou seja, a pirâmide hoje em dia pode ser assim. [muito larga na base] naquela altura era assim. Era uma base muito mais estreita e havia muito mais gente a ficar lá acima. Ou seja, esta...

Bom, pronto, isto voltando atrás. Efectivamente, o desejo de qualquer sistema de ensino e de comunidade educativa envolvida é sucesso escolar. Agora, eu acho que o que acontece aqui também, quer dizer, não entra qualquer pessoa, por exemplo, no Instituto Gregoriano, ou não entra qualquer pessoa nas escolas de ensino oficial. Aqui, eu acho que a forma de acesso também a forma de acesso dos alunos ao ensino de música pode estar a falhar em algum momento. Ou seja, nós temos inscrições para candidaturas para entrar no instituto, e essas candidaturas são sujeitas a testes, testes de aptidão musical, testes de aptidão instrumental, e o que é verdade é que pode estar a haver aqui qualquer coisa que nos escapa.

Tenho a certeza que já entraram alunos que não correu bem e, se calhar, poderiam ter entrado outros que até poderia ter corrido bem. Isto é sempre assim. Isto é a inevitabilidade de um sistema destes.

**I:** Naturalmente injusto.

**SS:** Não é um sistema perfeito. Mas aí é que está. O problema é encontrar de que forma é que conseguimos procurar as peças certas. Isso é uma questão muito difícil. Acho que acaba por haver uma certa inevitabilidade em haver sempre pelo menos uma percentagem de alunos que tendencialmente gostaríamos que fosse cada vez menor, mas acho que vai haver sempre uma percentagem de alunos que não se envolverão no processo de aprendizagem da forma esperada.

**I:** E, o que lhe ocorre dizer de casos que, para obter esse sucesso escolar, aparente sucesso escolar que é a conclusão de um curso, mas que, na verdade, vamos ver na prática e as competências são desadequadas em relação ao nível de formação. Portanto, para baixo. Quando há claramente, por exemplo, uma perversão em relação ao ensino particular e cooperativo, onde o aluno é uma vaga financiada pelo Estado. A instituição, tem o objectivo, de fazer manutenção desse financiamento através dessa inscrição. Mas isso não implica, e há casos de instituições pelo país que têm forte expressão numérica,

mas que se calhar em termos de qualidade não é proporcional. O que é que tem a dizer em relação a isso? Que é também uma das qualidades deste ensino, não é verdade?

**SS:** O que eu tenho a dizer em relação a isso?

**I:** Qualidades características, digo, pronto.

**SS:** É que estamos a falar de interesses económicos. Não?

**I:** Sim, quer dizer... E, efectivamente... Dessas instituições é claramente o número de vagas que podem receber e que conseguem manter, porque depois, uma vez perdidas, não podem transferi-las para o outro aluno.

**SS:** Perde financiamento, sim, sim, sim. Isso, claro, é de lamentar que as coisas tenham de acontecer assim e que tenha de haver uma certa manipulação.

**I:** Mas é que, depois, essa questão financeira tem consequências ao nível pedagógico.

**SS:** Exactamente, sim.

**I:** Porquê? Ou chumbo ou não chumbo? Passo ou não passo? Passo com boa nota ou não?

**SS:** Quer cumpre, quer não, se a escola quer continuar a receber dinheiro, esse aluno tem que andar. Quer dizer, isso é inevitável. Isso pode trazer, como é que se diz, uma destruição do sistema de ensino dessa escola. Quer dizer, uma corrupção.

**I:** Eu diria não só dessa escola, porque um aluno que termina um quinto grau nessa instituição ou noutra do ensino oficial, por exemplo, e que tem um tipo de acompanhamento motivado por razões quase 100% pedagógicas, não é verdade? Os dois alunos podem ter o mesmo diploma e, na prática, o que interessa, porque estamos a falar do ensino da música, para fazer música, não é verdade?

**SS:** Sim.

**I:** É muito diferente.

**SS:** O nível de certificação, o nível de... Sim, infelizmente isso pode...

**I:** Porque não há. Um... Isto para dizer o quê? Porque não há um exame final nacional, um ensino académico ou ...

**SS:** Estamos no termo de paralelismo pedagógico. Confiamos um bocado nesse termo. Mas o que é verdade é que é isso mesmo, não há exames nacionais a pôr uma bitola nas exigências requeridas, não há.

**I:** Há disciplinas que têm, acho que História e Cultura das Artes tem, Formação Musical penso que também, ou Educação Musical pelo menos.

**SS:** Instrumento não.

**I:** Instrumento não tem.

**SS:** E efectivamente isso pode dar espaço para um aluno de um quinto grau de uma escola conseguir fazer uma coisa e outro de outra não conseguir fazer a mesma coisa. E tendo a mesma habilitação certificada. Isto pode acontecer. É lamentável que isso aconteça por um interesse extra pedagógico. Que amassa o dinheiro.

**SS:** Infelizmente as coisas são mesmo assim. E tudo tem um preço. E é lamentável que as coisas atinjam a educação por causa disso. Acho que é o que é. Cada escola tem que lutar pela sua sobrevivência também. Não sou a favor disso, mas compreendo perfeitamente.

**I:** Muito bem. Professor Sérgio, para terminar eu tenho aqui uma surpresa que é mais um quadro para já agradecer a sua disponibilidade, por dar o seu testemunho e partilhar a sua experiência com alguém que se propôs a aprender a ser professor deste instrumento em particular e, portanto, a última pergunta é saber que derradeiro conselho é que pode dar a alguém que em breve irá iniciar uma carreira docente no Ensino Artístico Especializado.

**SS:** Ai, conselho. Há tanta coisa em jogo. Bem, que derradeiro conselho darei a quem iniciar em breve a sua carreira docente?

**I:** O que gostaria que lhe tivessem dito no início, por exemplo, da sua carreira. Pode começar por aí.

**SS:** Eu acho que das coisas mais importantes, até mais do que a própria competência, eu acho que é estabelecer uma boa relação com os alunos e adequar a presença de um professor às características dos alunos, quando se consegue um nível de confiança entre... que é uma coisa que é difícil porque os livros não nos ensinam. Os livros não nos ensinam isso.

E isso é talvez o mais difícil, porque de uma forma ou de outra a competência de tocar, o conhecimento de repertório, a adequação, por exemplo, vem com a prática, provavelmente, com a experiência, claro. Há muita coisa que eu sei que não fiz bem no

início, ou... Não, não fiz bem. Poderia ter feito muito melhor com o conhecimento que tenho hoje.

**I:** Só a experiência é que lhe deu isso.

**SS:** As coisas são mesmo assim. Mas eu acho que a coisa que se calhar nunca me disseram, que nunca me disseram e que eu acho que é super importante é procurar... E é uma coisa que os livros não ensinam. É uma coisa que tem que ser da exploração da própria pessoa e é. Mesmo...

Ter uma relação mais positiva e o mais saudável possível e, que cultive o bem-estar do aluno na aprendizagem musical. E, sobretudo, que modele um bocadinho as mentalidades dos alunos. Porque é preciso perceber que é preciso ter essa capacidade de, se necessário, modelar uma mentalidade mais... Como é que se diz? Alguém que não acredita que é capaz de fazer uma coisa difícil. Isto é fundamental. É preciso fazê-lo acreditar que é possível, ok? E isso consegue-se com o trabalho específico, mas também se consegue com uma relação psicológica saudável. Eu acho que isso é meio caminho andado para o sucesso. Porque se estiver a funcionar, há prazer.

**I:** Muito bem.

**SS:** E havendo prazer, por exemplo, pode haver, ou seja, peço desculpa por não ser sequer, não ser assim a coisa mais, o conselho mais objectivo, mas eu acho que foi aquilo que não me disseram e aquilo que eu gostava de ter ouvido.

**I:** Muito bem, obrigado por essa partilha. E tomaremos isso em conta com o maior dos interesses.

**SS:** Espero que sim, espero que sim, para mim próprio [risos].