



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A Educação Artística em Portugal (2006-2016):  
Estruturas curriculares e sistemas de apoios  
como espelho das políticas educativas**

**Ana Isabel Augusto**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa  
para obtenção de grau de mestre em Educação Artística, na  
especialização de Teatro na Educação

**2017**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A Educação Artística em Portugal (2006-2016):  
Estruturas curriculares e sistemas de apoios  
como espelho das políticas educativas**

**Ana Isabel Augusto**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa  
para obtenção de grau de mestre em Educação Artística, na  
especialização de Teatro na Educação

Orientador: Professor Doutor Miguel Falcão

**2017**

## Agradecimentos

Os caminhos, por mais solitários que por vezes nos possam fazer sentir, só são possíveis de serem percorridos com o contributo dos que vamos encontrando.

Ao longo desta minha viagem, muitos encontrei, em palavras, em ideias, em carinho, em conforto intelectual e emocional, sem a presença dos quais esta dissertação ficaria mais pobre e menos provida de sentido pessoal. O meu agradecimentos a todos os que comigo se cruzaram, de uma forma ou de outra, ao longo deste estudo.

Depois há os “outros”, aqueles sem os quais este trabalho não seria possível, os que desempenharam funções essenciais na concretização do empreendimento a que me propus e aos quais não posso deixar de dedicar umas breves palavras:

Ao meu orientador, Professor Doutor Miguel Falcão, pela disponibilidade e paciência infindáveis com que me apoiou ao longo de todo este processo. Pelo fazer das “pazes” com a realidade académica. Pela influência na mudança de tantas perspetivas na minha vida e pelo carinho e apoio demonstrados, mesmo nos tempos mais negros da minha existência.

À minha colega Rita Durão, pelas reflexões infindáveis e pela capacidade de, como eu, colocar tudo em questão, para voltar a ter certezas, para voltar a colocar tudo em questão outra vez.

Ao João Nuno, por tudo o que tem significado na minha vida.

À minha mãe, pelo amor incondicional e pela segurança que esse amor transporta no momento em que as forças falham.

Ao meu pai, falecido no dia 07 de setembro de 2017, pela força contida no orgulho que por mim sentia e por tudo o que sou e consigo concretizar na vida.

## Resumo

Este estudo propõe-se a fazer uma leitura crítica dos documentos orientadores oficiais que definem a Educação Artística em Portugal. Dez anos passados da Conferência Mundial de Educação Artística (2006), realizada em Lisboa, da qual emanaram diretrizes para a promoção e valorização internacional deste setor, torna-se oportuno – dada a relevância política do acontecimento – identificar e analisar as iniciativas específicas tomadas desde então pelos poderes políticos portugueses.

Foram definidos os seguintes objetivos: i) Mapear a publicação de documentos sobre Educação Artística em Portugal, entre 2006 e 2016; ii) Perceber as orientações político-pedagógicas para a área da Educação Artística formal, presentes nos documentos publicados entre 2006 e 2016; iii) Compreender os termos em que os atos produzidos entre 2006 e 2016 incentivam a criação de medidas de apoio e financiamento à Educação Artística.

Enquadra-se no paradigma interpretativo e segue uma abordagem do tipo qualitativo, assente em pesquisa e análise documental. O corpus documental é composto por atos publicados em *Diário da República* entre 2006 e 2016, subordinados à pesquisa “Educação Artística”.

Os resultados permitiram obter conclusões significativas, como, entre outras: (i) as linhas orientadoras dos governos constitucionais (2006-2016) e as conceções ideológicas subjacentes não são claras nem se distinguem entre si de forma acentuada; (ii) a relação entre as orgânicas ministeriais, os discursos e as iniciativas sobre a Educação Artística mostram uma dualidade quanto à atribuição de valor a esta área; (iii) as principais opções curriculares para esta área revelam tendências de desvalorização em detrimento de outras áreas; (iv) a Educação Artística encontra expressão em termos de apoios na dimensão “local”, ainda que se revele destruturada quanto à sua implementação; (v) as ações de promoção diretas e indiretas não são claras, nem seguem uma linha orientadora que permita conferir estabilidade à área da Educação Artística.

**Palavras-Chave:** Educação Artística; Ação Política; Estruturas Curriculares; Apoios e Financiamentos.

## **Abstract**

This study intends to make a critical reading of the official documents that define Arts Education in Portugal. Ten years after the World Conference on Arts Education (2006) held in Lisbon, which gave guidelines for the promotion and international appreciation of this sector, it is opportune - given the political relevance of the event - to identify and analyze the specific initiatives that have taken place since then by the Portuguese political powers.

The following goals were defined: i) Map the publication of documents on Arts Education in Portugal, between 2006 and 2016; ii) To understand the political-pedagogical orientations for the area of formal Arts Education, present in the documents published between 2006 and 2016; iii) Understand the terms in which the documents produced between 2006 and 2016 encourage the creation of initiatives to support and finance Arts Education.

It fits within the interpretative paradigm and a qualitative approach, based on research and documentary analysis. The corpus of documents is composed by documents published in "Diário da República" between 2006 and 2016 subordinated to the research "Arts Education".

Among other conclusions, the data allowed us to conclude: (i) the guiding principles of constitutional governments (2006-2016) and the underlying ideological concepts are not clear and are not distinguish; (ii) the relationship between ministerial instances, discourses and initiatives on Arts Education show a duality in the attribution of value to this area; (iii) the main curricular options for this area reveal devaluation tendencies to the detriment of other areas; (iv) Arts Education finds expression in terms of financial in the "local" dimension, although it is not structuralized in its implementation; (v) direct and indirect promotion actions are not clear, nor do they follow a guideline that allows stability to the area of Arts Education.

**Keywords:** Arts Education; Political Action; Curricular Structures; Support and Financing.

# ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	4
2.1. Políticas públicas em Democracia .....	5
2.1.1. Estruturas, agentes e instrumentos.....	7
2.1.2. Breve retrato dos governos constitucionais (2006-2016) em Portugal .....	9
2.1.3. Alternância governativa e divergências ideológicas .....	12
2.2. Políticas de Educação.....	16
2.2.1. Processos de Autonomia e Descentralização.....	17
2.2.2. A Educação e os (novos) desafios económicos .....	20
2.3. Artes e Educação - a confluência em contextos formais e não formais .....	22
2.3.1. A arte na escola .....	27
2.3.2. A arte em contextos extraescolares.....	30
3. PROBLEMÁTICA, JUSTIFICAÇÃO E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	32
3.1. Introdução e definição do Problema de Investigação.....	33
3.2. Questões orientadoras e objetivos do estudo .....	34
3.3. Fundamentos metodológicos do estudo.....	35
3.4. Processos e técnicas de recolha e tratamento de dados.....	36
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	38
4.1. Apresentação de Resultados.....	39
4.1.1. Linhas Políticas Orientadoras.....	41
4.1.1.1. Autonomia/Descentralização.....	42
4.1.1.2. Planeamento económico e social .....	43
4.1.1.3. Órgãos consultivos.....	47
4.1.2. Estado – ministérios e estruturas centralizadas.....	49
4.1.2.1. Apoios diretos ou indiretos (Estado – ministérios e estruturas centralizadas).....	49
4.1.2.2. Formas de organização .....	53
4.1.2.3. Estruturas e Entidades públicas.....	56
4.1.3. Níveis de Educação e Ensino .....	57
4.1.3.1. Formação superior em Educação Artística .....	57
4.1.3.2. Ensino Artístico Vocacional e Profissional .....	60
4.1.3.3. Atividades de Enriquecimento Curricular .....	62
4.1.3.4. Adequação da oferta educativa nas áreas artísticas .....	64
4.1.3.5. Educação e ensinos regulares (organização curricular).....	66
4.1.4. Estado – Estruturas Locais .....	67

4.1.4.1. Estruturas dos municípios e freguesias.....	68
4.1.4.2. Apoios diretos ou indiretos (Estado - Estruturas Locais).....	70
4.2. Discussão de Resultados .....	72
4.2.1. Atenção política e linhas orientadoras para a Educação Artística .....	73
4.2.2. Opções curriculares e orientações artístico-pedagógicas.....	81
4.2.3. O plano económico para a Educação Artística .....	85
5. CONCLUSÕES.....	90
REFERÊNCIAS.....	94
ANEXOS .....	(Em Formato Digital)
Anexo A. Base de Dados Educação Artística 2006-2016	
Anexo B. Programa do XVII Governo Constitucional	
Anexo C. Programa do XVIII Governo Constitucional	
Anexo D. Programa do XIX Governo Constitucional	
Anexo E. Programa do XX Governo Constitucional	
Anexo F. Programa do XXI Governo Constitucional	
Anexo G. Circular - Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar - 2007	
Anexo H. Circular - Avaliação na Educação PréEscolar - 2011	

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1. Hierarquia das Leis .....	8
Figura 2. Documentos publicados por Ano .....	39
Figura 3. Documentos publicados por Categorias .....	40
Figura 4. Documentos publicados por Subcategorias .....	41
Figura 5. Publicação de documentos - 2006-2016 por Governo Constitucional .....	77
Figura 6. Documentos publicados por subcategorias - XVII e XVIII Governos .....	77
Figura 7. Documentos publicados por subcategorias - XIX e XX Governos .....	78

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Categorização de dados .....	39
Tabela 2. Categoria: linhas políticas orientadoras.....	41
Tabela 3. Subcategoria: autonomia/descentralização .....	42
Tabela 4. Subcategoria: planeamento económico e social.....	44
Tabela 5. Subcategoria: órgãos consultivos.....	47
Tabela 6. Categoria: Estado – ministérios e estruturas centralizadas .....	49
Tabela 7. Subcategoria: Apoios diretos ou indiretos (Estado – ministérios e estruturas centralizadas) .....	49
Tabela 8. Subcategoria: Formas de organização .....	53
Tabela 9. Subcategoria: Estruturas e entidades públicas.....	56
Tabela 10. Categoria: Níveis de Educação e Ensino .....	57
Tabela 11. Subcategoria: Formação superior em EA.....	58
Tabela 12. Subcategoria: Ensino Artístico Vocacional e Profissional .....	60
Tabela 13. Subcategoria: Atividades de Enriquecimento Curricular .....	62
Tabela 14. Subcategoria: Adequação da oferta educativa nas áreas artísticas.....	64
Tabela 15. Subcategoria: Educação e ensinios regulares.....	66
Tabela 16. Categoria: Estado – Estruturas Locais .....	67
Tabela 17. Subcategoria: Estruturas dos municípios e freguesias .....	68
Tabela 18. Subcategoria: Apoios diretos e indiretos .....	70

## LISTA DE ABREVIATURAS

AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
BE	Bloco de Esquerda
CDS-PP	Partido do Centro Democrático-Social/Partido Popular
CNC	Conselho Nacional de Cultura
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRP	Constituição da República Portuguesa
DGA	Direção-Geral das Artes
DGE	Direção-Geral da Educação
DGIDC	Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
DR	Diário da República
DRE	Diário da República Eletrónico
EA	Educação Artística
GC	Governo Constitucional
MC	Ministério da Cultura
ME	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Ciência
PCP	Partido Comunista Português
PEV	Partido Ecologista "Os Verdes"
PS	Partido Socialista
PSD	Partido Social-Democrata
SE	Serviços Educativos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UR	Unidades de Registo

# 1. INTRODUÇÃO

Este estudo foi efetuado no âmbito do Mestrado em Educação Artística (EA) – Especialização em Teatro na Educação, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Sendo a conferência Mundial de EA, que decorreu em Lisboa (2006), um marco de dimensões consideráveis em termos de história da EA em Portugal, este estudo tem como base uma recolha e posterior análise crítica dos documentos publicados em *Diário da República* (DR) entre os anos de 2006 e 2016. Procura assim perceber, por um lado, os termos em que a EA foi integrada no discurso oficial do Estado e, por outro lado, o papel assumido pelo Estado no desenvolvimento da EA nos dez anos subsequentes àquele evento, em particular na definição das estruturas curriculares do sistema de ensino e nos apoios concedidos em geral nesta área.

A falta de um estudo com estas características, que permitisse uma análise sequencial histórica do percurso feito em termos de publicações oficiais relativas à EA, incentivou a concretização desta dissertação e a tentativa de perceber os vários níveis de análise e de reflexão que dela podem emergir.

O estudo parte de uma pergunta de partida: Como se definem e que repercussão tiveram os documentos oficiais publicados sobre Educação Artística em Portugal entre 2006 e 2016? A partir desta pergunta foi feito um plano de investigação, que através da pesquisa e análise documental, permitisse desenhar uma discussão em torno dos resultados e obter algumas possíveis conclusões quanto a estas temáticas.

Num primeiro momento, foram feitas leituras exploratórias que permitiram adquirir conhecimentos, perceber mapas conceptuais existentes e construir referentes para a execução do enquadramento teórico.

O enquadramento teórico encontra-se dividido em três grandes subcapítulos que pretendem contextualizar e situar o leitor dentro de temáticas e opções teóricas.

No primeiro subcapítulo é feito um enquadramento das políticas públicas em democracia, dos seus conceitos e história associada. As políticas públicas constituem um conjunto de ações, executadas por diversos atores de uma sociedade, interligadas e com um forte grau de complexidade (Bilhim, 2008). Dentro destas ações, é necessário considerar que uma “não ação” é também dotada de significado em políticas públicas (Bilhim, 2008).

Dentro deste subcapítulo foram também abordadas as estruturas, os agentes e os instrumentos, sendo feita uma explicação resumida das ferramentas utilizadas ao nível político para a publicação dos vários documentos relevantes em termos políticos e jurídicos. É neste subcapítulo que é apresentada uma breve abordagem ao DR e se

compreende a importância do mesmo como meio de divulgação dos atos que possuem maior importância jurídica e social (Martins, 2017). Esta relevância permite justificar a utilização desta ferramenta como base do estudo em questão. Seguidamente, procede-se a uma breve descrição dos governos constitucionais dos anos considerados neste estudo. Para executar essa descrição, foi necessário estabelecer a sua relação com os partidos políticos. É feita uma panorâmica das ideologias e da forma como esses partidos se apresentam e evoluem na esfera política portuguesa. O sistema político português tem sofrido uma concentração de eleitorado em dois partidos de centro, o Partido Socialista (PS) e o Partido Social Democrata (PSD) (Magalhães, 2004). No estabelecimento de relações entre os governos constitucionais e as marcas ideológico-partidárias presentes na história da democracia portuguesa, é identificada uma ambiguidade ideológica nas diferentes forças políticas, particularmente no que respeita à educação (Afonso & Lima, 2002). É feita também uma análise das principais reformas políticas na área da educação, levadas a cabo pelos vários Governos em funções, nos períodos a que reporta o estudo.

No segundo subcapítulo do enquadramento teórico, é feita uma abordagem às políticas de educação. Nessa abordagem, além dos documentos basilares identificados, a Constituição da República Portuguesa (CRP) e a Lei de Bases do Sistema Educativo, focam-se os quatro momentos mais significativos no que respeita às políticas de educação no Portugal democrático (Rodrigues, et al., 2014). Dentro da breve análise a estas políticas, foram definidas duas tendências que as caracterizam: os processos de autonomia e descentralização e a relação das políticas educativas com as restrições orçamentais que acompanharam os últimos anos no nosso país. Os processos de autonomia e descentralização têm sido uma constante no sistema de ensino e nos discursos oficiais do Estado (Barroso, 2013), não se verificando ainda assim uma passagem de competências total, pois o Estado reserva para si o poder de decisão (Barroso, 2013). As restrições orçamentais, consequentes da crise financeira que tem assolado o nosso país há pelo menos uma década, observam-se na área do ensino, tanto em medidas concretas, como na diminuição dos valores atribuídos à educação no orçamento de Estado (Benavente, Queiroz & Aníbal, 2015). Esta realidade estende-se também à área da EA.

No terceiro subcapítulo deste enquadramento, é feita uma retrospectiva da relação entre a(s) Arte(s) e a Educação. Foram considerados os contextos escolares e os contextos extraescolares. Na resenha histórica que é desenhada, tendo como base o pensamento de autores que se debruçaram sobre estas temáticas, existe a evidência de um caminho percorrido, extremamente marcado por uma preterição nos contextos

que acompanham toda a relação entre Arte(s) e Educação, quer sejam eles os contextos formais, não-formais ou informais.

O capítulo três dedica-se à definição do problema de investigação, considerando as respetivas questões orientadoras, os objetivos gerais do estudo e a descrição das opções metodológicas seguidas, bem como todo o desenho da investigação. Sendo este um estudo eminentemente documental quanto à pesquisa e análise de dados, enquadrando-se no paradigma interpretativo e seguindo uma abordagem do tipo qualitativo.

O quarto capítulo destina-se à análise e discussão dos resultados. Este capítulo divide-se em dois subcapítulos. No primeiro subcapítulo é feita a apresentação de resultados, tendo como base os documentos recenseados a partir do DR. Os dados recolhidos orientaram a sistematização da informação, sendo que os mesmos foram devidamente categorizados. A informação do quinto capítulo é apresentada tendo em conta essa categorização, seguindo a descrição analítica de todos os dados. A apresentação de resultados tem em conta as categorias, subcategorias e indicadores que emergiram dos dados recolhidos. No segundo subcapítulo, os resultados obtidos na análise do *corpus* documental selecionado são discutidos, procedendo-se à sua triangulação com os dados referentes a outros documentos (Programas de Governo e Circulares) e com o quadro teórico previamente definido no enquadramento. A discussão de resultados encontra-se organizada de acordo com as questões orientadoras do estudo.

Por fim, tendo como base o preconizado no estudo, todos os elementos recolhidos e analisados permitiram elaborar o capítulo cinco, no qual se avançam as principais conclusões obtidas e, recuperando as recomendações fixadas no *Roteiro para a Educação Artística* (documento posterior à Conferência Mundial em EA), se propõem hipóteses que tentam ir ao encontro das questões orientadoras e dos objetivos definidos.

## **2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## 2.1. Políticas públicas em Democracia

Falar de políticas públicas é abordar um conceito que tem dependido dos elementos que cada autor convoca para a sua definição: “pode-se agrupar esses elementos sob três grandes rubricas: uma política pública constitui um quadro normativo de ação; ela combina elementos de força pública e elementos de competência [expertise]; ela tende a constituir uma ordem local” (Muller & Surel, 2002, p. 13).

Em termos globais, pode afirmar-se que as políticas públicas são todas as ações que os governos decidem, ou não, desencadear face a um problema. Pires (2012) identifica duas perspectivas no âmbito das políticas públicas: uma prática, que se relaciona com as ações efetivas, e uma simbólica, que se situa no plano do imaterial, como são os discursos, as campanhas, entre outros.

As políticas públicas incidem sobre uma ação pública e pressupõem a prestação de um serviço público. A definição das políticas públicas relaciona-se diretamente com a diversidade e a relação de forças dos diversos atores sociais, concretamente com o modo como a sociedade percebe um determinado problema e lhe atribui importância suficiente para ser integrado na agenda política. Neste âmbito, é importante o que afirmam Muller e Surel (2002) sobre esta matéria: “Se uma política pública não deve ser simplesmente considerada como um conjunto de decisões, é porque sua análise permanece ligada ao estudo dos indivíduos e/ou grupos, que são os atores, homens políticos, funcionários de todos os níveis, grupos de interesse” (p. 19). A este respeito, Bilhim (2008) refere: “O governo não deixa de ser um ator e, em certos casos, um ator de muito peso; mas as políticas públicas que guiam a sociedade são o resultado de um conjunto de interações complexas envolvendo múltiplos grupos de interesses” (p. 103).

Embora reconhecendo a importância dos atores envolvidos, as políticas públicas são desenvolvidas pelo governo. Mesmo que os restantes atores sociais não governamentais possam nelas intervir e fomentar a sua criação e desenvolvimento, não têm poder decisivo sobre as mesmas. Sobre esta questão, Muller e Surel (2002) afirmam que “uma política governamental compreende elementos de decisão ou de alocação de recursos de natureza mais ou menos autoritária ou coercitiva” (p. 18), enquanto Meny & Thoenig (1992), na mesma linha, referem que “uma política pública é o resultado da atividade de uma autoridade investida de poder público e de legitimidade governamental” (citados por Pires, 2012, p.62).

Apesar do tema desta dissertação, focado na identificação e análise de documentos publicados, as políticas públicas não têm apenas como objetivo a elaboração de documentos oficiais, mas também todas as ações posteriores que garantam a sua aplicação. Os atos oficiais como instrumento das políticas públicas, para

além das ações definidas, permitem reconhecer as matrizes ideológicas que lhes estão subjacentes. Permitem uma fundamentação das políticas e da sua base ideológica. Não obstante, apesar desta relação com o plano ideológico, as políticas públicas implicam sempre uma ação sobre um determinado problema. Em políticas públicas, é tão importante a ação como a não ação, ou seja: “as políticas públicas implicam a decisão enquanto escolha entre alternativas, por parte do governo, de fazer algo ou não tendo em vista a produção de resultados. Não fazer é também uma escolha” (Bilhim, 2008, p. 102).

Associada à conceção de políticas públicas está a ideia de agenda política e, em particular, a forma como os problemas integram essas mesmas agendas. Cobb e Elder (1983) referem que “para determinado interesse fazer parte da agenda política é necessário que se transforme num facto político controverso, que haja um conflito de interesses que justifique a intervenção do poder político” (citados por Bilhim, 2008, p. 104).

Segundo Kelman (1987) e Bilhim (2008), os ciclos das políticas públicas constituem-se pelo nascimento de uma ideia política, algo que motive a mudança da ação governamental. Segue-se a fase da influência, em que os cidadãos e atores sociais exercem pressão para verem as suas ideias postas em prática. O ciclo continua com a implantação, isto é, após a decisão existe a necessidade de a transitar para uma instituição que a consiga implantar, seguindo-se uma ação governamental efetiva. O ciclo termina com o resultado real da ação implantada.

Como se pode perceber, a implantação é uma fase essencial no ciclo das políticas públicas, pois “diz respeito à efetivação da política pública. Ora, para os políticos, a política pública está concluída com a publicação do seu diploma legal na folha oficial, descurando totalmente as restantes fases do ciclo” (Bilhim, 2008, pp. 111-112). Os ciclos das políticas públicas muitas vezes implicam que, através da construção de ideias, exista uma solução para os problemas, ou seja, as ideias antecedem a existência de problemas.

Torna-se importante perceber que o estudo das políticas públicas, e da complexidade que as rodeia, não se esgota na análise dos documentos normativos produzidos por um determinado governo. Bilhim (2008) refere que a atuação dos atores governamentais e legisladores em Portugal – à semelhança do que já tinha afirmado genericamente – se esgota na emissão e publicação dos documentos legais, não existindo uma preocupação com as restantes fases do ciclo de políticas públicas. Ainda assim, esses documentos são essenciais na identificação de um sistema de valores, isto é, no reconhecimento das ideias consideradas passíveis de constar na agenda política, e assim serem objeto de ação política.

### **2.1.1. Estruturas, agentes e instrumentos**

Para se compreender de que forma as instâncias produtoras de legislação se organizam, é necessário definir conceitos no âmbito do direito e perceber como se organizam as hierarquias legislativas. Martins (1994) define direito como “[c]onjunto de normas ou regras de conduta cuja observância resulta da coacção física organizada pelo Estado” (p. 16). Existe ainda uma distinção entre o direito objetivo e o direito subjetivo. O direito objetivo constitui-se como o conjunto de normas efetivas que o Estado mantém em vigor. Já o direito subjetivo é referente ao poder conferido pela ordem jurídica a um sujeito para que este possa defender um seu interesse juridicamente relevante, isto é, merecedor da tutela do direito (Prata, 2008). Este estudo incide no direito objetivo.

Existem diversos órgãos que são dotados de competência para emitir legislação: a Assembleia da República; o Governo; as Assembleias e Governos Regionais; os Ministros e Secretários de Estado; os órgãos da União Europeia (Martins, 1994).

Para enquadrar a questão normativa e a forma como as leis se associam entre si, é importante compreender a hierarquia das leis e o modo como estas se relacionam com as instâncias governativas (cf. Figura 1).

No topo da hierarquia encontra-se a Constituição da República Portuguesa (CRP) e as leis constitucionais, consideradas fundamentais, pois fixam os princípios políticos, sociais e económicos do país. Seguem-se os regulamentos comunitários, tratados e convenções internacionais, os quais têm de ser aprovados pela Assembleia da República e pelo Governo, e devem ser ratificados pelo Presidente da República.

Dentro das leis ordinárias ou comuns (que se seguem no plano hierárquico), existem as leis formais, que provêm do poder legislativo. Estas leis enunciam princípios gerais, que depois devem ser pormenorizados nas leis não formais. Dentro das leis formais pode-se encontrar: Leis, elaboradas pela Assembleia da República; Decretos-Leis, emanados pelo Governo; Decretos Legislativos Regionais, elaborados pelas Assembleias e Governos Regionais.

Seguem-se as leis não-formais, que se organizam hierarquicamente da seguinte forma: Decretos Regulamentares, que são normas elaboradas pelo Governo e têm como objetivo pormenorizar as leis ou decretos-leis já existentes, por forma a que estas sejam exequíveis e tenham uma aplicabilidade prática; Decretos Regulamentares Regionais, que são elaborados pelos Governos Autónomos; Resoluções do Conselho de Ministros, que provêm do Conselho de Ministros e incidem em temáticas da sua competência; Portarias, que são as ordens dadas por um ou mais Ministros; Despachos Normativos, que provêm dos Ministros, idênticos às portarias mas tendo como destino

apenas os Ministérios; Instruções, que constituem regulamentos internos, ordens ou instruções dadas pelos Ministérios aos seus funcionários; Circulares, que constituem instruções dadas a serviços dos Ministérios; e, por fim, os Decretos e as Posturas Municipais, que são os Regulamentos dos corpos administrativos locais (Duarte, 2010; Martins, 1994).

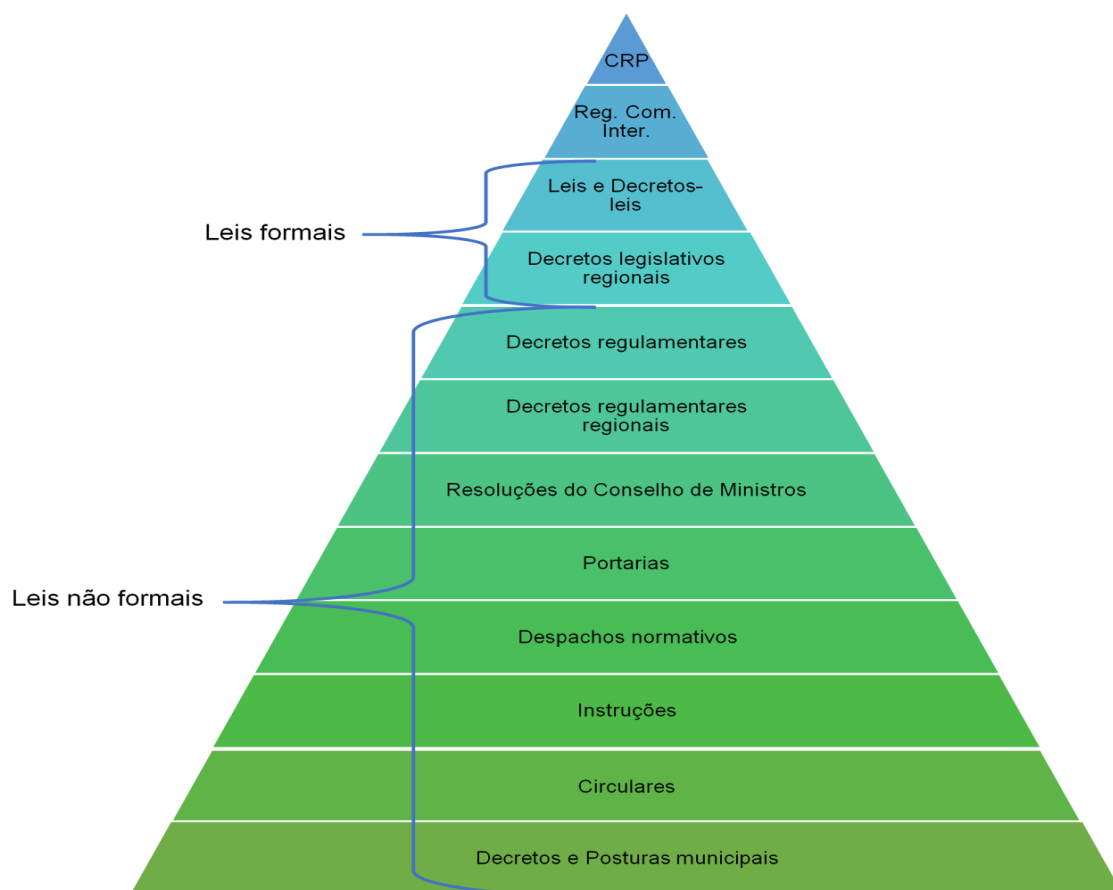


Figura 1. Hierarquia das Leis. Adaptado de Duarte (2010) e Martins (1994).

A forma como os cidadãos têm acesso à legislação remonta a 1715, “quando se dá início à publicação da *Gazeta de Lisboa* (assim chamada a partir do n.º 2, pois que o n.º 1 sai sob o título de *Notícia dos Estados: História Anual, Cronológica e Política do Mundo e Especialmente da Europa*)” (DRE, História do Jornal Oficial, s.d.).

É “[a]través da imprensa oficial, [que] os cidadãos tomam conhecimento dos atos com relevância política e jurídica que regem a organização da sociedade portuguesa” (Martins, 2017, p. 7).

O DR – designação adotada em 1976 – através da CRP “consagra o princípio da publicidade dos atos no *Diário da República*, como exigência do princípio do Estado de direito democrático . . . e comina como sanção da falta de publicidade dos atos a ineficácia jurídica” (DRE, Guia de Publicação dos Atos no Diário da República, s.d.).

O DR compreende duas séries distintas, sendo que nestas estão definidas a tipologia e a forma de organização dos seus atos. Estão presentes na primeira série os atos normativos e na segunda série atos e contratos administrativos, entre outros. (DRE, Guia de Publicação dos Atos no Diário da República, s.d.), dividindo-se da seguinte forma:

A parte A reporta-se à Presidência da República; a B, à Assembleia da República; a C, ao Governo e administração direta e indireta do Estado; a D, aos tribunais e Ministério Público; a E a entidades administrativas independentes e administração autónoma; a F, às regiões autónomas; a G, às empresas públicas; a H, às autarquias locais; a I, a outras entidades (não abrangidas pelas outras partes); a parte J, a atos da administração pública relativos a concursos de provimento e regime do trabalho; e a parte L, a contratos públicos. (Martins, 2017, pp. 60-61)

A expressão das políticas públicas, como já se teve oportunidade de referir, dá-se também através dos atos publicados, sendo que “[u]ma política pública é formada, inicialmente, por um conjunto de medidas concretas que constituem a substância «visível» da política” (Muller & Surel, 2002, p. 13).

Ainda assim, e quando é referido o contexto educativo, sobretudo escolar, a existência de legislação só por si não surte efeitos práticos em termos de mudança: “a mudança da escola exige mudanças nas estruturas, nas relações e nas práticas dos actores; mudar legislação sem novas práticas não leva a mudanças significativas” (Benavente, 1988, p. 24).

### **2.1.2. Breve retrato dos governos constitucionais (2006-2016) em Portugal**

As características presentes nos cinco Governos Constitucionais que assumiram o poder entre 2006 e 2016, período a que é referente este estudo, estão em muito relacionadas com a própria história e evolução do sistema político e partidário português.

Esta evolução tem como base a Constituição de 1976, pois, foi desde essa data, até “ao fim do século, que se fundou e consolidou o sistema político democrático e parlamentar, baseado nos direitos cívicos e políticos fundamentais” (Barreto, 2004, pp. 141-142).

Já em meados da década de 80 do século XX, Pinto (1984) fazia a seguinte descrição das características do sistema partidário português:

a) Multipartidarismo provocado por uma fragmentação partidária, ela própria resultante de clivagens ideológicas; b) Distância ideológica que se traduz num alto grau de polarização do espectro partidário; c) Polarização ideológico-partidária, mais acentuada à esquerda; d) Existência de um centro político no sistema partidário, com dois polos dominantes (PS-PSD); e) Relações interpartidárias multipolares, com formação de oposições bilaterais; f) Centro político relativamente estável nos seus “scores” eleitorais,

ponto de convergência do eleitorado moderado, fator de equilíbrio do sistema e agente dinâmico na formação de alternativas governativas. (p. 292)

A ideia da existência de um centro político dominante é referida por Lobo (1996), quando afirma, relativamente ao sistema partidário, que este “evoluiu de uma situação de pluralismo polarizado (1976-1985), caracterizado pela presença de quatro partidos de relevância . . . e por um grau significativo de instabilidade governamental . . . , para um sistema maioritário, no qual os dois partidos do centro obtiveram maiorias parlamentares” (p. 1).

Trinta anos após a Revolução de Abril, Magalhães (2004) acentuou exatamente a mesma ideia, focando que o sistema partidário português evoluiu de um multipartidarismo, com o Partido Comunista Português (PCP) a deter um papel mais significativo, quando comparado com as décadas seguintes, para uma viragem sentida a partir de 1987, em que os partidos políticos relevantes diminuíram e constituíram-se “numa abrupta viragem maioritária, por meio da qual o número de partidos políticos relevantes sofreu uma acentuada redução, a estabilidade governamental aumentou substancialmente e o poder de decisão política concentrou-se cada vez mais no executivo” (p. 173).

Face a esta diminuição de partidos políticos relevantes e tendo em consideração o papel constante na política portuguesa, particularmente ao nível da participação em governos desde 1974, “apenas quatro partidos conseguiram manter um papel constante na política portuguesa: o PCP, o Partido Socialista (PS), o Partido Social-Democrata (PSD) e o Partido do Centro Democrático-Social/Partido Popular (CDS-PP)” (Lobo, 2000, p. 151).

Existe uma característica associada a esta realidade político-partidária que tem marcado o sistema político português e que se relaciona com as tendências de voto, existindo uma grande volatilidade na votação em partidos situados em espetros ideológicos relativamente distantes, ainda que pertencendo ao centro (Jalali, 2007). A “volatilidade «interbloco» – isto é, o grau pelo qual os eleitores mudam de partidos localizados em diferentes lados da clivagem esquerda-direita – tem sido também comparativamente elevada” (Magalhães, 2004, p. 180). Estando o sistema político, como já se pôde verificar, concentrado em dois partidos de centro, um com uma base ideológica polarizada à esquerda e outro à direita, conclui-se que “os beneficiários de longo prazo desta tendência têm sido dois partidos em particular: o Partido Socialista (PS) e o Partido Social Democrata (PSD)” (Magalhães, 2004, p. 180). A tendência de distribuição do eleitorado tem evoluído numa direção moderada, levando os partidos a adotar ideologias do centro e afastando os partidos com ideologias mais radicais ou extremistas do ponto de vista do espetro ideológico (Lisi, 2011).

Ao longo dos anos, tem existido uma tendência crescente para o desapego dos cidadãos à participação na vida pública e política, verificando-se que “o descontentamento e desafeição dos portugueses em relação à vida política traduzem-se nos baixos níveis de participação eleitoral (voto) e na adesão aos partidos (filiação partidária) cujos valores são extremamente baixos” (Silva, 2008, p. 38).

Nos anos a que este estudo é referente (2006-2016), Portugal teve cinco Governos Constitucionais. Três desses Governos são considerados de centro-esquerda e dois de centro-direita.

Entre 2006 e 2009, estiveram em funções dois governos do PS, o primeiro com maioria parlamentar (2005-2009) e o segundo com maioria relativa (2009-2011). Ambos os Governos tinham como Primeiro-Ministro José Sócrates. O primeiro Governo cessou funções no termo normal previsto e o segundo interrompeu funções na sequência do pedido de demissão do Primeiro-Ministro, devido à rejeição do quarto Programa de Estabilidade e Crescimento (PEC) – 2011-2014. Importa referir que, ao longo destas duas legislaturas, a estrutura governativa integrou um Ministério da Cultura (MC), um Ministério da Educação (ME) e um Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Estes dois Governos corresponderam ao XVII e XVIII Governos Constitucionais.

Os dois Governos seguintes, o XIX e o XX Governos Constitucionais, estiveram em funções de 2011 a 2015, ambos liderados pelo PSD, e tendo Pedro Passos Coelho como Primeiro-Ministro. No caso do XIX Governo, face ao facto de o PSD ter ganho as eleições com maioria relativa, foi estabelecido um acordo com o CDS-PP, liderado por Paulo Portas. O XX Governo, o mais curto da democracia constitucional portuguesa, foi formado pela coligação Portugal à Frente, com a participação do PSD e do CDS-PP. Se o XIX Governo cessou as suas funções no termo normal da legislatura, o XX foi demitido no parlamento onze dias após ter tomado posse. Tendo em conta o resultado das eleições, ficou excluída a possibilidade de uma maioria parlamentar, nem com a coligação, nem com os restantes partidos com assento parlamentar. Em ambas as legislaturas, a estrutura governativa estabeleceu uma Secretaria de Estado para a área da cultura e fundiu, num só Ministério, as áreas da educação e da ciência.

Por fim, o quinto Governo, o XXI Governo Constitucional (GC) de Portugal, tomou posse em 2015. Teve por base três acordos de incidência parlamentar firmados bilateralmente entre o PS e os outros três partidos de esquerda, Bloco de Esquerda (BE), PCP e Partido Ecologista "Os Verdes" (PEV). O Primeiro-Ministro é António Costa. Este Governo optou pelo restabelecer o MC e por voltar a autonomizar o ME (GP, Democracia Portuguesa, s.d.).

### 2.1.3. Alternância governativa e divergências ideológicas

As políticas públicas, em geral, têm sempre um significado e carregam em si um conjunto de valores atribuídos pelas instâncias responsáveis por essas mesmas políticas, sendo que, “em educação, as políticas definidas e implementadas pelos vários governos alavancam e traduzem, ao mesmo tempo, um conjunto significativo de alterações sociais, culturais e políticas enquadradas pelo contexto temporal” (Caixeiro, 2014, pp. 68-69). Também a defender a ideia de que as políticas que caracterizam o campo educativo em Portugal associam a educação a fenómenos políticos, jurídicos, económicos ou organizacionais, Correia (1999) identifica quatro ideologias referentes aos vinte e cinco anos compreendidos entre o 25 de abril e o final do século passado: a ideologia democratizante, a ideologia democrática, a ideologia da modernização e a ideologia da inclusão.

Para compreender as divergências ideológicas, será necessário retomar o tema dos partidos políticos, fazendo uma descrição das características ideológicas dos principais partidos a atuar na esfera política portuguesa. Como referido por Lopes (2004), “[a] ideologia desempenha um papel importante na fase de institucionalização ou consolidação de um partido, fornecendo os incentivos colectivos (ou de identidade) que asseguram a sua legitimidade junto dos membros e dos eleitores fiéis” (p. 17).

Debruçando-nos sobre as questões ideológicas de dois partidos (PS e PSD), existe a crença em termos de senso comum de que estes não têm posições muito distantes, conforme referido por Guedes (2016): “As políticas públicas levadas a cabo pelo PS e pelo PSD quando estão no governo também são avaliadas, por vezes, como semelhantes ou mesmo iguais” (p. 96). Quanto ao binómio esquerda-direita, no contexto da Europa ocidental, o PS é inserido na família Socialista e o PSD na família Liberal (Guedes, 2016).

Relacionando as políticas públicas e os governos partidários, Silva (2013) refere que estes estão fortemente interligados, afirmando:

[O] controlo sobre políticas públicas é central no modelo de governos partidários, na medida em que a legitimidade democrática dos governos partidários decorre do facto das funções de decisão e de implementação de políticas serem atribuídas aos partidos políticos, que são escolhidos e responsabilizados pelo eleitorado. (pp. 38-39)

Sobre as questões relativas particularmente ao ensino, e às alterações ideológicas que o discurso oficial dos governos possa ter sofrido ao longo dos anos, Pereira (2014) é da opinião que a manifestação de interesse sobre esse mesmo discurso dá-se “mais pelo que esconde do que pelo que revela” (p. 8). E acrescenta: “A constatação de maior relevância a este respeito parece ser a baixa explicitude [sic]

ideológica que em Portugal tem caracterizado . . . a conversa pública oficial ou oficiosa (i.e., político-mediática) sobre a educação e o ensino” (Pereira, 2014, p. 8).

Afonso e Lima (2002), quando referem as reformas em termos de educação pública que ocorrem a partir da década de 80 nos países centrais europeus, identificam as políticas educativas portuguesas como tendo “vindo a ser propostas, discutidas e promulgadas num novo contexto marcado pela produção de ideologias aparentemente universais, ainda que muitas vezes sejam apenas particularismos reproduzidos à escala mundial” (p. 8). Nestas mesmas políticas, “[a]inda que predominantemente despoletadas pela iniciativa de governos nacionais com programas políticos e filiações ideológicas diversos . . . verifica-se uma relativa sincronia das reformas, uma forte similitude entre alguns eixos estruturantes e estratégias adoptadas” (Afonso & Lima, 2002, p. 7).

As opiniões destes autores parecem evidenciar a ambiguidade ideológica das diferentes forças políticas, em particular quanto à educação, consubstanciando uma realidade globalizada no que concerne às opções tomadas acerca das políticas educativas nacionais. Pereira (2014) chega mesmo a afirmar que se tem assistido em Portugal à substituição das ideologias, quanto às políticas educativas nacionais, por fatores exclusivamente económicos:

Deste modo, o Ministério da Educação passa a ser a entidade administradora de um sistema que ao longo da sua hierarquia descendente é visto como um mecanismo gerencial de ordenação, com escolas a serem «geridas» por «gestores» e escolhas programáticas do ensino básico ao superior a serem ditadas por imperativos de «gestão», de «empregabilidade» e de «rentabilidade» calculada em termos estritamente económicos. (p. 9)

De facto, os dois partidos que têm tido ao longo dos anos responsabilidade governativa em alternância (PS e PSD) não revelaram nos seus programas o que se pode designar por temas ideológicos, tendendo a abordar, nas propostas dos seus programas eleitorais, temas que tendencialmente não o são (Guedes, 2012).

Ainda sobre os discursos políticos, existiram diversas referências utilizadas em todos os quadrantes da vida política, por forma a justificar ideologias e práticas políticas no âmbito da educação, como são “a globalização, a responsabilização e a prestação de contas, a eficácia e a eficiência, a rentabilização dos recursos disponibilizados e o grau de satisfação” (Caixeiro, 2014, p. 69).

Se, por um lado, existe a convicção, por parte de alguns teóricos, da indefinição e proximidade ideológica preconizada pelos sucessivos Governos do Portugal democrático, por outro, existem autores que defendem que as ideologias na educação

em Portugal, e a sua evolução, manifestam-se nas várias reformas que se foram verificando no sistema de ensino.

O início do século XXI em Portugal foi marcado por um sentimento de descontentamento e exaustão ao nível dos atores do sistema de ensino, tendo em conta as muitas reformas que ocorreram até esse momento, o que facilitou a implementação de políticas educativas que colocaram a escola ao serviço de uma lógica economicista de mercado e de privatização do ensino (Caixeiro, 2014). Entre 2006 e 2009, as reformas implementadas pelo XVII GC apontaram para o reforço da participação das famílias e outros membros da comunidade nas estratégias adotadas pelas direções escolares, para a reorganização das direções e estruturas das escolas e para o reforço da autonomia das escolas (Decreto-Lei 75/2008).

De 2005 a 2011, nos dois executivos que governaram neste período, ambos com o apoio parlamentar do PS, existiu uma tendência clara para alguma continuidade em termos de propostas educativas, relacionadas com o alargamento da escolaridade obrigatória, com o combate ao abandono escolar e com o incremento da autonomia e da empresarialização da gestão administrativa, pedagógica e financeira das escolas. Verificou-se uma renovada importância atribuída à educação e à formação de adultos, à avaliação dos docentes, ao ensino do 1º ciclo, à oferta de cursos profissionais nas escolas da rede pública e ao estatuto do ensino particular e cooperativo (Rodrigues et al., 2014).

Apesar da reforma do XVII GC ter decorrido em 2008, num momento em que o PS estava no poder, a tendência em termos de políticas para o sistema educativo já vinha apresentando características de modernização do sistema, principalmente no que respeita a questões associadas ao ensino superior, ao currículo, à avaliação dos ensinos básico e secundário e à organização e administração das escolas, tendo havido objetivos expressos e medidas aplicadas nas governações anteriores. As grandes distinções entre os partidos Socialista e Social Democrata incidem na importância dada pelo executivo Socialista à educação e formação de adultos, ao reordenamento do ensino superior, à revisão curricular dos ensinos básico e secundário e ao processo de regulação da formação inicial de professores, prioridades já assumidas desde a década de 1985-1995 (Afonso & Lima, 2002).

Em 2011, e estando no poder a coligação PSD/CDS-PP, as alterações ao nível das políticas educativas basearam-se na interrupção dos programas que tinham como objetivo a melhoria dos resultados globais dos alunos, através do desenvolvimento de competências específicas e transversais (nomeadamente competências sociais), na diminuição de autonomia escolar no que respeita à diversificação de ofertas formativas, existindo um maior apoio às escolas do setor privado, e num desinvestimento na área

da educação e formação de adultos (Rodrigues et al., 2014). Por fim, existiu um “regresso a programas e metas de ensino e a processos de avaliação orientados para os conteúdos disciplinares, com rejeição explícita da orientação para as competências” (Rodrigues et al., 2014, p. 83).

Relativamente ao XX GC, pela sua curta duração, não foi possível tirar ilações das perspetivas ideológicas no campo da educação. Ainda assim, uma vez que se tratava de um governo de continuidade, as linhas orientadoras – em termos de propostas educativas e pelo que se pode verificar no seu programa – seguiam o preconizado nos quatro anos anteriores.

Quanto ao XXI GC, uma vez que, no período de elaboração deste estudo, se encontra aproximadamente a meio do mandato (o que se afigura ainda cedo para quaisquer ilações), optou-se por uma análise das ideias políticas ao nível da educação que estão presentes no seu programa.

O programa do XXI GC apresentou algumas alterações quanto às orientações para a área da educação: a existência de uma acentuada preocupação com o combate ao insucesso escolar, apostando na diversificação de ofertas formativas e indicando no programa o objetivo de “melhorar a qualidade do ensino através da progressiva redução do número de alunos por turma, do enriquecimento curricular e da escola a tempo inteiro” (GP, Programa do Governo, s.d., p. 103). Os restantes pontos que se destacam como objetivos deste Governo, por indicarem uma alteração à política educativa seguida pelo anterior executivo, são os seguintes: o aumento e a generalização da rede de educação pré-escolar; o desenvolvimento de um ensino básico integrado, com a revisão da carga horária excessiva neste ciclo e dos processos de avaliação dos alunos (exames no primeiro ciclo); a consolidação das “atividades de enriquecimento curricular, integrando-as plenamente na vida pedagógica das escolas, contribuindo, desse modo, para o aprofundamento do princípio da Escola a Tempo Inteiro, alargando-a a todo o ensino básico.” (GP, Programa do Governo, s.d., p. 105); a valorização do ensino profissional e artístico; a mobilização da ação social para combater as desigualdades; a valorização e estabilidade na carreira docente; e o regresso ao que tem sido uma característica dos governos de centro polarizados à esquerda: o retorno à valorização da educação e formação de adultos (GP, Programa do Governo, s.d.).

Estas foram algumas das medidas concretas, impostas e defendidas pelos vários governos no período entre 2006 e 2016, nas quais – bem como na atuação governamental, em particular na área da educação – emergem diferentes matrizes ideológicas.

Ainda assim, de forma mais subjetiva, existem tendências ideológicas que se podem identificar e que se relacionam com o plano da valorização de determinados

setores sociais, consoante a polarização política dos governos que estão em exercício. Uma dessas tendências está bem patente no estudo de Silva (2013), que constatou a existência de uma ligação entre o partido que está em funções e o tipo de associações que tendem a ser beneficiadas em termos de financiamento, sendo que as associações culturais beneficiam quando partidos de esquerda estão no executivo. Nas suas conclusões, afirma:

[O] tipo de associação beneficiada, partido no Governo e período de governação parecem variar de acordo com os montantes concedidos. Constatámos, ainda, que os valores médios globais de financiamento às associações promocionais variam de acordo com o partido no Governo. Além disso, as associações culturais tendem a ser mais beneficiadas quando um partido de esquerda forma Governo, com a proporção do financiamento atribuído a estas associações por partidos de direita a ser mais baixo. Adicionalmente, observámos que a compatibilidade partidária entre o poder central e local influenciou a concessão de benefícios financeiros às associações promocionais nos dez municípios mais beneficiados no período entre 1999 e 2008. (pp. 84-85)

Outro exemplo de divergências ideológicas, que afetam de forma direta o funcionamento de áreas educativas e artísticas, é posto em evidência por Esteireiro (2014), com o propósito de identificar os problemas centrais da EA. Este concluiu que existe um desperdício de boas práticas que se perdem com as alterações governamentais, ou por falta de conhecimento das mesmas, ou por falta de conhecimento da avaliação que é feita dessas mesmas práticas. No mesmo estudo, o entrevistado Rui Ferreira refere: “A cada mudança de paradigma político, faz-se tábua rasa da experiência e reconhecimento conseguidos e «azera-se o conta quilómetros». Isto é o mesmo que dizer que é muitíssimo difícil manter qualquer projeto” (citado por Esteireiro, 2014, p. 102).

## **2.2. Políticas de Educação**

Dois documentos têm de ser revisitados, antes dos demais, por constituírem a base da política educativa no Portugal democrático: a CRP (1976) e a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Ambos têm em comum o estabelecimento de princípios que regulam os objetivos e a visão do ensino em Portugal. No primeiro caso, o estabelecimento da educação como direito fundamental e tarefa do Estado, tanto no acesso generalizado, como na promoção do mesmo. No segundo caso, a estruturação de todas as políticas de ensino posteriores.

Na década de setenta existiu uma vontade de fazer corresponder os valores existentes na sociedade com os objetivos da educação, sendo o objetivo mais premente o do alargamento da escolarização, decorrente de uma clara perceção de que a

educação contribuía para o desenvolvimento económico e social do país (Mendonça, 2006).

Podem identificar-se quatro grandes momentos em termos de políticas educativas em Portugal. Um primeiro momento (1976-1986), de consolidação do estabelecido na CRP, existindo nesta fase a preocupação com a construção de estruturas físicas, humanas e materiais que acompanhassem o processo de massificação da educação pretendido, construindo condições e caminhos para a concretização da Lei de Bases do Sistema Educativo. Um segundo momento (1986-1999), com o objetivo principal de aplicação e concretização da Lei de Bases do Sistema Educativo, em que, numa primeira fase, a preocupação se centrou em concretizar a escolaridade obrigatória de nove anos (preocupação que acompanha a história educativa em Portugal, culminando em 2009 com a definição do ensino secundário como escolaridade obrigatória) e, numa segunda fase, no objetivo de diversificar os currículos como forma de obter o sucesso educativo. O terceiro momento (1999-2008) caracterizou-se pela grande diversificação de ofertas formativas no ensino secundário, como resposta à preocupação crescente com o abandono e insucesso escolares e à criação de condições para o aumento da escolaridade obrigatória para os doze anos. O quarto momento (a partir de 2008) caracteriza-se pela forma como a dimensão económica influi nas políticas educativas através de cortes orçamentais, no reforço da carga horária das disciplinas chamadas de “fundamentais”, tendo existido a extinção de áreas curriculares não disciplinares (Rodrigues et al., 2014).

Ao longo de todo este percurso de políticas educativas, encontram-se duas tendências que acompanham a sua evolução: os processos de autonomia e descentralização em educação e o impacto da economia e respetivos cortes orçamentais.

### **2.2.1. Processos de Autonomia e Descentralização**

Os sistemas de ensino foram criados inicialmente com o pressuposto de centralização de um “Estado Educador”, por forma a garantir a universalidade do acesso ao ensino. Recuando no tempo, já desde o final da segunda guerra mundial que o Estado assume “a responsabilidade pela obtenção do pleno emprego e pela produção de larga gama de serviços em sectores como a educação” (Ramos, 2001, p. 26).

Esta realidade de um Estado centralizador da Educação é real “mesmo nos países onde sempre foi muito forte a instrução privada, como os Estados Unidos e a Grã-Bretanha, [em que] o Estado central ou os Estados federados não deixaram de assumir algumas competências” (Barreto, 1995, p. 2).

A partir da década de setenta do século passado, assistiu-se a um movimento de descentralização e a uma conseqüente redefinição do papel do Estado na Educação (Barroso, 2013). Essa mesma descentralização, acompanhada por processos de autonomia dados a atores locais, não só significou uma redefinição do papel do Estado na Educação, mas também pode corresponder a uma admissão da “incapacidade funcional do aparelho administrativo central em responder ao sistema educativo em expansão e complexificação crescentes” (Costa, 1997, p. 37).

Assistiu-se, assim, a um processo de descentralização, sendo que este processo ganha força acrescida a partir da década de oitenta, em que “existe um processo de repartição e transferência de competências para outros níveis de administração (regional, autárquico, estabelecimentos de ensino). Estes passam, a partir desta altura a partilhar com o nível central a possibilidade de decisão política em matéria de educação” (Costa, 1997, p. 35).

Posto isto, a descentralização tornou-se numa realidade constante no sistema de ensino português e a sua necessidade passou a ser expressa constantemente nos discursos oficiais dos governos: “a descentralização torna-se uma palavra-chave de quase todos os programas de governo, embora com reduzidos efeitos práticos, muitas vezes com recurso a argumentos contraditórios (desde a promoção do mercado e da concorrência, ao reforço da democracia local e da participação)” (Barroso, 2013, pp. 16-17).

Estes processos de descentralização, não se deram apenas em Portugal, mas este “acompanhou a tendência para a deslocalização das políticas educativas verificadas nas reformas da administração educacional desencadeadas nos países europeus na década de oitenta” (Costa, 1997, p. 40).

Relativamente ao processo de autonomia das escolas, parece oportuna a análise de Rodrigues (2014):

A escola evoluiu de uma situação de total dependência da administração central para um quadro de maior autonomia e responsabilidade, criando espaços para a participação e envolvimento nas suas decisões de professores, funcionários, de pais e encarregados de educação, de autarquias e de outras instituições de proximidade. A escola mais autónoma responde de forma diferente aos mecanismos de controlo externo da sua atividade, como sejam os exames, as provas nacionais e internacionais, a avaliação de escolas e professores. (p. 38)

Por outro lado, Caixeiro (2014) refere que se esta autonomia é uma realidade em termos teóricos, existindo “políticas de reforço da autonomia das escolas [que] potenciam largamente a tomada de decisão e a afetação de recursos humanos e, por isso, concorrem para uma maior responsabilização e participação de todos os atores organizacionais” (p. 76), em termos práticos, existe outro movimento a acontecer em

simultâneo que potencia o “acréscimo dos processos de controlo da organização escolar, inibidores de uma autonomia efetiva” (p. 77).

Se esta passagem de competências e processos de autonomia é uma realidade nas escolas, também o é no que respeita às autarquias. A este respeito, pode-se identificar diversos momentos nessa autonomização dos municípios em questões funcionais de educação. Em 1984, a transferência de competências em áreas sobretudo relacionadas com a educação pré-escolar e com o ensino básico (centros/salas de educação infantil ou estabelecimentos para cada um desses níveis de educação e ensino, responsabilidade na ação social e ocupação de tempos livres), bem como com as estruturas de acolhimento e residências, o transporte escolar, os equipamentos de educação e formação de adultos e a promoção de parcerias com entidades para o ensino técnico, artístico e profissional. Em 1999, e posteriormente em 2006 e 2008, existiu o alargamento dessas competências ao nível da gestão do pessoal não docente (escolas básicas e pré-escolar), do fornecimento de refeições, do alargamento do horário na educação pré-escolar, das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1º ciclo, da gestão do parque escolar e da ação social escolar nos 2º e 3º ciclos e transportes escolares (agora acrescentando o 3º ciclo). Os municípios são considerados como elementos participantes no processo educativo quando, a partir de 1987, são integrados no Conselho Nacional de Educação (CNE), fazendo parte, a partir desse momento, dos órgãos consultivos na área de educação e, nas próprias escolas, sendo desde 2008 parceiros integrados no Conselho Geral da Escola (Machado, 2014).

Segundo Barroso (2013), apesar de o discurso em torno da descentralização por parte dos governos ser rodeado de justificações que têm como base uma aproximação local aos decisores, bem como o respeito pela especificidade e um maior apelo à participação dos cidadãos, as políticas concretas de descentralização acabam por ter na sua base uma transferência de poderes para as instâncias e atores locais. Essa transferência pode ser mais abrangente se se estiver a falar de uma passagem de competências totais, incluindo o poder de decisão, ou uma transferência mais moderada, em que o Estado mantém o seu poder de decisão, passando para os agentes locais apenas a parte da execução. Ou seja, na realidade, as iniciativas de descentralização e autonomia em Portugal restringem-se ao papel do Estado: assiste-se a “uma diminuição da sua função de prestador direto do serviço público, mas conservando a sua capacidade estratégica de garante da coesão nacional e da equidade da oferta educativa” (Barroso, 2013, p. 17).

Se, no sistema educativo, existe uma tendência descentralizadora (ainda que podendo não significar uma descentralização e autonomia reais ao nível dos poderes de decisão), nos contextos de ofertas artísticas o movimento tem sido contrário,

existindo uma crescente centralização, resultando numa dificuldade de gestão por parte das estruturas artísticas locais (em termos de recursos físicos, de património e de recursos humanos), que permitam um trabalho estruturado e continuado fora dos grandes centros urbanos. Como alguns estudos vieram já demonstrar, nomeadamente o desenvolvido por Teresa Marto Augusto, nesta área não existiu descentralização em Portugal no período entre 1993 e 2008, observando-se o reforço do número de competências detidas pelos serviços centrais e, conseqüentemente, a mitigação do princípio de subsidiariedade (Augusto, 2009). Amaral (1994), argumenta vantagens inerentes à descentralização:

Garante as liberdades individuais . . . , proporciona a participação dos cidadãos na tomada de decisões públicas em matérias que concernem aos seus interesses . . . , permite aproveitar para a realização do bem comum a sensibilidade das populações locais relativamente aos seus problemas, facilita a mobilização das iniciativas e das energias locais para as tarefas de Administração pública. (citado por Augusto, 2009, p. 16)

### **2.2.2. A Educação e os (novos) desafios económicos**

Em Portugal, o Estado chama a si a responsabilidade de controlo e gestão central do setor da Educação, como foi verificado no subcapítulo anterior, mesmo com os esforços de autonomia e descentralização que foram acontecendo na história das políticas educativas portuguesas. No entanto “esta responsabilidade repousava no pressuposto de garantia de um crescimento económico continuado, controlando as oscilações dos ciclos económicos através de uma política económica regulada por intervenções do Estado, pressuposto que não se verificou” (Ramos, 2001, p. 26).

Uma das questões associadas à relação entre a Educação e as limitações económicas e financeiras, a que Portugal assistiu a partir do ano de 2008, relaciona-se com a própria génese da área: “a produção de conhecimento não enfrenta, em abstracto, o paradoxo da escassez, pois é possível, também em abstracto, pôr toda a população activa a produzir conhecimento” (Xavier, 2005, p. 2).

Ainda assim, a crise económica portuguesa, que se tornou particularmente visível a partir de 2008 e que culminou em 2011 com o pedido de assistência financeira internacional, surtiu efeitos significativos na Educação (Benavente, Queiroz, & Aníbal, 2015). Isto porque, de acordo com os mesmos autores, “os processos de subordinação e as exigências da economia capitalista em crise não ficam à porta da escola e tocam todos os aspetos da vida escolar” (Benavente, Queiroz, & Aníbal, 2015, p. 51).

Esta realidade económica estende-se aos países da União Europeia. Apesar disso, a evolução em termos de aumento de escolaridade continua a ser uma das principais prioridades da estratégia europeia para 2020, pois, a Educação constitui fator

essencial no desenvolvimento económico dos países, estando os efeitos da Educação diretamente relacionados com as questões de mercado e de prosperidade económica (Zaharia, Popescua & Feniser, 2016). Segundo Zaharia, Popescua e Feniser (2016), “education is essential for any economy, because, on the one hand, the relationships between man and society become more diverse through education, and, on the other hand, the current society needs a well educated workforce in the context of globalization” (p. 318).

Em termos práticos, esta crise económica consubstancia-se em medidas muito concretas que foram adotadas ao nível do sistema educativo. Dessas medidas, destacam-se: o aumento do número de alunos por turma, a afetação de menos recursos às escolas, a criação de mega-agrupamentos, a extinção de áreas curriculares de apoio e integração educativa, como a Área Escola e o Estudo Acompanhado, e a sobrevalorização das áreas – ditas – “fundamentais” (como a Língua Portuguesa e a Matemática), reduzindo a presença das áreas artísticas nos vários níveis de ensino (Benavente, Queiroz, & Aníbal, 2015; Fortuna, 2014).

Em termos globais, a crise financeira pode observar-se de forma muito objetiva nos valores atribuídos à Educação no orçamento de Estado:

[P]assou de 1,4% do PIB em 1972, para 4,6% em 1995, até atingir 5,7% em 1998 (OCDE, Education at a glance, 2001). Atualmente [2015], as despesas com a Educação em Portugal rondam os 3,8%, tornando-se o valor mais baixo de toda a União Europeia. (Benavente, Queiroz, & Aníbal, 2015, p. 58)

Existem autores que, em contrapartida, defendem que estas alterações ao nível das políticas públicas, e que acabam por ter reflexo na educação, eram inevitáveis: “A única saída consiste em combinar uma política de austeridade realista com um programa determinado e coerente de ajustamento estrutural e com a reformulação do quadro institucional da política económica” (Cardoso, 2013, p. 9).

A Educação, face à crise económica e financeira, sofreu revezes, como todos os sectores da sociedade, no que respeita a investimento e desenvolvimento. Direcionando esta realidade para a temática deste estudo, e fazendo a ligação entre a realidade económica e financeira vivida em Portugal e a realidade das políticas culturais, Fortuna (2014) defende que, especificamente “em ambiente de retração e de severas restrições económicas . . . se devem reforçar as sinergias, os projetos de cooperação interinstitucional e o fomento da ação cultural e científica de molde a preparar a sociedade para os desafios” (p. 13). Tem sido notória a dificuldade dos poderes políticos em perceber que as Artes podem ter em si um potencial de crescimento económico, ao invés de serem percecionadas como uma fonte geradora de despesas (Esteireiro, 2014). Mário Vieira Carvalho (2014) afirma que as artes podem ser vistas “como

oportunidade de desenvolvimento de faculdades e destrezas que podem conduzir a uma profissionalização futura da criança ou do jovem nesse sector de atividade, que tem vindo a ganhar cada vez maior relevância na economia” (citado por Esteireiro, 2014, p. 103).

### **2.3. Artes e Educação - a confluência em contextos formais e não formais**

A relação entre Arte e Educação, apesar de ser antiga, está longe de ser consensual e simples, sobretudo face à génese e evolução do conceito social de Arte. Esta noção parte de preconceções socialmente enraizadas, que remetem para um valor artístico inato do indivíduo e como tal para uma desvalorização da possibilidade de ensino, a obrigatoriedade de um ensino precoce, a necessidade de um processo de seleção para o acesso ao ensino artístico e a valorização da liberdade artística individual ao invés de uma técnica que possa ser transmitida (Fernandes, Ó, & Paz, 2014).

Sobre esta questão, Xavier (2010), ao refletir sobre a evolução histórica da Arte, refere:

A transformação no século XX foi tão forte [que] a Arte deixou de necessitar de uma legitimação académica e de um discurso sustentado em referências culturais socialmente aceites para se afirmar como exercício de liberdade e classificação individual, promovendo o artista ao estatuto de, se quisermos, “criador absoluto”, dono do seu universo. Uma transformação entusiasmante e arriscada, onde se tornou difícil a categorização, a valoração, a interpretação. Um risco tornado desafio e precursor da contemporânea necessidade de transformar os modelos educativos para um mundo novo, onde o exercício da percepção exige a cada um o poder de categorizar, valorizar, interpretar. (p. 2)

Coexistem atualmente duas correntes paradigmáticas no que toca à ligação entre Educação e Arte(s). Uma corrente, a da EA, que compreende a arte como área de estudo específica e com objetivos de desenvolvimento de competências artísticas através das diferentes disciplinas artísticas, como o teatro, a dança, a música, as artes visuais, entre outras. E outra corrente, a Educação pela Arte, que defende que a Arte deve ser utilizada em função de outras áreas do conhecimento, ou seja, a utilização das artes é um meio que se utiliza como forma de ensino para outros fins que não os artísticos (Sousa, 2003). Para Madalena Perdigão, a designação de EA parece conter em si a educação pela arte, a arte na educação ou a educação para a arte (Amaral, 2005). Por outro lado, o ensino artístico especializado pode ser designado como o “ensino ministrado em instituições que oferecem a alguns alunos uma formação especializada no campo das Artes, em especificações determinadas pelas diferentes modalidades artísticas” (Amaral, 2005, p. 380). Tendo em conta estas conceções, pode-se considerar que o ensino artístico especializado cabe dentro da conceção definida de EA, uma vez que este “não pode deixar de subordinar-se, mais ou menos diretamente,

ao sistema educativo, cujos poderes curriculares definem perfis de aprendizagem que a todos dizem respeito” (Amaral, 2005, p.380).

Sem se pretender fazer uma história da EA em Portugal, que não teria cabimento neste estudo, dados os seus objetivos, importa, todavia, sinalizar – sucintamente – algumas personalidades e acontecimentos que, apesar da irregularidade, demonstram a importância atribuída ao binómio arte-educação ao longo do último século. Nesta resenha histórica em torno da(s) arte(s) e da sua relação com a educação – e vice-versa – torna-se pertinente esclarecer que se vai abordar a EA tendo em conta momentos que se relacionam também com o ensino artístico especializado e com a educação pela arte, organizando-os de forma cronológica.

No contexto da Primeira República, João de Barros já promovia a importância da EA. Outros atores importantes para este processo nesta época foram Aurélio da Costa Ferreira, João de Deus, Cardoso Júnior, Leonardo Coimbra, entre outros (Xavier, 2010). Estes autores foram essenciais para o pensamento sobre arte e educação, na medida em que demonstraram a importância da arte para a educação, tanto ao nível da construção de uma sociedade democrática, como afirmando que a EA se deveria constituir como a primeira educação. Adolfo Lima, produziu também uma notável obra no campo da pedagogia, na função social da escola e na relação entre o teatro e a educação, sendo que as ideias defendidas por este autor são, em grande medida, ainda atuais.

Em 1943, a obra de Herbert Read teve um impacto, que se mantém até aos dias de hoje, na forma como a arte pode constituir-se como a principal estrutura de base da Educação. A sua obra influenciou iniciativas na área da(s) Arte(s) e Educação no pós-guerra em toda a Europa, incluindo Portugal. Read (2010), na sua tese *Educação pela arte*, refere que “o objetivo da Educação pode ser apenas o de desenvolver, ao mesmo tempo que a singularidade, a consciência social ou reciprocidade do indivíduo” (p. 18), defendendo que “a arte deve ser a base da educação” (p. 13). Nesta sequência, nos anos 50, no momento em que é fundada a Associação Portuguesa de Educação pela Arte (1956), alguns pedagogos iniciam práticas e teorizações estruturadas à volta destes dois conceitos. Para estes pedagogos, o objetivo não são as artes, mas estas funcionam como um meio para um fim, o da Educação (corrente ideológica característica da Educação pela Arte). Dentro desta perspetiva, Arquimedes da Silva Santos cria uma área de estudos interdisciplinares designada por psicopedagogia da expressão artística (Sousa, 2003).

É no final da década de 60, que a tendência e discussão sobre o ensino artístico acompanham a tendência de democratização existente na globalidade do sistema de ensino português (Fernandes, Ó, & Paz, 2014). Em 1971, Madalena Perdigão, então

Diretora do Serviço de Música da Fundação Calouste Gulbenkian e Presidente da Comissão Orientadora da Reforma do Conservatório Nacional, promoveu um colóquio sobre o projeto de reforma do ensino artístico, na Fundação Calouste Gulbenkian, cujos resultados estiveram na base da reforma do Conservatório Nacional. A partir de 1974, no decurso da Revolução de Abril, assistiu-se a uma transformação e valoração desta área, sendo que, em 1978, foi criado o Gabinete Coordenador do Ensino Artístico, no ME. Este Gabinete, coordenado por Madalena Perdigão, apresentou um Plano Nacional de EA, que nunca chegou a ser adotado (Xavier, 2010).

A consagração da importância da EA em Portugal deu-se em 1986, no momento em que a Lei de Bases do Sistema Educativo reconheceu a importância da mesma para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Neste contexto, “em 1987, nasceu o projecto «Escola Cultural», que em 1989 é substituído pelo projecto «A Cultura começa na Escola», principalmente com manifestações na área da música e cinema, entretanto desaparecido” (Xavier, 2010, p. 6).

Ainda anterior à Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1983, assistiu-se à publicação do *Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho*, que reestruturou o ensino da música, dança, teatro e cinema, sendo que, em 1990, o Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro estabeleceu as bases gerais da organização da EA pré-escolar, escolar e extraescolar. Apesar dos esforços empreendidos e da existência destes documentos, nunca chegou a existir uma real representatividade de integração e articulação de EA em Portugal. Existiu, antes, uma noção de necessidade de frequência de dois sistemas, ao invés do desenvolvimento de aptidões artísticas integradas no contexto escolar (Fernandes, Ó, & Paz, 2014). Importa referir, relativamente ao decreto de 1990, que o mesmo distinguiu quatro vias de EA: EA Genérica; EA Vocacional; EA em Modalidades Especiais; e EA Extra-Escolar. (Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro).

Através do Grupo Interministerial para o Ensino Artístico e do relatório daí decorrente, elaborado por Maria Emília Brederode Santos em 1996, voltou a questão, ainda em aberto e assumida como uma problemática por resolver, centrada na falta de qualidade do ensino artístico no sistema de ensino regular e na falta de rigor e definição do ensino vocacional das artes. Existiu neste relatório um assumir de necessidades inalteradas de adaptação e unificação da legislação sobre a EA em Portugal. Estas preocupações foram retomadas pelo grupo de trabalho interministerial, um grupo de contacto, que, em 1997, juntou ME e o MC, com a coordenação de Augusto Santos Silva, que reiterou a “necessidade de uma inserção funcional do ensino da música, da dança e das artes visuais no sistema educativo” (Fernandes, Ó, & Paz, 2014, p. 165). Já no ano 2000, e relativamente ao ensino da música, surgiu uma nova linha com o Relatório do Grupo de Trabalho para a Revisão Curricular do Ensino da Música, dirigida

por Paula Folhadela, que propunha dois percursos de ensino da Música, um profissionalizante e um segundo não profissionalizante (Fernandes, Ó, & Paz, 2014).

O *Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro*, definiu as competências consideradas essenciais para cada um dos ciclos do ensino básico. Foram apresentadas as competências das várias artes nos diferentes ciclos e definidas competências específicas, como áreas de realização de projetos de integração artística ou organização de atividades artísticas em espaços de enriquecimento curricular (*Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro*).

O Núcleo de Ensino Artístico, em 2005, saiu da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular para a Direção-Geral de Formação Vocacional. Tratou-se de uma “alteração não meramente administrativa e pouco notada apesar da sua importância, tornando, eventualmente, a matéria das artes no quadro do 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário mais um assunto de formação vocacional do que de formação básica” (Xavier, 2010, p. 8).

Em 2006, realizou-se a *Conferência Mundial de EA*, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em Lisboa. A conferência teve como título: *Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Esta conferência, em termos políticos e sociais, assumiu-se como de extrema importância, pois contou com a participação de centenas de representantes nacionais e internacionais na discussão em torno da EA (Mbuyamba, 2007).

Também nesse ano foi definido o Programa de Enriquecimento Curricular (Despacho n.º 19575/2006), importante no âmbito da EA, pois, indicou a criação de um cenário privilegiado para a assunção da priorização do chamado *core curriculum* (Português, Matemática e Estudo do Meio), desvalorizando conseqüentemente outras áreas, nomeadamente a área da EA (Pires, 2012).

Em 2007, em consonância com o *Decreto-Lei nº310/83, de 1 de julho*, o estudo de avaliação do ensino artístico, coordenado por Domingos Fernandes, propôs a “plena integração do ensino artístico” (Fernandes, Ó, & Paz, 2014, p. 171), considerando que a oferta ao nível do ensino básico era adequada e propondo um curso de artes no ensino secundário.

Este grupo avançou com a proposta, após consulta a escolas secundárias de todo o país, de cursos especializados a funcionar nas instalações de ensino regular. Defenderam também que as escolas de ensino especializado deveriam ser inseridas no sistema de ensino ao invés de possuírem estatutos de exceção. Apesar destas e outras propostas para que o estudo apontava, “o desenho do sistema de ensino não voltou a ser questionado neste último estudo” (Fernandes, Ó, & Paz, 2014, p. 172).

Em 2007, o Porto recebeu a primeira Conferência Nacional de EA e foi criado o Clube UNESCO, um espaço permanente de discussão e afirmação da importância da EA em Portugal (CU, Educação Artística, s.d.).

Em 2012, a emissão legislativa de uma nova revisão da estrutura curricular acentuou o reforço das disciplinas consideradas fundamentais, existindo em termos globais uma diminuição da presença das áreas de EA no currículo (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de agosto). Dois anos mais tarde, o *Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro*, apesar de se debruçar sobretudo na disciplina de Inglês, nos seus anexos, restabeleceu tempos mínimos para as diversas áreas, existindo a redução dos mesmos no que respeita às áreas da EA.

A eficácia do trabalho que se pode executar em EA é tanto maior quanto o comprometimento e atuação de uma política global e coerente. Este desafio é referente a Portugal, mas também a outros países, entre os quais França, como notou Saez (2003): “Il est vrai que l’efficacité d’un travail d’éducation artistique à long terme est renforcée par l’action des collectivités territoriales lorsqu’elles promeuvent, pour chaque discipline, une politique globale et cohérente” (p. 14).

Em 2015, com a entrada em funções do XXI GC, não se verificaram alterações à estrutura curricular herdada dos anteriores Governos (coligação PSD/CDS-PP), em nome da continuidade curricular e da estabilidade na educação. Todavia, é uma realidade que não corresponde ao propagado discurso, no plano político, sobre a importância das artes na educação e sobre a equidade das áreas de conhecimento, como já se verificou no seu Programa (GP, Programa de Governo, s.d.).

Quanto às orientações curriculares para a educação pré-escolar, destaca-se, em 2016, a publicação de novas Orientações, com algum relevo para as áreas da EA, nomeadamente com um domínio específico de EA, que inclui os subdomínios das Artes Visuais, do Jogo Dramático/Teatro, da Música e da Dança (ME/DGE, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016).

Apesar da necessidade de melhorias que o percurso da EA ao longo dos anos deixa transparecer, é verdade que a cultura tem merecido um forte destaque nas preocupações e orientações programáticas e que esta constatação “ganha maior expressão na retórica política e programática do que nas medidas concretas e nas grandes opções de financiamento” (Fortuna, 2014, p. 14). É também uma realidade que tem existido uma “expressão prática crescente, nomeadamente no quadro de iniciativas desenvolvidas à escala local e regional e apoiadas por fundos estruturais” (Fortuna, 2014, p. 14).

A par das alterações no contexto político, social e educativo no que respeita à EA, emerge também a necessidade de uma reflexão sobre a própria área, os seus

paradigmas, as suas fronteiras, com vista à definição clara de lugares e papéis de todos os envolvidos:

[T]anto em contextos formais como não formais da educação ou na intersecção do formal e do informal. Como área fugidia entre educação, artes e cultura, vivendo muitas vezes à margem do currículo em projectos extracurriculares que envolvem toda a comunidade, ela será talvez a mais propícia a experimentar novos territórios e novas metodologias. (Eça, 2010, p. 136)

### 2.3.1. A arte na escola

A reflexão sobre o papel das Artes no contexto da escola e do currículo tem sido extensa e muitos são os autores que discorreram sobre a importância de uma integração efetiva das Artes na escola, como Caldas e Vasques (2014):

As artes . . . têm um relevante papel a desempenhar na formação integral dos indivíduos, contrariando a tão generalizada separação entre as artes e o resto do currículo educativo, usando-as nas nossas escolas, tantas vezes de forma explícita, como uma mera indulgência do prazer, sem o reconhecimento efetivo da sua importância formativa. (p. 9)

Xavier (2010) reitera esta opinião, indicando que “[o]s projectos artísticos em contexto educativo não devem ser considerados uma mera ferramenta de ocupação ou expressão, mas um elemento poderoso de construção numa sociedade que precisa de pessoas livres, críticas e criativas” (pp. 4-5).

Já no relatório do grupo de contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura (grupo constituído em 1998), foram identificadas as seguintes recomendações para a presença das artes no ensino básico e secundário: a formação inicial de professores teria de ser alterada para evitar o menosprezar das áreas artísticas; as atividades de complemento curricular deveriam ser apoiadas pelos Ministérios da Educação e da Cultura; a EA deveria ser enquadrada nos currículos dos dois primeiros ciclos do ensino básico e os professores titulares deveriam ser responsabilizados pela mesma, independentemente do trabalho feito em coadjuvação; o 2º e o 3º ciclos não deveriam ter um decréscimo da presença das artes; o ensino secundário deveria ter uma disciplina de EA que fizesse parte da componente de formação geral; o desenho das áreas interdisciplinares deveria incorporar a educação e a prática artísticas (Silva, 2000).

Apesar destas opiniões, a realidade no que toca ao contexto educativo tem sido distinta. A evolução quanto à presença das Artes na escola tem sido no sentido de afastar estas áreas das estruturas curriculares e construir opções e nomenclaturas que desassociem as Artes dos *core curriculum*, tornando-as opcionais e, logo, não essenciais.

Veja-se apenas alguns exemplos desta evolução: no *Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro*, encontra-se no seu Anexo, que as áreas artísticas são designadas por “Expressões - artísticas - físico-motoras” (Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro, Anexo), no caso do 1º ciclo. No caso do 2º e 3º ciclos, apenas se assiste à existência de Educação Visual e Tecnológica e Educação Musical (2º ciclo) e Educação Visual (3º ciclo). É no 3º ciclo que existe também a possibilidade de frequentar outra disciplina (oferta da escola), que pode ser Educação Musical, Teatro, Dança ou outra. Toda a restante oferta que possa existir em termos de EA passa a ser num contexto de enriquecimento curricular (Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro). A Reforma Curricular de 2012 assenta numa reestruturação curricular que exacerba a importância de áreas que considera “fundamentais” e reduz a presença das áreas artísticas nos vários níveis de ensino, confirmando a “tendência para a menorização da importância da educação artística na escolaridade obrigatória e mesmo no ensino básico, no qual foi remetida para atividade de enriquecimento curricular” (Fortuna, 2014, p. 30).

Existe a noção clara, preconizada por todos os grupos de trabalho e relatórios executados ao longo dos anos, de que ainda não foi colocado na prática o descrito na legislação de 1983 (Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho), e que os problemas no ensino da EA são os mesmos desde o início da democracia portuguesa. Especificamente quanto ao ensino artístico: a falta de enquadramento do ensino artístico no sistema de ensino; a inexistência de um ensino artístico articulado e integrado; o ensino artístico deveria acompanhar o ensino regular e a necessidade de um reforço dos recursos materiais e humanos, por forma a existir a expansão de um ensino artístico (Fernandes, Ó, & Paz, 2014).

Relembrando o que defendeu no parecer que elaborou conjuntamente com Emília Nadal em 1998 (para o CNE), relativamente ao valor da atividade cultural e da formação artística, Xavier (2005) afirma: “são um forte valor de âmbito curricular”, referindo também que “para além das ações de complemento curricular, das ações extra-curriculares, é fundamental a presença nos currículos, com a importância apontada, mas não praticada, na Lei de Bases do Sistema Educativo” (pp. 9-10).

Por outro lado, existe a perspectiva de outras formas de trabalhar a área da EA na escola, sendo que Assis (2017) refere que “[e]nvolver artistas num projeto de ação-investigação em ambiente escolar não significa necessariamente introduzir disciplinas artísticas na equação. Existem muitas formas de trabalhar a articulação entre arte e educação” (p. 25).

A questão da EA e da sua relação com os currículos e os sistemas de ensino oficiais tem sido discutida, ao longo dos anos, também noutros países que enfrentam alguns problemas semelhantes, nomeadamente o problema do sistema educativo

francês, que identifica que os objetivos e competências que são valorizados dentro de uma aprendizagem formal, por vezes não são compreendidos quando os colocamos no contexto dos objetivos que a EA promove:

Ce qui est valorisé dans l'institution scolaire, ce sont des apprentissages notionnels, des savoirs avérés qui sont l'objet d'une décontextualisation partielle pour devenir des objets de savoir rationnels et transférables, décomposés en progressions . . . L'éducation artistique fait appel, le plus souvent, à des démarches plus «actives et plus impliquantes » où l'élève apprend en se plongeant au cœur de l'action, en agissant, en faisant, en rencontrant, en réalisant. (Lallias, 2003, pp. 21-22)

Por outro lado, Martin (2016) identifica no ensino das artes no Canadá dois problemas comuns na EA: “when arts integration is disconnected from artistic development, and when discipline-based arts education is disconnected from other learning (p. 1), acrescentando que, ultimamente, “it is a call for pedagogical reform with the warning that if we continue to neglect the artistic literacy of our students, we disable them from truly expressing themselves, and we are complicit in their silence” (p. 6).

Relativamente a políticas públicas nos Estados Unidos da América, verifica-se a inclusão oficial das Artes como área curricular fundamental no sistema de ensino:

The inclusion of the arts as a core or academic subject in state policy is also consistent with current federal education policy. The Elementary and Secondary Education Act (also known until its reauthorization as the No Child Left Behind Act of 2001) defines “core academic subjects” as “English, reading or language arts, math, science, foreign languages, civics and government, economics, arts, history and geography”. (Arts Education Partnership, 2014, p. 3)

Apesar desta inserção das áreas artísticas nos currículos do sistema de ensino americano a nível federal, a lei não define especificidades artísticas, ficando, como na maior parte dos Estados, remetida para disciplinas genéricas como “the arts,” “the fine arts,” ou “the visual and performing arts” (Arts Education Partnership, 2014, p. 3).

No âmbito da discussão sobre EA e Arte em contexto de escola, existem algumas questões no que respeita à evolução do funcionamento da sociedade e às transformações a que temos assistido. O modelo de ensino que continuamos a utilizar nestes últimos cem anos, em que “the teacher, by necessity, is the source of all-important knowledge, and the student is the recipient” (Coleman, 2002, p. 3), é um modelo ultrapassado e limitado se o que queremos é o aumento da capacidade autónoma e de pensamento dos estudantes (Coleman, 2002). Com esse objetivo, atentemos nas palavras de Falcão:

[A] educação artística preenche um espaço único na formação de cada um, a vários níveis: do conhecimento de si à interpelação criativa do seu tempo e do mundo, da agilização da imaginação à possibilidade de se fingir que se é outro(s), da recriação do vivido/sentido às possibilidades de criação e de simbolização, das experiências interculturais às múltiplas possibilidades expressivas. (2014, p. 154)

Acresce a esta questão, a constatação de que uma das características essenciais “da educação artística é a facilidade com que esta área consegue desenvolver capacidades e competências cognitivas e metacognitivas, promover educações a partir das suas linguagens específicas, elaborando projectos de aprendizagem relevantes para os alunos e para as comunidades, onde as escolas se inserem” (Eça, 2010, p. 138). Parece-nos claro que a EA é uma possibilidade real de desenvolvimento e alteração dos processos e da própria estrutura da educação, que Colman (2002) identificou como necessário.

Considerando a longa história da EA, bem como as reconhecidas potencialidades das artes na educação, torna-se forçoso concluir, com Assis (2017), que “[é] desconcertante que haja consenso sobre o que precisa de mudar no atual sistema de ensino e que seja tão difícil e lenta a concretização dessa mudança” (p. 22).

### **2.3.2. A arte em contextos extraescolares**

Os contextos extraescolares, funcionam como um complemento à formação escolar e podem ocorrer em contextos de educação formal, não formal e informal. Para Canário (1999), os contextos de educação formal são contextos estruturados, que têm lugar vulgarmente na escola, que são sempre sujeitos a uma avaliação e conduzem a uma certificação; os contextos de educação não formal são contextos educativos semiformais, com adaptabilidade em termos horários e às situações específicas das necessidades dos seus públicos (como são, por exemplo, os grupos de teatro ou bandas filarmónicas); por fim, os contextos de educação informal, são contextos que se caracterizam por situações de ensino muitas vezes não intencionais nem conscientes por parte dos adquirentes dessas mesmas aprendizagens. Existe alguma dificuldade em diferenciar a educação informal da educação não formal por implicarem aprendizagens que se adquirem, em ambos os casos, em contextos educativos maioritariamente não escolares, mas pode-se encarar a educação informal como complementar dos outros dois contextos ou modalidades educativas (Cavaco, 2002), sendo que “[a] educação informal ocorre ao longo da vida, na diversidade de contextos, e, inclusivamente, também nas situações de educação formal e não formal” (Cavaco, 2002, p. 30).

A EA não tem lugar apenas na escola, sendo que, em Portugal, a atividade cultural fora da escola é extensa:

Entre 2013-2014, a Direção-Geral das Artes-Secretaria de Estado da Cultura (DGArtes-SEC) recenseou 800 organizações culturais que operavam em Portugal continental. Algumas são organizações reconhecidas pela sua ação em termos nacionais no país, outras estão circunscritas localmente, acumulam mais ou menos atividades em função das suas missões, da intensidade das produções, participação dos públicos e

modalidades de financiamento. . . E, regra geral, desenvolvem atividades de cariz artístico, cultural e social nos domínios do teatro, música, dança, cruzamentos disciplinares, fotografia, artes digitais e arquitetura. (Borges & Lima, 2014, p. 927)

Uma das principais estruturas que têm existido no nosso país nas áreas da EA em contextos extraescolares são os Serviços Educativos (SE). Nestes serviços – em especial nos museus, onde têm maior expressão –, a arte é o que potencia a EA, pois as suas atividades desenvolvem-se no âmbito da interpretação, da fruição, da reflexão sobre objetos artísticos e da produção dos mesmos através de linguagens artísticas. Os dados de 2002 do Instituto Nacional de Estatística dão-nos a perceção de que a tendência de aumento do número de SE é positiva e que, mesmo sem a presença de um serviço educativo estruturado, mais de metade dos museus (62%) realiza com regularidade atividades educativas (Camacho, 2007).

É necessário que exista a consciência de que a escola não é a única detentora de conhecimento. Essa consciência tem particular expressão quando se fala de EA, pois trata-se de conseguir a “conciliação entre ensino formal e informal” (Esteireiro, 2014, p. 101). Se se partir do pressuposto de que “[a] Educação Informal concretiza-se através da experiência, que por sua vez apresenta um carácter local, pois resulta do contacto com uma situação concreta, num determinado contexto” (Cavaco, 2002, p. 39), conclui-se que tem de existir uma movimentação no sentido da valorização das aprendizagens nestes contextos, especificamente no que respeita à EA. A este respeito, Palheiros (2014) acrescenta: “[o] maior desafio que se coloca aos diversos intervenientes na educação artística poderá ser o da interação da escola com a comunidade e o meio artístico, procurando uma colaboração entre os diversos contextos educativos formais e não formais” (citada por Esteireiro, 2014, p. 101).

Este é o cenário que torna essencial a intervenção artística, como referido por Bidegain (2007), que, apesar de inserido no contexto argentino, é uma realidade que pode espelhar o contexto que se vive hoje em Portugal:

Precisamente hoy, cuando ni los partidos políticos que perdieron credibilidad, ni los medios de comunicación masiva, ni las relegiones, ni mesmo la escuela construyen sentido, el arte se vuelve más imprescindible que nunca. Es la voz del arte, la palabra del arte la que se vuelve necesaria en esta época signada por el escepticismo; la voz que se vuelve necesaria para entender las claves de lo que vivimos y para mantener despierta y ativa nuestra memoria coletiva. (p. 23)

Se pensarmos que “el arte es un derecho de todos y la creación, parte esencial del ser humano como elemento de transformación” (Bidegain, 2007, p. 8), podemos estar a dar um contributo para que a memória coletiva encontre expressão e seja o elemento de transformação capaz de minimizar fragilidades no que toca à EA.

### **3. PROBLEMÁTICA, JUSTIFICAÇÃO E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

### **3.1. Introdução e definição do Problema de Investigação**

Uma investigação é, por definição, uma procura: “É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, os desvios e as incertezas que isto implica” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 29). É esta a frase que melhor define a constituição e definição de um problema a investigar e é esta inquietação que nos impele para a definição do problema deste estudo.

Dez anos passados da Conferência Mundial de EA (2006) realizada em Lisboa, pareceu oportuno, e útil para a investigação neste campo, fazer um ponto de situação face ao percurso feito até ao momento no âmbito desta área. Não tendo conhecimento de um estudo com estas características, pretende-se dar resposta à interrogação do caminho percorrido até este momento, pois, só com a noção desse percurso se podem construir respostas para o futuro.

A escolha do período temporal em questão – 2006-2016 – relaciona-se com a grande importância político-social da Conferência Mundial para a EA (2006), o que despertou à partida o interesse em perceber se essa importância teve reflexos nas orientações políticas do Estado Português. A definição temporal a dez anos teve em conta, quer a quantidade de documentos produzidos, que, direta ou indiretamente, estão relacionados com a EA, quer a necessidade de uma restrição temporal que possibilitasse um estudo o mais completo e detalhado possível, dentro dos pontos definidos.

Considerando este período, e tendo em conta as características da situação socioeconómica do País, este estudo foca-se, por um lado, no papel do Estado português no desenvolvimento da EA, concretamente nas estruturas curriculares do sistema de ensino, e, por outro, nos apoios concedidos nesta área. Estas duas áreas foram objeto deste estudo por se considerarem essenciais enquanto espelhos das políticas públicas. Constituem duas áreas prioritárias para os agentes governamentais, tanto pelo impacto que as políticas educativas têm no campo social, como pela influência que a atribuição de um maior ou menor volume de apoios pode ter ao nível das políticas e ideologias. Considerou-se que seriam duas áreas que constituíam fiéis barómetros para avaliar o interesse político e ideológico das ações e intenções das instâncias governamentais.

Dentro da EA, o estudo incide sobre a área do teatro, da música, da dança e das artes plásticas. Com esta base, na definição do problema estabelece-se a necessidade de perceber e analisar a evolução das linhas orientadoras definidas, quanto à EA, nos documentos orientadores e no discurso oficial do Estado. E de traçar um percurso que permita estabelecer de que forma o contexto artístico-pedagógico, sociopolítico e

económico português, entre os anos 2006 e 2016, influenciou a produção e a tipologia dos documentos orientadores oficiais.

### **3.2. Questões orientadoras e objetivos do estudo**

Para que uma investigação consiga ser direcionada num sentido claro e coerente, é necessária a construção de uma pergunta de partida. Esta deve ser clara, exequível e pertinente (Quivy & Campenhoudt, 2008). A pergunta de partida que se constituiu como fio condutor deste estudo é a seguinte: Como se definem e que repercussão tiveram os documentos oficiais publicados sobre Educação Artística em Portugal entre 2006 e 2016?

A partir da definição da pergunta de partida, “o lançar-se para a frente exige quer a definição de uma situação que é problemática, quer o erigir de marcos que sirvam de referentes para o percurso que se pretende seguir. Donde que problema, problemática, hipóteses e objetivos sejam indissociáveis” (Lima & Pacheco, 2006, p. 13). É com este pressuposto que foram formuladas três perguntas orientadoras para este estudo:

- i) Em que medida a publicação de documentos específicos sobre a EA é reveladora da atenção política e das linhas orientadoras para esta área, no período de 2006 a 2016?;
- ii) Em que medida as opções curriculares e as orientações artístico-pedagógicas definidas pelo Estado português espelham uma visão – ou diferentes visões – para a EA?;
- iii) De que forma a documentação oficial produzida facilita ou promove, no plano dos apoios financeiros, o desenvolvimento de ações de educação formal e não-formal para a Educação Artística?

Estas perguntas orientadoras permitiram focalizar a atenção em três pontos que se constituem como de particular interesse quanto às áreas a que este estudo dá enfoque. A primeira questão permite perceber a existência de linhas ideológicas orientadoras para a EA. A partir dessa questão, as duas perguntas que se seguem possibilitam, por um lado, perceber a importância atribuída à definição de opções curriculares e artístico-pedagógicas e por outro, a promoção da EA através de apoios financeiros.

A partir destas perguntas orientadoras, foram definidos os objetivos do estudo, com vista a direcionar a investigação para as trajetórias inicialmente previstas. Como referido por Lima & Pacheco (2006): “O objetivo faz parte de uma intervenção, clarificando as variáveis ou indicadores metodológicos e as problemáticas teóricas que permitirão ao investigador seguir num determinado caminho” (p. 16).

Os objetivos do estudo foram assim estabelecidos:

1. Mapear a publicação de documentos sobre EA em Portugal, entre 2006 e 2016.
2. Perceber as orientações político-pedagógicas para a área da EA formal, presentes nos documentos oficiais publicados entre 2006 e 2016.
3. Compreender os termos em que os atos produzidos entre 2006 e 2016 incentivam a criação de medidas de apoio e financiamento à EA.

Os objetivos escolhidos, tendo como base as perguntas orientadoras, foram definidos tendo em conta o já abordado relativamente às áreas que o estudo pretende ir ao encontro. Num primeiro momento, perceber a existência de linhas orientadoras através do mapear dos documentos publicados. E num segundo e terceiro momentos, perceber, através de dois instrumentos essenciais na definição de políticas ideológicas de uma estrutura governamental, que opções foram tomadas em termos de orientações curriculares e artístico pedagógicas, e em termos de apoios e financiamentos.

### **3.3. Fundamentos metodológicos do estudo**

Este estudo situa-se no paradigma interpretativo, é uma investigação histórica e documental enquadrada na abordagem qualitativa, desenvolvida numa perspetiva descritiva e interpretativa com carácter exploratório. O paradigma interpretativo “pretende substituir as noções científicas de explicação, previsão e controlo do paradigma positivista pelas de compreensão, significado e ação” (Coutinho, 2011, p. 16).

Para esta investigação foi reunido um *corpus* documental composto por documentos oficiais, que permitissem traçar criticamente a evolução da orientação política da EA em Portugal entre 2006 e 2016. Este *corpus* documental, que teve como única fonte o DR, foi complementado e triangulado com a análise de outros documentos (cf. Anexos B a F – Programas dos Governos Constitucionais; e Anexos G a H – Circulares).

Numa primeira fase do estudo, foi feita a construção de uma base teórica assente em leituras efetuadas. Essas leituras permitiram não só “ultrapassar as interpretações estabelecidas, que contribuem para reproduzir a ordem das coisas a fim de fazer aparecer novas significações dos fenómenos estudados” (Quivy & Campenhoudt, 2008, pp. 47-48), mas também a definição conceptual de pontos de vista a adotar e a exploração de pistas para o seguimento do estudo (Quivy & Campenhoudt, 2008). Em seguida, foi executado todo o processo de recolha e análise dos dados, tendo como pano de fundo as perguntas orientadoras do estudo. Por fim, foi efetuada a análise dos

dados e posterior discussão dos mesmos. O processo de revisão da literatura foi uma constante ao longo de todo o estudo.

### **3.4. Processos e técnicas de recolha e tratamento de dados**

Uma vez que o estudo é de natureza documental, a técnica de recolha de dados privilegiada assenta na pesquisa sistemática de documentos. Estes documentos caracterizam-se pelo seu âmbito oficial, sendo que o objetivo desses mesmos documentos é serem tratados como um dado da investigação (Roegiers & Ketele, 1999).

Quanto à definição da pesquisa documental, esta foi assente em alguns pressupostos que permitiram a elucidação de regras claras, no sentido da limitação dos dados que fariam parte da análise em curso e que seriam objeto de tratamento. Posto isto, apenas foram considerados como documentos a analisar as publicações emitidas em DR, não tendo sido considerados outros documentos, ainda que emitidos por fontes oficiais. Toda a recolha de dados foi feita com base no termo de pesquisa: "Educação Artística", colocado no motor de busca do site oficial do DR ([www.dre.pt](http://www.dre.pt)). Inicialmente foram identificados quatro mil quatrocentos e vinte documentos, relativos a todas as publicações que saíram em DR na primeira e segunda séries, de 26 de abril de 1974 a 31 de dezembro de 2016. A triagem dos dados foi então efetuada, considerando apenas os documentos que se circunscreviam a Portugal continental e selecionando-se os que efetivamente diziam respeito a EA. Após essa seleção, foram recenseados mil cento e quinze documentos. Tendo em conta este número volumoso de documentos e, concomitantemente, o tempo regulamentar para a execução da investigação, optou-se por restringir o período temporal a estudar, tomando como marco importante a Conferência Mundial para a EA. Com esta restrição temporal (2006-2016), e tendo em conta os objetivos do estudo, foi feita uma nova triagem, da qual resultaram trezentos e três documentos emitidos para análise.

A análise documental pode acontecer de duas formas, ou como ferramenta para triangular dados, ou utilizada de forma central, como neste estudo, em que os próprios documentos são alvos de análise (Bell, 1993). Existem também autores que defendem que a análise documental deve ser interpretada como uma análise de conteúdo (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Quanto a este estudo, optou-se por fazer uma análise sistemática dos dados, com o objetivo de construir um texto crítico, onde se apresenta o corpo textual dos documentos já de uma forma trabalhada e transformada.

Uma vez que os métodos de análise de dados neste tipo de estudo "implicam a aplicação de processos técnicos relativamente precisos" (Quivy & Campenhoudt, 2008,

p. 224), foi feita inicialmente a inserção dos dados numa base (utilização do programa Excel), separando as Unidades de Registo (UR) consideradas relevantes para o tema abordado, neste caso a EA (Flores, 1994). Após essa inserção, foi necessário proceder à categorização dos dados, tendo as categorias, subcategorias e indicadores sido definidos *a posteriori*. Após o processo de categorização, procedeu-se a uma codificação dos dados, associando as UR às respetivas categorias, subcategorias e indicadores definidos. Pode-se considerar que se optou por fazer uma “análise categorial”, que “consiste em calcular e comparar as frequências de certas características . . . previamente agrupadas em categorias significativas” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 226).

## **4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS**

## 4.1. Apresentação de Resultados

O corpus documental que serviu de base a este estudo é composto por trezentos e três documentos publicados em DR, distribuídos distintamente pelos anos de 2006 a 2016 (cf. Figura 2).

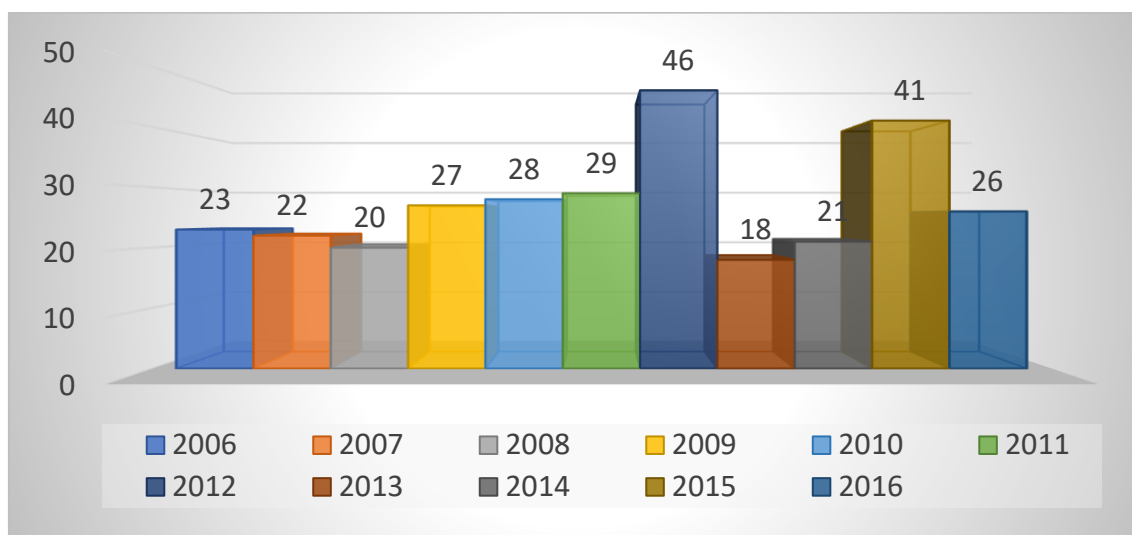


Figura 2. Documentos publicados por Ano

Globalmente, pode-se verificar que existiu uma maior produção de documentos publicados nos anos de 2012 e 2015 (cf. Figura 2).

As UR foram organizadas de acordo com indicadores (39), que foram agrupados em subcategorias (13). Estas foram organizadas em categorias (4), por sua vez reunidas no mesmo tema de estudo: “Publicações em Educação Artística” (cf. Tabela 1).

As quatro categorias principais de dados são: “Linhas políticas orientadoras”; “Estado – ministérios e estruturas centralizadas”; “Níveis de educação e ensino” e “Estado – estruturas locais”. A categoria com o maior número de UR identificadas é referente a “Níveis de educação e ensino”, sendo que as restantes três categorias se encontram equilibradas em termos de número de documentos considerados (cf. Figura 3). Já se for focada a análise nas subcategorias, pode notar-se que o maior número de documentos está associado às questões da representação que a EA tem ao nível do poder local, quer seja através de documentos que promovem a autonomia e descentralização a partir do governo central, quer através das ações que as autarquias promovem para proporcionar condições a diversas ações na área da EA (cf. Figura 4).

A análise de dados, apresentada nos subcapítulos seguintes, encontra-se estruturada por categorias, numa lógica de estreitamento ao nível das estruturas de gestão, iniciando-se com a análise da categoria mais abrangente, “Linhas políticas orientadoras”, seguindo-se, ainda no contexto de definição de políticas do Estado

central, a categoria “Estado – ministério e estruturas centralizadas”, depois a categoria “Níveis de educação e ensino” e, por fim, a categoria relativa ao poder local, “Estado – estruturas locais”.

Tabela 1

*Categorização de dados*

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	
Publicações em Educação Artística	Linhas políticas orientadoras	Autonomia/Descentralização	Delegação/subdelegação de competências	
			Contratos interadministrativos	
			Reorganização do Estado e das suas estruturas	
		Planeamento económico e social	Grandes opções dos planos	
			Orçamentos de Estado	
			Recomendações	
	Estado - Ministérios e Estruturas Centralizadas	Órgãos Consultivos	Pareceres	
			Estruturas e Entidades Públicas	
		Formas de organização	Alterações em estruturas culturais públicas	
			Orgânica dos governos constitucionais	
			Orgânica dos ministérios	
			Orgânica e estruturas nucleares de direções gerais e regionais	
			Equipas e secções	
			Comissões e conselhos	
		Apoios diretos ou indiretos	Apoios por parte de ministérios	
			Programas e medidas	
			Benefícios fiscais	
			Utilidade pública	
			Educação e ensinos regulares (organização curricular)	Educação Pré-escolar
				Ensinos Básico e Secundário
Ensino Artístico Vocacional e Profissional	Autonomia e/ou paralelismo pedagógico			
	Organização, funcionamento e avaliação			
Formação superior em Educação Artística	Apoio financeiro			
	Pós-graduações			
	1º ciclo de estudos			
Adequação da oferta educativa nas áreas artísticas	2º ciclo de estudos			
	3º ciclo de estudos			
	Avaliação e transição para o ensino superior			
	Adoção de manuais escolares			
	Dimensão das turmas e número de alunos			
Atividades de enriquecimento curricular	Organização da rede escolar e do ano letivo			
	Estrutura, respostas e formas de organização			
	Apoios e financiamento			
	Estado - Estruturas Locais	Estruturas dos Municípios e freguesias	Serviços Educativos	
Espaços de apresentação/promoção cultural				
Apoios diretos ou indiretos		Associativismo		
		Instituições de Solidariedade Social		
		Projetos culturais		
		Bolsas de estudo		
Regulamentos e critérios - Atribuição de subsídios e apoios				

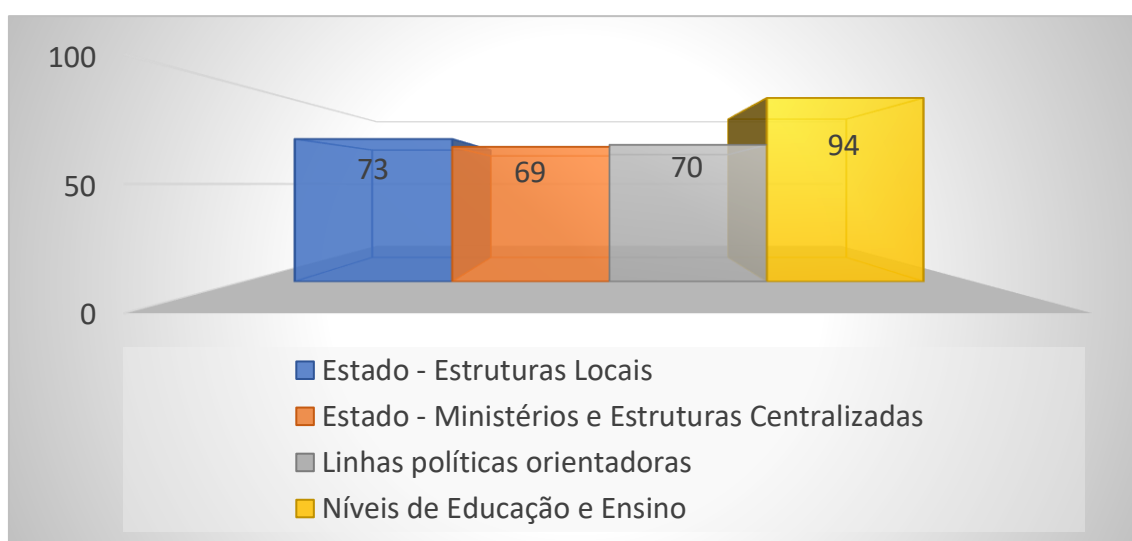


Figura 3. *Documentos publicados por Categorias*

Todas as subcategorias e indicadores serão organizados no texto por ordem decrescente, ou seja, do maior número de UR consideradas para menor número de registos.

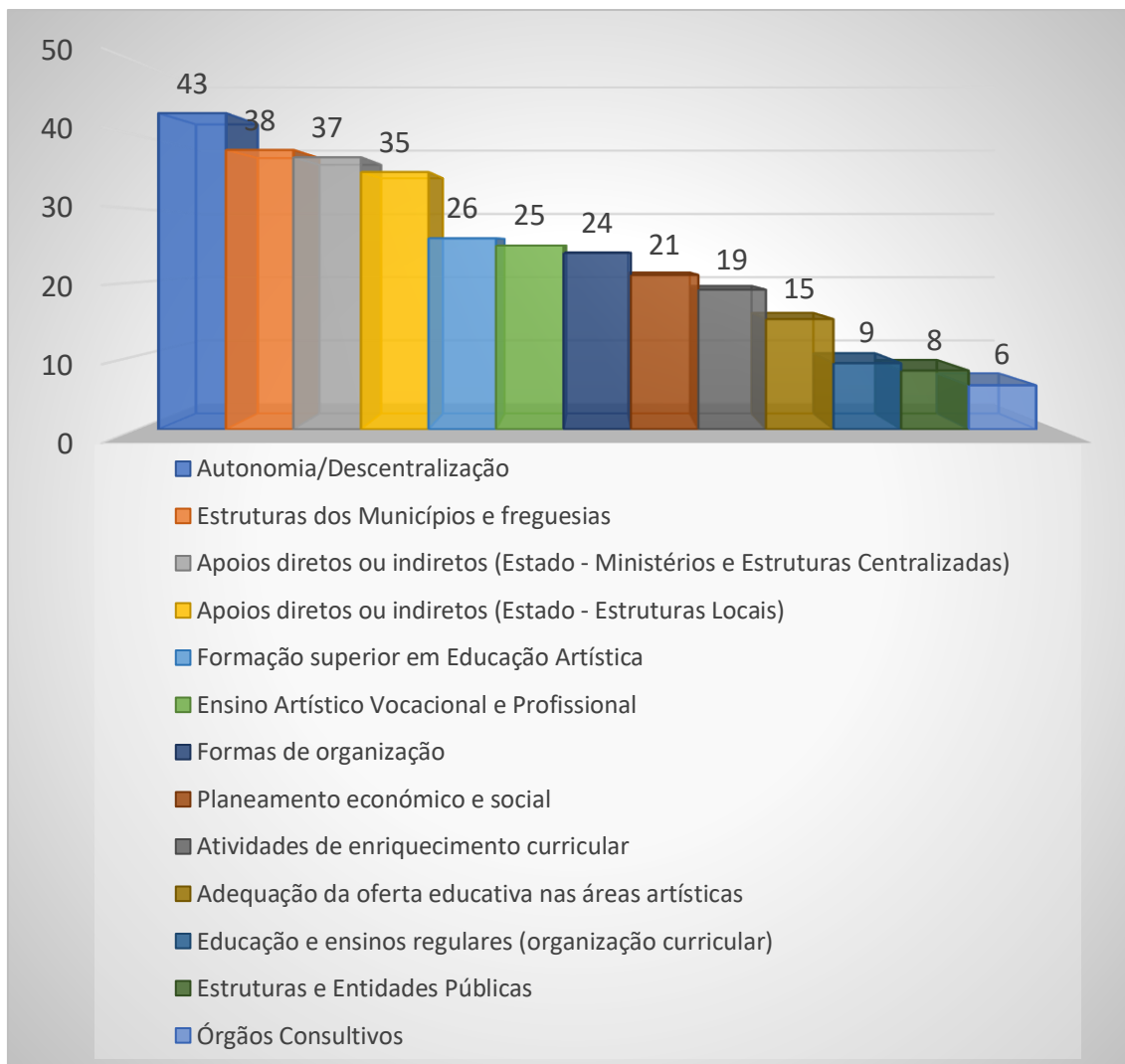


Figura 4. Documentos publicados por Subcategorias

#### 4.4.1. Linhas Políticas Orientadoras

Foram considerados na categoria “linhas políticas orientadoras”, documentos que indiquem ações por parte dos governos referentes a linhas ideológicas seguidas pelos mesmos, ou seja, documentos que desenhem estratégias centrais e definidoras de um percurso. Dentro desta categoria, foram indicadas três subcategorias: “autonomia/descentralização”; “planeamento económico e social” e “órgãos consultivos” (cf. Tabela 2).

Tabela 2

Categoria: linhas políticas orientadoras

Categorias	Linhas políticas orientadoras														
Contagem de Subcategorias	Subcategorias	Anos	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total Geral	
Autonomia/Descentralização			1	2	1	2		3	5	3	1	22	3	43	
Planeamento económico e social			2	2	2		3	2	2	2	2			21	
Órgãos Consultivos							1	2	1	1				6	
<b>Total Geral</b>			<b>3</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>22</b>	<b>8</b>	<b>70</b>	

#### 4.4.1.1. Autonomia/Descentralização

A subcategoria “autonomia/descentralização” é a que tem maior expressão nesta categoria. Foi aqui considerada por se ter constatado um número elevado de documentos publicados, que de alguma forma descentralizavam competências relacionadas com a EA e conferiam autonomia a estruturas que não as estruturas centrais.

A subcategoria “autonomia/descentralização, divide-se em três indicadores: “delegação/subdelegação de competências”; “contratos interadministrativos”; e “reorganização do Estado e das suas estruturas” (cf. Tabela 3).

Tabela 3

Subcategoria: autonomia/descentralização

Subcategoria	Autonomia/Descentralização													
Indicadores	Anos													Total Geral
	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015	2016				
Delegação/subdelegação de competências		2		2	3	4	3	1	6	3			24	
Contratos interadministrativos									15				15	
Reorganização do Estado e das suas estruturas	1		1			1			1				4	
<b>Total Geral</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>22</b>	<b>3</b>			<b>43</b>	

Tendo em conta o indicador “delegação/subdelegação de competências”, foram considerados vinte e quatro UR em despachos que delegam e subdelegam competências na área das AEC e na área do ensino artístico e profissional em: diretores regionais e diretores regionais adjuntos de educação; nos coordenadores de equipas de apoio às escolas; nos secretários de Estado do ensino e da administração escolar e do ensino básico e secundário; nos diretores dos estabelecimentos escolares; nos diretores de administração escolar; nas áreas de educação dos municípios; nos ministros da educação; e no secretário de Estado da cultura (Despachos n.º 26214/2007; n.º 26214/2007; n.º 17671/2009; n.º 17673/2009; n.º 4966/2011; n.º 4965/2011; n.º 15548/2011; n.º 1256/2012; n.º 5004/2012; n.º 10026/2012; n.º 15859/2012; n.º 378/2013; n.º 480/2013; n.º 6681-A/2013; n.º 522/2014; n.º 1269-A/2015; n.º 2296/2015; n.º 5534/2015; n.º 13447-H/2015; n.º 14748/2015; Resolução do Conselho de Ministros n.º 103/2015; Despachos n.º 1748-F/2016; n.º 3509/2016; n.º 6692/2016).

No indicador “contratos interadministrativos”, as UR correspondem ao número de contratos estabelecidos, tendo sido identificados quinze, todos relativos à data de 28 de julho de 2015, de delegação de competências na área da Educação, nomeadamente das AEC nos municípios. Estes contratos são celebrados entre o ME, os Municípios e a Presidência do Conselho de Ministros e caracterizam-se por uma disponibilização de verbas por parte do governo e por uma gestão das atividades por parte do município (Contratos n.º 549/2015; n.º 550/2015; n.º 551/2015; n.º 552/2015; n.º 553/2015; n.º

554/2015; n.º 555/2015; n.º 556/2015; n.º 557/2015; n.º 558/2015; n.º 559/2015; n.º 560/2015; n.º 561/2015; n.º 562/2015; n.º 563/2015).

Relativamente às restantes quatro UR, inserem-se no indicador “reorganização do Estado e das suas estruturas” e relacionam-se com reorganizações que colocam em evidência a descentralização por parte do Estado.

Em 2006, a *Resolução do Conselho de Ministros n.º 39/2006*, aprova o programa para a reestruturação da administração central do Estado, que contém as orientações gerais e especiais para a estruturação dos diversos ministérios, existindo uma descentralização da atribuição de competências, nomeadamente no ME no MC.

Em 2008, o *Decreto-Lei n.º 75/2008*, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, que dá autonomia às escolas, definido órgão e funções. Este decreto não tem indicação específica direta da área da EA mas prevê a capacidade autónoma das escolas de escolha e gestão dos currículos.

Em 2012 e em 2015, os *Despachos Normativos n.º 13-A e n.º 10-A* respetivamente, determinam a organização do ano escolar, estabelecendo uma base de autonomia das escolas, nomeadamente em questões relacionadas com a EA. No caso do *Despacho Normativo n.º 13-A/2012*, posteriormente revogado, o que se pode verificar no seu texto é a atribuição de competências e autonomia às escolas:

Artigo 3.º- Princípios de autonomia pedagógica e organizativa 2 - Dentro dos limites estabelecidos no presente despacho e demais legislação em vigor, compete às escolas: d) Estabelecer os currículos da «Oferta Complementar», prevista na matriz curricular dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, de forma a contribuir para a promoção integral dos alunos em áreas de cidadania, artísticas, culturais, científicas ou outras e estabelecer o currículo da disciplina «Oferta de Escola», prevista na matriz curricular do 3.º ciclo; 8 - Com vista a melhorar a qualidade da aprendizagem, e desde que a escola disponha das horas necessárias para o efeito, o diretor pode promover: a) A coadjuvação na área curricular de Expressões, do 1.º ciclo, por parte de professores de outros ciclos e níveis de ensino pertencentes ao agrupamento (cf. Anexo A - Base de Dados Educação Artística 2006-2016).

Também no *Despacho Normativo n.º 10-A/2015*, a autonomia concentra-se, no que respeita à EA, no seguinte:

Artigo 3.º - Princípios de autonomia pedagógica e organizativa - 3. Dentro dos limites estabelecidos no presente despacho e demais legislação em vigor, compete às escolas: e) Estabelecer os currículos da Oferta Complementar, prevista na matriz curricular dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, de forma a contribuir para a promoção integral dos alunos em áreas de cidadania, artísticas, culturais, científicas ou outras; f) Estabelecer o currículo da disciplina Oferta de Escola, prevista na matriz curricular do 3.º ciclo (cf. Anexo A - Base de Dados Educação Artística 2006-2016).

#### 4.1.1.2. Planeamento económico e social

Na subcategoria “planeamento económico e social”, consideraram-se documentos que integrassem as orientações económicas e sociais do país. Nesta base,

existem dois tipos de leis que definem este tipo de orientações e que constituem também os indicadores que compõem esta subcategoria, a saber: as “grandes opções dos planos” e os “orçamentos de Estado” (cf. Tabela 4).

Tabela 4

*Subcategoria: planeamento económico e social*

Subcategoria	Planeamento económico e social										
Contagem de Indicadores	Anos										
	2006	2007	2008	2010	2011	2012	2013	2014	2016	Total	Geral
Orçamentos de Estado	1	1	1	2	1	1	1	1	2		11
Grandes opções dos planos	1	1	1	1	1	1	1	1	2		10
<b>Total Geral</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>		<b>21</b>

Acerca do indicador “orçamentos de Estado”, este incorpora onze UR, correspondentes aos onze orçamentos de Estado que foram publicados entre 2006 e 2016 (Leis n.º 53-A/2006; n.º 67-A/2007; n.º 64-A/2008; n.º 3-B/2010; n.º 55-A/2010; n.º 64-B/2011; n.º 66-B/2012; n.º 83-C/2013; n.º 82-B/2014; n.º 7-A/2016; e n.º 42/2016), sendo que, no ano de 2016, foi publicado em DR o orçamento para o ano de 2017. Nos orçamentos relativos a estes anos, encontram-se referências a áreas relacionadas com EA, sobretudo através da definição do montante a transferir para as autarquias, dependendo das crianças que frequentam os sistemas de ensino que decorre da passagem de competências nesta área para as autarquias e inclui as AEC.

Nos orçamentos para os anos de 2007, 2008 e 2009, existem também deduções previstas para escolas ou associações de ensino em áreas artísticas. No ano de 2014, no orçamento previsto para 2015, pode verificar-se que “são consideradas entidades beneficiárias do mecenato cultural: f) Organismos públicos de produção artística responsáveis pela promoção de projetos relevantes de serviço público, nas áreas do teatro, música, ópera e bailado.” (cf. Anexo A - Base de Dados Educação Artística 2006-2016).

De ressaltar o facto de que os orçamentos de Estado são documentos gerais e que a atribuição de fundos aos diferentes ministérios poderá conter em si mesma a inclusão de fundos para a área da EA, ainda que no orçamento não exista essa denominação.

No indicador “grandes opções dos planos”, encontram-se as UR referentes às leis que saem em DR com esta mesma designação. A par dos orçamentos de Estado, os planos fundamentam a orientação estratégica da política de desenvolvimento económico e social, seguindo as linhas do definido anteriormente nos programas de governo.

Nos anos em análise, foram publicadas dez leis que definem as grandes opções dos planos, as mesmas consideradas como UR.

Encontra-se no ano de 2010 a lei que aprova as grandes opções do plano para os anos de 2010 a 2013, não existindo um documento específico para o ano de 2011.

Nas grandes opções do plano para 2007 (Lei n.º 52/2006), existe a referência ao objetivo de ter uma escola a tempo inteiro, com o máximo de tempo de ocupação escolar possível e com a utilização de AEC para esse efeito. Outro dos objetivos identificados é dar mais autonomia às estruturas locais e alargar as atividades às expressões artísticas. Refere como meta, na área da cultura, a formação de novos públicos, o apoio à formação de artistas no estrangeiro e a sinergia entre várias áreas, nomeadamente entre cultura e educação. Apesar disto, não existe a definição específica para concretizar essa mesma sinergia.

Na lei publicada em 2007, que define as grandes opções do plano para 2008 (Lei n.º 31/2007), a referência remete para o ano letivo de 2006-2007 e focaliza, na medida respeitante às AEC, exclusivamente o ensino da música como tendo tido um aumento significativo.

Nas grandes opções do plano para 2009 (Lei n.º 41/2008), e relativamente ao ponto de situação do ano letivo anterior, encontram-se as AEC integradas no contexto de “mais e melhores oportunidades educativas” (cf. Anexo A - Base de Dados Educação Artística 2006-2016). Destaca-se o ensino da música, sendo que as restantes atividades são designadas genericamente por “outras atividades” (cf. Anexo A - Base de Dados Educação Artística 2006-2016). Refere a elaboração das orientações curriculares que definem os tempos mínimos para as áreas fundamentais. Existe a conclusão da avaliação do ensino artístico especializado e a constituição de um grupo de trabalho para a reestruturação do mesmo. Para os anos futuros, prevê a continuidade das AEC, dando ênfase ao Inglês. Encontra-se a referência ao desenvolvimento cultural através da expansão da cultura, mas não associado diretamente à educação.

Relativamente às grandes opções do plano para os três anos seguintes, de 2010 a 2013 (Lei n.º 3-A/2010), é referida a conclusão da reforma do ensino artístico. Este plano tem como intenção o aprofundar da EA, através de parcerias com autarquias e organizações públicas, privadas e da sociedade civil. Neste plano define-se: “A intervenção integrada na área da educação artística e no incentivo à promoção das artes e à formação de novos públicos, continuará a ser sustentada em parcerias com outras entidades públicas e privadas, bem como na consolidação e alargamento dos programas e projectos de apoio já existentes, pensados na lógica de acompanhamento do percurso formativo” (cf. Anexo A - Base de Dados Educação Artística 2006-2016). Os programas identificados para esse fim são o INOV-Art e o programa Território

Artes/Oficina Virtual. O apoio à EA também está previsto, através da articulação entre esta e atividades profissionais, com ligação ao Instituto de Emprego e Formação Profissional e ao Fundo Social Europeu.

Acerca das grandes opções do plano para o quadriénio 2012-2015 (Lei n.º 64-A/2011), verificaram-se dois objetivos que se relacionam com as restrições orçamentais em termos de educação e apoios à cultura e com uma nova política de atribuição de subsídios. Foi observada a existência de um ponto específico de Educação e Arte em que se menciona a EA. Essas opções referem-se a visitas e ações periódicas que se relacionem com os programas escolares, mas que deles não façam parte.

Apesar de, em 2011, ter sido publicado o documento das grandes opções do plano para os anos compreendidos entre 2012 e 2015, no de 2012 volta a ser publicada a lei das grandes opções do plano para 2013 (Lei n.º 66-A/2012) e, em 2013, é publicada a lei das grandes opções do plano para 2014 (Lei n.º 83-B/2013). Estes dois documentos têm em comum o facto de serem planos sem indicações de maior a assinalar na área da EA, mas estando referidas as AEC. Existem nestes dois planos outras ligações entre a educação e a cultura, mas apenas relacionadas com a formação de públicos. No plano definido para 2014, já existe referência ao Plano Nacional de Cinema, mas sem qualquer formação associada a este.

Na lei que aprova as grandes opções do plano para 2015 (Lei n.º 82-A/2014), verifica-se que, relativamente à educação, existe a continuação do objetivo de dar ênfase às áreas fundamentais (Português e Matemática), bem como o objetivo de formação de públicos para a cultura, dando especial ênfase ao público escolar. Neste plano existe a referência ao Plano Nacional de Cinema, em que são incluídas ações de formação específicas e a inclusão de uma estratégia sistémica nacional para a educação e cultura. De notar a presença do reconhecimento das indústrias criativas como fator de impacto na educação.

Em 2016, é publicada a lei que define as grandes opções do plano entre 2016 e 2019 (Lei n.º 7-B/2016) e também em 2016 são publicadas as grandes opções do plano para o ano de 2017 (Lei n.º 41/2016). Ambas as leis não referem a nomenclatura “Educação Artística”, mas, ainda assim, integram alguns pontos que se consideram relevantes para o contexto deste estudo. Quanto à primeira publicação, que define as grandes opções do plano para o quadriénio 2016-2019, destaca-se o objetivo de resolução de problemas na formação artística, de valorização do ensino artístico, a revisão dos currículos (passando por uma diminuição da carga disciplinar dos mesmos e pelo incentivo à flexibilidade curricular) e a continuação e generalização da “escola a tempo inteiro”. Outro ponto que se optou por destacar foi o “Programa de Desenvolvimento do Ensino Artístico Especializado, do nível básico ao nível secundário,

apoiando a celebração de parcerias” (cf. Anexo A - Base de Dados Educação Artística 2006-2016). Deste plano, destaca-se o seguinte ponto que reflete um objetivo político:

As artes, a formação de públicos, a produção criativa e as artes performativas deverão igualmente ser estimuladas pelo fomento de redes nacionais e territoriais, disseminando a sua ação de proximidade junto das populações e multiplicando, assim, a oferta e a procura, bem como a importância do seu serviço na vida das comunidades, em estreita articulação com os municípios, as escolas e os demais agentes regionais e locais (cf. Anexo A - Base de Dados Educação Artística 2006-2016).

Para a lei que define as grandes opções do plano para 2017, foca-se a “Implementação das Orientações Curriculares na Educação Pré-escolar e desenvolvimento de um perfil de competências do aluno ao final de 12 anos de escolaridade” (cf. Anexo A - Base de Dados Educação Artística 2006-2016). Esta lei, promove também a valorização das atividades não curriculares (incluindo a participação em grupos e clubes artísticos), com o objetivo de que estas fiquem nos certificados e a reconstrução da capacidade de “dinamização e apoio às artes, nas suas diversas áreas” (cf. Anexo A - Base de Dados Educação Artística 2006-2016).

#### 4.1.1.3. Órgãos consultivos

Relativamente à subcategoria “órgãos consultivos”, foram definidos dois indicadores, que correspondem ao tipo de documentos a serem analisados: “pareceres” e “recomendações”. Foram analisados três recomendações e três pareceres, todos executados e emitidos pelo CNE (cf. Tabela 5).

Tabela 5

Subcategoria: órgãos consultivos

Subcategoria	Órgãos Consultivos						
Indicadores	Anos	2010	2011	2012	2013	2016	Total Geral
Pareceres		1	1	1			3
Recomendações			1		1	1	3
<b>Total Geral</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>6</b>

Quanto ao indicador “pareceres”, no ano de 2010, as UR dizem respeito ao *Parecer n.º 5/2010*, sobre as metas educativas 2021 para a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, em que se destaca o facto de a EA ser um dos dez programas de ação, encontrando-se presente nas metas a atingir e que o CNE recomenda que seja adotado. A recomendação vai no sentido de dedicar pelo menos três horas à EA em contexto escolar no ensino básico.

No ano seguinte, o *Parecer n.º 1/2011*, sobre a reorganização curricular do ensino básico, indica que esta reorganização atribui uma exacerbada importância às áreas disciplinares e menos, ou nenhuma importância, às áreas não disciplinares. A questão económica está patente neste parecer quando o mesmo refere a imposição orçamental *versus* a questão da educação. Relativamente à EA especificamente, expressa alguma preocupação relacionada com a redução de um dos professores do par de docência de educação visual e tecnológica e faz uma recomendação contrária como se pode verificar:

Recomendações: k) A supressão de um professor, na disciplina de Educação Visual e Tecnológica do 2º ciclo do ensino básico, tem consequências na forma como será leccionado o programa, essencialmente no incumprimento de aulas práticas que exigem apoio directo aos alunos e cuidados acrescidos no uso de materiais. Se o programa desta área curricular disciplinar se mantém e se a sua leccionação exige o recurso frequente a aulas práticas, diferenciáveis pela aplicabilidade de utensílios, ferramentas e materiais diversos, o CNE recomenda que a redução de dois para um professor, no 2º ciclo, seja realizada a partir da reformulação do respectivo programa (cf. Anexo A - Base de Dados Educação Artística 2006-2016).

O último documento considerado nesta análise é o *Parecer n.º 2/2012*, de 7 de março, sobre a proposta de revisão da estrutura curricular para o ensino básico e secundário. Neste parecer salienta-se a observação do CNE sobre o facto de as áreas da EA apenas ocuparem 19% no 3º ciclo, bem como sobre a extinção da componente não disciplinar e a “parcelização da área artística e tecnológica que agora se propõe para o 2.º ciclo (em educação visual e educação tecnológica)” (cf. Anexo A - Base de Dados Educação Artística 2006-2016). Foca-se a pouca importância dada às áreas artísticas e às recomendações passadas nesse sentido. Assume-se neste parecer que a proposta reafirma a continuidade do apoio ao estudo e das outras AEC. Este parecer termina com a recomendação de “que seja atribuído tempo a este debate possibilitando uma participação mais alargada e intensa e um repensar destas matérias de forma mais fundamentada” (cf. Anexo A - Base de Dados Educação Artística 2006-2016).

Quanto ao indicador “recomendações”, foram consideradas três UR. Na *Recomendação n.º 5/2011*, que torna pública a recomendação do CNE sobre educação para o risco, está patente que o ensino das artes pode ser essencial para a formação na compreensão e prevenção do risco. No ano de 2016, a *Recomendação n.º 1/2016*, sobre a condição docente e as políticas educativas, refere o acrescentar das funções das AEC, a coadjuvação e a especificidade do ensino artístico como elementos não valorizados na profissão.

Por fim, neste indicador surge a análise a uma UR correspondente a um dos documentos emitidos mais importantes, por se debruçar sobre a EA e a sua situação no contexto educativo português, a *Recomendação n.º 1/2013* sobre a EA. Em termos globais, pode-se considerar que esta recomendação coloca sobretudo em ênfase o facto

de a EA não ter expressão nos currículos oficiais públicos. As recomendações do CNE, uma vez que a EA é reconhecidamente uma área “fundamental, tanto para o desenvolvimento individual como para o desenvolvimento da sociedade” (cf. Anexo A - Base de Dados Educação Artística 2006-2016), vão no sentido de: a EA ser integrada no currículo em todos os níveis de escolaridade do ensino básico; que se incentive a coadjuvação; que se reveja a formação de professores e educadores; que a EA seja integrada ao nível dos projetos municipais e das escolas; e que se incentive a investigação nesta área.

#### 4.1.2. Estado – ministérios e estruturas centralizadas

A categoria “Estado – ministérios e estruturas centralizadas” surgiu das publicações relativas a estruturas, medidas e formas de organização utilizadas pelo Estado na área da EA. Dentro desta categoria, emergiram as seguintes subcategorias: “apoios diretos ou indiretos”; “formas de organização”; e “estruturas e entidades públicas” (cf. Tabela 6).

Tabela 6

*Categoria: Estado – ministérios e estruturas centralizadas*

Categoria		Estado - Ministérios e Estruturas Centralizadas																								
Subcategorias	Anos															Total Geral										
		2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016														
Apoios diretos ou indiretos (Estado - Ministérios e Estruturas Centralizadas)		2	3	7	6	4	1	6	1	1	3	3									37					
Formas de organização		3	5		2	1	3	4	1	2	2	1									24					
Estruturas e Entidades Públicas		1	4				1	2													8					
<b>Total Geral</b>		<b>6</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>12</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>4</b>									<b>69</b>					

##### 4.1.2.1. Apoios diretos ou indiretos (Estado – ministérios e estruturas centralizadas)

Esta subcategoria reflete os apoios que são atribuídos diretamente pelo Estado, através dos seus ministérios ou das estruturas centrais, para a área da EA. Quanto aos apoios indiretos, foram considerados documentos que beneficiassem a nível financeiro promotores na área da EA, sem ser necessariamente através de apoios diretos, como por exemplo, através da redução de despesas com impostos ou mais valias fiscais.

Tabela 7

*Subcategoria: Apoios diretos ou indiretos (Estado – ministérios e estruturas centralizadas)*

Subcategoria		Apoios diretos ou indiretos (Estado - Ministérios e Estruturas Centralizadas)																								
Indicadores	Anos															Total Geral										
		2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016														
Programas e medidas			1	3	3	1	1	2	1							1						13				
Utilidade pública				3	2	2		2							3							12				
Apoios por parte de ministérios			2	1	1	1		2								2						8				
Benefícios fiscais				2		1								1								4				
<b>Total Geral</b>		<b>2</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>										<b>37</b>				

Nesta subcategoria, foram analisados trinta e sete documentos publicados. Dos documentos analisados, emergiram quatro indicadores, a saber: “programas e medidas”; “utilidade pública”; “apoios por parte de ministérios”; e “benefícios fiscais” (cf. Tabela 7).

Relativamente ao indicador “programas e medidas”, foram considerados treze UR, referentes a documentos compreendidos entre 2007 e 2016 (cf. Tabela 7). Neste indicador, procurou-se identificar UR que proporcionassem exemplos de como a EA pode ter lugar em termos de financiamento indireto, através de programas sociais, de igualdade e promoção de competências ou outras medidas.

Em 2007, o programa “*Todos Diferentes, Todos Iguais*” (Portaria n.º 111/2007), prevê a preparação e difusão de materiais através de modalidades artísticas, assim como, em 2008, o programa *CUIDA-TE* (Portaria n.º 655/2008) identifica como medida o “Teatro Debate”. No programa de comemorações do centenário da República, está prevista uma série de iniciativas culturais e artísticas, identificando uma forma de utilização de uma comemoração específica para o financiamento das artes e da EA, em contexto de educação não formal (Resolução do Conselho de Ministros n.º 28/2009). Na *Resolução do Conselho de Ministros n.º 68/2012*, que procede à renovação, para o período de 2013 a 2015, do Programa Escolhas (5ª geração), lê-se: “A área estratégica da dinamização comunitária e cidadania admite as seguintes ações: c) Atividades artísticas e culturais” (cf. Anexo A - Base de Dados Educação Artística 2006-2016), reforçado pelo posterior Despacho Normativo n.º 17/2012, que aprova o regulamento do citado programa. Em 2013, a Portaria n.º 830/2013 fixa a importância a atribuir no âmbito da candidatura “*Pegada Cultural*”, um programa de apoio às artes e educação, com base num entendimento com três Estados europeus doadores (Reino da Noruega, Islândia e Principado do Liechtenstein). O Programa Nacional para a Coesão Territorial, de 2016, prevê medidas diversas de EA como: a promoção das estruturas culturais locais, como é o caso de museus, teatros, entre outros; o Plano Nacional de Cinema; escolas de artes e ofícios; e a Associação de Música e Cultura (Resolução do Conselho de Ministros n.º 72/2016).

No tocante a regimes de acesso aos financiamentos das tipologias de intervenção do programa operacional de potencial humano, o *Despacho n.º 18224/2008* prevê a existência de fundos para cursos vocacionais na área da formação artística, com referência à música e ao prosseguimento de estudos, como uma das condicionantes que interferem na atribuição do apoio. Já o *Despacho n.º 18619/2010* define que os cursos profissionais de música podem ter uma redução de alunos, sem penalização em termos de financiamento.

As medidas INOV-Art não só têm expressão por fomentarem a formação através de estágios internacionais na área artística, como definem os SE e as atividades artísticas em meios artísticos como ações prioritárias. Por estabelecer o regime de concessão dos apoios técnicos e financeiros da medida, foi considerada a *Portaria n.º 1103/2008*, que vem a ser alterada pela *Portaria n.º 110-A/2011*, no sentido da não priorização da investigação, docência e discência. Esta portaria direciona maioritariamente os apoios para a inserção de jovens no mercado de trabalho. Ainda sobre o INOV-Art, o *Despacho n.º 24508/2009* aprova e publica o regulamento de execução do programa, que visa a profissionalização de jovens nos domínios culturais e artísticos, através de um estágio profissional e do desenvolvimento de projetos individuais.

A última UR considerada neste indicador é o *Decreto-Lei n.º 139/2009*, que estabelece o regime jurídico de salvaguarda do património cultural imaterial. Através desta legislação, existem fundos que apoiam práticas educativas, nomeadamente em museus, por forma a salvaguardar práticas artísticas consideradas como património imaterial.

No que concerne ao indicador “utilidade pública”, as doze UR reportam-se a instituições de natureza diversa, que, pela sua atuação na área da EA, são consideradas como tendo utilidade pública, o que permite às mesmas ter acesso a mais valias atribuídas pelo Estado, como isenções de taxas, isenções fiscais e obtenção de financiamento através do mecenato. Em 2008, é criada a Fundação Martins Sarmiento, com benefícios fiscais de interesse público e apoiada pelo MC, que tem como fim o fomento das artes e a educação pela cultura (*Decreto-Lei n.º 24/2008*). O Grupo Coral Tavira, promove a educação cultural e artística e é considerado de interesse cultural, podendo ter benefícios fiscais (*Despacho n.º 14388/2008*). A Universidade Sénior (Instituto Cultural da Maia), é considerada de utilidade pública, sendo que uma das áreas do programa curricular que se destaca é a arte e o teatro (*Despacho n.º 32739/2008*). Em 2009, uma cooperativa e uma companhia de teatro, o grupo de ação teatral “A Barraca” (*Despacho n.º 14833/2009*) e a “CONTACTO – Companhia de Teatro Água Corrente de Ovar” (*Despacho n.º 26994/2009*), respetivamente, são consideradas como tendo interesse público. Na justificação desse mesmo interesse, no primeiro caso é enunciada a atividade desenvolvida na educação cultural e, no segundo caso, o trabalho educativo e pedagógico da sua oficina de teatro. Em 2010, o Centro de Artes do Espetáculo de Viseu e a Sociedade Recreativa Artística Fareense adquirem estatuto de utilidade pública, tendo como uma das justificações, as atividades educativas e as atividades de ensino da dança, música e pintura, respetivamente (*Despacho n.º 6066/2010* e *Despacho n.º 11161/2010*). A utilidade pública da “3 em Pipa - Associação

de Criação Teatral e Animação Cultural”, como associação de promoção de teatro, que desenvolve programas de teatro-educação, e da “Filarmónica Paionense”, pela promoção de educação cultural e artística, é a ambas declarada em 2012 (Despacho n.º 5573/2012 e Despacho n.º 14124/2012). Por fim, em 2015, observa-se o exemplo de uma associação de pais que tem estatuto de utilidade pública, tendo como justificação a presença na dinamização das AEC e outras atividades no âmbito da EA, a Associação de Pais e Encarregados de Educação da EB1 São João de Deus (Despacho n.º 5771/2015). No ato da Associação Orquestra de Jazz do Algarve, uma das justificações de utilidade pública são as atividades com as escolas (Despacho n.º 11103/2015). Por fim, encontra-se espelhado nos documentos publicados o reconhecimento do interesse público da Escola Superior Artística de Guimarães (Decreto-Lei n.º 227/2015).

Quanto ao indicador “apoios por parte dos ministérios”, encontram-se as UR que definem os apoios financeiros atribuídos pelo Estado. Consideraram-se oito, sobretudo na definição de financiamentos de apoio às artes. Alguns dos decretos, não contendo indicações específicas de financiamento, foram inseridos como UR, por se julgar importante para o objeto de estudo a indicação da não existência de apoios específicos por parte dos ministérios para esta área.

No ano de 2006, são publicados dois documentos, o *Decreto-Lei n.º 225/2006* e a *Portaria n.º 1321/2006*. O Decreto-Lei estabelece o regime de atribuição de apoios financeiros do Estado, através do MC, às artes. Nos objetivos de apoio cultural é, por diversas vezes, salientada a importância de incentivar iniciativas educativas. Apesar de não existir prioridade em termos de apoio, por existirem SE, dá o enfoque a uma verba complementar para a formação artística. A Portaria aprova o regulamento de apoio às artes e revoga a anterior *Portaria n.º 1328/2005*. Nos critérios de apreciação das propostas, não está previsto nenhum ponto que valorize a EA ou a existência de SE. No ano de 2008, na *Portaria n.º 1204-A/2008*, que aprova o regulamento das modalidades de apoios diretos e indiretos às artes, só existe a indicação de formação na área artística nas modalidades de apoio, não se verificando especificamente a ligação entre a área artística e a educação. Esta Portaria é posteriormente alterada pela *Portaria n.º 1189-A/2010*, em que a concessão dos apoios passa a conter, nas várias modalidades artísticas a expressão: “fomentar, preservar, valorizar e promover” (cf. Anexo A - Base de Dados Educação Artística 2006-2016). No ano de 2012, assiste-se a uma alteração, uma vez que, nos apoios que são concedidos, é dada prioridade a projetos que tenham valências educativas, como previsto no *Aviso n.º 15486-A/2012*, relativo à abertura de concurso para acordos tripartidos para o apoio indireto quadrienal e bienal às artes. Também nesta linha e no mesmo ano, no *Aviso n.º 15486-B/2012*, que define a abertura

de concurso para apoios diretos pontuais às artes, está prevista a área de formação artística e é dada prioridade a projetos que tenham valências educativas e que façam a articulação com estabelecimentos escolares. Por fim, no ano de 2016, o *Aviso n.º 8825-B/2016* publica a abertura do procedimento de apresentação de candidaturas, na modalidade de apoio pontual, para projetos artísticos no domínio da programação e o *Aviso n.º 9439-A/2016* publica o apoio à internacionalização das artes. Em ambos os avisos pode observar-se que uma das prioridades estratégicas para apreciação dos projetos é a articulação com a área da educação.

Relativamente ao indicador “benefícios fiscais”, foram definidas quatro UR. Três destas correspondem ao reconhecimento de que os donativos concedidos podem usufruir de benefícios fiscais. As entidades beneficiárias são: a Companhia de Teatro na Educação do Baixo Alentejo (Despacho n.º 1837/2007); a ACORDARTE - Associação Promotora da Educação Cultural e Artística (Despacho n.º 2849/2007); e o Instituto de Formação Artística do Vale do Ave (Declaração n.º 85/2009). A *Declaração n.º 96/2014* reconhece que a JOBRA - Associação de Jovens da Branca, titular do Conservatório de Música da Jobra, é um estabelecimento de ensino artístico especializado de música e dança, que prossegue atividades regulares consideradas de interesse educacional e que podem beneficiar de mais valias fiscais.

#### 4.1.2.2. Formas de organização

Na subcategoria “formas de organização”, foram analisadas vinte e quatro publicações relativas à forma de organização que os governos definem para funcionarem. A opção de se fazer a análise nesta subcategoria, relaciona-se com a importância de uma contextualização da forma como os governos, dentro dos anos em estudo, definiram as estruturas centrais e ministeriais que tinham competência na área da EA.

Tabela 8

*Subcategoria: Formas de organização*

Subcategoria	Formas de organização												Total Geral
Indicadores	Anos												Total Geral
	2006	2007	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016			
Orgânica e estruturas nucleares de direções gerais e regionais			5			3							8
Equipas e secções				1	1	1		2	1	1			7
Orgânica dos governos constitucionais	1		2		1				1				5
Orgânica dos ministérios	1				1								2
Comissões e conselhos	1						1						2
<b>Total Geral</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>			<b>24</b>

Nesta subcategoria, a análise dos dados determinou cinco indicadores: “orgânica e estruturas nucleares de direções gerais e regionais”; “equipas e secções”;

“orgânica dos governos constitucionais”; “orgânica dos ministérios”; e “comissões e conselhos” (cf. Tabela 8).

No indicador “orgânica e estruturas nucleares de direções gerais e regionais”, foram identificadas oito UR referentes a definições de competências e disposições definidas pelos governos.

Em 2007, existem cinco UR analisadas, que consistem em dois decretos regulamentares, um que aprova a orgânica das direções regionais de Educação e outro que aprova a orgânica da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

O primeiro decreto regulamentar define que uma das atribuições da Direção Regional de Educação (DRE) é o controlo dos ensinamentos artístico e extraescolar. A DRE também é responsável por pedir e conceder apoios financeiros (Decreto Regulamentar n.º 31/2007). O segundo decreto regulamentar define que uma das atribuições da DGIDC é a definição em termos pedagógicos das AEC (Decreto Regulamentar n.º 29/2007). O *Decreto-Lei n.º 91/2007* aprova a orgânica da Direção-Geral das Artes (DGA) e define que uma das suas funções é a articulação da promoção das artes com outros setores, como se pode verificar: “l) Promover, em colaboração com outros organismos da administração central e local, acções de articulação entre a promoção das artes e outras políticas sectoriais;” (cf. Anexo A - Base de Dados Educação Artística 2006-2016). Na *Portaria n.º 360/2007*, que estabelece a estrutura nuclear da DGIDC e as competências das respetivas unidades orgânicas, é definido que dentro das competências destas, estão as AEC e a EA genérica. O último despacho de 2007 considerado (Despacho n.º 14717/2007) refere que uma das competências para a educação pré-escolar e os ensinamentos básico e secundário são as orientações para a EA genérica, sendo uma subdivisão das estruturas orgânicas criadas anteriormente. Os restantes três documentos analisados neste indicador remetem para o ano de 2012. O *Decreto-Lei n.º 14/2012*, aprova a orgânica da Direção-Geral da Educação (DGE), em que uma das suas atribuições é a EA. Existe também a definição de que uma das atribuições da DGA é a articulação da promoção das artes com outros setores, nomeadamente o setor da educação, através do *Decreto Regulamentar n.º 35/2012* que aprova a orgânica da DGA. E por fim, a portaria que fixa a estrutura nuclear da DGE, determina que a competência associada à direção de serviços de desenvolvimento curricular é acompanhar a EA genérica. As AEC, segundo esta portaria, são enquadradas noutra estrutura, a Direção de Serviços de Projetos Educativos (Portaria n.º 258/2012).

Quanto ao indicador “equipas e secções”, foram considerados sete UR que definem a criação e/ou competências associadas a equipas de trabalho e secções dos governos relacionadas com a área da EA.

Na criação da Secção das Artes, no âmbito do Conselho Nacional de Cultura (CNC), pode verificar-se a existência da representação do ME (Despacho n.º 3253/2010). A 31 de janeiro de 2011 é publicado o *Despacho n.º 2238/2011*, que cria, na dependência hierárquica direta da DGIDC, a Equipa de Educação Estética e Artística (EEEA). Em 2012, o *Despacho n.º 13608/2012* determina a criação das unidades flexíveis e a constituição das equipas multidisciplinares da DGE, definindo competências de EA na divisão. Posteriormente, em 2014, assumindo uma nova designação, o *Despacho n.º 2536/2014* cria a Equipa de Educação Artística (EEA), com a natureza de equipa multidisciplinar, na DGE do Ministério da Educação e Ciência (MEC) e define as suas competências, sendo que nesse mesmo ano, em setembro, o *Despacho n.º 11423/2014* introduz alterações na equipa. No ano seguinte, o *Despacho n.º 3088/2015* estabelece que “são mantidas em funcionamento, até ao prazo de conclusão do desenvolvimento dos respetivos projetos . . . as seguintes equipas multidisciplinares, funcionalmente integradas na DGE: c) A Equipa de Educação Artística (EEA)” (cf. Anexo A - Base de Dados Educação Artística 2006-2016). Por fim, em 2016, essa manutenção é reiterada através do *Despacho n.º 11019/2016* e são definidas as competências dessa mesma equipa:

14 - Equipa de Educação Artística (EEA): 14.1 - A EEA é uma equipa multidisciplinar, dirigida por um chefe de equipa, na dependência direta da Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular (DSDC), cabendo-lhe em particular: a) A promoção de um plano de intervenção no domínio das diferentes formas de arte em contexto escolar, de modo a formalizar nas práticas educativas os princípios teóricos assumidos, neste âmbito, pela Lei de Bases do Sistema Educativo e pelas linhas de orientação definidas superiormente; b) A coordenação, o acompanhamento, o desenvolvimento de estudos e a proposta de orientações, em termos pedagógicos e didáticos, para a Educação Artística genérica; c) A promoção de dinâmicas de trabalho sistemático entre as instituições de cultura e as instituições escolares, facilitando o acesso por parte da escola aos seus diferentes programas, através da articulação interministerial; d) O desenvolvimento de modelos alternativos de formação estética e artística dos profissionais de educação em contexto de trabalho, concebendo referentes básicos para a formação inicial, contínua e especializada, em conformidade com as necessidades decorrentes do desenvolvimento curricular, contribuindo para o planeamento das respetivas necessidades; e) A identificação das necessidades de recursos pedagógicos específicos requeridos para uma melhor aprendizagem na área artística da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário (cf. Anexo A - Base de Dados Educação Artística 2006-2016).

Dentro do indicador “orgânica dos governos constitucionais”, foram identificados cinco UR que definem as orgânicas dos vários governos que estiveram em exercício neste período, bem como alterações às leis orgânicas dos mesmos. Posto isto, identificaram-se duas alterações ao XVII GC (Decreto-Lei n.º 201/2006 e Decreto-Lei

n.º 92/2009) e três documentos que definem as orgânicas dos XVIII, XIX e XXI Governos Constitucionais (Decreto-Lei n.º 321/2009, Decreto-Lei n.º 86-A/2011 e Decreto-Lei n.º 251-A/2015, respetivamente).

No tocante ao indicador “orgânica dos ministérios”, os *Decretos-Leis n.º 213/2006* e *n.º 125/2011* aprovam as leis orgânicas do ME e do MEC, respetivamente. No primeiro caso, não existe referência à área da EA; no segundo caso, as AEC e o ensino artístico são mencionados.

Para finalizar a análise desta subcategoria, no indicador “comissões e conselhos”, o *Despacho n.º 23572/2006* determina a constituição da comissão organizadora da Conferência Nacional de EA. E o *Decreto-Lei n.º 132/2013*, estabelece o regime de constituição e funcionamento do CNC e das suas secções especializadas, sendo que pode observar-se que na Secção das Artes existe a representação do MEC.

#### 4.1.2.3. Estruturas e Entidades públicas

Relativamente à subcategoria “estruturas e entidades públicas”, foram analisados documentos publicados que têm na sua base a criação ou alterações em estruturas públicas ou com dependência direta do Estado, como é o caso de museus, fundações, teatros ou outras estruturas culturais. Nesta subcategoria, emergiu um único indicador: “alterações em estruturas culturais públicas” (cf. Tabela 9).

Tabela 9

*Subcategoria: Estruturas e entidades públicas*

Subcategoria	Estruturas e Entidades Públicas				
Indicadores	Anos				
	2006	2007	2011	2012	Total Geral
Alterações em estruturas culturais públicas	1	4	1	2	8
<b>Total Geral</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>8</b>

As oito (8) UR que foram consideradas remetem para documentos de quatro anos. No ano de 2006, existe a criação da Fundação de Arte Moderna e Contemporânea Coleção Berardo (Decreto-Lei n.º 164/2006). No ano de 2007, existem quatro (4) documentos publicados que se relacionam com alterações por parte do Estado em estruturas públicas. Dois dos decretos alteram a natureza dos teatros nacionais D. Maria II e São João para entidades públicas empresariais (Decreto-Lei n.º 158/2007 e Decreto-Lei n.º 159/2007), outro decreto cria e aprova os estatutos do OPART - Organismo de Produção Artística, que integra o Teatro Nacional de São Carlos e a Companhia Nacional de Bailado (Decreto-Lei n.º 160/2007), e, por último, neste ano, a portaria que aprova os estatutos do Centro Científico e Cultural de Macau (Portaria n.º 552/2007). Nos anos de 2011 e 2012, foram considerados e analisados dois documentos,

respetivamente: a nomeação de João Mota como diretor do Teatro Nacional D. Maria II (Despacho n.º 17318/2011) e a aprovação dos Estatutos da Cinemateca Portuguesa - Museu do Cinema, da Companhia Nacional de Bailado, do Teatro Nacional D. Maria II, do Teatro Nacional de São Carlos, do Teatro Nacional de São João e a constituição de um agrupamento complementar de empresas formado pelas entidades públicas empresariais da área da cultura (Decreto-Lei n.º 208/2012). Por fim, em 2012, surge a segunda aprovação dos estatutos do Centro Científico e Cultural de Macau, que revoga a portaria do ano de 2007 (Portaria n.º 146/2012).

#### 4.1.3. Níveis de Educação e Ensino

Na categoria “níveis de educação e ensino” estão contidos os atos publicados que tratam da inserção e gestão da EA nos currículos dos vários níveis de educação e ensino. Esta categoria subdivide-se em cinco subcategorias (cf. Tabela 10), a saber: “ensino artístico vocacional e profissional”; “formação superior em educação artística”; “atividades de enriquecimento curricular”; “adequação da oferta educativa nas áreas artísticas”; e “educação e ensinos regulares (organização curricular)”.

Tabela 10

*Categoria: Níveis de Educação e Ensino*

Categoria	Níveis de Educação e Ensino												
Subcategorias	Anos												
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total	Geral
Formação superior em Educação Artística	2	2	4	7	5			2	2	2			26
Ensino Artístico Vocacional e Profissional		1	3	3	2	1	6	3	4	2			25
Atividades de enriquecimento curricular	3		3	1		3	1	3	2	2	1		19
Adequação da oferta educativa nas áreas artísticas	1		1		4	1	2		1	2	3		15
Educação e ensinos regulares (organização curricular)						3	3	1				2	9
<b>Total Geral</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>6</b>		<b>94</b>

##### 4.1.3.1. Formação superior em Educação Artística

Nesta subcategoria estão implicados documentos que apresentam a existência de formação superior na área da EA. As vinte e seis UR destacadas dizem respeito apenas a formação que faça a associação entre a educação e a(s) arte(s). Dentro desta subcategoria constata-se quatro indicadores (cf. Tabela 11), correspondentes a níveis de atribuição de certificação: “1º ciclo de estudos”, “2º ciclo de estudos”; “3º ciclo de estudos”; e “pós-graduações”. Nesta subcategoria, foram consideradas somente as primeiras publicações que surgiram na pesquisa efetuada. Não obstante, foram incluídos no texto desta análise, documentos que, não tendo sido considerados na base de dados, dão origem às certificações em questão.

No indicador “2º ciclo de estudos” estão compreendidas as certificações de mestrado cujas publicações saíram em DR no período delimitado neste estudo. Dentro

das dezasseis UR selecionadas encontra-se a criação, regulamentação e publicação dos planos de estudo e algumas alterações (as mais significativas) dos mestrados na área da EA.

Tabela 11

Subcategoria: Formação superior em EA

Subcategorias	Formação superior em Educação Artística									
Contagem de Indicadores	Anos									
	2006	2007	2008	2009	2010	2013	2014	2015	Total	Geral
2º ciclo de estudos	1		3	4	4	1	2	1	16	
1º ciclo de estudos		2	1	3					6	
3º ciclo de estudos					1			1	2	
Pós-graduações	1					1			2	
<b>Total Geral</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>26</b>	

Pode constatar-se os seguintes mestrados e instituições apresentados cronologicamente: i) Educação Artística, área de especialização de Teatro e Educação da Universidade do Algarve (Aviso n.º 7311/2006), proposta aprovada por Despacho Reitoral de 7 de junho de 2006; ii) Ensino da Educação Musical no Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (Edital n.º 838/2008, Edital n.º 843/2009 e Edital n.º 806/2010), curso homologado ao abrigo do *Despacho n.º 3838/2008*; iii) Arte e Educação da Universidade Aberta (Regulamento n.º 460/2008), autorizado através do *registo n.º R/B-CR66/2008*, aprovado pelo conselho científico da Universidade Aberta em reunião de 26 de março; iv) Educação Artística, da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (Deliberação n.º 2465/2008), autorizado pelo despacho de 11 de fevereiro de 2008; v) Educação Artística, com especializações em Artes Plásticas na Educação e em Teatro na Educação, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (Despacho n.º 1944/2009), com o seu funcionamento inicialmente autorizado por despacho de 31 de outubro de 2008; vi) Educação Artística na Infância, na Escola Superior de Educação de Santa Maria (Despacho n.º 21711/2009), funcionamento autorizado por despacho a 30 de julho de 2009; vii) Educação Artística e Criatividade, no Instituto Superior de Ciências Educativas (Aviso n.º 22543/2009), na sequência da autorização dada por despacho a 24 de julho de 2009; viii) Educação Artística, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (Despacho n.º 1370/2010), com a autorização concedida por despacho de 23 de outubro de 2008; ix) Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, ministrado, em associação, pela Escola Universitária das Artes de Coimbra e pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Despacho n.º 1985/2010), inicialmente autorizado por despacho de 23 de novembro de 2009; x) Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino

Básico e no Ensino Secundário ministrado, em associação, pela Escola Universitária das Artes de Coimbra e pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Despacho n.º 2069/2010), curso autorizado por despacho de 23 de novembro de 2009; xi) Ensino de Teatro da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Despacho n.º 6727/2013) com o registo inicial *R/A-Cr 148/2012*; xii) Ensino da Música no Conservatório Superior de Música de Gaia (Aviso n.º 167/2014); xiii) Ensino da Música - especializações: Canto e Música de Conjunto do Conservatório Superior de Música de Gaia (Aviso n.º 13535/2014); e xiv) Mestrado em Ensino de Dança da Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa (Regulamento n.º 837/2015), cuja deliberação inicial do Conselho de Administração, remota a 21 de julho de 2011.

No que respeita às UR relacionadas com os documentos que referem a certificação de nível superior de “1º ciclo de estudos”, foram identificados os seguintes: i) Educação Artística, ministrado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre (Portaria n.º 1390/2007); ii) Educação Musical, ministrado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (Portaria n.º 1496/2007); iii) Teatro e Educação, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (Despacho n.º 9694/2008), inicialmente criado pela *Portaria n.º 766-A/2007*, de 6 de julho; iv) Educação Artística e Artesanal, pela Província Portuguesa do Instituto das Irmãs de Santa Doroteia, Entidade Instituidora da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (Despacho n.º 12936/2009), deferido no mesmo ano por despacho a 15 de Maio de 2009; v) Educação Artística e Cultural, da Província Portuguesa do Instituto das Irmãs de Santa Doroteia, Entidade Instituidora da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (Despacho n.º 12935/2009) deferido inicialmente por despacho a 15 de maio de 2009; vi) Educação Cultural e Artística, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Despacho n.º 25314/2009).

Quanto ao “3º ciclo de estudos”, foram ponderadas duas UR, correspondentes a dois cursos conducentes ao grau de doutoramento em “Educação Artística”: Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (Deliberação n.º 1633/2010); Universidade do Porto e Universidade de Lisboa, através da Faculdade de Belas Artes e da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto e da Faculdade de Belas Artes e do Instituto de Educação de Lisboa (Despacho n.º 13244/2015).

Foram identificadas duas UR que indicam pós-graduações, uma em 2006, em Dança em Contexto Educativo, pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa (Aviso n.º 4285/2006), e outra, em 2013, em Teatro, Educação e Comunidade, promovida pela Escola de Artes da Universidade de Évora (Despacho n.º 6966/2013).



No que respeita à criação, a *Portaria n.º 691/2009* cria os cursos básicos de dança, de música e de canto gregoriano e aprova os respetivos planos de estudo. Esta portaria é alterada pela *Portaria n.º 267/2011*. A republicação dá-se com o objetivo de reforçar as disciplinas de Matemática e Português. A *Portaria n.º 225/2012* acrescenta os cursos de canto gregoriano dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, bem como o regime de organização das iniciações em dança e em música no 1.º ciclo do ensino básico, fazendo a adaptação do funcionamento dos cursos à reorganização curricular de 2012, como acontece na *Portaria n.º 243-B/2012*, que define todas as questões relativas aos cursos acima citados, também com base na reorganização curricular desse ano. Esta portaria sofre duas alterações posteriores: a primeira alteração dá-se com a *Portaria n.º 419-B/2012*, que garante a especificidade e obrigatoriedade de avaliação sumativa externa a Português para os alunos que queiram prosseguir estudos; a segunda alteração ocorre na *Portaria 59-B/2014*, que define regras para o prosseguimento de estudos do ensino artístico especializado.

O *Despacho n.º 5634-F/2012* estabelece os princípios e critérios de orientação para a constituição de agrupamentos de escolas e agregações, definindo um regime de exceção quanto à necessidade de agrupamento de escolas do ensino especializado, tal como o *Decreto-Lei n.º 137/2012*, que faz a segunda alteração do *Decreto-Lei n.º 75/2008*, aprovando o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, referindo na sua republicação um regime de exceção para o ensino artístico especializado: “São excecionadas de integração em agrupamento ou de agregação: c) As escolas de ensino artístico” (cf. Anexo A - Base de Dados Educação Artística 2006-2016).

Por fim, a *Portaria n.º 42/2014*, cria cursos artísticos especializados de nível secundário de educação no Instituto das Artes e da Imagem, e define o respetivo regime de organização e funcionamento, avaliação e certificação. Define a criação e organização de cursos de nível secundário de ensino artístico especializado, dando autonomia para a gestão dos mesmos por parte das escolas.

Dentro do indicador, “apoio financeiro”, foram tidas em conta cinco UR referentes a portarias que autorizam a direção-geral dos estabelecimentos escolares a assumir ou definir a assunção dos compromissos plurianuais, no âmbito dos contratos de patrocínio dos anos letivos de 2013-2014, a celebrar com as entidades proprietárias dos estabelecimentos particulares e cooperativos de ensino artístico especializado de música, dança, artes visuais e audiovisuais (Portarias n.º 937-D/2013; n.º 937-B/2013; n.º 937-E/2013; n.º 1065-F/2014; n.º 1065-E/2014).

O *Despacho n.º 17932/2008* define o regime de acesso ao apoio financeiro a conceder pelo ME à frequência dos cursos de iniciação, dos cursos básico e secundário em regime articulado e em regime supletivo do ensino especializado da Música, alterado pelo *Despacho n.º 15897/2009*, que aumenta o valor atribuído por aluno de ensino especializado de música. No sentido contrário, o *Despacho n.º 12522/2010* vem limitar o apoio financeiro a conceder pelo ME, no ano letivo de 2010-2011, ao ensino especializado da música. No ano de 2015, a *Portaria n.º 224-A/2015* volta a definir e regulamentar o regime jurídico de concessão do apoio financeiro por parte do Estado no âmbito dos contratos de patrocínio, nos termos e para os efeitos previstos no Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior. Também neste ano, surge uma Resolução do Conselho de Ministros que autoriza a realização da despesa destinada ao apoio financeiro do Estado a estabelecimentos de ensino artístico especializado que celebrem contratos de patrocínio para os anos letivos de 2015-2016, 2016-2017 e 2017-2018.

No indicador “autonomia e/ou paralelismo pedagógico”, foram apuradas duas UR, relativas a dois despachos, ambos com a indicação de definição da concessão e renovação da autonomia ou paralelismo pedagógico de escolas particulares e cooperativas de música, dança e artes plásticas (Despachos n.º 27973/2007 e n.º 1305/2012). Estes despachos indicam que escolas de artes têm autonomia pedagógica, no caso do primeiro despacho, essa autonomia é conferida pela DRE do Norte, no segundo despacho, existe uma menção à importância das escolas de dança e do ensino artístico para o ensino em geral em Portugal.

#### 4.1.3.3. Atividades de Enriquecimento Curricular

Tabela 13

Subcategoria: Atividades de Enriquecimento Curricular

Subcategorias	Atividades de enriquecimento curricular																	
Contagem de Indicadores	Anos	2006	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total	Geral						
Estrutura, respostas e formas de organização		2	1	1	3	1	1	1	1	1	12							
Apoios e financiamento		1	2				2	1	1		7							
<b>Total Geral</b>		<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>19</b>							

Nesta subcategoria foram considerados os documentos publicados que aludissem às AEC, quanto ao modo como estas atividades são estruturadas e quanto às formas e contextos de financiamento.

Foram identificadas dezanove UR nesta subcategoria. Essas unidades provêm de dezasseis documentos, uma vez que três desses documentos continham ocorrências

que se enquadravam simultaneamente nos dois indicadores que emergiram: “estrutura, respostas e formas de organização” e “apoios e financiamentos”.

Foram detetadas doze UR no indicador “estrutura, respostas e formas de organização”.

Em 2006, o *Despacho n.º 19575/2006* indica que terão lugar novas medidas para o 1.º ciclo, nomeadamente no programa de enriquecimento curricular. O *Despacho n.º 12591/2006* aprova o regulamento que define o regime de acesso ao apoio financeiro a conceder pelo ME, no âmbito do programa de generalização do ensino do inglês e de outras AEC. Este é revogado pelo *Despacho n.º 14460/2008*, que, por sua vez, é também revogado em 2011 pelo *Despacho n.º 8683/2011*. Por seu turno, o *Despacho n.º 9265-B/2013*, tendo como base o *Decreto-Lei n.º 139/2012* (que estabelece uma nova reorganização curricular), define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino público nos quais funcionem a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, nomeadamente das AEC. Essas normas vêm a ser novamente definidas dois anos mais tarde na *Portaria n.º 644-A/2015*.

No estabelecimento de regras e princípios a observar em cada ano letivo na organização das escolas, foram considerados o *Despacho n.º 5328/2011* e o *Despacho Normativo n.º 6/2014*, que concretizam os princípios consagrados no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, definindo normas que reforçam a autonomia dos agrupamentos de escolas, definem a distribuição de serviço docente e estabelecem a operacionalização da oferta complementar.

Foram também consideradas neste indicador quatro UR que regulamentam a implementação das AEC por parte dos municípios (Regulamento n.º 274/2009, Edital n.º 229/2011, Edital n.º 757/2012 e Regulamento n.º 1095/2016).

O indicador “apoios e financiamento” agrupa sete UR. Quatro dizem respeito ao acesso a financiamento para as AEC no 1º ciclo do ensino básico. Em 2006, o *Despacho n.º 12591/2006*, revogado em 2008 pelo *Despacho n.º 14460/2008* e em 2013 e 2014 (*Despacho n.º 9265-B/2013* e *Portaria n.º 1092-A/2014*). As restantes três UR foram identificadas em três documentos distintos: no *Decreto-Lei n.º 144/2008*, que desenvolve o quadro de transferência de competências – nomeadamente as AEC - para os municípios em matéria de educação, de acordo com o previsto no orçamento de Estado; na *Portaria n.º 917-A/2013*, que define as regras em termos de financiamento dos contratos-programa no que respeita às AEC e que autoriza que tal seja assumido pela Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares; na *Resolução do Conselho de Ministros n.º 80/2015*, que autoriza a realização da despesa destinada ao apoio

financeiro do Estado a entidades promotoras das AEC, permitindo o acesso a financiamento e fundos para essas atividades.

#### 4.1.3.4. Adequação da oferta educativa nas áreas artísticas

Ao longo da recolha de dados, foi-se desenhando uma subcategoria que atribuía relevância às UR que iam surgindo relacionadas com algumas características específicas associadas à EA. Posto isto, emergiram quatro indicadores (cf. Tabela 14) que de alguma forma relacionam a realidade da EA com o panorama do restante sistema educativo. Os indicadores adotados nesta subcategoria são: “avaliação e transição para o ensino superior”; “adoção e manuais escolares”; “organização da rede escolar e do ano letivo”; e “dimensão das turmas e número de alunos”.

Tabela 14

*Subcategoria: Adequação da oferta educativa nas áreas artísticas*

Subcategorias	Adequação da oferta educativa nas áreas artísticas								
Contagem de Indicadores	Anos								
	2006	2008	2010	2011	2012	2014	2015	2016	Total
Avaliação e transição para o ensino superior	1		1	1	1		1	2	7
Adoção de manuais escolares		1	1			1			3
Organização da rede escolar e do ano letivo			2					1	3
Dimensão das turmas e número de alunos					1		1		2
<b>Total Geral</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>15</b>

No que concerne ao indicador “avaliação e transição para o ensino superior”, foram apuradas UR correspondentes a documentos que de alguma forma regulam exceções quanto às avaliações finais dos níveis de escolaridade e ensino e quanto ao prosseguimento de estudos para o ensino superior, em relação às áreas de EA.

O *Decreto-Lei n.º 24/2006*, que altera o *Decreto-Lei n.º 74/2004*, de 26 de março, estabelece, no nº 3 do artigo 15º:

Para a certificação da conclusão de um curso tecnológico, artístico especializado profissionalmente qualificante, profissional ou do ensino recorrente, não é considerada, em caso algum, a realização de exames nacionais. 8 - A certificação dos cursos de nível secundário de educação não dispensa o aluno, para efeitos de candidatura ao ensino superior, do cumprimento dos restantes requisitos a que estiver sujeito. (cf. Anexo A - Base de Dados Educação Artística 2006-2016)

Em 2010, o *Despacho Normativo n.º 6/2010*, que altera o *Despacho Normativo n.º 1/2005*, define alguns pontos sobre a avaliação, nomeadamente a separação entre a avaliação sumativa e qualitativa, consoante sejam áreas disciplinares e não disciplinares. Define também formas de avaliação das disciplinas da área da EA. Um ano depois, a *Portaria n.º 36/2011* confere a certificação de nível II segundo o Quadro Nacional de Qualificações aos cursos artísticos especializados. Em 2012, é definido que os alunos de ensino especializado de artes visuais e audiovisuais não têm de realizar

exames nacionais, pelo *Decreto-Lei n.º 42/2012*. A definição de que, no segundo ano, existem provas para as Expressões Artísticas e de que as AEC e outras ofertas complementares não têm implicações na transição de ano letivo é espelhada no *Despacho Normativo n.º 17-A/2015*.

No *Despacho Normativo n.º 1-F/2016*, que regulamenta o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas, são inseridas atividades de natureza artística no percurso do aluno (não consideradas no despacho de 2015). É contemplada a exceção de provas de aferição para os alunos do ensino artístico. No segundo ano estão previstas provas para as expressões artísticas e no ensino artístico especializado, a não realização das provas implica a retenção. Quanto às AEC e outras ofertas complementares, continuam a não ter implicações na transição de ano letivo. Por fim, o *Despacho Normativo n.º 1-G/2016*, que aprova o regulamento das provas de avaliação externa e de equivalência à frequência do ensino básico (revoga o *Despacho Normativo n.º 6-A/2015*), determinando exceções quanto à forma de avaliação dos alunos de ensino especializado.

Quanto ao indicador “adoção de manuais escolares”, foram considerados três atos que colocavam as disciplinas da área da EA como excecionais no que respeita à adoção dos mesmos, à exceção da educação musical e visual em que estes são de carácter obrigatório (Portaria n.º 42/2008, Despacho n.º 15285-A/2010 e Portaria n.º 81/2014).

No que concerne ao indicador “organização da rede escolar e do ano letivo”, a *Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010*, que define os critérios de reordenamento da rede escolar, atribui importância em garantir o acesso a espaços educativos da música, do inglês e da prática desportiva, não referindo outro tipo de atividades artísticas e indicando que a sua falta contribui para a justificação do fecho de escolas com menos de vinte e um alunos. Do *Despacho n.º 11120-B/2010*, observa-se a informação de que só em condições muito específicas podem os professores utilizar os clubes ou as atividades musicais e teatrais para a ocupação plena dos tempos escolares e, no *Despacho Normativo n.º 4-A/2016*, que define a organização do ano letivo 2016/2017, continua a verificar-se um incentivo ao aproveitamento dos quadros de professores para as AEC, sempre que possível. O despacho estabelece que só é possível a contratação, se não existirem professores nos quadros das escolas. Nas medidas de promoção do sucesso educativo é incentivada a coadjuvação, referindo especificamente as áreas das expressões artísticas. É defendida a autonomia das escolas para a questão das ofertas complementares. Ainda em referência às AEC, define que estas devem ser tidas em conta na definição dos horários (apesar de remeter

para a legislação anterior relativa a estas atividades). Por fim, o despacho dá a indicação de se poderem desdobrar as turmas para várias disciplinas de áreas artísticas.

Quanto ao indicador “dimensão das turmas e número de alunos”, foram sinalizadas duas UR, uma no *Despacho n.º 5106-A/2012*, que define um conjunto de normas relacionadas com as matrículas, distribuição dos alunos, regime de funcionamento das escolas e constituição de turmas. Outra, no *Despacho Normativo n.º 7-B/2015*, que estabelece as normas a observar na distribuição de crianças e alunos, constituição de turmas e período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e de ensino. Ambos os despachos abrem exceções para cursos do ensino artístico especializado e cursos profissionais na área artística poderem ter menos alunos.

#### 4.1.3.5. Educação e ensinos regulares (organização curricular)

Na subcategoria “educação e ensinos regulares” foram considerados documentos que definissem a organização curricular dos sistemas de educação e ensino. As UR presentes nesta subcategoria resultaram em dois indicadores: “ensinos básico e secundário” e “educação pré-escolar”.

Tabela 15

Subcategoria: Educação e ensinos regulares (organização curricular)

Subcategoria	Educação e ensinos regulares (organização curricular)					
Contagem de Indicadores	Anos	2011	2012	2013	2016	Total Geral
Ensinos Básico e Secundário		3	3	1		7
Educação Pré-escolar					2	2
<b>Total Geral</b>		<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>9</b>

Acerca das definições e opções curriculares dos níveis de ensino básico e secundário, foram selecionados sete UR relativas ao mesmo número de documentos. De 2011, foram analisados três decretos. O *Decreto-Lei n.º 18/2011* faz a reflexão sobre o programa do Governo (XVIII GC) e o seu objetivo de organização curricular da educação básica, definindo as atividades no domínio artístico como facultativas e de enriquecimento do currículo. O *Decreto-Lei n.º 94/2011* não refere implicações para a área da EA e republica o Decreto-Lei que aprova a organização curricular de todos os níveis de ensino básico (Decreto-Lei n.º 6/2001). O *Despacho n.º 17169/2011* revoga o *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais*, publicado em 2001, evocando falta de utilidade do documento e ideias ultrapassadas e questionáveis. O *Despacho n.º 5306/2012* prevê a realização de Metas Curriculares para as diferentes disciplinas dos ensinos básico e secundário, criando para este efeito um grupo de trabalho coordenador e diversos subgrupos de trabalho, consoante as diferentes

disciplinas dos ensinos básico e secundário. Também no mesmo ano, o *Decreto-Lei n.º 139/2012* estabelece uma nova reorganização curricular, em que são postas em evidência áreas fundamentais (Português e Matemática), a área de Expressões continua a verificar-se facultativa e a sua presença nos currículos a depender da decisão da escola. Quanto aos cursos artísticos especializados, também ficam ao critério das respetivas escolas. Ainda nesse ano, o *Despacho n.º 10874/2012* homologa as Metas Curriculares das disciplinas de Português, de Matemática, de Tecnologias de Informação e Comunicação, de Educação Visual e de Educação Tecnológica do ensino básico, apresentando estes documentos como orientações recomendadas para estas disciplinas no ano letivo de 2012-2013. Por fim, o *Decreto-Lei n.º 91/2013* altera o *Decreto-Lei n.º 139/2012*, alteração que acrescenta o número 3 ao artigo 12º, que prevê a promoção integral dos alunos em várias áreas, a artística incluída.

No indicador “educação pré-escolar”, foram consideradas duas UR, ambas de documentos do ano de 2016. O primeiro documento, o *Aviso n.º 4494/2016*, coloca à apreciação dos interessados o projeto de regulamento “*Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*”. Por sua vez, o *Despacho n.º 9180/2016* homologa as *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*.

#### 4.1.4. Estado – Estruturas Locais

A categoria “Estado – estruturas locais” agrupa as UR que se relacionam com a promoção da EA pelas estruturas locais. Esta categoria subdivide-se em duas subcategorias (cf. Tabela 16), a saber: “estruturas dos municípios e freguesias” e “apoios diretos ou indiretos”, neste caso relativo aos apoios atribuídos pelas estruturas locais. Nesta categoria foram apenas considerados documentos que contivessem informação de atividades artísticas de alguma forma ligadas a áreas educativas e/ou formativas, não tendo sido relevados documentos que circunscrevessem a sua ação exclusivamente a uma ou outra área (artística ou educativa).

Tabela 16

*Categoria: Estado – Estruturas Locais*

Categorias	Estado - Estruturas Locais												
Contagem de Subcategorias	Anos												
Subcategorias	2006	2007	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total	Geral	
Estruturas dos Municípios e freguesias	9	2	5	3	3	6		2	4	4	38		
Apoios diretos ou indiretos (Estado - Estruturas Locais)		1	1	5	6	8	2	4	2	6	35		
<b>Total Geral</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>14</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>73</b>		

#### 4.1.4.1. Estruturas dos municípios e freguesias

A subcategoria “estruturas dos municípios e freguesias” emergiu de documentos que representam estruturas de promoção pertencentes ou apoiadas em grande parte pelas estruturas de poder local. As UR presentes nesta subcategoria fizeram emergir dois indicadores (cf. Tabela 17): “espaços de apresentação/promoção cultural” e “serviços educativos”.

No que concerne ao indicador “espaços de apresentação/promoção cultural”, este diz respeito a UR (20) que indicam a existência de espaços que promovem a EA e que são dinamizados e financiados totalmente ou em parte pelas estruturas de poder local.

Tabela 17

*Subcategoria: Estruturas dos municípios e freguesias*

Subcategorias	Estruturas dos Municípios e freguesias										
Contagem de Indicadores	Anos										
	2006	2007	2009	2010	2011	2012	2014	2015	2016	Total Geral	
Espaços de apresentação/promoção cultural	4		3	3	1	4	2	2	1	20	
Serviços Educativos	5	2	2		2	2		2	3	18	
<b>Total Geral</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>38</b>	

O “espaço J” é o exemplo de um espaço da Câmara Municipal do Barreiro que mobiliza interesses em diversas áreas, nomeadamente a artística. Apesar de não estar prevista especificamente formação em áreas artísticas, prevê-se a existência de exposições de trabalhos dos jovens e espaço para o desenvolvimento autónomo dessas atividades (Aviso n.º 434/2006).

O *Edital n.º 296/2006* regulamenta o funcionamento do Cineteatro Caracas, em Oliveira de Azeméis. Este edital refere a *Lei n.º 159/99*, que atribui uma série de competências às câmaras e às estruturas de poder local. Tem como prioridade a cedência de espaço para as iniciativas das escolas do município. Existem também outros cineteatros municipais que, sendo estruturas das câmaras e tendo como objetivo a promoção, dinamização e formação de atividades educativas, culturais e artísticas, consideraram-se uma forma de promoção à EA: Cineteatro Constantino Nery, em Matosinhos (Aviso n.º 7813/2009 e posterior Aviso n.º 2459/2012); Cineteatro Caridade, em Moura (Edital n.º 506/2014); Cineteatro Garrett, na Póvoa de Varzim (Regulamento n.º 312/2014); Tendo como prioridade a utilização das instalações para atividades curriculares, é publicado o *Edital n.º 308/2006*, relativo ao Fórum Municipal da Juventude de Ílhavo.

Outros dois espaços municipais identificados de promoção de atividades culturais são os auditórios municipais, neste caso, o Auditório Municipal de Vieira do

Minho (Aviso n.º 9564/2010) e o Auditório Municipal Augusto Cabrita, no Barreiro. Neste último, destaca-se, como parte da justificação dos objetivos do Auditório, o “fomentar a promoção e difusão de actividades culturais fundamentais para o desenvolvimento intelectual de uma sociedade que não só não dispensa a prática cultural, como a reconhece como uma condição elementar da educação e vivência social do cidadão” (cf. Anexo A - Base de Dados Educação Artística 2006-2016).

As casas da cultura constituem também instalações e equipamentos municipais promotores, que preveem a ligação entre atividades de índole artístico e educativo/pedagógico. Foram consideradas as seguintes: as Casas da Cultura, Complexo Cultural, Museus, Galerias e Auditórios Municipais da Câmara Municipal de Mafra (Aviso n.º 1706/2009); o projeto de regulamento municipal de utilização e serviços prestados na Casa da Cultura e Espetáculos da Sertã (Edital n.º 42/2012); a Casa da Cultura de Ponte da Barca (Regulamento n.º 800/2015), que entre várias valências de promoção de EA, tem como finalidade acolher uma escola de música e de ballet da Câmara; o *Regulamento n.º 527/2015*, da Casa da Cultura do Município de Santa Cruz, que tem como finalidade a existência de Oficinas Criativas. A Fundação Paula Rego é financiada pela Câmara Municipal de Cascais (tendo acesso a outros subsídios estatais) e um dos fins da mesma é contribuir para o desenvolvimento da EA (Decreto-Lei n.º 213/2009). A promoção da EA não formal também está patente na Casa da Juventude da Câmara Municipal de Esposende (Edital n.º 300/2010).

Foram ainda sinalizados, em termos de equipamentos municipais: a Universidade da Terceira Idade no Barreiro (Aviso n.º 9561/2010), que promove especificamente a área das artes; a Casa do Investigador do Município de Castelo de Vide, um espaço da autarquia que permite a criação artística e que pede em contrapartida a existência de *workshops* na área artística (Regulamento n.º 403/2011); a antiga Escola EB1 de Coruche, que conta com uma sala destinada ao ensino de várias áreas artísticas (Edital n.º 328/2012); o Centro Cultural de Samora Correia (Aviso n.º 9147/2012); o Teatro Académico de Gil Vicente, iniciativa da Universidade de Coimbra (Regulamento n.º 955/2016).

O indicador “serviços educativos” diz respeito a todas as estruturas locais que contêm especificamente um serviço educativo na sua constituição. Foram consideradas dezoito UR (cf. Tabela 17).

A maioria dos SE (15) encontra-se inserida em museus. Foram considerados os seguintes: Museu Municipal de Santarém (Aviso n.º 259/2006); Museu Municipal de Etnografia e História da Póvoa de Varzim (Aviso n.º 1360/2006); Museu de Vila do Conde (Aviso n.º 4464/2006); Museu Municipal de Arqueologia de Albufeira (Aviso n.º 5634/2006); Museu Municipal de Alcochete (Edital n.º 445/2006 e Edital n.º 26/2007);

Museu Municipal de Vila Franca de Xira (Regulamento n.º 10/2007); Museu Municipal de Ourém (Edital n.º 637/2009); Museu Moinho do Papel em Leiria (Edital n.º 968/2009); Museu da Quinta de Santiago do Município de Matosinhos (Regulamento n.º 81/2011 e alteração no Aviso n.º 2458/2012); Museu Municipal de Almeirim (Edital n.º 844/2011); Museu Municipal de Arte Moderna Abel Manta do Município de Gouveia (Regulamento n.º 593/2015); Museu Álvaro Viana de Lemos no Município da Lousã (Regulamento n.º 617/2015); Museu da Vista Alegre em Ílhavo (Regulamento n.º 271/2016).

As restantes estruturas municipais consideradas neste indicador foram: o Centro de Arte Moderna Gerardo Rueda, em Matosinhos (Aviso n.º 10722/2012); a Casa Ventura Porfírio, no Município de Castelo de Vide (Aviso n.º 13602/2016); e a Academia de Música do Concelho de Pinhel (Aviso n.º 4017/2016).

#### 4.1.4.2. Apoios diretos ou indiretos (Estado - Estruturas Locais)

A segunda subcategoria da categoria “Estado – estruturas locais”, com a designação de “apoios diretos ou indiretos”, engloba as UR que identificam iniciativas a partir do poder local de apoio à EA. Foram considerados cinco indicadores nesta subcategoria: “associativismo”; “regulamentos e critérios – atribuição de subsídios e apoios”; “instituições de solidariedade social”; “projetos culturais”; e “bolsas de estudo” (cf. Tabela 18).

Tabela 18

*Subcategoria: Apoios diretos e indiretos*

Subcategorias	Apoios diretos ou indiretos Estado - Estruturas Locais															
Contagem de Indicadores	Anos										Total	Geral				
	2007	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016							
Associativismo	1		2	4	2			2	1	2						14
Regulamentos e critérios - Atribuição de subsídios e apoios	2	1	3	1	3	1	1	1	1	2						11
Instituições de Solidariedade Social					3					1						4
Projetos culturais			1	1				1		1						4
Bolsas de estudo		1						1								2
<b>Total Geral</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>6</b>							<b>35</b>

No indicador “associativismo” foram consideradas UR que definem programas de apoio ao associativismo. Foram determinados catorze documentos de iniciativas das câmaras para apoio associativo nas áreas artísticas, como forma de promoção de uma EA não formal dos seguintes locais: Vila Franca de Xira (Regulamento n.º 118-N/2007 e Regulamento n.º 917/2016); Ourém (Edital n.º 260/2010); Torres Novas (Aviso n.º 15326/2010); Rio Maior (Edital n.º 347/2011); Azambuja (Edital n.º 756/2011); Sabugal (Aviso n.º 15754/2011, efetivado no Regulamento n.º 556/2011); Mafra (Aviso n.º 4435/2012); Santarém (Aviso n.º 6068/2012); Moura (Edital n.º 611/2014); Figueira de Castelo Rodrigo (Aviso n.º 11180/2014); Peniche (Aviso n.º 9080/2015) e Sardoal

(Regulamento n.º 352/2016). Já o indicador “regulamentos e critérios – atribuição de subsídios e apoios” integra onze UR, referentes a documentos que abrem apoios para entidades culturais, artísticas, recreativas, humanitárias, entre outras, que promovam a EA. No ano de 2010, tanto o *Regulamento n.º 606/2010*, de atribuição de subsídios às entidades culturais, artísticas, recreativas e humanitárias de Guimarães, como o *Edital n.º 1270/2010* (e o posterior *Regulamento n.º 211/2011*), com a proposta de regulamento de atribuição de subsídios no município de Freixo de Espada à Cinta, abrem o acesso aos apoios a estabelecimentos de ensino que promovam iniciativas e atividades na área artística e da cultura. Um dos critérios de aprovação é a existência de carácter formativo e pedagógico nas atividades artísticas. No *Regulamento n.º 70/2012*, para a concessão de apoio financeiro a entidades da freguesia de Vialonga, um dos critérios de ponderação são as ações de formação e criação artística. Outro exemplo de apoios locais para dois projetos na área da EA, através dos programas no âmbito de ocupação de tempos livres, é descrito no *Regulamento n.º 259/2012* e no posterior *Aviso n.º 11150/2012*, do município de Albufeira. No *Regulamento n.º 405/2013*, que define a atribuição de subsídios às associações culturais, socioeducativas, artísticas, recreativas e humanitárias de Vagos, nos critérios de atribuição de subsídios existe importância dada ao carácter pedagógico e formativo das iniciativas e à criação artística. O regulamento municipal de atribuição de apoios a associações culturais e desportivas do concelho da Guarda espelha também iniciativas da câmara para apoio nas áreas artísticas (*Edital n.º 647/2014* e posterior *Regulamento n.º 72/2015*). Também a retratar a promoção da EA, surge o *Regulamento n.º 315/2016*, de atribuição de apoios a pessoas coletivas e/ou singulares com atuação recreativa, cultural, desportiva ou social em Manteigas, e o *Edital n.º 922/2016*, com a aprovação do regulamento municipal do serviço de apoio à família/férias escolares do município de Ovar.

No indicador “instituições de solidariedade social”, foram identificadas quatro UR. Estas UR remetem para documentos que regulamentam os apoios atribuídos a instituições sem fins lucrativos, associações, coletividades e instituições particulares de solidariedade social dos concelhos de: Ponte de Sor (*Aviso n.º 226/2012*); Montemor-o-Velho (*Regulamento n.º 16/2012*); Gavião (*Aviso n.º 9230/2012*) e Figueira de Castelo Rodrigo (*Edital n.º 24/2016*). Estes documentos assinalam como critérios de ponderação para a atribuição dos apoios: a formação e criação de atividades artísticas e culturais, especificamente promovendo a aprendizagem artística, as ações de formação e criação artística e a existência de formação nas áreas culturais. Também com quatro UR, emerge o indicador “projetos culturais”. Neste indicador constata-se a definição de apoios a projetos culturais dos concelhos, como é o caso do concelho de Évora (*Aviso*

n.º 26776/2010 e posterior Regulamento n.º 369/2011), em que num dos objetivos para o apoio ao Teatro, Música e Dança está explícita a vertente educativa. E do concelho de Santa Maria da Feira, que através do *Edital n.º 706/2014* e posteriormente do *Regulamento n.º 869-A/2016*, regulam o programa de apoio a projetos culturais, em que está patente o seguinte: “São objetivos comuns a todas as valências mencionadas no número anterior, os seguintes: a) Incentivar a vertente pedagógica e educativa dos projetos” (cf. Anexo A - Base de Dados Educação Artística 2006-2016).

Para finalizar, no indicador “bolsas de estudo”, foram considerados dois regulamentos. O *Regulamento n.º 52/2009*, para atribuição de bolsas de estudo a alunos a frequentar a Companhia Paulo Ribeiro, em que a Câmara Municipal de Viseu abre um concurso para compartilhar bolsas de ensino da Dança. E o *Regulamento n.º 450/2013*, para atribuição de bolsas de estudo para o Ensino Artístico, pela Câmara Municipal de Moura.

## **4.2. Discussão de Resultados**

A partir da triangulação dos resultados da análise documental, anteriormente apresentados, com os resultados da análise de outras fontes documentais e a revisão de literatura, organiza-se a discussão, tendo por base as questões orientadoras do estudo: i) Em que medida a publicação de documentos específicos sobre a EA é reveladora da atenção política e das linhas orientadoras para esta área, no período de 2006 a 2016?; ii) Em que medida as opções curriculares e as orientações artístico-pedagógicas definidas pelo Estado português espelham uma visão – ou diferentes visões – para a EA?; De que forma a documentação oficial produzida facilita ou promove, no plano dos apoios financeiros, o desenvolvimento de ações de educação formal e não-formal para a Educação Artística?

Para a discussão dos resultados deste estudo, torna-se necessária a reflexão em torno de dois universos, de certo modo paralelos, das políticas públicas – Educação e Cultura – associados à EA.

Sobre a área da cultura, Barbieri (2015) refere a dificuldade de assunção da política cultural como uma política pública, “[s]em dúvida que, com deficiências, e graves, quando comparado com outras políticas públicas, incluindo as do âmbito social. Mas, apesar destas dificuldades, a política cultural estabelece-se como um objeto de intervenção do Estado, como um instrumento de intervenção governamental” (p.24-25). Quanto à relação entre políticas públicas e Educação, Barroso (2014) considera que “a evolução da agenda da política educativa (com a descentralização, a autonomia, a alteração dos processos de regulação, etc.), principalmente a partir dos finais dos anos

80, veio exigir a mobilização de outros contributos disciplinares, nomeadamente da Ciência Política” (p.6), tendo a mesma ganho expressão “na então Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, com a entrada em funcionamento, em 2005/2006, do primeiro Curso de Formação Avançada em «Conhecimento, decisão política e acção pública em educação»” (p.6).

Por conseguinte, irá considerar-se na discussão dimensões das políticas de ambos os setores, sempre que se verifique um cruzamento de interesses e conceitos que sejam dotados de significado para os objetivos do estudo.

#### **4.2.1. Atenção política e linhas orientadoras para a Educação Artística**

Nesta primeira dimensão de discussão de resultados, irá traçar-se uma panorâmica de resposta a uma das questões do estudo, que se relaciona com a existência de uma linha política orientadora para a EA.

Foram os anos de 2012 e 2015 (cf. Figura 2) que se destacaram em termos de produção de atos publicados na área da EA. No ano de 2011, existiu uma alteração de um governo de maioria relativa do PS para um governo de maioria do PSD/CDS-PP e no ano de 2015, existiu uma alteração de poder de um governo de maioria do PSD/CDS-PP para um governo do PS com o apoio parlamentar do BE, do PCP e do PEV. Estes anos, em termos de alterações políticas e governativas, são caracterizados pela existência de uma transição de poder e governação política. A partir desta circunstância, pode estabelecer-se uma possível relação com a natureza dessa alteração de poder. Em 2011 existiu uma demissão do governo que estava em funções (implicando uma instabilidade política inesperada e a necessidade de tempo para a reorganização das estruturas e consequentes eleições legislativas). Já a alteração de 2015 deu-se na sequência do natural termo do mandato e consequentes eleições. É possível a inferência sobre o aumento de publicação de atos sempre que existe a transição de governos, principalmente quando essa transição implica uma alteração da ideologia que está no poder.

À exceção dos anos já identificados, em que existem convulsões políticas que levam à alteração das maiorias parlamentares, não existem variações para uma maior ou menor produção de atos consoante as ideologias dos partidos que se encontram no poder. Isto leva à questão identificada por Guedes (2012; 2016), segundo a qual os partidos líderes dos governos que assumiram o poder nos últimos anos (PS e PSD) não possuem posições muito distantes quanto às suas ideologias. Na mesma linha, Pereira (2014) realça especificamente a área do ensino, em que os discursos e opções são pouco explícitos quanto às suas ideologias subjacentes. O equilíbrio de UR, identificadas ao longo dos anos observados neste estudo, leva à indução de o mesmo

também se poder verificar na área específica da EA. A este facto não é estranha a não priorização da EA, aquando da identificação dos níveis principais de distinção dos partidos que assumiram o poder (PS e PSD), recuperando o previamente identificado por Afonso & Lima (2002). Estas considerações excluem o último GC, por não existirem dados suficientes para uma análise correta, uma vez que este estudo contempla somente uma parte da legislatura.

Nos documentos recenseados, a expressão “Educação Artística” aparece com esta nomenclatura em vinte e dois atos e associada a âmbitos diferentes: Conferência Nacional de EA (1 UR); competências definidas para as estruturas orgânicas e equipas do Estado (10 UR); criação de cursos do ensino artístico (1 UR); grandes opções dos planos dos governos (2 UR); definição dos objetivos de estruturas locais – Fundação Paula Rêgo (1 UR); pareceres e recomendações do CNE (3 UR); princípios orientadores da organização e gestão dos currículos (1 UR); princípios de avaliação das aprendizagens (2 UR); definição de adoção de manuais escolares (1 UR). Um dos pontos que ressalta destes dados é a implicação quantitativa. Apenas 7,26% da documentação analisada utiliza a nomenclatura de EA e essa nomenclatura é utilizada maioritariamente quando existe a definição de competências para as equipas e estruturas do Estado, nas grandes opções dos planos e nos pareceres e recomendações dos órgãos consultivos. Ou seja, na documentação emitida no âmbito das linhas ideológicas e das estruturas centrais do Estado, não havendo um reconhecimento dessa nomenclatura nos restantes documentos. Dado que as designações implicam conceções que se encontram subjacentes a essas nomenclaturas, num estudo que identifica como objetivo o mapear de documentos publicados em DR na área da EA, é de notar a pouca utilização da expressão. Além disso, mesmo quando esta designação é utilizada a nível central, verifica-se uma acentuada diminuição na transmissão dessa designação para as restantes estruturas. Adita-se uma nota a este facto, indicando que a expressão “Educação pela Arte” aparece em apenas uma ocorrência aquando da nomeação de João Mota para diretor do Teatro Nacional D. Maria II, através do *Despacho 17318/2011*. Este facto exclui a hipótese de se estar perante uma opção de paradigma ao invés de uma ausência de utilização da nomenclatura.

A Conferência Mundial de EA, promovida pela UNESCO, que teve lugar em Portugal em 2006, serviu de limite temporal deste estudo, face à importância política e social do evento para a EA. O que se pode verificar é que, à exceção do *Despacho 23572/2006*, de 20 de novembro, que determina a constituição da comissão organizadora da Conferência Nacional de EA (e que refere a conferência mundial como ponto de partida para a reflexão necessária da conferência Nacional), não existem mais

UR relativas à mesma. Para além deste fator, também não se consegue identificar nos dados recolhidos um “pico” de produção de atos nos anos imediatos à conferência mundial nem à conferência nacional. Já a UNESCO é referida em mais dois documentos (Programa para a Reestruturação da Administração Central do Estado e Parecer sobre Proposta de Revisão da Estrutura Curricular para o Ensino Básico e Secundário), estando longe do expectável aquando da definição dos parâmetros de limitação temporal deste estudo.

A falta de expressão política da EA, no período de 2006 a 2016, nota-se na limitada expressão, tanto à forma como a EA aparece designada nos documentos referenciais deste estudo, como à falta de posterior produção normativa após um evento de proporções mundiais e forte importância política, aliás identificada no *Despacho n.º 23572/2006*:

Uma estratégia para a definição do espaço das artes na educação implica a promoção de um debate em torno da Educação Artística, das ideias vigentes sobre a necessidade da sua aplicação, dos projectos actualmente desenvolvidos e dos recursos materiais e humanos disponíveis e necessários. Nesse sentido e como resultado da reflexão que teve lugar após a realização, em Lisboa, da recente Conferência Mundial de Educação Artística da UNESCO, importa assegurar que o esforço desenvolvido por muitos países no sentido de garantir a existência de um debate sobre o papel da EA no sistema educativo se não perca. Donde a necessidade de organização de uma Conferência Nacional de EA, que, reunindo peritos e representantes de organizações governamentais e não governamentais, crie o espaço necessário a uma discussão e reflexão alargadas relativamente à EA e respectiva qualidade e criatividade, bem como sobre o reforço das artes na aprendizagem. (Preâmbulo)

Tendo como pano de fundo estes pressupostos, existe a recuperação da reflexão em torno das políticas públicas, neste caso relacionando os dados verificados sobre a EA e a forma como a sociedade percebe um determinado problema e lhe confere – ou não - significado (Cobb & Elder, 1983; Pires, 2012).

Para entender a forma como ideologicamente os Governos se relacionam com a EA, considerou-se oportuno fazer um levantamento das questões presentes nos seus programas, triangulando essas informações com os dados no nosso estudo, podendo assim aferir pistas para a determinação de linhas orientadoras.

Nos programas de governo consultados (do XVII ao XXI GC), parece confirmar-se a não priorização da área de EA, preconizada na *Recomendação sobre Educação Artística* (2013).

Quanto ao programa do XVII GC, existem como objetivos: i) a extensão da EA a todo o sistema educativo; ii) a valorização da cultura, existindo uma aposta na educação artística; iii) a promoção de um sistema de funcionamento em rede que beneficie a ligação entre a educação e a cultura (cf. Anexo B – Programa do XVII Governo Constitucional). O GC de continuidade partidária, o XVIII, no seu programa prevê: i) a

valorização do ensino artístico, bem com a conclusão da sua reforma; ii) “consolidar o acesso das crianças e jovens à educação artística” (GP, Programa do Governo, s.d., p. 50); iii) incentivar a promoção da EA nos diferentes níveis de ensino e a democratização e incentivo do ensino artístico (cf. Anexo C – Programa do XVIII Governo Constitucional). No que respeita ao XIX GC, este refere a EA, unicamente num parâmetro em que descreve o objetivo estratégico de “[p]romover a educação artística e para a cultura em todos os sectores da sociedade” (GP, Programa do Governo, s.d., p. 121). O XX GC não tem a presença de nenhum ponto relativo à EA, apenas refere a promoção do sucesso educativo recorrendo à “formação artística” e a melhoria de articulação entre o sector da educação e o da cultura, “em ordem ao desenvolvimento das escolas artísticas e das atividades artísticas em contexto escolar” (GP, Programa do Governo, s.d., p.24) (cf. Anexos D e E – Programas do XIX e XX Governos Constitucionais). Relativamente ao XXI GC, existe no seu programa a definição de objetivos no sentido de uma diversificação e valorização do ensino artístico, com recurso a novos modelos de gestão através de parcerias entre a educação e a cultura. Existe também a indicação de vontade de que a sala de aula seja um espaço privilegiado em termos de formação artística (cf. Anexo F – Programa do XXI Governo Constitucional).

Quando se faz uma primeira abordagem aos programas dos Governos Constitucionais isoladamente, parece claro que os governos que se situam num espectro político mais à esquerda apresentam uma maior valorização da EA nos seus programas.

Ainda assim, quando se faz o cruzamento dos dados que estão patentes neste estudo com os dados que nos fornecem os programas dos respetivos governos, o que se verifica é uma desadequação entre o previsto nos programas para esta área e a posterior publicação correspondente. Os programas apontam para uma maior presença da área da EA nos governos encabeçados pelo PS; não obstante, em termos globais, cruzando os mandatos dos Governos com a quantidade de atos emitidos para a EA, verifica-se que não existe uma diferença relevante entre os Governos Constitucionais na sua polarização mais à esquerda (PS) ou mais à direita (PSD/CDS-PP) (Jalali, 2007). A este facto acresce que o tempo de duração de cada GC foi também idêntico, sendo que o PS liderou entre 2006 e 2011 e o PSD (em coligação com o CDS-PP) entre 2011 e 2015. Também se consegue perceber, através de uma proporção direta simples, que o último GC tem uma produção de atos idêntica ao que foi preconizado pelos seus antecessores, ainda que ressalvando o facto de, por se tratar de um GC ainda em funções, não se poderem retirar conclusões definitivas (cf. Figura 5).

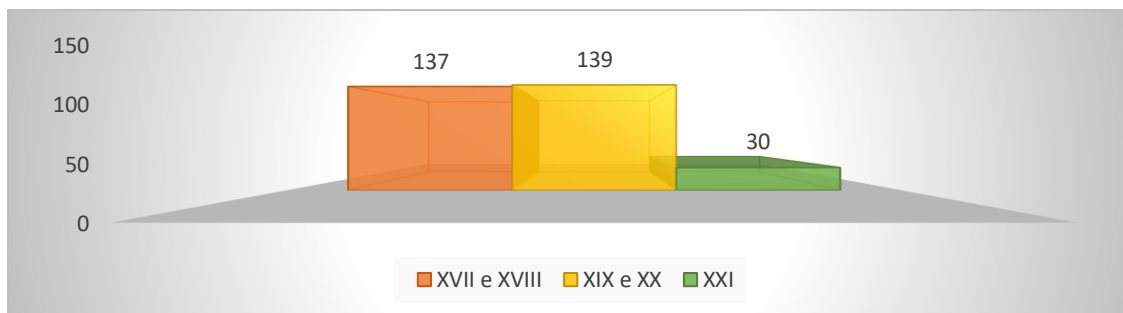


Figura 5. *Publicação de documentos - 2006-2016 por Governo Constitucional*

Torna-se também necessário, para uma análise mais clara, acrescentar a esta consideração, as subcategorias em que as UR dos documentos publicados estão inseridas. Posto isto, pode verificar-se que, se no XVII e XVIII Governos Constitucionais existe um maior equilíbrio entre as subcategorias “apoios diretos e indiretos do Estado”, “formação superior em EA” e “estruturas dos municípios e freguesias” (cf. Figura 6).

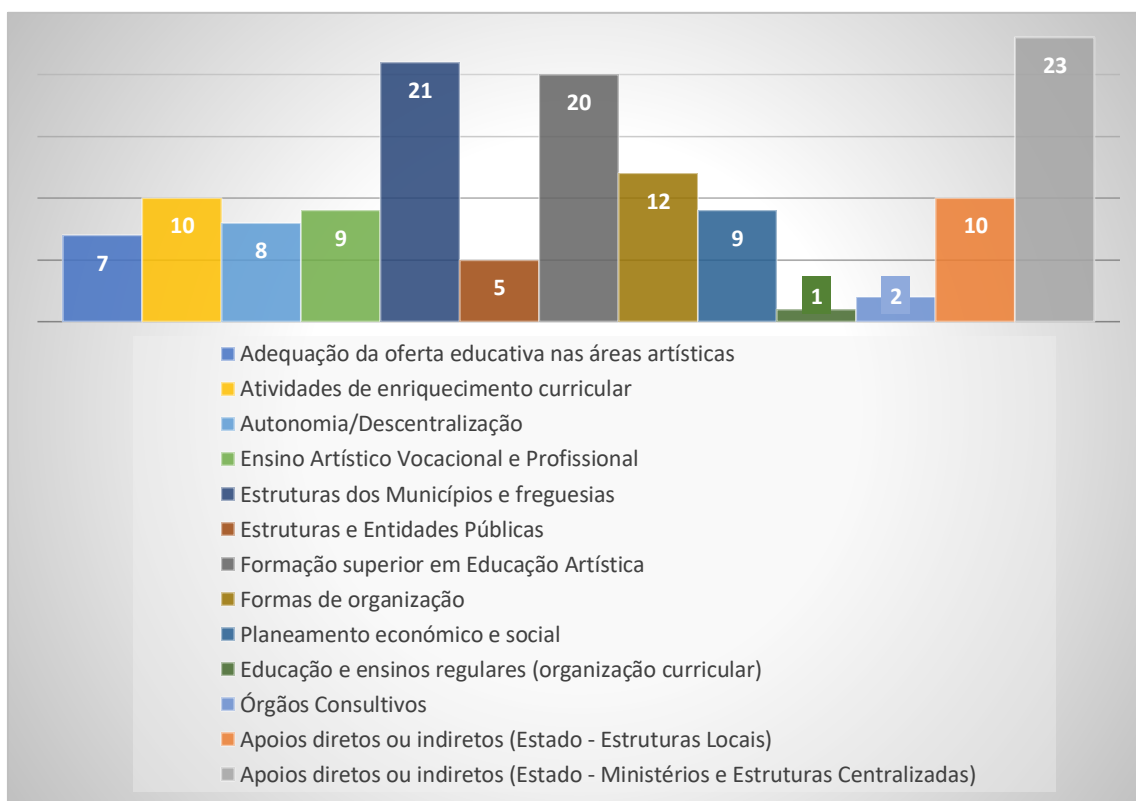


Figura 6. *Documentos publicados por subcategorias - XVII e XVIII Governos*

Nos XIX e XX Governos existe um destaque claro da subcategoria “autonomia/descentralização”, sendo relevante focar que nesta subcategoria estão inseridos os contratos interadministrativos (cf. Figura 7). Pode inferir-se a partir destes dados, que as tendências de descentralização quanto à EA estão mais visíveis nos XIX e XX Governos Constitucionais e que existe uma maior atenção aos apoios concedidos diretamente pelo Estado e ao ensino artístico vocacional e profissional.

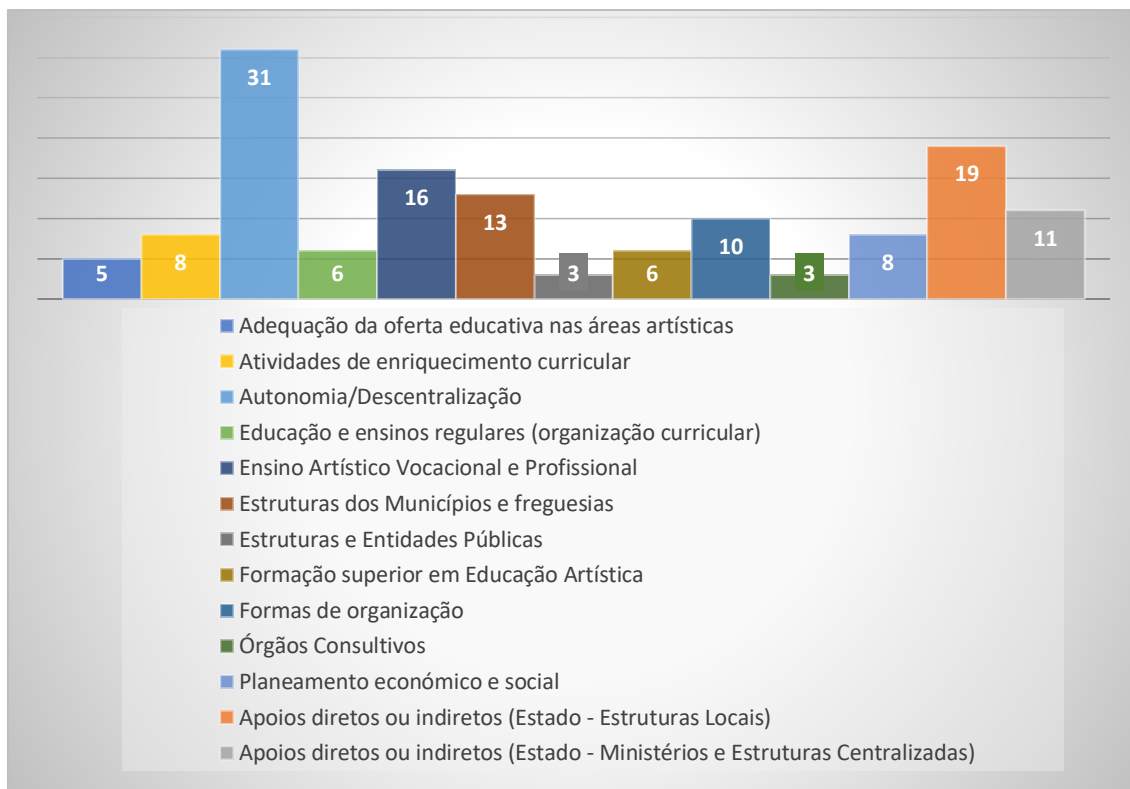


Figura 7. Documentos publicados por subcategorias - XIX e XX Governos

Estes dados levam-nos também ao levantamento da hipótese de existência de um aumento de formação superior em EA, decorrente da conferência mundial em EA promovida pela UNESCO. Apesar de, como já se pôde verificar, não existir um número de documentos publicados expressivos no pós-conferência, parece ter existido um aumento de oferta nesta área nos anos que se lhe seguiram, entre 2006 e 2011, correspondes à legislatura dos XVII e XVIII Governos Constitucionais (cf. Figura 6).

Tem-se assistido em todas as áreas da educação a um esforço de Autonomia e Descentralização (cf. Costa, 1997; Rodrigues, 2014). Este esforço revela-se também na área da EA, em particular no que respeita ao ensino artístico e profissional e às AEC. Este facto é visível neste estudo face à evidência de um número elevado de UR relativas à delegação e subdelegação de competências nesta área (43 UR). Apesar disto, analisando o tipo de competências descentralizadas, pode ver-se que a área da EA acompanha a tendência da área da educação em geral e não corresponde a uma autonomia e descentralização reais, estando estas funções descentralizadas, mas não os poderes de decisão, revelando-se uma descentralização funcional, mais do que efetiva (cf. Barroso 2013; Caixeiro, 2014).

Um outro exemplo da movimentação no sentido de uma maior autonomia e descentralização é a existência de contratos interadministrativos identificados em número significativo dentro da subcategoria “autonomia/descentralização” (15 UR). Como afirma Leitão (2001), “a generalização do contrato no seio da Administração

Pública decorre da paulatina substituição de relações de supremacia/ sujeição por meios consensualizados e cooperativos de prossecução de interesses públicos, comuns ou não, por parte de dois ou mais entes administrativos” (p.16). Apesar disto, o que se observa é que continuam a existir regras definidas nestes contratos que demonstram de alguma forma a manutenção do poder de decisão por parte das estruturas centrais (nomeadamente de contratação e estrutura das ofertas educativas) e que os municípios têm de cumprir. Estes contratos, constituindo um projeto-piloto e estando essa informação clara nos mesmos, não deixam de significar “[a] polarização dos centros de decisão resultante da coexistência de diferentes legitimidades, ao nível, sobretudo, do Estado e das restantes entidades de base territorial [que] também contribui para a constituição de mecanismos de colaboração e de cooperação entre entidades administrativas” (Leitão, 2001, p.16).

No decurso da análise dos dados, encontram-se outras evidências quanto à atribuição de competências na área da EA ao poder local. Exemplo disto é o *Edital n.º 296/2006*, que se reporta à *Lei n.º 159/99*, atribuindo uma série de competências aos municípios e às estruturas de poder local. Esta questão pode ser verificada como um princípio subjacente – com maior ou menor grau de diferenciação – nas setenta e três UR relativas à forma como o Estado descentralizou competências de EA para o poder local. Não sendo adequada a descrição exaustiva de cada documento publicado, toma-se a opção de utilizar o *Edital n.º 296/2006* como exemplo para a discussão. Neste documento pode observar-se a ligação que é feita entre as competências inerentes ao Estado, identificadas na CRP de 1976, e a respetiva passagem dessas competências para os municípios “enquanto agentes culturais” (*Edital n.º 296/2006*, Nota Justificativa). Verifica-se a expressão da assunção dessas mesmas competências no texto seguinte:

É competência dos órgãos municipais não só o planeamento, a gestão e a realização de investimentos públicos no domínio dos teatros, como também apoiar projectos e agentes culturais não profissionais bem como actividades culturais de interesse municipal (artigo 20.º, n.º 1 e 2.º, alíneas f) e g) da Lei 159/99, de 14 de Setembro), podendo estes apoios serem em dinheiro ou espécie, nomeadamente através da cedência de instalações, para a realização dos espectáculos. (*Edital n.º 296/2006*, Nota Justificativa)

No mesmo texto surge também a afirmação de que “[a] prática cultural é indispensável ao desenvolvimento equilibrado e harmonioso da sociedade, e reconhecida como uma condição elementar da educação e vivência social do cidadão, considerando-se assim fundamental e estruturante” (*Edital n.º 296/2006*, Nota Justificativa).

Existe pouca expressividade quanto à nomenclatura “Educação Artística”, mais especificamente na forma como essa designação não contamina além das estruturas centrais, linhas ideológicas e órgãos consultivos. Observa-se também uma

fragmentação de funções e domínios na área da EA, o que torna premente a reflexão em torno da forma como as políticas públicas nesta área estarão assentes numa lógica desagregada e descoordenada. Nas palavras de Vasconcelos (2011), no contexto da “governança da educação artístico-musical” (p. 608), destaca-se “o hibridismo e a multidimensionalidade da política pública neste tipo de educação e formação, o que conduz a policentrismos debilmente acoplados na condução e coordenação política” (Idem).

A análise das estruturas, em termos de orgânica dos Governos, impele-nos para algumas observações. Não sendo nosso objetivo explorar todas as orgânicas de todos os governos, direções, ministérios e outras estruturas, destacam-se as que, quer pela relevância para a área, quer pelas alterações governamentais inerentes a essas orgânicas, nos pareceram mais significativas. O *Decreto n.º 201/2006*, embora não introduzindo alterações significativas na área da EA, é importante por ter descrito a orgânica do governo em funções. Este decreto remete para a *Lei n.º 79/2005*, em que está descrita a existência de um Ministro da Educação e um Ministro da Cultura com a atribuição de competências distintas. Não obstante, o facto de, no XVIII GC, terem continuado a existir ministérios distintos, com secretários de Estado associados (Educação; Ciência, Tecnologia e Ensino Superior; e Cultura), não é expressivo aquando da definição de competências relacionadas com a EA.

À passagem para o XIX GC, deixa de existir o MC e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e passa a existir apenas um MEC. Existe uma Secretaria de Estado da Cultura, sendo que no MEC não existem competências específicas ligadas à EA. O texto do programa do XIX GC, com o mote das metas estratégicas que implicam as reformas da Administração Central do Estado, simplificando e reestruturando os recursos afetos aos diversos ministérios, acaba por ter repercussões na área da EA, na medida em que “[n]o sector da cultura, este processo teve especial impacto nos organismos responsáveis por várias áreas do património cultural, pela consequente perda de autonomia sectorial” (Garcia, et al., 2014, p. 20).

No caso do XX GC, este não chegou a ter orgânica, face ao pouco tempo em que esteve em funções e no XXI GC observa-se a existência de Ministérios diferentes para a Cultura; para a Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e para a Educação.

O *Despacho 2536/2014* cria a EEA (a EEEA tinha sido anteriormente criada em 2011) e define as respetivas competências, a EEA é mantida no XXI GC.

É essencial para a perceção da EA dar uma nota sobre a *Recomendação sobre EA* (2013), emitida pelo CNE, concluindo que, apesar da importância conferida e comprovada da EA no contexto nacional e europeu, esta não é por enquanto uma realidade no sistema de ensino e nos currículos em Portugal. A Recomendação põe em

evidência que ainda não existe na escola pública a assunção dessa responsabilidade que lhe assiste, e recomenda a alteração desta realidade, ao nível das escolas, da administração central, dos atores locais e, em última análise, das políticas públicas (CNE, Recomendação n.º 1/2013).

Os resultados levam-nos a tirar ilações quanto à valorização da EA em alguns atos publicados. Valorização observada segundo as competências descritas no despacho que cria a EEA, na descrição do *Despacho 23572/2006*, quanto à realização da conferência nacional de EA, ou nas descrições presentes na Recomendação n.º 1/2013. Apesar desta tendência pontual, verificada nos documentos, para valorizar esta área, ela não é acompanhada por ações, nomeadamente no que concerne ao financiamento, como já identificado por Fortuna (2014), ou de extensão em termos de publicação de atos que consubstancie medidas que vão ao encontro dessa relevância.

Apesar do concluído por Silva (2013), de que se encontra uma relação entre os governos polarizados mais à esquerda e o proliferar de ações ligadas à cultura, no caso específico das áreas ligadas à EA esse facto não se verifica pois existe uma constância de UR identificadas ao longo dos anos em estudo. De excluir o Governo atualmente em funções (XXI GC), por não se considerar existirem dados suficientes para uma análise correta destas considerações.

Quanto à tipologia dos documentos, no que respeita aos atos normativos, este dado não se verificou significativo relativamente à existência de um maior ou menor número de atos hierarquicamente superiores. Este facto observa-se quer pelo equilíbrio encontrado entre os documentos emitidos, quer pelo facto de terem sido considerados documentos no topo da hierarquia legislativa que, não tendo referências de maior importância para a EA, foram incluídos para garantir a definição global de um percurso ideológico e de um planeamento político e económico (como são os casos das leis dos grandes planos anuais e as leis relativas aos orçamentos de Estado).

#### **4.2.2. Opções curriculares e orientações artístico-pedagógicas**

Neste ponto, procede-se a uma análise assente na segunda pergunta orientadora do estudo, que remete para escolhas curriculares e opções a nível artístico-pedagógico identificadas nos dados em análise.

O *Decreto-Lei 75/2008* aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, que confere autonomia às escolas e define os vários órgãos e as funções de cada um deles. Este decreto refere em termos genéricos a capacidade autónoma de escolha e gestão do currículo, mas nunca especificamente nas áreas de EA. Como se pode observar, este prevê a “[g]estão

flexível do currículo, com possibilidade de inclusão de componentes regionais e locais, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional” (Decreto-Lei 75/2008, Artigo 58º, nº1, alínea a)). Se as considerações deste decreto nos transportam novamente para a discussão sustentada no movimento de descentralização por parte do Estado, neste caso tendo em conta os currículos, a este facto não é indiferente a existência no sistema de ensino português de um currículo nacional: “[i]ntegrada no movimento neoliberal, a solução está no Estado forte que normativiza o conhecimento oficial e impõe valores através de um currículo nacional” (Pacheco, 2008, p.180). Não obstante, Pacheco (2008) afirma: “[a]nalisando a actual realidade escolar . . . não é difícil de reconhecer a existência de uma política curricular, ora centralista e descentralista na decisão, ora homogénea e desigual na fundamentação e legitimação das práticas escolares” (p.186).

Relativamente a esta questão, considera-se importante, mesmo estando fora dos limites temporais do estudo, uma alteração a acontecer no ano letivo 2017-2018, em que duzentas e trinta e cinco escolas integrarão o projeto de autonomia e flexibilidade curricular (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). Este projeto assume “a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores, e permit[e] a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, reconhecendo que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo” (DGE, Autonomia e Flexibilidade Curricular, s.d.).

Fazendo a ligação com a autonomia dada às estruturas de poder local, uma das competências que passa a ser responsabilidade dos municípios são as AEC, verificando-se essa passagem particularmente nos anos de 2006 e 2008 (Machado, 2014). As AEC são um foco importante neste estudo, por serem referidas num número significativo de UR (19), dentro da categoria “níveis de educação e ensino”. As AEC representam também uma nova direção em termos de visão para a dicotomia entre as atividades que fazem parte do currículo – logo curriculares – e as atividades que têm como objetivo o enriquecimento dos currículos (Pires, 2012). O que se pode observar é uma exacerbada importância dada às áreas fundamentais (Português e Matemática) e a definição de tempos mínimos que reiteram a pouca importância atribuída à área da EA (Fortuna, 2014). O *Despacho 19575/2006* é um bom exemplo do supra citado, pois a EA é indicada como “área de expressões” e é dada prioridade ao desporto e à música. Este despacho torna-se importante no âmbito da EA, pois, define tempos mínimos para as várias áreas curriculares (programa) do 1.º Ciclo:

[P]erante a existência de AEC [Actividades de Enriquecimento Curricular] nas escolas, justifica a criação de condições para a focalização e priorização do tempo curricular no designado *core curriculum* (Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio), — empurrando para o plano do enriquecimento curricular as expressões artísticas e a

educação física, no pressuposto de que se trata de áreas que são enriquecidas no contexto do Programa de Generalização das AEC. (Pires, 2012, p. 122)

Para terminar a discussão em torno destas atividades, surge o *Decreto-Lei n.º 139/2012* de 5 de agosto. Neste decreto dá-se uma nova revisão da estrutura curricular, existindo um reforço de disciplinas fundamentais e determinando que as atividades ligadas à EA têm lugar sobretudo nas AEC. Neste decreto assiste-se à presença das áreas artísticas no currículo, mas de novo agrupadas, indistintamente, sob a designação de “Expressões”.

Encontram-se ao longo dos dados analisados diversas alterações e adiamentos a reformas relacionadas com o ensino artístico especializado. A título de exemplo, o *Decreto-Lei 4/2008* introduz alterações nos cursos artísticos especializados de nível secundário de educação e suspende a revisão curricular do ensino secundário aprovada pelo *Decreto-Lei n.º 74/2004*. Essa suspensão foi relativa à alteração curricular que supostamente iria acontecer no ano letivo de 2007/2008, alegando não estarem reunidas as condições necessárias. Assiste-se também a alterações efetuadas no sentido de conduzir os planos de estudo para o reforço das disciplinas de Matemática e Português. O que os dados nos indicam é a falta de enquadramento, articulação e integração do ensino artístico no sistema de ensino português, ou seja, a manutenção dos problemas identificados desde o início da democracia (Fernandes, Ó, & Paz, 2014).

Nas questões que envolvem as alterações curriculares, opta-se por inserir nesta discussão duas circulares emitidas, ainda que não publicadas em DR. Estas circulares permitem-nos complementar indicadores de orientação metodológica quanto à organização do currículo. A *Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007*, sobre a *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Contributos para a sua Operacionalização*, focaliza a sua atuação tendo como base a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar: *Lei n.º 5/97*. Esta circular é marcada também pela falta de orientações quanto ao que à EA diz respeito (cf. Anexo G).

Em termos de alterações curriculares, destaca-se o *Despacho n.º 17169/2011*, que revoga o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*, publicado em 2001, referindo a falta de utilidade do documento e as ideias ultrapassadas e questionáveis. Já o *Decreto-Lei n.º 18/2011* elimina a área de projeto do elenco das áreas curriculares não disciplinares, altera – trata-se da quarta alteração – e republica em anexo o *Decreto-Lei n.º 6/2001*, que aprovou a reorganização curricular do ensino básico. Existe neste decreto uma nota sobre o programa do governo e o seu objetivo de organização curricular da educação básica:

O Programa do XVIII Governo Constitucional assume como um dos objectivos em matéria de educação a consolidação da organização curricular da educação básica,

introduzindo, sem rupturas, melhorias e aperfeiçoamentos na organização do currículo e das aprendizagens, do mesmo modo que nesta área se desenvolve a autonomia das escolas. (Decreto-Lei n.º 18/2011, Preâmbulo)

Neste decreto, as atividades no domínio artístico são facultativas e de enriquecimento do currículo. Existe também, como identificado no Parecer 1/2011 sobre as alterações propostas neste decreto, a corporização “no plano legislativo, [de] medidas do orçamento de Estado para 2011, e que passam, entre outras, pela «redução de docentes no ano lectivo de 2010-2011; alterações curriculares (eliminação das áreas de projecto e do estudo acompanhado); e redução do crédito horário das escolas»” (Parecer 1/2011, 3 – Análise das alterações).

Ainda no âmbito deste decreto, uma importante nota sobre a redução de um professor no par de docência de Educação Visual e Tecnológica, como exemplo de desinvestimento na área artística, corroborada pelo Parecer 1/2011:

A redução de um professor na leccionação da Educação Visual e Tecnológica, no 2º ciclo, representa uma alteração significativa no cumprimento do programa, sobretudo se forem considerados os apoios de que os alunos necessitam no uso de materiais diversos, quer pela perigosidade que trazem na sua utilização, quer pela individualização desses mesmos apoios, podendo acentuar o predomínio das aulas teóricas sobre as aulas práticas, o que será contrário à “natureza eminentemente prática” desta área curricular disciplinar. (Parecer 1/2011, 3 – Análise das alterações)

A par da reorganização do ensino básico em 2011, dá-se a emissão da segunda circular considerada nesta discussão, a *Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011*, sobre a Avaliação na Educação Pré Escolar. Esta circular continua a remeter para o ano de 1997 e respetivas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Despacho nº 5220/97, de 4 de agosto), focando de forma incisiva a avaliação formativa e reencaminhando os educadores para as Metas de Aprendizagem (cf. Anexo H).

No ano seguinte, foi emitido um novo parecer sobre *Proposta de Revisão da Estrutura Curricular para o Ensino Básico e Secundário*, o Parecer 2/2012, no qual se observa a reiterada fraca representatividade e importância atribuída à EA, sendo de apontar como negativa a extinção da componente não disciplinar.

Em 2016 decorreu a consulta pública do projeto de regulamento “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (Aviso n.º 4494/2016), que entraram em vigor nesse mesmo ano. Também nesse ano foram inseridas as atividades de natureza artística no percurso do aluno (não existentes em 2015), através do *Despacho Normativo 1-F/2016*.

Os exemplos mobilizados, de forma panorâmica, nesta discussão de resultados permitem corroborar o sentido de um Parecer do CNE, de 2011: “[c]omo se reconheceu no Debate Nacional sobre Educação, promovido pelo CNE, tem existido no processo educativo português um excesso de produção normativa, sem que as mudanças sejam

devidamente interiorizadas e implementadas ao nível das escolas. Por isso, é preciso reordenar todo o edifício normativo em função de uma estratégia clara e devidamente concertada” (Parecer 1/2011, 3 – Análise das alterações).

Face a tudo o que foi indicado neste ponto, parece-nos oportuno recuperar as ideias de Benavente, Queiroz, & Aníbal (2015), na sua afirmação da existência de uma forte centralização curricular:

Centração da dimensão curricular nas disciplinas de carácter mais instrumental, ou seja, o português e a matemática, com menorização da formação global do aluno. Menorização de Unidades Curriculares como o Desporto/Educação Física, a Educação Artística, a Educação Cívica, a Educação para a Saúde, a Educação Ambiental, imprescindíveis nos dias de hoje. (p. 59)

Dos resultados sobre áreas artísticas nos documentos analisados, apenas considerando a categoria “níveis de educação e ensino”, por ser a que se debruça maioritariamente sobre as questões curriculares, salienta-se o facto de a Música surgir com maior recorrência (19 UR), seguindo-se a Dança (13 UR) e as Artes Visuais e Plásticas (7UR), sendo significativo o número reduzido em que surge representado o Teatro/Arte Dramática (3UR).

Estes resultados, bem como a referida hierarquização do currículo, têm correspondência com algumas conclusões do relatório sobre *EA e cultural nas escolas da Europa*, da Eurydice – Rede de Informação sobre Educação na Comunidade Europeia (2010): “existe uma hierarquia no currículo, que atribui prioridade à leitura, à escrita e à numeracia” (p.9). Todavia, os dados recolhidos neste estudo – ainda ressaltando que se está a considerar esta dedução à luz da nomenclatura utilizada – não confirmam totalmente outra conclusão do mesmo relatório: “entre as artes, determinadas formas artísticas (em especial as artes visuais e a música) tendem a ser privilegiadas em relação a outras (como a arte dramática ou a dança)” (p. 9). O nosso estudo confirma que o Teatro (arte dramática) tem uma menor expressão, mas não se verifica o mesmo no que respeita à Dança.

#### **4.2.3. O plano económico para a Educação Artística**

Neste ponto da discussão, o que se pretende é perceber de que forma os dados nos indicam, nos documentos publicados, apoios que fomentem o desenvolvimento da EA.

Segundo os dados que foram recolhidos, existe uma relativa equiparação entre os apoios concedidos no âmbito das estruturas centrais e ministérios (37 UR) e no âmbito das estruturas locais (35 UR).

Foram também considerados os fundos atribuídos às AEC, dentro da área da EA, os únicos previstos nos já analisados orçamentos de Estado. Nos documentos publicados verifica-se um constante apelo ao aproveitamento de recursos por parte das escolas e à sua rentabilização nas AEC e noutras atividades artísticas, existindo mesmo uma limitação quanto à contratação de novos professores. Como se pode verificar no *Despacho Normativo 10-A/2015*, em que se lê: “No caso de a escola ser a entidade promotora das AEC do 1.º ciclo do ensino básico, estas devem ser consideradas como atividade letiva aquando da distribuição do serviço aos docentes de carreira, para os docentes com o mínimo de seis horas de componente letiva” (Despacho Normativo 10-A/2015, Artigo 6, número 3). Ao longo dos documentos analisados, assiste-se à perda de autonomia das escolas no que respeita à gestão das atividades, nomeadamente a nível financeiro. Não só existe uma limitação quanto ao investimento e à utilização de recursos, como os projetos escolares passam a ter que ser autorizados. Neste ponto, é relevante recuperar a reflexão de Caixeiro (2014), para quem, se, por um lado, é identificado um processo de autonomização escolar, por outro, se assiste a mecanismos de controlo que impossibilitam essa autonomia de forma concreta. Assiste-se a essa tendência no que respeita à EA, sendo o nível financeiro o seu aspeto mais representativo.

A *Recomendação 1/2016*, emitida pelo CNE, vem de alguma forma reforçar as consequências desse aproveitamento de recursos para as AEC, referindo o acrescentar dessas funções e outras como não sendo valorizadas e tendo uma influência negativa para a profissão. Sendo indicada a necessidade dessa valorização para a especificidade exigida em certas áreas, nomeadamente no que respeita ao ensino artístico.

Outra tendência verificada tem como base uma exceção, no caso dos financiamentos para os cursos profissionais de música poderem ter uma redução de alunos sem penalização (exemplo do Despacho 18619/2010).

Sobre o financiamento relativo ao ensino artístico, foram considerados documentos que retratam contratos celebrados pelo Estado com escolas privadas quando este não consegue, dentro da sua rede de escolas públicas, dar resposta a esse ensino. De notar que o ensino da Música é o que contém os contratos com o valor mais elevado, ainda que estes respeitem também à Dança, Artes Visuais e Audiovisuais (Portaria 1065-E/2014; Portaria 224-A/2015). O apoio financeiro a conceder pelo ME à frequência dos cursos de iniciação, dos cursos básico e secundário em regime articulado e em regime supletivo do ensino especializado da Música também é previsto, sendo que um dos fatores a ter em conta no financiamento são os acordos/protocolos de articulação e existência de projetos de ensino da música que as escolas de ensino especializado possam ter com escolas públicas de ensino regular (Despacho

17932/2008). Não obstante, o garantir das diferenças inerentes ao ensino artístico e reconhecendo as perdas de financiamento que este tem sofrido ao longo deste período (*Despacho 12522/2010* - Limita o apoio financeiro a conceder pelo ME à frequência dos cursos de iniciação e dos cursos básico e secundário em regime articulado, integrado e supletivo), não deixa de ser necessária a reflexão sobre a coexistência de duas realidades. Por um lado, assiste-se ao impulsionar das áreas artísticas para o plano do enriquecimento curricular, limitando o acesso a fundos para o desenvolvimento das mesmas nas escolas públicas de ensino regular. Por outro lado, assiste-se à movimentação de fundos para escolas do ensino artístico especializado, onde é valorizada a existência de protocolos com essas mesmas escolas públicas de ensino regular.

A Fundação de Arte Moderna e Contemporânea Coleção Berardo é dotada de utilidade pública, o que indica que o Estado reconhece a centros de promoção artística uma utilidade de bem comum para o país. O financiamento do Museu por parte do MC e a isenção de impostos revela também uma forma de apoio económico. De evidenciar, dentro das atividades, a importância dada logo nos estatutos iniciais à educação e formação para a arte. Tal como esta fundação, existem identificadas vinte e uma (21) UR em que entidades que variam quanto à sua natureza, tendo em comum a promoção da EA, veem a sua utilidade reconhecida publicamente pelo Estado. Este reconhecimento permite-lhes o acesso a benefícios e mais-valias fiscais. Estas UR encontram-se divididas entre os indicadores “utilidade pública” (12 UR), “benefícios fiscais” (4UR), “alteração em estruturas culturais públicas” (1UR) e “instituições de solidariedade social” (4UR).

É interessante também a consideração relativa à nomeação do encenador João Mota como diretor do Teatro Nacional D. Maria II (*Despacho 17318/2011*), uma vez que, em nota justificativa para a função, é considerado como tendo um percurso notável, remetendo o mesmo para o currículo e para uma série de ações de Arte e Educação.

Ora, se se pensar nestes dois fatores como uma indicação de que a EA é percecionada pelo Estado como algo com utilidade no domínio público e fortemente valorizada, volta a remeter-nos para uma sensação de atribuição de valor pontual e em determinadas ações no plano das ideias, que não parece ter confirmações efetivas na prática, pelo menos quando se faz a comparação com os dados recolhidos.

Na sequência da forma como o Estado se posiciona face a promotores de cultura, nomeadamente os que têm responsabilidade quanto à EA, far-se-á um balanço dos decretos que alteram a natureza dessas instituições. Nos dados recolhido, observamos a transformação dos teatros nacionais D. Maria II e São João para entidades públicas empresariais (*Decreto-Lei n.º 158/2007* e *Decreto-Lei n.º 159/2007*),

a criação do OPART - Organismo de Produção Artística, E. P. E., que integra o Teatro Nacional de São Carlos e a Companhia Nacional de Bailado (Decreto-Lei n.º 160/2007), e a transformação de várias unidades culturais num agrupamento complementar de empresas formado pelas entidades públicas empresariais da área da cultura (Decreto-Lei 208/2012). Nestes decretos, pode observar-se que o Estado se assume como promotor de produção e formação artística. No que respeita às forças políticas que ocuparam o poder (PS e PSD/CDS-PP), assiste-se a “uma progressiva convergência de ambos na adesão a práticas da denominada nova gestão pública” (Garcia, et al., 2014, p. 27), que, como prosseguem os mesmos autores, é “[a]ssente nos seguintes princípios, entre outros: otimização dos recursos financeiros; descentralização de serviços, com a finalidade de os tornar menos burocráticos; recurso ao outsourcing, ou seja, à contratualização de agentes do sector privado para assegurar a prestação de serviços públicos” (Garcia, et al., 2014, p. 27n).

No respeitante à atribuição de apoios financeiros por parte do Estado, para além de três UR de referência identificadas (Decreto-lei 225/2006; Portaria 1204-A/2008; Aviso 9439-A/2016), não existem outras que fomentem de forma clara a EA. Esse apoio verifica-se, sim, em algumas UR identificadas – treze – através do financiamento a programas sociais, de igualdade e promoção de competências. Estes programas, não tendo como objetivo primeiro o desenvolvimento de ações de EA, estas acabam por ser utilizadas como meio para um fim, através da utilização de atividades de formação artística, pretende-se desenvolver outro tipo de competências. Exemplo disso é a *Recomendação 5/2011*, em que está patente que o ensino das artes pode ser essencial para a formação na compreensão e prevenção do risco. A par desta Recomendação, surgem também os programas com base em financiamentos europeus, mas que não têm expressão na dimensão de documentos analisados no estudo.

Quando nos dirigimos para a realidade local, deparamo-nos com a evidência de que “as finalidades de democratização e de descentralização cultural surgem, por vezes, a par do incentivo ao incremento da edificação de equipamentos culturais (bibliotecas, museus, cineteatros) no território nacional e da organização destas infraestruturas em redes (Garcia, et al., 2014, p. 20).

Existe uma acentuada relevância em termos dos dados, que nos impele para uma tendência de apoios crescentemente descentralizada e apoiada em estruturas locais. Este facto revê-se nos dados e na forma como os apoios das estruturas locais são distribuídos. O incentivo ao associativismo (14 UR); a existência de regulamentos na atribuição de subsídios, tanto em termos globais, como a instituições de solidariedade social, ou a projetos culturais, incluindo bolsas de estudo para o ensino

artístico (21 UR); os espaços existentes de apresentação e promoção cultural (20 UR); a existência de SE em estruturas municipais (18 UR).

Estes resultados parecem confirmar a tendência de assunção por parte das estruturas de poder local de um papel relevante quanto ao desenvolvimento da EA, através da utilização de fundos que vão no sentido não só de promoção da cultura, mas também da sua relação com as atividades pedagógicas e educativas. A totalidade do peso das ações de apoio às áreas da EA por parte das estruturas de poder local situa-se nos 24%. Ou seja, quase um quarto dos atos analisados diz respeito à forma como as estruturas locais abrem o acesso a diversos tipos de apoios à promoção de iniciativas e atividades na área artística e da cultura, considerando a existência de um carácter formativo e pedagógico.

Tendo em conta os programas de financiamento considerados e a prática crescente nas estruturas locais, é importante refletir e recuperar as ideias de Fortuna (2014):

[É importante] a produção de conhecimento aprofundado de experiências locais e regionais, que não se restrinjam à quantificação, uma vez que os efeitos em causa são de médio e longo prazo e de natureza multidimensional (nas artes, nas comunidades, na política...). A dimensão de durabilidade é, porventura, a que mais fragiliza muitas experiências, que, não raramente, terminam antes de poderem avaliar os seus objetivos, processos e resultados. (p. 275)

Como já foi salientado nesta discussão, existe uma diminuição da expressão das áreas artísticas dentro dos currículos. O que se pode verificar neste ponto é uma tendência de descentralização e de limitação financeira presentes na área da educação (Benavente, Queiroz & Anibal, 2014), também associada à área da EA.

## 5. CONCLUSÕES

Após a análise e discussão dos resultados, torna-se premente a sistematização de algumas conclusões no âmbito deste estudo. As conclusões são organizadas de acordo com as perguntas orientadoras do estudo. Tendo a Conferência Mundial para a EA servido de delimitação temporal a esta dissertação, considera-se adequado cruzar as conclusões deste estudo com as recomendações identificadas no *Roteiro para a Educação Artística*, produzido na sequência dessa conferência. O Roteiro identificou como recomendação aos poderes e decisores políticos o seguinte:

Traduzir a crescente compreensão da importância da Educação Artística na alocação de recursos suficientes para transformar os princípios em acção, criar um reconhecimento acrescido dos benefícios das artes e da criatividade para todos e apoiar a concretização de uma nova visão das artes e da aprendizagem; . . . Garantir uma continuidade que vá além do que consta sobre Educação Artística nos programas governamentais das políticas públicas dos Estados. (UNESCO, 2006, p.22)

A forma como as instâncias políticas e governamentais se relacionaram com a EA ao longo dos anos em análise, através da publicação dos atos de maior relevância política e jurídica e fazendo uso do instrumento de difusão pública por excelência (DR), leva a ilações quanto à atenção política e às linhas orientadoras definidas.

Se nos programas dos Governos, ainda que sem grande expressão, a EA é reconhecida, quando cruzada com as grandes opções dos planos para os anos em estudo e com os orçamentos de Estado desses mesmos anos, o que se verifica é que nestes dois tipos de documentos normativos, não existe uma presença significativa da EA que suporte a afirmação de que estão definidas linhas orientadoras claras para essa mesma área. Acresce o facto de a fraca distinção ideológica dos partidos que exerceram o poder nos anos em estudo (Guedes, 2012; 2016) não ter influência na produção de documentos oficiais na área da EA.

A falta de expressão da EA ao nível dos atos públicos, conjugada com a reduzida existência de documentos referentes à Conferência Mundial, levam à reflexão sobre a dimensão que a EA tem nas políticas públicas. Não obstante no pós-conferência existirem atores e ideias com uma vontade concretizadora de inserção desta temática na agenda política (manifestada em algumas publicações), isso acabou por nunca surtir os efeitos práticos esperados.

Quanto à recomendação do *Roteiro para a Educação Artística*, de “[d]ar à Educação Artística um lugar central e permanente no currículo educativo, financiando-a adequadamente e dotando-a de professores competentes e de qualidade” (UNESCO, 2006, p.22), pode-se também relacionar a mesma com alguns indícios presentes neste estudo.

Parece que o grande movimento ao nível dos currículos se escoa no sentido do afastamento das áreas artísticas do currículo oficial dos sistemas de ensino. A retrospectiva dos atos analisados remete para a existência de alterações tanto no plano quantitativo como no qualitativo. Por um lado, no plano quantitativo, tem-se assistido a uma diminuição do tempo dedicado às áreas artísticas nos currículos, quer no estabelecimento de tempos letivos, quer na diminuição de recursos para o acompanhamento dessas áreas. Por outro lado, no plano qualitativo, tem vindo a acentuar-se gradualmente a generalização das áreas artísticas, tanto no agrupamento de conceitos implicados, não distinguindo as diversas linguagens artísticas, mas agregando-as em áreas artísticas genéricas (e.g. “Expressões”), como na desvalorização da importância da especialização dos recursos afetos a estas áreas.

Quanto ao plano que comporta os sistemas de apoio financeiro à EA, o Roteiro recomenda:

Tomar em consideração a investigação na tomada de decisões sobre o financiamento e os programas e articular as novas normas de avaliação do impacto do Ensino Artístico, dado que é possível demonstrar que a Educação Artística pode contribuir de modo significativo para a melhoria do desempenho dos estudantes em domínios como a alfabetização e a aprendizagem do cálculo, além de produzir benefícios humanos e sociais. (UNESCO, 2006, p.22)

No plano dos sistemas de apoios, existe uma tendência, aliás verificada ao longo de todos os pontos abordados, de descentralização de competências ligadas à EA. Esta evidência é acompanhada de uma dicotomia, pois, a par de uma maior autonomia, nota-se também um maior controlo financeiro que inibe as opções que se poderiam tomar no plano de uma autonomia efetiva.

A expressão dos apoios diretos ou indiretos à área da EA tem a sua base fortemente assente nas estruturas de poder local, ainda assim, atendendo à natureza dos apoios, estes mostram-se erráticos em termos de permanência e tipologia. Fica patente um campo impreciso quanto à estrutura, à duração e à constância dos apoios atribuídos.

A recomendação de “[dar prioridade à necessidade de uma melhor compreensão e de um reconhecimento mais profundo, por parte do público, das contribuições essenciais dadas pela Educação Artística aos indivíduos e à sociedade” (UNESCO, 2006, p.22), serve de mote para, tendo em conta o preconizado, abordar alguns pontos observados que constituem necessidades em termos globais, dentro da área da EA.

Existe uma frágil elucidação quanto aos objetivos e orientações políticas, tanto a nível central, como a nível local e na relação entre essas estruturas, verificada numa fragmentação de ideias, ações e valores que povoam os atos publicados dentro desta área. Esta fragmentação verifica-se no constante binómio de valorização/

desvalorização que acompanha a área da EA nos atos analisados e que quase nos remete para um cenário de confronto entre duas forças: por um lado, existem “[a]s narrativas de salvação que se inscrevem na educação artística [e que] ligam as artes a poderes quase mágicos e transformadores, a mundos de exceção e de excecionalidade, capazes de potenciar nos sujeitos a sua própria capacidade de transformação” (Martins, 2017, p.14); e, por outro lado, “continuamos a investir no ensino de massas com turmas numerosas, autênticas fábricas do saber reprodutivo que poderiam ter sido ótimas para gerar uma força de trabalho de autómatos, digna do *Tempos Modernos*, de Charlie Chaplin” (Eça, 2010, p. 133).

Ainda que com reduzidas alterações mostrados pelo atual executivo, no que concerne à descentralização dos currículos, às orientações publicadas para a educação pré-escolar e à tendência de não atribuição de maior importância a determinadas áreas curriculares, em detrimento de outras, a EA encontra-se longe de ser reconhecida pelos atores políticos.

Este estudo é dotado das limitações de um estudo eminentemente documental, em particular quanto ao significado que esses mesmos documentos encerram na sua relação com a prática, tendo presente que a publicação dos atos em estudo nada confirma sobre a sua aplicação. Outra limitação que importa referir é, por um lado, a hipótese de, na expressão de busca “Educação Artística”, terem sido excluídos documentos que pudessem constituir interesse para a discussão das temáticas que o estudo aborda e, por outro, a possibilidade da redução e seleção dos dados encontrados – embora indo de encontro aos objetivos do estudo – serem dotadas de alguma subjetividade, tendo em conta uma determinada visão, que é a da investigadora.

Existe a convicção de que esta dissertação constituiu um contributo para a EA, por este tipo de recolha sistemática e sequencial não ser comum nos estudos já efetuados e por permitir, através da base de dados construída, o estabelecimento de outras relações e a produção de mais resultados. Esta base também permite a futura triangulação com outros documentos, ou como base para a realização de novas recolhas e análises de dados. Estas hipóteses de continuidade levam à possibilidade de outros estudos, apontados por esta dissertação.

Identificam-se, para terminar, algumas hipóteses de estudos potencialmente decorrentes desta dissertação: a compreensão da EA como um problema de políticas públicas e como objeto de ação política integrada nas agendas políticas dos governos; a recuperação da ideia inicial deste estudo, estendendo a recolha de atos publicados no DR à extensão temporal que acompanha o Portugal democrático (a partir de 1974) e tendo em conta outras dimensões, como a docência; e a realização de um estudo que

utilize os dados agora obtidos como base para entrevistas a intervenientes conhecedores do percurso da EA em Portugal.

O que se adquire com a execução deste estudo é a ideia de que investigar é o construir de pontes para novos caminhos. No início do mesmo, existiu a referência à necessidade de traçar as linhas do percurso feito até este momento, pois só dessa forma se conseguiria desenhar hipóteses para o futuro. O que os dados trouxeram é a evidência da necessidade urgente de esclarecimento, atenção e intervenção quanto à área da EA. É com uma nota de esperança que termina esta dissertação, que com a sistematização dos dados, a construção de uma base de trabalho e a partir de todas as reflexões efetuadas, se possam abrir muitos caminhos para um futuro diferente.

## REFERÊNCIAS

- Afonso, A. J., & Lima, L. C. (2002). *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Afrontamentos.
- Amaral, M. (2005). *Criatividade e Educação Artística: Lugares de Arte, Estética, Formação e Criatividade*. (Dissertação de Doutoramento. Universidade do Porto, Porto)
- Arts Education Partnership. (2014). *A Snapshot of State Policies for Arts Education*. Obtido de <http://www.aep-arts.org/wp-content/uploads/2014/03/A-Snapshot-of-State-Policies-for-Arts-Education.pdf>
- Assis, M. d. (2017). *Porquê e como intervir no processo de ensino-aprendizagem*. In M. d. Assis, E. X. Gomes, J. S. Pereira, & A. L. Pires (Edits.), *10x10 - Ensaios entre Arte e Educação* (pp. 21-36). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Augusto, T. M. (2009). *A descentralização da educação em Portugal: do mito à realidade de 1993 a 2008*. (Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação e Psicologia. Universidade Católica. Lisboa) Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.14/903>
- Barbieri, N. (2015). *A Legitimidade das políticas culturais: das políticas do acesso às políticas do comum*, In Políticas Culturais Para o Desenvolvimento. Conferência ARTEMREDE (Coord. Pedro Costa). Santarém: ARTEMREDE, 24 -38.
- Barreto, A. (1995). Centralização e descentralização no sistema educativo. *Análise Social*, 130, 159-173.
- Barreto, A. (2004). Mudança Social em Portugal: 1960-2000. In A. C. Pinto (coord.), *Portugal Contemporâneo*, 137-162. Lisboa: Dom Quixote.
- Barroso, J. (2013). A Emergência do Local e os Novos Modos de Regulação das Políticas Educativas. *Educação: Temas e Problemas 12-13*, 13-25.
- Barroso, J. (2014). Prefácio. In: Carvalho, L. *A construção de conhecimento sobre políticas públicas de educação em Portugal: um estudo descritivo e interpretativo de teses de doutoramento realizadas na área científica da educação, em universidades portuguesas (2000-2012)*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Obtido de <http://hdl.handle.net/10451/11597>
- Bell, J. (1993). *Como Realizar um Projecto de Investigação: Um guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1988). Da Construção do Sucesso Escolar, Equacionar a Questão e Debater Estratégias. *Seara Nova*, 23-29.
- Benavente, A., Queiroz, S., & Aníbal, G. (2015). Crise, Austeridade e Educação em Portugal (2011-2014). *Investigar em Educação, II Série, Nº3*.
- Bidegain, M. (2007). *Teatro Comunitario: Resistencia y transformación social*. Buenos Aires: Actuel.
- Bilhim, J. (2008). Políticas públicas e agenda política. *Revista de Ciências Sociais e Políticas*, 2, 99-121.

- Borges, V., & Lima, T. (2014). Apoio público, reconhecimento e organizações culturais: o caso do teatro. *Análise Social*, 213, pp. 926-952.
- Caixeiro, C. M. (2014). *Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)* (Dissertação de doutoramento). Universidade de Évora, Évora.) Obtido de <http://hdl.handle.net/10174/11416>
- Caldas, A. P., & Vasques, E. (2014). *Educação Artística para um Currículo de Excelência: Projeto piloto para o 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Clube Unesco de Educação Artística.
- Camacho, C. F. (2007). *Serviços Educativos na Rede Portuguesa de Museus: Panorâmica e Perspectivas*. In S. Barriga, & S. G. Silva (coords.), *Colecção Públicos*, 2, 26-41.
- Campenhoudt, L. V., & Quivy, R. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: um Campo e uma Problemática*. Lisboa: EDUCA.
- Cardoso, T. (2013). *Definição e Financiamento das Políticas Públicas*. Lisboa: Conselho das Finanças Públicas. Obtido de <http://www.cfp.pt/wp-content/uploads/2013/12/Definicao-e-Financiamento-das-Politiclas-Publicas-Teodora-Cardoso.pdf>
- Cavaco, C. (2002). *Aprender Fora da Escola: Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: EDUCA.
- Clube UNESCO de Educação Artística. (s.d.). Consultado a 13 de março de 2017, em <http://www.clubeunescoedart.pt/>
- Coleman, E. (2002). The Artist's Approach to Teaching. *Art, Artists & Teaching*, 3, Vermont, USA.
- Correia, J. A. (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12, 81-110.
- Costa, J. A. (1997). *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais: Discurso e Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologias de investigação em ciências humanas*. Coimbra: Almedina.
- Decreto Lei no 139/2012 de 5 de agosto. *Diário da República nº 129 - I série*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.
- Decreto Lei no 310/1983 de 1 de julho. *Diário da República nº149 - I série*. Ministério das Finanças e do Plano, da Educação e da Reforma Adimistrativa, Lisboa.
- Decreto Lei no 6/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República nº15 - I série A*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto Lei no 344/1990 de 2 de novembro. *Diário da República nº 253 - I série*. Ministério da Educação, Lisboa.

- Decreto Lei no 75/2008 de 22 de abril - *Diário da República nº79 - I série*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Despacho no 19575/2006 de 25 de setembro - Diário da República nº185 - II série. Ministério da Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação, Lisboa.
- Diário da República Portuguesa [DRE]. (s.d.). Consultado a 01 de agosto de 2017, em <https://dre.pt/>
- Duarte, F. B. (2010). *A Hierarquia dos Actos Normativos e o Processo Legislativo em Portugal*. Lisboa: Âncora Editora.
- Eça, T. T. (2010). A Educação Artística e as Prioridades Educativas do Século XXI. *Revista Iberoamericana de Educação*, 52, pp. 127-146.
- Esteireiro, P. (2014). Problemas Centrais da Educação Artística: Reflexões sobre a Atualidade e Desafios para o Futuro. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 3, 95-105.
- Eurydice, a Rede de Informação sobre Educação na Comunidade Europeia. (2010). *Educação artística e cultural nas escolas da Europa*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação.
- Falcão, M. (2014). Teatro no currículo: avaliar o quê e para quê? C. Tomás e C. Gonçalves (coords.). *Atas do VI Encontro do CIED: I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos*, 148-164. Lisboa.
- Fernandes, D., Ó, J. R., & Paz, A. L. (2014). Da Génese das Tradições e do Elitismo Imperativo da Democratização: A Situação do Ensino Artístico Especializado. In M., Rodrigues (coord.). *40 anos de políticas de educação em Portugal*. Conhecimento, Atores e Recursos, v2, 149-198. Coimbra: Almedina.
- Flores, J. G. (1994). *Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Fortuna, C. (coord.). (2014). *Cultura, Formação e Cidadania*. Lisboa: Gabinete de Estratégia, Planeamento e Avaliações Culturais, Secretaria de Estado da Cultura.
- Garcia, J. L., Lopes, J. T., Neves, J. S., Gomes, R. T., Martinho, T. D., & Borges, V. (2014). *Mapear os recursos, Levantamento da legislação, Caracterização dos atores, Comparação internacional: Relatório Final*. Lisboa: Gabinete de Estratégia, Planeamento e Avaliação Culturais Secretaria de Estado da Cultura
- Governo de Portugal [GP] (s.d.). *Democracia Portuguesa*. Consultado a 23 de março de 2017, em <http://www.portugal.gov.pt>
- Guedes, N. (2012). Convergência ideológica? Uma análise comparada dos programas eleitorais do PS e do PSD (1991-2009). *Sociologia, Problemas e Práticas*, 68, 103-125.
- Guedes, N. (2016). Esquerda-Direita: Análise das posições ideológicas do PS e do PSD (1990-2010). *Sociologia, Problemas e Práticas*, 80, 95-116.
- Jalali, C. (2007). *Partidos e Democracia em Portugal 1974-2005: Da Revolução ao Bipartidarismo*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

- Kelman, S. (1987). *Making Public Policy, A Hopeful View of American Government*. New York: Basic Books.
- Ketele, J. M. D., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lallias, J.-C. (2003). Les particularités du spectacle vivant dans l'éducation artistique. In J. G. Carasso (coord.) *L'éducation artistique: un nouvel enjeu pour les collectivités territoriales. Autour du spectacle vivant et du théâtre en particulie*. 21-30. CRDP des Pays de la Loire: Nantes, France.
- Leitão, A. (2014). Enquadramento Jurídico-Constitucional da Política Pública de Educação. In M. Rodrigues (coord.). *40 anos de políticas de educação em Portugal*, v1, 91-108. Coimbra: Almedina.
- Leitão, A. (2011). *Contratos Interadministrativos*. Coimbra: Almedina.
- Lisi, M. (2011). *Os Partidos Políticos em Portugal: Continuidade e Transformação*. Coimbra: Almedina.
- Lobo, M. C. (1996). A evolução do sistema partidário português à luz de mudanças económicas e políticas (1976-1991). *Análise Social - 31 (139)*, 1085-1116.
- Lobo, M. C. (2000). Governos partidários numa democracia recente: Portugal, 1976-1995. *Análise Social*, 154/155, 35, 147-174.
- Lopes, F. F. (2004). *Os Partidos Políticos: Modelos e Realidades na Europa Ocidental e em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.
- Machado, J. (2014). Descentralização e Administração Local: os municípios e a educação. In J. Machado & J. M. Alves (coords.), *Município, Território e Educação: A administração local da educação e da formação*, 39-56. Porto: Universidade Católica.
- Magalhães, P. C. (2004). Eleições, Partidos e Instituições Políticas no Portugal Democrático. In A. C. Pinto (coord.), *Portugal Contemporâneo*, 173-192. Lisboa: Dom Quixote.
- Marques, A. S. (2012). Dança, Criatividade e Educação Artística: um cruzamento essencial e exequível. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 59-72.
- Martin, B. H. (2016). *Teaching the arts as a second language: A school-wide policy approach to arts integration*. Alberta, Canada: Arts Education Policy Review.
- Martins, A. (1994). *Noções Fundamentais de Direito*. Lisboa: APG - Associação Portuguesa de Gestores de Recursos Humanos.
- Martins, C. (2017). "E agora, vai voltar tudo a ser como era?" – Por uma crítica às artes na educação. In M. d. Assis, E. X. Gomes, J. S. Pereira, & A. L. Pires (Edits.), *10x10 - Ensaios entre Arte e Educação*, 13-20. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, G. (2017). *O Essencial Sobre o Diário da República*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

- Mbuyamba, L. (2007). Relatório - Sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística. (F. Agarez, Trad.) Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Mendonça, A. (2006). A problemática do insucesso escolar: a escolaridade obrigatória no Arquipélago da Madeira em finais do século XX (1994-2000). *Evolução da Política Educativa em Portugal*, (Dissertação de doutoramento. Universidade da Madeira. Madeira). Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.13/194>
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Obtido de [http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Ministros, P. D. C. (2015). *Programa do XXI Governo Constitucional*. Obtido de <http://www.portugal.gov.pt/pt/o-governo/prog-gc21/20151127-programa.aspx>
- Muller, P., & Surel, Y. (2002). *A Análise da Políticas Públicas*. (A. Bavaresco, & A. Ferraro, Trads.) Pelotas, Brasil: EDUCAT.
- Pacheco, J.A. (2008). Notas Sobre Diversificação/ Diferenciação Curricular em Portugal. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, MS, v. 14, n. 28, 178-187.
- Pereira, R. (2014). Educação em Portugal (1974-2014): Tempos, ideias e combates. *Educação, Sociedade e Culturas*, 11-24.
- Pinto, R. L. (1984). Democracia pluralista consensual: algumas notas sobre o sistema eleitoral, o sistema partidário e o sistema de governo. *Revista da Ordem dos Advogados*, 263-303.
- Pires, C. (2012). *A "Escola a Tempo Inteiro": operacionalização de uma política para o 1.º ciclo do ensino básico. Uma abordagem pela "análise das políticas públicas"*. (Dissertação de doutoramento. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa). Obtido de <http://hdl.handle.net/10451/6519>
- Prata, A. (2008). *Dicionário Jurídico* (5ª ed., Vol. I). Coimbra: Almedina.
- Ramos, M. C. (2001). *Os processos de autonomia e descentralização à luz das teorias de regulação social: O caso das políticas públicas de educação em Portugal*. (Dissertação de doutoramento. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa. Lisboa). Obtido de <http://hdl.handle.net/10362/1009>
- Read, H. (2010). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Recomendação n.º 1/2013 de 28 de janeiro. *Diário da República n.º 19/2013 – II série*. Conselho Nacional de Educação. Lisboa.
- República Portuguesa. (s.d.). Consultado a 10 de janeiro de 2017, em <http://www.portugal.gov.pt/pt.aspx>
- Rodrigues, M. d., Sebastião, J., Mata, J. T., Capucha, L., Araújo, L., Silva, M. V., & Lemos, V. (2014). A construção do sistema democrático de ensino. In M. Rodrigues (coord.), *40 anos de políticas de educação em Portugal. A construção do sistema democrático de ensino* (Vol. I), 35-88. Coimbra: Almedina.
- Ruas, J. (2017). *Manual de Metodologias de Investigação*. Maputo: Escolar Editora.

- Saez, J.-P. (2003). *Éducation artistique et territoire*. In J. G. Carasso (coord.), *L'éducation artistique: un nouvel enjeu pour les collectivités territoriales. Autour du spectacle vivant et du théâtre en particulier*, 13-20.
- Silva, A. S. (coord.). (2000). *A educação artística e a promoção das artes, na perspectiva das políticas públicas: relatório do Grupo de Contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, P. C. (2013). *Novos Dilemas, Velhas Soluções? Patronagem e Governos Partidários*. (Dissertação de doutoramento. Universidade de Aveiro. Aveiro). Obtido de <http://hdl.handle.net/10773/11312>
- Silva, S. (2008). *Governos partidários e sociedade civil*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Bases Psicopedagógicas* (Vol. 1º). Lisboa: Instituto Piaget.
- Vasconcelos, A. (2011). *Educação Artístico-musical: Cenas, actores e políticas*. (Dissertação de doutoramento. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa). Obtido de <http://hdl.handle.net/10451/4788>
- Xavier, J. B. (2005). *Convergências e divergências das políticas educativas e culturais*. Comunicação apresentada nos Encontros Alcultur Faro, capital nacional da Cultura, Faro.
- Xavier, J. B. (2010). *Políticas para a Educação Artística e Cidadania Activa: que perspectivas?* Comunicação apresentada no Seminário Repensar a Cidadania a partir da Experiência Artística da companhia de Teatro: O Teatrão, Coimbra.
- Zaharia, M., Popescua, C., & Feniser, C. (2016). The Structure of Active Population by Educational Levels before and after the Economic Crisis. Was it Influenced by the Crisis?. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 221, 317-325.