



**UNIVERSIDADE
FERNANDO
PESSOA**

Quinta das Flores / Conservatório

Escola de artes, agrupamento ou escolas protocoladas.

**Faculdade de Ciências
Humanas e Sociais**

**Mestrado em
Docência e Gestão da
Educação**

Orientadora

Professora Doutora

Maria do Carmo Castelo Branco Vilaça de Sequeira

Lúcio Manuel Fernandes de Oliveira Pratas

Porto, 2013

Lúcio Manuel Fernandes de Oliveira Pratas

Quinta das Flores / Conservatório

Escola de artes, agrupamento ou escolas protocoladas

**ESTUDO ACERCA DA INTEGRAÇÃO NUM ÚNICO
CAMPUS ESCOLAR DE UMA ESCOLA BÁSICA E
SECUNDÁRIA E DE UM CONSERVATÓRIO DE MÚSICA**

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS



Porto, 2013

Lúcio Manuel Fernandes de Oliveira Pratas

Quinta das Flores / Conservatório

Escola de artes, agrupamento ou escolas protocoladas

**ESTUDO ACERCA DA INTEGRAÇÃO NUM ÚNICO
CAMPUS ESCOLAR DE UMA ESCOLA BÁSICA E
SECUNDÁRIA E DE UM CONSERVATÓRIO DE MÚSICA**

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS



Porto, 2013

Lúcio Manuel Fernandes de Oliveira Pratas

Quinta das Flores / Conservatório

Escola de artes, agrupamento ou escolas protocoladas

ESTUDO ACERCA DA INTEGRAÇÃO NUM ÚNICO *CAMPUS* ESCOLAR DE UMA ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA E DE UM CONSERVATÓRIO DE MÚSICA

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa, por Lúcio Manuel Fernandes de Oliveira Pratas, como parte dos requisitos para a obtenção do Grau de Mestre em Docência e Gestão da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Maria do Carmo Castelo-Branco Sequeira.



Porto, 2013

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Lúcio Pratas', is located in the bottom right corner of the page.



RESUMO

“Quinta das Flores / Conservatório: Estudo acerca da integração num único campus escolar de uma escola básica e secundária e de um conservatório de música” é o tema escolhido para servir de base a este trabalho de investigação. Os vários cenários que esta questão nos coloca são aqui equacionados com o propósito de contribuir para uma resposta mais esclarecida e objetivamente analisada a esta situação particular. O estudo baseia-se no caso concreto de duas escolas públicas de Coimbra, a Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores, *EBSQF*, e a Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra, *EACMC*, que fruto de opções políticas passaram a coabitar no mesmo espaço físico. A metodologia utilizada passa pela i), análise teórica de alguns dos métodos e técnicas utilizadas para o estudo de cenários vindouros, ii) consolidação da legislação referente a estatutos de autonomia, iii) estudo cronológico e das funções dos diversos órgãos de planeamento e prospecção das entidades educativas do país, iv) resenha documental das duas escolas para melhor as identificar, v) caracterização da realidade escolar e da rede educativa do concelho tendo em conta algumas variáveis sociais e demográficas, vi) e, finalmente, a apresentação e estudo das hipóteses mais verosímeis, fundamentadas e educativamente mais bem estruturadas a que o estudo nos conduziu, culminando então com o retrato da situação atual vivida neste original *acampamento educativo*.

Palavras-chave: agrupamento de escolas, autonomia, conservatório, escola de artes, ensino articulado, ensino artístico especializado, ensino integrado, ensino regular e planeamento.



ABSTRACT

“Quinta das Flores / Conservatório: Study about the integration into a single school campus of a basic and secondary school and a conservatory of music” is the theme chosen to serve as the basis for this research work. The various scenarios that this issue raises here are equated with the purpose of contributing to a more enlightened response and objectively analyzed to this particular situation. This study is based on two state-schools in Coimbra: Escola Básica e Secundária Quinta das Flores (*EBSQF*) e a Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra (*EACMC*) that nowadays in result of polity choices cohabit in the same physical space. The methodology used crosses by i) theoretical analysis of some of the methods and techniques used for the study of future scenarios, ii) consolidation of the legislation relating to the autonomy state, iii) chronological study and functions of components of planning and exploration of education bodies of the country, iv) Documentary review from both schools to better identify, v) characterization of the school reality and f the education network of the country taking on account of some social and demographic variables, vi) and finally, the presentation and study the more correct and believable hypotheses grounded and educationally better structured the study led us, finishing then with the portrait of the current situation lived in this educational camp.

Key words – School camp, autonomy, conservatory, arts’ school, skilled education, regular education, planning.



Agradecimentos

À minha orientadora, Prof^a Doutora Maria do Carmo Castelo-Branco Vilaça de Sequeira, pela motivação e inextinguível orientação pedagógica e científica;

Aos professores que me acompanharam nesta caminhada, Carlos Alves, M^a da Piedade Alves, Manuela Sampaio, Inês Gomes e Manuela Coutinho, pelo rigor científico e académico sempre exigido;

À Ana Margarida e Isabel Barreto pela colaboração, amparo, confiança e apoio;

Ao Francisco Sobral Henriques pelo incentivo e contributos;

À Anita e ao Carlitos por terem acreditado neste projeto e porque sem o entusiasmo, compreensão e envolvimento da família nada seria possível.

*“Aquele que não agradece pelas pequenas coisas,
não agradece o bastante.”*

Provérbio árabe



Índice

RESUMO	V
ABSTRACT	VI
Índice	VIII
Índice de diagramas	X
Índice de gráficos	X
Índice de tabelas	X
Planta de localização	XI
INTRODUÇÃO	1
1. Tema em estudo	1
2. Justificação do tema	3
3. Metodologia	4
4. Estruturação	5
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTOS	7
1.1 – Enquadramento histórico	7
1.2 – Enquadramento epistemológico: conceito, juízo e opinião.	12
1.3 – Enquadramento conceptual: planeamento e prospetiva.....	16
1.4 – Enquadramento metodológico: hipóteses e mapas conceptuais.....	21
1.4.1 – Cenários/Projetos/Propostas	23
1.4.2 – Método dos cenários	25
1.5 – Enquadramento legislativo (breve)	28
CAPÍTULO II - O PLANEAMENTO EDUCATIVO EM PORTUGAL	30
2.1 - O Ensino Artístico Especializado.....	30
2.2 – Políticas educativas	34



2.3 – Roteiros legislativos.....	38
2.4 – A história do processo de autonomia das escolas.....	39
2.5 – As escolas do país em números.....	44
CAPÍTULO III – CARATERIZAÇÃO DAS DUAS UNIDADES EDUCATIVAS	46
3.1 – A escola básica e secundária da quinta das flores – “Quinta”	46
3.2 – A escola artística do conservatório de música de Coimbra – “Conservatório”	53
3.3 – A Quinta das Flores e o Conservatório. Duas escolas?	55
3.3.1 – Caraterização humana.....	58
3.3.2 – Caraterização pedagógica	59
3.3.3 – Caraterização administrativa e financeira	63
3.3.4 – Caraterização funcional	65
CAPÍTULO IV - CENÁRIOS	67
4.1 – Uma única escola – Escola de Artes	67
4.2 – Escolas agrupadas	69
4.3 – Duas escolas	75
CONCLUSÃO.....	77
Glossário	86
Siglas	88
Fontes de informação	89
Bibliografia	91
Anexos.....	94
Anexo 1 – Roteiro legislativo do EAE.....	94
Anexo 2 – Roteiro legislativo do processo de autonomia das escolas	96



Índice de diagramas

Diagrama 1 – Mapa conceptual de cenários	24
Diagrama 2 - Plano estratégico da Secretaria Geral do MEC	27
Diagrama 3 - População discente das duas escolas	58

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Nº de professores / ano letivo	48
Gráfico 2 – Nº de turmas / ano letivo	49
Gráfico 3 – Nº de alunos / ano letivo	50
Gráfico 4 – Nº de alunos e turmas do ensino profissional	51
Gráfico 5 – Turmas em 2012/2013	52
Gráfico 6 – Turmas / Nível de ensino	52

Índice de tabelas

Tabela 1 – Alunos matriculados no EAE em 2010/2011	32
Tabela 2 – Diferenças curriculares e de carga horário entre o ensino regular e o EAE	33
Tabela 3 – Gabinetes de planeamento e prospecção	38
Tabela 4 – Agrupamentos de escolas por NUT II	44
Tabela 5 – Escolas por NUTS II	45
Tabela 6 – Escolas públicas de música	53
Tabela 7 – Escolas particulares e cooperativas de música	54
Tabela 8 – Nº de alunos matriculados no ensino supletivo e integrado em 2012/13	57
Tabela 9 – População discente das duas escolas por nível de ensino	58
Tabela 10 – População das duas escolas	59
Tabela 11 – Professores por departamento	59
Tabela 12 – Grupos disciplinares	60
Tabela 13 – Composição dos Conselhos Gerais	61
Tabela 14 – Composição dos Conselhos Pedagógicos	63
Tabela 15 – Mega-agrupamentos de escolas no país	70
Tabela 16 – Primeira proposta de agrupamentos de escolas no concelho de Coimbra	71
Tabela 17 – Segunda proposta da DREC para agregação de escolas	73



Localização $40^{\circ} 11' 32''$ N
 $8^{\circ} 24' 31''$ W

❶ EBSQF – EACMC (Quinta das Flores / Conservatório)

❷ Centro Comercial “Coimbra Shopping”

❸ Instituto Superior de Engenharia

❹ Oficina Municipal do Teatro **TEATRÃO / Ecovia**

❺ Centro Saúde Norton de Matos

❻ Ponte Rainha Santa

❼ Bairro Norton de Matos

❽ Escola Básica do 1º ciclo da Quinta das Flores

❾ Escola Básica do 2º e 3º ciclo Dra. Maria Alice Gouveia



INTRODUÇÃO

“As ciências da educação são possíveis se os investigadores aceitarem abandonar o conforto das suas bibliotecas, dos seus gabinetes, do seu laboratório in vitro e das suas reuniões político-administrativas para proceder às suas investigações no próprio terreno da aprendizagem (...).”

Legendre (1983)

Liminarmente, e numa primeira abordagem, são apresentadas as bases, as ideias, as etapas e os parâmetros metodológicos necessários para a compreensão do trabalho proposto (contextualização e justificação do tema, caminho metodológico utilizado e estruturação do corpo do relatório).

1.Tema em estudo

O tema objeto do nosso trabalho teve como base o estudo da possível conjugação de duas escolas públicas de Coimbra com projetos educativos, autonomias e tipos de ensino perfeitamente diferenciados, mas que na nossa ótica poderiam criar sinergias de superação e de enriquecimento caso se reestruturassem e cruzassem os seus objetivos e práticas pedagógicas e administrativas.

Na cidade de Coimbra existiam (e existem) 6 escolas secundárias. Destas, três foram alvo de modernização e requalificação através do programa desenvolvido pela empresa Parque Escolar EPE. Existia (e existe) também um Conservatório de Música, escola pública, sem local definitivo, já “cansada” de tanto saltar, de ocupar edifícios emprestados, de usar instalações não compatíveis com o ensino artístico, de ouvir os poderes públicos locais e nacionais prometer a construção de um edifício condigno para esta instituição. Mas esta hipótese nunca tinha passado de projeto, de meras intenções que já cansavam de tantos avanços e recuos, até que os poderes públicos decidiram



requalificar uma escola secundária com excelente centralidade, numa área confortável e com uma comunidade educativa receptiva, e ao mesmo tempo fazer coabitar no mesmo edifício a escola artística pública, vulgo Conservatório. Projeto magnífico que com o entendimento total entre as partes envolvidas fez nascer um espaço educativo único e um polo aglutinador e promotor de atividades culturais, decretando-lhe obviamente um imenso valor acrescentado.

Naturalmente que a existência de um projeto tão atípico e não enquadrado nas práticas educativas regulares do país precisava de respostas a questões de variadíssima índole.

Há sinergias que devem ser aproveitadas.

Há desperdícios que necessitam de ser diminuídos.

Há complementaridades que devem ser esbatidas.

Há funcionamentos sectoriais que podem ser melhorados.

Há práticas pedagógicas que carecem de conciliação.

Mas todas estas questões só podem ser convenientemente elencadas se, e apenas se, a questão fulcral for respondida.

*** *Mantêm-se duas escolas distintas a viver no mesmo local e com projetos educativos diferentes,***

ou;

*** *Agrupam-se estas duas entidades de feição educativa, públicas, de modo a serem criadas sinergias e massa crítica capaz de catapultar os anseios da comunidade,***

ou;

*** *Cria-se uma Escola de Artes com as valências inerentes às duas escolas de origem.***

Na análise a estas questões (que foram a base do nosso trabalho), muitas questões/problemas de natureza administrativa, organizativa, pedagógica e funcional se nos depararam:

1. Se, por ventura, a solução passar pelo agrupamento da ESQF com outra(s) escola(s) que alunos deverão ter prioridade em frequentar a EBSQF? Os



alunos do ensino artístico do Conservatório, ou os alunos oriundos da(s) escola(s) que, entretanto, se terá(ão) agregado com a Quinta das Flores?

2. Como funcionar em termos pedagógicos? De facto, o ensino oferecido aos alunos do EAE têm as duas componentes curriculares no mesmo local (ou até nas mesmas salas), mas, administrativamente, em duas escolas diferentes!
3. Como funcionar em termos estratégico-científicos (relação com a tutela, número de turmas, prioridades em termos de nível de ensino, rede escolar, abertura ao ensino profissional...)?
4. Como estabelecer pontes entre as escolas, se a solução passar não pelo seu agrupamento, mas sim pelo estabelecimento de protocolos nas bastas áreas comuns às duas escolas?
5. Como conjugar Conselhos Pedagógicos e Conselhos Gerais com opiniões e filosofias próprias diferenciadas?

Estas são algumas das muitas perguntas/hipóteses/**problemas** cujas respostas ou estudo operacional serviram de base a este trabalho. Os modelos propostos e estudados avaliaram as incertezas características de cada hipótese considerada, tendo em conta os cenários objetivos inerentes a cada situação.

2. Justificação do tema

*“Todos os modelos começam com um problema. (...)
Um problema é, pois, sempre o ponto de partida.”*

Carvalho (2009)

Uma situação nova requer propostas novas. A existência de duas comunidades educativas em ambiente não regulamentado, onde qualquer ato administrativo, pedagógico ou de natureza funcional carece sempre de harmonização entre as duas entidades, coloca-nos perante dificuldades de gestão e de funcionamento muito *sui*



generis. Esta escolha, firmada em motivações pessoais, procurou proporcionar subsídios que melhorassem e aperfeiçoassem as práticas diárias destas duas escolas.

3. Metodologia

“Metodologia é um conjunto de diretrizes que orientam a investigação científica”

Herman, (1993)

Tendo em atenção os vários cenários exequíveis e procurando conciliar inteligivelmente as várias hipóteses de solução que racionalmente se integram no estudo; considerando ainda, com Carvalho (2009), que *“hipóteses são suposições colocadas como respostas plausíveis e provisórias (...) sabendo que um problema pode ter muitas hipóteses, que são soluções possíveis para a sua resolução”*, parece-nos que o recurso a mapas conceptuais estruturados a partir de conceitos será a melhor solução para apresentar o caso em estudo.

De facto, de acordo com Novak, (2000) os mapas conceptuais facilitam a organização e a representação dos conhecimentos pretendidos, e também para Carvalho (2009) um diagrama deste género *“ajuda a organizar e representar o conhecimento e tem por objetivo reduzir, de forma analítica, a estrutura cognitiva subjacente a um dado conhecimento, aos seus elementos básicos”*.

Nestes mapas conceptuais é obrigatória a existência de uma ligação objetiva e hierarquizada entre os conceitos aí estruturados, mas as ligações substantivas entre estes conceitos ou juízos não podem ser sujeitas a uma rigidez tal que não permita um cruzamento entre hipóteses, uma vez que se reconhece que uma hipótese técnica é sempre uma hipótese a considerar.

Portanto, partindo das várias hipóteses que nos são fornecidas por um mapa conceptual produzido exclusivamente para este trabalho (diagrama 1, página 23) analisaremos cada um dos cenários propostos e concluiremos da bondade de cada um deles.



4. Estruturação

A dissertação encontra-se organizada num volume constituído por duas partes: Uma, pré-textual (identificação da obra, resumo e índices), e outra, textual, incluindo, a introdução, o seu desenvolvimento (ou corpo), constituída por quatro capítulos e uma conclusão – corpo essencial a que se segue uma componente pós-textual, formada por um glossário, dicionário de siglas, fontes, bibliografia e anexos.

➤ **Introdução:**

Introduz-se o tema a desenvolver, tecem-se algumas considerações sobre os conceitos integradores, incorpora-se o método utilizado para concretizar o estudo proposto e, finalmente, faz-se uma apresentação estruturada do trabalho apresentado;

➤ **Desenvolvimento:**

a) *Enquadramentos*. Algumas aproximações e abordagens teóricas de carácter conceptual e metodológico, onde é indicado o eixo de análise privilegiado, (*método dos cenários*), uma análise teórica e uma aproximação legislativa e histórica. Identificam-se ainda, através de um mapa conceptual, os cenários ou projetos a favorecer, e preconiza-se a necessidade e a relevância do tema escolhido.

b) *Planeamento educativo em Portugal*. Neste item são citados os vários gabinetes de prospecção e planeamento educativo responsáveis pela elaboração de suporte teórico para a elaboração das políticas educativas do país e uma abordagem ambivalente aos textos legais que serviram de suporte ao trabalho. Também é feita uma resenha histórica do processo de autonomia orientado especificamente para o agrupamento de escolas.

c) *Caracterização das duas escolas*. É feita uma caracterização exaustiva destes dois territórios educativos. Identificam-se as duas escolas, individualmente e agrupadas, sob o ponto de vista pedagógico, administrativo, financeiro, organizativo e de população escolar. São usados suportes gráficos e tabelas para simplificar e tornar mais apelativa a visualização dos dados apresentados.



d) Cenários. Equacionam-se os três cenários possíveis e pragmáticos. Estudam-se futuros tendo em conta os dados disponíveis e de acordo com a planificação de realidades que nos parece mais consensual. Pretendemos apresentar, integradamente, todas as hipóteses de trabalho passíveis de acontecer.

➤ **Conclusão.**

Redução dos vários cenários de incerteza a três possibilidades razoáveis que merecem a pena ser estudadas. No final relataremos a solução final, consensual entre as duas comunidades que carecerá de melhoramentos significativos, a nível de harmonização de práticas e de estímulos pedagógicos.



Capítulo I

ENQUADRAMENTOS

1.1 - Enquadramento histórico

Desde os primórdios da nacionalidade que o *ensino da música e das artes* foi deixado a cargo das instituições clericais ou sob sua influência, reduzindo o ensino musical ministrado em grandes conventos e mosteiros ao estritamente essencial para o culto religioso, nunca sendo a aprendizagem da música vista como uma competência essencial necessária ao desenvolvimento da pessoa. Nestas escolas monásticas, criadas especificamente para a preparação curricular prévia à aprendizagem da Teologia o ensino era composto por sete disciplinas distintas chamadas *Artes Liberais*, que se dividiam em dois grupos. Um primeiro com três unidades curriculares, *trivium*, Gramática, Retórica e Dialéctica e outro grupo, *quadrivium*, com outras quatro, Aritmética, Música, Geometria e Astronomia. Apenas por curiosidade constate-se a determinação saída das *Cortes de Santarém*, em 1434, onde era decretado que “*juiz devia ser alguém que soubesse ler e escrever, a menos que não existisse na localidade quem soubesse*”.

Curiosamente a Universidade de Coimbra foi uma das primeiras instituições dedicadas aos Estudos Gerais a instituir uma das primeiras cátedras de música.

Mais tarde, em pleno séc. XVI começam a aparecer em várias igrejas, maioritariamente localizadas nas maiores urbes, alguns indícios da generalização do ensino da música, tanto na versão vocal como no ensinamento de alguns instrumentos, a par de uma incipiente democratização do ensino público: para os nobres o preceptorado tendo em vista um enriquecimento criativo ao nível das artes e para os alunos não pertencentes a grupos sociais privilegiados, os ofícios. Mas a aprendizagem da música não era tida, no entanto, como uma competência essencial a desenvolver. É desta data, e da autoria de João de Barros a criação de uma Cartilha de Aprendizagem, chamada de *Gramática de Língua Portuguesa com os Mandamentos da Santa Madre Igreja*.



Remonta a 1835 a criação da primeira instituição pública dedicada exclusivamente a estes estudos, o Conservatório de Música, com primeira sede na Casa Pia de Lisboa e que se destinou a ocupar o lugar do entretanto extinto Seminário da Igreja Patriarcal, com aulas de *Preparatórios e Rudimentos, Instrumentos de latão, Instrumentos de palheta, Instrumentos de arco, Orquestra e Canto*. Já nesta altura era dada especial importância a estes “*Estudos da Arte e da Ciência da Música*” no âmbito da “*música vocal e instrumental*”.

Esta localização do Conservatório no interior da instituição Casa Pia destinava-se à admissão de *alunos pensionistas* que deixando nos cofres do conservatório elevadas e importantes verbas, possibilitariam a frequência de *até 20 estudantes pobres*, internos da casa mãe, conforme obrigação expressa nos seus estatutos (Decreto de 5 de maio de 1835), e a par da formação ministrada aos dois sexos tinha fundamentalmente uma ação de natureza social e de solidariedade. Mais tarde foi dividido em três escolas: Escola de Música, Escola de Artes e Escola de Declamação.

Durante o Estado Novo foram alterados os conceitos de obrigatoriedade e gratuidade, tendo sido reduzida para três anos a escolaridade obrigatória que poderia ser oferecida em escolas oficiais, particulares ou em casa. A escola para todos permitia manter um apertado controlo sobre tudo o que se lia e ao mesmo tempo constituía um excelente veículo da propaganda político-ideológica do regime. O ensino era organizado em torno das seguintes disciplinas: *Língua Portuguesa, Aritmética e Sistema Métrico, Moral, Educação Física e Canto Coral*. No que respeita a esta última disciplina não era propriamente música que se ensinava, mas sim uma pequena coleção de cânticos nacionais e nacionalistas, onde eram exaltados os valores fundamentais do regime.

Na mesma época, 1936, e através do Decreto de 15 de Novembro, o combate ao analfabetismo e a consequente obrigatoriedade de frequência de escolas primárias começa a ter espírito de lei. O artigo 33º do citado decreto afirmava que “*todos os pais de família têm rigorosa obrigação de facilitarem a seus filhos a instrução das escolas primárias. As municipalidades, os párocos, os próprios professores empregarão todos os meios prudentes de persuadir ao cumprimento desta obrigação os que nela forem descuidados*”.

Já no que concerne ao ensino das artes e da música e por motivos economicistas, foi constituído o Conservatório Nacional através da junção do Conservatório Nacional



de Música e do Conservatório Nacional de Teatro e diminuído o leque das *disciplinas literárias*. Simultaneamente canalizaram-se os alunos apenas para uma área específica, passando a um ensino artístico de banda mais estreita.

Mais tarde, já nos anos sessenta, a escolaridade obrigatória passou primeiro para quatro anos, mais tarde em meados da década para seis anos, e já nos anos setenta com a reforma Veiga Simão para oito anos. Em 1974, em pleno abril democrático, a política nacional de educação aparece associada aos valores revolucionários da época, com matizes socioculturais liberais carregadas de conceitos desconhecidos até então; a igualdade de oportunidades e o ensino para todos.

O Decreto-Lei 310/83 representa um ponto de viragem crucial na política educativa seguida em Portugal no domínio do ensino artístico (música, dança, teatro e cinema), através da sua inserção no sistema geral de ensino, o qual é constituído na sua base por um ramo unificado coincidente com a escolaridade obrigatória. Diz este normativo que;

- a. O ensino musical deve ser inserido “(...) *no esquema geral em vigor para os diferentes níveis de ensino*”;
- b. “(...) *em escolas especializadas do ensino básico podem ser reforçadas componentes de ensino artístico*”.
- c. Ao nível do ensino secundário “*podem ser criados estabelecimentos especializados destinados ao ensino e prática de cursos de natureza técnica e tecnológica ou de índole artística*”
- d. É consagrado ao nível do 1º ciclo o “*desenvolvimento das expressões plástica, dramática, musical e motora*”;
- e. É criada a disciplina de Educação Musical no 2º ciclo;
- f. No 3º ciclo de escolaridade é previsto o estudo da música dentro da área de intervenção da Educação Artística;
- g. Finalmente a criação no ensino secundário de disciplinas de carácter mais artístico como Música e Expressão Dramática.



A este propósito, refira-se a existência de um grupo de teatro, HYBRIS, constituído por professores e alunos da EBSQF, nascido desta abertura legislativa (1985) e da oferta formativa curricular de OED, Oficina de Expressão Dramática. Desde essa altura até hoje o grupo tem representado condignamente a escola em inúmeras mostras nacionais de teatro tendo-se tornado um excelente embaixador das artes performativas que se realizam a nível escolar.

Mais tarde a Lei de Bases do Sistema Educativo, LBSE, assumindo a importância das artes nos ensinos básicos e secundário, afirma no art.º 7, alínea c) que se pretende:

“proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios”

E ainda reportando ao mesmo documento, agora no art.º 9, alínea b), assume-se que se deve:

“(...) facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística.”

Também o decreto – lei 334/90, de 2 de novembro, que estabeleceu as Bases Gerais da Organização da Educação Artística, advogava uma necessidade imperiosa de alterar com a forma manifestamente insuficiente *“como a educação artística se tem processado em Portugal (...) incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus”*.

O mesmo diploma legal, ainda no seu preâmbulo, declara *“(...) pelas razões referidas (...) a educação artística não mais se compadece com medidas pontuais ou remédios sectoriais; a sua resolução passa pela reestruturação global e completa de todo o sistema iniciando-se por aí a construção gradual de um novo sistema articulado que contemplará todas as modalidades consideradas neste domínio, a saber: música, dança, teatro, cinema, audiovisual e artes plásticas”*.



Também a UNESCO, que tem patrocinado muitas causas com enfoque na necessidade da educação artística, regista nas conclusões do relatório final da conferência realizada em 2006 em Portugal:

- ✓ *A necessidade de assegurar que a educação artística chegue a todas as crianças e sociedades, independentemente de considerações relacionadas com riqueza e cultura;*
- ✓ *O carácter indispensável das artes como parte essencial de uma educação de qualidade, pela contribuição que dão para a compreensão do mundo e para o alargamento das capacidades e da inteligência;*
- ✓ *O efeito transformador das artes sobre as vidas das pessoas;*
- ✓ *A necessidade futura de indivíduos com competências artísticas, aos níveis social, democrático e económico.*

É também deste relatório, e da sumula das comunicações apresentadas a propósito do painel plenário “*Promoção da Educação Artística*” onde foi salientada a importância das artes e da cultura através dos média para alcançar os objetivos de uma educação de qualidade, que se retira o magnífico excerto escrito a seguir. Hoje este documento não é mais que um tributo à utopia...

“(…), a criatividade e a imaginação são as palavras-chave da educação. Fomentar a criatividade é o único meio seguro para estabelecer um verdadeiro diálogo no seio de uma sociedade colaborativa. Chegou a hora de colocar as atividades criativas na agenda social e abandonar o paradigma das sociedades industriais – em que se exige que a pessoa seja analítica, normativa, regulada, uniforme, etc. – a favor de um novo paradigma pós-industrial, em que a faculdade mais importante é a imaginação para defrontar situações complexas, especulativas e de contextos múltiplos. Para isso, a representação vertical e hierárquica das matérias de educação, que relega a Educação Artística para as atividades extracurriculares, deve ser substituída por um novo paradigma horizontal e colaborativo, baseado no desenvolvimento pessoal. A



literacia, a numeracia e as artes devem ser as competências de base do sistema educativo do futuro”.

A este propósito, importância do ensino artístico na educação juvenil, e apenas a título de curiosidade, juntamos ao trabalho uma antiga proposta/estudo da OCDE (2007) e do seu Bureau para a Educação acerca da aprendizagem artística e que permitiria (ou ajudaria a encontrar um método aferitivo) quantificar o impacto das artes na educação. Era proposto que fossem contabilizados o número de artefactos artísticos existentes em casa de um estudante (como por exemplo, o número de volumes de poesia clássica, ou o número de quadros) e sugeria a aplicação das tabelas do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) na avaliação da educação artística...

1.2 – Enquadramento epistemológico: conceito, juízo e opinião.

J. Eduardo Carvalho (2009), recorrendo ao trabalho de Franz Rudio (1986), explora de modo assertivo a ténue relação existente entre os conceitos de ***conceito, juízo e opinião***. Percebemos perfeitamente que por conceito (do latim *conseptus*, do verbo *concipere*, que significa "formar dentro de si") se entende o enunciar de algo que faz sentido, não sensível a mudanças de acordo com o modo como é definido ou por quem é referido. Um conceito que seja perceptível e se relacione de forma ordenada e consequente a outros conceitos, entretanto já estruturados e reconhecidos ganha ainda a chancela de científico. No que concerne ao trabalho agora em desenvolvimento, os conceitos de ensino integrado, articulado ou supletivo relacionando-se entre si e tendo como denominador comum o ensino artístico especializado, EAE, significarão sempre o mesmo, independentemente de quem o afirma, da escola ou escolas onde existam ou do nível de ensino a que se refiram. Estes conceitos já consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro) são entendidos da mesma maneira por toda a gente. Não apresentam qualquer ambiguidade.

Já a noção de juízo pressupõe o estabelecimento de relações entre vários conceitos. Formular juízos é uma atitude racional que obriga a ter sempre presente a noção de comparação entre dois ou mais conceitos científicos. Para os alunos terem os



currículos regulares e currículos específicos da dança e da música na mesma escola é sem dúvida a melhor solução. Isto é um juízo!

Emitir um juízo pressupõe honestidade, rigor e racionalidade. Mas, e se o juízo não tiver estas características? E se o juízo for racional sob o ponto de vista de senso comum, mas opinativo e não suficientemente fundamentado? Então estamos perante uma opinião! A opinião apenas responsabiliza quem a tem ou a emite, e não precisa de se basear em pareceres técnicos e científicos. Muitas vezes é utilizado um parecer para dar ênfase a opinião emitida!

Mas a ciência não se compadece com juízos e opiniões! O motor evolutivo da ciência utiliza como combustível nuclear o binómio conceitos/abordagem filosófica, os primeiros necessariamente validados cientificamente e a segunda enveredando naturalmente por uma das duas correntes mais bem solidificadas e estruturadas: a **empirista e a racionalista**. A primeira fazendo incidir a sua orientação no sentido de clarificar que não há certezas sem experiência e a segunda advogando que o uso do raciocínio é fundamental para chegar a conclusões que se afiguram corretas e com suporte. Não são dogmas, antes sim pontos de partida para outras cogitações filosóficas feitas ao longo dos últimos 4/5 séculos.

- a. Desde as teorias de René Descartes (1596-1650), com a sua visão **cartesiana** da possibilidade de chegar à verdade apenas por métodos racionais. O “*penso logo existo*” agora posto em causa pelo português António Damásio com o “*existo, logo penso*”;
- b. Da visão do escocês David Hume (1711-1776), célebre pelo seu empirismo radical e ceticismo filosófico, que apostou na fusão destas duas correntes filosóficas, argumentando com a existência de uma ciência que introduz o **método experimental no raciocínio**;
- c. Das teorias **iluministas** de Immanuel Kant (1724-1804) que advogava que as duas correntes filosóficas se complementavam fazendo a transposição do estudo de fenómenos físicos para a compreensão de fenómenos humanos, culturais e sociais. “*Tem coragem para fazer uso da tua própria razão!*”



- d. Do desenvolvimento superior do pensamento através do conceito de **dialética** de Frederich Hegel (1770-1831) com a sua trilogia de tese, antítese e síntese e ponto fulcral colocado na argumentação e contra-argumentação;
- e. Do **positivismo** de Auguste Comte (1798-1857) baseado na observação dos fenómenos, como oposição clara ao racionalismo e ao idealismo, negando à ciência qualquer possibilidade de investigar a causa dos fenómenos naturais e sociais, antes sim defendendo a ideia de que o conhecimento científico é a única forma de conhecimento verdadeiro;
- f. Do **pragmatismo**, teoria dos finais do século XIX, do americano Charles Sanders Pierre (1839-1914), que enfatizava a relação entre pensamento e ação, entre o ser cético e o dogma assumido;
- g. Do método **hipotético-dedutivo** e do critério de demarcação científica de Karl Popper onde tudo o que não for redutível à lógica ou à experiência é excluído. Para Popper a missão do cientista deve ser a de procurar a falsificação das teorias em vigor e não a sua comprovação;
- h. Até à noção de **paradigma** de Khun, filosofia de acordo com a qual a evolução da ciência é feita unicamente através de paradigmas, que não são mais que modelos, representações e interpretações universalmente reconhecidas que fornecem problemas e soluções modelares para os cientistas.

Juízo, conceito e opinião são também conceitos necessários à dinâmica própria das ciências sociais. Nesta área é impossível isolar as diferentes variáveis convocadas para discussões e debates. Nesta área é impossível realizar testes laboratoriais com a finalidade de aferir da veracidade, validade e importância de cada um dos pressupostos que estarão a servir de pilares de sustentação a qualquer trabalho. Cada um dos componentes endógenos e exógenos contribui de *motu* próprio para a solução existente ou que se pretende propor. Todas as circunstâncias envolventes influenciam o efeito das causas.

O estudo das ciências sociais e humanas é muito diferente do estudo das ciências exatas. O algoritmo utilizado em processos matemáticos não pode ser transportado para disciplinas onde os processos heurísticos têm predominância. O pragmatismo técnico da



sequência de ações baseadas em conceitos científicos, deduções matemáticas ou em técnicas aferidas experimentalmente, poucas incertezas contem, mas o mesmo já não pode ser afirmado quando somos transportados para o domínio das ciências sociais e humanas onde o que mais abunda são imprevisibilidades, ambiguidades e incertezas.

No caso em estudo, discutir ou aferir de que maneira se defende melhor o Ensino Artístico Especializado ministrado na EA do Conservatório de Música de Coimbra, se é agrupando as duas escolas (EACMC e EBSQF), se é criando uma nova etapa no viver em conjunto (Escola de Artes) ou se é mantendo o *status quo* existente (duas escolas diferenciadas), nunca poderá ser justificado como uma mera diferença de *opinião* ou de diferenciação de *conceitos*. A discussão terá de ser substantiva deixando de lado o arrastar filosófico ou platónico dos *conceitos e juízos* formulados. Definir os parâmetros ou fronteiras que balizam os conceitos é dar a conhecer o ponto de vista de quem decide. É dar a conhecer previamente de que forma está estabelecido o limiar da objetividade patrocinado pelo decisor.

Aqui objetividade é antónimo de ilusão! E ilusão não é sinónimo de erro! A ilusão tem tendência a persistir no domínio do que está a ser estudado, enquanto o erro uma vez identificado deve ser eliminado, deixando o caminho livre ao rigor e à *ciência exata*. A ilusão tende a tornar objetivo o que está no domínio do subjetivo, tende a tornar *conceito* o que está encerrado na *opinião*. A ilusão é transportar para o estudo científico que por definição tenderá a ser isento, objetivo, assertivo e criterioso o *juízo* pessoal e auto focado do titular.

Os sentimentos do autor são a mais comum das ilusões. Inconscientemente são colocados no sistema dados menos objetivos e carecidos de cientificidade que amplificados pelo sistema alteram completamente os silogismos em que se baseia a dinâmica da ciência.

Nas ciências sociais e humanas esta situação é muito mais comum. Sendo eminentemente uma ciência empírica fica mais acessível a penumbras e cortinas que deixando antever a realidade científica acabam por esbater a sua perfeita dimensão. Também nas ciências exatas existe um erro muito comum equivalente a esta ilusão das ciências sociais: o erro de paralaxe. A realidade está visível e ao nosso alcance, mas por erro sistémico acaba por ser erradamente assumida.



1.3 – Enquadramento conceptual. Planeamento e Prospetiva

“L’avenir est imprévisible. C’est pourquoi, paradoxe, il faut envisager des futurs. Et pour cela traiter de l’incertitude. Traiter de l’incertitude, c’est alors aller au cœur de la compréhension de la prévision et de la prospective et de leurs relations.”

Pierre F. Gonod, (2004), *“Penser l’incertitude”*

O planeamento e a prospetiva, (não só na educação), conceptualmente devem ser vistas como atividades gestionárias que visam o facilitar de tomadas de decisão numa perspetiva de melhoramento do nível de competitividade, de desempenho e de conforto da empresa/serviço público. Para Carapeto (2006) *“gerir estrategicamente, é (...), orientar a ação no sentido da visão e do cumprimento da missão”*.

Este tipo de estudos e reflexões não devem ser vistos apenas como meros processos académicos! Atualmente são uma das ferramentas estratégicas mais utilizadas em todo o mundo por organizações públicas e privadas. Através deste tipo de procedimento é possível avaliar com um menor grau de incerteza a evolução de grandezas que não podem ser mensuradas nem analisadas em complexos sistemas laboratoriais. Estas reflexões nascem sempre de cenários que devem ter em conta a vida futura das pessoas, principais unidades implicadas no estudo, de modo que as alterações a propor não ofereçam hipóteses de colapsar a sua vida quotidiana. O modelo a propor será tanto melhor quanto maior for o rigor científico e o grau de objetividade colocado nos estudos.

Uma má decisão vítima ou não de decisões intermédias irregulares, mal estudadas ou mal fundamentadas, pode traçar negativamente o destino de uma empresa ou de uma organização pública. Pior ainda num contexto educacional. Qual será o preço a pagar por um país se a plataforma básica do seu sustento, a educação, for objeto de estudos ineficazmente elaborados e pouco científicos? Qual será o preço a pagar por uma aposta num tipo de ensino que redundou em fracasso? Qual será o preço a pagar pela irregular planificação de uma organização educativa propiciadora de dispêndios financeiros exagerados?



Quais são os cenários a equacionar em cada situação? E quais são os atores com relação direta com as variáveis em estudo?

O *cenário* passou a ser o conceito fundamental, a constituir uma ferramenta no arsenal do estratega e a basear-se na suposição de que não podendo prever o futuro especulando sobre uma variedade de futuros, pode-se fazer uma aproximação do futuro correto. Para que tal aconteça, é necessário um número de cenários suficiente para cobrir as contingências importantes possíveis, mas na quantidade mínima para serem administráveis: nem um número exagerado que torne humanamente possível estudar todas as propostas cénicas, nem um número residual que não forneça a totalidade das soluções ou futuros possíveis!

Há que construir hipóteses plausíveis e rigorosas de modo a enfatizar a realidade possível e a eliminar propostas pouco equacionáveis. No caso que é proposto ser estudado, terão que ser colocados em equação e estudados exhaustivamente os três cenários possíveis que o futuro nos pode propor. Possivelmente um guindar-se-á ao patamar superior e será o escolhido!

Em qualquer atividade produtiva, mas no caso vertente em ambiente escolar, planejar mudanças, inserir novas funções educativas, alargar o âmbito das suas atividades ou alterar algumas das suas áreas básicas devem ser cenários a privilegiar apenas em ambientes positivos e favoráveis. Antecipar é uma das palavras - chave no sucesso e manutenção da empresa/escola/educação.

Esta opção de antever cenários tendo em conta os dados disponíveis, a definição de objetivos e a identificação dos desafios estratégicos é a “pedra de toque” do planeamento e da prospetiva. A análise pormenorizada da situação presente, tecnicamente chamada de *scanning* do ambiente organizacional ou estudo de prospecção, é sempre a matéria-prima de base e uma mais-valia com valiosa utilidade na construção e exploração de futuros alternativos.

Há uma grande diferença entre a predição dos adivinhos, a profecia dos profetas e feiticeiros, a especulação e a projeção prospetiva. Como entender as profecias de Nostradamus! Profecias não têm ambiente científico! Em que lugar colocar a tantas vezes repetida frase de T. J. Watson, presidente da IBM, em 1943, ao afirmar “*Acredito que há mercado mundial para cerca de 5 computadores*”? Com certeza que TJ Watson



não tinha privilegiado o planeamento de cenários ou estudos estratégicos! É preciso melhorar a qualidade da reflexão, da inovação e da decisão estratégica.

Um processo prospetivo concentra-se nas incertezas, sublinha os riscos, toma em atenção as rupturas, adota uma abordagem global e tem como principal elemento de simulação *os cenários*, ao contrário da previsão que se baseia nas certezas e oculta os riscos, partindo do que é simples para chegar ao complexo numa abordagem claramente sectorial e usa *os modelos* como instrumento declarado para simular futuros.

O presente (mesmo sem o rigor total) dá-nos, com as cautelas previstas pelos pensadores,¹ elementos de construção do futuro.

De facto, objetivamente e com rigor científico, nada poderá ser dito sobre o futuro. Pode ser pretensamente predito, mas nunca deterministicamente assumido. É sempre muito mais fácil falar de situações com residual grau de concretização ou de elevada taxa de imprevisibilidade. E sobre o futuro incerto, é possível sistematizá-lo em três categorias de incerteza:

- ❖ Riscos – Incertezas que pelo seu historial são suscetíveis de predição;
- ❖ Incertezas – Situações com alguma probabilidade de acontecer, mas em que o seu acontecimento é resultante de raciocínios dedutivos;
- ❖ Imprevisibilidades – Não é viável que possam acontecer.

Este planeamento baseado nestas três categorias, dito **estratégico** em oposição ao planeamento tradicional, que surge na década de 70 do século passado (Vasconcelos e Sá, 1990), tenta ultrapassar as limitações inerentes ao método racional de planear, introduzindo complexidade e interligações causa/efeito.

As previsões cederam definitivamente o lugar à prospetiva. A incerteza passou a ser a matéria-prima da prospetiva e o planeamento passou a ser um processo dinâmico, sujeito a revisão permanente em que os objetivos definidos são sempre possíveis de atingir, nem que para isso seja necessário redefinir caminhos. A gestão estratégica

¹ Godet (1993), " O futuro é múltiplo e diversos futuros potenciais são possíveis".
Schwartz (2000), "Não é possível prever o futuro com um razoável grau de certeza".
Van der Heijden, " (...) a base do problema relaciona-se com o facto da gestão estratégica ter lugar num contexto de incerteza do futuro".



assenta na ideia de que a missão da organização pode ser alcançada da melhor forma através de uma avaliação compreensiva e sistemática do ambiente externo da organização e dos seus recursos (objetivos de longo prazo e grandes estratégias).

Planear cenários é mais que inventar histórias sobre o futuro. Planear passou a ser um ato de escolha, e de acordo com Margarida Perestrelo (comunicação no 1º Congresso em Portugal sobre Planeamento e Avaliação de Impactos Sociais, Grândola, 1999, subordinada ao tema “Prospetiva; Planeamento Estratégico e Avaliação”):

“... planear passou a ser o favorecimento de um entre muitos fatores possíveis, (...) o planeamento tradicional entra em ruptura, cuja crise é contemporânea ao surgimento da prospetiva (...)”.

Também para Bana e Costa, (1993);

“... em qualquer situação decisional, existe pelo menos uma solução que com tempo e meios suficientes pode ser demonstrado como sendo a melhor solução”.

Nestes casos o princípio recursivo utilizado pelos métodos prospetivos, cria sempre a noção de interligação entre a situação atual e o estudo das possíveis situações futuras, tendo em consideração que *produto* e *efeito* estão umbilicalmente ligados. Há uma espécie de realimentação, um mecanismo de *feedback* entre causas e efeitos, entre fins e meios.

As decisões/recomendações devem ser sempre suportadas por modelos elaborados com esse objetivo específico, mesmo tendo em consideração que em qualquer processo de tomada de decisão estará sempre presente o contributo da subjetividade (inerente a qualquer metodologia de prospetiva).

O planeamento não pode ser um processo decidido apenas por decisores, antes sim função de um processo conciliativo entre atores. Ou melhor, a decisão a tomar com base nos estudos de planeamento e prospecção não deverá ser única e simplesmente atribuída às entidades superintendentes, mas, racionalmente, deverá ser tomada com base numa estratégia de compatibilização entre o sujeito com poder de decisão, e aqueles a quem a decisão vai afetar.



Prever e planear podem e devem ser atos compatibilizáveis. Assim o futuro construído é agora mais facilmente previsível. Não há limites para o encorajar de vários futuros. O limiar será sempre a racionalidade posta no estudo e a objetividade do planeamento feito. O futuro pode ser um dos futuros exequíveis que a *nossa "brainstorm"* ficciona.

Para Pierre F. Gonod (1990) as previsões podem ser sintetizadas em quatro grandes estruturas:

- ❖ *Previsões Deterministas* – Domínio da certeza em que os processos acontecem com grande probabilidade, (conhecimento dos pressupostos científicos que regem estes processos). Domínio claro das áreas técnicas e tecnológicas.
- ❖ *Previsões Aleatórias* – É possível predizer alternativas futuras através do conhecimento das correlações entre grandezas.
- ❖ *Certezas Qualitativas e Incertezas Quantitativas* – São as chamadas tendências. É conhecida a sua orientação, mas não a probabilidade de acontecer.
- ❖ *Incetezas Qualitativas e Quantitativas* – Processos em que existe uma impossibilidade de conhecer qualquer futuro possível.

Pierre Gonod foi, no entanto, um crítico acérrimo do planeamento e da prospectiva feita sem as bases científicas tão necessárias à perfeita idealização de futuros. Sem esta estratégia metodológica de planeamento, haverá sempre falhas na identificação de cenários futuros possíveis e dá como exemplo destas falhas/fracassos a não antecipação do colapso da URSS em 1991 por falha de prospetiva social e política.

Para P. F. Gounod são necessários outros olhares sobre a *"problematique de l'incertitude"*.

A incerteza é o valor mais absoluto das nossas vidas!

As incertezas do futuro são produto de incertezas do presente e do passado e realimentadas também pelas mesmas incertezas do futuro dando origem à expressão dicotómica *"incerteza sistémica versus sistema de incertezas"*.



São incertezas do presente e do passado:

- ✓ Incertezas do conhecimento do estado do sistema atual;
- ✓ Incertezas do processo em curso e o processo passado;
- ✓ Incertezas das contradições no seio do sistema;
- ✓ Incertezas das estratégias e projetos atuais;
- ✓ Incertezas do processo de conhecimento.

Quanto a incertezas do futuro podemos também sintetizar:

- ✓ Incertezas emergentes de rupturas e descontinuidades;
- ✓ Incertezas acerca da reversibilidade ou irreversibilidade dos sistemas;
- ✓ Incertezas de descobertas científicas e inovações tecnológicas;
- ✓ Incertezas sobre a evolução das contradições sociais;
- ✓ Incertezas sobre o modo de pensar, dos valores e do comportamento das gerações vindouras;
- ✓ Incertezas sobre as prospectivas, os atrasos e a velocidade dos processos.

1.4 – Enquadramento metodológico: Hipóteses e Mapas conceptuais.

“Um trabalho não pode ser uma verdadeira investigação se não se estruturar em torno de uma ou várias hipóteses”.

Quivy e Campenhoudt (1998)

Qualquer investigação operacional que nos seja proposta e que possibilite uma solução racional e científica baseada na colocação de hipóteses formais, necessita de uma rigorosa sistematização de todos os atores envolvidos e dos cenários a privilegiar. Tanto o “problema” como a “hipótese” funcionam no mesmo patamar relacional;



problema pressupõe interrogação e desconhecimento, enquanto hipótese pressupõe conhecimento e afirmação.

Para Kerlinger (1980), “*Uma hipótese é um enunciado conjuntural das relações entre duas ou mais variáveis. São sentenças declarativas e relacionam, de alguma forma, variáveis a variáveis*”.

Para que as hipóteses enunciadas sejam validadas, de acordo com Lakatos e Marconi (1991) devem obedecer a onze características intrínsecas: *consistência, verificabilidade, simplicidade, relevância, apoio teórico, especificidade, clareza, plausibilidade, profundidade, fertilidade e originalidade*. Tentaremos ao longo deste documento tentar obedecer a todas elas, umas de maneira mais formal, outras com um entendimento mais racional. As hipóteses que iremos estudar, na tentativa de simplificar a decisão a tomar;

- ⊗ Serão simples de imaginar;
- ⊗ Relevantes para o futuro destas duas escolas;
- ⊗ Específicas para estas unidades orgânicas;
- ⊗ Plausíveis para o tempo social em que vivemos;
- ⊗ Com apoio teórico, metodológico e conceptual claro;
- ⊗ E consistentes com os padrões de ensino que pretendemos.

Nestes mapas conceptuais é obrigatória a existência de uma ligação objetiva e hierarquizada entre os conceitos aí estruturados. As ligações substantivas entre estes conceitos ou juízos não podem ser sujeitas a uma rigidez tal que não permita um cruzamento entre hipóteses. Hipóteses técnicas ou apenas possibilidades a estudar.

Miles e Huberman (1984), afirmam que para tornar perceptíveis os mapas conceptuais e focar os dados em concurso e a recolher devem ser utilizadas representações gráficas em que por meio de setas se relacionem as variáveis principais, e os conceitos e cenários a privilegiar.

Para Van der Maren um quadro conceptual tem de englobar os conceitos teóricos de partida, ou seja, o “modelo inicial da problemática”, e estabelecer as respetivas questões iniciais.



“No caso de se tratar de um estudo qualitativo exploratório, partimos com várias perspetivas. Sabemos que estamos a lidar com um objeto complexo e sensível a uma série de fatores (...). Deveremos por isso, estar abertos a conjuntos teóricos e não a uma única teoria”.

Van der Maren (1987)

1.4.1 - Cenários/Projetos/Propostas

“O que prevemos raramente ocorre; o que menos esperamos geralmente acontece.”

Benjamin Disraeli

No diagrama 1, foram interrelacionadas as várias entidades (atores) convocadas para este projeto de investigação; as duas escolas envolvidas através dos seus Conselhos Gerais, a Câmara Municipal de Coimbra, a Direção Geral de Estabelecimentos Escolares - Centro (ex. Direção Regional de Educação do Centro) e o Ministério da Educação (ou da Educação e Ciência como agora foi renomeado). Das decisões ou propostas destas unidades aparecerão cinco projetos (hipóteses/cenários) que carecerão de estudos privilegiados, uma vez que qualquer uma destas soluções finais necessitará de compromissos:

- Manter** duas unidades independentes;
- Protocolar** convénios;
- Agrupar** as duas unidades orgânicas;
- Integrar** as duas escolas;
- Criar** uma nova escola,

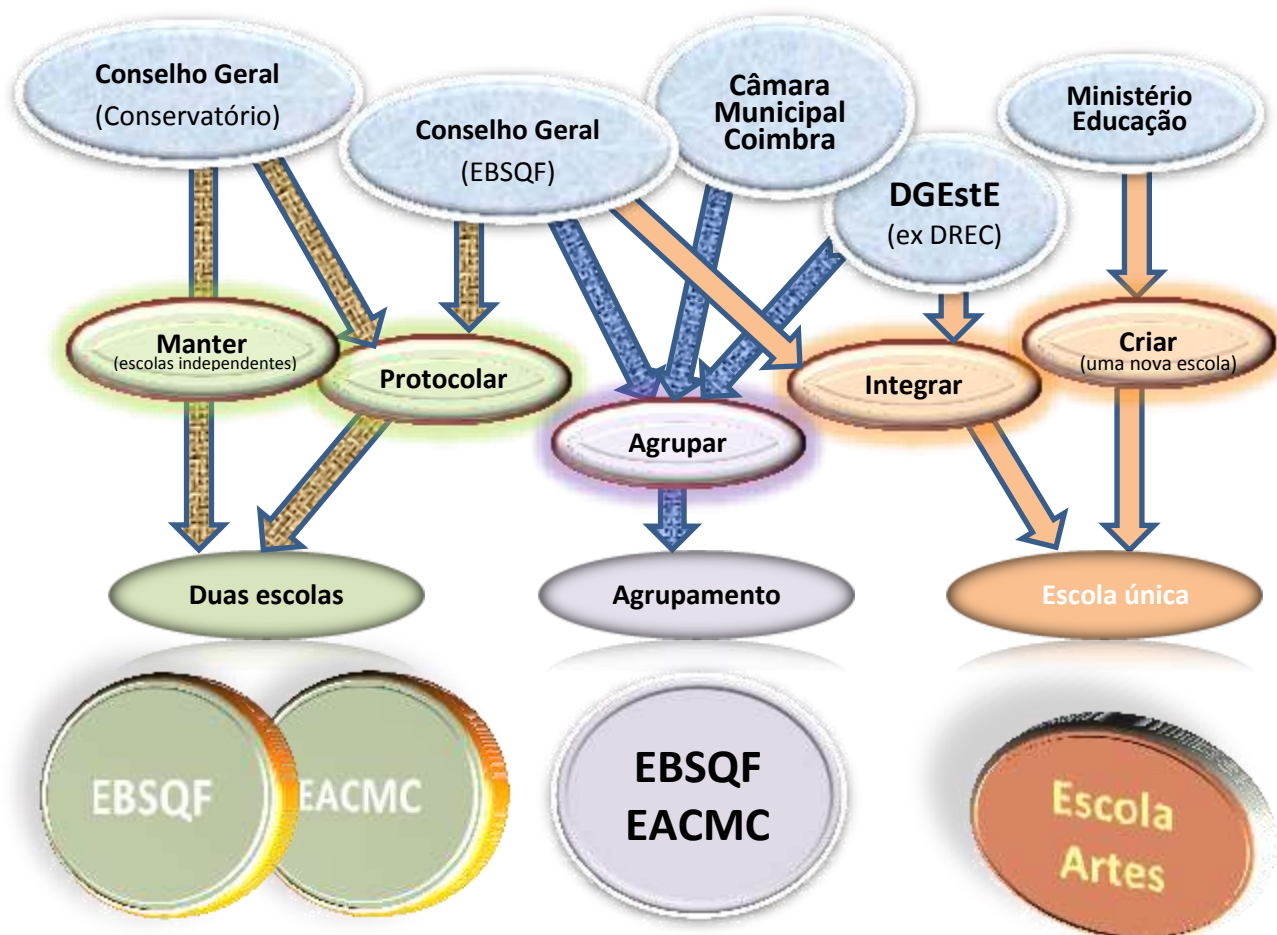
Qualquer decisão a tomar terá que ser muito bem fundamentada. Claro que algumas decisões ou propostas de decisão de algum destes atores com envolvimento direta neste estudo passaram ao longo do tempo que levou a requalificação da anterior EBSQF por ambiguidades e avanços/recuos.



No mapa conceptual (diagrama 1), é pretendido reduzir ao mínimo o jogo de palavras e mostrar através do diagrama de fluxos a simplicidade do processo em estudo, tendo o cuidado de interrelacionar todas as entidades (atores/stackholder's) com influência no sistema desenvolvido.

Dentro de uma perspetiva mais abrangente, é possível sintetizar estas 5 propostas e projetos em apenas três cenários com massa crítica suficiente para um salto qualitativo. O próprio diagrama conceptual orienta-nos exatamente para esta realidade através da conjugação de cores e da adjacência de conceitos.

Diagrama 1 ↻ Mapa conceptual de cenários



- ✚ Manter o *status quo* existente com duas escolas diferenciadas só terá significado se a maior parte dos atos administrativos e gestionários tiver como pressuposto de rentabilidade/eficiência e eficácia a sua prévia



protocolização. Assim sendo duas das soluções a propor fundem-se numa única. Duas escolas a usar os mesmos edifícios às mesmas horas, só será possível através de uma atitude concertada entre as direções, o que pressupõe o estabelecimento de múltiplos protocolos em todas as áreas de coincidência ou de utilização comum;

- ✚ Integrar os dois estabelecimentos numa única unidade orgânica, ou criar, através de despacho ministerial, uma nova escola com a valência intrínseca equivalente às duas que lhe deram origem;
- ✚ Agrupar as duas escolas. Neste ponto merece destaque o facto de numa primeira fase, a estrutura regional do ministério da educação pretender agrupar a Quinta das Flores, com outras escolas vizinhas, e não com o Conservatório.

1.4.2 – Método dos Cenários

O **Método dos Cenários** (*Scenario Planning*), teoria/estratégia de metodologia prospetiva desenvolvida nos Estados Unidos e em França nos anos 60/70 argumenta que a utilização de informação (qualitativa e quantitativamente falando) é diretamente proporcional à probabilidade de induzir erros grosseiros no sistema e inversamente proporcional à incoerência introduzida nos cenários propostos. Para esta teoria doutrinária é fundamental o diagnóstico da organização, a identificação das competências, o enquadramento competitivo, o posicionamento estratégico e a dinâmica da instituição. As diferenças entre os decisores, clientes e *stakeholders* (atores), as condições disponibilizadas para o processo, o processo de atuação e o horizonte temporal são os conceitos básicos e fundamentais para uma boa construção de futuros exequíveis.

Este método divide-se em quatro etapas:

- ❶ ***Delimitação do sistema*** (eufemismo para dizer diagnóstico da situação).
- ❷ ***Análise estrutural*** (sistematização de todas as variáveis envolvidas no sistema. Quanto mais discreta for a sua estruturação, mas facilmente será possível encadear jogos de atores entre elas).



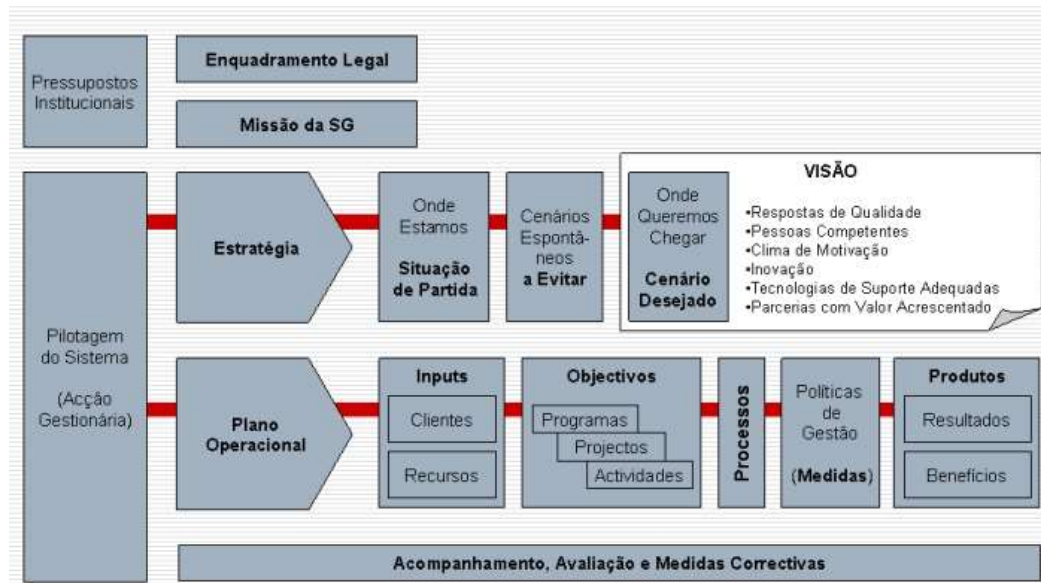
- ③ **Estratégia de atores** (recomendações, entrevistas, construção de matrizes, construção de grupos, construção de hipóteses).
- ④ **Construção de cenários** (Esta é sem dúvida a fase em que o rigor não pode faltar. Um cenário composto sem objetividade é “*meio caminho andado*” para uma avaliação errática. A consulta de peritos, a hierarquização de cenários, a avaliação de resultados e as suas consequências, são atos que devem ser criteriosamente e cientificamente formatados).

Este tipo de filosofia de índole organizacional abraça de igual modo as organizações públicas e privadas, pois o planeamento estratégico e os cenários vindouros a equacionar não são apanágio único das organizações com fins lucrativos, antes, cada vez mais, são necessários a organizações públicas dada a carestia económica que caracteriza estas organizações.

Claro que a maior parte dos desenhos estratégicos são pensados para grandes empresas que podem dedicar percentagens substanciais da sua contribuição de *I&D* para estes fins, e que normalmente após a finalização dos processos de depuração e sistematização, passam para o domínio público assumindo o nome da empresa (grande multinacional) para o qual foram desenvolvidos (Siemens, Nokia, Daimler, Shell,...), ou o nome do autor/organismo responsável pelo seu desenvolvimento. Com certeza o nome de Michel Porter e o seu relatório económico-estratégico sobre Portugal encomendado pelo governo em 1994, “*Portuguese Economic Strategy 1995 to 2001*” pode ser aqui perfeitamente chamado, pois é um exemplo soberbo do que acabámos de afirmar.

A este propósito e a par dos já referidos *Cenários Industriais* de Michel Porter é justo chamar também a *Planificação Estratégica por Cenários* de Peter Schwartz, o *Planeamento por Cenários* de Kees van der Heijden e o *Método dos Cenários* de Michel Godet.

O diagrama 2, aqui colocado pretende apenas ilustrar o tipo de organizações/instituições/organismos que utiliza na sua atividade de planeamento o método dos cenários e representa a estrutura orgânica da Secretaria Geral do Ministério da Educação e Ciência criada pela Portaria 150/2012, de 16 de maio.



Fonte: Secretaria Geral do MEC



Diagrama 2 Plano estratégico da secretaria-geral do Ministério da Educação e Ciência

Pode verificar-se que a estratégia a desenvolver tem por base três cenários com diferentes graus de objetividade:

A **Situação de Partida**, cenário perfeitamente identificado e objetivo, realidade real e concreta, e dois outros cenários futuros com hipóteses diferentes de acontecer; um que queremos **Evitar** (Cenário indesejado) e um que catalogamos como **Cenário Desejado**.

Verifica-se que os cenários desejados partem sempre de uma premissa básica: a localização correta e precisa do local de origem, da situação que suporta o estudo, da estrutura conflitual existente, dos atores envolvidos e da agregação destes de acordo com a similitude de objetivos. Os vários cenários desejados, ou futuros possíveis, não podem deixar nunca de prevenir cenários a evitar, espontâneos, conjunturais ou associados.

Mas, nem todos os cenários são compatíveis com estudos de prospetiva, para que isso aconteça os cenários a propor e a desenvolver devem obedecer proactivamente a algumas características:

- ✚ Mínimo de dois cenários (Incerteza);
- ✚ Cenários lógicos (Plausibilidade);



- ✚ Cenários racionais (Consistibilidade);
- ✚ Cenários úteis (Relevância);
- ✚ Cenários novos (Originalidade);

1.5 – Enquadramento legislativo (breve)

O Decreto-lei nº 115-A/98 de 4 de maio, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril, orientava o processo de integração para dois vetores fundamentais; agrupar todas as escolas localizadas no território continental e privilegiar os agrupamentos verticais.

Dentro desta filosofia afastava “*uma solução normativa de modelo uniforme de gestão (...), consagrando regras claras de responsabilização e prevendo a figura inovadora dos contratos de autonomia*” dando especial atenção às “*escolas do 1º ciclo do ensino básico e aos jardins-de-infância, integrando-os, de pleno direito, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação (...)*”.

Neste mesmo normativo, artigo 8º, eram atribuídas competências ao diretor regional de Educação, ouvidos o **Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento** do Ministério da Educação, os municípios e os órgãos de gestão das escolas envolvidos, “*de apresentar propostas de criação de agrupamentos para integração de estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico (...)*”.

Mais tarde, em 22 abril de 2008, o Decreto-Lei nº 75/2008, entretanto alterado pelo Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho que aprova o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino públicos declara no seu preâmbulo que pretende “*reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação*”, e nesse sentido há que “*introduzir alterações ao regime jurídico da autonomia, administração e gestão escolar*” e enumera no seu art.º 6.2 os critérios a que devem obedecer as escolas a agrupar:



- a) *Construção de percursos escolares coerentes e integrados;*
- b) *Articulação curricular entre níveis e ciclos educativos;*
- c) *Eficácia e eficiência da gestão dos recursos humanos, pedagógicos e materiais;*
- d) *Proximidade geográfica;*
- e) *Dimensão equilibrada e racional.*

O artigo 7-A do mesmo diploma estabelece, ainda, no seu ponto 1.c) que as escolas do **ensino artístico estão excecionadas de integração em agrupamentos ou agregação**, a não ser que o pretendam fazer por sua iniciativa.

Dentro desta lógica de autonomização de escolas e de transferência de competências, diretamente ou através de contratos de autonomia, procurando uma melhoria do serviço público prestado e rácios de operacionalidade mais elevados, este diploma consagra ainda:

☒ Os **Instrumentos de Autonomia** (Art.º 9) como sendo o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Anual e plurianual de atividades, o Orçamento, o Relatório Anual de atividades, a Conta de Gerência e o Relatório de Autoavaliação.

☒ A **Integração dos instrumentos de gestão** (art.º 9-A) como sendo instrumentos que obedecem a uma lógica de integração e de articulação tendo em vista a coerência, a eficácia e a qualidade de serviço e assentando prioritariamente num Projeto Educativo objetivo, conciso e rigoroso e num Plano anual e plurianual de atividades que concretize os princípios, valores e metas enunciados no projeto educativo.

☒ Os **Órgãos de administração e gestão** (art.º 10) como sendo o Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.



Capítulo II

O PLANEAMENTO EDUCATIVO EM PORTUGAL

2.1 – O Ensino Artístico Especializado

O EAE pode ser frequentado a partir do 1º CEB e tem uma arquitetura suportada pelas Portarias 225/2012, de 30 de julho, para o ensino básico, e 243-B/2012, de 13 de agosto, para o ensino secundário.

Estes cursos visam essencialmente proporcionar o aprofundamento da educação artística e de conhecimentos em ciências musicais e performativas e destinam-se a alunos que sintam uma vocação nesta área e procurem um ensino onde possam desenvolver as suas aptidões artísticas bem como pretendam uma melhor preparação para uma formação de nível superior nestas áreas artísticas.

Nos planos de estudos destes cursos pretende-se um reforço efetivo da educação artística do aluno, favorecendo também uma permeabilidade entre estes cursos e o regime geral, existindo ainda normativos específicos que regulamentam o processo de admissão e eliminação de alunos, provas de acesso, constituição de turmas, desdobramentos e carga horária de disciplinas técnicas e específicas, avaliação e transição de ano e de grau, e de certificação do aproveitamento.

Podem ser ministrados em regime articulado, duas escolas que harmonizam entre si a frequência dos dois currículos, regular e artístico, integrado, em que os alunos frequentam na mesma escola todas as disciplinas curriculares e específicas do EAE, e supletivo, ensino em que os alunos frequentam as disciplinas da componente do ensino artístico especializado da música numa escola de ensino artístico especializado de música independentemente das habilitações que possuam. Registe-se que os conhecidos Maria João Pires, Jorge Palma e Mário Laginha foram alguns dos músicos oriundos do ensino supletivo.

A legislação atual prevê a frequência do EAE segundo estas três modalidades, mas adianta que a modalidade do ensino supletivo deverá constituir-se como exceção, devendo privilegiar-se o ensino articulado e integrado, de modo a fazer dos



Conservatórios verdadeiras escolas inclusivas. Ora o que acontece no país, com 3 ou 4 honrosas exceções é precisamente o contrário.

Vejamos quais as razões onde radica esta anormalidade:

❖ *Razões de ordem familiar*

- ✚ O regime supletivo é o que dá mais segurança às famílias;
- ✚ O regime supletivo envolve menos custos financeiros;

❖ *Razões de ordem geográfica*

- ✚ Há poucos Conservatórios e o ensino integrado só funciona nestas unidades educativas;
- ✚ Normalmente os Conservatórios situam –se nas grandes urbes, dificultando o acesso aos alunos que vivem nas periferias obrigando-os ao aluguer de transportes públicos e privados ou a recursos familiares;

❖ *Razões de ordem económica*

- ✚ Pelo facto de não ser diário o regime supletivo obriga a um menor dispêndio financeiro com o transporte dos alunos.
- ✚ O custo por aluno da frequência em regime supletivo é cerca de metade do custo em regime articulado e integrado.

❖ *Razões de ordem legislativo-organizativa*

- ✚ O ensino integrado obriga os alunos a uma opção precoce;
- ✚ Há imensas dificuldades em articular/compatibilizar os horários das escolas públicas regulares frequentadas pelos alunos do EAE e os horários dos Conservatórios;
- ✚ O regime integrado ainda levanta muitas questões de interpretação ao nível da garantia que tem os alunos que podem seguir qualquer curso superior após a conclusão dos estudos secundários.



É um facto que a frequência de alunos deste tipo de ensino, EAE, é quase residual no contexto educativo nacional. Mas as razões não se prendem com o tipo de ensino, mais especializado, mais precoce em termos de opção, mais vocacionado para as artes, mas sim no facto de existirem no país poucos locais onde é possível conciliar no mesmo local as artes e os currículos tradicionais regulares.

Aportamos aqui alguns dados relativos ao ano letivo 2010/2011, o mais recente em termos de resultados/dados consolidados, da responsabilidade da DGEEC, retiradas do documento intitulado "*Estatísticas da Educação 2010/2011*".

	<i>1º ciclo</i>	<i>2º ciclo</i>	<i>3º ciclo</i>	<i>Secundário</i>
<i>Ensino público</i>	222	735	498	2283
<i>Ensino público dependente do estado</i>	-----	330	124	-----
<i>Ensino público independente</i>	-----	-----	-----	101
<i>Total alunos matriculados</i>	464 620	278 263	463 833	440 895

Fonte: DGEEC



Tabela 1 ↗ *Alunos matriculados no EAE no ano letivo de 2010/2011 (regime integrado)*

Os valores aqui expressos referem-se unicamente ao ensino integrado e foram obtidos através dos dados disponibilizados pelos estabelecimentos públicos, estabelecimentos privados com contratos de associação ou de patrocínio com o MEC, estabelecimentos tutelados pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional e pelos já extintos Centros Novas Oportunidades.

Não sendo de extrema relevância, mas apenas a título informativo, refira-se que a carga horária e os currículos dos alunos que frequentam o ensino artístico especializado da dança e da música e o ensino regular são substancialmente diferentes. A tabela 2 retrata perfeitamente essa tese tomando em atenção, e apenas para efeitos de exemplo, as cargas horárias e a sua distribuição para o 7º ano de escolaridade.



- ✚ Ao EAE não são oferecidas as disciplinas de TIC e de Oferta de escola;
- ✚ A carga horária atribuída às Ciências Físico e Naturais é diferente;
- ✚ A carga horária atribuída às Línguas Estrangeiras é diferente;

	7º ANO					
	Dança		Música		Regular	
Português	5		5		5	
Inglês	3	5	3	5	3	6
Francês / Espanhol	2		2		3	
História	2		2		2	
Geografia	3	5	3	5	3	5
Matemática	5		5		5	
Ciências Naturais	3	5	3	5	3	6
Físico-Química	2		2		3	
Educação Física	-----		3		3	
Ed Visual	(2)		(2)		2	
Oferta de escola	----		----		1 TIC	
TIC	----		----		1 Of Esc	
EMRC	(1)		(1)		(1)	
Oferta Vocacional	(1)		(1)		-----	
Oferta Complementar	(1)		(1/2)		1	
Formação Vocacional	16		7			
	Técnicas Dança		Formação Musical		-----	
	Música		Instrumentos			
	Práticas Dança		Classe Conjunto			
Total	41(46)		35(41)		35(36)	



Tabela 2 ↻ Diferenças curriculares e de carga horária entre o ensino regular e o EAE



2.2 – *Políticas educativas*

Os princípios e os objetivos que suportam a política educativa de um país refletem-se na concepção e na implantação da rede de estabelecimentos de educação, ensino e formação. Todos os organismos tutelares deixam impressa a sua matriz, o seu cunho pessoal nas opções tomadas, mesmo tendo em conta cenários de evolução ou regressão social, cenários de grande fulgor financeiro ou como atualmente, períodos de baixa compleição económica. O quadro base destas políticas não pode deixar de considerar no seu planeamento a realidade vivida na ocasião e a diferenciação técnica entre necessidade conjuntural e necessidade estrutural.

As redes educativas devem ser consideradas num sentido mais amplo e abrangente. Os estabelecimentos de ensino tendo uma área de influência local ambicionam políticas nacionais. A aprendizagem dos alunos é um processo sequencial e integrador, mas não compartimentado. O anseio de todas as políticas educativas de direções gerais de educação terá de ser sempre a valorização dos recursos humanos da região e do país. O sistema educativo como um todo também deve servir para atenuar eventuais desequilíbrios regionais, tanto a nível populacional como financeiro.

Com políticas de descentralização administrativas e a transferência de competências para as autarquias locais, até a concepção de novos edifícios escolares ficou subjacente à configuração de redes educativas. Esta necessidade imperiosa (?) de harmonizar tudo, de colocar um denominador comum a tudo o que é feito no país chega ao ridículo de esquecer que o país apesar de pequeno tem condicionalismos específicos de ordem meteorológica e climática que não viabilizam a construção de escolas com o mesmo perfil em locais tão diferentes como os interiores transmontanos e alentejanos!

Sob a perspetiva da existência de organismos com missão de prospetiva e planeamento de redes educativas nacionais ou distritais, e adstritas ao Ministério da Educação, é curial fazer-se uma breve resenha histórica.

Assim, em 1965 é criado na dependência do Ministério da Educação (na altura Nacional), o **Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa – GEPAE** que tinha por “*função estudar, de forma permanente, os problemas relacionados com a educação e propor as correspondentes soluções, de acordo com a evolução das*



necessidades do País”. No preâmbulo do decreto que criou este gabinete (Decreto-Lei nº 46156/1965, de 16 de janeiro) pode ler-se:

“O Ministério da Educação Nacional tem absoluta necessidade de um órgão que possa consagrar-se ao estudo permanente, sistemático, dos problemas de natureza educacional, em ordem a facilitar as decisões de fundo que o Ministro haja de tomar sobre a matéria. É preciso montar uma máquina que tenha condições para funcionar continuamente, que recolha todos os dados, elementos e informações pertinentes, e os elabore, faça sobre eles estudos esclarecedores, sempre dentro de uma ideia de conjunto, de visão orgânica, de relação de problemas e soluções, e bem assim em obediência a uma preocupação de previsão do futuro, de atualização constante segundo os progressos da pedagogia e a evolução das realidades económicas e sociais. Numa palavra, é preciso criar um instrumento institucionalizado de planeamento da acção educativa, (...)”.

A este gabinete com gozo de autonomia financeira e administrativa foram alocadas várias funções, a saber:

- Recolha de dados estatísticos;
- Realização de inquéritos;
- Análise de técnicas pedagógicas;
- Obtenção de documentação;
- Comparação de sistemas escolares;
- Estudo demográfico;
- Planos de reforma do sistema educativo.

Foi este gabinete que coordenou o processo de avaliação do programa Telescola, sistema de ensino via televisão dos mais bem sucedidos na Europa, e que arrancou em Portugal a 6 de janeiro de 1965 com a programação a ser efetuada pela Radiotelevisão Portuguesa nos estúdios do Monte da Virgem, no Porto, visando fazer cumprir a escolaridade obrigatória de 6 anos em zonas rurais isoladas e suburbanas com escolas superlotadas.



Seis anos mais tarde, em 1971 a propósito de uma alargada reestruturação do sistema educativo, e mais concretamente dos seus “braços” de planeamento, foi extinto o GEPAE, dando lugar ao **GEP, Gabinete de Estudos e Planeamento**, a quem foram atribuídas as mesmas tarefas além de competências próprias em matéria de programação da rede escolar. No âmbito deste gabinete foram ainda realizados estudos e trabalhos de pesquisa educacional, nomeadamente em cooperação com a OCDE. Este gabinete teve um importante papel nas negociações do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal, o chamado PRODEP.

Em 1993, através do Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de Abril e do Decreto-Lei n.º 135/93, de 26 de Abril, nasce o **DEPGEF, Departamento de Programação e Gestão Financeira**, que mantendo no essencial as mesmas funções no que concerne ao planeamento educativo, viu alargado o seu âmbito de aplicação em questões financeiras, entre as quais merece destaque a negociação do novo programa do PRODEP2 e a gestão do PIDDAC. Eram suas competências, entre outras funções:

- *Assegurar mecanismos de acompanhamento da gestão dos programas e planos do Ministério e da respetiva execução;*
- *Coordenar a realização de trabalhos de planeamento geral do Ministério;*
- *Elaborar projetos, planos e programas sectoriais apoiados por fundos comunitários e acompanhar a sua execução;*
- *Elaborar estudos e pareceres de carácter técnico e estatístico que possibilitem a análise de todo o sistema educativo e contribuam para a formulação da política geral de educação;*
- *Desenvolver estudos e propor medidas que assegurem a intercomunicabilidade de dados entre os diversos serviços do Ministério da Educação com vista à eficácia e racionalização da gestão do sistema educativo;*
- *Assegurar, no quadro do Sistema Estatístico Nacional, a articulação com os departamentos congéneres, a nível nacional e internacional, tendo em vista a harmonização estatística e a intercomunicabilidade de dados;*
- *Apoiar os serviços centrais e regionais do Ministério, nomeadamente nas tarefas de planeamento e programação.*



Mais tarde, em 1997, e expurgado das tarefas financeiras, foi criado através do Decreto-Lei n.º 47/97, de 25 de fevereiro, o **DAPP, Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento**. Com este diploma pretendia-se “*reforçar a capacidade da administração da educação em áreas importantes, como as do planeamento, da análise e da avaliação do sistema educativo, com particular relevância para os estudos prospetivos, o planeamento estratégico e (...)*” com competências para “*(...) avaliar os cenários de evolução do sistema educativo*”, sendo seus objetivos fundamentais:

- *Propor grandes linhas de estratégia para o desenvolvimento do sistema educativo;*
- *Coordenar a elaboração de planos estratégicos da educação;*
- *Conceber práticas educativas e de autonomia de escolas;*
- *Produzir informação estatística e indicadores de educação que pudessem ajudar no planeamento do sistema educativo.*

Posteriormente, e no âmbito do PRACE (Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado) o Decreto-Lei 213/2006, de 27 de outubro, cria o **GEPE, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação**, que tinha por missão, entre outras:

- ☞ *Garantir a produção e análise estatística da educação, tendo em vista o apoio técnico à formulação de políticas, ao planeamento estratégico e operacional;*
- ☞ *Elaborar, difundir e apoiar a criação de instrumentos de planeamento e de avaliação das políticas e programas do ME;*
- ☞ *Coordenar o planeamento da rede escolar;*
- ☞ *Coordenar a atividade do ME de âmbito internacional.*

Finalmente, em 2012, é criada a **Direção Geral de Planeamento e Gestão Financeira**, através do Decreto Regulamentar n.º 19/2012, de 31 de Janeiro, como serviço central da administração direta do Estado, dotada de autonomia administrativa que tem por missão:



- ❖ *Garantir a programação, (...) e o planeamento estratégico e operacional do MEC;*
- ❖ *Observar e avaliar a execução global das políticas e dos resultados obtidos pelo sistema educativo;*
- ❖ *Avaliar os instrumentos de planeamento e os resultados dos sistemas de organização e gestão;*
- ❖ *Coordenar o planeamento da rede escolar e a sua racionalização e contribuir para a definição das políticas e estratégias em matéria de sistemas de informação de suporte às áreas de planeamento.*

A tabela seguinte sintetiza a evolução ao longo dos anos, dos sucessivos gabinetes de planeamento e prospetiva, responsáveis pelos estudos e cenários propostos para a prossecução de boas políticas educativas.

1965	GEPAE	<i>Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa</i>
1971	GEP	<i>Gabinete de Estudos e Planeamento</i>
1993	DEPGEF	<i>Departamento de Programação e Gestão Financeira</i>
1997	DAPP	<i>Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento</i>
2006	GEPE	<i>Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação</i>
2012	DGPGEF	<i>Direção Geral de Planeamento e Gestão Financeira</i>

 *Tabéla 3* ⇨ *Gabinetes de planeamento e prospecção*

2.3 – Roteiros legislativos

Um trabalho sobre esta área ficaria sempre diminuído sem uma sumula exaustiva dos diplomas legais que suportam o trabalho a desenvolver. Nesta conformidade apresentamos em anexo dois roteiros legislativos que de algum modo ajudarão a perceber o caos labiríntico legal para o qual somos impelidos pela inútil proliferação legislativa. Um *anexo* com a legislação que consubstancia o ensino artístico



especializado e suas características próprias, e um segundo *anexo* com os normativos enquadreadores da célebre e tão discutida autonomia das escolas.

A ideia que fica da leitura deste enorme repositório legal é a de que o ensino artístico especializado – EAE -, pouca interação tem tido com o sistema educativo regular. A integração destes dois regimes é feita de um modo pontual e casuístico, com diplomas avulso ao sabor da conjuntura e da necessidade. A ambição de uma política estruturante e integrada nunca foi vista como medida importante para a tão necessária regulação e desenvolvimento deste sector educativo. A integração ou a articulação curricular nunca foi um desiderato político-educativo. Um regime democrático com igualdade de oportunidades e de acesso á educação e á cultura, teria sempre que pugnar por uma política de educação inclusiva harmonizada que não deixasse de fora os conteúdos artísticos dessa mesma educação, nem os deixasse ao sabor de um tormentoso labirinto legislativo.

2.4 – A história do processo de autonomia das escolas

- 1. Todos têm direito à educação e á cultura.*
- 2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva.*

Constituição da República Portuguesa (art.º 73)

O sistema educativo organiza-se de forma a: (...)

g) Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes.

Lei de Bases do Sistema Educativo (art.º 3)



O governo tem a consciência de que a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter. A formação estética e a educação da sensibilidade assumem-se, por isso, como elevada prioridade da reforma educativa (...).

Organização da Educação Artística (art.º 2)

Foi com a publicação do decreto-lei nº 115-A/1998, de 4 de maio, que verdadeiramente foi dado o “*tiro de partida*” para uma reorganização escolar de arquétipo nacional e com objetivos perfeitamente integrados na nova planificação educativa do país. A autonomia das escolas e a sua descentralização constituíam aspetos fundamentais para uma nova organização da educação, com o objetivo de promover a efetiva democratização, igualdade de oportunidades e qualidade prestada pelo serviço público de educação. A autonomia foi formatada como sendo um inegável investimento nas escolas e na qualidade da educação, e consagrava ainda uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa. No preâmbulo deste documento enquadrador, no seu artigo 8º, ponto 1, era estabelecido criteriosamente a quem competia desencadear o processo:

“Compete ao diretor regional de Educação, ouvidos o Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento, do Ministério da Educação, os municípios e os órgãos de gestão das escolas envolvidos, apresentar propostas de criação de agrupamentos para integração de estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico, (...)”

Os agrupamentos de escolas passariam a ser unidades organizacionais, dotadas de órgãos próprios de administração e gestão constituídas por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto pedagógico comum. Passou a ficar consagrado o conceito de autonomia como sendo, “*o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos*



domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo (...)”.

A finalidade desta autonomia visava:

- ⊗ *Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica;*
- ⊗ *Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social;*
- ⊗ *Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos;*
- ⊗ *Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos determinados;*
- ⊗ *Valorizar e enquadrar experiências em curso.*

Também no seu artigo 6º e em referência aos princípios gerais sobre agrupamentos de escolas, nos eram indicados alguns critérios orientadores deste tipo associativo de escolas. Afirmava-se que *“a constituição de agrupamentos de escolas considera, entre outros, critérios relativos à existência de projetos pedagógicos comuns, à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, à proximidade geográfica, à expansão da educação pré-escolar e a reorganização da rede educativa”*, que *“cada um dos estabelecimentos que integra o agrupamento de escolas mantém a sua identidade e denominação próprias, recebendo o agrupamento uma designação que o identifique (...)”*, apenas qualquer agrupamento apenas poderia integrar escolas de um único conselho, e que deveria haver uma garantia efetiva de que *“nenhum estabelecimento fique em condições de isolamento que dificultem uma prática pedagógica de qualidade”*.

Neste diploma legal não eram referidos os casos de unidades orgânicas com o ensino artístico especializado.

Mais tarde, por ocasião do decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril, declara-se a necessidade de rever a arquitetura do existente regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, legislando no sentido de organizar a governação das escolas em torno da



missão de “*dotar todos os cidadãos de competências (...) em condições de qualidade e equidade*”, da forma mais eficaz e eficiente possível. Este desiderato é pretensamente atingido à custa do reforço da:

- ⊗ Participação das famílias e comunidades na vida das escolas;
- ⊗ Liderança das escolas com a criação do cargo de diretor a quem é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo, para o efeito, a presidência do conselho pedagógico e criando também um Conselho Geral com regras específicas para a sua composição e com competência para eleger e destituir o diretor;
- ⊗ Autonomia das escolas que se exprime em primeira análise, na faculdade de se organizarem, de criar estruturas apropriadas e compatíveis com o projeto educativo da escola e de as fazer representar no conselho pedagógico. Neste diploma legal é consagrada ainda a criação de departamentos curriculares com assento neste mesmo conselho.

Para a constituição de agrupamentos, as escolas deveriam obedecer, designadamente, aos mesmos critérios plasmados no anterior diploma legal, artigo 6º, e já referidos e transcritos nesta mesma abordagem ao processo autonómico.

Neste diploma legal, tal como no anterior, também não eram referidos os casos de unidades orgânicas com o ensino artístico especializado.

O Decreto-Lei 224/2009, de 11 de setembro, procede à 1ª alteração ao Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino públicos fazendo alterações pontuais e apenas no que respeita aos cargos de coordenador técnico e encarregado operacional. Paralelamente torna subsistente o cargo de chefe dos serviços de administração escolar.

Em 2010, 14 de junho, através da Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, são estabelecidas orientações para o reordenamento da rede escolar, com vista à garantia de três objetivos fundamentais;

- i) *Adaptar a rede escolar ao objetivo de uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos;*



- ii) *Adequar a dimensão e as condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono;*
- iii) *Promover a racionalização dos agrupamentos de escolas, de modo a favorecer o desenvolvimento de um projeto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos.*

Nesta conformidade são dadas indicações para:

- ✚ Nº mínimo de alunos necessários para manter a escola e funcionamento;
- ✚ Calendarizar o processo de encerramento das escolas com um nº de alunos declaradamente insuficiente;
- ✚ Gradualizar o processo de reorganização dos agrupamentos;
- ✚ Dimensionar de forma não exagerada os agrupamentos;
- ✚ Indicar a escola sede de agrupamento (lecionação do ensino secundário);
- ✚ Extinguir os agrupamentos horizontais;
- ✚ **Excepcionar as escolas com ensino artístico especializado (ponto 13).**

O Despacho nº 4463/2011, de 11 de março, reiterando na sua introdução que os agrupamentos de escolas se têm afirmado como “*a mais eficaz unidade de gestão escolar em Portugal (...)*”, legisla no sentido de autorizar que a agregação de escolas possa ser da iniciativa das direções regionais de educação, dos agrupamentos de escolas ou de escolas não agrupadas, impondo obviamente procedimentos genéricos a realizar de modo que qualquer proposta venha munida do maior consenso possível e possa finalizar a sua tramitação com a essencial fundamentação do parecer.

Com o despacho 5634F/2012, de 26 de abril, o governo entende “*que o processo de reorganização da rede escolar deve ser objeto de aprofundamento numa lógica de articulação entre os serviços competentes do Ministério da Educação e Ciência, as escolas e os municípios (...)*” e nesse sentido determina no seu artigo 2º, ponto 1, alínea c), **o mesmo regime de exceção já consagrado nos diplomas anteriores para as escolas do ensino artístico**. Nesta circunstância estas escolas só poderiam criar ou integrar um agrupamento de escolas se partisse da sua iniciativa a proposta.

Finalmente o decreto-lei 137/2012, de 2 de julho, que procede à 2ª alteração ao



Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, entende que o aprofundamento e a maior eficácia da autonomia escolar decorrerá, em grande medida, *"através da celebração de contratos entre a escola, o Ministério da Educação e outros parceiros da comunidade, nomeadamente em domínios como a diferenciação da oferta educativa, a transferência de competências na organização do currículo, a constituição de turmas e a gestão dos recursos humanos"*. Como contributos para alcançar este desígnio cita a reestruturação da rede escolar, o aumento do número de escolas com contratos de autonomia definindo os objetivos e as condições, a hierarquização nos cargos de gestão e a consolidação de uma cultura de avaliação. É também refeita a composição do Conselho Pedagógico conferindo-lhe *"um carácter estritamente profissional"* passando a ser composto apenas por professores. Fica ainda prevista a possibilidade de parcerias, associações, redes ou outras formas de aproximação e partilha.

Adita ainda o artigo 7ºA, onde tal como nos documentos legais já publicados consta **o mesmo regime de exceção já consagrado nos diplomas anteriores para as escolas do ensino artístico**. Também neste documento é legislado em que circunstância única estas escolas se podem integrar num agrupamento. Esta possibilidade está subjacente a uma iniciativa própria.

2.5 – As escolas do país em números

As duas tabelas seguintes, 4 e 5, encerram dados do parque educativo do país referentes ao ano letivo de 2009/2010, da responsabilidade da DGEEC, consultados, reelaborados e tornados públicos pelo Tribunal de Contas no seu Relatório nº 31/2012, *"Relatório do apuramento do custo médio por aluno nas escolas públicas"*.

	<i>Alentejo</i>	<i>Algarve</i>	<i>Centro</i>	<i>Lisboa</i>	<i>Norte</i>
<i>Agrupamentos</i>	<i>89</i>	<i>49</i>	<i>224</i>	<i>175</i>	<i>287</i>
<i>Escolas não agrupadas</i>	<i>40</i>	<i>19</i>	<i>89</i>	<i>92</i>	<i>112</i>

Fonte: DGEEC / TC

Tabela 4 ↻ Agrupamentos de escolas NUTS II





	<i>Alentejo</i>	<i>Algarve</i>	<i>Centro</i>	<i>Lisboa</i>	<i>Norte</i>
<i>Jardins de Infância</i>	<i>177</i>	<i>34</i>	<i>1167</i>	<i>126</i>	<i>1041</i>
<i>Escolas Básicas</i>	<i>478</i>	<i>155</i>	<i>1492</i>	<i>660</i>	<i>1962</i>
<i>Esc. Básicas Integradas</i>	<i>30</i>	<i>10</i>	<i>42</i>	<i>19</i>	<i>26</i>
<i>Esc. Básicas e Secundárias</i>	<i>90</i>	<i>56</i>	<i>257</i>	<i>224</i>	<i>358</i>
<i>Escolas Secundárias</i>	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>3</i>
<i>Escolas Profissionais</i>	<i>3</i>	<i>----</i>	<i>4</i>	<i>2</i>	<i>8</i>
<i>Escolas Artísticas</i>	<i>----</i>	<i>----</i>	<i>----</i>	<i>3</i>	<i>3</i>

Fonte: DGEEC/TC

Tabela 5  Escolas por NUTS II



Em ambas as tabelas, a sigla NUTS II refere-se ao 2º nível das Unidades Territoriais Estatísticas de Portugal:

- ↳ NUT I divide o país em três blocos: Portugal Continental e Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores;
- ↳ NUT II faz uma subdivisão do continente nas 5 regiões indicadas nas tabelas;
- ↳ NUT III representa o nível mais baixo de estatística e divide cada uma das citadas 5 regiões em sub-regiões.



CAPÍTULO III

CARATERIZAÇÃO DAS DUAS UNIDADES EDUCATIVAS

3.1 – A Escola Básica e Secundária Quinta das Flores

“Quinta”

A EBSQF inicialmente prevista para substituir a escola secundária de Jaime Cortesão visando a sua posterior desativação, foi construída em 1983 segundo a tipologia pavilhonar tendo uma área de implantação de cerca de 40 000m². Além de quatro blocos de salas de aulas, pavilhão gimnodesportivo coberto e três espaços desportivos descobertos, possuía ainda um largo espaço exterior densamente arborizado e relvado, um pomar, um pequeno lago e uma zona de pinhal.

Localizada num vale, antigo leito de cheia do rio Mondego, zona semirural onde abundavam os locais de pasto ovino, bem como grandes estufas de morangos e flores, onde a escola foi obviamente beber o seu nome, e numa altura em que ainda não se vislumbrava a extraordinária expansão urbanística que esta zona sofreu, tornando-se hoje em dia numa das grandes se não a maior centralidade da cidade, a EBSQF começou por receber alunos excedentários das escolas mais chegadas; a Avelar Brotero e a Infanta D. Maria. A par destes recebia ainda alunos das zonas vizinhas de Ceira, Semide, Miranda do Corvo e Lousã que utilizavam o transporte ferroviário proporcionado pela Linha da Lousã, - hoje desativada para dar lugar (?) ao comboio urbano de superfície, Metro Mondego, - como meio preferencial de deslocação, dada a existência de apeadeiros/estações muito perto da escola: Coimbra - S. José e Carvalhosas.

No início de vida desta escola a população escolar era de uma grande heterogeneidade, fruto das políticas de seleção utilizadas pelas escolas vizinhas. A escola estava implantada num local ermo e sem meios de transporte públicos, obrigando os alunos a grandes trajetos a pé utilizando arruamentos pouco consolidados. A classe docente era extremamente jovem exatamente devido à jovialidade e localização da escola. Curiosamente, este fator que começou por enfatizar negativamente a escola,

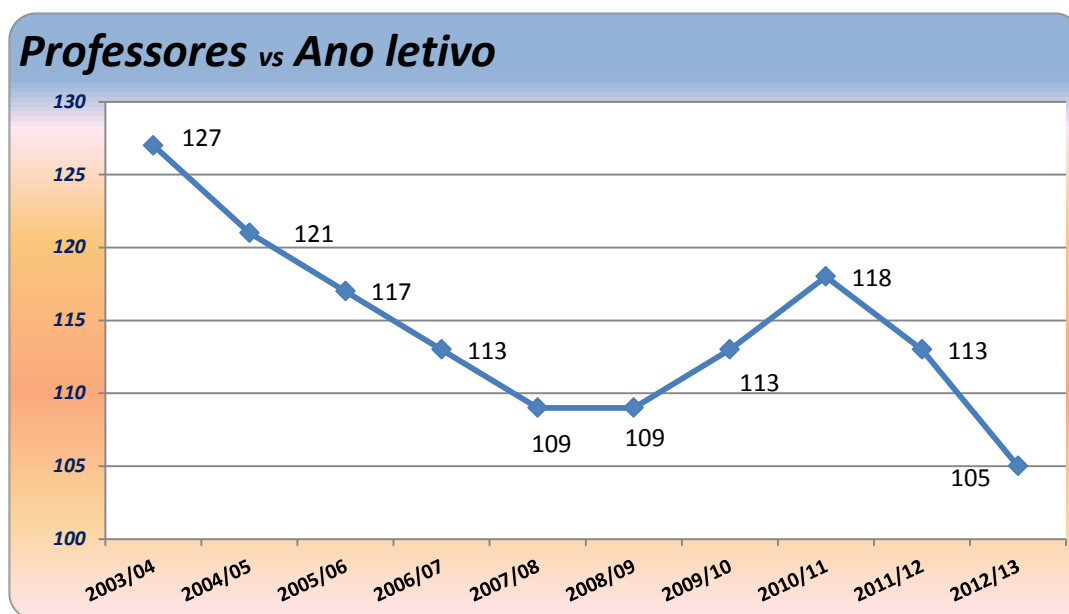


passou mais tarde a ser uma das suas mais-valias, ou seja, um quadro de escola docente jovem e estável sem alteração durante muitos anos. Mas, pouco a pouco a Quinta das Flores foi ganhando prestígio e capacidade de atrair cada vez mais alunos como primeira escolha. Hoje a “*Quinta*” é uma escola particularmente desejada, reputada, com bom ambiente e atividades diversificadas, sendo prova desta evidência o facto de no início de cada ano letivo o número de alunos que selecionam como primeira prioridade a EBSQF, ser superior à capacidade proposta e prevista na rede escolar pela Direção Regional de Educação.

No início, a EBSQF começou por ter turmas do 3º ciclo e do secundário, mas, fruto das políticas educativas emanadas das entidades tutelares, abandonou em 2000/2001 o 3º ciclo, só o voltando a recuperar em 2006/07. Mais tarde, em 2011/2012, incluiu a lecionação do 2º ciclo com turmas dedicadas ao ensino especializado da dança e da música. Entretanto, e a partir de 2007/2008 também já tinha introduzido no seu portfólio, os cursos profissionais.

De referir, e apenas por curiosidade, que apenas em duas únicas e distintas situações a escola ministrou Cursos de Educação e Formação tipo T2, e ambos inseridos no itinerário de Eletricidade de Instalações, e saída profissional de Eletricista de Instalações.

- ☞ Em 2006/07 e 2007/08 foi desenvolvido um projeto em parceria com a vizinha Escola Básica do 2º e 3º ciclos de Ceira, (à distância de pouco mais de uma ponte sobre o rio Mondego, a ponte da Portela): O curso era proposto pelas duas escolas, sendo dado na escola básica as componentes sociocultural e científica da parte da manhã, e a formação tecnológica era ministrada na “Quinta” durante as tardes. Experiência deveras enriquecedora, que transportou para um curso técnico as sinergias de duas escolas públicas;
- ☞ Mais tarde nos anos letivos de 2008/09 e 2009/10 voltou a investir-se no mesmo curso. Esta experiência não foi tão enriquecedora como a anterior talvez devido à grande heterogeneidade dos alunos que compunham a turma, tanto a nível de escola de origem (a turma foi composta quase exclusivamente por alunos excedentários de várias escolas das redondezas), como a nível de idade.



↑ Gráfico 1 - Nº de professores / ano letivo

O gráfico 1 pretende tornar perceptível a evolução do número de professores vs ano letivo. De referir que cerca de 90% pertencem aos quadros do ministério da educação.

É possível vislumbrar três zonas temporais com pendentes diferenciadas e que é justo considerar;

- i) A inflexão negativa entre os anos 2003 e 2007 relacionada com a perda das turmas do 3º ciclo, passando a escola a ter apenas o nível de ensino secundário;
- ii) Mais tarde e com o ressurgimento do 3º ciclo em 2006/07, mas apenas com efeito continuado 3 anos depois (após a entrada do 9º ano em 2008/09), inverteu-se esta tendência, o que pode ser espelhado através da pendente positiva que transparece entre os anos 2008 e 2011. Neste intervalo de tempo foi necessário aumentar o quadro docente da escola de modo a fazer frente ao incremento de 9 turmas (3 por cada ano do 3º ciclo);
- iii) Finalmente após 2010 verificou-se uma acentuada quebra no nº de professores necessários para o normal desenvolvimento da atividade letiva motivada pelas políticas educacionais dos últimos governos:



alteração da componente letiva dos professores, diminuição da carga horária de algumas disciplinas e extinção de outras, criação de agrupamentos e mega grupamentos e alteração da legislação que regulamenta a componente não letiva, etc.

Em qualquer uma destas duas situações o que se verifica é que a apetência para a aposentação aumentou. Por um lado o professor que atingiu a idade apropriada dá um suspiro de alívio e não pensa duas vezes, já nada o motiva para continuar com os seus alunos porque sente que o seu esforço não é devidamente reconhecido, por outro lado quem ainda se mantém no ativo, mas reúne as condições (gravosas) que a administração central estabelece para a negociação da aposentação, prefere o corte violento no seu vencimento e avança para esta situação.

Regista-se ainda que por cada cinco professores que se aposentam, são necessários apenas três para os substituir, tendo em conta a componente letiva inerente a professores no início ou no fim de carreira.

Para melhor sedimentar esta análise à dinâmica do corpo docente da *Quinta das Flores*, podemos convocar os três gráficos seguintes;

- i) O gráfico 2 (*turmas / ano letivo*);
- ii) O gráfico 3 (*alunos / ano letivo*);
- iii) O gráfico 4 (*alunos e turmas dos cursos profissionais / ano letivo*).

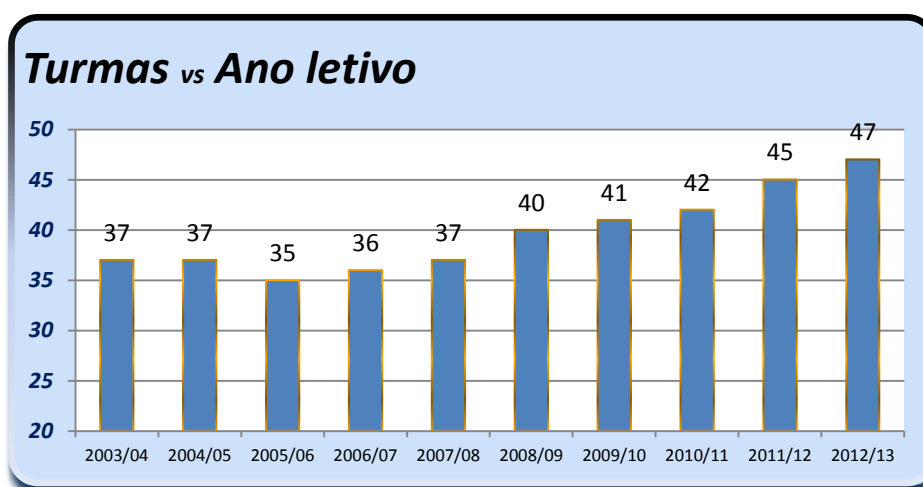
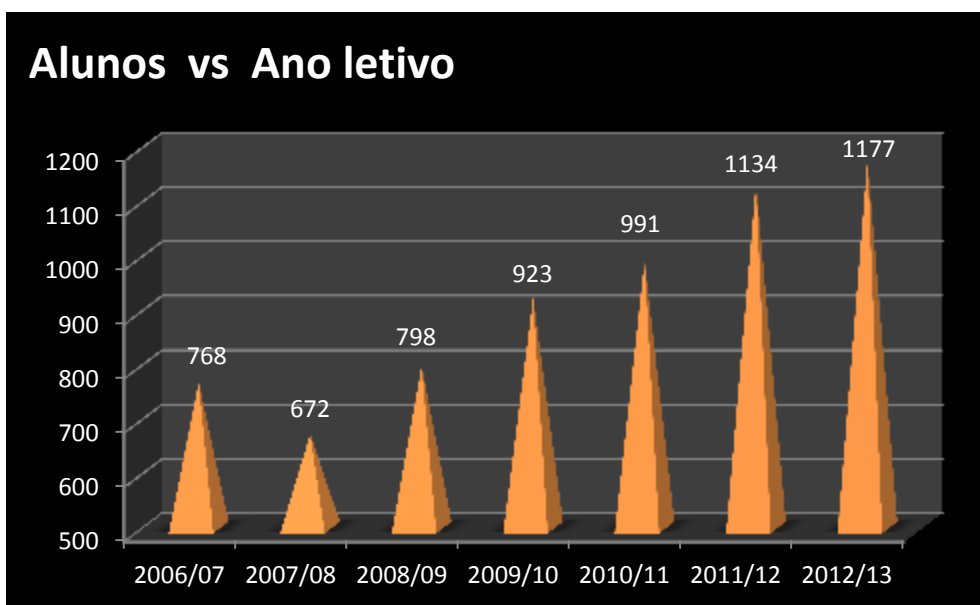


Gráfico 2 ☞ Nº de turmas / ano letivo



Fonte: Projeto Educativo EBSQF



Gráfico 3 - Nº de alunos / ano letivo

A EBSQF funcionou em contra ciclo, ou seja, numa altura em que o decréscimo discente nas escolas se torna mais acentuado devido ao decréscimo da taxa de natalidade, a “*Quinta*” consegue não só manter, mas aumentar o número de alunos e turmas da sua rede escolar. Mesmo tendo em consideração que houve um aumento do número de turmas (e alunos) atribuído em sede de rede escolar da DREC motivado por uma inflexão na política do Ministério, não é possível esconder que esta escola começou a granjear prestígio e reputação de modo que se tem assistido a um extraordinário aumento do número de alunos que pretendem realizar os seus ciclos de estudos básicos e secundários na EBSQF. Para consubstanciar esta afirmação devemos salientar o facto de 29,3% dos encarregados de educação possuírem um grau académico de licenciatura ou superior (dados da Inspeção Geral de Educação referentes ao ano de 2010). Nos últimos anos temos assistido, de facto, a um aumento exponencial do número de alunos que apesar de terem colocado a “*Quinta*” como primeira opção não puderam ver esse desejo satisfeito. No ano letivo transato foram cerca de uma centena os alunos que não obtiveram vaga para a frequência do 10º ano nesta escola cada vez mais de referência.

Para análise dos gráficos 2, 3 e 4 (cursos profissionais), é necessário ter em atenção os seguintes dados:



- i) Em 2006/07 foi reiniciado o 3º ciclo através da inclusão de três turmas por ano (7º ano em 2006/07, 8º ano em 2007/08 e 9º ano em 2008/09);
- ii) Em 2007/2008 iniciou-se a leção de cursos profissionais, começando pelo técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos;
- iii) Em 2010/11 iniciou-se uma parceria com o Conservatório para a leção de cursos profissionais específicos da área da música. A “Quinta” ministrava as componentes sociocultural e científica e ao Conservatório ficava a leção da componente técnica. Nesta altura existem no *campus* escolar os cursos de Instrumentista de Sopro e Percussão, Instrumentista de Cordas e Teclas e de Instrumentista de Jazz;
- iv) Em 2011/2012 foi introduzido o curso profissional de técnico de Apoio à Gestão Desportiva (que veio substituir o Curso Tecnológico de Desporto), e o ensino artístico especializado do 2º ciclo com uma turma de música e outra de dança.
- v) Em 2013/2014 prevê-se a inclusão dos cursos profissionais de Artes Cénicas e de Técnico de Saúde.



Gráfico 4 N.º de alunos e turmas do ensino profissional



Pode-se ainda convocar para este estudo, a rede escolar atribuída à escola em 2012/2013, dividida em 2º e 3º ciclos do ensino básico, secundário com cursos científico-humanísticos, tecnológicos e profissionais. Esta estratificação por níveis de ensino pode ser visualizada através do gráfico 5.

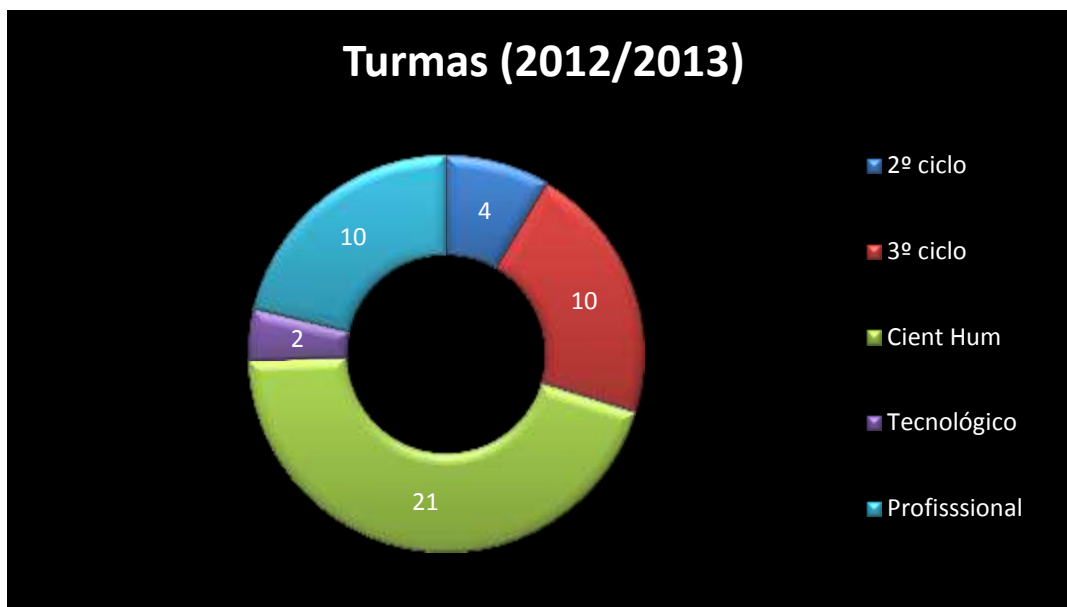


Gráfico 5 - Turmas em 2012/2013

Já o gráfico seguinte, 6, nos dá uma panorâmica das turmas do ensino regular, dos cursos profissionais e do ensino artístico especializado da dança e da música.

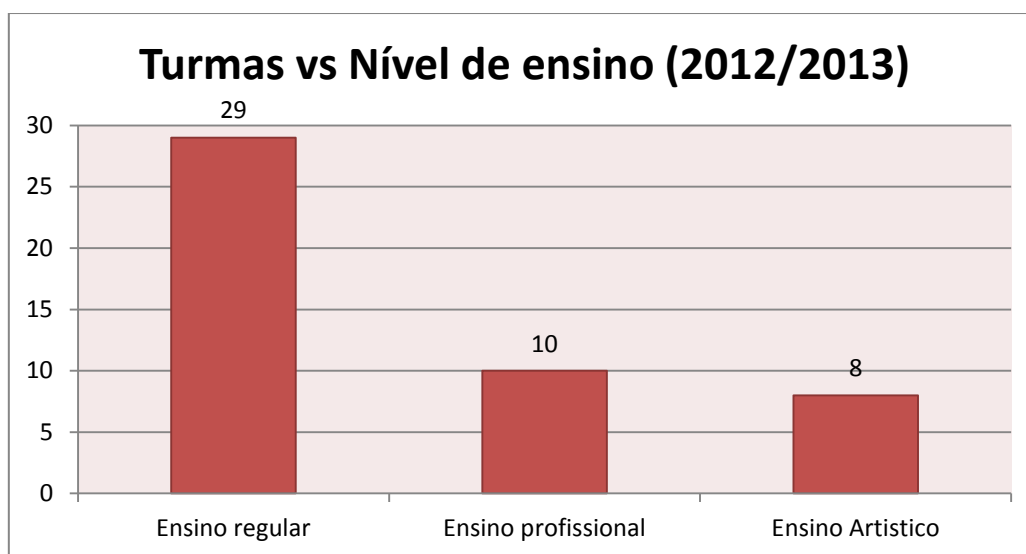


Gráfico 6 - Turmas por nível de ensino



3.2 – A Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra “Conservatório”

O Conservatório, escola pública do ensino especializado criado pela Portaria nº 656/1985 de 5 de setembro é uma das onze escolas de ensino artístico especializado existentes no país (oito no território continental, uma na RA da Madeira e duas na RA dos Açores) e exerce influência pedagógica em toda a região centro contribuindo decisivamente para a promoção e fruição da prática da Música na cidade de Coimbra e para a formação integral dos seus alunos, enquanto cidadãos e músicos.

Escolas Públicas com Cursos do Ensino Artístico Especializado da Música	
Conservatório de Música de Calouste Gulbenkian	Braga
Conservatório de Música do Porto	Porto
Conservatório de Música do Coimbra	Coimbra
Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian	Aveiro
Agrupamento de Escolas de Vialonga	Vila Franca de Xira
Escola de Música do Conservatório Nacional	Lisboa
Instituto Gregoriano de Lisboa	Lisboa
Agrupamento de Escolas da Bemposta	Portimão
Conservatório – Escola Profissional de Artes Eng.º Luís Peter Clode	Funchal (Madeira)
Conservatório Regional de Ponta Delgada	Ponta Delgada (Açores)
Conservatório Regional de Angra do Heroísmo	Angra do Heroísmo (Açores)

Fonte: ANQEP



Tabela 6 ↗ Escolas públicas de Música

Na altura da sua fundação, integrou duas escolas particulares de música de Coimbra e assumiu a continuação da sua ação pedagógica. Na zona centro existem 20 escolas particulares e cooperativas com cursos do ensino artístico especializado da Música (tabela 7), sendo também sobre esta grande mancha geográfica que cobre toda este maciço central do país que a influência pedagógica do conservatório público se projeta.



Escolas Particulares e Cooperativas com Cursos do Ensino Artístico Especializado da Música	
Direção Regional de Educação	Nº de escolas
Norte	40
Centro	20
Lisboa	26
Alentejo	10
Algarve	8
Total	94

Águeda
Albergaria-a-Velha
Belmonte
Cantanhede
Castelo Branco
Coimbra (2)
Covilhã
Figueira da Foz
Fundão
Guarda
Idanha-a-Nova
Leiria (2)
Oliveira do Bairro
Ovar
Penamacor
Santa Comba Dão
Seia
Viseu

Fonte: ANQEP



Tabela 7 ↗ Escolas particulares e cooperativas de Música

Desde a sua criação já palmilhou toda a cidade, mas sempre em instalações “emprestadas”;

- ↪ Edifício da Cerca de S. Bernardo onde iniciou a aulas em fevereiro de 1986;
- ↪ Antiga maternidade situada na zona da Sé Velha entre 1987 e 1997;
- ↪ Instituto de Coimbra até ao ano letivo de 2002/03;
- ↪ Instalações da ES D. Dinis até 2009/2010;
- ↪ Finalmente as suas instalações atuais e modelares desde 2010/2011.

Foi nesta situação, de arrasto com a casa às costas que a, na altura ministra da educação Maria de Lurdes Rodrigues decidiu, após ponderar as alternativas em estudo, (“geminção” com a ESQF, “geminção” com a ES de José Falcão e instalações novas nos terrenos da Ecovia) incluir a requalificação da ESQF, agora EBSQF, e integração do Conservatório no seu *campus*, na fase 2 do Programa de Modernização do Parque Escolar, tendo as obras sido iniciadas em julho de 2009 e terminado em julho de 2011.



3.3 – A Quinta das Flores e o Conservatório. Duas escolas?

A empresa Parque Escolar EP tinha na sua génese a estruturação da oferta homogénea e integrada para a rede de instalações escolares renovadas em todo o país a par de uma aposta séria e eficaz na rentabilização das infraestruturas já existentes de modo a tornar efetiva a modernização e requalificação do parque educativo nacional. Assim, como aposta clara na interligação entre dois tipos de ensino tão diferenciados, mas ao mesmo tempo complementares, os serviços tutelares decidiram construir um campo escolar único, não sem antes reunirem dezenas/centenas de vezes com as direções das duas escolas atingidas por esta experiência pedagógica única. Finalmente em 2010/2011 a Escola Básica e Secundária Quinta das Flores e a Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra iniciaram o complexo processo de coabitação no mesmo edifício, vivendo obviamente em completa “*comunhão de bens*”.

A comunidade educativa de ambas as escolas utiliza os mesmos bares e refeitório, as salas de aula são comuns, o sistema de gestão de entradas é o mesmo, os professores pausam na mesma sala, os assistentes operacionais complementam-se nas suas funções, não há espaços comuns que sejam especificamente do Conservatório ou da “Quinta”, enfim tudo funciona como se uma única escola existisse. Tem, é um facto, Direções, Serviços Administrativos, Conselhos Pedagógicos e Conselhos Gerais distintos, mas mesmo acusando personalidades e vivências bem diferentes, caminham como “gêmeas siamesas” irmanadas para o mesmo fim: educar jovens num espaço onde as artes e os currículos tradicionais / regulares se entrelaçam e se vivem diariamente.

No mesmo edifício os alunos encontram tudo. Disciplinas específicas de Música e da Dança, disciplinas específicas de currículos regulares e disciplinas técnicas de cursos profissionais protocolados e oferecidas pelas duas escolas. Os vários tipos de ensino integram-se perfeitamente neste novo tipo de visão educativa. O ensino regular e o ensino integrado, articulado e supletivo não se chocam, antes se complementam. O ensino da dança, oficialmente a segunda experiência nacional interage de forma esplêndida com o ensino da música. A abertura do 2º ciclo tem sido uma experiência fantástica. O espírito de escola tem sido uma conquista diária por parte das duas comunidades educativas.



O projeto proposto pela empresa “Parque Escolar” visou então não só requalificar a escola mãe e integrar no seu *campus* o *Conservatório*, como também proporcionar a todos os jovens que queiram enveredar pelo ensino da música em regime integrado, as condições e meios ideais para a sua concretização. Dotou a *escola* de excelentes condições de trabalho e de conforto, onde é justo destacar 13 laboratórios/oficinas, que vão da Microscopia, à Biologia, à Química, à Electrónica e aos Sistemas Digitais, um magnífico Auditório com capacidade para acomodar condignamente cerca de 400 pessoas e equipado com o que de melhor existe em termos de sonoplastia, e uma biblioteca/mediateca inserida na Rede de Bibliotecas Escolares.

E é nesta “*generosa e frutuosa coabitação entre ensino regular e ensino da música, havendo cuidado de não haver predominância de um sobre o outro, antes pressupondo uma cuidadosa interação entre as partes*”, no dizer da empresa que geriu e fiscalizou as obras (VHM) que as duas realidades começam a dar os primeiros passos. As duas escolas, embora distintas, com personalidades e vivências diferentes caminham para o mesmo fim – educar jovens num espaço onde a arte e o estudo regular se vivem diariamente.

A requalificação da *Quinta das Flores* e a integração no mesmo *campus* do *Conservatório* alteraram por completo o modo de “entender” o EAE nos regimes integrado e articulado. No caso em estudo estes dois regimes confundem-se porque verdadeiramente existe apenas um local de ensino (regime integrado), muito embora administrativamente subsistam duas escolas (regime articulado) No ano letivo de 2012/2013, 92,15% dos alunos do 2º e 3º CEB frequentaram o Conservatório em regime integrado! (tabela 7)

Como esta experiência apenas tem três anos de vida, apenas no ano letivo de 2013/2014 poderemos aquilatar quantos dos 91 alunos que frequentaram o 3º CEB em regime integrado optarão pela frequência do mesmo regime no ensino secundário, mas é justo deixar a noção que associado a este regime/ensino existe ainda uma elevada carga negativa e uma grande nebulosa legislativa. Com efeito, a frequência do ensino secundário através de um regime integrado apenas se coloca para alunos com vocação intrínseca para a profissionalização artística.

De qualquer modo, este elevado número de alunos matriculados nos 2º e 3º CEB no ensino regular na *Quinta das Flores* e no currículo artístico (EAE) no *Conservatório*



demonstra que a opção tomada de integrar as duas escolas num só *campus* educativo foi a melhor solução para o problema que atormenta este tipo de ensino. Finalmente, o ensino integrado está a conseguir cativar os alunos para o qual foi desenvolvido. Mas só o consegue com passos seguros como o que foi dado em Coimbra, fazendo cumprir o que a lei que o estabelece e baliza. O ensino integrado deverá ser sempre a modalidade a privilegiar.

A este propósito, podemos observar o que aconteceu neste *campus* educativo *sui generis* quando foi dado o passo decisivo. O ensino articulado passou a ser muito mais apelativo. Os alunos trazem o seu instrumento e gozam do direito a uma acomodação específica para o mesmo. Depois têm as aulas curriculares constantes do seu horário, intercalando disciplinas da formação vocacional com disciplinas da formação científica, intercalando o uso de manuais escolares com a prática do seu instrumento. Há salas específicas tanto para disciplinas curriculares regulares, (Ciências Naturais, Ciências Físico-químicas ou Educação Visual), como para disciplinas da formação técnica (Formação Musical, Dança ou Instrumento).

Nível de ensino	Tipo de ensino	Nº de alunos
2º ciclo	Integrado	97
	Supletivo	0
3º ciclo	Integrado	91
	Supletivo	16
Ensino Integrado – 2º e 3º CEB (%)		92,15
Secundário	Integrado	4
	Supletivo	382
Totais	Integrado	192
	Supletivo	398

Tabela 8 ∞ Nº de alunos matriculados nos ensinos supletivo e integrado na EBSQF/EACMC em 2012/2013





3.3.1 – Caracterização humana

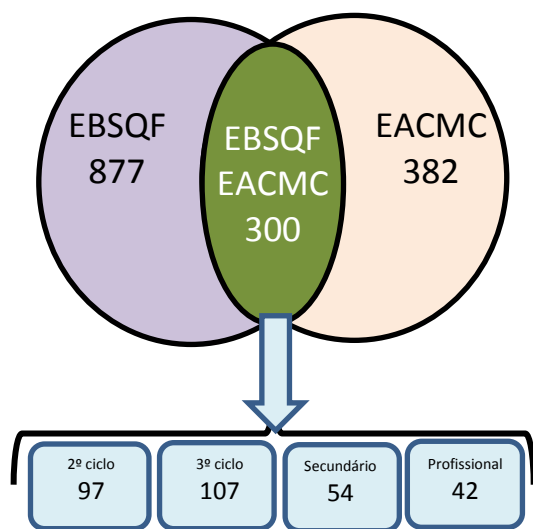


Diagrama 3
População discente das duas escolas

No diagrama 3 bem como nas tabelas 9 e 10 são apresentados os valores referentes a dezembro de 2012, constatando-se que a população discente total que usa as duas escolas é, à data, de 1559 alunos, divididos pelos 4 níveis de ensino, 2º ciclo, 3º ciclo, secundário e profissional, e pelos 3 regimes de frequência, regular, integrado e supletivo.

De particular realce o facto de dois anos após o início desta experiência inovadora serem já 300 os alunos que pertencem simultaneamente à *Quinta* e ao *Conservatório!*

Tabela 9 População discente das duas escolas por nível de ensino

EBSQF "Quinta"	Alunos	EACMC Conservatório	EBSQF/EACMC Escola de Artes
97	2º Ciclo (integrado)	97	97
258	3º Ciclo (integrado)	(91)	
	3º Ciclo (supletivo)	(16)	
	Total do 3º ciclo	107	107
639	Secundário (integrado)	(4)	
	Secundário (supletivo)	(50)	
	Total do secundário	54	54
183	Cursos profissionais	42	42
-----	Supletivo (outras escolas)	382	
1177	Total	682	300



EBSQF	População	EACMC	Escola de Artes
1177	Alunos (300 são comuns a ambas as escolas)	682	1559
104	Professores	103	207
42	Pessoal não docente	21	63

Tabela 10
População das duas escolas



3.3.2 – Caracterização pedagógica.

No que respeita ao corpo docente das escolas em estudo, a tabela 11 expressa de modo claro a realidade deste corpo profissional.

Existem 4 departamentos na EBSQF com um total de 105 professores: Matemática e Ciências Experimentais, Línguas, Expressões e Ciências Sociais e Humanas.

Já na EACMC os seus 103 docentes dividem-se entre os departamentos de Canto e Línguas, Cordas, Teclas, Sopros e Percussão, Classes de Conjunto e Ciências Musicais.

Para efeitos de assento no Conselho Pedagógico os departamentos de Canto e Línguas e de Classes de Conjunto estão reunidos num único representante.

Departamentos	Professores
Matemática e Ciências Experimentais	38
Expressões	21
Línguas	25
Ciências Sociais e Humanas	21
Total ESQF	105
Canto e Línguas	6
Classes de Conjunto	22
Ciências Musicais	10
Teclas	17
Cordas	22
Sopros e Percussão	26
Total CMC	103

Tabela 11 ◁ professores por departamento



Estes professores dividem-se, de acordo com o Decreto-lei 27/2006, de 10 de fevereiro (ensino regular), a Portaria 693/98, de 3 de setembro (EAE Música), e a



Portaria 192/2002, de 4 de março (EAE Dança), nos grupos disciplinares ou grupos de recrutamento constantes na tabela 11, e existentes nestas duas unidades orgânicas.

Ensino vocacional da dança		Ensino regular		Ensino vocacional da música	
Código	Grupo	Código	Grupo	Código	Grupo
D01	Dança Clássica	290	EMRC	M01	Acordeão
D02	Dança Moderna	300	Português	M04	Clarinete
D03	Dança Contemporânea	320	Francês	M05	Clavicórdio
D04	Criação Coreográfica	330	Inglês	M06	Contrabaixo
D05	Danças Tradicionais	350	Espanhol	M07	Cravo
D06	Música	400	História	M08	Fagote
D07	Expressões	410	Filosofia	M09	Flauta transversal
D08	Produção	420	Geografia	M10	Flauta de bisel
D09	História das Artes	430	Economia	M11	Guitarra
		500	Matemática	M12	Guitarra Portuguesa
		510	Físico-química	M13	Harpa
		520	Biologia e Geologia	M14	Oboé
		540	Electrotecnia	M15	Órgão
		550	Informática	M16	Percussão
		600	Artes Visuais	M17	Piano
		620	Educação Física	M18	Saxofone
		910	Ensino Especial	M19	Trombone
				M20	Trompa
				M21	Trompete
				M22	Tuba
				M24	Violino
				M25	Violoncelo
				M26	Canto
				M27	Canto gregoriano
				M28	Formação musical
				M29	Análise técnicas composição
				M30	História da música
				M32	Música de conjunto
				M33	Alemão
				M34	Italiano

 Tabela 12 ⇨ Grupos disciplinares 



O Conselho Geral, de acordo o artigo 12º do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei 224/2009, de 11 de setembro, e pelo Decreto-Lei 137/2012, de 2 de julho, é constituído por um número ímpar de conselheiros, de valor nunca superior a 21. Analisando a constituição e número de elementos dos conselhos gerais das duas escolas, tabela 13, verifica-se que é exatamente este o valor aprovado nos seus regulamentos. Há notoriamente algumas variações entre a composição de cada um dos órgãos, mas seria utópico pensar que duas escolas com percursos formativos tão distintos tivessem uma composição semelhante.

<i>Conselho Geral</i>		
EBSQF		EACMC
1	<i>Presidente</i>	1
7	<i>Professores</i>	7
2	<i>Pessoal não docente</i>	2
5	<i>Pais e Encarregados de Educação</i>	4
1	<i>Alunos</i>	2
3	<i>Inst Sup Engenharia</i> <i>Conservatória Música</i> <i>Centro de Saúde Norton</i>	<i>Direção Regional Cultura</i> <i>Universidade Coimbra</i> <i>Orquestra Clássica Centro</i>
2	<i>Comunidade local</i> <i>Município</i>	2
21	Total	21

Tabela 13  Composição dos Conselhos Gerais

Na composição do seu Conselho Geral, e de acordo com o artigo 12º, ponto 8, que aponta para a integração neste órgão de “*representantes da comunidade local, designadamente de instituições, organizações e atividades de carácter económico, social, cultural e científico*” a “Quinta das Flores” favoreceu um conceito de proximidade, representado pela contribuição de três instituições vizinhas, na verdadeira acessão da palavra;

- i) O Instituto Superior de Engenharia de Coimbra, o conhecido ISEC, apenas com uma pequena rede a dividir os seus *campus*. A presença desta instituição de ensino superior consubstancia-se nos seguintes três grandes argumentos:



- Sintonia clara de agrupamento vertical de escolas (obviamente um estabelecimento de educação do ensino superior não agrupa com uma escola secundária, esta noção de agrupamento tem apenas o intuito de reforçar a sintonia entre estes dois estabelecimentos de ensino públicos). Muitos dos nossos alunos passam a frequentar esta instituição de ensino superior após a conclusão dos seus estudos secundários.
 - Também os alunos do ISEC usam, através de aluguer oneroso, os campos desportivos da *Quinta* para a sua prática desportiva, especialmente no período entre as 20H00 e as 24H00;
 - Finalmente, refira-se a existência protocolos para a realização de estágios de alunos de cursos CET (Curso de Especialização Tecnológica);
- ii) O Centro de Saúde Norton de Matos, unidade de saúde familiar que serve a zona residencial mais perto da escola, o bairro de Norton de Matos, e ao qual recorrem os nossos alunos quando algum problema de saúde os atormenta, enquanto alunos na EBSQF;
- iii) E finalmente, o Conservatório.

Por sua vez, o Conservatório elegeu para o seu Conselho Geral representantes de entidades mais tutelares;

- i) A Universidade de Coimbra;
- ii) A Direção Regional de Educação do Centro agora Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE)
- iii) E diretamente relacionadas com a sua vocação de escola de música, um elemento indicado pela Orquestra Clássica do Centro.

Já o Conselho Pedagógico e ainda de acordo com o diploma legislativo, Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei 224/2009, de 11 de setembro e pelo Decreto-Lei 137/2012, de 2 de julho, estatui no artigo 32º que a composição deste órgão é a estabelecida no regulamento interno da escola, salvaguardando no entanto que o número máximo de conselheiros é de 17.



Tomando em atenção a tabela 13, composição dos Conselhos Pedagógicos destas duas escolas em estudo, verificamos valores muito aproximados, 11 para a Quinta das Flores e 10 para o Conservatório, mas muito longe do valor máximo admissível por lei, 17.

Tabela 14 *Composição dos Conselhos Pedagógicos*



<i>Conselho Pedagógico</i>		
<i>EBSQF</i>		<i>EACMC</i>
<i>1</i>	<i>Presidente (Diretor)</i>	<i>1</i>
<i>4</i>	<i>Coordenadores departamento</i>	<i>5</i>
<i>2</i>	<i>Coordenadores de ciclo</i>	<i>----</i>
<i>1</i>	<i>Coordenador cursos profissionais e tecnológicos</i>	<i>2</i>
<i>2</i>	<i>Representantes dos serviços técnico-pedagógicos</i>	<i>----</i>
<i>1</i>	<i>Coord Proj Articulação e Compl Curricular</i>	<i>----</i>
<i>----</i>	<i>Conselho Artístico</i>	<i>1</i>
<i>----</i>	<i>Estruturas de Orientação Educativa</i>	<i>1</i>

De salientar a existência de relações institucionais entre os conselheiros dos dois órgãos motivados pelo desempenho docente comum em algumas turmas/cursos, nomeadamente turmas do EAE dos 2º e 3º ciclos e dos cursos profissionais. Dada a necessidade de harmonização curricular e pedagógica, estas relações privilegiadas são sem dúvida uma mais-valia a preservar. Também os vários documentos enquadradores da dinâmica educativa e do pulsar das escolas, terão obrigatoriamente de ser sustentados por estes órgãos.

3.3.3 – Caraterização administrativa e financeira.

Administrativamente, cada uma das escolas é uma unidade diferenciada da outra, com contabilidades próprias, orçamento de estado inerente à sua própria especificidade, orçamentos de receitas consignadas legitimados, serviços administrativos distintos, embora curiosamente a funcionar no mesmo “open space”, e com coordenadoras técnicas independentes.



Todos os programas financeiros são assumidos sempre e apenas por uma só escola, havendo no entanto especificidades que convém sublinhar:

- ❖ O Conservatório não tem gabinete de Ação Social Escolar;
- ❖ O Conservatório não tem Cantina;
- ❖ Os cursos profissionais são propostos pelas duas unidades orgânicas e sujeitos a projetos independentes no âmbito do POPH;
- ❖ As despesas com água, gás e eletricidade são suportadas todas pela EBSQF. Esta situação advém do facto dos contratos existentes serem um prolongamento dos anteriores que obviamente estavam em nome da escola sede existente:
 - No que respeita ao gás (natural) necessário para aquecimento de água nos balneários desportivos, para a confecção dos almoços na cantina e para aquecimento ambiente (AVAC) de todas as 9 unidades que compõem o edifício, existe apenas um contador com contrato em nome da EBSQF;
 - No que concerne ao abastecimento de água para todo o edifício, existe apenas um ramal de entrada com contrato válido em nome, também, da EBSQF;
 - Para o abastecimento de energia elétrica existe um posto de transformação (PT) de média tensão (MT), seguido de dois transformadores de 800 KVA, também contratado em nome da Quinta das Flores;
 - Já para as telecomunicações, cada escola tem um contrato com a operadora escolhida para o fornecimento de serviços de voz e dados. No entanto existem espalhados por toda a escola, dois serviços de internet abrangidos pelo Plano Tecnológico da Educação (PTE): um por cablagem técnica e outro por wireless;



Há, no entanto, atividades/processos administrativos que obrigatoriamente tem de ser conciliados. Estamos a falar das turmas do EAE da música e da dança do 5º ano de escolaridade que tem de ser selecionadas pelo *Conservatório*, para posteriormente serem integradas em turmas da “*Quinta*”, das turmas do EAE do 3º ciclo cuja avaliação tem que forçosamente ser harmonizada entre as duas escolas, e finalmente, os cursos profissionais propostos pelo Conservatório, e cujas disciplinas das componentes de formação sociocultural e científica são ministradas por professores da EBSQF.

3.3.4 – Caraterização funcional

Como cada território educativo tem horários escolares e administrativos próprios com entradas e saídas distintas, também os assistentes operacionais pertencentes aos dois estabelecimentos tem horários disjuntos. O edifício escolar é composto por 6 grandes unidades individuais:

- ✚ O edifício central em formato **E** deitado, com 5 pisos, sendo dois deles abaixo do nível do solo;
 - ✓ Nos dois pisos inferiores alojam-se as unidades técnicas (AVAC e Centrais de Bombagem), unidades de mecatrónica, quadros elétricos e bastidores informáticos;
 - ✓ No piso térreo situam-se os serviços administrativos e as direções, a cantina e os bares, a biblioteca-mediateca e o grande auditório, bem como um enorme, comprido e vidrado hall de entrada;
 - ✓ No 1º andar localizam-se os laboratórios, a zona de professores com salas para departamentos, as lojas dos alunos, serviços de reprografia, um pequeno auditório e uma sala de dança;
 - ✓ O 3º piso é ocupado exclusivamente pelo *Conservatório* com salas individuais de instrumentos.
- ✚ 4 blocos de aulas (dois com 2 pisos e os outros com 3 pisos);



- ✚ Uma zona desportiva constituída por um pavilhão desportivo multiusos composta por dois espaços cobertos (um deles fechado), um campo polivalente para a prática de várias modalidades e uma área fechada com pista de atletismo;

Enquanto a *Quinta das Flores* favorece o horário convencional 8H30 / 18H00 (de 2ª a 6ª feira), o *Conservatório*, e até pela sua função de ensino supletivo, favorece um funcionamento mais vespertino com saídas perto das 21H00 e com muitas atividades ao sábado de manhã. A estas atividades curriculares há que adicionar os diversos programas musicais que semanalmente se realizam nas noites de 5ª feira e sábado. De referir que no caso do funcionamento da EBSQF há funcionários a entrar, em escala diária, a partir das 7H00.

Sempre que possível, é beneficiada a tentativa de harmonizar horários para que os assistentes operacionais, independentemente da escola a que pertençam, garantam serviços comuns. Neste contexto haverá uma rentabilização efetiva em alguns dias e/ou locais de trabalho, sobrando sempre alguém para atividades que pontualmente se encontrem deficitárias. Existem também dois encarregados operacionais que centralizam e agilizam o processo de substituição de assistentes operacionais fazendo as necessárias transferências entre serviços em caso de necessidade premente.



Capítulo IV

CENÁRIOS EM EQUAÇÃO

4.1 – Uma única escola – Escola de Artes

Durante o consulado da anterior ministra da educação, Maria de Lurdes Rodrigues, a criação de uma Escola de Artes foi a opção organizativa encenada para a criação de um polo educacional compatibilizando uma escola secundária já existente e o conservatório que ambicionava instalações decentes e próprias. Naturalmente que a entidade descentralizada do ministério em Coimbra, a ex. DREC, comungava obviamente da mesma opinião. Esta era também a opinião de João Sintra Nunes, ex-presidente da Parque Escolar, a empresa criada com o fim único de requalificar e renovar o parque escolar nacional, que entendia que este era o melhor projeto pedagógico que poderia ser oferecido aos alunos do concelho de Coimbra e limítrofes que pretendessem frequentar o EAE.

A cerca de 100 metros da Quinta das Flores havia (e há) um amplo terreno ocupado apenas por um parque de estacionamento que servia a ECOVIA, unidade metropolitana de transportes públicos dependente dos Serviços Municipalizados de Transportes Urbanos de Coimbra, SMTUC, (*indicado na planta topográfica da página x, com o número 4*). Fazendo fronteira com este parque da Ecovia está também implantada a Oficina Municipal do Teatro, vulgo Teatrão. Ora, uma das primeiras opções colocadas no início deste projeto admitia a hipótese de construir um Conservatório de raiz nestes terrenos, requalificando apenas a escola secundária, e “obrigando” os alunos do EAE a deslocar-se à vizinha Quinta das Flores para ter as disciplinas curriculares referentes ao ensino regular, bem como para aí almoçar. Aventava-se ainda a hipótese de utilizar as instalações do Teatrão para atividades de índole performativa. Este foi um projeto imediatamente abandonado pela equipa de Maria de Lurdes Rodrigues, exatamente porque era sua intenção a construção de raiz de uma escola de artes com todas as valências concentradas no mesmo local, o que já renunciava um particular gosto no EAE em regime integrado.



Em todas as variadas conversas e “negociações” quadripartidas entre estas entidades, ministério, empresa construtora, escola secundária e conservatório, foi sempre denominador comum a criação de uma escola pública e secundária de artes. As reuniões tidas no “acampamento” em que se tornou a “Quinta das Flores” durante as obras, com a colocação de cerca de 40 contentores climatizados nos campos desportivos da escola, e que obrigou a alargar por toda a cidade as aulas de Educação Física, subentendiam-se sempre a este projeto de escola: Escola de Artes.

Foi exatamente por este motivo, e com a concordância das referidas quatro entidades, que se privilegiaram 4 valências para esta nova unidade orgânica educativa:

- ✚ EAE da música e da dança;
- ✚ As *Expressões*, no que concerne ao departamento constituído pelos grupos disciplinares das Artes Visuais e do Desporto, ou seja, as **Artes** no sentido lato das disciplinas curriculares regulares do ensino público;
- ✚ Aproveitando os excelentes laboratórios técnicos de Eletrotecnia / Electrónica / Informática, induzir a criação de cursos técnicos especializados combinando esta vertente com a de cursos na área das Artes;
- ✚ Cursos profissionais com a formação sociocultural a ser garantida pela escola secundária, e as formações científicas e técnicas a cargo do conservatório.

Mas, entretanto, mudaram as políticas educativas, o binómio crise-poupança passou a estar presente em todas as decisões e a austeridade a ser pedra-de-toque de todas as políticas nacionais. No ministério da educação passou a privilegiar-se o agrupamento de escolas com argumentos economicistas, escondidos em critérios pedagógicos, e em 2010, através da Resolução do Conselho de Ministros nº 44, são estabelecidas orientações para o reordenamento da rede escolar, com vista à garantia de três objetivos fundamentais;

- ⊗ *Adaptação da rede escolar a uma escolaridade de 12 anos;*
- ⊗ *Adequação das escolas ao combate ao abandono e à promoção do sucesso;*
- ⊗ *Articulação de níveis de ensino.*



Neste diploma são excecionadas de agrupamento as escolas com ensino artístico especializado, a não ser que seja essa a sua vontade, decisão só possível através de deliberação do Conselho Geral.

Só em 2010, e segundo dados do ministério, com a constituição de 84 mega-agrupamentos houve uma redução de 5000 docentes e uma poupança de 54 milhões de euros.

Com a substituição da anterior ministra e mais tarde com alterações a nível governamental, um projeto educativo único e uma experiência pedagógica original foram abandonados sem que fosse aduzida qualquer posição contraditória. A Escola de Artes foi uma aposta efémera e conjuntural a quem não foi dada possibilidade de justificar a sua existência.

4.2 – Escolas agrupadas

Em 11 de março de 2011, com a publicação do Despacho nº 4463/2011, foi dado início ao processo de constituição dos chamados “*mega-agrupamentos*”. Este diploma admitia que a ***agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas*** podia ser da iniciativa das direções regionais de educação ou partir de proposta das próprias escolas (ponto 1), e obrigava as propostas de agregação a indicar (ponto 4):

- Finalidades da agregação;
- Escolas a integrar;
- Escola que se constituiria como sede do agrupamento.

Mais tarde, em 26 de abril, o Despacho nº 5634-F/2012, argumentando que a reorganização da rede escolar deve ser objeto de articulação entre o ministério, as escolas e os municípios e defendendo uma lógica de articulação vertical que permita que um aluno possa completar a escolaridade no mesmo agrupamento de escolas, determina que até final do ano letivo 2012/2013 deverá estar concluído o processo de agregação de escolas e a consequente constituição de agrupamentos. Neste mesmo despacho são ressalvadas algumas exceções já consignadas em documentos legislativos anteriores, e pedido especial cuidado para alguns casos particulares:



- Os agrupamentos apenas podem integrar escolas do mesmo concelho;
- Garantia de que nenhuma escola fique geograficamente isolada;

A concretização destes mega-agrupamentos foi efetuada em 4 fases, e pode ser sistematizada na tabela 14:

<i>Fase</i>	<i>Data</i>	<i>Nº de agrupamentos</i>	<i>Direções Regionais de Educação</i>	
1^a	19 Maio 2012	115	<i>Norte</i>	54
			<i>Centro</i>	15
			<i>Lisboa e Vale do Tejo</i>	31
			<i>Alentejo</i>	5
			<i>Algarve</i>	10
2^a	1 Junho 2012	35	<i>Norte</i>	11
			<i>Centro</i>	11
			<i>Lisboa e Vale do Tejo</i>	9
			<i>Alentejo</i>	2
			<i>Algarve</i>	2
3^a	17 Janeiro 2013	67	<i>Norte</i>	17
			<i>Centro</i>	13
			<i>Lisboa e Vale do Tejo</i>	18
			<i>Alentejo</i>	15
			<i>Algarve</i>	4
4^a	1 Abril 2013	18	<i>Norte</i>	2
			<i>Centro</i>	5
			<i>Lisboa e Vale do Tejo</i>	11

Tabela 15  Mega-agrupamentos de escolas no país

No total foram criados 235 mega-agrupamentos envolvendo 533 864 alunos!

Os mega-agrupamentos com maior número de alunos situam-se em Alcobaça (uma escola secundária e três agrupamentos com um total de 4156 alunos), Sintra (uma escola secundária e um agrupamento com 4104 alunos) e Lisboa (2 agrupamentos com 3593 alunos). Já no cenário oposto, estão os agrupamentos de Vouzela e de Serpa, ambos com uma escola secundária e um agrupamento, e um total de respetivamente 802 e 889 alunos.

Segundo o Ministério da Educação e Ciência, os agrupamentos então criados tinham uma dimensão equilibrada e racional. Tinham ainda em conta as características geográficas, a população escolar e os recursos humanos e materiais disponíveis. Criam



estruturas verticais, que facilitarão o percurso escolar dos alunos e a articulação entre os diversos níveis de ensino. No entanto muitos destes agrupamentos foram criados contra a vontade expressa das autarquias, das associações de pais e das escolas. Tanto das comunidades educativas como dos Conselhos Gerais.

No concelho de Coimbra a história dos mega-agrupamentos teve um percurso demasiado sinuoso que a seguir se tenta descrever:

- ❶ Começou com 6 mega-agrupamentos e duas escolas isoladas, uma por ser escola de ensino artístico especializado da música e da dança e outra pelo enorme volume de turmas e formação do ensino profissional.

<i>Escolas</i>		<i>Nº alunos</i>
<i>1ª Proposta da DREC</i>	<i>Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores</i> <i>Agrupamento de escolas Alice Gouveia</i> <i>Agrupamento de escolas de Ceira</i>	2772
	<i>Escola Secundária Jaime Cortesão</i> <i>Agrupamento de escolas Silva Gaio</i> <i>Agrupamento de escolas de S. Silvestre</i>	1835
	<i>Escola Secundária D. Duarte</i> <i>Agrupamento de escolas de Taveiro</i> <i>Agrupamento de escolas Inês de Castro</i>	2020
	<i>Escola Secundária José Falcão</i> <i>Agrupamento de escolas Martin de Freitas</i>	2404
	<i>Escola Secundária Infanta D. Maria</i> <i>Agrupamento de escolas Eugénio de Castro</i>	2242
	<i>Escola Secundária D. Dinis</i> <i>Agrupamento de escolas Rainha Santa Isabel</i>	1890
	<i>Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra</i>	682
	<i>Escola Secundária Avelar Brotero</i>	1448

*Tabela 16 ⇨ Primeira proposta de mega-agrupamentos
de escolas no concelho de Coimbra*



Para a DREC esta solução para a *Quinta das Flores* enquadrava-se perfeitamente nas excelentes relações institucionais e educativas entre estas três escolas, até porque:

- Já existiram protocolos educativos com a escola básica de Ceira a propósito da criação de um curso CEF de Instalações Elétricas;



- Durante os dois anos, e enquanto decorreram as obras de requalificação da Quinta das Flores, os exames nacionais (ENES'2010 e ENES'2011) decorreram nas instalações da escola básica Alice Gouveia.

Mas, estudando melhor esta primeira proposta da DREC constatamos que no mesmo *campus* educativo teríamos duas escolas não agrupadas: a Quinta das Flores e o Conservatório. Como seria possível agrupar a Quinta das Flores com outras escolas, efetuar transvase de alunos entre elas, e não articular com a escola que coabitava nas mesmas instalações? Então era proposta uma solução que envolvia uma escola secundária que de acordo com o espírito da lei criaria sinergias com dois agrupamentos diferenciados privilegiando o percurso escolar dos seus alunos em detrimento dos alunos que utilizam as suas instalações, mesmo sendo alunos do Conservatório? Seria dada prioridade aos alunos vindos do seu agrupamento ou aos alunos com os mesmos níveis de ensino ministrados no ensino artístico especializado. Num excerto de uma deliberação do Conselho Geral do *Conservatório* a propósito desta questão pode ler-se: “*Efetivamente ficando os alunos da música e da dança sujeitos à existência de vagas após a colocação dos fluxos provenientes do agrupamento, tal poderia inviabilizar a criação destas turmas no mesmo território educativo*”.

Tanto as direções da *Quinta das Flores* como do *Conservatório*, como a Câmara Municipal de Coimbra, como muitas outras instituições de carácter artístico e filantrópico da cidade se insurgiram contra este projeto sem nexos e sem probabilidade de sucesso e tentaram demover a DREC de ir em frente com este projeto de criação de mega-agrupamentos *contra natura*. A Direção Regional foi sensível a estes protestos e decidiu abandonar a sua proposta inicial e criar dois novos agrupamentos, um com as duas escolas básicas (retirando a EBSQF) e outro que agrupava a *Quinta das Flores* e o *Conservatório*. Nestas reuniões chegou até a ser aventada a hipótese de criação de uma Escola de Artes!

❶ Assim, nesta 2ª fase de criação de mega-agrupamentos, a DREC propôs a criação de três unidades: Coimbra Centro, Coimbra Sul e Coimbra Oeste. Restavam agregar 5 escolas secundárias, (*Quinta das Flores, Infanta D. Maria, Avelar Brotero, D. Dinis e José Falcão*), uma escola do ensino artístico especializado (*Conservatório*) e 3 agrupamentos sediados em escolas básicas do



2º e 3º ciclo (*Eugénio de Castro, Martin de Freitas e Rainha Santa Isabel*) que beneficiaram de uma moratória expressa na lei para não agruparem (Despacho nº 5634-F/2012, de 26 de abril). Os dois primeiros agrupamentos por prestarem serviços em estabelecimentos prisionais, e o último agrupamento por estar integrado num TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária). A **Proposta de Agregação de Unidades de Gestão** passou a ser a indicada na tabela 16. A negrito a escola prevista para acolher a sede do agrupamento resultante da agregação.

	Agrupamentos	Alunos
Agrupamentos constituídos na 2ª fase	Agrupamento de escolas Alice Gouveia Agrupamento de escolas de Ceira (Coimbra Sul)	1593
	Escola Secundária Jaime Cortesão Agrupamento de escolas Silva Gaio Agrupamento de escolas de S. Silvestre (Coimbra Centro)	1835
	Escola Secundária D. Duarte Agrupamento de escolas de Taveiro Agrupamento de escolas Inês de Castro (Coimbra Oeste)	2020
2ª Proposta de criação de unidades de gestão (Desp 4463/2011)	Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra	1559
	Escola Secundária José Falcão Agrupamento de escolas Martin de Freitas	2404
	Escola Secundária Infanta D. Maria Agrupamento de escolas Eugénio de Castro	2242
	Escola Secundária D. Dinis Agrupamento de escolas Rainha Santa Isabel	1890
	Escola Secundária Avelar Brotero	1448

Tabela 17 ⇨ Segunda proposta da DREEC para agregação das unidades de gestão em Coimbra

❸ Nesta situação de indefinição, a **Rede Escolar do Município de Coimbra para o ano letivo 2012/2013**, documento enquadrador onde estavam registadas todas as unidades educativas do concelho com a indicação da localização, freguesia, contactos e agrupamento a que pertenciam, tornada pública em maio de 2012, indicava 3 mega-agrupamentos (os já referidos Coimbra sul, Coimbra,



centro e Coimbra oeste) e 3 agrupamentos (os já existentes antes de se iniciar este processo, agrupamento de escolas Martim de Freitas, Eugénio de Castro e Rainha Santa Isabel).

④ Em 9 de outubro de 2012, o Conselho Geral da Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra deliberou pronunciar-se **a favor da manutenção da condição de escola não agregada**, de acordo com a alínea c) do número 1 do artigo 7º do decreto-lei nº 137/2012, de 2 de julho, aduzindo argumentos no plano dos(as):

- ✚ **Recursos humanos.** *Instabilidade laboral motivada pelo baixo número de professores do quadro de escola;*
- ✚ **Recursos materiais.** *Gestão autónoma e diferenciada do orçamento do Conservatório;*
- ✚ **População escolar.** *Integração de alunos numa realidade muito própria das escolas do ensino artístico especializado;*
- ✚ **Intervenção junto à comunidade.** *Um dos traços mais distintivos do Conservatório;*
- ✚ **Questões pedagógicas.** *Necessidade de garantir a manutenção de uma estrutura de coordenação pedagógica autónoma.*

⑤ Em 11 de dezembro de 2012, o Conselho Geral da EBSQF reunido a fim de deliberar sobre a proposta de agregação desta escola com o Conservatório, entende que não faz qualquer sentido a agregação da “*Quinta*” com qualquer outra escola a não ser o *Conservatório*, considerando:

- ✚ A irreversibilidade da existência de um estabelecimento de ensino com duas valências: ensino regular e artístico especializado;
- ✚ A irreversibilidade da existência de espaços físicos partilhados;
- ✚ O projeto pedagógico que presidiu a esta obra que visava oferecer as melhores condições possíveis aos alunos do 2º e 3º CEB interessados na frequência do EAE da música e da dança;



- ✚ A existência de 300 alunos que frequentam simultaneamente a “Quinta” e o Conservatório.

No entanto, e tendo o Conselho Geral do Conservatório entendido prematuro a agregação destas duas unidades orgânicas e defendido que o processo deva ser mais amadurecido, deliberou este conselho que no sentido de fortalecer “*o bom e multifacetado ambiente educativo que se vive no território educativo que habitamos*” se deverão manter as duas unidades educativas *geograficamente integradas* e reforçar a interligação entre elas através do estabelecimento de protocolos.

4.3 – Duas escolas

Nos dois cenários anteriores fomos confrontados com um processo deveras prolongado, pleno de vicissitudes, com dinâmicas e posições ambíguas e antagónicas, algumas delas com dificuldade em serem entendidas tendo em linha de conta o fim último a que se propunham: o bem-estar educativo dos alunos e um projeto pedagógico inovador.

Chegámos então a um ponto de não retorno. Dos cinco cenários que era possível identificar como possíveis, e que foram indicados no mapa conceptual de cenários apresentado no diagrama 1 (página 23);

- (i) Criação de uma escola de artes;
- (ii) Integração das duas escolas numa única unidade educativa;
- (iii) Agrupar as duas escolas;
- (iv) Manter a situação de total independência;
- (v) Criação de protocolos de colaboração entre as duas escolas.

Concluimos que associando os atores envolvidos no processo, era exequível a redução destes cenários operacionais para apenas três:

- ① **Criação de uma escola de artes;**
- ② **Criação de um agrupamento;**



- ③ **Criação de protocolos que mantendo as duas unidades orgânicas independentes**, estabeleçam laços de proximidade tão covalentes que as sinergias criadas amplifiquem as boas práticas de eficácia e eficiência, tanto a nível pedagógico como administrativo e funcional.

Finalmente, e de acordo com as deliberações (de finais de 2012) dos Conselhos Gerais do *Conservatório*, “(...) considera-se assim que a manutenção das duas unidades orgânicas constitui um fator de desenvolvimento, e não um constrangimento à criação de boas práticas educativas” e da *Quinta das Flores* “(...) manter as duas unidades orgânicas, reforçando a interligação entre elas (...) através de protocolos que conduzam ao aperfeiçoamento do trabalho que é feito em conjunto”, é possível reduzir a um único cenário a “odisseia” que durante longos meses visitou o campus e a comunidade educativa destas duas escolas.

Este será então o cenário definitivo sobre o qual todas as discussões de aproximação e de harmonização se farão futuramente. Deixaremos definitivamente as cinco hipóteses académicas que foram colocadas inicialmente tendo em conta todos os atores envolvidos, ultrapassaremos a fase dos três cenários objetivamente mais passíveis de serem concretizados, e consolidaremos a situação atual: duas escolas a funcionar no mesmo local e com protocolos assumidos nas variadas áreas de utilização administrativa e pedagógicas comuns. Ensino regular numa escola, ensino artístico noutra! Sim, mas sem sair do mesmo edifício!



CONCLUSÃO

O Ensino Artístico Especializado, mau grado o nome, não pode ser considerado um ensino elitista, caro e só para alguns, com professores “*especiais*” e alunos “*especiais*”. O facto de ter objetivos perfeitamente diferenciados dos normalmente atribuídos ao ensino genérico e regular não pode servir para o associar “malevolamente” a um parente elitista do ensino público. A massificação do ensino, a igualdade de oportunidades e a promoção da inclusão social, essas sim, devem ser a característica absolutista do sistema de educação público, não do EAE.

O ensino artístico não sendo obrigatório e estando aberto a todos os alunos que o queiram frequentar, deve pautar os seus objetivos por critérios de rara exigência e qualidade, de modo a poderem ser atingidos elevados patamares de competência técnica e proficiência artística. Esta é a característica que faz com que este tipo de ensino tenha que ser especializado e não genérico. As escolas do EAE têm como verdadeira missão a formação de profissionais, músicos e dançarinos profissionais.

As escolas do EAE da Música e da Dança não podem tornar-se uma espécie de organizações vocacionadas para os tempos livres (OTL) onde os alunos são “depositados” pela família e passam umas horas na prática lúdica de um qualquer instrumento. Nem sequer é justo associar este tipo de ensino a um centro de recursos especializado e individualizado, o equivalente às explicações para o ensino regular. São escolas demasiado caras para o erário público, para desempenhar essa missão. Lado a lado com alunos empenhados em fortalecer as suas competências técnicas e profissionais, não podem existir alunos que assistam às aulas do EAE como passatempo. Quem as frequenta (alunos) tem que ser possuidor da chamada “vocação” e caminhar para o prosseguimento de estudos superiores e não frequentar este tipo de ensino apenas porque revela uma qualquer “*inclinação*” para a música.

A aprendizagem não pode ser sempre lúdica, obriga a esforço e dedicação.

Ensinar não é ocupar!



Formar não é entreter!

A missão do EAE deve ser a formação de alunos capazes de prosseguirem os seus estudos, com convicção e vocação. Aos alunos do EAE devem ser dadas todas as condições que permitam compatibilizar os seus horários, de ter todas as componentes curriculares na mesma escola, de modo a que o ensino artístico especializado caminhe realmente para um verdadeiramente ensino integrado de acordo com toda a teoria legislativa.

Um ensino integrado potencia as qualidades dos executantes, libertando-os do fardo diário que é frequentar duas escolas, às vezes a dezenas de quilómetros uma da outra. A qualidade de vida de um aluno que frequenta o ensino artístico especializado é indissociável do facto de frequentar o regime supletivo ou integrado/articulado. Não perde tempo em viagens, não tem horários desfasados, concentra-se no seu instrumento, utiliza os tempos mortos ou livres para a sua exercitação, não precisa de o carregar diariamente, enfim, um sem número de vantagens.

O ensino ou regime supletivo sobrecarrega o erário público ao não dar condições aos executantes para melhor rentabilizar a sua vocação artística. A oferta deste tipo de ensino tão dispendioso é regra geral muito inferior à procura: em alguns instrumentos a proporção chega a ser de 1 para 10 e obriga a rigor extremo no processo de seleção, seriação e de identificação das competências técnicas dos alunos.

Naturalmente que haverá quem entenda que os conservatórios devem abrir as suas portas a todos os alunos, de modo a, por um lado alargarem a sua base de recrutamento e por outro a poderem ser os principais responsáveis pela educação dos alunos numa perspetiva de sensibilidade musical (ou artística).

De acordo com esta filosofia os conservatórios devem ser instituições perfeitamente integradas no sistema educativo nacional com competência para uma efetiva regulação distrital e com capacidade para acolher alunos a partir do 1º CEB, com 6/7 anos.

Mas como é que esta atividade será compatível com aulas individuais? Por exemplo, uma turma do 3º CEB do EAE da música com 25 alunos custará 5 horas semanais para a aprendizagem da Matemática e 100 horas semanais para a aprendizagem da prática de um instrumento!



As políticas educativas deverão ter sempre em mente que o EAE é uma atividade educativa com elevada carga social e cultural e competências acrescidas no domínio das artes. Um Conservatório integrado num sistema educativo será com certeza uma mais-valia cultural capaz de se tornar num polo aglutinador de práticas educativas artísticas. Esta é a situação que se vive em Coimbra com as magníficas instalações dedicadas ao Ensino Artístico Especializado da Música e da Dança.

Verificou-se que a taxa de penetração do ensino integrado/articulado vs. ensino supletivo, unicamente no que respeita ao 2º e 3º CEB, passou em apenas três anos, de valores residuais para mais de 92%. A aposta na requalificação/construção deste novo campo educativo foi efetivamente ganha. A localização, as instalações, a apetência familiar, o paradigma da especialização, a harmonia entre escolas e o bom ambiente estudantil foram as “pedras de toque” que esperançosamente criaram aquilo que hoje a cidade de Coimbra tem. E mesmo o número de alunos que optam pelo regime integrado na versão ensino secundário tem subido exponencialmente, mantendo embora taxas de penetração bem mais modestas. Prevêem-se para o ano letivo de 2013/2014 cerca de duas dezenas de alunos a escolherem esta via artística e profissionalizante. Mesmo tendo em conta a nebulosa que paira sempre sobre os normativos que regulam o ensino artístico especializado.

As conclusões a tirar deste estudo terão obrigatoriamente de enquadrar no mesmo as virtualidades inerentes a cada um dos cenários imaginados e que acabaram por definitivamente se transformar em opções. Cada opção política personaliza uma visão ideológica. Cada opção técnica pressupõe conhecimento aprofundado. Cada opção económica indicia estudos de viabilidade.

A **Escola de Artes**, projeto alimentado pela anterior titular da pasta da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, morreu antes de provar que era incomparavelmente a melhor opção educativa para a cidade de Coimbra. Uma escola de artes potenciaria as competências intrínsecas dos alunos do EAE da música e da dança e tenderia a criar inevitavelmente um polo artístico com o Teatrão, (Oficina Municipal de Teatro de Coimbra), dada a sua proximidade geográfica e familiaridade no âmbito das artes performativas. Quem não se lembra da série “*Fame*” dos anos 80?



Esta visão educativa foi a responsável pela valorização do Departamento das Expressões, que envolve os grupos disciplinares de Artes Visuais e de Educação Física, através da requalificação de 6 salas específicas para os diversos *ateliers* e salas de Artes Visuais e a construção e requalificação de dois pavilhões gimnodesportivos cobertos e de um magnífico campo polidesportivo com piso sintético. Note-se que ao longo do tempo em que decorreram as obras de requalificação foram imensas as reuniões de articulação entre as direções das duas escolas. Bastas vezes era a própria equipa de arquitetos que favorecia estas reuniões e as presenciava com o fim de propor alterações ao projeto inicial, de acordo com a prática vivenciada pela comunidade educativa. Dezenas de alterações arquitectónicas ao nível da divisão de espaços interiores foram concertadas entre as duas direções, a equipa de arquitetos, a empresa contratada para a requalificação, a empresa fiscalizadora e a equipa dirigente da Empresa “Parque Escolar”, muitas vezes com a presença do próprio presidente do Conselho de Administração.

Um cenário de prática artística versus uma educação regular que tinha a seu favor uma clara opção política, responsável pela dinamização do projeto de um espetacular edifício com vários prémios internacionais conquistados e visitado amiúde por muitas escolas europeias de arquitetura, foi abandonado sem qualquer justificação. Talvez tenha perdido o país! Não houve qualquer tipo de estudo que indiciasse que a aposta naquela opção era errada. Não houve qualquer trabalho académico ou científico que suportasse esta decisão. Não houve qualquer consulta às *forças vivas* da cidade maioritariamente responsáveis pela dinamização das práticas culturais e educativas no âmbito artístico. Então porquê esta decisão? Apenas porque politicamente não era esta a opção a seguir. Mudou a titular da pasta da educação, mudaram também as prioridades e as opções educativas da nova equipa ministerial. Parece-nos que a argumentação invocada para o terminar abrupto desta opção - adaptação da rede escolar a uma escola inclusiva para 12 anos, promoção do sucesso escolar com o conseqüente combate ao abandono precoce e racionalização dos agrupamentos de escolas com a necessária articulação de níveis e ciclos de ensino - cabe perfeitamente no projeto, entretanto abandonado.

É claro que muitas dificuldades se colocariam! O espírito de escola aparenta ser muito maior nas escolas do ensino regular. Um músico com algumas horas de



lecionação no conservatório não poderá ter o sentimento de escola e de partilha pedagógica tão profundo como um professor em regime de exclusividade. Muitos dos professores do Conservatório são músicos profissionais com outras atividades exógenas. Mas a coabitação cultiva-se!

E devem estes professores/músicos pertencer ao quadro de escola? E será preferível ter “professores profissionais” ou músicos profissionais? Perguntas que ficarão sem resposta pois esta solução de integração de escolas foi abandonada.

O segundo cenário conceptual, a **agregação destas duas escolas**, também não foi a solução final para este projeto. Mas o abandono deste não ficou a dever-se a qualquer interferência ou opção política: ficou a dever-se, isso sim, a uma salvaguarda legislativa que permitia isentar deste tipo de união as escolas do ensino público que lecionassem o ensino artístico especializado.

Depois de muitas cambiantes durante os cerca de dois anos em que as duas escola alvo do nosso trabalho viveram em comum, de avanços e recuos, de aproximações no âmbito da prática diária, de superação de desencontros funcionais, de ultrapassagem de situações propiciadoras à geração de conflitos, de solidificação de práticas educativas comuns e institucionalização de procedimentos, eis que ao abrigo de uma exceção legal um dos Conselhos Gerais, o da Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra, decide pronunciar-se a favor da manutenção do estatuto de escola não agrupada aduzindo como nota fundamental para esta deliberação a falta de experiências pedagógicas e administrativas que uma solução deste tipo necessitaria para se consolidar e que irremediavelmente conduziria a uma vulnerabilidade que poderia colocar em causa o próprio Conservatório. Entende este Conselho Geral que não havendo no território nacional qualquer outra realidade educativa similar, não havendo registo de práticas consagradas, aconselha a prudência a vivenciar primeiro, interagir depois e finalmente decidir em conformidade.

Mas na mesma deliberação, este conselho desaconselha vivamente qualquer outra situação que envolva a agregação de qualquer uma destas duas escolas com qualquer outro parceiro educativo. Não põe de parte uma posterior e futura agregação, mas entende que na situação atual é preferível continuar a *“aperfeiçoar os inúmeros mecanismos gerados para dar resposta cabal às tarefas educativas emergentes”*.



Não era esta a opção valorizada pelo Conselho Geral da Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores, que entendia que todas as escolas, sem exceção, deveriam ser enquadradas no sistema educativo, uma vez que qualquer regime de exceção seria negativo. Ao Estado caberia manter uma rede de escolas do EAE que se constituíam como referência, mas perfeitamente integradas no panorama educacional.

De facto, em 11 de dezembro de 2012, três meses após a deliberação do Conselho Geral do *Conservatório*, foi decidido pelos conselheiros da EBSQF que, tomando como base de trabalho o entendimento do órgão congénere que preconiza uma maturação mais efetiva dos processos educativos, pedagógicos e administrativos comuns, dever-se-ia caminhar para uma completa simbiose de práticas, reforçando a interligação através do estabelecimento de protocolos nas múltiplas áreas de atividade educativa comum. Reforça ainda o entendimento de que qualquer agregação com outra escola seria um ato *contra natura* e que poderia colocar em causa as boas práticas já estabelecidas e consolidadas entre a *Quinta* e o *Conservatório*.

Chegamos, finalmente, ao último cenário proposto e em estudo: a manutenção da identidade e das práticas destas duas escolas e o estabelecimento de **protocolos multifuncionais** na lógica de coabitação entre o ensino regular e o artístico especializado.

Quanto mais abrangentes e multissetoriais forem os protocolos estabelecidos, mais facilmente se confundirá um regime articulado, duas escolas, com um regime integrado, uma só escola.

As práticas consagradas nestes protocolos funcionais, experimentadas ao longo dos três últimos anos, período de vida deste *campus educativo*, têm vindo a ser sucessivamente melhoradas a caminho da sua otimização. Sempre que qualquer aspeto de natureza administrativa, pedagógica ou funcional surpreende as direções, quer seja pela sua imprevisibilidade, quer seja pela sua origem casuística, quer seja por decorrência legal, imediatamente são estabelecidos contactos ao nível de direções. Com dois gabinetes localizados paredes meias e com duas direções em articulação plena e constante qualquer impedimento conjuntural é facilmente ultrapassável.

Não existe um Regulamento Interno único, nem um Projeto Educativo comum às duas escolas, nem um só Orçamento de Estado. Mas existe um Plano de Atividades



harmonizado e uma concertação pedagógica e de interlocução com a tutela. Existe uma planificação letiva e de utilização de espaços comuns e não comuns e uma articulação plena na utilização das mais-valias deste ideário educativo.

A articulação educativa é diária. A articulação pedagógica melhora dia-a-dia. A articulação administrativa é uma prática instituída.

- ✚ A cantina e os bares têm horários rigorosos que permitem atender às solicitações da comunidade educativa durante toda a mancha horária letiva. Um dos três bares é gerido pelo Conservatório.
- ✚ O documento que serve de base ao regime de matrículas e constituição de turmas foi alterado de modo a dar prioridade à frequência do ensino regular a alunos matriculados no EAE do *Conservatório*.
- ✚ Os horários das turmas da *Quinta das Flores* são feitos de acordo com as necessidades dos alunos do EAE do *Conservatório*.
- ✚ As reuniões de avaliação são calendarizadas com acordo entre as duas direções.
- ✚ Toda a mecatrónica que suporta esta unidade é comandada por uma aplicação informática gerida por um servidor informático único colocado numa sala acessível às duas direções.
- ✚ Os programas e aplicações informáticas utilizadas nos Serviços Administrativos são iguais, muito embora ainda precisem de duas licenças. Algumas aplicações sendo específicas não necessitam deste tipo de protocolos.
- ✚ As empresas de *outsourcing* que prestam serviços nestas unidades educativas são as mesmas.
- ✚ O Sistema Integrado de Gestão Escolar é partilhado através de um sistema informático dotado de dois servidores independentes colocados sob alçada de cada uma das escolas. Cada comunidade educativa tem o seu próprio cartão de acesso.
- ✚ Existem dois orçamentos de estado porque sendo duas entidades administrativas e fiscais diferentes não é possível a sua agregação, mas



algumas aquisições são acordadas e partilhadas entre as duas escolas. Os materiais de limpeza e de conservação são um dos exemplos.

Todas estas medidas não empíricas, implementadas ao longo dos últimos três anos e consolidadas através da experimentação e da prática continuada, num processo que bastas vezes necessitou de melhorias pontuais e estruturais com vista a tornar eficiente a atividade educativa destas escolas, ajudaram a corrigir dinâmicas que se revelavam erradas ou de baixa eficácia.

Tendo em espírito o disposto na lei orgânica dos Conselhos Pedagógico e Geral, parece-nos que, de molde a melhor sensibilizar toda a comunidade educativa deste original parque educativo, da motivação e âmbito das práticas pedagógicas e administrativas instituídas, deverá ser feito um esforço regimental no sentido de cruzar nos conselhos gerais e pedagógicos elementos que conheçam a dinâmica letiva das duas escolas. Nos Conselhos Pedagógicos bastaria a presença dos mesmos dois elementos responsáveis pela articulação entre as duas escolas em cada um destes órgãos. Já no Conselho Geral era suficiente a retribuição do consagrado no *Regulamento do Conselho Geral da EBSQF* que dá assento neste órgão ao diretor do Conservatório, e similarmente sentar o diretor da *Quinta das Flores* no órgão congénere do *Conservatório*.

Finalmente:

A lei prevê, é certo, o ensino articulado em detrimento do supletivo, mas pelo exposto se pode vislumbrar com razoável evidência o enorme esforço diário de concertação e negociação entre as partes envolvidas de modo a possibilitar uma envolvência harmoniosa. O espírito de cooperação tem que estar sempre presente. A prática educativa de uma escola com ensino artístico especializado e regular é de uma grande dificuldade! E nem sequer estamos a falar de turmas mistas com um currículo que nem é regular nem especializado. Estas são as dificuldades que os normativos em vez de extinguírem, agudizam. Legislação labiríntica..., recrutamento de professores, admissão de alunos, programas, currículos, ...

Por outro lado, o regime supletivo não exigindo qualquer esforço de cooperação entre as escolas envolvidas, permite que cada uma funcione com as suas rotinas, mantendo intactos os seus modelos organizativos. Uma escola formatada para o ensino



regular sente dificuldades enormes na integração do ensino artístico especializado. A dificuldade ou necessidade de concertação passou das escolas para os alunos e para os pais. Quantas vezes não são os próprios pais a organizarem-se de modo a serem eles os responsáveis pelo transporte entre escolas?

Talvez se tenha optado pela solução mais prática e com menor necessidade de produção legislativa específica. Duas escolas com objetivos educacionais diferentes mas que se compatibilizam e complementam. Cabe a quem “faz as escolas” honrar este paradigma educativo e contribuir para que a solução encontrada se torne efetivamente num caso-estudo em termos de eficiência e eficácia.

“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.”

Madre Teresa de Calcutá



GLOSSÁRIO

<i>Agrupamento de escolas</i>	<p>Unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de ensino que ministram um ou mais níveis e ciclos de ensino a partir de um projeto pedagógico comum, de acordo com componentes de proximidade, dimensão, eficácia, eficiência e construção de percursos escolares coerentes e integrados. Pode ser horizontal (constituído por estabelecimentos de ensino do mesmo ciclo ou nível) ou vertical (constituído por estabelecimentos de ensino de ciclos ou níveis sequenciais diferentes).</p>
<i>Contratos de associação</i>	<p>Contratos celebrados entre o Estado e escolas particulares situadas em zonas com dificuldade de acesso à rede de escolas públicas. Os alunos que frequentam estas escolas gozam dos mesmos direitos e privilégios que gozariam se frequentassem uma escola pública</p>
<i>Cursos básicos do ensino artístico especializado</i>	<p>Regulamentados pela Portaria nº 225/2012, de 30 de julho, com a Declaração de Retificação nº 55/2012, de 28 de setembro, subordinam-se à existência de uma formação de base comum às áreas da dança e da música e ao reforço da educação artística global do aluno. Na área da música são criados o Curso Básico de Música e o Curso Básico de Canto Gregoriano, e na área da dança é criado o Curso Básico de Dança.</p> <p>Podem ser ministrados em regime integrado, articulado e supletivo (Música) em escolas públicas, particulares e cooperativas.</p>
<i>Cursos científico-humanísticos</i>	<p>Cursos de nível secundário vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior.</p>
<i>Cursos profissionais</i>	<p>Cursos de nível secundário, vocacionados para a qualificação inicial dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho e permitindo também o prosseguimento de estudos. Podem ser ministrados em escolas secundárias ou em escolas profissionais.</p>
<i>Cursos secundários artísticos especializados</i>	<p>Criados pela Portaria nº 243-B/2012, de 13 de agosto, com a Declaração de Retificação nº 58/2012, de 12 de outubro, são cursos que permitem o desenvolvimento das capacidades inerentes a uma formação especializada nas áreas da Dança e da Música, de nível secundário, e que possibilitem o prosseguimento de estudos de nível superior.</p> <p>São criados os cursos: Secundário de Canto Gregoriano, Secundário de Dança, Secundário de Canto e Secundário de Música (vertentes de Formação Musical, Instrumento e Composição).</p>



	<p>O acesso a este nível de ensino é feito através da realização de provas de acesso. Podem ser ministrados em regime integrado, articulado e supletivo (apenas para o curso de Música)</p>
<i>Ensino artístico especializado</i>	<p>Tipo de ensino que proporciona uma formação especializada, dirigida a indivíduos que revelem potencialidades para ingresso e progressão numa via de estudos artísticos, permitindo a entrada no mercado de trabalho ou o prosseguimento de estudos. Existe nas seguintes áreas: artes visuais, dança, música e canto gregoriano.</p> <p>Existem cursos organizados em regime supletivo, integrados na mesma escola e articulados com outro estabelecimento.</p>
<i>Ensino público</i>	<p>Ensino que funciona na direta dependência da administração central e das autarquias locais.</p>
<i>Ensino regular</i>	<p>Conjunto de atividades de ensino ministradas no âmbito da estrutura educativa estabelecida pela Lei de Bases do Sistema Educativo e que se destinam à maioria dos alunos que frequentam o sistema de ensino dentro dos limites etários previstos na lei.</p>
<i>Ensino supletivo</i>	<p>Regulado pelo Despacho nº 18041/2008 de 4 de julho, possibilita aos alunos matriculados no ensino regular básico ou secundário, a frequência de cursos básicos e secundários de música em escolas públicas, particulares ou cooperativas.</p>
<i>Estabelecimento de Ensino</i>	<p>Unidade organizacional em que, sob a responsabilidade de um Diretor é ministrado o ensino de um ou mais graus de ensino.</p>
<i>Regime articulado</i>	<p>Os alunos frequentam as disciplinas da componente do ensino artístico especializado numa escola de ensino artístico especializado e as restantes componentes noutra escola de ensino regular.</p>
<i>Regime integrado</i>	<p>Os alunos frequentam todas as componentes do currículo no mesmo estabelecimento de ensino.</p>
<i>Regime Supletivo</i>	<p>Os alunos frequentam as disciplinas da componente do ensino artístico especializado da música numa escola de ensino artístico especializado de música independentemente das habilitações que possuam.</p>



SIGLAS

ANQEP	Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional
EAE	Ensino Artístico Especializado
CCH	Curso Científico-Humanístico
EACMC	Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra
EBSQF	Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores
DGAE	Direção Geral da Administração Escolar
DGEEC	Direção Geral de Estatísticas de Educação e Ciência
DGIDC	Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
DGRHE	Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação
DREC	Direção Regional de Educação do Centro
IEFP	Instituto de Emprego e Formação Profissional
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
MEC	Ministério da Educação e Ciência
NUTS	Unidades Territoriais Estatísticas de Portugal
PE	Empresa Parque Escolar EPE
PIDDAC	Plano de Investimento e Despesas de Desenvolvimento da Administração Central
POPH	Programa Operacional Potencial Humano



FONTES DE INFORMAÇÃO

<i>ANQEP</i>	<p>Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional</p> <p>Instituto público integrado na administração indireta do Estado, sob a tutela dos Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência, em articulação com o Ministério da Solidariedade Social, com a missão de coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências.</p> <p>(Decreto-Lei n.º 36/2012, de 15 de fevereiro)</p>
<i>DGE</i>	<p>Direção Geral de Educação</p> <p>Serviço central da administração direta do Estado (Ministério da Educação e Ciência) dotado de autonomia administrativa com a missão de assegurar a concretização das políticas relativas à componente pedagógica e didática da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extraescolar.</p> <p>(Decreto-Lei n.º 14/2012, de 20 de janeiro)</p>
<i>DGEstE</i> <i>(ex. DREC)</i>	<p>Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares</p> <p>Serviço central de administração direta do Estado dotada de autonomia administrativa dispo de cinco unidades orgânicas desconcentradas, de âmbito regional, tendo por missão garantir a concretização regional das medidas de administração e o exercício das competências periféricas relativas às atribuições do Ministério da Educação e Ciência (MEC).</p> <p>A Direção de Serviços da Região Centro é uma destas unidades orgânicas de âmbito regional. (anterior Direção Regional de Educação do Centro).</p> <p>(Decreto-Lei n.º 266-F/2012, de 31 de dezembro)</p>
<i>DGPGF</i>	<p>Direção Geral de Planeamento e Gestão Financeira</p> <p>Serviço central da administração direta do Estado, dotado de autonomia administrativa. Tem por missão garantir a programação, a gestão financeira e o planeamento estratégico e operacional do MEC, (...) bem como a observação e avaliação global da execução das políticas e dos resultados obtidos pelo sistema educativo, (...) e avaliar os instrumentos de planeamento e os resultados dos sistemas de organização e gestão.</p> <p>Entre outras funções, cabe a este organismo coordenar o planeamento da rede escolar e a sua racionalização e contribuir para a definição das políticas e estratégias em matéria de sistemas de informação de suporte às áreas de</p>



	<p>planeamento.</p> <p>Decreto Regulamentar n.º 19/2012, de 31 de Janeiro.</p>
<i>Diário da República</i>	<p>Jornal oficial da Assembleia da República cuja edição electrónica, entendida como serviço público, é de acesso universal e gratuito assegurado pela Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S. A.</p> <p>(Decreto-Lei n.º 116-C/2006, de 16 de Junho)</p> <p>(Lei n.º 74/98, de 11 de Novembro, alterada pela Lei n.º 2/2005, de 24 de Janeiro, Lei n.º 26/2006, de 30 de Junho, e pela Lei n.º 42/2007, de 24 de Agosto)</p>
<i>IGEC</i>	<p>Inspeção-Geral da Educação e Ciência</p> <p>Serviço central da administração direta do Estado dotado de autonomia administrativa que exerce a sua atividade no âmbito da educação pré-escolar e da educação escolar, incluindo as suas modalidades especiais e de educação extraescolar, junto dos estabelecimentos de educação e ensino da rede pública. Compete-lhe acompanhar, controlar, auditar e avaliar, nas vertentes técnico-pedagógica e administrativo-financeira, as atividades da educação pré-escolar, escolar e extraescolar, das escolas e dos estabelecimentos de educação e ensino das redes pública, particular e cooperativa, e solidária, bem como dos estabelecimentos e cursos que ministram o ensino do Português no estrangeiro. Compete-lhe ainda inspecionar e auditar os estabelecimentos de ensino superior.</p> <p>(Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro).</p>
<i>Parque Escolar EPE</i>	<p>Pessoa coletiva de direito público de natureza empresarial, dotada de autonomia administrativa e financeira e de património próprio, tendo por missão o planeamento, gestão, desenvolvimento e execução do programa de modernização da rede pública de escolas secundárias.</p> <p>(Decreto-Lei n.º 41/2007, de 21 de fevereiro)</p>




BIBLIOGRAFIA


- Alves, M. (2012). *Metodologia Científica*. Lisboa, Escolar Editora. ISBN 978-972-592-354-2
- Azevedo, J. (2007). *Sistema Educativo Mundial. Ensaio sobre a Regulação Transnacional da Educação*. Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão. ISBN 978-989-815-102-5.
- Carapeto, Carlos; Fonseca, Fátima (2006). *Administração Pública – Modernização, Qualidade e Inovação*. 2ª edição. Lisboa, Edições Sílabo. ISBN 978-972-618-423-2
- Carvalho, J. (2009). *Metodologia do Trabalho Científico*. Lisboa, Escolar Editora. ISBN – 978-972-592-2446
- Carvalho, P., Alvarenga, A.. (2008). *Tendências, Cenários e Estratégia*. Oeiras, Instituto Nacional de Administração. Documento em formato pdf. [Em linha]. Disponível em: https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:fKVjbBOIOcgJ:fdir.ina.pt/index.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D16%26Itemid%3D89+&hl=pt-PT&gl=pt&pid=bl&srcid=ADGEESjEW4NNfZnuEF6j51P1v0btZND7AbM1hT7MhOIUR1vETuOIGZ9hCu1fbHqZ78C5zCpULBx8HomS_dXY6qPnYpJQxcFfbtrb-w39mOvdLU31tfn65LZj8hj8OMIWYeQdwDAu2Ysh&sig=AHIEtbQBU5csHnc0VHhEb a7malS-jqODog
[Consultado em 11 de novembro de 2012]
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração*, 3ª edição, Rio de Janeiro, Edições Campus. ISBN 85-352-1451-8.
- Comissão Nacional da UNESCO. (2006). *Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística. Lisboa. Documento em formato pdf. [Em linha]. Disponível em: <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Relat%C3%B3rio.pdf>
[Consultado em 17 de agosto de 2012]
- Constituição da República Portuguesa*. (2011). Coimbra, Edições Almedina. ISBN 978-972-403-967-1
- Departamento de Prospectiva e Planeamento do Ministério do Equipamento, Planeamento e da Administração do Território. (1997). *Prospectiva e Cenários – Uma breve introdução Metodológica*. Lisboa. Documento em formato pdf. [Em linha]. Disponível em: http://www.dpp.pt/Lists/Pesquisa%20Avanada/Attachments/2736/serie_prospectiva_1.pdf
[Consultado em 17 de agosto de 2012]
- Direção Geral de Estatísticas de Educação e Ciência. (2012). *Estatísticas da Educação, 2010/2011*. (2012). Lisboa, Editorial do Ministério da Educação e Ciência. ISBN 978-972-614-539-4





-  Fernandes, D. *et al.* (2007). *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico*. Documento em formato pdf. [Em linha]. Disponível em:
<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5501/1/Relato%CC%81rioEnsinoArti%CC%81sticol.pdf>
[Consultado em 25 de abril de 2013]
-  Iria, Alexei. (2011). *O ensino da música em Portugal – desde 25 de abril de 1974*. Aveiro. Tese de mestrado em Música apresentado à Universidade de Aveiro.
-  Manual de elaboração de trabalhos científicos da Universidade Fernando Pessoa. (*sd*). Documento em formato pdf. [Em linha]. Disponível em:
<http://www.ufp.pt/docs/Manual-Estilo-Elabora%C3%A7%C3%A3o-trabalhoscient%C3%ADficos.pdf>
[Consultado em 1 de novembro de 2012]
-  Morgado, José. (2005). *Qualidade na educação*. Lisboa, Editorial Presença. ISBN 972-23-3250-3
-  Lessard-Hébert, M. *et al.* (2010). *Investigação Qualitativa*. 4ª edição. Lisboa, Instituto Piaget. ISBN 978-989-659-064-2
-  Pasquarelli, M. (*sd*). *Normas para a apresentação de trabalhos académicos*. Documento em formato pdf. [Em linha]. Disponível em:
<http://www.cstr.ufcg.edu.br/appg/abnt2002.pdf>
[Consultado em 7 de maio de 2013]
-  Perestrelo, M. (2000). *Prospectiva: Planeamento Estratégico e Avaliação*. IV Congresso Português de Sociologia. Universidade de Coimbra. Documento em formato pdf. [Em linha]. Disponível em:
http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462e0a77b4aca_1.PDF
[Consultado em 18 de janeiro de 2013]
-  Quivy, R., Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 5ª edição. Lisboa, Gradiva. ISBN – 978-972-6622-758
-  Resende, José. (1912). *A sociedade contra a escola*. Lisboa, Instituto Piaget. ISBN 978-989-659-024-6
-  Tribunal de Contas. (2012). “*Apuramento do custo médio por aluno*”. Relatório 31/2012, Processo 39/2011. Lisboa. Documento em formato pdf. [Em linha]. Disponível em::
http://www.tcontas.pt/pt/actos/re_l_auditoria/2012/2s/audit-dgtec-rel031-2012-2s.pdf
[Consultado em 10 de março de 2013]





 Verdasca, José. (2010). *Temas da educação*. 2ª edição. Lisboa, Edições Colibri. ISBN 978-989-689-028-5

 Valente, Guilherme. (2012). *Os anos devastadores do eduquês*. Lisboa, Editorial Presença. ISBN 978-972-23-4866-9

 Conservatório de Música de Coimbra.
[Em linha]. Disponível em: <http://www.conservatoriomcoimbra.pt/>
[Consultado em 21 de fevereiro de 2013]

 Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores.
[Em linha]. Disponível em: <http://www.esqf.pt/>
[Consultado em 21 de fevereiro de 2013]

 Parque Escolar, EP.
[Em linha]. Disponível em: <http://www.parque-escolar.pt/pt/escolas/escola.aspx?cp=067>
[Consultado em 21 de fevereiro de 2013]

 VHM, Coordenação e Gestão de Projetos.
[Em linha]. Disponível em: <http://www.vhm.pt/>
[Consultado em 21 de fevereiro de 2013]



ANEXOS

1 - Roteiro legislativo do EAE

Portaria 419-B/2012 (20 dezembro)	<i>Procede à primeira alteração à Portaria 243-B/2012 de 13 de agosto.</i>
Retificação 58/2012 (12 outubro)	<i>Retifica a Portaria 243-B/2012 de 13 de agosto</i>
Retificação 55/2012 (28 setembro)	<i>Retifica a Portaria 225/2012 de 30 de julho</i>
Portaria 243-B/2012 (13 agosto)	<i>Define o regime de organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos secundários artísticos especializados de Dança, Música, Canto e Canto Gregoriano em regime articulado e integrado. Para o curso de Música também em regime supletivo</i>
Portaria 225/2012 (30 julho)	<i>Cria os cursos básicos de Dança, Música e Canto Gregoriano para os 2º e 3º ciclos, aprova os planos de estudo e estabelece o regime de organização, funcionamento, avaliação e certificação dos respetivos cursos.</i>
Despacho 1305/2012 (30 janeiro)	<i>Concede paralelismo pedagógico às escolas do ensino particular e cooperativo que ministram cursos do ensino artístico especializado da dança.</i>
Portaria 267/2011 (15 de setembro)	<i>Primeira alteração á portaria 691/90, de 25 de junho.</i>
Portaria 36/2011 (13 de janeiro)	<i>Clarifica o nível de qualificação decorrente da conclusão com aproveitamento e da certificação dos cursos básicos criados pela portaria 691/90, de 25 de junho.</i>
Portaria 264/2010 (10 de maio)	<i>Aplica as normas de avaliação definidas pela portaria 691/2010, de 25 de junho, aos alunos que concluem os cursos básicos do EAE nas áreas da Música e da Dança, a partir do ano letivo 2009/2010.</i>
Portaria 942/2009 (21 agosto)	<i>Regula o recrutamento de pessoal docente para os grupos e disciplinas de formação artística do ensino artístico especializados da Música e da Dança.</i>
Decl, Retificação 59/2009 (7 de agosto)	<i>Retifica a portaria 691/2009, de 25 de junho.</i>
Portaria 691/2009	<i>Cria os cursos básicos de Dança, Música e Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudo.</i>
Portaria 648/2009 (9 junho)	<i>Altera de novo a Portaria 550-B/2004, de 21 de maio, que aprova o regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos artísticos especializados de nível secundário de educação, no domínio das artes visuais e dos audiovisuais.</i>



Portaria 551/2009 (26 de maio)	<i>Cria lugares nos quadros de vários estabelecimentos de ensino público do ensino artístico especializado da música e da dança.</i>
Despacho 11477/2009 (12 maio)	<i>Concede e renova o estatuto de autonomia ou paralelismo pedagógico às escolas particulares e cooperativas de música, dança e artes plásticas.</i>
Declaração de Retificação 138/2009 (20 de janeiro)	<i>Retifica o despacho nº 1841/2008, de 24 de junho.</i>
Portaria 617/2008 (11 julho)	<i>Adita vários cursos ao elenco de cursos reconhecidos como habilitação para a docência nos grupos do ensino vocacional da Música.</i>
Despacho 18041/2008 (4 julho)	<i>Regula a matrícula nos cursos de Música, em regime supletivo, em escolas do ensino básico e secundário das escolas públicas, particulares ou cooperativas.</i>
Portaria 414/2008 (9 junho)	<i>Altera a Portaria 550-B/2004, de 21 de maio, que aprova o regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos artísticos especializados de nível secundário de educação, no domínio das artes visuais e dos audiovisuais.</i>
Portaria 1550/2002 (26 de dezembro)	<i>Faz um ajustamento aos planos de estudos dos cursos básicos do ensino especializado de Dança e de Música, em regime articulado e define as condições de admissão, constituição de turmas e avaliação e certificação dos alunos</i>
Portaria 192/2002 (4 março)	<i>Define as habilitações dos docentes do ensino vocacional da dança.</i>
Despacho 25/1999 (27 dezembro)	<i>Cria a experiência pedagógica para o desenvolvimento do curso básico de dança e ensino da dança a crianças que frequentam o 1º ciclo do ensino básico e publica os respetivos planos de estudo.</i>
Portaria 693/1998 (3 setembro)	<i>Define as habilitações dos docentes do ensino vocacional da música.</i>
Decreto-Lei 344/1990 (2 novembro)	<i>Estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar.</i>
Lei 46/1986 (14 outubro)	<i>Lei de Bases do Sistema Educativo</i>
Despacho 76/SEAM/1985 (9 outubro)	<i>Publica os planos de estudo dos cursos básicos de Música lecionados em escolas do regime público e do ensino particular e cooperativo em regime supletivo.</i>
Decreto-lei 310/83 (1 de julho)	<i>Estrutura o ensino da música, da dança, do teatro e do cinema ministrados no Conservatório Nacional e em escolas afins, tendo em vista a formação profissional dos respectivos artistas.</i>



2 – Roteiro legislativo do processo de autonomia das escolas

Portaria 265/2012 (30 agosto)	<i>Define as regras e procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento, e avaliação dos contratos de autonomia a celebrar entre os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e o ministério da educação e ciência.</i>
Decreto-Lei 137/2012 (2 julho)	<i>Procede à 2ª alteração ao Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.</i>
Despacho 5634F/2012 (26 abril)	<i>Calendariza e aclara os princípios e critérios de orientação, as exceções, bem como alguns procedimentos de transição, tendo em vista a aplicação do regime de autonomia, administração e gestão.</i>
Despacho 4463/2011 (11 março)	<i>Definição de procedimentos e clarificação do papel dos agentes envolvidos nas agregações de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. A agregação de agrupamentos de escolas, pode ser da iniciativa das direções regionais de educação (DRE) ou dos agrupamentos de escolas.</i>
Despacho 18064/2010 (3 dezembro)	<i>Fixa o número de adjuntos dos diretores dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (revogado)</i>
Portaria 1181/2010 (16 novembro)	<i>Define os procedimentos de criação, alteração e extinção de agrupamentos de escolas e de estabelecimentos da educação pré-escolar, do ensino básico e do ensino secundário da rede pública do Ministério da Educação</i>
Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010 (14 junho)	<i>Define os critérios de reorganização da rede escolar. Exceciona do regime de agrupamento as escolas do ensino artístico especializado</i>
Decreto-Lei 224/2009 (11 setembro)	<i>Procede à 1ª alteração ao Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino públicos.</i>
Decreto-Lei 75/2008 (22 abril)	<i>Aprova o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino públicos.</i>
Lei 49/2005 (30 de agosto)	<i>Procede à segunda alteração da lei 46/1986, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo.</i>
Lei 24/99 (22 abril)	<i>Procede à primeira alteração do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio.</i>



Decreto-lei 115-A/98 (4 maio)	<i>É aprovado o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário</i>
Lei 115/1997 (19 setembro)	<i>Altera a lei 46/1986, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo.</i>
Lei 46/1986 (14 outubro)	<i>Lei de Bases do Sistema Educativo</i>