

É necessário ser bom praticante para ser bom professor? Uma nova perspetiva sobre a educação

Edmundo José Ferreira Pires¹, João Carlos Pascoinho Carvalho Castro²,
Eliseu Silva³, Manuel Au-Yong-Oliveira⁴

edmundo.violino@gmail.com; joao.pascoinho@iees.pt; eliseu7silv@gmail.com; mao@ua.pt

^{1,2} Instituto Europeu de Estudos Superiores, R. Universitária, 4820-509 Medelo, Portugal.

³ Universidade Católica Portuguesa, R. de Diogo Botelho 1327, 4169-005 Porto, Portugal.

⁴ INESC TEC, GOVCOPP, Departamento de Economia, Gestão, Engenharia Industrial e Turismo, Universidade de Aveiro, Campus Universitário de Santiago, 3810-193, Aveiro, Portugal.

Pages: 404-418

Resumo: Através de um inquérito a 96 professores ligados ao ensino da música este artigo exploratório, resultante de um trabalho de pós-graduação, cumpre o seu objetivo de inquirir sobre a importância de se ser bom praticante (*performer*) para se ser bom professor. Foram feitos testes estatísticos descritivos e inferenciais, incluindo o teste de Kruskal-Wallis e o teste de independência do Qui-quadrado, além da simulação de Monte Carlo em situações específicas. Várias relações estatisticamente significativas foram encontradas, incluindo: 1) Sou um(a) professor(a) empenhado que me esforço por desenvolver as minhas competências artísticas, χ^2 KW (2) = 6.665, $p = 0,036$, os docentes com até 10 anos de antiguidade concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes com mais de 15 anos de antiguidade; 2) Entendo que a minha experiência enquanto performer contribui para desenvolver as competências dos meus alunos, χ^2 KW (2) = 7.937, $p = 0,019$, os docentes com até 10 anos de antiguidade concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes com mais de 15 anos de antiguidade. Este estudo evidencia um consenso entre os professores sobre a necessidade de um estatuto profissional específico que reconheça e valorize a dupla função de educador e artista.

Palavras-chave: ensino artístico especializado; identidade professor-performer; estatuto profissional; conhecimento prático e ensino; música.

Do you have to be a good practitioner to be a good teacher? A new perspective on education

Abstract: Through a survey of 96 teachers involved in music teaching, this exploratory article, fruit of a post-graduate project, fulfils its aim of investigating the importance of being a good practitioner (performer) in order to be a good teacher. Descriptive and inferential statistical tests were carried out, including the Kruskal-Wallis test and the Chi-square test of independence, as well as Monte Carlo simulation in specific situations. Several statistically significant relationships

investigação pertinente no contexto português. A imagem 1 – resultado de uma pesquisa na base de dados da Scopus com os termos *teaching AND music AND dance* – em 14-04-2024 – interpretada com a ferramenta VOSviewer – mostra, com o resultado de 363 documentos, que vai se fazendo investigação internacional na área do ensino da música e da dança (coocorrência de palavras-chave de autor, método *full-counting*). O conjunto maior de itens conectados está na imagem 2. A tabela 1 mostra ainda quais são as palavras-chave mais relevantes. Palavras tais como pedagogia, educação nas artes, educação na dança, performance, curriculum, criatividade, tecnologia e globalização.

No sentido de dar resposta à problemática de como articular a carreira docente com a atividade artística, o ponto de partida passará inicialmente pela compreensão e fundamentação das duas dimensões (educativa e artística) das Escolas do Ensino Artístico da Música. De seguida, conhecer as particularidades desta categoria de professores no seu contexto pessoal e profissional. Por último, confirmar a necessidade de um estatuto profissional, tal como previsto no Decreto-lei n.º 344/90, de 2 de novembro¹, no Art.º 34 (Regimes e estatutos especiais),

Esta reflexão sobre o atual quadro legal visa avaliar como as escolas podem se adaptar para apoiar a integração do ensino com atividades artísticas e performáticas, sugerindo um estatuto profissional que capacite os professores-artistas a abraçar e ampliar a sua identidade profissional de forma eficaz.

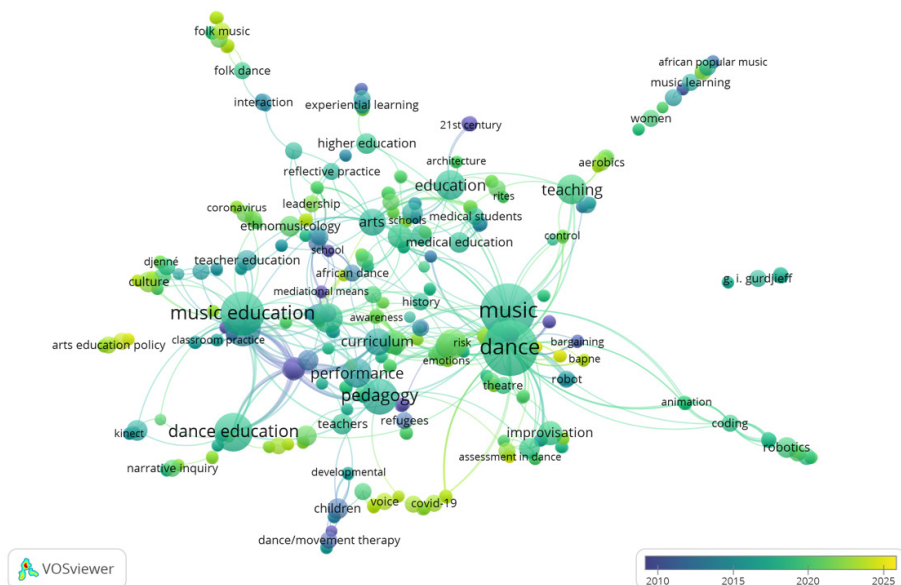
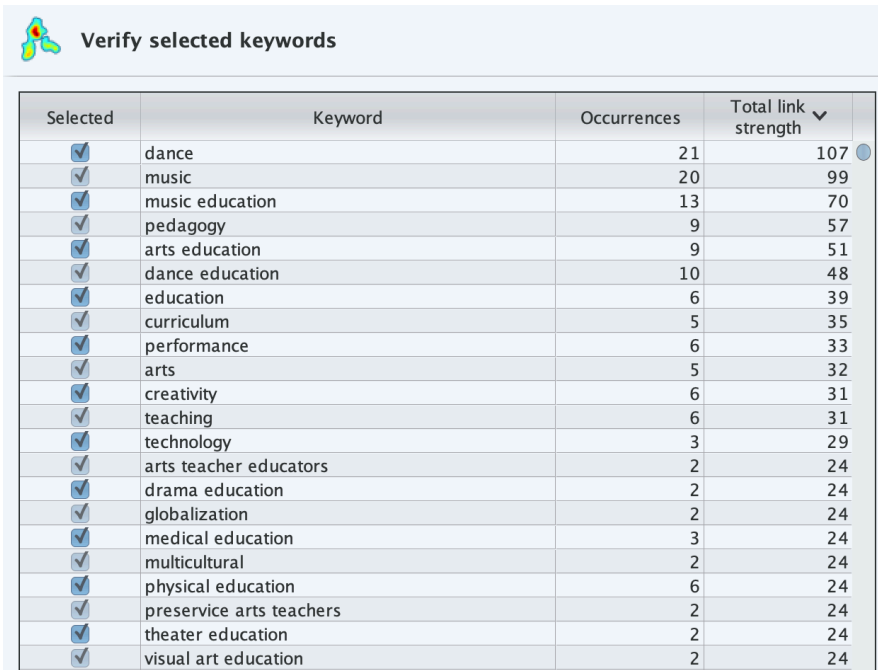


Imagem 2 – Resultado de uma pesquisa na base de dados da Scopus com os termos *teaching AND music AND dance* – em 14-04-2024 – interpretada com a ferramenta VOSviewer - o conjunto maior de itens conectados

¹ Acedido a 3 de maio de 2023 em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/344-1990-566188>

O mesmo se poderá passar noutras áreas de atuação, na área da educação. Será que um professor de gestão que nunca exerceu a função ou cargo de gestor, na indústria, dará um bom professor de gestão? Certamente que essa vivência profissional anterior poderá enriquecer a discussão em sala de aula. Na verdade, cada caso será um caso, e há exemplos de toda a espécie. Bons professores de gestão que eram gestores medianos; assim como gestores fora-de-série que não passaram de professores medianos ou até mesmo mais fracos. Mas considera-se que o foram, e que isso será importante, essa componente prática existir. O objeto deste estudo é um pouco diferente do supracitado. A título de exemplo, e com o intuito de se estabelecer um paralelo para a gestão, poderá colocar-se o caso de professores de gestão estarem ainda ligados intimamente ao meio industrial e por isso terem também mais facilidade de reposição de aulas devido a ausências “forçadas” das aulas. Essa flexibilização poderia ajudar a carreira de quem está em “duas frentes” – na prática e na teórica. É o que se pretende para os professores-artistas, em particular, e é esse o objeto deste artigo.



Verify selected keywords

Selected	Keyword	Occurrences	Total link strength
<input checked="" type="checkbox"/>	dance	21	107
<input checked="" type="checkbox"/>	music	20	99
<input checked="" type="checkbox"/>	music education	13	70
<input checked="" type="checkbox"/>	pedagogy	9	57
<input checked="" type="checkbox"/>	arts education	9	51
<input checked="" type="checkbox"/>	dance education	10	48
<input checked="" type="checkbox"/>	education	6	39
<input checked="" type="checkbox"/>	curriculum	5	35
<input checked="" type="checkbox"/>	performance	6	33
<input checked="" type="checkbox"/>	arts	5	32
<input checked="" type="checkbox"/>	creativity	6	31
<input checked="" type="checkbox"/>	teaching	6	31
<input checked="" type="checkbox"/>	technology	3	29
<input checked="" type="checkbox"/>	arts teacher educators	2	24
<input checked="" type="checkbox"/>	drama education	2	24
<input checked="" type="checkbox"/>	globalization	2	24
<input checked="" type="checkbox"/>	medical education	3	24
<input checked="" type="checkbox"/>	multicultural	2	24
<input checked="" type="checkbox"/>	physical education	6	24
<input checked="" type="checkbox"/>	preservice arts teachers	2	24
<input checked="" type="checkbox"/>	theater education	2	24
<input checked="" type="checkbox"/>	visual art education	2	24

Tabela 1 – As palavras-chave mais relevantes da pesquisa Scopus na imagem 1 – interpretada com a ferramenta VOSviewer

O artigo segue com um olhar para a literatura (seções 2-3). Depois enuncia-se a metodologia seguida. Finalmente discutem-se os resultados e as conclusões do artigo.

2. Ensino Artístico Especializado da Música

Ensino Artístico Especializado da Música em Portugal oferece tanto formação vocacional (pública e privada) quanto profissional, incorporando dimensões educacionais e artísticas. Segundo Vasconcelos & Palma (1998) em Fernandes et al. (2007), este subsistema especializado é distinguido por suas características únicas e multifacetadas, atendendo a indivíduos com talentos ou aptidões específicas para treinamento especializado em vários campos artísticos, particularmente música. Desde 1983, os conservatórios têm-se concentrado em oferecer cursos básicos e complementares sob o Decreto-Lei nº 310/83, visando a formação de músicos e dançarinos, bem como a preparação para outras profissões relacionadas à música e dança. Os cursos artísticos especializados (CAE) oferecem formação especializada para jovens talentos, assegurando níveis de educação básica e/ou secundária dentro do quadro estabelecido pelo Decreto-Lei nº 55/2018. Esses cursos aderem a legislações específicas delineadas em várias portarias, incluindo a Portaria nº 223-A/2018 para educação básica em música e dança, e a Portaria nº 229-A/2018 para educação secundária nestes campos, conforme declarado no Despacho nº 6605-A/2021 (GTCAE, 2021). As escolas profissionais, inicialmente estabelecidas sob o Decreto-Lei nº 26/89, funcionam como um sistema de educação alternativo visando diversificar as ofertas de formação e aprimorar as qualificações profissionais para a juventude. Essas escolas possuem a sua própria autonomia administrativa, financeira e pedagógica, diferindo das escolas vocacionais em currículo e organização pedagógica. Carvalho (2016) observa que os caminhos de formação em desempenho observam modelos padronizados internacionalmente, visando desenvolver profissionais que atendam aos exigentes requisitos do seu campo, envolvendo uma formação educacional rigorosa e estruturada desde a infância. No âmbito das artes de desempenho, os alunos são treinados para alcançar a excelência na transmissão de composições musicais, instruções de dança ou textos dramáticos para o público, como destacado por Carvalho (2016). O contexto histórico e as tradições dos conservatórios de música contribuem para entender as complexidades em torno de seu corpo docente. A ambiguidade existente quanto ao recrutamento de artistas-professores versus a expectativa irrealista de que todos os professores pertençam ao quadro permanente da escola resulta em ambiguidade regulatória e falta de uma estratégia coerente para essas instituições (Fernandes et al., 2007). Essa situação levanta questões sobre a composição ideal do corpo docente em escolas de educação musical especializada:

Deveriam consistir principalmente de artistas e intérpretes ativos, ou de profissionais dedicados exclusivamente ao ensino?

Muitas vezes, a dinâmica operacional das escolas impede os professores de continuarem as suas atividades artísticas, impactando a sua identidade profissional. Portanto, os professores-artistas devem se engajar em atividades artísticas e criativas além do contexto educacional, conectando-se com outros artistas e instituições culturais (Triantafyllaki, 2010).

3. A identidade profissional do Professor-performer

A dualidade de funções do professor-performer no ensino artístico especializado de música destaca uma interseção valiosa entre a prática artística e a pedagogia. Mills (2004) sublinha a importância dessa dupla função, argumentando que ela não só

melhora a qualidade do ensino e da performance, mas também permite a transmissão direta das experiências pessoais de performance para os alunos. Essa interação enriquece o processo de aprendizagem, transformando as aulas de instrumento em encontros genuínos entre indivíduos apaixonados pela música.

Os professores-performers são descritos como especialistas em constante busca por aprimoramento, tanto em suas habilidades artísticas quanto pedagógicas. Embora muitos comecem a ensinar movidos por necessidades financeiras, com o tempo, eles se identificam profundamente com o papel de educadores e dedicam-se ao aprimoramento dessa função (Mills, 2004; Triantafyllaki, 2010). A complexidade da identidade do professor-performer, conforme discutida por Triantafyllaki (2010), envolve uma interação entre aspectos pessoais, profissionais e contextuais, desafiando-os a integrar conhecimento musical e habilidades de performance em seu papel educacional.

A contribuição única dos professores-performers ao ensino é destacada por Odam e Bannan (2005) em Triantafyllaki (2010), que reconhecem a percepção especial e habilidades complementares que esses educadores trazem para a sala de aula, fruto de suas experiências como artistas. Este aspecto é corroborado por entrevistas com personalidades do meio artístico, como José Luís Borges Coelho (2008) e Isabel Rocha (2008) em Vasconcelos (2011), que enfatizam a prática comum e a importância dos professores manterem uma vida artística ativa para a eficácia do ensino especializado.

A atividade artística não apenas enriquece tecnicamente e artisticamente o professor, mas também se transfere para a dimensão científica e pedagógica de seu trabalho. Van Manen (1999) em Triantafyllaki (2010) ressalta a importância da prática enquanto algo transferível e ensinável, crucial para a educação de professores e o desenvolvimento profissional. Ademais, a reflexão crítica sobre a prática docente é essencial, especialmente em relação ao desenvolvimento da identidade profissional. Triantafyllaki (2010) argumenta que entender e avaliar como as próprias experiências artísticas influenciam o ensino é fundamental para promover experiências de aprendizagem autênticas.

Os professores devem, portanto, esforçar-se por participar de comunidades educacionais e artísticas, assumindo múltiplos papéis que contribuem para o enriquecimento da experiência de aprendizagem dos alunos e deles próprios. Essa abordagem reflexiva, aliada à ativa participação artística, sublinha a capacidade dos professores de influenciar positivamente a qualidade do ensino em suas salas de aula. A significativa proporção de professores que desenvolvem atividades artísticas revela um potencial considerável para iniciativas que promovam a intersecção da educação e da prática artística, reforçando o papel crucial dos professores-performers no ensino artístico especializado em música.

4. Metodologia

A metodologia empregada neste estudo visa esclarecer como os professores-performers conseguem conciliar carreira docente e atividade artística, destacando a importância de entender a identidade profissional desses educadores no contexto do Ensino Artístico Especializado (EAE) em música. Seguindo as orientações de Fortin (2009), o plano metodológico abrange desde a escolha do ambiente de estudo e definição da amostra até os métodos de coleta e tratamento de dados.

Para alcançar os objetivos propostos e responder à questão central sobre a articulação entre as carreiras docente e artística, utilizou-se um questionário como instrumento principal de coleta de dados. Este questionário foi desenvolvido com o intuito de estudar as percepções dos professores em relação à sua identidade profissional e à viabilidade de conciliar a prática docente com a atividade artística. Destaca-se a importância dessa investigação para fornecer insights sobre como as instituições de EAE podem se organizar para facilitar essa conciliação.

Conforme Diehl (2004) e Santos & Henriques (2021), a pesquisa optou por uma abordagem quantitativa, caracterizada pelo uso de escalas numéricas e técnicas estatísticas que conferem objetividade e confiabilidade aos resultados. A escolha dessa metodologia reflete também a experiência do investigador e as limitações temporais do estudo. A utilização do questionário, escolhido por sua eficácia em capturar dados de forma rigorosa, segue as recomendações de Fortin (2009), assegurando o anonimato e o cumprimento das condições éticas.

Na análise dos dados coletados, foram aplicadas técnicas de estatística descritiva e inferencial, incluindo o teste de Kruskal-Wallis e o teste de independência do Qui-quadrado, além da simulação de Monte Carlo em situações específicas. A análise estatística foi realizada no software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 28.0 para Windows, estabelecendo um nível de significância de $\alpha \leq .05$ para rejeitar a hipótese nula.

A amostra compreendeu 96 professores do Ensino Artístico Especializado, abrangendo diversos grupos de recrutamento, desde a opção das disciplinas de instrumentos a formação musical e classes de conjunto. A maioria dos respondentes estava na faixa etária de 36-45 anos, possuía mestrado, era docente do Quadro, lecionava em instituições particulares, tinha entre 16-25 anos de experiência e trabalhava em tempo integral. Este perfil detalhado dos participantes oferece um panorama representativo da população estudada, permitindo uma análise mais precisa das percepções e experiências relacionadas à dupla função de professor-performer.

Este estudo metodológico fornece uma base sólida para explorar a complexidade da identidade profissional dos professores-performers e as estratégias que eles empregam para harmonizar suas carreiras docentes e artísticas. A abordagem quantitativa adotada, juntamente com o uso criterioso de instrumentos de coleta de dados e técnicas de análise estatística, promete contribuições significativas para o campo do Ensino Artístico Especializado em música, bem como para as práticas institucionais que suportam essa integração.

5. Resultados

Este estudo fornece uma visão abrangente sobre a dinâmica da conciliação da carreira docente com atividades artísticas entre professores de Ensino Artístico Especializado em música. Através de uma análise detalhada, é possível entender melhor as percepções e realidades enfrentadas por estes profissionais, suas motivações para a docência e como suas atividades artísticas influenciam sua prática pedagógica e desenvolvimento profissional.

De acordo com os resultados obtidos, uma parcela significativa dos docentes está ativamente envolvida em atividades artísticas, com 36,5% tocando em orquestras e 28,1% em grupos formais. Além disso, a diversidade nas atividades artísticas, que incluem participações como concertistas, em bandas filarmônicas e grupos informais, destaca a riqueza das experiências artísticas dos professores. Este envolvimento não só enriquece as suas habilidades técnicas e artísticas, mas também contribui significativamente para a sua prática pedagógica.

Em relação à identidade de professor-performer, a grande maioria dos professores reconhece o valor de suas experiências artísticas para o desenvolvimento das competências dos seus alunos. Aproximadamente 75% concordam que a sua experiência como performer beneficia diretamente os seus alunos, e 74% realizam frequentemente demonstrações nas aulas, evidenciando um compromisso com o ensino prático e experiencial. 72,9% da amostra concordam ainda com a afirmação “Sou um(a) professor(a) empenhado que me esforço por desenvolver as competências artísticas”. Esta conexão entre a prática artística e a pedagogia é um pilar fundamental na abordagem educativa dos professores, indicando uma forte integração das suas identidades como artistas e educadores.

Relativamente às questões relacionadas com os contributos para a construção da identidade profissional, as afirmações que geraram níveis de concordância mais elevados foram “A regulamentação da antecipação/e ou reposição de aulas seria uma vantagem para conciliar as aulas com ensaios e concertos” (59.4%), “A atividade artística poderia ser equiparada à formação contínua, através de um mecanismo próprio de creditação” (58.3%), e “Entendo que o regime laboral dos professores do Ensino Artístico Especializado, dada a sua especificidade, deveria ser consagrado num estatuto profissional” (53.1%).

Desta forma, os docentes também expressaram opiniões sobre potenciais contribuições para a construção da identidade profissional, destacando a importância de flexibilidade no regime laboral. A possibilidade de regulamentação da antecipação ou reposição de aulas e a equiparação da atividade artística à formação contínua foram vistas como medidas positivas para melhor conciliar as responsabilidades docentes com compromissos artísticos. Isso sugere uma necessidade de reconhecimento institucional da importância da prática artística para o desenvolvimento profissional dos professores.

Sobre a conciliação da profissão docente com a atividade artística, as afirmações com as quais os docentes mais concordaram foram “A escola permite que eu altere as aulas (antecipação/ reposição) para poder realizar ensaios e concertos” (72.5%) e “A escola onde leciono valoriza a minha atividade artística” (56.3%).

Desta forma, quanto à valorização da atividade artística pelas escolas, os dados indicam uma percepção mista, com 56,3% dos professores sentindo que a sua atividade artística é valorizada. Contudo, ainda existem desafios na conciliação efetiva entre as atividades letivas e os compromissos artísticos, o que reflete a complexidade desta questão e a necessidade de estruturas de apoio mais robustas.

Análises comparativas revelaram diferenças significativas em várias dimensões, dependendo do tipo de instituição de ensino e do tempo de serviço dos professores. Professores do ensino público tendem a concordar mais com a ideia de que a atividade artística deveria ser considerada parte da formação contínua, e aqueles com menos

tempo de serviço mostram maior concordância com a importância de desenvolver as suas competências artísticas. Estes resultados sugerem variações na percepção e experiência da docência e atividades artísticas baseadas em fatores institucionais e na carreira.

Concluindo, o estudo destaca a relevância da atividade artística na prática pedagógica dos professores de música, sugerindo a necessidade de políticas e práticas institucionais que facilitem a integração da carreira docente com a prática artística. O gráfico anexo (figura 1) ilustra a diversidade e a prevalência de envolvimento dos professores em atividades artísticas, reforçando visualmente a importância desta dimensão em sua vida profissional.

Este resumo, junto ao gráfico sintético (figura 1), oferece uma visão clara e abrangente dos resultados obtidos, proporcionando uma base sólida para futuras discussões e pesquisas nesta área.

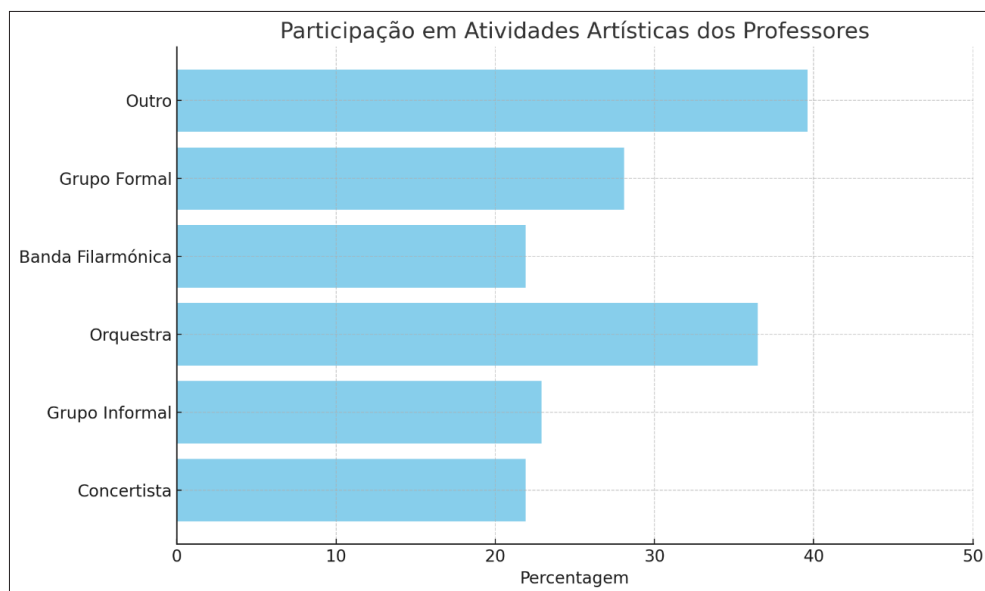


Figura 1 – A diversidade e a prevalência de envolvimento dos professores em atividades artísticas

Quando comparamos as respostas dos docentes em função do estabelecimento de ensino onde lecionam encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas (tabela 2).

Essencialmente o que me levou a optar pela docência foi a subsistência financeira, χ^2 KW (2) = 9.475, $p = .009$, os docentes do ensino público concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes do ensino particular.

A atividade artística poderia ser equiparada à formação contínua, através de um mecanismo próprio de creditação, χ^2 KW (2) = 8.361, $p = .036$, os docentes do ensino público concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes do ensino particular.

	Prof		Púb		Partic		Sig.
	M	DP	M	DP	M	DP	
Sou um(a) professor(a) empenhado que me esforço por desenvolver as minhas competências artísticas.	4,60	,52	4,76	,47	4,60	,77	,400
Entendo que a minha experiência enquanto <i>performer</i> contribui para desenvolver as competências dos meus alunos.	4,60	,70	4,82	,39	4,60	,60	,166
Enquanto professor(a) a minha experiência artística é uma das minhas principais fontes de competências.	4,20	,79	4,22	,83	3,83	,89	,105
Tento sempre evoluir como profissional aprendendo novo repertório.	4,30	,67	4,61	,60	4,37	,69	,132
Sou um(a) professor(a) que realiza frequentemente demonstrações nas aulas.	4,80	,42	4,82	,39	4,57	,56	,056
O que me levou a optar pela docência foi o gosto por transmitir conhecimentos aos mais jovens.	4,30	,48	4,25	,80	4,23	,84	,990
Essencialmente o que me levou a optar pela docência foi a subsistência financeira.	3,30	1,06	3,43	1,12	2,60	1,22	,009**
Um horário flexível (aquele que é escolhido por um trabalhador, dentro de certos limites) seria positivo para a conciliar a lecionação com a atividade artística.	4,20	,79	4,55	,61	4,20	,83	,096
A regulamentação da antecipação/e ou reposição de aulas seria uma vantagem para conciliar as aulas com ensaios e concertos.	4,60	,52	4,55	,67	4,43	,70	,598
A atividade artística poderia ser equiparada à formação contínua, através de um mecanismo próprio de creditação.	4,20	,79	4,69	,51	4,23	,91	,015**
Uma bolsa/crédito de horas (faltas justificadas ainda que com perda de retribuição, dentro de certos limites) poderia dar resposta a sobreposições pontuais de compromissos artísticos.	3,70	,67	4,04	,92	3,80	1,13	,333
Entendo que o regime laboral dos professores do Ensino Artístico Especializado, dada a sua especificidade, deveria ser consagrado num estatuto profissional.	4,30	,67	4,71	,50	3,86	,94	,000***

M – Média DP – Desvio padrão * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Tabela 2 – Comparação por tipologia de estabelecimento de ensino

“Acontece que, em geral, os docentes dos conservatórios não têm acesso fácil a formação que possa ser considerada relevante para as funções que exercem e para o desenvolvimento das necessárias competências. Consequentemente, para efeitos de acumularem os créditos legalmente previstos, acabam por frequentar ações de formação sem qualquer significado para o exercício das suas funções” (Fernandes et al. 2007, p. 57).

Entendo que o regime laboral dos professores do Ensino Artístico Especializado, dada a sua especificidade, deveria ser consagrado num estatuto profissional, χ^2 KW (2) = 21.518, $p = .015$, os docentes do ensino público concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes do ensino particular.

A escola permite que eu escolha os meus períodos normais de trabalho aquando da feitura dos horários, χ^2 (2) = 16.468, $p = .001$, há uma proporção mais elevada do que o esperado de docentes do ensino público, quando comparada com a proporção de docentes do ensino particular, que concorda com a afirmação.

Quando comparamos as respostas dos docentes em função do tempo de serviço encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas (tabela 3).

Sou um(a) professor(a) empenhado que me esforço por desenvolver as minhas competências artísticas, χ^2 KW (2) = 6.665, $p = .036$, os docentes com até 10 anos de antiguidade concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes com mais de 15 anos de antiguidade.

Entendo que a minha experiência enquanto performer contribui para desenvolver as competências dos meus alunos, χ^2 KW (2) = 7.937, $p = .019$, os docentes com até 10 anos de antiguidade concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes com mais de 15 anos de antiguidade.

Essencialmente o que me levou a optar pela docência foi a subsistência financeira, χ^2 KW (2) = 11.099, $p = .004$, os docentes com até 10 anos de antiguidade concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes com mais de 15 anos de antiguidade.

A tabela 4 mostra a comparação por tempo de serviço.

Consigo conciliar perfeitamente a atividade letiva com os meus compromissos artísticos, χ^2 (2) = 11.099, $p = .004$, A escola permite que eu escolha os meus períodos normais de trabalho aquando da feitura dos horários, χ^2 (2) = 7.280, $p = .026$, há uma proporção mais elevada do que o esperado de docentes com até 10 anos de serviço, quando comparada com a proporção de docentes do ensino particular, que concorda com a afirmação.

6. Conclusões

Este estudo evidencia um consenso entre os professores sobre a necessidade de um estatuto profissional específico que reconheça e valorize a dupla função de educador e artista. A atividade artística dos docentes é amplamente considerada como um valor agregado ao processo educativo, enriquecendo a experiência de aprendizagem dos alunos e contribuindo significativamente para o desenvolvimento de suas competências artísticas. Contudo, revelam-se discrepâncias entre escolas públicas e particulares,

	Até 10		11-15		> 15 anos		Sig.
	M	DP	M	DP	M	DP	
Sou um(a) professor(a) empenhado que me esforço por desenvolver as minhas competências artísticas.	4,82	,39	4,80	,41	4,47	,81	,036*
Entendo que a minha experiência enquanto <i>performer</i> contribui para desenvolver as competências dos meus alunos.	4,82	,49	4,80	,41	4,56	,56	,019**
Enquanto professor(a) a minha experiência artística é uma das minhas principais fontes de competências.	4,29	,69	4,07	,80	3,81	1,01	,096
Tento sempre evoluir como profissional aprendendo novo repertório.	4,56	,66	4,53	,64	4,39	,64	,380
Sou um(a) professor(a) que realiza frequentemente demonstrações nas aulas.	4,73	,45	4,87	,35	4,67	,53	,424
O que me levou a optar pela docência foi o gosto por transmitir conhecimentos aos mais jovens.	4,20	,81	4,13	,74	4,36	,76	,497
Essencialmente o que me levou a optar pela docência foi a subsistência financeira.	3,49	1,10	3,20	1,21	2,61	1,18	,004**
Um horário flexível (aquele que é escolhido por um trabalhador, dentro de certos limites) seria positivo para a conciliação com a atividade artística.	4,51	,66	4,40	,63	4,22	,83	,268
A regulamentação da antecipação/e ou reposição de aulas seria uma vantagem para conciliar as aulas com ensaios e concertos.	4,51	,59	4,60	,63	4,47	,77	,821
A atividade artística poderia ser equiparada à formação contínua, através de um mecanismo próprio de creditação.	4,40	,75	4,67	,62	4,47	,77	,405
Uma bolsa/crédito de horas (faltas justificadas ainda que com perda de retribuição, dentro de certos limites) poderia dar resposta a sobreposições pontuais de compromissos artísticos.	4,04	,77	4,13	,99	3,67	1,17	,268
Entendo que o regime laboral dos professores do Ensino Artístico Especializado, dada a sua especificidade, deveria ser consagrado num estatuto profissional.	4,49	,69	4,53	,64	4,11	,95	,131

M – Média DP – Desvio padrão * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Tabela 3 – Comparação por tempo de serviço

	Até 10		11-15		> 15 anos		Sig.
	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	
A escola onde leciono valoriza a minha atividade artística.	9,7%	90,3%	25,0%	75,0%	34,8%	65,2%	.082
A escola permite que eu escolha os meus períodos normais de trabalho aquando da feitura dos horários.	30,3%	69,7%	41,7%	58,3%	58,1%	41,9%	.089
A escola permite que eu altere as aulas (antecipação/reposição) para poder realizar ensaios e concertos.	8,1%	91,9%	15,4%	84,6%	0,0%	100,0%	.153
A escola aceita como justificadas as faltas dadas para a realização de Concertos.	46,4%	53,6%	61,5%	38,5%	56,0%	44,0%	.656
Consigo conciliar perfeitamente a atividade letiva com os meus compromissos artísticos.	19,4%	80,6%	40,0%	60,0%	54,2%	45,8%	.026*

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Tabela 4 – Comparação por tempo de serviço

particularmente no que concerne à flexibilidade horária e à valorização das práticas artísticas.

A pesquisa aponta para a importância de uma reflexão aprofundada sobre o papel do ensino artístico especializado em música no sistema educativo, buscando estratégias que melhor acomodem e potencializem as singularidades destes educadores-artistas. Ressalta-se a dinâmica e a natureza não fixa dos valores no campo da arte, que variam conforme a perspectiva e abordagem pedagógica de cada professor. Isso sublinha a riqueza e complexidade deste domínio educativo, bem como a sua capacidade de evolução e adaptação.

O estudo sublinha ainda o papel fundamental dos professores que mantêm uma atividade artística profissional paralela, destacando a sua contribuição não apenas para o enriquecimento do ambiente educativo, mas também como elementos de ligação entre o mundo académico e o universo artístico-profissional. Esta realidade abre caminhos para políticas educativas que reconheçam e integrem essas valências, seja através da criação de um estatuto profissional dedicado, seja pela incorporação de especificidades nos estatutos já existentes para a carreira docente.

Embora o estudo forneça insights valiosos, enfrenta limitações, como o foco em um grupo restrito de instituições no norte de Portugal. Sugere-se, portanto, a ampliação do âmbito desta pesquisa exploratória para abranger uma amostra mais representativa, cobrindo diferentes regiões e contextos educativos. Isso permitiria um entendimento mais abrangente das dinâmicas e desafios enfrentados por professores-performers em diferentes ambientes e contextos institucionais, contribuindo para a formulação de políticas mais eficazes e inclusivas para o ensino artístico especializado.

Referências

- Carvalho, H. M. M. e C. V. de. (2016). Os artistas nas artes de performance e a flexibilização de trajetórias profissionais. In repositorio.iscte-iul.pt. <http://hdl.handle.net/10071/12417>
- Diejl, A. A. (2004). *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. São Paulo: Prentice Hall.
- Fernandes, D., Ó, J. R. do, & Ferreira, M. B. (2007). Estudo de avaliação do ensino artístico. Repositorio.ul.pt. <http://hdl.handle.net/10451/5501>
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Lisboa: Lusodidatica.
- GTCAE (2021). Relatório elaborado no âmbito do Grupo de Trabalho para os Cursos Artísticos Especializados, criado pelo Despacho n.º 435-A/21, de 12 de janeiro
- Mills, J. (2004). Working in music: Becoming a performer-teacher. *Music Education Research*, 6(3), 245-261. doi: 10.1080/1461380042000281712
- Santos, J. R., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Lisboa: Universidade Aberta. <https://dx.doi.org/10.34627/3s9s-k971>

Triantafyllaki, A. (2010). Performance teachers' identity and professional knowledge in advanced music teaching, *Music Education Research*, 12(1), 71-87. <https://dx.doi.org/10.1080/14613800903568254>

Van Manen, M. (1999). Knowledge, reflexion and complexity in teacher practice. In M. Lang, J. Olson, H. Hansen, & W. Bünder (Ed.), *Changing schools/changing practices: Perspectives on educational reform and teacher professionalism* (pp. 65-75). Louvain: Garant.

Vasconcelos, A. Â. (2011). Educação artístico-musical: cenas, actores e políticas. [Dissertação de Doutoramento em Educação, não publicada]. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. Repositorio.ul.pt. <http://hdl.handle.net/10451/4788>

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 26/1989, de 21 de janeiro. Diário da República, 1.ª série, n.º 18, pp.246-249.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série, n.º 129, pp.2928-2943.

Decreto-Lei n.º 310/1983, de 21 de julho. Diário da República, 1.ª série, n.º 149, pp. 2387-2395.

Decreto-Lei n.º 344/1990, de 2 de novembro. Diário da República, 1.ª série, n.º 253, pp. 4522-4528.

Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho. Diário da República, 2.ª série, n.º 129, pp. 241-243.

Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto. Diário da República, 1.ª série, n.º 149, pp. 3790-3790.