



CATÓLICA PORTO
ARTES

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
Escola das Artes

**O ENSINO ESPECIALIZADO DA MÚSICA
EM PORTUGAL E EM CUBA:
ANÁLISE E COMPARAÇÃO DO MODELO ORGANIZATIVO E
PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música

Sara Maria Garcia Rodríguez

Porto, novembro de 2014



CATÓLICA PORTO
ARTES

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
Escola das Artes

**O ENSINO ESPECIALIZADO DA MÚSICA
EM PORTUGAL E EM CUBA:
ANÁLISE E COMPARAÇÃO DO MODELO ORGANIZATIVO E
PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música

Sara Maria Garcia Rodríguez

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professor Doutor Florian Pertzborn

Porto, novembro de 2014

Agradecimentos

Gostaria de dirigir os meus mais sinceros agradecimentos a todas as pessoas que, de uma forma ou outra, me prestaram o seu apoio e colaboraram comigo durante a realização deste trabalho.

Quero muito especialmente agradecer ao meus avós e aos meus tios Vidal e Narcy pelo apoio incansável em tentar reunir material e procurar contactos em Cuba que me pudessem fornecer a bibliografia e o material necessário; à professora Paula Sánchez Ortega pela disponibilidade em receber-me na sua casa e ter-me fornecido, juntamente com outras revistas e artigos, o seu livro *Educación Musical en Cuba – Teoría y Práctica Educativa*; à professora Doutora Ana Vieira, cujas ideias me têm cativado ao longo da minha vida académica; aos professores Miguel del Castillo e Rafael Cutiño pelas entrevistas que me concederam; à professora Doutora Carla Barbosa pelo incentivo e ajuda; aos meus colegas e amigos que me acompanharam durante este percurso e, sem dúvida, aos meus pais, irmã e namorado pela paciência e aconchego nos dias mais difíceis.

Não poderia deixar de mostrar também a minha gratidão ao meu orientador, o professor Doutor Florian Pertzborn, pela orientação e apoio prestado ao longo destes meses de trabalho.

A todos, os meus sinceros agradecimentos.

O Ensino Especializado da Música em Portugal e em Cuba:

Análise e Comparação do Modelo Organizativo e Pedagógico

Resumo

A música é uma das expressões artísticas mais praticada em todo o mundo. Em cada país, o ensino especializado desta arte processa-se segundo estruturas organizativas e pedagógicas muito próprias, influenciadas pelos seus contextos históricos, políticos, socioculturais e económicos. O presente estudo investiga o ensino especializado da música em dois países distintos: Portugal e Cuba, e procura, através de uma análise comparativa, identificar as suas semelhanças e diferenças, bem como as vantagens e debilidades de cada um. Focando aspetos relacionados com o tipo de escolas que ministram o ensino artístico especializado em ambos países, os diferentes cursos, os regimes de frequência praticados, os financiamentos, as opções curriculares vigentes, entre outros aspetos relevantes, os resultados preliminares desta análise demonstram que existem semelhanças e diferenças, prós e contras, nos dois contextos em estudo. Assim, pretende-se que os dados apurados propiciem uma reflexão sobre as práticas atuais no âmbito desta área artística e sirvam de base para futuras investigações.

Palavras-chave:

Ensino Especializado da Música; Portugal; Cuba; Escolas Vocacionais; Escolas Profissionais

Specialized Music Schooling in Portugal and Cuba:

Analysis and Comparison of Organizational and Pedagogical Model

Abstract

Music is one of the most practiced artistic expressions worldwide. In each country, the processes involved in the specialized teaching of this art relate to their very own organizational and pedagogical frameworks, influenced by their historical, political, sociocultural and financial contexts. The present study investigates the specialized music schooling in two different countries: Portugal and Cuba, through a comparative analysis, to find their similarities and differences, strengths and weaknesses. Focusing on aspects related to the schools where music is part of the study plan in both countries, on its different courses, on the frameworks experienced, the necessary finance, and on the existing curriculum options, amongst other relevant considerations, preliminary results of this analysis show that there are similarities and differences, pros and cons in both contexts under study. Therefore, the data collected in this investigation aim to provide reflection on current practices within this area and as a basis for future investigations.

Keywords

Specialized Music Schooling; Portugal; Cuba; Vocational Schools; Professional Schools

Siglário

APROARTE - Associação Nacional do Ensino Profissional de Música e Arte

CC - Carreiras Curtas

CL - Carreiras Longas

CNEArt - Centro Nacional de Escolas de Arte

EMC - Entrevista a Miguel del Castillo

ENA - Escola Nacional de Arte

EP - Escola Profissional

EPMVC - Escola Profissional de Música de Viana do Castelo

ERC - Entrevista a Rafael Cutiño

EV - Escola Vocacional

FCT - Formação em Contexto de Trabalho

ISA - Instituto Superior de Arte

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MEC - Ministério da Educação e da Ciência

NE - Nível Elementar

NM - Nível Médio

PAP - Prova de Aptidão Profissional

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Índice

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	IV
ABSTRACT	V
SIGLÁRIO	VI
ÍNDICE DE FIGURAS	IX
ÍNDICE DE QUADROS	IX
CAPÍTULO I - FUNDAMENTOS E PRESSUPOSTOS	1
1. INTRODUÇÃO	1
1.1 OBJETIVOS DO ESTUDO	2
1.2 OPÇÕES METODOLÓGICAS	3
1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	4
2. CONCLUSÃO	5
CAPÍTULO II - O ENSINO ESPECIALIZADO DA MÚSICA EM PORTUGAL	7
1. INTRODUÇÃO	7
2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	7
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO NO SISTEMA POLÍTICO E SOCIOCULTURAL	8
2.2 REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO	10
3. AS ESCOLAS VOCACIONAIS DE MÚSICA	13
3.1 CURSO BÁSICO E CURSO COMPLEMENTAR DE MÚSICA	16
3.2 REGIMES DE FREQUÊNCIA	17
3.2.1 REGIME ARTICULADO	17
3.2.2 REGIME SUPLETIVO	18
3.2.3 REGIME INTEGRADO	19
3.3 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PROGRAMÁTICA	19
4. AS ESCOLAS PROFISSIONAIS DE MÚSICA	26
4.1 CURSO BÁSICO DE INSTRUMENTO E CURSO DE INSTRUMENTISTA	27
4.2 REGIME DE FREQUÊNCIA	28
4.3 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PROGRAMÁTICA	29
5. CONCLUSÃO	33

CAPÍTULO III - O ENSINO ESPECIALIZADO DA MÚSICA EM CUBA	34
1. INTRODUÇÃO	34
2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	34
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO NO SISTEMA POLÍTICO E SOCIOCULTURAL	35
2.2 REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO	37
3. AS ESCOLAS ESPECIALIZADAS DE MÚSICA	40
3.1 NÍVEL ELEMENTAR E NÍVEL MÉDIO PROFISSIONAL	43
3.2 REGIMES DE FREQUÊNCIA	44
3.3 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PROGRAMÁTICA	45
4. CONCLUSÃO	51
CAPÍTULO IV - ANÁLISE E COMPARAÇÃO ENTRE OS DOIS SISTEMAS DE ENSINO ESPECIALIZADO DA MÚSICA	52
1. INTRODUÇÃO	52
2. METODOLOGIA.....	52
2.1 A ENTREVISTA.....	53
3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	55
3.1 ESTRUTURA GERAL DOS DOIS SISTEMAS DE ENSINO DA MÚSICA	56
3.2 DURAÇÃO DOS CURSOS E IDADES DE INGRESSO	66
3.3 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
BIBLIOGRAFIA	93
ANEXOS	99
ANEXO 1- NOTAS BIOGRÁFICAS DOS ENTREVISTADOS	100
ANEXO 2- GUIÃO DAS ENTREVISTAS	101
ANEXO 3- ENTREVISTAS.....	103
ANEXO 4- PROGRAMA DE VIOLINO DO CURSO BÁSICO (PORTUGAL): ESCOLA PROFISSIONAL.....	118
ANEXO 5- PROGRAMA DE VIOLINO DO CURSO BÁSICO (PORTUGAL): ESCOLA VOCACIONAL PÚBLICA.....	119
ANEXO 6- PROGRAMA DE VIOLINO DO CURSO BÁSICO (PORTUGAL): ESCOLA VOCACIONAL PRIVADA	125
ANEXO 7- PROGRAMA DE VIOLINO DO NÍVEL ELEMENTAR (CUBA)	132

Índice de Figuras

FIGURA 1- ESTRUTURA PIRAMIDAL DO ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO CUBANO	39
FIGURA 2- ÂMBITO E CATEGORIAS (SUBCAPÍTULO 3.1)	56
FIGURA 3- ESTRUTURA GERAL DO SISTEMA DE ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO EM PORTUGAL E EM CUBA.....	57
FIGURA 4- FINANCIAMENTOS DO ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO EM PORTUGAL E EM CUBA	62
FIGURA 5- REGIMES DE FREQUÊNCIA PRATICADOS EM PORTUGAL E EM CUBA	63
FIGURA 6- ÂMBITO E CATEGORIAS (SUBCAPÍTULO 3.2)	66
FIGURA 7- DURAÇÃO TOTAL DOS TRÊS CICLOS DE ESTUDOS EM PORTUGAL E EM CUBA.....	66
FIGURA 8- ÂMBITO E CATEGORIAS (SUBCAPÍTULO 3.3)	73

Índice de Quadros

QUADRO 1- ORGANIZAÇÃO DO ENSINO ESPECIALIZADO DA MÚSICA PORTUGUÊS E A SUA ARTICULAÇÃO COM O ENSINO GERAL	12
QUADRO 2- PLANO DE ESTUDOS DO CURSO BÁSICO DE MÚSICA (2º CICLO)	21
QUADRO 3- PLANO DE ESTUDOS DO CURSO BÁSICO DE MÚSICA (3º CICLO)	21
QUADRO 4- PLANO DE ESTUDOS DO CURSO COMPLEMENTAR DE MÚSICA	23
QUADRO 5- PLANO DE ESTUDOS DO CURSO BÁSICO DE INSTRUMENTO.....	30
QUADRO 6- PLANO DE ESTUDOS DO CURSO DE INSTRUMENTISTA	31
QUADRO 7- ORGANIZAÇÃO DO ENSINO ESPECIALIZADO DA MÚSICA CUBANO E A SUA ARTICULAÇÃO COM O ENSINO GERAL	39
QUADRO 8- PLANO DE ESTUDOS DAS 'CARREIRAS LONGAS' DO NÍVEL ELEMENTAR	46
QUADRO 9- PLANO DE ESTUDOS DAS 'CARREIRAS CURTAS' DO NÍVEL ELEMENTAR	47
QUADRO 10- PLANO DE ESTUDOS DO NÍVEL MÉDIO PROFISSIONAL	49
QUADRO 11- ÂMBITOS E CATEGORIAS RESULTANTES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	55
QUADRO 12- DISCIPLINAS DOS PLANOS DE ESTUDOS DO CURSO BÁSICO (PORTUGAL) E NÍVEL ELEMENTAR (CUBA)	74
QUADRO 13- DISCIPLINAS DA FORMAÇÃO CIENTÍFICA/PROFISSIONAL BÁSICA DOS PLANOS DE ESTUDOS DO CURSO COMPLEMENTAR (PORTUGAL) E NÍVEL MÉDIO PROFISSIONAL (CUBA)	76
QUADRO 14- DISCIPLINAS DA FORMAÇÃO TÉCNICO-ARTÍSTICA/PROFISSIONAL ESPECÍFICA DOS PLANOS DE ESTUDOS DO CURSO COMPLEMENTAR (PORTUGAL) E NÍVEL MÉDIO PROFISSIONAL (CUBA)	77
QUADRO 15- COMPARAÇÃO DOS PROGRAMAS DE VIOLINO QUANTO AO PROGRAMA MÍNIMO ANUAL	85

CAPÍTULO I - Fundamentos e Pressupostos

1. Introdução

No decorrer da atividade docente da investigadora no âmbito do ensino especializado da música em Portugal, esta verificou que várias mudanças ocorreram desde que iniciou a sua formação neste país até à atualidade, mudanças estas que se têm refletido em novos desafios e num repensar das práticas. Por outro lado, uma vez que os seus primeiros estudos musicais foram realizados num outro país - Cuba e, devido ao contacto privilegiado com vários professores daí oriundos, constatou que o sistema de ensino especializado da música cubano, fortemente influenciado pela escola musical russa, apresentava algumas características distintas do sistema de ensino da música português, nomeadamente em aspetos organizativos e pedagógicos. Tais constatações aguçaram o seu interesse em explorar, em algum momento, as semelhanças, diferenças e especificidades de ambos sistemas de ensino musical, tendo sido no contexto da presente dissertação, inserida no âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Universidade Católica Portuguesa, que se propiciou a oportunidade de concretizar tal intenção.

Sendo a música uma das expressões artísticas mais praticada em todo o mundo, esta tem juntado, desde sempre, culturas e nacionalidades independente da sua origem ou estatuto social (Rink, 2002). O ser humano desde o nascimento é acompanhado por atividades musicais (Davidson, 2002) e como sugere Sosniak (1985), em muitas culturas as crianças começam a cantar mesmo antes de falar, outras aprendem a tocar um instrumento mesmo antes de saber ler.

Durante as últimas décadas vários investigadores têm centrado o seu interesse na área da educação musical (Hallam, 1998; Gabrielsson, 1999 e 2003a; Gembris *et al.*, 2006), advindo daí um número significativo de estudos que mostram que a aprendizagem musical pode ter efeitos positivos no desenvolvimento das capacidades sensoriais e cognitivas das crianças e jovens que com ela contactam. Desde aspetos ligados ao raciocínio, à criatividade, às competências a nível matemático, de leitura, de memorização, entre muitos outros, a música desempenha um papel fundamental na transformação e desenvolvimento do indivíduo (Gainza, 1988), assim como se revela benéfica para a sua formação cultural. De facto, diariamente milhares de alunos em todo o mundo frequentam aulas de música e aprendem a tocar instrumentos, mas: Que tipos de escolas frequentam? Que disciplinas aprendem e em que contexto? Que diferenças existem entre países e culturas?

Do contexto propriamente dito, e atendendo às razões inicialmente referidas, nasceu a curiosidade de investigar o ensino especializado da música praticado em Portugal e em Cuba, correspondente a dois países geograficamente afastados e com contextos históricos, políticos, socioculturais e económicos distintos.

1.1 Objetivos do Estudo

Atendendo ao contexto supra citado, qualquer estudo de investigação deve partir do questionamento e enunciar uma problemática viável, clara, objetiva e de pertinência. De igual modo, a formulação das questões de investigação devem constituir o alicerce do objetivo de estudo, auxiliando o investigador na delimitação do foco de investigação e, ao mesmo tempo, organizar a seleção e metodologia adequada aos objetivos que se propõe.

A primeira questão que se coloca relaciona-se com a estrutura do modelo organizativo e pedagógico do ensino especializado da música ministrado em Portugal e em Cuba, sendo esta a questão e os pressupostos de partida, isto é: como estão organizados os dois sistemas de ensino da música?; que tipos de escolas o ministram?; que planos curriculares são lecionados?; que realidades históricas e musicais vivem ambos sistemas de ensino?; de que forma se articulam e se projetam no seio da cultura musical?

Assim, o presente estudo tem como principal objetivo investigar estes dois sistemas de ensino especializado da música, detetando quais os aspetos mais destacados no que respeita às suas semelhanças e diferenças, assim como vantagens e debilidades. Para concretizar os mesmos pretende-se:

- (1) Contextualizar e caracterizar ambos sistemas de ensino especializado da música;
- (2) Em estudo comparativo detetar e analisar as suas semelhanças e diferenças, assim como vantagens e debilidades;
- (3) Formalizar prognósticos e possíveis desenvolvimentos para o futuro.

1.2 Opções Metodológicas

Depois de delineadas as questões de investigação e estabelecidos os objetivos do estudo, a seleção de um método é o próximo passo para criar um modelo de pesquisa orientando a investigação e os modelos de procedimento. Assim, uma vez que se pretende investigar o ensino especializado da música em dois países distintos, procurando as suas semelhanças e diferenças, vantagens e debilidades, este estudo apresenta-se como um estudo comparativo. Nohlen (2004), Jahn (2006) e Albarello *et.al* (2005) defendem que este é um método de investigar e produzir dados capazes de formalizar hipóteses, tal como evidenciar dados empíricos para futuros estudos.

Vindo das Ciências Políticas e Estudos Sociais, o conceito de estudo comparativo apresenta-se como uma útil ferramenta analítica dos sistemas educativos, permitindo identificar semelhanças e diferenças, assim como ampliar o campo de análise e de compreensão da realidade nacional face à de outros países (Carvalho, 2013). De igual modo, os estudos comparativos permitem apurar informações sobre a dinâmica dos sistemas educacionais, assim como as soluções encontradas em outros contextos, apoiando os governos dos diferentes países na tomada de decisões quanto à organização da educação e na resolução de problemas de ordem tanto pedagógica quanto administrativa (Madeira, 2008).

Na ótica de Bendix (1977), os estudos comparativos aumentam a visibilidade de uma estrutura em contraste com outra. De um outro ponto de vista, Nohlen (2004) sugere que estes permitem, através da comparação sistemática de sistemas políticos, educativos ou culturais pouco investigados, indagar o “desconhecido”, tornando-o disponível para futuros estudos. Assim, sintetizando as suas principais características, geralmente os estudos comparativos são utilizados para:

- (1) Discrição formal de sistemas e estruturas ou sistemas políticos e educativos;
- (2) Análise das causalidades e interdependências, das relações e contextos de estruturas e interpretação dos dados obtidos;
- (3) Encontrar pontos fortes e fracos, prós e contras, considerando as causalidades;
- (4) Formalizar prognósticos e possíveis desenvolvimentos para o futuro.

Deste modo, partindo da metodologia proposta procedeu-se a uma pesquisa e análise de documentos estruturantes dos dois sistemas, com o intuito de validar a natureza das fontes, bem como as observações focadas ao longo do texto.

Saint-Georges *et al.* (2005) apontam a pesquisa e análise documental como um método de recolha e verificação de dados "que visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação" (p.17). De igual modo, a pesquisa e análise documental permitiu proceder à contextualização histórica e caracterização de ambos sistemas de ensino da música, com o objetivo de criar uma plataforma de dados que permitisse a posterior comparação de ambos.

Para validar, esclarecer e aprofundar as conclusões preliminares resultantes da análise dos outros instrumentos de recolha de dados recorreu-se à entrevista. Enquanto instrumento de investigação, esta tem como principal função coletar dados através do questionamento dos sujeitos selecionados para tal e "procura estudar variáveis complexas e mais ou menos subjetivas em amostras mais reduzidas" (Sousa, 2009, p.247). Uma entrevista baseia-se essencialmente num diálogo entre, no mínimo, duas pessoas, com o intuito de obter informações relevantes para o estudo (Branquinho, 2013). Assim, realizaram-se entrevistas a dois professores de música cubanos com uma formação académica e profissional integrada no sistema de ensino musical deste país e com vários anos de experiência docente em Portugal. Atendendo a que apenas se entrevistaram a dois professores, não houve intenção de ter representatividade mas sim um elevado grau de autenticidade na matéria.

1.3 Estrutura da Dissertação

Com base nos dados apresentados, a dissertação estruturou-se então em quatro capítulos. O primeiro capítulo destina-se a contextualizar o estudo, apresentando uma breve introdução, bem como os seus objetivos e as opções metodológicas escolhidas. O segundo e terceiro capítulos correspondem à revisão da literatura do Ensino Especializado da Música nos dois países em estudo: Portugal e Cuba, respetivamente. A revisão da literatura concebeu-se de forma a contextualizar e caracterizar estes subsistemas, focando os seus contextos históricos, políticos e socioculturais; as suas estruturas atuais; os tipos de escolas que ministram o ensino especializado da música; os diferentes cursos; os regimes de frequência; os planos curriculares e programas vigentes, entre outros aspetos relevantes. Finalmente, o quarto e último capítulo destina-se à análise e comparação de ambos sistemas de ensino da música. Os vários tópicos e áreas de investigação serão comparados e discutidos neste capítulo, apresentando os resultados do estudo. Para rematar o mesmo apresenta-se uma síntese das principais conclusões, referem-se as limitações encontradas no decorrer do estudo e formam-se propostas para investigações futuras.

2. Conclusão

No seguimento de tudo o que foi apresentado pretende-se, a par dos objetivos já mencionados, montar um primeiro "laboratório" para investigar estes dois sistemas de ensino especializado da música, fornecendo dados e pormenores sobre as suas semelhanças e diferenças e, conseqüentemente, os seus prós e contras, com vista a promover a reflexão sobre as práticas atuais e incitar futuras investigações nesta área. De igual modo, serve também o presente estudo para retratar um modelo organizativo e pedagógico cubano pouco explorado e documentado no seio da cultura académica ocidental, permitindo extrair através dele, novas perspetivas no plano do ensino especializado da música português, colocando em debate diferentes realidades. Como sugerem Bloch (*cit in* Schneider & Schimitt, 1998) e Marcondes (2005), as semelhanças e as diferenças que apresentam duas séries de natureza análoga, tomadas de meios sociais distintos, possibilitam subsídios teóricos para conhecer e experienciar diferentes sistemas de ensino e realidades educativas favorecendo um discurso perspetivado e construtivista.

Considerando que, num mundo cada vez mais multicultural, a educação deve ser encarada como um processo global, progressivo e permanente, que necessita de diversas formas de estudos para seu aperfeiçoamento, esta "deverá ser capaz de dar resposta, simultaneamente, aos imperativos da integração planetária e nacional e às necessidades específicas das comunidades locais, rurais ou urbanas que têm a sua cultura própria" (UNESCO, 1996, p.249). Só assim se pode entender que a educação pluralista encare de forma positiva e perspetivada as conseqüências sociais daí oriundas, e que muitas vezes se refletem no reajustamento e mudança do paradigma da educação e da sua implementação no processo educativo. Baseado nesta perspetiva, o presente estudo procura analisar a importância e desenvolvimento do ensino especializado da música com a integração e mobilização étnica, mostrando como diferentes culturas se aproximam e diluem desigualdades culturais em prol do ensino da técnica e da pedagogia musical.

Cabe por último referir que a revisão da literatura efetuada nesta dissertação fundamentou-se em estudos científicos centrados no desenvolvimento do plano académico musical português e de uma articulação estreita sobre a aprendizagem musical e o papel da escola na obtenção de resultados e repercussões académicas futuras. De igual modo, foram consultados vários documentos legislativos, assim como os planos de estudos e programas vigentes em algumas instituições públicas e privadas do país.

Para contextualizar e caracterizar o ensino especializado da música em Cuba, verificou-se que a bibliografia cubana padecia de ausência de documentação publicada e

divulgada em fontes multimédia. Por esta razão, a maioria das fontes citadas baseiam-se em abordagens académicas, artigos científicos disponibilizados em Simpósios Ibero-Americanos, artigos de revistas e outros estudos, assim como em legislação e programa nacional de ensino da música cubano em vigor, recolhido no próprio país.

Apraz ressaltar que por condicionantes de tempo e ausência de fontes materiais disponíveis, o estudo irá centrar-se no ensino especializado da música de âmbito não superior, embora ao longo do mesmo se façam algumas referências pontuais aos estudos superiores. De igual modo, uma vez que não foi possível aceder aos programas cubanos de todas as disciplinas dos planos de estudos e que, mesmo na posse dos mesmos, tornaria o trabalho demasiado extenso, optou-se por cingir algumas abordagens específicas à área de Cordas e, dentro desta, ao Violino, área profissional e de formação da investigadora.

CAPÍTULO II - O Ensino Especializado da Música em Portugal

1. Introdução

Junto com a apresentação do contexto do estudo, dos objetivos e da metodologia a seguir, a revisão da literatura das áreas envolvidas é de igual importância. Assim, o presente capítulo fornece, primeiramente, uma seleção de literatura que perspetiva historicamente o ensino da música em Portugal, mencionando as principais influências políticas e socioculturais recebidas desde a criação do primeiro conservatório até à atualidade. De seguida, será apresentada uma revisão do ensino especializado da música praticado na atualidade no âmbito das escolas vocacionais e profissionais, focando os cursos ministrados, os regimes de frequência praticados, bem como as respetivas organizações curriculares e programáticas vigentes. Cabe referir que os tópicos supracitados incluem fontes críticas sobre a adequação destes dois tipos de ensino. Para finalizar, será efetuada uma breve síntese sobre os vários tópicos revistos.

2. Contextualização Histórica

A história da música portuguesa, nomeadamente a investigação sobre os seus compositores, bem como as influências musicais e culturais, recebeu uma crescente atenção durante as últimas décadas. Uma geração de investigadores das principais universidades como Nery & Castro (1991), Brito & Cymbron (1992), entre outros, dedicaram a sua formação académica à investigação e publicação de artigos sobre diversos temas da música portuguesa no seu contexto histórico até à atualidade. No contexto cultural e intercultural, embora de forma mais reduzida, foram feitos alguns estudos e publicações como é o caso de Castelo-Branco (1997), que estudou os processos culturais e musicais da presença portuguesa em África, Ásia e Brasil.

Conta-se que no início do século XX a música instrumental ganhou cada vez mais popularidade no panorama português devido à influência de músicos e compositores vindos de vários países da Europa, nomeadamente de Alemanha, França e Espanha (Brito, 1989). Por seu turno, alguns músicos portugueses, entre eles a violoncelista Guilhermina Suggia, o violinista Bernardo Moreira de Sá e o pianista Vianna da Motta, estudaram em cidades europeias como Leipzig e Berlim. Tal como aconteceu em outros países europeus, a fundação

dos Conservatórios de Lisboa e do Porto no final do século XIX e inícios do século XX respetivamente, iniciaram um caminho em direção a um ensino musical nacional e europeu.

Alguns autores (Trindade, 2010; Iria, 2011 e Mikus, 2013) apontam que a fundação do primeiro Conservatório de Música português deve-se ao pianista, compositor e professor João Domingos Bomtempo. Até à criação do mesmo, o ensino da música estava praticamente confinado à esfera da Igreja (Gomes, 2000). Este conservatório, criado por decreto a 5 de Maio de 1835, seria ao longo de todo o século XIX e inícios do século XX, a única escola oficial em Portugal onde a música era ensinada de uma forma sistemática (Mota, 2001). Mais tarde, em 1917, e tendo como referência o modelo pedagógico do Conservatório Nacional, surgiria o Conservatório de Música do Porto, e sucessivamente os restantes Conservatórios e escolas privadas que subsistem até hoje.

Durante os últimos anos do século XIX e os primeiros do século XX, a estrutura do ensino da música foi alvo de várias reformas (Sousa, 2003), sobretudo após a implantação da República em 1910. De acordo com Cymbron (*cit in* Machado, 2011), por essa altura, através da adaptação da formação às exigências que se faziam sentir e pretendendo alargar a conceção da formação do músico, procurou-se reorganizar os estudos ministrados no Conservatório Nacional. Para o efeito foi nomeada uma comissão que contou, entre outros, com a colaboração de José Vianna da Motta e Luís de Freitas Branco. A "Reforma Vianna da Motta"¹, como ficou conhecida, preconizava um "ideal de educação artística visando a formação de músicos profissionais" (Gomes *cit in* Sousa, 2003, p.8). Esta reforma previa três graus para todos os cursos: Elementar, Complementar e Superior, alterando a estrutura e desenho curricular até então existente. De igual modo, contemplava a implementação de um currículo de formação geral e musical, bem como a modernização dos programas e métodos pedagógicos, "fornecendo aos alunos meios de obtenção de uma cultura menos rudimentar do que era regra entre os músicos portugueses" (Freitas Branco *cit in* Ribeiro & Vieira, 2010, p.1426).

2.1 Contextualização no Sistema Político e Sociocultural

No seu percurso histórico, o sistema educativo português foi influenciado, em particular, pelo regime ditatorial que se instaurou no país. Assim, em consequência deste, em 1930 é aprovado um decreto² que rompe com as inovações da Reforma "Vianna da Motta" e marca um retrocesso nítido relativamente a estas. A ideia de uma formação globalizante, que

¹ As medidas propostas por esta reforma ficariam estabelecidas no Decreto n.º 5/546, de 9 de Maio de 1919

² Decreto n.º 18/881, de 25 de Setembro de 1930

possibilitava aos executantes adquirir uma cultura geral sólida perspetivada por um tipo de ensino integrado, bem como as alterações e inovações que, após uma década de vigência da reforma anterior se impunham, ficaram inviabilizadas (Vieira, 2003). Algumas das medidas tomadas pelo novo governo passaram pela abreviação de alguns cursos; o fim da diferenciação por graus; a redução das disciplinas literárias auxiliares; a supressão de outras disciplinas e, por fim, o estabelecimento de uma "maior concentração das atenções e das capacidades do aluno no estudo do instrumento ou da especialidade artística a que se dedica" (Sousa 2003 p.9).

Nas décadas seguintes várias foram as comissões constituídas com o intuito de reformar o ensino da música em Portugal, porém, nenhuma delas foi aprovada pelo governo. Na ótica de Gomes (2000), tudo isto demonstra que "a política seguida relativamente ao ensino artístico era uma política de estrangulamento e aniquilação deste ensino, não existindo vontade nem interesse político no seu real desenvolvimento" (p.39). Com efeito, é apenas no início dos anos 70, decorrente das transformações no sistema educativo português, as quais também se sentiram no ensino da música (Grilo *cit in* Ribeiro & Vieira, 2010) que, em 1971, o Conservatório Nacional entra em regime de Experiência Pedagógica, sendo os seus programas e planos de estudos novamente reorganizados. Apesar de nunca ter sido oficialmente aprovada e a homologação dos seus planos de estudos apenas ter sido levada a cabo nos anos 90, esta experiência era já uma tentativa de incluir o ensino artístico no sistema de ensino regular e apelava à integração do ensino das várias artes na mesma instituição (Sousa, 2003). Contudo, "a sua aplicação constituiu um momento problemático da legislação governamental sobre o ensino artístico especializado devido à falta de regulamentação posterior que se impunha, e que não foi feita durante vinte e oito anos" (Vieira, 2003, p. 61).

A partir de 1974, com a Revolução de 25 de Abril, produziram-se modificações profundas ao nível da estrutura sociopolítica então dominante no país (Gomes, 2000). Destituído o regime ditatorial que imperava verificou-se, como aponta Mikus (2013), uma grande mobilização e participação social iniciando, assim, o caminho para a implementação de um novo regime democrático. Esta democracia levantou novas questões no que diz respeito à educação, que passou a ser entendida como uma forma de enriquecimento sociocultural do país. Nesse sentido operaram-se várias mudanças que permitiram, por um lado, a igualdade de oportunidades e um acesso mais democrático à escola e, por outro, a consequente modernização do sistema educativo português. É também a partir desta altura que o ensino da música passa a ser considerado necessário para a formação integral de crianças e jovens, consagrando-se o direito à educação artística a todos os cidadãos em idade escolar.

2.2 Reestruturação do Ensino Artístico Especializado

À luz destas mudanças, em 1983³, o ensino vocacional da música é integrado pela primeira vez no esquema geral do ensino regular, do qual tinha estado sempre afastado (Sousa, 2003). Assim, estabelece-se o ensino das artes ao nível do ensino Básico e Secundário e são criados, pela primeira vez, cursos Superiores no verdadeiro sentido da palavra (Ribeiro & Vieira, 2010). Esta reforma conduziu a um novo tipo de organização para o ensino especializado da música. Agora os conservatórios e escolas privadas, vinculadas a estes em regime de paralelismo pedagógico, passaram a lecionar os cursos básico e secundário e o ensino superior ficou a cargo das então criadas Escolas Superiores de Música e de Educação e das Universidades, desaparecendo assim a estrutura curricular única que tinha vigorado até à data, onde a formação era desenvolvida desde o nível inicial até ao terminal num mesmo estabelecimento de ensino.

Até à definitiva implementação desta reforma, o que viria a acontecer somente em 1990⁴, os problemas estruturais que implicaram a integração das escolas vocacionais de música no sistema geral de ensino nunca foram inteiramente resolvidos, em parte pela falta de mecanismos legais por parte da administração, que foi regulando este subsistema pelos normativos gerais e produziu uma legislação avulsa para dar resposta pontual aos seus problemas (Folhadela, Vasconcelos & Palma, 1998).

Nos anos 90, e no seguimento do promulgado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que consagrava o direito à educação artística para todos os cidadãos em idade escolar, assiste-se a uma nova reestruturação do ensino musical e inicia-se a construção de um novo sistema articulado, prevendo a aproximação entre o ensino regular e o ensino artístico especializado. De igual modo, é nesta altura que se estabelece a distinção entre a educação artística genérica, "destinada a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral"⁵ e a educação artística vocacional que consiste "numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica."⁶

Mais tarde, em 1998⁷, é oficialmente enquadrado o regime de Experiência Pedagógica iniciado em 1971, fixando-se os planos de estudo e as condições em que poderiam ser conferidos diplomas ao abrigo desta Experiência. Posteriormente, vários documentos

³ Decreto-Lei n.º.310/83, de 1 de Julho

⁴ Decreto-Lei n.º. 344/90, de 2 de Novembro

⁵ *Idem*, art.7º

⁶ *Idem*, art.11º

⁷ Portaria n.º. 370/98, de 29 de Junho

legislativos foram surgindo, todos eles no intuito de desenvolver o ensino artístico especializado. Uma nova mudança de paradigma no país dá-se, segundo Fernandes (2013), em 2009⁸. Neste ano criam-se os Cursos Básicos de Dança, Música e Canto Gregoriano, promulgam-se novas regras de funcionamento para o ensino artístico básico, aprovam-se os respetivos planos de estudo e introduz-se, pela primeira vez, o ensino do instrumento em grupo.

Desde então, todas as transformações ocorridas na sociedade, a democratização do ensino e o alargamento da escolaridade obrigatória se têm refletido na orgânica das escolas vocacionais de música. Estas são hoje em dia procuradas não só para obter uma formação que permita seguir uma via profissionalizante mas, principalmente, como complemento de uma formação artística que no ensino regular ainda é insuficiente. Este aumento de população escolar, com diferentes motivações e expectativas, tem contribuído para a descaracterização das escolas vocacionais (Folhadela *et al.*, 1998), o que aliado às dificuldades, reformas, legislações pouco coerentes e experiências pedagógicas sistemáticas vividas por este subsistema ao longo da sua história, fazem com que o ensino artístico especializado careça de uma reflexão profunda.⁹

Num patamar distinto daquele que se vem retratando enquadram-se as Escolas Profissionais de Música. Incumbidas de fornecer o ensino especializado tal como as restantes escolas vocacionais, estas escolas apenas foram inseridas no sistema educativo português a partir de 1989¹⁰. Até essa altura, a aprendizagem formal da música era um fenómeno sobretudo urbano, tendo as escolas profissionais surgido, principalmente, no intuito de proporcionar o acesso a este tipo de ensino à população dos meios suburbanos e rurais (Barbosa, 2012).

Tratando-se de uma modalidade específica de educação escolar, dotada de autonomia financeira, administrativa e pedagógica e com uma organização diferente (Fernandes *et al.*, 2007), permitiu que com a sua implementação se assistisse a uma nova realidade no panorama musical português. Barbosa (2012) chega a referir que as escolas profissionais de música constituíram uma invocação na forma como a educação escolar era proporcionada em Portugal. A mesma fonte aponta que desde a sua existência "são frequentadas por jovens altamente motivados para o exercício duma profissão de músico, [apresentando] elevados índices de sucesso" (*idem*, p.7) e os seus diplomados quase todos prosseguem estudos no ensino superior. Com efeito, e como se pode ler no Programa do Concerto de Encerramento

⁸ Portaria n.º 691/2009 de 25 de Junho e respetiva Declaração de retificação n.º 59/2009, de 7 de Agosto

⁹ *Reflexão do Departamento de Expressões Artísticas e Tecnológicas sobre o ensino na atualidade*- Disponível em: http://educar.files.wordpress.com/2011/03/reflexc3a3o_depart-viso.pdf

¹⁰ Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro

do 15º Estágio Nacional da Orquestra APROARTE¹¹: "o sucesso e os resultados apresentados por estas escolas rapidamente permitiram constatar que se estava em presença de algo diferente, suscetível de mudar o panorama do altamente deficitário ensino da música em Portugal".

Em suma, como referem Fernandes *et al.* (2007), o ensino especializado da música na atualidade é "uma realidade social, cultural, educativa e formativa incontornável no contexto do desenvolvimento, modernização e melhoria do sistema educativo" (p.23). Todo o trajeto que se vem retratando mostra que a música passou a ocupar um lugar importante na formação geral e cultural de milhares de crianças e jovens, independentemente dos aspetos menos favoráveis aqui retratados. Por outro lado, graças ao trabalho desenvolvido pelas escolas profissionais, alheias de certa forma aos constrangimentos com que se deparam as escolas de música tradicionais, tem vindo a emanar uma experiência sem paralelo no último século no domínio do ensino artístico, não havendo memória, como aponta Barbosa (2012), "de tantos e tão qualificados jovens que num período temporal tão reduzido (...) tenham proporcionado um enriquecimento do panorama artístico/musical nacional" (p.5).

No seguimento desta revisão, concebeu-se o quadro que a continuação se apresenta, no sentido de sintetizar a atual organização do ensino especializado da música e a sua articulação com o sistema geral de ensino.

ENSINO GERAL												
ENSINO BÁSICO									ENSINO SECUNDÁRIO			ENSINO SUPERIOR
1º Ciclo			2º Ciclo			3º Ciclo						
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	10º ano	11º ano	12º ano	
				1º grau	2º grau	3º grau	4º grau	5º grau	6º grau	7º grau	8º grau	
						CURSO BÁSICO DE MÚSICA			CURSO COMPLEMENTAR DE MÚSICA			ENSINO SUPERIOR (Universidades e Escolas Superiores)
						CURSO PROFISSIONAL (Nível II)			CURSO PROFISSIONAL (Nível IV)			
ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO												

Quadro 1- Organização do Ensino Especializado da Música português e a sua articulação com o Ensino Geral

Conforme se observa, o ensino especializado da música desenvolve-se em três ciclos de estudos: Básico, Complementar (Secundário) e Superior. Os cursos básico e complementar são lecionados nas escolas vocacionais (públicas e privadas) e nas escolas

¹¹ Associação Nacional do Ensino Profissional de Música e Arte

profissionais. O ensino superior é da competência das Escolas Superiores e das Universidades.

Nas escolas vocacionais o curso básico inicia-se no 5º ano de escolaridade e tem uma duração de 5 anos (1º ao 5º grau); já nas escolas profissionais o ingresso é no 7º ano e o curso dura 3 anos (7º ao 9º ano). O curso complementar em ambas escolas inicia-se no 10º ano e apresenta uma duração de 3 anos (6º ao 8º grau; 10º ao 12º ano). Finalmente, o ciclo de estudos seguinte corresponde ao ensino superior, cujo acesso efetua-se concluído o 12º ano de escolaridade e tem uma duração mínima de 3 anos.

De seguida será apresentada uma revisão sobre as escolas que ministram o ensino especializado no âmbito não superior (vocacionais e profissionais), os cursos lecionados por estas, os regimes de frequência praticados, bem como a organização curricular e programática seguida por ambas.

3. As Escolas Vocacionais de Música

Como se ilustrou no tópico anterior, cabe às escolas vocacionais de música quer públicas, quer privadas (particulares e cooperativas), ministrar o ensino especializado da música no âmbito dos estudos não superiores. É importante salientar que estas escolas conformam uma rede escolar constituída por seis conservatórios públicos, situados em Lisboa, Coimbra, Aveiro e Braga e cerca de uma centena de instituições particulares e cooperativas com paralelismo/autonomia pedagógica. Segundo Sousa (2003) estas últimas seguem o modelo de formação das escolas públicas relativamente aos planos de estudos e programas. Para Pereira (2011) e Trindade (2010), este elevado número de instituições privadas surge da necessidade de alargar a oferta deste tipo de ensino, visto os conservatórios públicos serem insuficientes face à procura de formação especializada em música que cada vez mais se vem fazendo sentir. Em ambas instituições são lecionados os cursos básico e complementar de música, maioritariamente nos regimes articulado e supletivo, já que o regime integrado apenas funciona num reduzido número de centros. Em termos de financiamentos, todos os cursos oficiais são financiados pelo Estado integral ou parcialmente, dependendo da modalidade de frequência praticada, porém, o aluguer/aquisição do instrumento, bem como toda a base material de estudo, é da responsabilidade das famílias.

O acesso ao ensino artístico especializado numa escola vocacional "é garantido aos candidatos que se enquadrem nos limites etários fixados para cada uma das áreas artísticas e

demonstrem as competências exigidas para a frequência de qualquer uma dessas áreas"¹². Assim, e atendendo que um conceito importante no âmbito deste tipo de ensino é precisamente a consideração da idade dos alunos que o frequentam (Borthwick & Davidson, 2002, Gabrielsson, 2003), importa referir que a idade padrão para aceder ao ensino especializado da música nestas escolas são os 10 anos de idade, correspondendo, portanto, ao 5º ano de escolaridade no ensino regular e ao 1º grau da escola vocacional. Embora a organização do ensino especializado da música não contemple os níveis etários anteriores a este, algumas escolas vocacionais oferecem o curso de Iniciação Musical, destinado às crianças entre os 6 e os 9 anos de idade que cursam o 1º ciclo do ensino básico (Trindade, 2010). Este curso, apesar de ser participado em parte pelo Ministério da Educação e da Ciência (MEC), constitui-se um encargo anual para as famílias algo elevado, não sendo portanto uma opção ao alcance de todos.

Fazendo agora uma breve revisão sobre o estado atual do ensino especializado da música no âmbito das escolas vocacionais verifica-se que, nas últimas décadas, as várias influências causadas por uma política educativa pouco coerente relevaram, por parte dos investigadores e dos próprios intervenientes no ensino especializado alguns pontos críticos. Fernandes *et al.* (2007) por exemplo, apontam uma "ausência de clareza e de transparência no que refere aos princípios e finalidades que o devem nortear, aos conteúdos e procedimentos que o devem estruturar e aos normativos que o devem regular" (p.44). Se por um lado estas mudanças refletiram-se num tipo de ensino mais democrático e ao alcance de todos, aumentando de forma exponencial a sua procura, por outro tem causado alguns constrangimentos às escolas vocacionais que o ministram.

Outras reflexões críticas levadas a cabo em 1998 no *Encontro Nacional sobre o Ensino Especializado da Música*¹³ pelas várias escolas vocacionais e os seus professores, já deixavam transparecer algumas debilidades neste subsistema, nomeadamente no que respeita às finalidades deste tipo de ensino, à inexistência e/ou desatualização dos programas vigentes, à necessidade de uma reestruturação curricular, à criação de uma legislação coerente, à definição do papel das escolas vocacionais, entre outros. Segundo o relatório elaborado no seguimento deste encontro, o ensino especializado da música "está a cumprir finalidades que são do ensino genérico, tendo-se transformado no seu 'apêndice cultural' " (Folhadela *et al*, p.30). Na ótica de Barbosa (2012), as escolas vocacionais de música, direcionadas na sua origem para a formação de músicos profissionais, passaram a ser procuradas por uma população que pretende, sobretudo, aprofundar os seus conhecimentos

¹²Sistema Educativo Nacional de Portugal: *Outros tipos e modalidades de Formação*. Disponível em: http://www.oei.es/quipu/portugal/otras_modalidades.pdf

¹³ Organizado pelo Departamento do Ensino Secundário, decorreu nos dias 19 e 20 de janeiro de 1998

musicais sem expectativas de exercer a música enquanto futura profissão. Assim, estas instituições têm-se confrontado com um aumento exponencial de alunos e um desvio da sua população-alvo, situação que tem despoletado uma dualidade no ensino especializado da música praticado atualmente. Como apontam Folhadela *et al.* (1998), por um lado se estão a formar essencialmente amadores, ouvintes de boa música e, por outro, em número bem mais reduzido, se preparam alunos para o prosseguimento de estudos nos vários estabelecimentos de Ensino Superior ou para inserção na vida ativa. Este cenário tem levantado alguns problemas no funcionamento das escolas vocacionais que, agravados "pela existência de um modelo curricular único (...), não podem cumprir os objetivos de formação, nem de futuros músicos, nem de amadores, não respondendo, por isso, às necessidades de uma formação especializada" (*idem*, p.32). Para Ribeiro & Vieira (2010) esta pluralidade e multiculturalidade da população escolar implica respostas devidamente adequadas e enquadradas.

O *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico*¹⁴, decorrido ao longo do ano de 2006, veio revelar que este continua a viver numa situação caracterizada "pela ausência de clareza e de transparência no que refere aos princípios e finalidades que o devem nortear, aos conteúdos e procedimentos que o devem estruturar e aos normativos que o devem regular" (Fernandes *et al.*, 2007, p.44). Os próprios intervenientes do estudo consideram que o clima vivido neste subsistema é confuso, pouco transparente e encontra-se numa situação dificilmente governável, marcada pela sucessiva aplicação de normativos legais e circulares que estabelecem orientações pouco coerentes entre si. Perante este quadro, a legislação vigente revela-se inadequada, confusa e inconsistente, dificultando a regulação do ensino artístico especializado. Esta falta de clareza dos normativos e o ineficaz acompanhamento, têm levado as escolas vocacionais a funcionarem sob uma certa autonomia que, na ótica de Fernandes *et al.* (*idem*), "lhes permite ir fazendo o que melhor lhes parece, caso a caso, desenquadradas de qualquer visão integrada e estratégica". Esta situação de quase "autogestão", é pouco apreciada pelas instituições de ensino especializado, as quais reivindicam para si "um enquadramento legal sólido e coerente capaz de as orientar nas suas ações pedagógicas e administrativas", como referem os mesmos autores (*idem*).

A bibliografia consultada (Sousa, 2003; Gomes, 2000; Folhadela *et al.*, 1998; Fernandes *et al.*, 2007) deixa transparecer que muitas das debilidades apontadas e a crise de identidade com que as escolas vocacionais se debatem atualmente devem-se, em grande parte, a uma falta de valorização do ensino vocacional. Para Gomes (2000), "a problemática

¹⁴ Estudo desenvolvido por uma equipa de docentes e investigadores da *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação* constituída por Domingos Fernandes, Jorge Ramos do Ó e Mário Boto Ferreira, e por uma equipa técnica de apoio constituída pelas licenciadas Ana Catarina Marto, Ana Paz e Ana Travassos

vivida ao nível do ensino ministrado nas escolas de ensino especializado de música (...) implica um repensar de estratégias através de uma análise global e sistémica das experiências vividas nestas últimas décadas" (p.1). Muitos destes factos são reveladores de aspetos menos positivos da realidade atual do ensino artístico especializado, que poderão ser colmatados, segundo Fernandes *et al.* (2007), "através de uma política clara que defina a sua missão e finalidades, que estruture a sua organização e funcionamento e que enquadre, sem quaisquer ambiguidades, as suas escolas e os seus professores no sistema educativo português" (p.22).

Em súpula, derivado dos vários fatores socioculturais, políticos e financeiros que têm influenciado o sistema educativo português e, conseqüentemente, o subsistema do ensino artístico especializado, este último constitui-se matéria de reflexão, debate e de atualidade no processo do ensino da música em Portugal, em consonância com a diversidade e a realidade escolar no quadro nacional.

3.1 Curso Básico e Curso Complementar de Música

Atendendo agora aos cursos ministrados pelas escolas vocacionais de música temos o **Curso Básico de Música**¹⁵, que se inicia aos 10 anos de idade e tem uma duração de 5 anos, correspondentes ao 2º e 3º ciclo do ensino básico, ou seja, do 5º ao o 9º ano de escolaridade (1º ao 5º grau). Para admissão à frequência deste curso é realizada uma prova de seleção a Formação Musical e nos vários Instrumentos. O mesmo pode ser frequentado em qualquer um dos três regimes de frequência já mencionados, em conformidade com o âmbito de funcionamento da instituição que o ministra. No final do curso, o aluno tem que realizar uma Prova Global, constituída por uma vertente técnica e uma artística, integrando ambas a avaliação sumativa interna. Para efeitos de conclusão do curso o aluno deverá ter aproveitamento a todas as disciplinas que integram o plano de estudos e é-lhe conferida habilitação equivalente ao 9º ano de escolaridade e ao Curso Básico de Música, no ensino vocacional.

Passando agora para o **Curso Complementar**¹⁶, este tem início, regra geral, aos 15 anos de idade e apresenta uma duração de 3 anos, correspondentes ao ensino secundário, isto é, do 10º ao 12º ano de escolaridade, 6º ao 8º grau portanto. Acedem a este curso os alunos que tenham completado o Curso Básico, devendo os mesmos realizar uma prova de acesso, da responsabilidade dos estabelecimentos que ministram as componentes científica e técnico-artística destes cursos. Também o curso complementar pode ser frequentado nos regimes

¹⁵ Regulado pela Portaria nº. 225/2012, de 30 de Julho

¹⁶ Regulado pela Portaria nº. 243-B/2012, de 13 de Agosto

articulado, supletivo ou integrado e para efeitos de conclusão do mesmo o aluno deverá prestar exames a todas as disciplinas. No caso do Instrumento, o exame será, a partir deste ano letivo (2014/2015), substituído pela Prova de Aptidão Artística. Concluído o curso, o aluno possui habilitação equivalente ao 12º ano de escolaridade e ao Curso Complementar de Música. Esta certificação permite a sua inserção na vida artística mas visa, sobretudo, a progressão de estudos ao nível do ensino superior.

Os Cursos Básico e Secundário de Música, tal como está contemplado na Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP¹⁷, estão direcionados para todos aqueles que (1) sintam vocação nesta área artística e pretendam frequentar um tipo de ensino onde possam desenvolver as suas aptidões e talentos; (2) pretendam uma formação aprofundada que permita vir a desenvolver atividade profissional nesta área artística; (3) pretendam continuar a sua formação no nível superior.

3.2 Regimes de Frequência

Os regimes de frequência definem as condições em que os alunos frequentam os cursos supracitados que, como já se introduziu anteriormente, podem desenvolver-se segundo as três modalidades que a continuação se apresentam.

3.2.1 Regime Articulado

No Regime Articulado os cursos Básico e Secundário de Música funcionam em articulação com as escolas de ensino regular, denominadas escolas de referência, através da celebração de protocolos de colaboração. Assim, os alunos frequentam dois estabelecimentos de ensino - a escola de ensino regular, onde recebem a formação geral; e a escola especializada onde recebem a formação vocacional. Os cursos nesta modalidade são financiados pelo MEC de forma integral, sempre e quando haja correspondência entre o ano de escolaridade e o grau da componente vocacional. Contudo, é possível ingressar no mesmo com um ano de desfasamento entre ambos, tendo de superar-se esse atraso o mais rapidamente possível.

A implantação do regime articulado permitiu um acréscimo do número de alunos a frequentar o ensino artístico especializado, especialmente nos últimos anos, em grande parte devido à sua gratuidade e por estar articulado com a carga horária da escola de ensino genérico. De igual modo, é visível a sua contribuição para o princípio da democratização do

¹⁷ <http://www.anqep.gov.pt/aaadefault.aspx?f=1&back=1&codigono=562258815914aaaaaaaaaaaa>

ensino da música em Portugal, para desenvolver os alunos cognitivamente através da aquisição de determinados conhecimentos e competências e para fazer chegar a cultura musical a um maior número de pessoas, inclusive as mais carenciadas. Porém, estes objetivos têm-se deparado com alguns constrangimentos como a carência de iniciação de formação musical, verificando-se uma falta de preparação dos alunos para ingressarem nos currículos do ensino vocacional (Trindade, 2010), as crescentes dificuldades de articulação de horários com as escolas do ensino regular, entre outros. Por outro lado, segundo Fernandes (2013), o curso básico em regime articulado nem sempre se revela produtivo na medida em que alguns alunos não entendem o compromisso de trabalho que devem assumir quando ingressam num curso desta índole encarando-o, por vezes, "de forma lasciva, desaproveitando o investimento público que usufruem" (p.44). Folhadela *et al.* (1998, p.30), apontam que muitas vezes se assiste a um desaproveitamento de recursos "uma vez que se investe numa formação em que a maioria dos alunos acaba por desistir ou optar por prosseguir estudos noutras áreas". A mesma fonte argumenta que "esta realidade pode (...) questionar a pertinência das próprias escolas especializadas que se veem assim confrontadas com a dificuldade de cumprirem o papel de formação que sempre lhes esteve atribuído" (*idem*, p.30).

3.2.2 Regime Supletivo

Neste regime os alunos frequentam os planos de estudos de uma escola vocacional por sua iniciativa, independentemente da formação geral, não havendo redução e/ou articulação de horários. Este regime de frequência implica, de igual modo, que o aluno frequente dois estabelecimentos de ensino. Os cursos nesta modalidade podem ser parcialmente financiados pelo MEC, permitindo o ingresso com um desfaçamento de dois anos entre o ano de escolaridade e o grau da componente vocacional, sempre e quando o mesmo seja superado a curto prazo. Existe a possibilidade de admitir alunos em condições distintas das expressas anteriormente, não sendo nestes casos objeto de financiamento público.

Os cursos em regime supletivo visam, portanto, permitir a frequência do ensino especializado da música a aqueles alunos cuja integração nas classes normais do ensino básico ou secundário não seja possível, bem como abarcar as vocações tardias (Sousa, 2003). Uma vez que optar por esta modalidade implica frequentar o currículo geral na íntegra, juntamente com a formação vocacional, isto exige segundo Fernandes *et al.* (2007), "um esforço suplementar e desnecessário aos alunos quer em termos do número de horas letivas semanais, quer nas deslocações que têm que efetuar" (p.48).

3.2.3 Regime Integrado

O regime integrado oferece aos alunos a possibilidade de receber a formação geral e a formação vocacional no mesmo estabelecimento de ensino e tem total financiamento público. Os estabelecimentos que ministram o ensino especializado da música em regime integrado têm como principal função formar o músico na sua totalidade e garantir-lhe os conhecimentos e ferramentas necessárias para desenvolver variadas atividades no âmbito socioprofissional. Juntamente com a formação especializada, os alunos recebem instrução em diversas áreas, dando-lhes a possibilidade de prosseguir estudos em outras vertentes que não a musical. Este é, segundo deixam transparecer as reflexões levadas a cabo pelas próprias escolas e os seus professores sobre o ensino especializado da música, o regime preferencial para uma formação verdadeiramente profissionalizante, uma vez que permite rentabilizar o tempo e possibilita às escolas a organização dos horários de forma a tirar um maior proveito do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Folhadela *et al.* (1998, p.37) "seria ideal que um aluno pudesse frequentar toda a sua formação, quer genérica, quer vocacional, no mesmo estabelecimento de ensino, não se verificando tanto desperdício de tempo nas deslocações de uma escola para a outra (...)". Na ótica de Fernandes *et al.* (2007) o regime integrado permite "que as instituições se transformem em escolas no verdadeiro sentido da palavra e, por isso, tenham projetos educativos consistentes e exequíveis, melhorem o seu trabalho pedagógico e reduzam significativamente o absentismo, a retenção e o abandono por parte dos alunos" (p.22).

Esta modalidade não tem sido de fácil implementação dado o grande investimento que requer tanto em termos de instalações como de recursos humanos, razão pela qual apesar das "vantagens claras a muitos níveis, nomeadamente ao nível pedagógico e ao nível da progressão académica dos alunos" (*idem*), funciona em escassas instituições do país.

3.3 Organização Curricular e Programática

Após a apresentação e revisão crítica dos tópicos anteriores, a organização curricular e programática é de igual importância. A lei em vigor define o currículo como o "conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino"¹⁸. Já Folhadela *et al.* (1998) entendem o currículo "como sinónimo de planos de estudos" (p.45). A este respeito, Fernandes *et al.* (2007) apontam que, "ao nível do ensino

¹⁸ Decreto-Lei nº.139/2012, de 5 de Julho

artístico especializado da música (...) parece não existir um currículo nacional proposto no real sentido da palavra" (p.20).

Análises feitas aos currículos do ensino especializado evidenciam que "o desenvolvimento curricular se tem caracterizado essencialmente pelo que poderemos designar de *lógica da adição*" (Fernandes, Ramos & Paz, 2008, p.4). Quer isto reportar para uma situação em que se tem adicionado "um número de disciplinas do ensino especializado da música a um outro número de disciplinas do plano de estudos do chamado ensino regular" (*idem*), com os devidos ajustes das cargas horárias em algumas disciplinas de forma a encaixar num horário semanal considerado "suportável". Esta realidade terá levado, como continuam Fernandes *et al.* (2007), a uma construção curricular mais direcionada para uma lógica de oferta "de um ensino de segunda escolha do que por uma lógica orientada pela ideia de um currículo de raiz, claramente orientado para alunos que queiram estudar música" (p.4). Já Folhadela *et al.*(1998), a propósito das reflexões anteriormente mencionadas sobre a "dualidade" nas finalidades que o ensino especializado da música parece estar a cumprir, propunham que deveriam existir "dois percursos formativos distintos com currículos e programas próprios: um percurso profissionalizante e um percurso de amadores" (p.33). Os mesmos autores apontam que os currículos, cargas horárias e programas atuais "são, por um lado insuficientes para os alunos que pretendem seguir uma via profissionalizante, e por outro, excessivos, para a maioria dos alunos que frequentam as escolas na perspectiva de obter um complemento de formação" (p.47).

Posto isto, o plano de estudos vigente para o Curso Básico de Música em regime articulado e supletivo (confrontar **Quadros 2 e 3**) é constituído por duas componentes de formação: a **Formação Geral** que, visando contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos alunos, é frequentada na escola de ensino regular e integra as disciplinas genéricas comuns; e a **Formação Vocacional**, ministrada na escola especializada e que prevê a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e aptidões de base, específicas do curso. Quanto ao regime integrado este funciona segundo planos próprios, delineados pelas escolas a partir de diretrizes fornecidas pelo MEC, como teremos a oportunidade de constatar posteriormente na secção dedicada às escolas profissionais.

Formação	Disciplinas	Carga Horária Anual por Disciplina (Horas)		Total (Horas)
		1ºGrau (5ºano)	2ºGrau (6ºano)	
Geral	Línguas e Estudos Sociais	300	300	600
	Matemática e Ciências	210	210	420
	Educação Visual	54	54	108
	Educação Física	81	81	162
	Educação Moral e Religiosa (facultativa)	(54)	(54)	(108)
Vocacional	Formação Musical	54	54	108
	Instrumento	54	54	108
	Classe de Conjunto	54	54	108
	Oferta Complementar	27	27	54

Quadro 2- Plano de Estudos do Curso Básico de Música (2ºCiclo)¹⁹

Formação	Disciplinas	Carga Horária Anual por Disciplina (Horas)			Total (Horas)
		3ºGrau (7ºano)	4ºGrau (8ºano)	5ºGrau (9ºano)	
Geral	Língua Portuguesa	120	120	120	360
	Línguas Estrangeiras	135	135	135	405
	Ciências Humanas e Sociais	120	120	135	375
	Ciências Físicas e Naturais	135	135	135	405
	Matemática	120	120	120	360
	Educação Visual (facultativa)	(54)	(54)	(54)	(108)
	Educação Física	81	81	81	243
	Educação Moral e Religiosa (facultativa)	(27)	(27)	(27)	(81)
Vocacional	Formação Musical	54	54	54	162
	Instrumento	54	54	54	162
	Classe de Conjunto	54	54	54	162
	Oferta Complementar	27	27	27	81

Quadro 3- Plano de Estudos do Curso Básico de Música (3ºCiclo)¹⁹

¹⁹ Fonte: Portaria nº. 225/2012, de 30 de Julho

Com base numa breve leitura dos quadros apresentados e focando a formação vocacional verifica-se que, ao longo dos 5 anos do curso, esta é composta apenas por três disciplinas: **Formação Musical (FM)**, **Instrumento (I)** e **Classe de Conjunto (CC)**. O plano de estudos contempla ainda uma **Oferta Complementar** de 45 minutos semanais que, caso a escola não pretenda ministrar enquanto disciplina, a sua carga horária deverá ser transferida para as disciplinas de FM ou CC.

Relativamente às aulas de Instrumento estas são, desde 2009²⁰ e como já se fez referência, ministradas em grupo, normalmente de dois alunos. Caso seja frequentada apenas por um aluno, a carga horária semanal da disciplina é reduzida para metade. Assim, com base no calendário escolar que, normalmente, está organizado em 36 semanas de atividades letivas, verifica-se que os alunos têm uma formação anual de, aproximadamente, 54 horas em cada uma das três disciplinas da componente vocacional, acrescendo de mais 27 horas de Oferta Complementar, perfazendo um total de 189 horas de formação anual (162 horas caso o aluno não partilhe a aula de Instrumento). No final do curso o aluno completa aproximadamente 945 horas de formação vocacional ou 810 horas se a aula de Instrumento for individual. Quanto à organização dos tempos letivos, diz a legislação vigente que as escolas, no âmbito da sua autonomia, têm liberdade para os organizar na unidade que considerem mais conveniente, sempre e quando respeitem as cargas horárias estabelecidas.

²⁰ Portaria n.º. 691/2009, de 25 de Junho

Passando para o Curso Complementar, o plano de estudos (confrontar **Quadro 4**) contempla três componentes de formação: a **Formação Geral**, a **Formação Científica** e a **Formação Técnico-Artística**.

Formação	Disciplinas	Carga Horária Anual por Disciplina (Horas)			Total (Horas)
		6ºGrau (10ºano)	7ºGrau (11ºano)	8ºGrau (12ºano)	
Geral	Português	108	108	120	336
	Língua Estrangeira I, II ou III	90	90	-	180
	Filosofia	90	90	-	180
	Educação Física	90	90	90	270
Científica	História da Cultura e das Artes	81	81	81	243
	Formação Musical	54	54	54	162
	Análise e Técnicas de Composição	81	81	81	243
	Oferta Complementar	54	54	54	162
Técnico-Artística	Instrumento	54	54	54	162
	Classe de Conjunto	81	81	81	243
	Disciplina de Opção	-	27	27	54
	-Baixo contínuo		(54)	(54)	(108)
	-Acompanhamento e Improvisação				
	-Instrumento de Tecla				
Oferta Complementar	54	54	54	162	

Quadro 4- Plano de Estudos do Curso Complementar de Música²¹

Comparativamente com o ciclo de estudos anterior, neste novo ciclo incrementam-se as disciplinas **História da Cultura e das Artes (HTC)**, **Análise e Técnicas de Composição (ATC)** e **Opção**. No plano de estudos está contemplada, igualmente, uma **Oferta Complementar** cuja carga horária, caso não seja criada nenhuma disciplina, deverá reverter na frequência de duas disciplinas de Opção ou, então, no reforço de uma ou mais disciplinas coletivas. Em termos anuais, as disciplinas de I e FM continuam a situar-se nas 54 horas, ao passo que CC, tal como HTC e ATC, contemplam 81 horas. A partir do 7º grau incrementa-se a disciplina de Opção. No final dos três anos do curso o aluno completa aproximadamente 810 horas de formação científica e entre 621 e 675 horas de formação técnico-artística.

Folhadela *et al.* (1998) apontam esta opção curricular insuficiente para um aluno que opte pela via profissionalizante, considerando desajustado o elenco de disciplinas e as respetivas cargas horárias. Para os mesmos autores, a resolução destes pontos críticos poderá

²¹ Fonte: Portaria nº. 243-B/2012, de 13 de Agosto

operacionalizar-se através de uma reestruturação curricular mais flexível e diversificada, que permita a introdução de algumas tipologias musicais exteriores à cultura dominante, áreas do saber relacionadas com as tecnologias informáticas utilizadas na música e uma inclusão da abordagem da música popular portuguesa e/ou outras culturas musicais, tendo em conta o contexto social multicultural e multiétnico vivido na atualidade.

Ainda no que respeita aos planos curriculares praticados na atualidade nas escolas vocacionais de música, cabe referir que estas têm vindo a aglutinar na formação que prestam, finalidades do ensino genérico e do ensino vocacional da música através dos mesmos planos de estudos, tornando-se necessário segundo Silva *et al.* (2000), que se proceda a uma efetiva revisão curricular. Atualmente esse processo encontra-se em curso. É intenção do MEC salvaguardar e valorizar a especificidade do ensino artístico especializado, onde através de uma carga horária equilibrada predomine progressivamente a componente vocacional. O mesmo organismo está consciente da sua "extrema importância para a melhoria da qualidade do ensino artístico especializado."²²

Passando agora para o âmbito dos programas, apesar das mudanças que se vêm introduzindo, Fernandes *et al.* (2007) apontam que ainda é possível constatar uma situação "que se pode considerar de desregulação e de desarticulação entre as diferentes escolas" (p.48). Segundo Sousa (2003), muitas delas ainda se regem, em grande parte, por programas elaborados ao abrigo da Experiência Pedagógica de 1971, querendo isto dizer que, na sua maioria se encontram desatualizados e desajustados perante a realidade atual que atravessa o ensino especializado da música. Fernandes *et al.* (2007) consideram que, "perante o facto de os programas das diferentes disciplinas (...) serem, em muitos casos, da autoria de cada um dos seus professores e, noutros casos, meras listas de obras que vigoram desde os anos 30 do século passado" (p.27), surge a necessidade de existir, a nível nacional, um maior acompanhamento e avaliação das práticas pedagógicas e didáticas desenvolvidas. Os mesmos autores lamentam verificar que "parece não existir uma reflexão que questione a organização e o funcionamento pedagógico das instituições, os métodos de ensino utilizados, os métodos de seleção, os métodos e processos de avaliação ou o próprio currículo" (p.61).

Embora tenha havido um esforço no sentido de atualizar e reestruturar os programas vigentes (Trindade, 2010), as escolas vocacionais, deparadas com esta falta de coerência e definição dos objetivos das disciplinas e das competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos têm procurado, no âmbito da sua autonomia, adaptar estes programas às suas realidades educativas. Segundo Fernandes *et al.* (2007), isto tem como resultado que,

²² MEC, *Revisão da Estrutura Curricular dos Cursos Básico e Secundário do Ensino Artístico Especializado nas áreas da Dança e da Música*, 25/05/12

atualmente, "há uma variedade de *modus operandi* e de culturas que se foram institucionalizando aqui e ali, sem qualquer sustentação científica [e] pedagógica" (p.22). Se por um lado esta autonomia pode ser encarada como um fator positivo, por outro deixa transparecer uma certa falta de interesse por parte dos órgãos competentes, no sentido de procurar uma harmonização que fomente a homogeneização do ensino da música (Fernades *et al.*, 2007). Esta definição pouco clara, incongruente e nada homogénea dos objetivos e conteúdos que os alunos devem cumprir e desenvolver nos diferentes momentos da aprendizagem, inviabiliza qualquer visão pedagógica enquadrada dentro de uma prática uniforme a nível nacional (*idem*).

Para colmatar esta seção, é pertinente considerar o argumento de Folhadela *et al.* (1998) que "para a implementação de novos programas, é necessária uma política de incentivo à produção de materiais científicos e pedagógico-didáticos e de apoio à criação e apetrechamento dos centros de documentação das escolas" (p.49). De igual modo, na ótica de Silva *et al.* (2000), torna-se necessário que o ensino artístico especializado seja alvo de uma avaliação metódica, qualitativa e quantitativa, que permita entender o seu estado atual, bem como a sua oferta de formação e a sua eficácia, uma vez que, como sugerem Fernandes *et al.* (2007), parece não existir um mecanismo que, a nível nacional, acompanhe o que se passa nas escolas vocacionais quer públicas, quer privadas.

Depois desta revisão sobre o ensino especializado da música no âmbito das escolas vocacionais, nos tópicos subsequentes e, seguindo a mesma sequência, apresenta-se o ensino musical no âmbito das escolas profissionais.

4. As Escolas Profissionais de Música

Como já se teve oportunidade de ver, cabe às escolas profissionais, juntamente com as escolas vocacionais, ministrar os cursos de música no âmbito do ensino não superior. Assim, à já referida rede de escolas especializadas juntam-se cinco escolas profissionais de música, sendo no norte do país, dotado de quatro instituições deste género, onde se concentra a maior oferta.

Estas escolas, tal como já se deu a conhecer, surgem no final da década de 80, constituindo-se uma alternativa ao sistema formal de ensino enquanto modalidade especial de educação escolar "no âmbito de uma política que pretende a diversificação da oferta de formação e a qualificação profissional dos jovens" (Fernandes *et al.*, 2007, p.136). As escolas profissionais de música oferecem um ensino integrado a partir do 3º ciclo, ministrando cursos profissionalizantes de Nível II (Curso Básico de Instrumento) e de Nível IV (Curso de Instrumentista), ambos com uma duração de três anos letivos. A sua frequência é praticamente gratuita já que os cursos são totalmente financiados. De igual modo, e como aponta Barbosa (2012), sendo a maioria da sua população escolar oriunda das classes média e baixa, estão previstos subsídios mensais de apoio, bem como é fornecido, a título de empréstimo, o instrumento musical com o qual o aluno trabalha.

Estas escolas diferem das escolas vocacionais essencialmente em termos de modelo de organização e formação específica ministrada aos alunos. Dotadas de autonomia em vários campos, podem elaborar os seus próprios programas, bem como funcionar segundo um modelo de ensino modular que permite ajustar as aprendizagens ao ritmo de cada aluno (Sousa, 2003). De igual modo, e como aponta Mikus (2012), fulcral para o seu sucesso foi a possibilidade dada a estas escolas de desenvolverem um projeto autónomo, cuja tríade curricular: áreas sociocultural, científica e técnico-artística, estabeleceram as bases para um desenvolvimento curricular ajustado às circunstâncias. Estas especificidades permitiram às escolas profissionais de música acabar com preconceitos e tabus enraizados no ensino musical tradicional trazendo, como um dos principais contributos, a aprendizagem em grupo.

Sem nunca descurar a preparação individual, estas escolas promovem desde o início da formação a prática da música como ato coletivo e social e os seus projetos educativos privilegiam a procura constante de experiências profissionais relevantes. Com efeito, a vivência prática, a criação musical e o academismo são aspetos fundamentais que acompanham o percurso do aluno desde que ingressa numa escola desta índole. Como refere Raimundo (*cit in* Trindade, 2010, p.41), "apesar da sua curta existência, este modelo de

ensino parece ter-se afirmado já como uma possibilidade de formação no ensino especializado da música".

De igual modo, importante para o desenvolvimento e afirmação destas escolas foi, como aponta Barbosa (2012), o estabelecimento em Portugal de profissionais altamente qualificados na área da música provenientes de Europa de Leste, resto da Europa e outros continentes. Para Sousa (2003), a contratação destes professores, muitos de reconhecida qualidade e oriundos de países com um desenvolvimento musical bastante superior, veio incrementar a qualidade dos corpos docentes destas escolas, constituindo-se uma verdadeira mais-valia para a formação dos seus alunos e para o enriquecimento do panorama musical português. Com efeito, o mesmo autor aponta que as escolas profissionais "vieram revolucionar por completo o panorama do ensino vocacional da música em Portugal, [levando] uma formação musical de qualidade a regiões onde anteriormente não existia praticamente nenhuma oferta desse tipo, concretizando assim uma efetiva formação vocacional no ensino da música" (*idem*, p.18).

Apesar dos resultados proeminentes obtidos por estas instituições, enquanto parte integrante do subsistema do ensino artístico especializado, também se debatem com situações nem sempre favoráveis a um desenvolvimento pleno e adequado. Segundo Pereira (2012), um dos principais desafios destas escolas é estabelecer o equilíbrio entre uma autonomia por vezes residual, mas imprescindível para o desenvolvimento dos seus projetos, e todo um leque de legislação pedagógica que estrangula e baliza os movimentos e dinâmicas necessários ao sucesso. Ainda assim, e como resume Barbosa (2012), não restam dúvidas que estas escolas causaram uma profunda alteração na vivência musical da sociedade portuguesa, tendo desempenhado um papel fundamental no desenvolvimento artístico do país e no incremento de um elevado número de jovens que hoje integram as orquestras e corpos docentes das várias escolas de música portuguesas.

4.1 Curso Básico de Instrumento e Curso de Instrumentista

As escolas profissionais de música ministram o Curso Básico de Instrumento e o Curso de Instrumentista, cuja articulação com o sistema geral de ensino já foi abordada no subcapítulo 2.2 (rever **Quadro 1**).

O **Curso Básico de Instrumento** inicia-se no 7º ano de escolaridade e tem uma duração de três anos. A idade padrão de ingresso são os 12 anos e a sua frequência permite ao aluno um contacto imediato com a via artística, podendo dedicar-se a esta até ao 9º ano de

escolaridade sem que isso constitua uma opção definitiva para o seu futuro. O ingresso neste curso requer uma prova prévia de aptidões musicais.

Já o **Curso de Instrumentista** inicia-se no 10º ano e tem, igualmente, uma duração de três anos. A idade padrão de ingresso são os 15 anos e sua frequência constitui já uma opção vocacional, preparando os alunos quer para a inserção na vida artística, quer para a progressão de estudos no nível superior. O ingresso neste curso implica ter aprovado o 9º ano de escolaridade, bem como a realização de uma prova de aptidão e conhecimentos musicais.

Ambos cursos contemplam, no último ano, a apresentação de uma **Prova de Aptidão Profissional (PAP)**²³, que consiste na apresentação de um projeto "consubstanciado num produto, material ou intelectual, numa intervenção ou numa atuação, consoante a natureza dos cursos, bem como do respetivo relatório final de realização e apreciação crítica, demonstrativo de conhecimentos e competências profissionais adquiridos ao longo da formação."²⁴. Paralelamente a este, no curso de Instrumentista os alunos são confrontados com a **Formação em Contexto de Trabalho (FCT)**, que se materializa num conjunto de atividades que visam desenvolver competências técnicas, relacionais e organizativas, essenciais ao perfil de desempenho à saída do curso.

A conclusão quer do Curso Básico de Instrumento, quer do Curso de Instrumentista apenas é concretizada através da aprovação, com aproveitamento igual ou superior a 10 valores (numa escala de 0 a 20), de todos os módulos das diversas disciplinas do plano curricular, da PAP e da FCT. No caso do primeiro é certificado com uma qualificação profissional de Nível II (habilitação equivalente ao 9º ano de escolaridade). Já o curso de Instrumentista confere uma qualificação profissional de Nível IV (equivalente ao 12º ano) e visa, sobretudo a prossecução dos estudos no nível superior.

4.2 Regime de Frequência

Relativamente ao regime de frequência, as escolas profissionais fazem parte do reduzido número de centros da rede escolar do subsistema do ensino artístico especializado que ministram os seus estudos em regime integrado (veja-se no subcapítulo 3.2.3 as características e condições deste regime de frequência).

²³ Decreto-lei n.º 4/98, de 8 de Janeiro

²⁴ Portaria n.º 266/2013, de 19 de agosto

4.3 Organização Curricular e Programática

Enquanto subsistema alternativo, dotado de autonomia administrativa, financeira e pedagógica, as escolas profissionais apresentam estruturas curriculares e programas diferenciados, adaptados aos objetivos que se pretendem alcançar nos diferentes níveis de escolaridade. Sendo a sua missão formar instrumentistas profissionais aptos a integrarem o panorama musical e cultural do país, a formação ministrada incide, sobretudo, no âmbito da performance como solista ou instrumentista de orquestra (Barbosa, 2012). Assim, a mesma autora aponta que resulta necessário "planejar o currículo de forma a representar para os alunos (...) a melhor oferta que o sistema educacional pode proporcionar, dando prioridade às necessidades existentes e preparando, com eficiência, o futuro profissional dos jovens diplomados" (*idem*, p.4). Cabe referir que a formação ministrada nestas escolas prevê, portanto, um aprofundamento das disciplinas artísticas, ao mesmo tempo que fornece as disciplinas de aprendizagem global, como apontam Fernandes *et al.*, (2007). Para operacionalizar os seus objetivos de formação, a estrutura curricular das escolas profissionais organiza-se por módulos (unidades de aprendizagem autónomas no âmbito do programa das disciplinas) de duração variável e progressivamente mais elevada, segundo os níveis de escolaridade e de qualificação profissional, permitindo uma maior flexibilidade e consideração pelos diferentes ritmos de aprendizagem (Vieira, 2014).

Posto isto, o plano de estudos vigente para o Curso Básico de Instrumento (confrontar **Quadro 5**) integra duas componentes de formação: a **Formação Sociocultural**, comum a todas as escolas profissionais e que representa 50% da carga horária total; e a **Formação Artística**, que pode variar conforme as escolas, já que estas podem propor algumas disciplinas que vão mais ao encontro do seu projeto educativo.

Formação	Disciplinas	Carga Horária Anual por Disciplina (Horas)			Total (Horas)
		1ºCBI (7ºano)	2ºCBI (8ºano)	3ºCBI (9ºano)	
Sociocultural	Língua Portuguesa	120	120	120	360
	Língua Estrangeira	100	100	100	300
	Ciências Humanas e Sociais	120	120	120	360
	Ciências Físicas e Naturais	160	160	160	480
	Matemática	100	100	100	300
Técnico-Artística	Formação Musical	80	80	80	240
	Formação Auditiva	40	40	-	80
	Introdução à Composição	-	-	40	40
	Prática de Conjunto	200	200	200	600
	Prática Individual e de Naípe	200	200	200	600
	Instrumento	80	80	80	240
	Instrumento de Tecla	40	40	40	120

Quadro 5- Plano de Estudos do Curso Básico de Instrumento²⁵

Uma breve leitura do quadro apresentado mostra que, ao nível da formação artística, o currículo de uma escola profissional integra mais disciplinas que o plano de estudos praticado numa escola vocacional nos regimes articulado e supletivo. Para além das disciplinas partilhadas por ambos (FM, CC e I), na escola profissional os alunos ainda recebem as disciplinas de **Introdução à Composição, Prática Individual e de Naípe e Instrumento de Tecla**. De igual modo, observa-se que a carga horária geral é superior, com especial valorização das disciplinas ligadas à prática instrumental. Assim, com base no calendário escolar que contempla cerca de 36 semanas de atividades letivas, verifica-se que os alunos têm uma formação anual de aproximadamente 640 horas, dosificadas de maneira diferente pelas várias áreas curriculares, completando um total de 1920 horas de formação no final do curso.

No Curso de Instrumentista, por sua vez, o plano de estudos integra três componentes de formação: a **Formação Sociocultural**, comum a todos os cursos e que visa contribuir para o desenvolvimento de atitudes e competências transversais; a **Formação Científica**, que fornece o conhecimento das ciências de base que enquadram e suportam as tecnologias próprias de cada curso e, finalmente, a **Formação Técnico-Artística**, fundamental para o desenvolvimento de competências profissionais essenciais ao desempenho de uma profissão, proporcionando o contacto com experiências de trabalho. Assim, o plano de estudos vigente para o Curso de Instrumentista é o que de seguida se apresenta (confrontar **Quadro 6**).

²⁵ Fonte: <http://www.fam.pt/gca/index.php?id=152> e <http://www.fam.pt/gca/index.php?id=153>

Formação	Disciplinas	Carga Horária Anual por Disciplina (Horas)			Total (Horas)
		1ºCI (10ºano)	2ºCI (11ºano)	3ºCI (12ºano)	
Sociocultural	Português	110	110	100	320
	Língua Estrangeira I, II ou III	80	80	60	220
	Área de Integração	80	80	60	220
	Tecnologias da Informação e Comunicação	50	50	-	100
	Educação Física	50	50	40	140
Científica	História da Cultura e das Artes	70	70	60	200
	Teoria e Análise Musical	50	50	50	150
	Física do Som	50	50	50	150
Técnico-Artística	Instrumento	90	90	90	270
	Música de Câmara	60	70	70	200
	Naípe, Orquestra e Prática de Acompanhamento	135	135	130	400
	Projetos Coletivos	80	80	80	230
	Formação em Contexto de Trabalho	200	200	200	600

Quadro 6- Plano de Estudos do Curso de Instrumentista²⁶

Com base na sua leitura, observa-se que as disciplinas da componente científica são as mesmas das escolas vocacionais, embora completem uma menor carga horária no final do curso (500 horas de formação). Em compensação, a componente técnico-artística evidencia um forte incremento das horas de formação nas disciplinas práticas quando comparada com o seu equivalente numa escola vocacional, totalizando aproximadamente 1700 horas de formação no final do curso. De igual modo, neste ciclo de estudos, os cursos profissionais contemplam no seu plano curricular um período de **Formação em Contexto de Trabalho** como já se fez referência anteriormente. Ministrada sob a forma de Estágios de Orquestra e apresentações públicas à comunidade, serve para aprofundar e complementar a formação dos alunos, permitindo estabelecer uma diferença definitiva relativamente aos estabelecimentos de ensino tradicional.

Cabe referir que a distribuição da carga horária total de plano curricular deverá ser doseada de forma a não ultrapassar as 1100 horas por ano, 35 horas por semana e 7 horas por dia. Como aponta Pereira (2012), esta organização curricular identifica-se com o objetivo de certificação profissional do curso, que propõe preparar os formandos para se comportarem de forma autónoma e responsável, profissional e socialmente, tal como prevê uma qualificação de nível IV.

²⁶ Fonte: <http://www.fam.pt/gca/index.php?id=152> e <http://www.fam.pt/gca/index.php?id=153>

Relativamente à forma como são ministradas as aulas de Instrumento, quer no Curso Básico, quer no Curso de Instrumentista, contrariamente às escolas vocacionais, estas desenvolvem-se sempre individualmente, privilegiando assim a relação professor-aluno.

No que toca aos programas, e tal como se fez referência no início deste tópico, as escolas profissionais têm autonomia para desenvolver os seus próprios programas, com base nos objetivos que se pretendem alcançar nos diferentes níveis de escolaridade. Por exemplo, o programa da disciplina de Instrumento corresponde a uma matriz que prevê a quantidade mínima de repertório que o aluno deve abordar e desenvolver ao longo de cada módulo, dando autonomia ao professor para escolher as obras/exercícios/estudos que melhor se adaptem às capacidades do aluno. É também da responsabilidade do professor de Instrumento definir, em cada módulo, os objetivos que se pretendem alcançar na disciplina.

Atendendo a estas peculiaridades e como aponta Pereira (2012), este modelo pedagógico das EP foi construído com base na diferença relativamente ao ministrado no ensino secundário, disponibilizando aos jovens um sistema de ensino vocacionado para o mercado de trabalho e que lhe permita adquirir as competências necessárias para se tornar um técnico competente numa determinada área. Silva *et al.* (2000) também reconhecem estes pontos fortes nas escolas profissionais, porém, recomendam o aperfeiçoamento do enquadramento cultural e teórico da formação ministrada. Como argumento referem que "é redutora uma formação comandada pela lógica do treino intensivo num só instrumento (...) e ineficiente uma formação que não entenda a formação técnica em estreita articulação com a formação geral e cultural" (*idem*, p.83). Ainda assim, e como indica Barbosa (2012), as particularidades organizativas e pedagógicas, bem como o rigor e profundidade com que são feitas as aprendizagens nestas escolas, especialmente na área artística, levam os alunos a atingirem um nível bastante elevado e quase a totalidade prossegue para o Ensino Superior.

5. Conclusão

O capítulo em destaque apresentou uma revisão sobre o ensino especializado da música em Portugal, abordando desde aspetos históricos, políticos e socioculturais até a sua descrição atual em termos organizativos e pedagógicos.

Em síntese, apenas depois da Revolução de Abril de 1974 se assiste à democratização do ensino artístico especializado e se procede à sua integração no sistema geral de ensino. Esta articulação, aliada a alguns antecedentes adversos, propiciaram uma série de constrangimentos às escolas vocacionais de música, afetando o seu normal funcionamento na atualidade. Num patamar diferente surgem as Escolas Profissionais de Música, cujas especificidades organizativas e pedagógicas rapidamente as levaram a ocupar um lugar de destaque no panorama nacional. Atualmente estes dois tipos de escolas coexistem, lecionando os cursos de música no âmbito do ensino básico e secundário visando, sobretudo, o prosseguimento de estudos no ensino superior. Nas escolas vocacionais estes cursos podem ser frequentados em três regimes frequência, cujo financiamento varia de acordo com a modalidade escolhida. Os planos curriculares articulam as disciplinas do ensino geral com a componente vocacional, sendo esta última apontada como insuficiente para um aluno que siga a via profissionalizante. A nível programático há pouca articulação entre as práticas das várias escolas vocacionais que, no âmbito da sua autonomia e na ausência de diretrizes da administração, elaboram os seus próprios programas ou guiam-se por programas desatualizados. Já as escolas profissionais funcionam apenas em regime integrado e têm planos curriculares e programas próprios, permitindo-lhes realizar um tipo de trabalho bastante diferenciado.

Todas as reformas e constrangimentos sofridos pelo ensino artístico especializado tem causado períodos de grande contradição na forma como a sociedade o vê e abraça, de forma que estratégias, organização, modelo e atuação ainda hoje padecem de fragilidades e de atualidade no contexto sociocultural atual do país, tornando-se imprescindível uma reflexão e avaliação deste subsistema.

Para finalizar, enquadradas as várias informações e conceitos inerentes ao sistema de ensino da música português, o capítulo seguinte pretende centrar-se na revisão dos mesmos conceitos no sistema de ensino musical cubano. A conceção destes dois capítulos servirá de base e fundamento para o estudo comparativo e discussão final dos resultados que será apresentada no capítulo IV do estudo.

CAPÍTULO III - O Ensino Especializado da Música em Cuba

1. Introdução

Sendo intuito deste trabalho analisar e comparar dois sistemas de ensino especializado da música e, atendendo a que o capítulo anterior foi dedicado a contextualizar, caracterizar e descrever o ensino artístico especializado em Portugal, o presente capítulo parte do mesmo pressuposto, pretendendo evidenciar o que se pratica em Cuba neste contexto. Por uma questão de coerência, compreensão e articulação do discurso, optou-se por seguir as mesmas linhas estruturais que foram utilizadas no capítulo anterior. Assim, apresenta-se de seguida uma seleção de literatura que perspetiva historicamente o ensino da música em Cuba, mencionando as principais influências políticas e socioculturais recebidas, e caracterizar-se-á este tipo de ensino no âmbito das escolas especializadas cubanas, focando os cursos ministrados, os regimes de frequência praticados, bem como as respetivas organizações curriculares e programáticas vigentes. Para finalizar, será efetuada uma breve síntese dos vários tópicos revistos.

2. Contextualização Histórica

Segundo Sánchez (2012), o século XIX foi "o ponto de partida no ensino da música em Cuba" (p.70). Com efeito, Giró (1986) refere que "a primeira academia musical de que há notícia foi criada em 1814" (p.70). Antes disso o ensino da música estava confinado, sobretudo, às igrejas e a aulas privadas dentro da alta sociedade. Pouco tempo depois da sua criação, começaram a chegar a Cuba muitos músicos estrangeiros de sólida formação que "aportaram os seus conhecimentos aos jovens estudantes da época" (*idem*).

Ao longo de todo o século XIX o número de compositores e músicos cubanos aumentou consideravelmente. Também nesta altura surgiram várias escolas privadas onde o ensino da música se desenvolveu com um alto sentido artístico e pedagógico. Com efeito, em 1885, o músico belga Hubert de Blank, "desejando dotar Cuba de uma instituição do mais alto nível possível" (Ardévol, 1961, p.187), funda o Conservatório Nacional de Música, em Havana. Este conservatório, como evidencia Sánchez (2012), estava organizado "de forma semelhante aos sistemas de ensino implantados na Europa" (p.72). Como indica a mesma autora, "a abertura deste conservatório teve notável importância pelos seus novos métodos de ensino e enfoques, pela quantidade de excelentes professores" (*idem*) e impulsionou a

fundação, por parte de vários músicos de formação europeia e cubana, outros conservatórios ao longo do país. Estas instituições, nas palavras de Giró (1986), "formaram uma notável quantidade de músicos" (p.77) e contribuíram para um "reordenamento e organização do ensino da música" (León *cit in* Sánchez, 2012, p.72).

Mais tarde, em 1903, funda-se, sob a direção do músico e professor Guillermo Tomás, a Academia Municipal de Música de Havana, primeira instituição pública do país e que operou "mudanças essenciais no ensino musical em Cuba" (Giró, 1986, p.72). Em 1935 esta instituição é reorganizada e, baixo a direção do compositor e violinista franco-cubano Amadeo Roldán, transforma-se no Conservatório Municipal de Música de Havana. A propósito das reformas operadas, aponta Ardévol (1961) que "a seriedade e amplitude dos seus planos de estudos e dos programas de algumas disciplinas estabelecia forte contraste com a debilidade dos planos e programas da maioria dos conservatórios privados" (p.190). De facto, Martín (*cit in* Sánchez, 2012) testemunha que esta instituição "foi o principal centro do ensino da música no país, deixando muito aquém as de carácter privado" (p.92).

2.1 Contextualização no Sistema Político e Sociocultural

Ao longo da primeira metade do século XX, o ensino da música continuou a desenvolver-se, apesar da falta de apoio do governo e do pouco interesse mostrado por este em investir recursos para o desenvolvimento artístico do país. Gell (2008) aponta que o regime político da época não propiciava um desenvolvimento equitativo para todos os setores da sociedade quanto à educação geral e artística em particular. O mesmo autor refere que, apesar das várias tentativas de criar instituições que oferecessem uma verdadeira formação artística e cultural ao povo, todas elas acabaram por destituir-se, uma vez que não lhes era concedida validade académica oficial.

É apenas em 1959 que se dá uma mudança de paradigma em Cuba. Como aponta León (1984, p.288), "o ano de 1959 marca o início de um período de transformações sociais aceleradas que viriam a mudar os aspetos económicos do país e se iriam refletir nas várias expressões culturais". Com efeito, o triunfo da Revolução de 1 de Janeiro de 1959, que teve Fidel Castro como líder, destituiu o regime ditatorial que imperava em Cuba, marcando um ponto de viragem no país no que toca às esferas da vida política, económica, social e cultural (Cairo, 2011). A partir desse momento a educação geral, e artística em particular, passou a ocupar um papel de destaque. Uma das estratégias adotadas foi, para além do investimento na formação profissional, técnica, científica, ideológica e cultural do povo e na preparação de

novos artistas, necessários para o desenvolvimento da nova nação que se começava a constituir, foi garantir a igualdade de oportunidades para todos.

Giró (1986) aponta que, apenas depois do triunfo desta revolução, se tornou possível que os filhos dos trabalhadores e camponeses tivessem acesso à aprendizagem das artes. Algo que, até à data tinha sido um esforço individual daqueles que lutavam pelo desenvolvimento artístico do país nas condições mais adversas, e que a partir desse momento iria converter-se numa questão plenamente apoiada pelo novo governo. Nesse sentido, Fidel Castro²⁷ promulgou que iria criar todas as oportunidades e condições para garantir que todo o talento artístico se pudesse desenvolver. Através da aposta na formação e superação de vários instrutores seria possível descobrir, em qualquer lugar do país, todos os talentos e levá-los para a Academia Nacional de Arte, ao mesmo tempo que se ia despertando o gosto artístico e a afeição cultural nos adultos. É assim que o ensino artístico, e musical em particular, sofrem uma transformação radical em consequência destas mudanças sociais. A partir de então, assiste-se a uma incorporação total de toda a população à expressão musical e se fundam diversas instituições, fundamentais para o desenvolvimento da cultura artística do país. Pouco a pouco todas as escolas privadas foram sendo nacionalizadas e, como aponta Giró (1986), "se instaurou a lecionação de alguns instrumentos que anteriormente não estavam contemplados nos centros de ensino privados, tais como os de sopros e percussão" (p.87).

É neste contexto que, no ano de 1962, no intuito de criar um centro multidisciplinar, onde convergissem as diversas artes e houvesse um vínculo entre os alunos das várias áreas artísticas, surge a *Escola Nacional de Arte* (ENA)²⁸. Esta, projetada originalmente "para converter-se em poucos anos no organismo de mais alto nível na formação dos artistas do país" (Ardévol, 1961, p.192), foi a primeira escola de arte em Cuba a receber alunos procedentes de distintas classes sociais e de todas as regiões do país, e a sua fundação impulsionou uma grande expansão do ensino artístico. Nesta escola eram lecionadas quatro especialidades²⁹: Ballet, Música, Artes Dramáticas e Artes Plásticas e, posteriormente acrescentar-se-iam as especialidades de Dança Moderna e Dança Folclórica. Segundo Cabrera (2010), o seu primeiro corpo docente estava constituído pelos melhores especialistas das diversas áreas.

A ENA, para além de durante muitos anos ter sido a principal fonte que dotou a ilha de Cuba dos melhores artistas e profissionais da arte e da cultura, esteve na base da

²⁷ "Palabras a los Intelectuales". Em: *Política Cultural de la Revolución Cubana: Documentos*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1977

²⁸ Retirado de: http://www.ecured.cu/index.php/Escuela_Nacional_de_Arte

²⁹ "Especialidade" é o termo utilizado em Cuba para designar as diferentes áreas de especialização. Dentro da área da música o termo "especialidade" também é utilizado para fazer referência aos diversos instrumentos musicais.

constituição do sistema de ensino especializado das artes que se expandiu pelo país. Pouco tempo depois da sua criação, começaram a constituir-se, nas principais cidades, outros centros com características semelhantes, as chamadas Escolas Provinciais de Arte e, para reforçar a formação vocacional no nível mais básico, o governo procedeu à construção das Escolas Vocacionais de Arte. A partir de então assistiu-se a uma grande expansão do ensino artístico especializado.

2.2 Reestruturação do Ensino Artístico Especializado

Este novo período histórico, como evidencia Gell (2008), constituir-se-ia um impulso decisivo para o ensino musical. Entretanto, fruto da nova aliança política e económica celebrada entre Cuba e a URSS a partir de 1961, permitiu que comesçassem a chegar ao país importantes professores soviéticos no intuito de elevar o nível musical e ajudar a estruturar o sistema de ensino artístico especializado. Integrando os corpos docentes das várias escolas cubanas, estes profissionais ajudaram a construir e implementar vários princípios da escola russa³⁰ em Cuba, bem como criaram os primeiros planos de estudos de maneira centralizada por todas as escolas de música do país.

Entre 1962 e 1966 foram criadas duas comissões nacionais com o objetivo de reformar o ensino musical cubano. A principal questão abordada prendia-se, como refere Sánchez (2012), com a "elaboração de um plano geral de estudos para os diferentes tipos e níveis de escolas de música" (p.107). A partir de então ficariam definidos os três níveis do ensino musical: Elementar, Médio Profissional e Superior. Este último, porém, só se viria a concretizar em 1976 com a criação do *Instituto Superior de Arte* (ISA)³¹. Entretanto, em 1974, depois de mais de uma década de experiência artístico-docente, teve lugar a primeira reestruturação nacional do ensino artístico especializado. Esta reestruturação teve como principal objetivo uniformizar, ao longo de todo o país, os planos e programas de estudos das diferentes especialidades nos diferentes níveis e dar início à constituição da rede de centros que atualmente conformam o sistema nacional do ensino artístico.

³⁰ O sistema de ensino musical russo é sustentado por uma sólida tradição que, aliado à primazia que há séculos é concedida à música erudita, conferem a esta "escola" um lugar de destaque no panorama mundial. Com um sistema muito organizado e articulado entre os vários níveis, assegura um ensino de altíssima qualidade desde idades muito precoces. De igual modo, a uniformidade nos métodos utilizados traduzem-se numa preparação muito sólida dos alunos (Sá, 2009).

³¹ Instituição máxima para cursar os estudos superiores de Música. É frequentada pelos melhores alunos que concluem o nível Médio Profissional, garantindo-lhes a possibilidade de cursar uma licenciatura e frequentar cursos de pós-graduação. As provas de acesso são de elevado rigor, considerando-se um êxito ser admitido neste centro.

Evélio Tieles, violinista cubano que integrou todo este processo, recorda que o ponto de partida foi formar um especialista culto, com um perfil alargado. Nesse sentido era importante ter um nível médio de grande excelência, com qualidade de nível superior, capaz de formar músicos capacitados para desenvolver-se quer como instrumentistas, quer como professores³². Por outro lado, o intercâmbio suscitado por esta aliança entre Cuba e os países do campo socialista, permitiu a muitos estudantes de música cubanos realizar os estudos de nível superior nos conservatórios de Moscovo, Praga, Varsóvia, entre outros, considerados entre os melhores da época (Gell, 2008). Como evidencia Tieles, isto "garantiu um desenvolvimento de alta qualidade do ensino artístico em toda a ilha; a excelente preparação destes músicos repercutiu-se diretamente na qualidade e projeção futura da nascente academia cubana" (*idem*). Em 1976, como resultado do alto nível alcançado pelo ensino das artes no país, funda-se então o ISA, ao abrigo da Lei 1307, de 29 de Julho. Esta foi, e continua a ser, a única instituição do país onde se ministra o ensino superior artístico.

Desde então, como foca Giró (1986), "o esforço dos professores cubanos se tem encaminhado para o aperfeiçoamento dos planos e programas de estudos de forma sistemática e à otimização do processo de ensino-aprendizagem" (p.92). Desde o triunfo da revolução de Fidel Castro, se demarcou um eixo imaginário que estabeleceu um antes e um depois, cujo fator distintivo foi, como refere Cairo (2011) que, pela primeira vez, o Estado cubano assumiu a condição de principal gestor e promotor do desenvolvimento da criação musical, não interferindo na sua qualidade, nos seus conteúdos, nem na sua expressão, mas apenas na logística da sua organização, difusão e extensão. Segundo Cabrera (2010), Cordero (2010) e Cairo (2011), é um facto que, no transcurso dos anos, o Estado cubano tem mostrado um grande interesse em continuar a investir na estimulação, difusão e expansão do ensino artístico, revelando-se esta iniciativa numa mais-valia pós Revolução Cubana e cujos frutos se encontram refletidos no desenvolvimento e prestígio alcançado pela Arte em Cuba.

No seguimento desta revisão, concebeu-se o quadro que a continuação se apresenta (confrontar **Quadro 7**), no sentido de sintetizar a atual organização do ensino especializado da música em Cuba e a sua articulação com o sistema geral de ensino.

³²Evélio Tieles y la Enseñanza Musical en Cuba, por Leonardo Gell, 26/06/12. Disponível em: <http://www.cmbfradio.cu/articulo.php?art=532>

ENSINO GERAL													
EDUCAÇÃO PRIMÁRIA				EDUCAÇÃO GERAL MÉDIA					ENSINO SECUNDÁRIO			ENSINO SUPERIOR	
1º Ciclo		2º Ciclo		Secundária Básica			Pré-Universitário						
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	10º ano	11º ano	12º ano		
		I ano	II ano	IIIano	IV ano	V ano	VI ano	VII ano	Iano	IIano	III ano	IVano	Instituto Superior de Arte
				NÍVEL ELEMENTAR (Carreiras Curtas)					NÍVEL MÉDIO PROFISSIONAL				
				NÍVEL ELEMENTAR (Carreiras Longas)									
ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO													

Quadro 7- Organização do Ensino Especializado da Música cubano e a sua articulação com o Ensino Geral

Conforme se observa, o ensino especializado da música desenvolve-se em três ciclos de estudos: Elementar, Médio Profissional e Superior. Os níveis elementar e médio profissional são lecionados nas escolas especializadas de música e o ensino superior é ministrado pelo ISA. O nível elementar subdivide-se em Carreiras Longas (CL) e Carreiras Curtas (CC), de acordo com os instrumentos estudados. Nas CL os estudos iniciam-se no 3º ano de escolaridade e têm uma duração de 7 anos (3º ao 9º ano). As CC começam no 5º ano de escolaridade, completando 5 anos de estudos (5º ao 9º ano). O nível médio profissional inicia-se no 10º ano e tem uma duração de 4 anos (10º ao 12º ano + 1 ano extra). Finalmente, caso o aluno pretenda continuar a sua formação pode aceder ao nível superior, cuja duração é de 5 anos. Assim, a estrutura do ensino artístico especializado cubano apresenta-se em forma piramidal (confrontar **Figura 1**), cujo topo é o ISA. Abaixo deste situam-se as escolas que lecionam o nível médio, encarregadas da formação profissional dos alunos, e a base da pirâmide a constituem as diversas escolas que ministram o nível elementar, cujo carácter é vocacional. Esta estrutura resulta de longos anos de experiência e seleção das melhores opções organizativas, aliadas a um extenso trabalho de aperfeiçoamento do ensino artístico por parte das entidades correspondentes e dos próprios docentes (Giró,1986).

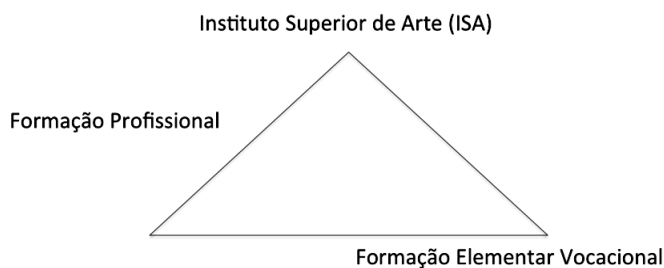


Figura 1- Estrutura piramidal do ensino artístico especializado cubano

3. As Escolas Especializadas de Música

Tal como já se fez referência, cabe às escolas especializadas ministrar o ensino da música no âmbito dos estudos não superiores. Importa salientar que o Estado cubano aboliu qualquer tipo de educação privada, razão pela qual em Cuba todas as escolas são estatais.

O **Centro Nacional de Escolas de Arte (CNEArt)** constitui-se a corporação de todas as escolas artísticas especializadas, sendo responsável por orientar e controlar a política dentro deste subsistema. Atualmente a rede de centros conta com cerca de 36 instituições especializadas distribuídas pelas várias províncias do país. O acesso a estes centros é efetuado através de rigorosas provas de seleção, de acordo com as capacidades, aptidões e conhecimentos artísticos e culturais dos candidatos.

O nível elementar é lecionado nas Escolas Elementares de Música e nas Escolas Vocacionais de Arte. O trabalho desenvolvido nestas instituições assume um carácter vocacional e destina-se, especialmente, a incrementar e estimular o interesse pelas especializações e perfis que sejam mais necessários para o próprio ensino e para o desenvolvimento artístico e cultural do país. A maior parte destas escolas assumem um papel fulcral e são extremamente rigorosas já que, para além da componente vocacional, os seus alunos recebem também aqui a formação geral. Por essa razão, estes centros mostram uma grande preocupação na organização das atividades docentes, pelo estudo individual e recreativo, pela formação de hábitos e valores morais e interesse pelo estudo do instrumento, garantindo assim ao aluno uma formação integral, promovendo a sua permanência no subsistema do ensino artístico. No caso das escolas especializadas que apenas ministram a componente vocacional há, igualmente, um cuidado na articulação com a escola que leciona a componente geral, de forma a que tanto o plano de estudos, como o horário, seja adaptado às especificidades deste tipo de ensino.

Todos os centros que lecionam o nível elementar funcionam em regime interno ou semi-interno. Quer isto dizer que, no caso do regime interno, muitas crianças, desde idades muito precoces, vêm-se distanciadas do seu núcleo familiar, cabendo à escola um papel fundamental na sua educação. Para estes alunos, ditas escolas dispõem de um horário de vida rigoroso, que contempla todas as etapas do dia de uma criança, desde o momento da higiene pessoal até às horas de lazer e de estudo das diferentes disciplinas.

O próximo ciclo de estudos, o nível médio profissional, é lecionado nas Academias e Conservatórios. Nestas escolas, o aluno, para além de continuar a desenvolver o trabalho vocacional iniciado na escola de nível elementar, recebe o aprofundamento necessário dos seus interesses vocacionais sobre o seu perfil ocupacional e as suas possibilidades de

colocação dentro da área selecionada. De igual modo, nestas escolas os alunos recebem formação pedagógica.

A frequência de qualquer uma das escolas referidas não tem qualquer custo já que a Constituição da República de Cuba prevê o direito à educação gratuita em todos os níveis de ensino. De igual modo, o Estado disponibiliza toda a base material de estudo, bem como o instrumento com o qual o aluno irá trabalhar ao longo do ano letivo.

Focando agora aspetos organizativos e pedagógicos das escolas especializadas, as *Indicaciones Generales para el Subsistema de Enseñanza Artística en sus Niveles Elemental y Medio Superior Profesional (2011)*³³ apontam que "o CNEArt, juntamente com os diretivos do Ensino Artístico Provincial, assumem a responsabilidade de integrar um sistema de ações coerentes que garantam um clima de elevada influência educativa e cultural em cada centro" (p.7). Com efeito, e como consta no mesmo documento, todas as escolas especializadas são alvo de um controlo rigoroso a nível nacional já que este "se constitui um elemento essencial para o funcionamento integral dos centros" (*idem*, p.34). Este controlo efetua-se, entre outras formas, através de inspeções e visitas periódicas às escolas. De igual modo, o trabalho docente-metodológico constitui-se a atividade fundamental realizada no subsistema do ensino especializado para alcançar uma maior qualidade do processo docente-educativo praticado nas várias escolas, de forma a elevar a qualidade da formação dos futuros profissionais.

Apesar do sistema educativo cubano, incluindo o subsistema de ensino artístico especializado, evidenciar uma estrutura muito organizada e coerente (Pastor *et al.*, 2011), este não tem ficado alheio às consequências adversas causadas pelo Embargo imposto ao país pelos Estados Unidos da América desde a década de 90. Agravando a situação económica do país, tem dificultado o desenvolvimento dos sectores educacionais e culturais. Na área artística tem provocado afetações aos mais variados níveis que se repercutem, por exemplo, na dificuldade de aquisição da base material de estudo como equipamentos, instrumentos, partituras, cordas, palhetas, livros, entre muitos outros, que já por si figuram entre os meios educativos mais dispendiosos. Outra limitação imposta prende-se com as restrições do intercâmbio académico que traz como consequência, entre outras coisas, um certo afastamento da referência internacional.

Apesar deste panorama, para o governo cubano é um imperativo priorizar os recursos materiais e financeiros necessários para garantir a formação dos seus alunos e oferecer, dentro das possibilidades económicas do país, as condições necessárias para o

³³ Documento que engloba o conjunto de diretrizes que as escolas artísticas especializadas cubanas devem seguir.

desenvolvimento das artes e da cultura³⁴. Nesse sentido, tem desenvolvido atualmente, com a colaboração de especialistas, um diagnóstico prévio para detetar as suas debilidades e proceder às devidas reestruturações. Assim, algumas das medidas adotadas para otimizar recursos materiais e humanos, elevar a qualidade e rigor do ensino artístico e criar uma maior harmonia entre os vários níveis passaram pela reorganização e redução dos centros docentes que integram a rede. Com esta medida pretendeu-se concentrar a formação das diferentes especialidades nas instituições onde se encontrem os melhores corpos docentes e que apresentem as melhores condições materiais para ministrá-las. Desta forma, os alunos têm a oportunidade de estudar nos territórios onde as suas especialidades são ministradas por uma equipa com maior experiência, solidez e resultados. Assim, os 45 centros que conformavam a rede do ensino artístico especializado foram reduzidos para 37 instalações, entre as quais 13 destinam-se ao nível elementar; 13 ao nível médio profissional; 10 a ambos níveis combinados e 1 Universidade. Na base desta redução não está contemplado o facto de ter mais ou menos escolas mas sim as necessárias e com as melhores condições.

Outra medida levada a cabo prende-se com os planos de estudos. Aplicada sobretudo no nível médio profissional, esta medida comportou um aumento da carga horária de algumas disciplinas da formação geral como Espanhol, Matemática e História, de forma a proporcionar um maior aprofundamento das mesmas e aumentar as possibilidades de aceder ao ensino superior.

No intuito de elevar a qualidade das infraestruturas, uma das estratégias adotadas passa pela aplicação de um ambicioso programa informático que permita que todas as escolas do país estejam ligadas em rede a uma base central. A melhoria da base material de estudo e a aquisição de melhores instrumentos também estão contemplados neste novo plano de medidas. De igual modo, e para promover a participação de estudantes cubanos em concursos internacionais, o governo irá priorizar verbas para o efeito.

Em suma, e como aponta Muguercia (2013), com os ajustes, otimização de locais e recursos, melhorias nos corpos docentes e nos programas de estudo, a atual reestruturação permitirá elevar a qualidade da formação ministrada pelas escolas especializadas aos estudantes do ensino artístico, em correspondência com as necessidades do país.

³⁴ *"O ensino é função do Estado e é gratuito (...) O Estado mantém um amplo sistema de bolsas para os estudantes e proporciona múltiplas facilidades de estudo aos trabalhadores a fim de alcançar a universalização do ensino (...). O Estado, a fim de elevar a cultura do povo, ocupa-se de fomentar e desenvolver a educação artística, a vocação para a criação e o cultivo da arte e a capacidade de apreciá-la"* - Constituição da República de Cuba, Capítulo V "Educação e Cultura", Artigo 39. Disponível em: <http://www.cuba.cu/gobierno/cuba.htm>

3.1 Nível Elementar e Nível Médio Profissional

Focando agora os ciclos de estudos que antecedem o ensino superior atente-se ao **Nível Elementar**. Neste nível, e como já foi anteriormente referido, há uma distinção entre o ciclo de estudos dos vários instrumentos que se podem estudar. Assim sendo, os alunos que optam pelos instrumentos Violino, Viola d'Arco, Violoncelo e Piano, consideradas CL, iniciam os seus estudos aos 8 anos de idade, tendo o curso uma duração de 7 anos (3º ao 9º ano de escolaridade). Aqueles alunos que optam pelos restantes instrumentos, as CC, apenas ingressam aos 10 anos de idade, tendo o curso uma duração de 5 anos (5º ao 9º ano de escolaridade). O acesso a qualquer uma das carreiras deste nível requer a realização prévia de provas de ingresso que avaliam, como parâmetros básicos, a aptidão musical, a resposta psicomotora, a coordenação e o coeficiente intelectual do aluno.

Independentemente de integrarem uma carreira longa ou curta, no último ano do nível elementar (9º ano), aqueles alunos que pretendam prosseguir os seus estudos musicais no próximo nível (médio profissional), devem realizar o chamado "Passe de Nível". Este é um exame para o qual os alunos são preparados através de um trabalho técnico intensivo ao longo do ano letivo, já que as vagas são limitadas e a seleção é rigorosa. Caso o aluno não tenha aproveitamento no mesmo, deve incorporar-se ao ensino geral. O júri deste exame é constituído por professores de todo o país que lecionam o nível médio das diferentes especialidades, por assessores e metodólogos nacionais, bem como outros especialistas e colaboradores da Direção do Ensino Artístico, nomeados para o efeito. Concluído o curso, o aluno fica com habilitação correspondente ao 9º ano de escolaridade e ao Nível Elementar de Música.

O seguinte ciclo de estudos, o **Nível Médio Profissional**, destina-se aos alunos que tenham concluído o nível precedente e tenham aprovado com sucesso o "Passe de Nível". O curso tem a duração de 4 anos e inicia-se, regra geral aos 15 anos de idade. Este nível de estudos inclui formação pedagógica e tem um carácter terminal já que os alunos ficam habilitados para exercer quer como artistas, quer como professores. Para além da variante de Instrumentista, no nível médio profissional os alunos podem também formar-se nas áreas de Direção Coral, Escrita Musical (Composição) e Apreciação e Solfejo (Formação Musical).

Nos dois últimos anos do curso, os alunos são confrontados com a Prática Pré-Profissional. Esta é uma atividade de carácter integral, assessorada pelos professores, e pode ser docente ou não docente. A prática pré-profissional docente realiza-se, preferencialmente, nos centros de nível elementar. Neste âmbito, o aluno é posto em contacto com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos mais pequenos, no intuito de desenvolver aspetos como:

aprender a utilizar um programa, a planificar uma aula, conhecer o sistema de avaliação e saber pô-lo em prática. Durante este processo o aluno recebe orientação técnica do seu professor. Deverá, ainda, assistir a aulas metodológicas, aulas abertas e demonstrativas, assim como outras atividades que entretanto sejam programadas.

No caso da prática pré-profissional não docente, esta reporta-se a atividades relacionadas com o perfil do futuro músico que não estão ligadas propriamente à docência. É o caso da participação dos alunos, como intérpretes, no seio de grupos profissionais com uma atividade regular. Em qualquer uma das situações, são objetivos da prática pré-profissional preparar os alunos para a vida laboral, desenvolver a sua responsabilidade, cumprimento e comprometimento com as tarefas estabelecidas, procurar soluções para os obstáculos encontrados e, acima de tudo, tornar o aluno o exemplo de um futuro trabalhador e uma referência para os estudantes de anos inferiores, como está contemplado nas *Indicaciones Generales para el Subsistema de Enseñanza Artística en sus Niveles Elemental y Medio Superior Profesional* (2011).

Uma vez que a conclusão dos estudos deste nível habilita os alunos para a docência no nível precedente, a Lei 1254 de 2 de Agosto de 1973, estabeleceu a prestação de um Serviço Social como dever básico destes diplomados. Nesse sentido, os alunos são colocados como professores/assistentes em escolas de nível elementar ou, então, como instrumentistas nos diversos agrupamentos musicais do país. O Serviço Social tem uma duração de 3 anos, ao longo dos quais é possibilitado ao diplomado a realização de outras atividades artísticas. Aqueles que pretendam continuar a superar-se nos seus estudos podem candidatar-se ao Instituto Superior de Arte e cursar os estudos superiores de música. No final do curso o aluno tem habilitação equivalente ao 12º ano de escolaridade e de Técnico-Médio Instrumentista/Professor.

3.2 Regimes de Frequência

Como já se viu anteriormente, o regime de frequência define em que condições os alunos frequentam os cursos. Nas escolas de música cubanas o regime de frequência que vigora, independentemente do nível de ensino ser elementar ou médio profissional, é o regime integrado havendo, no entanto, uma minoria de instituições que ministram apenas a componente vocacional, articulando-se, no entanto, com a escola de ensino regular que proporciona a formação geral. O regime integrado prevalece pois permite que os alunos recebam, num único estabelecimento de ensino, toda a sua formação desde a geral até à específica da cada área de especialização. Como também já foi referido (subcapítulo 3),

muitas destas escolas funcionam com um regime de vida interno, possibilitando o acesso ao ensino especializado a aqueles alunos cujo distanciamento entre o local de residência e a escola não lhe permitem realizar as deslocações diárias.

3.3 Organização Curricular e Programática

Focando o presente tópico, as *Indicaciones Generales para el Subsistema de Enseñanza Artística en sus Niveles Elemental y Medio Superior Profesional* (2011), documento que, como já se fez referência, engloba todas as diretrizes que as escolas de artes a nível nacional devem seguir e respeitar, indicam que o plano de estudos é "o documento fundamental que determina o conteúdo e volume de disciplinas que os alunos irão receber durante a sua formação, em correspondência com as necessidades sociais e culturais do país" (p.46). O mesmo documento deixa implícito que, sendo este um plano oficial de estrito cumprimento, todos os professores devem conhece-lo, de forma a terem uma visão do conjunto de matérias que o conformam e a interação entre estas.

Posto isto, o planos de estudos em vigor para o nível elementar (confrontar **Quadros 8 e 9**) encontra-se dividido em duas vertentes, tal como já foi referido anteriormente: Carreiras Longas e Carreiras Curtas.

Referentemente às CL, o plano e estudos (confrontar **Quadro 8**) é constituído por duas componentes de formação: a **Formação Geral**, que integra o conjunto de disciplinas gerais estipuladas na formação básica de todos os alunos; e a **Formação Vocacional**, que engloba as disciplinas específicas do curso. Fazem parte desta última as disciplinas **Instrumento, Coro, Iniciação Musical, Solfejo, Apreciação Musical, Teoria da Música, Piano Complementar e Prática de Conjunto** (no caso dos alunos de piano esta disciplina é o Acompanhamento).

Formação	Disciplinas	Carga Horária Anual por Disciplina (Horas)							Total (Horas)
		I ano (3ºano)	II ano (4ºano)	III ano (5ºano)	IV ano (6ºano)	V ano (7ºano)	VI ano (8ºano)	VII ano (9ºano)	
Geral	Matemática	•	•	•	•	•	•	•	(Cargas horárias não disponibilizadas)
	Língua Espanhola	•	•	•	•	-	-	-	
	Espanhol-Literatura	-	-	-	-	•	•	•	
	Língua Estrangeira	-	-	-	•	•	•	•	
	História	-	-	•	•	•	•	•	
	Geografia	-	-	-	-	•	•	•	
	O nosso mundo	•	•	-	-	-	-	-	
	Ciências da Natureza	-	-	•	•	-	-	-	
	Física	-	-	-	-	•	•	•	
	Química	-	-	-	•	-	•	•	
	Biologia	-	-	-	-	•	•	•	
	Educação Cívica	-	-	•	-	-	-	•	
	Educação Física	•	•	•	•	•	•	•	
	Artística	Iniciação Musical	72	72	-	-	-	-	
Solfejo		-	-	72	72	72	72	72	360
Apreciação Musical		-	-	72	72	72	72	72	360
Teoria da Música		-	-	-	-	72	72	-	144
Instrumento		72	72	72	72	72	72	72	504
Coro		72	72	72	72	72	72	72	504
Piano Complementar		-	36	36	36	36	36	36	216
Prática de Conjunto		-	-	-	-	72	72	72	216

Quadro 8- Plano de Estudos das 'Carreiras Longas' do Nível Elementar³⁵

Atendendo agora ao plano de estudos das chamadas CC (confrontar **Quadro 9**), observa-se uma semelhança com o quadro anterior, diferindo deste na particularidade já apontada de que os perfis contemplados começam dois anos mais tarde, devendo-se as discrepâncias em termos de horas de formação a essa peculiaridade. Nesse sentido, e de forma a equiparar as aprendizagens destes grupos instrumentais, sobretudo ao nível das disciplinas teóricas, a carga horária está ajustada. Tome-se como exemplo a disciplina de **Solfejo** que, nas CC, contém mais 72 horas de formação que nas CL uma vez que estas tiveram dois anos de **Iniciação Musical**. No caso dos instrumentos de Percussão incrementa-se ao plano de estudos a disciplina de **Oficina de Instrumentos de Percussão**.

³⁵ Fonte: CNEArt - Planes de Estudio - Nivel Elemental (Carreras Largas)

Formação	Disciplinas	Carga Horária Anual por Disciplina (Horas)					Total (Horas)
		I ano (5ºano)	II ano (6ºano)	III ano (7ºano)	IV ano (8ºano)	V ano (9ºano)	
Geral	Matemática	•	•	•	•	•	(Cargas horárias não disponibilizadas)
	Língua Espanhola	•	•	-	-	-	
	Espanhol-Literatura	-	-	•	•	•	
	Língua Estrangeira	-	•	•	•	•	
	História	•	•	•	•	•	
	Geografia	-	•	•	•	•	
	Ciências da Natureza	•	•	-	-	-	
	Física	-	-	•	•	•	
	Química	-	-	-	•	•	
	Biologia	-	-	•	•	•	
	Educação Cívica	•	-	-	-	•	
	Educação Física	•	•	•	•	•	
	Artística	Solfejo	108	108	72	72	
Apreciação Musical		72	72	72	72	72	360
Teoria da Música		-	-	72	72	-	144
Instrumento		72	72	72	72	72	360
Coro		72	72	72	72	72	360
Piano Complementar (guitarra)		-	72	72	72	72	288
Piano Complementar (percussão)		72	72	36	36	36	252
Piano Complementar (outros instrumentos)		36	36	36	36	36	180
Prática de Conjunto		-	-	-	72	72	144
Oficina de Instrumentos de Percussão		-	36	36	36	36	144

Quadro 9- Plano de Estudos das 'Carreiras Curtas' do Nível Elementar³⁶

Todas as disciplinas que integram o plano de estudos e respectivas cargas horárias apresentadas estão baseadas num calendário escolar que compreende 36 semanas de formação. Em ambos quadros observa-se que desde o início, os alunos são colocados em contacto, de forma gradual e especialmente nas CL, cuja aprendizagem inicia-se em idade mais precoce, com um elenco variado de disciplinas. Todas elas permitem familiarizar os alunos, tanto numa dimensão mais individual (Instrumento e Piano Complementar), como de conjunto (Coro, Prática de Conjunto, Oficinas e restantes disciplinas teóricas) com uma série de códigos, teorias e práticas indispensáveis ao seu desenvolvimento enquanto futuros músicos. Em termos de tempo de formação, no final do curso um aluno das CL completa cerca de 2448 horas, ao passo que um aluno das CC terá aproximadamente 1980 horas.

³⁶ Fonte: CNEArt - Planes de Estudio - Nivel Elemental (Carreras Cortas)

Atendendo agora ao plano de estudos do nível médio profissional, Sánchez (2012) refere que "a partir da década de 1980 se aperfeiçoaram os planos de estudos das escolas médias profissionais de arte" (p.108). A mesma autora aponta que "para além das disciplinas básicas da especialidade, se incluíram outras que contribuíram para uma formação mais completa do Instrumentista-Professor tais como: pedagogia, psicologia, (...) metodologia de alguns instrumentos musicais, (...) estética" (*idem*), permitindo aos jovens finalistas concluir o curso, não só com uma bagagem mais rica e consistente, como também adequada ao exercício de funções pedagógicas. De facto, a educação técnica e profissional na qual se insere este ciclo de estudos visa formar trabalhadores aptos para o mundo laboral e, como refere Cró (2011) "o ser professor de música reúne logo à partida um conjunto de pré-requisitos necessários à formação base de um indivíduo" (p.28).

O plano de estudos em vigor neste ciclo de estudos (confrontar **Quadro 10**) contempla três componentes de formação: a **Formação Geral**, a **Formação Profissional Básica** e a **Formação Profissional Específica**. A componente da formação geral é constituída pelas disciplinas comuns a todos os alunos do país neste ciclo de estudos; a componente profissional básica contempla as disciplinas comuns a todos os perfis dentro da área da música e, para além de aprofundar algumas das disciplinas já lecionadas no nível precedente (**Solfejo, Piano Complementar e Coro**³⁷), incrementa outras, consideradas necessárias ao perfil do futuro diplomado. São elas: **Teoria e Apreciação das Artes, Cultura Cubana, História da Música Cubana, História da Música Universal, Fisiologia da Execução, Psicologia, Didática Geral, Harmonia, Análise Musical, Contraponto, Metodologia e História dos Instrumentos**. Dentro da formação profissional específica fazem partes as disciplinas de **Instrumento, Prática de Conjunto**³⁸, **Oficina de Música Popular Cubana e Música de Câmara**. Também nesta componente está contemplada a **Prática Pré-Profissional**, já caracterizada anteriormente.

³⁷ Esta disciplina destina-se aos alunos que não possam frequentar a prática de conjunto.

³⁸ Esta disciplina poderá ser praticada sob a forma de Orquestra Sinfónica, Orquestra de Câmara, Coro ou outro tipo de conjunto instrumental.

Formação	Disciplinas	Carga Horária Anual por Disciplina (Horas)				Total (Horas)
		I ano (10ºano)	II ano (11ºano)	III ano (12ºano)	IV ano	
Geral	Matemática	80	80	80	-	240
	Física	-	-	80	-	80
	Informática	80	-	-	-	80
	Espanhol-Literatura	120	80	80	-	280
	História	80	120	-	-	200
	Cultura Política	-	80	-	-	80
	História da minha Pátria	-	80	-	-	80
	Língua Estrangeira	80	80	-	-	160
	Instrução Militar	40	40	40	-	160
Profissional Básica	Teoria e Apreciação das Artes	-	-	120	-	120
	Cultura Cubana	-	-	80	-	80
	História da Música Cubana	80	80	80	-	240
	História da Música Universal	80	80	80	-	240
	Fisiologia da Execução	80	-	-	-	80
	Psicologia	-	80	-	-	80
	Didática Geral	-	-	80	-	80
	Piano Complementar	40	40	40	-	120
	Solfejo	80	80	80	-	240
	Harmonia	80	80	80	-	240
	Análise Musical	-	40	80	-	120
	Coro	80	80	80	-	240
	Contraponto	-	-	-	40	40
	Metodologia	-	-	40	40	80
História dos Instrumentos	-	-	-	80	80	
Profissional Específica	Instrumento	80	80	80	120	360
	Prática de Conjunto	160	160	160	160	640
	Oficina de Música Popular Cubana	-	-	80	-	80
	Música de Câmara	-	-	80	80	160
	Prática Pré-Profissional	-	-	80	40	120

Quadro 10- Plano de Estudos do Nível Médio Profissional³⁹

O elenco de disciplinas apresentado é lecionado ao longo dos quatro anos do curso, cada um deles com uma duração média de 40 semanas e o seu incremento é gradual, sendo no terceiro ano onde se concentra o maior número. O quarto e último ano, uma vez que corresponde a uma espécie de 'ano extra' pois o aluno já concluiu entretanto o 12º ano, privilegia a formação profissional específica. Neste último ano, apenas são lecionadas as disciplinas de Contraponto, Metodologia, História dos Instrumentos, Prática de Conjunto,

³⁹ Fonte: CNEArt - Planes de Estudio - Nivel Medio Superior Profesional

Música de Câmara e Instrumento. Também neste último ano está contemplada na carga horária a Prática Pré-Profissional. Em termos de tempo de formação, no final do curso os alunos têm aproximadamente 1720 horas de formação profissional básica e cerca de 1480 horas de formação profissional específica.

Paralelamente às disciplinas contempladas no plano de estudos apresentado, as escolas oferecem várias disciplinas opcionais que, tal como está implícito nas *Indicaciones Generales para el Subsistema de Enseñanza Artística en sus Niveles Elemental y Medio Superior Profesional* (2011), têm como objetivo ampliar os conhecimentos dos alunos, embora a sua avaliação seja de caráter qualitativo e não interfira na avaliação final do aluno. Cabe ainda referir que as aulas de Instrumento quer no nível elementar, quer no médio profissional, ocorrem sempre de forma individualizada, estreitando a relação entre professor e aluno.

Em síntese, e como refere Sánchez (2012, p.115), "todas as disciplinas de um currículo cumprem uma função específica na formação do cidadão, já que são todas necessárias". No caso específico da área da música e como já se fez referência, neste nível de ensino os alunos, para além da preparação enquanto futuros músicos executantes, também recebem um contacto e aprofundamento privilegiado no campo pedagógico, através das várias experiências e disciplinas destinadas ao desenvolvimento de competências na área da docência. Assim, atendendo ao perfil de Instrumentista/Professor que o aluno adquire no final do curso, este possui as ferramentas necessárias para, em primeiro lugar, desenvolver-se como músico; em segundo para executar funções docentes e, finalmente, para continuar a superar-se através dos estudos superiores.

Para rematar este subcapítulo e, atendendo às palavras de Roldão (1999, p.55) "qualquer currículo ou projeto curricular requer programas e programação, no sentido de definição e previsão de campos de desenvolvimento, linhas de organização e métodos de aprendizagem". Assim, cabe referir que, em Cuba, os programas das várias disciplinas que conformam os planos de estudos apresentados, todos eles são idênticos na mesma categoria de escolas. Quer isto dizer que, em todas as escolas de música a nível nacional praticam os mesmos programas, havendo assim uma uniformidade nas práticas, nos conteúdos lecionados e nos objetivos e competências a desenvolver. Este facto deve-se ao controlo absoluto que o Estado detém sobre todo o sistema educativo. Contudo, os programas não são documentos 'fechados', ou seja, têm vindo a ser ajustados e reformulados atendendo às necessidades que as mudanças atuais impõem.

4. Conclusão

O capítulo em destaque apresentou uma revisão sobre o ensino especializado da música em Cuba, abordando desde aspetos históricos, políticos e socioculturais até a sua descrição atual em termos organizativos e pedagógicos.

Em síntese, apenas depois da Revolução de Janeiro 1959 se assiste em Cuba a uma mudança total de paradigma. Um dos maiores investimentos foi no campo da educação, incluindo a educação artística especializada, cujo acesso passou a estar ao alcance de todas as crianças e jovens. A nova reestruturação do ensino artístico especializado contou com a colaboração de vários pedagogos oriundos da antiga União Soviética que, enquanto representantes da escola musical russa, reconhecida a nível mundial, ajudaram à implementação e adoção de vários dos seus princípios em Cuba. Estas influências, aliadas a um grande controlo e apoio por parte do governo cubano, resultaram num sistema de ensino muito estruturado a nível nacional.

Na atualidade cabe às escolas especializadas ministrar os níveis elementar e médio profissional, maioritariamente em regime integrado, proporcionando uma formação integral e completamente gratuita. Os planos curriculares articulam as disciplinas gerais e as disciplinas da área vocacional, sendo que no nível médio lecionam-se disciplinas pedagógicas pois são cursos terminais que habilitam para a docência. Concluído o curso o aluno é integrado na vida laboral ou prossegue os estudos no ensino superior. Todas as escolas especializadas partilham os mesmos programas das várias disciplinas já que estão articuladas a nível nacional. Esta articulação garante que haja uma grande coerência e uniformidade nas práticas ao longo do país.

Há vários anos um dos principais problemas que tem afetado fortemente este subsistema é a situação económica do país. Apesar dos esforços e medidas para otimizar e priorizar os recursos existentes, a carência de materiais básicos, bem como a difícil aquisição dos mesmos dificulta o seu funcionamento e desenvolvimento.

Para finalizar, enquadradas as várias informações e conceitos inerentes ao ensino especializado da música em Cuba e em Portugal, o capítulo seguinte pretende, através da articulação destas informações e dos dados recolhidos nas entrevistas, proceder à análise e comparação dos dois sistemas de ensino da música, evidenciando, analisando e refletindo os seus aspetos convergentes e divergentes, assim como respetivas vantagens e debilidades.

CAPÍTULO IV - Análise e Comparação entre os dois Sistemas de Ensino Especializado da Música

1. Introdução

O presente estudo, tal como já foi referido e revisitado ao longo do mesmo, pretende investigar o ensino especializado da música em dois países distintos: Portugal e Cuba. Os principais objetivos traçados foram: (1) contextualizar e caracterizar ambos sistemas de ensino especializado da música; (2) em estudo comparativo detetar e analisar as suas semelhanças e diferenças, assim como vantagens e debilidades; (3) formalizar prognósticos e possíveis desenvolvimentos para o futuro. Assim, no seguimento dos capítulos II e III que apresentaram uma revisão da literatura sobre estes subsistemas nos dois países em estudo, contextualizando e caracterizando os seus contextos históricos, políticos e socioculturais; as suas estruturas atuais; os tipos de escolas; os diferentes cursos; os regimes de frequência; os planos curriculares e programas vigentes, entre outros aspetos relevantes, eis que se entra no último capítulo da dissertação. Conforme foi dado a conhecer numa perspetiva individual no que respeita aos aspetos de ordem organizativa e pedagógica de ambos sistemas de ensino musical, este é o momento em que se pretende articular a informação apresentada na revisão da literatura e os dados recolhidos através das entrevistas. Desde modo, serve o presente capítulo para confrontar ambos, evidenciando, analisando e refletindo os seus aspetos convergentes e divergentes, assim como vantagens e debilidades encontradas.

2. Metodologia

Como sugere Pereira (2011), num trabalho de investigação é fundamental que o investigador se apoie numa estratégia metodológica, utilizando métodos e técnicas que facilitem a recolha, análise e compreensão da informação obtida. Partindo desse pressuposto e, conforme se fez referência no capítulo I da dissertação, este estudo seguiu a metodologia do estudo comparado.

Uma vez que o intuito é investigar e confrontar as práticas organizativas e pedagógicas de dois sistemas de ensino musical distintos, entende-se que a relevância do estudo comparado reside não só nas possibilidades que ele oferece de destacar as singularidades de cada cultura (Carvalho, 2013), como também no conhecimento resultante do confronto de duas realidades aparentemente tão díspares. Como sugere Bonitatibus

(1989), sempre que tomamos a nossa própria cultura como único ponto de referência, tendemos a centrar nela todas as nossas reflexões, deixando de considerar aspetos e dimensões que apenas uma visão mais abrangente e diferenciada nos pode assegurar. Assim, o conhecimento de si mesmo, originado pelo confronto com o outro, não só alarga o nosso campo de visão, como também resulta num conhecimento mais fecundo da nossa própria realidade (*idem*).

Partindo desta metodologia, procedeu-se a uma pesquisa e revisão de documentos estruturantes dos dois sistemas de ensino musical com o intuito de efetuar uma descrição formal de ambos (capítulos II e III) e efetuaram-se duas entrevistas semiestruturadas como se apresenta de seguida.

2.1 A Entrevista

Anderson & Kanuka (2003) apontam a entrevista como um método de recolha de dados que permite ao investigador, através da comunicação entre indivíduos, reunir informações. Para Bogdan & Biklen (2010) este método possibilita a obtenção de elementos descritivos na linguagem do próprio sujeito, possibilitando ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como o entrevistado interpreta aspetos do mundo. Partindo desta ótica, a entrevista foi o instrumento de recolha utilizado para apurar mais informações sobre os sistemas de ensino especializado da música dos dois países em estudo permitindo, desta forma, confirmar e aprofundar alguns pontos abordados nos capítulos II e III.

Os entrevistados foram dois professores de música oriundos de Cuba. Ambos realizaram os seus estudos musicais neste país com base numa formação fortemente influenciada pela escola musical russa, cujo modelo organizativo e pedagógico foi amplamente adotado em Cuba como já se fez referência no capítulo III. De igual modo, ambos professores exerceram funções profissionais e docentes no sistema de ensino musical deste país. Estabelecidos em Portugal há vários anos, os mesmos possuem, ainda, uma ampla experiência no sistema de ensino especializado da música português tanto no âmbito das escolas vocacionais, como das escolas profissionais, nas áreas de Instrumento - Violino e Viola d'arco e Classe de Conjunto - Orquestra (consultar notas biográficas no **Anexo 1**).

Optou-se por apenas entrevistar a professores cubanos por duas razões: em primeiro lugar pela experiência pedagógica de ambos nos sistemas de ensino especializado da música cubano e português podendo fornecer, com base nas suas vivências e práticas docentes nestes dois países, algumas perspetivas sobre o ensino artístico especializado e apontar pistas sobre

aspectos que podem ser melhorados ou incrementados em prol de uma formação mais completa dos futuros músicos; em segundo lugar, porque tendo a investigadora desenvolvido a sua formação maioritariamente em Portugal e hoje em dia desempenhar funções profissionais e docentes neste país, sabe-se conhecedora da realidade vivida neste subsistema na atualidade.

Posto isto, num primeiro momento a pesquisa bibliográfica foi fundamental no sentido de apurar os diferentes tipos de entrevistas e definir qual seria o mais adequado aos objetivos pretendidos. Assim, uma vez que o intuito era obter-se respostas de carácter mais livre, baseadas nas vivências e opiniões dos entrevistados optou-se, de entre os vários tipos de entrevista, pela entrevista semiestruturada. Para Manzini (2004) a entrevista semiestruturada caracteriza-se por possuir um roteiro com perguntas abertas, cuja sequência de apresentação é flexível, havendo ainda a possibilidade de poder incluir-se perguntas complementares para entender melhor o fenómeno em questão. Assim, como sugere Sousa (2009), neste tipo de entrevista há uma certa flexibilidade na medida em que o entrevistador segue uma linha de orientação mas concede alguma liberdade ao entrevistado para este desenvolver o seu raciocínio, intervindo apenas nos momentos em que há desvio do assunto principal. Costa (2012) aponta que esta constitui-se, portanto, uma técnica exploratória, permitindo assim obter informações relevantes sobre as conceções e representações das pessoas inquiridas, bem como sobre as suas práticas individuais.

Escolhido o tipo de entrevista, a construção do guião foi o próximo passo. Atendendo a algumas diretrizes básicas como a adequação da linguagem, a forma das perguntas e a sua sequência de apresentação, elaborou-se um roteiro (consultar **Anexo 2**) com vista a apurar algumas informações sobre o sistema de ensino musical cubano; pontos convergentes e divergentes entre o ensino especializado da música nos dois países em estudo; aspectos que poderão melhorar-se/incrementar-se no ensino da música português, entre outras que poderiam fornecer dados relevantes para o estudo. Cabe referir que, embora no guião constasse o enunciado preciso de cada pergunta, sempre se teve em conta que outras perguntas pertinentes poderiam surgir no decorrer da entrevista pois, como refere Manzini (2004, p.6), "um roteiro bem elaborado não significa que o entrevistador deva tornar-se refém das perguntas preparadas antecipadamente à coleta".

Posto isto, as entrevistas foram realizadas no presente ano em Vigo (Espanha) e em Viana do Castelo (Portugal) e o seu registo efetuou-se através da captação áudio. Escolheu-se este meio pois evita interrupções e "permite voltar a ouvir a gravação as vezes que forem necessárias a uma cuidadosa análise do seu conteúdo" (Sousa, 2009, p. 253). Posteriormente, procedeu-se à transcrição das mesmas em *Word*, revendo várias vezes as gravações para,

através de um discurso articulado e perceptível, garantir a fidelidade do texto transcrito e as respostas recolhidas. De seguida enviou-se o texto final aos entrevistados a fim de estes confrontarem e confirmarem as informações dadas. As mesmas serão articuladas no presente capítulo, no âmbito da apresentação e discussão dos resultados.

3. Apresentação e Discussão dos Resultados

Partindo dos pressupostos apresentados, este subcapítulo pretende, por fim, analisar a implementação e os resultados obtidos em paralelismo com a revisão da literatura e as informações apuradas em contexto de entrevista. Cabe referir que, atendendo à elevada variedade de informações e dados auferidos, optou-se por traçar três linhas de orientação, cada uma delas englobando várias categorias (confrontar **Quadro 11**), sobre as quais assenta a comparação e discussão dos resultados.

<u>ÂMBITOS</u>	<u>CATEGORIAS</u>
1. Estrutura Geral dos dois Sistemas de Ensino da Música	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualização Histórica, Política e Sociocultural • Ciclos de Estudos • Tipos de Escolas • Financiamentos • Regimes de Frequência
2. Duração dos Cursos e Idades de Ingresso	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de Formação • Início da Aprendizagem de um Instrumento
3. Organização Curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Planos de Estudos e respetivas Cargas Horárias (Curso Básico/Nível Elementar) • Planos de Estudos e respetivas Cargas Horárias (Curso Complementar/Nível Médio Profissional) • Aulas de Instrumento Individuais e em Grupo • Coerência/Uniformidade dos Programas

Quadro 11- Âmbitos e categorias resultantes da análise de conteúdo

3.1 Estrutura Geral dos dois Sistemas de Ensino da Música

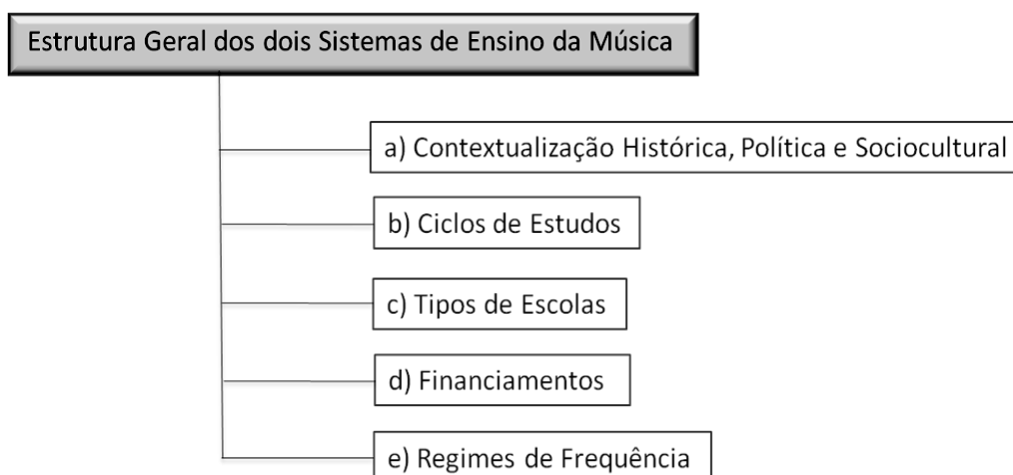


Figura 2- Âmbito e categorias (subcapítulo 3.1)

Neste ponto pretende-se confrontar aspetos ligados à contextualização histórica, política e sociocultural do ensino especializado da música nos dois países em estudo e, resultante desta, a sua estrutura organizativa atual, focando os ciclos de estudos, os tipos de escolas, os financiamentos e, finalmente, os regimes de frequência praticados.

a) Contextualização Histórica, Política e Sociocultural

A análise das informações apuradas sobre a contextualização histórica e as principais influências políticas e socioculturais vividas pelo ensino artístico especializado dos dois países em estudo revelou que ambos partilham um percurso histórico marcado por regimes ditatoriais. Entre as consequências destes regimes políticos destacam-se a falta de apoio e de sustentação deste tipo de ensino pelos vários governos, o acesso condicionado ao mesmo e a estrangulação de medidas propostas para o seu desenvolvimento.

De igual modo, tanto em Portugal como em Cuba este cenário alterou-se definitivamente graças às Revoluções de Abril de 1974 e de Janeiro de 1959 respetivamente. A partir destes dois momentos constatou-se que ambos países experienciaram grandes mudanças, passando a educação geral, e a educação artística em particular, a assumir um papel importante na formação dos indivíduos. Assim mesmo, é a partir de então que o acesso ao ensino artístico especializado se torna cada vez mais democrático. Em Portugal, uma das principais mudanças operadas ao nível do ensino especializado foi a sua integração com o ensino geral e a crescente possibilidade de milhares de crianças e jovens poderem frequentar

o ensino especializado. Em Cuba, por sua vez, com a criação da ENA e as restantes escolas especializadas e o grande investimento por parte do novo governo tornou-se possível, igualmente, proporcionar um ensino artístico especializado ao alcance de todos.

Estes dados conferem que os percursos históricos, políticos e socioculturais de ambos países partilham pontos em comum, porém, em cada um deles o ensino artístico especializado se vem desenvolvendo de acordo com os seus contextos específicos. Assim, os vários tópicos que a continuação se apresentam visam confrontar a estrutura e opções organizativas e pedagógicas que estão na base do ensino especializado da música praticado na atualidade em ambos países.

b) Ciclos de Estudos

Ao nível dos ciclos de estudos ministrados, observou-se que ambos países contemplam três ciclos (confrontar **Figura 3**): o Curso Básico, correspondente ao Nível Elementar em Cuba; o Curso Complementar (Curso de Instrumentista no caso das escolas profissionais), cujo equivalente cubano é o Nível Médio Profissional e, finalmente, o Nível Superior, comum a ambos países e que permitem aos alunos obter uma licenciatura nas diversas áreas de formação que o âmbito da música oferece, bem como pós-graduações.

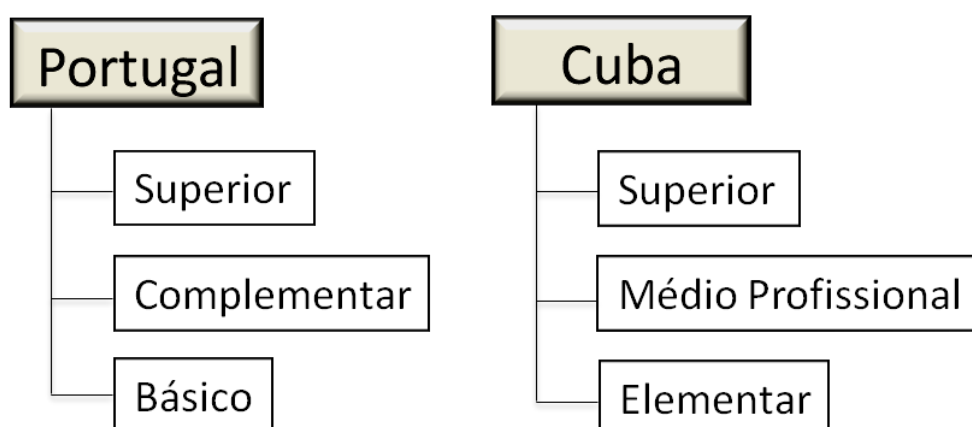


Figura 3- Estrutura geral do sistema de ensino artístico especializado em Portugal e em Cuba

Recolhida a opinião de Rafael Cutiño (RC) e Miguel del Castillo (MC), estes confirmam que ambos países partilham, de facto, estas três fases de estudos. Na base desta organização, ambos atestam que o sistema especializado da música em Cuba contou com

fortes influências da escola russa, tal como se apurou no capítulo III. Para MC esta cooperação, propiciada pela forte ligação à União Soviética, rapidamente se instalou em território cubano que, antes da qual, evidenciava uma estrutura organizativa diferente

(...) quando concluí os meus estudos de nível médio ainda não existia o nível superior. Uma vez que nas escolas de nível elementar e médio haviam muitos professores soviéticos, esses técnicos foram, pouco a pouco, ajudando a organizar o ensino da música em Cuba, segundo a estrutura da escola russa, ou seja, sete anos de nível elementar, 4 anos de nível médio, 5 anos de nível superior. (EMC, p.104)

A este propósito, RC oferece uma visão ampla do que foi o seu percurso académico em Cuba a sua passagem pelos três ciclos de estudo, estruturados desta forma a partir de meados da década de 70.

O meu pai queria muito que eu fosse violinista por isso levou-me a fazer provas à academia (...). Aprovei e lá cursei os meus estudos de nível elementar. (...) Uns anos mais tarde a Escola Nacional de Arte em Havana começou a fazer captações de alunos nas várias províncias e eu fui selecionado. (...) Nessa escola fiz um ou dois anos de violino mas depois, por influência de um colega, decidi mudar para viola d'arco e acabei o nível médio neste instrumento. (...) Entretanto, cumprido o serviço social, ingressei no Instituto Superior de Arte para cursar os estudos superiores. (ERC, p.110)

Veja-se no caso português, o ensino artístico especializado organizou-se, segundo a estrutura que hoje se conhece, apenas em 1983, quase uma década depois que em Cuba. É somente nesta altura que se estabelece o ensino básico e secundário no âmbito das escolas vocacionais públicas e privadas e são criadas as Escolas Superiores, responsáveis por ministrar o ensino superior de música (Ribeiro & Vieira, 2010).

Em ambos países, a passagem por estes três ciclos de estudos visa formar o futuro profissional da música na sua totalidade e torná-los aptos para desenvolver competências nos vários âmbitos do campo musical. A este nível a maior diferença é que em Cuba o ciclo de estudos Médio Profissional é considerado um ciclo terminal, ao passo que o seu equivalente português visa, sobretudo, o prosseguimento de estudos no ensino superior.

Ainda referentemente aos ciclos de estudos, verificou-se que em Portugal muitas escolas vocacionais oferecem estudos preliminares de música através dos cursos de Iniciação Musical. Este ciclo de estudos, embora não esteja contemplado na estrutura geral do subsistema, constitui-se uma boa opção para que os alunos com idade inferior à requerida para ingressar nos cursos oficiais possam receber as primeiras bases musicais. Em Cuba, por sua vez, não se detetou a presença de cursos deste género, porém, através das entrevistas obtive-se a informação de que neste país a música ocupa um lugar de destaque, havendo um

grande investimento na formação cultural e artística do cidadão proporcionando-lhe, desde os primeiros anos da infância, um contacto privilegiado com as várias expressões artísticas e musical em particular

(...) em Cuba a música é como em Portugal o futebol. (...) Em todas as províncias e municípios do país existem Casas de Cultura, instituições que proporcionam o contacto com diversas expressões artísticas, incluindo a música, permitindo assim a integração de aspetos culturais desde cedo. (ERC, pp.112 e 113)

c) Tipos de Escolas

Relativamente aos tipos de escola que ministram o ensino especializado da música verificou-se que em Portugal estas podem ser públicas ou privadas (particulares e cooperativas). Os conservatórios públicos, escolas que deveriam ser o referencial para as restantes escolas do país, constituem uma minoria no panorama nacional, ao passo que as escolas privadas, funcionando em regime de autonomia e paralelismo pedagógico, ganham cada vez mais terreno. Em Cuba, por sua vez, todas as instituições são estatais já que o estado aboliu qualquer tipo de instituição privada e estão articuladas entre si a nível nacional. A este propósito apurou-se em entrevista que neste país há um grande controlo no que respeita às ações organizativas e pedagógicas das escolas especializadas, fator de grande unanimidade e coerência dentro do subsistema, confirmando as informações apuradas no capítulo III

Lá existe uma equipa que assessora a nível nacional o que se faz nas diversas escolas. Também realizam-se vários seminários nacionais onde professores e especialistas de cada província partilham experiências, controlam o trabalho e conferem o que se vai praticando nas várias escolas do país. Por essa razão praticamente não existe discrepância nos critérios e conceitos. (ERC, pp.113 e114)

Em Portugal, por sua vez, observou-se através das informações recolhidas no capítulo II, que parece não haver mecanismos implementados que permitam avaliar o que se passa a nível nacional. Como se lê no *Relatório do Ensino Artístico Especializado* (2007, p.21) "há anos que o estado (...) parece ter-se demitido de assumir responsabilidades que são suas". No mesmo relatório podem ler-se algumas consequências daqui advindas

"(...) uma legislação pouco consistente, produzida ao sabor dos acontecimentos; uma falta de identidade e de uma missão perfeitamente definida e clara por parte das escolas especializadas; uma administração de certo modo prisioneira de uma legislação labiríntica; um conjunto de escolas

privadas, cujos modos de organização e funcionamento pedagógico não são devidamente acompanhados e avaliados" (*idem*, pp. 21 e 22).

RC também deteta esta fragilidade no sistema de ensino musical português, quando comparado com o cubano. Na sua opinião as escolas de música portuguesas deveriam estar mais articuladas entre si a nível nacional, permitindo um maior conhecimento e homogeneidade das práticas

(...) em termos organizativos penso que aqui as escolas poderiam estar estruturadas de forma mais homogénea e com uma maior interligação entre elas a nível nacional, de forma a haver mais uniformidade e partilha de experiências. (ERC, p.113)

As informações apresentadas no capítulo II mostraram que em Portugal, juntamente com as escolas vocacionais, coexistem as Escolas Profissionais de Música. Conforme se apurou no mesmo capítulo e nas entrevistas, estas escolas seguem um modelo organizativo e pedagógico próprio, distinto das escolas vocacionais tradicionais. De igual modo, os dados consultados e recolhidos apontam que estas escolas vieram revolucionar o panorama musical português em larga escala (Barbosa, 2012). Em contexto de entrevista constatou-se que a chegada a Portugal dos dois docentes entrevistados surge, precisamente, da necessidade de contratar professores de música nas recém criadas escolas profissionais, denunciando assim um défice de profissionais nessa área como atestam os mesmos

A escola profissional ainda estava recém criada e havia falta de professores para dar as várias disciplinas, nessa altura o corpo docente era em grande parte constituído por professores estrangeiros. (EMC, p.105)

Nessa altura precisavam de professores na escola profissional para formar os alunos. (ERC, p.112)

De igual modo, é visível no testemunho de MC que, aquando da sua chegada, o panorama musical português era bastante pobre, especialmente no norte do país. Um incremento do nível musical só se viria a conquistar posteriormente, graças ao trabalho desenvolvido, sobretudo, pelas escolas profissionais, responsáveis pela formação de um elevado número de jovens que hoje integram as orquestras e os corpos docentes das escolas de música portuguesas

(...) formação ainda estava pouco desenvolvida, o nível não era muito elevado mas com o trabalho que se começou a fazer nas escolas profissionais o panorama musical foi-se enriquecendo pouco a pouco, o

nível foi melhorando e hoje em dia, grande parte dos professores que estão nas escolas de música são fruto desse trabalho. (EMC, p.105)

No seu depoimento, RC exalta este tipo de escolas, evidenciando a sua admiração relativamente ao funcionamento e trabalho desenvolvido nestas, equacionando a hipótese de que seria interessante que Cuba possuísse alguma instituição deste género. De igual modo, MC testemunha a sua importância para o aumento do nível musical português e para possibilitar aos alunos mais carenciados o acesso a um ensino deste género

(...) uma coisa muitíssimo boa que eu vejo no sistema de ensino da música em Portugal e desde que aqui cheguei fiquei impressionado, e ainda estou, é o sistema das escolas profissionais! É um sistema onde se desenvolve um trabalho intensivo e onde o aluno passa a maior parte do tempo com o instrumento. Seria interessante ter em Cuba algo parecido com isto. (ERC, p.112)

(...) é inegável a melhoria que se operou no nível musical. (...) Para mim estas escolas têm sido um êxito no panorama do ensino musical em Portugal. A sua própria função social (...) permitiu a muitos alunos, cujas famílias não tinham possibilidades, formarem-se e hoje serem grandes músicos. (EMC, p.107)

Esta modalidade de ensino artístico profissional, como apontava a Ministra da Cultura⁴⁰ em 2011, constitui um modelo de escola "que consegue ultrapassar as dificuldades das instituições de ensino vocacional tradicional".

d) Financiamentos

Do ponto de vista dos financiamentos aplicados ao ensino especializado da música (confrontar **Figura 4**), verificou-se que em Portugal este é variável, sendo integral ou parcial de acordo com o regime de frequência dos alunos. Assim, os alunos a frequentar os cursos em regime articulado ou integrado têm financiamento completo dos estudos; ao passo que os alunos em regime supletivo podem ser comparticipados em parte do valor total das propinas caso não apresentem um desfaçamento superior a dois anos entre o grau da escola vocacional e o ano do ensino geral. Caso os alunos não cumpram este requisito, o Estado não comparticipa a sua frequência em nenhum dos cursos, estando a cargo destes o valor total das propinas. De igual modo é da responsabilidade das famílias a aquisição ou aluguer do instrumento, bem como toda a base material de estudo.

⁴⁰ Citada em *Reflexão do departamento de expressões artísticas e tecnológicas sobre o ensino na atualidade*, Fevereiro de 2011, p.29. Disponível em: http://educar.files.wordpress.com/2011/03/reflexc3a3o_depart-viso.pdf.

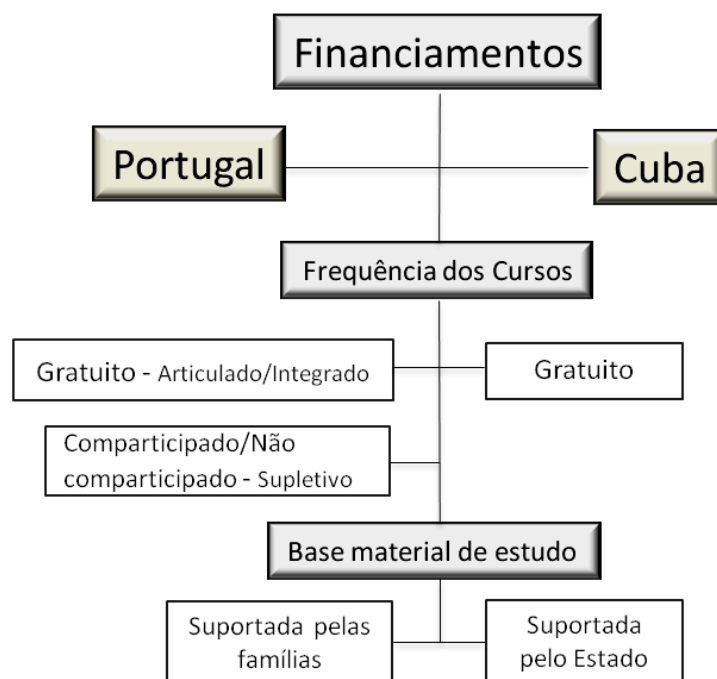


Figura 4- Financiamentos do ensino artístico especializado em Portugal e em Cuba

Num patamar diferente situam-se as escolas profissionais de música cujos cursos, funcionando apenas em regime integrado, são totalmente financiados. De igual modo, nestas escolas estão previstos subsídios para os alunos mais carenciados e durante o Curso Básico a escola cede, a título de empréstimo, o instrumento.

Em Cuba, por seu turno, os estudos e toda a base material necessária são suportados na sua totalidade pelo Estado, independentemente do curso, idade ou regime de frequência. RC corrobora essa perspectiva ao referir que

(...) em Cuba tirar o curso é completamente gratuito, assim como a toda a base material de estudo. (ERC, p.113)

Em contrapartida, o mesmo entrevistado evidencia que apesar desta gratuidade, a situação económica pouco favorável atravessada pelo país por vezes dificulta o acesso a insumos básicos, algo que não verificou em Portugal. No entanto, também frisou que apesar desta debilidade, tanto alunos como professores encaram esta carência com naturalidade, não deixando que as mesmas prejudiquem nem o trabalho, nem os resultados

Em Cuba, apesar das adversidades que o país atravessa e que dificultam de muitas formas o trabalho, nota-se que há muita força de vontade e os alunos conseguem superá-las com ótimos resultados. (ERC, p.114)

Nesse sentido, Portugal, quando comparado com Cuba, possui vantagens a vários níveis. Melhores condições económicas, melhores infraestruturas e condições materiais de estudo, maior acesso às tecnologias, maior referente internacional, maiores possibilidades de prossecução no estrangeiro, entre outros (Fernandes *et al.* 2007). No entanto, conforme nos mostram as informações recolhidas no capítulo II, nem sempre o investimento que se faz para fazer chegar este tipo de ensino a um maior número de jovens e crianças é bem canalizado e devidamente aproveitado. As fontes consultadas (Folhadela *et al.*, 1998; Fernandes *et al.*, 2007, Fernandes, 2014; Trindade, 2010) fazem referência a que, ao nível das escolas vocacionais, a maior parte dos alunos financiados não pretendem seguir uma carreira musical, procurando estas escolas apenas como complemento educativo e cultural que o ensino regular não lhes oferece.

e) Regimes de Frequência



Figura 5- Regimes de Frequência praticados em Portugal e em Cuba

Referentemente aos regimes de frequência (confrontar **Figura 5**), verificou-se que há uma aproximação entre ambos países no sentido de oferecerem estudos nos regimes integrado e articulado. Neste âmbito, o afastamento entre estes manifesta-se ao constatar, através das informações apuradas nos capítulos II e III, que o regime de frequência que predomina nas escolas de música cubanas é o regime integrado, ao passo que em Portugal este constitui-se uma minoria. Outra diferença constatada reside no facto de em Cuba serem oferecidos estudos em regime interno, possibilitando o acesso às escolas especializadas aos jovens cujo local de residência não lhes permite efetuar a deslocação diária. As escolas cubanas que oferecem este regime possuem uma orgânica bem estruturada, de forma a

garantir a estes estudantes um padrão de vida semelhante ao das outras crianças e jovens. Em Portugal, nem as escolas vocacionais, nem as escolas profissionais oferecem esta opção.

Ainda com respeito aos regimes de frequência, a informação recolhida no subcapítulo 3.2.3 evidenciou que, em Portugal, as reflexões e avaliações efetuadas ao ensino especializado da música (Folhadela *et al.*, 1998; Fernandes *et al.*, 2007; Silva *et al.*, 2000), consideram que o regime integrado seria o regime de frequência mais adequado para uma formação integral dos jovens músicos permitindo que: (1) os estabelecimentos de ensino se transformem em escolas no verdadeiro sentido da palavra, (2) tenham projetos educativos consistentes e exequíveis, (3) melhorem o seu trabalho pedagógico e (4) reduzam significativamente o absentismo, a retenção e o abandono por parte dos alunos (Fernandes *et al.*, 2007, p.27). Nesse sentido, verificou-se que as escolas profissionais consolidam-se como um ótimo exemplo dentro do sistema do ensino especializado da música português já que integram o reduzido número de instituições a nível nacional que oferecem uma formação integral aos alunos, assemelhando-se com esta particularidade às escolas especializadas cubanas.

Sintetizando as cinco categorias apresentadas neste subcapítulo, auferiu-se que ambos países se aproximam, de alguma maneira, nos antecedentes históricos, políticos e socioculturais vividos. Outra semelhança prende-se com a estrutura atual de ambos sistemas de ensino especializado que compreende três ciclos de estudos e, de alguma forma, na gratuidade dos mesmos. A este nível, a maior diferença apurada é que enquanto que em Cuba os estudos são financiados na sua totalidade pelo Estado, em Portugal, o financiamento dos estudos numa escola vocacional implica o cumprimento de determinados requisitos que, caso não sejam cumpridos, podem impossibilitar a frequência deste subsistema, em grande parte porque na ausência de financiamento cabe às famílias assegurar a totalidade dos custos, nem sempre ao alcance do poder económico da classe dominante. Por outro lado, constatou-se que um elevado número de alunos a usufruir de financiamento público não opta pelo ensino especializado musical com vista a uma atividade profissional futura e sim como um mero complemento de formação.

Outra diferença prende-se com a base material de estudo. Por um lado, em Portugal, apesar dos alunos terem um fácil acesso aos diversos recursos necessários durante a sua formação, a aquisição do instrumento e toda a base material é suportada pelas famílias, à

excepção das escolas profissionais que oferecem subsídios e cedem o instrumento durante o curso básico. Em Cuba, por sua vez, tanto o instrumento como toda a base material de estudo é completamente gratuita para todos. No entanto, uma das fragilidades a este nível é que o acesso aos diversos recursos materiais necessários é deficitário devido à situação económica do país.

Relativamente aos tipos de escolas que ministram o ensino especializado da música, observou-se que ambos países se tornam a afastar no que respeita à natureza das mesmas. Enquanto que em Cuba todas as escolas especializadas são públicas, em Portugal estas constituem-se uma minoria, sendo as escolas privadas o foco de liderança no panorama atual. Ainda dentro deste âmbito, contactou-se que em Cuba, contrariamente a Portugal, há um modelo de organização educativo estruturado e supervisionado a nível nacional pelo Estado cubano, traduzindo-se num sistema muito organizado e coerente. Já por sua vez, as escolas de música portuguesas padecem de um maior acompanhamento por parte dos organismos competentes, bem como de procedimentos e mecanismos que avaliem, a nível nacional, as suas práticas organizativas e pedagógicas. Outra constatação apurada neste tópico prende-se com as escolas profissionais, uma modalidade diferente de escola de música que coexiste em Portugal a par das escolas vocacionais. A este respeito, observou-se que estas escolas, inseridas no sistema artístico especializado há pouco mais de duas décadas, tiveram um papel decisivo no incremento do nível artístico e musical do país, tendo sido responsáveis pela formação de grande parte dos músicos e professores que hoje integram o panorama nacional.

Para finalizar, relativamente aos regimes de frequência adotados pelas escolas especializadas em ambos países, verificou-se que há uma discrepância quanto ao regime integrado. Este regime, considerado o mais adequado a uma formação integral, funciona plenamente em quase todas as escolas especializadas cubanas mas em Portugal apenas as escolas profissionais e uma minoria de escolas vocacionais oferecem esta opção.

3.2 Duração dos Cursos e Idades de Ingresso

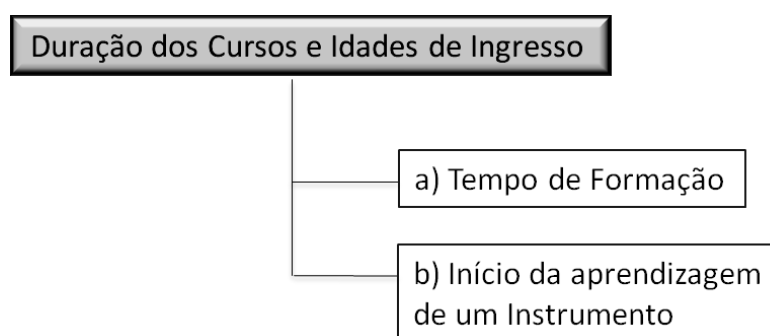


Figura 6- Âmbito e categorias (subcapítulo 3.2)

Seguindo a mesma linha do subcapítulo anterior, neste próximo tópico pretende-se comparar e analisar aspetos relacionados com o tempo de formação e o início da aprendizagem de um instrumento.

a) Tempo de Formação

Se de facto há uma aproximação entre os dois sistemas de ensino da música quanto aos ciclos de estudos, estes voltam a afastar-se relativamente à duração dos mesmos (confrontar **Figura 7**).

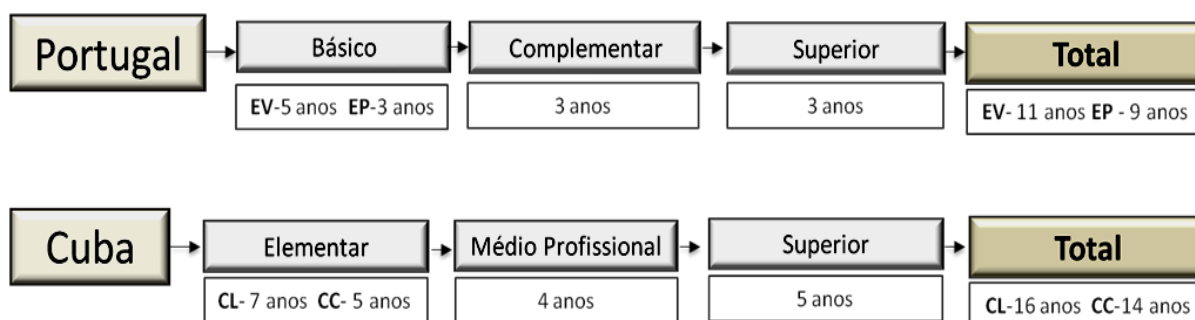


Figura 7- Duração total dos três ciclos de estudos em Portugal e em Cuba

Em termos de tempo de formação verifica-se que o Curso Básico em Portugal tem uma duração de 5 anos nas escolas vocacionais e de 3 anos no caso das Escolas Profissionais. Em Cuba, o mesmo curso tem uma duração de 7 anos no caso das CL (piano, violino, viola

d'arco e violoncelo) e de 5 anos no caso das CC (restantes instrumentos). No Curso Complementar/Nível Médio Profissional, verificou-se que em Cuba o ciclo de estudos abrange 4 anos, ao passo que em Portugal situa-se nos 3 anos.

Embora o âmbito desta análise comparativa apenas pretenda focar os cursos de nível não superior, por uma questão de perspectiva geral considerou-se fazer pontuais referências ao ciclo de estudos posterior a estes. Nesse sentido, verificou-se que em Portugal, o primeiro ciclo de estudos superiores, a Licenciatura, tem uma duração de 3 anos podendo, no entanto ser alargado caso o aluno opte por um segundo ciclo de estudos superiores (pós-graduação, mestrado, doutoramento). Em Cuba, comparativamente, os estudos superiores têm uma duração de 5 anos, podendo igualmente alargar-se, se o aluno assim o entender, através da especialização em várias áreas oferecidas pelo Instituto Superior de Arte.

Posto isto, observou-se que, numa perspectiva geral (confrontar novamente **Figura 7**), Cuba possui um ciclo de estudos bastante mais longo do que Portugal. No caso dos instrumentos das CL, a formação completa um total de 16 anos de estudos, contra os 11 anos que os mesmos têm em Portugal caso a formação seja feita numa EV ou 9 anos, caso seja efetuada numa EP. Relativamente aos restantes instrumentos (CC), há igualmente uma discrepância na duração total da formação, embora menos acentuada. Neste caso Cuba apresenta uma duração total de 14 anos, contra os 11 e os 9 anos da formação no seio de uma EV ou uma EP, respetivamente.

Focando os cursos não superiores, a maior discrepância entre ambos países dá-se ao nível do Curso Básico/Nível Elementar, e especialmente no caso dos instrumentos que em Cuba constituem as CL.

A este respeito MC comenta que, na sua opinião, a aprendizagem de um instrumento musical requer tempo, especialmente nos instrumentos de cordas, cujas especificidades técnicas exigem uma aprendizagem mais lenta comparativamente a outros instrumentos. A este propósito evidencia que em Portugal, quando comparado com Cuba, a diferença do tempo de formação entre um país e outro e, especialmente no âmbito das escolas profissionais, revela-se bastante complicado. Na sua ótica, os alunos talentosos não apresentarão grandes dificuldades mas no caso de outros alunos que, não por falta de talento, mas sim devido a um ritmo de aprendizagem mais lento poderá resultar particularmente difícil

A meu ver um aluno quando começa deve ter mais tempo para desenvolver a aprendizagem, sobretudo nos instrumentos de cordas, (...) aqui em 3 ou 5 anos, dependendo se o aluno estuda na profissional ou na academia, temos de fazer o que em Cuba se faz em 7. (EMC, p.105)

Sobre a referência que MC faz aos instrumentos de cordas e à necessidade que vê destes possuírem um tempo de formação superior, é curioso constatar a divisão entre CL e CC que se pratica em Cuba. No intuito de apurar a razão para tal, esta foi uma das questões colocadas nas entrevistas.

Através das respostas obtidas verificou-se que esta divisão resulta de uma grande experiência pedagógica reveladora de que os instrumentos contemplados nas CL são instrumentos mais complexos, cuja aprendizagem se processa de forma mais lenta, requerendo portanto de mais tempo de formação

(...) os alunos dos instrumentos contemplados nas carreiras longas, num ano fazem muito menos que os alunos de sopros, por exemplo, devido à complexidade dos instrumentos (...). Um aluno de saxofone ou clarinete (...) não tinha grande necessidade de estudar sete anos no nível elementar, em cinco anos tinha tempo para resolver os problemas. (EMC, p.104).

Por outro lado, RC considera que, para além destas especificidades, esta divisão também se deve, em parte, ao amplo repertório escrito para os mesmos, requerendo assim de mais tempo para efetuar uma abordagem mais abrangente. Ambos entrevistados evidenciam que não será uma questão de haver instrumentos mais difíceis que outros mas sim que alguns precisam de mais tempo para amadurecimento da sua técnica e interpretação

(...) os instrumentos de cordas precisam de mais tempo para amadurecer e aprofundar determinados aspetos. (...) tirar um bom som do instrumento é algo que nas cordas é muito difícil e só se consegue com o tempo e um trabalho mais profundo. ((ERC, p.111)

(...) a prática tem comprovado esse facto, daí a necessidade de mais tempo para desenvolver certos aspetos. (EMC, p.104).

Evidenciando agora o próximo ciclo de estudos, verificou-se que o Curso Complementar em Portugal tem uma duração de 3 anos, tendo a mesma duração nas escolas profissionais. Em Cuba, o nível Médio Profissional tem uma duração de 4 anos.

De acordo com Jorgensen (*cit in* Sousa, 2003), são necessários pelo menos dez anos de aprendizagem para formar um músico profissional. Nesse sentido, e considerando o tempo total de formação em ambos países, tanto MC como RC são da opinião que um aumento do tempo de formação em Portugal, especialmente nas escolas profissionais, seria uma mais-valia. Para ambos, a experiência pedagógica de vários anos a trabalhar neste sistema mostram-lhe que 6 anos é pouco tempo para desenvolver um trabalho profundo com o aluno, especialmente nos instrumentos de cordas devido às especificidades já mencionadas

(...) o tempo de formação, 3 + 3 anos, parece-me pouco para fazer um trabalho mesmo profundo. Passa-se muita informação ao aluno e ao mesmo tempo não se consegue fazer um repertório mais abrangente em géneros e em obras importantes para a sua formação. (ERC, p.114)

Se existisse a possibilidade, penso que seria uma mais-valia aumentar o tempo de formação, de modo a não ser necessário dar as matérias em modo 'corrida', sobretudo nos primeiros anos. No fundo seria manter a mesma exigência mas ter mais tempo. (EMC, p.108)

Entre as dificuldades sentidas pelos entrevistados, ambos mencionaram que, dado o pouco tempo que dispõem, a aprendizagem tem de ser feita de forma muito acelerada não permitindo, por vezes, que se faça um trabalho profundo e detalhado. Outro inconveniente referido prende-se com o repertório abordado. Na ótica dos entrevistados, o curto período de formação nem sempre permite a abordagem e trabalho de determinadas obras pedagógicas, fundamentais para o desenvolvimento de vários aspetos técnicos e musicais

(...) pelo pouco tempo que dispomos, a aprendizagem tem de ser muito rápida, não dando tempo às vezes de trabalhar com detalhe e profundidade. Às vezes, essa limitação de tempo não permite que um aluno, mesmo tendo capacidade para tal, trabalhe um conjunto de obras que são importantes para o seu desenvolvimento. (EMC, p.107)

(...) aqui não dá tempo para abordar mais obras e trabalhar mais profundamente o repertório. (ERC, p.114)

Esta dificuldade não foi sentida em Cuba por nenhum dos entrevistados. Ambos referiram que neste país o facto do tempo de formação ser superior, permite que se trabalhe com maior profundidade e se aborde um leque mais variado de repertório, revertendo-se a favor de um melhor desempenho por parte dos alunos

(...) em Cuba, os 11 anos que duram os estudos (...) dá para tocar muita música. Isso permite ao aluno um maior desenvolvimento no seu instrumento e ter uma melhor prestação e conhecimento. (ERC, p.115)

[Em Portugal] às vezes havia casos em que os alunos estavam a trabalhar obras que requeriam uma abordagem prévia de outras obras para as quais não havia tempo mas que lhe iriam fornecer um maior entendimento e desenvolvimento técnico. (...) em Cuba é diferente pois o aluno tem tempo de vê-las. (EMC, pp.107 e 108)

Para RC, ingressar primeiramente numa escola vocacional será uma boa solução para que os alunos que pretendam frequentar uma escola profissional adquiram, antecipadamente, algumas bases musicais e instrumentais

Penso que estas escolas podem é criar uma boa base para os alunos ingressarem posteriormente numa escola profissional. (ERC, p.115)

b) Início da Aprendizagem de um Instrumento

Relativamente ao início da aprendizagem de um instrumento verificou-se que em Portugal a idade padrão para aceder ao curso básico é aos 10 anos nas escolas vocacionais e aos 12 anos nas escolas profissionais. Em Cuba, o ingresso no nível elementar faz-se aos 8 anos de idade nas CL e aos 10 anos de idade nas CC. Nesse sentido um dos entrevistados considera que em Portugal o início do estudo do instrumento faz-se tardiamente, especialmente nas escolas profissionais

A meu ver aqui em Portugal começa-se a estudar um pouco tarde. Na escola profissional, por exemplo, só começam aos 12 anos, isso para mim é muito tarde para iniciar os estudos de violino. (EMC, p.106)

Para Sloboda, Davidson, Howe & Moore (1996), os 8 anos será a idade média preferencial para o início do estudo de um instrumento. Alguns estudos (Trindade, 2010; Sousa, 2003; Machado, 2011) abordam esta questão da idade considerada ideal para a aprendizagem musical. Embora haja uma divergência de opiniões, tornando difícil definir uma idade padrão, todos são unânimes que quanto mais cedo se começar a aprender um instrumento, maiores serão as possibilidades do aluno desenvolver as suas habilidades. Os dois professores entrevistados convergem nessa ideia. Para ambos, um início mais precoce da aprendizagem instrumental, sobretudo no universo das escolas profissionais, constituiria uma vantagem, aumentando as hipóteses de se obterem melhores resultados a vários níveis

(...) seria uma mais-valia os alunos começarem antes pois, quanto mais cedo, a própria preparação muscular do aluno é mais flexível e permite uma melhor adaptação ao instrumento (EMC, p.106)

Linda Wickes (*cit in* Trindade, 2010, p.21), sugere que as crianças que iniciam os seus estudos precocemente integram o instrumento no seu quotidiano como se lhes pertencesse desde sempre. Também para Sousa (2003) é aconselhável que "as crianças iniciem a aprendizagem do instrumento o mais cedo possível, de forma a que (...) possa aumentar a

persistência no estudo do instrumento, e assim ser maior o sucesso nessa aprendizagem" (p.153). RC referencia esta questão, apontando que um início da aprendizagem musical mais precoce terá, com certeza, influências no desenvolvimento e resultados dos alunos

Se os alunos começassem mais cedo (...) o resultado seria muito melhor em termos de aperfeiçoamento [pois] permite ao aluno um maior desenvolvimento no seu instrumento. (ERC, pp.114 e 115)

A experiência da investigadora no campo pedagógico, mais especificamente na área dos instrumentos de cordas, tem-lhe mostrado que, de facto, estes são instrumentos que requerem mais tempo de aprendizagem e amadurecimento. Por serem tão complexos, a formação normalmente precisa de ser mais lenta e cuidadosa, de forma a sedimentar hábitos mecânicos e técnicos específicos destes instrumentos. Desde este ponto de vista considera-se que um aluno que em Cuba inicie os seus estudos musicais de forma oficial num destes instrumentos, terá uma vantagem de 2 anos relativamente a um aluno que ingresse numa escola vocacional em Portugal e de 5 anos relativamente a um aluno que siga o mesmo percurso numa escola profissional. Neste último caso, e atendendo a tudo o que já foi referido anteriormente, a discrepância entre um país e outro é bastante grande. Para MC

(...) se esses mesmos alunos tivessem começado mais cedo, obviamente que os seus resultados, à partida, ainda seriam melhores. (EMC, p.107)

Relativamente aos restantes instrumentos verificou-se que, em ambos países, há semelhança na idade de ingresso (10 anos de idade). O afastamento dá-se mais uma vez quando tomamos como objeto de comparação as escolas profissionais nas quais a aprendizagem para estes instrumentos também só ocorre aos 12 anos de idade.

Enquadrado neste contexto, cabe destacar o trabalho que muitas escolas vocacionais desenvolvem através dos cursos de Iniciação Musical. Estes, embora não oficializados, permitem um início mais precoce do estudo de um instrumento. A esse respeito, Trindade (2010) sugere que alguns estudos têm sido levados a cabo de forma a enaltecer a importância que o curso de Iniciação Musical, se reconhecido como curso oficial e financiado pelo Estado português, poderá ter no sentido de detetar, prematuramente, possíveis vocações e elevar o nível dos alunos que frequentam o Curso Básico. A mesma autora (*idem*) aponta que a flexibilidade que ainda persiste em Portugal relativamente à formação inicial dos alunos de instrumento não é de forma alguma a realidade de muitos países desenvolvidos com tradição musical, onde a formação dos alunos é rigorosa e essencial para a criação de bases sustentadas, possibilitando o seu correto desenvolvimento.

RC refere que em Cuba, sendo o ensino artístico, e musical em particular, extremamente valorizado, para além do grande investimento já referido no sentido de proporcionar às crianças um contacto imediato com esta expressão artística, os próprios pais procuram que previamente, à candidatura a uma escola especializada, o seu educando tenha um maior contacto com a aprendizagem musical

Normalmente quando um aluno se candidata a uma escola de música já sabe que instrumento quer estudar e tem bastante clara a ideia de empreender uma carreira musical. (...) Como as provas de acesso são bastante exigentes e as vagas reduzidas, os alunos e os próprios pais empenham-se para que haja uma preparação prévia. (ERC, p.113)

Relativamente ao Curso Complementar/Nível Médio Profissional, verificou-se que há correspondência em ambos países na idade de início deste ciclo de estudos (15 anos). A diferença dá-se na idade de conclusão do curso que em Cuba é ligeiramente superior, devido ao mesmo ter uma maior duração.

Sintetizando a informação apresentada neste tópico, constatou-se que há uma nítida diferença entre o tempo total de formação entre um país e outro, sendo que Cuba oferece um ciclo geral de estudos bastante mais longo. Focando o tempo de formação no âmbito dos estudos não superiores, a maior discrepância entre ambos países foi visível quando tomamos como foco de comparação os estudos cursados pelos instrumentistas das CL, que em Cuba iniciam os seus estudos mais cedo pois são considerados instrumentos cuja complexidade técnica requerem uma aprendizagem mais lenta. Em geral, os entrevistados consideraram que seria uma mais-valia e extremamente frutífero que a formação, especialmente ao nível das escolas profissionais, se efetuasse num maior período de tempo, permitindo um aprofundamento das práticas e conhecimentos, bem como a abordagem de um leque de repertório mais variado.

Relativamente ao início de aprendizagem de um instrumento, verificou-se que a maior discrepância dá-se nos mesmos moldes, isto é, comparando com a idade de início dos instrumentistas das CL em Cuba. Ambos entrevistados consideraram que em Portugal o início da aprendizagem musical efetua-se tardiamente, nomeadamente nas escolas profissionais. Para os mesmos e, segundo evidenciam os resultados obtidos em vários estudos sobre esta temática, um início mais precoce da prática instrumental permitiria um maior

desenvolvimento e aprofundamento da aprendizagem, ao mesmo tempo que possibilitaria colmatar algumas das dificuldades já referidas.

Para terminar, verificou-se que há uma aproximação entre ambos países quanto à idade de início dos instrumentos das CC em Cuba e os alunos das escolas vocacionais. Outra aproximação foi visível ao nível da idade de ingresso no curso secundário/médio profissional, que em ambos países é aos 15 anos de idade.

3.3 Organização Curricular

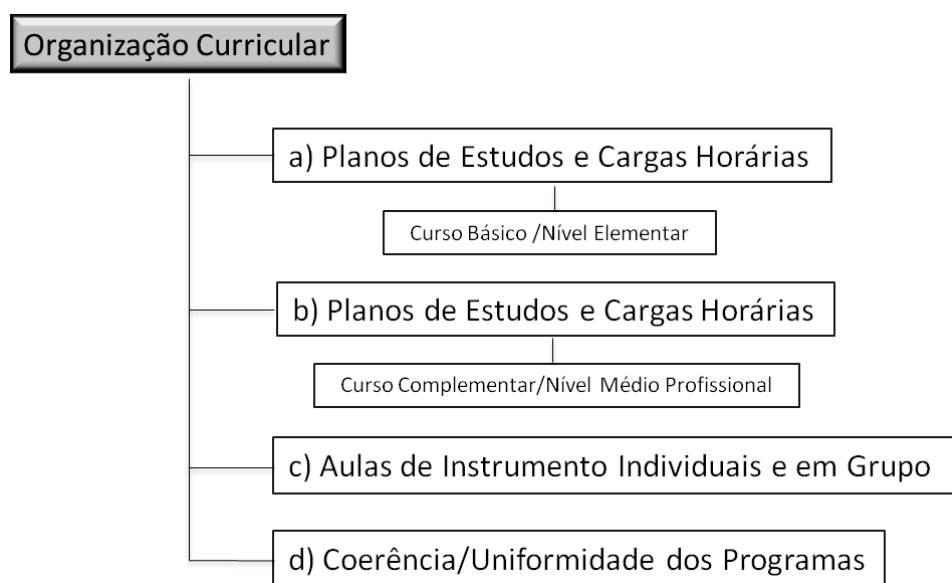


Figura 8- Âmbito e categorias (subcapítulo 3.3)

Neste tópico pretende-se confrontar os principais aspetos relacionados com o tipo de formação ministrada aos alunos em ambos sistemas de ensino da música. Pretende-se aqui comparar e analisar o elenco de disciplinas que integram a componente vocacional/artística dos planos de estudos praticados em um e outro sistema de ensino da música e respetivas cargas horárias, bem como a forma como são ministradas as aulas de Instrumento em ambos. Ainda neste tópico dedicou-se um espaço para analisar, de forma sumária, alguns programas do curso básico da disciplina de Instrumento (violino) vigentes nas escolas de música portuguesas. Esta categoria foi contemplada nesta análise com o intuito de confirmar as informações apresentadas no capítulo II (pontos 3.3 e 4.3), relativamente à questão de haver ou não coerência/uniformidade a nível programático dentro do sistema de ensino musical português e comparar com o seu equivalente cubano.

a) Planos de Estudos e respetivas Cargas Horárias (Curso Básico/Nível Elementar)

Da análise da componente vocacional dos planos de estudos vigentes no ensino especializado da música em Portugal verificou-se que há uma grande discrepância entre a formação ministrada nas escolas vocacionais e nas escolas profissionais ao longo do curso básico (confrontar **Quadro 12**). Esta componente no plano de estudos das EV oferece apenas três disciplinas - **Instrumento, Formação Musical e Classe de Conjunto**; ao passo que o mesmo curso numa EP, para além destas, ainda integra as disciplinas **Introdução à Composição, Instrumento de Tecla e Prática Individual e de Naípe**. Em termos de cargas horárias a disparidade também é notória. Apesar do curso básico numa EP ser mais curto (3 anos contra os 5 da EV), em termos de formação o aluno recebe cerca de 1000 horas a mais concluído o mesmo.

PORTUGAL - FORMAÇÃO ARTÍSTICA				CUBA - FORMAÇÃO ARTÍSTICA	
Escola Profissional (Curso Básico de Instrumento)	Total (h)	Escola Vocacional (Curso Básico de Música)	Total (h)	Escola Especializada (Nível Elementar)	Total (h)
Instrumento	240	Instrumento (aula partilhada) (aula individual)	270 (135)	Instrumento	504 (CL) 360 (CC)
Prática de Conjunto	600	Classe de Conjunto	270	Prática de Conjunto	216 (CL) 144 (CC)
Formação Musical e Auditiva	320	Formação Musical	270	Iniciação Musical	144 (CL)
Introdução à Composição	40	----	---	Solfejo	360 (CL) 432 (CC)
Instrumento de Tecla	120	----	---	Apreciação Musical	360 (CL) 360 (CC)
Prática Individual e de Naípe	600	----	---	Teoria da Música	144 (CL) 144 (CC)
----	---	Oferta Complementar	135	Piano Complementar	216 (CL) 180 (CC)
Total Geral do Curso (3 anos)	1920	Total Geral do Curso (5 anos)	945 (810)	Coro	504 (CL) 360 (CC)
				Total Geral do Curso (7 anos CL / 5 anos CC)	2448 (CL) 1980 (CC)

Quadro 12- Disciplinas dos planos de estudos do Curso Básico (Portugal) e Nível Elementar (Cuba)

Comparando agora os mesmos aspetos com a formação recebida por um aluno em Cuba no mesmo nível (nível elementar), observou-se que há uma certa aproximação com a formação ministrada nas escolas profissionais em termos de disciplinas. A principal diferença prende-se com a carga horária das mesmas. Esta resulta em grande parte, e como já foi abordado no tópico anterior, pela diferença na duração dos cursos, especialmente nos

instrumentos contemplados nas CL. A nível geral, verificou-se que em Cuba o aluno recebe mais horas de formação a **Instrumento, Piano Complementar** e nas disciplinas teóricas. Em contrapartida, em Portugal a formação das EP prevê uma valorização das disciplinas de **Prática de Conjunto e Prática Individual e de Naípe**. Acerca desta constatação RC refere que um dos pontos fortes da formação ministrada nas escolas profissionais portuguesas é que há um grande investimento em aulas e atividades ligadas ao instrumento em contexto de grupo (orquestra, prática de conjunto, estágios, naipes), algo que em Cuba ocorre de forma mais pontual e que seria interessante incrementar.

O aluno ao longo do curso realiza imensas atividades relacionadas com o seu instrumento no contexto de grupo. (...) Isso é um aspeto que seria uma mais-valia apostar em Cuba. (ERC, p.112)

Por outro lado, o plano de estudos cubano integra, desde o início até ao final do curso, as aulas de prática vocal para todos os alunos através da disciplina **Coro**. A esta é-lhe concedida extrema importância, sendo a sua carga horária semelhante à dedicada ao **Instrumento**. Para RC seria uma mais-valia que todos os alunos aqui em Portugal tivessem acesso a esta disciplina dado os seus benefícios

(...) a introdução da prática vocal considero que seria importante. Isso é algo que em Cuba está contemplado ao longo de todo curso (...). Como dizia Tartini "quem bem canta, bem soa" (ERC, p.117)

De facto, alguns autores (Boal Palheiros, 2002, Caspurro, 2006 e Torres, 1998) referenciam a prática vocal como meio de desenvolvimento de diversos aspetos ligados à aprendizagem musical. Desde o treino da afinação, do movimento, da expressão, da leitura, entre muitos outros, o canto, "enquanto realização expressiva do pensamento musical interiorizado constitui a base, modelo ou referência para qualquer processo performativo. A realização instrumental é, neste sentido, um processo de exteriorização do próprio canto" (Caspurro, 2006, p.234). Para Boal Palheiros (2002), a voz é o nosso instrumento natural pelo que devemos desenvolvê-lo.

b) Planos de Estudos e respetivas Cargas Horárias (Curso Complementar/Nível Médio Profissional)

Evidenciadas as principais diferenças no âmbito do curso básico/nível elementar, o presente tópico confronta as mesmas práticas no curso complementar/nível médio profissional. Para analisar esta seção foram elaborados igualmente quadros que perspetivam as várias disciplinas e respetivas cargas horárias que integram as componentes Científica/Profissional Básica e Técnico-Artística/Profissional Específica em ambos países.

Neste ciclo de estudos verifica-se que há já uma maior concordância entre os planos de estudos das escolas de música portuguesas (vocacionais e profissionais) quanto às disciplinas da formação científica (confrontar **Quadro 13**). A maior discrepância entre ambas surge na carga horária da formação Técnico-Artística (confrontar **Quadro 14**). Neste sentido, as EP voltam a oferecer aproximadamente mais 1000 horas de formação que as EV. Sousa (2003) aponta que, de facto, esta é uma das maiores diferenças entre um e outro tipo de escolas, referindo que nas escolas profissionais o ensino é muito mais intensivo do ponto de vista instrumental e há uma grande aposta na prática da música de conjunto através da criação de várias classes de música de câmara e orquestras.

PORTUGAL - FORMAÇÃO CIENTÍFICA				CUBA - FORMAÇÃO PROFISSIONAL BÁSICA	
Escola Profissional (Curso de Instrumentista)	Total (h)	Escola Vocacional (Curso Complementar)	Total (h)	Escola Especializada (Nível Médio)	Total (h)
História da Cultura e das Artes	200	História da Cultura e das Artes	243	História da Música Universal História da Música Cubana Teoria e Apreciação das Artes Cultura Cubana	680
Teoria e Análise Musical	150	Análise e Técnicas de Composição	243	Análise Musical Harmonia Contraponto	400
Física do Som	150	Formação Musical	162	Solfejo	240
----	---	Oferta Complementar	162	Piano Complementar	120
----	---	----	---	Psicologia Fisiologia da Execução Didática Geral Metodologia História dos Instrumentos	400
Total Geral do Curso (3 anos)	500	Total Geral do Curso (3 anos)	810	Total Geral do Curso (4 anos)	1840

Quadro 13- Disciplinas da formação Científica/Profissional Básica dos planos de estudos do Curso Complementar (Portugal) e Nível Médio Profissional (Cuba)

PORTUGAL FORMAÇÃO TÉCNICO-ARTÍSTICA				CUBA FORMAÇÃO PROFISSIONAL ESPECÍFICA	
Escola Profissional (Curso de Instrumentista)	Total (h)	Escola Vocacional (Curso Complementar)	Total (h)	Escola Especializada (Nível Médio)	Total (h)
Instrumento	270	Instrumento	162	Instrumento	360
Música de Câmara	200	----	---	Música de Câmara	160
Naípe e Orquestra Projetos Coletivos	630	Classe de Conjunto	243	Prática de Conjunto (Coro- para os alunos que não frequentam a P. Conjunto)	640 (240)
Formação em Contexto de Trabalho	600	----	---	Prática Pré-Profissional	120
----	---	Disciplina de Opção	54 (108)	Oficina de Música Popular Cubana	80
----	---	Oferta Complementar	162	----	---
Total Geral do Curso (3 anos)	1700	Total Geral do Curso (3 anos)	621 (675)	Total Geral do Curso (4 anos)	1360 (960)

Quadro 14- Disciplinas da formação Técnico-Artística/Profissional Específica dos planos de estudos do Curso Complementar (Portugal) e Nível Médio Profissional (Cuba)

Os mesmos quadros permitem fazer o paralelo com seu equivalente cubano. Nesse âmbito, observou-se que o plano de estudos cubano oferece um leque mais variado de disciplinas ao nível da Formação Profissional Básica (Formação Científica em Portugal) e a própria carga horária geral é bastante superior (confrontar **Quadro 13**). MC corrobora esta constatação. Para ele neste ciclo de estudos o plano curricular entre um país e outro de facto apresenta diferenças, considerando que em Cuba é mais abrangente

Os planos curriculares são também um pouco diferentes, aqui me parecem mais gerais, em Cuba são mais abrangentes. Também o facto de lá os cursos terem uma maior duração permite que se abordem mais disciplinas e mais conteúdos. (EMC, p.106)

Por outro lado, analisando a componente da Formação Técnico-Artística/Profissional Específica (confrontar **Quadro 14**), constatou-se que as escolas profissionais voltam a concentrar, neste novo ciclo, uma maior carga horária nas disciplinas de prática orquestral e de conjunto. Sobre esta diferença RC aponta que terá a ver com o tipo de formação que se pretende dar aos alunos num país e outro. Na sua opinião, e como já se fez referência no capítulo II, em Portugal a formação incide, sobretudo, no âmbito da performance como

solista ou instrumentista de orquestra, ao passo que em Cuba pretende-se uma formação mais polivalente do músico (capítulo III), daí que os planos de estudos de um país e outro apresentem algumas discrepâncias ao nível das disciplinas lecionadas e respetivas cargas horárias

Aqui em Portugal (...) a preparação do músico direciona-se mais para a vertente de instrumentista ou instrumentista de orquestra, ao passo que em Cuba a preparação do aluno persegue uma vertente mais multifacetada. (ERC, p.112)

(...) isto é um aspeto muito estimado. Esta visão multifacetada do músico que seja capaz de ser solista, de ser músico de orquestra sinfónica, de música popular, de ensinar. Já por isso fazem parte da sua formação várias disciplinas que os desenvolvem nesse sentido. (ERC, p.115)

Para RC a principal diferença entre um país e outro é precisamente o facto de em Cuba o plano de estudos integrar várias disciplinas muito importantes, a seu ver, para a formação de base do músico, fornecendo-lhe assim uma formação geral mais ampla que, à partida, facilitará a compreensão e execução das obras e outras questões inerentes à prática musical, assim como o seu desenvolvimento em diversos âmbitos

A formação geral e cultural do aluno em Cuba parece-me mais ampla. Desde cedo se começam a abordar (...) um conjunto de disciplinas que dão uma boa bagagem aos alunos e lhes facilitam a execução, compreensão e memorização do repertório. (ERC, p.112)

Focando novamente o **Quadro 14**, verificou-se que o plano de estudos cubano integra, ainda, um conjunto de disciplinas (**Psicologia, Fisiologia da Execução, Didática Geral, Metodologia e História dos Instrumentos**) que nenhum dos planos de estudos portugueses de nível não superior contempla. Na base desta evidência MC aponta que em Cuba, contrariamente a Portugal que a habilitação para a docência requer o prosseguimento de estudos no nível superior, um aluno que conclua o nível médio profissional fica habilitado para exercer como professor no nível elementar, precisando portanto de estar munido de outro tipo de conhecimentos e ferramentas que lhe permitam desenvolver a função docente

Em termos de preparação geral claro que há diferenças, aliás, em Cuba, concluindo o nível médio, o aluno já fica habilitado para poder dar aulas no nível elementar. (EMC, p.107)

De igual modo, verificou-se que o plano de estudos cubanos contempla a **Prática Pré-Profissional** que, pelas informações apuradas no capítulo III, uma das suas vertentes é, precisamente, o contacto com a atividade docente. Em Portugal, por seu turno, o plano de

estudos das escolas profissionais contempla igualmente uma **Formação em Contexto de Trabalho** porém, conforme apurado anteriormente (capítulo II) e em consonância com a já referida finalidade de formação destas escolas, a mesma desenvolve-se em atividades ligadas à prática instrumental em contexto de grupo como estágios de orquestra e apresentações à comunidade.

Outra particularidade apurada relativamente a Cuba (capítulo III e entrevista) e que em Portugal não se verificou, é que neste país, aquando da conclusão dos estudos, todos os alunos sem exceção devem cumprir um **Serviço Social**. Este consiste na inserção dos recém diplomados no mundo laboral, desempenhando funções docentes ou, então, de instrumentistas em diversos agrupamentos musicais. RC recorda a sua passagem pelo Serviço Social, apontando a importância que a mesma teve na aquisição de múltiplas experiências e para despertar o gosto pela docência

Uma vez acabado o curso fui enviado a trabalhar para Santiago de Cuba. O chamado serviço social que todos os músicos tinham de cumprir. (...) aprendi imenso com esta experiência e na verdade foi aqui que se despertou em mim a vocação de ser professor, algo que inicialmente não tinha. (ERC, p.110)

Cavalcanti (2010, p.75) sugere que um instrumentista deve ter como objetivo equipar-se com ferramentas intelectuais, autorenças e capacidades regulatórias ou habilidades para organizar e promover a própria aprendizagem. Nesse sentido RC evidencia que, atendendo a que muitos dos alunos que se formam nas escolas de música portuguesas irão também desempenhar funções docentes no futuro, seria importante que na sua formação de base tivessem já algum contacto com algumas disciplinas e experiências relacionadas com esta área, à semelhança do que acontece em Cuba. O entrevistado sugere que há uma ideia estereotipada de que um bom instrumentista também será um bom professor mas que na realidade isso nem sempre se verifica

O aluno que tem mais facilidades no instrumento pode não ser o que tem propriamente mais destreza para ensinar. Em parte por não possuir a experiência necessária para ajudar os alunos a superar certas lacunas que ele próprio não teve. (ERC, p.115)

(...) penso que uma coisa que nestas escolas se deveria ter mais em conta é que os profissionais que estamos a formar um dia também serão possivelmente professores. (ERC, p.115)

Como sugere Cordero (2010, p.20), "o ensino e aprendizagem musical especializado dos executantes tem privilegiado o desenvolvimento das habilidades técnicas e interpretativas- que claramente resultam imprescindíveis para este desempenho profissional-

em detrimento da consciencialização dos processos cognitivos e metacognitivos que intervêm no estudo e execução musical". Ambos entrevistados evidenciam que não há dúvidas que no contexto das escolas profissionais de música portuguesas a parte instrumental é amplamente valorizada e os resultados obtidos refletem isso

Desde o ponto de vista qualitativo muitos instrumentistas em Portugal acabam o curso com um nível muitíssimo bom no seu instrumento. (ERC, p.114)

Já tivemos inúmeros alunos na escola profissional, muito talentosos, a acabar os seus estudos com excelentes resultados no que respeita ao instrumento, apesar do reduzido tempo de formação. (ERC, p.107)

No entanto, tanto MC como RC convergem em que, por outro lado, apesar da proficiência enquanto instrumentistas, a cultura geral e musical dos alunos por vezes exhibe algumas lacunas

Muitos instrumentistas em Portugal acabam o curso com um nível excelente no seu instrumento mas em muitos casos tudo o resto deixa um pouco a desejar. (ERC, p.117)

Outra coisa é as lacunas que esses alunos possam ter nas outras disciplinas, é que não é só tocar bem, o resto também conta (EMC, p.107)

Atendendo a esta questão RC refere que, embora na maior parte dos casos os resultados alcançados pelos alunos tanto em Cuba como em Portugal estejam equiparado em termos performativos, no que respeita à formação musical geral parece-lhe que em Cuba os alunos acabam o curso com uma formação mais vasta

Apesar de aqui em Portugal haver alunos a alcançar excelentes resultados, penso que desde a perspetiva da formação geral e cultural os alunos em Cuba acabam o curso com uma formação mais completa e abrangente. A formação de base dos alunos é mais rica (ERC, 116)

(...) o conjunto de disciplinas que os alunos têm em Cuba dá-lhes uma bagagem, a meu ver bastante superior. Parece-me que nesse sentido os alunos em Portugal ficam com algumas lacunas na cultura musical em geral (ERC, p.106)

Sousa (2003) faz referência a esta questão. Segundo o autor, "a fraca preparação dos alunos das escolas profissionais nas disciplinas de formação geral poderá estar a contribuir para a formação de músicos com um elevado grau de proficiência técnica, mas com um reduzido nível de cultura e de formação geral" (*idem*, p.20). Ambos entrevistados são

unânimes que a formação de um músico deve ir mais além do que só tocar muito bem um instrumento, por essa razão consideram que, para complementar a formação de excelência que é dada a nível instrumental nestas escolas, era importante que se apostasse no incremento ou aprofundamento de algumas disciplinas

Penso que outro aspeto que poderia melhorar-se é a base teórico-musical através do incremento de algumas disciplinas. É que o aluno até pode tocar muito bem o instrumento mas a parte da cultura musical também é muito importante. (EMC, pp.108 e 109)

(...) seria uma mais-valia incrementar ou introduzir algumas disciplinas no plano de estudos que permitam uma formação mais polivalente aos alunos. (ERC, pp.116 e 117)

Para colmatar este tópico, outra diferença que foi possível apurar através dos quadros anteriormente apresentados é que em Cuba a abordagem da cultura musical nacional está contemplada no plano de estudos através de disciplinas como **História da Música Cubana** e **Oficinas de Música Popular Cubana**. Pastor *et al.* (2011) apontam que em Cuba a formação valoriza este sentido de identidade nacional de forma a que os alunos se sintam identificados com a sua cultura. Esta referência "nacional" não foi encontrada em nenhum dos planos de estudos portugueses e foi precisamente uma das sugestões de um dos entrevistados

(...) uma coisa que eu considero que seria muito interessante era criar uma maior proximidade com a música portuguesa. Devia procurar-se e propiciar-se, de forma mais regular, o contacto com obras de autores portugueses. Valorizar e promover a cultura nacional através dos seus próprios artistas. (ERC, p.116)

b) Aulas de Instrumento Individuais e em Grupo

Ao nível da forma como são ministradas as aulas de Instrumento, verificou-se que há uma aproximação entre as práticas desenvolvidas nas escolas de música cubanas e as escolas profissionais portuguesas onde estas decorrem sempre de forma individual. Já nas escolas vocacionais a aprendizagem do instrumento é feita em grupo. Nesse sentido, e atendendo a que a aprendizagem de um instrumento musical está associada historicamente a uma aula individual, numa relação estreita de trabalho entre professor-aluno (Cró, 2011), tanto MC como RC evidenciaram que as aulas de instrumento em grupo são complicadas e desafiantes quer para o professor, quer para o aluno

(...) são um tanto complicadas e nem sempre correm bem. Teoricamente temos de conseguir manter a atenção dos dois alunos ao longo de toda a aula mas na prática nem sempre acontece assim. (ERC, p.116)

(...) se tens dois alunos na sala ou bem que enquanto um toca o outro está atento às orientações do professor dá, ou bem que pode estar completamente fora, perdendo portanto o seu tempo. (EMC, p.108)

Para Perdigão (*cit in* Gomes, 2002a), uma das características específicas do ensino artístico é precisamente o facto de este exigir da parte do professor uma grande atenção e disponibilidade relativamente a cada aluno, daí que este necessite de praticamente um professor por aluno. MC e RC corroboram esta ideia. Para ambos a aprendizagem de um instrumento deve ser uma prática individualizada visto todos os alunos serem diferentes e possuírem características, ritmos de aprendizagem e capacidades diversificadas

(...) todos os alunos são diferentes e cada um tem as suas especificidades. Ter mais do que um aluno na sala dificulta o trabalho. A individualização é muito importante e essencial na arte da interpretação. (ERC, p.116)

Cada aluno é um mundo, é um pouco 'romântico' pensar que todos os alunos são iguais, isso não existe. Cada um é diferente e o que serve para este pode não servir para o outro. (EMC, p.108)

Não minimizando as vantagens que possa ter a aprendizagem instrumental em grupo, os entrevistados consideram que esta pode, eventualmente, produzir bons resultados numa fase inicial e sempre e quando os alunos se mostrem atentos, empenhados e comprometidos com o trabalho. Ainda assim, ambos professores são unânimes que a aprendizagem de um instrumento deve ser uma prática individualizada e que os resultados das aulas praticadas em grupo não são comparáveis aos que se podem alcançar em aulas individuais

(...) pode resultar durante 1 ou 2 anos mas daí para a frente considero que o ensino especializado requer mais tempo individualizado com o aluno (ERC, p.115)

(...) poderá haver casos em que por coincidência os dois alunos sejam muito interessados e responsáveis e aí sim, quem sabe possa haver algum resultado. (...) De qualquer modo, qualquer resultado que se possa obter não me parece que possa estar equiparado ao das aulas individuais. (EMC, p.108)

Tanto MC como RC referem que as aulas individuais permitem realizar um tipo de trabalho mais profundo, centrado nas capacidades e necessidades do aluno, ao mesmo tempo que ajudam a criar uma maior ligação entre professor-aluno, resultando numa aprendizagem mais produtiva

Quando o professor tem uma relação direta com o aluno a aprendizagem resulta muito mais frutífera. Pelo menos é o que eu retiro da minha experiência ao ter estudado e ensinado assim com sucesso tanto em Cuba como em Portugal. (ERC, p.115)

(...) não há dúvidas que o desenvolvimento de um aluno em aulas individuais de instrumento é muito melhor. Através de toda a história isso tem sido sempre assim. (EMC, p.108)

d) Coerência/Uniformidade dos Programas

Um dos aspetos constatados no capítulo II quanto aos programas vigentes nas escolas de música portuguesas foi que não há uma articulação a nível nacional dos mesmos e que muitas escolas de música ainda se regem por programas que já se encontram desatualizados perante as características que hoje apresenta este tipo de ensino. De igual modo, constatou-se através das informações recolhidas nesse mesmo capítulo que, na ausência de diretrizes que ditem a nível nacional os objetivos e competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos, as várias escolas, no âmbito da sua autonomia, vão adaptando os programas às suas realidades educativas. Em consequência verifica-se que cada escola desenvolve os seus próprios programas, havendo assim pouca homogeneidade das práticas. Quer através das informações apresentadas no capítulo III, quer pelos dados obtidos em contexto de entrevista, apurou-se que em Cuba esta situação não se verifica.

Segundo MC e RC, neste país os programas são nacionais, sendo iguais em todas as escolas de música. Ambos referiram que por essa razão em Cuba há uma grande harmonia em termos organizativos e pedagógicos que se traduzem numa coerência e homogeneidade das práticas

(...) o programa é o mesmo em todas as escolas do país, são nacionais, havendo assim uma igualdade e uniformização no ensino. (EMC, p.104)

(...) em termos organizativos e pedagógicos há uma harmonia bastante grande. (...) todos programas das várias disciplinas que constituem os planos de estudos são os mesmos em todas as escolas de música do país. (ERC, p.113)

Ambos entrevistados mostram nos seus depoimentos que na base desta organização centralizada está uma forte influência da escola russa, evidenciando que a elaboração e implementação destes programas contou com a colaboração de pedagogos oriundos de leste como se teve oportunidade de constatar no capítulo III

(...) estes foram elaborados com a colaboração destes pedagogos de leste. No caso do programa de violino este é muito semelhante ao praticado na Rússia. (EMC, p.104)

(...) os programas das várias disciplinas foram elaborados com a colaboração destes pedagogos de leste que se estabeleceram em Cuba, por isso também eles contêm uma forte influência russa. (ERC, p.111)

RC aponta que estas influências, vindas de uma escola com tanto prestígio a nível mundial (Sá, 2009), tiveram implicações muito positivas para o sistema de ensino da música cubano pois permitiram desenvolver, entre muitas outras coisas, uma prática mais unificada e congruente em geral. Da sua experiência docente em Cuba evidenciou que dada esta verticalidade das práticas cultivou-se um espírito de grupo muito forte e começou a procurar-se um maior consenso a nível nacional

A partir desse momento estabeleceu-se e cultivou-se, entre outras coisas, o espírito de grupo de forma a unificar o trabalho no seio de cada conjunto instrumental. (...) todos seguiam a mesma linha de orientação e havia muitos seminários a nível nacional para igualar os critérios técnicos e para resolver dificuldades. (ERC, p.111)

Independentemente de cada um ter a sua maneira de ensinar ou tocar, há vários aspetos que já estão estabelecidos de forma muito homogénea. (ERC, p.114)

MC e RC fizeram referência a que graças a esta uniformidade organizativa e pedagógica é possível que haja uma transversalidade na formação dada a todos os alunos de música do país

Um aluno que queira, por exemplo, mudar para uma escola de música noutra cidade tem de ter cumprido o programa estipulado para o ano em que está e que é o mesmo em todas as escolas do país. (EMC, p.104)

[Esta procura de coerência] (...) para além de uniformizar as práticas, permite que quando se realizam as provas a nível nacional todos os alunos estejam providos da mesma formação e orientação, independentemente de ser bom ou mau aluno. (ERC, p.113)

No sentido de verificar se, de facto, nas escolas de música portuguesa operavam diferentes práticas dentro de um mesmo âmbito, analisaram-se, de forma sumária, três programas da disciplina de Instrumento (Violino) quanto ao programa mínimo anual praticado. A título de exemplo elaborou-se o quadro comparativo que a continuação se apresenta (confrontar **Quadro 15**) com o programa mínimo anual exigido numa escola profissional, numa escola vocacional privada e numa escola vocacional pública (consultar programas na íntegra nos **Anexos 4, 5 e 6**).

PROGRAMA MÍNIMO ANUAL - CURSO BÁSICO / NÍVEL ELEMENTAR				
Portugal				Cuba
Ano	Escola Profissional	Escola Vocacional Privada	Escola Vocacional Pública	Escola Especializada
1 ^º	6 escalas (maiores 1 e 2 oitavas) 8 estudos e 9 exercícios 6 peças	3 escalas (maiores 1 ou 2 oitavas) 3 estudos 3 peças	3 escalas (1 oitava) 12 peças ou estudos	7 a 8 escalas (maiores e menores 1 ou 2 oitavas) 10 a 12 estudos 8 a 10 peças
2 ^º	18 escalas (maiores e menores 2 oitavas) 8 estudos e 9 exercícios 7 peças 2 andamentos de sonata ou concerto	3 escalas (maiores ou menores 2 oitavas) 3 estudos 3 peças	3 escalas (1 oitava) 6 estudos 3 peças ou andamentos de concerto	6 escalas (maiores e menores 2 oitavas) 8 a 10 estudos 7 a 8 peças curtas 1 a 2 obras grandes
3 ^º	12 escalas (maiores e menores 3 oitavas) 5 estudos 4 peças 2 andamentos de sonata ou concerto + Programa da PAP	6 escalas 3 estudos 3 peças	3 escalas (2 oitavas) 6 estudos 3 peças ou andamentos de concerto	8 escalas (maiores e menores 2 oitavas) 8 a 10 estudos 7 a 8 peças curtas 1 a 2 obras grandes
4 ^º	----	6 escalas 6 estudos 3 peças ou andamentos de sonata ou concerto	6 escalas 6 estudos 3 peças ou andamento de concertos	8 escalas (maiores e menores 2 e 3 oitavas+oitavas) 8 estudos 6 peças curtas 2 a 3 obras grandes
5 ^º	----	6 escalas 6 estudos 3 peças ou andamentos de sonata ou concerto	8 escalas 3 estudos 2 peças 3 andamentos de concerto	6 escalas (maiores e menores 3 oitavas+sextas e oitavas) 8 estudos 6 obras curtas 2 a 3 obras grandes (entre elas 1 concerto ou sonata completo)
6 ^º	----	----	----	5 a 6 escalas (maiores e menores 3 oitavas+terceiras, sextas e oitavas) 8 a 10 estudos 1 concerto ou sonata completo
7 ^º	----	----	----	5 a 6 escalas já estudadas no ano anterior (maiores e menores 3 oitavas+terceiras, sextas e oitavas) 6 a 8 estudos 2 obras grandes (uma delas 1 concerto ou sonata completo) 2 andamentos de uma Fantasia de Telemann

Quadro 15- Comparação dos programas de Violino quanto ao programa mínimo anual

Da leitura do quadro constatou-se que, de facto, cada uma das tipologias de escolas apresenta diferentes práticas, algo já espectável devido aos dados recolhidos no capítulo II (subcapítulos 3.3 e 4.3). Em algumas escolas o programa exige que se trabalhem mais escalas, outras, por exemplo, exigem a abordagem de um maior número de estudos; verifica-se que no programa da escola vocacional pública durante o 1º ano do curso só é exigido o trabalho de escalas na extensão de 1 oitava ao passo que nas outras duas escolas já estão

contempladas as escalas em 2 oitavas; a abordagem das escalas menores são referenciadas nos programas da escola profissional e da escola vocacional privada mas não se encontra alusão às mesmas no programa da escola vocacional pública, apenas para citar pequenos exemplos.

Claramente, esta análise tão sumária não é representativa de uma prática no real sentido da palavra, apenas elucida alguns aspetos que mostram que o trabalho no seio das várias escolas de música portuguesas não se processa da mesma maneira e que tal como se fez referência no capítulo II e, voltando a citar Fernandes *et al.* (2007, p.22), "há uma variedade de *modus operandi* (...)" no seio das escolas especializadas portuguesas.

RC na sua entrevista põe em evidência estes resultados preliminares. Da sua experiência no âmbito do ensino musical português sente que neste país tudo se processa de forma mais individualizada, considerando que seria mais profícuo que existisse um maior diálogo, contacto e articulação entre as diferentes escolas de música do país e as suas ações organizativas e pedagógicas

Aqui é tudo muito mais individual. (...) Na verdade não sei qual é a causa mas seria uma mais-valia haver cá um maior consenso a todos os níveis e uma maior articulação entre o trabalho desenvolvido nas várias escolas. (ERC, p.114)

Em síntese, constatou-se, numa perspetiva geral, que dentro do próprio sistema de ensino especializado da música em Portugal há discrepâncias entre a formação ministrada pelas escolas vocacionais e as escolas profissionais. Estas últimas, apesar de ter um ciclo geral de estudos mais curto, proporcionam bastantes mais horas de formação, bem como um acesso mais profundo à prática instrumental quer na sua vertente individual, quer de conjunto.

Comparando com Cuba, constatou-se que no nível básico/nível elementar há uma certa aproximação com o plano de estudos das escolas profissionais e respetiva carga horária geral. A este nível a diferença surge nos instrumentos das CL, que têm bastante mais horas de formação em Cuba. Outra diferença apurada diz respeito à prática vocal, que integra o plano de estudos cubano ao longo de todo o curso e em Portugal não é uma prática a que todos os alunos acedem. Quanto às aulas de Instrumento, as escolas profissionais apresentam semelhanças com Cuba pois privilegiam a aprendizagem individual do mesmo. Já nas escolas

vocacionais estas são maioritariamente em grupo, não permitindo que se faça um trabalho mais profundo e focado no aluno.

Passando para o curso complementar/médio profissional, observou-se que há várias diferenças nos planos de estudos de um e outro país. Em Cuba, o plano de estudos oferece mais disciplinas teóricas, bem como uma carga horária geral superior. Em Portugal, o currículo visa um aprofundamento da vertente instrumental quer como solista, quer como instrumentista de orquestra. Já em Cuba a formação procura dar um perfil mais versátil ao músico através do aprofundamento da base teórico-musical e outras disciplinas práticas. A grande diferença em termos de formação entre um país e outro é que em Cuba os alunos concluindo este ciclo de estudos ficam habilitados para exercer a função docente no nível precedente, ao passo que em Portugal esta atividade exige a conclusão dos estudos no nível superior, por esta razão o plano de estudos cubano abrange várias disciplinas pedagógicas que não se encontram em nenhum dos planos de estudos portugueses.

Para os entrevistados, apesar do grau de excelência alcançado por muitos alunos das escolas profissionais a nível instrumental, a formação cultural e musical geral dos mesmos não é tão profunda e abrangente como em Cuba, sugerindo que seria uma mais-valia para estes jovens músicos o incremento de algumas disciplinas teórico-musicais, assim como promover um maior contacto com a cultura nacional, algo que em Cuba está contemplado nos planos de estudos e em Portugal não.

No que respeita aos programas, verificou-se que em Portugal cada escola, no âmbito da sua autonomia, elabora e segue os seus programas uma vez que parece não existir um controlo a nível nacional nesse sentido. Em Cuba, por sua vez, constatou-se que todas as escolas seguem os mesmos programas, permitindo que as metas e competências a desenvolver sejam as mesmas em todas as escolas do país, traduzindo-se numa grande uniformidade e coerência das práticas a nível nacional.

Considerações Finais

Este estudo teve como principal objetivo proporcionar uma análise comparativa do sistema de ensino da música português e cubano. Como problemática principal pretendeu-se revisitar a realidade educativa e profissional de Portugal e de Cuba, procurando principais semelhanças e diferenças, vantagens e debilidades nos seus modelos organizativos e pedagógicos.

Os resultados preliminares desta análise comparativa evidenciaram que, de facto, existem semelhanças e diferenças e consequentes vantagens e debilidades nos dois sistemas de ensino especializado da música aqui confrontados, algo que já era expectável visto tratar-se de dois países distantes, com contextos históricos, socioculturais, políticos e económicos diferentes. Ainda assim, resultou curioso constatar que, apesar da distância física entre ambos, o ensino artístico especializado nestes dois países tenha partilhado um percurso histórico com algumas semelhanças (regime ditatorial, a vivência de uma revolução, valorização da educação artística e democratização do acesso ao ensino especializado). Contudo, em cada um dos contextos estudados, estas vivências tiveram implicações de várias ordens, espelhando-se nas suas práticas organizativas e pedagógicas atuais.

Posto isto, os resultados deste estudo mostraram que, em termos gerais, uma das principais semelhanças entre os dois sistemas de ensino da música é que em ambos países a música é considerada um elemento importante da formação do indivíduo, havendo um investimento por parte dos respetivos governos em colocar este tipo de ensino ao dispor de um elevado número de jovens e crianças, bem como garantir, de alguma forma, o seu financiamento. A principal diferença surge ao verificar-se que, em Portugal, a democratização do acesso ao ensino especializado da música no âmbito das escolas vocacionais tem provocado um processo de descaracterização e de "desvio" da sua missão, já que a maior parte da população frequenta as escolas especializadas enquanto complemento educativo na área artística, não pretendendo seguir a música enquanto futura profissão. Desde essa ótica, pode considerar-se que o investimento que o governo faz neste tipo de ensino estará a contribuir, sobretudo, para a formação de jovens mais cultos e preparados artística e culturalmente, mas não para dar cumprimento à verdadeira finalidade do ensino especializado da música que é formar futuros músicos. Este é um aspeto que, na ótica da investigadora, no sistema de ensino musical cubano está bem delimitado.

Por outro lado, outra diferença detetada é que em Cuba todas as escolas são estatais, ao passo que em Portugal estas podem ser públicas ou privadas, sendo que estas últimas constituem-se a maioria no panorama nacional. Desde esse ponto de vista, pode considerar-se

que talvez o alargamento da resposta pública quer por via da abertura ou criação de novas instituições, quer pela nacionalização das escolas privadas dispostas a tal, seja um ponto de partida para o incremento da qualidade do ensino especializado da música, já que estas devem constituir-se o referencial para as restantes escolas.

Ainda dentro da orgânica geral dos dois sistemas, outro aspeto divergente é que em Portugal este subsistema revela-se pouco acompanhado e avaliado pela administração, refletindo-se num cenário de certa forma instável e pouco congruente. Apesar de já terem sido tomadas algumas medidas nesse sentido, as reflexões sobre este subsistema ainda revelam que as escolas especializadas continuam, de certa forma, entregues à sua autonomia, uma vez que parece não terem sido desenvolvidos ainda mecanismos que permitam uma verdadeira unificação das mesmas, bem como das suas práticas a nível nacional. Contrariamente, em Cuba, o ensino especializado da música parece constituir-se um subsistema muito estável e bem estruturado pois há um grande acompanhamento, orientação e controle a nível nacional de todas as práticas e ações desenvolvidas pelas escolas especializadas. Este será, do ponto de vista da investigadora, uma das debilidades do sistema de ensino especializado português quando comparado com o cubano e que, de alguma forma, conduz a todo um conjunto de constrangimentos com os quais este subsistema se depara na atualidade.

Entrando agora em aspetos mais intrínsecos das práticas organizativas e pedagógicas das escolas especializadas de música, algo que dificultou estabelecer o paralelo entre ambos países foi o facto de, no próprio sistema de ensino musical português, convergirem atualmente dois tipos de escolas especializadas que, embora façam parte do mesmo subsistema, apresentam características bastante distintas: as escolas vocacionais e as escolas profissionais.

Ao nível do ensino especializado praticado nas escolas vocacionais e, numa perspetiva geral, não se verificaram grandes semelhanças com as práticas cubanas. Algumas das similitudes apuradas dizem respeito às idades de ingresso, que é coincidente no curso básico/nível elementar com a dos instrumentos das carreiras curtas em Cuba e no ciclo de estudos seguinte (complementar/nível médio). Também em ambos países existe a possibilidade de frequentar os estudos em regime articulado e integrado, embora este último, considerado o regime de frequência mais idóneo, em Portugal se constitua uma minoria, ao passo que em Cuba representa a maioria.

Outra discrepância prende-se com o tempo de aprendizagem que, no caso dos alunos de piano, violino, viola d'arco e violoncelo em Cuba têm mais anos de formação já que iniciam os seus estudos mais cedo por serem considerados instrumentos cuja aprendizagem

requer de mais tempo. Também no ciclo de estudos seguinte Cuba contempla mais um ano de formação. Esta ligeira discrepância no tempo total de formação implica, por um lado, um maior esforço financeiro por parte do governo cubano mas por outro, se bem aproveitado, pode constituir-se vantajoso do ponto de vista que o aluno tem mais tempo para desenvolver as suas aprendizagens em geral e instrumental em particular.

Outra diferença apurada, e talvez aquela que apresenta mais disparidade entre um país e outro, prende-se com a formação dos alunos. Em termos de disciplinas e cargas horárias que integram os planos de estudos foi visível uma grande divergência entre as opções curriculares de ambos países. A este nível, o plano de estudos cubano em qualquer um dos ciclos de estudo apresenta um leque mais variado de disciplinas na componente vocacional, bem como uma carga horária geral bastante superior. Embora quantidade não seja sinónimo de qualidade, esta diferença poderá apontar de que em Cuba os alunos recebem uma formação mais ampla quer em disciplinas, quer em horas de formação. Por outro lado, a própria forma como são ministradas as aulas de Instrumento será uma evidência do tipo de preparação que terá um aluno em um e outro país. Em Portugal estas desenvolvem-se maioritariamente em grupo, uma modalidade que, embora tenha os seus benefícios, na opinião dos entrevistados na prática não se equipara com uma aula individual onde toda a atenção do professor está centrada nas especificidades do aluno e o aluno está centrado na sua aprendizagem. Em Cuba, por sua vez estas são sempre individuais, canalizando todo o foco do processo de ensino-aprendizagem no aluno e permitindo, de igual modo, que se estabeleça uma forte ligação entre "mestre" e "discípulo".

Atendendo agora ao universo das escolas profissionais constatou-se que, dentro do panorama do ensino musical português, estas escolas ocupam um lugar de destaque não apenas pelos excelentes resultados que os seus alunos têm obtido ao longo da sua ainda curta existência e do papel fulcral das mesmas no incremento do nível musical e cultural do país, mas também por possuírem características que se consideram as ideais para uma formação integral dos futuros músicos: formação integrada num único estabelecimento de ensino, currículo próprio, forte investimento na prática instrumental e desenvolvimento de inúmeras atividades no âmbito musical.

Atendendo a que o ensino especializado da música é descrito como um tipo de ensino direcionado para aqueles que, de facto, possuem talentos e aptidões, pretendendo aceder a uma formação musical direcionada para uma carreira musical nesta expressão artística, pode considerar-se que o modelo seguido pelas escolas profissionais é o que apresenta mais semelhanças com o tipo de ensino ministrado nas escolas de música cubanas. Porém, dentro da estrutura organizativa e pedagógica de ambas foi possível constatar algumas diferenças.

Entre elas destaca-se a idade de ingresso, que em Cuba é bastante mais precoce, e a duração dos cursos, que em Cuba é bastante superior, permitindo que se faça um trabalho mais aprofundado, que se abordem mais conteúdos e que a aprendizagem possa ser feita de forma mais gradual e não tão célere e concentrada como é exigido neste tipo de escolas.

Os professores entrevistados foram unânimes de que se houvesse a possibilidade de propiciar um início da aprendizagem mais precoce iria permitir por um lado, uma maior apropriação do instrumento por parte do aluno e, por outro, a possibilidade de realizar uma aprendizagem mais progressiva, onde se poderia trabalhar com mais profundidade e detalhe, abordar mais repertório, mais conteúdos, mais conceitos, entre muitos outros aspetos.

Por outro lado, a análise dos planos de estudos levou a concluir que em Cuba, no nível médio (curso de Instrumentista em Portugal), os alunos contactam com um maior número de disciplinas, desde teórico-musicais até pedagógicas, em parte porque ambos países perseguem perfis diferentes nos seus alunos. Em Cuba aposta-se numa formação mais multifacetada do futuro músico, em Portugal a formação visa, sobretudo, a excelência enquanto instrumentista solista ou de orquestra, estando a maior parte da carga horária do plano de estudos concentrada em desenvolver estas vertentes.

De facto, e como se atestou nas informações recolhidas, os resultados obtidos pelos alunos destas escolas são reveladores de uma formação de qualidade, no entanto, e como foi visível através das opiniões dos entrevistados, seria importante apostar, ainda mais, num aprofundamento da base geral e cultural dos alunos já que nem sempre as bases teórico-musicais dos mesmos está equiparada ao nível conseguido no instrumento.

Segundo Vieira (2014), os alunos que finalizam os cursos profissionais em Portugal ainda não possuem as competências profissionais necessárias para integrar o mercado de trabalho precisando, portanto, de frequentar os cursos do Ensino Superior. Já em Cuba, o ensino especializado da música ministrado prevê esta preparação e inserção dos alunos no mundo laboral através de (1) uma base teórica e prática bastante rica e abrangente, incluindo formação pedagógica; (2) da Prática Pré-Profissional e, finalmente, (3) do cumprimento do Serviço Social. A passagem por todas estas experiências constituem-se, na ótica da investigadora, ferramentas importantes na preparação do jovem músico. Analisando a sua experiência desde esse ponto de vista, uma das principais dificuldades sentidas por esta quando concluiu os seus estudos musicais em Portugal e se viu confrontada com o mundo da docência foi, precisamente, constatar que não possuía preparação suficiente nessa área e que as experiências prévias nesse campo tinham sido muito pontuais, algo que dificultou, sem dúvida, os seus primeiros passos enquanto docente.

Assim, conclui-se que, num mundo que reclama cada vez mais qualificações e competências, tornar-se indispensável munir o futuro profissional da música, desde cedo, com as ferramentas necessárias para enfrentar as diversas opções laborais que esta rama oferece, por isso, e ponderando que este será um ponto forte do sistema de ensino musical cubano, considera-se que poderia servir de exemplo ou modelo para potenciar determinadas práticas que fortaleçam ainda mais os pontos positivos que o sistema de ensino da música em Portugal possui e, da mesma maneira, procurar respostas e soluções para aqueles que ainda precisam de aperfeiçoamento.

Não é intuito deste estudo estereotipar ideias segundo os resultados obtidos, nem muito menos emitir juízos sobre qual dos sistemas é melhor ou pior, apenas se pretendem expor alguns pontos de vista e, decorrente destes, propiciar o debate e a reflexão acerca da realidade atual do ensino especializado da música em Portugal, perspectivado desde o ponto de vista do modelo organizativo e pedagógico de um outro sistema de ensino da música que, embora retirado de uma realidade histórica, social, cultural e económica bastante diferente, persegue o mesmo fim: proporcionar uma formação de excelência a aqueles que serão os futuros profissionais da música do país.

Este estudo apresenta algumas limitações, nomeadamente devido à carência de bibliografia e bases materiais disponíveis; condicionantes de tempo e distanciamento de um dos países em estudo, o que, logo à prior, dificultou o acesso a inúmeras informações, não tornando de todo exequível um maior aprofundamento dos vários aspetos aqui apresentados. Assim, seria interessante, numa outra oportunidade, com acesso a mais recursos materiais e no âmbito de um outro tipo de estudo, analisar e comparar de forma mais minuciosa alguns pontos que foram aqui abordados superficialmente e verificar se, realmente, estes têm implicações na formação e nos resultados obtidos pelos alunos de um e outro país. De igual modo, outras perspectivas poderão ser exploradas através do alargamento das entrevistas a mais professores, incluindo professores portugueses.

Em todo o caso, e atendendo a que "a educação não é apenas uma despesa social mas também um investimento económico e político, gerador de benefícios a longo prazo" (UNESCO, 1996, p.180), espera-se que este estudo seja um contributo para que, em tempos onde se reclamam novos pressupostos, alguns dos aspetos aqui mencionados sejam alvo de reflexão com vista à procura da excelência musical.

Bibliografia

Albarello, L. et al. (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Anderson, T. & Kanuka, H. (2003). *E-research: Methods, strategies, and issues*. Boston: Allyn and Bacon.

Ardévol, J. (1961). *La música en Cuba*. La Habana: Editorial Luz-Hilo.

Barbosa, C. (2012). *Promoção da participação cultural em Viana do Castelo. O caso da Academia e da Escola Profissional de Música*. (Relatório Reflexivo de Atividade Profissional, II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação, Administração e Gestão Escolar). Universidade Católica Portuguesa, Braga.

Bendix, R. (1977). *National-Building and Citizenship*. California: University of California Press.

Boal Palheiros, G. (2002). *Listening to music at home and at school*. (Tese de Doutoramento). University of Surrey Roehampton, London.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. (2ªEd.). Porto: Porto Editora.

Bonitatibus, S. G. (1989). *Educação Comparada: Conceito, Evolução, Métodos*. São Paulo: EPU.

Borthwick, S.J. & Davidson, J.W. (2002). *Developing a Child's Identity as a Musician: A Family 'Script' Perspective*. In R. MacDonald, D.J. Hargreaves & D. Mills (Eds). *Musical Identities*, pp. 60-78. New York: Oxford University Press.

Branquinho, E. (2013). *A prática instrumental em grupo como fator de socialização/integração da criança*. (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB). Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu.

Brito, M. C. (1989). *Estudos de História da Música em Portugal*. Lisboa: Editorial Estampa.

Brito, M. C. & Cymbron, L. (1992). *História da Música Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cabrera Salort, R. (2010). *La mirada de una isla despierta: dos siglos de arte y enseñanza de Cuba*. In Revista Bordón, vol.62, nº2, pp.93-106.

Cairo, J. (2011). *A cultura musical cubana em cinco décadas fecundas (1959-2010)*. Estudos Avançados, vol.25, nº 72, São Paulo, maio/agosto 2011.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142011000200015>. Consultado em: 16/03/14.

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia de Investigação, Guia para Auto-aprendizagem*, (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, E. (2013). *Reflexões sobre a importância dos estudos de educação comparada na atualidade*. In Revista HISTEDBR On-line, nº 52, pp.416-435. Campinas. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/download/4822/4649>.

Consultado em: 29/01/14.

Caspurro, M. H. (2006). *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação*. (Dissertação de Doutoramento em Educação Musical). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Castelo-Branco, S. El-S. (1997). *Portugal e o Mundo - O Encontro de Culturas na Música*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Cavalcanti, C. (2010). *Um estudo sobre a auto-regulação da prática instrumental de músicos*. Música em Perspetiva vol.3 nº 2, março 2010, pp. 74-86.

Cordero, D. (2010). *Retos en la formación del músico como pedagogo. Una mirada desde la universidad de las artes*. Arte y Movimiento nº 2, junio 2010. Universidad de Jaén, pp.17-30.

Costa, R. (2012). *A interação professor/aluno nas aulas individuais de instrumento de cordas*. (Dissertação de Mestrado em Ensino da Música). Universidade Católica Portuguesa, Porto.

Cró, R. (2011). *O Ensino da Música como atividade Extraescolar: uma abordagem reflexiva e construtiva sobre as práticas pedagógicas dos professores no âmbito da inovação pedagógica*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação-Inovação Pedagógica). Universidade da Madeira, Madeira.

Davidson, J.W. (2002). *Developing the Ability to Perform*. In J. Rink (Ed.). *Musical Performance, a Guide to Understanding*, pp.89-101. Cambridge: Cambridge University Press.

Fernandes, D. (Coord.), Ramos do Ó, J., Ferreira, M. B., Marto, A., Paz, A. & Travassos, A. (2007). *Relatório Final Revisto: Estudo de Avaliação do Ensino Artístico*. Ministério da Educação.

Fernandes, D. (Coord.), Ramos do Ó, J. & Paz, A. (2008). *Ensino artístico especializado da música: para a definição de um Currículo do Ensino Básico*. Universidade de Lisboa, Lisboa.

Fernandes, C. (2013). *Relatório de atividade profissional*. (Relatório de Mestrado em Ensino da Música). Universidade do Minho, Braga.

Folhadela, P., Vasconcelos, A. & Palma, E. (1998). *Ensino especializado da música. Reflexões de escolas e professores*. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento do Ensino Secundário.

Gabrielsson, A. (1999). *The Performance of Music*. In D. Deutsch (Ed.). *The Psychology of Music*, pp.501-602. San Diego: Academic Press.

Gabrielsson, A. (2003a). *Music Performance Research at the Millennium*. In *Psychology of Music*, nº 31, pp. 221-272.

- Gainza, V. H.** (1988). *Estudos de Psicopedagogia Musical*. 3.ed. São Paulo: Summus.
- Gell Fernández-Cueto, L.** (2008). *Orígenes y evolución de la enseñanza del piano en Cuba*. In *La Retreta*, año I, nº 5, noviembre-diciembre 2008, San José de Costa Rica, ISSN: 1659-3510.
- Gembris, H., Bässler, H., Grosse, T., Stöger, C. & Gutzeit, R.** (2006). *Life long Learning – Lebenslänglich Lehren; Im Spannungsfeld von Lernen Wollen und Lernen Müssen. Eine Diskussion. Üben und Musizieren*, 2, pp.24-28.
- Giró, R.** (1986). *La Enseñanza Artística en Cuba*. La Habana: Editorial Letras Cubanas.
- Gomes, C.** (2000). *Contributos para o estudo do Ensino Especializado de Música em Portugal*. (Memória final do Cese em Direção Pedagógica e Administração Escolar). Instituto Jean Piaget, Almada.
- Gomes, C.** (2002a). *Discursos sobre a «especificidade» do ensino artístico: a sua representação histórica nos séculos XIX e XX*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Hallam, S.** (1998). *Instrumental Teaching: A practical Guide to better Teaching and Learning*. Oxford: Heinemann.
- Hernández, M. & Hernández, G.** (1986). *Hacia una formación científica en la enseñanza de la música*. Ponencia al 1er. Encuentro Latinoamericano de Enseñanza Artística, abril 1986.
- Iria, A.** (2011). *O Ensino da Música em Portugal – desde 25 de Abril de 1974*. (Dissertação de Mestrado em Música). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Jahn, D.** (2006). *Introduction to Comparative Politics*. Wiesbaden: VS-Verlag,
- Kemp, A. E.** (2005). *Introdução à Investigação em Educação Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- León, A.** (1984). *Del Canto y el Tiempo*. La Habana: Editorial Letras Cubanas.
- Linares, M. T.** (1970). *Introducción a Cuba: La música popular*. La Habana: Cuadernos Populares.
- Machado, R.** (2011). *A iniciação ao piano em Portugal: estudo comparativo*. (Dissertação de Mestrado em Música). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Madeira, A. I.** (2008). *Perspetivas Atuais da Investigação em Educação Comparada: Um Olhar Luso-Brasileiro*. Conferência de Abertura do 4º Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada PUCRS – Porto Alegre, 1 a 3 de abril. Disponível em <http://www.sbec.org.br/evt2008/trab04.pdf>. Consultado em 3/02/14.
- Manzini, E.** (2004). *Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros*. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>. Consultado em: 01/07/14.

Marcondes, M. A. S. (2005). *Educação Comparada: perspectivas e investigações*. EccoS, São Paulo, vol.7, nº 1, pp.139-163. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/715/71570107.pdf>>. Consultado em 03/02/14.

Mikus, A. (2012). *Conceção de estratégias para o ensino coletivo de violino numa sala de aula diferenciada*. (Dissertação de Mestrado em Ensino da Música). Universidade Católica Portuguesa, Porto.

Mikus, J. (2013). *O contributo da disciplina de orquestra no desenvolvimento integral dos alunos do ensino especializado da música*. (Dissertação de Mestrado em Ensino da Música). Universidade Católica Portuguesa, Porto.

Mota, G. (2001). *Portugal*. In D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.) *Musical Development and Learning - The International Perspective*, pp.151-162. Londres: Continuum.

Muguercia, Y. (2013). *La Enseñanza Artística cubana se transforma*. Cuba Debate, Havana, outubro 2013.

Disponível em: http://www.cubadebate.cu/especiales/2013/10/17/la-ensenanza-artistica-cubana-se-transforma/#.VAmLT_ldVJV. Consultado em: 13/08/14.

Nery, R. V. & Castro, P. F. de, (1991). *História da Música (sínteses da cultura Portuguesa)*. Lisboa: Comissariado para a Europália 91 –Portugal / Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Nohlen, D. (2004). *Comparative Method in: Nohlen/Schultze*. (Ed): Encyclopedia of Political Science. 2nd edition, Verlag Beck, Munich, pp.1042-1052.

Pastor, A.; Romero, X.; Bellés, A.; Gómez, M. & Ballester, M. (2011). *Comparativa entre dos sistemas educativos: Cuba vs España*. Forum de Recerca nº16, pp.205-220. Disponível em: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi16/edu/7.pdf>. Consultado em: 13/03/14

Pereira, E. (2012). *A conceção e implementação da Prova de Aptidão Profissional nos cursos profissionais do ensino secundário público*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Lusófona, Porto.

Pereira, M. (2011). *O Impacto do Ensino Articulado para Piano no Ensino Especializado*. (Dissertação de Mestrado em Música). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Ribeiro, A. & Vieira, M. (2010). *O Ensino da Música em Regime Articulado: Projeto de Investigação-Ação no Conservatório do Vale do Sousa*. XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. *Políticas públicas em Educação Musical: dimensões culturais, educacionais e formativas*. Goiânia, 28 de setembro a 1 de outubro de 2010.

Rink, J. (2002). *Musical Performance, a Guide to Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME-DEB

Sá, H. (2009). *A Escola violinística russa do século XX e a sua presença em Portugal*. (Dissertação de Mestrado em Música). Universidade de Aveiro, Aveiro.

- Saint-Georges, P. et al.** (2005). *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. (2ªEd.) Lisboa: Gradiva.
- Sánchez, P.** (2012). *Educación Musical en Cuba: Teoría e Práctica Educativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Schneider, S. & Schmitt, C.** (1998). *O uso do método comparativo nas Ciências Sociais*. Cadernos de Sociologia, Porto Alegre, vol. 9, pp. 49-87.
- Silva, A. S. (Coord.) et al.** (2000). *A Educação Artística e a promoção das artes, na perspetiva das políticas públicas. Relatório do grupo de contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura*. Editorial Ministério da Educação.
- Sloboda, J., Davidson, J., Howe M. & Moore D.** (1996). *The role of practice in the development of performing musicians*. British Journal of Psychology nº 87, pp. 287-309.
- Sosniak, L. A.** (1985). *Phases of Learning*. In Bloom, B. S. (Ed.). *Developing Talent in Young People*, pp. 409-438. New York: Ballantine Books.
- Sousa, R. P.** (2003). *Factores de abandono escolar no ensino vocacional da Música*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia da Música). Universidade do Porto, Porto.
- Sousa, A.** (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte - 2ª Edição.
- Torres, R.** (1998). *As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Trindade, A.** (2010). *A Iniciação em Violino e a Introdução do Método Suzuki em Portugal*. (Dissertação de Mestrado em Música). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- UNESCO** (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: PT. Asa.
- Vieira, A. de J.** (2003). *Ensino especializado da música numa escola privada: centralidade(s) e liderança do diretor pedagógico*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade do Minho, Braga.
- Vieira, A.** (2014). *O orientador da Prova de Aptidão Profissional nos cursos profissionais de música: um projeto transdisciplinar integrador de saberes e competências profissionais*. (Relatório de Mestrado em Ensino da Música). Universidade Católica Portuguesa, Porto.

Legislação Consultada

Decreto-Lei nº. 310/83, de 1 de Julho
Decreto-Lei nº. 26/89, de 21 de Janeiro
Decreto-Lei nº. 344/90, de 2 de Novembro
Decreto-lei nº. 4/98, de 8 de Janeiro
Portaria nº. 370/98, de 29 de Junho
Portaria nº. 691/2009, de 25 de Junho
Portaria nº. 225/2012, de 30 de Julho
Portaria nº. 243-B/2012, de 13 de Agosto
Nota Informativa da ANQEP, IP
(Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional)

Outros Documentos

Portugal

- ✓ Plano de Estudos (Curso Básico de Música) - Portaria nº. 225/2012, de 30 de Julho
- ✓ Plano de Estudos (Curso Complementar de Música) - Portaria nº. 243-B/2012, de 13 de Agosto
- ✓ Plano de Estudos (Cursos Básico de Instrumento) - Consultado em:
<http://www.fam.pt/gca/index.php?id=151>
- ✓ Plano de Estudos (Curso de Instrumentista) - Consultado em:
<http://www.fam.pt/gca/index.php?id=152> e <http://www.fam.pt/gca/index.php?id=153>
- ✓ Programa de Cordas (Curso Básico de Instrumento) - Escola Profissional de Música de Viana do Castelo
- ✓ Programa de Violino (Curso Básico de Música) - Conservatório de Música de Aveiro "Calouste Gulbenkian"
- ✓ Programa de Violino (Curso Básico de Música) - Curso de Música Silva Monteiro

Cuba

- ✓ Ministério de Cultura/Centro Nacional de Escuelas de Arte (CNEArt) - *Indicaciones Generales para el Subsistema de Enseñanza Artística en sus Niveles Elemental y Medio Superior Profesional*. La Habana: Editorial Adagio, 2011
- ✓ CNEArt - Planes de Estudio - Nivel Elemental
- ✓ CNEArt - Planes de Estudio - Nivel Medio Superior Profesional
- ✓ CNEArt - Programa de Estudio de la Especialidad de Violín (Nivel Elemental)

ANEXOS

Anexo 1- Notas Biográficas dos Entrevistados

Professor Miguel del Castillo

Natural de Santiago de Cuba, Cuba, realizou os seus primeiros estudos musicais no Conservatório da sua cidade natal. Entre 1964 e 1971 cursou os estudos de nível médio na Escola Nacional de Arte de Havana, integrando a classe do destacado violinista cubano Evélio Tieles. Licenciou-se em Violino no Instituto Superior Pedagógico Musical “Gnesin” de Moscovo e em 1990 conclui a pós-graduação em Direção de Orquestra no Conservatório “P. I. Tchaikovsky” da mesma cidade. Enquanto docente desenvolveu uma notória atividade no conservatório "Esteban Salas", em Santiago de Cuba, Cuba. Sob a sua direção estiveram várias orquestras cubanas, a Orquestra Sinfónica do Conservatório "Tchaikovsky" de Moscovo, a Orquestra Sinfónica dos Llanos Ocidentais da República de Venezuela, a Orquestra Sinfónica do Festival de Música de Vila Seca, a Orquestra Sinfónica da Universidade de Valencia, entre muitas outras. Entre 1994 e 2008 foi professor de violino na Escola Profissional e na Academia de Música de Viana do Castelo e maestro titular da Orquestra Sinfónica da EPMVC.

Professor Rafael Cutiño

Natural de Holguín, Cuba, iniciou os seus estudos musicais na sua cidade natal, continuando-os posteriormente na Escola Nacional de Arte e no Instituto Superior de Arte de Havana. Foi viola solista da "Camerata Brindis de Salas" e ao longo de vários anos integrou a Orquestra Nacional de Cuba, tendo-se apresentado em diversas salas nacionais e internacionais. Foi professor assistente do violinista e compositor arménio Rubén Altunyan e desenvolveu uma intensa atividade pedagógica na Escola Nacional de Arte e em diversos conservatórios de música de Havana. Desde o ano 2000 é professor de Viola d’arco, Naipe e PIN na Escola Profissional de Música de Viana do Castelo. A partir do ano 2003 passou também a integrar o corpo docente da Academia de Música de Viana do Castelo enquanto professor de Instrumento (Violino e Viola d’Arco) e Classe de Conjunto. Tendo sido responsável pela formação de inúmeros finalistas de viola d’arco da escola profissional desta cidade, na atualidade a sua atividade docente continua a ser desenvolvida nestas instituições.

Anexo 2- Guião das Entrevistas

Guião (Professor Miguel del Castillo)

Questão 1- Pode dizer-me o seu nome, idade e local de nascimento?

Questão 2- Onde iniciou os seus estudos musicais? Pode falar-me um pouco sobre o seu percurso académico?

Questão 3- Que influências/mudanças se introduziram no ensino da música em Cuba a partir do intercâmbio cultural com a União Soviética?

Questão 4- Porque em Cuba há uma distinção entre carreiras longas e carreiras curtas?

Questão 5- Quais os motivos para se estabelecer na Europa?

Questão 6- Uma vez que já vivenciou três meios musicais distintos, o cubano, o russo e o português, que diferenças nos poderá apontar?

Questão 7- Com base na sua experiência, que debilidades reconhece no modelo organizativo e pedagógico no ensino da música em Portugal quando comparado com o ensino musical cubano?

Questão 8- E relativamente a aspetos convergentes?

Questão 9- Qual a sua opinião sobre as Escolas Profissionais e o tipo de formação que estas oferecem?

Questão 10- Na sua opinião, quem apresentará melhores resultados: um aluno que conclua aqui o Curso de Instrumentista ou um que termine o nível Médio Profissional em Cuba?

Questão 11- A sua formação foi sempre através do ensino individual do instrumento? Qual a sua opinião sobre as aulas de Instrumento em grupo e as aulas individuais? Para si qual será mais vantajosa para a aprendizagem do Instrumento?

Questão 12- Para concluir, conhecendo as três realidades (cubana, russa e portuguesa), que considera poder ser melhorado ou introduzido no sistema de ensino musical português?

Guião (Professor Rafael Cutiño)

Questão 1- Pode dizer-me o seu nome, idade e local de nascimento?

Questão 2- Onde iniciou os seus estudos musicais? Pode falar-me um pouco sobre o seu percurso académico?

Questão 3- Que influências/mudanças se introduziram no ensino da música em Cuba a partir do intercâmbio cultural com a União Soviética?

Questão 4- Porque em Cuba há uma distinção entre carreiras longas e carreiras curtas?

Questão 5- Quais os motivos para se estabelecer na Europa?

Questão 6- Uma vez que já vivenciou dois meios musicais distintos, o cubano e o português, que diferenças nos poderá apontar?

Questão 7- Com base na sua experiência, que debilidades reconhece no modelo organizativo e pedagógico no ensino da música em Portugal quando comparado com o ensino musical cubano?

Questão 8- E relativamente a aspetos convergentes?

Questão 9- Qual a sua opinião sobre as Escolas Profissionais e o tipo de formação que estas oferecem?

Questão 10- E das restantes escolas vocacionais?

Questão 11- Na sua opinião, quem apresentará melhores resultados: um aluno que conclua aqui o Curso de Instrumentista ou um que termine o nível Médio Profissional em Cuba?

Questão 12- A sua formação foi sempre através do ensino individual do instrumento? Qual a sua opinião sobre as aulas de Instrumento em grupo e as aulas individuais? Para si qual será mais vantajosa para a aprendizagem do Instrumento?

Questão 13- Para concluir, conhecendo as duas realidades (cubana e portuguesa), que considera poder ser melhorado ou introduzido no sistema de ensino musical português?

Anexo 3- Entrevistas

Miguel del Castillo

N. 1950- Santiago de Cuba, Cuba

Entrevista concedida a 27 de agosto de 2014

em Vigo, Espanha

Questão 1

Sara Rodríguez (SR): Pode dizer-me o seu nome, idade e local de nascimento?

Miguel del Castillo (MC): O meu nome é Miguel del Castillo, tenho 64 anos e nasci em Santiago de Cuba, Cuba.

Questão 2

SR: Onde iniciou os seus estudos musicais? Pode falar-me um pouco sobre o seu percurso académico?

MC: Bom, os meus estudos musicais iniciaram-se em Santiago de Cuba, primeiramente em casa, com o meu pai que era violinista. Nessa altura não frequentava nenhuma escola pois ainda não tinha muito claro se queria seguir música como futura profissão. Posteriormente, depois do meu pai ter visto que eu tinha aptidões para a música, ingressei no conservatório de música "Esteban Salas", no nível elementar. Mais tarde, em 1964, tinha eu 14 anos, surgiu a oportunidade de prosseguir os meus estudos em Havana. Nessa cidade conclui os meus estudos de nível elementar e iniciei os de nível médio. Depois de concluir os estudos deste nível, trabalhei como professor durante 1 ano e, posteriormente, colocaram-me em Santiago de Cuba, onde trabalhei uns 4 ou 5 anos. Entretanto, como em Cuba ainda não existiam os estudos superiores nos moldes que existe hoje, os mesmos só podiam ser cursados no estrangeiro. Nessa altura, havia anualmente concursos a nível nacional e como muitos dos meus alunos foram premiados, a equipa diretiva que estava naquela altura propôs-me fazer os estudos superiores na antiga União Soviética. Essa oportunidade só era dada a alguns por isso obviamente que aceitei. Aliás, o sonho de qualquer músico e violinista naquela época era ir lá uma vez que era considerada uma das melhores escolas do mundo. Parti então para Rússia, lá fiz dois anos de preparação antes de começar no nível superior e depois ingressei neste, no Instituto Pedagógico "Gnesin", e lá completei então os 5 anos que durava o curso.

Questão 3

SR: Que influências/mudanças se introduziram no ensino da música em Cuba a partir do intercâmbio cultural com a União Soviética?

MC: Bem, pouco a pouco, com a cooperação que existia com a União Soviética, foi-se instaurando em Cuba o modelo da escola russa já que naquela altura o nosso ensino da música estava organizado de maneira diferente. Como já te disse, quando concluí os meus estudos de nível médio ainda não existia o nível superior. Uma vez que nas escolas de nível elementar e médio haviam muitos professores soviéticos, esses técnicos foram, pouco a pouco, ajudando a organizar o ensino da música em Cuba, segundo a estrutura da escola russa, ou seja, sete anos de nível elementar, 4 anos de nível médio, 5 anos de nível superior e depois uns três anos daquilo que são os mestrados, doutoramentos, etc. e que depois de instaurado deu muito bons resultados. Portanto, a principal influência foi em termos de estrutura geral mas também houve, por exemplo, ao nível dos programas pois estes foram elaborados com a colaboração destes pedagogos de leste. No caso do programa de violino este é muito semelhante ao praticado na Rússia, os conteúdos a abordar ao longo dos vários anos dos cursos são praticamente os mesmos. Outra coisa importante é que o programa é o mesmo em todas as escolas do país, são nacionais, havendo assim uma igualdade e uniformização no ensino. Aliás, quando se fazem provas a nível nacional isso é visível. Um aluno que queira, por exemplo, mudar para uma escola de música noutra cidade tem de ter cumprido o programa estipulado para o ano em que está e que é o mesmo em todas as escolas do país.

Questão 4

SR: Porque em Cuba há uma distinção entre carreiras longas e carreiras curtas?

MC: Bom, vamos lá ver. Nós consideramos carreiras longas os estudos dos instrumentos de cordas e o piano pois têm uma duração de 7 anos no nível elementar, ao passo que os restantes instrumentos conformam as carreiras curtas, com 5 anos de duração. Bom, com base na experiência pedagógica de muito pedagogos, considerou-se que os alunos dos instrumentos contemplados nas carreiras longas, num ano fazem muito menos que os alunos de sopros, por exemplo, devido à complexidade dos instrumentos e a verdade é que a prática tem comprovado esse facto, daí a necessidade de mais tempo para desenvolver certos aspetos. Um aluno de saxofone ou clarinete, por exemplo, não tinha grande necessidade de estudar sete anos no nível elementar, em cinco anos tinha tempo para resolver os problemas.

Questão 5

SR: Quais os motivos para se estabelecer na Europa?

MC: Ora, como a minha esposa entretanto veio trabalhar para Espanha eu, passado algum tempo, uma vez que não se justificava estarmos tão longe, juntei-me a ela e decidi tentar a minha sorte aqui na Europa. Vim então para Espanha e, entretanto, surgiu a oportunidade de ir trabalhar para Portugal, na Escola Profissional e na Academia de Música de Viana do Castelo pois naquela altura eram necessários professores. A escola profissional ainda estava recém criada e havia falta de professores para dar as várias disciplinas, nessa altura o corpo docente era em grande parte constituído por professores estrangeiros.

Questão 6

SR: Uma vez que já vivenciou três meios musicais distintos, o cubano, o russo e o português, que diferenças nos poderá apontar?

MC: Deixa-me ver...Entre o cubano e o russo não senti grande diferença, talvez a principal tenha sido que os russos têm um nível de exigência que para nós latinos é extrema. Na Rússia os professores são muito rigorosos e não aceitam nenhum tipo de desculpa, lá há que trabalhar mesmo e ter muita força de vontade para aguentar certas situações que são verdadeiramente duras. O nível pedagógico na Rússia também era muito elevado, os professores tinham um nível de preparação muito bom. Em relação ao panorama musical português, bem...quando eu cheguei aqui pareceu-me bastante pobre a todos os níveis, sobretudo aqui no Norte. Claro que em Lisboa o meio musical devia ser mais ativo. Ainda assim, no que se refere à formação ainda estava pouco desenvolvida, o nível não era muito elevado mas com o trabalho que se começou a fazer nas escolas profissionais o panorama musical foi-se enriquecendo pouco a pouco, o nível foi melhorando e hoje em dia, grande parte dos professores que estão nas escolas de música são fruto desse trabalho.

Questão 7

SR: Com base na sua experiência, que debilidades reconhece no modelo organizativo e pedagógico no ensino da música em Portugal quando comparado com o ensino musical cubano?

MC: Eu considero que uma delas é a duração dos cursos. A meu ver um aluno quando começa deve ter mais tempo para desenvolver a aprendizagem, sobretudo nos instrumentos de cordas, aqueles que como te dizia há pouco são as carreiras longas em Cuba. Vê lá tu que aqui em 3 ou 5 anos, dependendo se o aluno estuda na profissional ou na academia, temos de fazer o que em Cuba se faz em 7. Isso é bastante complicado tendo em conta que os alunos

têm capacidades diferentes. Aqueles que têm muito talento penso que podem fazer perfeitamente mas aqueles que, às vezes não por falta de talento e sim por precisarem de mais tempo para assimilarem as coisas e desenvolverem-se, resulta muito complicado. Por outro lado, a idade com que começam a estudar é outro fator importante. A meu ver aqui em Portugal começa-se a estudar um pouco tarde. Na escola profissional, por exemplo, só começam aos 12 anos, isso para mim é muito tarde para iniciar os estudos de violino. Eu considero que seria uma mais-valia os alunos começarem antes pois, quanto mais cedo, a própria preparação muscular do aluno é mais flexível e permite uma melhor adaptação ao instrumento, por exemplo. Os planos curriculares são também um pouco diferentes, aqui me parecem mais gerais, em Cuba são mais abrangentes. Também o facto de lá os cursos terem uma maior duração permite que se abordem mais disciplinas e mais conteúdos. Outro aspeto importante é que tanto em Cuba como em Rússia os alunos têm aulas complementares de piano desde praticamente o início até ao fim da formação ao passo que aqui não. No fundo todo o conjunto de disciplinas que os alunos têm em Cuba dá-lhes uma bagagem, a meu ver bastante superior. Parece-me que nesse sentido os alunos em Portugal ficam com algumas lacunas na cultura musical em geral. Claro que eu entendo que aqui isso é um pouco difícil de mudar pois fica muito caro, é muito dispendioso pois requer de mais horas, mais professores. Enfim, tudo se resume ao fator financeiro.

Questão 8

SR: E relativamente a aspetos convergentes?

MC: Bem, em alguns aspetos há certas semelhanças. Por exemplo, no tempo que eu trabalhava as aulas de instrumento tinham 2 ou 3 frequências semanais, isso é semelhante a Cuba. Na escola profissional as aulas são todas na mesma escola, as aulas de instrumento são individuais, os alunos desde o início têm uma pianista para acompanhá-los, isso também é assim em Cuba. A prática de orquestra também é comum aos dois países. Na verdade não existem grandes semelhanças devido a aquela questão que há pouco falávamos da diferença na duração dos cursos, as idades de ingresso, os planos de estudo, os programas que requerem que se faça outro tipo de gestão, inclusive nas aulas de instrumento.

Questão 9

SR: Qual a sua opinião sobre as Escolas Profissionais e o tipo de formação que estas oferecem?

MC: Eu tenho a melhor das opiniões sobre as escolas profissionais. Atendendo às condições em que estava o ensino da música em Portugal quando começaram a desenvolver-se estas escolas e como está agora, é inegável a melhoria que se operou no nível musical. Foi gigantesco, independentemente de todos os detalhes que já falamos um pouco anteriormente sobre coisas que podiam ser diferentes ou melhorar-se, etc. Para mim foi, sem sombra de dúvida uma grande experiência trabalhar na escola profissional. O trabalho que lá se desenvolve é muito sério, rigoroso, com uma disciplina muito estrita e daí também os bons resultados. Para mim estas escolas têm sido um êxito no panorama do ensino musical em Portugal. A sua própria função social tem sido muito importante já que permitiu a muitos alunos, cujas famílias não tinham possibilidades, formarem-se e hoje serem grandes músicos. Outra coisa é que se possam, sempre que haja essa possibilidade, incrementar e melhorar alguns aspetos no sentido de enriquecer a formação dada nestas escolas. Ainda assim, verdadeiramente a minha opinião sobre estas escolas é a melhor, não tem como ser diferente.

Questão 10

SR: Na sua opinião, quem apresentará melhores resultados: um aluno que conclua aqui o Curso de Instrumentista ou um que termine o nível Médio Profissional em Cuba?

MC: Apesar das diferenças que referi anteriormente, em muitos casos está equiparado. Claro que aqui conta muito o talento. Já tivemos inúmeros alunos na escola profissional, muito talentosos, a acabar os seus estudos com excelentes resultados no que respeita ao instrumento, apesar do reduzido tempo de formação. Claro que se esses mesmos alunos tivessem começado mais cedo, obviamente que os seus resultados, à partida, ainda seriam melhores. Outra coisa é as lacunas que esses alunos possam ter nas outras disciplinas, é que não é só tocar bem, o resto também conta. E no próprio instrumento, pelo pouco tempo que dispomos, a aprendizagem tem de ser muito rápida, não dando tempo às vezes de trabalhar com detalhe e profundidade. Às vezes, essa limitação de tempo não permite que um aluno, mesmo tendo capacidade para tal, trabalhe um conjunto de obras que são importantes para o seu desenvolvimento, ao passo que em Cuba é diferente pois o aluno tem tempo de vê-las. Inclusive, há obras que aqui só se abordam no Curso de Instrumentista e que em Cuba se trabalham no nível Elementar. Em termos de preparação geral claro que há diferenças, aliás, em Cuba, concluindo o nível médio, o aluno já fica habilitado para poder dar aulas no nível elementar.

Questão 11

SR: A sua formação foi sempre através do ensino individual do instrumento? Qual a sua opinião sobre as aulas de Instrumento em grupo e as aulas individuais? Para si qual será mais vantajosa para a aprendizagem do Instrumento?

MC: (risos) Bom, a verdade é que é difícil imaginar uma aula de instrumento em grupo. Eu penso que isso tenha surgido mais por uma questão financeira do que por qualquer outra razão. Mas pronto, eu penso que não há dúvidas que o desenvolvimento de um aluno em aulas individuais de instrumento é muito melhor. Através de toda a história isso tem sido sempre assim. Em todo o caso, quando a aula de instrumento é partilhada apenas por dois alunos, há alguma possibilidade de alternar mas quando já ultrapassa esse número aí não há tempo nem possibilidade de efetuar um trabalho mais profundo. Por uma questão económica acredito que surja a necessidade de avançar com este tipo de experiências que acredito que tenha resultados, não sei, eu nunca trabalhei segundo esses moldes. De qualquer modo, qualquer resultado que se possa obter não me parece que possa estar equiparado ao das aulas individuais. Nestas o professor está concentrado num só aluno, o aluno também está concentrado na aprendizagem e não há tempo para relaxar. Ao passo que se tens dois alunos na sala ou bem que enquanto um toca o outro está atento às orientações do professor dá, ou bem que pode estar completamente fora, perdendo portanto o seu tempo. Cada aluno é um mundo, (risos) é um pouco 'romântico' pensar que todos os alunos são iguais, isso não existe. Cada um é diferente e o que serve para este pode não servir para o outro. Isso para mim é um problema mas pronto, é como te disse, poderá haver casos em que por coincidência os dois alunos sejam muito interessados e responsáveis e aí sim, quem sabe possa haver algum resultado.

Questão 12

SR: Para concluir, conhecendo as três realidades (cubana, russa e portuguesa), que considera poder ser melhorado ou introduzido no sistema de ensino musical português?

MC: Se existisse a possibilidade, penso que seria uma mais-valia aumentar o tempo de formação, de modo a não ser necessário dar as matérias em modo 'corrida', sobretudo nos primeiros anos. No fundo seria manter a mesma exigência mas ter mais tempo. Isso iria permitir trabalhar mais repertório pedagógico com os alunos. Por exemplo, às vezes havia casos em que os alunos estavam a trabalhar obras que requeriam uma abordagem prévia de outras obras para as quais não havia tempo mas que lhe iriam fornecer um maior entendimento e desenvolvimento técnico. Portanto este é um aspeto que eu considero que se houvesse possibilidade deveria repensar-se. Penso que outro aspeto que poderia melhorar-se

é a base teórico-musical através do incremento de algumas disciplinas. É que o aluno até pode tocar muito bem o instrumento mas a parte da cultura musical também é muito importante. Há muitos alunos que por natureza se interessam em saber mais, pesquisar, perguntar mas aqueles que não mostram grande interesse nesse sentido acabam por ficar um pouco limitados. As aulas complementares de piano também deveriam manter-se até ao final do curso, antigamente era assim mas agora parece-me que não, nesse sentido houve um retrocesso. Claro que todas estas coisas têm custos mas são aspetos que eu considero muito importantes. Em Cuba, apesar destas coisas também implicarem um investimento financeiro muito grande, não há esse problema porque existe um plano nacional que é assim e não pode ser de outra maneira. Em Portugal, essas coisas funcionam um pouco diferentes e as escolas de certa forma dependem delas.

SR: Desde já agradeço a sua disponibilidade em receber-me e dar-me o seu testemunho relativamente às várias questões que lhe coloquei. Muito obrigado!

MC: Ora essa, foi um prazer.

Rafael Cutiño

N. 1953- Holguín, Cuba

Entrevista concedida a 11 de setembro de 2014

em Viana do Castelo, Portugal

Questão 1

Sara Rodríguez (SR): Pode dizer-me o seu nome, idade e local de nascimento?

Rafael Cutiño (RC): O meu nome é Rafael Cutiño, tenho 61 anos e nasci em Holguín, Cuba.

Questão 2

SR: Onde iniciou os seus estudos musicais? Pode falar-me um pouco sobre o seu percurso académico?

RC: Os meus estudos musicais iniciei-os na minha cidade natal, Holguín. O meu pai queria muito que eu fosse violinista por isso levou-me a fazer provas à academia "José Maria Ochoa". Aprovei e lá cursei os meus estudos de nível elementar. Uns anos mais tarde a Escola Nacional de Arte em Havana começou a fazer captações de alunos nas várias províncias e eu fui selecionado. A ENA era uma escola enorme, tinha muitos alunos, imensos violinistas de todo o país e o meu professor era muito exigente. Nessa escola fiz um ou dois anos de violino mas depois, por influência de um colega, decidi mudar para viola d'arco e acabei o nível médio neste instrumento. Uma vez acabado o curso fui enviado a trabalhar para Santiago de Cuba. O chamado serviço social que todos os músicos tinham de cumprir. Lá estive pouco tempo pois mandaram-me buscar para trabalhar em Havana. Aqui tive uma ótima experiência pois fui assistente de Ruben Altunyan, professor e compositor arménio diplomado do Conservatório "Tchaikovsky". Este desenvolveu um excelente trabalho em Cuba no ensino da viola d'arco. Ele tinha imensos alunos e apesar das diferenças entre eles, tocavam todos muito bem. Ele conseguiu estabelecer uma técnica muito uniforme na execução do instrumento. Eu, sendo assistente dele, aprendi imenso com esta experiência e na verdade foi aqui que se despertou em mim a vocação de ser professor, algo que inicialmente não tinha. Entretanto, cumprido o serviço social, ingressei no Instituto Superior de Arte para cursar os estudos superiores. Paralelamente fui professor na Escola Nacional de Arte e integrei várias orquestras e agrupamentos musicais, inclusive estive na fundação de alguns deles, participei em inúmeras gravações, festivais. E pronto, foi assim, entre a docência e a vida musical.

Questão 3

SR: Que influências/mudanças se introduziram no ensino da música em Cuba a partir do intercâmbio cultural com a União Soviética?

RC: Uma coisa que eu notei é que quando fui estudar para Havana estava muito generalizada a técnica franco-belga. Entretanto, alguns violinistas cubanos que tinham estudado na União Soviética começaram a introduzir a técnica russa mas esta só se viria a cimentar depois do estabelecimento de alguns professores de leste em Cuba. A partir desse momento estabeleceu-se e cultivou-se, entre outras coisas, o espírito de grupo de forma a unificar o trabalho no seio de cada conjunto instrumental. Este sentido de grupo funcionava muito bem em Cuba. Independentemente da opinião de cada professor sobre determinado assunto, havia um elemento, neste caso o coordenador de departamento, responsável por sintetizar e unificar todos os critérios. Todos seguiam a mesma linha de orientação e havia muitos seminários a nível nacional para igualar os critérios técnicos para resolver dificuldades. Esta procura de coerência também é uma influência da escola russa. Por outro lado, os programas das várias disciplinas foram elaborados com a colaboração destes pedagogos de leste que se estabeleceram em Cuba, por isso também eles contêm uma forte influência russa.

Questão 4

SR: Porque em Cuba há uma distinção entre carreiras longas e carreiras curtas?

RC: Bem, desde que eu fui para a escola de música que os instrumentos das carreiras longas eram as cordas e o piano e as curtas os outros. Não sei precisar a que se deve esta distinção mas penso que terá a ver, por exemplo, com a quantidade de repertório existente para os instrumentos das carreiras longas e, obviamente, pelas especificidades técnicas destes instrumentos. Não é uma questão de considerar que uns sejam mais difíceis do que outros mas eu sou da opinião que os instrumentos de cordas precisam de mais tempo para amadurecer e aprofundar determinados aspetos. Por exemplo, tirar um bom som do instrumento é algo que nas cordas é muito difícil e só se consegue com o tempo e um trabalho mais profundo.

Questão 5

SR: Quais os motivos para se estabelecer na Europa?

RC: Olha, na verdade foi mais por motivos pessoais e económicos. Por um lado tinha a minha filha mais velha a estudar na Europa e por outro a situação económica em Cuba estava a mudar naquela altura. Também posso dizer que foi um pouco por curiosidade. Eu costumava viajar em tournées internacionais pela América do Sul e Europa com a Orquestra

Sinfónica Nacional de Cuba onde eu tocava, por isso havia aquela vontade de conhecer e experimentar outros contextos. Entretanto recebi uma proposta de trabalho em Portugal e foi assim que cheguei cá. Nessa altura precisavam de professores na escola profissional para formar os alunos.

Questão 6

SR: Uma vez que já vivenciou dois meios musicais distintos, o cubano e o português, que diferenças nos poderá apontar?

RC: Bem, uma coisa muitíssimo boa que eu vejo no sistema de ensino da música em Portugal e desde que aqui cheguei fiquei impressionado, e ainda estou, é o sistema das escolas profissionais. Nestas escolas desenvolve-se um trabalho intensivo onde o aluno passa a maior parte do tempo com o instrumento. Seria interessante ter em Cuba algo parecido com isto. Desde o início o aluno desenvolve um contacto imediato com as aulas de grupo através das classes de conjunto, das orquestras, dos estágios, dos naipes. O aluno ao longo do curso realiza imensas atividades relacionadas com o seu instrumento no contexto de grupo. Esta dimensão em Cuba não é tão aprofundada e funciona de outra maneira, mais pontual. Isso é um aspeto que seria uma mais-valia apostar em Cuba. Claro que estes pormenores também estão de certa forma relacionados com o tipo de preparação que se dá aos alunos. Aqui em Portugal parece-me que a preparação do músico direciona-se mais para a vertente de instrumentista ou instrumentista de orquestra, ao passo que em Cuba a preparação do aluno persegue uma vertente mais multifacetada, já por isso as disciplinas que integram a sua formação são mais abrangentes e talvez por isso não seja tão explorada esta questão. Uma das diferenças que eu vejo é precisamente essa. A formação geral e cultural do aluno em Cuba parece-me mais ampla. Desde cedo se começam a abordar disciplinas muito importantes para o desenvolvimento musical do aluno. No nível médio são lecionadas muitas disciplinas como História da Música Universal, História da Música Cubana, Contraponto, Harmonia, Análise, Piano complementar. Enfim, um conjunto de disciplinas que dão uma boa bagagem aos alunos e lhes facilitam a execução, compreensão e memorização do repertório. Isso é uma dificuldade que eu sinto aqui. Não sei bem a que se deve pois não me parece que seja uma questão dos alunos serem menos capazes, mas há qualquer coisa no sistema que dificulta o trabalho nesse sentido. No entanto, consegue alcançar-se um alto nível de desempenho instrumental em alguns alunos mesmo que nas outras esferas isso não seja tão evidente, a não ser que seja um talento, como os há. Por outro lado, em Cuba a música é como em Portugal o futebol (risos). Há um grande investimento no incremento cultural da sociedade. Desde muito cedo as crianças e jovens têm um grande acesso à cultura em todas as suas manifestações.

Em todas as províncias e municípios do país existem Casas de Cultura, instituições que proporcionam o contacto com diversas expressões artísticas, incluindo a música, permitindo assim a integração de aspetos culturais desde cedo. Normalmente quando um aluno se candidata a uma escola de música já sabe que instrumento quer estudar e tem bastante clara a ideia de empreender uma carreira musical. Em Cuba ser músico é algo muito valorizado. Como as provas de acesso são bastante exigentes e as vagas reduzidas, os alunos e os próprios pais empenham-se para que haja uma preparação prévia e caso consigam entrar há um grande comprometimento. Obviamente que há casos excepcionais e nem todos permanecem neste meio, outros acabam por verificar que afinal tinham mais vocação para um outro instrumento, é como tudo. Aqui às vezes os alunos não têm muito claro o que querem e nem sempre se comprometem como seria esperado. Por vezes os alunos, e até os próprios pais, parecem não dar o devido valor ao investimento que o Estado está a fazer. Olha uma outra diferença é que em Cuba tirar o curso é completamente gratuito, assim como a toda a base material de estudo. Claro que em contrapartida, devido à situação económica do país, há falta de recursos e nem sempre é fácil aceder a materiais básicos como partituras, fotocópias, cordas, entre muitos outros que dificultam o trabalho. Aqui isso não acontece.

Questão 7

SR: Com base na sua experiência, que debilidades reconhece no modelo organizativo e pedagógico no ensino da música em Portugal quando comparado com o ensino musical cubano?

RC: Há uma coisa que eu falei no início e tem a ver com a coerência. Talvez em termos organizativos penso que aqui as escolas poderiam estar estruturadas de forma mais homogénea e com uma maior interligação entre elas a nível nacional, de forma a haver mais uniformidade e partilha de experiências. Em Cuba, o sistema é nacional pelo que há uma grande unanimidade de critérios. Em qualquer parte do país tudo se faz partindo do mesmo princípio, não fechando as portas, obviamente, às várias iniciativas que possam surgir. Portanto, em termos organizativos e pedagógicos há uma harmonia bastante grande. Por exemplo, todos programas das várias disciplinas que constituem os planos de estudos são os mesmos em todas as escolas de música do país. Isso para além de uniformizar as práticas, permite que quando se realizam as provas a nível nacional todos os alunos estejam providos da mesma formação e orientação, independentemente de ser bom ou mau aluno. Lá existe uma equipa que assessora a nível nacional o que se faz nas diversas escolas. Também realizam-se vários seminários nacionais onde professores e especialistas de cada província partilham experiências, controlam o trabalho e conferem o que se vai praticando nas várias

escolas do país. Por essa razão praticamente não existe discrepância nos critérios e conceitos. Independentemente de cada um ter a sua maneira de ensinar ou tocar, há vários aspetos que já estão estabelecidos de forma muito homogénea. Aqui é tudo muito mais individual, não sei se será por haver professores de muitos países com diversas influências. Na verdade não sei qual é a causa mas seria uma mais-valia haver cá um maior consenso a todos os níveis e uma maior articulação entre o trabalho desenvolvido nas várias escolas.

Questão 8

SR: E relativamente a aspetos convergentes?

RC: Há algumas semelhanças, não muitas mas, por exemplo, o ciclo de estudos em ambos países abrange três níveis, desde o básico (elementar) até ao superior; em muitos casos há também alguma semelhança nos resultados finais apesar do tempo de formação aqui ser um pouco menor. Desde o ponto de vista qualitativo muitos instrumentistas em Portugal acabam o curso com um nível muitíssimo bom no seu instrumento. Outra semelhança que também tenho constatado é que quando se aspira a algo o aluno se empenha e tenta dar o seu melhor para conseguir atingir determinada meta. Aqui tenho notado muito isso. Em Cuba, apesar das adversidades que o país atravessa e que dificultam de muitas formas o trabalho, nota-se que também há muita força de vontade e os alunos conseguem superá-las com ótimos resultados. Penso que nesse aspeto há igualmente convergência.

Questão 9

SR: Qual a sua opinião sobre as Escolas Profissionais e o tipo de formação que estas oferecem?

RC: Bom, como já referi anteriormente este é um sistema que funciona bastante bem. Ao fim dos 6 anos de formação os alunos acabam o curso com um nível profissional bastante elevado, em grande parte por ser um tipo de escola que desde o seu início o aluno passa muito tempo com o instrumento, desenvolve muitas atividades no seio das classes de conjunto, das orquestras, dos estágios, das aulas de prática individual e de naipe. Tudo isto faz com que haja um grande rigor e que depois se vejam os resultados. Por outro lado o tempo de formação, 3 + 3 anos, parece-me pouco para fazer um trabalho mesmo profundo. Passa-se muita informação ao aluno e ao mesmo tempo não se consegue fazer um repertório mais abrangente em géneros e em obras importantes para a sua formação. Se os alunos comessem mais cedo penso que o resultado seria muito melhor em termos de aperfeiçoamento. Logicamente porque estaria mais familiarizado com o instrumento e com o repertório. É que aqui não dá tempo para abordar mais obras e trabalhar mais profundamente

o repertório. Já em Cuba, os 11 anos que duram os estudos, 7 de nível elementar e 4 de nível médio, permitem uma maior abordagem. Em 11 anos dá para tocar e trabalhar muita música. Isso permite ao aluno um maior desenvolvimento no seu instrumento e ter uma melhor prestação e conhecimento da música erudita universal. Por outro lado, penso que uma coisa que nestas escolas se deveria ter mais em conta é que os profissionais que estamos a formar um dia também serão possivelmente professores. Muitas vezes cai-se no erro de pensar que um aluno com excelente desempenho no instrumento também será um bom professor e na maior parte das vezes não é assim. O aluno que tem mais facilidades no instrumento pode não ser o que tem propriamente mais destreza para ensinar. Em parte por não possuir a experiência necessária para ajudar os alunos a superar certas lacunas que ele próprio não teve. Claro que isso não é tão linear mas acontece. Isso é uma ótica que a meu ver deveria ter-se mais em consideração durante a formação dos alunos. Em Cuba isto é um aspeto muito estimado. Esta visão multifacetada do músico que seja capaz de ser solista, de ser músico de orquestra sinfónica, de música popular, de ensinar. Já por isso fazem parte da sua formação várias disciplinas que os desenvolvem nesse sentido.

Questão 10

SR: E das restantes escolas vocacionais?

RC: Nestas escolas o trabalho é bastante mais complicado pois nem todos os alunos o encaram com seriedade. Como é um ensino gratuito nem sempre lhe dão muita importância. Por outro lado tem a questão da aprendizagem do instrumento ser em grupo. Eu penso que pode resultar durante 1 ou 2 anos mas daí para a frente considero que o ensino especializado requer mais tempo individualizado com o aluno. Eu não tenho nada contra mas na prática por vezes dificulta o trabalho. Quando o professor tem uma relação direta com o aluno a aprendizagem resulta muito mais frutífera. Pelo menos é o que eu retiro da minha experiência ao ter estudado e ensinado assim com sucesso tanto em Cuba como em Portugal. Penso que estas escolas podem é criar uma boa base para os alunos ingressarem posteriormente numa escola profissional.

Questão 11

SR: Na sua opinião, quem apresentará melhores resultados: um aluno que conclua aqui o Curso de Instrumentista ou um que termine o nível Médio Profissional em Cuba?

RC: Apesar de aqui em Portugal haver alunos a alcançar excelentes resultados, penso que desde a perspectiva da formação geral e cultural os alunos em Cuba acabam o curso com uma formação mais completa e abrangente. A formação de base dos alunos é mais rica. Já vi alunos acabarem o nível elementar em Cuba a tocar obras que aqui só se abordam por exemplo no curso de instrumentista ou mesmo no ensino superior. Há alunos a tocar mesmo muito bem e isso deve-se, entre outras coisas, ao facto de haver já uma 'escola' bem sedimentada. Obviamente que tanto em Portugal como em Cuba podemos encontrar um aluno a acabar com ótimos resultados e outros não, isso existe em qualquer parte do mundo.

Questão 12

SR: A sua formação foi sempre através do ensino individual do instrumento? Qual a sua opinião sobre as aulas de Instrumento em grupo e as aulas individuais? Para si qual será mais vantajosa para a aprendizagem do Instrumento?

RC: Sim a aprendizagem do instrumento foi sempre individual. Relativamente às aulas de instrumento em grupo e indo ao encontro do que te falava há pouco, estas são um tanto complicadas e nem sempre correm bem. Teoricamente temos de conseguir manter a atenção dos dois alunos ao longo de toda a aula mas na prática nem sempre acontece assim. Além do mais todos os alunos são diferentes e cada um tem as suas especificidades. Ter mais do que um aluno na sala dificulta o trabalho. A individualização é muito importante e essencial na arte da interpretação.

Questão 13

SR: Para concluir, conhecendo as duas realidades (cubana e portuguesa), que considera poder ser melhorado ou introduzido no sistema de ensino musical português?

MC: Olha uma coisa que eu considero que seria muito interessante era criar uma maior proximidade com a música portuguesa. Devia procurar-se e propiciar-se, de forma mais regular, o contacto com obras de autores portugueses. Valorizar e promover a cultura nacional através dos seus próprios artistas. Outro aspeto que penso que poderia ser melhorado ou introduzido é o início dos estudos em idades mais precoces, principalmente nas escolas profissionais. Em Cuba começa-se aos 8 anos, aqui é aos 10 ou 12, faz muita diferença. Uma outra coisa, e atendendo à perspectiva que já falamos sobre a preparação do músico também enquanto professor, seria uma mais-valia incrementar ou introduzir algumas disciplinas no

plano de estudos que permitam uma formação mais polivalente aos alunos. Muitos instrumentistas em Portugal acabam o curso com um nível excelente no seu instrumento mas em muitos casos tudo o resto deixa um pouco a desejar. Também a introdução da prática vocal considero que seria importante. Isso é algo que em Cuba está contemplado ao longo de todo curso, todos os alunos têm de passar pelo coro. Como dizia Tartini "quem bem canta, bem soa".

SR: Desde já agradeço a sua disponibilidade em receber-me e dar-me o seu testemunho relativamente às várias questões que lhe coloquei. Muito obrigado!

MC: Sempre à disposição!

Anexo 4- Programa de Violino do Curso Básico (Portugal): Escola Profissional



Escola Profissional de Música de Viana do Castelo

Página 1 de 1

EPMVC 2013/14 CBI - Cordas	Curso Básico de Instrumento - Cordas	Programa mínimo obrigatório da Disciplina de Instrumento
<p align="center">Módulo 1</p> <p>Programa mínimo obrigatório: Escalas: 2 Maiores e 1 arpejo (1) Estudos: 2 estudos e 3 exercícios Peças: 2</p> <p>Programa a apresentar na prova: • Escalas: executar 1 escala sorteada de 2 a apresentar + 1 arpejo (1) • Estudos: executar 1 estudo sorteado de 2 a apresentar. • Peças: executar 1 peça sorteada de 2 a apresentar.*</p>	<p align="center">Módulo 2</p> <p>Programa mínimo obrigatório: Escalas: 2 Maiores e 1 arpejo (1) Estudos: 3 estudos e 3 exercícios Peças: 2</p> <p>Prova de Controle Técnico • Escalas: executar 1 escala sorteada de 2 a apresentar + 1 arpejo (1) • Estudos: executar 1 estudo sorteado de 2 a apresentar.</p>	<p align="center">Módulo 3</p> <p>Programa mínimo obrigatório: Escalas: 2 Maiores e 1 arpejo (1) Estudos: 2 estudos + 1 obrigatório e 3 exercícios Peças: 2</p> <p>Programa a apresentar na prova: • Escalas: executar 1 escala sorteada de 2 a apresentar + 1 arpejo (1) • Estudos: executar 1 estudo (à escolha) + estudo obrigatório. • Peças: executar 1 peça sorteada de 2 a apresentar.*</p>
<p align="center">Módulo 4</p> <p>Programa mínimo obrigatório: Escalas: 2 Maiores e respectivas menores harmónicas e melódicas (homónima ou relativa) + 3 arpejos (I – VI – IV) maiores e 1 arpejo (1) menor. Estudos: 2 estudos e 3 exercícios Peças: 3</p> <p>Programa a apresentar na prova: • Escalas: executar 1 Maior e respectiva menor harmónica e melódica (homónima ou relativa) sorteada de 2 a apresentar + 3 arpejos maiores (I – VI – IV) e 1 arpejo menor (1). • Estudos: executar 1 estudo sorteado de 2 a apresentar. • Peças: executar 1 peça sorteada de 2 a apresentar. • Concerto/Sonata: 1 andamento • Leitura à 1ª vista</p>	<p align="center">Módulo 5</p> <p>Programa mínimo obrigatório: Escalas: 2 Maiores e respectivas menores harmónicas e melódicas (homónima ou relativa) + 3 arpejos (I – VI – IV) maiores e 1 arpejo (1) menor. Estudos: 3 estudos e 3 exercícios Peças: 2 Concerto/Sonata: 1 andamento</p> <p>Prova de Controle Técnico • Escalas: executar 1 Maior e respectiva menor harmónica e melódica (homónima ou relativa) sorteada de 2 a apresentar + 3 arpejos maiores (I – VI – IV) e 1 arpejo menor (1). • Estudos: executar 1 estudo sorteado de 2 a apresentar.</p>	<p align="center">Módulo 6</p> <p>Programa mínimo obrigatório: Escalas: 2 Maiores e respectivas menores harmónicas e melódicas (homónima ou relativa) + 3 arpejos (I – VI – IV) maiores e 1 arpejo (1) menor. Estudos: 2 estudos + 1 deles obrigatório e 3 exercícios Peças: 2* Concerto/Sonata: 1 andamento</p> <p>Programa a apresentar na prova: • Escalas: executar 1 Maior e respectiva menor harmónica e melódica (homónima ou relativa) sorteada de 2 a apresentar + 3 arpejos maiores (I – VI – IV) e 1 arpejo menor (1). • Estudos: executar 1 estudo (à escolha) + estudo obrigatório. • Peças: executar 1 peça sorteada de 2 a apresentar. • Concerto/Sonata: 1 andamento • Leitura à 1ª vista</p>
<p align="center">Módulo 7</p> <p>Programa mínimo obrigatório: Escalas: 2 Maiores e respectivas menores harmónicas e melódicas (homónima ou relativa) + 3 arpejos (I – VI – IV) maiores e 1 arpejo (1) menor. Estudos: 2 estudos e 3 exercícios Peças: 2 Concerto/Sonata: 1 andamento</p> <p>Programa a apresentar na prova: • Escalas: executar 1 Maior e respectiva menor harmónica e melódica (homónima ou relativa) sorteada de 2 a apresentar + 3 arpejos maiores (I – VI – IV) e 1 arpejo menor (1). • Estudos: executar 1 estudo sorteado de 2 a apresentar. • Peças: executar 1 peça sorteada de 2 a apresentar. • Concerto/Sonata: 1 andamento • Leitura à 1ª vista</p>	<p align="center">Módulo 8</p> <p>Programa mínimo obrigatório: Escalas: 2 Maiores e respectivas menores harmónicas e melódicas (homónima ou relativa) + 3 arpejos (I – VI – IV) maiores e 1 arpejo (1) menor. Estudos: 3 estudos e 3 exercícios Peças: 2 Concerto/Sonata: 1 andamento</p> <p>Prova de Controle Técnico • Escalas: executar 1 Maior e respectiva menor harmónica e melódica (homónima ou relativa) sorteada de 2 a apresentar + 3 arpejos maiores (I – VI – IV) e 1 arpejo menor (1). • Estudos: executar 1 estudo sorteado de 2 a apresentar.</p>	<p align="center">Módulo 9</p> <p>Programa mínimo obrigatório: Programa previsto para a Prova de Aptidão Profissional - (ver regulamento específico)</p> <p>Programa a apresentar na prova: Prova de Aptidão Profissional: Prova Técnica e Prova de Recital (ver regulamento específico)</p>
<p>Observações</p> <ol style="list-style-type: none"> Nos módulos 3 e 6 do CBI, haverá um estudo obrigatório para cada classe que será divulgado um mês antes da prova. Em todos os módulos, um andamento de Sonata/Concerto poderá ser considerado como Peça. Os alunos apenas terão a oportunidade de preparar duas obras por módulo com a colaboração dos professores pianistas acompanhadores (excepto Módulo 9). Das três audições de instrumento relativas a cada módulo/periodo os alunos não finalistas apenas terão acompanhamento do professor pianista acompanhador em duas delas. Nas audições de classe todos os alunos terão direito a acompanhamento do professor pianista acompanhador. Estas audições deverão ser acordadas entre o professor de instrumento e o professor pianista acompanhador. Relativamente às <u>escalas do CBI</u>, deve ser consultado o programa específico que segue em anexo. Relativamente à PAP do Módulo 9, deve ser consultado o regulamento específico aprovado pelo Conselho Pedagógico. Nos Módulos 2, 5 e 8 será realizada uma Prova de Controle Técnico com carácter obrigatório para todos os alunos. Para aprovação aos módulos 3, 6 e 9 cujo conteúdo inclui micromódulo de Aperfeiçoamento Artístico o aluno tem de obter classificação de APTO nos Cursos de Aperfeiçoamento Artístico que serão programados ao longo do ano letivo. 		

Anexo 5- Programa de Violino do Curso Básico (Portugal): Escola Vocacional Pública



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE AVEIRO CALOUSTE GULBENKIAN
Departamento Curricular: INSTRUMENTOS DE CORDAS
Grupo disciplinar: VIOLINO
2013/2014



2º Período:

- # Continuação da execução de movimentos do arco, com ritmos em cordas soltas, e com flexibilização dos dedos da mão direita
- # Exercícios de articulação de dedos da mão esquerda
- # Execução da escala de Lá maior e Ré Maior numa oitava.
- # Consolidação das músicas do Método Suzuki e execução das três músicas seguintes.
- # Execução de obras doutros métodos, com dedos colocados na corda Mi e Lá.

3º Período:

- # Continuação da execução de movimentos do arco, ritmos em cordas soltas, flexibilização dos dedos da mão direita e correta direção.
- # Exercícios de articulação de dedos da mão esquerda.
- # Execução da escala de Lá maior e Ré Maior numa oitava.
- # Consolidação e execução das músicas do Método Suzuki até ao Movimento perpétuo.
- # Execução de obras doutros métodos, com dedos colocados na corda Mi, Lá e Ré.

4.º Ano

Programa mínimo: acresce o género e periodicidade de trabalho feito nos anos anteriores

1º Período:

- # Colocação dos dedos no arco.
- # Colocação do violino.
- # Execução de movimentos do arco com ritmos diferenciados nas cordas soltas.
- # Colocação dos dedos no violino.
- # Execução das primeiras peças dos Métodos Suzuki, Stepping Stone, Wagon Wheels ou outro método equivalente à escolha do professor.
- # Execução da escala de Lá Maior em uma oitava.

2º Período:

- # Continuação da execução de movimentos do arco, com ritmos em cordas soltas, e com flexibilização dos dedos da mão direita.
- # Exercícios de articulação de dedos da mão esquerda.
- # Execução da escala de Lá maior e Ré Maior numa oitava.
- # Consolidação das peças dos Métodos Suzuki, Stepping Stone, Wagon Wheels ou outro método equivalente à escolha do professor.

3º Período:

- # Continuação da execução de movimentos do arco, ritmos em cordas soltas, flexibilização dos dedos da mão direita e correta direção.
- # Exercícios de articulação de dedos da mão esquerda.
- # Execução da escala de Lá maior, Ré Maior e Sol maior em duas oitavas.
- # Consolidação e execução das peças dos Métodos Suzuki, Stepping Stone, Wagon Wheels ou outro método equivalente à escolha do professor.
- # Os alunos que frequentaram pelo menos três anos de iniciação devem executar peças do Método Suzuki II, os primeiros concertinos de Kücher, Rieding ou peças e estudos de dificuldade semelhante.

Prova de Acesso ao Curso Básico (1.ºGrau/5.º ano de escolaridade)

Prova de aptidão musical, 100 pontos

Peça/Estudo à escolha do candidato, 50 pontos

Peça à escolha do candidato, 50 pontos

2º CICLO CURSO BÁSICO: 5/6º Anos – 1/2º Graus

Objetivos Gerais:

Estimular as capacidades do aluno e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades.

Fomentar a integração do aluno no seio da classe de Violino tendo em vista o desenvolvimento da sua sociabilidade.

Desenvolver o gosto por uma constante evolução e atualização de conhecimentos resultantes de bons hábitos de estudo.

Objetivos Específicos:

Boa postura do violino e do arco.

Boa direção do arco.

Boa qualidade de som.

Boa noção da divisão do arco.

Flexibilidade do pulso dos dedos e da mão direita no arco.

Execução de *detaché*, *staccato* e ligaduras simples.

Noção dos vários padrões da mão esquerda.

Boa colocação da mão esquerda, cotovelo e braço.

Boa articulação dos dedos da mão esquerda.

Desenvolver um correto sentido de afinação

Desenvolver a noção de frase.

Métodos : ou outros de dificuldade equivalente ou superior, ao critério do professor.

Compositor	Nome da obra	Editora
Neil Mackay	Neil Mackay –Volume 1	
Hugh and Cath. Colledge	Stepping Stone	
Hugh and Cath. Colledge	Wagon Wheels	
Wholihart		

Peças : ou outras de nível equivalente ou superior, ao critério do professor

Compositor	Nome da obra	Editora
Suzuki	Suzuki – Volume I	

Programa mínimo:

1º Período:

- # Quatro peças e/ou estudos dos métodos.
- # Uma escala e arpejo na extensão de uma oitava.

2º Período:

- # Quatro peças e/ou estudos dos métodos.
- # Uma escala e arpejo na extensão de uma oitava.

3º Período:

- # Quatro peças e/ou estudos dos métodos.
- # Uma escala e arpejo na extensão de uma oitava.

Provas trimestrais: (100 pontos) O programa de um período não deve ser repetido nos seguintes.

1º Período	2º Período	3º Período
Uma Escala ou exercício, 20 pontos	Uma Escala ou exercício, 20 pontos	Uma Escala, 20 pontos
Um estudo ou peça, 40 pontos	Um estudo ou peça, 40 pontos	Um estudo ou peça, 40 pontos
Um estudo ou peça, 40 pontos	Um estudo ou peça, 40 pontos	Um estudo ou peça, 40 pontos

6.º Ano / 2.º Grau

Métodos : ou outros de dificuldade equivalente ou superior, ao critério do professor

Compositor	Nome da obra	Editora
Neil Mackay	Neil Machay volume 2	
Wholihart	Estudos op	
Kaiser	Estudos op 20	

Concertos : ou outros de dificuldade equivalente ou superior, ao critério do professor.

Compositor	Nome da obra	Editora
Küchler	Op. 11	

Peças : ou outras de nível equivalente ou superior, ao critério do professor

Compositor	Nome da obra	Editora
Suzuki	Suzuki – volume 2	

Programa mínimo:

1º Período:

- # Dois estudos dos métodos.
- # Uma peça ou andamento de concerto à escolha do professor.
- # Uma escala e arpejo na extensão de uma oitava.

2º Período:

- # Dois estudos dos métodos.
- # Uma peça ou andamento de concerto à escolha do professor.
- # Uma escala e arpejo na extensão de uma oitava.

3º Período:

- # Dois estudos dos métodos.
- # Uma peça ou andamento de concerto à escolha do professor.
- # Uma escala e arpejo na extensão de uma oitava.

Provas trimestrais: (100 pontos) O programa de um período não deve ser repetido nos seguintes.

1.º Período	2.º Período	3.º Período-prova Global
Uma escala, 20 pontos Um estudo, 35 pontos Duas peças ou andamento de concerto, 45 pontos	Uma escala, 20 pontos Um estudo, 35 pontos Duas peças ou andamento de concerto, 45 pontos	Uma escala, 20 pontos Um estudo, 35 pontos Uma peça ou um andamento de sonata ou um andamento do concerto, 45 pontos

3º CICLO CURSO BÁSICO: 7º, 8º, 9º Anos – 3º, 4º, 5º Graus

Objetivos Específicos

Ter boa coordenação de ambas as mãos.

Abordar a 2ª e 3ª posição, com respetivas mudanças.

Fazer cordas dobradas.

Iniciar o vibrato.

Abordar as escalas cromáticas.

Ter noção de algumas ornamentações (ex: trilos, mordentes, apogiaturas).

7.º Ano / 3.º Grau

Métodos : Ou outros de dificuldade equivalente ou superior, ao critério do professor.

Compositor	Nome da obra	Editores
Kaiser	Estudos op 20	
Léonard	Le Petit Gymnastik	

Concertos : Ou outros de dificuldade equivalente ou superior, ao critério do professor

Compositor	Nome da obra	Editores
O. Rieding	Concerto op. 35	

Peças : ou outras de nível equivalente ou superior, ao critério do professor

Compositor	Nome da obra	Editores
Suzuki	Suzuki – volume 3	

Programa mínimo:
1º Período:

- # Dois estudos dos métodos.
- # Uma Peça ou Andamento de Concerto à escolha do professor.
- # Uma escala de duas oitavas e respetivo arpejo, podendo ser executada entre a 1ª e a 3ª posição (por ex: Sol Maior, Ré Maior, Lá Maior e Mi Maior).

2º Período:

- # Dois estudos dos métodos.
- # Uma Peça ou Andamento de Concerto à escolha do professor.
- # Uma escala de duas oitavas e respetivo arpejo, podendo ser executada entre a 1ª e a 3ª posição (por ex: Sol Maior, Ré Maior, Lá Maior e Mi Maior).

3º Período:

- # Dois estudos dos métodos.
- # Uma Peça ou Andamento de Concerto à escolha do professor.
- # Uma escala de duas oitavas e respetivo arpejo, podendo ser executada entre a 1ª e a 3ª posição (por ex: Sol Maior, Ré Maior, Lá Maior e Mi Maior).

Provas trimestrais: (100 pontos) O programa de um período não pode ser repetido nos seguintes.

1.º Período	2.º Período	3.º Período
Uma escala, 20 pontos Um estudo, 35 pontos Uma peça ou andamento de concerto, 45 pontos	Uma escala, 20 pontos Um estudo, 35 pontos Uma peça ou andamento de concerto, 45 pontos	Uma Escala, 20 pontos Um estudo, 35 pontos Uma peça ou andamento de concerto, 45 pontos

8.º Ano / 4.º Grau

Objetivos Específicos

Aumentar velocidade de reação da mão esquerda.

Métodos : Ou outros de dificuldade equivalente ou superior, ao critério do professor.

Compositor	Nome da obra	Editora
Kaiser	Estudos op.20	
Léonard	Le Petit Gymnastik	
Mazas	Estudos Especiais	

Concertos : Ou outros de dificuldade equivalente ou superior, ao critério do professor

Compositor	Nome da obra	Editora
Vivaldi	Concerto em Sol Maior	
Köchler	Op 12 Ré Maior	

Peças : ou outras de nível equivalente ou superior, ao critério do professor

Compositor	Nome da obra	Editora
E. Jenkinson	Elfantanz	
Handel	Andamento de sonata	

Programa mínimo:

1º Período:

- # Dois estudos dos métodos.
- # Uma Peça ou andamento de Concerto à escolha do professor.
- # Uma escala e arpejo de duas oitavas (em várias posições), sendo que o aluno deverá, ao longo do ano, ver pelo menos uma escala de três oitavas (por ex. Sol M), com as menores relativas ou homónimas, nas formas melódica e harmónica.

2º Período:

- # Dois estudos dos métodos.
- # Uma Peça ou andamento de Concerto à escolha do professor.
- # Uma escala e arpejo de duas oitavas (em várias posições), sendo que o aluno deverá, ao longo do ano, ver pelo menos uma escala de três oitavas (por ex. Sol M), com as menores relativas ou homónimas, nas formas melódica e harmónica.

3º Período:

- # Dois estudos dos métodos.
- # Uma Peça ou andamento de Concerto à escolha do professor.
- # Uma escala e arpejo de duas oitavas (em várias posições), sendo que o aluno deverá, ao longo do ano, ver pelo menos uma escala de três oitavas (por ex. Sol M), com as menores relativas ou homónimas, nas formas melódica e harmónica.

Provas trimestrais: (100 pontos) O programa de um período não pode ser repetido nos seguintes.

1.º Período	2.º Período	3.º Período
Uma escala, 20 pontos Um estudo, 35 pontos Uma peça ou andamento de concerto, 45 pontos	Uma escala, 20 pontos Um estudo, 35 pontos Uma peça ou andamento de concerto, 45 pontos	Uma Escala, 20 pontos Um estudo, 35 pontos Uma peça ou andamento de concerto, 45 pontos

Objetivos Específicos

Dominar o *detaché*, *staccato*, *marfélè*, *spiccato*, *staccato volante*, ligaduras e outros golpes de arco.
Ter boa noção de frase e dinâmicas.
Abordar as várias posições, no mínimo até à 5ª posição.
Executar escalas cromáticas.
Aplicar ornamentações (ex: trilos, mordentes, apogiaturas).

Métodos : Ou outros de dificuldade equivalente ou superior, ao critério do professor

Compositor	Nome da obra	Editores
Kreutzer	24 estudos	
Mazas	Volume I e II	
Fiorillo	Estudos	

Concertos : Ou outros de dificuldade equivalente ou superior, ao critério do professor

Compositor	Nome da obra	Editores
Vivaldi	Concerto em Lá menor	
O. Rieding	Concerto op.24	

Peças : ou outras de nível equivalente ou superior, ao critério do professor

Compositor	Nome da obra	Editores
Fiocco	Allegro	
Hans Sitt	Humoresk	
Handel	Andamento de Sonata	

Programa mínimo:

1º Período:

- # Duas escalas maiores e respetivas menores na extensão de três oitavas com arpejos.
- # Dois estudos dos métodos indicados.
- # Uma peça de entre as previstas no programa oficial do 5º grau.
- # Dois andamentos de um concerto de entre os previstos no programa oficial do 5º grau.

2º Período:

- # Duas escalas maiores e respetivas menores na extensão de três oitavas com arpejos.
- # Um estudo dos métodos indicados.
- # Uma peça de entre as previstas no programa oficial do 5º grau.
- # Um andamento de um concerto de entre os previstos no programa oficial do 5º grau.

3º Período:

- # Aperfeiçoamento e Consolidação de todo o programa referido anteriormente.

Provas trimestrais: (100 pontos) O programa de um período não deve ser repetido nos seguintes.

1.º Período	2.º Período	3º Período – Prova Global/Recital
Uma escala, 20 pontos Um estudo, 40 pontos Uma peça ou andamento de concerto, 40 pontos	Uma escala, 20 pontos Um estudo, 40 pontos Uma peça ou andamento de concerto, 40 pontos	Peça, 25 pontos Peça, 25 pontos Concerto, 50 pontos

Matriz do exame de equivalência à frequência do 5º grau (200 pontos)

Prova	Conteúdos	Pontuação
1ª Prova	Uma escala maior e relativa ou homónima menor nas fórmulas harmónica e melódica, e respetivos arpejos, na extensão de três oitavas	20 pontos
2ª prova	Dois estudos contrastantes	60 pontos
4ª prova	Uma peça	30 pontos
5ª prova	Um concerto	90 pontos

Obs. Os estudos a peça e o concerto, à escolha do candidato, devem ser obras indicadas no programa do Conservatório para o 5º grau (Experiência Pedagógica de 1973/74)

Prova de Acesso ao curso Secundário (200 pontos)

Uma escala maior e relativa ou homónima menor nas fórmulas harmónica e melódica, e respetivos arpejos, na extensão de três oitavas (à escolha do candidato), 20 pontos

Um estudo contrastante , 60 pontos

Uma peça , 30 pontos

Um concerto, 90 pontos

Anexo 6- Programa de Violino do Curso Básico (Portugal): Escola Vocacional Privada



Programa de Violino – Curso Básico

Cotações

▪ **1º Grau:**

- Avaliação Contínua: 70%
- Prova de Avaliação: 30%

▪ **2º Grau:**

- Avaliação Contínua: 70%
- Prova de Avaliação: 30%

NOTA FINAL DE ANO: Nota do 3º Período: 70% + Nota da Prova Global: 30%

▪ **3º e 4º Grau:**

- Avaliação Contínua: 60%
- Prova de Avaliação: 40%

▪ **5º Grau:**

- Avaliação Contínua: 60%
- Prova de Avaliação: 40%

NOTA FINAL DE ANO: Nota do 3º Período: 60% + Nota da Prova Global: 40%



Critérios gerais de avaliação

▪ Aulas:

- Conhecimento geral do instrumento e do arco, denominação e função das suas diferentes partes;
- Capacidade técnica: coordenação motora, controle de andamento, qualidade do som;
- Capacidade interpretativa: consciência clara dos estilos, formas e estruturas musicais, sentido de fraseio;
- Capacidade de leitura;
- Capacidade rítmica;
- Postura do estudante: motivação, empenho, estudo regular, assiduidade e pontualidade, autonomia, iniciativa, persistência, responsabilidade.

▪ Provas trimestrais:

- Postura do estudante e do instrumento;
- Capacidade técnica: motora, controle de andamento, qualidade de som;
- Capacidade interpretativa: consciência clara dos estilos, formas e estruturas musicais, sentido de fraseio;
- Segurança na execução: fluência, capacidade de autocontrolo, confiança;
- Rigor ao texto: rigor na reprodução da notação musical (notas, ritmo, articulação, dinâmica e dedilhação);
- Capacidade de memorização.



1º Grau

Objetivos

- Conhecimento geral do instrumento e do arco;
- Agilidade na execução e manuseamento do arco;
- Desenvolver divisão e subdivisão do arco;
- Colocação da mão esquerda e sua utilização o mais abrangente possível;
- Fomentar a execução atentando à qualidade sonora;
- Capacidade de leitura e interpretação de indicações na partitura.

Programa anual

- 3 escalas maiores na extensão mínima de uma oitava e respetivos arpejos maiores;
- 3 estudos/exercícios de Neil Mackay – Vol.1; Suzuki, ou outros de idêntica dificuldade;
- 3 peças de estilos variados com acompanhamento de piano.

Provas Trimestrais

1ª Prova¹

2 escalas (1 sorteada)

2 unidades

2ª Prova

2 escalas (1 sorteada)

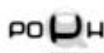
2 unidades

3ª Prova

2 escalas (1 sorteada)

2 unidades

¹ - No primeiro grau, na primeira prova, caso seja o primeiro ano que o aluno frequenta o instrumento, o programa é livre tendo apenas que apresentar 2 unidades na prova.



2º Grau

Objetivos

- Continuar aprendizagem de novas sub-divisões do arco e ligaduras;
- Inculcar a flexibilidade da mão direita;
- Desenvolver agilidade na 1ª posição;
- Introdução à 3ª posição;
- Maior domínio/desenvolvimento da autonomia, organização no estudo individual.

Programa anual

- 3 escalas maiores ou menores de duas oitavas, com respetivo arpejo;
- 3 estudos de Neil Mackay, Vol. 2, H. Sitt op, 32, livro 1, ou outros de idêntica dificuldade;
- 3 peças de estilos variados com acompanhamento de piano.

Provas Trimestrais

<u>1ª Prova</u>	<u>2ª Prova</u>	<u>3ª Prova</u>	<u>Prova global²</u>
2 Escalas (1 sorteada)	2 Escalas (1 sorteada)	2 Escalas (1 sorteada)	2 Escalas (1 sorteada)
2 unidades	2 unidades	2 unidades	2 estudos 2 unidades

²- O programa a executar na prova global é escolhido de entre o programa trabalhado durante o ano letivo.



Objetivos

- Desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências adquiridas no ano anterior;
- Introdução ao vibrato;
- Maior fluidez e rapidez dos dedos da mão esquerda;
- Utilização fluente da 3ª e 2ª posição;
- Utilização do arco com maior segurança e melhor controlo da sonoridade, procura de novos timbres.

Programa anual

- 6 escalas e respetivos arpejos, na extensão de 2 oitavas;
- 3 estudos de Sitt op. 32 livro 1, Wohlfhart 60 estudos op. 45, Kaiser op. 20, ou outros de idêntica dificuldade;
- 3 peças de estilos variados com acompanhamento de piano.

Provas Trimestrais

1ª Prova

2 Escalas (1 sorteada)

2 unidades

2ª Prova

2 Escalas (1 sorteada)

2 unidades

3ª Prova

2 Escalas (1 sorteada)

2 unidades



Objetivos

- Aperfeiçoamento do vibrato;
- Domínio nas mudanças de posição;
- Continuar a desenvolver a técnica do arco, com aprendizagem de novos golpes de arco;
- Demonstrar uma interpretação adequada aos vários estilos;
- Aprimorar a qualidade sonora e a afinação sensível.

Programa anual

- 6 escalas e respectivo arpejo, numa extensão de três oitavas;
- 6 estudos de Sitt op, 32, livro 1, Wohlfhart 60 estudos, op. 45, H. Léonard - Petit Gymnastique, Mazas, op. 36, ou outros de idêntica dificuldade.
- 3 unidades de estilos variados entre peças, sonata ou concerto.

Provas Trimestrais

1ª Prova

2 Escalas (1 sorteada)
2 Unidades

2ª Prova

2 Escalas (1 sorteada)
2 Unidades

3ª Prova

2 Escalas (1 sorteada)
2 Unidades



Objetivos

- Demonstrar uma sonoridade cuidada;
- Capacidade de corrigir/ajustar afinação sempre que necessário;
- Controlo apurado do sentido métrico-rítmico;
- Agilidade nas mudanças de posição;
- Aperfeiçoamento do vibrato, adequando-o aos trechos musicais;
- Utilização do arco de forma fluida, controlada e variada;
- Desenvolver uma interpretação adequada aos vários estilos

Programa anual

- 6 escalas maiores ou menores e respetivos arpejos, na extensão de 3 oitavas;
- 6 estudos Wohlfhart 60 estudos, op. 45, H. Léonard - Petit Gymnastique, Mazas, op. 36, Kreutzer - 42 estudos, ou outros de idêntica dificuldade;
- 3 peças de estilos variados (poderá ser substituída por um andamento de sonata ou concerto);

Provas Trimestrais

<u>1ª Prova</u>	<u>2ª Prova</u>	<u>3ª Prova</u>	<u>Prova Global³</u>	<u>Prova de acesso ao complementar⁴</u>
2 Escalas (sorteada 1)	2 Escalas (sorteada 1)	2 Escalas (sorteada 1)	2 Escalas (sorteada 1)	1 estudo
1 Estudo	1 Estudo	1 Estudo	2 estudos	1 peça
1 Unidade	1 Unidade	1 Unidade	2 unidades	1 and. Concerto

³ O programa a executar na prova global é escolhido de entre o programa trabalhado durante o ano letivo.

⁴ Esta prova é realizada apenas pelos alunos que queiram ingressar no curso complementar de violino.





CENTRO NACIONAL DE ESCUELAS DE ARTE
PROGRAMA DE ESTUDIO DE LA ESPECIALIDAD DE VIOLÍN
NIVEL ELEMENTAL

PRIMER CURSO

Frecuencia semanal: 2 veces.

Tiempo promedio de estudio individual: 60 minutos diarios.

1. Contenidos y objetivos específicos:

- 1.1 Distinguir las partes de que está compuesto el instrumento y el arco.
- 1.2 Saber cual es la posición del cuerpo, cabeza y manos.
- 1.3 Estudiar la 1ª posición.
- 1.4 Saber como se obtiene el sonido con calidad.
- 1.5 Ejecutar los golpes de arco detache en el centro, punta y talón del arco, detache con 2, 3 y 4 notas.
- 1.6 Hacer los cambios de arco y cambios de cuerdas suavemente.
- 1.7 Relación de conocimientos teórico-musicales (clave de Sol, tonalidades, figuras rítmicas, etc.).
- 1.8 Conocer los andamientos, las dinámicas y las formas musicales más elementares.

2. Material de enseñanza a selección:

2.1. Ejercicios Técnicos:

- 2.1.1. Escalas en una y dos octavas. Escalas – Grigorian.
- 2.1.2. Arpeggios en una y dos octavas. Escalas – Grigorian.

2.2. Estudios:

- Wohlfahrt - Op. 45.
- Selección de estudios. Tomo I (M. Garlitsky – K. Rodionov – K. Fortunatov)
- Kayser.

2.3. Obras de autores del pasado:

- Zajarina T. Álbum de piezas para principiantes. Tomo I.
- El joven violinista. Tomo I (K. Fortunatov).
- Piezas fáciles para principiantes. Tomo I y II (K. Mostras).

2.4. Obras contemporáneas.

2.5. Obras de autores cubanos y latinoamericanos.

2.6. Obras de conjunto.

3. Material mínimo a trabajar durante el curso:

3.1. De 4 a 5 escalas y arpeggios en una octava y 3 escalas y arpeggios en dos octavas, en las siguientes tonalidades:

- Re Mayor, La Mayor, Sol Mayor, Do Mayor, Fa Mayor, Si Mayor.
- Re menor, Sol menor, Si menor.

3.2. De 10 a 12 estudios.

3.3. De 8 a 10 obras.

4. Orientaciones metodológicas generales:

4.1. Explicación al alumno del funcionamiento y posición de las dos manos. En las primeras dos semanas de estudio se deben tocar ejercicios y piezas cortas en pizzicato. Al mismo tiempo explicarle y lograr una correcta posición al tomar el arco. No se debe pasar el arco sin que el alumno sepa colocar los dedos de la mano izquierda en el instrumento, evitando así posibles contradicciones.

4.2. La colocación de la mano izquierda se logra a partir del cuarto dedo. Se debe iniciar la enseñanza del instrumento a partir de la cuerda **La**, después **Re**, **Mi** y **Sol**. Esto es válido también para la enseñanza del movimiento del arco.

4.3. En las primeras clases tocará con el 1^{ro}, 2^{do} y 3^{er} dedos y después con el 4^{to} dedo.

4.4. La enseñanza del movimiento del arco debe hacerse en el centro del mismo, posteriormente en la punta y por último en el talón.

4.5. Debe ser preocupación del profesor el velar por la afinación, la calidad del sonido y el ritmo desde el principio, desarrollando principios violinísticos desde este comienzo. Es importante en los primeros meses de estudio insistir más en las piezas que en las escalas, sin descuidar por supuesto a estas últimas.

SEGUNDO CURSO

Frecuencia semanal: 2 veces.

Tiempo promedio de estudio individual: 60 a 90 minutos diarios.

1. Contenidos y objetivos específicos:

- 1.1. Continuar el trabajo posicional, la sonoridad y el ritmo.
- 1.2. Afinar (tocar afinado).
- 1.3. Obtener sonidos de diferentes fuerzas (piano, mezzo-forte, forte).
- 1.4. Dominar los golpes de arco: detaché, legato hasta 8 notas, martellé. Tocar con todo el arco.
- 1.5. Ejecutar diferentes formas de doble cuerdas (utilizando la cuerda al aire).
- 1.6. Tocar en las posiciones II y III.
- 1.7. Ejecutar escalas y arpeggios en 2 octavas.
- 1.8. Aprender a afinar el instrumento.
- 1.9. Conocer hasta 4 signos de alteraciones (tanto b como #).
- 1.10. Conocimientos teórico-musicales:
 - Valores: blancas, negras, corcheas, semicorcheas, tresillos.
 - Tonalidades: hasta 4 signos de alteraciones (mayores y menores).

2. Material de enseñanza a selección:

2.1. Ejercicios Técnicos:

- 2.1.1. Escalas en dos octavas (mayores y menores) hasta 4 signos de alteración.

Escalas – Grigorian.

- 2.1.2. Arpeggios en dos octavas (mayores y menores) hasta 4 signos de alteración.

Escalas – Grigorian.

2.2. Estudios:

- Wohlfahrt - Op. 45.
- Selección de estudios. Tomo I (M. Garlitsky – K. Rodionov – K. Fortunatov)
- Kayser.

2.3. Obras de autores del pasado:

- Händel – Sonatina.
- Variaciones en La Mayor (Trans – K. Rodionov).
- Kayser – Sonatina en Do Mayor.

- Rieding O. – Concierto en Si menor (1^{er} movimiento).

2.4. Obras de autores contemporáneos:

- Komarovsky – Concertino en Sol Mayor.
- Baklanova – Sonatina.
- Glazunov – Sonatina.

2.5. Obras de autores cubanos y latinoamericanos.

2.6. Obras libres:

- Repertorio Pedagógico Tomo I y II (K. Mostras – I. Yampolsky).
- El joven violinista. Tomo I y II (K. Fortunatov).
- Piezas fáciles para principiantes. Tomo II (K. Mostras).

2.7. Obras de conjunto.

3. Material mínimo a trabajar durante el curso:

- 3.1. Seis (6) escalas y arpeggios hasta 4 signos de alteración.
- 3.2. De 8 a 10 estudios.
- 3.3. De 7 a 8 piezas cortas.
- 3.4. De 1 a 2 obras grandes.

4. Orientaciones metodológicas generales:

- 4.1. Dominio del manejo del arco, del talón a la punta.
- 4.2. Controlar el pase del arco paralelo en relación al puente y en el lugar exacto para mejor emisión del sonido (el arco no debe pasar por encima del diapasón en ningún momento).
- 4.3. Vigilar la posición de los dedos de la mano izquierda (los dedos deben de pisar las cuerda con las yemas).
- 4.4. Vigilar la flexibilidad de ambas manos y mantener los hombros bajos.

TERCER CURSO

Frecuencia semanal: 2 veces.

Tiempo promedio de estudio individual: 2 a 3 horas diarias.

1. Contenidos y objetivos específicos:

- 1.1. Profundizar en el dominio de los golpes de arco: detaché, legato, martellé.
- 1.2. Ejecutar combinaciones de los golpes de arco: detaché, legato, martellé.
- 1.3. Hacer ejercicios preparatorios para el staccato.
- 1.4. Hacer cambios de posiciones (I, II y III).
- 1.5. Tocar la 4^{ta} posición.
- 1.6. Hacer dobles cuerdas sencillas en 1^{ra} posición.
- 1.7. Ejecutar escalas y arpeggios en 2 octavas en cambios de posición.
- 1.8. Iniciar el estudio de ejercicios para el trino.
- 1.9. Aprender y hacer los movimientos básicos del vibrato.
- 1.10. Conocimientos teórico-musicales:
 - Valores: blancas, negras, corcheas, semicorcheas, tresillos.
 - Tonalidades: hasta 4 signos de alteración.
- 1.11. Saber afinar el instrumento.

2. Material de enseñanza a selección:

2.1. Ejercicios Técnicos:

- 2.1.1. Escalas y Arpeggios en dos octavas (mayores y menores) hasta 4 signos de alteración con cambios de posición. Escalas – Grigorian.

2.2. Estudios:

- Wohlfahrt - Op. 45.
- Kayser.
- Mazas.

2.3. Obras de autores del pasado:

- Seitz. F. – Concierto no. 1 (1^{er} movimiento).
- Rieding O. – Concierto en Si menor (2^{do} y 3^{er} movimientos).
- Rieding O. – Concierto en Sol Mayor.
- Beethoven – Sonatina en Sol Mayor (trans. K. Rodionov).

2.4. Obras de autores contemporáneos:

- Yanshinov – Concertino.
- Baklanova – Sonatina.
- Baklanova – Concertino.
- Glazunov – Sonatina La menor.
- Komarovsky – Concierto no.4.

2.5. Obras de autores cubanos y latinoamericanos.

2.6. Obras libres:

- Harkov – Selección de piezas.
- Shostakovich – Álbum de piezas.
- Kavalevsky – Op. 80, piezas. Op. 27 y 39, álbum de piezas.

2.7. Obras de conjunto:

- Kamarovsky – Duetos. Tomo I.
- Vlasov – Feró – 25 duetos fáciles.

3. Material mínimo a trabajar durante el curso:

- 3.1. Ocho (8) escalas y arpeggios hasta 4 signos de alteración con cambios de posición.
- 3.2. De 8 a 10 estudios.
- 3.3. De 7 a 8 piezas cortas.
- 3.4. De 1 a 2 obras grandes.

4. Orientaciones metodológicas generales:

- 4.1. En este curso la tarea fundamental es el dominio de los cambios de posición a posición.
- 4.2. El recorrido de una posición a otra debe ser suave y con la misma velocidad desde el inicio hasta el final.
- 4.3. La presión del dedo sobre la cuerda debe de aflojarse hasta el mínimo en el momento de iniciarse el cambio de posición.
- 4.4. El cambio se inicia y se realiza con la última nota de la posición de la cual se parte.
- 4.5. El vibrato se inicia moviendo siempre la mano hacia delante y después atrás. El estudio del vibrato debe hacerse de muñeca, moviendo la mano.
- 4.6. Conviene iniciar el estudio del vibrato en la tercera posición.

CUARTO CURSO

Frecuencia semanal: 2 veces.

Tiempo promedio de estudio individual: 3 a 4 horas diarias.

1. Contenidos y objetivos específicos:

- 1.1. Dominar los golpes de arco: detaché, legatto, martellé y staccato así como sus combinaciones.
- 1.2. Hacer ejercicios preparatorios para el estudio del spiccato.
- 1.3. Tocar en la 5^{ta}, 6^{ta} y 7^{ma} posiciones.
- 1.4. Tocar ejercicios en las 7 primeras posiciones y cambios de las mismas.
- 1.5. Tocar ejercicios y estudios en dobles cuerdas en la 1^{ra} posición.
- 1.6. Tocar escalas de una octava, en octavas no pasando de la 3^{ra} posición.
- 1.7. Tocar escalas y arpeggios en 2 y 3 octavas.
- 1.8. Profundizar en el dominio del vibrato.
- 1.9. Tocar escalas cromáticas en la 1^{ra} posición.
- 1.10. Saber trinar.

2. Material de enseñanza a selección:

2.1. Ejercicios Técnicos:

- 2.1.1. Escalas y Arpeggios en dos y 3 octavas (mayores, menores y de 7^{ma} dominante), en toda las tonalidades. Escalas – Grigorian.
- 2.1.2. Ejercicios de Schradieck.
- 2.1.3. Konius – Pequeños estudios y ejercicios en dobles cuerdas.

2.2. Estudios:

- Wohlfahrt - Op. 45 (últimos estudios).
- Mazas – Estudios especiales.
- Kayser – Estudios Op. 20.

2.3. Obras de autores del pasado:

- Vivaldi – Concierto en Sol Mayor.
- Vivaldi – Concierto en La menor.
- Vivaldi – Concierto en Mi Mayor.
- Corelli – Sonata en Mi menor,

- Telemann – Sonatina.
 - Händel – Sonatas.
 - Seitz. F. – Concierto en Sol Mayor.
- 2.4. Obras de autores contemporáneos:
- Komarovsky – Concierto no. 3.
 - Yanshinov – Concertino.
- 2.5. Obras de autores cubanos y latinoamericanos.
- 2.6. Obras libres.
- 2.7. Obras de conjunto.

3. Material mínimo a trabajar durante el curso:

- 3.1. Ocho (8) escalas y arpeggios (de las cuales 2 ó 3 serán con 5 ó más signos de alteración).
- 3.2. Ocho (8) estudios.
- 3.3. Seis (6) obras cortas.
- 3.4. De 2 a 3 obras grandes.

4. Orientaciones metodológicas generales:

- 4.1. En este curso la tarea fundamental es el conocimiento de las 7 posiciones y escalas en tonalidades de 5 ó más signos de alteraciones.
- 4.2. El dominio del spicatto se debe iniciar a partir del detaché. El detaché debe de hacerse con poco arco, en el centro, en matiz piano, acelerando la velocidad del arco hasta que se inicie la arcada. Es importante que en todo momento se mantenga el matiz piano. Se debe tener en cuenta que la mano derecha desarrolla con este movimiento una elipse cerrada. La cantidad de cuerdas debe ser siempre la misma.

QUINTO CURSO

Frecuencia semanal: 2 veces.

Tiempo promedio de estudio individual: 4 a 5 horas diarias.

1. Contenidos y objetivos específicos:

- 1.1. Tocar escalas en dobles cuerdas 6^{tas} y 8^{vas} en tiempo moderado en las primeras tres posiciones.
- 1.2. Tocar escalas en 3 octavas en todas las tonalidades.
- 1.3. Tocar todos los golpes de arco, fundamentalmente detaché, legato, martellé, staccato y sautillé así como sus combinaciones.
- 1.4. Tocar las escalas cromáticas en sus dos formas: deslizando los dedos y cambiándolos.
- 1.5. Preparar dos obras sin ayuda del profesor (una en cada semestre), siendo controladas por el mismo.
- 1.6. Conocer los armónicos de cuarta.
- 1.7. Las escalas de octavas pueden hacerse en 2 octavas tocando en las tonalidades de Sol Mayor, La Mayor, Si Bemol Mayor, Do Mayor y Re Mayor.

2. Material de enseñanza a selección:

2.1. Ejercicios Técnicos:

- 2.1.1. Escalas y Arpeggios en 3 octavas en todas las tonalidades. Arpeggios: mayores, menores, de 7^{ma} dominante, 1^{ra} inversión. Escalas – Grigorian.
- 2.1.2. Escalas con golpes de arco (detaché, legato, martellé, staccato y sautillé) así como sus combinaciones.
- 2.1.3. Ejercicios de Schradieck.

2.2. Estudios:

- Konius – Pequeños estudios en dobles cuerdas.
- Mazas – Estudios. Tomo I.
- Dont – Estudios. Op. 37.
- Kreutzer – Estudios

2.3. Obras de autores del pasado:

- Vivaldi – Concierto en Sol menor.
- Vivaldi – Concierto en La menor.

- Vivaldi – Pisendel – Concierto.
- Viotti – Concierto no. 3.
- Händel – Sonatas.
- Corelli – Sonatas.
- Seitz. F. – Conciertos.
- Telemann – Sonatina.
- Accolay – Conciertos.

2.4. Obras de autores contemporáneos:

2.5. Obras de autores cubanos y latinoamericanos.

2.6. Obras libres.

2.7. Obras de conjunto.

3. Material mínimo a trabajar durante el curso:

3.1. Seis (6) escalas y arpeggios.

3.2. Ocho (8) estudios.

3.3. Seis (6) obras cortas.

3.4. De 2 a 3 obras grandes (entre ellas un concierto o una sonata completa) Ej:

Concierto de Vivaldi y Sonata no. 4 de Händel.

4. Orientaciones metodológicas generales:

4.1. Los nuevos elementos técnicos que aparecen en este curso deben de hacerse con la mayor flexibilidad posible.

4.2. El alumno manejará correctamente el arco (talón a punta con libertad) en gran detaché y legato.

4.3. El alumno hará los cambios de posición correctamente.

SEXTO CURSO

Frecuencia semanal: 2 veces.

Tiempo promedio de estudio individual: 5 a 6 horas diarias.

1. Contenidos y objetivos específicos:

- 1.1. Tocar escalas en dobles cuerdas (3^{ras}, 6^{tas} y 8^{vas}) en tiempo moderado en las primeras tres posiciones.
- 1.2. Tocar escalas y arpeggios en 3 octavas en todas las tonalidades.
- 1.3. Tocar las escalas cromáticas.
- 1.4. Tocar todos los golpes de arco fundamentales: detaché, legato, martellé, staccato y sautillé así como sus combinaciones.
- 1.5. Tocar cambios de posición en sus diferentes combinaciones.
- 1.6. Vibrar correctamente.
- 1.7. Obtener un sonido expresivo.
- 1.8. Desarrollar la técnica de la mano izquierda: velocidad, trinos, acordes, armónicos.

2. Material de enseñanza a selección:

2.1. Ejercicios Técnicos:

2.1.1. Escalas y Arpeggios. – Grigorian.

Escalas y Arpeggios. – K. Flash.

(Arpeggios: mayores, menores, de 7^{ma} dominante, 1^{ra} inversión, 2^{da} inversión).

2.1.2. Ejercicios de Sevcik.

Ejercicios en dobles cuerdas de Korgüev.

2.2. Estudios:

- Kreutzer – Estudios.
- Mazas – Estudios. Tomo I y II.
- Fiorillo – Estudios.
- Dont – Estudios. Op. 37.

2.3. Obras de autores del pasado:

- Händel – Sonatas.
- Corelli – Sonatas.
- Telemann – Sonatas.
- Tartini – Sonatas.

- Veracini – Sonatas.
 - Viotti – Conciertos no. 29, 22, 23 y 17.
 - Vivaldi – Conciertos.
 - Rode – Concierto no. 7.
 - Mozart – Concierto “Adelaida”.
 - Kreutzer – Concierto no. 19.
- 2.4. Obras de autores contemporáneos:
- Kavalevsky – Concierto.
- 2.5. Obras de autores cubanos y latinoamericanos.
- 2.6. Obras libres.
- 2.7. Obras de conjunto.

3. Material mínimo a trabajar durante el curso:

- 3.1. De 5 a 6 escalas y arpegios, tres de estas menores.
- 3.2. De 8 a 10 estudios.
- 3.3. De 3 a 4 piezas de distinto carácter.
- 3.4. Un concierto o una sonata completa.

4. Evaluación:

- 4.1. Tres evaluaciones anuales (cada 2 ½ meses).
 - 4.1.1. Examen que comprenderá: 2 escalas y arpegios así como 3 piezas.
 - 4.1.2. Examen técnico que comprenderá: 2 escalas y arpegios (1 menor y 1 mayor) y 3 estudios.
 - 4.1.3. Examen final del curso que comprenderá: 1 escala y arpegio, 1 estudio, 1 pieza corta y 1 obra grande.
- 4.2. Se evaluará sobre 100 puntos.

5. Orientaciones metodológicas generales:

- 5.1. Este curso es para la consolidación de los hábitos adquiridos y la corrección de algunos defectos.

SÉPTIMO CURSO

Frecuencia semanal: 2 veces. Tiempo promedio de estudio individual: 5 a 6 horas diarias.

1. Contenidos y objetivos específicos:

- 1.1. Obtener un sonido expresivo.
- 1.2. Desarrollar las posibilidades técnica de la mano izquierda (velocidad, con claridad técnica y rítmicamente).
- 1.3. Tocar los trinos.
- 1.4. Dominar las dobles cuerdas en tiempo movido hasta 4 notas ligadas.
- 1.5. Tocar el golpe de arco “**stacatto volante**”.
- 1.6. Dominar los golpes de arco: detaché, stacatto, spicatto y sautillé.

2. Material de enseñanza a selección:

2.1. Ejercicios Técnicos:

2.1.1. Escalas y Arpegios. – Grigorian.

Escalas y Arpegios. – K. Flesh.

(Arpegios: mayor, menor, de 7^{ma} dominante, 1^{ra} inversión, 2^{da} inversión).

2.1.2. Ejercicios – Schradieck. Tomo I y II.

Ejercicios – Sevolk.

Ejercicios en dobles cuerdas de Korgüev.

2.2. Estudios:

- Kreutzer – Estudios.
- Mazas – Estudios. Tomo I y II.
- Fiorillo – Estudios.
- Dont – Estudios. Op. 37.
- Divertimentos – Campagnoli.
- Rode – 24 Caprichos.
- Dancla – Estudios.

2.3. Obras de autores del pasado:

- J. S. Bach – Concierto en La menor.
- Vitali – Chacona (red. David).
- Corelli – La folie.

- Leclair – Sonatas.
 - Mozart – Concierto no. 2.
 - Händel – Sonatas.
- 2.4. Obras de autores contemporáneos:
- Kavalevsky – Concierto.
 - Bartok – Sonatina.
- 2.5. Obras de autores cubanos y latinoamericanos.
- 2.6. Obras libres.
- 2.7. Obras de conjunto.

3. Material mínimo a trabajar durante el curso:

- 3.1. De 5 a 6 escalas y arpeggios que hayan sido tocadas en el sexto curso.
- 3.2. De 6 a 8 estudios.
- 3.3. De 3 a 4 piezas de diferentes dificultades técnicas y musicales.
- 3.4. Dos obras grandes, de ellas un concierto o una sonata completa.
- 3.5. Dos tiempos (lento y rápido) de una **Fantasía para Solo de Violín de Telemann**.

4. Orientaciones metodológicas generales:

- 4.1. El **stacatto volante** se ejecutará según el mismo principio de **stacatto normal** (al inicio de la nota se produce una presión instantánea, esta se debilita reducida a su mínima expresión y así sucesivamente; pero en vez de dejarlo sobre la cuerda se levanta el arco).

NOTA

El paso al nivel medio se hará a través de un examen selectivo a realizarse al final del séptimo curso y el mismo comprenderá lo siguiente:

- A. Dos (2) escalas y arpeggios a 3 octavas (una mayor y una menor).
 - Los arpeggios tienen que ser en todas sus variantes.
 - Las dobles cuerdas deben ser ligadas de 2 a 4, en tiempo lento. Se tocarán 3^{ra}, 6^{ta} y 8^{va}.
 - En el examen se tocará solo una escala de las dos que presente el alumno y esta será escogida por la Comisión Examinadora.
- B. Un (1) estudio.
- C. Una pieza de carácter lento y una pieza de carácter rápido.
- D. Primer movimiento o segundo y tercer movimientos de un concierto o primer y segundo movimientos de una sonata pre-clásica.
Primer y segundo movimientos o tercer y cuarto movimientos de una sonata pre-clásica.

Ejemplo de programa para el pase de nivel medio:

Escalas: Si bemol Mayor y Re menor.

Estudios: Kreutzer no. 12.

Piezas – Melodía – Gluck y Allegro – Fiocco.

Conciertos – Händel – Sonata no. 4 (1^{er} y 2^{do} movimientos), Spohr Concierto no. 2 (1^{er}) o Rode – Concierto no. 7 (1^{er}).

**Dirección Nacional de Escuelas
Centro Nacional de Cultura**