

Orientação

I-ÍNDICE

II- Índice de Tabelas	
III- Índice de Figuras	
IV- Resumo	
V- Abstract	
Introdução	1
Relevância e pertinência do estudo	4
Razões da escolha do problema	6
O problema visado pelo projeto: questão de partida	7
Os objetivos gerais	7
Capítulo I – Conceções teóricas	9
Conceções de arte	9
Educação Artística	15
A Educação Artística na Escola	19
Os percursos do ensino de artes em educação	21
Arte, criatividade e expressão(ividade), sua conceptualização	26
A escola como organização	33
Capítulo II - Breve caraterização do contexto organizacional	39
Contexto urbano e público-alvo	39
Recursos Humanos	40
Pessoal não docente	40
Pessoal docente	40
População discente	41

Capítulo III - Opções metodológicas	43
Contextualização do estudo	43
Percurso metodológico	44
Análise documental	46
Questionário – tipo escala de Likert	47
Entrevistas	48
Capítulo IV - Apresentação e discussão dos resultados	51
Breves considerações gerais	51
Ponto de partida	53
O questionário tipo escala de Likert	53
O contraponto	57
Simpósio Ensino Integrado no ensino especializado de Música	57
Notas soltas	61
Ponto de honra	63
A entrevista	63
Ponto final– cruzamentos distintos e confluentes	87
O questionário; o simpósio e a entrevista	87
Conclusão do estudo	91
Bibliografia	97
Apêndices	101
Apêndice nº 1 – Questionário tipo escala de Likert	103
Apendice nº 2 – Guião de entrevista	1

II- Índice de Tabelas

Tabela 1- Análise comparativa entre objetivos de Read (2001) e Competências Essenciais de 2001.....	22
Tabela 2- A Construção de um Modelo de Sucesso no Ensino da Música.	59
Tabela 3- Categoria - Políticas Educativas - Currículo Artístico-	65
Tabela 4- Categoria - Recursos Humanos - Reforços curriculares.....	68
Tabela 5 - Categoria- 3.- Conflito de interesse - Interesses pessoais	70
Tabela 6 - Categoria – 4 - Gestão da carga letiva - dos horários escolares	71
Tabela 7 - Categoria - 5.-Gestão do tempo – Instâncias de trabalho.....	75
Tabela 8- Categoria - 6. -Articulação curricular entre ensino regular e especializados da música.....	79
Tabela 9 - Categoria – 7-Motivação/vocação/Gosto pela arte.....	79
Tabela 10 - Categoria – 8-Formação pessoal e Desenvolvimento curricular... ..	81
Tabela 11- Categoria - 9.-Mudança e mudanças de mentalidades	84
Tabela 12- Categoria - Avaliação	86

III- Índice de Figuras

Figura 1 adaptada do currículo nacional e Competências Essenciais 2001 de Literacia Artística.....	23
Figura 2- Apreensão, ação e produção (Munari, 1987) adaptado O título da legenda é nosso.	30

IV- RESUMO

Pretendo abordar nesta dissertação de mestrado a problemática ligada à gestão curricular das áreas artísticas numa escola, “A Escola de Artistas”, e perceber que decisões são assumidas pela organização escolar, dentro das margens de autonomia, em termos da gestão e organização do currículo artístico e essas decisões se articulam (ou não), estrategicamente perante as (im)possibilidades da Escola se (re)inventar na tomada de decisões relativa à gestão curricular, nomeadamente na oferta de escola e na dinamização de currículos através de projetos.

Assumimos para este texto os resultados dum estudo exploratório que aplicamos a elementos do conselho geral, no sentido de compreender como se (re) veem no ethos da escola em todas as problemáticas inerentes aos processos organizacionais e gerenciais que dela emergem e os resultados da aplicação dum entrevista a quatro elementos de setores e cargos diversos.

Palavras-chave: Gestão do tempo; liderança escolar; Tomada de decisões; currículo; arte.

V- ABSTRACT

In this Master dissertation, I intend to approach the problematic associated with time management of the artistic areas in “Artists” school and to understand if the school organization does time management (within the margins of autonomy) in decision making in the organization of the artistic curriculum and whether it articulates itself (or not), strategically in face of the (im) possibilities of (re-) inventing itself in decision making and in face of these curricular management, namely in the school offer and the dynamization of curricula through projects.

We assume for this text the results of an exploratory study that we have applied to members of the general board, in order to understand how they (re-)see themselves in the school ethos in all problematics inherent to organizational and management processes that emerge from it, as well as the results of the application of an interview to four elements from diverse sectors and positions.

Keywords: Time management; School leadership; Decision-making; curriculum; art.

INTRODUÇÃO

Pretendemos com o desenvolvimento deste trabalho estudar temáticas ligadas à Gestão Escolar, nomeadamente na gestão do tempo das disciplinas artísticas numa escola integrada (ensino especializado de música). Desejamos compreender as lógicas, as ligações e interseções existentes e o modo como se dimensionam no ethos escolar, de modo a aferir se há na realidade, uma estratégia de gestão curricular e uma gestão dos tempos letivos nas disciplinas artísticas e se estas são consideradas pelos atores, adequadas às necessidades dos alunos.

Para reunirmos as opiniões destes atores aplicámos um questionário de questões fechadas do tipo “escala de Likert” (utilizando uma sucessão gradativa). Este instrumento de recolha de dados foi aplicado, numa primeira fase, para abrir possibilidades para a construção de uma entrevista estruturada, com pontes para outras possibilidades de ação.

A lógica interposta a este trabalho reúne, por um lado, o estudo da teoria que se implica com a temática a investigar e por outro, com as recolhas de dados que obtivemos através da aplicação dos instrumentos de recolha de dados, das análises a documentos internos externos.

O corpo do trabalho está dividido por quatro capítulos. Apresentamos a relevância e pertinência do estudo, as razões da escolha da problemática e a questão de partida. No primeiro capítulo, desenvolvemos o corpus teórico que se pauta pela integração da arte e da gestão escolar, sendo que pretendemos refletir nas conjunturas políticas, sociais e culturais emergentes, tentando coadunar os sentidos e significados desta teoria com a descodificação transcorrida pelos atores do estudo. Tentamos confluir lógicas entre temáticas e entre representações como uma simbiose estruturada.

No capítulo II, fazemos uma breve caracterização do contexto organizacional da escola onde realizamos o nosso estudo.

No capítulo III, apresentamos as nossas opções metodológicas onde privilegiamos métodos qualitativos.

Por fim, no capítulo IV, apresentamos a discussão dos resultados, tentamos fazer a correspondência dos três instrumentos de recolha de dados, ou seja, emergimos numa leitura tripartida de resultados.

Os caminhos percorridos enfatizaram a arte, a organização escolar, a gestão do tempo e tomada de decisões que, são, do nosso ponto de vista, os conceitos-chave deste trabalho. Estão implicados e implicam-se numa (con)vivência simbiótica, a qual será explicada no corpo deste trabalho.

Atendendo ao primeiro conceito, a gestão pode ser encarada como um mapeamento de sinergias capazes de fazer girar uma qualquer organização. Assim, gerir num sentido simples é, tal como refere Teixeira, “um processo de se conseguir obter resultados (bens ou serviços) com o esforço dos outros. (...) várias pessoas (...) desenvolvem uma actividade em conjunto para melhor atingirem objectivos comuns” (2013, p. 5). Nesta aceção, a gestão como processo é uma dinâmica que se mune de vários meios, métodos, técnicas que enformam a estratégia. A gestão estratégica vista como processo, parece munida de meios conducentes a fins com propósitos comuns. Em permeio, a tomada de decisões, singra-se como motor/energia, onde se estabelecem caminhos, regras, onde se analisam os meios. A formulação da estratégia é segundo Alexandrino Ribeiro elaborada “a partir de três actividades básicas: análise do ambiente externo; análise interna (da organização); formulação de estratégias “ (2014, p. 21)

A análise externa ou interna parece permitir um novo passo na (re) formulação de hipóteses, são estas que, grosso modo, poderão ser encaradas como estratégias, meios, conduções, fluxos e redes de conexão. Parecem ser vertentes que condicionam e são condicionadas em complexas ligações, de poder (político, simbólico, executivo, legislativo, judicial).

Ainda que as questões levantadas e emergentes neste trabalho, sejam realidades que se verificam noutras organizações, não poderemos dizer que há uma leitura multidimensional dos mesmos. Porém, parece-nos que há nestes pequenos indícios, manifestações de como se assiste a uma “cegueira global”, não nos remetendo para

a obra de José Saramago, “Ensaio da Cegueira”, mas sim para aqueles que, tendo olhos de lince, elevam os “outputs” ao nível de uma preguiça! Nesta metáfora queremos aludir à aparente inércia que habita nas organizações, quaisquer que sejam elas, e que na tomada de decisões, são cabalmente seguidas as que advêm do poder central do Ministério da Educação e que, por conseguinte, poucos ousam assumir os vazios legais enquanto margens de autonomia. Dentro deste contexto referimos, ainda, a avaliação dos resultados, apanágio das políticas neoliberais que grassam o país há mais de uma década, e que parecem estar mais fortes do que nunca, avançando em nuvens que tal com na internet, flutuam etereamente mas existem! Criando-se para emagrecer os gastos e engordar os ganhos!

Erguendo-nos perante uma contingência que colocou o livro cisne negro na nossa vida, gostaríamos de apresentar nesta nota introdutória um excerto que retratasse a utopia pois, sendo ela um campo da fantasia e trabalhando nós com esta e outras dimensões, parece-nos pertinente deter-nos na afirmação: “ toda a gente tem uma ideia de utopia. Para muitos significa igualdade, justiça universal, liberdade em relação à opressão, liberdade em relação ao trabalho (para alguns poderá significar uma sociedade mais modesta, embora mais acessível, com comboios livres de advogados agarrados ao telemóvel). Para mim a utopia é uma epistemocracia, uma sociedade em que todas as pessoas de um estatuto mais elevado são epistemocratas¹ e onde os epistemocratas conseguem ser eleitos. Seria uma sociedade governada com base na consciência da ignorância e não do conhecimento. (...) As pessoas precisam simplesmente de ser ofuscadas pelo conhecimento – fomos feitos para seguir líderes que conseguem reunir as pessoas porque as vantagens de

¹ “ (...) Imagine alguém fortemente introspectivo, torturado pela consciência da sua própria ignorância. Falta-lhe a coragem do idiota e todavia tem a rara audácia de dizer “não sei”. Não se importa de fazer figura de tolo ou, pior, de ignaro. Hesita, não se compromete e agoniza com as consequências de cada vez que erra. Dedicar-se à introspecção, à introspecção, à introspecção, até ficar totalmente exausto, do ponto de vista físico e anímico. Isto não significa necessariamente que lhe falte a confiança, apenas que considera o seu próprio conhecimento suspeito. Designarei esta pessoa como um epistemocrata” (Taleb, 2011, p. 253)

se estar em grupo suplantam as vantagens de estar isolado. (...) “ (Taleb, 2011, p. 255)

A mensagem forte e ousada parece refletir as situações políticas que vão grassando no mundo e aparentemente com caráter errático numa selva de obstáculos, acontecendo que, tal como refere Taleb (2011) vão surgindo cisnes negros, ou seja, acontecimentos improváveis, onde não há lugar para a coincidência, não há lugar para a previsibilidade. Os acontecimentos altamente improváveis têm vindo a acontecer nas diversas áreas, essencialmente no âmbito político. Um estado regulador que se guia com pressupostos gerais e de génese gerencialista pode condicionar a vida das e nas escolas. A este propósito, importa recordar Barroso (2006) quando refere o “papel regulador do Estado (...) A regulação do sistema educativo não é um processo único, automático e previsível, (...) resulta mais da regulação das regulações, do que do controlo directo da aplicação de uma regra sobre acção dos “regulados” (...) mais do que falar de regulação seria melhor falar de “multirregulação” já que as ações que garantem o funcionamento do sistema educativo são determinadas por um feixe de dispositivos reguladores (...) “ (Barroso, 2006, p. 63 a 64). O sistema de feixes entendido como rede pode ser discutido e observado como hierarquia institucionalizada onde os diversos atores se regem e são regidos por controlo remoto a partir do poder central. Se há delegação de poderes, há normas, regras que não são negociáveis.

RELEVÂNCIA E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Atualmente continuamos a assistir, no sistema educativo em Portugal, a uma forte pressão governamental para uma rentabilização de recursos, onde se aplica uma máxima económica: maior receita com menor custo. A reformulação e reajustamento das organizações públicas passam por um emagrecimento dos recursos humanos e financeiros. Está na ordem do dia a palavra mobilidade, e esta significa estar em movimento, estabelece junções e injunções de cariz mercantilista,

onde as pessoas são vistas como entraves, um aumento de gastos e diminuição das receitas. Nas escolas portuguesas impera um mal-estar biopsicológico que se implica nas escolhas e em dietas de emagrecimento que pululam em todas as escolas com quadros de vagas negativas e onde se perspetivam despedimentos ou requalificações.

Impõe-se uma reflexão em torno de questões que assolam o sistema educativo e para as quais parece não haver receitas milagrosas sendo, por conseguinte, motivo de preocupação e de grande instabilidade. É dentro dum contexto de instabilidade e de lógicas de mercado que procuramos, neste trabalho, compreender e descobrir significado(s) para algumas das nossas questões, nomeadamente:

Que lógicas sustentam a tomada decisão dos diretores relativamente às opções assumidas em termos de desenho curricular? Privilegiam-se as vontades dos alunos ou as do corpo docente da escola?

Que desenhos curriculares se assumem enquanto ofertas de escola?

Como assume a escola a gestão do tempo dentro de lógicas que privilegiam a existência de tempos centralizadores, sem autonomia, sem capacidade de autogestão e em função duma política de contingência?

Será que aos alunos é permitida uma voz ativa nos processos de atribuição de cursos/currículos/ofertas educativas?

As associações de alunos e de pais são chamadas a participar no leque possível de escolhas? Que alterações houve/há na gestão do currículo?

Não sendo estas as nossas questões de partida, são no entanto configuradoras de processamentos mentais que temos e que vamos fazendo no sentido de nos enquadrarmos com mais propriedade no ethos escolar que, com tantas variáveis, se torna numa difícil trama de contrastes e de visões que possam ilustrar claramente a organização escolar e as suas leituras intertextuais.

RAZÕES DA ESCOLHA DO PROBLEMA

A problemática apresentada decorre de reflexões e de questionamentos que nos interpelam no sentido de aprofundar as razões decorrentes da decisão ministerial que desintegra a disciplina de Educação Visual e Tecnológica (EVT) no segundo ciclo e cessa com a disciplina de Educação Tecnológica no terceiro, acabando por desintegrar, também, a vida de centenas de professores, de entre os quais nos inscrevemos. Nós, à semelhança de muitos outros, vimos a nossa profissão e subsistência perigadas. O certo tornou-se numa incógnita e tudo o que era seguro passou a ser zona pantanosa, onde o “pé firme” deixou de ter idade, rosto, nome, prestígio e missão.

A instabilidade pessoal e profissional dos docentes e os constrangimentos impostos às escolas no sentido de “dispensarem” muitos dos seus docentes, desencadearam quadros cinzentos e de perplexidade face às contingências marcantes dos cortes efetuados e que se traduziram não só na diminuição dos recursos humanos necessários (professores) e na diminuição da carga letiva atribuída à (s) disciplina (s), bem como, no caso específico da educação tecnológica, esta disciplina foi pura e simplesmente banida do 3º ciclo. Neste quadro traçado a nossa situação profissional e a de centenas de professores nestas áreas viram-se na contingência de procurar outras saídas, tendo como certeza a atribuição de horário zero, dito de outra forma, cessação de lugar. Foram vários os problemas levantados e poucos caminhos alternativos traçados. Vivemos tempos incertos onde docentes com lugar de quadro e vínculos passaram para trabalhos de contratação por tempo indeterminado. As lógicas de mercado que estão subjacentes a esta política do poder central parecem radicar-se na periferia, na escola, e emergem situações baseadas na “economia do conhecimento” (Barroso, 2011), que segundo este autor poderá levar a pouca coesão social, na medida em que estão dependentes de si e do seu conhecimento. Esta questão foi fundamental para nós, uma vez que esta gestão de recursos, com critérios frágeis e com pouca regulação de qualidade, provocou situações em que professores com currículos académicos dignos de referência se vissem ultrapassados por professores com habilitações inferiores e com pouca formação adicional, mas

com graduação superior. Emergem aqui vários focos de discussão e a problemática que gostaríamos de desvendar prende-se com a representação dos diversos autores: pais, alunos, professores face à contingência da “redução” da disciplina de educação visual no terceiro ciclo na escola onde realizamos o estudo.

O PROBLEMA VISADO PELO PROJETO: QUESTÃO DE PARTIDA

Dado que a disciplina de educação visual se tornou opcional a partir de 2012, que discussões emergiram perante esta política educativa e que repercussões houve para os alunos e para as outras disciplinas artísticas do ensino da música?

Esta grande questão terá como foco outras questões mais focalizadas em torno daquilo que serão as nossas diretivas no desenhar de caminhos que nos levarão a estabelecer categorias no trabalho empírico.

Como se gere o tempo disciplinar das áreas artísticas e se articulam as ofertas curriculares? Em função dos interesses da instituição? Dos alunos? Do quadro (contrato tempo (in) determinado) de professores? De ordens emanadas da tutela?

Que significado, interpretação e representações lhes atribui o órgão de gestão, na figura do/a diretor/a?

OS OBJETIVOS GERAIS

Objetivos relacionados com o conhecimento da realidade na “Escola dos Artistas”

Saber de que modo se processam as escolhas disciplinares artísticas;

Saber quais são as finalidades e repercussões das escolhas efetuadas;

Saber e compreender a gestão da distribuição dos tempos letivos para as diversas disciplinas artísticas;

Compreender as lógicas inerentes à execução dos horários nomeadamente na atribuição de tempos letivos para educação visual;

Saber o que pensam os alunos sobre a carga letiva e horário das expressões, nomeadamente em educação visual, dança, formação musical, orquestra, classe de conjunto, coro e instrumento;

Conhecer as representações e perceções do/a Diretor/a acerca das escolhas curriculares e a sobre a atribuição de professores por instrumento, decorrente de diretivas emanadas ou não em conselho pedagógico;

Objetivos relacionados com a transformação da realidade

Propor ao órgão de gestão uma ação de sensibilização aos alunos que vão para o 3º ciclo para se matriculem em educação visual;

Sensibilizar alunos e professores para uma otimização de recursos e uso de tempos com maior eficácia;

CAPÍTULO I – CONCEÇÕES TEÓRICAS

CONCEÇÕES DE ARTE

A concepção de arte tem sido discutida ao longo de séculos e é um conceito difícil de definir. “ (...) muitos sábios já propuseram suas respostas, mas nunca nenhuma delas conseguiu satisfazer a todos. A arte é uma dessas coisas que, como o ar ou como o solo, estão por toda a nossa volta, mas que raramente nos detemos a considerar. (...) a arte não é apenas algo que encontramos nos museus e nas galerias de arte, (...)” (Read, 2001, p. 16)

Muitos movimentos, tendências e expressões artísticas foram emergindo como dimensão do próprio ser humano, a par de mudanças estruturais da/s sociedade/s. Dickie ao refletir no que é a arte diz que “o mundo da arte consiste num feixe de sistemas – teatro, pintura, escultura, literatura, música, etc. – cada um dos quais proporciona um contexto institucional para a atribuição do estatuto a objetos pertencentes ao seu domínio. Não se podem pôr limites ao número de sistemas passíveis de serem incluídos na concepção genérica de arte, e cada um dos principais sistemas engloba subsistemas. Estas características do mundo da arte fornecem a elasticidade que permite albergar toda a criatividade, incluindo a mais radical”. (Dickie, 2007, p. 104)

Nesta linha de pensamento, Melo, (2003) , D’Orey, (1999); Dickie, (2007) Dutton, (2010) Denis fazem uma reflexão nas suas deambulações e incursões sobre esta problemática apropriam-se da expressão de Danto “ O mundo da Arte” para referir a instituição social alargada das obras de arte.

Parece-nos interessante que os autores referenciem o sistema de feixes como mundo da arte e que este sistema tenha como referentes o teatro, a pintura entre outras formas de expressão e difusão artística. Assim, a arte e as produções artísticas podem estar ligadas a diversas formas de expressão ou a um feixe de sistemas. Esta visão mais alargada sobre arte concorre para uma multiplicidade de objetos de

estudo quer seja nas artes visuais, plásticas, na música, dança, teatro, cinema, fotografia ou outras. No entanto, continuamos com a vaga sensação de que conceptualizar arte não é apenas criar ligações e sistemas de pertenças que unifiquem o conceito e lhes deem forma. Parece-nos que conceptualizar a arte não é fácil, porém será que é assim tão importante? Será que por estar ligada a uma matriz social, cultural, política, religiosa se tornará mais complexa a sua definição? Qual será o problema de configurar o conceito arte?

D’Orey, (1999) refere que um dos grandes erros das teorias que teimaram em construir definições resultou de não terem verificado que há uma impossibilidade lógica e que esta não é factual. Esta defende que a arte é um conceito aberto, porque não pode ser emendável nem corrigível. Neste contexto, afirma que a arte tem subconceitos igualmente abertos que abarcam novas formas de arte que extrapolam a categorização feita. Esta autora refere que o importante não é, então, encontrar uma definição, mais do que uma medida ou uma bitola, será importante que se elucide sobre o conceito de arte dentro da lógica da sua aplicação e adequando os contextos em que ela se insere. Falaremos mais adiante de uma teoria que ao reabilitar o conceito de evolução dentro das teorias Darwinianas, poderá clarificar a ideia que pretendemos demonstrar da arte como evolução, como precedendo com o ser humano e neste devir histórico, recriar novas (re)significações que poderão configurar novas lógicas no surgimento de técnicas, linguagens, tendências, estilos, movimentos artísticos.

Dos/as vários/as autores /as que temos vindo a estudar todos têm referenciais comuns, uma dificuldade em tornar “dizível”, “explicável”, “definível” o conceito de arte.

Alexandre Melo (2003) advoga que a arte como conceito apresenta dificuldades, impossibilidades e até inutilidades para a sua definição. O autor ilustra situações de uso da linguagem, exemplifica que podemos saber o significado de uma determinada palavra como algo usamos mas que não sabemos definir, assim, refere «O significado de uma palavra não é o objecto que ela nomeia, mas o papel que ela desempenha nos “jogos de linguagem” da nossa linguagem (...) Sabemos compreender as palavras,

não porque as saibamos definir, mas porque as sabemos utilizar» (Melo, 2003, p. 10 a 11).

Este autor sublinha a importância desta ideia e traz-nos a tese de Wittgenstein em que defende que “(...) o parentesco que une o que é comum a um conjunto de processos ou objectos não pode ser definido através de uma palavra conceptual comum. Porque a palavra conceptual nos leva a uma igualdade comum a todos os processos quando na realidade o que existe não é mais do que um parentesco”. (Melo, 2003). Este realça a tese de Wittgenstein referindo que a palavra conceptual diz respeito a um parentesco entre objetos mas que esta relação não tem que ter em comum uma propriedade ou uma componente. Este autor considera que, a arte e a sua definição poderia ser entendida como uma «rede de semelhanças que interferem e se cruzam», «uma rede de semelhanças familiares». Neste contexto, não é importante definir um conceito geral e universal para a arte. O autor privilegia a procura de “(...) configurações da experiência social da arte nas práticas concretas de uma sociedade determinada. Trata-se afinal de reconhecer a autonomia entre a arte e a estética ou, mais exatamente, a autonomia entre a arte enquanto objecto de análise designável, identificável e constituível em função da experiência real concreta de funcionamento das sociedades contemporâneas (...)” (Melo, 2003, p. 14)

Parece emergir desta ideia desenvolvida pelo autor que a arte e a estética são unidades autónomas, reais e concretas em contexto social e cultural. Sendo esta premissa dada como verdadeira, a arte é uma base fundamental da educação. Esta tese defendida por Platão e teorizada por Herbert Read parte do pressuposto que arte pode ser muita coisa. Pode ser a música, poesia, escultura, arquitectura, design de moda. Read (2001) refere que inserida na educação, teremos a educação estética do indivíduo e esta tem objetivos gradativos:

O primeiro objetivo é a preservação da intensidade natural de todos os modos de percepção e sensação;

O segundo é a coordenação dos vários modos de percepção e sensação;

O terceiro é a expressão do sentimento sob forma comunicável.

Estes objetivos sequenciados, visam em primeiro lugar a manutenção da sensibilidade, intuição e modos de ver do indivíduo para passar a uma coordenação

dessas disposições. De seguida, o indivíduo estará preparado para comunicá-las. Após esta etapa, surge a expressão já como experiência mental, isto é, aqui tomam consciência daquilo que sentem e conhecem, é a produção artística. Por fim, a expressão é apreciada. Esta produção artística passa por áreas diversas e atinge-se “corporalmente” de forma muito díspar.

A arte e a sua conceptualização tem sido muito discutida ao longo dos tempos, como já referimos anteriormente, várias teorias emergiram sem que, contudo, se chegasse a uma definição que considerasse todas as vertentes que esta parece redundar. Analisando a arte numa perspetiva histórica, parece tornar-se plausível que ela se conduz de acordo com matrizes temporais, isto é, evolui de acordo com os princípios subjacentes a cada ciclo de expressão e comunicação. Ao referirmos a expressão e comunicação, estamos a falar não só do modo como se expressa a arte, mas também, como é que ela interage com os fruidores e como o próprio artista. Deste modo, parece-nos que realça uma força que nos impele a assegurar que a expressão artística surge a par da evolução humana. Esta ideia parece-nos encaixar na teoria de Dennis Dutton que defende

«(...) as artes sob a luz da teoria da evolução de Charles Darwin – de falarmos sobre instinto e arte (...). Mas um instinto artístico? É um pensamento que parece no mínimo paradoxal. (...) os instintos são automáticos, que são padrões inconscientes de comportamento (...) de todos os triunfos humanos as obras de arte são os mais complexos e diversos, são criações do livre espírito humano e de execução consciente. A produção artística necessita de escolha racional (...)» (Dutton, 2010, p. 9 a 10)

Este autor não partilha da opinião de que a arte é um dom inato, defende sim uma produção que depende de habilidades aprendidas e de talentos intuitivos. Refere ainda que não há duas obras de arte iguais, porque elas possuem expressão pessoal, juntam várias categorias: tradições, experiência do artista, emoção e fantasia. Estes pressupostos fundidos, resultam na imaginação estética. Para o autor, as obras-primas revelam uma “soberba espiritualidade” que é singular e impar na experiência humana. Deste modo, o autor defende que a arte está ligada à evolução humana porque ela não está distante “ (...) das características desenvolvidas da mente e da

personalidade humana (...) a evolução do Homo-sapiens, não é apenas a história de como conseguimos uma acutilante visão a cores, o gosto pelos doces e uma posição erecta. É também a história de como nos tornámos uma espécie obcecada com a criação de experiências artísticas, com as quais nos divertimos, chocamos e entusiasmos (...)" (Dutton, 2010, p. 11)

Não é numa abordagem histórica que pretendemos focalizar-nos, mas consideramos pertinente a ideia que ressalta entre a evolução da arte e a evolução humana, procedem de acordo com contextos sociais e culturais. Read também define a arte "como parte do processo orgânico da evolução humana" (Read, 2001, p. 16).

Os desígnios da arte foram discutidos e nessas discussões teorizaram-se ideias filosóficas, que emanciparam a arte até à sua construção como ente universal, a par da linguagem, por exemplo, esta ideia também defendida por Dutton (2010), Read (2005), leva-nos a pensar na arte como potencial emancipatório da mente humana, acompanhando-a, prosseguindo e refletindo-se com ela.

Nesta linha de pensamento, Rui Gonçalves refere que «a arte e a ciência dos nossos dias têm algumas origens comuns. São ambas folhas da experiência e do livre pensamento (...)» (Gonçalves, 2000, p. 17) .Neste texto, o autor está centrado na ciência e na arte do séc. XX, na reflexão que faz, revela-nos que a arte poderá estar na raiz das ciências futuras, afirmando que a arte do passado terá dado o seu contributo das ciências atuais. Este autor afirma que a arte às vezes é uma presciência. O sentido de que a arte é um antechecimento que estará na base das ciências. De igual modo, Goodman considera que "a diferença entre arte e ciência não é a que existe entre sentimento e facto, intuição e inferência, deleite e deliberação, síntese e análise, sensação e celebração, concreção e abstracção, paixão e acção, mediação e imediação ou verdade e beleza, mas antes uma diferença de dominância de certas características específicas de símbolos (...) quando se vê que as artes e ciências acarretam trabalhar com sistemas de símbolos – inventando, aplicando, lendo, transformando, manipulando (...) o resultado pode muito bem exigir mudanças na tecnologia educativa. (...) O meu objectivo foi o de dar alguns passos em direcção a um estudo sistemático dos símbolos e dos sistemas de símbolos, e dos modos como funcionam as nossas percepções e acções, artes e

ciências, e portanto na criação e compreensão dos nossos mundos” (Goodman, 2006, p. 277)

Parece haver uma correlação destes autores com pensamento de Read (2001), quando manifestamente ele articula o fazer arte entre a ação corpórea e a ação da mente, explica que a arte mostra a ciência explica. Este autor, afirma que a arte como categoria é um dos conceitos mais indefiníveis da história do pensamento humano, porque considera que a arte foi vista sempre num plano metafísico e não num plano corpóreo e mensurável, como se agora aplica e replica, arte campo aberto com as portas para o conhecimento do Universo.

Retomando a ideia anterior de Read (2001) verificamos que a arte está intimamente relacionada com a percepção e com as projeções corpóreas. Sendo a arte uma manifestação corpórea, ela pode ser “lida” como um “fazer”, fazer é representar, emerge como extensão do/a criador/a, reflete uma ação, um momento, uma atitude, um pensamento. Este autor Defende que o ser humano que usa o pensamento aciona a faculdade de imaginar, de criar e recriar, este é o impulsionador de arranque para que nasça a ideia, o insight. Este procedimento mental procede como representação, sublinhando com a ideia do autor “a arte é a representação, a ciência é a explicação da mesma realidade” (Read, 2001, p. 12) Refere que o homem usa o “olho”, para Educação Visual e usa o “tato”: para a Educação Plástica. Refere que há uma palavra que as une: Desenho. Tanto num caso, como no outro, usa o desenho como forma de expressão. Do mesmo modo, afirma que para a educação verbal o ser humano usa a fala, e fá-lo por exemplo no teatro ou na poesia e para a educação construtiva usa o pensamento, traduzido por si pela palavra “engenho”. Este autor defende que o homem/mulher deveria ser educado/a para se tornar no que é e também deveria ser educado/a para ser o que não é. Parece contraditório mas o que defende é o desenvolvimento de “saberes” quer tenha ou quer não tenha predisposições inatas para uma nova possibilidade nessas dimensões.

Será que a escola deverá propiciar o crescimento individual de cada um e deva trabalhar com todos a partir das idiossincrasias patentes ou emergentes no aluno. Admitindo que qualquer pessoa poderá desenvolver competências em arte, é

importante sabermos como se poderá empreender nesse “Mundo” que durante séculos foi só de uma elite social.

Voltemos a frisar e a afirmar que a arte é uma base fundamental da educação. Esta tese defendida por Platão e teorizada por Herbert Read e partindo do pressuposto que arte pode ser muita coisa. (Dutton, 2010). A arte é sempre algo em crescendo, vão surgindo novas manifestações à medida que de procede no tempo e com o refulgir de novos inventos e novas tecnologias também “nascem” novos produtos artísticos em novos percursos culturais, científicos, políticos, sociais, entre outros.

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

A educação artística em Portugal passou por quatro períodos

I – As artes na educação:

II – Uma educação incluindo a formação estética;

III – A educação pela arte:

IV – A educação artística” (Sousa, 2003, p. 29)

Estes períodos marcaram entradas e visões diferentes com objetivos distintos pautados por limites e etapas explícitos. Terão estado na origem destes períodos mudanças culturais, políticas e sociais, mas assistimos ainda hoje a tomadas de posições tão divergentes acerca do ensino das artes, da sua pertinência, que nos parece pouco plausível a discussão já ter atravessado dois séculos no nosso país. Não deixa de ser curioso que o ensino das artes em Portugal tenha ocorrido pela intervenção do clero e que tenha sido o canto e o desenho as primeiras disciplinas a fazerem parte dos currículos. (Sousa, 2003)

Atualmente as concepções de arte têm vindo a alterar-se profundamente e a um ritmo muito rápido. Se na educação só as artes consideradas tradicionais é que são ministradas no ensino básico e outras sejam apenas estudadas no âmbito de cursos profissionais vocacionais e universitários, parece emergir aqui um fosso entre aquilo que se ensina e aquilo que pulula na disseminação que se faz ao nível da internet.

Esta disseminação da arte à mercê de quem a quiser “aprender”, as correlações entre o tradicional e o moderno, a divulgação de técnicas, de “fazeres da arte”, obrigam a que os professores tenham que repensar as práticas, os currículos e (re) inventar-se nas estratégias e motivações. A este respeito a autora Teresa André refere que “as concepções de arte, sustentadas pelas correntes modernas de pensamento sobre a cultura e a sociedade, vieram alterar profundamente o papel das artes, factor este que obriga os educadores a desenvolverem novas práticas pedagógicas, no sentido de proporcionar às crianças e jovens uma educação que não só forneça meios para a compreensão e preservação das culturas minoritárias (...) mas que contribua, igualmente, para o conhecimento e para a criação das suas identidades pessoais” (André, 2010, p. 50). Emerge desta ideia que, se por um lado a “escola” tem que se (re) inventar também há uma preocupação que esta mudança privilegie a construção de uma identidade, o uso do livre arbítrio e a assunção que se possa mudar não só o modo de ensinar, mas também aquilo que se ensina, talvez colida com o atual estado do ensino das artes em educação.

Situando-nos na linha do tempo, em 2001 surge o documento nacional: Currículo nacional do Ensino básico – Competências Essenciais, neste documento surge pela primeira vez o conceito de literacia em artes, assim, “literacia em artes pressupõe a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas. Implica a aquisição de competências e o uso de sinais e símbolos particulares. Distintos em cada arte, para perceber e converter mensagens e significados. Requer ainda o entendimento de uma obra de arte no contexto social e cultural que a envolve e o reconhecimento das suas funções nele.” (Ministério de Educação, 2001, p. 151).

Ao definir-se um conceito desta natureza teve implicações diretas no que se pretendia como desenvolvimento curricular, como desenvolvimento de aprendizagens que, nos parece de compreensão mais significativa, de cariz mais espiralada, permitam-nos a metáfora, um currículo menos “pronto-a-vestir “ (João Formosinho), onde pudesse existir uma (re)significação de conhecimentos, pois estes seriam trabalhados em contexto, ou seja, não dissociados da sua realidade objetiva.

O seu entendimento far-se-ia através do conhecimento das linguagens, a arte seria fruída, analisada, compreendida e produzida.

Não se criavam saberes estanques, engavetados, sem relações causais e consequenciais. O currículo desenhado preconizava uma miríade de situações de experimentação que cada escola, cada departamento, cada professor, no seu saber poderia (re) construir em planos, planificações, estratégias e atividades. O ensino artístico, à data, apresentava-se numa sua aceção ainda tradicional (Educação Visual, Música, Expressão Dramática; Teatro; Dança), mas já havia indícios de uma viragem conceptual para uma adequação às necessidades e motivações do indivíduo do século XXI.

Nesta lógica de entendimento a autora Teresa André refere que “a pós-modernidade instaurou novos modos de entendimento das artes, nomeadamente no domínio da interpretação das criações artísticas enquanto representações de significados dependentes de compreensão dos códigos simbólicos, das convenções culturais e dos contextos de origem, os professores de artes devem privilegiar o trabalho de relacionamento das artes, das culturas e, conduzir as práticas pedagógicas de modo a demonstrar que os objetos estéticos se inscrevem dentro de sistemas simbólicos culturais amplos (...)” (André, 2010, p. 51). Parece visível que o discurso proferido pela autora nos remete para saberes plurais, abertos, estabelecidos por conexões entre várias variáveis e com sistemas dinâmicos coadunados e coordenados com o desenvolvimento de competências.

Mas eis que em 2011 surge o Despacho nº 17169 a determinar o término deste currículo por competências. O então ministro da educação, Nuno Crato, considerou que o ensino tinha que ser mais rigoroso e objetivo. Refere-se ao documento cessante como veículo para o experimentalismo pedagógico. Neste despacho há referências claras ao pouco rigor científico (muitas repetições, misturas de orientações e determinações dispersas). Mais, acrescenta-se que “ (...) o documento insere uma série de recomendações pedagógicas que se vieram a revelar prejudiciais. Em primeiro lugar, erigindo a categoria «competências» como orientadora de todo o ensino, minorizou o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos, que é essencial a todo o ensino. Em segundo lugar, desprezou a importância da

aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização. Em terceiro lugar, substituiu objectivos claros, precisos e mensuráveis por objetivos aparentemente generosos, mas vagos e difíceis, quando não impossíveis de aferir. (...) Em síntese, o referido documento aderiu a versões extremas e algumas orientações pedagógicas datadas e não fundamentadas cientificamente. (...) cabe às instituições oficiais ter em considerações a experiência educativa e os conhecimentos científicos (...) também é verdade que não lhes cabe impor às escolas e aos professores orientações pedagógicas extremas, nem o currículo se deve tornar um veículo para a imposição do experimentalismo pedagógico. (...) deverá dar-se aos professores maior liberdade profissional (...) como organizam e ensinam o currículo.” (Despacho nº 17169/2011)

Após a leitura deste despacho há que refletir:

- Primeiro não há modelos curriculares sem falhas, mas não seja por isso que temos que andar sempre a saltar de um para outro, todas as vezes que muda o ministro, o ministério;
- Segundo, o despacho que cessa o currículo por competências antevê uma regressão acentuada, pois parece apoiar-se em modelos positivistas e ainda nos princípios da escola tradicional: o professor é o detentor do saber, sendo que a informação parece entrar numa engrenagem para gerar automatismos e memorizações;
- Terceiro, mostra que o poder de decisão se encontra na instituição oficial e por isso há que exercer o poder,
- Quarto, coloca a ênfase negativa no anterior modelo e afirma-se que não é correto impor orientações pedagógicas extremas; é quase anedótico! São extremadas em quê? Na possibilidade de experimentar soluções mais plurais e adequadas ao mundo de conexões que se vivem hoje?
- Quinto afirma que é preciso dar maior liberdade aos professores no modo como organizam e ensinam o currículo! Até o maior incrédulo poderia ficar feliz com tanta demagogia!

A verdade é que um ano depois, ou melhor dito meses depois, chegaram as metas, tudo balizado, disposto em prateleiras e o ensino da educação visual estendido a

áreas nunca anteriormente focadas: engenharia, arquitetura e, essencialmente a superação da matemática, sempre à espreita em todo o currículo artístico, tão denso e sufocante, mas que o professor trabalha com toda a democracia que lhe é oferecida.

Este panorama é o atual, temos um ensino artístico orientado por metas, organizado em lógicas objetivas, tudo milimétrico. O que está em causa neste estudo é a gestão do tempo na organização das disciplinas artística no conservatório. Seria espetável que estivéssemos de acordo com processos muito objetivos e com tudo muito coordenado, bem arrumado em gavetas ou prateleiras, seria este o ideal para o ensino artístico?

Lembramo-nos que há muitos anos um professor de história de arte nos mostrava formas de arte de tempos, contextos, origens diferentes. Passava de uma pintura rupestre para uma de Mondrian por exemplo e incentivava-nos a pensar, a ter um espírito crítico sobre as coisas. Havia intensidade, conexão, aprofundamento e não apenas um acumular de acontecimentos da história que rapidamente veríamos num qualquer friso cronológico. O que queremos dizer com tudo isso, é que importa perceber que conceções e que valor tem a arte como meio educativo.

A Educação Artística na Escola

O valor da arte, a definição da arte, a necessidade da arte, entre uma miríade de entradas sobre este assunto levar-nos-ia ao centro da questão: que valor ou valores tem a arte como meio educativo? Herbert Read (2001) levantou esta questão no seu livro “A educação pela Arte”. Que respostas encontraremos? Que respostas gostaríamos de obter? A procura é a razão válida para conhecer. A arte como categoria tem uma abrangência que já conta ou contava com onze subordinadas. São os 11 da arte! Quando se fala do ensino artístico de que é que se fala? Da primeira, da segunda da décima primeira? Sendo que a primeira diz respeito à Música; a 2ª à Dança; a 3ª à Pintura; a 4ª à Escultura; a 5ª ao Teatro; a 6ª à Literatura; a 7ª ao

cinema; a 8ª à fotografia; a 9ª à Banda Desenhada; a 10ª aos Jogos de computador, vídeo, Ipad e a 11ª à Arte Digital. Estão tipificadas as artes e numeradas porque a sétima arte assim o determinou, a partir daí vulgarizou-se a aplicação numérica endossada às diferentes manifestações de arte.

Na escola alvo do nosso estudo estuda-se a Música como *Summum bonum* (bem maior), Dança, (Pintura, Escultura/Arquitetura) integradas no currículo de Educação Visual e a (Literatura) integrada no currículo de Português. A questão de integrar artes em disciplinas e considerar que elas estão “ao serviço ou que colaboram” para o aprofundamento interdisciplinar poderá potenciar outra discussão, a qual poderemos retomar.

M^a Emília Santos apresentou quanto a nós uma reflexão muito interessante, porque vai ao encontro das nossas representações sobre o ensino de artes e o modo como, neste momento, nas escolas, se regrediu exponencialmente. A autora afirma que “as artes são vistas, hoje como geradoras de riqueza; como geradoras de emprego; e como polos de atracção de cidades e regiões. (...) é preciso que se considere um programa de televisão ou um CD-ROM como linguagens específicas que devem obedecer a critérios estéticos (...) na estética televisiva – ou na estética do multimédia (...) a maioria destas «novas artes» são trabalhos colectivos que envolvem especialistas de várias áreas do saber, o que implica (...) mais artistas (...) mais técnicos (...) que saibam dialogar em conjunto (...) as necessidades do ensino artístico no ensino genérico são semelhantes às necessidades de transformação do ensino: Maior ênfase na criatividade e na prática como fonte de reflexão e de saber; maior relação com o exterior; maior aproveitamento de recursos da comunidade e de reconhecimento da necessidade de a escola ser estimulada por desafios do exterior; maior diversidade; maior flexibilidade. A escola necessita (...) de espaços e tempos para um ensino mais experimental, mais prático e contextualizado – para romper os espartilhos em que a escola se aprisiona e nos aprisiona.” (Santos, 2000, p. 172 a 173)

A autora refere neste texto ideias fortes que foram aplicadas no ensino das artes durante uma década (talvez por ter sido conselheira nacional de educação possa ter tido influência), até ao corte acima referido pelo ex. ministro da educação, Nuno

Crato. As suas ideias mostram um mundo em mudança, onde há novas profissões, cooperações, maior participação, necessidade de abertura da escola ao exterior, mais tempo para experimentação, ideias construtivistas aqui subjacentes, lógicas do aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser. Porém, coexistem lógicas assentes em espartilhos dos séculos passados que teimam em regressar e com eles as plataformas digitais, “O poder central controla tudo através das plataformas de controlo informático” (Lima L. , 2012) com apertos temporais e medidas apertadas.

Os percursos do ensino de artes em educação

Alargando o conceito de arte e à forma como esta se ensina e o propósito a que se quer chegar com o seu ensino e, sabendo pela revisão da literatura feita que ela pode ser muitas coisas, o que poderemos objetivar tendo em conta dimensões precisas requeridas por Read, (2001)? O que propõe o autor? Na sua opinião, no ensino ter-se-á a educação estética do indivíduo e esta seguirá os seguintes objetivos gradativos, que, na nossa opinião se pode fazer uma correspondência ao documento das competências essenciais de 2001, porque parece emergir no contexto desta seriação de objetivos uma correlação com os eixos da literacia e com as “fases do conhecimento” evidenciado no mesmo.

Iremos arrumar os dados numa tabela e colocar as nossas inferências sobre a que nos evoca o pensamento do autor

Tabela 1- Análise comparativa entre objetivos de Read (2001) e Competências Essenciais de 2001. O sublinhado a negrito diz respeito aos termos usados no documento. O texto normal são inferências nossas.

Objetivos Gradativos para uma Educação estética de acordo com Read (2001)	Reflexões com documento do currículo Nacional – Competências Essenciais.
O primeiro objetivo é a preservação da intensidade natural de todos os modos de percepção e sensação	Fruição /emoção
O segundo é a coordenação dos vários modos de percepção e sensação;	Quando ocorre dá-se o insight e o início da consciencialização compreensiva.
O terceiro é a expressão do sentimento sob forma comunicável;	Conhecimento das linguagens das artes.
O quarto é a expressão dos vários modos de percepção e sensação entre si e em relação ao meio ambiente;	Artes em contexto e sua expressão representada ou verbalizada (Linguagem verbal ou não verbal) Reflexão/ Produção
O quinto é a expressão do sentimento sob forma requerida.	Contemplação

Nesta tabela podemos observar que os objetivos sequenciados visam em primeiro lugar a manutenção da sensibilidade, intuição e modos de ver do indivíduo para passar a uma coordenação dessas disposições. De seguida, o indivíduo estará preparado para comunicá-las. Após esta etapa, surge a expressão já como

experiência mental, isto é, aqui toma consciência daquilo que sente e conhece, surge a produção artística. Por fim, a expressão é apreciada. Esta produção artística passa por áreas diversas e atinge-se “corporalmente” de forma muito díspar.

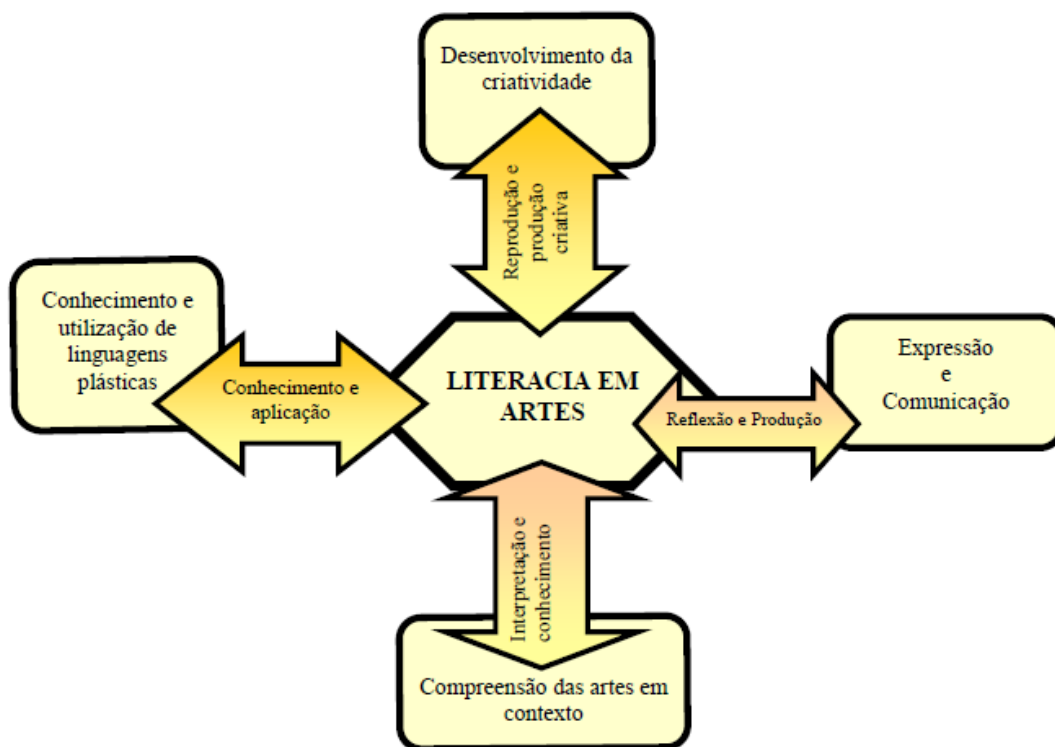


Figura 1 adaptada do currículo nacional e Competências Essenciais 2001 de Literacia Artística

Na figura 1, podemos observar que, tanto a tabela como a figura evidenciam percursos de aprendizagem e os modos como se processam as diversas fases e o que desencadeiam, ou seja uma ação dará uma reação. Reproduzir ou criar uma obra, desencadeia a criatividade, a expressão e a comunicação. Ao interpretar e conhecer a linguagem aciona-se a compreensão em contexto e a utilizar a linguagem numa etilogia específica. Os conhecimentos interrelacionados fomentam e incrementam a literacia em artes. A circularidade que nos transmite esta figura parece mostrar-nos que há conexões entre os eixos e que estes não são estanques, fomentando-se um

crescendo com sentidos múltiplos porque múltiplas são as entradas no mundo da arte.

Nesta linha de pensamento Ferraz & e Fusari, (2002) que iremos adaptar e sintetizar, pois apoia e reforça a ideia que temos vindo a desenvolver, assim referem as articulações do processo artístico, deste modo e referenciam que na produção artística o “fazer/trabalhar/construir [é] (...) realizar elaborações técnicas e inventivas (com intencionalidade) que transformam ou produzem formas (obras) artísticas (...) representar um conhecimento do mundo (...) [é] mobilizar elaborações perceptivas, cognitivas, intuitivas e estéticas (...) representá-las com significado, imaginação (por meio de imitação, “mimésis”, reprodução seletiva, analogia, estilização), (...) sentir/expressar, (...) [é] manifestar expressões sensíveis-cognitivas, emoções conseguidas em linguagens artísticas (...)” (Ferraz & Fusari, 2002, p. 59)

Além dos processos de contemplação, imaginação, produção e reflexão, o percurso na educação artística deve passar por dimensões, independentemente da arte a que se refira. As autoras supracitadas referem que “em aulas de Arte (mais especificamente nas aulas de Música, Artes Plásticas, Desenho, Teatro, Dança), espera-se que os estudantes vivenciem (...) o processo artístico, acionando e evoluindo em seus modos de fazer técnico, de representação imaginativa e de expressividade. (...) espera-se que aprendam sobre outros autores, artistas, obras de arte, complementando assim os conhecimentos na área. (...) precisam saber sobre a produção dos artistas também como resultante da articulação do construir, do representar o mundo” (Ferraz & Fusari, 2002, p. 70)

Esta descrição detalhada sintetiza as etapas “redondas” do conhecimento em artes, o conhecimento de artistas, das suas linguagens, dos contextos em que emergem, do conhecimento das suas ligações com o mundo e das suas implicações com as manifestações artísticas são algumas das dimensões do aprender artes.

Este facto irrompe na conceptualização da arte de que já proferimos. Teresa Eça refere que, “o conceito de ‘artes’ pode (...) ser perverso porque é um termo com uma carga histórica muito pesada e com interpretações diferentes segundo diferentes contextos temporais, geográficos e culturais e pode ser: Arte, arte, artes, artístico, arte popular, arte elitista, arte urbana, todas são designações em constante

mutação que veiculam ideologias específicas. Muita gente interpreta artes como um conjunto elitista de artistas e de obras que foram reconhecidos por uma comunidade específica em determinado tempo e separa as artes a partir dos meios: escrita criativa (poesia, literatura), artes visuais, música, dança, drama, artes performativas, etc. Mas, hoje em dia, não é mais possível fazer separações de meios, porque as artes se interpenetram, se misturam e saltitam entre áreas.” Torres, (2010)

Parece encontrar-se um fio condutor entre diversas opiniões de diferentes autores/as, a ideia de que a arte já não se confina a um grupo estrito e que a arte já não é apenas visual, plástica, escultórica como perpassou ao longo de séculos. Hoje em dia, a arte é muitas coisas, ou seja, a arte tem uma dimensão global.

A Arte ou artes, emerge(m) em contexto(s) e em sintonia com o mundo. São as diversas dimensões da arte que emergem que lhe dão forma e a caracterizam, ao tomar novos rostos e novas direções a arte/artes disseminam-se com novas propriedades e estas mais espartilhadas poderão tornar-se mais legíveis.

A legibilidade da arte/arte entronca noutra paradigma, a crítica formalista da arte(s) em processos de compreensão da arte. A construção ou desconstrução como mecanismo de entendimento poderá ser lido à luz de correntes construtivistas abraçadas por diversos autores/as tais como: Vigostki, (1896-1934), Bosi, (2003), Fosnot, (1999).

À luz desta corrente temos a arte como um percurso vivido que entronca com diversas dimensões: o contexto histórico, a criatividade, o conhecimento das linguagens artísticas e a expressão e comunicação. Neste contexto, Teresa Eça refere que “o saber fazer é essencial. Não o saber fazer ‘obras de arte e de design’ como artistas ou designers, mas, o saber detectar e resolver problemas com recurso a métodos, instrumentos e materiais específicos da produção visual, qualquer que ela seja: gráfica, plástica, performativa, fílmica, multimediática” Torres, (2010)

A Arte ou artes assumem-se como reduto dum fazer, dum conhecer e de um exprimir, tal como Bosi, (2003) nos explica. Coloca-se aqui outra problemática: se a arte for o fazer, conhecer e exprimir, engaja várias ações, entre as quais há ainda uma base o fruir a arte. A fruição da arte entronca com fatores estéticos, emocionais, sociais, antropológicos, religiosos, entre outros.

Parece emergir por um lado os que a fazem, por outro os que a fruem e ainda os que a criticam. Estes ingredientes, tornam possível outra dimensão da arte ou das artes: a sua autenticação. A questão da autenticação da arte, do seu valor remete-nos para questões filosóficas: a autoria da referência do autor ou autores e a classificação do que é arte. Nesta classificação entramos noutra ciclo de complexidade. A classificação desses processos e produtos que se trate de obras /objetos, performances/ ou outras, desta ordem emergem sentidos que serão agrupados como sistemas independentes, mas que têm origem no mesmo referente: A arte. Assim nascem movimentos, tendências, grupos, escolas.

ARTE, CRIATIVIDADE E EXPRESSÃO(IVIDADE), SUA CONCEPTUALIZAÇÃO

Vivemos numa era em que se liga tudo a tudo, é a era da multimédia em que novos conceitos emergem, novas palavras surgem e outras afirmam-se noutros territórios. É o caso da linguagem usada ao nível das ordens militares que agora refulgem em contextos educacionais, por exemplo, linguagens que eram próprias das artes, que agora fervilham nos relvados dum qualquer campo de futebol. O fenómeno atravessa todos os ramos do saber, esta constatação é firmada pela facilidade com que as informações cruzam vários canais. O acontecimento ocorre e é simultaneamente percecionado, é o fenómeno classificado de “big brotherismo”, um voyeurismo onde as limitações são o infinito.

A internet veio revolucionar o mundo, está sempre a expandir-se, os “assuntos” são intersetados e cruzados nos motores de busca, parece-nos oportuno fazer neste ponto, uma comparação desta rede, com o universo, espaço interplanetário finito, mas em constante expansão, tornando-se difícil, em qualquer dos casos, determinar o início e o fim. Porque discorremos este assunto da evolução/expansão da linguagem, da multimédia e dos processos (canais) que os possibilitam? Gostaríamos de retirar daqui um facto: Há uma interpenetração de assuntos, não há fronteiras

estanques, não há limitações. Os conceitos adequam-se a um ou outro proveniente (organização ou sujeito), mas está tudo ligado. É deste modo que vemos e compreendemos o mundo, os assuntos e as funções dos sujeitos e dos objetos de estudo não se confinam a um só referente.

Os três conceitos acentuados no início deste tema: expressão, expressividade e criatividade, estão tão intimamente ligados que há quem não consiga dissociá-los. Num estudo anterior que fizemos, no âmbito de um mestrado (2007), verificámos que as professoras indagadas atribuíam à expressão, à expressividade e à criatividade sinonímia. Ao fazermos uma globalização deste nível, corremos o risco de perder a essência das coisas, este é outro nível de significância que gostaríamos de expor e refletir.

Parece que estamos a divagar, mas os exemplos que refulgem são propositados porque eles concorrem para o que poderemos explicar como expressão, expressividade e criatividade, não são estas três palavras a gênese de toda esta controvérsia?

Segundo o moderno dicionário da Língua Portuguesa **expressão** é o “acto ou efeito de espremer, (...) gesto, carácter, viveza, (...) significação, (...) suco espremido (...)” (CONVERGÊNCIA, 1985, p. 1024 a 1026)

De acordo com o mesmo dicionário **expressividade** é “qualidade do que é expressivo. Energia de expressão” (CONVERGÊNCIA, 1985, p. 1027 a 1029), por seu lado expressivo quer dizer “significativo; enérgico; que possui expressão”

Curiosamente, o termo **criatividade** não tem entrada nalguns dicionários incluindo o citado anteriormente. No Grande Dicionário da Língua Portuguesa de 2002, não há entrada do substantivo criatividade, porém, a mesma obra de 1991 faz referência ao termo, significa que ao reeditarem esta versão, ao invés de acrescentarem entradas lexicais retiraram-na! Seria interessante perceber porquê.

Encontramos o seu significado numa fonte da web, assim, criatividade é a “(...) Capacidade ou habilidade para encontrar respostas ou saídas inovadoras e diferentes perante circunstâncias ou situações desafiadoras e novas; aptidão ou propensão para inventar ou inovar; (...) Característica da pessoa que possui ideias e pensamentos

diferentes e inovadores, de quem é inventivo ou criativo (Etm. criativo + i + dade)” (Léxico: dicionário de português online, 2009 - 2016).

Os conceitos referenciados (expressão, expressividade, criatividade, fantasia, inovação) dinamizam e concretizam espíritos inventivos e geniais. A expressão é o modo como e onde o fazem, isto é, em todas as formas de arte e nas outras áreas em geral. Por vezes confundem-se uns com os outros e usam-se de uma assentada só para ilustrar o génio, o soberbo, o magnífico. É usada em múltiplas adjetivações pulsando a emoção que reside no que frui e que se implica emocionalmente. É a emoção, a primordial importância no desenho de uma criança/jovem em primeira instância, depois ela traça narrativas, desenvolve a fantasia, muitas vezes faz a catarse através do que desenha. Terá sido Aristóteles, segundo Sousa (2003), a referir e a refletir na expressão, denominando-a de «Katharsis», ou seja catarse. O(s) sinónimo(s) purificação, alívio, limpeza, estariam ligadas à ordem cénica, o que se desenrolava no palco provocava a assistência fazendo com que elas vivenciassem e passassem por estados emocionais que as aliviariam. Neste sentido, Aristóteles pensou neste conceito direcionado para os espectadores, não para o ator, que encarnava o/a seu/sua personagem. Sousa referiu que a psicologia dinâmica retomou esta perspetiva de energias capazes de agirem sobre o psíquico e aprofundou-a minuciosamente, deste modo afirma:

“Freud (1995) compara figurativamente esta energia a um rio de grande caudal que brota continuamente de uma fonte situada no inconsciente e que, como todos os rios, procura o caminho que o leve a desaguar no mar (a expressão). Bloqueios (frustrações e conflitos) ao seu natural correr pelo leito, causam problemas de pressão (agressividade) contra estes bloqueios, em que a energia os procura ultrapassar ou eliminar; não conseguindo ultrapassar os bloqueios, há um retorno das energias, o seu subsequente aumento (repressões) e a sua saída por outros leitos mais ou menos adequados (compensação sublimação) ou inadequações (aberrações, perversões, descompensações)” (Sousa, 2003, p. 178)

A “expressão”, neste âmbito é comparada não só à catarse mas também à energia figurada num rio que só atinge o seu apogeu quando chega ao seu objetivo: a “satisfação”, figurativamente, quando encontra o mar, a água salobra encontra o seu

sal, (re) tempera-se e refulge como ação. Reforçando a ideia, Arnheim refere “ a expressão baseia-se nas constelações de forças que se encontram em todos os perceptos. Captar a expressão de um objecto, significa captar as características dinâmicas gerais inerentes ao seu aspecto concreto. (...) As propriedades expressivas são adverbiais, não adjectivas. Aplicam-se ao comportamento das coisas, não às próprias coisas.” (Arnheim, 1997, p. 208)

Este autor identifica claramente a energia que emana da expressão, tal como já referimos, os termos tocam-se, pelo dinamismo, o autor justapõe a expressão e expressividade, coloca-as num campo adverbial, ou seja junto ao verbo à ação.

E a criatividade? Como a transcorremos?

Criatividade é uma palavra cheia de dinamismos, designa o processo de criação. A sua origem remonta à antiguidade. Kneller, (1908) refere que diversas teorias que a ligam a diversas concepções: teorias filosóficas (inspirações divinas), à loucura; teorias filosóficas modernas: criatividade como génio intuitivo, como força cósmica e como à força vital e teorias psicológicas. Todos fazem emergir significâncias para este conceito, mas nenhum consegue a amplitude que a criatividade abarca, pois não é ela um continuum em constante evolução? O que lhe subjaz? Como se identifica? Como se valida?

Criatividade é a capacidade de encontrar soluções e respostas para determinados problemas, na resolução de problemas é tão mais criativo quem conseguir solucionar da forma mais original. Este mecanismo cognitivo é referenciado por Sousa referindo que a criatividade se assume como uma “capacidade humana, uma capacidade cognitiva que lhe permite pensar de modo antecipatório, imaginar, inventar, evocar, prever, projectar e que sucede internamente, a nível mental, de modo mais ou menos voluntário. A palavra criação possui, porém dois sentidos: o acto de realizar qualquer acção criativa, construtiva, no caso da expressão plástica, os actos de desenhar, de pintar, de modelar (...) da obra em si” (Sousa, 2003, p. 169)

Tal como é referido pelo autor, a criatividade sendo uma capacidade cognitiva tem na sua génese o pensamento e a interação de processamentos neurais. O ser humano ao longo da sua existência manifestou com engenho a capacidade de

melhorar a sua vida nas suas mais diversas vertentes. Criou engenhos, inventos, coisas belamente pensadas, enfim foi mudando o seu mundo.

Segundo Munari, (1987) há vários conceitos ligados entre si, mas com a sua especificidade e interligação, assim desloca na sua dialógica os termos: fantasia, invenção, criatividade e imaginação.

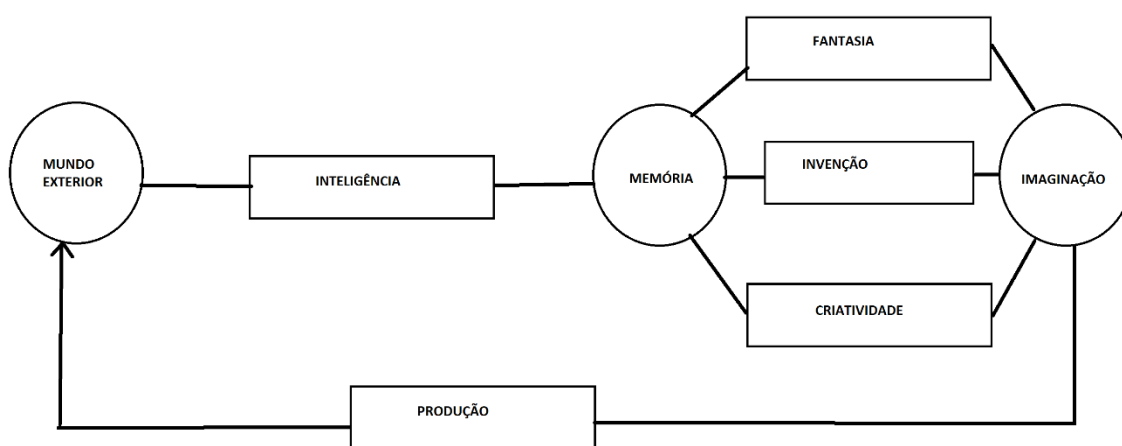


Figura 2- Apreensão, ação e produção (Munari, 1987) adaptado O título da legenda é nosso.

Através desta figura podemos perceber e entender o fenómeno que se cria quando percecionamos as imagens que nos chegam do mundo exterior. Elas são recebidas “e a inteligência procura coordenar todos os tipos de sensações para apreender o que se passa. Tudo que é compreendido é, depois, fixado na memória, nos três sectores principais, ou seja, no de curta duração, no de longa duração ou no que tem funções genéticas.” (Munari, 1987, p. 21)

Digamos que se estabelecem relações e delas resultam: a Fantasia, Invenção e Criatividade, que, segundo o autor conduzem à Imaginação e com esta possibilidade pode produzir-se retornando-se novamente ao mundo, enquanto matéria ou extensão. O mundo recriado de dentro para fora torna-se possível porquanto as

imagens que surgem do mundo externo são fruídas e contempladas, são refletidas e interpretadas e por fim são produzidas.

O autor considera que a fantasia é uma faculdade de pensamento de forma livre, de tal modo que pode ser até absurda e impossível. O autor afirma que na invenção se usa a técnica que se usa na fantasia, há uma relação entre o que se conhece mas há objetivos de se tornarem exequíveis e práticos. O inventor não tem como objetivo a estética ou o belo mas sim, que o invento funcione e tenha utilidade. No caso da criatividade, o autor refere que, tal como um invento permite descobrir outras coisas (exemplo do telescópio de Galileu com que descobriu Júpiter), também a criatividade é uma utilização da fantasia e da invenção, com um qualquer propósito. Isto é a criatividade resulta da interação destas duas conjugadas: a fantasia e a invenção. Criatividade, neste sentido, é um processo complexo onde interagem a fantasia e a invenção, mas a expressão e expressividade também são os meios que se usam na criatividade, isto é, os dois conceitos atuam como meios, canais, a criatividade é a ideia concretizada. O autor referido ainda conceptualiza outro conceito, a imaginação, então o que é então a imaginação para Munari?

É o meio de visualizar as outras, através da imaginação torna-se visível compreender o que pensam a fantasia, a invenção e a criatividade. Munari refere que “a fantasia, a invenção e a criatividade produzem algo que anteriormente não existia, a imaginação pode ainda imaginar algo que já existe mas que, no momento, não se encontra entre nós.” (Munari, 1987, p. 30). O autor referencia, na sua obra, um aspeto que nos parece importante, o sujeito tem que conhecer os objetos, materiais, natureza das coisas para que possa fazer extrapolações, caso contrário não o poderá fazer, uma pessoa que conhece pouco, que tem um baixo conhecimento cultural, não será uma pessoa com muita fantasia.

A fantasia e a imaginação têm um referente comum: a conceção de algo. Deste modo, a imaginação parece-nos poder comparar-se ao modo como observamos o mundo, quanto mais reportórios tivermos mais probabilidades teremos em imaginar, só se imagina o que se conhece e através deste conhecer acrescentar-lhe algo que não existe e aqui entramos noutra esfera, a criatividade, estamos a criar algo de inesperado. Mas será mesmo criatividade?

A criatividade é difícil de identificar, tal como é de definir, na arte, e é na área que nos interessa tratar. Não haveria a “cabeça de touro” de Picasso se não houvesse o selim e o guiador de uma bicicleta, uma invenção: a bicicleta, deu origem a uma obra de arte criativa de validade indiscutível. Ora este aspeto leva-nos a pensar que a criatividade é um continuum, torna-se o início e o fim em si mesma, é a metáfora da internet e do universo, é o infinito e o finito, a criatividade rege-se por ciclos enquadrados em tempos e espaços.

No entanto, acreditamos que lhe estão subjacentes alguns princípios inegáveis, não transpondo o conceito para um campo demasiado centrado em áreas específicas nem reduzindo ao senso comum, a criatividade é assumida por muitos como inovação, ora esta palavra também muito dinâmica representa uma mudança, renovação, há autores que referenciam a criatividade como resultado da imaginação. Sem pretendermos analisar estes conceitos (expressão, expressividade e criatividade) à exaustão, pensamos que eles se articulam e que se complementam, uns como meio o outro como fim. É um processo dinâmico e o fim rapidamente se tornará início, e tudo se repetirá. Gostaríamos de ilustrar com um exemplo: A obra de arte Mona Lisa ou Gioconda revolucionou o mundo da pintura naquela época, Leonardo D’Vinci desenvolveu técnicas, movimentos aparentes, enfim um passo para a modernidade. Esta obra é criativa, a expressão e expressividade vieram das técnicas e do modo como comunicou (comportamentos das matérias, técnicas, uso de cor, do movimento, da profundidade, do claro-escuro, etc). Admitimos que em vários momentos da humanidade se encerraram e iniciaram ciclos, em todos eles se ousou e (re) criou. A expressão humana surgiu, a criatividade assumiu-se como um referente cultural capaz de mudar o mundo.

O presente estudo reúne assuntos tão díspares e distantes como próximos e similares, apresentamos até agora, no corpus teórico uma referência à arte e ao modo de articulá-la nas escolas nas duas diferentes matrizes, e nesse desenvolvimento apresentamos o meio onde se move, assim a escola e a organização escolar e os mundos vivendi dos atores.

A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

Esta escola é um caso particular pois representa-se e é representada por particularidades que lhe conferem uma identidade que a tornam singular. Apesar de se tratar de uma escola pública, é muitas vezes confundida com a escola privada, pois por ser integrada e articular o ensino especializado da música com o ensino regular. Esta escola reúne uma grande variedade curricular, assumindo no currículo formal a educação física, a dança, a educação visual. É uma escola muito procurada pelos meios de comunicação pelos resultados que vai sistematicamente apresentando e recentemente abriu-se mais ao mundo através da criação de uma página na internet. A escola vista como organização emerge dum teia de comunicações como se tratasse dum trama de conexões entrelaçadas e emaranhadas onde se encontram diferentes realidades sociais, económicas, políticas, curriculares, ou seja diferentes *modus vivendi* e diferentes *modus operandi*. Esta escola passou, tal como todas as outras no país, por grandes transformações ao longo dos anos. Tal como refere Lima “ resulta de um processo histórico de construção e institucionalização, incluindo as especificidades e as diferenças que evidencia de país para país e de cultura para cultura. (...)” (Lima, 2011, p. 155). Apesar do processo histórico resultar evidenciando diferenças culturais paradigmáticas é assumido pelo autor que a existência de formalizações e racionalizações tornaram as escolas mais “ iguais”, deu exemplos dessas similitudes da modernidade organizada, assim referiu “(...) a produção de educação escolar e de ensino em larga escala, o ensino em classe, a especialização e fragmentação do currículo, a especialização académica e profissional dos professores , o controlo do tempo e do espaço escolares, a introdução de hierarquias do tipo organizacional e de actividades de suporte administrativo.” (Lima, 2011, p. 156). O autor parece referir a problemática da democratização da escola, a massificação da mesma, o lugar do tempo no currículo, a fragmentação curricular que dá lugar à especialização, são questões que temos vindo a estudar e a tentar desocultar no

sentido de percebermos os interstícios que se operam nos mais diversos teatros nesta “escola”.

Estas projeções casuísticas que encontramos na escola elevam-se para campos onde ler realidades se torna num complexo e minucioso trabalho. O autor anteriormente citado apresentou várias leituras de escola, e referiu que o pesquisador se depara “com uma miríade de alternativas, de paradigmas de análise sociológica das organizações educativas, com modelos teóricos, com imagens ou metáforas organizacionais (...)” (Lima, 2011, p. 157). No sentido de uma análise com metáforas apresentamos neste estudo propostas de ler a realidade à luz dos estudos Morgan, (1999). Se entendermos as metáforas (propõe oito metáforas: 1ª Organização como máquina; 2ª Como organismo; 3ª Como cérebro; 4ª Como Cultura; 5ª Como política; 6ª Como Prisão Psíquica; 7ª Fluxo e 8ª como dominação) do autor com leituras de “vidas” de organizações e correlacionarmos a escola como organização, poderemos pensá-la como meta- metáfora. “A conjugação de quadros organizacionais e a via integrativa são sugeridas como direcções possíveis para abarcar a complexidade das organizações. Neste quadro, merece particular atenção uma meta-metáfora, a da organização como amálgama, capaz de integrar de forma dinâmica e consistentes as diversas metáforas organizacionais” (Cunha, 1995), ou seja vê-la como uma enorme engrenagem onde se estabelecem laços que, mesmo rompidos, perpetuam-se no tempo e procedem em ciclos de vida que findam (re) começam e (re) fazem-se em ação/reação. A escola emerge num sentido estratégico e sistémico que parece traduzir-se num mecanismo de evolução darwinista, onde as “organizações evoluem em consequência da atuação dos princípios de variação, seleção e retenção (...) as organizações nascem, crescem, reproduzem-se e morrem” (Cunha, 1995). Tal como o autor acreditamos que, assumindo um sistema como entidade viva e com interdependências quase simbióticas, cremos que “podemos falar da escola como instituição possuidora de cultura própria, onde se cruzam a cultura global e os contextos locais, cada escola desenvolve uma cultura que a individualiza e identifica face ao todo, traduzindo-se no seu ethos que mobiliza as suas forças, os seus agentes e a faz caminhar no sentido da excelência e qualidade que, hoje em dia, mais do que nunca, são exigidos. Essa cultura intrínseca manifesta-se a nível conceptual

(currículo), visual (lemas) e comportamental (rituais) ” Antunes, (s.d.). O texto que a autora traz para a discussão faz referências que levam a escola para mecanismos de reprodução onde se eleva a necessidade de reiterar para si a excelência, qualidade e exigência. Estas três derivas messiânicas assentam em pressupostos tecnicistas e reguladores, em níveis mais operacionais e menos emancipatórios. Tratar-se-ia de extrapolar deste excerto, para metáforas assentes em pressupostos de cariz racionalista, taylorista, perseguindo objetivos e méritos para a excelência, poder-se-ia “ perceber que esta organização é idealizada como um mecanismo de coordenação exemplar, em que cada componente complementa os restantes e contribui para o funcionamento rigoroso e pendular do sistema. É fácil identificar esta perspetiva com a metáfora mecânica Morgan, (1986) e vê-la como uma explicação rica mas incompleta daquilo que é uma organização. A organização racional no seu apogeu seria possível desde que constituída por indivíduos racionais e não por seres de racionalidade limitada (...) a busca da racionalidade é estrangida por diversos factores: as limitações da capacidade cognitiva, a velocidade computacional, (...) ” (Cunha, 1995, p. 57).

O princípio subjacente à organização racional e o estabelecimento de correlações para as metáforas Mecânica e Orgânica de Morgan parecem pertencer a um processo em que roldanas e engrenagens estabelecem rotinas de cariz mecanicista. A organização opera como linha de montagem, onde “o princípio de separar o planeamento e a organização do trabalho da sua execução é frequentemente visto como o mais pernicioso e típico elemento do enfoque de Tylor da administração, pois efetivamente «divide» o trabalhador, defendendo a separação entre mãos e cérebro”. (Morgan, 1999, p. 34). Nesta metáfora o ser humano inicia a “fase da máquina” primeiro como libertação do árduo trabalho manual, em que a força dos músculos é substituída por roldadas e engrenagens que puxam, montam e fabricam, mas surge o relógio como marcador implacável do dever, estabelece-se o objetivo e o espírito fica à mercê da hora, da rotina e a criatividade esmorece. O trabalhador “segmentariza-se” e apenas detém a parte. O todo é o fim de linha, é o topo a que as fileiras não chegam!

O modo como as pessoas se comunicam altera-se no tempo e no contexto, processa-se um novo ciclo, rompe-se com a implicação homem/máquina e surge nova metáfora arreigada em pressupostos que a organização deve assentar numa lógica mais plural atendendo ao indivíduo enquanto ser vivo e interdependente, um leitor de referentes conjuntos, um operador multirreferencial num sistema ativo, vivo e impulsionador.

Do global para o particular, da cruzada social e da ecologia das organizações, onde perspectivas futuras se edificavam em primados compartilhados, imerge-se em novas águas, sinapses cerebrais buscam novos enfoques, surge a aprendizagem, aprender a aprender, construtivismo Brooks, (1997), Fosnot, 1996); cibernética, Wiener, (1948). Neste enfoque, falamos da metáfora cognitiva onde as organizações são vistas como cérebros. Distribuindo a informação, estes vão permitir compreender a organização como um sistema de processamento de informação, ou seja verifica-se o todo nas partes e as partes no todo, funcionando deste modo processos de feedback. Segundo Morgan (1999) a metáfora do cérebro auxilia na compreensão da organização pode ser vista como um sistema cognitivo, que dá corpo a uma estrutura de pensamento, funcionando como um padrão de ações. No contexto duma padronização de ações e o uso de robots para substituição das pessoas leva-nos a um contexto evolutivo onde parece operar-se uma gradação histórica que nos parece ser observável na afirmação, a “(...) burocracia pertence à idade da palavra escrita e da Revolução Industrial. O microprocessamento pertence à idade da comunicação eletrónica, e pode-se esperar que essa nova tecnologia seja acompanhada por maneiras de organizar talhadas à sua própria imagem. Os princípios da cibernética, aprendizagem organizacional e auto-organização holográfica oferecem orientações de valor no que diz respeito à direção que essa mudança deve tomar” (Morgan, 1999, p. 113)

Parece emergir deste texto uma (r)evolução computacional que abre caminhos para plataformas digitais, controlos remotos do sistema que medeiam crises de identidade entre liderados e líderes. Esta interação entre líderes e liderados leva-nos para uma esfera de relações de política e de jogo político ou arena política. Segundo Cunha (1995) a organização pode ser entendida como arena política “onde a manutenção ou o reforço do poder são motivações essenciais. Reduzir tudo ao factor político é,

porém, desviar a atenção de uma realidade complexa para uma versão simplificada (e incompleta) dessa mesma realidade.” (Cunha, 1995, p. 67) As palavras de ordem nesta metáfora organizam-se entre o particular e o global, do líder para os liderados, autocracia e a democracia, a gestão e cogestão. Parece que na metáfora política se operam dicotomias e, sobremaneira, parece ser a dose certa para a compreensão da análise dos interesses, e do modo como se concretiza o uso do poder, coercivamente ou não, as possibilidades são díspares! Então, pode dizer-se que ao nível da organização a “estratégia empresarial, (...) é baseada em interesses, muitas vezes divergentes e desagregadores, daí o uso da metáfora dos sistemas políticos em que pessoas interdependentes com interesses divergentes se unem com o propósito de satisfazer as suas necessidades básicas, desenvolver uma carreira profissional ou de perseguir metas fora dos seus trabalhos” (Morais, 2010, p. 220.).

A partir deste entendimento parece emergir novamente um novo rumo: na ação/reação, segundo Morgan, (1999) os indivíduos unem-se a fim de cumprir um dado objetivo, perseguem metas, e, “embora as organizações sejam realidades socialmente construídas acabam por desenvolver um poder próprio capaz de exercer controlo sobre os seus criadores. Assim, utilizando-se da metáfora da prisão psíquica, Morgan tenta demonstrar como as pessoas podem ficar prisioneiras de ideias, pressupostos falsos, crenças preestabelecidas, regras operacionais sem ser questionadas, que combinados formam pontos de vista muito estreitos do mundo, o que acaba por funcionar como uma resistência inconsciente a mudanças na organização, e eliminando a possibilidade de acções associadas a visões alternativas da realidade” (Morais, 2010, p. 220).

A metáfora da prisão psíquica parece ser um problema com que muitos de nós lutamos no dia-a-dia. A alegoria da caverna de Platão ilustra o conceito de realidade ilusória mas que é a única verdade conhecida para os habitantes da caverna, tal como o empirismo e a observação induziram em erros crassos os que julgaram erroneamente Copérnico e Galileu.

Esta metáfora permite a pesquisa do mais recôndito da psique. Emerge a ideia da busca pelo inconsciente, situamo-nos por um lado, na repressão sexual, libido e tensões de várias ordens sexuais da psicologia de Freud, e por outro na psicanálise de

Carl Rogers. Nos limites entre a realidade e a utopia, entre a inovação e a mudança, a metáfora da prisão psíquica parece demonstrar as tramas, as teias, os emaranhados das vidas complexas em que se vive atualmente no seio da organização escolar.

Mudanças são operadas, fluxos idos e vindos operam-se em transformações evolutivas. É outra metáfora de Morgan. Das mudanças e fluxos demasiado idealistas temos as organizações vistas como instrumentos de dominação, Demasiadas tarefas, o stress mental, a mania pelo trabalho, emergem dos quotidianos dos funcionários. Atualmente assiste-se a um controlo remoto da administração, tudo o que fazemos, os passos que damos são controlados, assiste-se a um big brotherismo assustador e a sociedade ainda se expõe mais nas redes sociais.

CAPÍTULO II - BREVE CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO ORGANIZACIONAL

O contexto organizativo alvo do estudo situa-se no norte do país e foi inaugurado em novembro de 1961 como uma instituição de tipo associativo e de caráter particular.

A escola passou a integrar o ensino das Artes Plásticas e planos curriculares que permitiram aos alunos a conclusão do 5º ano liceal e ainda a poderem frequentar cursos superiores com plano próprio.

Na década de 70 dá-se uma nova viragem, a escola mais uma vez é alvo de uma experiência piloto, integrou o ensino pré-primário, primário, ciclo preparatório e liceal, secção de música com cursos complementares e curso superior de Piano, secção de Ballet, secção de Artes Plásticas e Fotografia e secção da Arte Dramática. A direção ficou adstrita a uma reitoria de outra escola e passou a funcionar como ainda hoje acontece, de forma gratuita, tornou-se uma escola pública.

A escola passou por transformações curriculares, com a determinação de várias áreas disciplinares.

Presentemente reveste-se duma elevada reputação quer a nível local quer a nível nacional, como se comprovam pelos resultados escolares traduzidos em rankings dos exames e provas finais e pela avaliação externa.

CONTEXTO URBANO E PÚBLICO-ALVO

A escola recebe alunos da cidade onde está sediada mas também há alunos oriundos de concelhos e distritos vizinhos. Verifica-se uma deslocação na ordem dos cinquenta quilómetros de raio.

Alguns alunos pertencem a bandas filarmónicas existentes na região. Verifica-se que há um crescendo de candidatos a matricularem-se para a de admissão ao 1º ciclo e

2º ciclo, respetivamente 1º e 5 anos. A procura excede em muita a oferta de vagas, havendo um avultado número de excluídos através da realização de testes de ingresso.

Ao nível dos modelos parentais, verifica-se um elevado número de alunos oriundos de agregados com dois progenitores (48,57%) e apenas um progenitor (20%). São famílias estruturadas na sua grande maioria em modelos familiares tradicionais (77,14%).

A família dos discentes revelam níveis académicos elevados, situando-se o seu nível de literacia aos graus académicos mais elevados (doutoramento, mestrado, licenciatura).

RECURSOS HUMANOS

Pessoal não docente

Na escola há 6 assistentes administrativos e 18 assistentes operacionais.

Pessoal docente

O corpo docente desta escola é distribuído por 10 departamentos: monodocência (é composto por 10 professoras), Curricular de Línguas (Inglês, Português, Português e Francês, Português e Inglês é composto por 13 professores/as); Ciências Sociais e Humanas (Português e Estudos Sociais/História, Filosofia, EMRC, Geografia e História, é composto por 5 professores/as); Ciências Exatas e Naturais (Matemática e Ciências

da Natureza, Física e Química, Biologia, Geologia e TIC e Informática, é composto por 9 professores); Expressões (Dança, Educação Física, Educação Visual e Ensino Especial, é composto por 7 professores/as); Ciências Musicais (A.T. e I.T. Composição, Formação Musical e História da Música, é composto por 13 professores/as); Canto e Classes de Conjunto (Canto, Coro, Orquestra, Música de Câmara, Italiano, Alemão, é composto por 12 professores/as); Instrumento de cordas (Violino, 9 professores; Violoncelo, 4 professores; Viola d'arco, 4 professores; Contrabaixo, 2 professores/as; Harpa 1 professora; Guitarra, 4 professores; Instrumento de Teclas, Piano – Acompanhamento 20 professores/as; Cravo – Acompanhamento, 1 professora; e Instrumentos de Sopros e Percussão, Clarinete, 3 professores/as; Fagote, 1 professora; Flauta, 2 professores/as; Oboé, 1 professor; Percussão, 2 professores/as; Saxofone, 2 professores; Trombone, 2 professores; Trompa, 2 professores; Trompete, 2 professores; Tuba, 1 professor.

População discente

A população discente desta escola é composta por alunos do 1º ciclo, do 2º ciclo, do 3º ciclo e do ensino secundário. Distribuídos da seguinte forma:

- 1º Ciclo: 2 turmas por ano de escolaridade;
- 2º Ciclo: 2 turmas por ano de escolaridade;
- 3º Ciclo 3 turmas por ano de escolaridade;
- Ensino Secundário: 1 a 2 turmas ano de escolaridade
- Regime supletivo: 1 turma por ano de escolaridade.
- Dança Clássica – a disciplina de ballet é lecionada a cerca de 400 alunos com idades compreendidas entre os 4 aos 20 anos de idade.

CAPÍTULO III - OPÇÕES METODOLÓGICAS

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

A escola onde efetuamos este estudo e onde simultaneamente trabalhamos tem sido sistematicamente, alvo de estudos e visitas dos meios de comunicação social e, gradualmente tem vindo a emergir para uma abertura maior ao meio mais alargado; isto é, estava confinada à sua região e ao país na forma determinada de leituras técnicas de resultados avaliativos, mas fechada em si mesma até que se operaram alterações, criaram-se espaços para entrar na teia enorme da internet, uma página digital nasceu e todos os dias há notícias; são janelas abertas para o mundo e com elas espelhadas as sintonias e divergências que se vão vivendo neste ethos escolar.

Para a execução deste trabalho procedemos a uma análise de documentos internos e de orientação no seio da organização estudada (projeto educativo 2014-2018, Plano de Melhoria 2014-2016; Relatório de Avaliação Externa 2014 e Relatório de Autoavaliação) A partir da exploração destes documentos (internos e externos), que consultamos a partir do site da escola exceto o projeto Educativo que o adquirimos, construímos um questionário do tipo “escala de Likert” com um guião de questões que aplicámos sob forma de afirmações diretas tentando abarcar o discurso dos documentos analisados. Socorremo-nos, ainda, de um estudo efetuado na escola decorrente de um simpósio “ O Ensino da Música em Regime Integrado - Avaliação de um modelo”, realizado entre os dias 13 e 14 de julho de 2015 e ainda aplicamos uma entrevista semi-estruturada, decorrente do guião de entrevista, cf. Apêndice 2.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Entendemos que a metodologia é uma espécie de canal que assegura o significado e o significante, ou seja, a metodologia torna-se um aspeto relevante e pertinente em qualquer estudo que se pretenda realizar, na medida de em que o vocábulo “metodologia” vem do grego “méthodos + lógos”, ou seja, é a arte de dirigir o espírito na investigação da verdade. É a lógica objetiva.

Partindo deste pressuposto, consideramos que o presente estudo de investigação se inscreve na metodologia qualitativa, É num posicionamento de paradigma qualitativo que nos guiaremos, optando por uma metodologia de cariz mais etnográfico, onde se valoriza o meio natural, o contexto escolar onde “o denominador comum diferenciador da Etnografia (...) há-de ser sempre o referente descritivo e interpretativo de uma cultura. (...) que por meio da observação, da entrevista ou de qualquer outro dos instrumentos utilizáveis num processo de investigação etnográfica, torna possível entender, como objecto de investigação sociológica, o contexto escolar, o centro da escola (...)” Sierra & Sabirón, (2001). Na perspetiva dos autores, a etnografia torna possível criar conhecimento teórico, conhecimento científico. Como tal, passa por diversas fases, a descritiva, a interpretativa, avaliativa, crítica e produtiva. O caminho traçado parece incluir procedimentos que se têm noutros métodos como por exemplo, o método usado por nós, ou seja, enquanto docente de educação visual e tecnológica, adotamos o método de resolução de problemas, tal como o sistema de fases descrito pelos autores supra-referidos. A metodologia das artes visuais e técnicas partia da descrição de um problema, traduzia-se na situação, fazia-se a pesquisa, a realização, a avaliação e por fim levantavam-se novas hipóteses. Não fazendo paralelos equitativos referentes ao caso descrito no estudo etnográfico oriundo da antropologia, parecem emergir algumas semelhanças e, por conseguinte, parece-nos oportuna esta procura de fundamentar o conhecimento que se pode transformar também em ciência, tal com já foi referido, assentando na tradução dos significados e dos modus faciendi de cada um e de todos.

Bogdan e Biklen (1999) acrescentam, ainda, que a investigação qualitativa é naturalista, descritiva, processiva, indutiva e assenta no significado. Esta múltipla adjetivação traduz-se na lógica de pensamento de “modus vivendi”, em que o cosmos é a célula. Estes autores reiteram que “(...) a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem de grandes quantidades de tempo em escolas, (...) ainda alguns investigadores utilizam equipamento vídeo ou áudio, muitos limitam-se a utilizar um bloco de apontamentos e um lápis. (...)” (Biklen, 1999, p. 47 a 51). No nosso caso, a escola alvo de estudo é simultaneamente o nosso local de trabalho como já referimos anteriormente; neste sentido, conhecemos o contexto mas não as representações, percepções e saberes dos atores e autores acerca do que pretendemos estudar. Neste sentido, estamos posicionados no meio natural, característica desta investigação qualitativa, embora na opinião dos autores referidos, os atores do desenho investigativo devem ser tão próximos quanto distantes, sendo benéfico criar um ambiente em que o investigador não seja um estranho. No entanto, deve assegurar a legitimação do estudo e o ideal é que haja uma interação direta entre atores investigados e investigador, promovendo deste modo, relações de confiança, com discrição e naturalidade.

O investigador naturalista é aquele que é sensível ao contexto, as produções verbais, não-verbais e comportamentos só poderão ser entendidos no seu contexto natural. Ferreira, (1998) No nosso entender, a “chave” desta característica é a informalidade, ela é que torna possível o desenrolar da ação, sem artificialismos. Este tipo de investigação é, no nosso entender, uma espécie de “namoro” em que os interlocutores vão agindo em conformidade consigo próprios e com os seus pares, numa relação social crescente de empatia e conhecimento. Os métodos qualitativos também incidem numa visão holística, nesta categorização, se lhe podemos chamar assim, Ferreira considera que “os investigadores têm em conta a `realidade global`. Os indivíduos, os grupos e as situações não são reduzidos a variáveis mas são vistos como um todo, sendo estudado o passado e o presente dos sujeitos de investigação” (Ferreira, 1998, p. 180).

Este paradigma decorre de pressupostos “humanistas”, ou seja, os sujeitos são estudados enquanto pessoas. É importante conhecer o modo como vivem, é preciso partilhar da sua vivência e não reduzir “a palavra e os actos a equações científicas” (Ferreira, 1998, p. 180)

A perspetiva epistemológica, assegura “a construção do objecto de conhecimento na sua dimensão discursiva (...) os processos discursivos são linguagens por meio das quais o objecto científico toma forma”(Hébert & Boutin, 2005, p. 18)

Os autores sustentam a sua lógica reforçando a ideia no estudo de Herman (1974) referindo que “(...) as linguagens são programas de investigação, campos de possibilidades metodológica, ontológica e epistemológica que possuem, cada um, a sua própria envergadura” (Hébert & Boutin, 2005, p.19). No sentido de desenvolver esta tridimensionalidade optaremos por três instrumentos de recolha de dados; numa primeira abordagem faremos uma análise de documentos internos e de orientação no seio da organização estudada. A partir da exploração destes documentos internos e externos, no site da escola (avaliação externa, plano educativo; planos de melhoria), construiremos um questionário de questões fechadas do tipo “escala de Likert” com questões que aplicaremos sob forma de afirmações diretas tentando abarcar o discurso dos documentos analisados. Iremos, também, recorrer ao uso da entrevista enquanto instrumento que nos permite compreender e aprofundar a(s) perspectiva(s) dos diferentes atores.

Análise documental

Os primeiros passos, serão configuradores de conhecimentos formais, legais e processuais. Serão importantes para tomadas de decisão no âmbito da construção do caminho metodológico, fenomenológico e epistemológico.

A análise documental é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência” Chaumier, (1974,

p.46) citado por Sousa, (2005, p. 262). Este autor refere que há várias etapas de análise e que depende muito dos objetivos que se tem. No corpo deste texto já tivemos oportunidade de referir que a análise de documentos nos permitiu partir para a enunciação de temas e categorias, fizemo-lo como? Localizamos e detetamos os focos de interesse ligados ao nosso objeto de estudo, posteriormente canalizamos estas sinalizações e levantamentos para a construção de instrumentos de outras formas de recolher dados, construindo, assim, um questionário e posteriormente por um guião de entrevista.

Questionário – tipo escala de Likert

A escolha da aplicação deste instrumento de recolha de dados deve-se essencialmente ao facto de considerarmos, tal como Tukman, (2000), que os questionários servem para medir os conhecimentos, as preferências e valores e ainda atitudes e crenças. Segundo o autor, tanto os questionários como as entrevistas servem essencialmente para adquirir dados. Neste sentido e numa fase posterior, tentarei aprofundar perceções e representações dos diversos atores. Esta visão deweyana pode conduzir a um “espaço tridimensional de investigação narrativa e as direcções (...) caminhem – introspetivo, extrospetivo e prospetivo e situado em um lugar” (Connelly, 2011, p. 84). Os autores explicam estes conceitos integrando-os em espaços e tempos definidos, pelo que foi também essa a nossa opção, deixarmo-nos guiar por espaços e tempos distintos que nos impelem e detêm nas conceções dos autores que se baseiam em Dewey. Como refere o autor, o espaço da pesquisa narrativa guia-se pelo “pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); combinados à noção de lugar (situação). Este conjunto de termos cria um espaço tridimensional para a investigação narrativa (...)” (Connelly, 2011, p. 85). A possibilidade de integrar as conceções desenvolvidas pelo autor referenciado, parecem ligar-se aos conceitos atrás referidos pelos autores citados, uma vez que os mesmos afirmam, num estudo anterior, que definiram os conceitos introspetivo,

extrospectivo e prospetivo, do seguinte modo: “por introspectivo, queremos dizer em direção às condições internas, tais como sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais. Por extrospectivo, referimo-nos às condições existenciais, isto é, o meio ambiente. Por retrospectivo e prospetivo, referimo-nos à temporalidade – passado, presente e futuro. Escrevemos que experienciar uma experiência – isto é, pesquisar sobre uma experiência é experienciá-la simultaneamente nesta quatro direções, fazendo perguntas que apontem para cada um desses caminhos. (...)” (Connelly, 2011, p. 85 e 86)

Entrevistas

Segundo Quivy, a entrevista distingue-se “pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana. (...) Estes processos permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy, 1998, p. 191 e 192). Para os autores, inicia-se assim uma troca que permitirá ao investigador aceder a “um grau máximo de autenticidade e de profundidade” (Quivy, 1998, p. 192). A entrevista torna-se assim um instrumento potenciador de conhecimento que é apenas guiado pelo entrevistador, numa forma reservada, mas contundente de modo a que favoreça a empatia e seja o mais natural possível. O entrevistado deverá poder falar livremente e no decorrer deste discurso as questões guias serão colocadas pela ordem que forem surgindo no discurso do interlocutor. No nosso caso ocorreu assim, respostas que integraram duas ou mais questões, antecipação de assuntos e por isso o guião foi usado literalmente como guia mas não formatado. Segundo Quivy o entrevistador tem apenas que fazer um esforço por reencaixar a entrevista para os objetivos traçados se o entrevistado se afastar deles.

Deste modo procedemos, e partimos para a análise dos discursos. Para o efeito, construiremos um guião de entrevista (Apêndice nº 2) que será aplicado no sentido de tentar clarificar ideias e, posteriormente, afunilar dados. Nesta convergência

tentaremos focalizar-nos para a construção de categorias. O guião está estruturado por temas/categorias que emergiram dos documentos analisados (Programa educativo, avaliação interna e externa, plano de melhoria).

Dos discursos proferidos pelos diversos questionados e entrevistados faremos uma análise dos dados de modo a que ocorra uma situação, continuidade e interação.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

BREVES CONSIDERAÇÕES GERAIS

Fomos colocadas em destacamento nesta escola, no ano letivo 2011- 2012 e iniciámos o nosso percurso pela contingência política que grassava, na altura, na educação: o ex. ministro da educação Nuno Crato desferia o golpe final nas áreas artísticas e tecnológicas, terminava com o par pedagógico de Educação Visual e Tecnológica e nós ficámos sem horário (perto de 7000 que antes asseguravam as aulas da disciplina, no atual modelo apenas cerca de 4000 docentes passaram a ser necessários.). Entrámos nesta escola artística de música cuja organização e conceção nos levaram para outra dimensão. O choque maior que sentimos foi entrarmos num conselho de turma e vermos nesta realidade organizacional que tinham mais do triplo dos professores das disciplinas existentes.

Começámos a inteirar-nos das diferenças, mas com problemas porque se verifica uma divisão em duas fações: Professores de formação geral e professores de formação musical. Havendo problemas em articular e perceber os diversos papéis.

A complexidade dos horários emergia do número de docentes necessários para que cada aluno pudesse desenvolver a aprendizagem do respetivo instrumento (sensivelmente o triplo dos docentes que são necessários numa turma regular). Começamos por constatar que esta escola vivia essencialmente para a música e os recursos financeiros pareciam estar canalizados para a vertente que dá vez e voz à organização.

Não podendo dissociar o facto de ser professora destacada nesta escola, sem acesso a informação aprofundada por não ter representação em órgão nenhum, apenas tinha informações da coordenadora de departamento, já filtradas por núcleos de interesse e pelas conversas informais da sala de professores e de café.

Surgiu desde cedo uma vontade em perceber a engrenagem desta escola, por vários motivos: aparentemente complexa mas de trato simples; trama complexa de várias instâncias de poderes, diversos departamentos, uma diversidade enorme de áreas artísticas, enfim um ensino integrado para descodificar.

Foi-nos dada a oportunidade de fazermos este estudo e este permitiu-nos entrar num mundo até então completamente desconhecido, o da gestão, dos líderes, dos códigos, das contas, das prestações de contas gerências e ingerências cabalmente num mundo de regulações de desregulações.

Como ponto de partida privilegiámos o conselho geral por se tratar de um órgão representativo da diversidade da comunidade educativa dado terem assento neste órgão vários agentes da comunidade educativa. Dos 22 elementos que o compõe (pais, professores, agentes económicos, das autarquias, de uma universidade, entre outros). Seleccionamos alguns destes atores, um terço da sua representação, a saber: o presidente do conselho geral; o presidente da associação de pais; o presidente da associação de estudantes; dois professores (um da formação geral – sexo feminino e outro de formação musical – sexo masculino); um membro do corpo não docente e a Diretora da escola. Não pudemos aplicar o questionário às representantes: da autarquia, das atividades económicas e da universidade, por não se encontrarem presentes no momento da aplicação deste instrumento.

No sentido de aprofundar conhecimentos aplicámos uma entrevista semiestruturada. Tentámos aplicar aos mesmos atores, porém não foi possível devido à falta de agenda de três representantes, ainda assim conseguimos entrevistar dois dos questionados. A diretora da escola não teve disponibilidade para ser entrevistada mas conseguimos obter algumas representações em dois momentos diferentes, um no simpósio de música que ocorreu nesta escola e no qual foi oradora e em conversas informais, as quais registamos como notas de campo que também incluímos neste estudo.

No sentido de colmatar o constrangimento da ausência dos três atores, solicitei a intervenção da professora de dança e coordenadora do departamento das expressões artísticas.

PONTO DE PARTIDA

O questionário tipo escala de Likert

Categoria Ethos escolar – opiniões de membros do Conselho Geral, para melhorar a percepção dos leitores.

Iniciamos o estudo empírico tomando conhecimento das percepções e representações de alguns membros do conselho geral sobre grandes temas através de um questionário fechado, apêndice nº 1

Neste, estabelecemos cinco temas que consideramos pertinentes para aprofundarmos conhecimentos, assim

Tema 1 – Liderança e Gestão;

Tema 2 – Comunicação e divulgação;

Tema 3 – Gestão do Currículo e Projetos

Tema 4 – Aprendizagens e processos;

Tema 5 - Avaliação

Na categorização traçada no nosso instrumento de recolha de dados os membros do Conselho Geral (C.G.) tiveram opiniões convergentes e positivas, no que disse respeito às afirmações ligadas a um processo democrático de tomada de decisões, clima/ambiente entre líderes e liderados no seio escolar, assim referiram concordar plenamente com os seguintes enunciados:

A minha opinião é considerada nas diferentes estruturas de gestão intermédia;

Nesta escola as responsabilidades são partilhadas entre os diferentes intervenientes;

Nesta escola promove-se/vive-se/sente-se um ambiente de confiança;

A liderança é vivida/exercida de forma justa e ajustada, empática e humana;

As lideranças intermédias cooperam com a direção e coordenam os trabalhos com empenho, motivação para resultados de excelência.

Consideramos que ao congregarem-se respostas significativamente positivas, os membros do CG evidenciaram que há na instituição um clima de bem-estar.

Pensamos que os níveis de satisfação passam por uma gestão mais democrática e conseqüentemente mais participativa, embora a participação não seja democrática. Perante a situação descrita em que a liderança é exercida de forma justa e humana, remete-nos para a esfera do líder que é reverenciado e onde pode correlacionar com a Lei Moral de Tzu, em que os liderados vivem em perfeita harmonia com o seu soberano. Segundo Sergiovanni “para que uma liderança funcione, líderes e seguidores necessitam de estar ligados por um entendimento consensual que sirva de mediador a este padrão de influência recíproca” (2004, p. 125)

Diretora representante do ministério

Na análise dos dados consideramos que na afirmação A direção cumpre e faz cumprir os normativos utilizando mecanismos de regulação e orientação na aplicação dos mesmos

“A direção cumpre e faz cumprir os normativos utilizando mecanismos de regulação e orientação na aplicação dos mesmos” Os membros do C.G. compreendem que a diretora é instrumentalizada pelo poder central e que deste modo é o rosto do ministério, cumpre e faz cumprir , o “papel do diretor, em que este é visto como um representante do Estado na escola, o executante e o vigilante do cumprimento das normas emanadas pela tutela” (Lopes, 2012, p. 294) .Pensamos que também se podem observar implicações num sentido como aponta Nunes, “A Gestão democrática da escola passa apenas por questões de cunho simplesmente administrativo, as decisões tomadas nos órgãos são atos pedagógicos e políticos (...)” (Nunes, 2014, p. 31). O Ethos da escola parece viver uma contradição em que a gestão democrática não passa de uma mera utopia onde apenas decisões “menores” passam por alguma autonomia e mesmo esta é sempre relativa.

Por outro lado, ao nível da gestão curricular de projetos e iniciativas artísticas nesta escola, há uma abertura que é sentida pelos membros como margem de liberdade,

porém, e enquanto professora desta escola, tenho que referir que muitas destas iniciativas partem de motivações externas e muitas vezes, os professores aceitam projetos, empenham-se e trabalham em sobre esforço, fazendo horas extraordinárias, sendo raro o fim-de-semana em que não haja atividades na escola. Há sempre ensaios, orquestras, eventos. O próprio órgão de gestão faz muitas horas extraordinárias e a vida pessoal de cada um é arreigada para segundo plano. Assim, os membros estão em sintonia ao afirmarem e concordarem com as afirmações:

Nesta escola tenho oportunidade para apresentar e concretizar ideias inovadoras; A direção permite que comunidade educativa seja envolvida em atividades curriculares e extracurriculares em situações práticas de intervenção direta na escola e na sala de aula. A direção está sempre presente para receber a sua comunidade para prestar esclarecimentos e resolver problemas.

Nestas afirmações podemos observar que estes membros consideram que eles têm possibilidades de se realizarem em diversos projetos, mas também sentem que a direção está lá para apoiar.

Não deixa de ser curioso que os mesmos membros discordem dos seguintes enunciados: A direção promove e incentiva os professores para a meritocracia, fornecendo-lhes ferramentas pedagógicas adequadas em número e pertinência;

A direção promove formação contínua para pessoal docente e não docente.

É na realidade uma resposta posicionada numa perspetiva negativa (discordam ou concordam pouco) e tem a ver com um tema bastante melindroso: a avaliação. E formação. São assuntos que levantam sempre discussão entre pares.

Na tomada de decisões as respostas não foram tão claras, empates tácitos entre os fatores positivos e negativos, por exemplo na afirmação:

Na escola as decisões são tomadas após consulta e participação dos diferentes atores”, as respostas foram inconclusivas, três respostas positivas e quatro negativas, sendo que nas positivas um elemento concordava plenamente e nas negativas um discordava e três concordaram pouco. Parece emergir deste sentir que há realidades diferentes na escola, poderei até acrescentar que tal facto se observa em níveis de ensino diferentes.

No que diz respeito à gestão curricular no que diz respeito à afirmação,

A escola organiza-se para discutir questões curriculares, metodológicas que se tratam em reuniões criadas para o efeito, Há apenas dois membros que concordam pouco, do que nos é dado a observar para além destas evidências, há na realidade parcerias com vários membros da comunidade no sentido de discutir métodos e currículos (ainda que não esteja a referir-me ao currículo nacional, mas sim ao que decorre da intervenção com os pares externos à escola). Assim, percebe-se porque é que todos afirmaram concordar, com o que escrevemos no texto:

O pessoal docente organiza-se para reflexões conjuntas no âmbito da tomada de decisões; Os diferentes grupos de docentes organizam-se e interagem com o sentido de cooperar e reajustar atividades e situações de aprendizagem,

Os questionados assumiram estas afirmações como extensão da primeira. Embora nesta última afirmação, tenham existido duas respostas negativas.

Os membros do conselho geral concordam em pleno com a afirmação: No conselho geral assiste-se a uma participação equitativa dos diferentes elementos que o compõem. Menos consensual foi afirmação: *A tomada de decisões por parte dos diferentes atores da escola decorre das orientações veiculadas pelo Conselho Geral.* Houve dois membros que discordaram. Parece existir aqui uma questão que se liga à autoridade que estes elementos atribuem ao poder da diretora, pois consideram que as determinações ocorrem mais na gestão do que no conselho geral.

Nos processos de avaliação e nas intenções para promover melhorias na escola e dar seguimento às diretivas da IGEC, os membros consideraram que, *Os diferentes grupos de docência participam com ideias para promover planos de melhoria da escola;* Não participam de igual modo pois, dois deles concordaram plenamente e quatro concordam pouco e um discorda.

Não se observa nos atores uma motivação para contribuírem com ideias a fim de melhorar o ethos escolar, pois parecem estar em desacordo com a avaliação do ministério, tendo até verbalizado essa discordância e dando exemplos: a última avaliação foi inferior à anterior e houve melhorias significativas em vários campos! Vários membros do C.G. o afirmaram aquando respondiam ao questionário. Parece ser por isso que há concordância com a afirmação de que,

A avaliação interna é subliminarmente superior à que se estabelece externamente.

Nesta afirmação está implícita a que se efetuou na avaliação externa. Deste modo todos concordaram com:

A avaliação externa sublima o que é visível através dos documentos mas fica por analisar o invisível se passa ao nível das relações humanas no ethos escolar;

Os espaços de avaliação a nível micro (alunos) e meso (escola) carecem de uma otimização de recursos humanos e de um observatório de qualidade onde alunos, docentes, discentes, encarregados de educação tenham equidade e peso significativo nos seus pareceres;

A avaliação é uma fita métrica com medidas desiguais que nunca afere com justiça a verdadeira essência do que se julga;

A avaliação é um mero instrumento de medida que não nos mostra verdadeiramente a essência e alma da escola.

Parece emergir destas opiniões que a avaliação para além de não ser um assunto que congregue opiniões é sentida como algo subjetivo e inconclusivo, pois não afere com justiça o ethos escolar.

O CONTRAPONTO

Simpósio Ensino Integrado no ensino especializado de Música

Sendo docente da escola cujo modelo de ensino é o integrado de música, considerámos pertinente partilhar neste trabalho de algumas reflexões feitas neste simpósio. Importa referir que os dados aqui expostos fazem parte dum relatório apresentado no âmbito da formação contínua, sendo que foi legitimado e validado tendo obtido excelente na classificação, passou pelos crivos da diretora da escola, da presidente do conselho geral e do centro de formação.

No construto deste relatório pudemos refletir sobre as opiniões e representações de personalidades que, de um modo ou de outro, intervieram ou intervêm nesta escola, ilustrando o caso da Diretora atual.

Neste simpósio também se desenvolveram problemáticas em torno de grandes eixos temáticos e nestes encontramos convergências de sentido mas também divergências nos discursos que ilustraremos aquando a discussão triangular dos dados.

Iniciaremos a apresentação de dados a partir de uma tabela síntese do discurso da Diretora sobre o tema: “A construção de um modelo de sucesso no ensino da música”

Apresentaremos o quadro síntese da análise

Tabela 2- A Construção de um Modelo de Sucesso no Ensino da Música.

Constrangimentos Ou Concepções	Ensino da música	Ensino geral (humanístico e científico)
	Orientação vocacional	Pendor disciplinar
Problemas de integração	Cultura / Estrutura “ Muitas vezes não era integração era uma justaposição ou colagem (...) dava problemas internos, conflitos que se viviam com o modelo integrado, este fator já se deu há muitos anos (...)” Caldeira, (2015)	
Pedagogias diferentes:	Ensino individual instrumento (ligações diferentes mais próximas)	Ensino coletivo
Currículo	Programas inconsistentes para formar músicos, cariz técnico	Programas currículos ensino regular/normal
Planos analíticos	Orientados para a ação ↓ Organização decretada, Normativista é decretada	Orientados para o plano de ação ↓ Pode ou não ocorrer
Avaliação	Problemas entre as duas: processuais, contextuais e de singularidade	
Organizações escolares	Melhorou a compreensão no que diz respeito aos contextos e às tomadas de decisão.	
Marcos históricos de emancipação	1961 – Nasce a “Escola dos Artistas”; 1971/72 – Criou-se a escola piloto (despacho de 23 de setembro de 1971) – Marca o processo de	

	<p>integração:</p> <p>1982 – Torna-se independente do liceu. Começa a definir-se como “Escola dos Artistas” – como comissão instaladora;</p> <p>1983 – Decreto- lei 310/83 estrutura o ensino das artes e o Decreto Lei 114/82 de 12 de abril estabelece a obrigatoriedade de teste de ingresso para os alunos do 1º e 5º anos (mecanismos que permitam considerar os alunos aptos para a música) – Foi um passo gigante para o ensino especializado mas com uma carga horária pesada – cerca de 43 horas semanais.</p> <p>1984 – Portaria 294/84 de 17 de maio – define a carga horária; o plano de estudos – formação vocacional e geral com gestão equilibrada;</p> <p>1986 – Mudança estrutural, “Escola dos Artistas” passa a ser designada de C+S, verificando-se grandes mudanças a nível da terminologia e a nível interno (professores integram quadros na escola pela primeira vez - quadro efetivo; o recrutamento de professores faz-se a nível de convite (na altura houve muita instabilidade (projeto educativo) mas reverteu-se a situação;</p> <p>1993 – Decreto-lei 352/93 define a missão – escola pública especializada no ensino da música .</p> <p>2012 – Escola define a sua identidade, passa a chamar-se: “Escola dos Artistas”</p>
--	--

Estando já tratados os dados desta tabela e sublinhados pontos convergentes e divergentes considerámos oportuno sintetizar e reforçar as ideias centrais.

O que nos trás de novo o modelo integrado? Duas vertentes educacionais diferentes, uma de pendor curricular outra de orientação vocacional. Há problemas de integração? De junções?

Parece que a resposta é afirmativa, pois segundo a diretora não parecia tratar-se duma integração, afigurar-se-ia mais uma colagem. Se o ponto de fusão fica apenas por uma colagem, pode abrir fraturas, pois é um facto encontrado nas suas palavras: “dava problemas internos, conflitos (...)”. Parecem emergir daqui problemas de **Cultura** e de **Estrutura**, estas duas categorias parecem arrastar diversas subcategorias: **problemas de integração**; **currículos** baseados em programas, uns formatados pela tutela o regular, outros inconsistentes dependentes das derivas dos autores/professores; **Pedagogias diferentes** ensino individualizado de instrumento e ensino coletivo no regular; Planos Analíticos na música orientados para a ação e no regular para o plano de ação; na **Avaliação** também existem problemas processuais e contextuais. A organização escolar tem vindo a melhorar e a coordenar esforços essencialmente na tomada de decisões.

NOTAS SOLTAS

Apresentaremos aqui uma síntese das ideias mais veiculadas neste simpósio, à laia de conclusão, porém soltas porque se referem a um conjunto de afirmações de vários interlocutores. Apresentaremos sob forma de pontos fortes e pontos fracos:

Pontos fortes:

- Estas são escolas para formar músicos, é a sua identidade;
- O regime articulado adota professores de diferentes formações (especializados da música, dança, artes visuais, áreas científicas, humanísticas e tecnológicas);

- Professores músicos vivem vidas auspiciosas dentro e fora do país. São artistas conceituados e afirmam que o devem à sua formação nesta escola;
- Professores realçam a riqueza que encontraram nesta escola em relação aos contributos que tiveram na partilha de conhecimentos com os pares;
- Professores realçam o que aprenderam no âmbito administrativo e na visão de conjunto do ensino;
- Professores sentem-se em casa e a escola é um local onde se sentem bem e gostam de estar;
- O ambiente da escola é muito próximo e faz com que muitas coisas aconteçam;
- Ensino dual onde os alunos vão aprendendo uma profissão;
- O ensino da música precisa de ser bem tratado pois potencia o alargamento de horizontes;
- O desenvolvimento dos alunos deve ser integral;
- O conservatório alargou a sua dimensão tendo-se expandido com o protocolo feito com outro agrupamento da cidade;
- No Conselho geral as tomadas de decisão são muito participadas;
- Os resultados desta escola são excelentes nos rankings nacionais;

Pontos fracos:

- Professores referem as dificuldades sentidas na adaptação a este modelo de ensino e em compreender as estruturas e os modos de trabalhar;
- Há poucas vagas para alunos nesta escola, muitos concorrentes poucos admitidos;
- Os programas continuam a ser pouco trabalhados;
- Considera-se que os alunos têm uma sobrecarga letiva;
- POPH e a falta de salários de professores;
- Cortes de financiamentos desde 2011 – constrangimentos financeiros;

- Aumento de alunos por turma (de 20 para 26);
- Degradação do saber acumulado por várias gerações;
- Deveria conceder-se mais autonomia à escola.

PONTO DE HONRA

A entrevista

Ao procedermos à execução do guião de entrevista, estabelecemos critérios de pesquisa de dados que se relacionassem com questões discutidas no instrumento anterior com o objetivo de aprofundar e afunilar conhecimentos de modo mais expressivo. Sentimos que com a aplicação deste instrumento de recolha de dados iríamos dar voz aos atores numa forma livre, natural com mais descrição de factos, mais pormenor de detalhe. Foi importante para nós porque se por um lado poderíamos estabelecer correlações com o outro instrumento, este permitir-nos-ia chegar mais longe e com mais legitimidade, ideia sublinhada por vários autores.

No guião de entrevista desenvolvemos os conteúdos/ temas seguintes:

- 1 – Natureza dos critérios – opções legais e margens de autonomia na gestão do tempo das disciplinas artísticas;
- 2 – Tipologia - Escolhas curriculares artísticas, lógicas de gestão curricular.
- 3 – Importância/pertinência - Pareceres e representações acerca da gestão do tempo nas diversas disciplinas e áreas musicais
- 3 - Implicações /Projeções - Representações sobre o ensino alargado de música e de outras disciplinas artísticas

Da análise de conteúdo efetuada relativamente ao primeiro tema: Opções legais e margens de autonomia na gestão do tempo das disciplinas artísticas, obtivemos as seguintes categorias:

- Políticas educativas - Poderes e contrapoderes; valor acrescentado;
- Recursos humanos reforços curriculares;
- Conflito de interesse - Interesses pessoais;
- Gestão da carga letiva - dos horários escolares;
- Gestão do tempo – instâncias de trabalho;
- Articulação curricular entre ensino regular e especializados da música;
- Motivação/Vocação/Gosto pela arte
- Formação pessoal;
- Mudança/ Mudança de mentalidades;
- Avaliação

Tabela 3- Categoria - Políticas Educativas - Currículo Artístico-

Entrevistados	Subcategorias	Discursos
PAP ²	<p>Não há decisões porque não há democracia.</p> <p>Carga legal muito pesada</p> <p>Receio em arriscar incumprimento legal.</p> <p>Diretora convidada é mentora de tudo</p> <p>A EV ser opcional pode criar precedências.</p>	<p>(...) Situações chegam (...) à nossa mesa já pré-tratadas e com algumas barreiras, ao nível legal e legislativo, (...) vem sempre muito bloqueada, muito formatada, muito definida (...) não há muita aceitação Propostas de alteração, não há democracia (...)</p> <p>(...) aqui em Portugal (...) tudo tem uma carga Legal (...) muito forte pesada</p> <p>(...) as pessoas em frente destes organismos têm sempre muito receio de arriscar porque o arriscar (...) é entrar em incumprimento ilegal isto condiciona (...)</p> <p>(...) no conselho geral está sempre como convidada [refere-se à Diretora] mas (...) é ela que leva tudo (...) Todas as propostas (...) é a mentora de tudo</p> <p>(...) educação visual 3º ciclo ser opcional? (...) foi mais um daqueles casos que apareceu com o imposto e como impossível de alterar (...)</p> <p>(...)[refere-se à E.V. e discussão em C.Geral] situação</p>

² Presidente Associação de Pais.(PAP)

Entrevistados	Subcategorias	Discursos
	<p>Carga letiva excessiva.</p> <p>Discussões curriculares internas e externas.</p> <p>Concetualização do conceito Valor acrescentado</p>	<p>que tinha a ver com o valor acrescentado havia (...) outra situação (...) a questão da carga horária excessiva (...) e disto ser uma posição a ter em consideração nesta análise, mas nunca foi uma forma viva de discussão porque o caso apareceu na perspectiva (...) de imposição legal</p> <p>Valor acrescentado é (...) os nossos filhos estão numa idade de assimilação, têm capacidade de assimilar (...) tudo o que seja aquisição do saber, são ferramentas e a parte das artes (...) da expressão (...) se não for desenvolvida não conhecem e acabam por não ter este valor acrescentado.</p> <p>[se tivesse poder na escola mudaria] (...) os critérios de troca do professor de instrumento, (...)</p>
C.D.E.A. ³		<p>Discutam-se (...) escolhas mas que são decididas (...) e são apresentadas já formalizadas (...) depois de ter passado por outros crivos que não pelo nosso departamento (...)</p>
C.D.T. ⁴		<p>(...) foram discussões acesas em conselho pedagógico, nos diferentes órgãos da escola, e inclusivamente com outros conservatórios, (...) foram tomando forma até que se chegou a um consenso possível (...)</p>

³ Coordenadora Departamento Expressões Artísticas (CDEA)

⁴ Coordenador Diretores de Turma (CDT)

Entrevistados	Subcategorias	Discursos
		Outras escolas defendiam mais uma disciplina abrangente, (...) afinal é opcional! [E.V.] (...) é daquelas situações que vêm e que ninguém estava à espera (...)
P.A.A. ⁵		Acho muito mal que a disciplina de educação visual tenha passado a ser opcional, nunca deveriam ter feito isso (...) sei de uma rapariga que está no 8º ano que quer ir para artes visuais e não está a frequentar EV porque não se matricularam os colegas necessários, não sei como vai poder ir para o secundário sem ter EV.

Emergem dos discursos destes atores, situações que embora ocorram em órgãos diferentes, Conselho Pedagógico e Conselho Geral, parecem sentenciar uma realidade: A falta de autonomia para dar pareceres ou tomar decisões.

Todavia as questões que surgem de situações como a descrita acerca da disciplina de história da música ser escolhida mediante critérios ligados a enfoques diferentes, mais gerais ou mais especializados são formalizados pelo poder da “escola”. No que concerne à disciplina de Educação Visual, a resposta foi unânime, veio como imposição legal. O P.A.P. refere que se sente dececionado porque os assuntos chegam ao conselho geral já formatados e apresentados como imposição legal, refere ainda que as instituições têm receio de ousar devido aos imperativos legais, reforça a ideia afirmando que este fator condiciona a ação. Inferimos das suas palavras que acredita que se ousassem entrariam na esfera da ilegalidade e consequentemente do crime.

⁵ Presidente Associação de Alunos (P.A.A.)

Tabela 4- Categoria - Recursos Humanos - Reforços curriculares.

Entrevistados	Subcategorias	Discursos
C.D.E.A.	<p>Ofertas complementares – oferta de escola</p> <p>Escolhas positivas</p> <p>Fator de sucesso</p>	<p>(...) eu não faço ideia nenhuma como é que a escola do Cerco (Porto) certamente que os alunos da escola do Cerco têm umas necessidades e a escola de Cascais ou do Restelo terão outras completamente diferentes, porque os miúdos têm expetativas de vida diferentes, (...)outro dia falávamos de atividades como culinária, eu não sei até que ponto isso não é premente em algumas escolas, a economia doméstica.</p> <p>(...) [ofertas complementares] estão dentro da área musical...incide na área musical.</p>
C.D.T		<p>(...) condicionam escolhas curriculares (...) criam-se disciplinas para dar lugar a um corpo (...) no nosso conservatório, na disciplina de composição na disciplina de ITC introdução às técnicas de composição e depois mais tarde no secundário na composição, especialmente na ITC (...)Que é uma disciplina que é dada no básico que que a nossa escola postou como oferta complementar, penso que muito bem, tendo em conta que, lá está, nós temos recursos humanos (...)é evidente que os recursos os outros conservatórios falavam (...)nós não temos, e cada um seguiu o seu caminho (...)estamos no caminho certo (...)está a dar frutos (...)</p>

Nesta escola dos “Artistas” são as áreas musicais que são contempladas pela oferta complementar – oferta da escola. No documento analisado: Projeto Educativo estão plasmadas as áreas definidas e por definir, sendo que só a partir do 3º ciclo é que ocorrem estas ofertas. Os entrevistados consideraram que há efetivamente uma colagem das escolhas das ofertas complementares aos recursos humanos e consideraram que a “escola” os usa e bem e que no caso concreto desta escola está a dar bons resultados.

Tabela 5 - Categoria- 3. Conflito de interesse - Interesses pessoais

Entrevistados	Subcategorias	Discursos
PAP	<p>Falta de transparência</p> <p>Impor e exercer e autoridade</p> <p>Importância da isenção e do rigor.</p>	<p>Nós estamos a falar de pessoas e as pessoas gerem-se se por interesses (...) Interesses Pessoais interesses pessoais interesses grupais, interesses Gerais, e gerem as prioridades (...).nunca fica muito transparente (...) sempre que há rigor há (...) pessoas desagradadas (...) se eu exerço autoridade sobre alguém se imponho essa autoridades de uma forma não partilhada depois quando volta outra vez ao meu lugar de professor vou ter consequências, então isto gera pendências interrelacionais que para mim, são críticas</p> <p>(...) é aparecer como uma forma de ver aquela isenção de ver se existe alguém que está no poder</p> <p>no tempo do (...) eu adorei, foi o rigor, o rigor (...)</p> <p>(...) o fator cunha mina tudo, mina tudo.</p>

Para além do discurso proferido, que não foi retirado do seu referente natural, a questão levantada pelo entrevistado que faz alusão aos problemas que existem da falta de rigor, da falta de transparência, falta de isenção, favorecimentos pessoais com consequências de pendências interrelacionais que são críticas. Sublinha que no período do mandato do diretor anterior do conservatório existia rigor. Será que se pode inferir da sua afirmação que presentemente tal não ocorre?

Tabela 6 - Categoria - 4.Gestão da carga letiva - dos horários escolares

Entrevistados	Subcategorias	Discursos
PAP	<p>Conhecimento das regras da escola</p> <p>- Carga letiva maior do que nas outras escolas</p> <p>- Problemas na construção de horários (critérios mal orientados)</p> <p>Mudanças curriculares</p>	<p>(...) quem vem para esta escola tem que saber as regras do jogo tem que saber que os meninos têm mais disciplinas do (...) que os outros cursos fora (...) as pessoas sabem se querem portanto eu não considero que exista carga a mais(...)as minhas filhas sempre as habituei a que aquele era o mundo delas elas têm que saber gerir</p> <p>(...) é o pouco cuidado e este pouco cuidado não estou a atribuir a nenhuma falha porque temos várias justificações para isso, na construção dos horários, que é outra realidade, por exemplo, eu no conselho geral, já há 3 anos que ando a pedir que ao elaborarem os horários, que tenham presente as disciplinas que têm exames no final do ano, que não fiquem para o final do dia.</p>
C.D.E.A.	<p>foram diminuindo os tempos letivos</p> <p>Aumento da carga letiva em áreas artísticas aconselhável.</p> <p>Aumento da carga letiva em áreas artísticas pode potenciar a</p>	<p>Aumento da carga letiva das áreas artísticas em qualquer escola seria aconselhável para que os alunos se pudessem libertar, se encontrar, não é tanto o libertar, é mais libertar, se descobrir os alunos têm uma carga excessiva de atividades letivas Sobretudo no 3º ciclo</p> <p>– O 3º ciclo tem uma carga horária pesada, não se pode negar, mas também não se pode negar que há um investimento muito grande nesta escola a todos os níveis para que esses alunos se tomem exímios instrumentistas. Há um preço a pagar pelas coisas, agora não se pode querer é</p>

Entrevistados	Subcategorias	Discursos
	<p>libertação e a descoberta.</p> <p>Escola /fábrica</p> <p>Maior carga letiva mais tempo na escola maior socialização entre pares</p>	<p>sol na eira e chuva no nabal</p> <p>Há algum excesso, (...) em atividades a decorrer em fins-de-semana, porque não é um por mês, por vezes são dois, três fins-de-semana por mês,(...)</p> <p>(...), os miúdos de 13, 15 anos desenvolvem o seu convívio dentro da escola, mas a socialização fora da escola com atividades que a família queira promover, viagens fica muito limitado mas é uma fase (...)</p>
C.D.T	Opcionalidade da disciplina de EV pode condicionar o futuro	<p>- Estou aqui há 30 anos (...) neste momento a carga horária é muito pequena relativamente aquela que era quando eu aqui cheguei. Carga horária-(...) limitou fortemente os tempos, (...) a disciplina de opção de Educação Visual (...) pode ter tido um bocado a ver com isso (...) o currículo foi mudando,(...)eu estou a comparar o currículo inicial da escola em que cá cheguei, aquele currículo em que a gente dizia que aqueles miúdos eram alunos de fábricas</p> <p>Ultrapassa (...) ligeiramente, ultrapassa porque tem estas disciplinas que não fazem parte do currículo normal, que são próprias do ensino especializado do ensino da música. (...) mas eu continuo a dizer que esta carga horária, (...) para mim, com a experiência que tenho não é exagerada.</p>
P.A.A.		<p>Há carga letiva ser a mais? Há! É verdade! Que nós passamos cá muito tempo, também! Mas acabamos por nos habituarmos e aproveitamos</p>

Entrevistados	Subcategorias	Discursos
		bem o tempo livre que temos, por exemplo: é cá que temos as nossas amigas, nos intervalos das aulas socializamos, (...) ajudamo-nos (...) Estudamos juntos (...) a disciplina de EV ter-se tornado opcional fez com que muitos colegas meus não a quisessem frequentar, até porque muitas vezes acabavam por ter de ficar aqui uma tarde inteira à espera da aula no fim do dia (...) Diziam que assim dava mais tempo para estudar para as disciplinas vocacionais (...) como sabe eu segui música, mas não tinha a certeza e se eu tivesse desistido poderia ter condicionado o meu futuro. (...)

Dos discursos proferidos verificamos que é uma realidade a existência de uma maior carga letiva mas é consensual que, quando pais e alunos escolhem frequentar esta escola conhecem as regras do jogo, sabem e conhecem a densidade curricular e mesmo assim optam por ficar. Há a salientar ainda que, apesar de se verificar uma carga letiva maior do que nas outras escolas, já foi muito mais pesada, e faz-se uma comparação entre escola e fábrica, alunos e trabalhadores. Refere-se que os alunos entravam cedo e só saíam de noite, trabalhavam como numa fábrica. Nos tempos atuais, também se percebe que tanto o pai, como a aluna e professores estão formatados para a realidade da gestão dos tempos, afirmando-se que se aprende a gerir o tempo. Quando se apresenta nesta discussão o 3º ciclo como sendo o mais sobrecarregado de todos, mais ainda ao nível do desenvolvimento de atividade extracurriculares a ocorrerem aos fins-de-semana, provocou-nos para fazer a análise dos tempos letivos por ciclo. Tivemos o cuidado de fazer equivalências por número de anos que cada ciclo tem e ainda a questão da duração dos tempos letivos. Assim verificamos que é o 1º ciclo que tem a carga horária mais pesada, seguido do 3º ciclo, depois do 2º ciclo e por último o ensino secundário. Esta gestão do horário levaria

para outras questões e discussões que não podemos trazer para aqui, mas que não deixa de ser interessante, serem os mais novos, os que ainda se estão a adaptar à realidade duma sala de aula, estarem mais horas que os seus pares mais velhos.

Outra abordagem curiosa é a questão levantada pela aluna que reverte uma coisa aparentemente negativa, para uma coisa boa, estar de manhã até à noite potencia momentos de socialização e incremento de amizades. Salientando o facto de que lancham, almoçam e voltam a lanchar juntos, estudam juntos, ajudam-se e apoiam-se em diversas tarefas. A mesma entrevistada refere que não concorda com a opcionalidade da disciplina de EV, segundo a aluna os colegas viram no carácter optativo da disciplina uma possibilidade de organizar o seu tempo para o estudo de outras disciplinas, no entanto ela não concordou pois a sua falta no currículo poderia condicionar o futuro, referiu o caso particular duma colega que quer seguir artes visuais e que está com problemas pela falta de conhecimentos.

A coordenadora apresentou o argumento que o aumento da carga letiva em áreas artísticas não referentes à música é aconselhável e pode potenciar a libertação e a descoberta. Esta professora refere que as artes devem ser o mais abrangentes possível, que se deve dar a possibilidade a todos de experimentar.

É levantada ainda nesta discussão a questão da execução dos horários e fica sublinhado que apesar de ser referenciado ano após ano a problemática subjacente a este constrangimento, parece que nada é solucionado, ou seja, disciplinas que têm exames nacionais muitas vezes ocorrem no final do dia, quando os alunos estão mais cansados.

Tabela 7 - Categoria - 5.Gestão do tempo – Instâncias de trabalho

Entrevistados	Subcategorias	Discursos
PAP	<ul style="list-style-type: none"> - Gerir bem o tempo - Distinção entre essencial e o acessório - Aumento de assertividade - Mais ocupação, maior vontade em trabalhar, mais produtividade -Menos ocupação, menor vontade em trabalhar, menor produtividade -Aprendizagem consciente do uso do tempo precocemente. - Trabalhar muito promove a 	<p>têm de saber gerir muito bem o seu tempo para poderem ter tempo para tudo, inclusive para brincar, (...) Faz com que não se distraiam com (...) questões acessórias. (...) partem para o essencial (...) o ritmo (...) a cadência que (...) levam, fazem-lhes muito bem. (...) ter muita tarimba e (...) mais fácil habituarem-se a todos os desafios que aparecem, se não descambarem (...)</p> <p>Passam a ser muito assertivos desde muito novos e isto dá-lhes uma tarimba muito grande (...) eu na associação de pais o fator de escolha da minha equipa (...) procurar pais que não têm tempo livre, (...) são os que fazem e eu não os conhecia., (...) fui buscar pais que não têm tempo, (...) andam sempre muito ocupados, (...) sabem gerir o tempo, sabem fazer, aqueles que nunca fazem nada, são aqueles nunca têm tempo para nada (...) Porque não sabem gerir este fator. (...) É preciso consciencializarmo-nos e a escola fazer um esforço de trabalho objetivo e pragmático para consciencializar o aluno logo desde o início, e ao longo da vida da passagem deles pela escola (esta e outras) de que o tempo é um fator objetivamente subjetivo (...) ele é sempre o mesmo mas depende da forma como o utilizamos (...) E isto não é devidamente passado aos meninos como ato de</p>

Entrevistados	Subcategorias	Discursos
	excelência - Fazer horas extraordinárias surge como obrigação	consciencialização de um bem que eles têm e que têm que o saber gerir desde muito novos, e eu acho que devia haver mais respeito por esta aprendizagem.
C.D.E.A.	Excesso de trabalho mas com bons resultados Tempos letivos de acordo com parâmetros do ministério - marcações de testes condensados por semana dá muito trabalho.	Se queremos formar instrumentistas e músicos de excelência eles têm de trabalhar muito, (...) há pouco tempo para eles respirarem, para eles serem jovens e terem as suas atividades para além da escola e o convívio com a família (...) é mesmo um prolongamento das atividades, porque a escola é muito solicitada pela comunidade para se apresentar(...) também é essa a sua função, (...) são tantas as solicitações (...) mesmo negando algumas, outras não se podem negar e é obrigatório (...) aos alunos estarem presentes(...), se a orquestra sinfónica se apresenta a um sábado no Porto, na Sé do Porto, os alunos têm que ir. E no sábado seguinte têm que se apresentar na Sé de Braga (...) para além do seu trabalho habitual têm que fazer o trabalho que fazem com a orquestra, eles têm que desenvolver esse trabalho e apresentar é uma carga muito grande (...), os miúdos têm que perceber que em vez de se estar focado estão a ver o que se passa lá fora, eles têm que perceber que é uma perda de tempo, está ali a fazer aquilo, faz aquilo, depois quando sai faz outra coisa, isso é uma batalha.

Entrevistados	Subcategorias	Discursos
		Se eu estou aqui a pensar o que podia fazer lá fora nem o faço lá fora nem aqui dentro!
C.D.T		(...) trabalhavam aqui de manhã até á noite, (...) eles tinham dois instrumentos, (...) ficavam com um carga horária sobrecarregadíssima (...) eles tinham resultados, risos, (...) era exagerado, (...) foi-se aliviando e temos a carga que temos neste momento que enfim está dentro dos parâmetros do ministério,
P.A.A.		Trabalhamos muito mas conseguimos e temos tido bons resultados (...) como estamos muito tempo juntos trabalhamos juntos e aprendemos uns com os outros (...) o problema é que muitas vezes marcam vários testes para a mesma semana e é muito difícil (...)

Da análise da tabela nº 7 verificamos que da Categoria, Gestão do tempo – Instâncias de trabalho, emergiram subcategorias que se evidenciaram nas unidades de registo e discursos dos atores. As subcategorias: *Gerir bem o tempo; Distinção entre essencial e o acessório; Aumento de assertividade; Mais ocupação, maior vontade em trabalhar, mais produtividade; Menos ocupação, menor vontade em trabalhar, menor produtividade; Aprendizagem consciente do uso do tempo precocemente; Trabalhar muito promove a excelência; Fazer horas extraordinárias surge como obrigação; Excesso de trabalho mas com bons resultados; Tempos letivos de acordo com parâmetros do ministério; Marcações de testes condensados por semana dá muito trabalho*, evidenciaram uma metodologia que assentou em duas entradas: A gestão e o Trabalho. Desta análise e pelos discursos dos diversos atores sublinhou-se que a gestão implica: saber utilizar o tempo de forma consciente e precoce; saber

distinguir o essencial do acessório; implica maior disposição; implica maior assertividade.

No que concerne ao trabalho este implica: maior produtividade; mais tempo ocupado, fazer horas extraordinárias como obrigação; fazer vários testes por semana; melhores resultados; resultados de excelência. Aplicar-se-á o provérbio referido pela Coordenadora de Departamento das expressões artísticas? Não se pode “ Querer sol na eira e chuva no nabal”. (referindo-se aos alunos terem mais trabalho, mas simultaneamente mais e melhores resultados).

Tabela 8- Categoria - 6. Articulação curricular entre ensino regular e especializados da música

Entrevistados	Subcategorias	Discursos
PAP	Professores das duas formações não articulam comunicam	(...) há uma melhora a fazer na comunicação formal e na partilha formal entre docentes duma área e docentes da outra. Que na minha perspetiva, na ótica do aluno, não comunicam como devia ser, não articulam.

Nesta categoria, *Articulação curricular entre ensino regular e especializados da música*. Na opinião deste entrevistado, não há articulação entre professores das duas formações académicas e isto implica-se nos alunos que poderão ser prejudicados. Emergem menos opiniões ou referências, porém consideramos validá-la pois é abordado noutra instrumento de recolha de dados e será motivo de comparação

Tabela 9 - Categoria - 7. Motivação/vocação/Gosto pela arte

Entrevistados	Subcategorias	Discursos
PAP	-apetência natural para as artes - Decisores políticos apreciam a arte mas cortam-na dos currículos. Aprendizagem	(...) há uma apetência natural para as artes [refere-se à disciplina de EV] (...) enriquecimento que dá ao nível curricular, (...) uma criança que não tem dom natural é para ela um sacrifício terrível, não faz sentido (...) por causa do ritmo que têm depois, se não gostarem não aguentam (...) só gostar de piano, se ela não ficar até ao nono lugar, (...), ela não fica, ela não entra (...) o miúdo até pode estar cheio de aptidões mas

Entrevistados	Subcategorias	Discursos
	proporcional ao envolvimento emocional A motivação e o gosto implica-se no êxito do trabalho	pode correr mal (...) socialmente, somos uma sociedade de hipocrisia (...) Porque vamos a um espetáculo, vamos a uma sala de espetáculos e vemos os decisores ali a deliciarem-se a verem um espetáculo a mexer na alma, (...) põe-se de pé a aplaudir (...) mas quando é para tomar decisões políticas (...) a questão do futebol, as pessoas vão ao futebol não é pelo desporto, senão iam todas para o campo, vão pelo espetáculo-
C.D.E.A.		(...) não estou a ver os miúdos de hoje, os miúdos de hoje, a dizer-lhes alguma coisa! (...)alguma coisa que os entusiasme, porque só conseguimos levar os alunos a fazer alguma coisa quando eles se apaixonarem.
C.D.T		O aluno que entra aqui, já tem alguma vocação (...) Já está neste ambiente e é verdade que quando chega ao 9º ano até ficam bastante alunos, (...) é diferente de há uns anos atrás, até porque relativamente às famílias, aos pais,
P.A.A.		(...) Quando gostamos e estamos motivados conseguimos fazer tudo (...) aqui este tudo concentradinho, temos as disciplinas todas (...)

Da análise dos discursos e unidades de registo sobressaíram subcategorias que convergiram para um denominador comum: a arte é apreciada por todos.

Há então uma “apetência natural para as artes” mas assiste-se a cortes financeiros sucessivos na atribuição de créditos para o desenvolvimento das artes, quer a nível curricular, quer a nível de projetos dentro e fora da escola. É referenciado que os

decisores políticos aplaudem de pé uma peça mas depois são os primeiros a cortar os fundos dizendo que é supérfluo, “Decisores políticos apreciam a arte mas cortam-na dos currículos” PAP. Estas subcategorias falam do gosto pela arte. Mas será que a arte é mesmo importante?

É ainda dito que a arte aumenta o poder de atenção e concentração. Se a arte potencia e motiva os alunos desenvolve-se a aprendizagem, porque a Aprendizagem é proporcional ao envolvimento emocional se há aprendizagem há êxito, há gosto pelo que se faz, e isso também está traduzido na subcategoria seguinte “A motivação e o gosto implica-se no êxito do trabalho”. Tal como refere a Presidente da Associação de Alunos “Quando gostamos e estamos motivados conseguimos fazer tudo”.

Tabela 10 - Categoria - 8. Formação pessoal e Desenvolvimento curricular

Entrevistados	Subcategorias	Discursos
PAP	<p>A formação em artes visuais é útil.</p> <p>A Educação visual colabora com outras áreas mas existe por si</p> <p>A disciplina de EV desenvolve a criatividade</p> <p>Conhecimento não é só a aprendizagem da</p>	<p>- (...) o indivíduo, (...) sem esta formação [refere-se a Artes Visuais], não é uma pessoa completa(...) considero-a tão importante como todo as outras, as pessoas que não tem nenhuma formação nesta área depois, sentem-se quase que obrigadas a procurar esta formação na escola da vida, (...) muito útil para alimentar o espírito Ai não, porque não é prioritário, não se dá o devido valor a uma área que para mim é tão importante como respirar</p> <p>Colabora com o resto, mas não é, não é a razão maior para existir (...) a razão maior é ela por ela, (...) não pode ser nós cá em Portugal não podemos ter esta perspetiva que (...) só têm que saber matemática e português (...)</p>

Entrevistados	Subcategorias	Discursos
C.D.E.A.	<p>matemática e do português</p> <p>Conhecimento da teoria musical desenvolve a concentração e a matemática.</p> <p>A formação básica é geral não se deve excluir disciplinas</p> <p>A arte é uma conjugação entre corpo e mente</p> <p>Aprender linguagens diversificadas artísticas seria o ideal</p> <p>Existência de uma lacuna na formação do 3º ciclo</p> <p>Interdisciplinaridade e entre EV e</p>	<p>O pensamento da teoria musical tem muito a ver com o pensamento também de matemática e tem a ver com o desenvolvimento de focar, de atenção (...)</p> <p>como formação geral acho importante que os alunos tenham E.V. (...) pelo lado do desenvolvimento de personalidades de criatividade, (...) também na área de geometria, (...), se forem para uma arquitetura, (...) engenharia, design, formações técnicas nessa área, é fundamental que tenham EV. (...) uma via, criativa que os pode ajudar a desenvolver certas competências (...) se a formação é geral até ao 9º ano não se pode excluir umas áreas em detrimento de outras (..)</p> <p>tenho às vezes alunas hiperdotadas que não vão a lado nenhum, que aquelas cabeças não vão chegar a lado nenhum, os corpos são fantásticos, (...) as cabeças podiam não estar lá, outras que não têm corpos nada dotados e as cabeças estão lá.(...) às vezes acontece aparecer tudo! (...). A arte é muito bonita se houver transpiração (...) Pessoas com jeito para tudo, conheço aos milhares, agora é preciso dar o salto do jeito para a qualificação. (...) áreas ditas artísticas formais, aprender instrumentos (...), aprender educação visual é muito importante (...)</p> <p>tocar reggae e rock, jazz, ou outras linguagens e isso nas outras escolas</p>

Entrevistados	Subcategorias	Discursos
	matemática Artes são fundamentais na formação geral . A música é um curso com uma via acadêmica similar a outros.	proporcionaria aos alunos uma descoberta e uma interação dentro da escola que eles poderiam descobrir sem ter que estar à margem, mas isso digo para outras áreas para o desenho, fotografia, se algumas escolas pudessem ter essas possibilidades era o ideal. (...) A maior parte das pessoas necessita da componente artística (...) não há como abrir portas, experimentar (...)
C.D.T		Fica ai uma lacuna grande, no terceiro ciclo, (...) Fica ai uma lacuna grande. (...) sou de matemática, gostava que a educação visual estivesse lá, (...) ajuda-me na geometria (...) no 9º ano (...) havia (...) interdisciplinaridade (...) as artes em geral são fundamentais para a formação geral do alunos (...) na parte pessoal, social, cultural, (...) é um curso como outro qualquer. (...) tem licenciatura, mestrado e doutoramento. (...) é um curso muito específico-
		PAA- (...) Era um estímulo para a criatividade por ser uma aula menos teórica.

Da análise efetuada nesta tabela verifica-se que das categorias: Formação Pessoal e Desenvolvimento Curricular, surgem opiniões muito diversas mas todas elas de um modo ou de outro, valorizaram a formação integral do indivíduo. Um dos entrevistados deu-lhe tanta importância que afirmou referindo-se à arte: “para mim

é tão importante como o respirar”. Está explícita aqui uma paixão muito grande pela arte e noutros depoimentos deste e dos outros entrevistados, sublima-se a sua importância, a sua relevância e o seu próprio mundo. As subcategorias que a seguir se enunciam ilustrarão esta afirmação: “A Educação visual colabora com outras áreas mas existe por si” “ A Educação visual desenvolve a criatividade”; “A formação em artes visuais é útil”; “Conhecimento não é só a aprendizagem da matemática e do português”; “Conhecimento teoria musical desenvolve a concentração e a matemática”; “Se a formação básica é geral não se deve excluir disciplinas”; “A arte é uma conjugação entre corpo e mente”; “Aprender linguagens diversificadas artísticas seria o ideal”; “Existência de uma lacuna na formação do 3º ciclo”; “Interdisciplinaridade entre EV e matemática terminou nos moldes anteriores” ; “A música é um curso com uma via académica similar a outros” e as “Artes são fundamentais na formação geral “.

Percebe-se que os entrevistados consideram que a arte reúne uma série de mecanismos e procedimentos mentais que potenciam o desenvolvimento de conhecimentos que estão para além dos das linguagens das artes, porque é afirmado que não são só complementares, interdisciplinares os conhecimentos que se veiculam através da arte. Ela tem uma identidade própria e gere-se a si mesma. De referenciar que há dois entrevistados a referirem que a disciplina de EV desenvolve a criatividade, sendo acrescida a informação pela presidente da associação de estudantes que se deve essencialmente ao facto de ser uma disciplina de cariz mais prático e conseqüentemente mais passível de criatividade, inferindo-se do seu discurso que disciplinas mais teóricas potenciam mais outros mecanismos mentais.

Tabela 11- Categoria - 9. Mudança e mudanças de mentalidades

Entrevistados	Subcategorias	Discursos
C.D.E.A.	Experimentar fazer coisas artísticas é abrir mentes e estar recetivo à	(...) tu abres a mente, experimentas fazer outras coisas és uma pessoa mais recetiva a eventuais mudanças, (...) nós todos somos pouco recetivos a mudanças, esquecemo-nos que a vida é

	<p>mudança.</p> <p>Inferências sobre a mudança</p> <p>Implicações emocionais perpetrados pelas mudanças</p> <p>Potencia-se o pensamento crítico</p>	<p>sempre mudança, nós vivemos num caos relativo, mas num caos, em mudança(...) nós reagimos mal à mudança por puro medo(...) afinal até estou melhor, eu que temia tanto esta mudança até estou melhor ou nada aconteceu de tão grave! Mas é da espécie humana, (...) Ao experimentarmos fazer coisas tornamo-nos mais abertos ou mais recetivos a olhar a diferença, mais recetivos á diferença e à diversidade Criar um pensamento critico, (...) depois é preciso que se percecione o avant-garde a inovação,</p>
C.D.T	<p>e inovação.</p> <p>Mudanças na aceitação da área musical como percurso de futuro</p>	<p>Houve uma mudança de mentalidades, isso nota-se perfeitamente neste percurso que eu tenho aqui na música (...) até ao 9º ano e depois parava, terminava por ali. Neste momento já não é bem assim. Já há uma maior percentagem de alunos que seguem música. (...) os pais já têm mais a perceção que os filhos podem singrar na música. (...) já houve um tempo em que dizia que música(...) não era um curso.</p>

As categorias “Mudança e mudanças de mentalidades” foram apenas evidenciadas por dois dos entrevistados. Curiosamente dois professores que viveram muitos anos nesta escola e presenciaram muitas mudanças. O pai e a aluna não terão esta visão de longo prazo, talvez seja por isso que não terão referido.

Há situações explanadas que se prendem às implicações que a arte parece ter sobre as mentes e mentalidades. A arte poderá potenciar um espírito mais livre e mais ousado, capaz de experimentar sem medos todas os desafios que surgirem: Experimentar fazer coisas artísticas é abrir mentes e estar recetivo à mudança.

A coordenadora apresentou uma série de inferências sobre a mudança e o modo como pensa que as pessoas lidam com ela, afirma que a primeira reação é o medo, medo do que possa acontecer, mas refere que muitas vezes estas emoções são infundadas, pois há mudanças para melhor ou pelo menos não tão críticas.

O professor refere que há mudanças de mentalidade nos pais em particular e na sociedade no geral em relação à aceitação da música como percurso tão digno e importante como outro qualquer.

Tabela 12- Categoria - Avaliação

Entrevistados	Subcategorias	Discursos
PAP	Bons resultados nos exames Bons resultados na formação musical na entrada da universidade Sucesso escolar dos alunos não é atribuído aos pais.	(...) os nossos filhos nos exames nacionais têm as médias que têm, (...) demonstra que é suficiente na parte não artística e quando entram nas universidades (...) para a parte artística também demonstram as capacidades que têm, (...) é que está equilibrado.(...) aqui (...), tanto o filho do sapateiro como o filho do juiz (...), têm sucesso (...) Não atribuo esse sucesso aos pais(...)
C.D.E.A.	Aprendizagem dos alunos implica-se no trabalho e desenvolvimento de linguagens significativas e motivadoras Sucesso emergente na área da música ligado a área de oferta	(...) se tu vais pegar num grupo de alunos e que para além das áreas curriculares lhes deres tudo (...) esperas que ao fim de 10 anos tenhas técnicos ou pessoas que dominem a linguagem (...)Seria de perceber se se faz a avaliação de depois de aumentar número de horas de português e de matemática se os alunos de facto são melhores, se dominam melhor, a língua (...) ao lerem Frei Luis de Sousa (...)
C.D.T		(...) temos efetivamente um aluno que foi apresentar um trabalho dele nos prémios de

Entrevistados	Subcategorias	Discursos
	complementar	mérito, na atribuição dos prêmios de mérito (...) foi tocada uma composição dele, coisa inédita na escola (...)
P.A.A.		(...) temos conseguido bons resultados tanto aqui como lá fora (...)

Por fim e é sempre o resultado final, a categoria “Avaliação”, nesta entrada obtivemos subcategorias que evidenciaram coisas muito positivas e inferimos que se depreenda daqui que a nota atribuída à escola e aos professores é positiva. Isto porque os entrevistados referem que há bons resultados nos exames nacionais, referem ainda que são igualmente bons os resultados dos exames feitos na área vocacional à entrada da universidade, sublinham que os resultados se devem aos professores, que o sucesso emergente na área da música está intimamente ligado à área de oferta complementar. Refere-se ainda que o sucesso escolar dos alunos não pode ser atribuído aos pais e por fim que a aprendizagem dos alunos implica-se no trabalho e desenvolvimento de linguagens significativas e motivadoras.

PONTO FINAL— CRUZAMENTOS DISTINTOS E CONFLUENTES

O questionário; o simpósio e a entrevista

Confluindo lógicas e sentidos o resultado que é transversal aos três instrumentos apresentados de recolha de dados é o tema das políticas educativas.

Estes instrumentos foram aplicados em dois anos letivos consecutivos, o teor das respostas mantém-se, evidenciando coerência nas respostas ou então que, desde então, nada mudou.

No tema, Políticas educativas na firmação que emergiu no questionário, diretora representante do ministério, os referentes que legitimaram esta proposição no questionário pautaram-se pela anuência dos membros do conselho geral em compreenderem que assim é, na medida em que, cumpre e faz cumprir as emanações do ministério. Na entrevista, esta proposição está sublimada à discussão das políticas educativas do currículo artístico e é referido que há poderes e contrapoderes e que estes chegam aos órgãos com direitos de decisão na escola (conselho geral) já formatadas e dadas como dado adquirido. Os atores sentem-se defraudados pois regime democrático ou autonomia para decidir os caminhos da escola são mera utopia que acaba por ser uma falha enorme democrática. A diretora apesar de estar em conselho geral apenas como convidada e não ter direito a voto é ela que leva todo o trabalho, todas as propostas e é-lhe atribuído o poder afirmando que é a “mentora de tudo”, sendo então plasmado que exerce poder, seja ele de origem ministerial seja das margens de autonomia que a própria tem e que lhe permite tomar decisões ou melhor dito que lhe permite levar os outros a anuir com as decisões, pois é disso que se trata: não há livre arbítrio.

Verifica-se esta falta de poder de decisão ainda noutra entrada do questionário. Não há respostas conclusivas nem claras para a afirmação” Na escola as decisões são tomada após consulta e participação dos diferentes atores”. As inclusões e impasse dividem-se entre professores da formação musical e os da formação geral. Na entrevista também se verifica este quadro, sentenciam-se uma total falta de autonomia para decidir e reverter as emanações do ministério de educação. Há uma alusão para o cometimento de “infidelidades legais” mas refere-se o medo como travão para ousar e passar a linha.

Levantaram problemas de ordem organizacional como o elevado número de alunos por turma, constrangimentos financeiros. A diretora por sua vez também referiu problemas internos na cultura de escola, ou seja a junção dos dois modelos trouxe

uma “justaposição ou colagem”, “não se tratava de integração”, originava conflitos internos.

Há ainda confluência de dois “olhares” sob a mesma problemática. Referencia-se a necessidade de adequar recursos humanos e potenciá-los em respostas curriculares, são firmadas disciplinas que são ofertas complementares e ainda como solução e apresentação de propostas da deputada Carla Cruz que afirma ser urgente uma intervenção do ensino artístico no ensino pré-escolar e que este deve ter professores especializados a coadjuvar neste nível de ensino.

A questão da avaliação foi transversal em todos os pontos aqui tratados, foi consensual que os resultados da avaliação nesta escola são bons, revelando-se nos resultados dos exames nacionais e na entrada da universidade (ensino vocacional). Afirma-se ainda que o nível interno da avaliação não espelhou o resultado obtido na avaliação externa. A diretora referiu que há problemas na avaliação entre os dois modelos de ensino (regular e vocacional) e que são a nível processual, contextual e de singularidade. Esta instância tem outro referente que não o dos alunos ou o da escola, diz respeito a professores de formações diferentes e que parecem ter problemas.

Neste contexto ,o Presidente da Associação de Pais afirmou: “Na mesa do café são todos amigos, mas ali ao nível, centrando-se na parte do aluno não articulam e nós sentimos isso, no dia-a-dia, sentimos isso, quando os miúdos têm que fazer uma coisa e no dia a seguir têm que fazer teste e as pessoas não mudam porque é da parte artística, não há esta articulação...há ali alguma, sente-se alguma tensão para não dizer braço de ferro entre as duas artes e isso é mau, aquilo que eu digo para os pais, digo também para os professores, os professores quando vêm para uma escola destas se não sabem deviam de saber e depois de estarem cá se não sabem deviam de aprender é que nem uma coisa nem outra!

Decorre deste desabafo caloroso e sentido, uma realidade: a falta de articulação! Parece-nos que vão ao encontro das tipificadas pela diretora, pois por vezes causam embaraços na execução de testes e conseqüentemente na avaliação.

CONCLUSÃO DO ESTUDO

É necessária uma história para mostrar uma história. As metáforas e as histórias são, de longe, mais poderosas (alas) que as ideias; são também mais fáceis de recordar e mais divertidas de ler. (...) As ideias vão e vêm, as histórias permanecem (Taleb, 2011, p. 26)

Não sabendo como começar aquilo que é para acabar, pareceu-nos interessante iniciar com esta citação, pois uma conclusão pressupõe contar uma história, a nossa história e o modo como a construímos sem cairmos na tentação de agarrarmos ideias e as lançarmos no papel fazendo colagens do que já foi escrito.

Partimos da revisão da literatura, em conformidade com os quesitos necessários para responder aos objetivos traçados, assumimos uma abordagem metodológica conducente à empiria, analisando e interpretando os dados recolhidos.

Neste processo, e porque acreditamos que num estudo desta natureza há sempre um ir e um vir, como um pêndulo, fomos (re)ajustando leituras, olhares e perspetivas de natureza diferente, mas que se foram complementando e traduzindo para confluírem numa lógica de consensos e produções com validade e rigor.

Assumindo que não chegámos a conclusões aprofundadas pois não se trata de um estudo em profundidade, conseguimos, no entanto, perceber algumas correlações de sentido que se tornaram visíveis quer nos momentos de interação com as pessoas que responderam ao questionário e nos concederam entrevistas, bem como no decorrer do simpósio de música. Os momentos dispersos no tempo tornaram-se arautos de mensagens argutas e substantivas. Entrelaçando os momentos como se de feixes se tratasse, ou de sistemas de redes, concluímos que, em dois momentos (simpósio de música e entrevistas) se reafirmou que há aspetos positivos a reter, isto é, foi consensual que há necessidade de se incluir em todas as escolas “um regime integrado de artes e que deverá estar ao serviço de todos independentemente do nível social”, sublinhando-se a importância de haver uma escola de “Artistas” por

capital de distrito. Parece emergir destes desejos uma necessidade da emancipação da arte como democratização à mercê de todos

Vários atores referiram a importância da arte visual no desenvolvimento da criatividade e a arte musical no âmbito do desenvolvimento do raciocínio matemático. De entre estes, importa reter o referido, na entrevista, pelo professor de matemática e simultaneamente, coordenador dos diretores de turma, aquando da sua percepção sobre a educação visual e o ensino da geometria. Referiu que, no tempo em que esta disciplina era obrigatória, articulava o currículo com o professor de EV, o que permitia a existência duma interdisciplinaridade efetiva, ou seja, e na linha de pensamento de Sousa, “Uma Educação Artística, pressupõe a seguir, uma íntima integração interdisciplinar (de todas as disciplinas e não apenas das artísticas), numa convergência de atuações e de propósitos, claramente voltada para a verdadeira essência da Arte: a elevação espiritual, a formação da pessoa que há de mais sublime em si (...) mais importante do que «aprender», «conhece» e «saber»; é o vivenciar, descobrir, criar e sentir” (Sousa, 2003, p. 63). Emergem deste discurso teorias de aprendizagem que, não sendo possíveis de aprofundar no contexto deste trabalho, foram importantes para a leitura dos diferentes pontos de vista em análise, bem como para o desocultar de visões de convergências curriculares existentes. Percebemos que não há saberes estanques e que os saberes se intersejam num ponto qualquer; dessa interseção nascem novos enfoques e os saberes tornam-se mais plurais e mais significativos pela mistura de linguagens. Talvez por entender esta perplexidade tão claramente que o docente anteriormente referido lamentou que a disciplina de EV se tornasse opcional.

Os atores consideram ainda que, uma escola com esta especificidade jamais daria lugar a que uma disciplina artística fosse opcional, deitando por terra a filosofia que esteve na sua génese, uma escola de artes integradas (dança, canto, música, composição, artes plásticas, etc.).

A assunção de que a arte e a sua diversificação vai ao encontro de motivações e ensejos parece tornar-se uma realidade paradoxal nesta escola, na medida em que a motivação, ou a falta dela, tem sido bastante significativa nas escolhas dos alunos, dispensando a disciplina por motivos tão diversos como pouco credíveis: carga letiva;

horários desfavoráveis; mais tempo para estudar outras disciplinas. Porém, a par destes argumentos para a não frequência da arte visual, verifica-se que os mesmos alunos, os que não optam por ter esta disciplina, escolhem por exemplo a disciplina de Educação Moral Religiosa e Católica (EMRC). A propósito de motivação Sprintall & Sprintall refere que “os seres humanos estão sujeitos a muitos conflitos motivacionais, como as necessidades de dependência e de independência. A forma como esses conflitos são resolvidos depende de uma série de factores quer ao nível cultural quer motivacional. As pessoas podem reagir aos conflitos motivacionais procrastinando, adiando para amanhã (ou para sempre) seja o que for que produz ansiedade. A escola é melhor organizada quando promove o desenvolvimento da competência pessoal e de auto-domínio”. (Sprintall & Sprintall, 1993, p. 522). Parece confluir deste discurso a lógica inerente a diversas respostas encontradas para as escolhas feitas pelos alunos, podendo nós admitir que as escolhas destes podem ocorrer em contextos de conflitos internos ou externos, ou ambos, ainda que não possamos afirmar esta conclusão, por falta de dados.

A propósito desta escolha e da motivação primária, emerge no discurso de um dos entrevistados, a questão da educação religiosa dever estar a cargo da família e a dos saberes escolares deve estar a cargo da escola, na medida em que se assiste a alguma incoerência de lógicas, nomeadamente, a existência de números mínimos para constituição de turma ser metade em EMRC por oposição a EV que tem de ter o dobro; sendo uma disciplina mais prática do que teórica e a outra o inverso, só se percebe e de acordo com o testemunho do entrevistado: “Eu sou de educação profundamente religiosa e preocupei-me tanto em educar as minhas filhas ao nível religioso como ao nível escolar, não é uma questão de sub ou sobre valorização (...), única e simplesmente a educação religiosa é uma educação que nós pais chamamos a nós essa responsabilidade, (...) É uma coisa diferente, não é subvalorizar, é simplesmente manter ao mesmo nível de exigência mas com players diferentes (...) A única interpretação que eu tenho para isso (...) É que a religião moral, os bispos (...)” (PAP)

Na linguagem não-verbal que usou, fez-se a leitura das suas representações acerca dos interesses ocultos que estão por trás das escolhas dos tempos curriculares e da

atribuição de maior ou menor número de alunos por turma e que obedecem a questões político-religiosas de ordem e força maiores.

Relativamente a outra conclusão confluyente em vários instrumentos foi a de que “o ensino dual potencia a aprendizagem de uma profissão”. Ora esta afirmação expressa por uma das deputadas, por um professor e pelo (PAP) revestiu-se de algum aprofundamento porque não foi sempre consensual e é num período muito recente que os percursos artísticos estão a ser vistos como futuro profissional semelhante a tantos outros e ainda que o curso em artes musicais ou outras são tão válidos como outros e que têm as mesmas ofertas (licenciatura, pós-graduações, mestrados e doutoramentos). Reforçando-se a ideia de que há mais alunos a frequentarem o ensino secundário atualmente nesta escola, pois no passado era uma realidade muito diferente, os pais colocavam os filhos apenas até ao nono ano porque a carreira de músico não era profissão. Ainda na senda da possibilidade dum ensino mais global e mais significativo, a coordenadora da avaliação interna desta escola referiu que: “ desde a antiguidade, na Grécia, queria-se o Homem com mente sã e corpo sã. O leque de disciplinas deve ser o mais abrangente possível para que possam saber escolher” (CAI)

Para colmatar falhas no ensino ao nível da aprendizagem das artes e das suas linguagens, surgiu uma proposta bastante interessante, até porque aferimos em estudos anteriores que esta realidade já se passa noutros países tais como no Brasil, Canadá, Inglaterra e outros do norte da Europa: um ensino precoce artístico. A afirmação “ o Ideal é o ensino precoce das artes com coadjuvações no ensino pré-escolar”, poderia trazer algo de novo à educação, uma maior sensibilização e um maior gosto, pois a criança gosta daquilo que sabe fazer. Acrescentando a isto outra conclusão do estudo é que “as artes potenciam o desenvolvimento de diversas linguagens” seria oportuno que a isso se ligasse a possibilidade de as escolas desenvolverem uma identidade com outros níveis de autonomia. A conclusão a que se chega é que os autores consideram que se deva dar mais autonomia às escolas por forma a promover a sua identidade, a título de exemplo a coordenadora do departamento das expressões artísticas afirmou que “uma escola do cerco não tem que ser igual à de Cascais”.

Da elencagem destes aspetos positivos, porque reuniram consensos, também houve vozes dissonantes e que discordaram de algumas políticas educativas que têm vindo a grassar nas escolas. Foram geralmente apontados aspetos mais técnicos, de cariz financeiro, de conflito de interesses e de problemas de articulação entre pares.

O aumento do número de alunos por turma foi uma conclusão que todos referiram como má medida decorrente da política educativa e ainda que, no caso específico desta escola, há um problema maior - as salas de aula foram construídas para um rácio de vinte alunos e agora estão vinte e seis num espaço onde não há condições para este número. É consensual que este fator potencia mais ruído na aula, porque os alunos estão quase uns em cima dos outros. Aponta-se por exemplo a dificuldade em colocar a planta da sala de aula de modo mais aberto com possibilidades de aulas mais atrativas. Alguns destes depoimentos resultaram de notas de campo.

Foram ainda apontados problemas de integração entre professores de música e da formação geral e imputou-se que os programas de música são inconsistentes. Nesta senda há igualmente problemas que são reiterados pelas duas formações de professores (geral e vocacional) na avaliação. Tanto a avaliação interna como a externa levantou problemas e vozes discordantes, pois a avaliação externa não elevou os resultados e o trabalho tal como referido por vários interlocutores, “a avaliação externa é inferior à da interna” e “os problemas na avaliação são de índole processual, contextual e na singularidade”

Há várias vozes a referirem que o ensino integrado precisa de ser bem tratado, mas que os cortes de financiamentos, desde 2011, bem como a falta de financiamento do fundo social europeu - Programa Operacional Potencial Humano (POPH) – e, conseqüentemente, o não pagamento dos salários de professores evidenciam problemas que marcam a conjuntura político-social que atravessamos. São tempos de políticas gerencialistas onde as instâncias de pseudopoder das escolas se rendem à falácia e cegueira do poder, pois este, está concentrado no ministério. Há, pois, resoluções que já vêm tomadas e não há tomadas de decisão autónomas em conselho geral porque os assuntos já vêm definidos. Não há autonomia nas escolas. A diretora é vista como representante do ministério de educação e cumpre e faz cumprir as emanações do poder central. A falta de rigor, de transparência, de isenção

e favorecimentos pessoais de pendências interrelacionais são críticas efetuadas de modo velado e impotente. Parece que estando tudo definido não restam margens para que o conselho geral e os seus membros possam decidir e tomar decisões fortes, pelo menos, em matérias que vêm “muito bloqueadas e muito formatadas” palavra usada pelo PAP, que malogradamente refere: “não há muita aceitação para propostas de alteração, não há democracia como nós pensamos (...) em Conselho Geral fico um bocadinho dececionado por essa forma, por essa forma de as coisas serem apresentadas”

Há neste depoimento uma visível falácia do sistema educativo; sendo o conselho geral, à partida, o órgão com mais poderes na escola através de uma representatividade significativa de atores de vários quadrantes da comunidade e em que a figura do diretor apenas assiste sem direito a voto, acaba por ser constatado que “ no conselho geral está sempre como convidada mas no fundo é que leva todo o trabalho, todas as propostas. No fundo é ela que é a mentora de tudo” (PAP), esta ideia é sublinhada por outros entrevistados e conclui-se, tal como refere Lima numa entrevista, “O Director está na sede do agrupamento e é o rosto estampado do Ministério da Educação, não é o rosto da escola”. (2010) As diretivas que envolvem maior responsabilidade não têm lugar a ser decidido pelos diferentes atores do conselho geral.

É assim que a história chega ao fim, houve um tempo de utopia em que o poder central e o seu soberano quis descentralizar, dar ao “povo instruído” mais poder de decisão. Começou por agrupar escolas, tal como fez com as autarquias, agrupou-as e integrou-as, diminuiu os gastos com “pontos administrativos” e “inventou” a figura do diretor. Este iria ter amplos poderes e mais autonomia, podia escolher a sua equipa. Este “príncipe” do reino tinha poder que lhe vinha da cartela do reino, mas não tinha ouro, estava refém de rubricas e mais rubricas! Este príncipe do reino verificou que não era mais nada do que um mandatário dos desígnios dum soberano que queria mais produtividade, mais rendibilidade, mais fiscalidade, mais avaliações, contas operativas com tantas parcelas que se perdiam nas listas infindáveis...

Então veio o tempo, o tempo das conquistas menores e do silêncio, uma noite longa que a seu tempo dará lugar ao dia cheio de sol, onde todos serão mais felizes e mais produtivos.

BIBLIOGRAFIA

André, T. (2010). A Educação Artística na Escola do Século XXI. Em M. O. Milhano, *As Artes na Educação - Contextos de Aprendizagem Promotores de Criatividade* (pp. 49-51). Leiria: Folheto Edições & Design.

Antunes, M. (s.d.). A Escola como Organização: cultura, culturas e contextos. Obtido de Ministério de Educação: www.dgidec.min-edu.pt

Arnheim, R. (1997). *Para uma Psicologia da Arte - Arte e Entropia*. Lisboa: Dinalivro.

Barroso, J. (2006). *A Regulação das Políticas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores*. Lisboa: EDUCA - Unidade de ID de Ciências de Educação.

Barroso, J. (2011). *Políticas Educativas - Mobilização de conhecimento e modos de regulação . Autonomia e Gestão Escolar*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão .

Biklen, R. B. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Coleção das Ciências da Educação - Porto Editora.

Bosi, A. (2003). *Reflexões sobre Arte*. São paulo: Ática.

Connelly, D. J. (2011). *Pesquisa Narrativa - Experiência e História em Pesquisa Qualitativa*. Minas Gerais: Editora da Universidade Federal de Uberlândia.

CONVERGÊNCIA, G. T. (1985). *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. Lisboa: Circulo de Leitores.

Crato, M. d.-N. (12 de Dezembro de 2011). Despacho nº 17169/2011. Lisboa.

Cunha, M. P. (13 de abril de 1995). *Organizações: da pluralidade das concepções a uma metáfora pluralista*. Obtido de APSIOT Revista OT, nº 13: <http://www.apsiot.pt/index.php/en/organizacoes-e-trabalho-n-13-abril-1995>

D´Orey, C. (1999). *A Exemplificação na Arte - Um Estudo sobre Nelson Goodman*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Dickie, G. (2007). *O Que é a Arte?* Em C. (. DÓrey, *O que é a arte - a Perspectiva Analítica* (pp. 101-118). Lisboa: Dinalivro.

Duarte, A. P. (dezembro de 2011). *Em Busca de uma Visão total da Estratégia. Acolher ou vencer? A Guerra e a estratégia na Actualidade., p. 216.*

Dutton, D. (2010). Arte e Instinto. Lisboa: Circulo de Leitores.

Educação, M. d. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais. Lisboa.

Ferreira, C. H. (1998). Metodologia da investigação. Guia para Auto- aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.

Gonçalves, R. M. (2000). Arte e Ciência no século XXI. Em J. P. 8coord.), Educação Estética e Artística - Abordagens Transdisciplinares (pp. 17 - 28). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Serviço de Educação e Bolsas.

Goodman, N. (2006). Linguagens da Arte - Uma abordagem a uma teoria dos símbolos. Lisboa: Gradiva.

Hursh, D. (2006). Democracia Sitiada: Capitalismo Global, Neoliberalismo e Educação. Em J. M. Peraskeva, & E. R. Hursh, Marxismo e Educação - volume I / Jornal a Página (pp. 155-192). Porto: Profedições, Ida.

Levy, A. (7 de feereiro de 2008). Imagens da organização de gareth morgan. Obtido de <http://slideshare.net/ALevy/imagens-da-organizacao-de-gareth-morgan>

léxico: dicionário de português online. (2009 - 2016). Obtido de 7 graus léxico. pt: Dicionário online de Português com significados e definições de mais de 310000 palavras da língua portuguesa: <http://www.lexico.pt/criatividade/>

Lima, L. (10 de julho de 2010). À ponta da baioneta, as escolas são transformadas em repartições. (J. P. jornalista, Entrevistador)

Lima, L. (2011). Administração Escolar: Estudos. Porto: Porto editora.

Lima, L. (10 de julho de 2012). À ponta da baioneta, as escolas são transformadas em repartições. (J. P. Oliveira, Entrevistador) Obtido em 17 de janeiro de 2015, de FRENPROF: www.fenprof.pt

Lima, L. C. (1998). A escola como organização e a participação na organização escolar. Braga: Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho.

Lopes, A. M. (2012). (re)criar a arte de liderar - sentidos e significados de lideranças em (con)textos escolares. Universidade do Porto: Não publicado - tese de doutoramento.

Maria F. de Rezende Ferraz, & M., & e Fusari. (2002). A Arte na Educação Escolar. São paulo: Cortez Editora.

Melo, A. (2003). Aventuras no Munda da Arte. Lisboa: Assírio e Alvim.

Mendes, P. (14 de outubro de 2014). E- Dicionário de termos Literários de Carlos Ceia. Obtido em 24 de dezembro de 2014, de http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=1571&Itemid=2

Michelle Lessard Hébert, G. G. (2005). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget - 2ª edição.

Morais, L. (24 de dezembro de 2010). *sieclo*. Obtido de Recensão bibliográfica do livro de Gareth Morgan *Images of Organization*.: http://www.sieclo.oces.mctes.pt/sieclo.php?pid=s08070-90252010000200013&script=sci_arttext

Morgan. (1999). *Imagens da organização*. São paulo: Atlas.

Munari, B. (1987). *Fantasia- Invenção, Criatividade e Imaginação na comunicação Visual*. Lisboa: Coleção Dimensões.

Nunes, P. (2014). *As necessidades colectivas e a administração pública*. Obtido de ESE-Isessao (2).pdf: https://mail-attachment.googleusercontent.com/attachment/u/0/?ui=2&ik=f83d530013&view=attachment&th=1496c21a412b4223&attid=0.2&disp=safe&zw&saduie=AG9B_P-ZoLlMVjHaMdSxPjhy4tZ2&sadet=1421697509260&sads=0IIAc6sBtRUqK6-rvUXHhQ-MIEo

Nunes, P. (2014). *Movimentos Pré e Pós - burocráticos: as Reformas da Gestão Pública e Empresarial*. Obtido em 18 de janeiro de 2015, de https://mail-attachment.googleusercontent.com/attachment/u/0/?ui=2&ik=f83d530013&view=attachment&th=149bece3f27f50f3&attid=0.1&disp=safe&zw&saduie=AG9B_P-ZoLlMVjHaMdSxPjhy4tZ2&sadet=1421697475125&sads=hyaAkhfSQkXOP7NT6byeJxGUc4o&sadssc=1

Penim, A. T. (2014). *A ARTE DA GUERRA NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO*. Lisboa: TOPBOOKS.

Quivy, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Read, H. (2001). *A Educação Pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes.

Ribeiro, A. (novembro de 2014). *Formulação da estratégia*. Porto: s.e.

Roldão, M. d. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.

- Santos, M. E. (2000). A Arte de Educar pela Educação. Em Vários, Educação pela Arte - Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos (pp. 169 - 175). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sergiovanni, T. J. (2004). Novos caminhos para a liderança escolar. Lisboa: Edições Asa
- Sierra, A. A. (2001). Pode uma abordagem Etnográfica Produzir Conhecimentos Pertinentes Nas Ciências Sociais? Em A. E. (Org.), Investigação Em Educação: Métodos e Técnicas (p. 153 a 165). Lisboa: Educa.
- Sousa, A. B. (2003). Educação Pela Arte e Artes na Educação 3º Volume Música e Artes Plásticas. Lisboa: Instituto Piaget - Coleção Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. B. (2003). Educação Pela Arte e Artes na Educação- 1º volume. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2005). Investigação em Educação. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sprinthall, N. A. (1993). Psicologia Educacional - Uma Abordagem Desenvolvimentalista. McGRAW - Hill de Portugal: Amadora.
- Taleb, N. N. (2011). O Cisne Negro. Alfragide: Dom Quixote.
- Teixeira, S. (2013). Gestão das Organizações. Lisboa: Escolar Editora.
- Torres, T. E. (21 de outubro de 2010). Educação, Artes e Cultura. Obtido de Para acabar de vez com a Educação artística: http://www.ufsm.br/lav/noticias1_arquivos/educacao_artisitca.pdf
- Tukman, B. W. (2000). Manual de investigação em educação – Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tzu, S. (2013). A Arte da Guerra. Lisboa: Bertrand Editora, Lda.

APÊNDICES

APÊNDICE Nº 1 – QUESTIONÁRIO TIPO ESCALA DE LIKERT

Questionário

Estou a realizar um trabalho de investigação para o qual peço a vossa colaboração através do preenchimento deste questionário.

A leitura dos dados confinar-se-á apenas a um uso pessoal, pelo que as suas respostas manter-se-ão no anonimato. A sua opinião é extremamente importante por isso peço-lhe que responda com assertividade e sinceridade. Grata pela disponibilidade e cooperação.

Alice Gradíssimo

I -Dados pessoais e profissionais

1. Idade::

Menos 19 20 30 42 e 50
Mais de 19 31 41 53 e 60

2. Sexo: M F

3. Habilitações Literárias

Ensino Básico
Ensino secundário
Bachelato
Licenciatura
Pós-graduação
Mestrado
Doutoramento
Pós doutoramento
Outra situação
Qual? _____

4. Qual é a sua
profissão? _____

Que entidade
representa? _____

5. Qual é a sua função/ões na
escola? _____

Se é professor/a, qual é a sua categoria profissional?

Professor contratado

Professor Estagiário

Professor de Quadro

6. Há quanto tempo trabalha nesta escola? _____

II Caracterização da cultura organizacional

(Liderança e gestão; participação/ tomada de decisões, comunicação, gestão curricular, currículo e avaliação)

Neste grupo de questões, pretende-se que o/a inquirido/a responda, por cada um dos pontos, colocando uma e usando uma escala de 0 a 4 de acordo com a legenda que a seguir se apresenta:

0- Desconheço

1 – Discordo

2- Concordo pouco

3- Concordo

4- Concordo plenamente

		0- Desconheço	1- Discordo	2- Concordo pouco	3- Concordo	4- Concordo plenamente
Liderança e Gestão	A direção valoriza a opinião das subestruturas .					
	A direção valoriza e apoia ideias inovadoras.					
	A direção partilha responsabilidades com as subestruturas corresponsabilizando-as tanto nos êxitos como nos fracassos.					
	A direção permite que comunidade educativa seja envolvida em atividades curriculares e extra curriculares em situações					

	0- Desconheço	1- Discordo	2- Concordo pouco	3- Concordo	4- Concordo plenamente
práticas de intervenção direta na escola e na sala de aula.					
A direção promove e incentiva os professores para a meritocracia, fornecendo-lhes ferramentas pedagógicas adequadas em número e pertinência.					
A direção promove formação contínua para pessoal docente e não docente, visando necessidades específicas dos grupos em questão.					
As lideranças intermédias cooperam com a direção e coordenam os trabalhos com					

	0- Desconheço	1- Discordo	2- Concordo pouco	3- Concordo	4- Concordo plenamente
empenho, motivação para resultados de excelência.					
A direção está sempre presente para receber a sua comunidade para prestar esclarecimentos e resolver problemas.					
A direção cumpre faz cumprir os normativos utilizando mecanismos de regulação e orientação na aplicação dos mesmos.					
A direção implementa trabalhos de equipa para articulação curricular.					
A diretora promove um ambiente de confiança.					

		0- Desconheço	1- Discordo	2- Concordo pouco	3- Concordo	4- Concordo plenamente
	A diretora lida com os seus liderados de forma justa e ajustada, empática e humana.					
	A diretora promove e incentiva os seus liderados a correr riscos.					
	Tomada de decisões/participação/ níveis intermédios					
	As decisões tomadas pela “escola” são alvo de crivos por parte de todos os intervenientes educativos expressos na participação dos conselhos de docentes, de direção de turma, de departamento.					
	A escola organiza-se para discutir					

	0- Desconheço	1- Discordo	2- Concordo pouco	3- Concordo	4- Concordo plenamente
questões curriculares, metodológicas que se tratam em reuniões criadas para o efeito.					
O pessoal docente organiza-se para reflexões conjuntas no âmbito da tomada de decisões.					
Os diferentes grupos de docentes organizam-se e interagem com o sentido de cooperar e reajustar atividades e situações de aprendizagem.					
Os diferentes grupos de docência participam com ideias para promover planos de melhoria da escola nomeadamente na produção					

		0- Desconheço	1- Discordo	2- Concordo pouco	3- Concordo	4- Concordo plenamente
	de materiais de apoio.					
	A tomada de decisões por parte dos diferentes atores da escola têm voz ativa no Conselho escolar e determinam modos de agir do gestão da escola.					
Comunicação /divulgação	As diferentes atividades da escola são divulgadas de forma eficiente e eficaz por forma a melhorar a cooperação de todos/as.					
	A escola utiliza meios de comunicação e difusão dos eventos, atividades e iniciativas que					

	0- Desconheço	1- Discordo	2- Concordo pouco	3- Concordo	4- Concordo plenamente
vão decorrendo.					
Os meios e técnicas audiovisuais, eletrónicas, que se usam facilitam os meios de comunicação entre todos.					
A criação de uma página da escola foi um meio de melhorar o conhecimento dentro e fora da escola pelos diferentes intervenientes.					
A publicação dos documentos internos e externos na página da escola, promoveu nos professores, alunos e não docentes a realização de mais atividades e iniciativas para fazer parte das novidades diárias.					

		0- Desconheço	1- Discordo	2- Concordo pouco	3- Concordo	4- Concordo plenamente
	A comunicação e divulgação de ações na escola aumenta a motivação e empenho em todos os agentes educativos					
	O órgão de gestão fomenta a divulgação de informação criando mecanismos e canais para a disseminar.					
Ge stão curriculo	Os diferentes departamentos organizam o currículo em função de diretivas do órgão de gestão					

	0- Desconheço	1- Discordo	2- Concordo pouco	3- Concordo	4- Concordo plenamente
O conselho de docentes, conselho de diretores de turma e conselhos de departamento organizam-se no sentido de flexibilizar o currículo.					
Os projetos existentes na escola são desenvolvidos pelos coordenadores dos mesmos, sendo difícil implicar os outros, porque não há horas em comum para os acompanhar e monitorizar.					
Os professores articulam-se pouco para discutir questões metodológicas e curriculares das diferentes disciplinas.					

		0- Desconheço	1- Discordo	2- Concordo pouco	3- Concordo	4- Concordo plenamente
	<p>Seria importante para todos os departamentos curriculares da formação geral por um lado, e da formação musical, por outro, encontrar tempos letivos comuns não curriculares, para discutir os diferentes temas, atividades por anos e ciclos de docência no sentido de adequar estratégias e uniformização de critérios na adequação curricular dentro e fora da escola.</p>					

		0- Desconheço	1- Discordo	2- Concordo pouco	3- Concordo	4- Concordo plenamente
Aprendizagens /processos	Os/as professores/as promovem aprendizagens significativas e níveis de exigência que permitem obter muito bons resultados.					
	Os alunos/as desta escola têm uma carga letiva maior que os seus pares doutras escolas pela especificidade da vertente artística (musical) mesmo assim, dedicam-se a ponto de obterem resultados de excelência.					

		0- Desconheço	1- Discordo	2- Concordo pouco	3- Concordo	4- Concordo plenamente
	Um dos fatores mais relevantes para o sucesso escolar dos alunos assenta no facto de os encarregados de educação se implicarem no processo ensino aprendizagem cooperando nas atividades diárias dos seus educandos.					
	O processo ensino aprendizagem dos alunos desta escola é concretizado por uma resposta imediata de soluções de remediação que se operam em tempo útil, quando se verificam situações de insucesso escolar).					

		0- Desconheço	1- Discordo	2- Concordo pouco	3- Concordo	4- Concordo plenamente
Avaliação	A avaliação interna é subliminarmente superior à que se estabelece externamente.					
	A avaliação externa sublima o que é visível através dos documentos mas fica por analisar o invisível que se passa ao nível das relações humanas. No ethos escolar.					

		0- Desconheço	1- Discordo	2- Concordo pouco	3- Concordo	4- Concordo plenamente
	Os espaços de avaliação a nível micro (alunos) e meso (escola) carecem de uma otimização de recursos humanos e de um observatório de qualidade onde alunos, docentes, discentes, encarregados de educação tenham equidade e peso significativo nos seus pareceres.					
	A avaliação é uma fita métrica com medidas desiguais que nunca afere com justiça a verdadeira essência do que se julga.					

	0- Desconheço	1- Discordo	2- Concordo pouco	3- Concordo	4- Concordo plenamente
A avaliação é um mero instrumento de medida que não nos mostra verdadeiramente a essência e alma da escola.					

Muitíssimo Obrigada!

Prometo!



APENDICE Nº 2 – GUIÃO DE ENTREVISTA

GUIÃO DA ENTREVISTA

I - Tema: «Gestão do tempo na organização do currículo artístico, na Escola dos “Artistas”»

II - Objetivos Gerais:

Compreender as lógicas inerentes à gestão curricular nas expressões artísticas.

Saber os critérios que presidem à gestão do tempo das disciplinas artísticas.

Atores dos principais órgãos da escola.

(Diretora da escola, Presidente da associação de alunos – também representante dos pais, Coordenador dos diretores de turma, Coordenadora da equipa de autoavaliação, Coordenadora do Departamento das Expressões Artísticas, Presidente da Associação dos Alunos).

Conteúdos	Objetivos Específicos	Formulação das Questões	Tópicos
A Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	- Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	«Transmitir, em linhas gerais, o propósito do trabalho de investigação; Assegurar e confirmar a confidencialidade das	Articular do geral para o particular ao longo da entrevista.

Conteúdos	Objetivos Específicos	Formulação das Questões	Tópicos
		informações dadas; Informar que, no final do trabalho, ser-lhes-á dado conhecimento do mesmo»	
B Natureza dos critérios Opções legais e margens de autonomia na gestão do tempo das disciplinas artísticas	Saber como distribuem os tempos letivos (obedecem aos normativos legais? Há uma gestão curricular autónoma da escola?). Compreender a lógica das escolhas para as ofertas curriculares	Que critérios presidem à matriz curricular? Como gere o tempo disciplinar das áreas artísticas? Qual é a vossa oferta curricular complementar? Como foi escolhida?	Questões dirigidas à diretora da escola, ao coordenador de diretores de turma e ao presidente do conselho geral. Tentar perceber se as escolhas são

Conteúdos	Objetivos Específicos	Formulação das Questões	Tópicos
	geridas pelas escolas.	Quem é o público-alvo que abrange?	procedentes dos interesses dos alunos.

Conteúdos	Objetivos Específicos	Formulação das Questões	Tópicos
D Tipologia Escolhas curriculares artísticas, lógicas de gestão curricular.	Compreender os processos e critérios de distribuição das disciplinas artísticas ou aulas de instrumento.	Como se operacionalizam os tempos letivos do ensino artístico nomeadamente os das aulas de instrumento? A disciplina de educação visual do 3º ciclo passou a opcional em 2012. Como se posiciona perante esta situação? Como reagiu o corpo docente perante esta realidade? Sendo esta disciplina uma opção considera-a descartável? Porquê? O que pensam os alunos sobre a existência de educação visual	Questões dirigidas à diretora da escola, ao coordenador de diretores de turma, ao presidente do conselho geral e ao presidente da associação de estudantes.

Conteúdos	Objetivos Específicos	Formulação das Questões	Tópicos
		mediante a existência de números mínimos para constituição de turma?	

Conteúdos	Objetivos Específicos	Formulação das Questões	Tópicos
<p>E</p> <p>Importância/pertinência</p> <p>a</p> <p>Pareceres e</p> <p>representações acerca</p> <p>da gestão do tempo</p> <p>nas diversas disciplinas</p> <p>e áreas musicais</p>	<p>Compreender o que</p> <p>pensam os diversos</p> <p>atores sobre atribuição</p> <p>da carga letiva pelas</p> <p>diversas</p> <p>Perceber que</p> <p>pertinência há na</p> <p>globalização do ensino</p> <p>integrado.de música</p>	<p>Consideram que a gestão dos</p> <p>tempos letivos são adequados</p> <p>para as necessidades dos</p> <p>alunos?</p> <p>No simpósio integrado no</p> <p>ensino especializado da música</p> <p>que decorreu aqui na vossa</p> <p>escola em 2015, falou-se muito</p> <p>do excesso da carga horária dos</p> <p>alunos desta escola. O que acha</p> <p>sobre isto?</p> <p>Sendo uma escola de ensino</p> <p>articulado, como se processa a</p> <p>gestão do tempo na articulação</p> <p>entre as disciplinas ditas</p>	<p>Questões feitas a</p> <p>todos os atores,</p> <p>apenas com ajustes</p> <p>para o</p> <p>representante dos</p> <p>alunos e para o</p> <p>presidente do</p> <p>conselho geral.</p>

Conteúdos	Objetivos Específicos	Formulação das Questões	Tópicos
		<p>regulares e as artísticas?</p> <p>O que pensa sobre a possibilidade da escola poder ter autonomia na gestão do tempo das disciplinas artísticas?</p>	

Conteúdos	Objetivos Específicos	Formulação das Questões	Tópicos
<p>F</p> <p>Implicações /Projeções</p> <p>Representações sobre o ensino alargado de música e de outras disciplinas artísticas</p>		<p>Tem opinião sobre o que se poderia mudar no ensino geral para uma opção mais equitativa curricular?</p> <p>Como vê um aumento da carga letiva para as disciplinas artísticas?</p> <p>O que pensa da formação do individuo sem áreas artísticas?</p> <p>Há algo que queira dizer em relação à gestão do tempo nas áreas artísticas que não lhe tenha sido perguntado?</p> <p>E em relação as outras disciplinas?</p>	<p>Opiniões e representações acerca da pertinência da formação artística:</p> <p>Será complementar à formação?</p> <p>Será como reforço da outra formação?</p> <p>Será válida por si?</p>