



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE ARTES

DEPARTAMENTO DE MÚSICA

**EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO DA
BATERIA EM PORTUGAL**

JOÃO LUÍS PORTUGUÊS PEREIRA

Orientação: Professor Doutor Eduardo José Tavares
Lopes

Mestrado em Música

Área de especialização: Interpretação

Trabalho Projeto

Évora, 2016



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE ARTES

DEPARTAMENTO DE MÚSICA

**EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO DA
BATERIA EM PORTUGAL**

JOÃO LUÍS PORTUGUÊS PEREIRA

Trabalho Projeto apresentado à Universidade de Évora para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Música - Interpretação, realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Eduardo José Tavares Lopes.

Évora, 2016

“A coisa mais indispensável a um homem é reconhecer o uso que
deve fazer do seu próprio conhecimento.”

PLATÃO

Palavras-chave

Música, História, Bateria,
Ensino, Portugal

Resumo

O presente trabalho consiste num estudo sobre a evolução do ensino da Bateria em Portugal e toda a sua envolvência — músicos e principais instituições com tradição e responsabilidade no ensino e divulgação musical.

Keywords

Music, History, Drum Set,
Education, Portugal

Abstract

This dissertation proposes a study on the evolution of the teaching of the Drum Set in Portugal and all its surroundings – musicians and leading institutions with tradition and responsibility in teaching and musical dissemination.

AGRADECIMENTOS

A todos os Professores desta Universidade com quem tive o privilégio de aprender e de solidificar conceitos que me foram transmitidos ao longo destes anos, bem hajam.

Ao pessoal não docente desta Universidade, particularmente ao Secretariado do Departamento de Música da Escola de Artes pela amabilidade e disponibilidade com que sempre me receberam, muito obrigado.

Ao meu Professor, Professor Eduardo Lopes, pela disponibilidade, abertura e partilha de conhecimentos , assim como pelas críticas, correções e sugestões relevantes feitas. Pela mestria com que sempre me conduziu à descoberta da melhor forma de ultrapassar as dificuldades e pelo constante incentivo necessário para alcançar os objetivos propostos. Pela relação de amizade que criámos ao longo destes anos. MUITO OBRIGADO.

DEDICATÓRIA

À minha esposa Marta pelo apoio incondicional e incentivo constantes, pelo inestimável apoio familiar com que preencheu os momentos em que estive ausente, por força das circunstâncias, e pela paciência e compreensão reveladas ao longo desta etapa.

Nada seria possível sem ti.

Aos meus filhos Sara e Simão, pela compreensão e ternura sempre manifestadas, apesar das ausências. Espero que o entusiasmo, seriedade e empenho que dedico a esta etapa das nossas vidas, lhes possa servir de estímulo para fazerem sempre mais e melhor.

ÍNDICE

ÍNDICE.....	1
INTRODUÇÃO.....	3
CONCEITOS.....	6
CAPÍTULO 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA BATERIA.....	10
1.1 - BREVE HISTÓRIA DO JAZZ.....	10
1.1.1 - O Blues.....	15
1.1.2 - O Ragtime.....	15
1.1.3 - O estilo Nova Orleães.....	16
1.2 - HISTÓRIA DA BATERIA.....	17
1.2.1 - O nascimento de um novo instrumento.....	17
1.2.2 - Double Drumming.....	18
1.2.3 - <i>Trapset</i>	19
1.2.4 - Pedal de Bombo.....	21
1.2.5 - <i>Fly Swatters</i> - as Escovas de Jazz.....	23
1.2.6 - <i>New Orleans Style Drumming</i>	24
1.2.7 - <i>Chicago Style Drumming</i>	25
1.2.8 - O cinema mudo e o <i>Trap Drummer</i>	26
1.2.9 - A era das <i>Big Bands</i>	27
1.2.10 - O Prato de Choque.....	28
CAPÍTULO 2 - CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA BATERIA EM PORTUGAL.....	31
2.1 - PRIMÓRDIOS DO ENSINO DA BATERIA EM PORTUGAL.....	31
2.2 - OBSERVAÇÃO E TRANSMISSÃO ORAL.....	32
CAPÍTULO 3 - O ENSINO.....	38
3.1 - ESTABELECIMENTO DE ENSINO.....	38

3.2 - ESTABELECIMENTO DE ENSINO PARTICULAR E COOPERATIVO	40
3.3 - ESTABELECIMENTO DE ENSINO PARTICULAR - ENSINO NÃO OFICIAL.....	41
3.3.1 - Hot Club de Portugal.....	42
3.3.1.2 - História do Hot Club de Portugal.....	42
3.3.1.3 - Escola de <i>Jazz</i> do Hot Club de Portugal	43
3.3.2 - “Lojas de Instrumentos” ou “Escolas de Música”?.....	45
3.3.2.1 - Caiús Music.....	47
3.3.3 - Escola de Jazz do Porto	48
3.4 - ESTABELECIMENTO DE ENSINO PARTICULAR E COOPERATIVO - CURSO LIVRE.....	50
3.4.1 - Academia de Música de Espinho	50
3.5 - ESTABELECIMENTO DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E PARTICULAR E COOPERATIVO	55
3.6 - ESTABELECIMENTO DE ENSINO PARTICULAR E COOPERATIVO - ENSINO OFICIAL	56
3.6.1 - Curso Básico de Ensino Artístico Especializado de Música.....	56
3.6.2 - Curso Profissional de Instrumentista de Jazz	57
3.6.3 - Curso Secundário de Ensino Artístico Especializado de Música.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
BIBLIOGRAFIA	62
ANEXOS	64

INTRODUÇÃO

Este Trabalho Projeto centra-se essencialmente na evolução e na forma como a Bateria adquiriu espaço e enquadramento nos Estabelecimentos de Ensino em Portugal e em particular os primeiros Estabelecimentos de Ensino de Música e os primeiros docentes de Bateria, mesmo que isso implicasse um ensino menos estruturado nos seus primórdios.

Com base neste pressuposto, toda a investigação realizada no âmbito da obtenção de informação necessária para a construção de uma linha cronológica que constituísse a “Evolução Histórica do Ensino da Bateria em Portugal” dividiu-se em dois momentos. Num primeira momento, através do envio de um questionário e posteriormente de entrevistas a bateristas, músicos de outros instrumentos e maestros para a obtenção de dados relevantes acerca dos primórdios do ensino da Bateria em Portugal, quais os seus professores e Estabelecimentos de Ensino.

Num segundo momento, esses dados foram tratados por forma a conseguir desenhar o percurso que a Bateria teve no ensino musical em Portugal, destacando os seus principais intervenientes e Estabelecimentos de Ensino em cada fase evolutiva do ensino de Bateria.

A escolha dos bateristas mencionados ao longo deste Trabalho Projeto teve em consideração alguns aspetos dos quais destaco: a sua importância como executante de Bateria, a idade, a condição de aluno e/ou professor nos primórdios desses Estabelecimentos de Ensino, a sua localização geográfica e a sua conotação a um determinado estilo (*Jazz, Pop, Rock*, entre outros...).

De entre muitos entrevistados e dos quais surgirão os seus nomes ao longo deste Trabalho Projeto, nem todos autorizaram a publicação na íntegra das suas entrevistas, no entanto, as entrevistas que foram autorizadas na íntegra constam nos anexos deste Trabalho Projeto.

Dividido em três capítulos, este Trabalho Projeto apresenta no capítulo 1 - **Contextualização histórica da bateria**, uma **Breve história do Jazz** no qual apresento uma breve exposição histórica acerca do nascimento do Jazz, a constante evolução deste estilo, com as múltiplas influências socioculturais a que foi submetido, até ao momento em que historicamente se designa de *Jazz* e a **História da Bateria** a qual está intrinsecamente ligada a história dos E.U.A e da música popular americana, mais conhecida como *Jazz*. Nela descrevo as múltiplas transformações e estilos pelo qual a Bateria se submeteu. Com a sua estrutura completa em 1940, derivado ao surgimento do

Prato de Choque tal como é conhecido nos nossos dias, o designado “*big three*” apresenta-se ao Mundo.

No Capítulo 2, **Contextualização histórica da Bateria em Portugal** abordo os **Primórdios do ensino da Bateria em Portugal**. A Bateria surge em Portugal ligada ao movimento do *Jazz* importado dos EUA, em grande medida devido aos *nightclubs* dos anos 20, resultantes das profundas alterações que advêm do pós 1ª Guerra Mundial, que, de uma forma dramática e gradual, transformaram o país a todos os níveis.

Em **Observação e transmissão oral**, exponho a forma como os novos executantes de Bateria aprendiam, observando os bateristas que acompanhavam as suas orquestras e bandas (na sua maioria estrangeiras) nas actuações nos vários clubes nocturnos e através da transmissão oral dos executantes de bateria. A oralidade e a observação foram, entre a década de 40 e inícios de 80, a principal forma de aprendizagem da Bateria.

O ensino da Bateria em Portugal tornar-se-ia estruturalmente concreto a partir dos finais da década de 70, com o surgimento das primeiras escolas de música, numa vertente de música ligeira e na área do *Jazz*.

Por ultimo, no Capítulo 3, **O Ensino**, apresento a definição e uma descrição dos vários tipos de Estabelecimentos de Ensino e as suas principais linhas de orientação no que consiste a sua estrutura, finalidades e objectivos, por forma, a descrever o seu enquadramento nos vários tipos de ensino pelo qual a Bateria foi abrangida e por ordem cronológica as Escolas nas quais se iniciou o ensino de Bateria naquilo que se poderá designar de um ensino estruturado nomeadamente a Escola de *Jazz* do Hot Clube de Portugal, a Escola de *Jazz* do Porto, a Escola de Música Caiús Music no Porto e, um pouco mais tarde, a Academia de Música de Espinho.

Em **Estabelecimento de Ensino Superior Público e Particular e Cooperativo** apresento a inclusão da Bateria no plano curricular no ensino superior, nomeadamente na ESMAE - Escola Superior de Música, Artes e Espectáculo - no Porto, Universidade de Évora e na ESML - Escola Superior de Música de Lisboa.

Recentemente, ao abrigo da Portaria n.º 243 – B/2012, de 13 de agosto, foi homologada a inclusão da Bateria como novo instrumento a lecionar no ensino oficial, independente e alternativo ao curso de Percussão, sendo a frequência no curso de Bateria permitida em todos os anos de escolaridade, conforme apresento em **Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo - Ensino Oficial**.

Esta nova realidade em Portugal representa uma oportunidade para colmatar uma lacuna ao nível da oferta formativa oficial direccionada para a qualificação

profissional na área da Bateria, no entanto, como nova realidade, existe toda uma adaptação de estruturas pedagógicas e metodológicas a concretizar no âmbito do ensino oficial.

CONCEITOS

O presente trabalho e consequente metodologia utilizada para a realização da investigação e da sua conclusão, levou-me, numa primeira fase, a uma reflexão dos conceitos inerentes ao título desta investigação. Essa premissa colocou-me perante três termos – Histórica, Ensino e Bateria – que, apesar de serem do entendimento universal, resolvi analisar morfológica e etimologicamente para uma melhor compreensão da temática abordada e da linha de orientação que rege esta investigação, de modo a alcançar os objetivos desejados.

Por outro lado, durante esta investigação, revestida de um forte carácter musicológico, deparei-me com outros conceitos de investigação, tais como os testemunhos orais e o de transmissão oral de conhecimentos técnico/musicais referentes à Bateria entre músicos, a principal forma de ensino em meados do Séc. XX.

O conceito “Histórica” faz todo o sentido no percurso estabelecido pela Bateria em Portugal, uma vez que a sua evolução ao longo dos anos se alicerça no *Jazz*, movimento contínuo com forte repercussão social e cultural a nível mundial. Ora, esse conceito deriva da palavra “História”, que designa uma ciência que estuda e procura analisar todo o percurso social, económico, político, civilizacional e cultural do Homem num determinado período temporal, interpretando, através de todos esses elementos, quais as consequências e aspetos evolutivos da sociedade vigente na época em estudo, bem como as repercussões que daí advêm para as sociedades futuras, mesmo que isso se aplique muitos séculos *a posteriori*.

Segundo defende José Mattoso,

“[...] o que interessa não é gostar da História mas estar convencido que sem ela não se pode compreender o mundo em que vivemos [...]. É a História que nos habitua a descobrir a relatividade das coisas, das ideias, das crenças e das doutrinas, e a detectar por que razão, sob aparências diferentes, se voltam a repetir situações análogas, se reproduz a busca de soluções parecidas ou se verificam evoluções paralelas. O historiador está sempre a descobrir no passado longínquo e recente o mesmo e o outro, a identidade e a variância, a repetição e a inovação [...]” (MATTOSO, 1999, p.14-17).

De acordo com o *site* (Origem da palavra, 2013), “História” “vem do *Latim HISTORIA*, “narrativa, conto, história”; do Grego *HISTORIA*, “narrativa, registo, aprendizagem através de perguntas”, de *HISTOREIN*, “inquirir, indagar, perguntar”, de *HISTOR*, “juiz, homem sábio”.

No entanto, no *site* da Infopédia da Porto Editora (Infopédia, 2013), “História” apresenta-se como:

- “[...] - *evolução da humanidade;*
- *narração crítica e pormenorizada de factos sociais, políticos, económicos, militares, culturais ou religiosos, que fazem parte do passado de um ou mais países ou povos;*
- *sucessão natural desses mesmos acontecimentos;*
- *ramo do conhecimento que se ocupa do estudo do passado, da sua análise e interpretação, com base em fontes documentais, arqueológicas, etc...*
- *estudo da origem e do progresso de uma ciência, arte, ou área de conhecimento;*
- *memória que uma comunidade guarda e avaliação que faz de um acontecimento ou de uma personalidade do passado;*
- *narrativa; conto, [...]”*. (Infopédia, 2013)

A procura de informação relativamente à temática desta investigação passou pela aquisição de elementos informativos através da realização de entrevistas – História Oral - a músicos, que, pela sua experiência, idade e importância no meio da música ligeira portuguesa, poderiam transmitir informação e factos vividos na primeira pessoa de extrema importância para aclarar as principais questões sobre esta matéria.

Estas entrevistas foram realizadas com o objetivo de recolher uma descrição dos acontecimentos próxima da realidade, constituindo, desse modo, uma oportunidade para os entrevistados de arrolar determinadas circunstâncias na história e/ou alterar os acontecimentos através da auto-invocação de factos e/ou ações relevantes.

Nesse sentido, “História Oral” é definido no *site* (Historymatters.gmu.edu, 2013), como:

“[...] *história oral pode ser entendida como uma conversa disciplinada autoconsciente entre duas pessoas sobre algum aspecto do passado considerado por eles como sendo de importância histórica e intencionalmente gravado para o registo. Embora a conversa tome a forma de uma entrevista, na qual uma pessoa - o entrevistador - faz perguntas a outra pessoa - diversamente referido como o entrevistado ou narrador - história oral é, na sua essência, um diálogo. As perguntas do entrevistador, decorrentes de um quadro específico de referência ou interesse histórico, permitem obter certas respostas do narrador, decorrente da estrutura da pessoa de referência, o sentido dessa pessoa do que é importante ou o que ele ou ela pensa que é importante dizer ao entrevistador. A resposta do narrador, por sua vez, molda perguntas subsequentes do entrevistador, e assim por diante [...]”* (Historymatters.gmu.edu, 2013)

O conceito de “Transmissão oral/ Tradição oral” foi largamente utilizado pelos músicos entrevistados. Numa breve análise, o contexto de ensino na época dos entrevistados era inexistente, pelo que a aprendizagem da Bateria passava pela

Transmissão oral/ Tradição oral de conhecimentos técnicos, pela observação dos bateristas e pela exaustiva audição dos temas a reproduzir.

Portanto, a Transmissão oral/ Tradição oral foi, de facto, o elemento primordial na aprendizagem dos entrevistados. Mas o que se entende por Transmissão oral/ Tradição oral?

Segundo Alexandre Parafita em *Histórias de arte e manhas*, tradição oral é:

“a transmissão de saberes feita oralmente, pelo povo, de geração em geração, isto é, de pais para filhos ou de avós para netos. Estes saberes tanto podem ser os usos e costumes das comunidades, como podem ser os contos populares, as lendas, os mitos e muitos outros textos que o povo guarda na memória (provérbios, orações, lengalengas, adivinhas, cançoneiros, romanceiros, etc.). Também são conhecidos como património oral ou património imaterial. Através deles cada povo marca a sua diferença e encontra-se com as suas raízes, isto é, revela e assume a sua identidade cultural.” (Parafita, 2005, p. 30)

Os conceitos anteriormente analisados e considerados, são na sua essência fatores que influenciam e aprofundam a complexidade dos dois conceitos-base desta investigação. A principal demanda que norteia esta investigação é o Ensino da Bateria e é nesta conjugação que reside todo o desenvolvimento e desenrolar de factos, narrativas e histórias, argumentações e recusas de testemunhos ou meias palavras com duplas leituras. O parco silêncio identificou claramente outras questões e/ou respostas que determinados entrevistados não queriam, aparentemente, outorgar.

Aquando da pesquisa para a definição do conceito “Ensino”, encontrei a seguinte definição no *site* (Conceito, 2013):

“O ensino é a ação e o efeito de ensinar (instruir, doutrinar e amestrar com regras ou preceitos). Trata-se do sistema e do método de instruir, constituído pelo conjunto de conhecimentos, princípios e ideias que se ensinam a alguém.” (Conceito, 2013)

É de destacar que este conceito não existe por si só, isoladamente, mas sim numa relação em tríade, na qual a existência de “Ensino” pressupõe necessariamente a existência de “Alguém” a quem “Algo” é ensinado, prosseguindo a definição desta forma:

“O ensino implica a interação de três elementos: o professor ou docente; o aluno, estudante ou discente; e o objeto de conhecimento. A tradição enciclopedista supõe que o professor é a fonte do conhecimento e o aluno um mero receptor ilimitado do mesmo. Sob esta perspectiva, o processo de ensino é a transmissão de conhecimentos do docente para o estudante, através de diversos meios e técnicas. Porém, para as correntes atuais como a

cognitiva, o docente é um fornecedor do conhecimento, atua como nexó entre este e o estudante por intermédio de um processo de interação. Portanto, o aluno compromete-se com a sua aprendizagem e toma a iniciativa na busca do saber.” (Conceito, 2013)

No âmbito desta tríade, e sem que haja uma alteração do conceito “ensino”, é de referir que o mesmo se pode processar através de três métodos diferenciados: o ensino formal, o ensino não-formal e o ensino informal.

Relativamente a estes três métodos de ensino a pesquisadora Joana Martins Rodrigues Pires, na sua Dissertação de Mestrado da Universidade de Aveiro - Departamento de Educação acerca do *Ensino não-formal e formal em ciências: elementos integradores*, referencia que:

“Importa, antes de mais, esclarecer o significado destas designações cada vez mais presentes na literatura da especialidade. De acordo com vários autores, como Belle (1982), Chagas (1993) e Praia (2005), podemos identificar-se três tipos distintos de educação: i) formal, ii) não-formal e iii) informal.

A educação formal é bastante estruturada e ocorre em instituições próprias – escolas e universidades – onde se pressupõe que os alunos sigam um programa pré-determinado por cada instituição. A educação não-formal decorre fora do ambiente escolar e é veiculada por museus, meios de comunicação e outras instituições que organizam eventos de diversa ordem, tais como cursos livres, feiras e encontros, com o propósito de ensinar ciência a um público heterogéneo, ou seja, desenvolve-se consoante a vontade do indivíduo, num ambiente concebido para ser agradável.

Aprofundando esta dimensão Gadotti (2005) acresce que “a educação não-formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal” (p. 2). Aliás, de acordo com o Colardyn e Bjornavold (2004), o glossário desenvolvido pelo Cedefop e o comunicado de 2001 da Comissão Europeia, afirmam que o ensino não-formal consiste na aprendizagem incorporada em atividades devidamente planeadas e que, muito embora, não sendo explicitamente designadas como aprendizagem, contém elementos importantes de aprendizagem.

Por sua vez, a educação informal desenrola-se espontaneamente no quotidiano por meio de conversas e vivências com familiares, amigos, colegas e interlocutores ocasionais. De realçar que alguns autores, nomeadamente, Hofstein e Rosenfeld (1996) designam de informal qualquer tipo de aprendizagem que se processa fora do contexto da escola.

Um outro aspeto importante destes três tipos de educação é o facto de, quer a formal, quer a não-formal, serem ambas intencionais do ponto de vista do indivíduo/aluno, ao contrário do que ocorre, geralmente, em situações de ensino informal, cuja aprendizagem é não-intencional ou aleatória.” (Pires, 2011, pp. 8,9)

Outro elemento fulcral desta investigação é a Bateria. Este instrumento, com aproximadamente 100 anos de história e muita evolução tecnológica associada, sofreu, ao longo do último século, transformações profundas, ao nível da sua construção e configuração e da sua adaptabilidade aos diversos contextos musicais e estilos, com a qual nos vai surpreendendo. Assim, atempadamente, descreverei toda a história da Bateria.

CAPÍTULO 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA BATERIA

1.1 - BREVE HISTÓRIA DO JAZZ

Sempre que se fala na origem do *Jazz*, a História é pouco clara e algo confusa. O surgimento deste novo estilo no panorama musical norte americano confunde-se com alguns momentos marcantes deste novo movimento, demandado por diversas personalidades intervenientes em momentos importantes na consolidação deste novo género.

Nesse sentido:

“O Jazz é a música que sintetiza a América. É uma forma de arte...que nos dá uma maneira indolor de nos compreendermos. O grande poder do Jazz e a inovação trazida por ele foi oferecer a possibilidade de um grupo de pessoas se reunir para fazer arte. Wynton Marsalis” (Burns, 2000)

A afirmação de Wynton Marsalis no documentário “*Jazz – A film by Ken Burns*”, na sua generalidade, define não só a história do *Jazz*, mas também, e consequentemente, a história da Bateria.

O *Jazz* desenvolveu-se em inúmeros locais, mas foi na cidade de Nova Orleães que nasceu, resultando da confluência das variadíssimas culturas e nacionalidades dos emigrantes que ali se instalaram.

No início de Séc. XIX, Nova Orleães era a cidade mais cosmopolita e musical dos Estados Unidos da América. Nela confluíam cidadãos de todos os cantos do mundo, alemães, italianos, franceses, espanhóis, africanos, irlandeses, etc..., que traziam na bagagem toda uma cultura e hábitos que viriam a influenciar o modo de vida dos seus habitantes.

Segundo afirma Ted Gioia, músico, autor e principal crítico de *Jazz* e especialista em música americana:

“Em 1800, [...] os colonos franceses e espanhóis tiveram um papel decisivo na modelação do ambiente distinto de Nova Orleães durante o início do século XIX, mas os colonos da Alemanha, Itália, Inglaterra, Irlanda e Escócia também fizeram substanciais contribuições para a cultura local. Habitantes negros da cidade foram igualmente diversificados: muitos foram trazidos diretamente de várias partes de África, alguns eram norte-americanos nativos, outros ainda vieram para os Estados Unidos via Caribe. (...) A amálgama resultante — uma exótica mistura de europeus, caribenhos, africanos e

elementos americanos - fez de Louisiana, o caldeirão étnico mais fervilhante que o mundo do século XIX poderia produzir. Este gumbo cultural serviria como terreno fértil para muitas das grandes músicas híbridas dos tempos modernos; não apenas Jazz, mas também cajun, zydeco, blues, e outros novos estilos que floresceram neste meio ambiente como resultado deste laissez-faire. [...] “ (Gioia, 2011, pp. 6,7)

Nova Orleães era um dos pontos de tráfico e comércio de escravos, sendo que muitos deles ali ficavam a servir os seus senhores.

Segundo Guido Boffi, investigador da Universidade Católica do Sagrado Coração, em Milão:

“[...] nos tempos do tráfico de escravos negros, iniciado no final do século XVI, e do seu transporte forçado para a América. Comprados na África ocidental aos mercadores indígenas, os negros levaram para o Novo Mundo uma rica variedade de músicas, danças, instrumentos, vocábulos, ritos e tradições.” (Boffi, 1999, p. 10).

O *Jazz* nasce da cultura africana manifestada pelos escravos negros através dos cânticos nos campos de algodão, nas igrejas, como forma de celebração e nos funerais, como forma de libertação da dor e da esperança. É em Nova Orleães que o *Jazz* encontra o terreno fértil para se difundir.

A partir de 1817, é dada permissão aos escravos de Nova Orleães para dançar, cantar, tocar e vender os seus produtos nas tardes de domingo, num local chamado de Congo Square, anteriormente designada de “Praça dos Negros” (hoje inserida no Parque Louis Armstrong). Esta praça tornou-se, rapidamente, num local frequentado por “brancos” curiosos, que viam neste tipo de confraternização cultural (canções de trabalho e os hinos religiosos) uma forma de entender e sentir a cultura africana destes escravos. O que realmente acontecia era uma mistura de culturas e rituais, cujos protagonistas pertenciam a uma segunda geração dos escravos provenientes de África e de outros países da zona do Caribe.

No documentário “*Jazz – A film by Ken Burns*” o narrador Keith David comenta, a partir dos textos de Geoffrey C. Ward:

“A partir de 1817, os escravos de Nova Orleães conquistaram a permissão para cantar e dançar nas tardes de domingo num local chamado Congo Square. Aos olhos curiosos dos brancos que às vezes apareciam para ver e ouvir as celebrações, a música dos escravos, com os seus ritmos complexos de percussão parecia oferecer uma visão genuína da cultura africana. Mas a maioria dos escravos que se reuniam em Congo Square nunca havia conhecido a África. Muitos eram recém-chegados das Antilhas e sua música tinha a pulsação contagiante dos ritmos caribenhos. Outros escravos haviam sido trazidos para a cidade das fazendas do interior do sul dos Estados Unidos. Esses trouxeram consigo as

canções de trabalho, os hinos religiosos e o canto formado por chamados e respostas da Igreja Batista.” (Burns, 2000).

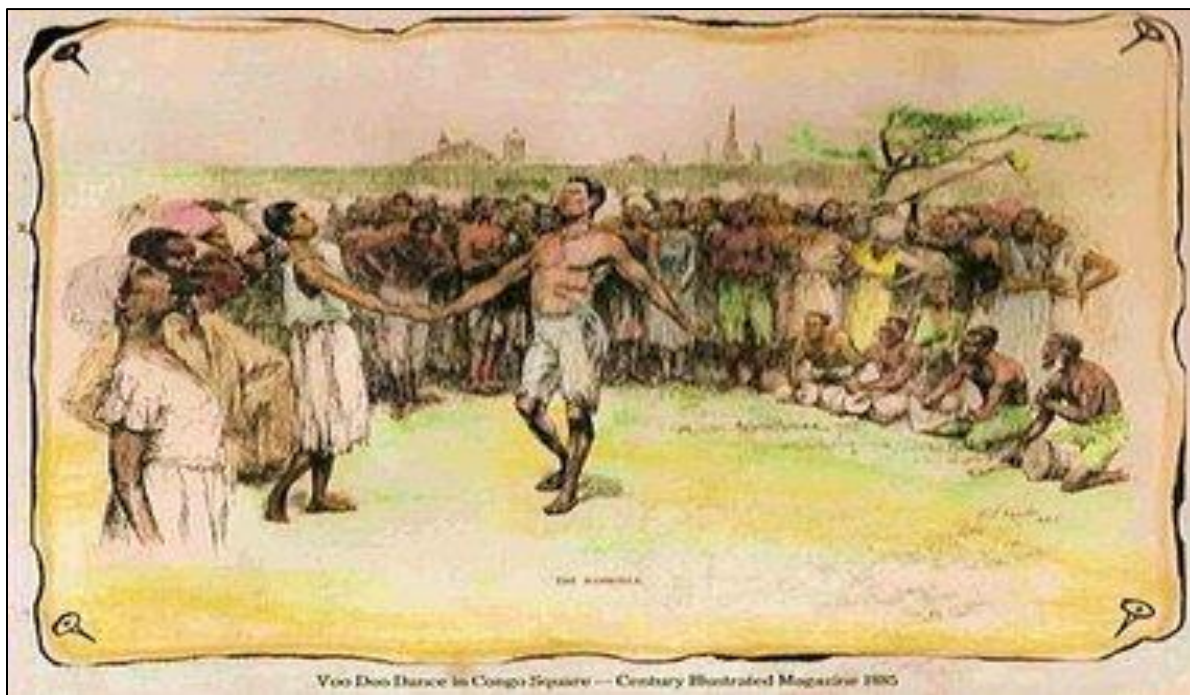


Figura 1. Escravos de Nova Orleães na Congo Square (Bacon-Blood, 2014)

Conforme afirma Guido Boffi, essa mescla de canções do campo, salmos, hinos, melodias sacras e profanas, associadas à riqueza dos ritmos das múltiplas origens geográficas, viria a ser designado de *Spiritual Songs*.¹

Nova Orleães também acolhia uma comunidade singular e próspera de cidadãos negros livres que se intitulavam de "crioulos de cor". Muitos tinham a pele mais clara por serem descendentes de colonos franceses ou espanhóis, resultado da miscigenação com a comunidade de descendência africana. Devido à sua descendência e educação, os "crioulos" identificavam-se mais com as suas raízes europeias do que africanas, menosprezando os seus congêneres de pele mais escura, e alguns deles chegaram mesmo a ser donos de escravos. Muitos dos músicos "crioulos" tinham formação clássica, da qual se orgulhavam e à qual faziam menção.

¹ "O *spiritual* – espécie de canto popular sacro dos negros americanos – surgiu por volta de 1800 após um longo desenvolvimento histórico. Depois da revolução, formaram-se as Igrejas Negras, com cantores e mestres de música próprios; mas grande parte dos negros permaneciam analfabeta e aprendiam os cânticos de cor. Os escravos dos campos deram, depois, vida a novos cantos, misturando hinos e salmos, melodias sacras e profanas, em estruturas irregulares, com frases ritmadas repetidas. Em breve, o termo *spiritual* passou a indicar estes cânticos, muitas vezes associados a danças em roda (*shout*).” (Boffi, 1999, p. 27).

“Muitos crioulos negros foram libertados muito antes da abolição da escravidão no sul. O famoso “Code Noir” ou “Black Code of 1724”, que regulamentou as interações entre escravos e senhores, permitiu a libertação dos escravos, com o consentimento de seu proprietário. Sentimentos paternalistas, entre outros motivos, levaram muitos proprietários de escravos a assumir essas crianças resultado dessa mistura de raças. Mesmo após a Guerra Civil, estes crioulos de cor não se associaram com a sociedade negra; em vez disso, imitaram os colonizadores europeus continentais, muitas vezes falando um francês em gíria, e em geral, agarravam-se tenazmente aos privilégios da sua posição social intermediária. Perto do fim do século XIX, esta existência separada já não foi possível para muitos crioulos pretos. Talvez o mais decisivo ponto de viragem tenha sido o “Code N° 111” do Código Legislativo do Louisiana em 1894, que designou que qualquer pessoa de ascendência Africana fosse um Negro. Devagar, mas inexoravelmente, estes crioulos de cor eram colocados em contacto cada vez mais próximo com a classe baixa preta que eles haviam veementemente evitado por tanto tempo. Esta associação forçada ocorreu não só na mais ampla área social, mas também na subcultura musical de New Orleans. Os músicos crioulos tinham, na sua maioria, melhor formação do que os músicos negros da parte alta da cidade; eles estavam mergulhados nos clássicos e hábeis em leitura musical. Mas, de repente, estes refinados ensembles crioulos foram forçados a competir no mercado de trabalho contra os menos escolarizados, mais efusivas bandas pretas perseguiam um estilo “caloroso”, que serviria de fundação para o “New Orleans Jazz”. Com o tempo, o som mais quente iria emergir como a estirpe dominante — embora assimilando muitos aspetos da tradição Crioula no processo. No final do século XIX, a banda crioula de John Robichaux’s, com a sua formação qualificada e estudada, representou o melhor do estilo mais antigo.” (Gioia, 2011, p. 32)

O acesso ao ensino da música, mais concretamente de um instrumento, destacando-se o piano ou órgão e o canto, pressupunham uma determinada condição social de relevo. Nesse sentido, a formação educativa dos descendentes de uma classe social mais abastada continha, obrigatoriamente, a aprendizagem de um instrumento e também da língua francesa, para além da frequência da escolaridade normal na época.

Neste contexto, os professores, na sua grande maioria músicos de profissão, deslocavam-se a casa dos alunos para lhes proporcionar o ensino do instrumento.

Neste período, o ensino musical de um instrumento era ministrado nas igrejas pelos eclesiásticos e/ou pelos músicos militares que regressavam do serviço militar ou que transitavam pelas cidades.

A partir de 1830, surge uma forma de teatro cómico musical denominado de *Minstrel Show*. Eram as chamadas “canções das lavouras” feitas por compositores americanos e de descendência africana e interpretadas por cantores caucasianos caracterizados de africanos.

“Cerca de 1830 os brancos descobriram a música negra: tornou-se moda o minstrel show, espectáculo em que os brancos vestidos de negros representavam de modo grotesco pequenas cenas, canções e bailados; uma primeira e ligeira influência negra insinuava-se assim na música branca.” (Boffi, 1999, pp. 13, 14).

Os menestréis foram a forma mais popular de entretenimento durante cerca de 8 anos nos EUA e estão na génese da primeira produção de música popular americana.



Figura 2. Minstrel Show (Burns, 2000)

Em 1838, surgem, em Nova Orleães, bandas de música com cornetins, trompetes, trombones, eufónio, tuba, caixa, bombo e pratos.

“Segundo a manchete de uma edição do Jornal Picayune de 1838 a nova mania de Nova Orleans era a música dos cornetins e trompetes. Cidadãos de todas as etnias e nacionalidades acompanhavam os desfiles das bandas de metais pelas ruas. Que eram tomadas por desfiles de toda sorte, celebrando casamentos, funerais e datas festivas, sem falar nas 6 a 8 semanas da época do Carnaval que todas as primaveras, antecediam a festa do Mardi Gras.” (Burns, 2000).

Um dos principais momentos de viragem na sociedade americana e, consecutivamente, de grande contributo para o *Jazz*, foi a abolição da escravatura, resultante do fim da Guerra da Secessão.

“[...] O fim da guerra da Secessão (1861-65) levou à abolição da escravatura e, embora as condições económicas não melhorassem, pelo menos o escravo teve pela primeira vez a possibilidade de estar só e de se deslocar.” (Boffi, 1999, p. 14).

A comunidade africana sente finalmente as suas raízes americanas e, gradualmente, a condição de cidadãos livres. A América vive um período de 12 anos designado de “Reconstrução”. Este período de integração e de liberdade propiciou uma explosão de criatividade, possibilitando o nascimento do *Jazz*.

1.1.1 - O Blues

É neste período que surge o *Blues*. Segundo afirma LeRoi Jones no seu célebre livro *O Povo do Blues*: “[...] **o blues nasceu no momento em que os escravos africanos compreenderam que eram negros americanos**, e quando adotaram uma nova linguagem que se erguia contra a sua situação... uma tomada de consciência.” (Boffi, 1999, p. 14).

Assim Guido Boffi afirma:

“O blues é um canto improvisado na linha melódica ou no texto, ambos criados e chegando a um formulário tradicional. Há sempre acompanhamento instrumental, por ação do cantor (na origem com banjo, depois com guitarra ou piano) ou de outros. De simples grito modulado o blues tornou-se depressa um refinado género de arte folk, dominado por reconhecidos especialistas, muitas vezes cantores cegos ambulantes que viviam de caridade (blues rural)...O texto trata de situações muitas vezes negativas (amor desiludido, abandono, prisão, morte, desastres naturais, fome), avançando por saltos lógicos e livres associações. Na sua forma mais comum, cada estrofe tem três versos, dos quais dois semelhantes (AAB), e ocupa 12 compassos de música; mas há muitas outras formas e nos blues mais antigos a extensão é irregular. O acompanhamento tem o carácter de “apelo e resposta” com o canto. Adaptado para instrumentos, o blues desagua no Jazz, ao qual proporcionou a forma de 12 compassos em que os Jazzistas improvisaram durante decénios.” (Boffi, 1999, p. 15).

1.1.2 - O Ragtime

Na década de 1890, dois novos estilos musicais chegam a Nova Orleães. Esses dois estilos foram fundamentais para o aparecimento do Jazz. Um primeiro estilo, criado pelos pianistas negros das cidades do Oeste dos Estados Unidos, cheio de vitalidade, animado e irresistível, que trazia com ele influências de tudo o que herdara anteriormente: os hinos religiosos e as canções dos menestréis afro-americanos. O segundo, as melodias folclóricas dos europeus e as marchas militares. A fusão destes dois estilos resultou num ritmo inovador e sincopado designado de *Ragtime*². Este novo estilo viria a ser o estilo musical mais popular nos Estados Unidos durante os 25 anos seguintes.

“[...] O Ragtime rivaliza com o blues em importância — e talvez o supere em influência — como um predecessor do aparecimento do Jazz. De facto, no início do Jazz em

² A influência do *ragtime* na música do século XX. “No *ragtime* formaram-se G.Gerhwin e D. Ellington e neste mesmo estilo se inspiraram músicos europeus (A. Dvorák, C. Debussy, A. Casella, I. Stravinsky, P. Hindemith, A. Berg). (Boffi, 1999, p. 17)”

Nova Orleães, a linha entre um ragtime e uma performance de Jazz era tão ténue que os dois termos foram frequentemente usados como sinónimos. Com o benefício da retrospectiva, podemos fazer distinções nítidas entre estes dois géneros, mas no contexto de Música afro-americana no final do século em Nova Orleães, os motivos que justificam essas subtis delimitações estavam longe de ser claros. A melhor forma de entender as diferenças e similaridades entre essas duas linguagens musicais é distinguindo entre ragtime como forma de composição e ragtime como um estilo de desempenho instrumental (principalmente piano).

[...] As semelhanças entre o ragtime e o Jazz dos anos 1930, referem-se principalmente às técnicas do teclado, particularmente na linha do baixo a tempo executado pela mão esquerda e as fascinantes síncopas da mão direita. Os últimos foram muitas vezes tão predominantes no ragtime que linhas melódicas inteiras podem ser construídas a partir de figuras sincopadas repetida.

As estruturas da mão esquerda no ragtime foram igualmente influentes com toda uma geração de pianistas de Jazz que adotaram a utilização da linha dos graves a oitava (às vezes uma quinta ou uma décima) nas pulsações um e três, seguida pelo acorde nas pulsações dois e quatro. A combinação resultante da pulsação quatro por quatro com a base da mão esquerda e da virtuosa melodia rítmica da mão direita cria um som de piano encorpado que não necessita de nenhum outro acompanhamento. Este estilo de desempenho tornou-se conhecido como "material fragmentado" ou como "tempo irregular" em algum momento no século XIX, um termo que provavelmente serviu como fonte para o título genérico "ragtime". (Gioia, 2011, p. 20)

1.1.3 - O estilo Nova Orleães

Storyville, bairro da cidade de Nova Orleães conhecido pela zona da cidade de “luzes vermelhas”, era o local em que o estilo de fazer música, prematuramente denominada de “Jazz”³, acontecia.

[...] The Excelsior Brass Band e a Onward Brass Band, ambas formadas na década de 1880, foram os mais conhecidos destes agrupamentos, mas havia muitos outros, provavelmente dezenas, de diferentes graus de fama e habilidade. O baterista Baby Dodds recorda a instrumentação para as bandas de metais: “havia uma fila tradicional para os desfiles de Nova Orleães. Os trombones eram sempre em primeiro lugar. Atrás dos trombones eram os instrumentos pesados, como o baixo, tubas e barítonos. Atrás deles estavam os contraltos, duas ou três trompas alto e atrás deles estavam os clarinetes. Era muito bom se houvesse dois. Normalmente era apenas um, em Eb. Em seguida, atrás dos clarinetes viriam as trompetes, sempre duas ou três. No final vinha a percussão, apenas dois, um bombo e uma tarola. Estes últimos para dar balanço. Para marchas fúnebres a

³ Existe muita discussão sobre o verdadeiro significado da palavra “Jazz”, no entanto, segundo Geoffrey C. Ward, “houve quem o apelidasse de “jass” dizendo que o nome vinha do perfume de jasmim que era usado pelas prostitutas de Storyville. Acabou por ficar ‘Jazz’, embora ninguém saiba explicar o porquê.” (Burns, 2000).

Na opinião de Wynton Marsalis, “Escrevia-se ‘j, a, s, s’”. Bastava tirar o ‘j’ para ficar ‘ass’, ou traseiro. Por isso mudaram para ‘j, a, z, z’. Penso que o sentido original de Jazz era “procriação” e não há nenhum ato mais profundo que esse, a menos que você fique diante do Criador.” (Burns, 2000).

Para o escritor Gerald Early a explicação é outra: “Há quem diga que vem de um termo africano para “acelerar”. O que mais impressionou as pessoas no início foi o facto de ser uma música rápida, acelerada. O Jazz surgiu na mesma época que o cinema. O cinema era a projeção acelerada da fotografia e foi feita essa associação.” (Burns, 2000).

tarola é abafada, desligando os bordões. Quando os bordões estão desligados é o mesmo que ouvir um tom-tom. Nos desfiles não se desligavam os bordões [...]. No máximo, havia onze ou doze homens ao todo numa Brass Band. (Gioia, 2011, p. 31)

Com a industrialização no norte dos Estados Unidos, grande parte da comunidade afro-americana e seus músicos rumam às cidades do norte à procura de melhores condições de vida. Chicago torna-se na nova capital do *Jazz*. Então, o *Jazz* de Nova Orleães entra em declínio.

“No início da década de 1920, o centro do mundo do Jazz tinha-se claramente deslocado para norte. Os músicos de Nova Orleães continuaram a dominar o idioma, mas já estavam a atuar longe de sua terra natal. Bem antes dos meados da década, um grande quadro de grandes músicos de Jazz de Nova Orleães foi construir a sua carreira noutros locais — Jelly Roll Morton partiu de Nova Orleães em 1908; Freddie Keppard afastou-se em 1914 (se não antes); Sidney Bechet nos anos 1916, Jimmie Noone em 1917, King Oliver em 1918, Kid Ory em 1919, Johnny Dodds por volta da mesma data, Baby Dodds em 1921 e Louis Armstrong em 1922. Estas migrações podem ter começado como breves saídas em concertos, mas o tempo veio provar que se tornaram permanentes. A grande maioria da nova Diáspora de Orleães nunca regressou ao seu estado, exceto para breves visitas. [...]” (Gioia, 2011, p. 43)

1.2 - HISTÓRIA DA BATERIA

1.2.1 - O nascimento de um novo instrumento

No intervalo temporal entre 1830 a 1900, os grupos e bandas sempre acolheram no seu meio os instrumentos de percussão. Desde a praça de Congo Square, com os tambores africanos, passando pelos desfiles das marchas nas bandas no *Mardi Gras*, com bombo, pratos e caixa de rufo, até aos espetáculos do “*minstrel show*”, os instrumentos de percussão sempre foram essenciais e característicos ao estilo, acompanhando constantemente a evolução deste estilo que viria a denominar-se de *Jazz*.

Tal como foi mencionado anteriormente, na breve exposição histórica acerca do nascimento do *Jazz*, a constante evolução deste estilo, com as múltiplas influências socioculturais a que foi submetido (e ainda é), desencadeou transformações nos instrumentos de percussão: “[...] *um grosseiro instrumento de percussão, mas que adquire rapidamente a fisionomia da atual bateria.*” (Boffi, 1999, p. 19)

Tendo em conta esta afirmação, percebe-se que o aglomerar de alguns instrumentos de percussão, tradicionalmente utilizados em separado (Caixa de rufo ou Tarola, Bombo, Pratos, Blocos de madeira e Chocas), deu lugar a um “protótipo” rústico daquilo que viria a ser a “Bateria”.



Figura 3: Trap Set - 1890 (Glass, 2012)

1.2.2 - Double Drumming

O ano de 1865 fica assinalado como o ano do fim da Guerra Civil Americana. Este acontecimento liberta os escravos negros do flagelo que era a escravidão, iniciando-se um longo e lento período de integração na sociedade americana.

Nas Orquestras e *Marching Bands*, os instrumentos de percussão são executados por múltiplos instrumentistas.

Surge, neste período, um novo estilo tocado pelas *Marching Bands* nos seus desfiles, nos quais a Tarola se apresenta com uma linha rítmica fundamentada em rudimentos, o Bombo com ênfase nos tempos fortes e os Pratos, que acentuam os 2.ºs e 4.ºs tempos, criando um novo balanço rítmico.

Com o decorrer do tempo, e por imperativos de índole logística e económica, os agrupamentos que eram contratados para animações de festas e clubes, passam a ser compostos por menos músicos e o naipe da percussão foi dos mais afetados. Desta condicionante surge a primeira junção da Tarola e do Bombo, executados por um único percussionista.



Figura 4. Percussionista a tocar o estilo *Double Drumming* ou *Towfields* (Glass, 2012)

O Bombo era colocado em frente ao percussionista e a Tarola inclinada numa cadeira ao lado do percussionista. A mão esquerda tocava o Bombo (principalmente os tempos fortes). A Tarola era tocada com ambas as mãos preenchendo os restantes tempos com rudimentos. Esta técnica viria a denominar-se de *Double Drumming*.

Inicialmente, esta técnica, designada de *Twofields* por ser uma linha rítmica muito simples e direita em analogia com as marcações rítmicas executadas pelos tambores nos campos de batalha, era muito simples, mas viria a evoluir para movimentos mais sincopados, próximos do *Ragtime*, tornando-se numa marcação com mais balanço.

1.2.3 - *Trapset*

O surgimento do *Ragtime* em 1890, importa com ele todo um novo conceito de ritmo e uma nova forma de sentir a sincopa, criando uma simbiose entre a música americana e a africana. É nesta nova realidade musical que pianistas, guitarristas e banjoístas despertam nas pessoas a vontade de dançar, ao som dos tempos e melodias sincopadas, tornando o *Ragtime* no estilo musical mais popular dos E.U.A. , no virar do Séc. XIX.

No estilo *Marching Band*, os “bateristas”⁴ não tinham um papel muito relevante, sendo que a sua interação no grupo passava essencialmente pelo acompanhamento dos

⁴ Ao longo do texto, a designação de baterista e do instrumento Bateria, está propositadamente entre aspas, devido a não existir ainda o instrumento na sua conceção final ou na sua estrutura base definida. Sem uma definição definitiva para o instrumento,

instrumentos melódicos. Com o surgimento do *Ragtime*, os “bateristas” começam a improvisar muito mais do que anteriormente acontecia, tendo em conta que o próprio estilo por si só já sincopava mais e criava um balanço propício ao improvisado do “baterista”.

É de realçar que, em 1890, chegam aos E.U.A milhares e milhares de emigrantes de todas as partes do mundo, de diferentes culturas e religiões. Da Europa à Ásia, do Médio Oriente à América do Sul, todos estes emigrantes trazem com eles a sua identidade cultural e os instrumentos musicais oriundos das suas culturas. Estes novos instrumentos começam a fazer parte das escolhas dos “bateristas” para acoplar na sua “Bateria”, ainda que muito rudimentar (Bombo, Tarola e um pequeno Prato acoplado ao Bombo).

Desta forma, começa a surgir uma nova sonoridade neste protótipo de instrumento, vindo refrescar a sonoridade característica do *Ragtime* com a Caixa chinesa, a Choca (*cowbell*), Tambores chineses, entre outros.

Neste período, o empréstimo feito por outras culturas à música tradicional americana e, em particular à “Bateria”, foi de tal ordem que os “bateristas”, em cada atuação, se encontravam literalmente rodeados de instrumentos de percussão e com vários sistemas de suporte para eles que mais pareciam engenhocas, sendo o percussionista apelidado de “*Trapsdrummer*” e todo o conjunto de instrumentos de percussão que o rodeava designado como *Trapset*.

A designação *Trapset* é utilizada entre 1890 e 1930 para fazer referência à “Bateria”.



Figura 5. Trap Set de 1929, do fabricante Ludwig and Ludwig.

não existe a designação para o executante desse mesmo instrumento. Em tempo oportuno assumirei as respetivas designações como definitivas.

1.2.4 - Pedal de Bombo

Se até à data a “Bateria” congregou inúmeros instrumentos de percussão, que permitiam ao “baterista” criar sonoridades diferenciadas, o Bombo continuava a ser executado através das mãos, com baquetas.

Em 1909, a “Bateria” conquista um importante contributo para a sua evolução: o pedal de Bombo. Nesse ano, a família Ludwig patenteava a conceção e criação do pedal de Bombo. Existem fotos, datadas de 1840, que mostram um dispositivo muito primitivo e grosseiro com finalidade idêntica, mas só em 1870 foi concebido um dispositivo que era afixado na parte superior do aro do Bombo, que era acionado pelo pé e tocava na pele do Bombo. Por ser um mecanismo pouco preciso e de difícil controlo para o músico, deixou de ser usado, optando-se pela técnica anteriormente utilizada: o *Double Drumming*.

O pedal de Bombo, criado pela família Ludwig, foi de tal forma um importante avanço tecnológico e de investigação por parte dos criadores que ainda hoje toda a sua principal estrutura (independentemente da marca), continua a ser-lhe fiel. O pedal era, e é, constituído, na sua estrutura base, por uma estrutura de metal com uma mola que exerce pressão numa plataforma de metal semelhante a uma palmilha. O movimento do pé (para baixo e para cima), ao exercer pressão nessa plataforma, aciona um batente, que, na época, era revestido de pele de cordeiro. Numa das extremidades da base da estrutura, existe um género de mola com aperto, que serve para encaixar no aro do Bombo por forma a afixar e dar estabilidade ao pedal.

Nessa época, os pedais tinham ainda uma particularidade em relação aos de hoje, que consistia numa peça metálica que se acoplava ao batente do pedal do Bombo de forma que, cada vez que o batente do pedal de Bombo era acionado, essa peça acompanhava o movimento e tocava em simultâneo num pequeno Prato, colocado lateralmente no aro do Bombo. Uma outra curiosidade deste pedal era o tamanho dos batentes, que eram muito parecidos com as macetas utilizadas nos Bombos pelos percussionistas nos desfiles das *Marching Bands*, pois as medidas dos Bombos que eram utilizados nestes *Trapset* variavam entre as 26”, 28”, 30” e por vezes 40” polegadas de diâmetro.

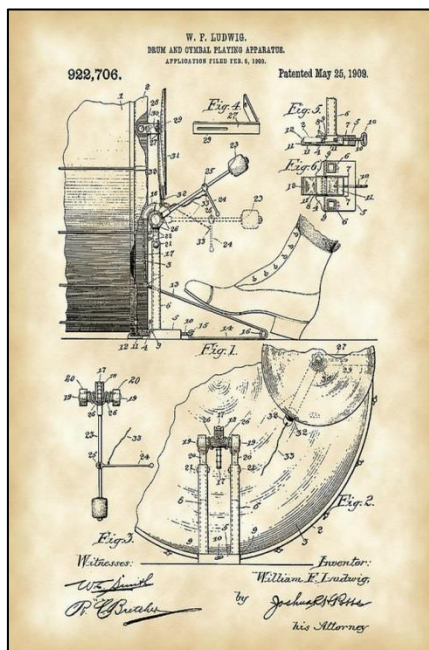


Figura 6. Registo da patente do Pedal de Bombo do fabricante Ludwig and Ludwig de 25 de maio de 1909. (Bennett, 2015)



Figura 7. Pedal de Bombo da Ludwig, 1909. (Glass, 2012)



Figura 8. Batente acoplado a maceta de bombo para percutir no prato. (Glass, 2012)

1.2.5 - *Fly Swatters* - as Escovas de Jazz

Na evolução da sonoridade deste instrumento, temos a criação das escovas. O registo da patente desta inovação está datado de 18 de março de 1913 e a sua criação deve-se à necessidade que o “baterista” sentiu de colmatar o elevado volume sonoro que as baquetas produziam. A “Bateria” tem um potencial sonoro acima de qualquer outro instrumento e, naquela época, era muito fácil sobrepor-se aos outros instrumentos. Daí que os “bateristas” tenham procurado algo que lhes permitisse tocar e, ao mesmo tempo, reduzir o volume sonoro do instrumento. Curiosamente, o utensílio mais prático que encontraram para essa função foi o vulgar mata moscas, que, à data, era constituído por um cabo de madeira com filamentos de arame (muito idêntico às escovas atuais). Deste modo, tudo o que era executado com as baquetas podia ser executado da mesma forma com as *Fly Swatters*, que, posteriormente, se viriam a denominar *brushes* (escovas).

Inicialmente, estas eram utilizadas para fazer a marcação simples, no entanto, tornar-se-iam numa mais valia para o instrumentista na sua performance.



Figura 9: Dois géneros de escovas recentes. Uma com cabo retrátil e outra sem.

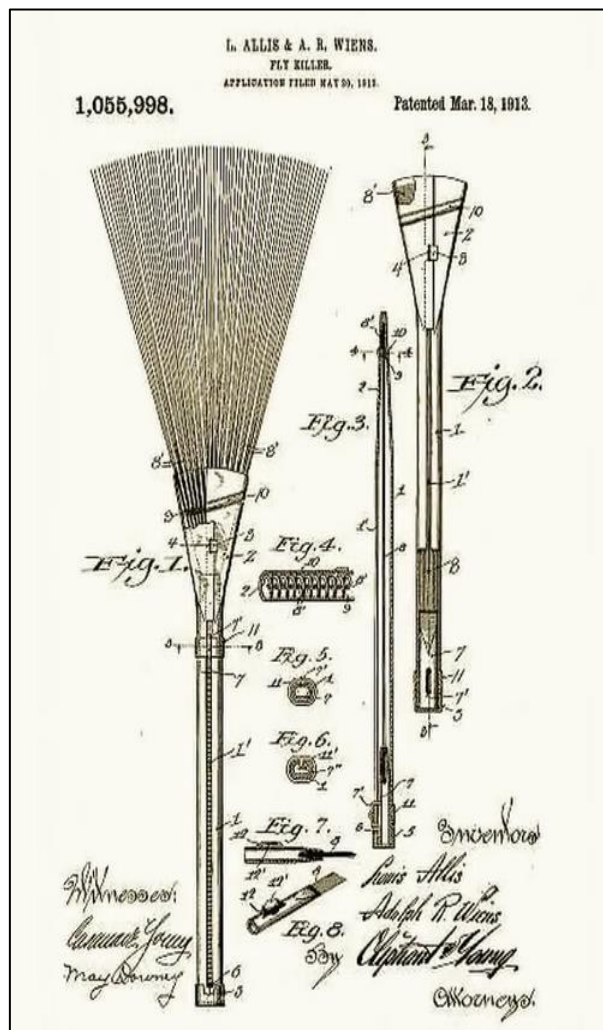


Figura 10. Registro da patente da “Fly Swatters” (mata moscas) em 18 de março de 1913, que, curiosamente, viria a ser utilizada como primeira escova para os percussionistas. (Glass, 2012)

1.2.6 - New Orleans Style Drumming

Em 1917, a *Original Dixieland Jass Band* vai de Nova Orleães para Nova Iorque e faz algumas gravações que se tornam grandes sucessos em todo o país. Este estilo designado de *New Orleans* viria a constituir uma das primeiras gravações oficiais de Jazz.

O Jazz, estilo proveniente de Nova Orleães, sobreviveu e cresceu desde os primeiros momentos alimentando-se das diversas culturas que com ele se cruzavam. Dos Rituais Africanos, passando pelo *Dixie* e pelas *Marching Bands*, muitos foram os percussionistas que influenciaram e se deixaram influenciar por outras culturas. Baby Dodds, Ray Baduke, Zutty Singleton e Tony Sbarbaro são alguns dos percussionistas pioneiros na construção e na forma de tocar a “Bateria”, que, através da sua

musicalidade, foram, ao longo do tempo, introduzindo mais balanço e mais *swing*, o que deu origem a uma linha de *Jazz Drumming*.

Todos os “bateristas” dessa época tinham na sua *Trapset* alguns instrumentos importados de outras culturas, tais como: Caixa chinesa, proveniente da China e da Correia; a Choca ou *Cowbell*, proveniente de África; um Prato (estilo *Crash*), proveniente da Turquia, e um Prato chinês, proveniente da China. O “baterista” começa assim a apresentar-se como um elemento com mais destaque do que tinha até então, preenchendo os espaços vazios dos temas com os designados *fill*⁵.

1.2.7 - *Chicago Style Drumming*

Até ao momento, fazendo uma retrospectiva da evolução da “Bateria”, temos variadas versões resultantes de transformações por influência de diversos estilos: o *Double Drumming*, o *Marching Band*, o *Ragtime Style Drumming*, o *Traps Set* e o *New Orleans Style Drumming*.

Desta forma, chegamos aos anos 20, mundialmente famosos e apelidados de “Loucos Anos 20”. Em 1919, o congresso dos E.U.A aprova uma lei que proíbe os cidadãos de produzir, transportar e comercializar álcool para beber, devido a uma grande campanha moralista, que defendia que o consumo de álcool corrompia a sociedade, e que visava libertá-la, através desta lei, desse flagelo social. A “Lei Seca”, assim designada na gíria pelos americanos, resultou no que geralmente acontece quando algo é proibido, os americanos passaram a beber e a procurar locais clandestinos para o fazer, tornando os seus atos arrojados, devido à sua ilegalidade.

Assim, a década de vinte ou dos “Loucos Anos 20” ficou também conhecida como a “Era do Jazz”, devido à loucura instalada na sociedade pela afluência desenfreada às festas e bares clandestinos para aceder ao álcool que aí era ilegalmente vendido. Cidades como Chicago e muitas outras grandes cidades norte americanas, tornaram-se no *habitat* natural para gangsters como o famoso Al Capone. Aí acomodados, produziam e contrabandeavam álcool, eram proprietários de bares designados de *Speakeasy*, geralmente situados em locais subterrâneos, aos quais só se acedia mediante uma senha de entrada, e obtinham grandes fortunas através deste comércio ilegal.

⁵ *Fill*: “preencher com pequenas frases rítmicas, harmónicas ou melódicas um determinado número de tempos ou compassos nos quais exista pouca actividade musical (antes das frases, *chorus* ou durante notas prolongadas)...”. (Kernfeld, 1995, p. 375)

Nestes locais, onde a sociedade desafiava a “Lei Seca”, a música *Jazz* estava também presente, tendo sido conotada como ilegal. Essa ilegalidade advinha de um conflito sociológico ainda muito presente na sociedade americana relativamente à segregação racial, transbordando para o *Jazz*, devido à forte conotação como sendo uma música de negros. É neste ambiente perfeito, aliado a muito álcool e diversão que a música *Jazz*, ideal para dançar, é obrigada a evoluir através dos grupos de músicos que aí atuam, criando arranjos maiores, incluindo mais instrumentos de sopro, caminhando para uma formação que, futuramente, culminaria numa *Big Band*.

Com todas estas transformações, o papel do “baterista” continua a ser muito contido, mesmo tendo algum relevo com os seus *Drum Fills*, tocados com vassouras. No entanto, a sua intervenção teria de terminar no 4.º tempo, pois se o fizesse no 1.º tempo seguinte seria considerado um músico rude, uma vez que se sobrepunha ao início da frase de outros instrumentos. Esta característica deriva do sincopado resultante do estilo Nova Orleães, no qual o *Fill* acontecia sempre no 4.º tempo.

1.2.8 - O cinema mudo e o *Trap Drummer*

No final dos anos 20, por volta de 1927, a evolução da “Bateria” como instrumento, congregava um inúmero conjunto de novos instrumentos de percussão e o designado estilo musical *Jazz* era indubitavelmente o estilo musical mais popular nos E.U.A.

Graças a este sucesso, os “bateristas” começam a ganhar cada vez mais destaque no meio musical, desdobrando-se nas mais variadas vertentes musicais da época.

Os “bateristas” passaram a ser contratados, principalmente, para tocar nas orquestras que atuavam nos programas e novelas das rádios e nos cinemas. Nessa época, o cinema era o avanço tecnológico mais importante ao qual os cidadãos tinham acesso, porém, os filmes não tinham som. Os filmes eram, geralmente, acompanhados, em tempo real, por um pianista nas cidades mais pequenas e por uma orquestra completa nas grandes cidades. Ao “baterista” competia, para além de acompanhar a orquestra, recriar e inventar tudo o que eram efeitos sonoros: o apito do comboio, o comboio em andamento, o estalido do chicote, os tiros de revólver ou espingarda, o som dos cascos do cavalo, os gritos das personagens, entre outros... Como tal, quando compunham a banda sonora, os compositores tinham a preocupação de colocar as indicações na partitura para o “baterista”. O “Baterista” assiste, assim, a um aumento do rol de

instrumentos em seu redor, tornando-se ainda mais ativo e destacando-se no panorama musical.

Uma das principais empresas dedicadas à construção de instrumentos de Percussão e “Baterias” da época foi a Ludwig and Ludwig Drum Company, que, através dos seus fundadores, William F. Ludwig e Theobald F. Ludwig e fruto da experiência de William F. Ludwig como “baterista” e percussionista foi campeão de Rudimentos, músico da Chicago Marine Band e tocou nos principais teatros de Chicago), acumulou inúmeros instrumentos de Percussão para a criação de efeitos sonoros, vindo mais tarde a aperfeiçoá-los.

Contudo, o cinema mudo tem o seu fim em 1927, aquando da estreia do primeiro filme com trilha sonora incorporada, tornando-se o som numa realidade em todas as salas de cinema em 1930. Esta nova realidade veio ditar o fim do posto de trabalho de milhares de músicos que atuavam em todo o país.

1.2.9 - A era das *Big Bands*

1929 é, sem dúvida, o principal ano para a “Bateria” e para os “bateristas”, mas também um ano de extrema importância para todo o Mundo. É em 1929 que se dá o famoso *Crash* da bolsa americana, que provocou uma depressão global de 12 anos, afetando profundamente o estado social, económico, político e financeiro de todos os países ocidentais industrializados. As fábricas faliam, o desemprego era uma realidade em grande escala, as pessoas perdiam tudo e muitas suicidavam-se. Com a Grande Depressão, as pessoas sentiram uma forte necessidade de se divertir, por forma a melhorar o seu estado de espírito, e, para isso, nada melhor do que ouvir música *Jazz*.

Com a entrada na década de 30, a música popular americana (*Jazz*), que tinha evoluído dos pequenos grupos de música africana, passando por formações médias como o estilo *New Orleans* até às grandes orquestras de Big Band, deixou de ser associada aos bares clandestinos ligados à Mafia e aos gangsters, para ser abraçada por toda a América, de tal forma que em 1930 as *Big Bands* emergiram como veículo promotor de *Jazz*. As *Big Bands* davam oportunidade aos espetadores de ouvir e dançar aquela que era considerada a música popular americana do momento, proporcionando momentos de diversão e lazer, camuflando o período negativo pelo qual estavam a passar.

Ao longo dos últimos 30 anos, o *set-up* de “Bateria” foi crescendo com a junção de vários instrumentos de Percussão. Por esta data -1930- a “Bateria” era composta por um Bombo, uma Tarola, uma Caixa-Chinesa, uma Choca, um Timbalão de chão e ainda um Timbalão em frente da Tarola. Os pratos eram pequenos, de forma a produzirem pouco som, evitando, assim, a sobreposição aos instrumentos melódicos e harmônicos das bandas, tendo apenas um *Crash* de cada lado e um *China Crash*.

1.2.10 - O Prato de Choque

A principal novidade surge em 1930 com o aparecimento do Prato de Choque tal como hoje é conhecido. O Prato de Choque já existia alguns anos antes, mas num formato muito diferente daquele que viria a assumir em 1930.

O *Sockcymbal* como era designado, consistia em 2 Pratos pequenos acoplados a uma estrutura semelhante a uns chinelos feitos de madeira, nos quais o músico enfiava o pé e, através de uma mola numa das extremidades, eram acionados chocando um no outro. Em termos práticos, o músico “calçava” literalmente o instrumento.



Figura 11. *Sockcymbal*. (Bennett, 2015)

Posteriormente, essa estrutura deu lugar a uma estrutura de metal mais estável designada de *Lowboy*.



Figura 12. *Lowboy*. (Bennett, 2015)

O *Lowboy* transforma-se em *Hi-Hat* quando optam por elevá-lo até à altura da Tarola, através do prolongamento da estrutura metálica que suporta os dois Pratos, possibilitando ao “baterista” tocar o *Hi-Hat* com as baquetas. Este é, sem dúvida, o elemento que torna definitivamente a “Bateria” em Bateria, fechando o ciclo de transformações operadas no instrumento.

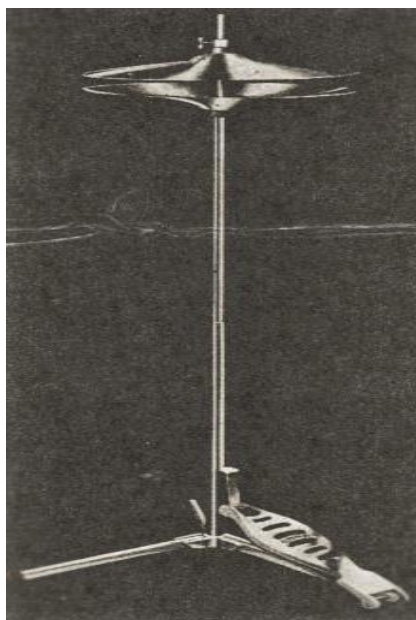


Figura 13. Tripé de Prato de Choque ou *Hi-Hat* 1940 (Dring, 2013)

Podemos ver Baterias com mais ou menos Timbalões, mais ou menos Pratos, com aspetos mais tradicionais ou mais vanguardistas, mas a estrutura-base da Bateria é composta por 3 peças base: Bombo, Tarola e Prato de Choque, designado de *big three*.

Segundo Eduardo Lopes, diretor do Departamento de Música da Escola de Artes da Universidade de Évora, em *O Desenvolvimento da Identidade da Bateria na Pluralidade do Séc. XX: da organologia à análise para o ensino*, “big three” é:

“[...] o conjunto de um bombo tocado com pedal, caixa de rufo e prato-de-choque: O ‘big three’ (Paddock 2013). Considerando então os instrumentos principais na génese da Bateria podemos então certamente resumi-los ao bombo, caixa de rufo e pratos. Todo o tipo de instrumentos mais pequenos, bem como timbalões, eram sempre acessórios e poderiam variar em número e tipo de acordo com o estilo de música. Por outro lado, a própria caixa de rufo poderá funcionar como um timbalão se for tocada sem bordões e vários sons “exóticos” podem ser obtidos deste instrumento (bem como do bombo e prato-de-choque) se tocados em partes menos tradicionais. Com o ‘big three’, podemos também obter a utilização em simultâneo dos dois membros superiores e inferiores do músico – recurso também bastante idiomático da bateria.” (Lopes E. J., 2015, p. 19)



Figura 14. O Big Three. (Lopes E. , O Desenvolvimento da Identidade da Bateria na Pluralidade, 2015)

Em suma, e parafraseando novamente Wynton Marsalis acerca do Jazz “ *O Jazz é a música que sintetiza a América.*”, podemos afirmar que o Jazz não só sintetiza a América como também o nascimento da Bateria como instrumento musical, visto que, todo o processo de construção e desenvolvimento, quer ao nível tecnológico, quer ao nível técnico/musical se deve principalmente a este estilo musical.

Pelo facto de todo este processo despontar nos EUA, é de salientar que os EUA é uma das principais referências no desenvolvimento e produção de literatura e material didáctico no que consiste ao estudo de Bateria.

CAPÍTULO 2 - CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA BATERIA EM PORTUGAL

2.1 - PRIMÓRDIOS DO ENSINO DA BATERIA EM PORTUGAL

O ensino da Bateria em Portugal torna-se estruturalmente concreto a partir dos finais da década de 70, com o surgimento das primeiras escolas de música, numa vertente de música ligeira e na área do *Jazz*, com uma estrutura definida com base num corpo docente agregado a um programa curricular planificado, o qual apresentarei posteriormente.

As décadas antecedentes tiveram, evidentemente, inúmeros bateristas com um espetro muito alargado no que concerne a sua qualidade e importância no panorama musical português, mas, a sua formação como músicos não foi de todo fácil, nem de todo académica.

Como mencionado anteriormente, a estrutura escola era inexistente, pelo que quem pretendia aprender a tocar bateria, tinha um problema complicado de resolver: em primeiro lugar, a inexistência de músicos com conhecimentos alargados para lecionarem o instrumento em questão e, em segundo lugar, o facto de considerarem o ensino uma possível ameaça ao seu lugar.

A oralidade e a observação foram, entre a década de 40 a inícios de 80, a principal forma de aprendizagem da Bateria. A transmissão de conhecimentos através da oralidade e a constante observação de outros bateristas, tornaram-se, para os entusiastas e dedicados “alunos” de Bateria, as únicas fontes de saber para conseguirem uma lenta, mas progressiva evolução na sua aprendizagem.

Um dos métodos utilizados para a elaboração desta Trabalho Projeto foi a realização de entrevistas a diversos bateristas, selecionados quer pela sua reputação no panorama musical ligeiro português, quer pela sua idade no período cronológico em questão. Os testemunhos recolhidos foram indicadores de uma realidade vivida e pormenorizada, proporcionando elementos essenciais para a compreensão das dificuldades que todos estes músicos tiveram que ultrapassar ao longo do seu percurso profissional. As entrevistas realizadas forneceram ainda elementos de elevada importância no que diz respeito ao cruzamento de factos históricos, confirmação de dados e factos (nomes de músicos e respetivos percursos, locais, entidades e instituições de diversa índole, etc...) e curiosidades do panorama musical ligeiro em Portugal.

2.2 - OBSERVAÇÃO E TRANSMISSÃO ORAL

A procura de informação relativamente à temática desta minha investigação passou pela aquisição de elementos informativos através da realização de entrevistas – História Oral - e pesquisas a músicos que, quer pela sua experiência, idade e importância no meio da música ligeira portuguesa, estariam na posse de informação e de factos vividos na primeira pessoa, com extrema importância para aclarar as minhas principais questões sobre esta matéria.

Esta pesquisa foi concretizada com a plena consciência de que uma entrevista realizada a um interveniente ativo num determinado período ou época sobre os quais incidisse a investigação, poderia facultar uma descrição dos acontecimentos mais próxima da realidade, se não a realidade, constituindo, desse modo, uma oportunidade para os entrevistados de arrolar determinadas circunstâncias na história e/ou alterar os acontecimentos através da auto-invocação de factos e/ou ações relevantes.

Nesse sentido, História Oral é definido por Sónia Maria de Freitas, no livro *História oral: possibilidades e procedimentos*, da seguinte forma:

“[...] *História Oral* é um método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista e outros procedimentos articulados entre si, no registo de narrativas da experiência humana. Definida por Allan Nevis⁶ como “moderna história oral” devido ao uso de recursos eletrónicos, a história oral é técnica e fonte, por meio das quais se produz conhecimento:

“O mínimo que podemos dizer é que a História Oral é uma fonte, um documento, uma entrevista gravada que podemos usar da mesma maneira que usamos uma notícia de jornal, ou uma referência em um arquivo, em uma carta.”⁷ [...]”. (Freitas, 2006, p. 18)

Como mencionado anteriormente, o processo de ensino que os músicos entrevistados mais destacaram foi o da transmissão oral e a observação. De facto, o processo de ensino da Bateria era inexistente e o acesso que tinham à informação relevante e específica acerca da execução técnica de um determinado padrão rítmico ou *Fill* passava pela pormenorizada observação e audição dos bateristas e discos. Era imperativa a necessidade de possuir uma notável memória auditiva e visual por forma a reter o máximo de informação técnica na forma de tocar Bateria e no seu conteúdo musical.

⁶ Oral History: how it was born. In: Dunaway, D.K.; Baum Willa K. (Ed.). *Oral History: na interdisciplinar anthology*. Nashville: American Association for State and Local History, 1985. P. 42.

⁷ Camargo, Aspásia. História oral e política. In: Ferreira, M. de M. (Org.) *História oral e multidisciplinariedade*. Rio de Janeiro: CPDOC/Diadorim/Finep, 1994. P.78. (Freitas, 2006)

A única forma de aprendizagem que estava ao alcance destes “alunos” consistia na audição e observação de outros bateristas com mais ou menos experiência. Desta forma, estes “alunos” aprendiam ouvindo os programas de música ao vivo, que passavam na rádio com transmissão em direto dos grupos de Jazz que atuavam nos hotéis, ou deslocando-se aos locais onde atuavam bandas de baile, bandas de rock, grupos de Jazz e Orquestras Ligeiras (salões de baile, danceterias, clubes, cabarets, boîtes, etc...). No segundo caso, depois de pagarem a entrada para assistir ao espetáculo como um espectador normal, os “futuros bateristas” colocavam-se num ponto estrategicamente escolhido, de forma a conseguir observar o baterista e memorizar todos os seus movimentos, sistematizando-os.

Gualdino Barros, baterista de *Jazz*, nascido em 1938, descreve⁸ o início da sua aprendizagem da seguinte forma:

“[...] com mais ou menos 16 anos tive o primeiro contacto com a bateria no Hot Club. No Hot, vi o Luís Sangareau a tocar bateria. Quando sabia que o Luís Sangareau vinha ao Hot Club, e eu já era sócio, ia vê-lo. O Sangareau impressionou-me, fiquei completamente vidrado nele. O tipo vestia-se de forma moderna. Ele vinha de Espanha, era filho do Cônsul de Espanha em Portugal, e fazia uma ou duas semanas no Hot. Vinha sempre com namoradas suecas e espanholas e tudo isso impressionou-me. Tocava muito bem vassouras. E eu ficava ali a vê-lo tocar. O instrumento e todo o entorno à volta do Sangareau, o estilo, a classe, fascinou-me.” (Gualdino Barros, 2015).

Segundo Fernando Fallé, baterista de orquestra ligeira e música ligeira, nascido em 1950, destaca⁹, nas décadas de 60 e 70 não existiam professores de Bateria:

“Nos anos 60 e 70 não conhecia ninguém. Nessa época 90% dos bateristas eram amadores. Havia o Zeca da Emissora Nacional que tocava na Orquestra Ligeira da Emissora Nacional, mas não dava aulas. Não era má vontade, nem por mal. Não ensinava. Só mais tarde, em finais dos anos 70, com o surgimento do Hot Club de Portugal é que começam a dar-se aulas de bateria, piano, guitarra, etc... Eu, como todos os outros da minha geração, aprendi a ver e ouvir. Eu, com 12 anos, ia para o Clube Desportivo do bairro, onde havia bailes ao fim de semana com os grupos de baile, e sentava-me a ver o baterista tocar, como é que ele fazia [...]” (Fallé, 2013).

A capacidade de memorização auditiva e visual destes “alunos” era preponderante para o real aproveitamento de uma oportunidade de aprendizagem *in loco*.

Aqueles que, integrados num grupo de amigos, tinham formado uma banda e tinham a possibilidade de ter uma bateria, reuniam-se com os seus amigos, após os

⁸ Entrevista realizada a Gualdino de Barros em 16 de março de 2015, em Lisboa.

⁹ Entrevista realizada a Fernando Fallé em 29 de outubro de 2013, na Amadora.

espetáculos a que assistiam, e tocavam alguns temas que conheciam aplicando os conhecimentos adquiridos através da observação e audição. Outros com recursos mais escassos improvisavam com caixas de sapatos, candeeiros, baldes e latas de tinta, algo que se assemelhasse a um *set* de bateria.

Os relatos são muito semelhantes no que concerne a forma como se iniciaram na aprendizagem:

Gualdino Barros recorda-se que:

“Ia para casa estudar e estava sempre atento as transmissões na rádio da Emissora Nacional. Estudava numa bateria improvisada com uma caixa de sapatos, que era a tarola, um candeeiro que tinha o abajur em metal, era o prato e uns paus e cerdas de uma vassoura, faziam as minhas vassouras. Por volta das onze e meia, meia-noite, a Emissora Nacional ligava em direto para o Hotel Embaixador para ouvir o Quarteto Manuel Viegas e eu acompanhava-os. Foi assim que aprendi [...]” (Barros, 2015).

Para Fernando Fallé as circunstâncias foram idênticas:

“[...] A primeira vez que toquei foi numa bateria improvisada com baldes e latas de tinta, no quintal de uns amigos, com o guitarrista Carrapa e outros amigos que já cá não estão. Após termos assistido a um baile no Clube Desportivo, saímos e fomos tentar pôr em prática o que tínhamos visto e escutado...” (Fallé, 2013).

Agostinho Cardoso Henrique, baterista portuense, nascido a 16 de fevereiro de 1949 no Porto, relata o seu início em entrevista¹⁰:

“Comecei a tocar bateria aos 13 anos (de ouvido), porque não existiam professores nem métodos, poucos discos se encontravam de Rock, de Jazz, de Funk, Bossa Nova, Salsa, não existia nada, apenas o que apanhávamos de ouvido. Um baterista que tivesse mais um pouco de informação não a transmitia com medo de perder o trabalho e por vaidade também...”

As baquetas eram horríveis, as casas de música não apostavam em baquetas de qualidade, porque ninguém as comprava, não havia dinheiro.

Existiam sítios que não deixavam tocar bateria, porque fazia muito barulho.(Incrível)...

Hoje, qualquer baterista tem conhecimentos musicais, normalmente tocam piano, o que os ajuda bastante a perceber tudo o que se passa em relação à música. Têm uma verdadeira cultura musical e trabalham a bateria melodicamente, deixou de ser um instrumento só de acompanhamento... Foram realmente períodos maus que passei e comecei a estudar tardíssimo, o que é mau para qualquer instrumentista. O baterista era sempre mal visto perante os colegas, porque não tinha formação adequada”. (Henrique, 2013).

¹⁰ Entrevista realizada a Agostinho Cardoso Henrique em 28 de novembro de 2013, no Porto.

O estudo com a supervisão de um músico surgiu muito mais tarde, como explica Agostinho Cardoso Henrique:

“[...] Eu fui aluno do Mário Barreiros, tinha aproximadamente 33 anos na altura em que comecei a estudar bateria. Hoje tenho 65 anos. Comecei tarde, porque não existiam professores, nem métodos, nem internet.

Digamos que o Mário foi o impulsionador da bateria no Norte do país.

Com a aprendizagem que já tinha do Carlos Voss, juntamente com a do Mário Barreiros senti-me minimamente preparado para começar a dar aulas de bateria...”
(Henrique, 2013)

Numa realidade bem distinta, Jorge Costa Pinto, maestro, baterista, pianista e compositor tem, precocemente, convivência com a bateria em circunstâncias profissionais, afirmando¹¹ que:

“A primeira vez que me apresento em público tenho 5 anos e toco bateria de Jazz, resultante da orquestra do meu pai. O meu pai tinha formado uma orquestra em Anadia, Arcos, onde nós vivíamos. Ele ensaiava lá em casa, era pianista e eu fui para a bateria. Intuitivamente fui para a bateria, podia ter ido para o piano ou outro instrumento, mas foi a bateria[...]” (Costa Pinto, 2013).

Quando, por ousadia ou natural curiosidade de adolescente, alguns destes jovens se aproximava do baterista para expor uma determinada dúvida relacionada com a forma de tocar um determinado ritmo ou *break*, nunca obtinha qualquer resposta satisfatoriamente convincente. A transmissão de conhecimento pressupõe no mínimo dois fatores importantes: conhecimento técnico e capacidade de transmissão de conhecimento. Estes dois pressupostos quase nunca se conjugavam e, se se conjugavam, era muito difícil ter acesso ao músico por variadíssimas razões.

“[...] com 14, 15 anos venho para Lisboa, mais propriamente para casa dos meus avós que viviam em Cascais. O meu tio tocava bateria, tinha uma bateria com um bombo estreito lá em casa. Ele tocava numa orquestra que existia em Cascais, a Orquestra Baí. Ele tinha a bateria em casa, na sala, e eu, às tantas, armava a bateria e começava a praticar. O meu tio era baterista, mas não me ensinou nada, antes pelo contrário. [...]”
(Costa Pinto, 2013).

O fascínio que levava Gualdino Barros ao Hot Club para ver como o baterista Luís Sangareau tocava e a sua vontade em aprender levaram-no a pedir ao seu ídolo alguns conselhos que, esporadicamente, eram atendidos:

¹¹ Entrevista realizada a Jorge Costa Pinto em 13 de novembro de 2013, em Lisboa.

“De vez em quando, pedia-lhe para me ensinar a tocar com as vassouras e ele lá me dizia como fazia. Inicialmente, comecei com movimentos lentos e a acompanhar baladas como ele me recomendava.

Mais tarde, estudava em casa a ouvir os trios e quartetos que atuavam nos hotéis e deslocava-me aos hotéis para poder vê-los a atuar. Eles não acabavam muito tarde, por volta das duas da manhã, começavam por volta das dez da noite, e então eu ia aos hotéis por volta da meia-noite e, às vezes, o baterista que me conhecia chamava-me e dizia: “Queres tocar um bocado? Vem cá tocar um bocado, já estou cansado.”. E eu ia logo a correr aproveitar a oportunidade. Comecei assim [...]” (Barros, 2015).

Na grande maioria dos casos, o conhecimento era de tão elevada importância que era, assumidamente, pertença individual e intransmissível. Entre bandas e grupos de amigos, cada elemento no seu instrumento guardava as informações acerca da forma como executava determinada passagem, acorde, ritmo ou *break*. A aproximação de um músico aprendiz ou amador com intenção de perguntar e aprender algo com um músico profissional prontamente fracassava. Por regra, ninguém ensinava nada a ninguém.

Como afirma¹² Manuel Lima Nucha, 58 anos, baterista e percussionista de Viana do Castelo:

“[...] a principal forma de aprender era a de ouvir os discos, quem os tinha, pois não era fácil tê-los, porque eram caros e vinham do estrangeiro, e ouvir a bateria e como o baterista fazia e tentar tocar o mais fiel possível à gravação. Nessa altura, havia muito o conceito de guardar, “guardar para mim”, “eu é que sei”, porque o panorama musical era muito fechado. Só meia dúzia é que tinham grandes discos, boas possibilidades monetárias e uma boa coleção de discos. A relação de músico e troca de conhecimentos entre músicos era muito vaga, não havia troca de conhecimentos. Hoje em dia, qualquer miúdo sabe o que é um Paradiddle e entre amigos trocam essa informação. Mesmo entre grupos não havia essa troca de informação. Havia amizade entre os grupos, mas no que consistia à parte musical e técnica, não se trocavam informações. Era tabu.” (Lima Nucha, 2013).

A aquisição de conhecimentos com recurso à memória auditiva, pela qual a maioria dos bateristas, guitarristas, pianistas e baixistas das décadas de 60, 70 e 80 obrigatoriamente passaram, processava-se através da escuta ininterrupta de gravações, até chegar à reprodução aproximada ou na íntegra da composição musical. Este exercício, no qual todo o processo de construção de um tema passava, quase sempre pela audição em grupo, impunha a cada um dos elementos do grupo a reprodução de um determinado tema musical o mais genuinamente possível.

Este processo de reprodução auditiva no instrumento exigia o aprimoramento da aprendizagem do instrumento, partindo do resultado auditivo final e não da forma técnica da sua execução e construção de um determinado ritmo ou *break*. Como forma

¹² Entrevista realizada a Manuel Lima Nucha em 1 de dezembro de 2013, em Viana do Castelo.

de aprendizagem de um instrumento, este método resolvia a principal preocupação do músico, que consistia no resultado musical final individual e coletivo. Porém, a aprendizagem técnica era deficiente e com graves lacunas técnicas que dificultavam a performance. Esta realidade permanecia mais ou menos enraizada no instrumentista, dependendo muito da sua atitude na forma como abordava o instrumento e na sua auto-avaliação comparativamente aos seus pares.

CAPÍTULO 3 - O ENSINO

3.1 - ESTABELECIMENTO DE ENSINO

O significado de estabelecimento de ensino, geralmente denominado de “Escola” é definido na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Antes de mais, vejamos em que consiste a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, através do *site* do Conselho Nacional de Educação:

“A Lei de Bases estabelece o quadro geral do sistema educativo e pode definir-se como o referencial normativo das políticas educativas que visam o desenvolvimento da educação e do sistema educativo.

[...] A Lei de Bases do Sistema Educativo Português foi aprovada a 14 de outubro de 1986, tendo sido alterada posteriormente em 1997, 2005 e 2009. As duas primeiras alterações referiram-se a questões relacionadas com o acesso e financiamento do ensino superior (1997 e 2005), e a última, em 2009**, com o estabelecimento do regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e a consagração da universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.*

**Aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, e alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto*

*** Alterada pela Lei n.º 65/15, de 3 de julho” (Cnedu, 2015).*

No entanto, após análise da alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo Português, datada de 30 de agosto, Lei nº 49/2005, os elementos que definem a estrutura base para um estabelecimento de ensino são aclarados através do Capítulo I, em Âmbito e Princípios:

“Artigo 1.º

Âmbito e definição

1 — A presente lei estabelece o quadro geral do sistema educativo.

2 — O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

3 — O sistema educativo desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas.

4 — O sistema educativo tem por âmbito geográfico a totalidade do território português — continente e Regiões Autónomas —, mas deve ter uma expressão suficientemente flexível e diversificada, de modo a abranger a generalidade dos países e dos locais em que vivam comunidades de portugueses ou em que se verifique acentuado interesse pelo desenvolvimento e divulgação da cultura portuguesa.

5 — A coordenação da política relativa ao sistema educativo, independentemente das instituições que o compõem, incumbe a um ministério especialmente vocacionado para o efeito...”

No entanto, no Capítulo V, em “Recursos Materiais”, Artigos 42.º e 43.º, em Estabelecimento de Educação e Ensino, podemos encontrar a explicação para o facto de utilizarmos o vocábulo Escola para designar Estabelecimento de Ensino:

“Artigo 42.º

Edifícios escolares

1 — Os edifícios escolares devem ser planeados na ótica de um equipamento integrado e ter suficiente flexibilidade para permitir, sempre que possível, a sua utilização em diferentes atividades da comunidade e a sua adaptação em função das alterações dos diferentes níveis de ensino, dos currículos e dos métodos educativos.

2 — A estrutura dos edifícios escolares deve ter em conta, para além das atividades escolares, o desenvolvimento de atividades de ocupação de tempos livres e o envolvimento da escola em atividades extra-escolares.

3 — A densidade da rede e as dimensões dos edifícios escolares devem ser ajustadas às características e necessidades regionais e à capacidade de acolhimento de um número equilibrado de alunos, de forma a garantir as condições de uma boa prática pedagógica e a realização de uma verdadeira comunidade escolar.

4 — Na conceção dos edifícios e na escolha do equipamento devem ser tidas em conta as necessidades especiais dos deficientes.

5 — A gestão dos espaços deve obedecer ao imperativo de, também por esta via, se contribuir para o sucesso educativo e escolar dos alunos.

“Artigo 43.º

Estabelecimentos de educação e de ensino

1 — A educação pré-escolar realiza-se em unidades distintas ou incluídas em unidades escolares onde também seja ministrado o 1.º ciclo do ensino básico ou ainda em edifícios onde se realizem outras atividades sociais, nomeadamente de educação extra-escolar.

2 — O ensino básico é realizado em estabelecimentos com tipologias diversas que abarcam a totalidade ou parte dos ciclos que o constituem, podendo, por necessidade de racionalização de recursos, ser ainda realizado neles o ensino secundário.

3 — O ensino secundário realiza-se em escolas secundárias pluricurriculares, sem prejuízo de, relativamente a certas matérias, se poder recorrer à utilização de instalações de entidades privadas ou de outras entidades públicas não responsáveis pela rede de ensino público para a realização de aulas ou outras ações de ensino e formação.

4 — A rede escolar do ensino secundário deve ser organizada de modo que em cada região se garanta a maior diversidade possível de cursos, tendo em conta os interesses locais ou regionais.

5 — O ensino secundário deve ser predominantemente realizado em estabelecimentos distintos, podendo, com o objetivo de racionalização dos respetivos recursos, ser aí realizados ciclos do ensino básico, especialmente o 3.º

6 — As diversas unidades que integram a mesma instituição de ensino superior podem dispersar-se geograficamente em função da sua adequação às necessidades de desenvolvimento da região em que se inserem.

7 — A flexibilidade da utilização dos edifícios prevista neste artigo em caso algum se poderá concretizar em colisão com o n.º 3 do artigo anterior.” (Lei nº 49, 2005)

Nestes documento legal, Estabelecimento de Ensino define-se como uma estrutura física, administrativa e organizacional com meios humanos e materiais que proporcionam as condições essenciais para o desenvolvimento de um projeto educacional e cívico a toda a comunidade envolvente em idade escolar.

3.2 - ESTABELECIMENTO DE ENSINO PARTICULAR E COOPERATIVO

O Decreto-Lei n.º 152/2013 de 4 de novembro esclarece as normas pelas quais se orientam os Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior, definindo através do seu texto preliminar que: “[...] *O ensino particular e cooperativo é uma componente essencial do sistema educativo português, constituindo um instrumento para a dinamização da inovação em educação.*”.

Desta forma, o presente diploma fornece plataformas que criam condições para que a oferta de soluções educativas aos cidadãos seja possível. No seguimento do texto introdutório é de salientar:

“[...] O referido Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de novembro, assentou num modelo de estrutura pedagógica muito dependente do sistema público de ensino. Corolário dessa realidade foi a consagração da figura do paralelismo pedagógico para os estabelecimentos que, por razões conjunturais, não dispunham de meios para organizarem o seu expediente interno e os seus serviços administrativos, designadamente em matéria de validação e certificação da avaliação final dos seus alunos, e que lhes impunha a necessidade de se socorrerem das escolas públicas com vista a esse fim. Neste contexto, o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo aprovado em anexo ao presente Decreto -Lei (Estatuto) pretende consagrar um modelo que, nessa matéria, rompe com o passado e abre caminho a uma nova realidade de uma autonomia semelhante à das escolas públicas com contrato de autonomia, que se pretende que seja progressivamente alargada à generalidade das escolas, cabendo ao Ministério da Educação e Ciência um papel cada vez mais focado na regulação e fiscalização do sistema educativo.”

Deste modo, podemos reforçar a conceção de Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo com base no seu próprio Estatuto que expõe, no seu Capítulo I, nos Princípios gerais, Artigo 3.º, em Conceitos:

“Artigo 3.º

Conceitos

1 — Para efeitos do disposto no presente Estatuto, consideram-se «estabelecimentos de ensino particular e cooperativo» as instituições criadas por pessoas singulares ou coletivas, com ou sem finalidade lucrativa, em que se ministre ensino

coletivo a mais de cinco alunos ou em que se desenvolvam atividades regulares de caráter educativo ou formativo.

2 — Para efeitos do disposto no n.º 3 do artigo anterior, considera -se:

a) «Ensino individual», aquele que é ministrado por um professor habilitado a um único aluno fora de um estabelecimento de ensino;

b) «Ensino doméstico», aquele que é lecionado, no domicílio do aluno, por um familiar ou por pessoa que com ele habite.”

É de salientar que o Artigo 2.º do presente Estatuto, no Capítulo I, em Princípios Gerais, Âmbito e Aplicação, refere que:

“Artigo 2.º

Âmbito de aplicação

1 — O presente Estatuto aplica-se a todas as escolas do ensino particular e cooperativo de nível não superior com as exceções previstas no número seguinte.

2 — O presente Estatuto não se aplica a:

a) Estabelecimentos de formação e cultura eclesiástica, cujo regime está previsto na Concordata entre a Santa Sé e o Estado Português, nem aos estabelecimentos de ensino destinados à formação de ministros pertencentes a outras confissões religiosas;

b) Estabelecimentos de ensino que, exercendo a sua atividade no País, tenham sido regularmente instituídos, sejam mantidos por Estados estrangeiros e não adotem o sistema educativo português;

c) Escolas de formação de quadros de partidos ou outras organizações políticas;

d) Escolas profissionais privadas;

e) Estabelecimentos em que se ministre ensino intensivo, o simples adestramento em qualquer técnica ou arte, o ensino prático das línguas ou a extensão cultural.

3 — O presente Estatuto não se aplica ainda ao ensino individual e ao ensino doméstico.

4 — A não aplicabilidade do presente Estatuto aos estabelecimentos e modalidades a que se referem os números anteriores não prejudica a sua aplicação subsidiária, com as necessárias adaptações, aos referidos estabelecimentos e modalidades, sempre que a regulamentação específica expressamente a preveja ou a não exclua.”

3.3 - ESTABELECIMENTO DE ENSINO PARTICULAR - ENSINO NÃO OFICIAL

O artigo 2.º do presente Estatuto, destaca cinco alíneas das quais, duas expõem, genericamente, os primórdios do ensino da Bateria em Portugal. São duas disposições bem distintas e que, sendo generalistas, descrevem o ensino da Bateria e o que de facto aconteceu relativamente a este instrumento.

No Capítulo I, em Princípios Gerais, Âmbito e Aplicação, o presente Estatuto refere no seu n.º 2 que “*O presente Estatuto não se aplica a: alínea e) “Estabelecimentos em que se ministre ensino intensivo, o simples adestramento em qualquer técnica ou arte, o ensino prático das línguas ou a extensão cultural.”* e ainda,

no seu ponto n.º 3 que: “*O presente Estatuto não se aplica ainda ao ensino individual e ao ensino doméstico.*”.

O ensino da Bateria em Portugal iniciou-se precisamente nos moldes a que se referem estes dois pontos. Numa primeira fase, com o ensino individual que, como referencia o Artigo 3.º, no seu n.º 2, alínea a), é “(«*Ensino individual*») *aquele que é ministrado por um professor habilitado a um único aluno fora de um estabelecimento de ensino;*”. Os aspirantes a bateristas procuravam desenvolver as suas capacidades musicais, tanto ao nível técnico como teórico, recorrendo aos ensinamentos que determinados bateristas com prestígio no seio musical lhes transmitiam, particular e individualmente. Este género de ensino, já anteriormente referido como ensino não-formal, acontecia inicialmente de forma esporádica e, na generalidade, nos locais onde o músico atuava, com a ousadia do “aluno”, que ficava à espera que o músico montasse a Bateria para colocar as suas dúvidas antes da atuação e, se lhe fosse permitido, no intervalo e/ou no final da mesma.

Perante este cenário, que se viria a revelar cada vez mais frequente e pouco confortável para ambas as partes, alguns Bateristas optam por lecionar em casa. Esta postura passa a incutir no então autopromovido Professor uma obrigatoriedade e uma preocupação na transmissão do seu conhecimento de uma forma mais organizada e com uma determinada metodologia, possibilitando-lhe ser ressarcido monetariamente pelo seu tempo e conhecimentos, facto que não acontecia anteriormente. No entanto, continuamos no campo do ensino não-formal.

Contemporaneamente, começaram a surgir associações que possibilitavam a aprendizagem de instrumentos musicais e que ministravam, concomitantemente, aulas teóricas, como a Escola de Jazz do Hot Club de Portugal.

3.3.1 - Hot Club de Portugal

3.3.1.2 - História do Hot Club de Portugal

No início dos anos 50, em Lisboa, surge, na Praça da Alegria, na cave do n.º 39, o Hot Club de Portugal. No seu *website*, encontramos um resumo da sua história:

“Em 1945 já se reuniam em casa dos irmãos Sangareau alguns entusiastas do Jazz, ou da música HOT em contraposição à música clássica. Luiz Villas-Boas, os irmãos Ivo e Augusto Mayer, Gérard de Castelo Lopes e a própria Helena Villas-Boas reuniam-se para trocar discos, escutar as novidades e tocar. O grupo foi-se alargando e organizando,

de forma mais ou menos informal, sessões de Jazz com músicos portugueses e estrangeiros que, estando de passagem por Lisboa eram convidados a juntar-se.

Com o terreno preparado para fundar um clube de Jazz, (uma vez que através de um programa de rádio reunia desde 1948 potenciais sócios com este propósito), este grupo, liderado por Luiz Villas-Boas passou ao passo seguinte: a sua formalização. A 16 de março de 1950, foram aprovados os Estatutos do Hot Clube de Portugal com o slogan "Divulgação da Música de Jazz".

Desta data em diante organizaram-se Festivais de Música Moderna, concertos com músicos famosos de Sidney Bechet a Count Basie, gravação de discos e muitas Jam Sessions. O Ford Perfect de Luiz Villas-Boas, parava nas docas de Lisboa e enchia-se de músicos dos barcos de cruzeiro que aí estavam atracados, que iam tocar para o HCP, regressando ao barco já de madrugada." (Hot Clube de Portugal, 2015)

Este clube, cujo lema era “Divulgação da Música Jazz”, evoluiu, mais tarde, passando a integrar o ensino do *Jazz* no seu quotidiano.

3.3.1.3 - Escola de *Jazz* do Hot Club de Portugal

A Escola de *Jazz* do Hot Clube de Portugal foi criada em 1979 pelo contrabaixista José Eduardo¹³. Segundo¹⁴ este, o primeiro Professor de Bateria contratado por ele foi Zé Martins:

“Quando se fundou a Escola do Hot em 1979, o primeiro músico que começou a dar aulas de bateria, educação musical e inclusivamente outros instrumentos foi o Zé Martins (do Porto, que tocava nos Zanarp do Pinho Vargas junto com o Artur Guedes e o Zé Nogueira). No final dos anos 70, o Zé Martins estabeleceu-se em Lisboa, porque começava então a colaborar com os canta-autores da época (S. Godinho, Z.M. Branco, etc...) Poli-instrumentista, com conhecimentos musicais muito superiores aos outros bateristas da época, não tive dúvidas em escolher o Zé Martins (que embora não seja um baterista, é mais percussionista) alimentando a esperança de que ele desse o exemplo aos jovens bateristas da época que tinham conhecimentos musicais nulos.” (Eduardo, 2015)

Após contacto com o Baterista e Percussionista Zé Martins¹⁵, indicado por Zé Eduardo como sendo o primeiro Professor de Bateria da Escola de *Jazz* do Hot Club de Portugal, o mesmo afirma¹⁶:

“Julgo que comecei a lecionar em 1980, e apenas durante um ano letivo, creio. Tive o privilégio de ensinar alunos que se vieram a revelar excelentes bateristas, como é o caso do José Salgueiro, um dos mais criativos, rítmica e timbricamente falando, e do André

¹³ José Eduardo (Lisboa, 1952), conhecido pelo nome artístico de Zé Eduardo, é um contrabaixista de Jazz português, sendo também pianista, compositor e pedagogo de Jazz. Fundador e diretor da Escola de Jazz do Hot Clube de Portugal em Lisboa, foi também diretor pedagógico do "Taller de Músics de Barcelona" (Barcelona).

¹⁴ Questionário enviado a José Eduardo a 10 de outubro de 2015 via Facebook, respondendo via Facebook.

¹⁵ Atualmente, é Formador na Escola Técnica de Imagem e Comunicação (ETIC).

¹⁶ Questionário enviado a António José Martins a 16 de outubro de 2015 via Facebook e SMS, respondendo via e-mail.

Sousa Machado, cuja contribuição para a adaptação e desenvolvimento dos ritmos tradicionais portugueses, conjuntamente com o canta-autor Fausto, foi decisiva.

Não segui nenhum método em particular, apenas o que a minha sensibilidade ditava em cada situação face ao problema que o aluno enfrentava. Tentava encontrar exercícios, modos de analisar, atenção a pormenores, que ajudassem o aluno a melhorar a independência e a coordenação entre membros, a nível técnico e da sua própria linguagem, a nível artístico. Apostei muito no desenvolvimento da polirritmia e da coexistência de várias vozes rítmico-tímbricas (como se fossem dois ou três músicos a tocar instrumentos de percussão em simultâneo).” (Martins, 2015)

Comparando as respostas enviadas por Zé Eduardo, fundador da Escola de *Jazz* do Hot Club de Portugal e as respostas de Zé Martins, primeiro Professor de Bateria, deparamo-nos com um desfasamento nas datas de ingresso e início da sua atividade letiva naquela escola. Após pesquisar o currículo de alguns dos primeiros alunos de Bateria da Escola de *Jazz* do Hot Club de Portugal, vemos, por exemplo, que o baterista André de Sousa Machado afirma que iniciou os seus estudos na Escola de *Jazz* do Hot Club de Portugal com o Zé Martins, em 1980.

“Nascido no Porto em 1963, André Sousa Machado iniciou os seus estudos de bateria em 1980 na Escola de Jazz do Hot Clube de Portugal, tendo como professores o contrabaixista José Eduardo e o baterista/percussionista José Martins. Em 1985, frequentou a Academia dos Amadores de Música onde concluiu o 5.º ano de Formação Musical.”

André Sousa Machado afirma¹⁷ que:

“O meu primeiro professor de bateria foi o Zé Martins, no ano de 1980. As aulas de bateria funcionavam com todos os bateristas inscritos (penso que éramos 4) e decorriam no clube antigo aos sábados, das 14h às 16h. Contudo, muitas vezes não havia aula, porque o Zé tinha um concerto ou a Big Band do HCP tinha um concerto e a única bateria da escola, que era também a do clube, era levada.

Na altura, os manuais disponíveis para ensino da música eram os que existiam no Conservatório. Não existiam em Portugal manuais de Bateria, daí que os métodos se baseassem apenas na experiência profissional do professor enquanto músico. Com todas estas condicionantes, a margem de progressão na aprendizagem era diminuta. Mesmo assim, de vez em quando, apareciam umas cópias de métodos para Bateria, trazidos do estrangeiro. Lembro-me que, nessa altura, ainda não fazíamos parte da CE, e, como tal, estávamos sujeitos a elevadas taxas alfandegárias na importação de materiais.” (Machado, 2015)

Também José Salgueiro, respondendo ao mesmo questionário¹⁸, menciona como seu Professor de Bateria na Escola de *Jazz* do Hot Club de Portugal o Zé Martins:

¹⁷ Questionário enviado a André Sousa Machado a 5 de novembro de 2015 via e-mail, respondendo via e-mail.

¹⁸ Questionário enviado a José Salgueiro a 6 de outubro de 2013 via Facebook.

“[...] comecei a tocar em 1980 ... havia o HOT Club que frequentei ... O professor de Bateria era o José Martins .. Ensinava Jazz , sendo um exímio executante ... eu era autodidata e só tive aulas no HOT Club e, posteriormente em Barcelona” (Salgueiro, 2013)

Analisando os dados, conclui que, de facto, e por lapso temporal, o primeiro Professor de Bateria da Escola de *Jazz* do Hot Club de Portugal foi o Zé Martins, que lecionou no ano letivo de 1980/1981.

De saída da Escola de *Jazz* do Hot Club de Portugal, Zé Martins dá lugar ao percussionista João Janeiro, que dá continuidade ao trabalho anteriormente iniciado.

A metodologia baseava-se nos métodos da escola clássica, instituída na Escola de Música do Conservatório Nacional.

Segundo André Sousa Machado:

“[...] O Zé Martins saiu no final desse ano e entrou um grupo de novos professores, entre os quais se encontrava o meu amigo João Janeiro que, não sendo baterista, tinha frequentado o Conservatório de Música de Lisboa, na disciplina de Percussão Clássica. Além disso era um aficionado do Jazz e tinha também participado em workshops de percussão contemporânea. Como professor de Matemática, pude aprender muito sobre o ritmo e sobre alguma técnica de bateria” (Machado, 2015)

3.3.2 - “Lojas de Instrumentos” ou “Escolas de Música”?

Em algumas das principais cidades do país, nomeadamente Porto e Lisboa, existiam espaços comerciais cuja atividade se centrava na venda de instrumentos musicais, na sua grande maioria instrumentos considerados eruditos (instrumentos de corda, de sopro, de percussão e piano), muito procurados, devido à tradição histórica da música erudita em Portugal, perpetuada pelas Orquestras Sinfónicas existentes em Lisboa e no Porto, pelas Escolas de Música dos Conservatórios Nacionais de Lisboa e do Porto e pelas inúmeras Bandas Filarmónicas que proliferavam pelo país, e na oferta de aulas de instrumentos nas suas instalações.

A oferta de ensino nestes espaços comerciais devia-se essencialmente à procura, por parte da população dos centros urbanos que, por não possuir conhecimentos suficientes para se candidatar às Escolas de Música dos Conservatórios Nacionais ou por simplesmente querer aprender um instrumento musical como *hobbie* e por não se identificar com o ensino de Música praticado nas sedes das Bandas Filarmónicas, com toda a sua tradição de fardas, formaturas, normas com carácter militar com as quais

estavam conotadas e com a ligação ao mundo rural e provinciano de que a população urbana pretendia distanciar-se.

Estes espaços comerciais de venda de instrumentos providenciavam aos seus clientes aulas de instrumento, lecionadas num espaço anexo (sala ou armazém), com uma regularidade semanal, num horário determinado e com o mesmo Professor.

O sucesso desta prática teve um impacto tão positivo que, em muitos casos, o que inicialmente se fundou como sendo um espaço de comercialização de instrumentos, rapidamente se confundiu com uma Escola de Música, que vendia instrumentos e não o inverso. Em alguns casos, estas Escolas de Música, que nasceram nas instalações comerciais de venda de instrumentos, cresceram e estruturaram-se como Escolas de Música paralelamente ao espaço comercial.

O ensino praticado nestas “Escolas de Música” já apresentava uma estrutura mais ou menos regular, com horário e sala de aula fixa, sumários e Professor atribuído, pelo que já estamos no âmbito do ensino formal, ainda que nos seus primórdios. Este género de ensino, por mais estruturado que e/ou profissional que fosse, honesto e responsável de ambas as partes (Professor/Aluno), carecia, no entanto, de reconhecimento académico, ou seja, de uma certificação oficial, através de um diploma, por meio do qual a comunidade académica e o Estado Português reconhecem a formação ministrada pela instituição que leciona um curso, sendo obrigatório que a mesma cumpra todas as normas exigidas por Lei para a obtenção desse mesmo grau (plano de estudos, ECTS, etc...).

Com o despontar, nas décadas de 50, 60 e 70, em Portugal e um pouco por toda a Europa, do *Jazz*, do *Rock*, do *Funk* e da Bossa Nova, entre outros estilos adjacentes, provenientes dos Estados Unidos da América, passaram a ser vendidos, nestes espaços comerciais, instrumentos e equipamentos conotados como novos instrumentos, que estavam na moda. Estes novos instrumentos considerados “modernos” na época, como a Bateria, a Guitarra Eléctrica, o Baixo Eléctrico, os Sintetizadores e todo o equipamento que está associado à sua performance (amplificadores, colunas de som, mesas de mistura, microfones, cabos, etc...), ganham notoriedade e popularidade, o que propicia o aumento da procura.

Com a venda dos instrumentos anteriormente mencionados, estes espaços comerciais começam também a ser procurados regularmente para a aquisição de aulas, quer pelos seus clientes, que, após a compra de um instrumento dito “moderno”, querem ter aulas e aprender a tocá-lo, quer pela população em geral, como forma de descobrir e sentir as novas sonoridades, que estavam no auge.

3.3.2.1 - Caiús Music

Uma das primeiras “Escolas de Música” neste formato a surgir na cidade do Porto foi a loja de instrumentos Caiús Music, que foi fundada em 1980 e começou a sua atividade como um armazém de venda ao público, com aulas de Música (Piano, Órgão, Violino, Trompete, etc...).

A Bateria surge no currículo dos instrumentos a serem lecionados em 1985, sendo Professor de Bateria o baterista portuense Agostinho Cardoso Henrique que descreve assim a sua experiência:

“[...]Comecei na Casa Caiús Music, mais tarde, lecionei em várias casas de instrumentos musicais e, finalmente, decidi dar aulas em casa, porque era havia uma maior facilidade em conjugar e trocar horários [...]. Quando tinha 33 anos de idade, começaram a surgir muitas escolas de música com o ensino de bateria, no Porto, em Famalicão, em Guimarães e em Vila Real, quase todas ligadas ao comércio de instrumentos musicais [...]” (Henrique, 2013).

Agostinho Cardoso Henrique lecionava Bateria através de folhas com ritmos escritos à mão pelo seu Professor de Bateria, Mário Barreiros, e exercícios do livro *Syncopation de Ted Reed*. Para os exercícios técnicos e de leitura, utilizava os métodos de caixa - *Studies For Snare Drum Vol. I,II e III*, de Siegfried Fink, que tinha seguido com o seu Professor de Percussão, Carlos Voss.

Eis aqui 2 exemplos:



Figura 15. Exemplo de um exercício *de Swing*, mencionado por Agostinho Cardoso Henrique¹⁹.

¹⁹ Por se tratar de folhas manuscritas pelo próprio Mário Barreiros, os entrevistados não quiseram fornecê-las sem autorização do mesmo. Alguns já não as possuíam para as poder apresentar, descrevendo apenas alguns dos exercícios apresentados nelas.

Jacob Oliveira é o Professor que substituiu Agostinho Cardoso Henrique. Também ele, aluno de Percussão do Professor Carlos Voss, aplica alguns métodos de percussão clássica tais como: *Studies for Snare Drum*, de Siegfried Fink, *Studies for Drum Set*, de Siegfried Fink, e, ainda, um livro de Joel Rothman intitulado *Play Rock n´Roll Drums*.

3.3.3 - Escola de Jazz do Porto

Em 1985, nasce a Escola de *Jazz* do Porto.

A Escola de *Jazz* do Porto nasce como um projeto liderado pelos irmãos Barreiros (Mário, Eugénio e Pedro Barreiros), que, juntamente com alguns amigos, dos quais se destacam o músico português Pedro Abrunhosa e o músico e compositor português António Pinho Vargas, reuniram-se com o objetivo de estimular o ensino e a promoção do *Jazz* em Portugal, nomeadamente na cidade do Porto.

Esse grupo de amigos decidiu transformar o restaurante “Churrasquinho”, pertencente à família Barreiros, situado na Rua Fernão Magalhães, nº 35, e abrir uma Escola de Música com o intuito de ensinar *Jazz* de uma forma organizada. Desta iniciativa resultou a Escola de Jazz do Porto, que ainda hoje funciona no mesmo edifício.

Agostinho Cardoso Henrique afirma também na sua entrevista acerca da Escola de *Jazz* do Porto que:

“Faltava no Porto um local do género para o ensino de Bateria e o músico Mário Barreiros, juntamente com o irmão e a ajuda económica do pai, abrem a Escola de Jazz do Porto, onde finalmente se consegue estudar Bateria a partir de métodos e de uma forma honesta.

O Mário andou muitos anos como a maior parte dos bateristas, a escutar músicas e a tentar reproduzi-las no instrumento. Seguidamente, tem contactos com músicos estrangeiros que o visitam periodicamente e lhe transmitem todo o processo técnico da Bateria, dando-lhe também toda a informação didática.” (Henrique, 2013)

Eduardo Lopes²⁰ e Brendan Rui Hemsworth²¹, jovens bateristas e estudantes de Bateria, na época da Escola de *Jazz* do Porto, referem que Mário Barreiros utilizava

²⁰ Eduardo Lopes efetuou estudos de Bateria *Jazz* e percussão clássica no Conservatório Superior de Roterdão (Holanda). É licenciado com a mais alta distinção pela Berklee College of Music (EUA). É Doutorado em Música pela Universidade de Southampton (Reino Unido). É director e docente no Departamento de Música da Universidade de Évora.

²¹ Brendan Hemsworth é professor assistente convidado da Escola Superior de Educação do Porto. Lecciona ainda no Colégio Luso-Francês e no Instituto Orff do Porto. É licenciado em Produção e Tecnologias da Música pela Escola Superior de

algumas folhas do método do Jack Dejohnette and Charlie Perry *The Art of Modern Jazz Drumming*, algumas folhas do método *Syncopation* de Ted Reed, nalgumas formas de leitura de rudimentos e espalhado pela Bateria, bem como algumas folhas de ritmos latinos manuscritos:

“tive aulas com ele nessa altura. Fazíamos o syncopation e as suas múltiplas leituras e umas folhas escritas à mão por ele de ritmos latinos: Calipso, Bembe, Mambo.... Além disso, lembro-me de vermos vídeos do Steve Gadd e de Dave Weckl (Back to basics) para a perspetiva mais puramente técnica. Trabalhava também o Livro do Jack De Johnette e Charles Perry.” (Hemsworth, 2015)

Eis um dos exemplos retirado do método *Syncopation*, de Ted Reed, utilizado por Mário Barreiros:

Figura 16. Alguns dos exercícios para tarola e bombo com base de *Swing* do método *Syncopation*, de Ted Reed.

Segundo Eduardo lopes, Mário Barreiros utilizava a página nº 38 do método *Syncopation*, de Ted Reed para exercitar de diversas formas a linguagem do *Swing*. Uma das formas era uma leitura exacta do que está no exemplo acima descrito sobre um padrão de *Swing*, na qual o bombo toca a linha inferior e a tarola a linha superior. Uma outra forma de trabalhar o exercício era sobre um padrão de *Swing*, executar na tarola as notas curtas (colcheias) e no bombo as notas longas (semínimas).

Ainda outro exemplo, retirado do método de *The Art of Modern Jazz Drumming*, de Jack DeJohnette e Charlie Perry, no qual, sobre um padrão de *Swing* a tarola executa a linha superior e o bombo a linha inferior:

42 **PERFORMANCE PATTERNS**

Play each exercise three ways:

1. *Play SD with RH.*
2. *Play SD with LH.*
3. *Play SD with alternating hands (r.l.r.l. etc.).*

Figura 17. Alguns dos exercícios para tarola e bombo com padrão de *Swing* do método *The Art of Modern Jazz Drumming*, de Jack DeJohnette and Charlie Perry .

3.4 - ESTABELECIMENTO DE ENSINO PARTICULAR E COOPERATIVO - CURSO LIVRE

3.4.1 - Academia de Música de Espinho

Com o ensino da Música centralizado nas grandes cidades, Lisboa e Porto, houve necessidade de o tornar mais abrangente, de o descentralizar, tendo-se criado novas escolas, situadas noutras áreas do país.

Então, no início dos anos 60, em Espinho, uma parceria pioneira entre duas figuras de destaque na região, o Professor Mário Neves e o Presidente da Câmara de então, o Eng.º Manuel Baptista, decidem estruturar o ensino da Música e, desta forma, descentralizá-lo dos grandes centros urbanos existentes em Portugal. No seu *website*, podemos ler o resumo da sua história:

“Fundada pelo Professor Mário Neves em 1961, com o apoio exemplar e entusiástico do então Presidente da Câmara Eng.º Manuel Baptista, numa época de pioneirismo musical a nível de província, a Academia, arrancando com algumas dezenas

de alunos e alguns professores, foi-se desenvolvendo no ensino das disciplinas musicais dentro do quadro dos programas oficiais dos Conservatórios de Música e simultaneamente promovendo concertos e audições. Neste contexto, levou a efeito, desde 1964, os Festivais de Música de Verão que trouxeram até Espinho, pela primeira vez, conceituados artistas e agrupamentos nacionais e estrangeiros, iniciativa que entretanto evoluiu e que constitui hoje o Festival Internacional de Música de Espinho, um dos mais conceituados festivais de música erudita em Portugal.

Em 1989, como entidade promotora, criou a Escola Profissional de Música de Espinho que passou a ministrar dois cursos praticamente inexistentes até então – Prática Orquestral e Percussão – tendo assegurado um papel de grande destaque na formação de instrumentistas em Portugal.” (Academia de Música de Espinho, 2015)

Esta nova realidade local, desenvolveu e criou infra-estruturas, tanto pedagógicas como físicas e organizacionais, que tornaram possível a abertura em 1989 de uma nova plataforma de ensino que viria a ser a Escola Profissional de Música de Espinho.

“No contexto desse pioneirismo caracterizador da acção da AME, foi fundada, em 1989, a Escola Profissional de Música de Espinho (EPME), a qual, desde a sua formação, vem consolidando uma posição de prestígio em Portugal e no estrangeiro, pela sua acção pedagógica de formação de jovens músicos e de produção concertística.” (Academia de Música de Espinho, 2015)

Neste espírito empreendedor, a Academia de Música de Espinho convida, no ano de 1993 o Professor de Percussão da Escola Profissional de Música de Espinho, Eduardo Lopes, para lecionar Bateria como curso livre.

Em entrevista, Eduardo Lopes afirma que:

“As aulas de Bateria na Academia de Música de Espinho começaram em 1993. Fui convidado para ser o primeiro professor de Bateria, pois para além de ser já professor de percussão na Escola Profissional de Música de Espinho, mantinha já uma actividade de baterista e músico profissional bastante relevante há altura. Estas aulas de Bateria eram em contexto de curso livre, pois não havia forma de integrar a Bateria no currículo normal, não havendo legislação que o permitisse.

Para além da minha vontade pessoal de que a Bateria fosse também leccionada em instituições de ensino de cariz oficial, a abertura da classe de Bateria na Academia foi também acarinhada pela direcção pedagógica que percebeu a sua relevância como forma de responder à crescente procura do ensino de Bateria em contextos formais, que pudessem de certa forma atestar alguma qualidade de ensino.” (Lopes E., Academia de Espinho, 2015)

Relativamente à bibliografia e à metodologia utilizada, Eduardo Lopes descreve que:

“[...]Os métodos que eu utilizava eram uma mistura daquilo que eu conhecia, com material que eu tinha procurado a nível internacional. Em 1993 tinha já tido alguns

contactos com bateristas internacionais e comecei a utilizar outros métodos. Utilizava nas minhas aulas o famosíssimo *Syncopation*, nas suas variadas formas, que me foram apresentadas pelo Alan Dawson nos cursos do Estoril Jazz, em 1990. Há altura foi também fundamental para mim uma entrevista à qual tive acesso de Dave Weckl, em que ele referia os livros de Jim Chapin (*Advanced Techniques for the Modern Drummer*) e de Gary Chester (*New Breed*). Numa época sem internet e com livrarias em Portugal com pouca sensibilidade para a música, foi bastante difícil ter acesso as estes livros. No entanto, através de uma pessoa amiga na Holanda, consegui que me enviassem um exemplar destes livros, que ainda tenho, agora já bem gastos.

Comecei então a utilizar também estes dois livros juntamente com o *Syncopation* na perspectiva metodológica que o Alan Dawson utilizava na Berklee. Também por volta desta época começou a ser muito conhecida a editora americana Manhattan Music e todos os seus livros de Bateria. Para completar o espetro de estilos que já ensinava passei também a utilizar o livro, na altura muito recente, “*Afro-Cuban Rhythms for Drum Set*”, de Frank Malabe e Bob Weiner para o género Latin. Para alunos que na altura não sabiam ler música, eu utilizava também os métodos de Caixa clássica de Sigfred Fink. Também utilizava para jazz e juntamente com o *Syncopation* o livro de Jack DeJohnette e Charlie Perry [...]” (Lopes E. , Academia de Espinho, 2015)

Eis, alguns exemplos de exercícios referidos por Eduardo Lopes:

14
READING
The following pages are to be used as the “melodies” for the systems.
I-A

The image shows three staves of music in bass clef, 4/4 time. The first staff contains a sequence of eighth and quarter notes. The second staff continues the sequence with some rests. The third staff shows a more complex rhythmic pattern with eighth notes and rests.

Figura 18: Exemplo de um exercício retirado do livro “*New Breed*”, Pág. 14 de Gary Chester.

16
II-A

The image shows three staves of music in bass clef, 4/4 time. The first staff features a sequence of eighth notes with some beamed eighth notes. The second staff continues with similar rhythmic patterns. The third staff shows a more complex rhythmic pattern with eighth notes and rests.

Figura 19: Exemplo de outro exercício retirado do livro “*New Breed*”, Pág. 16 de Gary Chester.

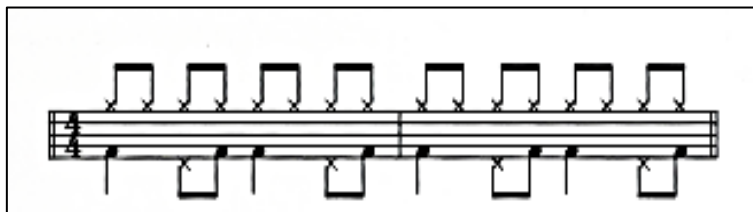


Figura 20: Padrão de *Bossa Nova*.

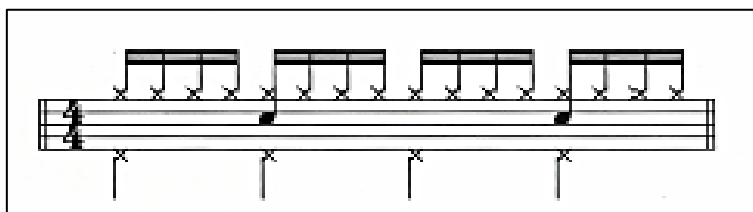


Figura 21: Padrão de *Rock* ou *Funk*.

Os exercícios apresentados pelas Fig. 18 e 19 eram tocados na tarola, simultaneamente com uma das variações do padrão de *Bossa Nova*, representado na Fig.20.

Relativamente a uma das variações do padrão de *Rock* e *Funk*, representado na Fig. 21, o exercício é realizado em simultâneo com a Fig. 18 e 19, no entanto o mesmo é tocado no bombo.

Exemplos de exercícios referidos por Eduardo Lopes para o género *Latin*:

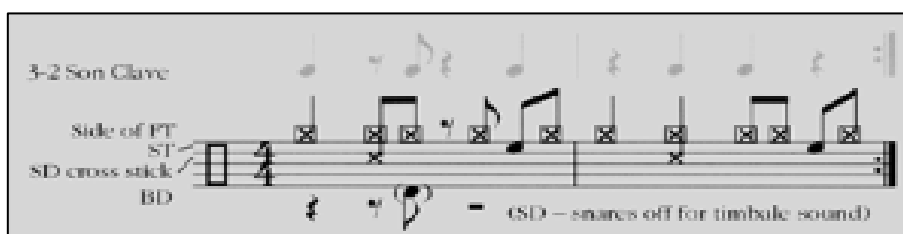


Figura 22: Padrão de *Rumba* com clave em 3/2. Exercício retirado do livro “Afro-Cuban Rhythms for Drum Set”, Pág: 31, de Frank Malabe e Bob Weiner.

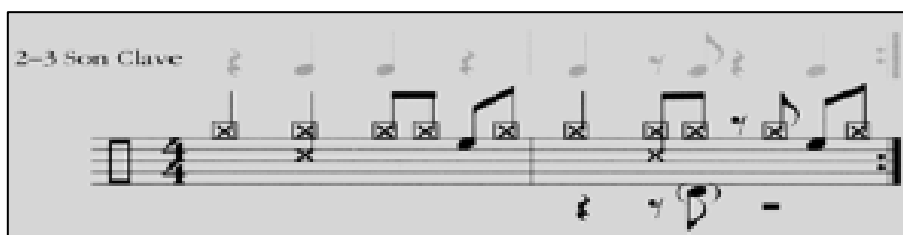


Figura 23: Padrão de *Rumba* com clave em 2/3. Exercício retirado do livro “Afro-Cuban Rhythms for Drum Set”, Pág: 31, de Frank Malabe e Bob Weiner.

Os exercícios apresentados nas Fig. 22 e 23 eram executados na Bateria da seguinte forma:

- a linha da clave 3/2 ou 2/3 executada com o pé esquerdo, por meio de um pedal de bombo com batente duro, num *Temple Block*²²;
- no 1º espaço superior executa a chamada *Cascara*²³ na cúpula do prato *Ride*;
- no 4º espaço do pentagrama o Timbalão agudo;
- no 3º espaço do pentagrama a Tarola com a baqueta em *Cross Stick*²⁴;
- no 1º espaço inferior executa o Bombo.

Exemplos de exercícios referidos por Eduardo Lopes para o género *Swing*:

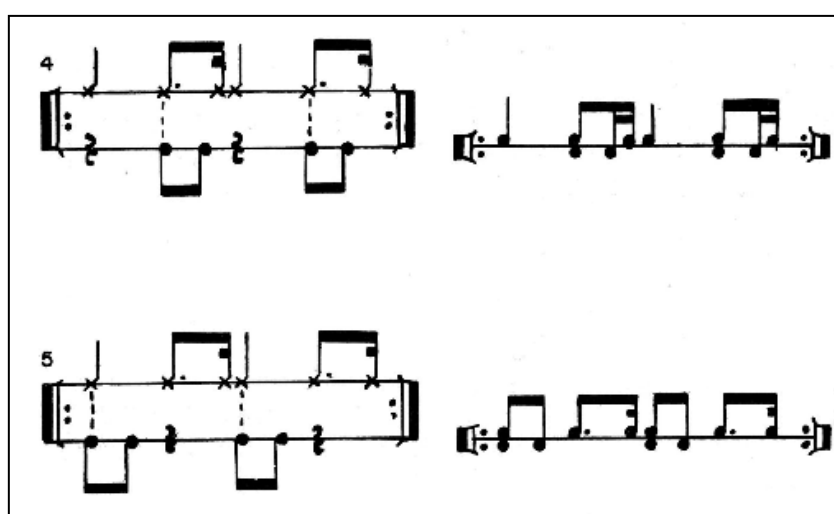


Figura 24: Exemplo de dois exercícios retirados do livro de Jim Chapin, Pág. 12, “Advanced Techniques for the Modern Drummer”.

Estes exercícios eram praticados tocando a linha superior em *Swing* no Prato *Ride* e a linha inferior na Tarola ou no Bombo.

Eduardo Lopes afirma ainda que:

“[...] Já tinha a preocupação em saber o que é que se passava lá fora na altura, mas não tinha acesso a tudo nem a todos os livros e métodos que existiam. O meu conhecimento provinha de alguns contactos internacionais que tinha e de entrevistas na revista *Modern Drummer* da qual era assinante e ávido leitor. Fiquei na Academia de Música de Espinho até 1995, altura em que fui para os Estados Unidos” (Lopes E. , Academia de Espinho, 2015)

²² Instrumento de percussão originário da Ásia oriental, onde é usado em cerimónias religiosas.

O som do Temple Block é semelhante ao dos blocos de madeira, no entanto, tem um timbre mais "oco" e mais escuro.

²³ Designação para o fuste das *Timbalas* no qual é tocado com baquetas um padrão rítmico com a mesma designação.

²⁴ Som produzido através do contato em simultâneo da baqueta sobre a pele e o aro da Tarola.

A abertura deste curso livre de Bateria, coloca a Academia de Música de Espinho como sendo a primeira escola oficial a lecionar Bateria em Portugal.

Observa-se também, e já num ambiente de ensino oficial, que as metodologias de ensino utilizadas por Eduardo Lopes evidenciavam um avanço em relação ao que parecia ser a generalidade do ensino de Bateria até então.

Esta iniciativa da Academia de Música de Espinho deu início ao reconhecimento da Bateria como instrumento passível de ser lecionado em contextos de ensino oficial de Música em Portugal.

A partir desta altura outras instituições de ensino oficial de música abriram progressivamente nos seus planos de estudo o ensino de Bateria como curso livre.

3.5 - ESTABELECIMENTO DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E PARTICULAR E COOPERATIVO

Com a abertura do curso livre de Bateria por parte da Academia de Música de Espinho em 1993, tudo levava a crer que o passo seguinte passaria pela abertura do curso oficial de Bateria nas Academias e Conservatórios espalhados pelo país, no entanto e inversamente ao nível natural de progressão académica, surge a Licenciatura em Música na variante de *Jazz* no instrumento Bateria, nas Universidades e Politécnicos.

A primeira instituição superior a promover a abertura destes cursos foi a ESMAE - Escola Superior de Música, Artes e Espectáculo - no Porto, em 2003, na qual o primeiro professor de Bateria foi o Mário Barreiros.

Historicamente, a ESMAE é descrita através da sua página *web* como:

“A Escola Superior de Música, Artes e Espectáculo (ESMAE) foi constituída a partir da Escola Superior de Música, criada em 1985, dando seguimento à tradição secular do ensino de música na cidade do Porto. A ESMAE nasceu com o objetivo de alargar a sua formação ao Teatro e à Dança, de modo a responder à necessidade de desenvolvimento local. [...] A ESMAE é formada pelos departamentos de Música e Teatro, e pelo departamento de Fotografia, Cinema, Audiovisual e Multimédia [...]”

Com uma diferenciação temporal de 5 anos, dá-se, em 2008, a abertura desta licenciatura, na Escola de Artes da Universidade de Évora, através do Departamento de Música, sendo o curso ministrado por Eduardo Lopes.

No mesmo ano lectivo, a ESML - Escola Superior de Música de Lisboa , procede à abertura do mesmo curso, sendo este ministrado por Alexandre Frazão.

Assim, outras instituições de ensino superior consideraram a possibilidade de incluir o ensino de Bateria nas suas ofertas curriculares.

3.6 - ESTABELECIMENTO DE ENSINO PARTICULAR E COOPERATIVO - ENSINO OFICIAL

3.6.1 - Curso Básico de Ensino Artístico Especializado de Música

Em suma, e por ordem cronológica, o ensino da Bateria surgiu, como curso livre na Academia de Espinho em 1993. Posteriormente, em 2003, a ESMAE, no Porto, passou a incluir o ensino de Bateria na sua oferta formativa, curso que, em 2008, viria a ser também contemplado pela Universidade de Évora e pela Escola Superior de Música de Lisboa.

O ensino de Bateria tornar-se-ia oficialmente reconhecido nos Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo - Ensino Oficial, por parte do Ministério da Educação, a 3 de agosto de 2010, por meio de um Ofício-Circular da DREN - Direção Regional de Educação do Norte datado de 23 de abril de 2011, no qual o assunto exposto é a *“Inclusão da Bateria na lista de instrumentos a ministrar nos cursos do ensino artístico especializado da Música”*:

” Em referência ao assunto em epígrafe, informa-se que, por despacho de Sua Excelência a Ministra da Educação, de 03/08/2010, foi homologada, ao abrigo do disposto no n.º 2, do artigo 1.º, da Portaria nº 691/2009, de 25 de junho, a inclusão de um novo Instrumento – Bateria – na lista de instrumentos dos cursos do ensino artístico especializado da Música, a partir do presente ano letivo.

A frequência desse instrumento é permitida em todos os anos de escolaridade para os quais a referida portaria produz efeitos, observadas que sejam as normas de admissão constantes da mesma.”

É de salientar a Portaria nº 691/2009, de 25 de junho:

“Artigo 1.º

Objeto e âmbito

1— O presente diploma cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudo, constantes dos anexos nºs 1, 2, 3, 4, 5 e 6 da presente portaria, da qual fazem parte integrante.

2 — São ministrados, nos cursos básicos de música, os instrumentos que constam do anexo n.º 7 da presente portaria, da qual faz parte integrante, sem prejuízo de, igualmente,

poderem outros vir a ser lecionados, na sequência de proposta devidamente fundamentada formulada pelos estabelecimentos de ensino e homologada pelo membro do Governo responsável pela área da educação. [...]

Desta forma, a Bateria passa a ser lecionada nos Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo - Ensino Oficial, seja em regime integrado ou articulado, seja em regime de supletivo, como refere o Artigo 3.º da mesma Portaria:

“Artigo 3.º

Regimes de frequência

1 — Os cursos básicos e secundários/complementares de Dança e de Música podem ser frequentados em regime integrado ou articulado, sem prejuízo do disposto no número seguinte.

2 — Os cursos básicos e secundários/complementares de Música podem ser frequentados em regime supletivo, sendo os seus planos de estudo constituídos, exclusivamente, pela componente de formação vocacional dos planos de estudo constantes dos anexos nºs 3, 4, 5 e 6 da presente portaria. [...]

3.6.2 - Curso Profissional de Instrumentista de Jazz

No mesmo ano, o Ministério da Educação publica em Diário da República, 1.ª série, N.º 195, de 7 de outubro, a Portaria n.º 1040/2010, o Curso Profissional de Instrumentista de *Jazz*, visando a saída profissional de Instrumentista de *Jazz*. Ainda que este curso não esteja diretamente vocacionado para o ensino exclusivo de Bateria, mas sim para um conjunto de instrumentos e linguagem específicos do *Jazz*, esta Portaria é, de facto, importante para a evolução do ensino de Bateria, pois permite às direções escolares e pedagógicas analisar e entender a importância do ensino de Bateria em exclusivo e proporcionar, nas suas ofertas formativas do Curso Básico de Ensino Artístico Especializado de Música, o seu ensino de forma exclusiva, sem a ligação a um determinado estilo.

Esta Portaria cria condições para que no ano letivo de 2010/2011 seja possível aplicar esta nova realidade nos Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo - Ensino Oficial, por forma a colmatar uma lacuna no que respeita à oferta formativa direcionada para a qualificação profissional por ela visada.

É objetivo deste modelo de formação a educação e formação ao nível do ensino secundário, caracterizada por uma forte ligação ao mundo do trabalho, com a duração de 3 anos letivos e com uma aprendizagem que valoriza o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, articulando com o setor empresarial local uma formação adequada em contexto de trabalho.

Este Curso Profissional confere um diploma de conclusão do ensino secundário e um certificado de qualificação profissional de nível III europeu. A sua conclusão concede ainda acesso a formação pós-secundária ou ao ensino superior.

Esta nova realidade foi de imediato instituída no Conservatório de Música de Jorba, no ano letivo de 2010/2011, e no Conservatório de Música de Coimbra, em 2011/2012, considerando-se com esta oportunidade a possibilidade da criação de uma oferta formativa que preencha um vazio institucional existente e cuja procura era elevada.

3.6.3 - Curso Secundário de Ensino Artístico Especializado de Música

Desta forma, o reconhecimento da Bateria como um instrumento com características complexas e específicas, que requerem um ensino especializado a par de outros instrumentos constantes das ofertas curriculares, levou definitivamente à inclusão da Bateria como instrumento a ser lecionado como Curso Secundário de Ensino Artístico Especializado de Música nos Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo - Ensino Oficial, como se pode verificar no documento publicado posteriormente a 13 de agosto de 2012, em Diário da República, 1.ª Série, n.º 156, Portaria n.º 243-B/2012:

“[...] Os cursos secundários de ensino artístico especializado de Dança e Música criados no presente diploma e os planos de estudos neles aprovados permitem a diversidade de ofertas formativas tomando, simultaneamente, em consideração a necessidade de todos os alunos poderem desenvolver os conhecimentos e as capacidades inerentes a uma formação especializada nas áreas da Dança e da Música, de nível secundário, que venha a possibilitar o prosseguimento de estudos de nível superior.

Neste contexto, cria-se na área da Dança, o Curso Secundário de Dança e, na área da Música, o Curso Secundário de Música (com as vertentes em Instrumento, Formação Musical e Composição), o Curso Secundário de Canto e o Curso Secundário de Canto Gregoriano e aprova-se os respetivos planos de estudos em regime integrado e articulado e, nos casos dos cursos secundários de Música, também em regime supletivo. Os planos de estudos dos cursos secundários de Música em regime supletivo assumem uma formação semelhante à do plano de estudos dos cursos secundários em regime integrado e articulado, no que respeita ao conhecimento e capacidades essenciais a desenvolver. [...]”

No Capítulo I, em “Objeto, organização e funcionamento”, Secção I, Disposições gerais, Artigo 2.º é designado que:

“Artigo 2.º

Organização dos cursos

1 — Os planos de estudos integram as componentes de formação geral, científica e técnico-artística.

2 — O plano de estudos do Curso Secundário de Música contempla as variantes de Instrumento, de Formação Musical e de Composição, sendo inerente a cada uma daquelas uma disciplina trienal distinta.

3 — São ministrados, nos cursos secundários de Música, os instrumentos que constam do anexo V da presente portaria, da qual faz parte integrante, sem prejuízo de outros poderem vir a ser lecionados, na sequência de proposta devidamente fundamentada formulada pelos estabelecimentos de ensino e homologada por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.”

O anexo V a que se refere o ponto 3 da Portaria n.º 243-B/2012, válida, assim, a inclusão da Bateria na listagem de instrumentos a lecionar no Curso Secundário de Ensino Artístico Especializado de Música nos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo – Ensino Oficial.

Como novo instrumento a lecionar no Curso Secundário de Ensino Artístico Especializado de Música, independente e alternativo ao curso de Percussão, a frequência do curso de Bateria passou a ser permitida em todos os anos de escolaridade do curso secundário, conforme a referida Portaria. Esta não é, contudo, uma prática comum nestes estabelecimentos de ensino por inúmeros motivos (financeiros, logísticos, integração nos programas curriculares existentes, programa curricular de Bateria, etc...).

Esta nova vertente representa uma oportunidade para aumentar e valorizar a oferta formativa destes Estabelecimentos de Ensino e, simultaneamente, para colmatar uma lacuna no que respeita à oferta formativa direcionada para este instrumento com uma elevada procura. No entanto, a resistência à abertura de vagas é ainda muito grande.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na elaboração desta investigação, um dos pontos de partida para reconstituir a história da Bateria e do seu ensino em Portugal foi, sem dúvida, a sua ligação ao movimento cultural designado de *Jazz*. O *Jazz* é, de facto, o berço da Bateria. Ela nasceu do e pelo *Jazz*. A possibilidade de inverter o caminho traçado pela história da Bateria, dar-me-ia o percurso do ensino do mesmo, no entanto, esse itinerário desviar-me-ia de todo o contexto social, político e, principalmente, musical de profundas raízes afro-americanas que estão no “ADN” da sua criação e desenvolvimento. O Pedal de Bombo e o Prato de Choque são peças fundamentais na completa formação deste instrumento que surge definitivamente por volta de 1930.

A sua evolução no meio musical, quer seja a nível musical e técnico, quer seja a sua componente organológica, por muito conturbada que possa ter sido em determinados momentos da história, não deixa de ser um processo natural semelhante à história de qualquer outro instrumento. O ensino de Bateria foi um processo muito idêntico ao de quase todos os instrumentos. O processo de aprendizagem através da observação, passando pela transmissão oral dos conhecimentos e, mais tarde, a sua integração institucional no ensino, abrange historicamente todos os instrumentos da História da Música.

Como instrumento que deriva da diversidade de vários instrumentos de Percussão, a sua principal diferença assenta na particularidade de o executante desenvolver de forma idêntica os membros superiores e inferiores, facto que os percussionistas não desenvolvem, para além de todo o conceito da linguagem da Bateria ser totalmente diferente. Esta particularidade faz com que o processo de ensino contemple uma abordagem absolutamente distinta deste instrumento face a todo o processo de ensino da Percussão.

De facto a Bateria, apesar de toda a sua história, só na última década tem sido realmente considerada no meio académico, assumindo por parte dos responsáveis de alguns Estabelecimentos de Ensino de Música que este é um instrumento único e com características muito próprias de ensino específico e não um instrumento que todo o percussionista toca como se de um kit de multipercussão se tratasse. Efetivamente, com a sua formação no âmbito da Percussão, sendo que esta apresenta limitações na área da Bateria a vários níveis - coordenação de membros superiores e inferiores, linguagem específica do instrumento, repertório e conjugação de técnicas de membros superiores e inferiores, por exemplo, o percussionista evidencia lacunas ao nível da sua performance.

Acredito que a inclusão da Bateria nas propostas de oferta formativa nas instituições que têm a responsabilidade e o dever de proporcionar a todos a oportunidade de formação ao nível do ensino básico e secundário de um instrumento que abrange estilos que vão do *Jazz* ao Clássico, passando pelo *Rock* (que pode ser sinfónico), ao *Funk*, *Latin* ou *World Music*, é uma mais valia para todo o processo de ensino de música em Portugal. A capacidade que a Bateria demonstrou ao longo dos anos em integrar qualquer estilo musical, legitima-a como um instrumento que requer uma formação específica e singular. A provar isso, contribui em muito toda a bibliografia metodológica, em especial aquela produzida nos EUA, e mais recentemente no continente Europeu.

O contributo educacional por parte das múltiplas gerações de bateristas portugueses que, ao longo dos últimos 40 anos, se dedicaram ao ensino de Bateria e à sua divulgação, contribuíram e educaram novas gerações a pensar e sentir a Bateria como um instrumento ímpar, de particularidades profundamente exclusivas com uma dinâmica progressiva em toda a perspetiva musical que a Bateria detém.

No meu entender, o caminho percorrido até a data, legitima a existência de uma estrutura base para incluir definitivamente a Bateria no meio académico, de forma a que se efetive a todos os níveis o reconhecimento da importância da Bateria no ensino de Música em Portugal.

BIBLIOGRAFIA

- Academia de Música de Espinho. (21 de Outubro de 2015). *Academia de Música de Espinho*. Obtido de Academia de Música de Espinho: <http://musica-espinho.com/academia/academia/>
- Academia de Música de Espinho. (21 de Outubro de 2015). *Academia de Música de Espinho. Orquestra*. Obtido de Academia de Música de Espinho: <http://musica-espinho.com/orquestra/sobre/>
- Bacon-Blood, L. (1 de December de 2014). *www.nola.com* . Obtido de http://www.nola.com/175years/index.ssf/2012/02/congo_square_the_times-picayun.html
- Barros, G. G. (15 de Março de 2015). (J. Português, Entrevistador)
- Bennett, P. R. (23 de Setembro de 2015). <http://www.polarityrecords.com/vintage-drum-kits-1920s-and-30s.html>. Obtido de <http://www.polarityrecords.com>: <http://www.polarityrecords.com/vintage-drum-kits-1920s-and-30s.html>
- Boffi, G. (1999). *Os Caminhos do Jazz*. Lisboa: Edições 70,Lda.
- Burns, K. (Produtor), & Burns, K. (Realizador). (2000). *Ken Burns: Jazz* [Filme]. United States: PBS.
- Cnedu. (10 de Julho de 2015). Obtido de Cnedu: <http://www.cnedu.pt>
- Conceito. (16 de Junho de 2013). Obtido de <http://conceito.de/ensino>
- Conceito. (16 de Junho de 2013). Obtido de Conceito.de: <http://conceito.de/ensino>
- Costa Pinto, J. (13 de Novembro de 2013).
- Dring, D. M. (16 de Outubro de 2013). *Vintage Olympic*. Obtido de www.vintageolympic.co.uk: <http://www.vintageolympic.co.uk/1940.html>
- Eduardo, Z. (17 de Outubro de 2015). (J. Português, Entrevistador)
- Fallé, F. (13 de Novembro de 2013). (J. Português, Entrevistador)
- Freitas, S. M. (2006). *História oral: possibilidades e procedimentos*. São Paulo: Associação Edditorial Humanitas.
- Gioia, T. (2011). *The History of Jazz*. New York: Oxford University Press,Inc.
- Glass, D. C. (Realizador). (2012). *History of the Drumset - A Century of Drumming Evolution* [Filme].
- Hemsworth, B. (16 de Outubro de 2015).
- Henrique, A. C. (12 de Dezembro de 2013). (J. Português, Entrevistador)
- Historymatters. (16 de Junho de 2013). *Historymatters.gmu.edu*. Obtido de [Historymatters.gmu.edu](http://historymatters.gmu.edu): <http://historymatters.gmu.edu>
- Historymatters.gmu.edu*. (7 de Julho de 2013). Obtido de <http://historymatters.gmu.edu>

- Hot Clube de Portugal. (19 de Outubro de 2015). http://www.hcp.pt/pages/historia_12.
Obtido de <http://www.hcp.pt>: http://www.hcp.pt/pages/historia_12
- Infopédia. (21 de Outubro de 2013). *infopedia*. Obtido de www.infopedia.pt: evolução in Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2015.
- Infopédia. (12 de Junho de 2013). *Infopedia Língua Portuguesa*. Obtido de Infopedia Língua Portuguesa: <http://www.infopedia.pt>
- Kernfeld, B. (1995). *The New Grove Dictionary of Jazz*. New York: The Macmillan Press Limited.
- Lei nº 49. (30 de Agosto de 2005). *Diário da República*, nº 166.
- Lima Nucha, M. (16 de Dezembro de 2013). (J. Português, Entrevistador)
- Lopes, E. (9 de Novembro de 2015). Academia de Espinho. (J. Português, Entrevistador)
- Lopes, E. (2015). *O Desenvolvimento da Identidade da Bateria na Pluralidade*.
- Lopes, E. J. (2015). O Desenvolvimento da Identidade da Bateria na Pluralidade do Séc. XX: da organologia à análise para o ensino. In E. J. Lopes, *O Desenvolvimento da Identidade da Bateria na Pluralidadedo do Séc. XX: da organologia à análise para o ensino* (p. 19). Évora.
- Machado, A. S. (5 de Novembro de 2015). (J. Português, Entrevistador)
- Martins, Z. (18 de Outubro de 2015). (J. Português, Entrevistador)
- Origem da palavra*. (18 de Junho de 2013). Obtido de <http://origemdapalavra.com.br/site>
- Parafita, A. (2005). *Histórias de Arte e Manhas*. Lisboa, Lisboa, Portugal: Texto Editores.
- Pires, J. M. (2011). *Ensino não-formal e formal em ciências: elementos integradores*. Obtido em 4 de Maio de 2016, de <https://www.webqda.com>
- Salgueiro, J. (6 de Outubro de 2013). (J. Português, Entrevistador)

ANEXOS

ANEXO I

PROGRAMA DE RECITAL DE MESTRADO EM INTERPRETAÇÃO

NOTA

Este programa de Recital foi elaborado tendo em consideração os principais temas Clássicos do Jazz e de referência nos concertos de Jazz em Portugal, no intervalo cronológico a que este Trabalho Projecto se propõe. Deste modo, apresento uma escolha com base nos principais temas de Jazz que a comunidade jazzística escutava e que faziam parte do repertório dos Ensembles de Jazz à época. Estas escolhas resultam nos temas que eram e ainda são uma referência para os Bateristas no que consiste ao seu desempenho técnico e de referência didáctica construindo uma ponte entre diversas técnicas e estilos.

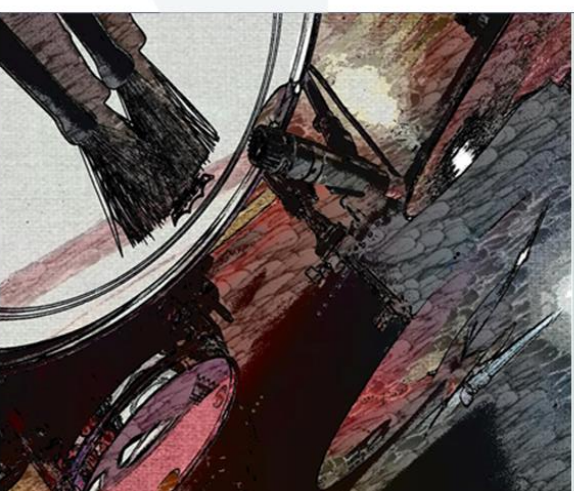
RECITAL DE MESTRADO EM INTERPRETAÇÃO

JOÃO PORTUGUÊS

29 DE ABRIL DE 2016



JOÃO PORTUGUÊS RECITAL DE MESTRADO EM INTERPRETAÇÃO



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

ÉVORA
2016



PROGRAMA

Didn't He Ramble - J. R. Johnson, J. W. Johnson and Bob Cole - 1902;

Sing, Sing, Sing - Louis Prima - 1935;

Caravan - Duke Ellington - 1936;

Autumn Leaves - J. Kosma - 1945;

Straight, No Chaser - Thelonious Monk - 1951;

Unit Seven - Sam Jones - 1961;

Blue Bossa - Kenny Dorham - 1963;

Watermelon Man - Herbie Hancock - 1973;

African Skies - Michael Brecker - 1994.



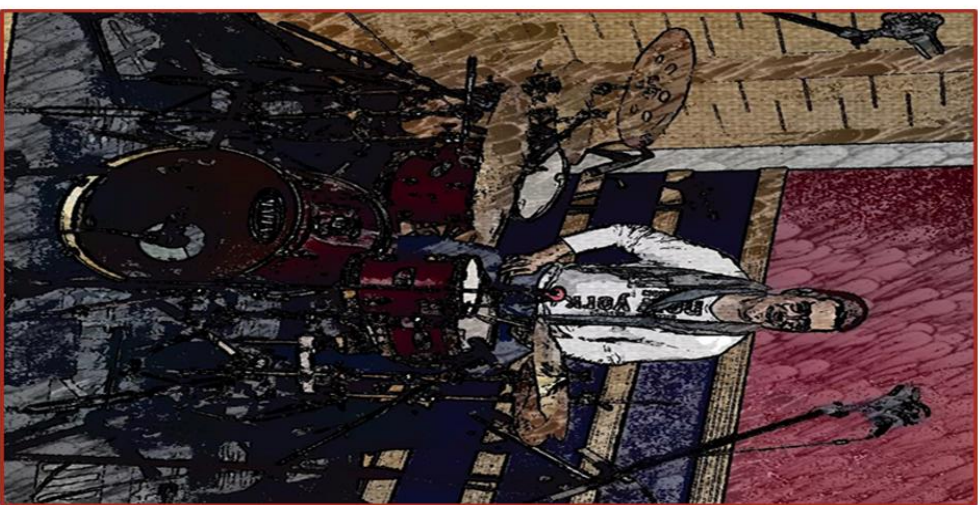
JOÃO PORTUGUÊS / Bateria

TIAGO CORDEIRO / Sax - Tenor e

Soprano

CARLOS ALMEIDA / Piano

VASCO SOUSA / Contrabaixo



ANEXO II
ENTREVISTAS E RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

Entrevista a Fernando Fallé realizada em 29 de Outubro de 2013, na Amadora, Lisboa.

João Português (**J.P.**) - Como é que se chama e que idade tem?

Fernando Fallé (**F.F.**) - Fernando Fallé e tenho 63 anos.

J.P. - Quem eram os bateristas/professores de Bateria de referência a nível de ensino particular sem ser em escola nos anos 60/70 em Portugal?

F.F. - Nos anos 60 e 70 não conhecia ninguém. Nessa época 90% dos bateristas eram amadores. Havia o Zeca da Emissora Nacional que tocava na Orquestra Ligeira da Emissora Nacional, mas não dava aulas. Não era má vontade, nem por mal. Não ensinava. Só mais tarde, em finais dos anos 70, com o surgimento do Hot Club de Portugal é que começam a dar-se aulas de bateria, piano, guitarra, etc... Eu, como todos os outros da minha geração, aprendi a ver e ouvir. Eu, com 12 anos, ia para o Clube Desportivo do bairro, onde havia bailes ao fim de semana com os grupos de baile, e sentava-me a ver o baterista tocar, como é que ele fazia, e a primeira vez que toquei foi numa bateria improvisada com baldes e latas de tinta, no quintal de uns amigos, com o guitarrista Carrapa e outros amigos que já cá não estão. Após termos assistido a um baile no Clube Desportivo, saímos e fomos tentar pôr em prática o que tínhamos visto e escutado. Não havia escolas. Só havia a escola clássica para quem queria ir para o conservatório e seguir a música clássica. Ao nível da música ligeira não havia nada. Ouvia-se os discos e tentava-se apanhar o ritmo, ver como é que ele (baterista) fazia o bombo e a malta aprendia a tirar os temas dos discos. Onde se aprendia a tocar caixa, bombo era nas filarmónicas e depois havia um ou outro que se metia na música ligeira. Havia a escola das filarmónicas mas era clássica. Música ligeira era só a Orquestra Ligeira da Emissora Nacional. Não havia a tradição de música ligeira.

Em 71/72 tínhamos um grupo espectacular, que era os “Inéditos” no Porão da Nau, em que todos nós tocávamos e funcionava assim: nós tirávamos as coisas dos discos, que era o que os conjuntos de baile faziam. Nós só estávamos mais a frente porque o Rui Castelar que estava a frente do Porão da Nau, era o gerente, tinha amigos na TAP, e quando saía um disco em Londres, e a malta da TAP parava lá toda, ele pedia para lhe trazer o top 1, 2 e 3. Dava-nos o disco e pedia para tirarmos os acordes, ritmos, letras e era assim. A malta juntava-se e era a sacar os acordes, puxa para trás vezes sem

conta para conseguir decifrar tudo e conseguir tocar o tema o mais parecido possível. Passávamos horas nisso. Aprendia a ouvir.

J.P. - Em que altura teve noção que havia escolas?

F.F. - Nessa altura não havia. Em 75 fui convidado para substituir o baterista do Thilo Krasmann no teatro ABC, que era o Vítor Mamede baterista na Bande de Música da Força Aérea e como eu não lia música, sugeri que tocassem o tema uma vez e na segunda passagem já estava de cor. A escola de tirar os temas dos discos dava essa facilidade mas percebi que tinha que aprender formação musical. Foi o trompetista Mário de Jesus do teatro ABC que me fez umas folhas com tudo o que era iniciação musical para aprender e no intervalo das sessões do teatro tirava dúvidas com ele e fazia os meus apontamentos. Ter alguém que ensinasse Bateria por música não havia. Aliás, os bateristas não tocavam por música, não tinham que saber música. Nem ninguém estava para aí virado. Escola mesmo, foi talvez o Hot para aí em 79, 80. O Hot já existia à muito tempo onde os grupos de *Jazz* iam lá tocar. A escola surgiu mais tarde.

J.P. - E que professores é que se recorda da Escola do Hot?

F.F. - Nessa altura havia um tal de Jorge Cardoso que não estou recordado se era professor ou aluno. Fora isso não tenho ideia. No Hot só se estudava *Jazz*. Não se formava malta para tocar outros estilos.

J.P. - Para além do Hot surgiram outras escolas em Lisboa?

F.F. - Apareceram umas escolas nas lojas de instrumentos, como a loja de instrumentos como o "Diapasão" aqui em Lisboa em 89/90 e fui convidado pelo João Salgueiro para dar aulas de Bateria aos miúdos que compravam lá os instrumentos. Mas não tinha tempo para dar aulas, com as sessões de gravações em estúdio com o Thilo Krasmann, Fernando Correia Martins, Jorge Machado, entre outros, os ensaios para o teatro e outros concertos não dava. No entanto tudo o que era ensino de metais era nas filarmónicas e depois os melhores entravam nas bandas militares e evoluíam com os craques que estavam lá.

J.P. - E bateristas de referência nessa altura?

F.F. - O melhor baterista de todos os tempos que eu conheci foi o Pedro Taveira do Porto. Tocava num grupo chamado o "Albatroz". Ele tem mais 6 ou 7 anos do que eu. O homem tocava que era uma coisa doida. Eu ia assistir aos ensaios deles no Calhariz em

Benfica. Eles faziam o favor de me deixar assistir aos ensaios. Ele com 22 anos e eu com 15/16 estava ali a vê-lo e a adora-lo. Ficava ali sentado a ver e a tentar perceber como é que ele fazia.

J.P. - Portanto a observação e a audição era a escola.

F.F. - Sem dúvida. Ele fazia coisas que eu não entendia como ele fazia. Tecnicamente não conseguia apanhar o que ele fazia, mas auditivamente eu memorizava e depois tentava reproduzir na Bateria. Era por tentativas até ficar parecido com aquilo que tinha na memória. Era ouvir e “sacar”. Ainda hoje faço isso, com uma diferença é que hoje faço isso por curiosidade e naquela altura fazíamos por necessidade.

J.P. - Quem é que mais tarde dava aulas de Bateria aqui na zona de Lisboa?

F.F. - Não faço ideia. Da malta que eu conheço e bem mais tarde lembro-me do Alexandre Frazão que penso que deu aulas na loja de Instrumentos “Diapasão”. A malta estudava por métodos que se arranjavam vindos lá de fora e quem os conseguia. Eramos autodidatas. Havia a malta que estudava nas bandas filarmónicas e nos conservatórios. E havia os outros que eramos nós. E essa malta estudava para seguir uma carreira como músico sinfónico. Professor de Bateria não havia. Havia professores de matemática, de português, de violino, de piano, etc... Quem queria aprender a tocar Bateria e pedia a alguém a resposta era sempre a mesma - compras o disco, ouves, compras umas baquetas e tentas fazer. Ninguém ensinava ninguém. Querias aprender ias ver os bateristas a tocar nos bares, nos hotéis, ver quando o baterista mudava do prato de choque para o ride, quando fazia um break, etc... A aprendizagem era a pulso. O Zeca da Orquestra da Emissora Nacional era o baterista e havia uma diferença de idades muito grande, estamos a falar numa diferença de 15 ou 18 anos. Para um miúdo de 15 anos o baterista da Emissora Nacional era uma pessoa importantíssima e naquela altura as relações entre as pessoas eram muito diferentes. O acesso ao baterista da RDP era muito difícil. Era quase como um Deus. Foi assim durante muitos anos até bem pouco tempo em que surgiram escolas em que começaram a dar aulas de instrumentos relacionados com a música ligeira como foi o caso da “Diapasão”, “Valentim de Carvalho”, etc... Mas estamos a falar já na década de 90. Mas era assim.

Até 1980 e tal, tudo o que apareceu e tudo o que tocou neste país de portugueses era autodidacta. Era tudo de ouvido, tudo de “antena”. Havia uns que tinham a “antena” maior que outros. Ouviam os discos 50 mil vezes, tiravam as coisas com paciência, volta atrás, volta atrás, volta atrás, volta atrás, parecia um disco riscado, que era o que a

gente fazia. Ninguém perguntava a ninguém como é que era. A malta depois ia “ratar” o que os outros faziam. A malta ia para o baile para dançar e eu pagava o bilhete para ir ver o baterista. Punha-me num local que desse para ver o baterista a tocar e fixava a música e via como ele fazia. Era assim. Não havia professores de Bateria.

J.P. - Obrigado pela entrevista e pela disponibilidade.

F.F. - Espero ter ajudado.

Entrevista a Manuel Lima Nucha realizada em 1 de Dezembro de 2013 em Vila Praia de Âncora, Viana do Castelo.

João Português (**J.P.**) - Como é que se chama e que idade tem?

Manuel Lima Nucha (**M. L. N.**) - Manuel Lima Nucha e tenho 57 anos.

J.P. - Quais eram as escolas que existiam na zona norte do país, Viana do Castelo, Braga e Porto em que existia o ensino da bateria em escolas privadas e/ou particulares?

M. L. N. - A primeira escola foi criada através da Câmara de Viana do Castelo em 1975 e convidou o Maestro José Pedro, músico de Viana para dar início a uma Escola de Música. Escola de Bateria não havia e nunca houve. Mesmo na zona do Porto e Braga não tenho conhecimento que houvesse escolas de música. Eu nasci em 56 e em 66,67 havia os Jazz Alegria, o Fontes que era um acordeonista, os Lírios Verdes de Vila Praia de Ancora e os bateristas eram elementos que pertenciam as filarmónicas pois já tinham alguns conhecimentos de música e de leitura.

J.P. - Com que idade começou a aprender a tocar Bateria?

M. L. N. - Comecei a tocar bateria em 68 numa festa dos Rotary's, na qual havia uns miúdos a tocar acordéon e convidaram-me para tocar na Bateria, mas nunca tinha visto uma Bateria, tinha a noção do ritmo porque o meu primo brincava muito com isso e eu era fascinado com isso. Em 68 com 12 anos, fui convidado pelos "Clippers" um grupo aqui de Viana do Castelo (e que ainda existe e é o conjunto privativo da Quinta de Santoínho) e comecei a ensaiar com os "Clippers" . Em 1972 tomamos conhecimento com uns grupos do Porto, que faziam a diferença, dos quais o famoso "Very Nice", o "Psico" onde tocava o Álvaro e depois o Pedro Taveira e estes eram bateristas de referência, onde se notava uma evolução muito grande. Escola, escola mesmo, não existia. Mesmo que quisesse ir para uma escola, não existia.

J.P. - A observação de outros bateristas era uma fonte de saber?

M. L. N. - Sim, o que havia era esses bateristas de referência e era ouvir discos, esse era o segredo, ouvir os discos e tentar aproximar ao máximo, ouvir a Bateria e tentar aproximar. Não havia mais nada. Não havia métodos, não havia literatura, não havia acesso a nada. E discos eram muito difícil de os ter, pois vinham de fora (estrangeiro) e

não eram fáceis de arranjar e eram caros. Essencialmente era ouvir, ouvir, ouvir e ver os outros bateristas a tocar.

J.P. - Algum baterista de referência dava aulas particulares?

M. L. N. - Quem tivesse uma relação mais próxima com o Pedro Taveira faziam um género de “Jam Session” com alguma troca de informação durante essas sessões ou com o Álvaro dos “Psico”. Aulas particulares de Bateria não tenho conhecimento.

J.P. - Portanto nessa época os discos eram a principal fonte de aprendizagem? Esses conhecimentos/informação transitavam entre músicos?

M. L. N. - Sim, a principal forma de aprender era a de ouvir os discos, quem os tinha, pois não era fácil tê-los, porque eram caros e vinham do estrangeiro, e ouvir a bateria e como o baterista fazia e tentar tocar o mais fiel possível à gravação. Nessa altura, havia muito o conceito de guardar, “guardar para mim”, “eu é que sei”, porque o panorama musical era muito fechado. Só meia dúzia é que tinham grandes discos, boas possibilidades monetárias e uma boa coleção de discos. A relação de músico e troca de conhecimentos entre músicos era muito vaga, não havia troca de conhecimentos. Hoje em dia, qualquer miúdo sabe o que é um Paradiddle e entre amigos trocam essa informação. Mesmo entre grupos não havia essa troca de informação. Havia amizade entre os grupos, mas no que consistia à parte musical e técnica, não se trocavam informações. Era tabu.

J.P. - Quais as primeiras escolas a surgir com ensino de Bateria?

M. L. N. - A primeira escola na zona norte foi a Escola de Jazz do Porto. Em 78 fui a América e como já tinha alguns conhecimentos fui ao Drums Collective Schooll, e fui a procura de nomes e aí já trouxe umas cassetes de VHS e alguns métodos de Bateria o que foi muito bom pois quando cá cheguei acabei por trocar alguma informação com o Mário Barreiros. Curiosamente com 14 anos fui tirar a carteira profissional de músico a Lisboa, porque para tocar era necessário ter a carteira profissional. Durante a prova o Maestro Jorge Machado mandava-me executar vários ritmos - Valsa, Bolero, Cha, Cha, Cha, fazer um rufo, a Bossa nova, o Samba, etc... - e ele acompanhava no Piano. Depois apresentou-me uma folha para fazer uma leitura rítmica e melódica. Eu tinha algumas noções de formação musical mas eram muito poucas e tive muitas dificuldades para ler o exercício. O Maestro Jorge Machado aconselhou-me a estudar música, pois

iria evoluir muito se estudasse formação musical para poder evoluir no instrumento. Entrei na Escola de Jazz do Porto a estudar formação musical e Bateria. Entretanto abri a Academia de Música em Vila Praia de Âncora e inscrevi-me no curso de Percussão e fui fazer exame de 5º Grau de Percussão a Braga. Depois parei durante uns tempos e mais tarde continuei os estudos de Percussão na Escola Profissional de Viana do Castelo e concluí o 8º Grau de Percussão.

Com todos os conhecimentos adquiridos ao longo deste tempo, comecei a frequentar alguns workshops e master classes de Bateria e a ter acesso a métodos de Bateria, a ver os DVDs de uma forma diferente e a estudar Bateria de uma forma mais completa. Hoje em dia a informação circula de uma forma rápida e qualquer miúdo tem acesso a toda a informação que necessita através da internet. No meu tempo era tudo muito complicado. Foram tempos difíceis.

J.P. - Obrigado pela entrevista e pela disponibilidade.

M. L. N. - De nada. Foi um prazer.

Entrevista a Gualdino Barros realizada em 16 de Março de 2015 no Campo Pequeno, Lisboa.

João Português (**J.P.**) - Como é que se chama e que idade tem?

Gualdino Barros (**G.B.**)- Gualdino da Cunha Barros e tenho 77 anos feitos em 7 de Fevereiro deste ano.

J.P. - Com que idade começou a tocar bateria e com quem aprendeu?

G.B. - Comecei a tocar bateria ... eu sou angolano e vim para Portugal com 12 anos por motivos de saúde (malária) e vinha para Portugal para casa de um tio no Norte, mas acabei por ficar em Lisboa com o meu padrinho de crisma António Cipriano (dono da casa de Fados Luso) e a estudar como interno no Colégio Manuel Bernardo, no Paço do Lumiar. À sexta-feira e ao Sábado ia com ele para o Luso e aí conheci a D. Amélia Rodrigues, o Marceneiro, o Tony de Matos, etc... Antes de vir para a Metrópole, em Angola havia o hábito e vício de ir ao cinema e os filmes dessa época eram filmes da Broadway, como filmes como o Blue Moon, To Eternity, Days of Wine and Roses, entre outros... Os temas que tocavam nos filmes e que davam o nome ao filme eram temas de Jazz com nomes como a Sarah Vaughan, Carmem Mcrae, Ella Fitzgerald, isto entre os meus 6 e 12 anos.

J.P. - Com que idade começou a tocar Bateria e com quem aprendeu?

G.B. - Eu comecei a tocar Bateria em casa com 16 anos. Os hotéis antigamente tinham trios e quartetos e a Emissora Nacional transmitia os concertos dos hotéis. Tocavam temas de Bossa Nova, temas Mainstream, tocavam música sul americana, Boleros, etc...

J.P. - Foram os seus pais que lhe compraram uma Bateria?

G.B. - Não, nada disso! A partir dos meus 16 anos tornei-me sócio do Hot Club.

J.P. - Então foi através do Hot Club que teve o primeiro contacto com a Bateria?

G.B. - Sim, foi! Era o Sangareau que tocava Bateria. Com mais ou menos 16 anos tive o primeiro contacto com a bateria no Hot Club. No Hot, vi o Luís Sangareau a tocar bateria. Quando sabia que o Luís Sangareau vinha ao Hot Club, e eu já era sócio, ia vê-lo. O Sangareau impressionou-me, fiquei completamente vidrado nele. O tipo vestia-se de forma moderna. Ele vinha de Espanha, era filho do Cônsul de Espanha em Portugal,

e fazia uma ou duas semanas no Hot. Vinha sempre com namoradas suecas e espanholas e tudo isso impressionou-me. Tocava muito bem vassouras. E eu ficava ali a vê-lo tocar. O instrumento e todo o entorno à volta do Sangareau, o estilo, a classe, fascinou-me.

De vez em quando, pedia-lhe para me ensinar a tocar com as vassouras e ele lá me dizia como fazia. Inicialmente, comecei com movimentos lentos e a acompanhar baladas como ele me recomendava.

Ia para casa estudar e estava sempre atento as transmissões na rádio da Emissora Nacional. Estudava numa bateria improvisada com uma caixa de sapatos, que era a tarola, um candeeiro que tinha o abajur em metal era o prato e uns paus e cerdas de uma vassoura, faziam as minhas vassouras. Por volta das onze e meia, meia-noite, a Emissora Nacional ligava em direto para o Hotel Embaixador para ouvir o Quarteto Manuel Viegas e eu acompanhava-os. Foi assim que aprendi...

Mais tarde, estudava em casa a ouvir os trios e quartetos que atuavam nos hotéis e deslocava-me aos hotéis para poder vê-los a atuar. Eles não acabavam muito tarde, por volta das duas da manhã, começavam por volta das dez da noite, e então eu ia aos hotéis por volta da meia-noite e, às vezes, o baterista que me conhecia chamava-me e dizia: "Queres tocar um bocado? Vem cá tocar um bocado, já estou cansado.". E eu ia logo a correr aproveitar a oportunidade. Comecei assim... Depois entre tanto fui para Angola em 1959 e estive lá durante três anos e esses três anos foram fundamentais porque, fui tocar para um Hotel em Benguela na minha terra natal, o hotel Mombaca. Trabalhei com um espanhol de nome Miguel Ferrer no seu quarteto, comecei com eles porque o seu baterista tinha ido embora. À noite tocava no hotel e durante o dia dava aulas de matemática e de física pois não havia professores e eu tinha entrado no Instituto Industrial. Entretanto conheci o Sr. Vítor Silva Tavares que é o dono da editora &etc. O Silva Tavares, que era um intelectual, começou a juntar a malta nova e fez um filme "Uma História do Mar" onde apareço a tocar um solo de tombadoras. Como em Benguela não se passava nada ao nível do Jazz, tínhamos um programa de meia hora na rádio em Benguela durante dois anos onde era eu que emprestava os discos de Jazz que encomendava de Paris para Luanda e depois vinham para Benguela. Nessa altura a minha ideia era ir para a Salzburg, Alemanha para tocar Jazz, onde estava o João Carlos um amigo meu. Quando lá cheguei, após estar um ano e meio na Metrópole a espera do dinheiro que tinha amealhado em Angola lá fui. Quando lá cheguei o João Carlos disse-me que ali não ia conseguir nada pois ali só era grandes orquestras e que em Berlim é que era, com muitos quartetos e trios de Jazz a tocar. Acabei por ir para Berlim onde

trabalhei como pintor de construção civil e mais tarde fui para Paris onde corri todos os grandes clubes de Jazz, onde vi grandes nomes do Jazz a tocar e onde aprendi muito.

J.P. - Teve algum Professor de Bateria?

G.B. - Não!

J.P. - Toda a sua aprendizagem foi através da observação e pelo que ouvia?

G.B. - Sim! toda a minha vida aprendi com os discos e a tocar por cima dos discos. Ainda hoje ponho os auscultadores sem fios e toco por cima dos discos. Toco com os melhores músicos de *Jazz* do mundo. Miles Davis, Bill Evans, etc...

J.P. - Quem eram os professores em Lisboa que ensinavam Bateria e como é que ensinavam?

G.B. - Era o Fernando Rueda, o Medina, o Luís Sangareau, o Jorge Costa Pinto e o Domingos Costa Pinto que tocava no Hotel Embaixador irmão do Jorge Costa Pinto.

J.P. - Mas quando e onde é que ensinavam?

G.B. - Na hora, no intervalo dos concertos e no fim. Havia outros bateristas como o Marinho que era o baterista do Hélder Martins e o Igrejas, baterista do Thilo Krassman mas não ensinavam nada.

J.P. - Obrigado pela entrevista e pela sua disponibilidade.

G.B. - De nada.

QUESTIONÁRIO ENVIADO A TODOS OS ENTREVISTADOS

Caro Sr. (nome do entrevistado),

O meu nome é João Português, sou aluno de Bateria do Mestrado em Música, ramo de Interpretação da Universidade de Évora e venho, por este meio, solicitar a sua preciosa colaboração na pesquisa para a elaboração do meu Trabalho Projeto de mestrado, a qual consiste em obter as opiniões e factos históricos dos mais influentes bateristas/professores na história da Bateria em Portugal.

Este pedido surge através do consenso com o meu orientador, o Prof. Eduardo Lopes, reconhecendo a experiência que o Sr. tem no ensino e no contexto musical português em geral.

Caso aceda a este pedido, gostaria muito que me desse a oportunidade de realizar este questionário pessoalmente. No entanto, e compreendendo que, por vezes, as agendas são difíceis de ajustar, envio abaixo 3 questões às quais ficaria muito grato se me respondesse por e-mail. As respostas que me der às seguintes questões, são simplesmente um primeiro passo para eu juntar informação, indo eu posteriormente fundamentar dados seguindo regras de investigação histórica.

Espero assim que, com a sua preciosa ajuda, o meu futuro trabalho possa beneficiar a comunidade da Bateria em Portugal, podendo também servir de memória de muitos bateristas fundamentais e já quase esquecidos pelas gerações presentes.

Questões:

- Quem eram os bateristas/professores de referência a nível de ensino particular sem ser em escola? E em que altura estavam ativos?
- Quais terão sido as primeiras escolas ou associações, oficiais ou particulares, com ensino de Bateria em Portugal?
- Quem eram os professores que lecionavam nessas escolas e em que datas?

Atentamente,

João Português

RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO ENVIADO A AGOSTINHO CARDOSO HENRIQUE.

Em Lisboa a Escola de *Jazz* do Hot Club de Portugal. Não estou certo da data, mas é fácil aceder a essa informação em Lisboa no Hot. O Hot teve um papel preponderante no ensino da Bateria em Portugal, sobretudo na zona de Lisboa.

Faltava no Porto um local do género para o ensino da Bateria e o músico Mário Barreiros juntamente com os irmãos e a ajuda económica do pai, abrem a Escola de jazz do Porto onde finalmente se consegue estudar Bateria a partir de métodos e de uma forma honesta.

O Mário Barreiros andou muitos anos como a maior parte dos bateristas a escutar musicas e a tentar reproduzi-las no instrumento. Seguidamente teve contactos com músicos estrangeiros que o visitam periodicamente e lhe transmitem todo o processo técnico da Bateria, dando-lhe também toda a informação didáctica.

Eu fui aluno do Mário Barreiros, tinha aproximadamente 33 anos na altura em que comecei a estudar bateria. Hoje tenho 65 anos. Comecei tarde, porque não existiam professores, nem métodos, nem internet.

Digamos que o Mário foi o impulsionador da bateria no Norte do país.

Com a aprendizagem que já tinha do Carlos Voss, juntamente com a do Mário Barreiros senti-me minimamente preparado para começar a dar aulas de bateria.

Comecei na Casa Caíús Music, mais tarde, lecionei em várias casas de instrumentos musicais e, finalmente, decidi dar aulas em casa, porque era havia uma maior facilidade em conjugar e trocar horários..

Á 16 anos fui convidado para dar aulas na Valentim de Carvalho e continuo por cá. Somos 3 bateristas e acho que temos feito um trabalho honesto e responsável.

Comecei a tocar bateria aos 13 anos (de ouvido), porque não existiam professores nem métodos, poucos discos se encontravam de Rock, de Jazz, de Funk, Bossa Nova, Salsa, não existia nada, apenas o que apanhávamos de ouvido. Um baterista que tivesse mais um pouco de informação não a transmitia com medo de perder o trabalho e por vaidade também...

As baquetas eram horríveis, as casas de música não apostavam em baquetas de qualidade, porque ninguém as comprava, não havia dinheiro.

Existiam sítios que não deixavam tocar bateria, porque fazia muito barulho.(Incrível)...

Hoje, qualquer baterista tem conhecimentos musicais, normalmente tocam piano, o que os ajuda bastante a perceber tudo o que se passa em relação à música. Têm uma verdadeira cultura musical e trabalham a bateria melodicamente, deixou de ser um instrumento só de acompanhamento... Foram realmente períodos maus que passei e comecei a estudar tardíssimo, o que é mau para qualquer instrumentista. O baterista era sempre mal visto perante os colegas, porque não tinha formação adequada.

Quando tinha 33 anos de idade, começaram a surgir muitas escolas de música com o ensino de bateria, no Porto, em Famalicão, em Guimarães e em Vila Real, quase todas ligadas ao comércio de instrumentos musicais.

Muitos bateristas profissionais já com um mínimo de estudo começam a dar aulas em casa.

Aparece a escola superior ESMAE e tudo muda, os alunos são obrigados a estudar para concorrerem e começam a surgir professores com qualidade e escolas para apoiar-los.

Hoje é tudo diferente existe a Internet que nos tira bastantes dúvidas e nos aconselha bastante.

Existem centenas de métodos á nossa disposição

um grande abraço meu amigo e desculpe levar tão pouco material, mas a vida era mesmo assim (vazia).

RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO ENVIADO A ANTÓNIO JOSÉ MARTINS.

Caro João

Cá vão as respostas às suas perguntas.

P - Quem eram os bateristas/professores de referência a nível de ensino particular sem ser em escola? E em que altura estavam activos?

R - Desconheço. Todo o meu desenvolvimento na bateria e no conhecimento e controlo rítmico em geral foi autodidacta.

P - Quais terão sido as primeiras escolas ou associações, oficiais ou particulares, com ensino de Bateria em Portugal?

R - Desconheço.

P - Quem eram os professores que leccionavam nessas escolas e em que datas?

R - Desconheço.

P - Tenho conhecimento que foi o 1º professor de Bateria do Hot Club de Portugal. Em que ano começou a leccionar? Que métodos e metodologia utilizava? Quem foi o professor de Bateria que leccionou a seguir a si?

R - Julgo que comecei a leccionar em 1980, e apenas durante um ano letivo, creio. Tive o privilégio de ensinar alunos que se vieram a revelar excelentes bateristas, como é o caso do José Salgueiro, um dos mais criativos, rítmica e timbricamente falando, e do André Sousa Machado, cuja contribuição para a adaptação e desenvolvimento dos ritmos tradicionais portugueses, conjuntamente com o canta-autor Fausto, foi decisiva.

Não segui nenhum método em particular, apenas o que a minha sensibilidade ditava em cada situação face ao problema que o aluno enfrentava. Tentava encontrar exercícios, modos de analisar, atenção a pormenores, que ajudassem o aluno a melhorar a independência e a coordenação entre membros, a nível técnico e da sua própria linguagem, a nível artístico. Apostei muito no desenvolvimento da polirritmia e da coexistência de várias vozes rítmico-tímbricas (como se fossem dois ou três músicos a tocar instrumentos de percussão em simultâneo).”

Desconheço quem leccionou depois de mim.

Espero que este pouco contribua de algum modo para o seu Mestrado.

Felicidades

ANEXO III
LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Lei n.º 49/2005

de 30 de Agosto

Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

A Assembleia da República decreta, nos termos da alínea c) do artigo 161.º da Constituição, o seguinte:

Artigo 1.º

Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro

Os artigos 11.º, 12.º, 13.º, 31.º e 59.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, passam a ter a seguinte redacção:

«Artigo 11.º

[...]

- 1 —
- 2 — São objectivos do ensino superior:
 - a) Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e empreendedor, bem como do pensamento reflexivo;
 - b) Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade, e colaborar na sua formação contínua;
 - c) Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, das humanidades e das artes, e a criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que se integra;
 - d) Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, que constituem património da humanidade, e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
 - e) Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração, na lógica de educação ao longo da vida e de investimento geracional e intergeracional, visando realizar a unidade do processo formativo;
 - f) Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, num horizonte de globalidade, em particular os nacionais, regionais e europeus, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
 - g)
 - h) Promover e valorizar a língua e a cultura portuguesas;
 - i) Promover o espírito crítico e a liberdade de expressão e de investigação.
- 3 — O ensino universitário, orientado por uma constante perspectiva de promoção de investigação e de cria-

ção do saber, visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica.

4 — O ensino politécnico, orientado por uma constante perspectiva de investigação aplicada e de desenvolvimento, dirigido à compreensão e solução de problemas concretos, visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais.

Artigo 12.º

[...]

- 1 —
- 2 —
- 3 —
- 4 —
- 5 — Têm igualmente acesso ao ensino superior, nas condições a definir pelo Governo, através de decreto-lei:
 - a) Os maiores de 23 anos que, não sendo titulares da habilitação de acesso ao ensino superior, façam prova de capacidade para a sua frequência através da realização de provas especialmente adequadas, realizadas pelos estabelecimentos de ensino superior;
 - b) Os titulares de qualificações pós-secundárias apropriadas.
- 6 —
- 7 — Os trabalhadores-estudantes terão regimes especiais de acesso e ingresso e de frequência do ensino superior que garantam os objectivos da aprendizagem ao longo da vida e da flexibilidade e mobilidade dos percursos escolares.

Artigo 13.º

Organização da formação, reconhecimento e mobilidade

- 1 — A organização da formação ministrada pelos estabelecimentos de ensino superior adopta o sistema europeu de créditos.
- 2 — Os créditos são a unidade de medida do trabalho do estudante.
- 3 — O número de horas de trabalho do estudante a considerar inclui todas as formas de trabalho previstas, designadamente as horas de contacto e as horas dedicadas a estágios, projectos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação.
- 4 — A mobilidade dos estudantes entre os estabelecimentos de ensino superior nacionais, do mesmo ou de diferentes subsistemas, bem como entre estabelecimentos de ensino superior estrangeiros e nacionais, é assegurada através do sistema de créditos, com base no princípio do reconhecimento mútuo do valor da formação e das competências adquiridas.
- 5 — Os estabelecimentos de ensino superior reconhecem, através da atribuição de créditos, a experiência profissional e a formação pós-secundária dos que nele sejam admitidos através das modalidades especiais de acesso a que se refere o n.º 5 do artigo 12.º
- 6 — Os estabelecimentos de ensino superior podem associar-se com outros estabelecimentos de ensino supe-

recursos humanos e organizativos necessários à realização de investigação e uma experiência acumulada nesse domínio sujeita a avaliação e concretizada numa produção científica e académica relevantes.

Artigo 13.º-B

Diplomas

1 — Os estabelecimentos de ensino superior podem realizar cursos não conferentes de grau académico cuja conclusão com aproveitamento conduza à atribuição de um diploma.

2 — Os ciclos de estudos conducentes ao grau de licenciado ou de mestre podem ser organizados em etapas, correspondendo cada etapa à atribuição de um diploma.

Artigo 13.º-C

Formação pós-secundária

1 — Os estabelecimentos de ensino superior podem ainda realizar cursos de ensino pós-secundário não superior visando a formação profissional especializada.

2 — Os titulares dos cursos referidos no número anterior estão habilitados a concorrer ao acesso e ingresso no ensino superior, sendo a formação superior neles realizada creditável no âmbito do curso em que sejam admitidos.»

Artigo 3.º

Alteração à Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto

O artigo 16.º da Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto (estabelece as fases do financiamento do ensino superior), passa a ter a seguinte redacção:

«Artigo 16.º

[...]

1 —

2 — O valor da propina é fixado em função da natureza dos cursos e da sua qualidade, com um valor mínimo correspondente a 1,3 do salário mínimo nacional em vigor e um valor máximo que não poderá ser superior ao valor fixado no n.º 2 do artigo 1.º da tabela anexa ao Decreto-Lei n.º 31 658, de 21 de Novembro de 1941, actualizada, para o ano civil anterior, através da aplicação do índice de preços no consumidor do Instituto Nacional de Estatística.

3 — O valor da propina devida pela inscrição no ciclo de estudos conducente ao grau de mestre organizado nos termos do n.º 7 do artigo 13.º-A da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), é fixado nos termos do número anterior.

4 — O valor da propina devida pela inscrição no ciclo de estudos conducente ao grau de mestre nos restantes casos é fixado pelos órgãos a que se refere o artigo 17.º, nos termos a definir pelo Governo.

5 — O valor da propina devida pela inscrição no ciclo de estudos conducente ao grau de doutor é fixado pelos órgãos a que se referem as alíneas a) e c) do artigo 17.º

6 — O valor da propina devida pela inscrição nos restantes programas de estudos é fixado pelos órgãos a que se refere o artigo 17.º

7 — (Anterior n.º 4.)

8 — Sempre que as universidades, os institutos politécnicos e os estabelecimentos de ensino superior não integrados e as respectivas unidades orgânicas com auto-

nomia administrativa e financeira não fixem em determinado ano o valor das propinas, o respectivo montante é actualizado nos termos do n.º 2.»

Artigo 4.º

Replicação

A Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e com as alterações e aditamentos introduzidos pela presente lei, é republicada e renumerada na sua totalidade em anexo, que dela faz parte integrante.

Aprovada em 28 de Julho de 2005.

O Presidente da Assembleia da República, *Jaime Gama*.

Promulgada em 14 de Agosto de 2005.

Publique-se.

O Presidente da República, *JORGE SAMPAIO*.

Referendada em 18 de Agosto de 2005.

O Primeiro-Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa*.

ANEXO

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO

CAPÍTULO I

Âmbito e princípios

Artigo 1.º

Âmbito e definição

1 — A presente lei estabelece o quadro geral do sistema educativo.

2 — O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

3 — O sistema educativo desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas.

4 — O sistema educativo tem por âmbito geográfico a totalidade do território português — continente e Regiões Autónomas —, mas deve ter uma expressão suficientemente flexível e diversificada, de modo a abranger a generalidade dos países e dos locais em que vivam comunidades de portugueses ou em que se verifique acentuado interesse pelo desenvolvimento e divulgação da cultura portuguesa.

5 — A coordenação da política relativa ao sistema educativo, independentemente das instituições que o compõem, incumbe a um ministério especialmente vocacionado para o efeito.

Artigo 2.º

Princípios gerais

1 — Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.

4 — Serão atribuídos aos docentes períodos especialmente destinados à formação contínua, os quais poderão revestir a forma de anos sabáticos.

Artigo 39.º

Princípios gerais das carreiras de pessoal docente e de outros profissionais da educação

1 — Os educadores, professores e outros profissionais da educação têm direito a retribuição e carreira compatíveis com as suas habilitações e responsabilidades profissionais, sociais e culturais.

2 — A progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.

3 — Aos educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito de recurso das decisões da avaliação referida no número anterior.

CAPÍTULO V

Recursos materiais

Artigo 40.º

Rede escolar

1 — Compete ao Estado criar uma rede de estabelecimentos públicos de educação e ensino que cubra as necessidades de toda a população.

2 — O planeamento da rede de estabelecimentos escolares deve contribuir para a eliminação de desigualdades e assimetrias locais e regionais, por forma a assegurar a igualdade de oportunidades de educação e ensino a todas as crianças e jovens.

Artigo 41.º

Regionalização

O planeamento e reorganização da rede escolar, assim como a construção e manutenção dos edifícios escolares e seu equipamento, devem assentar numa política de regionalização efectiva, com definição clara das competências dos intervenientes, que, para o efeito, devem contar com os recursos necessários.

Artigo 42.º

Edifícios escolares

1 — Os edifícios escolares devem ser planeados na óptica de um equipamento integrado e ter suficiente flexibilidade para permitir, sempre que possível, a sua utilização em diferentes actividades da comunidade e a sua adaptação em função das alterações dos diferentes níveis de ensino, dos currículos e dos métodos educativos.

2 — A estrutura dos edifícios escolares deve ter em conta, para além das actividades escolares, o desenvolvimento de actividades de ocupação de tempos livres e o envolvimento da escola em actividades extra-escolares.

3 — A densidade da rede e as dimensões dos edifícios escolares devem ser ajustadas às características e necessidades regionais e à capacidade de acolhimento de um

número equilibrado de alunos, de forma a garantir as condições de uma boa prática pedagógica e a realização de uma verdadeira comunidade escolar.

4 — Na concepção dos edifícios e na escolha do equipamento devem ser tidas em conta as necessidades especiais dos deficientes.

5 — A gestão dos espaços deve obedecer ao imperativo de, também por esta via, se contribuir para o sucesso educativo e escolar dos alunos.

Artigo 43.º

Estabelecimentos de educação e de ensino

1 — A educação pré-escolar realiza-se em unidades distintas ou incluídas em unidades escolares onde também seja ministrado o 1.º ciclo do ensino básico ou ainda em edifícios onde se realizem outras actividades sociais, nomeadamente de educação extra-escolar.

2 — O ensino básico é realizado em estabelecimentos com tipologias diversas que abarcam a totalidade ou parte dos ciclos que o constituem, podendo, por necessidade de racionalização de recursos, ser ainda realizado neles o ensino secundário.

3 — O ensino secundário realiza-se em escolas secundárias pluricurriculares, sem prejuízo de, relativamente a certas matérias, se poder recorrer à utilização de instalações de entidades privadas ou de outras entidades públicas não responsáveis pela rede de ensino público para a realização de aulas ou outras acções de ensino e formação.

4 — A rede escolar do ensino secundário deve ser organizada de modo que em cada região se garanta a maior diversidade possível de cursos, tendo em conta os interesses locais ou regionais.

5 — O ensino secundário deve ser predominantemente realizado em estabelecimentos distintos, podendo, com o objectivo de racionalização dos respectivos recursos, ser aí realizados ciclos do ensino básico, especialmente o 3.º

6 — As diversas unidades que integram a mesma instituição de ensino superior podem dispersar-se geograficamente em função da sua adequação às necessidades de desenvolvimento da região em que se inserem.

7 — A flexibilidade da utilização dos edifícios prevista neste artigo em caso algum se poderá concretizar em colisão com o n.º 3 do artigo anterior.

Artigo 44.º

Recursos educativos

1 — Constituem recursos educativos todos os meios materiais utilizados para conveniente realização da actividade educativa.

2 — São recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção:

- a) Os manuais escolares;
- b) As bibliotecas e mediatecas escolares;
- c) Os equipamentos laboratoriais e oficinais;
- d) Os equipamentos para educação física e desportos;
- e) Os equipamentos para educação musical e plástica;
- f) Os centros regionais de recursos educativos.

3 — Para o apoio e complementaridade dos recursos educativos existentes nas escolas e ainda com o objectivo

h) Depósitos de sucata existentes à data da presente portaria, devendo ser assegurada a impermeabilização de solo e a recolha e/ou tratamento das águas de escorrência, nas zonas de armazenamento.

Artigo 5.º

Representação das zonas de proteção

As zonas de proteção intermédia e alargada, respeitantes ao perímetro de proteção mencionado no artigo 1.º, encontram-se representadas no quadro do anexo V da presente portaria, que dela faz parte integrante.

Artigo 6.º

Entrada em vigor

A presente portaria entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

O Secretário de Estado do Ambiente, *Paulo Guilherme da Silva Lemos*, em 24 de outubro de 2013.

ANEXO I

(a que se refere o n.º 2 do artigo 1.º)

Coordenadas da captação

Polo de captação	Captação	M (m)	P (m)
Casal do Ribeiro	SL1	-32295,3	8057,3

ANEXO II

(a que se refere o n.º 1 do artigo 2.º)

Zona de proteção imediata

Polo de captação de Casal do Ribeiro

Captação SL1

Vértices	M (m)	P (m)
1	-32296,0	8064,4
2	-32286,5	8062,4
3	-32285,7	8049,5
4	-32298,4	8052,5

ANEXO III

(a que se refere o n.º 1 do artigo 3.º)

Zona de proteção intermédia

Polo de captação de Casal do Ribeiro

Captação SL1

Vértices	M (m)	P (m)
1	-32399,9	8164,3
2	-32219,9	8164,3
3	-32219,9	7984,3
4	-32399,9	7984,3

ANEXO IV

(a que se refere o n.º 1 do artigo 4.º)

Zona de proteção alargada

Polo de captação de Casal do Ribeiro

Captação SL1

Vértices	M (m)	P (m)
1	-33080,9	9183,2
2	-32472,9	9138,2
3	-32079,9	8745,2
4	-32034,9	8137,3
5	-32372,9	7798,3
6	-32981,9	7843,3
7	-33375,9	8237,2
8	-33418,9	8845,2

Nota: As coordenadas da captação e dos vértices que delimitam as zonas de proteção encontram-se no sistema de coordenadas EPSG 3763 (PT-TM06/ETRS89, origem no ponto central).

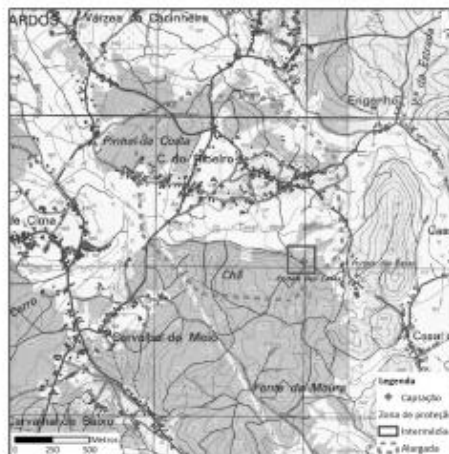
ANEXO V

(a que se refere o artigo 5.º)

Planta de localização das zonas de proteção

Extrato da Carta Militar de Portugal, Série M888 — 1/25.000 (IGeE)

Polo de captação de Casal do Ribeiro



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Decreto-Lei n.º 152/2013

de 4 de novembro

A Constituição de 1976 inscreveu no seu normativo as primeiras normas que viriam a dar suporte aos grandes

pilares do, agora, chamado ensino particular e cooperativo, sendo que a Lei de Bases do Ensino Particular e Cooperativo, aprovada pela Lei n.º 9/79, de 19 de março, alterada pela Lei n.º 33/2012, de 23 de agosto, marca o início de todo esse processo. O ensino particular e cooperativo é uma componente essencial do sistema educativo português, constituindo um instrumento para a dinamização da inovação em educação.

Contudo, o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de novembro, vigente há mais de 30 anos e objeto de sucessivas alterações, carece de uma atualização que regulamente e discipline a realidade atual do universo do ensino privado, historicamente denominado «Ensino Particular e Cooperativo».

O referido Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de novembro, assentou num modelo de estrutura pedagógica muito dependente do sistema público de ensino. Corolário dessa realidade foi a consagração da figura do paralelismo pedagógico para os estabelecimentos que, por razões conjunturais, não dispunham de meios para organizarem o seu expediente interno e os seus serviços administrativos, designadamente em matéria de validação e certificação da avaliação final dos seus alunos, e que lhes impunha a necessidade de se socorrerem das escolas públicas com vista a esse fim.

Neste contexto, o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo aprovado em anexo ao presente decreto-lei (Estatuto) pretende consagrar um modelo que, nessa matéria, rompe com o passado e abre caminho a uma nova realidade de uma autonomia semelhante à das escolas públicas com contrato de autonomia, que se pretende que seja progressivamente alargada à generalidade das escolas, cabendo ao Ministério da Educação e Ciência um papel cada vez mais focado na regulação e fiscalização do sistema educativo.

O Estatuto agora aprovado alicerça-se nos princípios estruturantes que foram, nos últimos anos, objeto de debate e negociação com as entidades representativas do sector, e expurga os anacronismos ainda vigentes, em especial no que respeita às relações entre as escolas particulares e a tutela.

Esta aspiração desenvolve-se em torno de cinco grandes vetores estruturantes, que estão em linha com a última alteração legislativa efetuada ao Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de novembro, através da Lei n.º 33/2012, de 23 de agosto, por força da necessidade de o adaptar à Diretiva n.º 2006/123/CE, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 12 de dezembro, relativa aos serviços no mercado interno. São eles, em primeiro lugar, a liberdade de ensino e a inerente liberdade de criação de escolas particulares, e o consequente compromisso de acompanhamento e supervisão do Estado, tendo por referência a tipologia de contratos existentes e a nova nomenclatura que, entretanto, foi sendo consolidada na ordem jurídica.

Pretende-se, assim, partindo do modelo existente, aprofundar e concretizar o princípio da integração na rede de oferta pública de educação, numa lógica de articulação de toda a rede de ensino, de forma a melhor atender às necessidades dos alunos, a otimizar o investimento público e aproveitar as capacidades instaladas, não constituindo prioridade do Estado a construção de equipamentos escolares nas zonas onde existe oferta.

Além dos contratos de associação, de patrocínio e dos contratos simples de apoio à família, são agora incorporados os contratos de desenvolvimento, destinados à promoção da educação pré-escolar e os contratos de cooperação, destinados a apoiar a escolarização de alunos com necessidades educativas especiais.

Em segundo lugar, o Estatuto aperfeiçoa o modelo de financiamento criado pelo Decreto-Lei n.º 138-C/2010, de 28 de dezembro, e até aqui existente para os contratos de associação. Os contratos de associação, a regular por portaria, integram a rede de oferta pública de ensino, fazendo parte das opções oferecidas às famílias no âmbito da sua liberdade de escolha no ensino do seu educando.

Em terceiro lugar, o Estatuto prevê a necessidade de aprovação de um novo modelo que discipline as condições de criação e funcionamento destes estabelecimentos, reconhecendo ao mesmo tempo o princípio da plena autonomia das escolas particulares e cooperativas nas suas várias vertentes, em especial na da autonomia pedagógica através da consagração da flexibilidade na gestão do currículo.

Permite-se, assim, de acordo com o respetivo projeto educativo e tal como o consagram alguns contratos de autonomia das escolas públicas, que as escolas do ensino particular e cooperativo possam gerir, sem pôr em causa o cumprimento do número total de horas curriculares legalmente estabelecidas para cada ano, nível e modalidade de educação e ensino, uma percentagem significativa das horas definidas nas matrizes curriculares nacionais, conferindo-lhes o direito, entre outros, de criar e aplicar planos curriculares próprios ou de oferecer disciplinas de enriquecimento ou complemento do currículo.

Ainda no âmbito da autonomia assim concedida, torna-se verdadeiramente livre a transferência de alunos entre escolas independentemente da sua natureza jurídica. No mesmo sentido, como já se referiu, põe-se definitivamente fim à figura do paralelismo pedagógico, e em consequência à dependência relativamente às escolas públicas, ao mesmo tempo que se exige que as escolas do ensino particular e cooperativo sejam autónomas e autossuficientes.

A autonomia pedagógica atribui a cada escola a liberdade de se organizar internamente de acordo com o seu projeto educativo. Neste sentido, aponta ainda o Estatuto para uma verdadeira liberdade de contratação de docentes, independência no tratamento das questões disciplinares e do correlativo poder disciplinar sobre esses mesmos docentes, excecionando a matéria relativa à avaliação externa dos alunos.

Em quarto lugar, o presente decreto-lei agiliza a transmissibilidade da autorização de funcionamento, mediante o cumprimento de certas condições, a fixar, com rigor e precisão, tais como o cumprimento das condições legalmente exigíveis e a verificação dos requisitos legais relativos à entidade titular, para apenas referir as mais relevantes.

Em quinto lugar, clarificam-se os princípios da divulgação da informação, da transparência, da contratualização e da avaliação de resultados educativos e de execução para a renovação dos contratos e atribuição de apoios, o que se pretende tanto na oferta do Estado como na oferta do ensino particular e cooperativo.

Foram ouvidas as associações representativas do ensino particular e cooperativo e as organizações sindicais da área da educação.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pelo n.º 2 do artigo 57.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pelas Leis n.ºs 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto, bem como do disposto no artigo 17.º da Lei de Bases do Ensino Particular e Cooperativo, aprovada pela Lei n.º 9/79, de 19 de março, alterada pela Lei n.º 33/2012, de 23 de agosto, e nos

termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1.º

Objeto

O presente decreto-lei aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior.

Artigo 2.º

Aprovação do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo

É aprovado, em anexo ao presente decreto-lei, que dele faz parte integrante, o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior, doravante designado por Estatuto.

Artigo 3.º

Âmbito de aplicação

O Estatuto consagra o regime jurídico aplicável aos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo de nível não superior.

Artigo 4.º

Princípio da desburocratização

1 — Nos termos da alínea a) do n.º 1 do artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 92/2010, de 26 de julho, não pode haver duplicação entre os pressupostos, requisitos ou condições de acesso à atividade de ensino particular e cooperativo em estabelecimento, e os requisitos e controlos equivalentes, ou comparáveis quanto à finalidade, a que o requerente já tenha sido submetido em Portugal, ou noutro Estado membro.

2 — O disposto no número anterior não é aplicável no que respeita ao cumprimento das condições diretamente referentes às instalações físicas localizadas em território nacional, nem aos respetivos controlos por autoridade competente.

3 — Sem prejuízo do disposto nos números anteriores, o reconhecimento mútuo de requisitos relativos a qualificações rege-se pelo disposto na Lei n.º 9/2009, de 4 de março, alterada pela Lei n.º 41/2012, de 28 de agosto.

Artigo 5.º

Princípio da cooperação administrativa

As autoridades competentes, nos termos do presente decreto-lei, participam na cooperação administrativa, no âmbito dos procedimentos relativos a prestadores de serviços provenientes de outro Estado membro, nos termos do disposto nos artigos 26.º a 29.º do Decreto-Lei n.º 92/2010, de 26 de julho, e no n.º 2 do artigo 51.º da Lei n.º 9/2009, de 4 de março, alterada pela Lei n.º 41/2012, de 28 de agosto, nomeadamente através do sistema de informação do mercado interno.

Artigo 6.º

Norma transitória

1 — À data de entrada em vigor do presente decreto-lei, os educadores e professores das escolas do ensino particular e cooperativo mantêm todos os direitos que lhes foram reconhecidos ao abrigo de diplomas legais anteriores, nos exatos termos conferidos por esse reconhecimento.

2 — Os apoios socioeducativos a que se refere o artigo 64.º do Estatuto aprovado em anexo ao presente decreto-lei aplicam-se aos alunos das escolas do ensino particular e cooperativo com contrato de associação, estendendo-se, progressivamente, aos alunos das restantes escolas do ensino particular e cooperativo, em função das disponibilidades orçamentais do Estado.

3 — Até à aprovação de nova regulamentação no prazo de 180 dias, mantém-se em vigor a regulamentação aprovada na vigência da legislação anterior, em tudo aquilo que não seja contrariado pelo Estatuto ora aprovado.

4 — Até à aprovação de um novo regime sancionatório, mantém-se em vigor as disposições dos artigos 99.º a 99.º-M do Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de novembro, na redação dada pela Lei n.º 33/2012, de 23 de agosto, considerando-se feitas para as normas do Estatuto aprovado em anexo ao presente decreto-lei que tratem da mesma matéria as remissões para diplomas revogados.

Artigo 7.º

Norma revogatória

Sem prejuízo do disposto no n.º 4 do artigo anterior, é revogado o Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de novembro.

Artigo 8.º

Entrada em vigor

O presente decreto-lei entra em vigor no primeiro dia útil seguinte ao da sua publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 5 de setembro de 2013. — *Pedro Passos Coelho* — *Maria Luís Casanova Morgado Dias de Albuquerque* — *Fernando Manuel de Almeida Alexandre* — *António de Magalhães Pires de Lima* — *Nuno Paulo de Sousa Arrobas Crato*.

Promulgado em 29 de outubro de 2013.

Publique-se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

Referendado em 30 de outubro de 2013.

O Primeiro-Ministro, *Pedro Passos Coelho*.

ANEXO

(a que se refere o artigo 2.º)

Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior

TÍTULO I

Princípios gerais e ação do Estado

CAPÍTULO I

Princípios gerais

Artigo 1.º

Objeto

O presente Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, doravante designado por Estatuto, rege, nos termos da Lei

n.º 9/79, de 19 de março, alterada pela Lei n.º 33/2012, de 23 de agosto, a constituição, a organização e o funcionamento dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo de nível não superior.

Artigo 2.º

Âmbito de aplicação

1 — O presente Estatuto aplica-se a todas as escolas do ensino particular e cooperativo de nível não superior com as exceções previstas no número seguinte.

2 — O presente Estatuto não se aplica a:

a) Estabelecimentos de formação e cultura eclesial, cujo regime está previsto na Concordata entre a Santa Sé e o Estado Português, nem aos estabelecimentos de ensino destinados à formação de ministros pertencentes a outras confissões religiosas;

b) Estabelecimentos de ensino que, exercendo a sua atividade no País, tenham sido regularmente instituídos, sejam mantidos por Estados estrangeiros e não adotem o sistema educativo português;

c) Escolas de formação de quadros de partidos ou outras organizações políticas;

d) Escolas profissionais privadas;

e) Estabelecimentos em que se ministre ensino intensivo, o simples adiestramento em qualquer técnica ou arte, o ensino prático das línguas ou a extensão cultural.

3 — O presente Estatuto não se aplica ainda ao ensino individual e ao ensino doméstico.

4 — A não aplicabilidade do presente Estatuto aos estabelecimentos e modalidades a que se referem os números anteriores não prejudica a sua aplicação subsidiária, com as necessárias adaptações, aos referidos estabelecimentos e modalidades, sempre que a regulamentação específica expressamente a preveja ou a não exclua.

Artigo 3.º

Conceitos

1 — Para efeitos do disposto no presente Estatuto, consideram-se «estabelecimentos de ensino particular e cooperativo» as instituições criadas por pessoas singulares ou coletivas, com ou sem finalidade lucrativa, em que se ministre ensino coletivo a mais de cinco alunos ou em que se desenvolvam atividades regulares de carácter educativo ou formativo.

2 — Para efeitos do disposto no n.º 3 do artigo anterior, considera-se:

a) «Ensino individual», aquele que é ministrado por um professor habilitado a um único aluno fora de um estabelecimento de ensino;

b) «Ensino doméstico», aquele que é lecionado, no domicílio do aluno, por um familiar ou por pessoa que com ele habite.

Artigo 4.º

Princípios fundamentais

1 — O Estado reconhece a liberdade de aprender e de ensinar, incluindo o direito dos pais à escolha e à orientação do processo educativo dos filhos.

2 — O exercício da liberdade de ensino só pode ser restringido com fundamento em interesses públicos constitucionalmente protegidos e regulados por lei, concretizados em finalidades gerais da ação educativa.

3 — É dever do Estado, no âmbito da política de apoio à família, instituir apoios financeiros destinados a custear as despesas com a educação dos filhos.

CAPÍTULO II

Ação do Estado

SECÇÃO I

Atribuições e competência do Estado

Artigo 5.º

Atribuições do Estado

Cabe ao Estado, no domínio do ensino particular e cooperativo de nível não superior:

a) Garantir a liberdade de criação e de funcionamento de estabelecimentos de ensino particular e cooperativo;

b) Garantir a qualidade pedagógica e científica do ensino;

c) Apoiar o acesso das famílias às escolas particulares e cooperativas, no âmbito da livre escolha.

Artigo 6.º

Competências do Ministério da Educação e Ciência

Para a prossecução das atribuições estabelecidas no artigo anterior e sem prejuízo de outras competências legalmente previstas, compete ao Ministério da Educação e Ciência:

a) Apoiar as famílias no exercício dos seus direitos e no cumprimento dos seus deveres, relativamente aos seus educandos;

b) Homologar a criação de estabelecimentos de ensino particular e cooperativo e autorizar o seu funcionamento;

c) Fiscalizar o regular funcionamento dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo;

d) Avaliar a qualidade pedagógica e científica do ensino;

e) Incentivar a qualificação dos docentes e a sua formação contínua;

f) Fomentar e apoiar o desenvolvimento da melhoria pedagógica nos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com vista ao sucesso dos alunos;

g) Acompanhar a realização de experiências pedagógicas e a criação de cursos com currículos e planos de estudo próprios;

h) Proporcionar apoio técnico e pedagógico aos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, quando solicitado;

i) Permitir o acesso das famílias às escolas particulares e cooperativas, através da celebração de contratos e da concessão de apoios financeiros, bem como zelar pela sua correta aplicação, permitindo progressivamente o acesso às escolas particulares em condições idênticas às das escolas públicas;

j) Fiscalizar o cumprimento da lei e aplicar as sanções nela previstas em caso de infração.



PARTE E

ESCOLA NÁUTICA INFANTE D. HENRIQUE

Aviso n.º 7466/2009

Nos termos do n.º 3 do artigo 95.º do Decreto-Lei n.º 100/99, de 31 de Março, faz-se público que se encontra afixada para consulta a lista de antiguidade do pessoal desta Escola, reportada a 31 de Dezembro de 2008.

O pessoal dispõe de 30 dias a contar da data da publicação deste aviso no *Diário da República*, para reclamação, nos termos do artigo 96.º do citado diploma.

30 de Março de 2009. — O Presidente, *Abel da Silva Simões*,
201618529

UNIVERSIDADE ABERTA

Reitoria

Despacho (extracto) n.º 9427/2009

Por despacho reitoral de 17 de Março do corrente ano, foi concedida equiparação a bolseiro fora do País, no período de 23 a 25 de Março de 2009 e no período de 06 a 08 de Abril de 2009 ao Doutor Luís Alexandre da Fonseca Tinoca, professor auxiliar convidado da Universidade Aberta (UAb). (Isento de fiscalização prévia do T. C.)

23 de Março de 2009. — O Reitor, *Carlos António Alves dos Reis*,
201616511

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Despacho (extracto) n.º 9428/2009

Por despacho de 09-03-2009 da Presidente do Conselho Directivo da Faculdade de Ciências do Mar e do Ambiente, proferido por delegação de competências:

Doutora Maria da Conceição Lopes Videira Louro Neves, Professora Auxiliar, da Faculdade de Ciências do Mar e do Ambiente — Autorizada a equiparação a bolseira, no País, durante o período de 11-03 a 18-03-2009.

Por despachos de 09-03-2009 do Presidente do Conselho Directivo da Faculdade de Ciências e Tecnologia, proferidos por delegação de competências:

Doutor Daniel da Silva Graça, Professor Auxiliar, da Faculdade de Ciências e Tecnologia — Autorizada a equiparação a bolseiro, fora do País, durante o período de 09-03 a 17-03-2009;

Doutora Carla Maria Quintão Pereira da Silva, Professora Auxiliar, da Faculdade de Ciências e Tecnologia — Autorizada a equiparação a bolseira, no País, durante o período de 12-03 a 13-03-2009 e de 26-03 a 27-03-2009;

Doutor António Eduardo de Barros Ruano, Professor Associado com Agregação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia — Autorizada a equiparação a bolseiro, fora do País, durante o período de 29-03 a 09-04-2009.

Por despachos de 12-03-2009 do Vice-Presidente do Conselho Directivo da Faculdade de Ciências e Tecnologia, proferidos por delegação de competências:

Doutor José Luís Almaguer Argain, Professor Auxiliar, da Faculdade de Ciências e Tecnologia — Autorizada a equiparação a bolseiro, no País, durante o período de 16-03 a 18-03-2009, e, fora do País, durante o período de 19-04 a 24-04-2009;

Doutor António Manuel Esteves dos Santos Casimiro, Professor Auxiliar com Agregação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia — Au-

torizada a equiparação a bolseiro, fora do País, durante o período de 19-03 a 22-03-2009.

25 de Março de 2009. — A Directora de Serviços de Recursos Humanos, *Mariana Ferrusco*,
201596927

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Despacho (extracto) n.º 9429/2009

Por despacho do Reitor da Universidade da Beira Interior de 10 de Março de 2009, foi autorizada a equiparação a bolseiro fora do País no período compreendido entre 18 de Março e 3 de Abril de 2009, ao Doutor Donizete Aparecido Rodrigues, Professor Associado.

(Não carece de fiscalização prévia do Tribunal de Contas).

30 de Março de 2009. — A Chefe de Divisão do Expediente e Pessoal, *Alda Bebiano Ribeiro*,
201616788

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Serviços Académicos

Despacho n.º 9430/2009

Ao abrigo do disposto nos artigos 75.º a 80.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, foi aprovada a alteração no curso de licenciatura em Música da Universidade de Évora, registada pela Direcção-Geral do Ensino Superior com o n.º R/B-AL-127/2008, nos termos que se seguem:

1.º

Alteração do curso

A Universidade de Évora altera a adequação do curso de 1.º ciclo em Música conducente ao grau de licenciado em Música, a que se refere o despacho n.º 1229/2008, publicado no *Diário da República*, n.º 7 (2.ª série), de 10 de Janeiro de 2008, alterado pela Rectificação n.º 544/2008 publicada na 2.ª série do *Diário da República*, n.º 52, de 13 de Março.

2.º

Estrutura curricular e plano de estudos

Ao abrigo do artigo 80.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, no uso de delegação de competências, determino que se proceda à publicação em anexo da estrutura curricular e do plano de estudos o qual entra em funcionamento a partir do ano lectivo de 2008-2009.

12 de Março de 2009. — A Vice-Reitora, *Ana Maria Costa Freitas*.

ANEXO

Universidade de Évora

Curso de Licenciatura em Música

Estrutura Curricular e Plano de Estudos:

- 1 — Estabelecimento de ensino: Universidade de Évora.
- 2 — Unidade orgânica (faculdade, escola, instituto, etc.): Não Aplicável.
- 3 — Curso: Música.
- 4 — Grau ou diploma: Licenciatura.
- 5 — Área científica predominante do curso: Música (ramos de Interpretação, Jazz e Composição); Musicologia (ramo de Musicologia).
- 6 — Número de créditos, segundo o sistema europeu de transferência de créditos, necessário à obtenção do grau ou diploma: 180 ECTS.
- 7 — Duração normal do curso: seis semestres.

8 — Opção, ramos, ou outras formas de organização de percursos alternativos em que o curso se estruture (se aplicável): A licenciatura em Música divide-se em quatro ramos:

Interpretação;
Jazz;
Composição;
Musicologia.

9 — Áreas científicas e créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau ou diploma:

QUADRO N.º 1

Ramo de Interpretação

Área científica	Sigla	Créditos	
		Obrigatórios	Opcionais (*)
Música	MUS	132-144	0-48
Musicologia	MUSL	0-48	0-48
Outra	—	0-48	0-48
<i>Total</i>	—	132-144	36-48

QUADRO N.º 2

Ramo de Jazz

Área científica	Sigla	Créditos	
		Obrigatórios	Opcionais (*)
Música	MUS	138-144	0-36
Musicologia	MUSL	6	0-36
Outra	—	0-36	0-36
<i>Total</i>	—	144-150	30-36

QUADRO N.º 3

Ramo de Composição

Área científica	Sigla	Créditos	
		Obrigatórios	Opcionais (*)
Música	MUS	144-150	0-30
Musicologia	MUSL	6	0-30
Outra	—	0-30	0-30
<i>Total</i>	—	150-156	24-30

QUADRO N.º 4

Ramo de Musicologia

Área científica	Sigla	Créditos	
		Obrigatórios	Opcionais (*)
Musicologia	MUSL	90	0-54
Música	MUS	36-42	0-54
Outra	—	0-54	0-54
<i>Total</i>	—	126-132	48-54

(*) Os créditos opcionais podem ser obtidos em qualquer área científica conforme o perfil e a orientação do aluno. No entanto, o aluno deve em si mesmo ou através de outras competências linguísticas suficientes em inglês, estabelecendo como meta a obtenção de um certificado internacional de proficiência nessa língua. Caberá ao Departamento de Línguas e Literaturas identificar as competências linguísticas do aluno e a coordenação da sua formação.

10 — Observações: No Ramo de Musicologia, os alunos completarão obrigatoriamente seis das oito unidades curriculares do conjunto de opções condicionadas (36 unidades de ECTS) e entre 48 e 54 unidades de ECTS em unidades curriculares de opção livre, ou em unidades curriculares de opção condicionada além do número obrigatório.

11 — Plano de estudos:

Universidade de Évora

Curso de Licenciatura em Música

Ramo de Interpretação

Área científica predominante do curso: Música

1.º Ano/1.º Semestre

QUADRO N.º 5

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Obs.
			Total	Contacto (*)		
Instrumento Principal I	MUS	S	260	15-PL;8-S;	10	
Conjunto Vocal e Instrumental I	MUS	S	156	60-PL	6	
Análise Musical I	MUS	S	130	30-TP;3-S;1-OT	5	
Formação Auditiva I/Formação Auditiva III	MUS	S	78	30-TP;1-OT	3	
Opções livres	—	—	156	—	6	

1.º Ano/2.º Semestre

QUADRO N.º 6

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Obs.
			Total	Contacto (*)		
Instrumento Principal II	MUS	S	260	15-PL;8-S;	10	
Conjunto Vocal e Instrumental II	MUS	S	156	60-PL	6	

QUADRO N.º 11

Formações específicas a que correspondem as unidades curriculares de Instrumento Principal I a VI

Alaúde;
Canto;
Clarinete;
Contrabaixo;
Cravo;
Fagote;
Flauta de Babel;
Flauta Transversal;
Guitarra (viola dedilhada);
Guitarra Portuguesa;

Harpa;
Oboé;
Órgão;
Percussão;
Piano;
Saxofone;
Trombone;
Trompa;
Trompete;
Tuba;
Viola da Gamba;
Viola de Arco;
Violino;
Violoncelo.

Ramo de Jazz

Área científica predominante do curso: Música

1.º Ano/1.º Semestre

QUADRO N.º 12

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Obs.
			Total	Contacto (C)		
Instrumento de Jazz I	MUS	S	260	15-PL;8-S	10	
Ensemble I	MUS	S	156	60-TP	6	
Teoria e Análise do Jazz I	MUS	S	130	30-TP;3-S;1-OT	5	
Formação Auditiva I / Laboratório de Formação Auditiva I	MUS	S	78	30-TP;1-OT	3	
História do Jazz I	MUSL	S	78	30-T;1-OT	3	
Opção livre			78		3	

1.º Ano/2.º Semestre

QUADRO N.º 13

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Obs.
			Total	Contacto (C)		
Instrumento Jazz II	MUS	S	260	15-PL;8-S	10	
Ensemble II	MUS	S	156	60-PL	6	
Teoria e Análise Jazz II	MUS	S	130	30-TP;3-S;1-OT	5	
Formação Auditiva II / Laboratório de Formação Auditiva II	MUS	S	78	30-TP;1-OT	3	
História do Jazz II	MUSL	S	78	30-T;1-OT	3	
Opção livre			78		3	

2.º Ano/3.º Semestre

QUADRO N.º 14

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Obs.
			Total	Contacto (C)		
Instrumento Jazz III	MUS	S	260	15-PL;8-S	10	
Ensemble III	MUS	S	156	60-PL	6	
Teoria e Análise Jazz III	MUS	S	130	30-TP;3-S;1-OT	5	
Laboratório de Formação Auditiva I / Opção Livre	MUS	S	78	30-TP;1-OT	3	
Opções livres			156		6	

2.º Ano/4.º Semestre

QUADRO N.º 15

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Obs.
			Total	Contacto (C)		
Instrumento Jazz IV	MUS	S	260	15-PL;8-S	10	
Ensemble IV	MUS	S	156	60-PL	6	

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Obs.
			Total	Contacto (*)		
Teoria e Análise Jazz IV	MUS	S	130	30-TP;3-S;1-OT	5	
Laboratório de Formação Auditiva II/Opção Livre	MUS	S	78	30-TP;1-OT	3	
Opções livres			156		6	

3.º Ano/5.º Semestre

QUADRO N.º 16

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Obs.
			Total	Contacto (*)		
Instrumento Jazz V	MUS	S	260	15-PL;8-S	10	
Ensemble V	MUS	S	156	60-PL	6	
Técnicas de Arranjo Jazz I	MUS	S	130	30-TP;3-S;1-OT	5	
Seminário de Estúdio e Produção I	MUS	S	78	30-TP;1-OT	3	
Opções livres			156		6	

3.º Ano/6.º Semestre

QUADRO N.º 17

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Obs.
			Total	Contacto (*)		
Instrumento Jazz VI	MUS	S	260	15-PL;8-S	10	
Ensemble VI	MUS	S	156	60-PL	6	
Técnicas de Arranjo Jazz II	MUS	S	130	30-TP;3-S;1-OT	5	
Seminário de Estúdio e Produção II	MUS	S	78	30-TP;1-OT	3	
Opções livres			156		6	

QUADRO N.º 18

Formações específicas a que correspondem as unidades curriculares de Instrumento Jazz I a VI

Bateria;
Contrabaixo/Baixo Eléctrico;

Guitarra;
Piano;
Saxofone;
Trombone;
Trompete;
Voz.

Ramo de Composição

Área científica predominante do curso: Música

1.º Ano/1.º Semestre

QUADRO N.º 19

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Obs.
			Total	Contacto (*)		
Composição I	MUS	S	260	15-PL	10	
Orquestração I	MUS	S	156	30-PL	6	
Análise Musical I	MUS	S	130	30-TP;3-S;1-OT	5	
Formação Auditiva I/Formação Auditiva III	MUS	S	78	30-TP;1-OT	3	
Coro I	MUS	S	78	30-TP;3-O	3	
Opção livre			78		3	

Ofício-Circular

DATA: 23-04-2011

NÚMERO: 04/11

C/CONHECIMENTO A:

SG - Secretaria-Geral do Ministério da Educação	<input type="checkbox"/>
GGF - Gabinete de Gestão Financeira	<input type="checkbox"/>
DGIC - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular	<input type="checkbox"/>
DGRHE - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação	<input type="checkbox"/>
DGFV - Direcção-Geral de Formação Vocacional	<input type="checkbox"/>
IGE - Inspeção-Geral de Educação (DRN)	<input type="checkbox"/>
GIASE - Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo	<input type="checkbox"/>
DRE - Direcções Regionais de Educação	<input type="checkbox"/>
CIREP - Centro de Informação e Relações Públicas	<input type="checkbox"/>
CONFAP - Confederação Nacional das Associações de Pais	<input type="checkbox"/>
Organizações Sindicais	<input type="checkbox"/>

REMETIDO A:

Coordenadores Educativos	<input type="checkbox"/>
Equipas de Educação e Formação de Adultos (EFA)	<input type="checkbox"/>
Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE)	<input type="checkbox"/>
Agrupamentos de Escolas (Escolas Sede)	<input type="checkbox"/>
Escolas Secundárias	<input type="checkbox"/>
Escolas Particulares e Cooperativas (EPC)	<input checked="" type="checkbox"/>
Escolas Profissionais (EP)	<input type="checkbox"/>
Transmitido via E-mail Institucional	<input type="checkbox"/>

ASSUNTO: Inclusão da Bateria na lista de instrumentos a ministrar nos cursos do ensino artístico especializado da Música

Em referência ao assunto em epígrafe, informa-se que, por despacho de Sua Excelência a Ministra da Educação, de 03/08/2010, foi homologada, ao abrigo do disposto no nº 2, do artigo 1º, da Portaria nº 691/2009, de 25 de Junho, a inclusão de um novo Instrumento – Bateria – na lista de instrumentos dos cursos do ensino artístico especializado da Música, a partir do presente ano lectivo.

A frequência desse instrumento é permitida em todos os anos de escolaridade para os quais a referida portaria produz efeitos, observadas que sejam as normas de admissão constantes da mesma.

Com os melhores cumprimentos,

O Director Regional



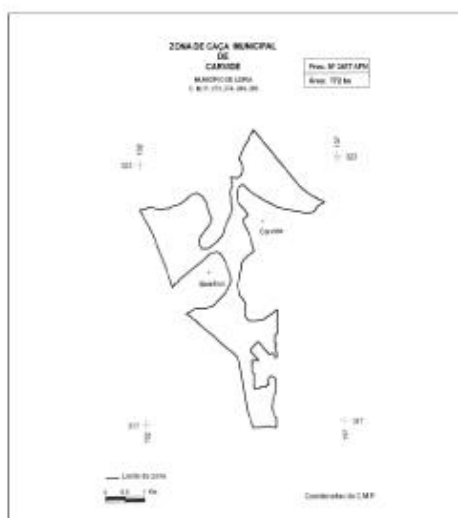
(António Leite)

NC

DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO NORTE

Rua António Camero 4349-003 Porto PORTUGAL
Tel: (351) 225 191 100 Fax: (351) 225 103 151
Website: www.dren.min-educ.pt
E-mail: dren@dren.min-educ.pt

1/1



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Portaria n.º 691/2009

de 25 de Junho

No quadro da acção governativa, no âmbito do ensino artístico especializado, importa dar continuidade à reestruturação que se tem vindo a operar, delineando, agora, soluções que permitam enquadrar toda a formação artística especializada de nível básico, através da organização da oferta de cursos do ensino artístico especializado, sem colocar em causa a autonomia e os projectos educativos das escolas, no respeito pelos limites constantes dos desenhos curriculares ora definidos.

Os cursos básicos de ensino artístico especializado de Dança e de Música criados no presente diploma e os planos de estudo nele aprovados harmonizam as diferentes componentes curriculares e permitem a diversidade de ofertas formativas de ensino artístico especializado, tomando, simultaneamente, em consideração a necessidade de todos os alunos poderem desenvolver as competências essenciais e estruturantes relativas a uma educação básica dentro da escolaridade obrigatória.

Nesta conformidade, a concepção dos presentes planos de estudo assume os princípios gerais definidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo — nomeadamente quanto aos objetivos e à organização de base do ensino básico —, respeita o definido no Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro, no que diz respeito à educação artística vocacional da dança e da música — que propõe uma redução progressiva do currículo geral e um reforço do currículo específico — e considera a nova forma de organização e gestão curriculares subjacentes ao currículo nacional do ensino básico — designadamente, no que se refere ao princípio da gestão flexível do currículo, da diversidade das ofertas educativas e do reconhecimento da autonomia das escolas na definição do seu projecto educativo.

A organização e gestão do currículo de nível básico dos cursos de ensino artístico especializado subordinam-se,

ainda, aos seguintes princípios orientadores: existência de uma formação de base comum às áreas da dança e da música; racionalização do currículo valorizando uma construção integrada dos saberes; reforço da educação artística global do aluno e incremento da permeabilidade entre planos de estudo.

A multiplicidade dos percursos formativos em dança, actualmente existentes no sistema, implica, ainda, ponderação na entrada em vigor dos novos planos de estudo de modo a permitir uma adaptação progressiva às exigências das novas formações, tomando em consideração os percursos formativos dos alunos e as condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino. Assim, definiram-se afinidades disciplinares relativas aos planos de estudo da área da dança e da música e estabeleceu-se um quadro de transição para a entrada em vigor dos novos planos de estudo.

Foram ouvidos os estabelecimentos de ensino artístico especializado públicos e as associações representativas dos estabelecimentos do ensino privado e cooperativo da dança e da música. Neste contexto, a presente portaria cria na área da dança o Curso Básico de Dança, na área da música o Curso Básico de Música e o Curso Básico de Canto Gregoriano e aprova os respectivos planos de estudo.

Assim:

Ao abrigo do disposto nos artigos 3.º e 6.º do Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Julho, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, 13.º e 37.º do Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro, com a redacção decorrente do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, e no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 4-A/2001, de 28 de Fevereiro, com as alterações introduzidas pelos Decretos-Leis n.ºs 209/2002, de 17 de Outubro, 396/2007, de 31 de Dezembro, e 3/2008, de 7 de Janeiro, manda o Governo, pelo Secretário de Estado da Educação, o seguinte:

Artigo 1.º

Objecto e âmbito

1 — O presente diploma cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano e aprova os respectivos planos de estudo, constantes dos anexos n.ºs 1, 2, 3, 4, 5 e 6 da presente portaria, da qual fazem parte integrante.

2 — São ministrados, nos cursos básicos de música, os instrumentos que constam do anexo n.º 7 da presente portaria, da qual faz parte integrante, sem prejuízo de, igualmente, poderem outros vir a ser leccionados, na sequência de proposta devidamente fundamentada formulada pelos estabelecimentos de ensino e homologada pelo membro do Governo responsável pela área da educação.

3 — Os planos de estudo mencionados no n.º 1 do presente artigo podem ser leccionados num ou em dois estabelecimentos de ensino.

4 — O presente diploma estabelece ainda normas relativas à admissão de alunos, constituição de turmas, avaliação e certificação dos cursos criados pela presente portaria, bem como dos cursos secundários/complementares de Dança e Música.

Artigo 2.º

Planos de estudos

1 — Os planos de estudo integram:

a) As áreas curriculares disciplinares consagradas no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro;

ANEXO N.º 7

Instrumentos que podem ser ministrados

Acordeão.
Alaúde.
Bandolim.
Canto.
Clarinete.
Clavicórdio.
Contrabaixo.
Cravo.
Fagote.
Flauta de bisel.
Flauta.
Guitarra portuguesa.
Harpa.
Oboé.
Órgão.
Percussão.
Piano.
Saxofone.
Trombone.
Trompa.
Trompete.
Tuba.
Viola da gamba.
Guitarra clássica.
Violeta.
Violino.
Violoncelo.

ANEXO N.º 8

Tabela de disciplinas afins na área da dança

Disciplinas de planos de estudo emitidos por força da presente portaria	Disciplinas dos planos de estudo da presente portaria
Técnica de Dança Clássica.	Técnica(s) de Dança.
Técnica de Dança Contemporânea. ...	
Técnica de Dança Moderna.	
Música.	Música.
Dança Criativa (2.º ciclo).	Expressão Criativa.
Expressão Dramática (2.º ciclo).	

ANEXO N.º 9

Tabela de disciplinas afins na área da música

Disciplinas de planos de estudo emitidos por força da presente portaria	Disciplinas dos planos de estudo da presente portaria
Classes de Conjunto.	Classes de Conjunto.
Música de Conjunto.	
Formação Musical.	Formação Musical.
Formação Musical e Coro ou Conjuntos Vocais e ou Instrumentais.	Formação Musical.
Classes de Conjunto.	
Iniciação à Prática Vocal (2.º ciclo). ...	
Prática Vocal (3.º ciclo).	
Instrumento.	Instrumento.
Teclado (Piano, Órgão e Cravo).	Prática Instrumental.

ANEXO N.º 10



Diploma

Nível Básico de Educação

(estabelecimento de ensino)

(nome do titular do cargo de administração e gestão)

(designação do cargo)

faz saber que _____ titular do/a (1) _____
n.º _____ emitido/a em ____ / ____ / ____ em _____, concluiu com aproveitamento, em ____ de _____ de _____, o Curso de _____, criado ao abrigo da Portaria n.º ____ / 2009, de ____ de _____, correspondente ao 9.º ano de escolaridade do nível básico de educação, pelo que, para os efeitos legais, lhe é passado o presente
DIPLOMA que vai assinado e autenticado por mim e pelo/a Chefe dos Serviços de Administração Escolar. Consta do Livro _____, a fls. _____.

(localidade)

em ____ de ____ de ____

Q/A Chefe dos Serviços de Administração Escolar

Q/A _____

(designação do cargo)

(assinatura e selo branco)

(assinatura e selo branco)

(1) Documento: Bêta de Identidade ou Passaporte ou Autorização de Residência.
(2) Documento: Bêta de Identidade ou Passaporte ou Bêta de Carta de Cidadania.

Portaria n.º 1039/2010

de 7 de Outubro

Manda o Governo, pelo Secretário de Estado Adjunto, das Obras Públicas e das Comunicações, ao abrigo das disposições do artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 360/85, de 3 de Setembro, que seja lançada em circulação, cumulativamente com as que estão em vigor, uma emissão de selos alusiva ao tema «20 anos da AICEP», com as seguintes características:

Design — Folk Design;
 Dimensão — 40 mm × 30,6 mm;
 Picotado — 13 × Cruz de Cristo;
 Impressor — Cartor;
 1.º dia de circulação — 25 de Outubro de 2010;
 Taxas, motivos e quantidades:

€ 0,80 — bandeira dos países membros da AICEP — 190 000.

O Secretário de Estado Adjunto, das Obras Públicas e das Comunicações, *Paulo Jorge Oliveira Ribeiro de Campos*, em 29 de Setembro de 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**Portaria n.º 1040/2010**

de 7 de Outubro

O Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de Maio, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 23/2006, de 7 de Abril, estabeleceu os princípios orientadores da organização e gestão do currículo, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens do nível secundário de educação, definindo a diversidade da oferta formativa do referido nível de educação, na qual se incluem os cursos profissionais vocacionados para a qualificação inicial dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos.

No n.º 5 do artigo 5.º, determina o supramencionado decreto-lei que os cursos de nível secundário de educação e os respectivos planos de estudos são criados e aprovados por portaria do Ministro da Educação.

Ao abrigo do mesmo diploma legal, veio a Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio, com as alterações entretanto introduzidas pela Portaria n.º 797/2006, de 10 de Agosto, rectificada pela Declaração de Rectificação n.º 66/2006, de 3 de Outubro, regular, na sua especificidade, os cursos profissionais, definindo, no seu artigo 7.º, os requisitos formais do acto de criação destes cursos e determinando, no seu artigo 2.º, que a criação e organização dos mesmos deverão obedecer, quanto às disciplinas, formação em contexto de trabalho e respectivas cargas horárias, à matriz curricular aprovada.

No seu artigo 4.º, a Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio, prevê a possibilidade de apresentação de propostas de novos cursos profissionais por parte das esco-

las, tendo em vista as necessidades de oferta formativa, designadamente no que se refere a perfis profissionais emergentes.

Neste contexto, vem a presente portaria, através do curso profissional de instrumentista de jazz, colmatar uma lacuna no que respeita à oferta formativa direccionada para a qualificação profissional por ele visada.

Nestes termos:

Atento o disposto no n.º 5 do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de Maio, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 23/2006, de 7 de Abril, e ao abrigo do n.º 1 e do n.º 2 do artigo 7.º da Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio, com as alterações introduzidas pela Portaria n.º 797/2006, de 10 de Agosto, rectificada pela Declaração de Rectificação n.º 66/2006, de 3 de Outubro:

Manda o Governo, pela Ministra da Educação, o seguinte:

Artigo 1.º**Criação**

1 — É criado o curso profissional de instrumentista de jazz, visando a saída profissional de instrumentista de jazz.

2 — O curso criado nos termos do número anterior enquadra-se na família profissional de artes do espectáculo e integra-se na área de educação e formação de artes do espectáculo (212), de acordo com a classificação aprovada pela Portaria n.º 256/2005, de 16 de Março.

Artigo 2.º**Plano de estudos**

O plano de estudos do curso criado nos termos do n.º 1 é o constante do anexo n.º 1 da presente portaria, da qual faz parte integrante.

Artigo 3.º**Perfil de desempenho**

O perfil de desempenho à saída do curso é o constante do anexo n.º 2 da presente portaria, da qual faz parte integrante.

Artigo 4.º**Certificação**

Os alunos que concluírem com aproveitamento o presente curso profissional são certificados com o nível secundário de educação e o nível 3 de formação profissional, nos termos da regulamentação em vigor.

Artigo 5.º**Produção de efeitos**

A presente portaria produz efeitos a partir do ano lectivo de 2010-2011.

A Ministra da Educação, *Maria Isabel Girão de Melo Veiga Vilar*, em 28 de Setembro de 2010.

ANEXO N.º 1

Curso profissional de instrumentista de jazz

Plano de estudos

Componentes de formação	Total de horas (a) (custo de formação)
Componente de formação sócio-cultural:	
Português	320
Língua Estrangeira I, II ou III (b)	220
Área de Integração	220
Tecnologias de Informação e Comunicação	100
Educação Física	140
<i>Subtotal</i>	1 000
Componente de formação científica:	
História da Cultura e das Artes	200
Teoria e Análise Musical	150
Física do Som	150
<i>Subtotal</i>	500
Componente de formação técnica:	
Instrumento — Jazz	300
Combo	230
Orquestra de Jazz e Naípe	350
Técnicas de Improvisação	300
Formação em Contexto de Trabalho	420
<i>Subtotal</i>	1 600
<i>Total de horas/curso</i>	3 100

(a) Carga horária global não compartimentada pelos três anos do ciclo de formação a partir pela escola, no âmbito da sua autonomia pedagógica, assegurando o equilíbrio da carga anual de forma a otimizar o perfil modular e a formação em contexto de trabalho.

(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, inicia-se obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário.

ANEXO N.º 2

Curso profissional de instrumentista de jazz

Perfil de desempenho à saída do curso

O instrumentista de jazz, de nível 3, é o profissional que desenvolve a sua actividade interpretando obras, no instrumento musical da sua especialidade, executando, como solista ou em grupo, *performances* ao vivo e ou em estúdio, como formas de expressão artística.

As actividades fundamentais a desempenhar por este profissional são:

1 — Interpretar e improvisar com base no repertório específico de cada instrumento, quer como solista, quer inserido em pequenas ou em grandes formações, de acordo com as várias épocas e correntes estéticas do jazz.

1.1 — Interpretar e aplicar a linguagem e taxonomia específica de cada época/corrente estética do jazz.

1.2 — Aplicar as técnicas de improvisação resultantes da análise formal e harmónica;

1.3 — Adquirir e aplicar os processos de viabilização performática através da análise das condicionantes técnicas.

1.4 — Interagir artisticamente com os elementos das diferentes formações musicais, compreendendo a sua função dentro do próprio grupo — binómio solista/accompanhador.

2 — Criar arranjos para pequenas formações de jazz:
2.1 — Elaborar arranjos simples para pequenas formações de jazz;

2.2 — Elaborar partituras para as diferentes partes/instrumentos.

3 — Conceber e realizar trabalhos artísticos, tanto para apresentações ao vivo como para registo em suporte áudio e ou áudio-visual:

3.1 — Definir o conceito estético do trabalho artístico, através de escolha de repertório e instrumentação.

3.2 — Planear e dirigir ensaios de preparação para o projecto artístico específico.

Portaria n.º 1041/2010

de 7 de Outubro

O Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de Maio, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 23/2006, de 7 de Abril, estabeleceu os princípios orientadores da organização e gestão do currículo, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens do nível secundário de educação, definindo a diversidade da oferta formativa do referido nível de educação, na qual se incluem os cursos profissionais vocacionados para a qualificação inicial dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos.

No n.º 5 do artigo 5.º, determina o supramencionado decreto-lei que os cursos de nível secundário de educação e os respectivos planos de estudos são criados e aprovados por portaria do Ministro da Educação.

Ao abrigo do mesmo diploma legal, veio a Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio, com as alterações entretanto introduzidas pela Portaria n.º 797/2006, de 10 de Agosto, rectificada pela Declaração de Rectificação n.º 66/2006, de 3 de Outubro, regular, na sua especificidade, os cursos profissionais, definindo, no seu artigo 7.º, os requisitos formais do acto de criação destes cursos e determinando, no seu artigo 2.º, que a criação e organização dos mesmos deverão obedecer, quanto às disciplinas, formação em contexto de trabalho e respectivas cargas horárias, à matriz curricular aprovada.

No seu artigo 4.º, a Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio, prevê a possibilidade de apresentação de propostas de novos cursos profissionais por parte das escolas, tendo em vista as necessidades de oferta formativa, designadamente no que se refere a perfis profissionais emergentes.

Neste contexto, vem a presente portaria, através do curso profissional de técnico auxiliar de saúde, colmar uma lacuna no que respeita à oferta formativa direccionada para a qualificação profissional por ele visada.

Nestes termos:

Atento o disposto no n.º 5 do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de Maio, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 23/2006, de 7 de Abril, e ao abrigo do n.º 1 e do n.º 2 do artigo 7.º da Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio, com as alterações introduzidas pela Portaria n.º 797/2006, de

ANEXO VI

Procedimentos específicos a observar no desenvolvimento da prova extraordinária de avaliação

1 — Compete aos departamentos curriculares, de acordo com as orientações do conselho pedagógico da escola ou equivalente, estabelecer a modalidade que a prova extraordinária de avaliação (PEA) deve assumir, tendo em conta a natureza e especificidade de cada disciplina.

2 — Compete ainda aos departamentos curriculares propor ao conselho pedagógico da escola ou equivalente as informações sobre a PEA, das quais devem constar o objeto de avaliação, as características e estrutura da prova, bem como os critérios gerais de classificação, o material permitido e a duração da mesma.

3 — Para a elaboração da PEA é constituída uma equipa de dois professores, em que, pelo menos, um deles tenha lecionado a disciplina nesse ano letivo, não se prevendo, para o desempenho desta função, qualquer dispensa de serviço docente.

4 — A duração da PEA é de 90 a 180 minutos, a determinar pelo conselho pedagógico da escola ou equivalente, sob proposta do departamento curricular, consoante a natureza e especificidade da disciplina.

5 — Compete ao órgão de direção ou gestão do estabelecimento de ensino fixar a data de realização da PEA no período compreendido entre o final das atividades letivas até 31 de julho.

6 — Toda a informação relativa à realização da PEA deve ser afixada pelas escolas até ao dia 15 de maio.

7 — Caso o aluno não compareça à prestação da PEA, não lhe poderá ser atribuída qualquer classificação, pelo que se considera que o aluno não obteve aproveitamento na disciplina.

Portaria n.º 243-B/2012

de 13 de agosto

O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos do ensino secundário, reforçando, entre outros aspetos, a autonomia pedagógica e organizativa das escolas.

Adotando os pressupostos genéricos presentes na revisão da estrutura curricular do ensino secundário geral, pretende-se salvaguardar e valorizar a especificidade curricular do ensino artístico especializado, assegurando uma carga horária equilibrada, na qual, progressivamente, predomine a componente artística especializada.

No âmbito do ensino artístico especializado, importa delinear, agora, soluções que permitam enquadrar a formação artística especializada de nível secundário, nas áreas da Dança e da Música, através da organização da oferta de cursos.

Assim, assumem-se como princípios orientadores da conceção dos planos de estudos de cursos secundários de ensino artístico especializado, a organização e gestão do currículo, a articulação com o ciclo de escolaridade anterior, com outras formações de nível secundário e com o ensino superior, a integração do currículo e da avaliação, a flexibilidade na construção dos percursos formativos e a permeabilidade entre cursos permitindo reorientações de percursos escolares.

Os cursos secundários de ensino artístico especializado de Dança e Música criados no presente diploma e os planos de estudos neles aprovados permitem a diversidade de ofertas formativas tomando, simultaneamente, em

consideração a necessidade de todos os alunos poderem desenvolver os conhecimentos e as capacidades inerentes a uma formação especializada nas áreas da Dança e da Música, de nível secundário, que venha a possibilitar o prosseguimento de estudos de nível superior.

Neste contexto, cria-se na área da Dança, o Curso Secundário de Dança e, na área da Música, o Curso Secundário de Música (com as vertentes em Instrumento, Formação Musical e Composição), o Curso Secundário de Canto e o Curso Secundário de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudos em regime integrado e articulado e, nos casos dos cursos secundários de Música, também em regime supletivo.

Os planos de estudos dos cursos secundários de Música em regime supletivo assumem uma formação semelhante à do plano de estudos dos cursos secundários em regime integrado e articulado, no que respeita ao conhecimento e capacidades essenciais a desenvolver.

A multiplicidade dos percursos formativos atualmente existentes no ensino artístico especializado nas áreas da Dança e da Música implica, ainda, ponderação na entrada em vigor dos novos planos de estudos de modo a permitir uma adaptação progressiva às exigências das novas formações, tomando em consideração os percursos formativos dos alunos e as condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino. Assim, definiram-se afinidades disciplinares relativas aos planos de estudos quer na área da Dança, quer na área da Música e estabeleceu-se um quadro de transição para a entrada em vigor dos novos planos de estudos.

Com o objetivo de contribuir, simultaneamente, para uma maior simplificação e uma menor dispersão legislativa, a presente portaria estabelece, ainda, condições gerais relativas à frequência dos cursos artísticos especializados, de nível secundário de educação, nas áreas da Dança e da Música, nomeadamente as que concernem à transição dos alunos para os novos planos de estudos, salvaguardando a coerência do percurso formativo daqueles, bem como normas relativas à constituição de turmas, gestão do currículo, admissão, matrícula, avaliação e certificação destes cursos.

Foram ouvidos os estabelecimentos de ensino artístico especializado públicos e as associações representativas dos estabelecimentos do ensino particular e cooperativo da Música.

Assim:
Ao abrigo da alínea c) do n.º 1 e do n.º 3 do artigo 6.º e do n.º 6 do artigo 23.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho;

Manda o Governo, pelo Ministro da Educação e Ciência, o seguinte:

CAPÍTULO I

Objeto, organização e funcionamento

SECÇÃO I

Disposições gerais

Artigo 1.º

Objeto

1 — O presente diploma cria os cursos secundários artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudos ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo nos termos constantes dos anexos I a IV da presente portaria, da qual fazem parte integrante.

2 — O presente diploma estabelece, ainda, o regime de organização e funcionamento, avaliação e certificação dos cursos referidos no número anterior.

Artigo 2.º

Organização dos cursos

1 — Os planos de estudos integram as componentes de formação geral, científica e técnica-artística.

2 — O plano de estudos do Curso Secundário de Música contempla as variantes de Instrumento, de Formação Musical e de Composição, sendo inerente a cada uma daquelas uma disciplina trienal distinta.

3 — São ministrados, nos cursos secundários de Música, os instrumentos que constam do anexo v da presente portaria, da qual faz parte integrante, sem prejuízo de outros poderem vir a ser lecionados, na sequência de proposta devidamente fundamentada formulada pelos estabelecimentos de ensino e homologada por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

4 — Os programas das disciplinas das componentes de formação científica e técnica-artística, à exceção da disciplina de Oferta Complementar, são homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

Artigo 3.º

Regimes de frequência

1 — Os cursos secundários de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano podem ser frequentados em regime integrado, num estabelecimento de ensino ou em regime articulado em dois estabelecimentos de ensino.

2 — Os cursos secundários de Música, de Canto e de Canto Gregoriano podem ainda ser frequentados em regime supletivo, num estabelecimento de ensino, sendo a sua frequência restrita às componentes de formação científica e técnica-artística dos anexos II, III e IV, aplicando-se a tabela constante do anexo VI da presente portaria, da qual faz parte integrante.

Artigo 4.º

Gestão do currículo

1 — Ao abrigo da sua autonomia as escolas organizam os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente, desde que respeitem as cargas horárias semanais, constantes dos anexos I a IV, sem prejuízo do disposto no número seguinte.

2 — Os planos de estudos incluem na componente de formação científica, duas disciplinas trienais, na componente de formação técnica-artística, duas disciplinas trienais e uma disciplina bienal de opção, podendo ainda ser criada uma disciplina de oferta complementar de acordo com o previsto no artigo 5.º

3 — A organização dos planos de estudos em minutos obedece às seguintes regras de gestão de tempos letivos:

a) Os tempos apresentados na componente de formação geral correspondem aos tempos mínimos por disciplina;

b) Sem prejuízo de poderem ser feitos ajustes de compensação entre semanas, não podem ser aplicados apenas os mínimos em simultâneo a todas as disciplinas abrangidas pela alínea anterior;

c) O tempo sobranante que venha a ser necessário na componente de formação geral é o determinado pela escola que

ministra esta componente quando a frequência ocorra em regime articulado.

4 — Nas componentes de formação científica e ou técnica-artística, o tempo de reforço constante de cada plano de estudos é de aplicação facultativa e pode ser utilizado em atividades de conjunto ou aplicado em uma ou mais do que uma disciplina coletiva destas componentes, podendo a sua carga horária global ser gerida por período letivo.

5 — O percurso formativo do aluno pode ser diversificado e complementado, mediante a inscrição noutras disciplinas, de acordo com a oferta educativa e formativa da escola, sem prejuízo do seguinte:

a) O registo da frequência e do aproveitamento nestas disciplinas consta do processo do aluno, expressamente como disciplina de complemento do currículo, contando as respetivas classificações para o cálculo da média final de curso, por opção do aluno, desde que integrem o plano de estudos do respetivo curso;

b) A classificação obtida nestas disciplinas não é considerada para efeitos de transição de ano e de conclusão de curso.

6 — Após a conclusão de qualquer curso o aluno pode frequentar outro curso ou outras disciplinas do mesmo ou de outros cursos, de acordo com a oferta educativa e formativa da escola.

7 — A classificação obtida nas disciplinas referidas no número anterior pode contar, por opção do aluno, para efeitos de cálculo da média final de curso, desde que a frequência seja iniciada no ano seguinte ao da conclusão do curso e as disciplinas integrem o plano de estudos do curso concluído.

Artigo 5.º

Oferta Complementar

1 — A disciplina de oferta complementar pode ser criada pelos estabelecimentos de ensino, tornando-se a sua frequência obrigatória após esta criação, passando a integrar os planos de estudos nos seguintes termos:

a) Na componente de formação científica ou na componente de formação técnica-artística dos cursos secundários de Dança, de Música e de Canto Gregoriano;

b) Na componente de formação científica do Curso Secundário de Canto.

2 — As disciplinas de Oferta Complementar devem ser harmonizadas com o projeto curricular de escola, sendo integradas no respetivo projeto educativo e possuem uma natureza complementar relativamente às outras disciplinas do plano de estudos.

3 — As disciplinas de Oferta Complementar podem ser anuais, bienais ou trienais.

4 — As disciplinas de Oferta Complementar podem ser lecionadas, consoante as suas características e a sua integração no currículo, em qualquer dos anos de escolaridade.

5 — Os estabelecimentos de ensino informam a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (ANQEP, I. P.), da proposta da(s) disciplina(s) de Oferta Complementar que pretendem oferecer, nos termos e condições constantes de orientações a transmitir por aquele organismo.

ANEXO V

Instrumentos que podem ser ministrados

- Acordeão.
- Alaúde.
- Bandolim.
- Bateria.
- Clarinete.
- Clavicórdio.
- Contrabaixo.
- Cravo.
- Fagote.
- Flauta de bisel.
- Flauta.
- Guitarra clássica.
- Guitarra portuguesa.
- Harpa.
- Oboé.
- Órgão.
- Percussão.
- Piano.
- Saxofone.
- Trombone.
- Trompa.
- Trompete.
- Tuba.
- Viola da gamba.
- Violeta.
- Violino.
- Violoncelo.

ANEXO VI

Correspondência entre o ano de escolaridade dos cursos secundários e o ano/ano dos cursos especializados de música em regime supletivo

Ano de escolaridade	Ensino Secundário		
	10.º	11.º	12.º
Ano/anos das disciplinas das componentes científica e técnico-artística	1.º/6.º	2.º/7.º	3.º/8.º

ANEXO VII

Provas de equivalência à frequência

Disciplinas	Cursos	Tipo de prova	Duração (minutos)
Educação Física	Casto	EP	90+90
	Casto Gregoriano		
Filosofia	Música	E	120
	Casto		
	Casto Gregoriano		
Língua Estrangeira I, II ou III	Dança	EO	90+25
	Música		
	Casto		
Português	Casto Gregoriano	EO	120+25
	Dança		
	Música		

ANEXO VIII

Tabela de disciplinas afins na área da dança

Disciplinas de planos de estudos existentes por força de presente portaria	Disciplinas de planos de estudos de presente portaria
História da Dança	História da Cultura e das Artes
História de Arte	História da Cultura e das Artes
Música	Música
Técnica de Dança Clássica	Técnica de Dança Clássica
Técnica de Dança Moderna	Técnica de Dança Contemporânea
Técnica de Dança Clássica + História	Técnica de Dança Clássica
Técnica de Dança Moderna + História	Técnica de Dança Contemporânea

ANEXO IX

Tabela de disciplinas afins na área da música

Disciplinas de planos de estudos existentes por força de presente portaria	Disciplinas de planos de estudos de presente portaria
Alémio	Alémio
Análise e Técnica de Composição	Análise e Técnica de Composição
Música Vocal e Repertório	Casto
Casto	Casto Gregoriano 10/16.º
Casto Gregoriano 10/16.º	Casto Gregoriano 11/17.º
Casto Gregoriano 11/17.º + Flexibilidade 1.º	Casto Gregoriano 11/17.º
Casto Gregoriano 12/18.º + Flexibilidade 2.º	Casto Gregoriano 12/18.º
Casto Gregoriano: Vozes e os Instrumentos	
Casto de Orquestra ou Coros/Vozes e os Instrumentos	
Orquestra	
Física de Câmara	
História da Câmara/Acompanhamento	
Casto	
Casto/Orquestra	
Orquestra	
Classe de Coros/Orquestra	
Laboratório de Composição	Composição
Educação Vocal de Curso Complementar de Formação Musical	Educação Vocal
Formação Musical	Formação Musical
História da Música	História da Cultura e das Artes
Instrumentos (Piano, Órgão ou Cravo)	
Instrumentos (Piano de Bord., Violoncelo, Violão)	
Instrumentos Principais	
Instrumentos	
Instrumentos I	
Piano	
Português	
Italiano	Italiano
Educação Vocal II 10/17.º + 12/18.º de Curso Secundário de Casto Gregoriano	Técnica Vocal 10/16.º

1 - Em azul indica-se o instrumento frequentado.

ANEXO X

Procedimentos específicos a observar no desenvolvimento da prova extraordinária de avaliação (PEA)

- 1 — Compete aos departamentos curriculares, de acordo com as orientações do conselho pedagógico da escola ou equivalente, estabelecer a modalidade e a duração que a prova extraordinária de avaliação (PEA) deve assumir, tendo em conta a natureza e especificidade de cada disciplina.
- 2 — Compete ainda aos departamentos curriculares propor ao conselho pedagógico ou equivalente as informações sobre a PEA das quais devem constar o objeto de avaliação, as características e estrutura da prova, os critérios gerais de classificação, o material permitido e a duração da mesma.
- 3 — Para a elaboração da PEA é constituída uma equipa de dois professores, em que, pelo menos, um deles tenha lecionado a disciplina nesse ano letivo. Para o desempenho desta função não está prevista qualquer dispensa de serviço docente.
- 4 — Compete ao órgão competente de direção ou gestão do estabelecimento de ensino fixar a data de realização da PEA no período compreendido entre o final das atividades letivas até 31 de julho.
- 5 — Toda a informação relativa à realização da PEA deve ser afixada pelas escolas até ao dia 15 de maio.
- 6 — Caso o aluno não compareça à prestação da PEA, não lhe é atribuída qualquer classificação, pelo que se considera que o aluno não obteve aproveitamento na disciplina.

