

CARREIRA DOCENTE NO ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO ÁREA DA MÚSICA Que Regulação?

José Manuel Andrade Coutinho

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em
Administração Educacional



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
Abril de 2011

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Unidade Científico—Administração Educacional

Provas no âmbito do Segundo Ciclo de Estudos em Administração Educacional

**CARREIRA DOCENTE NO ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO—ÁREA DA MÚSICA
QUE REGULAÇÃO?**

Dissertação para a obtenção do grau de mestre em Administração Educacional

Autor: **José Manuel Andrade Coutinho**

Orientador: **Professora Doutora Cecília de Almeida Gonçalves**

Abril 2011

Carreira Docente no Ensino Artístico Especializado—Área da Música
Que Regulação?

Aos meus Pais,
à Elsa,
à Inês e à Joana.

AGRADECIMENTOS

Para além da dedicação e do esforço pessoal investidos neste trabalho, contribuíram para que chegasse a “bom porto”, a Sandra Garcia, o João Sena, o Joaquim Pires, onde partilhamos alguns receios e inquietudes, mas sobretudo ideias, trabalhos, mas o mais importante: a Amizade que ficou mesmo depois de cada um partir para a sua “ilha” de investigação.

Aos Professores que me proporcionaram novos conhecimentos.

À minha família pelos momentos em que estive menos presente.

À Amiga Joana que me incentivou nos momentos em que a dúvida se instalava.

Às individualidades que aceitaram partilhar o seu conhecimento.

À Professora Ana Patrícia Almeida, pelo apoio, pelas ideias e sobretudo pela confiança que depositou neste trabalho.

Finalmente, à Professora Doutora Cecília de Almeida Gonçalves, pela paciência, generosidade e disponibilidade com que me orientou.

RESUMO

A presente investigação tem como objectivo estudar a carreira docente do ensino artístico especializado público, área da música e o modo como tem sido influenciada a sua regulação, analisando a participação dos vários grupos de intervenientes: docentes, sindicatos e Tutela.

O ponto de partida deste estudo, na perspectiva das políticas públicas em educação, foi a “Experiência Pedagógica de 1971”, que integrou o ensino artístico (música e dança) no ensino regular.

Posteriormente, a aplicação da legislação que criou as condições para a integração dos professores das escolas públicas de Música numa carreira docente foi analisada, nomeadamente o Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho, (que os integrou nas carreiras docentes dos respectivos níveis do ensino e que criou, entre outras medidas; Quadros Transitórios); o Decreto-Lei nº 234/97, de 3 de Setembro, que integrou nos Quadros de Nomeação Definitiva os professores em funções com mais de cinco anos de serviço docente; e finalmente o Decreto-Lei nº 69/2009, de 20 de Março, último diploma que estabeleceu o regime de concursos e a subsequente integração dos docentes nos quadros dos estabelecimentos públicos do ensino artístico especializado da área da Música.

Através desta investigação foi possível concluir que a regulação de controlo exercida pela Tutela tem sido predominante, tendo havido, em certas fases do processo, uma regulação conjunta com a colaboração de docentes (designadamente através das direcções das escolas) e de um sindicato.

A regulação autónoma por parte das escolas nesta matéria verificou-se, na maior parte dos casos, contra a legislação vigente, mas não tendo nunca sido apresentadas, por parte dos docentes, propostas alternativas concretas para este tipo de ensino, apesar dos seus discursos recorrentes sobre as especificidades do ensino da música.

Palavras chave: Políticas Educativas, Regulação, Ensino Artístico Especializado de Música, Carreira Docente.

ABSTRACT

The purpose of the present investigation is to study the specialized public artistic teaching career, music branch, and how its regulation has been influenced, analysing the various groups of participants: teachers, unions and tutelage.

The starting point of this study, through an educational public policies perspective, was the analysis of the 1971 Teaching Experiment, which placed the artistic education (music and dance) in the regular educational system.

Followed to this, the establishment of the legislation that allowed the teachers from public music schools to integrate teaching careers was analysed, particularly the 310/ 83 Act (July 1st) which integrated teachers on specific educational levels and created transitory staffs, among other measures; the 234/ 97 Act (September 3rd) which regulated that teachers with more than five years of active teaching should be integrated in Permanent Staffs; and finally the 69/ 2009 Act (March 20th) which established rules for public tender and the subsequent integration of teachers in the Staff of public artistic schools specialized in Music education.

With this investigation I was able to conclude that tutelage regulation control has been predominant, and in certain steps of the process, teachers and unions were able to participate in a joint regulation (specifically through schools' board of directors).

The schools' self-regulation on this matter has been, for the most part, against the established legislation. Unfortunately, teachers have never tried to change the new rules for this specific range of education or even to present and publish them, despite their recurrent speeches on the specifications of Music education.

Key words: Educational Policies, Regulation, Specialized Artistic Education, Teacher Career.

ÍNDICE

Introdução	pág. 9
Parte I—Problemática, Enquadramento Teórico e	
Metodologia da Investigação	pág. 14
1. Políticas Educativas para o EAE no séc. XX	pág. 14
1.1. De 1919 até à actualidade	pág. 14
1.2. Situação actual	pág. 18
2. A Regulação da Carreira Docente do EAE público área da Música desde a	
Experiência Pedagógica de 1971 até ao presente	pág. 23
2.1 Noção de Regulação	pág. 23
2.2 Regulação e Políticas Educativas	pág. 25
2.3. A Regulação da Carreira Docente do EAE público desde a Experiência	
Pedagógica de 1971 até ao presente	pág. 29
3. Metodologia da Investigação	pág. 33
3.1. Introdução	pág. 33
3.2. Fundamentação Metodológica	pág. 34
3.2.1. Investigação Quantitativa ou Investigação Qualitativa	pág. 34
3.2.2. Investigação Qualitativa—Estudo de Caso	pág. 36
3.2.3. Técnica de recolha de dados	pág. 37
3.2.4. Análise dos dados	pág. 39
3.2.5. Caracterização dos Participantes e Guiões de Entrevista	pág. 42
3.2.6. Guião da Entrevista aos Docentes	pág. 43
3.2.7. Guião da Entrevista ao Jurista	pág. 46
3.2.8. Guião da Entrevista ao Sindicalista	pág. 47
Parte II—Apresentação e Análise de Dados	pág. 48
1. Música/Professor do EAE – Formação Inicial e Contínua	pág. 48
1.1. Formação Inicial	pág. 48
1.2. Formação Contínua (EAE público)	pág. 50
2. Carreira Docente do EAE área da Música: Que Regulação?	pág. 52
2.1. Da “Experiência Pedagógica de 71” até à publicação do Decreto-Lei nº 234/1997,	
de 3 de Setembro	pág. 52
2.1.1. A Experiência Pedagógica de 1971	pág. 52

2.1.2. O Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho	pág. 55
2.1.3. O Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro	pág. 59
2.1.4. O Decreto-Lei nº 234/97, de 3 de Setembro	pág. 61
2.2. Situação Actual	pág. 67
2.3. A Carreira Docente nas Escolas de Música do EPC	pág. 69
3. Conclusões	pág. 72
4. Considerações Finais	pág. 78
5. Referências Bibliográficas	pág. 80
5.1. Fontes Internet.....	pág. 83
6.2. Fontes (Legislação)	pág. 85
7.3. Outras Fontes	pág. 87
6. Siglas	pág. 88
7. Índice dos Quadros	pág. 89
8. Anexos	pág. 90
Entrevista com Jurista	pág. 93
Entrevista com Docente I	pág. 119
Entrevista com Docente II.....	pág. 127
Entrevista com Sindicalista	pág. 136
9. Quadro das Categorias e Sub-categorias de Investigação	pág. 144

“La musique nous enseigne qu’il n’existe rien qui ne contienne son parallèle ou son contraire. Même si elle est incapable de régler le moindre problème, elle peut nous apprendre à réfléchir. C’est une école de vie.”

Daniel Barenboïm

INTRODUÇÃO

A Dissertação que ora se apresenta tem como finalidade estruturar uma investigação no campo da Administração Educacional, no domínio do Ensino Artístico Especializado (EAE) área da música, com especial enfoque na Carreira Docente (CD) e na sua regulação.

Este sub-sistema de ensino não tem tido da parte da Tutela a atenção merecida, não por falta de legislação - que tem sido abundante - mas por falta de coerência do regulador que, ao querer exercer essa função tutelar, o não tem feito com base em políticas educativas estruturadas, de modo a haver uma progressão qualitativa do ensino, tanto nos aspectos pedagógicos como administrativos.

Nos meus vinte anos de experiência como docente e nos cargos de direcção desempenhados em escolas deste tipo de ensino tenho assistido à enumeração continuada dos problemas que afectam o EAE, seja no ensino público ou no Ensino Particular e Cooperativo (EPC), nomeadamente a aplicação a este ensino da legislação produzida para o ensino regular, não atendendo às especificidades daquele, designadamente no que diz respeito aos professores/músicos e à criação de uma carreira que seja compatível com estas duas vertentes: ensino e músico executante.

Não havendo nos Quadros de Nomeação Definitiva (QND) das escolas públicas de música docentes em número suficiente para o preenchimento das vagas, as escolas têm tido necessidade de recorrer a professores contratados por anos lectivos, sem garantia de renovação do seu vínculo contratual, preenchendo desta forma lugares de efectiva necessidade. Esta instabilidade causa grande perturbação na continuidade da acção pedagógica, nomeadamente no que diz respeito aos instrumentos, em que as aulas são individuais e onde cada professor estabelece uma estratégia específica para cada aluno, que não deve estar sujeita a constantes alterações. Mesmo noutras disciplinas, como a Formação Musical ou a História da Música, que são colectivas e com um programa estruturado, esta instabilidade causa grande prejuízo na aprendizagem.

Carvalho refere que:

“Um dos aspectos assinalados pela maioria dos estudos diz respeito à estabilidade profissional, sobretudo, do corpo Docente; de facto, nenhum estabelecimento de ensino pode levar a

cabo projectos coerentes de acção, se o seu pessoal mudar constantemente ou estiver sujeito a situação de instabilidade. Um clima de segurança e de continuidade é uma condição essencial ao desenvolvimento organizacional das escolas” (Carvalho, 1992 e Friedman, 1991 citados por Nóvoa, 2001, p.27). “No entanto, esta característica não deve ser confundida com uma espécie de imutabilidade, uma vez que a existência de certas margens de mobilidade pode constituir um factor de incentivo e inovação”. (idem).

Sublinhe-se que os docentes pertencentes aos QND dos seis conservatórios públicos são, neste momento, uma minoria em comparação com os docentes contratados. Os quadros de escola, estão criados, assim como a respectiva regulamentação dos concursos de acesso. No entanto, estes concursos não foram ainda realizados, talvez porque há um número considerável de docentes contratados que ainda não realizaram profissionalização.

Como veremos mais à frente neste trabalho, esta situação é bem diferente da dos docentes do ensino particular e cooperativo, que beneficiam da lei geral de trabalho, passando a fazer parte do quadro de escola após o período probatório, ou seja, adquirem um vínculo laboral e uma progressão na carreira com regras menos burocratizadas que no ensino público, assim como o acesso a acções de formação que devem ser proporcionadas obrigatoriamente pela entidade patronal.

Esta diferença entre a estrutura de carreira dos docentes do ensino público e do ensino privado do EAE de música, faz com que haja uma “discriminação” negativa dos docentes do ensino público. De facto, estes professores exercem as mesmas funções, estão sujeitos às mesmas cargas horárias e ao cumprimento dos mesmos planos de estudo. As escolas de música privadas com paralelismo pedagógico ou com autonomia não são alternativa ao ensino público, fazem parte da “rede”, uma vez que as escolas públicas são seis e as privadas 94¹ com financiamento para o ano lectivo 2008/2009. Assim sendo, não há uma razão objectiva para esta diferenciação na estrutura da carreira docente.

Desde a criação do primeiro conservatório em Portugal - o Conservatório em Lisboa, por Decreto de D. Maria II de 1835, que foi posteriormente integrado no Conservatório Geral de Arte Dramática criado em 1836 - que os problemas se sucedem, tendo tido desde então um tratamento menor por parte da Tutela. Almeida Garrett teve mesmo de defender o (seu) Conservatório, sempre que os seus inimigos atacavam a instituição, chegando a proferir: “*Se há defeitos na instituição,*

¹ Dados da ANQ em 1 de Outubro de 2008

(conservatório) emendem-nos, mas não (o) destruam, que é de bárbaros; não o caluniem, que é de loucos” (Viana, 1984, p.40).

Já no séc. XX, depois de uma época algo conturbada vivida no Conservatório Nacional e restantes escolas públicas na década de 70 e início da década de 80, em parte causadas pela “Experiência Pedagógica de 71” e pelas “convulsões” sociais provocadas pela “Revolução de 25 de Abril” em 1974, foi publicado o Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho, com o objectivo de iniciar uma reforma de estruturação de todo o ensino artístico. Essa estruturação, no que diz respeito ao ensino básico e secundário de música veio integrar os respectivos docentes num quadro transitório, estando prevista uma série de medidas legislativas, no sentido de concretizar a integração destes docentes na carreira existente.

No que diz respeito à carreira docente do EAE público, o Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho, determinou que os professores em funções à data da sua publicação fossem integrados num quadro que, apesar de transitório, veio melhorar significativamente o vínculo laboral de cerca de uma centena de professores, até então contratados anualmente.

Essas medidas não foram concretizadas, tendo sido necessários catorze anos para ser publicada nova legislação (o Decreto-Lei n.º 234/97, de 3 de Setembro), que veio proporcionar uma segunda integração dos docentes que entretanto tinham sido contratados, desta vez num quadro de nomeação definitiva e vinculados ao Estatuto da Carreira Docente (ECD) em vigor.

No entanto, este decreto teve um âmbito restrito de aplicação, uma vez que só resolveu a situação dos docentes que cumprissem as condições nele previstas. Posteriormente, e para possibilitar a abertura dos quadros e respectivos concursos, foi necessário criar os grupos e subgrupos de docência para as diversas disciplinas. Assim, foi publicada a Portaria nº 693/98, de 3 de Setembro, reconhecendo esta no seu preâmbulo que as habilitações do ensino artístico vocacional se encontravam fixadas em legislação “*dispersa e desactualizada*”, uma vez que havia docentes no sistema portadores de habilitações diversas que importava definir, habilitações essas que se tinham ido acumulando por falta de regulamentação atempada, impedindo que os professores das escolas públicas pudessem aceder à profissionalização e a acções de formação.

Recentemente e para resolver de novo a situação dos docentes contratados, foi publicada toda a legislação necessária para acesso aos quadros: o Despacho nº 13020/2008, de 8 de Maio que veio dispensar a profissionalização aos professores com mais de 40 anos de idade e com dez ou quinze anos de serviço docente efectivo e que estivessem em funções no ano lectivo de 2008/2009;

o Aviso nº 22490/2007, de 28 de Agosto, que foi publicado na sequência deste despacho e que veio proporcionar a última acção de profissionalização aos docentes do EAE público, não abrangidos pelo despacho anterior; e o Decreto-Lei nº 69/2009, de 20 de Março, que veio estabelecer as regras do concurso de acesso ao quadros de escola criados pela Portaria nº 551/2009, de 26 de Maio, rectificada pela Portaria nº 1266/2009, de 16 de Outubro. Apesar deste conjunto legislativo, há de novo um impasse, uma vez que não se realizou ainda abertura dos concursos, permanecendo em regime de contrato a maioria dos docentes.

É dentro do contexto histórico e actual atrás brevemente descrito que esta investigação se justifica.

É seu objectivo estudar os modos de regulação que têm sido preponderantes na construção da carreira docente dos professores do EAE no ensino público de música².

Para o efeito, definiram-se os seguintes objectivos:

- 1—Compreender a evolução das políticas educativas no domínio do EAE área da música, em matéria de carreira docente.
- 2—Descrever e caracterizar a CD do EAE nas escolas públicas e privadas de música.
- 3—Compreender como se desenvolveu e tem sido regulado a CD do EAE na área de música público desde 1971.

A questão central formulada para alcançar estes objectivos foi: “Como se desenvolveu a regulação da CD do EAE público, na área da música desde 1971”

O ano de 1971 foi escolhido porque, nessa data, deu-se início a uma reforma do ensino da música que, tendo sido inovadora a nível pedagógico, não foi acompanhada, como se esperaria, dum alteração da situação dos docentes, designadamente através da criação de uma verdadeira carreira ou da sua integração numa existente³.

Da questão central enunciada derivam as seguintes questões:

Q1-Quais os normativos que regularam a Carreira Docente do EAE desde a “Experiência Pedagógica de 1971” até aos nossos dias, no ensino público?

² O presente trabalho ocupa-se apenas da carreira docente do EAE, básico e secundário, área música, não se debruçando sobre as carreiras docentes do nível superior nem de outras áreas artísticas.

³ Os docentes do ensino especializado público não estavam integrados numa “verdadeira” carreira, mas distribuídos por duas categorias fixas: os professores de 1ª categoria leccionavam o nível dito superior das disciplinas que possuíam este nível (piano, violino, violoncelo, canto e composição) e os professores de 2ª categoria leccionavam todas as outras.

Q2-Quais as diferenças entre a situação do pessoal docente do ensino público e do ensino privado?

Q3-Como e por quem foi/é regulada a CD no EAE público: Tutela, Conservatórios Públicos, Sindicatos?

A presente dissertação organiza-se em duas partes:

--Na primeira parte é apresentado o caso estudado e a sua problemática, é feito o enquadramento teórico e apresentada a metodologia da investigação.

--Na segunda parte faz-se a apresentação dos dados e a sua análise, apresentando-se as conclusões e algumas considerações gerais.

PARTE I- PROBLEMÁTICA, ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

1. POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA O EAE NO SÉC. XX.

O Conservatório de Lisboa foi, até aos anos 70 do séc. XX, o único estabelecimento de ensino público na área das Artes do Espectáculo, sendo na legislação regulamentadora deste estabelecimento que foram igualmente definidas as políticas educativas para aquela área.

Assim, a análise destas políticas terá que ser feita em grande parte com base na análise dos documentos legais referentes ao Conservatório de Lisboa.

1.1. DE 1919 ATÉ À ACTUALIDADE

Embora tenha havido uma reforma no início do séc. XX (1901), penso ser mais importante começar esta análise histórica pela reforma de 1919, como é conhecida, porque alargou o ensino da música a todos os instrumentos e incluiu disciplinas de formação geral, sendo, pois uma reforma mais abrangente.

Em Maio de 1919, José Viana da Mota é nomeado por Leonardo Coimbra, então ministro da instrução, director do Conservatório de Lisboa (Archer, *et al*, 1998, p.25) e Luís de Freitas Branco director da Secção de Música. Estes dois importantíssimos músicos levaram à prática uma reforma, talvez a mais importante na história desta instituição. A reforma foi inspirada pela experiência de Viana da Mota, que tinha estudado e ensinado na Alemanha e na Suíça, e que “importou” de certa forma o modelo dos conservatórios destes países. Era entendimento deste grande pedagogo que um futuro músico não poderia ter formação unicamente na área musical. Assim, o aluno, para além de estudar música a nível superior em todos os instrumentos, deveria completar a sua formação com um leque mais alargado de disciplinas musicais e com disciplinas de formação geral. Refira-se que as habilitações para o ingresso no Conservatório era o 1º ciclo do ensino básico (a antiga 4ª classe) e que nem todos os instrumentos estavam incluídos no nível designado superior.

Em 1930 o futuro “Estado Novo” implementa uma nova reforma com o Decreto nº 18881/1930, de 25 de Setembro, visando cortes drásticos no orçamento do Conservatório, reduzindo-se a cinco as áreas com um ciclo designado superior: (Violino, Violoncelo, Piano, Canto

e Composição) e suprimindo todas as disciplinas de formação geral, (Francês, História e Geografia), e até algumas da área da música (Leitura de Partitura e Regência de Orquestra).

Este modelo vai manter-se até 1971, ano em que é introduzido, na secção de Música do Conservatório Nacional, um novo plano de estudos ao abrigo da “Experiência Pedagógica de 71” (EP), reforma nunca homologada pelo Ministério da Educação (ME) e que só é regulamentada nos anos noventa pela Portaria nº 370/1998, de 29 de Junho.

Lê-se no seu preâmbulo (Portaria nº 370/1998, de 29/06) que os planos de estudo da “Experiência Pedagógica de 71” foram adoptados pelas outras escolas públicas e pelas escolas particulares. Refere-se também que os referidos planos de estudo (da EP) nunca foram oficializados nem se definiram as condições para a sua certificação. Foram necessários vinte e seis anos para se reconhecer uma experiência pedagógica que veio recuperar o ideário de Viana da Mota, pois a grande maioria dos instrumentos voltavam a ter um nível superior de estudos (embora este nível nunca tivesse chegado a funcionar). Esse reconhecimento permitiu às pessoas que tinham terminado os planos de estudo (musicais) da EP, ficarem detentores de habilitação própria para ingresso no Quadro de Nomeação Definitiva, criado pelo Decreto-Lei nº 234/97, de 3 de Setembro.

A “Experiência Pedagógica de 1971”, obedeceu também a algumas directivas e recomendações internacionais, que aconselhavam o paralelismo dos estudos artísticos com os estudos gerais, com a grande vantagem de incluir o ensino vocacional no sistema geral de ensino, até aqui separado deste. Os estudos artísticos musicais oferecidos pelos conservatórios, formaram praticamente todos os profissionais à época.

Temos assim, uma regulação transnacional aplicada ao ensino vocacional da música, mas que não foi completamente realizada até hoje. Não abrangeu todo o território e as escolas não foram dotadas de estruturas materiais, (escolas devidamente equipadas) nem estruturas humanas (professores devidamente habilitados e em número suficiente para cobrir as necessidades).

A “Experiência Pedagógica de 1971” recupera de certa forma o modelo de ensino integrado implementado por Viana da Mota, em que se adquirem os conhecimentos artísticos e gerais no mesmo estabelecimento de ensino.

Esta experiência iniciada no Conservatório Nacional foi de certo modo inovadora, mas verificaram-se várias falhas pedagógicas e administrativas, designadamente naquilo em que o Estado também falha, muitas vezes noutras áreas: nos meios logísticos. O regime integrado (ensino

geral mais ensino especializado) no mesmo edifício exige condições que não existiam no Convento dos Caetanos (tanto à data da EP como ainda hoje).

A Escola de Música do Conservatório Nacional funciona actualmente no referido Convento dos Caetanos onde em 1836 foi instalado o Real Conservatório de Arte Dramática e onde o Conservatório de Música criado em 1835 foi integrado, edifício já na época adaptado para a instalação de uma escola (Conservatório). Em 1947 foram feitas grandes obras de beneficiação, tendo sido dotado com uma biblioteca e um museu de instrumentos, tornando-se um espaço que “respirava” arte, decorado com centenas de obras entre as quais pinturas, mobiliário, esculturas, etc.

No discurso de comemoração da reabertura do Conservatório após as referidas obras, Ivo Cruz, o então director, profere um discurso em que enaltece a obra, agradece sobretudo a bondade do “*Governo do País*” em efectuar estes melhoramentos que são completados com diversas peças de arte, desde pintura e escultura a tapeçaria e mobiliário. Ao convidar os presentes a visitar as instalações, salienta: “...a decoração e o mobiliário com que enriquecemos as salas e as vastas galerias deste edifício foram condicionados ao sentido espiritual de uma Escola de Arte”. E continua:

“Nestas quatro galerias que circundam o que foi o antigo claustro do Convento dos Caetanos, criou-se uma atmosfera diferente e, em cada uma delas, podem os moços artistas receber através da imagem visual a lição dos estilos.” (Cruz, 1947, p.8)

Foi neste espírito que o CN se manteve como escola de arte até ao ano lectivo de 1971/72, ano em que se inicia a EP e em que o edifício é “invadido” por algumas centenas de alunos do 2º ciclo em diante, sem qualquer preparação cultural para o espaço da sua nova escola, não tendo esta “nova escola” sido minimamente adaptada para os receber. Gerou-se o caos, para além da quase destruição física do edifício e do seu conteúdo a reforma ficou descredibilizada. Das centenas de alunos que integraram a experiência pedagógica, poucos foram aqueles que concluíram na totalidade os planos de estudo (planos de estudos integrados—ensino geral e ensino da música).

No que diz respeito à carreira docente, esta reforma não veio alterar a situação de vínculo contratual da maioria dos professores do EAE de música. O regime de contrato vigorou para estes docentes (dos dois conservatórios públicos Lisboa e Porto) até 1983.

Neste ano surge uma reforma com a alteração das políticas educativas e da regulação de controlo, pelo Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho, que veio dividir o ensino vocacional da música e da dança nos níveis básico, secundário e superior. No que diz respeito à Música foram criadas a Escola de Música de Lisboa mais tarde designada de Escola de Música do Conservatório Nacional,

em Lisboa (EMCN) e a Escola de Música do Conservatório do Porto, bem como as Escolas Superiores de Música, posteriormente ligadas aos Institutos Politécnicos daquelas cidades. Saliente-se que esta reordenação veio definir claramente o papel de cada escola, ficando a EMCN e Conservatório do Porto com os cursos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e cursos secundários.

O Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho, veio ainda, no que diz respeito ao ensino básico e secundário de música (e dança), promover um currículo integrado, (as componentes da parte académica e da artística no mesmo currículo), que pode ser frequentado na mesma escola se esta possuir condições físicas para receber os dois tipos de ensino, ou em regime articulado (entre duas escolas, uma da componente académica outra da componente artística), prevendo-se ainda que as disciplinas musicais fossem frequentadas independentemente das da escola regular (regime que passou a ser informalmente designado de “supletivo”).

Houve uma forte resistência ao “310”⁴, assim como várias tentativas de uma regulação autónoma por parte das escolas de música, nomeadamente em Lisboa, que sem o devido suporte legal, culminou numa acção da Inspeção Geral de Educação (IGE) realizada em 1990, a qual durou cerca de três anos e cujo processo final atingiu as cinco mil páginas manuscritas. Gonçalves refere *“o levantamento de um inquérito, com consequências disciplinares, numa escola⁵ onde se verificou uma produção “delirante” de normas locais”* (Gonçalves, 2001, p.2).

Essa regulação autónoma visou sobretudo os docentes e a sua reclassificação para níveis de remuneração que não correspondiam à sua situação e as consequências foram negativas para a instituição EMCN, vindo o Estado mais tarde cobrar aos docentes as verbas recebidas indevidamente.

Do ponto de vista pedagógico, os Despachos nº 42/SEAM/84, de 4 de Maio e 72/SEAM/84, de 26 de Novembro, não foram aceites, uma vez que esta regulamentação indicou o novo nível terminal para os novos cursos secundários, à época denominados complementares, equivalentes ao 12º ano, ou seja, esta legislação retirou definitivamente a possibilidade de haver um retrocesso na “despromoção” de que se queixaram as escolas que tinham “perdido” o “ensino superior”.

Em 1990 surge o Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro, que vem apresentar uma reforma de todo o sistema de ensino artístico para os níveis básico e secundário. No que diz respeito à CD do EAE público, propôs pela primeira vez uma carreira específica para os docentes, mas por

⁴ Por razões de economia do presente trabalho não é possível desenvolver os motivos que levaram a esta forte resistência.

⁵ A EMCN. (nota do autor)

causa de algumas ideias subjacentes, (sobretudo pela forma como o horário lectivo teria de ser organizado) não obteve da parte dos professores uma reacção positiva e porque do lado da Tutela não foram produzidos os diplomas necessários, a sua implementação nunca se efectivou.

1.2. SITUAÇÃO ACTUAL

O XVIII Governo Constitucional, que tomou posse a 26 de Outubro de 2009, no seu programa para 2009-2013, faz uma única referência ao ensino artístico dizendo que irá concluir a “reforma do ensino artístico”⁶, não especificando nenhuma área em particular. Não é também esclarecedor quanto às suas intenções de abordagem desta componente de extrema importância para o desenvolvimento humano, “(...) Numa palavra, sem a educação artística, cujos objectivos, são justamente, a formação do homem completo” (Perdigão, 1981). O que mais uma vez parece demonstrar a pouca atenção que tem sido dada às Artes em geral e ao ensino da Música em particular⁷.

É unânime a necessidade de se fazer uma reforma do actual sistema, até porque na ausência continuada de políticas e de uma regulação de controlo eficiente nesta área, a regulação autónoma foi preponderante, feita (quase) sempre à luz da lei e permitindo ultrapassar alguns dos problemas, uns mais correntes, outros bem mais complexos.

Para se inteirar da realidade do EAE, o gabinete da Ministra da Educação (ME) encomendou, em 2006, um “Estudo de Avaliação do Ensino Artístico” coordenado pelo Professor Domingos Fernandes, cujo relatório final foi apresentado em Fevereiro de 2007.

É referido na sua introdução que:

“... a investigação histórica ajudou a compreender o que se poderá designar por uma certa paralisia, ou mesmo demissão, que vem tolhendo há anos a administração e que a tem impedido de exercer plenamente as suas responsabilidades no domínio do ensino artístico especializado” (p.7).

O mesmo relatório refere a quantidade exagerada de legislação que torna o sistema ingovernável, considerando que “...um esforço de racionalização da legislação, ainda que apenas se limitasse a expurgar a actual lei dos seus variados e dispersos regimes de excepção, ambiguidades e até aspectos contraditórios, tornaria o presente sistema mais governável.” (*idem*, p.17).

⁶ *In Programa do XVIII Governo Constitucional.*

⁷ Não é de estranhar portanto, que o anterior governo (XVII Governo Constitucional) só tenha apresentado as políticas educativas para este sub-sistema de ensino dois anos após a sua tomada de posse.

Baseando-se nas recomendações deste “Relatório”, o ME introduziu legislação em Julho de 2008, por via de dois despachos: o Despacho nº 17932/2008, de 3 de Julho e o Despacho nº 18041/2008, de 4 de Julho. Estes diplomas vêm introduzir alterações de fundo no EAE de música a partir do ano lectivo 2008/2009, nomeadamente a alteração ao cálculo dos contratos de patrocínio das escolas do EAE do EPC da área da música (Despacho nº 17932/2008), sendo o mesmo atribuído por aluno e correspondente ao nível de estudos que frequenta⁸; o outro diploma atrás mencionado vem regular as matrículas no regime “supletivo”, para os dois níveis de ensino (básico e secundário).

Ao fazê-lo, o ME não terá planeado a sua implementação, criando constrangimentos no processo de matrículas já em curso⁹ e uma mais vez as alterações são de ordem administrativa com a finalidade de diminuir custos, visto que o número de alunos tenderá a diminuir.

Embora o discurso político seja o de alargar o ensino vocacional a um maior número de alunos, na prática verifica-se uma forte regulação de controlo sobretudo ao nível do secundário, em que os alunos que frequentem o regime “supletivo” terão de se matricular em todas as disciplinas (nº 8 do Despacho nº 18041/2008, de 4 de Julho). Ou seja, para além da carga horária da escola do ensino regular que pode, consoante as áreas, ir até às 25 horas semanais, os alunos terão um acréscimo entre treze a quinze horas, consoante o curso de instrumento ou canto, para a componente artística área da música¹⁰.

Era intenção inicial do ME acabar com o regime “supletivo” sobretudo no nível secundário, mas devido à forte contestação por parte das escolas, não só dos professores mas também das associações de estudantes e encarregados de educação, esta foi a solução encontrada para reduzir a frequência no nível secundário. No entanto, e no seguimento da contestação já referida, o ME enquanto não reformula o plano de estudos deste nível, tem vindo a criar regimes de excepção, que obrigam à matrícula somente a quatro disciplinas, permitindo a frequência das três disciplinas principais, instrumento, formação musical e classe de conjunto e uma outra disciplina do plano de estudos. E é precisamente no regime “supletivo” que se constata a maior afluência de alunos que escolhem a música como via profissional, entrando nas escolas superiores e universidades.

⁸ Até à publicação deste despacho, o cálculo era feito mediante a apresentação pelas escolas do número de alunos em cada nível de ensino, de um mapa do pessoal docente e não docente e era atribuída uma percentagem por cada nível de ensino. (explicação bastante simplificada, uma vez que não cabe nos objectivos da presente investigação pormenorizar este aspecto).

⁹ A legislação foi apresentada às escolas em Julho e o processo de matrículas tinha sido iniciado na segunda quinzena de Maio.

¹⁰ Este incremento da carga horária pode vir a condicionar seriamente a frequência do nível secundário.

Nesta reestruturação inicial, as escolas do EPC, são confrontadas também com alterações profundas, nomeadamente no que diz respeito ao financiamento. A nova legislação, (Despacho nº 17932/2008, de 3 de Julho) não só estabelece as novas regras de financiamento, como reforça a obrigatoriedade de as escolas do ensino regular constituírem turmas dedicadas a alunos que frequentem o regime articulado. É para este regime que a tutela quer canalizar os apoios, aumentando assim o número de alunos a frequentar o ensino da música. Esta situação é de algum modo mais favorável às famílias, pois a frequência neste regime é gratuita.

O “Relatório” recomenda também a implementação do ensino integrado, que é o regime do Conservatório de Braga. No entanto, este regime nunca foi avaliado, de forma a comprovar ou não a eficácia que lhe é atribuída, havendo para além da referida escola pública, outra do ensino particular e cooperativo que ministra este regime em exclusividade. Os Conservatórios do Porto e de Coimbra, após a instalação em novos edifícios, puderam entretanto também instituir este regime. A EMCN, apesar de se manter nas mesmas instalações, decidiu também introduzir o “integrado”. Ora, no presente, como algumas escolas públicas não terão ainda condições físicas para albergarem os dois ensinamentos, a alternativa de momento é o regime articulado, em que o aluno frequenta a componente geral na escola do ensino regular, articulando com a escola de música todo o processo avaliativo.

O regime articulado foi introduzido no sistema educativo português nos anos 80 e é uma aproximação ao sistema francês do “*l’Enseignement à horaire aménagé*”. O regime articulado consiste na articulação entre as escolas do ensino regular e as escolas de música, proporcionando aos alunos deste regime um currículo que integra as componentes académica e a artística (já referido anteriormente).

Ao “importar-se” este regime, não se teve em conta a realidade nacional, sobretudo nos grandes centros urbanos e dando o exemplo da cidade de Lisboa, onde só existem cinco escolas do ensino vocacional, (duas públicas e três privadas), para algumas centenas de escolas do ensino regular. Com estas condicionantes o sistema não pode funcionar correctamente, em virtude da grande quantidade de alunos espalhados pelas mais diversas áreas geográficas, não se conseguindo assim uma verdadeira articulação pedagógica, pela impossibilidade de se constituírem turmas homogêneas e pela distância que os alunos têm de percorrer. Em urbes mais pequenas o sistema será mais eficaz, dado a proximidade das escolas.

Também as muitas dúvidas e sobretudo, a falta de informação, tanto por parte dos encarregados de educação, como por parte das escolas do ensino regular, foram condicionantes para que houvesse mais alunos neste regime. A Portaria n.º 1550/2002, de 26 de Dezembro, ao condensar alguma legislação dispersa, veio esclarecer as dúvidas relativas ao Regime Articulado, nomeadamente nas regras de constituição de turmas nas escolas do ensino regular (Nº II, artigos 19º a 22º). Apesar de existir legislação que tem vindo a regular o regime articulado, esta foi sistematicamente ignorada pelos Conselhos Executivos (das escolas do ensino regular) e quando os encarregados de educação manifestavam a intenção de matricular os seus educandos neste regime, a elaboração dos horários para estes alunos não obedecia ao disposto na referida portaria, sendo as escolas de música obrigadas a recorrer à tutela para que fosse cumprida a legislação.

No ano lectivo 2008/2009, foram assinados, de acordo com a legislação, os primeiros protocolos entre escolas para uma maior vinculação ao processo de organização escolar destes alunos. Neste aspecto, a tutela ouviu as pretensões das escolas de música, que há muito manifestavam a necessidade de haver uma regulação mais forte para resolver este problema. Nesse sentido, publicou a Portaria nº 691/2009, de 25 de Junho, que vem aprovar os cursos Básicos de Música e Dança e respectivos planos de estudo.

Refira-se que nas escolas do EPC garante-se a gratuidade do ensino no regime articulado, como nas escolas públicas. Já no regime supletivo a comparticipação é aproximadamente de 50%, funcionando o contrato de patrocínio como uma forma de “*cheque ensino*”. No entanto, e em termos de regulação de controlo, as escolas particulares são mais controladas do que as públicas, devendo fazer prova várias vezes, no ano lectivo, do cumprimento de todos os requisitos legais, sob pena de lhes ser suspenso o respectivo contrato de patrocínio e retirado o paralelismo pedagógico ou a autonomia, consoante os casos.

Assiste-se, assim, neste momento, a uma reforma cujo efeito poderá ser a curto prazo, o de acabar com o nível secundário em regime supletivo dos cursos do EAE área da Música, por ser quase impossível cumprir as cargas horárias dos dois tipos de ensino, caso não haja uma reforma do plano de estudos.

Esta política educativa na área artística parece evidenciar uma “não vontade” de se fazer uma verdadeira reforma. O ME olha para um passado em que se demitiu da sua qualidade de regulador, esquecendo e quase marginalizando este subsistema de ensino e agora, salientando só os aspectos negativos (que são na sua maioria causados pela sua falta de regulação) não valoriza os aspectos positivos e as estratégias desenvolvidas pelas escolas que garantiram o sistema a

funcionar, pelo menos durante quatro décadas, propondo medidas que parecem não ter em devida conta todas as implicações que poderão ter sobre o sistema do EAE, área da música.

No que diz respeito às repercussões que estas medidas terão sobre o pessoal docente, (nomeadamente se se mantiver a obrigatoriedade da frequência de todas as disciplinas do nível secundário para os alunos do regime “supletivo” ou se este regime for completamente abolido, dando a Tutela preferência aos regimes de frequência integrado e articulado) haverá sem dúvida muitas escolas, sejam elas públicas ou do EPC, a dispensar docentes, vendo estes goradas as expectativas que depositaram na sua carreira, correndo mesmo o risco de não encontrar um posto trabalho alternativo, uma vez que estas medidas afectarão a grande maioria das escolas.

2. A REGULAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE DO EAE PÚBLICO ÁREA DA MÚSICA, DESDE A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DE 1971 ATÉ AO PRESENTE.

2.1. NOÇÃO DE REGULAÇÃO

Os primeiros indícios que nos revelam a organização de uma sociedade foram encontrados na região situada entre os rios Tigre e Eufrates, território ocupado no período que medeia entre o séc. IV e o séc. III a. C., pela civilização suméria, onde actualmente se situa o Iraque.

Esta civilização terá sido a primeira a desenvolver um sistema de escrita que impulsionou as várias vertentes da actividade humana, tanto física como intelectual, tais como: *“o governo e a política, a educação e a literatura, a filosofia e a moral, o direito e a justiça, e mesmo a agricultura e a medicina”* (Kramer, 1963, p.9). Foi também criado o primeiro código de leis, com o objectivo de regular a sociedade.

A história mostra-nos que na medida em que as civilizações foram evoluindo, o Homem teve de encontrar formas de organização para as diversas actividades criadas, com a finalidade de suprir as suas necessidades. À medida que essas actividades foram evoluindo, foi aumentando o seu grau de complexidade, gerando assim a necessidade de criar sistemas organizativos cada vez mais complexos.

Assim, segundo Lieber:

“Sistema é, portanto, uma forma lógica de apreensão da realidade. Ao se formular sistemas, não se busca um “reflexo” do mundo real, mas sim a descrição ou destaque daqueles “traços” da realidade, cujo conjunto permite a percepção de uma condição de ordem e a proposição de uma forma operativa voltada para um dado objectivo” (Lieber, Teoria de Sistemas).

Estas sociedades (o conjunto das organizações) por seu lado, necessitam de quem as lidere e *“Para viverem em paz, os homens cedem o seu poder a um único soberano e cria-se a figura do Estado”* (Kunzler, 2004). Os modelos de governação ou sistemas políticos representados pelas diversas instituições, que no seu todo constituem o Estado, têm o papel de regular a sociedade. Assim, os sistemas políticos, pela sua regulação, reduzem a complexidade do ambiente (mundo real para Lieber) mantendo uma certa ordem social, dado que as decisões tomadas pelo Estado serão ou deverão ser cumpridas por todos os cidadãos.

É esta “obediência” à regra que mantém a ordem social indispensável ao equilíbrio das instituições. Mas as regras quando são definidas não são imutáveis, uma vez que foram definidas pela actividade humana, sendo um produto desta (Reynaud, 2004, p.31). Alterar uma regra pode ser uma tarefa difícil e não se intentam alterações sem esperar resistência ou mesmo uma “réplica” i.é., uma regra semelhante ou ainda mais constrangedora à que se quer alterar. Nalguns casos, a mudança tem de seguir os procedimentos previstos, que são longos e dispendiosos a nível de energia (humana), por exemplo a votação de uma lei ou a simples assinatura de um decreto (*idem*, p.31).

É a regulação que “*permite ao sistema, através dos seus órgãos reguladores, identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio...*” (Barroso, 2005, p.728), já que a regulação é a “*acção de manter o equilíbrio, de assegurar o funcionamento correcto de um sistema complexo*” (Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea).

Para que os sistemas complexos (organizações) se possam tornar operacionais há que criar mecanismos de regulação, mecanismos esses que, segundo Reynaud se focalizam nas noções da regra e da regulação (Colin, 1997). Também para Reynaud “*a criação de regras é como um desafio social, que gera conflitos por vezes violentos entre diferentes grupos de interesse, a regra é, pois um constrangimento e não um hábito*” (2004, pp.18-19). Meuret define a regulação de uma política (pública) como o conjunto dos dispositivos e mecanismos disponíveis para que ela (regulação) atinja o fim para que foi definida (2001).

As regras provenientes de um órgão do Estado com competências numa determinada área visam a regulação e, sobretudo, o controlo da actividade de um determinado grupo social por ele tutelado (por exemplo, nas áreas da saúde, da educação, etc.) são de facto um constrangimento, uma vez que impõem aos diversos actores uma forma de agir sem deixar margem para “improvisos” ou criatividade na sua acção (Reynaud, 1988, p.6), também denominada de regulação *top-down* (do topo para a base).

No entanto, esse mesmo grupo de actores também se regula por regras auto-produzidas, resultando numa regulação autónoma (*idem*, p.6), em que os intervenientes ajustam o funcionamento da organização tanto às necessidades pontuais como às mais previsíveis, usufruindo de uma certa liberdade, mesmo que limitada.

Pode acontecer haver uma negociação na produção das regras entre os diversos grupos de interesse, sejam estes representantes da organização (por exemplo, a entidade patronal) ou dos

“trabalhadores”¹¹ (por exemplo, os sindicatos), sendo estes consultados sobre um certo número de regras a implementar, ou sendo estas negociadas directamente entre as partes, daí resultando uma regulação conjunta (*idem*, p.15). Reynaud sublinha que apesar deste modo de regulação resultar de uma negociação, não deixa de ser uma regulação de controlo, uma vez que esta vem do exterior, logo não se poderá confundir com a regulação autónoma que é gerada no interior (*idem*).

O Estado-Nação tem sido, pela sua posição hierárquica, o principal responsável por todo o processo de criação de regras (constrangimentos), que resultam numa regulação fortemente centralizada e controladora da acção, não deixando espaço de manobra para uma regulação mais autónoma em que os actores deveriam ter um papel de maior intervenção na definição das ditas regras.

No entanto, o paradigma desta regulação de controlo tem vindo a ser de alguma forma alterado, pelo “novo” papel a desempenhar pelo Estado-Nação.

Ao Estado regulador que pela autoridade dominava e impunha de certa maneira as suas regras, sucedeu um Estado que não deixando de regular, passou a negociar com a diversidade de actores que “actua no palco” da sociedade. “*A regulamentação racional legal dominante do Estado, imposta hierarquicamente com base na sua legitimidade enquanto Estado – Providência, foi substituída pela necessária negociação a múltiplas «vozes»*” (Gonçalves, 2007, p.61). Reynaud refere que “*o que caracteriza o Estado moderno, são cada vez menos as relações de subordinação com os sujeitos*” privilegiando-se agora as “*relações de troca e de negociação entre as regulações de controlo e regulações autónomas*” (Reynaud, 2004, p.200).

2.2. REGULAÇÃO E POLÍTICAS EDUCATIVAS

A regulação das políticas públicas pode definir-se como um “*objectivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução*” destas (Barroso, 2005, p.727). Como já foi referido, o acto de regular é também um ajuste da acção a determinados fins, nomeadamente na regulação da acção educativa.

O Estado (pela via do governo em funções) é detentor de “poder” sobre as suas organizações e tem legitimidade nomeadamente no ensino, “*para introduzir “regras” e “constrangimentos” no mercado ou na acção social*” (Barroso, 2003, p.64). O conceito de regulação é transversal às sociedades em geral,

¹¹ Aqui o termo “trabalhador” é aplicado a todos aqueles que dentro da organização não têm poder de decisão *per si*, mas por via dos seus representantes, já que toda a estrutura desenvolve um trabalho produtivo, logo todos serão trabalhadores.

já que estas estão subordinadas a vários organismos estatais com alguma autonomia que regulam os vários sectores chave (por exemplo, a energia, a banca e a educação). Delvaux compara duas formas de regulação (a de controlo e a autónoma), ao controlo do trânsito: no caso em que os semáforos regulam a travessia do cruzamento pelo cumprimento estrito da regra, não é deixada qualquer margem de (regras de controlo) liberdade ao utilizador, uma vez que foram utilizados sistemas inibidores de infracção; no caso da rotunda e apesar de igualmente ter de cumprir regras (as regras de prioridade), cada utilizador tem uma certa autonomia de decisão, contribuindo para uma melhor fluidez do trânsito (regulação autónoma) (Delvaux, 2001). Assim, uma regulação autónoma implica a livre iniciativa aos actores, o que lhes permite contribuir para um melhor desempenho da organização, como será o caso da Escola.

Outras formas de regulação emergem para os estados nacionais, não só dos compromissos de uma pertença a organizações supra-nacionais (como por exemplo, a União Europeia) mas também de um fenómeno actualmente marcante para as sociedades: a chamada “globalização”, que tem provocado como que uma contaminação entre os estados, com modelos sociais que ao terem sucesso nos países de origem, são aplicados a outros, nem sempre com as devidas adaptações. Como os modelos nacionais estão esgotados e os governos estão conscientes deste facto tentam com novas políticas, nomeadamente as educativas, suprir as lacunas existentes, adoptando-se exemplos de políticas educativas de outros países, com vista à obtenção de soluções rápidas que os ajudem a ultrapassar as dificuldades (incompetências) e validando as opções tomadas (Walford, 2001, p.179, citado por Barroso, 2006)

Todos os países são, uns mais do que outros, influenciados por esta forma de regulação transnacional. Portugal é um exemplo dessa forte influência, porque sendo um país periférico fica como que “refém” da regulação transnacional oriunda dos países mais centrais, com mais poder a nível das decisões e pela sua relevância financeira. É também o resultado da já citada estrutura supra-nacional, a União Europeia, que não sendo explicitamente um poder de decisão, controla e regula pelas regras, (veja-se por exemplo, os programas de financiamento às políticas educativas). Refiram-se ainda as inúmeras organizações que a nível mundial regulam, com mais ou menos subtileza os mais diversos assuntos internos de cada país, através de programas de cooperação, sendo de facto os responsáveis por uma regulação transnacional.

Em Portugal e até à Revolução de Abril de 1974, o acto regulador era exercido com as características de um regime autoritário e de cariz ditatorial. No período que se segue, assiste-se a uma instabilidade em todas as estruturas da sociedade, provocada pelas “convulsões” da mudança

do regime de cariz fascista para uma democracia, onde os vários partidos dos diversos quadrantes políticos se debatem, não só para ocuparem um lugar de destaque na “cena” política como para impor a sua ideologia e influenciar a sociedade agora em mudança. Mudança essa que é feita “...de forte participação social, por vezes espontânea e radical, mas quase sempre instrumentalizada pelas vanguardas partidárias, empenhadas em eliminar (ou esconder) os vestígios do passado anti-democrático e em disputar a primazia na definição de um modelo futuro”. (Barroso, 2003, p. 66). No entanto, assiste-se a uma grande evolução “durante as décadas de 80 e 90 do século passado, fruto das mudanças políticas, económicas e culturais que se fizeram sentir, a redefinição do papel do Estado, adquire uma grande centralidade.” (Almeida, 2007, p.20).

Nos domínios das políticas públicas da educação em Portugal destaca-se a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), que aparece de certa forma, para restabelecer a ordem no ensino e “recuperar o poder e o controlo do Estado e sua administração sobre a educação” (Barroso, 2003, p.68).

Destinado a regulamentar a administração e gestão das escola públicas, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, vem introduzir, mesmo que “timidamente” um novo conceito de regulação, em nome duma autonomia que não chegou no imediato a ser completamente concretizada.

Com efeito, o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, vem criar um novo órgão de decisão dentro da escola, a Assembleia de Escola, composta por representantes dos vários actores intervenientes no processo educativo: os docentes (até aproximadamente 50%); o pessoal não docente; os alunos (do nível secundário); os pais e encarregados de educação; a autarquia; interesses económicos e culturais locais. “Contudo esta representação é minoritária e o recrutamento dos representantes dos pais faz-se essencialmente junto de grupos sociais reduzidos (classe média) e em particular de pais e mães que são professores”. (Barroso, 2003, p.81). O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, vem de alguma forma corrigir esta condição minoritária quando no seu n.º 3 do Artigo 12º diz: “O número de representantes do pessoal docente e não docente, no seu conjunto, não pode ser superior a 50% da totalidade dos membros do conselho geral”. Assim, acredita-se que haverá garantias de uma maior equidade nas tomadas de decisões.

Mas este último diploma vem trazer alterações profundas no funcionamento das escolas, nomeadamente quanto ao modo como é escolhido o director, que passa a ser eleito pelo conselho geral após concurso documental, substituindo a sua eleição pelo pessoal docente e não docente, pelas representações dos estudantes do nível secundário e representantes dos pais e encarregados de educação. Barroso, num parecer sobre o Projecto de Decreto-Lei nº 771/2007-ME – «Regime de autonomia, administração e gestão...» (DL n.º 75/2008, de 22/04) refere: “(...) a autonomia” tem sido uma ficção, na

medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efectiva das suas melhores expectativas” e “A retórica sobre a autonomia das escolas aparece assim como um leitmotif para o reforço dos instrumentos de controlo estatal da gestão naquilo que alguns autores designam por uma governação de “mão de ferro em luva de veludo” (Barroso, 2008).

Apesar desta conclusão para o caso específico destas disposições legais, há autores que consideram que o Estado tende a transferir mais responsabilidade para a escola. Assim, a actual tendência do Estado é cada vez mais o de avaliar o resultado final das políticas que define para cada sector,

Lessard, *et al* citado por Barroso refere:

“O Estado não se retira da educação. Ele adopta um novo papel, o do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados”.

(Lessard, *et al* 2002, citado por Barroso, 2005, p.732)

O Estado, sem deixar de financiar a educação, delega a gestão da educação nas direcções das escolas, nas associações de pais e nas autarquias, vindo posteriormente “cobrar” a estes actores o sucesso ou o insucesso dos resultados. Continuam os mesmos autores:

“Se, por um lado, ele continua a investir uma parte considerável do seu orçamento em educação, por outro, ele abandona parcialmente a organização e a gestão quotidiana, funções que transfere para os níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com actores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do “mercado” educativo”. (idem)

Mas no momento em que se vive uma crise financeira a nível global há inevitavelmente uma crise social nos estados mais fragilizados. A tendência desse mercado é ficar mais selectivo, e os seus “clientes”, que são maioritariamente pertencentes à classe média, estão a ficar descapitalizados, com um significativo aumento da carga fiscal e a redução de salários no sector público. Ora, se as famílias perdem recursos, o mercado tende a desaparecer. Há uma diminuição de alunos que frequentam o ensino privado transferindo-se para as escolas públicas, onde paradoxalmente o ME está a reorganizar o parque escolar reduzindo o número de estabelecimentos de ensino, ficando as escolas com excesso de alunos e a consequente inflação das turmas.

Com a nova organização da escola introduzida pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, esta tende a tornar-se numa “arena política” onde os conflitos de interesses tanto individuais como colectivos irão influenciar a vida escolar com base na conflitualidade e na consequente luta pelo

poder (Costa, 2003, p.73). De facto, tanto o modelo de avaliação de desempenho como o poder de decisão que é conferido ao conselho geral podem ser dois factores de divisão na escola, em que os diferentes actores lutam cada vez mais pelos seus interesses, em detrimento do interesse público que é contribuir para um ensino de qualidade, criar condições para uma escola mais dinâmica e geradora de saber.

Voltando às políticas educativas em que o Estado transfere algumas das suas competências, importa citar o Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de Julho, que começa no seu preâmbulo por afirmar que o Programa do XVII Governo prevê lançar novas políticas educativas locais e de políticas sociais de proximidade, assentes numa efectiva transferência de competências para as autarquias. Este diploma descentraliza para os municípios, entre outras, a responsabilidade de gestão do pessoal não Docente do ensino básico estendendo-a ao 2º e 3º Ciclos.

Em síntese, o novo paradigma da regulação passa a ser a de um estado mais avaliador das políticas que define, regulando mais pelos resultados da acção educativa levada a cabo por todos os agentes do que propriamente através da sua intervenção directa nos processos educativos.

2.3. REGULAÇÃO NO EAE PÚBLICO DESDE A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DE 71 ATÉ AO PRESENTE.

Como é referido no já citado relatório o ensino artístico, o Estado demitiu-se das suas obrigações de regulador no que diz respeito ao ensino artístico especializado. No entanto, essa demissão pode ser interpretada de duas formas: (i) ou como uma incapacidade de compreensão dos problemas deste tipo de ensino, protelando a sua resolução; (ii) ou por ter outras prioridades, face à necessidade de “investir” em reformas no ensino genérico, ou em medidas pontuais, para dar solução a problemas também eles pontuais.

Mas sempre que a situação económica o justifica, a Tutela “lembra-se” que o ensino artístico existe, precisamente para efectuar cortes no orçamento destinado ao seu funcionamento. Recuando à segunda década do séc. XX, com a instabilidade política e o descontentamento geral, reuniram-se as condições para que os opositores ao regime parlamentar organizassem a denominada Revolução Nacional de 28 de Maio de 1926, pondo assim termo à 1ª República.

Desenvolveu-se então um sistema político ditatorial que vem criar constrangimentos à sociedade, sendo a educação o meio privilegiado para veicular a mensagem da nova ordem política.

Se os Decretos nº 5546/1919, de 9 de Maio e o nº 6129/1919, de 25 de Setembro, introduzem uma reforma significativa no ensino da Música, em 1930, três anos antes de ser declarado o “Estado Novo”, é publicado o Decreto nº 18461/30, de 14 de Junho, legislação que funde os dois Conservatórios de Música e Teatro, iniciando-se:

“...em plena ditadura nacional, uma nova reforma do Conservatório de Lisboa, o qual, desde a publicação do Decreto de 22 de Maio de 1911, é constituído por duas instituições organicamente separadas entre si, uma destinada ao ensino da arte dramática, e outra destinada ao ensino musical”
(Gomes, 2002, p.127).

É dito no seu preâmbulo que esta medida vem criar condições económicas favoráveis a um melhor desempenho da organização, uma vez que tanto a nível de recursos humanos como financeiros haverá uma economia significativa, devendo a medida ser aplicada de imediato, uma vez que servirá de base à reforma pretendida. Para a referida reforma, o mesmo decreto cria uma comissão para elaborar, com carácter de urgência, uma proposta que de algum modo viesse trazer uma nova política de funcionamento do Conservatório, agora instituição única incorporando a arte musical e a arte dramática, política essa baseada em critérios de “estreita economia” (Decreto nº 18461/30, de 14 de Junho).

Dos trabalhos da referida comissão nasce o Decreto nº 18881/1930, de 25 de Setembro, que vem precisamente introduzir as alterações pedidas pelo legislador, reduzindo-se os planos curriculares em relação à reforma de 1919 e economizando-se nos custos de funcionamento em “20.235\$00”, (verba significativa para a época). Foram, entre outras alterações, suprimidas disciplinas consideradas dispensáveis, com o argumento que na “instrução artística, o essencial não é ensinar muito, mas ensinar bem” (preâmbulo DL 18881/1930, de 25/09)

Esta nova ordem política utiliza formas de regulação de forte controlo sem deixar margens de manobra aos restantes actores. Nos anos 60 os movimentos estudantis começaram a abalar a “falsa” estabilidade vivida até então e num estado onde a liberdade de expressão não era consentida, a censura foi uma das formas de repressão utilizada para defesa da unidade da Nação.

Nas sequências das reformas propostas por Veiga Simão, interessa realçar em termos de regulação a Experiência Pedagógica (EP) de 1971 aplicada no CN, que surge num momento de viragem na atitude do ainda Estado Novo. Esta reforma insere o ensino das artes no ensino geral e vem introduzir uma estrutura, no caso do ensino da música, onde o percurso é vertical abrangendo os ciclos geral, complementar e superior. No entanto, esta “*experiência não chegou a concretizar-se na*

totalidade” (Gonçalves, 2001, p.25), como já referi: a falta de legislação regulamentadora determinou a não implementação da experiência na totalidade e o seu insucesso. No que diz respeito à carreira docente esta EP veio criar ainda mais instabilidade, uma vez que o número de professores contratados aumentou consideravelmente, em virtude do alargamento do plano de estudos, ter sido substancial, sobretudo no que diz respeito a alguns instrumentos que passaram a ter um professor especialista (casos do trompete, do trombone, da tuba, do saxofone e do fagote, entre outros).¹²

No hiato que mediou entre o fim da EP e a aplicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, há três momentos que merecem ser realçados: o primeiro, já referido, foi a reforma introduzida pelo Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho, o segundo o Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro e finalmente o Decreto-Lei nº 234/97, de 3 de Setembro.

De facto, o Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho, introduz, a nível de regulação de controlo novas regras no funcionamento das instituições, tanto a nível pedagógico (com a inclusão do EAE no sistema de ensino, sendo feita a divisão dos respectivos níveis básico, secundário e superior), como a nível da carreira docente, com a integração dos professores nas carreiras docentes dos diferentes níveis de ensino em quadros transitórios.

O Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro, vem introduzir um novo conceito de estatuto para os professores, criando a figura do Professor - concertista e o de Professor - compositor. Mesmo que a legislação não seja explícita nos termos e condições em que este estatuto seria criado, há de facto uma nova abordagem na concepção do docente do EAE de música extensível também ao EPC.

O Decreto-Lei nº 234/97, de 3 de Setembro, teve como único objectivo integrar os docentes em regime de contrato num quadro de nomeação definitiva.

No entanto, e na sequência da aprovação deste diploma, a Tutela sugeriu mais uma vez às escolas públicas da área da música¹³, que apresentassem um projecto de legislação que desse continuidade ao processo de criação dos quadros docentes e à respectiva carreira. Mais uma vez as direcções das seis escolas do EAE público uniram esforços e no ano de 2000 foi concluído e apresentado um projecto de lei que vinha, entre outras medidas, possibilitar que cada escola escolhesse os seus professores pela via dos concursos locais. O ME não deu andamento à pretensão das escolas.

¹² Havia alguns instrumentos de sopro pertencentes à mesma “família” que eram leccionados por um único docente.

¹³ À semelhança do que tinha acontecido com o Decreto-Lei nº 234/97 de 3/9, que foi proposto pelo conjunto das escolas públicas.

A aplicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio nas escolas do EAE público, traduz-se pelo fim do regime de instalação que perdurava desde 1983, passando as direcções das escolas a Comissão Executiva Instaladora até à conclusão do processo de eleições para os novos órgãos então criados: Assembleia de Escola e Comissão Executiva. Verificou-se também uma maior abertura dos centros de formação em aceitar os docentes do EAE público pertencentes ao quadro, nas acções de formação que organizavam, permitindo que estes pudessem iniciar o processo de avaliação.

As escolas do EAE públicas já praticavam na sua gestão uma autonomia, de alguma maneira consentida pela tutela, motivada talvez pela incapacidade desta em perceber as diferenças entre este tipo de ensino e o dito ensino geral. *“É de facto inegável que as escolas do ensino especializado da música apresentam algumas características que as distinguem das do ensino regular e que podem ter consequências no modo como se organizam e são geridas”* (Gonçalves, 2001, p.7).

Uma dessas características, mencionadas por Gonçalves, era a possibilidade que as escolas tinham de escolher os seus docentes: ou por convite em função da relevância do seu currículo, ou por concurso local. No caso da EMCN, por exemplo os candidatos a professor de instrumento ou canto prestavam uma prova artística e duas provas práticas de docência. Para as restantes disciplinas, os candidatos prestavam unicamente as duas provas de docência.

Esta possibilidade “marginal” ao sistema manteve-se até à publicação do Decreto-Lei nº 69/2009, de 20 de Março e legislação subsequente, que veio regulamentar a admissão aos quadros, a qual passa a ser feita por concurso nacional.

A regulação de controlo no que diz respeito à carreira docente do EAE público, resume-se pois, aos seguintes diplomas: o Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho (cria os quadros transitórios e integra os professores do EAE nas carreiras docentes dos respectivos níveis); o Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro, (prevê as categorias de professor - concertista e professor - compositor); o Decreto-Lei nº 234/97, de 3 de Setembro (cria os quadros de nomeação definitiva); a Portaria nº 693/98, de 3 de Setembro (cria os grupos de docência e as habilitações); Decreto-Lei nº 69/2009, de 20 de Março (define as regras para o ingresso no quadro de escola); e a Portaria nº 1266/2009, de 16 de Outubro (estipula os lugares de quadro para cada grupo disciplinar).

3. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

3.1. INTRODUÇÃO

“A investigação em ciências sociais segue um procedimento análogo ao do pesquisador de petróleo. Não é perfurando ao acaso que este encontrará o que procura”. (Quivy, 2008, p.15).

Assim é a investigação em ciências sociais, onde é preciso planificar o projecto de investigação, começando pela escolha do tema a investigar, a identificação do objectivo dessa investigação, a escolha da metodologia que se irá utilizar, a selecção dos instrumentos de pesquisa, a análise dos dados recolhidos com apresentação de toda a informação relevante e, finalmente, o “produto” final em forma de dissertação, *“de modo que quem o lê perceba o que se quer dizer e fique em condições, se for necessário, de voltar aos mesmos documentos para retomar o tema por sua conta”* (Eco, 1998, p. 32)

Logo que todo o plano de trabalho esteja delineado, é imprescindível encetar contactos com os indivíduos e instituições que irão fornecer ao investigador o material de estudo, para assim, se estabelecerem os protocolos de participação nas suas várias fases, devendo estas ficar bem clarificadas, evitando constrangimentos durante a fase de investigação.

Assim, pretende-se que uma investigação nos ajude a encontrar respostas e soluções para o problema em estudo, sendo o objectivo final produzir novos conhecimentos sobre o “caso” investigado.

Para tal, terá o investigador de encontrar uma abordagem metodológica adequada à perspectiva teórica que suporta a investigação que irá fazer, uma vez que *“a teoria ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos”.* (Bogdan & Biklen, 1994, p.52), referindo também os mesmos autores que *“toda a investigação se baseia numa orientação teórica”*, podendo mesmo dizer-se que não há ciência sem uma boa teoria.

3.2. FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

3.2.1. INVESTIGAÇÃO QUANTITATIVA OU INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

O investigador em Ciências Sociais dispõe de duas abordagens de investigação: a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa. A escolha de uma destas perspectivas de investigação deverá ter em conta os resultados que se querem obter. Assim, o investigador tem de escolher a perspectiva que seja mais adequada à sua investigação, sabendo “a priori” que tanto o método qualitativo como o método quantitativo têm características diferentes:

“A investigação quantitativa é aquela em que se recolhem e analisam dados quantitativos sobre variáveis.

A investigação qualitativa evita a quantificação. Os investigadores qualitativos fazem registos narrativos dos fenómenos que são estudados mediante técnicas como a observação participada e entrevistas não estruturadas” (Fernández, P. S. & Díaz, P. S., 2002; pp. 9-76-78).

Analisando a afirmação destes autores podem-se retirar algumas diferenças importantes destes dois métodos de investigação, (i) a investigação quantitativa tem características de medição controlada, (ii) é consistente e os dados são objectivos, e (iii) é orientada para o resultado generalizado. A investigação qualitativa tem características opostas, na medida em que (i) se baseia na observação naturalista sem controlo, (ii) o seu resultado não é generalizável, (iii) é orientada para o processo. A investigação qualitativa é construída usando vários instrumentos de recolha de dados como a observação, as entrevistas não estruturadas e o questionário. (*idem*)

No quadro abaixo, estão sintetizadas algumas vantagens e desvantagens destes dois métodos de investigação:

Tabela-2. Vantagens e inconvenientes dos métodos Qualitativos vs Quantitativos	
Métodos Qualitativos	Métodos Quantitativos
Tendência para “comunicar com” os sujeitos do estudo	Tendência para “se servir dos” sujeitos do estudo
Limita-se a perguntar	Limita-se a responder
Comunicação mais horizontal...entre o investigador e os investigados...maior naturalidade e habilidade de estudar os factores sociais num cenário natural.	
São fortes em termos de validade interna, sendo no entanto débeis em validade externa: o que se obtém não é generalizável.	São débeis em termos de validade interna-quase nunca se sabe se medem o que queremos medir-, no entanto são fortes em validade externa: o que se obtém é generalizável.
Perguntam aos quantitativos: Quão particularizáveis são os vossos resultados?	Perguntam aos qualitativos: são os vossos resultados generalizáveis?

Quadro—1—Extraído de Fernández, P. S. & Díaz, P. S., (2002; pp.9-76-78), traduzido do Castelhanao

Após uma referência genérica das abordagens disponíveis, é importante analisar mais especificamente a investigação qualitativa, justificando a opção pela escolha desta abordagem de investigação, que pareceu a mais adequada ao tipo de estudo que se realizou.

Na investigação qualitativa utiliza-se uma abordagem interpretativa, naturalista e holística do mundo. Os seus objectos de estudo são os valores, as crenças, as representações, os hábitos, as atitudes e opiniões dos indivíduos no seu contexto social. Nesta área, os objectos e questões são abordados no seu contexto natural, tentando compreender-se ou interpretar-se os fenómenos em estudo relativamente ao significado que os indivíduos lhes dão.

Bogdan e Biklen (1994, pp.47-51), referem cinco características da investigação qualitativa:

1—*Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.* Os investigadores introduzem-se no meio que pretendem investigar, na tentativa de uma melhor compreensão das questões em estudo. Os métodos de recolha de dados são os mais variados, desde o simples bloco de notas até a gravações áudio e vídeo. Todos os dados recolhidos são sempre complementados com a informação obtida através do contacto directo.

2—*A investigação qualitativa é descritiva.* Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e consubstanciar a apresentação. Os dados incluem também as transcrições de entrevistas, as notas recolhidas no “campo”, fotografias, gravações áudio e vídeo, documentação pessoal, memorandos e outros registos oficiais. (...) A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencialidade para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo.

3—*Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.* A ênfase qualitativa no processo tem sido particularmente útil na investigação educacional, ao clarificar a “profecia auto-realizada”, a ideia de que o desempenho cognitivo dos alunos é afectado pelas expectativas dos professores (Rosenthal e Jacobson, 1968, citados por Bogdan e Biklen (1994, pp.47-51).

4—*Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.* Não recolhem os dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas

previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares foram recolhidos e se vão agrupando.

5—*O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.* Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. Por outras palavras, os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa por *perspectivas participantes* (Erickson, 1986; ver também Dobbert, 1982), para uma perspectiva ligeiramente diferente, centrando-se em questões como: “Quais as conjecturas que as pessoas fazem sobre as suas vidas? O que consideram ser “dados adquiridos”.

A questão central da presente investigação é compreender como se desenvolveu a regulação da CD do EAE público desde 1971. Assim, a estratégia de investigação mais adequada para o presente trabalho é a investigação qualitativa, uma vez que se pretendia um contacto directo com alguns dos participantes no processo, o investigador procurou ter uma visão holística do problema, utilizando para isso vários métodos de recolha de dados, como as entrevistas e a análise documental de origem variada (ofícios, legislação, pareceres de especialistas, relatórios oficiais) tendo validado algum conhecimento empírico sobre a questão central. O “caso” estudado não se repetirá, sobretudo nas mesmas condições e características, logo os seus resultados não são generalizáveis.

3.2.2. INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA—ESTUDO DE CASO

Na investigação em Ciências Sociais podem utilizar-se diversas estratégias de pesquisa, em função do estudo a fazer. Essas estratégias de pesquisa podem ser: experimental; do tipo “survey”; pesquisa histórica; análise documental e estudo de caso.

Em função das questões de investigação e quando estas apontam para explicar o “como e o porquê” de um certo fenómeno social contemporâneo e em que o investigador tem pouco, ou nenhum controlo sobre este fenómeno, mais o método do estudo de caso se justifica (Yin, 2009, p.4-13).

É referido pelo mesmo autor, que um Estudo de Caso é uma pesquisa empírica que deve ser utilizada quando: (i) se se pretende investigar um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto real; (ii) em que as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes; (iii) e múltiplas fontes de evidências podem ser utilizadas.” (Yin, 2005). Estes estudos podem ainda

incidir sobre uma organização (ou grupo social) ao longo de um determinado período de tempo, em que há um relato do seu desenvolvimento (Bogdan & Biklen, 1994, p.90).

Sendo o objectivo do presente trabalho estudar a Carreira Docente do EAE, este caracteriza-se como um “Estudo de Caso” em que se fez pesquisa histórica, análise documental e recolha de dados com recurso ao inquérito por entrevista.

O método de investigação utilizado é o método qualitativo. Trata-se, pois, de um exercício de pesquisa com a finalidade de responder a um determinado problema, produzindo assim um novo conhecimento sobre uma determinada realidade social que é a Carreira Docente no EAE público área da Música, e que necessita de urgente atenção. Como já foi referido, até aqui a ausência de quadro de escola nas escolas públicas do ensino EAE e a sucessiva contratação de docentes, origina climas de instabilidade pedagógica, tornando difícil a governança das escolas públicas.

3.2.3. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Para a recolha de dados em Ciências Sociais podem-se utilizar vários instrumentos: os inquéritos, que recolhem informação oralmente, em forma de entrevista, ou por via escrita, em forma de questionário; as observações, geralmente directas, em que o investigador está presente no “objecto” a observar; e a análise documental. Assim, estes instrumentos fornecem-nos *“um quadro de análise para a identificação das técnicas de recolha de dados utilizadas no contexto das metodologias qualitativas”*, (Lessard-Herbert, *et al* 2005, p.25).

Para efeitos do presente trabalho, os instrumentos para a recolha de dados foram a análise documental e as entrevistas.

O “corpus” documental analisado foi constituído por documentação oficial do ME, ofícios e pareceres de um Sindicato, as entrevistas e a legislação aplicável a este tipo de ensino.

A entrevista é definida por vários investigadores como uma conversa entre o investigador e o, ou os “investigados”, previamente acordada com o entrevistado e estruturada do ponto de vista das perguntas a fazer. Bogdan & Binklen referem que em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas: podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas (1994, p.134).

A entrevista poderá ser estruturada ou não. Nas entrevistas estruturadas, as perguntas estão formuladas de modo a obter-se a informação exacta do que se investiga, não havendo liberdade do entrevistado em “divagar” sobre o tema. A entrevista não estruturada permite uma maior liberdade ao investigador para incluir, ao longo da conversa, outras perguntas que surjam no seguimento do discurso, que tende a ser mais “solto” por parte do entrevistado.

Neste estudo, as entrevistas foram elaboradas segundo a forma semi-estruturada, que é outra das opções de construção deste instrumento de recolha de dados. A entrevista está “orientada para a resposta não considera de modo absoluto a ordem de aparição das informações no desenvolvimento do processo” (Lessard-Hérbert, Goyette et Boutin, 2005, p.162). As entrevistas realizadas tiveram como objectivo encontrar algumas respostas junto dos entrevistados para a compreensão das questões e dos problemas que afectam a carreira docente do EAE público.

As entrevistas foram registadas em suporte informático para melhor tratamento posterior e facilitar a sua transcrição. Foram realizadas de acordo com a disponibilidade dos entrevistados e em locais à sua escolha: no caso do Jurista, este disponibilizou a sua residência, os docentes foram entrevistados na escola onde leccionam e o sindicalista no seu local de trabalho.

Na entrevista ao Jurista, e dado o seu conhecimento dos problemas do EAE nas várias vertentes, a conversa deambulou por vezes em aspectos conexos ao tema que estava a ser tratado, mas como todas as problemáticas se interligam e é difícil falar-se de um aspecto sem referir outro, acabei por ter material “precioso” para analisar, mas nem todo se revelou pertinente para o tema aqui estudado. A entrevista ao Docente I, apesar de alguns factos já não estarem tão presentes na memória do entrevistado, revelou-se um contributo muito útil para este trabalho. O Docente II, em virtude do seu percurso por várias direcções da EMCN, forneceu-me dados de extrema importância, nomeadamente no que ao Decreto-Lei nº 234/97, de 3 de Setembro, diz respeito, uma vez que fez parte do grupo de trabalho, integrado pelas direcções das escolas públicas, que elaborou o projecto do diploma.

A qualidade das gravações, permitiu fazer transcrições fidedignas daquilo que foi dito pelos entrevistados e assim obter os dados relevantes para análise.

3.2.4. ANÁLISE DOS DADOS

Bardin questiona; *“O que é a análise de conteúdo actualmente?, respondendo que ele é “Um conjunto de Instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.* (Bardin, 2008, p.11)

Após a fase inicial de recolha de dados, há necessidade de os inventariar e classificar de forma a poderem ser analisados com coerência. Para tal, há que codificar o material recolhido, sendo que *“A codificação corresponde a uma transformação”.* (*idem*, p.129). Estabelecem-se categorias de codificação para melhor interpretação do conteúdo recolhido pelos instrumentos utilizados.

No presente trabalho, procedeu-se a uma análise de conteúdo das entrevistas, com base na perspectiva de que à medida em que os dados vão sendo lidos, *“repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos (...) “sendo” estas palavras ou frases categorias de codificação”.* (Bogdan, Biklen 1994, p.221).

Para validar os dados recolhidos e posteriormente analisados recorre-se à triangulação desses mesmos dados. Araújo, *et al*, (2009, p.19) citando Yin, (1984) refere que *“A necessidade de triangulação surge da necessidade ética para confirmar a validade dos processos. Em estudos de caso, isto pode ser feito utilizando várias fontes de dados”* (Araújo, *et al*, 2009, p.19) citando Yin (1984). Assim, para uma melhor credibilização das interpretações feitas pelo investigador, este deverá utilizar protocolos de triangulação. Denzin (1984) citado por Araújo, *et al*, (2009, p.19) identificou quatro tipos de triangulação:

(i)triangulação das fontes de dados, em que se confrontam os dados provenientes de diferentes fontes;

(ii)triangulação do investigador, em que entrevistadores/observadores diferentes procuram detectar desvios derivados da influência do factor “investigador”;

(iii)triangulação da teoria, em que se abordam os dados partindo de perspectivas teóricas e hipóteses diferentes;

(iv)triangulação metodológica, em que para aumentar a confiança nas suas interpretações o investigador faz novas observações directas com base em registos antigos, ou ainda procedendo a múltiplas combinações “inter-metodológicas” (aplicação de um questionário e de uma entrevista semi-estruturada, etc, etc).

A validação dos dados é importante para que outros investigadores possam chegar às mesmas conclusões, utilizando os mesmos instrumentos de pesquisa. No entanto, por o presente trabalho ser um estudo de caso de carácter qualitativo, as conclusões dizem respeito apenas ao contexto investigado, não podendo ser generalizáveis, (como já referi).

Para proceder à análise de conteúdo, utilizei a *Triangulação das fontes de dados*, recolhidos nas entrevistas, na legislação e na documentação. Para as entrevistas, elaborou-se uma grelha de categorização segundo as questões de investigação. Assim, oito grandes categorias foram encontradas e organizadas da seguinte forma: quatro categorias analisadas por período de tempo que se pretende investigar; uma para a Actualidade; uma para a Carreira Docente; uma categoria para análise do EPC; e finalmente uma última categoria – Sindicalista - que é transversal às restantes nos diversos períodos de tempo.

Na categoria Experiência Pedagógica de 1971, foi meu objectivo identificar o que levou à sua implementação, quais as linhas orientadoras e as alterações entretanto introduzidas; na categoria Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho, saber a sua origem e os pressupostos que levaram à sua elaboração e pormenores da aplicação; na categoria Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro, perceber a origem e os pressupostos; na categoria Decreto-Lei nº 234/97, de 3 de Setembro, em primeiro lugar saber a sua origem, quais os resultados da aplicação e consequências para o futuro, bem como saber quais os pressupostos, o nível de participação e o papel desempenhado pelos vários actores; na categoria Actualidade, saber como se está a processar o provimento dos quadros das escolas; na categoria carreira docente, perceber se houve progressão dos docentes e que tipo de formação foi oferecida; na categoria EPC fazer uma análise comparativa dos estatutos dos seus docente em relação aos docentes do ensino público; e, por, fim na categoria Intervenção Sindical, perceber qual o papel desempenhado pelas estruturas representantes dos docentes na defesa dos seus interesses.

Quadro das Categorias, Subcategorias e respectivos códigos:

Categorias	Sub-Categorias	Siglas
Experiência Pedagógica	Origem	EP-O
	Alteração e Percepção	EP-AP
	Linhas Orientadoras/Pressupostos	EP-LoP
Decreto Lei nº 310/83	Origem	310-O
	Quadro/Contratações	310-QC
	Aplicação	310-A
	Origem/Pressupostos	310-OP
	Horário Lectivo	310-HL
Decreto Lei nº 344/90	Origem/Pressupostos	344-OP
Decreto Lei nº 234/97	Origem	234-O
	Quadros/Contratação	234-QC
	Pressupostos/Docentes	234-PD
	Pressupostos/Sindicatos	234-PS
	Pressupostos/Tutela	234-PT
	Participação/Docentes	234-PaD
	Participação/Sindicatos	234-PaS
	Participação/Tutela	234-PaT
	Papel/Docentes	234-PpD
	Papel/Sindicatos	234-PpS
	Papel/Tutela	234-PpT
Actualidade	Quadros Concursos	Actu-QC
Carreira Docente	Progressão/Formação	CD-PF
Legislação do Ensino Particular e Cooperativo	Análise da Legislação	AL-EPC
Categorias-Sindicalista	Habilitações-Quadros	H-Q
	Habilitações-Problemática	H-P
	Quadros-Concursos	69-QC
	Concursos Públicos	69-CP

Quadro-2-Categorias e Sub – Categorias de Investigação

Para melhor compreensão dos extractos das entrevistas, adoptei a seguinte codificação: para os docentes aparecerá em cada citação (entr. D, I ou II, 2, 3) em que os dígitos informam o número da respectiva página da transcrição; para o Jurista será (entr. J, 1, 2, 3); finalmente para o sindicalista (entr. S, 1, 2).

3.2.5. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES E GUIÕES DE ENTREVISTA

Os participantes neste estudo foram: (i) um professor do EAE público, a exercer funções em escolas do EAE de música durante a introdução da EP de 1971; (ii) um professor que conta com mais de vinte e seis anos de serviço, cuja carreira foi abrangida pela reforma introduzida pelo Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho; (iii) Ao nível da Tutela o Jurista que contribuiu para a redacção final deste diploma; (iv) Uma associação sindical que apoiou os docentes em momentos chave de negociação com a Tutela.

A todos estes participantes foi realizada uma entrevista semi-estruturada, com base em guiões estruturados a partir das questões de pesquisa e que a seguir se apresentam.

GUIÕES DE ENTREVISTA

Guião utilizado na entrevista aos docentes:

Bloco	Objectivos	Tópicos
Bloco I Justificação da entrevista e motivação do entrevistado	Informar sobre o enquadramento da entrevista. Informar sobre o objectivo da entrevista. Sublinhar a importância do contributo do entrevistado. Garantia de confidencialidade.	Esclarecer sobre o tema do trabalho e sobre o destino da entrevista. Apurar o protagonismo do entrevistado na problemática em estudo.
Bloco II Obter informações sobre os dados pessoais e profissionais	Formação académica e profissional; dados relevantes para a percepção da motivação profissional.	-Recolher dados pessoais e profissionais.
Bloco III Experiência Pedagógica 1971 Inovação e percepção sobre as inovações	Perceber se com a integração do EAE no ensino geral, os docentes de música poderiam ter começado a delinear uma carreira adequada às suas especificidades.	-Relação laboral entre a escola, a Direcção e o docente; -Vínculo do docente à escola; -Progressão na carreira; -Funções em cargos de coordenação; -Relação laboral com os docentes não vinculados; - Houve alguma tentativa de criação de uma carreira docente com a Exp. Pedagógica de 1971?
Bloco IV Experiência Pedagógica 1971 Inovação e percepção sobre as inovações.	Perceber se com a introdução do EAE no ensino geral, os docentes de música sentiram algumas mudanças a nível das condições de trabalho, quais os aspectos positivos da EP, quais os resultados práticos .	-Mudanças verificadas com a introdução da Exp. Pedagógica de 1971; -Aspectos positivos da Exp. Pedagógica de 1971; -Que alteração foi sentida nas condições de trabalho com a Experiência Pedagógica de 1971; -Resultados a longo prazo desta experiência pedagógica na carreira docente;
Bloco V Experiência Pedagógica 1971 Participação dos Docentes.	Averiguar que contributos foram pedidos aos docentes e a reacção destes perante o desafio de contribuírem para a construção da sua carreira.	-Participação na construção da carreira docente; -Efeitos práticos dessa participação; -Consequências negativas e positivas das medidas adoptadas.
Bloco VI Decreto Lei 310/83 participação dos Docentes	Perceber o envolvimento dos professores, assim como a vontade destes em contribuírem para a elaboração de um documento final que fosse consensual.	-Como teve conhecimento da preparação deste Dec. Lei? -Houve discussão do documento? -Foi pedido o contributo dos docentes para a sua elaboração? -Esses contributos (caso tenham havido) foram tidos em conta para o documento final?

<p>Bloco VII</p> <p>Decreto Lei 310/83 Alterações e percepção sobre as alterações</p>	<p>Perceber que alterações foram introduzidas com o Dec. Lei 310 e perceber s efeitos dessas alterações.</p>	<p>-Que alterações foram introduzidas na carreira pelo “310”?</p> <p>-Como foi recebido o “310” pelo corpo Docente?</p> <p>-Este Dec. Lei previa um conjunto de legislação para a sua completa aplicabilidade. O facto de não ter sido publicada poderá ter desvirtuado o seu objectivo?</p> <p>-A partir da implementação do “310” os professores tiveram acesso à carreira docente com todos os seus direitos e deveres?</p>
<p>Bloco VIII</p> <p>Depois do Dec. Lei 310/83 Participação dos Docentes.</p>	<p>Perceber se houve alguma iniciativa dos docentes em alterar a situação da sua carreira.</p>	<p>-Após a publicação e implementação do “310” houve alguma iniciativa da parte dos docentes para a criação de uma carreira docente adaptada à especificidade do professor de música?</p> <p>-Os docentes fizeram propostas à tutela para que se produzisse uma alteração da realidade?</p> <p>-O corpo docente envolveu-se em bloco, ou foi uma iniciativa das direcções?</p>
<p>Bloco IX</p> <p>Elaboração do Dec. Lei 344/90 Participação dos Docentes e percepção sobre as inovações</p>	<p>Perceber que receptividade tiveram algumas iniciativas da tutela perante as escolas e como foi acolhido o Dec. Lei 344/90.</p>	<p>-O D.L. 344/90 foi previamente discutido com os Docentes?</p> <p>-Foi pedido às escolas algum contributo para o seu texto final?</p> <p>-O Dec. Lei 344/90, previa no nº 2 do Artº. 34º a criação de estatutos especiais para os docente, nomeadamente Prof. Concertista e Prof. Compositor: Como foram aceites estas alterações?</p>
<p>Bloco X</p> <p>Dec. Lei 234/97 Origem e participação</p>	<p>Perceber como surge o D.L 234/97, quem o propôs, que contributo foi dado pelas escolas e pelo corpo docente.</p>	<p>-Como surgiu o Dec. Lei 234/97?</p> <p>-Foi uma proposta do ME?</p> <p>-Ou foi uma proposta dos docentes?</p> <p>-Houve discussão do projecto?</p> <p>-Correspondeu às necessidades dos docentes?</p> <p>-Em virtude de haver tantos Docentes a contrato e com habilitações diversas foram acautelados todos os casos?</p> <p>-As organizações sindicais deram algum contributo?</p> <p>-Se houve propostas de alteração, estas foram consideradas na versão final?</p>

Carreira Docente no Ensino Artístico Especializado—Área da Música
Que Regulação?

<p>Bloco XI</p> <p>Dec. Lei 234/97 Inovação e percepção sobre as inovações e o desenvolvimento futuro.</p>	<p>No seguimento do “234” saber se toda a legislação foi cumprida e se houve uma continuidade no processo de criação dos quadros de escola.</p>	<p>-Foram criados os quadros de escola como a legislação previa? -O Dec. Lei 234 resolveu a situação de uma parte do corpo docente e os restantes como ficaram vinculados à escola? -Houve legislação posterior para concluir o processo de integração dos Professores numa carreira docente de acordo com a sua especificidade de ensino? -Qual a situação actual?</p>
---	---	---

Quadro-3 Guião de entrevista aos docentes.

Guião utilizado na entrevista ao Jurista:

Blocos	Objectivos	Tópicos
Bloco I Justificação da entrevista e motivação do entrevistado	Informar sobre o enquadramento da entrevista. Informar sobre o objectivo da entrevista. Sublinhar a importância do contributo do entrevistado. Garantia de confidencialidade.	Esclarecer sobre o tema do trabalho e qual o destino da entrevista. Apurar o protagonismo do entrevistado na problemática em estudo.
Bloco II Dados pessoais e profissionais	Formação académica e profissional; dados relevantes para a percepção da motivação profissional.	Recolha de dados pessoais e profissionais; Formação Académica.
Bloco III Decreto Lei 310/83 Origem	Perceber como surge este diploma e a justificação política	-O que está na origem do Dec. Lei 310
Bloco IV Decreto Lei 310/83 Linhas orientadoras	Perceber quais os objectivos da tutela.	-Que linhas orientadoras foram definidas pela tutela?
Bloco V Decreto Lei 310/83 Pressupostos e Objectivos	Aprender a evolução da redacção do texto do Dec. Lei.	-No documento final são apresentados em dez pontos os pressupostos e objectivos do “310”. Destes dez pontos só cinco fazem parte do preâmbulo de um ante-projecto apresentado aos docentes. A sua redacção não estava concluída ou houve alguma razão especial para que assim fosse?
Bloco VI Decreto Lei 310/83 Participação dos Docentes	Perceber se os docentes foram consultados sobre este projecto de diploma.	-Houve consulta aos docentes dos conservatórios sobre o texto do “310”? Como foi acolhido pelos professores a possibilidade de integrarem um quadro estável, embora transitório?
Bloco VII Dec. Lei 310/83 Quadros de Pessoal Docente	Saber qual razão não porque foi publicada a legislação prevista para dar continuidade à reforma prevista	-Por que razão não foi publicada legislação que desse continuidade ao quadro transitório no sentido da criação dos quadros de escola e estabelecimento das regras de acesso a esses quadros?

Quadro-4-Guião de entrevista ao Jurista

Guião utilizado na entrevista ao Sindicalista:

Blocos	Objectivos	Tópicos
Bloco I Justificação da entrevista e motivação do entrevistado	Informar sobre o enquadramento da entrevista. Informar sobre o objectivo da entrevista. Sublinhar a importância do contributo do entrevistado. Garantia de confidencialidade.	Esclarecer sobre o tema do trabalho e qual o destino da entrevista. Apurar o protagonismo do entrevistado na problemática em estudo.
Bloco II Dados pessoais e profissionais	Recolher informações sobre formação académica e profissional; dados relevantes para a percepção da motivação profissional e para o cargo que desempenha.	-Recolha de dados pessoais e profissionais; -Formação Académica. -Funções que desempenha e desde quando?
Bloco III Carreira e período anterior à publicação do Dec. Lei 310.	Saber se o Sindicato desempenhou um papel activo na construção de uma carreira Docente para o EAE.	-Há memória de o sindicato ter sido informado ou consultado sobre a redacção final do Dec. Lei 310/83? -Na ausência de legislação posterior a este Dec. Lei o sindicato teve alguma iniciativa junto da tutela para salvaguardar os interesses profissionais dos docentes do EAE público?
Bloco IV Participação dos Sindicatos. Apoio Sindical aos Docentes do EAE.	Perceber que apoios o sindicato tem dado aos docentes do EAE.	-Como é que esta organização sindical tem apoiado as iniciativas dos docentes do EAE? -Apesar destes Docentes representarem uma minoria, têm estes conseguido juntamente com o sindicato resolver junto da tutela os problemas laborais, nomeadamente a questão da carreira Docente? -Tem o sindicato apresentado, tanto aos Docentes como à tutela propostas nesta área? -O sindicato tem conhecimento de outras iniciativas dos Docentes do EAE para regularizar a relação laboral, ou seja, iniciativas para a criação de uma carreira Docente que atenda às especificidades do EAE?
Bloco V Quadro Decreto Lei 234/97	Perceber a envolvimento do sindicato nas iniciativas da tutela e dos docentes	-O Dec. Lei 234/97 foi uma iniciativa dos docentes apoiada pelo sindicato? -Que iniciativas o sindicato tomou junto da tutela em apoio a este diploma legal?
Bloco VI Iniciativas sindicais	Perceber as iniciativas do sindicato no que se refere à criação de um quadro.	-O sindicato tem desenvolvido alguns esforços no sentido de ajudar os docentes a ultrapassar os problemas criados pela falta de vínculo aos quadros de escola?

Quadro-5-Guião de Entrevista ao Sindicalista

PARTE II—APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

1. MÚSICO/PROFESSOR DO EAE – FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA

1.1. FORMAÇÃO INICIAL

Ser “profissional” significa ser-se especialista em determinada área, resultando daí um modo de vida e de subsistência a nível financeiro.

Para o exercício de uma profissão, o “profissional” tem de possuir um saber especializado, que foi obtido através de uma formação e que lhe forneceu os instrumentos teóricos e práticos que deverá dominar obrigatoriamente. O profissional tem de afirmar-se perante a sociedade exercendo a sua actividade pelo bem comum e nunca por interesses pessoais (Dias, 2008).

Ser professor “profissional” implica uma dedicação preponderante ao ensino. No entanto, está na tradição dos professores dos conservatórios, para além desta actividade, serem músicos profissionais, pertencendo a formações artísticas permanentes ou integrando ocasionalmente agrupamentos de câmara, ou orquestras ou ainda desenvolvendo uma carreira como solistas.

Esta dualidade de músico/professor *“resulta da interacção e do cruzamento de múltiplos factores, sociais, culturais, estáticos, formativos, profissionais e individuais, que têm, como pano de fundo, determinadas concepções do que é ser-se músico e das condições do exercício das profissões artísticas”* (Vasconcelos, 2000, p.145).

Os conservatórios de Lisboa e Porto foram, durante grande parte do séc. XX, as únicas escolas públicas que ministraram o EAE. Os seus professores, nomeadamente no conservatório de Lisboa, eram na sua maioria membros da então Orquestra Sinfónica da Emissora Nacional, para os instrumentos de cordas, ou pertencentes às bandas de música militares mais importantes, para os instrumentos de sopro. As competências reconhecidas a estes profissionais enquanto tal não se poderão pôr em causa. No entanto, a sua formação pedagógica/científica era inexistente: transmitiam o seu conhecimento do mesmo modo como o tinham recebido, ou seja, de forma empírica, sem bases científicas ou pedagógicas. Vasconcelos refere também que *“Os músicos eram contratados para o desempenho destas funções (lectivas) pela excelência e visibilidade, real ou simbólica, do seu desempenho artístico - musical, mais do que ser portador de formação pedagógica”* (2000, p.147). Com a inexistência, no ensino, da vertente pedagógica - didáctica do instrumento, também não se podia

exigir a estes músicos/professores que tivessem conhecimentos científicos aplicáveis à sua especialidade.

Esta vertente começou a ser ministrada no ensino superior, aquando do aparecimento das escolas superiores de Música, Lisboa e Porto na segunda metade da década de 80 e a disciplina da pedagogia do Instrumento iniciou-se em 1993 na Secção Autónoma de Comunicação e Arte (licenciatura em música) da Universidade de Aveiro¹⁴. Como já foi atrás mencionado, as acções de profissionalização foram implementadas para estes docentes muito mais tarde, já na passagem para o séc. XXI.

Referiu-se também que a primeira acção de profissionalização foi realizada ao abrigo da Portaria nº 916/98, de 20 de Outubro para os docentes do ensino público e do Ensino Particular e Cooperativo (EPC). Esta acção abrangeu um número reduzido de docentes em relação ao esperado, em virtude do curto espaço de tempo que mediou entre a publicação do aviso de abertura e o início propriamente dito da acção. Muitos dos docentes não terão conseguido reunir em tempo útil toda a documentação necessária à candidatura, sobretudo os pertencentes ao EPC¹⁵.

Uma segunda acção foi realizada em 2003, desta vez dedicada exclusivamente aos docentes do EPC, que desta vez foi mais participada do que da anterior. No entanto, poderá ter havido falta de informação e divulgação por parte das direcções de algumas escolas, porque a Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular (AEEP) e as direcções regionais, informaram atempadamente as escolas das datas em que se iria realizar o concurso, as escolas por razões várias não propuseram mais docentes. Uma das razões poderá ter sido por exemplo, os professores que frequentassem a profissionalização terem direito a uma redução do horário lectivo, facto que iria implicar a contratação de professores para as horas remanescentes, onerando o orçamento das escolas.

Finalmente, a última acção de profissionalização realizou-se no biénio 2008/2010, exclusivamente para os docentes do ensino público (Aviso nº 22490/2008, de 26 de Agosto).

Apesar de os sucessivos governos se empenharem em resolver esta lacuna na formação dos docentes do EAE público, havia ainda em 2008 um número considerável de docentes com experiência comprovada e sem acesso à profissionalização. Este facto é reconhecido no Despacho

¹⁴ Fonte da Universidade de Aveiro (2011).

¹⁵ Estes têm o dever profissional de validarem anualmente as declarações de tempo de serviço passadas pela escola ou escolas onde leccionem e enviá-las posteriormente às direcções regionais competentes, para sua homologação. São estes documentos que comprovam os anos de serviço necessários para o processo de admissão ao concurso.

nº 13020/2008, de 8 de Maio, que no seu preâmbulo reconhece a existência (continuada), no ensino público, de um número significativo de professores do EAE das áreas da música e da dança, possuidores de conhecimentos técnico/científicos “adequados à docência” assim como uma importante experiência profissional, que se viram privados ao longo dos anos de conseguirem aceder às acções de profissionalização. Assim, este diploma vem nos números 1 a 3 definir a dispensa de profissionalização aos docentes do ensino público e reconhecer a sua competência profissional.

No que diz respeito a habilitações profissionais, estas obtiveram-se inicialmente na Universidade de Aveiro, primeira instituição de ensino superior a criar o grau de licenciatura para o EAE, com estágio integrado. Actualmente, há instituições de ensino superior que oferecem no 2º ciclo de estudos (grau de mestre) um estágio profissional, com a finalidade de dotar os profissionais da música de um complemento que os habilita também para o ensino.

1.2. FORMAÇÃO CONTÍNUA (EAE PÚBLICO)

A aprendizagem ao longo da vida é um tema que tem sido discutido em várias cimeiras europeias, nomeadamente na cimeira que se realizou na capital portuguesa e que ficou conhecida pela “Cimeira de Lisboa 2000”. Aí se debateu a coesão social, o emprego, os seus constrangimentos e soluções para o futuro, assim como uma estratégia para implementar os mecanismos para a “Europa do Conhecimento”, ou seja uma Europa competitiva sobretudo apoiada fortemente pelas novas tecnologias da informação. Das conclusões desta cimeira foi aprovado o programa “Educação e Formação 2010”.

Num relatório elaborado em Março de 2004, dirigido ao Conselho Europeu sobre o programa “Educação e Formação 2010”, é referida a importância da formação docente e como esta formação deverá tornar a profissão de professor mais atractiva e aliciante. Para isso devem os estados membros:

“sempre que necessário e nos termos da legislação e práticas nacionais, implementar acções para tornar mais atractiva a profissão de docente e de formador, inclusive tomando medidas destinadas a atrair e reter os melhores talentos, inclusive oferecendo condições de trabalho aliciantes e uma carreira adequadamente estruturada e com boas perspectivas de evolução.”¹⁶

¹⁶ Relatório "Educação e Formação para 2010" A Urgência das reformas necessárias para o sucesso da Estratégia de Lisboa, Bruxelas (2004).

No ensino, há muito que as Tecnologias de Informação e Comunicação, vulgarmente chamadas de TIC, são uma importante ferramenta de trabalho e com a aplicação destas novas tecnologias surge um novo paradigma para a educação em todas as suas especialidades, com a necessidade de realização de acções de formação para todos os intervenientes no acto educativo, nomeadamente no EAE em geral.

As acções de formação têm contribuído para essa aprendizagem, mas para os docentes do EAE público (área da música), as acções de formação específicas à sua especialidade têm sido escassas. É certo que aprender a trabalhar com as novas tecnologias e direccioná-las para a sala de aula é importante, saber como se elabora um projecto educativo de escola também é de grande utilidade, mas há que considerar todo o trabalho que um professor/músico realiza na preparação de uma apresentação pública. Essa preparação implica pesquisas a vários níveis: análise musical das obras a interpretar, investigação ao nível do compositor, adaptação das suas características de instrumentista à obra, à tipologia da sala, ao agrupamento que vai integrar e o tempo de preparação. As diversas escolas de música, sejam elas públicas ou do EPC, organizam anualmente diversos cursos de aperfeiçoamento, ministrados por professores tanto nacionais como estrangeiros de qualidade reconhecida e até ao presente a participação dos docentes nestes eventos não foi ainda reconhecida como formação¹⁷.

Na contabilização de todo este trabalho deverá ser encontrado um mecanismo, no sentido de serem atribuídos créditos válidos para a progressão na carreira. Será necessário uma maior organização e exigência dos docentes, para, quer por iniciativa exclusiva das escolas, quer em colaboração das organizações sindicais, negociar com o ME formas de validar este tipo de “aprendizagem”.

¹⁷ Exceptua-se o Instituto Gregoriano de Lisboa, que em associação com um centro de formação para professores, tem vindo a proporcionar acções de formação específicas para o EAE, área da música. Pode-se considerar um exemplo de regulação autónoma que vem ao encontro das necessidades reais dos docentes.

2. CARREIRA DOCENTE DO EAE, ÁREA DA MÚSICA: QUE REGULAÇÃO?

2.1. DA “EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DE 71” ATÉ À APLICAÇÃO DO DECRETO-LEI Nº 69/2009, DE 20 DE MARÇO.

2.1.1. A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DE 1971

Na primeira década de 60 do séc. XX viveram-se, a nível académico, tempos de contestação estudantil que começavam a abalar o regime autoritário de índole fascista denominado “Estado Novo” instalado no poder desde 1933, no seguimento do golpe militar (Revolução Nacional) perpetrado em 28 de Maio de 1926, que pôs termo à Primeira República.

Nos finais da década de sessenta e início da década de setenta, o regime, fragilizado com o desaparecimento do seu ideólogo em 1969, começou a sofrer pressões internas e externas, para “*Por um lado, conceder o acesso de todos à educação, por outro, Portugal pelos acordos que tinha firmado no exterior, nomeadamente com a EFTA e OCDE, era pressionado para a prática de políticas que conduzissem à modernização do país*”. (Vieira, 2003, p.30) Nesse sentido o Professor Veiga Simão, Ministro da Educação em funções à época, idealiza uma reforma do ensino, que será apresentada ao país pelo sucessor de António de Oliveira Salazar, o Professor Marcello Caetano. Este, num discurso radiofónico, proferido a 17 de Janeiro de 1970, declara conduzir “*a grande e decisiva batalha da educação*” (Machado 1973, p.6), citado por Stoer (1973, p.793).

A Reforma de Veiga Simão, como é conhecida, foi apresentada pelo próprio no ano de 1971, desta vez na televisão, e focava as opções reformadoras do ensino. *O Projecto do Sistema Escolar e as Linhas gerais da Reforma do Ensino Superior*, passou a lei em 1973, (Lei nº 5/1973, de 25 de Junho), não antes de ter sido amplamente debatido publicamente e largamente apresentado à nação, como refere Rita Pinto Leite:

“Bastará dizer que se tornou necessário imprimir 50.000 exemplares de cada um daqueles projectos, sem contar com a larga difusão que a imprensa deu ao seu texto integral. Pode afirmar-se que aqueles textos programáticos foram entregues à Nação Inteira”. (Leite 1973, p. x. citado por Stoer 1983, p. 803).

Esta Reforma que estava em preparação foi posta em prática mesmo antes de ser transposta para lei. Ela é abrangente, contemplando também o ensino artístico, sendo nomeada em 1971, pelo Ministério da Educação Nacional, uma comissão com a finalidade de reestruturar esta área do

ensino que se encontrava desactualizada desde 1930. Denominava-se então por Comissão Orientadora da Reforma do Conservatório Nacional (CORCN) e foi presidida pela Dr^a. Madalena de Azeredo Perdigão.

Nessa reforma, embora tal não esteja explícito na Lei nº 5/1973, de 25 de Junho, prevê-se a criação de três tipos de liceus, cada um com a sua especialidade, a saber: “*Liceu Clássico, Liceu Técnico e Liceu Artístico*” (Gomes, 2002, p.153). Os liceus artísticos englobariam os conservatórios e ministrariam a área da música, assim como outras áreas de expressão artística, com equivalência ao actual 12º ano. Ficaria, assim, inserida a aprendizagem das artes no ensino geral, à semelhança de outros países europeus. No entanto, esta medida não chegou a ser implementada.

Entre 1972 e 1974 uma extensão da Escola Francisco Arruda foi incluída no CN ao abrigo da “Experiência Pedagógica de 1971”. Esta experiência começou de modo atribulado, por não ter havido o planeamento necessário para adequar as instalações ao aumento significativo de alunos e à introdução do novo plano de estudos que a “Experiência Pedagógica” propunha. A sua execução teve várias falhas importantes, como por exemplo, o facto de a legislação de suporte à “reforma” nunca ter sido publicada, o que implicou a não oficialização dos seus planos de estudo. Para implementar esta “reforma” que recuperava de certa forma a estrutura da reforma de 1919 de Viana da Mota e Luís de Freitas Branco, houve necessidade de recrutar novos docentes, não só para as novas disciplinas que foram introduzidas, também para aquelas que estavam desprovidos de professor, pois havia alguns instrumentos, como já foi referido, que não tinham docente especialista.

Dos docentes que à época da “Experiência Pedagógica” ensinavam no CN, poucos eram os que estavam vinculados ao quadro, permanecendo os restantes a contrato, situação em que se encontravam não só os recentemente admitidos, mas como alguns dos professores mais antigos. O clima que se vivia no CN não era o melhor, em virtude da insegurança laboral e indefinição pedagógica. Assim, instalou-se a desmotivação e com a alteração do quadro político verificado com o 25 de Abril de 1974, a “reforma” ficou ainda mais fragilizada. A Comissão Orientadora da Reforma do Conservatório Nacional apresenta a demissão e a regulação autónoma passou a dominar as escolas do CN, como aconteceu com as escolas em geral: “*Um movimento social muito diversificado e descentrado que punha em causa a lógica reformista do Estado antecipou-se aos seus desígnios e consumando as mudanças independentemente dos normativos*”. (Barroso, 2003, p.66)

Após uma ausência de autoridade face aos movimentos auto-denominados de revolucionários e progressistas que tomaram conta de grande parte das estruturas nacionais, a tutela

regula gradualmente, na tentativa de legitimar as novas formas de gestão escolar saídas dos plenários e eleitas democraticamente por toda a comunidade escolar. O Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de Maio, é exemplo dessa tentativa, quando no seu preâmbulo considera urgente o apoio das iniciativas democráticas para a estabilização dos órgãos de gestão da escola e para que estes sejam representativos de toda a comunidade escolar, mesmo que outras medidas possam ser tomadas no sentido de regularizar “a vida académica nos diversos níveis de ensino”. Legitima assim os órgãos eleitos democraticamente, transferindo temporariamente para as escolas o poder de regulação.

Também no CN, após a demissão da CORCN, a regulação autónoma exerceu-se com base em comissões mistas de docentes e alunos, eleitas anualmente. No entanto, e apesar de o poder de regulação estar do lado das comissões, estas não conseguiram criar as condições de vínculo dos professores a um quadro de escola e à criação de uma carreira docente. Se havia uma integração do ensino artístico no ensino geral, seria normal que os professores das áreas artísticas viessem a ter as mesmas condições que os restantes professores das áreas académicas, o que não aconteceu.

No que diz respeito ao horário lectivo, o Decreto-Lei nº 18881/30, de 25 de Setembro, define no seu art. 25º a carga horária em 12 horas semanais para os professores da secção de Música podendo haver, em caso de necessidade, lugar à leccionação de até mais 6 horas suplementares por semana em regime de acumulação, sendo-lhes “atribuída uma gratificação proporcional ao número de horas em excesso...”. (Este horário de 12 horas manter-se-á durante a Experiência Pedagógica de 1971 e até à publicação do Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho).

Em 1977 é criada nova comissão de reestruturação do CN abrangendo todas as escolas, com a finalidade de se elaborar uma proposta de profunda reforma do ensino artístico. A escola de música, tendo uma opinião contrária às decisões tomadas pelos restantes membros da comissão, apresenta um projecto de reforma só para a área da música, visando a sua autonomia. No ano de 1978, todos os contratos de docentes não pertencentes ao quadro são revogados, tendo sido aberto, no ano seguinte, concurso de acesso para o preenchimento das vagas, concurso esse em que os docentes foram readmitidos na quase totalidade.

O Ministério da Educação, vendo a impossibilidade de governança das comissões, nomeia, durante dois anos consecutivos, gestores para exercerem uma regulação de controlo, de modo a viabilizar a continuidade do Conservatório Nacional. Findo este período, e com a demissão do último gestor, dá-se nova alteração na regulação do CN, com a nomeação de uma nova comissão de reinstalação da instituição, composta pelas comissões directivas das quatro escolas que co-

habitavam no edifício dos Caetanos. Após um ano de trabalhos, é concedida a tão esperada autonomia à Secção de Música do Conservatório Nacional, com a finalidade de ser elaborada mais uma proposta de reforma para o ensino da música, tendo inclusivamente sido destacado um Jurista para o devido apoio técnico. Desse trabalho resultou o Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho.

2.1.2. O DECRETO-LEI Nº 310/83, DE 1 DE JULHO.

Os docentes do EAE público viveram sempre em permanente clima de instabilidade laboral¹⁸. Os professores com vínculo aos quadros foram sempre uma minoria em relação aos contratados. Quando a “Experiência Pedagógica de 71” foi implementada, os professores contratados à época só foram vinculados com o Decreto-Lei nº 310/1983, de 1 de Julho e foi também esta a primeira legislação que veio criar uma situação de estabilidade ao corpo docente das quatro escolas públicas do EAE que existiam à época no continente. (Os conservatórios de Aveiro e Coimbra só passaram a escolas públicas em 1985 e 1986, respectivamente).

Não sendo objectivo deste trabalho fazer uma análise aprofundada do Decreto-Lei nº 310/1983, de 1 de Julho, será no entanto necessário dar-lhe alguma atenção no que diz respeito às alterações que introduziu na vinculação dos docentes. Assim, pode ler-se no artigo 1º, que o objectivo do diploma é reestruturar o ensino das várias artes ministradas no CN, (e escolas afins) uma vez que o seu estatuto ainda se rege pela reforma de 1930, com algumas alterações pontuais. Refere que o regime de Experiência Pedagógica, instituído em 1971, veio reorganizar os planos de estudos, actualizando-os, tentando também integrar o ensino das artes no ensino geral, criando ao mesmo tempo as escolas de Dança, Cinema e Educação pela Arte, estando esta última vocacionada para a formação de professores. Saliencia também os resultados positivos desta experiência, mas o enfoque é para os “*diversos factores que condicionaram e diminuíram o seu alcance*”, tais como as instalações precárias e a dificuldade de gestão da instituição, em virtude da ineficácia das estruturas administrativas e pedagógicas.

Assim, considera-se que a solução para estes problemas terá de passar pela definição do estatuto dos diversos tipo de ensino e do estatuto do pessoal docente do EAE público. Tendo o ensino especializado, sido integrado nos diversos níveis do ensino geral, os seus docentes foram integrados nas carreiras docentes dos respectivos níveis, com os mesmos direitos e obrigações dos

¹⁸ Refira-se que esta situação era comum a toda a classe de professores do ensino básico e secundário.

seus pares. Embora para isso fosse necessário produzir regulamentação complementar ao diploma (o que só muito tardiamente se veio a verificar).

Este importante documento reformador e também regulador, veio impor alguma ordem na (des)regulação que reinava então no CN. Este é extinto enquanto instituição de ensino e substituído por cinco novas escolas, de Música e Dança de níveis básico e secundário e três de nível superior: Dança, Música, Cinema e Teatro, posteriormente integradas no Instituto Politécnico de Lisboa. No Porto criou-se uma escola superior de música, hoje denominada Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo, integrando o ensino do Teatro e Cinema, bem como uma escola de nível básico e secundário de música (Escola de Música do Porto, posteriormente designada Conservatório de Música do Porto).

Na definição de um estatuto para o ensino das artes, apontam-se os seguintes princípios:

I- *“Inserção no esquema geral em vigor para os diferentes níveis de ensino”*; II- *“Criação das áreas vocacionais da música e da dança integradas no ensino geral preparatório e secundário”*; III- *“Integração no ensino superior politécnico do ensino profissional, ao mais alto nível técnico e artístico”*.

Estes três princípios foram levados à prática, no geral. No entanto, houve aspectos em que a sua aplicação não se concretizou em virtude da falta de publicação de legislação que viria regulamentar aquele diploma, como é o caso por exemplo, da criação dos quadros de escola e do acesso às acções de formação. De facto, esta lacuna veio de certa forma desvirtuar a concretização de muitos dos objectivos da reforma, pois:

“...obviamente que não veio completar o sistema e portanto deixa-o sempre «coxo», sempre sujeito mais uma vez às contestações todas; é claro que as contestações que se arrastaram durante 30 anos e provavelmente ainda se arrastam...” (entr. J, 22)

A contestação aqui referida pelo Jurista tem origem na “despromoção” do CN a uma escola de nível básico e secundário, “perdendo” um pseudo estatuto superior. De facto, os cursos superiores ministrados não conferiam grau académico nem estavam vinculados a nenhuma instituição de ensino superior, não deixando no entanto, de ser a habilitação máxima (pelo menos a nível de instrumento e composição) que se podia obter, até à criação das escolas superiores de música e à introdução, nas universidades, das licenciaturas nestas áreas.

Esta não aceitação da parte das escolas de música, de nível básico e secundário (Lisboa e Porto) e a regulação autónoma que daí resultou, veio criar constrangimentos ao “...*processo de preparação e publicação dos diplomas regulamentadores previstos no Decreto-Lei nº 310/83*” (Gonçalves, 2001, p.31) impedindo assim, a reforma de prosseguir a sua acção natural, como previsto no diploma.

Essa falta de continuidade legislativa resultou da “*incapacidade de o Ministério da Educação proceder à regulamentação da reforma*” (*idem*), o que veio, por exemplo, impedir a profissionalização dos professores em exercício, a realização dos concursos e a posterior criação dos quadros de escola, porque os quadros transitórios criados nos conservatórios públicos deveriam ser substituídos por quadros efectivos, em que os docentes pudessem progredir e ter acesso à carreira.

O horário lectivo foi também alvo de contestação, apesar de o diploma ser explícito no art. art. 31º, tendo ficado aqui também previsto o alargamento das 12 até às 18 horas, mas agora sem qualquer remuneração adicional, (nº 4 do art. 32º) para os docentes que cumprissem os requisitos de entrada no Quadro Transitório previsto na Secção III—Regime de transição de pessoal.

Acerca do horário lectivo o Jurista salienta:

“...o que se dizia aqui é que eles conservavam o seu direito às 12 horas, no entanto podia ser atribuído até 18 horas por necessidade de serviço, ou seja, apontava-se até às 18 horas semanais de serviço Docente ou equiparadas, só podendo ser consideradas horas extraordinárias as que excedam aquele número (18h). Bom, isto tinha que ver com quê? Isto tinha que ver com não criar um fosso muito grande entre os novos contratados, que eram contratados com base nas 22 horas e os que já lá estavam com base em 12 horas e se dessem 13 ou 14 já estavam a receber horas extraordinárias, isso não era justo, até às 18 horas podia ser-lhes distribuído sem ganharem mais”. (entr. J, 14).

No entanto, e no caso da EMCN, as sucessivas comissões instaladoras optaram sempre por atribuir aos docentes contratados 18 horas lectivas, em vez das 22 horas. Questionado sobre se “terá havido uma interpretação «peculiar» da legislação”, o Jurista considera que:

“Não houve interpretação nenhuma, os professores estavam todos em pé de guerra com aquilo tudo...” (com a “despromoção” do CN a escola básica/secundária). “...Está a ver, mas foi uma coisa que não teve uma base de equiparação nem aquilo nem aqueloutro, ou seja criou-se uma situação de excepção de especificidade do ensino artístico. As 18 horas é porque são artistas, é por isso, é por isso, não podem ter 20 ou 22 porque são artistas, só podem ter 18...”. (entr. J, 15)

Mas esta polémica do horário lectivo de 18 horas semanais, terá sido objecto de regulamentação por via de um despacho que é citado pelo Jurista: “...e depois houve um despacho, quer

dizer que reduziu para as 18 horas, mas que não se baseava em coisa nenhuma, quer dizer, uma coisa arbitrária” (entr. J, 9). Este despacho terá vindo “*dar cobertura a práticas locais desenvolvidas na exploração de zonas de incerteza decorrentes da incapacidade de o Ministério da Educação proceder à regulamentação da reforma”* (Gonçalves, 2001, p.31). A referida legislação foi o Despacho nº 167/ME/89, de 23 de Outubro, que veio “validar” a regulação autónoma que então se praticava nas escolas públicas do EAE.

Poder-se-á deduzir que pelo menos após a entrada em vigor da primeira legislação que estabelece o Estatuto da Carreira Docente (Decreto-lei nº 139-A/90, de 28 de Abril), os docentes contratados do EAE público deveriam ter cumprido um horário lectivo de 22 ou 20 horas, em função do nível de ensino ministrado, uma vez que a reforma de 1983 tinha integrado os professores do ensino especializado nas carreiras docentes correspondentes aos níveis ensino ministrados.

Criaram-se também novos planos curriculares de música para os níveis básico e secundário e os poucos docentes que restavam no quadro do CN bem como os que estavam em regime de contrato anual foram integrados num quadro transitório, desde que cumprissem as disposições finais e transitórias do Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Julho, (artigos 29º e 46º), remetendo-se sempre a respectiva regulamentação para diplomas posteriores. Regulamentação essa que, para algumas matérias, nunca existiu ou tardou em ser implementada, como já se disse, nomeadamente a profissionalização dos docentes, que só foi possível realizar pela primeira vez, de forma generalizada, após a publicação da Portaria nº 916/98, de 20 de Outubro, tendo sido realizadas mais duas acções, como já atrás referi.¹⁹

Ainda no que diz respeito à vinculação dos docentes nas escolas públicas do EAE de música e após o Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho, só em 1997, por via do Decreto-Lei nº 234/97, de 3 de Setembro, proposto à tutela pelo conjunto das escolas públicas, se voltaram a vincular os docentes que não cumpriam os requisitos da legislação anterior e os docentes que nesse hiato de catorze anos tinham estado em regime de contrato e que eram inevitavelmente a maioria.

Esta situação de instabilidade laboral e ausência de vínculo à escolas manteve-se até 1997, apesar de ter havido da parte da organização sindical FENPROF, tentativas de dar continuidade ao “310”:

“...a partir dos anos 90 (...) tínhamos conseguido que os professores de Educação Musical no chamado ensino regular (que) eles fossem considerados bacharéis entrando com grau superior, o que não foi acompanhado por uma indefinição por parte do Ministério, isto é, (...) esta medida não abrangeu

¹⁹ Houve uma profissionalização que abrangeu docentes em funções à data da publicação do “310” e que tinham entretanto completado os anos de serviço necessários.

os professores das escolas vocacionais...de música, o que fez com que durante algum tempo nós tivéssemos essa situação, que a todos nós parecia dificilmente justificável em termos de progressão na carreira e em termos de vencimento e até em termos de ingresso nos quadros. A situação dos professores de educação musical nas escolas do 2º ciclo era bastante mais sólida e bastante mais sustentada que os professores das escolas vocacionais...” (entr. S, I, 2)

Os docentes de Educação Musical que leccionavam no 2º ciclo, (à excepção dos que eram portadores de licenciatura em ciências musicais), tinham as mesmas habilitações que os docentes do EAE público, uma vez que lhes era exigido o 12º ano de qualquer área científica ou humanística e o 8º grau de qualquer curso de música, sendo assim eram considerados portadores de habilitação suficiente para leccionar a disciplina no 2º ciclo. O conjunto destas habilitações foi considerado equivalente ao grau de bacharel, ficando assim criada uma situação de desigualdade e talvez de injustiça, uma vez que os professores do EAE público estariam melhor habilitados e melhor preparados para leccionar nas suas escolas do que os docentes que leccionavam a componente de música no ensino geral. No EAE havia professores com os cursos superiores de instrumento, composição e cursos gerais do Decreto-Lei nº 18881/30, de 25 de Setembro, e ainda com os cursos da “Experiência Pedagógica de 1971” (componente musical), para além da experiência da prática de música de câmara e integrados em orquestras. Esta habilitação não é somente académica, traduz-se em mais competências ao nível prático e científico, uma vez que estão direccionados para ensinar nas escolas do EAE público. Por isso falta esclarecer porque é que não puderam, também estes, serem considerados bacharéis para prosseguimento de estudos e integrados num quadro de nomeação provisória, devendo a Tutela ter criado as condições para que estes professores pudessem completar a sua formação, tanto académica como profissional.

No entanto, entre estes dois momentos²⁰, surgiu o Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro, com uma proposta de alguma forma inovadora para a criação de um estatuto específico para os Docentes do EAE público.

2.1.3. O DECRETO-LEI Nº 344/90, DE 2 DE NOVEMBRO

O Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro, é mais um diploma que refere a necessidade de reestruturação do ensino artístico, considerando que este se encontra há “várias décadas, de forma

²⁰ Entre a aplicação do Decreto-Lei nº 310/83 de 1/07 e a publicação do Decreto-Lei nº 234/97, de 3/09.

reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus". A referência aos países europeus, é feita no sentido de realçar a necessidade de reforçar no ensino geral o ensino das artes, como acontece em muitos desses países.

E era nesta vertente que este diploma poderia ter sido aplicado, uma vez que a ausência da componente artística (Música) no primeiro ciclo do ensino básico, é realmente uma lacuna que se verifica há várias gerações. Os docentes das escolas públicas do EAE de música podem dar um contributo alargado numa escola que se deseja mais voltada para a comunidade, contributo esse, que ao ser articulado com as escolas de primeiro ciclo da área de intervenção da escola do EAE de música, iria possibilitar a um maior número de alunos a descoberta das artes musicais. É neste contexto que o Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro, vem também propor a criação da figura do *professor itinerante*²¹, promovendo um ensino musical de qualidade. O diploma prevê ainda as figuras de “professor – concertista” e de “professor – compositor”.

O Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro, refere ainda a “*participação alargada dos sectores interessados...*”, mas não parece ter havido um debate consistente com as escolas públicas, pelo menos no que diz respeito à EMCN e aos seus docentes: “*eu julgo que não houve, julgo que não houve grande (entusiasmo), eu já era professora e julgo que não*” (entr. D II, 4). Houve, de facto, uma reunião geral de professores em que o projecto de Decreto-Lei foi apresentado pela Comissão Instaladora em funções à época, em que:

“as pessoas tiveram opiniões e até gostavam da carreira de concertista, não com o modelo que lá estava previsto (...) na ideia sim, na possibilidade, (mas) não no modelo que estava a ser proposto que tinha implicações de horário de trabalho e remuneratórios, etc. Mas de facto a ideia em si acolheu alguma satisfação da parte das pessoas” (entr. D II, 5).

Este diploma não vinha resolver o problema dos professores das escolas públicas. Na conversa com o Jurista sobre este Decreto-Lei refere: “*O que é que este decreto adiantou? Nada!*”, remete depois para os comentários do Conselho Nacional de Educação (CNE), que elaborou um parecer onde considera “*...o projecto pouco realista do Governo*” (cf. Parecer do CNE: 10/89).

O parecer do CNE propôs algumas alterações ao projecto de lei, tendo dois dos seus conselheiros apresentado uma declaração de voto. António Teodoro declara abster-se da votação “*por considerar que tanto os projectos de diploma em apreciação como o parecer do relator não ajudam a desfazer a*

²¹ O professor *itinerante* teria o seu horário lectivo repartido por várias escolas.

larga polémica que presentemente existe entre os professores dos diferentes ramos do ensino artístico". Considera o projecto do Governo "um documento simultaneamente excessivo, por palavroso em demasia, e vago, por não concretizar opções em aspectos fundamentais". Por seu lado, Fraústo da Silva, entre outras considerações refere que o "projecto de decreto-lei é desnecessariamente longo, confuso e mistura aspectos de uma lei de bases com meras disposições regulamentares que se prevêem no artigo 37º (...) ou outras de efeitos práticos duvidosos..." (*idem*).

Em resumo e no que diz respeito ao corpo docente para as escolas públicas do EAE de música, este diploma dedica-lhe unicamente três artigos: o art. 33º remete para o Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de Outubro, a formação e qualificação dos professores, de acordo, com o nível de ensino ministrado; o art.º 34, refere que o professor especializado do ensino artístico poderá apoiar uma ou mais escolas do 1º e 2º ciclos, (professor itinerante) em condições a definir pelo ME. Como já foi referido, propõe a criação de estatutos especiais para algumas áreas de docência do ensino artístico, (professor - concertista e professor - compositor), excluindo assim, os professores de formação musical e das disciplinas ditas teóricas; e finalmente, no art. 35º, há uma referência à criação de lugares de quadro para os docentes que leccionem educação artística nos 2º e 3º ciclos, não explicitando claramente qual o modelo de quadro, nem o tipo escola em que o mesmo seria aplicado.

A ausência de regulamentação verificou-se também após a publicação do Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro, não se tendo efectivado a aplicação imediata das suas medidas. No entanto, a Portaria nº 691/2009, de 23 de Junho, faz referência ao "344/90", quando regulamenta a frequência do EAE de música (nas escolas públicas e privadas) nalgum do seu articulado.

2.1.4. O DECRETO-LEI Nº 234/97, DE 3 DE SETEMBRO

Em 28 de Outubro de 1995 toma posse o XIII Governo Constitucional e o ME, pelo Secretário de Estado da Educação, propõe às escolas públicas a elaboração de um documento que fosse não só consensual, mas que satisfizesse as necessidades reais dos docentes do EAE público da área da música, documento esse que teve como base algumas ideias de um decreto lei da autoria do anterior governo, mas vetado pelo Presidente da República.

Da proposta dos docentes nasce o Decreto-Lei nº 234/97, de 3 de Setembro, que vem integrar os professores cerca de catorze anos após a publicação do Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho. Este diploma vem criar um Quadro de Nomeação Definitiva (QND), integrando também os

docentes do Quadro Transitório, (Decreto-Lei 310/83), os docentes que contassem cinco ou mais anos de serviço e fossem portadores de habilitação própria adquirida em Portugal, ou habilitação estrangeira devidamente reconhecida, assim como os docentes com sete ou mais anos de serviço com habilitação estrangeira não reconhecida.

Na entrevista com o Docente II, este descreve como se iniciou a discussão para se chegar ao texto final que possibilitou a aprovação pela Tutela do Decreto-Lei nº 234/97, de 3 de Setembro:

“O “234” partiu de uma iniciativa das escolas públicas que se reuniram e em situação de novo governo, tínhamos estado dez anos sob governo “cavaquista”, (...) e quando entrou o novo governo, com o Dr. Guilherme de Oliveira Martins (Secretário de Estado), foi possível sermos ouvidos e foi possível fazer uma proposta das escolas, e portanto isto na sequência de um anterior, não sei se era um decreto se era um despacho, não chegou a sair, (...) proposto ainda pelo anterior governo e que quando nos foi proposto, (ao qual) nós claramente dissemos que não.” (entr. D II, 6).

A proposta para o texto do projecto de decreto-lei foi elaborada exclusivamente pelas escolas *“...Foi possível fazer uma proposta das escolas e a proposta avançou sempre por via das escolas (...) Até ao processo final, até à sua aprovação”* (entr. D II, 6), sendo o papel do sindicato de simples concordância, *“só no fim (...) o sindicato perguntou às escolas, de facto concordou e apoiou essa proposta”* (entr. D II, 5). No entanto o Sindicalista refere:

O “...que se pode dizer (é) que o 234/97 reproduz no essencial as propostas que as escolas fizeram, que as escolas fizeram suportadas pelo sindicato, e aqui depois há questões formais, as escolas podem apresentar projectos mas quem negocia é o sindicato, de facto fui eu próprio que negocieei isso. Claro que tinha a preocupação de acompanhar as posições das escolas e eu penso que o projecto “234” incorpora boa parte das preocupações das escolas na altura.” (entr. S, 3, 4)

Não sendo uma afirmação contraditória sobre o papel do sindicato em todo este processo, não deixa de ser curiosa a forma como tenta chamar a si a responsabilidade das negociações com o ME, quando o Docente II afirma peremptoriamente que a acção sindical se resumiu a concordar com as propostas das escolas de música.

O “234” possibilitou, dentro de certas condições, a entrada de um grande número de docentes que se encontravam em regime de contratação, *“em função dos anos de serviço, em função de outros decretos que já tinham saído para outras situações e portanto isto não se pode legislar exactamente como nós queremos”*, apesar de terem sido salvaguardado o maior número de situações,

“e portanto obviamente os professores com menos de cinco anos de serviço não foram integrados, mas todas as situações mesmo com habilitações mais antigas entre estrangeiras e não se conseguiu negociar todos os casos e integrar todos aqueles que tivessem as situações que se considerou.” (entr. D II, 4)

Mas foi mais uma medida pontual para resolver a situação do momento, não tendo sido, contudo essa a intenção, pois:

“Aquele (Dc. Lei) era pontual, mas atrás dele (após a sua aplicação) teriam de ser definidas outras questões da carreira, que outras condições seriam necessárias fazer e depois a parte pedagógica mais directamente ligada à prática educativa, que também estaria implicada nisso e infelizmente esse processo não foi continuado...” (entr. D II, 5)

Esta falta de continuidade legislativa pode vir a provocar actualmente um vazio de professores pertencentes aos quadros de escola, uma vez que à medida que estes se aposentam, as vagas deixadas são extintas e os docentes contratados não são integrados. Os quadros “esvaziados” do seu potencial humano que são os professores, podem dar argumentos à Tutela no sentido de extinção das escolas públicas, com a possibilidade de reforçar a rede existente de escolas do EPC, alargando assim o seu financiamento, deixando o seu papel de regulador para passar a ser o avaliador.

O Decreto-Lei nº 234/97, de 3 de Setembro, vem integrar definitivamente os docentes numa carreira, quando no art. 2º determinou que os docentes do ensino especializado da música que se enquadrassem no referido diploma, ficassem subordinados a todo o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, (ECD) aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril. Isto quer dizer que todos os direitos e obrigações se lhes aplicariam: (i) o direito à respectiva progressão na carreira; (ii) a obrigatoriedade de cumprir os requisitos para o processo de avaliação em vigor; (iii) e também o respectivo horário lectivo, isto é, 20 ou 22 horas consoante o nível de ensino ministrado.

Mas o ECD poderá não ter sido aplicado em todas as escolas no que diz respeito ao horário lectivo. Por exemplo a Comissão Executiva em funções na EMCN, manteve as 18 horas lectivas, no sentido de não criar grandes diferenças entre os docentes que leccionavam todos os níveis de ensino, (caso dos professores de instrumento) e os que só leccionavam o nível secundário (caso dos professores de Canto e das disciplinas denominadas “teóricas”: História da Música, Acústica e Análise e Técnicas de Composição). Mantendo as 18 horas desta componente, a mesma comissão executiva efectuou as reduções da componente lectiva previstas no artº. 79º do Decreto-Lei nº 139-

A/90, de 28 de Abril, pelas vinte horas e não pelas 18 horas, uma vez que este horário lectivo era já uma excepção à legislação em vigor. Este princípio foi aplicado de acordo com a tutela (Of. DSRH/PD2 de 6/8/01).

No entanto, houve um grupo de docentes que entendeu interpor requerimento, apoiados no Despacho nº 17656/98, de 13 de Outubro, no sentido de lhes serem processadas duas horas semanais de serviço docente extraordinário. O referido despacho diz no nº 2: “*A componente lectiva dos professores referidos no número anterior (professores contratados a partir do ano lectivo 1998-1999) é de dezoito horas semanais, conforme fixado no nº 4 do artigo 32.º do Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho*”. Mas o que realmente está fixado no nº 4 do artigo 32.º do Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho, é que os docentes do QT que leccionem nas escolas de Música e Dança possam alargar a componente lectiva até às 18 horas, (sublinhado meu) sem que esse acréscimo seja contabilizado como horário extraordinário.

Os docentes que apresentaram requerimento pertenciam ao QND e vinculados ao ECD, em conformidade com o Decreto-Lei nº 234/97, de 3 de Setembro.

Esta polémica terá sido originada por um ofício da Federação Nacional dos Professores (FENPROF) (FP-166/98) dirigido à Escola de Dança do CN, na sequência de uma reunião tida com a Secretaria de Estado da Administração Educativa em que alegadamente terá havido:

“concordância do Ministério da Educação quanto ao seguinte: 1-O Despacho nº 17656/98, de 13/10/98, mantêm-se em vigor. Por isso o horário dos professores (da área artística) das Escola de Música e Dança dos Conservatórios é de 18 horas (excepto nos casos em que exista legislação mais favorável). As reduções da componente lectiva previstas no artº 79º do ECD são calculadas nessas 18 horas” (Ofício nº FP-166/99).²²

No entanto, esta informação não terá sido confirmada pelo ME, nem as escolas visadas, nomeadamente a EMCN, foram notificadas para proceder de acordo com a suposta directiva.

Os requerimentos dos docentes foram encaminhados para a Direcção Regional competente e despachados favoravelmente, como provam os ofícios da DSRH/PD nº. 17675, de 9/05/2000. No entanto, e havendo dúvidas por parte da comissão executiva da EMCN nos despachos exarados da direcção regional, esta procedeu de acordo com o previsto no artº. 166 do Código de Procedimento Administrativo e recorreu da decisão interpondo um recurso hierárquico, solicitando ao mesmo tempo uma reunião de carácter urgente com a Tutela. Dessa reunião, em que estiveram presentes o Ministro da Educação e o respectivo Secretário de Estado, resultou uma informação deste para a

²² Ofício da FENPROF dirigido à Escola de Dança do Conservatório Nacional.

Direcção Regional, em que informa e confirma a sua presença numa reunião com o Sr. Ministro (da Educação) em que também participou a direcção da EMCN em 26/05/2000. Após ter sido examinada a questão dos referidos requerimentos e seu conteúdo, o Secretário de Estado tomou a decisão de revogar um despacho proferido a 24/05/2000. Dá também indicações para que a Direcção Regional, após tomar conhecimento desta nova directiva, esclareça a escola como proceder à redução da componente lectiva. (cf. Info. do SEAE de 26/05/2000)

Sobre este assunto, o SEAE já tinha proferido um despacho em 23/03/2000, concordando com uma proposta exarada na Informação N.º. 25- SEAE/EP/2000, de 3 de Março, onde se lê que se aplicam aos Docentes do EAE as disposições do ECD aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 16 de Abril, mas uma vez que o horário lectivo neste sub-sistema de ensino tem sido de 18 horas, foi opção do ME de o manter, de modo a não criar constrangimentos às escolas na gestão do pessoal docente. Sublinha no entanto a “excepcionalidade” da situação uma vez que se aplica unicamente à componente lectiva e a mais nenhuma outra disposição do ECD. As restantes deduções deverão ser feitas de acordo conjugando os artigos 77.º e 79.º do ECD. (cf. Info. n.º 25/SEAE/EP/2000, de 3/03). Este parecer teve o acordo do SEAE em 23/03/2000.

Analisando as datas, o ofício da CE da EMCN, remetendo à DREL os primeiros requerimentos dos docentes no sentido de lhes serem abonadas as duas horas semanais de serviço extraordinário datam de 27/04/2000, tendo sido enviada a respectiva resposta à EMCN a 09/05/2000. No entanto deverá ter havido um pedido anterior e enviado directamente pelo requerente à DREL, do qual não encontrei registo na EMCN. Só assim se justifica o despacho do SEAE em 23/03/2000.

Como poderá a direcção regional ter deferido favoravelmente os requerimentos dos docentes, após o despacho contrário do SEAE?

Poder-se-á eventualmente presumir que havendo à época uma presença significativa de “delegados sindicais” na estrutura da DREL, estes tenham seguido orientações recebidas da sua organização laboral, defendendo os interesses pessoais dos docentes e exercendo uma regulação autónoma que os poderia vir a prejudicar no futuro pela atribuição indevida de horas extraordinárias, a ser devolvidas posteriormente.

Esta forma de regulação autónoma é prejudicial para o bom funcionamento das instituições, porque na ausência de concordância superior, escrita (suporte legal), a tutela vem com toda a

legitimidade, pelas vias legais, “pedir contas” aos autores e instaurar processos disciplinares a todos os presumíveis beneficiados pelas medidas tomadas.

Refira-se, a título de exemplo, a acção inspectiva realizada à EMCN em 1990, em que o apuramento dos factos durou cerca de três anos. No relatório final foram previstas penalizações que abrangiam praticamente todos os docentes, tanto do Quadro Transitório como contratados, o Conselho Pedagógico, as Comissões Instaladoras e os Conselhos Administrativos, pela subida de letra remuneratória sem o respectivo suporte legal. Pode ler-se na pág. 5098, 6.2 desse relatório (conclusões):

“Que seja instaurado procedimento disciplinar aos elementos que fizeram parte de Conselhos Administrativos por, no exercício desta funções, terem atribuído ao pessoal letras de vencimento de valor superior ao que por lei lhe era devido e pelo conseqüente processamento de vencimentos por excesso.”
(Relatório Final IGE-18/01/93, 6.2, fl. 5098 a 5100)

Actualmente o horário lectivo do docentes do EAE público é de 22 horas lectivas, como consta no Ofício Circular nº B08028474V de 21/05/2008, que mais uma vez remete para o artigo 77º do ECD, repondo assim a legalidade sem qualquer equívoco e não permitindo qualquer outra interpretação.

Era intenção da Tutela, após ter publicado o Decreto-Lei nº 234/97, de 3 de Setembro, proceder à criação dos quadros de escola, (art. 3º). No entanto, e apesar de o conjunto das escolas públicas do EAE de música, ter dado mais uma vez o seu contributo com uma proposta de legislação que previa a constituição dos quadros e as respectivas regras de acesso, a tutela optou por uma política de “ausência de política”.

2.2. SITUAÇÃO ACTUAL

Passados treze anos a situação não sofreu alteração, ou seja “*Neste momento aqui (EMCN) já é o dobro, mais do dobro*” (entr. D II, 5) de professores contratados, embora a legislação já tenha sido publicada, nomeadamente o Decreto-Lei nº 69/2009, de 20 de Março, que define a admissão aos quadros de escola definidos pela Portaria nº 551/2009, de 26 de Maio e actualizada pela Portaria nº 1266/2009, de 16 de Outubro. Contudo, o processo de abertura dos concursos ainda não foi iniciado.

A este respeito refere o Docente I:

“A situação actual? Não sei descrever muito bem, mas creio que há um quadro de escola, aliás do QND acho que passei sem dar por isso, mas passei. No entanto os concursos para esse quadro ainda não foram realizados e há para quem está à espera de concorrer, nomeadamente professores que cá trabalham há vários anos, têm profissionalizações feitas o ano passado, (2009) que creio que não estão homologadas, embora tenham sido feitas com autorização do Ministério, com reduções de horário e na ESML...” (entr. D I, 6)

A actual situação descrita pelos dois docentes entrevistados demonstra a instabilidade vigente, não se sabendo o que irá acontecer:

“Numa situação bem mais angustiante do que os anteriores contratados, porque se eu entendo o que se passa, é que por exemplo professores que fizeram concurso para ensinarem nesta escola, prova de concerto e alguns fizeram provas pedagógica, não têm nenhuma (segurança)...” (entr. D I, 6)

De facto, os concursos previstos são só documentais, sendo um dos requisitos o tempo de serviço. Tendo em conta também a possibilidade de serem opositores docentes de outras escolas com mais anos de serviço e ao abrigo da mobilidade de pessoal, os professores contratados poderão ser excluídos. Se por ventura não fizeram a acção de profissionalização anunciada pelo Aviso nº 22490/2008, de 26 de Agosto, não serão sequer admitidos ao processo de concurso.

O concurso de acesso à profissionalização em serviço teve como finalidade permitir que os docentes que ainda não tivessem este complemento profissional, o pudessem adquirir, para assim estarem de acordo com o que é pedido na legislação criada para o ingresso nos quadros de escola. No seu nº 3 pode ler-se: “O presente concurso será o último a possibilitar o acesso à realização da profissionalização em serviço aos docentes das escolas públicas do ensino artístico especializado da

música e da dança...”, depreendendo-se que os docentes que não reúnam todas as condições previstas para admissão ao processo de concurso não poderão continuar a leccionar. Isto porque, estando a leccionar há menos de seis anos e não tendo tido acesso à profissionalização (mesmo detentores do grau de mestre), não poderão ser opositores ao concurso de acesso ao quadro de escola.

“...Estamos aqui outra vez numa situação de injustiça por força dos atrasos de tempo nas decisões que não sabemos muito bem o que vai acontecer” (entr. D II, 8). A Tutela tem dificuldade em tomar decisões em tempo útil e em pôr em prática medidas que resolvam os problemas no EAE. Reformas tardias, que não foram desenvolvidas e devidamente avaliadas; legislação que não tem continuidade; medidas que ao não terem a abrangência necessária vêm criar injustiças:

“...assim que abrir o quadro (este) pode criar mais injustiças também, porque não podem concorrer professores não profissionalizados é o que está previsto na portaria, e muito dos nossos professores que aqui estão há mais de cinco anos, neste momento não vão poder (concorrer) se não tiverem a profissionalização feita.” (entr. D II, 8)

Estas injustiças são o oposto daquilo que a Constituição da República Portuguesa (CRP) diz no nº 2 do artigo nº 58º: Para assegurar o direito ao trabalho, incumbe ao Estado promover entre outras medidas “A formação cultural e técnica e a valorização profissional dos trabalhadores.” (alínea c).

Os docentes em regime de contrato e que são profissionalizados aguardam a abertura do respectivo concurso para poderem integrar os quadros de escola. Os restantes ficam numa situação de indefinição (porque não lhes foi proporcionada a possibilidade de obter a respectiva profissionalização) com fortes probabilidades de terem de abandonar a profissão docente.

As alterações introduzidas pela Lei nº 12-A/2008, de 27 de Fevereiro, vêm ainda mais reforçar o clima de instabilidade vivido nas escolas do EAE públicas, sendo os docentes considerados no novo modelo de vínculo “Trabalhadores com Contrato de Trabalho em Funções Públicas por Tempo Indeterminado”. Isto significa, que (conjugação do nº 4 do art. 5º e o nº 8 do art. 6º) os respectivos serviços podem proceder à reorganização dos mapas de pessoal e proceder à “cessação das relações jurídicas de emprego público constituídas por tempo determinado ou determinável de que não careça...”, i.é., quando numa escola do EAE público, não se consiga em determinado ano alunos para um instrumento específico, a administração procederá em conformidade com a lei, podendo dispensar o docente, sendo este colocado eventualmente em situação de mobilidade especial que pode significar o fim do vínculo à função pública.

2.3. CARREIRA DOCENTE NO ENSINO PARTICULAR E COOPERATIVO (EPC)

Até aqui este trabalho tem sido dedicado à análise da carreira, (ou à falta dela), dos professores do EAE das escolas públicas. Parece-me pertinente fazer uma comparação ainda que muito breve, com a situação dos docentes das escolas do EAE do EPC, que têm o mesmo tipo de formação académica e profissional e ministram os mesmos planos de estudo dos docentes das escolas públicas.

Estas escolas, cerca de cem actualmente, regem-se pelo Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de Novembro. Podem ser criadas por entidades a título individual ou por pessoas colectivas, para funcionar necessitam de ter autorização definitiva de leccionação e podem funcionar em regime de paralelismo pedagógico ou de autonomia pedagógica, de acordo com as condições descritas na Secção II daquele diploma.

Uma vez que ministram o EAE em áreas geográficas, na sua maioria, onde não existem escolas públicas, o ME pode celebrar com estas contratos de patrocínio. Com efeito apenas existem, no continente, seis escolas públicas, estando estas sediadas nas grandes cidades: Braga, Porto, Aveiro, Coimbra e Lisboa, onde se encontram a EMCN e o Instituto Gregoriano. É pois, pertinente a existência de um tão grande número de estabelecimentos para este tipo de ensino, de modo a abranger todos aqueles que queiram estudar música como complemento de formação ou pretendam vir a ser profissional na área.

O perfil destas escolas varia em função da região do país em que está situada. Há escolas com um corpo docente estável há vários anos, sobretudo as que estão nas grandes cidades, ou nas suas imediações. Há outras instaladas em zonas nas regiões do interior, que têm um corpo docente mais instável e com horários parciais, pagando as escolas um “preço” elevado pela interioridade, uma vez que para além do salário o professor receberá nalguns casos subsídio de deslocação, verba esta que não está prevista no contrato de patrocínio celebrado com o ME.

No que diz respeito aos docentes é no art. 45º do Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de Novembro, que se definem as condições de contratação e os seus deveres e direitos, remetendo-se para o Contrato Colectivo de Trabalho (CCT) e para a lei geral de trabalho tudo o que no diploma seja omissivo. Mas independentemente do número de horas contratualizadas e desde que não seja em regime de acumulação, os docentes ganham vínculo à escola após os 180 dias do período probatório. Há, no entanto, disciplinas e cursos de instrumento, mesmo nas escolas de grande

dimensão, que não conseguem um horário completo e aí os docentes terão de leccionar noutra ou noutras escolas de modo a perfazer as 22 horas. A partir daí, considera-se regime de acumulação, não sendo esse tempo contabilizado para efeito de progressão, carecendo os docentes de autorização anual da tutela para poderem leccionar neste regime.

A admissão dos professores é feita segundo critérios adoptados por cada escola, mas todos deverão ser portados das habilitações previstas na Portaria nº 693/98, de 3 de Setembro. A sua progressão é regulamentada através de três tabelas salariais e depende da avaliação de desempenho docente, cujo modelo foi também aprovado em CCT, tendo havido nalguns casos escolas que aplicaram um modelo próprio adaptado à sua realidade, em virtude de o proposto em CCT ser mais direccionado para os docentes do ensino regular.

As tabelas são as seguintes: **Tabela A**, que corresponde aos docentes licenciados e profissionalizados. A progressão é seguida nos três primeiros anos, após os quais passa a ser de cinco em cinco anos até perfazer trinta e um anos de serviço; **Tabela B**, que é idêntica mas que se aplica aos docentes portadores de bacharelato e profissionalizados; **Tabela K**, que é exclusiva do EAE e que foi criada para abranger os docentes com habilitação própria não profissionalizados²³. O horário lectivo completo é de vinte e duas horas, não havendo redução desta componente ao longo dos trinta e um anos da carreira.

A entidade patronal é obrigada a proporcionar 35 horas de formação por ano, que deverão estar de acordo com a especialidade e as necessidades de formação dos docentes.

As grandes diferenças que se verificam neste momento entre as carreiras do ensino privado e público a salientar são: (i) a possibilidade de as escolas privadas poderem escolher os seus docentes por simples convite; as escolas públicas só podem escolher os docentes através de prova (pública) quando há necessidade de contratar para além do quadro, uma vez que para preenchimento de vaga para quadro o que está previsto é o concurso documental (nacional); (ii) nas escolas particulares os docentes ficam vinculados ao fim dos 180 dias de período probatório; nas as escolas públicas os docentes só adquirem estabilidade laboral após concurso e ingresso num quadro; (iii) nas escolas privadas a progressão é feita também com avaliação docente, mas não há limite de quotas de graduação, isto é, todos os docentes com avaliação qualitativa de Bom ou Muito Bom progredem sempre; nas escolas públicas o sistema de avaliação é mais complexo, e a progressão para além do actual 5º escalão, está sujeita às quotas atribuídas a cada escola; (iv) no ensino privado não há

²³ Dados recolhidos nas Tabelas Salariais do CCT aprovado para o período de 01/01/2009 a 31/08/2009.

redução do horário lectivo em função do número de anos de serviço, ao contrário do que acontece no ensino público.

Estas condições laborais decorrem do cumprimento estrito da legislação em vigor.

3. CONCLUSÕES

A questão principal de investigação do presente trabalho é saber que regulação tem caracterizado a carreira docente dos professores do EAE área da música, designadamente qual o papel que os principais intervenientes (a Tutela, os docentes e os sindicatos), têm na construção e definição de uma carreira docente para este tipo de ensino.

Após a análise quer dos vários documentos a que tive acesso, quer das transcrições das entrevistas, parecem ser as seguintes conclusões principais:

I—A partir da “Experiência Pedagógica de 71”, com a tentativa de inclusão do ensino da música no ensino geral, manteve-se um corpo docente, com a maior parte dos professores a ser contratado anualmente, sem perspectivas de carreira, contribuindo esta situação para a instabilidade do corpo docente. A aproximação ao ensino geral não levou, contudo, a uma aproximação semelhante a nível de carreira docente, não se tendo alterado a situação do pessoal docente;

II—A aplicação do Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho, determinou finalmente a integração dos professores numa carreira docente: a do ensino geral, prevendo-se algumas adaptações que nunca foram regulamentadas. No que respeita à situação laboral, o mesmo diploma criou um “Quadro Transitório”, que veio de alguma forma alterar a situação do vínculo contratual para uma maior estabilidade laboral. Apesar de todo o processo de criação do diploma ter decorrido por iniciativa do ME, o documento final reflectiu os contributos dos professores e “...do trabalho em conjunto...não é vulgar fazer decretos-lei, ouvir tanta gente, eu tenho ali a lista das personalidades que foram ouvidas...”, e continua “...Não sei se foi enviado a todas as escolas particulares mas pelo menos foi enviado à AEEP, (Associação das Escolas do Ensino Particular) foi enviado a todos os Conservatórios oficiais e foi enviado, salvo erro a cinco personalidades indicadas por várias pessoas, enfim pelas escolas...” (entr. J, 18).

Segundo estas afirmações do Jurista, depreende-se que houve debate sobre o conteúdo. Pode dizer-se que houve um certo consenso quanto aos pressupostos da legislação, em que os docentes, e outros intervenientes tiveram uma oportunidade de introduzir algumas das suas perspectivas, o que leva a considerar a existência de uma regulação conjunta, embora tenha havido posteriormente um avolumar de tomadas de decisão por parte das comissões instaladoras. Ao analisar o relatório final da IGE sobre irregularidades detectadas na EMCN, infere-se que uma regulação autónoma, quase anárquica, imperou nesta escola.

De facto, a alteração das letras (hoje índices) remuneratórios dos professores, sem a devida autorização superior, (inclusivamente com o acordo de um órgão de gestão intermédia, que não tem competência para tomar decisões ao nível financeiro, como é o caso do conselho pedagógico) e a atribuição de dezoito horas de horário lectivo aos professores contratados, em vez das vinte ou vinte e duas, são decisões que vão muito além do que é o conceito de regulação autónoma, considerando que o ECD aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril, era aplicável aos docentes do ensino especializado.

Por motivos de discordância com o Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho, após a sua publicação, as comissões instaladoras das duas principais escolas não adoptaram uma estratégia para exigir à tutela a publicação da restante legislação que estava em falta para concretizar a reforma proposta por este diploma, nomeadamente a criação dos quadros de escola, o acesso à carreira docente, a profissionalização dos professores e as acções de formação necessárias;

III—A publicação do Decreto-Lei nº 344/90, de 20 de Novembro, não veio acrescentar nada nem alterar a situação dos docentes. As inovações introduzidas, nomeadamente a integração das áreas artísticas (música, dança, teatro cinema e artes plásticas) nos planos de estudo do ensino básico, nunca foram aplicadas na prática. No que respeita às propostas inovadoras sobre a criação das categorias de professor - concertista e professor – compositor, estas propostas também nunca foram implementadas pela falta de regulamentação posterior;

IV—A criação do Decreto-Lei nº 234/97, de 3 de Setembro, foi um trabalho conjunto dos cinco conservatórios oficiais e do Instituto Gregoriano de Lisboa com o ME. As escolas encontraram um conjunto de medidas que resolveram os problemas imediatos de vínculo, com a aceitação da Tutela. Como referiu o Docente II na entrevista, foi pedido às escolas que elaborassem um projecto de legislação que viesse de encontro às necessidades imediatas e que fosse um documento o mais inclusivo possível, no que diz respeito às várias situações em que os docentes se encontravam. Refira-se que foi uma oportunidade única que os professores tiveram, até à data, em dar o seu contributo e poderem desenvolver medidas que viessem de alguma forma estabelecer uma certa ordem na carreira docente do EAE.

Uma vez que foram os docentes que ao elaborarem o projecto de legislação, estabeleceram as regras de entrada no quadro, o ME pelo seu lado, vinculou os docentes ao ECD com todos os direitos e obrigações inerentes à progressão na carreira, podendo considerar-se esta forma de regulação como autónoma/conjunta, já que foram os dois grupos de actores a definir as regras do “jogo”.

V—O papel das organizações sindicais, nomeadamente da FENPROF/SPGL foi de mera concordância com o que as escolas propuseram como refere o sindicalista: “...pode dizer-(se) que o 234/97 reproduz no essencial as propostas que as escolas fizeram (...) suportadas pelo sindicato (...) mas quem negocia (com o ME) é o sindicato”, acrescentando ainda: “Claro que tinha a preocupação de acompanhar as preocupações das escolas” (entr. S, 3). Neste caso o papel dos sindicatos resumiu-se a transmitir e apoiar nas negociações com o ME, aquilo que as direcções das escolas tinham elaborado;

VI—Na problemática da distribuição do horário lectivo após a entrada para o QND e o movimento de professores apoiados pelo sindicato, verifica-se, à época, uma forte influência deste na estrutura da Direcção Regional de Educação de Lisboa, que terá omitido uma decisão do SE e decidiu deferir os requerimentos apresentados, no sentido de os docentes serem abonados em duas horas extraordinárias. Como foi referido, o horário lectivo de dezoito horas era já uma excepção e uma “regalia” dificilmente explicável do ponto de vista legal. Esta forma de regulação, parte supostamente, de um órgão de gestão intermédia do ME, mas a decisão neste caso específico, terá partido possivelmente da estrutura “sindical” interna da DREL, com consequências potencialmente gravosas para o órgão de gestão da escola.

Conclui-se neste ponto, que os docentes poderão ter sido orientados, com propósitos políticos, para contornar uma situação que legalmente não tinha outra solução senão o cumprimento do ECD em vigor;

VII—Na fase actual, toda a legislação que define os quadros de escola e regula os respectivos concursos do seu provimento está publicada, mas uma vez mais o ME parou todo o processo. As razões para este novo impasse podem ser originadas pelas contenções do orçamento geral de estado, que não prevê mais vínculos à função pública, ou por uma revisão do ECD, que poderá ir no sentido de serem retiradas as reduções da componente lectiva em função dos anos de serviço, e que, a acontecer, implicaria que uma parte dos docentes agora contratados ficassem sem horário, sendo os alunos distribuídos pelos professores pertencentes ao quadro. Assim sendo, se forem de facto, estas as razões para a suspensão do processo, só depois de apuradas as necessidades, será dado início ao processo de concurso.

Conclui-se, assim, que uma forte regulação de controlo está a afectar a estabilidade pedagógica das escolas públicas de Música. Os docentes contratados com profissionalização não têm certezas quanto ao seu futuro e aqueles que não tiveram acesso à profissionalização vêem-se impedidos de aceder aos concursos. Poderão, caso haja procura, leccionar em escola do EPC, (já que nestas escolas ainda não é requisito obrigatório ser-se profissionalizado).

Depois da análise destes sete pontos chave da investigação: (i) a Experiência Pedagógica de 1971, no que diz respeito ao vínculo dos Docentes; (ii) o processo polémico da aplicação do Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho; (iii) a publicação do Decreto-Lei nº 344/90, de 20 de Novembro; (iv) a elaboração do projecto de legislação que resultou no Decreto-Lei nº 234/97, de 3 de Setembro; (v) a tentativa de controlo por parte do sindicato das tomadas de decisão, neste caso específico, do órgão de gestão da EMCN; (vi) a actuação das organizações sindicais; (vii) a da paragem de todo o processo de abertura de concurso para os quadros de escola, conclui-se que:

Durante a Experiência Pedagógica de 1971, não se propiciou nenhuma tomada de posição no sentido de se encontrarem caminhos para, de acordo com a legislação em vigor vincular os docentes à instituição Conservatório Nacional, ou para a criação de uma verdadeira carreira docente para os professores dos ensinos artísticos nela ministrados.

Na elaboração do Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho, a participação dos docentes propriamente dita não terá sido muito importante, apesar de o projecto ter sido posto à consideração de um considerável número de entidades. A preocupação era, no que diz respeito à situação dos docentes em funções, e de se lhes garantir um vínculo, com a entrada num quadro que lhes desse estabilidade laboral, o que veio a concretizar-se para a esmagadora maioria. Mas conforme já foi referido anteriormente, havia uma série de medidas a nível laboral que foram propostas e que não tiveram sequência legislativa, não tendo os docentes exigido a sua concretização, não havendo também a preocupação da parte das comissões instaladoras posteriores ao “310”, em apresentar à tutela soluções que fossem ao encontro da reforma proposta por este diploma legal. Como refere o Jurista *“criou-se de facto uma tensão que foi muito negativa”* (entr. J, 8) porque os docentes da recém-criada escola de música de nível básico e secundário eram os mesmos que os da secção de música do extinto Conservatório Nacional que ministravam os cursos ditos superiores. Ora, houve uma “esperança” de que fossem convidados a fazer parte da nova Escola Superior de Música (de Lisboa) e, de facto, alguns vieram a integrar o corpo docente, como também refere o Jurista: *“É evidente que as escolas superiores foram buscar professores fora do Conservatório, mas também foram buscar muitos professores*

ao Conservatório (...), porque os melhores também lá estavam, não todos, havia bons que não estavam lá...” até porque a “preocupação que havia no Ministério e que se compreende, de que as escolas superiores tinham de nascer livres dos compromissos (...) com aquilo que havia antes” (entr. J, 11). O objectivo do ME foi criar uma estrutura, que de alguma maneira rompesse com o passado e fosse inovadora nesta área específica. Outras soluções poderiam ter sido adoptadas, mas esta foi a que melhor se enquadrou, à época, na estrutura do ensino superior existente.

O maior contributo dos professores para a criação de uma carreira docente, foi sem dúvida o Decreto-Lei nº 234/97, de 3 de Setembro. Conseguiram que as suas ideias fossem levadas à prática, começando-se a desenvolver as bases para a construção de um percurso mais sólido na sua profissão de professores.

O ME colocou nas mãos das escolas a possibilidade de estas encontrarem a melhor solução para a situação dos docentes contratados. Foi possível, como já foi referido, elaborar uma proposta que depois de trabalhada com o ME nos aspectos mais técnicos, veio englobar a grande maioria dos docentes em regime de contrato (anual), integrando-os na carreira existente prevista no ECD em vigor (1996/97).

Essa proposta pode considerar-se como uma forma de regulação conjunta, já que os actores, neste caso os docentes e a Tutela, acordaram claramente numa medida que veio regular a situação de vínculo dos docentes e garantir a estabilidade laboral e pedagógica ao sistema. Foi uma oportunidade única para os docentes poderem finalmente ser ouvidos, e o problema que realmente os preocupava foi de certa maneira resolvido.

No entanto, e quanto ao papel dos sindicatos nestas negociações, e apesar da sua participação, ele foi o de simples concordância com as posições das escolas, não havendo portanto qualquer influência destas estruturas profissionais neste caso específico de regulação.

Actualmente, a Tutela volta a exercer uma forte regulação de controlo, uma vez que criou os instrumentos legislativos para resolver o problema dos professores a contrato do ensino público que, por exemplo na EMCN já ultrapassam os 50% do corpo docente, mas não os acciona e na actual conjuntura política, as escolas e as representações profissionais dos professores não têm conseguido dialogar com o ME, no sentido de se abrirem os concursos para os quadros de escola, acabando com a instabilidade laboral que afecta os docentes contratados desde 1997.

Após esta análise, conclui-se que a influência dos docentes na construção de uma carreira docente foi em certos momentos de grande actividade, conseguindo deixar uma marca positiva com

uma forma de regulação autónoma, em que o seu contributo se revelou útil. Talvez porque a Tutela lhes deu oportunidade de expor as suas opiniões, sentirem que foram ouvidos e o esforço compensado. Noutras ocasiões, também de grande actividade, perderam a oportunidade de se fazerem ouvir, talvez pela forma de intervenção, direccionada para problemas que não estavam relacionados com a Carreira Docente.

Não será suficiente invocar, anos a fio, que ser professor do EAE (área da música) é ser diferente dos restantes professores das outras áreas e que a música tem especificidades de ensino que talvez as outras matérias não tenham, porque os docentes deste tipo de ensino não deixam de cumprir a função de ensinar, que é comum a todos os que se dedicam à prática pedagógica.

Dada a actual conjuntura internacional de crise financeira, que afecta especialmente Portugal, parece difícil, no tempos mais próximos, haver uma alteração da situação dos docentes contratados que lhes permitam satisfazer os requisitos para entrada nos quadros das escolas de música públicas, garantindo-lhes condições laborais estáveis.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objectivo perceber que regulação tem caracterizado o desenvolvimento da carreira dos docentes do EAE, área de música, desde a Experiência Pedagógica de 1971 até à actualidade, tendo-se verificado que ao longo do tempo houve uma diversidade de situações, que evidenciam, da parte da Tutela, algum desconhecimento deste tipo de ensino, que tem as suas especificidades e às quais aquela não têm sabido ou querido responder e, da parte dos docentes, uma demissão traduzida na não utilização dos meios à sua disposição para a definição da sua carreira profissional e uma ausência de estratégias que fossem no sentido da construção dessa mesma carreira.

Com a resistência verificada à aplicação do Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho, os docentes preocuparam-se sobretudo em defender um modelo de ensino que estava a ficar desactualizado e sobretudo desenquadrado em relação à evolução natural da sociedade²⁴, em detrimento de uma acção reivindicativa mais activa e que conduzisse o processo a algo de mais concreto e objectivo, no sentido de reivindicarem um estatuto e uma carreira conducente com EAE público.

A regulação de controlo tem sido a preponderante no que diz respeito ao EAE, em geral, e à respectiva carreira docente em particular. O ME tem revelado alguma dificuldade em lidar com este tipo de ensino, para o qual são necessários bons formadores, o que não se consegue sem garantir a estes uma adequada formação e condições profissionais condignas com a responsabilidade que lhes é exigida pelo exercício da sua actividade de professor.

Por seu lado, a regulação autónoma por parte dos docentes tem-se verificado em menor proporção e teve especial relevo no episódio referido na Parte II deste trabalho, quando é abordada a problemática do horário lectivo, em que faço um relato detalhado da situação, pois pareceu-me pertinente realçar a tentativa de uma regulação local dos docentes em relação ao seu horário lectivo e as diversas “interpretações” (talvez por hábito profissional) que foram feitas ao longo do tempo, sobretudo após o “310”. De facto um horário lectivo de 18 horas não era condicente com “*coisa nenhuma*” como referiu o Jurista, devendo terem sido cumpridos os horários definidos para cada nível de ensino, neste caso específico as 22 horas lectivas.

²⁴ Os ditos cursos superiores do CN não conferiam grau académico nem estavam ligados a qualquer instituição de ensino superior.

Surgiram ao longo desta investigação pistas de extrema importância para uma melhor compreensão da realidade do EAE público em Portugal, pistas essas que, ou por limitação temporal, ou porque não estavam enquadradas na problemática do presente trabalho, não puderam aqui ser incluídas. Temas tais como Regime Integrado/Articulado, Planos de Estudo e Avaliação Docente são questões que se prendem com a carreira docente e com as condições de exercício profissional dos docentes do EAE, da área da música, mas que por si sós constituem objectos a merecer investigação específica.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Ana Patrícia (2007), Modos de Regulação Local do Sistema Educativo: Uma análise de fluxos escolares. ME-DGIDC.
- ARCHER, Elvira, *et al*, José Vianna da Motta, 1948-1998, 50 Anos depois da sua morte, Edição do Ministério da Cultura 1998.
- BARDIN, Laurence (2008), Análise de Conteúdo, Edições 70.
- BARROSO, João (2008), Parecer ao Projecto de Decreto-Lei 771/2007-ME – «*Regime de autonomia, administração e gestão...*» (artigo)
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari, (1994) Investigação Qualitativa em Educação, Porto Editora.
- CARVALHO (1992); Friedman (1991), citados por Nóvoa, no artigo “Para uma Análise das Instituições Escolares”.
- COHEN, March e Olsen (1972), citado por Costa, Jorge Adelino, *Imagens Organizacionais da Escola*, Porto Editora, 2003.
- COLIN, Armand (1997), *Les règles du Jeu, l’action collective et la regulation sociale*. Editado por Creative Commons.
- COSTA, Jorge Adelino (2003), *Imagens Organizacionais da Escola*. Edições ASA.
- CRUZ, Ivo (1947), *in* Boletim do Conservatório Nacional, Vol. 1, Ano Escolar de 1946-1947.
- DELVAUX, Bernard, (2001) *Régulation: un concept dont l’utilisation gagnerait à être... régulée?* Communication aux journées d’études RAPPE – Paris Março 2001.
- DEWEY, (1959: 394-350) citado por Costa, Jorge Adelino, “*Imagens Organizacionais da Escola*”, Porto Editora, 2003.
- ECO, Humberto, *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*, 7ª Edição, Lisboa, Janeiro 1998.
- FERNANDES, Domingos *et al*.(2006) *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico*.

- FORMOSINHO, citado por Costa, Jorge Adelino (2003) *Imagens Organizacionais da Escola*, Porto Editora.
- GOMES, Carlos Alberto Faisca (2002), *Discursos sobre a «Especificidade» do Ensino Artístico: A sua representação histórica nos Séculos XIX e XX*, dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- GONÇALVES, Cecília Margarida Couto de Almeida, (2001) “Tema e Variações”, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- GONÇALVES, Cecília Margarida Couto de Almeida, (2007) “Polifonias - A Avaliação do Ensino Superior de Música como Sistema de Multiregulação”. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- KRAMER, Samuel Noah, (1963), “A História Começa na Suméria”, Edições Europa América.
- LESSARD-HÉRBERT, M, Goyette, G, Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa, Fundamentos e práticas*, 2ª edição,.
- MARTINEZ (1974, p.18) citado por Costa, Jorge Adelino (2003), *Imagens Organizacionais da Escola*, Porto Editora.
- NÓVOA, António, (1999). *Para uma Análise das Instituições Escolares*, citado por VENTURA, Alexandre.
- PERDIGÃO, Madalena (1981) *Sistema de ensino em Portugal*, Fundação Calouste Gulbenkian.
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (2008) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 5ª Edição.
- REYNAUD, Jean-Daniel, (1988) *Les régulations dans les organisations: régulation de contrôle et régulation autonome*. *Revue française de sociologie*, XXIX, 5 – 18
- REYNAUD, Jean-Daniel, (2004) *Les règles du jeu, L’action collective et la régulation sociale*. Edições Armand Colin.

- STOER, Stephen R., (1983) A Reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento ou “disfarce humanista”? *Análise Social*, Vol. XIX (77, 78 e 79), 1983-3º, 4º 5º, 793-822.
- VASCONCELOS, António, (2000). “O Conservatório de Música: Actores, Organização e Políticas”. Dissertação de mestrado, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- VIANA, Mário Gonçalves (1984), Almeida Garrett, pág. 40,-Circulo dos Leitores.
- VIEIRA, Agostinho de Jesus, (2003) Ensino especializado da Música numa Escola Privada, dissertação de Mestrado- Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- WALFORD, Geoffrey, (2001), citado por Barroso, João, (2006). "O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local". *In* João Barroso (Org.), *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores*. Lisboa: Educa, pp.41-70.
- WEBER, Max (1979: 229-232), citado por Costa, Jorge Adelino, *Imagens Organizacionais da Escola*, Porto Editora, 2003.
- YIN, Robert, (2009), “Case Study Research: Design and Methods”, quarta edição. SAGE editores.

5.1. FONTES INTERNET:

-ARAÚJO, Cidália *et al*, Estudo de caso, Universidade do Minho, Estudo coordenado por Clara Pereira Coutinho.

http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf

Sítio Internet consultado em 29 de Julho de 2009.

-BARROSO, João, (2003) Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário, Em Portugal:

Sentidos de Uma Revolução. Educ. Soc., Campinas vol. 24, n.82, p.62-92, Abril 2003

<http://www.cedes.unicamp.br>

Sítio Internet consultado em 29 de Julho de 2008.

-BARENBOÏM, Daniel, citado por CHIZY, Édith CANAT de, “L’IMPORTANCE DE L’ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE DANS L’ÉDUCATION”. (2008) Académie des Beaux-Arts, França.

http://fr.wrs.yahoo.com/_ylt=A7x9Qb7np9ZNNVoArt1jAQx.;_ylu=X3oDMTBzOGdmZWZIBHNIYwNzcgRwb3MDMTYEEY29sbwNpcmQEdnRpZAM-/SIG=13h0ihr9g/EXP=1305942119/**http%3a//www.institut-de-france.fr/upload/pdf/en_ligne/institut/2008_rentree/canat_de_chizy.pdf

Sítio Internet consultado em 29 de Julho de 2009.

-BARROSO, João, (2005) O Estado, A Educação e a Regulação das Políticas Públicas.

<http://www.cedes.unicamp.br>

Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005.

Sítio Internet consultado em 29 de Julho de 2008.

-DIAS, Adelaide –Ética Profissional e Terapêutica da Fala, Dez Códigos Deontológicos

<http://www.google.pt/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CBcQFjAA&url=http%3A%2F%2Frep-ositorio-aberto.up.pt%2Fbitstream%2F10216%2F22234%2F11%2F10codigos%2520deontologicos.pdf&ei>

[=wsA5Tb6ULIqKhQfX4N3zCg&usg=AFQjCNHC1fo7GX5e2WtpWKmLhgDr7uvu9g](http://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali.asp)

Sítio Internet consultado em 21 de Janeiro de 2011.

-FERNANDEZ, P.S., DÍAZ, P.S. (2002) Unidad de Epidemiología Clínica y Bioestadística. Complejo Hospitalario Juan Canalejo.

A Coruña (España) CADATEN PRIMARIA 2002; 9: 76-78

http://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali.asp

Sítio Internet consultado em 7 de Junho de 2009.

-KUNZLER, Caroline de Moraes, A teoria dos sistemas de Niklas Luhmann. Estudos de Sociologia, Araraquara, 2004.

<http://piwik.seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/146/144>

Sítio Internet consultado em 10 de Abril de 2011.

-LIEBER, Renato Rocha, teoria dos sistemas.

<http://www.lead.org.br/filemanager/download/4/teoria%20de%20sistema.pdf>

Sítio Internet consultado em 30 de Março de 2009.

-Meuret, Denis, Pour une des regulations compensatoires. Université de Bourgogne (IREDU), 2001.

http://www.ac-creteil.fr/zeprep/espace_regulation.html

Sítio Internet consultado em 23 de Agosto de 2009.

-YIN, Robert, (2005) "Case Study Research: design and methods" Tradução e síntese: Prof. Ricardo Lopes Pinto. Adaptação: Prof. Gilberto de Andrade Martins.

http://www.focca.com.br/cac/textocac/Estudo_Caso.htm

Sítio Internet consultado em 12 de Setembro de 2009

5.2. FONTES – LEGISLAÇÃO

-Constituição da República Portuguesa, VII Revisão Constitucional (2005).

Lei Magna da República Portuguesa.

-Lei n.º 5/73, In Diário da República I Série, N.º 173 de 25 de Julho.

Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo.

-Lei de Bases, Lei n.º 46/86, In Diário da República I Série, N.º 237 de 27 de Maio.

Estabelece o quadro geral do sistema educativo.

-Decreto Lei n.º 221/74, In Diário da República I Série, de 27 de Maio.

Determina que a direcção dos estabelecimentos de ensino possa ser confiada pelo Ministro da Educação e Cultura a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de Abril de 1974.

-Decreto Lei n.º 310/83, In Diário da República I Série, N.º 149 de 1 de Julho.

Reestrutura o ensino da música, dança, teatro e cinema.

-Decreto Lei n.º 344/90, In Diário da República I Série, N.º 253 de 2 de Novembro.

Propõem uma reforma no Ensino Artístico, alargando-o a todos os níveis e propondo uma carreira distinta para os Docentes com a criação da figura do Professor – Concertista e do Professor – Compositor.

-Decreto Lei n.º 234/97, In Diário da República I Série, N.º 203 de 3 de Setembro.

Estabelece o regime jurídico do pessoal Docente de estabelecimentos públicos de ensino especializado da música.

-Decreto Lei n.º 115A/98, In Diário da República I Série A, N.º 102 (suplemento) de 4 de Maio.

Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.

-Decreto-Lei n.º 75/2008, In Diário da República I Série, N.º 79 de 22 de Abril.

Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

-Decreto Lei n.º 69/2009, In Diário da República I Série, N.º 56 de 20 de Março.

Estabelece o regime de integração nos quadros de escola dos Docentes dos estabelecimentos públicos do ensino artístico especializado da música e da dança com pelo menos 10 anos consecutivos de exercício

efectivo de funções em regime de contrato.

-Decreto-Lei n.º 144/2008, In Diário da República I Série, N.º 144 de 28 de Julho.

No uso da autorização legislativa concedida pelas alíneas a) a e) e h) do n.º 1 do artigo 22.º do Orçamento do Estado para 2008, aprovado pela Lei n.º 67-A/2007 de 31 de Dezembro, desenvolve o quadro de transferência de competências para os municípios em matéria de educação, de acordo com o previsto no artigo 19.º da Lei n.º 159/99 de 14 de Setembro.

-Portaria n.º 370/98, In Diário da República I Série B, N.º 147 de 29 de Junho.

Estabelece os planos de estudo e as condições em que podem ser conferidos os diplomas e certificados de modo a regularizar a situação dos detentores das habilitações obtidas ao abrigo do regime de experiência pedagógica, permitindo, designadamente, o seu ingresso nos quadros das escolas de música.

-Portaria n.º 693/98, In Diário da República I Série B, N.º 203 de 3 de Setembro.

Define os grupos e subgrupos das disciplinas curriculares dos cursos do ensino vocacional da música e aprova o respectivo elenco de habilitações para a docência.

-Portaria n.º 1550/2002, In Diário da República I Série B, N.º 298 de 26 de Dezembro.

Procede a alguns ajustamentos aos planos de estudos dos cursos básicos do ensino especializado de Dança e de Música. Revoga as Portarias n.os 294/84, de 17 de Maio, 815/85, de 26 de Outubro, e 1197/92, de 22 de Dezembro.

-Despacho n.º 17656/98, In Diário da República II Série, N.º 236 de 13 de Outubro.

Na ausência de legislação que defina as condições de entrada nos quadros de pessoal Docente nas escolas do ensino especializado de Música e Dança, vem estabelecer as condições de contratação para o ano lectivo 1998-1999.

-Despacho n.º 13020/2008, In Diário da República II Série, N.º 89 de 8 de Maio

Dispensa da realização da profissionalização em serviço mediante determinadas condições

-Despacho n.º 18041/2008, In Diário da República II Série, N.º 128 de 4 de Julho.

Regula a matrícula nos cursos de Música, em regime supletivo em escolas dos ensinos básico e secundário públicas, particulares e cooperativas.

5.3. OUTRAS FONTES:

-Estatutos do Conservatório Real de Lisboa, Decretados em 24 de Maio de 1841, Lisboa Imprensa Nacional, 1841.

-Parecer do Conselho Nacional de Educação de 10/89, In Diário da República II Série, N° 43 de 20 de Fevereiro de 1990. Assunto: Parecer sobre o projecto de diploma que deu origem ao Decreto-Lei n° 344, de 2 de Novembro.

-Relatório da IGE (conclusões) de 18 de Janeiro de 1993. Da pág. 5091 a 50101.

-Ofício da FENPROF, Ref. FP-166/99, Assunto: Horário dos professores das áreas artísticas de Música e Dança, mantêm-se em vigor de acordo com o Despacho n° 17656/98 de 13 de Outubro.

-Informação n° 25-SEAE/EP/2000, Origem: ME. Assunto: Aplicação do disposto no artigo 79° do ECD – Redução da Componente lectiva, aos professores do Ensino Vocacional da Música.

-DSRH/PD n°. 17675, de 9/05/2000. Assunto: Deferimento de requerimento a solicitar o abono de duas horas de serviço lectivo extraordinário.

-Ofício n° 9784 de 23 de Julho de 2001, Origem: DGAE. Assunto: Aplicação do disposto no artigo 79° do ECD – Redução da Componente lectiva, aos professores do Ensino Vocacional da Música.

-Ofício DSRH/PD2 de 6 de Agosto de 2001. Assunto: Horário lectivo.

-Ofício Circular n° B08028474V de 21/05/2008. Assunto: Horário dos Docentes dos estabelecimentos públicos do ensino artístico especializado da Música e da Dança.

6. SIGLAS UTILIZADAS:

AEEP	Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo
ANQ	Agência Nacional para a Qualificação
CD	Carreira Docente
CEI	Comissão Executiva Instaladora
CORNC	Comissão Orientadora da Reforma do Conservatório Nacional
CN	Conservatório Nacional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRP	Constituição da República Portuguesa
Dc-L	Decreto-Lei
DREL	Direcção Regional de Ensino de Lisboa
EAE	Ensino Artístico Especializado
ECD	Estatuto da Carreira Docente
EMCN	Escola de Música do Conservatório Nacional
EP	Experiência Pedagógica (71)
EPC	Ensino Particular e Cooperativo
ESML	Escola Superior de Música de Lisboa
FENPROF	Federação Nacional dos Professores
IGE	Inspecção Geral de Ensino
ME	Ministério da Educação
QND	Quadro de Nomeação Definitiva
QT	Quadro Transitório
SEAE	Secretário de Estado da Administração Educativa

7. ÍNDICE DO QUADROS:

-Quadro 1. Vantagens e Inconvenientes dos métodos Qualitativos vs. Quantitativos	pág. 34
-Quadro 2. Categorias e sub - categorias de investigação	pág. 41
-Quadro 3. Guião de entrevista aos Docentes.....	pág. 45
-Quadro 4. Guião de entrevista ao Jurista.....	pág. 46
-Quadro 5. Guião de entrevista ao Sindicalista.....	pág. 47

8. ANEXOS

ENTREVISTA COM JURISTA

NOTA PRÉVIA

As transcrições das entrevistas têm uma paginação entre () correspondente às citações no texto.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM JURISTA

(1)

Investigador—Por isso ia-lhe só pedir que me dissesse a sua profissão e a sua carreira académica muito sucintamente, identificar, não dizendo o nome, não há (referencia) nomes só conteúdos, que serão transmitidos no momento de serem tratados.

Jurista—Sou formado em direito e trabalhei muitos anos no Ministério da Educação. Comecei por trabalhar no Gabinete de Estudos e Planeamento de Acção Educativa em 1966, já lá vão muitos anos, depois...depois passei para o Instituto de Acção Social Escolar, onde fui Director de Serviços de Estudos e Planeamento também e depois, em 1978, Janeiro de 78, fui para os Açores como Director Regional da Administração Escolar, e o primeiro papel que me puseram nas mãos para resolver foi o da criação do Conservatório que o Governo Regional já tinha criado, oficializado, passando, integrando, o Conservatório Regional, que era privado, e ao mesmo tempo criando pólos ainda não existentes, mas enfim, que eles queriam pôr a funcionar em Angra e na Horta; simplesmente ninguém sabia o que era isto de um Conservatório...

Investigador—Imagino...

Jurista—Não, quer dizer, é evidente que o Conservatório Regional existia e era particular, mas era totalmente apoiado pela Junta Distrital e por isso pediram imediatamente a sua oficialização; mas simplesmente qual é o estatuto de uma escola destas... – ah!, isso é o estatuto do Conservatório Nacional. O Conservatório Nacional era outra coisa, (dependia) da Direcção Geral do Ensino do Ensino Superior, e a DG também não sabia muito bem o que aquilo era – era um ensino artístico especializado...nem era nem deixava de ser...bom...!...que foi aliás na DG do ES uma herança da antiga Direcção Geral do Ensino Superior e das Belas Artes, das quais se autonomizou da Direcção Geral dos Assuntos Culturais, hoje Ministério da Cultura, não é, que absorveu tudo o que não era ensino; mas como era ensino (o CN) ficou na DG do ES, porquê?...porque era ensino das Belas Artes,...bom, já havia as escolas superiores de Belas Artes, que já se chamavam “Superiores de BA”, mas que também não tinham o estatuto, que era o estatuto existente no ensino superior. Naquela altura só existia o ensino universitário, ora o estatuto dos próprios professores não era o estatuto do ensino superior (universitário), embora os cursos... e isso começa com os cursos de arquitectura...(este) já era considerado um curso superior mas não dava uma licenciatura...

Investigador—Exactamente não tinha grau académico.

Jurista—Não tinha grau académico. Portanto estas situações eram complicadas, a evolução das escolas superiores de BA foi para a integração no ensino superior (universitário)...isto foi na altura também em que se criou depois o ensino Politécnico, o ensino que ainda era anterior ao 25 de Abril...

Investigador—Exactamente.

Jurista—Data da Lei de Bases do Veiga Simão de 1973, e portanto aquilo, quer dizer, ficou pronto e acabou por ser integrado mais tarde. Houve ali um equívoco mas as pessoas preferiram a integração na universidade e lá veio a integrar-se na universidade. Estranhamente o curso de arquitectura integrou-se, se não estou a dizer nenhuma asneira, na Universidade Técnica.

Investigador—Na Universidade de Lisboa, na clássica?

Jurista—Não, as escolas de Belas Artes é que se integraram na clássica. As escolas de Belas Artes já sem a Arquitectura e eu penso que a Arquitectura se integrou e está ali naquele campus que há ali em...

Investigador—Na Ajuda...

Jurista—Na Ajuda exactamente, é isso. A Arquitectura acabou por ir mais cedo para a Universidade Técnica e a constituir-se como licenciatura; a escola de BA que ficou sem a Arquitectura, portanto a pintura, a escultura, etc., ficou mais uns anos pendurada e data mais ou menos de (19)83, foi também ao mesmo tempo que fui ao Conservatório da Madeira, chamava-se assim e portanto...parece-me que já me perdi um bocadinho agora, onde é que eu estava? Ah, pronto. Fui para os Açores, a primeira coisa que me puseram na mão foi a criação do Conservatório. Bom, ... o que é que a gente vai pagar aos professores?, como é que a gente vai definir esta escola? E, quer dizer, olhando para aquela escola era assim: aquilo, os chamados cursos superiores, vinham todos para o Porto ou para Lisboa, só no Porto ou Lisboa é que havia os cursos superiores; nos outros Conservatórios regionais o que é que havia?, havia um curso de seis, sete ou oito anos...

Investigador—Dependendo do instrumento...

Jurista—Dependendo do instrumento, enfim, dos instrumentos ou da estruturação – da Experiência Pedagógica, antes da Experiência Pedagógica, depois da Experiência Pedagógica – pronto, aquilo era um pouco confuso; mas, quer dizer...havia meninos dos dez anos até aos dezasseis, dezassete anos, havia um ensino que não era ensino superior, etc. Portanto o que era isto?, era um ensino Básico e Secundário, não é?, era correspondente a isto; e os senhores professores?, bem os senhores professores eram professores do Ensino Particular – atenção, portanto eles tinham estatuto de 24 horas de aulas (semana), não tinham sequer as 22 horas do ensino oficial, eram 24 horas de aulas...

Investigador—O primeiro ciclo tinha (tem) 25 horas...

Jurista—Sim, mas no Conservatório (Açores) os professores tinham o estatuto do ensino secundário particular, portanto davam 24 horas de aulas, ou 22, enfim, portanto o que é que a gente lhes devia pagar? – o mesmo que se estava a pagar a um professor do ensino secundário?, enfim, em igualdade de circunstâncias ...; isto, um bocadinho independente – aí já é uma concessão e tal – das habilitações formais, porque é claro os professores do ensino secundário... . Há uma célebre reunião do Conservatório (Lisboa) com uma cena...curiosa, em que há uma ilustre professora que diz: “Como é que eu vou ser professora do ensino...passar a ser uma professora do ensino secundário, se eu tenho um curso superior?”, e houve outro professor, que aliás era casado com uma professora do ensino secundário, e disse “Oh, minha senhora no ensino secundário todos os professores têm um curso superior, se não, não são professores.”, mas isto...(risos)...sabe quem era?

Investigador—Quase...

Jurista—De uma ilustre (risos)

Investigador—Pode dizer que não será divulgado...

Jurista—Antecessora sua... (risos) que teve essa saída, que deu azo a uma gargalhada geral. Ressalvando mesmo assim isso, foi o que se passou a pagar-lhes.... Isto significou uma subida de vencimento daqueles professores (nos Açores), porque eles estavam a receber pelas 24 horas o mesmo que os senhores professores do Conservatório (de Lisboa) pelas 12 horas; ora bem, davam metade do horário, e também tinham uns vencimentos mais baixos do que os professores do ensino secundário, ... ou melhor ... eu tenho de resto uma informação em que faço essa comparação, etc. De qualquer forma era uma carreira muito limitada, aliás uma carreira...nem havia carreira, porque só havia professores de 1ª e professores de 2ª, os professores de 1ª, eram os dos cursos superiores (do Conservatório), os professores de 2ª eram os dos cursos gerais..

Investigador—Do básico, do 1º ciclo e por aí fora...

Jurista—Pois...e portanto era isto que havia no Conservatório de Lisboa e os professores do ensino particular dos Açores, recebiam o mesmo que os professores do Conservatório, mas com 24 horas.... Bom, isto foi uma coisa muito boa, agora temos um estatuto definido, que valoriza a carreira Docente, etc., bom, e com várias fases possíveis, enfim uma carreira propriamente, bom...Eu estive lá (nos Açores) quase 3 anos, voltei para cá, e quando voltei para cá, estava no IASE quando fui para lá, e quando voltei para cá, bom...fiquei na Secretaria Geral (do ME); eu lá nos Açores estava requisitado ao Ministério e cumpri a minha comissão de 2 anos, acabei por ficar mais um, foi em 80, quando foi o sismo e foi muito complicado; fiquei até Outubro e quando vim fiquei na Secretaria Geral, e...a certa altura, vieram ter comigo o Prof. Menéres (Barbosa) e a Profª Elisa Lamas...

Investigador—Portanto será a origem do 310? (4)

Jurista—Exactamente. O que é que acontece, é – esta “luz” que surgiu com os professores do Conservatório lá dos Açores, alertou aqui estes... “mas é pá os gajos ganham mais do que nós?, por favor, os professores do Conservatório de Lisboa?, do “Sacrosanto” Conservatório de Lisboa?...mas como é que é isto?”.... Bom, eles foram ter comigo, ... aliás por uma outra razão, foram por causa do museu do Conservatório...também era uma coisa complicada, eles estavam em negociações com o Ministério da Cultura, e eu lá nos Açores como Director Regional da Administração Escolar, tinha a meu cargo toda a administração da educação, cultura e desporto que fazia parte da mesma Secretaria...e portanto também tinha ficado ligado à parte da cultura, etc...e de resto estas coisas têm sempre estas ligações pessoais – o Prof. Menéres tinha sido colega de curso em História do Director Regional dos Assuntos Culturais de lá (Açores), éramos colegas e amigos.

Investigador—O mundo é muito pequeno...

Jurista—E portanto eles sabiam que eu tinha lá tratado do problema dos museus e tal, e vieram ter comigo, para saber como é que havia de ser e tal; bom, e eu lá lhes dei uma notinha qualquer sobre o assunto e tal, ajudei-os lá a encaminhar as coisas, melhor ou pior, mas isso é outro problema, mas enfim lá foi E depois, uns meses depois rebentou ..., quer dizer aquilo estava tudo ..., (havia) que chegar a uma conclusão qualquer, o Conservatório estava todo em tensão, em bulha com a Dr^a. Madalena Perdigão; e foram ter com o ministro e queriam a reforma do Conservatório e tal, e tal. O ministro disse “está bem vamos ver o que se arranja para aí...olhe sabe aquele Dr. Caldeira Cabral que está aí também, ponha-o a tratar do assunto convosco”...

Investigador—Já tinha feito os Açores...

Jurista—E assim fui lá parar, pronto. Já conhecia o Prof. Menéres (Barbosa), a Prof^a Elisa Lamas, etc., bom. De resto eu tinha ligações anteriores, não propriamente formalmente ao Conservatório mas isto são histórias que eu nunca contei a ninguém...(risos), há muitas pessoas que sabem, mas quero dizer, eu.... A minha mãe era muito amiga da Professora Maria Augusta Barbosa, não sei se ainda se lembra dela?

Investigador—Sim, sim...

Jurista—Ainda é viva, e então ela era de resto madrinha do meu irmão Pedro, mais novo do que eu, e eu era padrinho, éramos compadres, (risos), ainda hoje lá vou visitá-la, não tantas vezes como queria, mas enfim ..., mas então ela dava cursos de História da Música, cursos particulares, com uma série de alunos e eu também lá estava caído; (eram) o António Vitorino de Almeida, a Melina Rebelo, que também estava na comissão de reestruturação do Conservatório (em 1981), portanto

eram essas ligações pessoais que se criam, a Carmo Norton e outros, o Victor Dinis, não sei se sabe quem é?, violinista e depois foi para o Brasil, o Santiago...

Investigador—Santiago Kastner? (5)

Jurista—Não o Armando Santiago, que foi para o Canadá e foi director do Conservatório do Quebec, etc. Estávamos todos dentro do grupo, a Maria José Nobre...não sei para onde anda...ela esteve por Castelo Branco, ela esteve nos Estados Unidos e doutorou-se por lá, depois esteve em Castelo Branco...

Investigador—Há muito tempo que não ouço falar dela...

Jurista—Mas enfim só para dizer que eu andava também nesses meios e portanto conhecia várias pessoas que estavam no Conservatório nesse momento já como professores, etc., e portanto alguma ligação também pessoal...

Investigador—Isto nos anos 80...

Jurista—Isto nos anos 80, exactamente inicio dos anos 80, 81, pois, princípios de 81 foi quando comecei a trabalhar nisso. Bom, portanto eles vieram ter comigo, o ministro nomeou, enfim, para superintender esse grupo o Professor Alberto Ralha – que faleceu agora há poucos dias, em Dezembro, salvo erro – e começámos a trabalhar, pronto! E a ideia fundamental, que enfim vai muito no meu feitio é...bom eu vou para lá, tenho uma ideia do que me parece que será certo, mas eu vou para lá e eles vão-me dizer quais são os problemas; vamos negociar aqui esta coisa, vamos assentar num esquema. E assim foi – a primeira proposta feita ao Ministério sobre a estruturação do “310”, do ensino e da carreira Docente, etc, etc., (foi) redigida por mim, mas não foi assinada por mim, foi assinada pela comissão directiva do Conservatório; portanto a responsabilidade não é minha é deles, (risos)! É claro que ele (310) levava uma ideia, mas essa ideia não tinha nada de original, não é?, essa ideia não tinha nada de original, para além daquilo que eu lhe disse há bocadinho – nos Açores uns meninos que dos 10 aos 16 anos, estudavam no ensino secundário no liceu e nas horas vagas iam ao Conservatório, infelizmente era assim e toda a gente achava que era infelizmente assim, e havia já as experiências do ensino integrado em Braga, enfim havia várias tentativas de ensino articulado, que também não funcionava...

Investigador—E a Experiência Pedagógica também não tinha corrido muito bem...

Jurista—A Experiência Pedagógica começou em 71 e foi interrompida em 74, 75 e depois ficou-se numa auto-gestão até 77...

Investigador—Nunca foi legislada...

Jurista—Exactamente, sim, mas a Experiência Pedagógica... E nisso o Conservatório também tem uma história “triste”, que é a seguinte: A Reforma de 1930 procurou ajustar o sistema de ensino do

Conservatório ao sistema de ensino secundário da época; ora o sistema de ensino em 1929 era, salvo erro, era: 2, 3 e 2, portanto o ensino pós primário, os 2 anos iniciais do ciclo preparatório, mais tarde assim chamado, os 3 anos do curso geral dos liceus e os dois anos do curso complementar... (6)

Investigador—Exactamente...

Jurista—Não, 1 ano do curso complementar, ... não, 2 anos do curso complementar...

Investigador—Faziam os 7 anos do liceu...

Jurista—Exactamente faziam os 7 anos do liceu. Em 1930 houve um “génio” qualquer que resolveu que isto não era o melhor sistema e que era preferível fazer 3 mais 3...isto soa-lhe alguma coisa dos cursos do Conservatório? 3 mais 3? Pois, era a reforma de 1930, era 3 mais 3; e depois podia haver mais 1 que era um ano propedêutico, que era a entrada no ensino superior; portanto os cursos liceais eram de 3 mais 3, em 1930 fez-se esta reforma do liceu, e depois fez-se uma reforma do Conservatório que se ajustou à reforma do liceu; só que em 1931 voltou tudo atrás, os liceus...(protestaram) e voltou tudo atrás; mas o Conservatório manteve-se mais 40 anos com os 3 mais 3, porquê? E isso é fácil de explicar: é a “especificidade do ensino artístico”...era?, não era! Bom. Em 1970 estava-se a preparar uma lei de bases, a nova Lei de Bases de 1973. Qual era o esquema dessa lei de bases?, passava a haver um 12º ano, não é verdade, e então fazer quatro, mais 2 mais 2; isto diz-lhe alguma coisa do 4º ano?

Investigador—Sim...

Jurista—4º ano de educação musical, 4º ano de instrumento, 4º ano...pois foi a reforma de 1971; só que a lei de bases de 73 nunca chegou a entrar em vigor; ah!, mas o Conservatório sim, ... mas essa era a “especificidade do ensino artístico”...

Investigador—Voltámos à...

Jurista—Voltámos, a história repetiu-se estupidamente – na tentativa de ajustar à reforma do ensino geral, ajustou-se a uma coisa falhada, por duas vezes isto aconteceu, já era preciso azar, bom! Mas as pessoas no Conservatório não tinham essa noção e acharam que aquilo era absolutamente obrigatório, porque era a “especificidade do ensino artístico”; bem, aquilo não tinha nada de especificidade do ensino artístico, tinha simplesmente o azar de ter caído naquelas fases de transição. Bom! Agora havia uma outra coisa que era a especificidade do ensino artístico no sentido de ser o instrumento, o instrumento...o instrumento, com a formação musical ao lado, mas era só o curso do instrumento, bom! E portanto os músicos tinham uma particularidade – “coitados” só tinham a 4ª classe!

Investigador—Já não correspondia muito à verdade...embora houvesse...

Jurista—Nunca correspondeu à verdade, quer dizer, nunca correspondeu à verdade...!

Investigador—Mas havia alguma verdade! (7)

Jurista—Eu, quando me diziam essa...; é claro que havia alguma deficiência, digamos de cultura geral; mas mesmo na reforma de 1930 chegou-se a meter dentro do Conservatório as disciplinas de história e geografia, salvo erro e não sei se português, uma coisa qualquer desse género, que correspondia à formação geral do 3º ano, do tal 3º ano do liceu; depois os outros 3 anos, pronto, já eram mais específicos e tal, mas pelo menos esta ... e isso ainda se manteve durante muitos anos e depois baixou para o 2º ano, visto que era só...o 2º ano de português, ou de não sei quê, já não me lembro de quê, e era preciso ter para poder inscrever-se no 3º ano de...como é que era no curso geral, pois...não como é que era? O curso geral eram os primeiros 3 anos e os outros 3 anos eram...

Investigador—Eram o curso superior?

Jurista—Era o curso chamado complementar...não sei se já tinha em 1930 essa designação mas eu julgo que sim.

Investigador—Mas em 1919 Viana de Mota já aponta algumas disciplinas também.

Jurista—Exactamente Viana da Mota também, exactamente pois, portanto já vinha de trás, tem toda a razão; e em 1930 exigia-se isso; e depois era obrigatório (para) inscrever-se no 3º ano do Curso Geral ter estas disciplinas do liceu feitas, mas claro as pessoas iam fazê-lo em curso individual etc. Mas isso chega a um ponto nos anos 70, em que já não fazia qualquer sentido, não é?...

Investigador—Eu ainda apanhei, quando entrei no Conservatório em 1969, havia a disciplina de Português e Francês, que era o Prof. Eurico Lisboa que dava o Português em 1969...

Jurista—Em 60? Isso já era uma integração...

Investigador—Eu estava no liceu...

Jurista—E isso era de facto ideia que vinha muito de trás, que vinha do Viana de Mota da reforma de 1919, de que tinha de haver essa base de cultura geral comum a toda a gente. É claro, até a um certo ponto, depois a coisa era mais específica, etc. Mas evidentemente com o alargamento de toda a escolaridade obrigatória até ao 6ºano e depois ao 9º ano, é evidente o que é que toda a gente fazia?, tinha que fazer o liceu “ai meu menino, tens que fazer o liceu”!; o paizinho e a mãezinha não deixavam, pronto, “porque essa é que é a tua vida, depois se tiveres jeito para tocar...”...(risos)

Investigador—Exactamente.

Jurista—Era isto e portanto é evidente que com a escolaridade obrigatória até ao 9º ano, e já na altura se falava em prolongar mais ainda, evidentemente era indispensável que as pessoas tivessem essa base; mas também era indispensável aliviar o currículo, o que já se tinha tentado no ensino

integrado, não é? No ensino articulado não havia nenhuma definição, não era ensino articulado, naquela altura chamava-se articulação de horários, não havia uma integração do currículo e foi isso que se procurou fazer no 310, que muitas vezes é acusado de ser apenas uma..., um decreto burocrático, que quis meter a coisa nas baias burocráticas, igualar tudo e não tendo em conta a especificidade do ensino artístico. Bom! Na verdade não era bem isso e em primeiro lugar (era) de facto uma ideia de uma reforma pedagógica, que contemplasse essa integração no currículo, aliviando os alunos daquilo que ...(carga horária). Fora isso, havia uma outra coisa que era...os programas do 3º ano, que depois já passaram para o 4º, porque praticamente os programas do 4º ano eram os do antigo 3º ano. E o 4º ano quem é que o fazia em 4 anos? (8)

Investigador—Era difícil...

Jurista—Era muito difícil fazer o 4º ano em 4 anos; e depois dependia ... se fosse no clarinete fazia, no piano não, nem pensar nisso. Bom! (risos)

Investigador—Essa é uma batalha que ainda temos hoje.

Jurista—Ah pois é! Pois é...mas isso, hoje a batalha tem outros contornos (risos). No Conservatório Nacional, tem outros contornos, mas...(risos). Aqui há tempos houve um rapaz nosso conhecido que se quis inscrever no Curso de Canto e foi lá e perguntou: “Bom, quantos anos é que são?”, e tal. “Bom, o curso geral de Canto são 3 anos; bom, mas não pense que faz em 3 anos! Ah sim, não faz em menos de 6”. É claro que se tinha de dar o programa todo de canto, não é...; isto não foi agora, já foi há uns dois três anos...

Investigador—Também em três anos não se faz um cantor, é evidente...

Jurista—Pois, é evidente que não, mas um curso geral não é para fazer completamente um cantor, não é? Ah, mas a função do Conservatório é fazer “até ao fim”, não é?; pronto, é esta ideia ...; e portanto passar para a escola superior ... “isso a escola superior é qualquer coisa que a gente rejeita, o Conservatório é que tem de ser, pronto!”; e depois vem a contestação toda e a ideia do “ensino vertical” – que o ensino tem de começar no mesmo sítio, desde os 5 anos com o mesmo professor até aos 25 anos de idade, até ao curso superior, etc. Isto é um dos mitos da carreira Docente não é? Porque isto tem que ver com a carreira Docente, dar a alunos ..., tem...tem que ver com a carreira Docente, tem a ver com a concepção do professor.

Investigador—É mais a carreira pedagógica...

Jurista—Pois, “o aluno tem de ser aluno daquele mestre para toda a eternidade!, isto de mudar de professor é altamente negativo, cada professor tem o seu método”. É claro que isto é uma teoria pedagógica; porque há outra teoria pedagógica que diz que quando ele (aluno) muda dá um “salto”, não é?, porque é obrigado a refazer tudo aquilo que já fez, a sua técnica, com uma outra

perspectiva, pronto, (risos); mas isto são perspectivas diferentes, que têm que ver depois com a carreira Docente, não é. O que é um professor do ensino “secundário” (9) do Conservatório – “coisa horrível”!; o que é um professor do ensino “superior” do Conservatório, aquela coisa que acha que é superior a tudo e a todos! ... a nós sobretudo. Bom! Isto tudo gerou de facto uma situação muito complicada; a situação que eu em 87, fiz uma proposta ...; porque isto tinha muito que ver com uma outra coisa: a criação das escolas superiores separadas do Conservatório, e quem herdou o “sacrossanto” Conservatório foi a escola “secundarizada”, horrivelmente “secundarizada”; eu estou a fazer a caricatura...

Investigador—Evidentemente.

Jurista—Reconheço, e o problema é esse. Isto gera um mal estar entre as pessoas, não é, que se teria evitado se a escola superior (de música) tivesse herdado o Conservatório e se (se) tivesse criado autonomamente uma escola de nível básico e secundário que começasse a fazer o trabalho...eu penso que hoje o Conservatório já está mais para aí virado e já tem secções de bairro...

Investigador—Não tem...

Jurista—Mas fala-se em criar em Oeiras.

Investigador—Em criar pólos na Amadora e Odivelas.

Jurista—Têm pólos? É isso. Isso foi uma das coisas que eu defendi, tinha que ter e podia integrar aliás num projecto pedagógico comum, os pólos já existentes de ensino particular que havia nessa altura – uma escola em Algés, no Palácio Anjos, que agora já não há, mas havia, a de Linda-a-Velha, havia a Academia de Amadores de Música, a AAM não a Academia de St^a. Cecília, bom, a AAM claro mas essa era ali mesmo ao lado.

Investigador—A Fundação Musical dos Amigos das Crianças.

Jurista—A Fundação Musical dos Amigos das Crianças, e se calhar havia que criar um pólo em Oeiras, um pólo ma Amadora, um pólo...pronto...

Investigador—Em Loures existe agora.

Jurista—Em Loures pois. Quer dizer, porquê? Porque exactamente o ensino articulado só pode fazer-se, ao nível do ensino básico até ao 9º ano, só pode fazer-se pela proximidade dos alunos; é utópico pensar que as “mãezinhas” vão levar os meninos, isso era antigamente, quando as mãezinhas não faziam mais nada a não ser de “mãezinhas”, mas as mãezinhas agora trabalham...

Investigador—A sociedade mudou.

Jurista—Pois, a sociedade mudou e portanto o Conservatório do “Bairro Alto”, tem de ser o Conservatório Regional do Bairro Alto, quer dizer que abrange ali o Bairro Alto, ainda com a concorrência da Academia de Amadores de Música.

Investigador—Exactamente... (10)

Jurista—Mas pronto, o que fazia sentido era então reunir naquele edifício central, digamos assim, reunir os cursos de nível 10º, 11º e 12º (anos) assim e porque não em proximidade com os cursos superiores, não é? Mesmo que tivessem uma autonomia pedagógica, mas num conjunto em que os alunos se iam integrando também, etc. Bom, mas isto ... mas isto era um projecto, não teve na altura... A razão fundamental, na altura do 310, para isto não acontecer foi a preocupação que havia no Ministério e que se compreende, de que as escolas superiores tinham de nascer livres dos compromissos – tinham que escolher de facto os melhores professores, os habilitados, não sei quê, e livres dos compromissos com aquilo que havia antes, e que era o caso designadamente também das escolas do magistério primário, mas que acabou por absorver nas escolas superiores de educação, estas acabaram por absorver e era isso que acontecia naturalmente. É evidente que as escolas superiores foram buscar professores fora do Conservatório, mas também foram buscar muitos professores ao Conservatório, não é? Como é evidente, porque os melhores também lá estavam, não todos, havia bons que não estavam lá, até por limitação de vagas etc. As pessoas entram e depois nunca mais saem, e portanto arrastam-se durante anos; mas isto teria possibilitando um outro tipo de coisa, bom. Mas esta proposta de 87 não foi aceite pela escola superior, que naquela altura já estava em conflito aberto, e, bom, era a subversão total daquilo; e também não seria aceite pelo próprio Conservatório que se veria esvaziado, absorvido pela escola... pela odiada escola superior. Criou-se de facto uma tensão que foi muito negativa.

Investigador—Deixe-me perguntar: acha que pelo facto de terem ficado fisicamente no mesmo edifício não terá ajudado a essa separação real?

Jurista—Bom, na altura não havia outra solução, não é. Eu penso que foi sobretudo depois da saída do edifício que se agravou esse corte, não é...talvez tendesse a pensar que isso se agravou ainda depois da saída do edifício, acha que não?, que, que....

Investigador—Não sei, estou como...

Jurista—Pois, quer dizer, já não me lembro bem, depois manteve-se muito tempo numas salas lá em cima, o Centro de Documentação e uma ou duas aulas, que se mantinham lá, numa certa tensão, mas agora não me lembro em pormenor. A escola, quer dizer, as escolas (superiores) foram criadas em (19)83, mas efectivamente só começaram a funcionar em 1987, Janeiro e Fevereiro de 1987, e esses quase quatro anos, esses três anos e tal de indefinição das próprias escolas superiores alimentaram no Conservatório todo esse ...; quer dizer, a não criação imediata da Escola Superior (de Música), que criou também essa tensão, não é, “agora tu vais e eu fico”, e tal; e depois é o tal complexo da “secundarização”, não é? Bom, que enfim compreende-se na...pronto, no contexto; e

evidentemente, em relação ao Conservatório de Lisboa e Conservatório do Porto, que eram os tais que tinha os cursos superiores, bom.... Agora, não há dúvida ... quando há bocadinho... – voltando muito atrás – lhe dizia ... quando eu fui para lá com estas ideias, estas ideias não tinham nada de original; estas ideias de quê?, de inserção no sistema (educativo) não tinham nada de original; afinal, aquando da Experiência Pedagógica tinha-se tentado fazer exactamente isso; aliás, como lhe digo, a própria coisa em 1930 também tinha; mas a Experiência Pedagógica tinha tentado fazer isso e depois a Experiência Pedagógica afundou-se no 74, 75; em 77 salvo erro 78, 77 ainda começaram os gestores do Conservatório, aquela fase também muito confusa e muito tensa lá dentro...e depois ai a partir de 78, 79 a Dr^a Madalena Perdigão, agora não no Conservatório mas no gabinete do ministro, no Gabinete Coordenador do Ensino Artístico procurou, digamos, definir uma lei de bases do ensino artístico, era aquele Plano Nacional do Ensino Artístico, inserido dentro da lei geral de bases e propondo exactamente uma integração, no fundo, no sistema geral; portanto quer nas carreiras Docentes, quer a integração no sistema de ensino, que era fundamental, dar uma carreira ao aluno que seja paralela a qualquer carreira de formação profissional, bom.

Investigador—Incluindo os professores numa carreira Docente?

Jurista—Incluindo também os professores numa carreira Docente, semelhante à do ensino secundário. Esta semelhança ... houve várias tentativas de negociação de coisas que nunca se chegaram a concretizar ...; e depois houve um despacho, quer dizer, que reduziu para as 18 horas, mas que não se baseava em coisa nenhuma, quer dizer, foi uma coisa arbitrária.

Investigador—Não é o 310 que vem dizer as 18 horas?

Jurista—Não, o 310 diz uma coisa que está aí...(procura-se o exemplar) é este, o 310 diz uma coisa ..., depois tem uma vasta secção de transição do pessoal Docente, “os actuais professores...”; o que diz em relação ... em relação ao pessoal Docente é que se integra...é que se integra nas carreiras Docentes do respectivo nível de ensino...onde é que está? Regime de transição ... já começa aqui, da Carreira...carreira Docente, “aplicam-se aos Docentes do ensino da música de nível preparatório e secundário as disposições sobre carreiras, constantes no Decreto Lei 513M1/1979 (de 27 Dezembro)”, do ensino secundário. Aos Docentes do ensino da música de nível preparatório e secundário, “as habilitações serão fixadas por portaria...”; porque evidentemente havia especificidades.

Investigador—Havia que legislar à posteriori...

Jurista—pois, havia que legislar adequadamente às habilitações, que não eram as habilitações normais do resto...(dos professores), o sistema de profissionalização – portanto previa-se também a profissionalização – “será definido...etc”., “os concursos a que se refere este artigo regulam-se pela

legislação geral aplicável aos concursos, etc.”. Isto foi muito contestado também porque, evidentemente, os professores deviam de ter um concurso de provas práticas e não concurso meramente...(documental).

Investigador—Mas não fazia sentido fazer também um concurso com provas práticas?

Jurista—Podia fazer, quer dizer foram feitos ajustamentos...

Investigador—Para além do concurso documental?

Jurista—Para além das documentais, claro; evidentemente que poderia fazer sentido, poderia fazer sentido, se bem que os concursos documentais deviam documentar uma carreira que comprovava ..., não é? Portanto, quer dizer, poderia não ser indispensável fazer um concurso de provas práticas.

Investigador—Poderia ser redundante...

Jurista—Desde que, claro, desde que o que se exige num concurso documental comprove uma carreira artística, quer uma carreira, quer uma carreira Docente, nesse domínio, não é? Portanto, poderia ser ou não.... “Poderão ser contratados para prestação de serviços” etc,.... Pois, isto é outra coisa que estava prevista e não sei se hoje se faz um pouco – “Aos Docentes do ensino da música de níveis preparatório e secundário poderá ser distribuído serviço em diferentes estabelecimentos de ensino, incluindo a leccionação de iniciação musical e instrumental, no ensino preparatório e no ensino primário, na educação pré-escolar, em turmas reguladas por despacho”; portanto já aqui se previa que pudesse haver uma iniciação ao nível...

Investigador—Ao que se chama hoje as AECs.

Jurista—Hoje as AECs; mas as AECs, atenção, atenção, estão situadas fundamentalmente no domínio da preparação musical geral e não das iniciações instrumentais; o que se previa aqui, aos Docentes, portanto, poderia se atribuída serviço de leccionação, de iniciação musical e instrumental no ensino primário e na educação pré-escolar, ... até na educação pré-escolar, bom, “em termos a regular pelo Ministério da Educação”; “quando o serviço destes Docentes obrigar à deslocação dos estabelecimentos onde estão colocados, dá direito à compensação dos encargos de deslocação, nos termos da lei geral”. Isto o que é que previa? É que pudesse haver professores que circulam, porque dão duas horas aqui, duas horas ali, duas horas acolá, não é? E isto é uma coisa que já estava prevista no 310, e que me parecia importante. “Aos Docentes do ensino superior aplica-se o estatuto das carreiras Docentes do ensino superior politécnico”; isto, claro, foi outra opção que foi discutida, porque o Plano Nacional de Educação Artística encaminhava-se no sentido do ensino universitário, da integração do ensino da música no ensino universitário; entretanto em (19)80 foi criado o ... (Departamento de Ciências Musicais, na Universidade Nova de Lisboa). O Plano Nacional de Educação Artística é de (19)79; eu não sei se você tem o Plano Nacional de Educação Artística?

Investigador—Não tenho...

Jurista—É muito difícil, é espantoso ...; a Dr^a Cecília tem de certeza, mas o António Ângelo de Vasconcelos, não encontrou isto no Ministério, (risos) encontrou aqui na minha papelada.

Investigador—Plano Nacional de Educação Artística.

Jurista—Seria engraçado ver o que é que se aí dizia sobre as carreiras Docentes, se é que se dizia alguma coisa, que eu já não me lembro.

Investigador—Irei fazer pesquisa.

Jurista—Pois, a Dr^a Cecília tem de certeza, que ela trabalhou nisso; mas o António Ângelo de Vasconcelos, quando foi ao Ministério, aos arquivos lá em...

Investigador—Na 5 de Outubro possivelmente...

Jurista—Na 5 de Outubro também, mas o que acontece é que muito do que havia na 5 de Outubro foi tudo despejado para uns armazéns que o Ministério tem em...

Investigador—No Instituto Histórico da Educação?

Jurista—Sacavém, é uma coisa que há para ali em Sacavém, não sei exactamente onde é, também nunca lá fui. Mas pronto, ele procurou por aí tudo e não encontrou nada. É espantoso, até porque aquilo foi distribuído por toda a gente; eu recebi lá também nos Açores e vim cá a uma sessão em conjunto com toda a gente, etc. Portanto há-de haver muita gente que o tem, mas ele estranhamente não encontrou isso no Ministério; mas a Dr^a Cecília tem com certeza e eu tenho-o, o António Ângelo Vasconcelos tirou fotocópias do meu, mas neste momento confesso-lhe que não encontrei ali. Portanto o que se dizia...Ah pois...pronto, mas isto já é do ensino superior; o que está a estudar, não é ensino superior.

Investigador—Não é só o secundário.

Jurista—“Ensino Particular e Cooperativo”, etc., ... os contratos simples e os contratos de associação, isto nunca foi aplicado como eu preferiria, mas enfim ...; depois, regime de transição em relação ao pessoal Docente – “Regime de transição do pessoal Docente”, “os professores beneficiam do regime de transição previsto”, etc. “São criados os quadros transitórios ...”, “Têm direito a ingresso no quadro transitório os professores com mais de 5 anos, etc., será contado o tempo prestado no ensino particular...quadro transitório, etc...Os professores do quadro transitório do ensino superior serão equiparados ...; aos professores do quadro transitório que prestam serviço nos estabelecimentos de música complementar e secundário poderão ser atribuídas de acordo com as necessidades de serviço até 18 horas semanais”. Ou seja, o que se dizia aqui é que eles conservavam o seu direito às 12 horas, no entanto podia ser atribuído até 18 horas por necessidade de serviço, ou seja, apontava-se até às 18 horas semanais de serviço Docente ou equiparadas, só

podendo ser consideradas horas extraordinárias as que excedam aquele número (14) (18h). Bom, isto tinha que ver com quê? Isto tinha que ver com não criar um fosso muito grande entre os novos contratados, que eram contratados com base nas 22 horas, e os que já lá estavam, com base em 12 horas e que, se dessem 13 ou 14, já estavam a receber horas extraordinárias; isso não era justo, até às 18 horas podia ser-lhes distribuído sem ganharem mais.

Investigador—Mas e todos foram contratados com 18 horas no máximo...eu fui.

Jurista—Pois, mas isso foi depois deste despacho, pois foram, mas essas 18 horas não podiam ser, tinham de ser 22 horas. Atenção essa diminuição de 4 horas não teve que ver com o decreto (310) e o que este decreto dizia era as 12 horas, podiam ir até às 18 horas, só a partir das 18 horas é que eram extraordinárias. Porquê? Na carreira com base nas 22 horas ao fim de não sei quantos anos passava a 20 e ao fim de não sei quantos anos passava a 18 horas. Portanto, as 18 era o horário dos professores do ensino Secundário, era de 18 a 22 horas, não é? 18 no fim da carreira, 22 no início da carreira, mas as 18 era o mínimo que os professores do ensino secundário tinham. Bom. É claro, não estamos a falar do ensino nocturno, pois ... e as direcções de turma, de departamento, tinham reduções em função das 18, das 20 ou das 22.

Investigador—Então terá havido aqui uma interpretação muito peculiar da legislação?

Jurista—Não houve interpretação nenhuma, os professores estavam todos em pé de guerra com aquilo tudo. Disseram: “pronto, calem-se lá todos, dou-lhes as 18 horas a todos” (risos). Está a ver ...; mas foi uma coisa que não teve uma base de equiparação nem àquilo nem àqueloutro, ou seja, criou-se uma situação de excepção, de “especificidade” do ensino artístico. As 18 horas ... é porque são artistas, é por isso, é por isso, não podem ter 20 ou 22, porque são artistas, só podem ter 18! Mas está a ver, eu estou a dizer isto desta forma irónica, da “especificidade” do ensino artístico ...; mas é que, de facto, este termo de “especificidade” do ensino artístico passou a ser daqueles chavões...

Investigador—Uma capa para esconder...?

Jurista—Interesses que são muito compreensíveis. Depois outra coisa que se tentou, ... porque havia sempre um problema, ... Os professores do EAE têm que ser artistas, ser artistas praticantes, não é? ... têm que tocar, e não há tempo ..., não pode ser uma coisa e outra. Então tentou-se negociar uma coisa deste tipo: muito bem, o professor é contratado para dar as 22 horas ou seja lá o que for, as 18 horas de aulas, bom, mas pode ser dispensado em função de uma prática artística, mas também não é uma prática artística qualquer. Depois foi complicado definir o que era isso, incluído no ordenado do professor; ou seja o professor daria concertos, tudo bem; daria concertos para os quais estava dispensado então de horas de aulas; não era para ir dar concertos para a

“Cochinchina”, naturalmente a ser pago pela escola, ... porquê? Você está em (15)
Linda-a-Velha e agora só dá metade do horário porque vai dar concertos por esse mundo fora; então
o que é que a escola de Linda-a-Velha tem que ver com isso? Não, agora, se você der regularmente
concertos no Conservatório e para o prestígio do Conservatório, como exemplo dos seus alunos,
ah!, isso sim!; pronto, se tiver essa prática artística ali; ... agora se tiver um segundo emprego, isso
é outro problema. Se tocar na orquestra sinfónica nacional tudo bem, mas isso é outra questão, não
é? Isso aí é naturalmente incompatível com a exclusividade, mas os professores do ensino
secundário não tinham exclusividade, portanto desde que os horários (permitissem) podiam fazer
uma outra carreira artística paralela; não havia razão para essa carreira artística paralela ... e
portanto também não havia digamos razão... – essa carreira artística paralela, é pago para isso, não
é verdade? – fazer reduzir o número de aulas, pagando-se o mesmo, não é?

Investigador—Nunca foi posta a hipótese aos professores de haver duas carreiras paralelas, ou seja
um professor “artista” que tem um horário reduzido e que ganha, ganharia consoante a carreira, para
permitir fazer os tais concertos e o professor na sua pura acepção da palavra?

Jurista—Ouça, nada impede que esteja contratado a tempo parcial, isso qualquer professor pode
estar, porque tem um trabalho intensivo na orquestra, não sei que mais, não pode dar 22 horas, está
bem, mas pode dar 10, pode dar 8...

Investigador—Ou 12...

Jurista—Ou 12 e então, bom, mas não está a receber um ordenado por inteiro, está contratado a
tempo parcial, também não está a ocupar um lugar de quadro...

Investigador—Exactamente.

Jurista—Mas isto faz parte do senso comum; aliás há uma outra coisa, que já agora isto tem a ver
com a carreira Docente, e que é o seguinte: Quando eu cheguei ao Conservatório o Sr....Ah! Como
é que ele se chamava, o secretário do Conservatório? Ah! Já lá vão 30 anos...já lá vão 30 anos!

Investigador—Eu também estou a tentar...(Sr. Antunes)

Jurista—Então o secretário do Conservatório o Sr. ...está-me debaixo da língua ..., veio-me expor
um assunto que era complicado, quer dizer, “Isto agora com a complicação do estatuto da função
pública ...”; havia um problema com as faltas, as faltas, porque as faltas, agora já não me lembro
bem exactamente qual era o problema, mas...as faltas eram descontadas de uma maneira...porquê?
Porque eles como só davam 12 horas de aulas, aquilo era considerado pelo Ministério das Finanças
e pela Administração Pública como um tempo parcial. E pronto, eles ganhavam pela letra não sei
quê, tinham um lugar de quadro na letra baixinha, mas depois aquilo era considerado um tempo
parcial ...! Mas então, a final de contas era um lugar de quadro..., não era um tempo parcial, se era

um lugar de quadro; isto não encaixava dentro daquilo! Ora eu tinha passado por uma situação semelhante a esta, que era a dos médicos escolares no Instituto da Acção Social Escolar, que era a dos médicos escolares – os médicos escolares tinham 18 horas de serviço, mas tinham um lugar de quadro de médico daquela escola e não sei quê; mas estas 18 horas de serviço – os funcionários públicos tinham 36 – era obviamente meio tempo, e lá estavam depois essas regalias, não sei quê, eram todas de meios tempos, não sei de quê, e era considerado tempo parcial. Ora bem, porquê é que isto era assim? Isto também não era tão original como isso, porque os professores do ensino superior no fundo também se considerava, tinham evidentemente escalões lá em cima, os prestígios e a sua coisa etc. ... mas era considerado um tempo parcial; esta história da dedicação exclusiva que mais tarde foi criada, etc., não existia; porque era suposto que o Prof. de arquitectura era um Arquitecto, que o Prof. de Engenharia era um engenheiro...

Investigador—Praticante como o músico...

Jurista—Que o Prof. de Medicina, bom, se ele não era um médico e não tinha a sua clínica, o que é que ele sabia daquilo, não é? Bom, portanto, isto era um complemento para os que sabiam mais, mas não eram professores em tempo inteiro, isso não era concebível, que fossem só professores de medicina, só ali fechados ali a ensinar, a ensinar o quê? Tinham que estar na prática! O mesmo acontece com os músicos – os professores do Conservatório, era suposto, eram músicos a fazer música em qualquer sítio e por isso tinham ali um tempo parcial de 12 horas para dar aulas, para ensinar aquilo que sabiam e que praticavam, não é? Bom, só que esta perspectiva (actual) era diferente, é uma perspectiva do professor de tempo pleno e que ensinava a tempo pleno e que evidentemente com 22 horas não tinha tempo para andar a fazer concertos e para andar a tocar na orquestra, não é?

Investigador—Exactamente...

Jurista—Como conciliar as duas coisas, e tal. Há um papel curioso que eu tenho ali. (a entrevista é interrompida neste ponto para consulta documental)

Jurista—Agora conduza isto com mais...

Investigador—Agradeço ... é que são elementos extremamente...(importantes). Esta versão (do 310) que foi apresentada aos professores, este preâmbulo tem cinco pontos, o decreto final tem dez, o documento final está dividido em dez pontos, este aqui tem cinco, houve alguma razão na altura, se é que se recorda...

Jurista—Mas não tem aí o (310 final)?

Investigador—tenho em computador...parto do pressuposto que o documento final não estaria pronto, do documento final...

Jurista—O que importaria era ver o que é que está a mais, é como lhe disse, eu tenho ali, encontrei duas versões disso que identifiquei...

Investigador—A versão final nunca foi, antes de ser publicada, não foi mostrada aos professores ou já foi consequência do trabalho em conjunto com eles?

Jurista—Isso foi já do trabalho em conjunto, foi; foi aliás aquilo que tenho ali também – a lista das escolas e das personalidades; eu não sei, isto não é vulgar, fazer decretos-lei, ouvir tanta gente, eu tenho ali a lista das personalidades que foram ouvidas...

Investigador—Ouvidas?

Jurista—Que nunca mais acaba ... São salvo erro cinco para além das escolas, e das escolas particulares também, não é. Não sei se foi enviado a todas as escolas particulares mas pelo menos foi enviado às AEEP, foi enviado a todos os Conservatórios oficiais e foi enviado, salvo erro a cinco personalidades indicadas por várias pessoas, enfim pelas escolas, aliás – diz lá expressamente – nós fizemos uma reunião com as escolas (de) Lisboa, Porto, Braga que eram as oficiais...

Investigador—Coimbra e Aveiro que foram oficializadas pouco tempo depois...

Jurista—Foi pouco tempo depois, já não me lembro, mas foi assim um conjunto de escolas e esse conjunto de escolas propôs as personalidades que deviam ser ouvidas e salvo erro foram cinco personalidades para cada um dos ramos de ensino – cinco para a música, cinco para a dança, cinco para o teatro, cinco para o cinema; tenho lá os nomes, também lhe posso juntar essa lista; isto para além das escolas; e eu devo de ter num dossier qualquer também as respostas. Tudo isso foi levado em consideração, não quer dizer evidentemente tudo aceite, não é, mas foi levado em consideração tudo isso dentro da linha, da linha geral traçada...

Investigador—O 310 – e para terminar, uma vez que me foi respondendo ao longo desta nossa agradável conversa – o 310 prevê bastante legislação a publicar posteriormente para regular...e não foi.

Jurista—Esse foi um dos grandes problemas, não foi? E isso também está ali documentado e é engraçado também isso, não é, há uma preocupação de que este projecto foi apresentado, há um despacho do ministro a dizer que deve ser apresentado até 31 de Dezembro de 1982, mas depois há uma informação qualquer em que eu digo que é apresentado ... qualquer coisa de Janeiro ... e imediatamente se propõe a constituição de uma série de grupos de trabalho para desenvolver a parte dos programas, porque se diz que, para isto entrar em vigor em Outubro, é urgentíssimo fazer andar simultaneamente ...; como é que se avança com programas sem estarem definidos os planos de estudo? Está bem?. Mas há determinadas disciplinas que a gente já sabe que vão constar do plano de estudo, História da Música está no plano, tem que estar qualquer que seja o plano de estudos, e

portanto vamos avançar já com um trabalho simultaneamente com o trabalho dos planos de estudo; na verdade os planos de estudo vieram e depois, o que é que aconteceu? – o 310 foi aprovado no último conselho de ministros daquele governo, que caiu imediatamente. O Professor Fraústo da Silva ... – o último conselho de ministros, salvo erro, é de 20 de Maio – ... e aprovou-se o decreto; e no dia seguinte obviamente o decreto estava contestado, não é. Portanto o ministro seguinte o Augusto Seabra, o José Augusto Seabra, foi logo atacado por todos os lados para revogar o decreto-lei. Bom! Em todo o caso, ele chamou-me lá, também chamou o Conservatório, e disse: “Neste momento isto está aqui, isto foi aprovado, isto já tem um longo processo para trás, vamos avançar com isto. E o que é que se avançou? Avançou-se com as definições do plano de estudos, não é, e também de algumas situações, também de transição dos alunos, era importante situá-los...

Investigador—Exactamente.

Jurista—E aí saiu a Portaria 214? (294/84, 17/05)...não sei a portaria do plano de estudos, que saiu salvo erro só em Abril de (19)84; portanto obviamente já não se aplicou naquele ano lectivo primeiro em Outubro, mas aplicou-se em Outubro seguinte.

Investigador—Aplicou-se ou tentou aplicar-se?

Jurista—Aplicou-se entre aspas!

Investigador—Era isso que gostaria de saber.

Jurista—Mas isso é muito difícil de lhe dizer.

Investigador—Já calculava que assim fosse.

Jurista—Não...deixe-me ver, caiu o ministro, eu estava a trabalhar com aquele grupo de trabalho com o ministro e então fez-se uma proposta para eu passar para a Direcção Geral do Ensino Secundário, as escolas superiores ficaram na Direcção Geral do Ensino Superior. Eu fui lá chamado à Secretaria de Estado, ainda consegui tratar da nomeação logo a seguir à saída do decreto (310), já com o José Augusto Seabra e os Secretários de Estado respectivos, conseguiram-se fazer as nomeações das comissões instaladoras das escolas superiores – e isso foi fundamental para a sobrevivência do sistema; se não, não sei o que teria acontecido. Mas pronto, nomearam-se as comissões instaladoras que começaram também a trabalhar, etc., a trabalhar com o ensino superior; de vez em quando chamavam-me “Oh, António, vem cá”, mas pronto, a título particular, não é, na continuação do trabalho que tínhamos desenvolvido antes, como é evidente. Mas eu fui colocado da DGE Secundário, para desenvolver toda a legislação que era necessária sair, fundamentalmente a parte do ensino secundário.

Investigador—(para) Complementar o 310.

Jurista—Complementar o 310 na parte dos Conservatórios de ensino secundário, agora “degradados à condição de ensino secundário”. E o que é que havia que fazer? – os planos de estudo que já tinham sido, como digo, começados a preparar em Janeiro ou Fevereiro (1984), antes da saída do decreto em Julho, mas cuja portaria só veio ... mas foi discutida numa reunião, salvo erro em Castelo Branco, com os Conservatórios particulares também, etc. E eu penso que de um modo geral o que diz a portaria entra em vigor em Outubro desse ano; e aqueles (alunos) ... depois houve um despacho sobre a transição dos alunos, também já não me lembro assim em pormenor, mas eu tenho essa documentação; bem, evidentemente que depois veio a verificar-se aqueles truques todos que a gente há bocadinho dizia, não é, “pois isto agora são 4 anos, mas não penses que te deixo sair em menos de 6 anos”, não é? Isso é outro problema; portanto a aplicação prática depois real disso terá sido complicada, sobretudo nalgumas escolas. Depois houve outra coisa que foi importante e que não foi muito fácil e que eu depois...perdi-me. Eu estive de 84 a 87 na DGE Secundário a tratar de toda a regulamentação disso (310). Houve um grupo de trabalho também para os programa das disciplinas comuns, História da Música, Composição...

Investigador—Ou as chamadas “As Teóricas”?

Jurista—Ou as chamadas as teóricas, exactamente, antigamente chamadas complementares, pois...designadamente, e da Educação Musical claro, também. Eu já não me lembro em pormenor, lembro-me de ter trabalhado em pormenor a disciplina de Análise e Técnicas de Composição com a professora...

Investigador—Maria de Lurdes Martins?

Jurista—Maria de Lurdes Martins, não a vejo também há que séculos.

Investigador—Ela faleceu.

Jurista—Já faleceu? Ah, eu não soube...

Investigador—Também só soube depois.

Jurista—Eu calculei, porque ela ultimamente já não estava muito bem, mas depois de facto perdi-a de vista, tinha amizade...

Investigador—Ainda tive algumas aulas com ela.

Jurista—Pois o programa de ATC foi feito por ela, mas eu devo dizer-lhe que não sendo da especialidade, (risos) tive com ela discussões sobre isso...

Investigador—Os conteúdos?

Jurista—Os conteúdos, etc. Para fugir ao esquema clássico da harmonia, não é, ao clássico esquema da harmonia, e pegar ..., porque dizia-se que o ouvido está feito todo à harmonia...(risos)

Investigador—Às consonâncias.

Jurista—Às consonâncias, mas isso pode quebrar-se. (20)

Investigador—E à harmonia tonal.

Jurista—E à harmonia tonal, e depois lá se dava na História da Música umas coisas sobre a Modalidade...

Investigador—Sobre a harmonia não tonal?

Jurista—A harmonia não tonal. ... e porque é que a gente não pega nisto ... – e eu tinha alguma sensibilidade disso das aulas da Professora Maria Augusta Barbosa de análise musical, etc. – ... porque é que a gente não pega nisto na perspectiva da evolução histórica que isto teve e podemos começar pelos modos gregos, “é pá que coisa estranha que soa mal” ... olha pois aí está!; mas depois isto evolui para chegar aqui e depois desenvolve-se para destruir o sistema, em certa medida. ... Porque é que não pegamos na perspectiva histórica e não fazemos a ATC começando por uma coisa que apesar de tudo é acessível, a modalidade grega, os modos gregos, a modalidade gregoriana etc. Apesar de tudo não soa assim tão mal, mas abala. Abala o ouvido harmónico da harmonia clássica, para depois entrarmos na harmonia clássica e depois no desenvolver de alguma forma de destruir...

Investigador—A construção e desconstrução.

Jurista—A desconstrução do sistema ... e foi isso que ficou no programa de ATC. Mas isto vinha a propósito de quê? Ah, do desenvolvimento simultâneo destes grupos! Entretanto, é claro que a implementação do plano de estudos tinha que ver também em parte com os programas, embora, embora se pudesse aplicar (a) o plano de estudos antigo, mas pronto com alguma adaptação, porque por exemplo, lá se esticava o 3º ano que já se tinha esticado para o 4º em 71, (agora) esticava-se para o 5º ano, não é, porque correspondia à prática, não havia necessidade; e depois é a tal história, ao contrário de 1930, os alunos estavam de facto muito sobrecarregados, portanto com menos tempo para estudar, mas com alguma possibilidade de estudando alguma, etc., conseguir concretizar os programas.

Investigador—Os planos de estudo.

Jurista—Uma das coisas que se previa também e está lá num papel que lá tenho, se lhe interessar também lhe posso mandar, está exactamente este aspecto. Ah, eu ia dizer qualquer coisa que agora...

Investigador—Sobre os planos de estudo...

Jurista—Sobre os programas...este esticar para o 5º ano...Ah! Já sei o que é que ia dizer sobre os programas – está previsto nos instrumentos, o que aliás havia em França também, de um repertório classificado por níveis, dando portanto quer aos professores, quer aos alunos a noção da coisa do

ponto de vista pedagógico, que é o programa do 1º ano, do 2º ano, do 3º ano e do 1º grau, 2º grau, do 3º grau; o aluno quanto mais depressa chegar a esse grau melhor. O aluno ao fim de 5 anos, antes disso não pode se calhar fazer o exame final de...mas se o fizer a um nível mais adiantado, continua adiantado, embora esteja no 6º ano, não quer dizer que esteja no programa do 6º ano, pode estar no 8º grau. Portanto, essa maleabilização que muitas vezes foi muito mal entendida no Conservatório.

Investigador—Porque não pensaram em objectivos a atingir pelos alunos, mas em programas estanque...

Jurista—Em programas estanque; mas por outro lado condenando uma rigidez dos anos, porque os meninos podem ser génios aos 5 anos, porque já o Mozart tocava não sei o quê...e portanto e portanto essa maleabilização da progressão no instrumento era muito importante e era considerado fundamental na definição dos programas.

Investigador—Eu queria só, e agora para terminar: se esta falta de publicação da legislação superveniente relativa aos professores, à criação da profissionalização e dos quadros de escola, veio desvirtuar as intenções do 310?

Jurista—Quer dizer, obviamente que não veio completar o sistema e portanto deixa-o sempre “coxo”, sempre sujeito mais uma vez às contestações todas; é claro que as contestações que se arrastaram durante 30 anos e provavelmente ainda de arrastam, correspondem de facto a uma insatisfação que teve na sua origem, pronto, nos problemas pessoais de quem se sente, “mas nós vínhamos do ensino superior e agora passamos a ser secundário, que horror”, “artista é sempre principal, nunca pode ser secundário”! Assim, uns complexos deste género que no fundo correspondiam a sentir-se um bocado, porque se cultivava muito aquele espírito nós somos os melhores do mundo e arredores; bom, fossem o que fossem, alguns com certeza que eram, bom, depois claro quando as escolas superiores – esse período de indefinição das escolas superiores foi muito prejudicial, nesse sentido – depois quando se criaram as escolas superiores naturalmente foram buscar os melhores, “não, não, foram buscar mas foi os amigos, porque eu sou muito melhor que o Coutinho, só que foram buscar o Coutinho em vez de virem buscar a mim, não é, pois é claro, porque ele é amigo do...”. Isto compreende-se; já não é compreensível como é que isto se arrasta por mais 30 anos, depois de os mais afectados terem saído; mas isto conseguiu manter a chama viva com os novos que entravam; conseguia-se manter esta chama viva porque “nós é que somos (verdadeiramente) superiores”.

Investigador—É curioso, novos formados na escola superior.

Jurista—Ah é? Já formados na escola superior?

Investigador—Exactamente. (22)

Jurista—Agora uma coisa: não há dúvida, não é, o 310 criou as escolas superiores; não sei se as escolas superiores tiveram o melhor desenvolvimento, se realmente foram puxar para cima no ensino, não tenho elementos para (avaliar)...penso que foi muito importante e que ainda é muito importante...não tenho capacidade para avaliar isso, de maneira nenhuma, mas pelo menos permitiram também, quanto mais não seja aos próprios alunos um estatuto de ensino superior. Eu lembro-me que uma das queixas dos alunos que andavam no Conservatório, é que enquanto um aluno do ensino superior tinha dispensa do serviço militar, enquanto não sei o quê...os do Conservatório não tinham.

Investigador—A menos que fossem músicos militares...

Jurista—A menos que fossem músicos militares, esses não iam, já lá estavam.

Investigador—Não iam para o ultramar ...

Jurista—Pois, pois ...; mas é isso, havia necessidade de definir um estatuto da escola, um estatuto dos professores, um estatuto dos alunos (de nível superior, reconhecido); bom, isso é uma perspectiva meramente burocrática? Não é meramente burocrática, é quase, diria que é de cidadania, que é de cidadania. Porque de facto era considerado “Ah! Aqueles são os artistas, são os artistas, coitados só têm a 4ª classe, mas acham que são uns artistas, tocam corneta”! Mas isto (a necessidade de equiparação de estatutos) era de facto uma ideia minha? Não, isto é uma ideia que vinha de trás e muito de trás e que teve reformas falhadas sucessivas, que se agarraram a um presente que ficou rapidamente passado com a história de 1930 e 1971; é característico, quer dizer foi de facto um azar das duas vezes sucessivas a 40 anos de distância. E de resto ... não me lembro em pormenor disso, ... eu tenho para aí um livro do (Dr.) Ivo Cruz que se chama “O que fiz e o que não fiz”, você conhece? mas a certa altura, tenho uma vaga ideia, não o li todo ao pormenor, ele tentou apresentar várias propostas de reforma que depois nunca tiveram saída.

Investigador—Eu ouvi da boca dele ele dizer isto.

Jurista—Evidentemente, esse aspecto ... de facto a Direcção Geral do Ensino Superior estava bloqueada porque aquilo não era ensino superior, também não era ensino secundário, era um ensino especial, um ensino artístico, um ensino que ninguém sabia muito bem o que lhe havia de fazer, não é?; e aquilo bloqueava ali, quer dizer os papeis iam para lá, e mais papeis, que ficavam na gaveta; quer dizer, enquanto a gente não souber o que isto vai ser, pronto E portanto a integração disto no sistema de ensino era uma prioridade e estava já contemplado no projecto de (19)79, no Plano Nacional de Educação Artística de 79, estava em vista na Experiência Pedagógica de 71 e

provavelmente vinha de trás com algumas ideias que nunca tiveram seguimento. Mas a sua pergunta concretamente essa tal última era?

Investigador—Até que ponto o 310 não teve um maior impacto e não foi...

Jurista—O desenvolvimento do 310 fez-se em relação ao plano de estudos, fez-se em relação a alguns programas mas não todos, sobretudo penso que não se chegou a fazer nos programas dos instrumentos e que era esse tal repertório classificado por graus e a adopção francamente dos graus.

Investigador—Com objectivos finais.

Jurista—Com objectivos finais exactamente, uma das coisas que tenho nesse papel, que eu ali tenho e que diz: serão fixados os objectivos finais de cada ciclo e há uma maleabilidade na progressão deles; e depois concretamente previa-se, por exemplo naquele esquema anexo do coiso que tinha isso, naquela minha, no meu papel, o curso de instrumento tinha de ter uma saída com o 8º grau, não é, no mínimo, tanto podia ser o 9º grau ou 10º, mas tinha que ter uma saída com o 8º grau no mínimo; o curso de educação musical tinha que ter uma saída com o 5º grau de instrumento, tinha de haver domínio de um instrumento para seguir para as escolas superiores de educação; para seguir para as ciências musicais tinha que haver o domínio de um instrumento ao nível do curso geral, 5º grau; e portanto quem chegasse ao 12º ano, não é, e não dominasse o 8º grau tinha de qualquer forma o 12º de música, mas tinha do curso de educação musical (formação musical) e não de instrumento; o que também não o impedia de estudar mais instrumento e concorrer à escola superior, isso é outra questão; mas pelo menos tinha o diploma do 12º ano de formação musical se tivesse o domínio do instrumento ao nível do 5º grau e portanto essa maleabilidade era extremamente importante; já na F.M. não havia a mesma maleabilidade, quer dizer, em princípio isso correspondia ao 1º ano, 2º ano, 3º ano, pronto, e tinha de ter aproveitamento de F.M....

Investigador—Mas deixe-me só voltar um pouco ao 310, está previsto criar os quadros de escola a nível Docente?

Jurista—Os quadros de escola, evidentemente; os quadros de escola porque é que nunca foram criados, não sei se foram, eu julgo que foram...

Investigador—Não, nunca foram.

Jurista—Nunca foram mesmo?

Investigador—Historicamente o 310 inseriu uma série de Professores que estavam nas condições previstas num quadro transitório; depois disso a inserção seguinte vem incluir noutra quadro que também é transitório, é o Decreto Lei nº 234/97, que foi apresentado ao governo pelo conjunto das escolas públicas...e entretanto...

Jurista—Eu tinha ideia...em 97? (24)

Investigador—Em 97 e entretanto, onde eu também participei porque estava na direcção da escola, houve um projecto de decreto lei que também foi feito por nós para a criação dos quadros e onde estava previsto aqueles professores que tinham concluído os cursos superiores (do 18881/1930) o caso da Prof^a. Melina Rebelo o mais flagrante (entre) e outros fossem considerados professores no 10º escalão...

Jurista—Pois, pois...

Investigador—Esteve na iminência de ser assinado, alguém estava a assinar e alguém lhe puxou a mão, isto é uma figura de...

Jurista—De estilo.

Investigador—De estilo, e não foi assinado; precisamente ia criar os quadros de escola. Há uma desconfiança nossa que haveria algumas pressões da Universidade de Aveiro para que isso acontecesse.

Jurista—Porquê?

Investigador—Porque eles estavam a por no “mercado” professores de música profissionalizados e que estes teriam prioridade perante os outros (os que estavam já no sistema), porque nós dávamos prioridade aos professores que estavam no sistema.

Jurista—Que estavam na escola.

Investigador—Que estavam na escola e houve um dos Conservatórios...

Jurista—Isso é das tais coisas... Bom, a guerra toda que se criou, a mesma indefinição no ministério, “o 310 está errado, toda a gente diz que está errado, bom mas o que é que a gente vai fazer para o substituir? Como é que ele se chama? O que criou depois a academia lá em baixo...

Investigador—Graça Moura.

Jurista—Graça Moura, ia resolver o assunto...

Investigador—Fez o (Decreto-Lei nº) 344/90.

Jurista—O que é que esse decreto adiantou? Nada! É muito engraçado, tenho ali pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre o 344/90, que é feito pelo Prof. Mário Pinto, faz umas considerações: “Sim, pois, isto tem que ser feito qualquer coisa porque isto anda muito contestado, mas o art. 1º devia dizer menos isto e mais aquilo, e tal...” E depois tenho duas declarações de voto, uma do António Teodoro e outra do Professor Fraústo, dizem os dois a mesma coisa (risos). Cada um do seu ponto de vista, dizem os dois a mesma coisa: “este decreto é um palavreado que nunca mais acaba, não resolve nenhum problema que estava em causa”, e o António Teodoro diz: “Não resolve o problema dos professores”. O Fraústo: “não resolve problema nenhum é muito palavroso,

não adianta nada a coisa nenhuma, para que é que se assina este decreto?” (risos); mas tem piada, o António Teodoro diz: “isto não resolve os problemas que estavam em causa, que são os problemas dos professores”, que era aquilo que dava a contestação toda e depois não resolve nada, depois um palavreado de um comprimento, com uma mistura, dizia o Fraústo, com uma mistura de lei de bases e de regulamentação, micro regulamentação, tão pequenina que não adianta nada nem diz nada a ninguém...

Investigador—São 7 páginas.

Jurista—E portanto o 310 continua a ser a base do sistema; só que depois essa contestação toda gerou esta. Foi durante o período do GETAP, que foi exactamente o período em que foram dadas as 18 horas, é pá, de borla, para calar! – não tem fundamento nenhum, nem na carreira Docente disto, nem na carreira Docente daquilo, nem no “coitadinhos, não podem porque aquilo dá muito trabalho, porque têm de ser concertistas e têm de ter redução de horário”; nada disto tem consistência nenhuma, foi um simples despacho a dizer que a partir de agora têm só 18 horas; nem corresponde à carreira disto ou à carreira daquilo, nem à necessidade da especificidade do ensino artístico; não corresponde a nada, porque quem dá 18, dá 19 dá 20 e também dá 22, não é?

Investigador—Penso que respondeu na essência àquilo que eu necessitava e agradeço o seu tempo.

ENTREVISTA COM DOCENTE I

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O DOCENTE I

(1)

Investigador—Bom dia, esta entrevista destina-se a servir de suporte para uma tese, de dissertação na área da Administração Educacional, cujo tema é a Estrutura da Carreira Docente (ECD) do Ensino Artístico Especializado, (EAE), quer dizer que esta entrevista não tem qualquer, digamos, o objectivo não é identificar quem é entrevistado mas saber ao longo da sua carreira, que mais ou menos de 1971 até ao presente, gostaria de perguntar qual a sua profissão neste caso?

Docente—Eu sou músico, guitarrista, chamada guitarra clássica que já teve muitos nomes e professor de guitarra desde 1971 no ensino particular e depois desde (19)84 se não estou em erro professor do Conservatório. Fiz nesta escola que eu amo, neste espaço toda a minha formação como músico, fiz o curso de guitarra ao abrigo da Experiência Pedagógica de (19)71 crio e depois fiz simultaneamente o curso superior de educação pela Arte que funcionou também neste espaço.

Investigador—Aqui nesta escola?

Docente—Nesta escola, quer dizer neste edifício porque eram escola diferentes. Aqui viviam escolas várias, a escola de cinema, a escola de teatro, escola de dança, depois desdobrada em escola superior de dança e a escola Superior de Educação pela Arte.

Investigador—E já dava um grau académico?

Docente—Na altura em que foi feito, quando conclui o curso, não tinha ideia que desse nenhum grau académico, (depois) quando aqui e não me recordo bem há quanto tempo foi para os professores que não pertenciam ao quadro transitório de (19)83 fomos integrados no quadro, apercebi-me, porque sou uma pessoa distraída, que esse meu curso juntamente com o curso de música do Conservatório me dava habilitação de licenciatura para a carreira Docente. Eu comecei aqui a fazer quando entrei para o quadro entrei como licenciado, com surpresa, agradável surpresa minha que esse curso que eu achava que era simplesmente enriquecimento na área das expressões artísticas, da psico-pedagogia, e pronto o que me permitiu ter contacto com pessoas extraordinárias, como o pedopsiquiatra Silva Santos, com o grande João de Freitas Branco, dois nomes só para nomear dois mestres, e foi assim. Depois em termos de formação académica quando se iniciaram os CESES, os cursos especializados na ESML, eu mesmo não precisava da habilitação que dava, inscrevi-me como aluno tendo sido colega de alunos meus aqui do conservatório que frequentavam em simultâneo os dois cursos e com a minha filha que era a presidente da associação de estudantes da ESML à data, depois conclui esse curso que me deu a habilitação de licenciatura específica de guitarra.

Investigador—Quando entrou para a escola, para o Conservatório, na altura ainda se chamava conservatório, foi em que ano?

Docente—Como aluno?

Investigador—Já como professor.

Docente—Como professor eu creio que foi em 1984.

Investigador—Portanto entrou já ao abrigo do 310, entrou para o Quadro Transitório?

Docente—Não entrei para o Quadro Transitório, chamava-se Quadro de Nomeação Definitiva.

Investigador—Em (19)84?

Docente—Não, não, eu estive muitos anos com aqueles contratos, isso aí não entrei para quadro nenhum, não entrei para qualquer quadro. Tinha aquele regime de contrato como todos os professores que não pertenciam ao QT. Foi muito mais tarde e francamente não recordo o ano em que os professores que reuniam determinadas condições...

Investigador—Já vamos recordar isso então. Portanto manteve-se desde que entrou até...depois há um diploma que já iremos falar mais tarde que foi o 234/97 de 3 de Setembro, manteve-se sempre a contrato? o único vínculo que tinha era ser contratado anualmente?

Docente—Contratado anualmente, eu a certa altura tinha um contratação que era ao abrigo, acho que era do 144 como individualidade, não foi logo do início mas, pois de momento não me (lembro).

Investigador—Portanto não teve qualquer progressão na carreira desde que entrou até esse Decreto Lei que veio criar o QND, manteve-se sempre na mesma situação?

Docente—Sim, sim.

Investigador—Havia alguma diferença na relação laboral entre os professores que eram do QT e os professores ditos contratados? havia alguma distinção interna?

Docente—Bom, dependia dos professores mas havia alguns, mas como tu dizias isto não é linear. Com a maior parte dos professores do QT nunca senti que houvesse uma atitude de, enfim, de discriminação. Outros professores faziam-nos questão de lembrar que estávamos em situação precária e qualquer “pé fora do estribo” podia significar...(a não renovação do contrato), havia uma insegurança enorme porque sabíamos que dependíamos da vontade das direcções, era uma situação precária.

Investigador—Exactamente. E a relação laboral com a direcção havia, digamos não seriam ameaças...

Docente—Francamente em relação às direcções não senti nunca isso, foi mais em relação a colegas, as direcções, a experiência que eu tive passei por uma direcção, mas como professor, com

as direcções nem sequer esse tipo de insinuações comigo, pelo menos. Existia, eu cheguei a sentir esse peso, mas da parte de colegas, de um ou outro colega, mas das direcções, isso...

Investigador—Houve sempre um tratamento...

Docente—Sim, que não continha pelo menos que eu me apercebesse, não continha (qualquer) espécie de insinuação que da precariedade, antes pelo contrário, mas em relação às direcções, não recorro quantas direcções porque mudavam muito frequentemente.

Investigador—Que mudanças é que sentiste com a experiência pedagógica de 71 em relação àquilo que nós tínhamos que era o famoso 18881/30 e depois em 71 tivemos esta chamada Exp. Pedagógica, que enfim acabou em (19)74, mas que ainda houve bastantes pessoas posteriormente a isso que de formaram com essa habilitação, que diferenças é que houve neste caso pedagógicas entre o 18881 e a Exp. Pedagógica de 71?

Docente—Em relação ao decreto anterior a 71 não tenho nenhuma experiência porque eu entrei para um curso criado como tal ao abrigo da Experiência pedagógica de 71, portanto eu quando inicio aqui os meus estudos, iniciei-os já ao abrigo da Experiência pedagógica de 71 pois já havia naturalmente alunos doutras disciplinas que tinham cursos superiores, que possivelmente continuaram até ao fim (desses) cursos que tinham iniciado ao abrigo desse decreto, mas eu não fui abrangido por isso.

Investigador—Entre o momento em que entrou em (19)84 e até vamos ver depois mais tarde em (19)97, houve alguma tentativa do corpo Docente e das direcções em alterar a situação, ou seja encontrar um vínculo para os professores que estavam a contrato?

Docente—Não recorro com muito pormenor, mas a ideia que tenho é que sempre houve movimentações da parte das direcções e da parte dos professores, no sentido de se resolver esta situação dos professores que estavam em contrato (contratados).

Investigador—e era só, essas movimentações eram só para resolver essa situação dos professores que estavam a contrato ou era mais para além disso, para resolver a situação e criar uma carreira Docente?

Docente—Eu creio que era para encontrar uma situação de normalidade com aspas ou sem aspas, para a situação da escolas que se via com um número reduzido de professores que estavam no chamado quadro transitório e cujo lugar se extinguia com a aposentação ou com a morte deles. Iam sendo cada vez menos (os) que tinham vínculo à instituição.

Investigador—portanto essas movimentações eram sempre para tentar resolver a situação.

Docente—para resolver de vez a situação só para meia dúzia de professores.

Investigador—Houve uma participação activa para a construção de uma carreira Docente?

Docente—Sim, é essa a memória que tenho, a escola sempre empenhada, o corpo Docente e as várias direcções em resolver a situação. Recordo-me de uma situação, um director que não consigo recordar o nome, bom mas muito activa com o ministério, já que não se resolvia por uma via de legislação, tentou resolver as situações, não me estou a recordar o nome da minha querida colega, que se aposentou...

Investigador—Não é importante os nomes, é importante saber que houve pessoas que tentaram resolver (a situação).

Docente—E pagando neste caso, pagando muito caro esse empenhamento até aos limites.

Investigador—Vou saltar uma parte que tem a ver com uma altura em que não estava cá. O 344 foi um decreto lei lançado no tempo do ministro Roberto Carneiro em que falava numa carreira Docente para não sei se recorda pelo assessor do Roberto Carneiro para o ensino artístico, o maestro Miguel Graça Moura?

Docente—Recordo-me muito bem.

Investigador—E esse decreto lei foi apresentado aqui ao corpo Docente cá da escola, mas houve alguma negociação com o corpo Docente desta escola e doutras escolas visto que há seis escolas de música oficiais. Houve alguma pré-negociação, para digamos pedir propostas para que esse decreto lei chegasse a um texto final?

Docente—Houve vários encontros com o assessor (risos) mas creio que era como muitas vezes acontece...isto pode ser um juízo de intenções que não seja legítimo, mas sabe que havia um plano que estava feito para se dizer que os professores tivessem sido ouvidos, não creio que tivesse...

Investigador—Cumprir uma formalidade?

Docente—Cumprir uma formalidade.

Investigador—Seria um facto consumado?

Docente—Como digo isso são só...estamos no terreno das suposições e é só isso que vale.

Investigador—Há um artigo que fala na criação de um estatuto especial para os Docentes, nomeadamente o Professor Concertista e o Professor Compositor. Não sei se te recordas neste ponto em que é focado no 344 que é a criação, no fundo destas duas figuras, o professor concertista, que se te aplica como guitarrista e o professor que seja compositor como os nossos professores de ATC. Não sei se isto levantou alguma polémica ou se foi uma proposta feita pelas escolas?

Docente—Eu aí não me recordo que tenha havido alguma polémica, que pode ter havido, se houve passou-me ao lado.

Investigador—Depois chegamos finalmente ao 234/97, que é aquele (decreto-lei) que integra aqueles professores que estavam a contrato desde (19)83 no tal Quadro de Nomeação Definitiva...

Docente—Integra alguns...

Investigador—Integrou alguns, integrou a maioria ou integrou aqueles que estavam...

Docente—Eu não sei em termos de números, se foi a maioria se não foi, mas sei que entraram muitos professores novos e aquilo previa que o professor estivesse aqui a trabalhar há...

Investigador—Até cinco anos, (corrijo) com cinco ou mais anos de serviço.

Docente—Cinco ou mais anos de serviço. Creio que era isso.

Investigador—Esse decreto-lei foi negociado com as escolas?

Docente—Também não me recordo, porque aí eu já estava...a minha passagem pela comissão que se chamava instaladora na altura foi muito anterior, tinha sido dez anos antes e portanto não me recordo se terá havido ou não negociação.

Investigador—Voltamos um pouco atrás na altura em que pertenceu a uma comissão instaladora, foi presidente, foi secretário...?

Docente—(fui) Vice-presidente, era o Fernando Afonso eu e o José Lopes e Silva.

Investigador—E que relação é que havia entre o Ministério sobre...nomeadamente, não na parte pedagógica mas na parte, digamos laboral dos professores?

Docente—Uma relação muito difícil, lembro-me que passei muitas horas na (Av.) 24 de Julho com o Dr. António Caldeira Cabral que era o..., foi o, creio a pessoa que redigiu o famoso “310” e com os directores e, as conversas eram sempre difíceis. A impressão que tínhamos era a de estar num “colete de forças” e o que se pretendia era colocar a escola em exacto pé de igualdade com as escolas do ensino regular, e inclusive retirar-lhe o nome de Conservatório e chamar-lhe um número qualquer coisa. Mas não era só isso, era um bocado, se me é permitida a imagem, a ideia de um alfaiate que não tinha capacidade para fazer um fato para um cliente específico e andava a cortar o cliente para o encaixar num fato pré-fabricado. (n)Esta normalização parecíamos as pecinhas de fruta aprovadas para cabermos todos...

Investigador—Sermos normalizados?

Docente—Sermos todos normalizados e aí a discussão foi, foi intensa (risos) e eu estive bastante activo quando me propunha ir às reuniões lembro-me que os meus colegas de direcção diziam: “o Dr. Caldeira Cabral faz-te uma lavagem ao cérebro” e respondia: “é uma questão de experimentar se o detergente que ele usa é suficientemente forte”, e acho que ele não conseguiu.

Investigador—Mas voltemos ao 234. Tem ideia se esse projecto lei foi, digamos da autoria do ME ou se houve uma movimentação das escolas do EAE, neste caso eram seis, que o tenham redigido ou que o tenham proposto?

Docente—Eu creio que nessa altura houve muita movimentação das escolas, não sei se foi o GETAP ou organismos criados no Ministério, específicos para o EAE. Lembro-me que as pessoas que estava nesse organismo era a colega Isabel Rocha do (Conservatório do) Porto, acabou de se aposentar agora e havia bastantes movimentação no sentido de se resolver a situação. Depois a solução que foi encontrada era uma espécie de quadro transitório, que não era aquilo que se pretendia, mas a situação era tão aflitiva em relação aos professores que estavam há muitos anos nesta situação precária.

Investigador—Este “234” resolveu a situação naquele momento?

Docente—Sim, para aqueles professores, os que iam entrando e os que estavam há menos de cinco anos...

Investigador—Continuaram a contrato?

Docente—Exactamente, era tal a situação precária em que estávamos, por exemplo como eu estava no momento anterior.

Investigador—E qual é a situação actual?

Docente—A situação actual? Não sei descrever muito bem, mas creio que há um quadro de escola, aliás do QND acho que passei sem dar por isso, mas passei. No entanto os concursos para esse quadro ainda não foram realizados e há para quem está à espera de concorrer, nomeadamente professores que cá trabalham há vários anos, têm profissionalizações feitas o ano passado, que creio que não estão homologadas, embora tenham sido feitas com autorização do Ministério, com reduções de horário e na ESML, não sei se já foram homologados, sinceramente não sei. Mas até há muito pouco tempo não estavam e pronto não sei qual é o calendário para esses concursos.

Investigador—Portanto mantêm-se como professores contratados?

Docente—Numa situação bem mais angustiante do que os anteriores contratados, porque se eu entendo o que se passa, é que por exemplo professores que fizeram concurso para ensinarem nesta escola, prova de concerto e alguns fizeram provas pedagógica, não têm nenhuma (segurança), ou seja esse concurso acaba ao que parece não valer nada e terão que concorrer, sendo que a mobilidade, portanto um professor que esteja em Aveiro, no Porto, em Braga ou qualquer que queira tem e que seja do quadro tem prioridade em relação aos actuais professores da escola. Creio que a situação é essa e portanto aquilo que eu me apercebo é que os actuais professores contratados, estão numa situação de insegurança e de angústia como eu não tenho memória, mesmo de quando

(7)

eu estava a contrato havia alguma...a pessoa entrava com curso e se a escola o escolheu, salvo qualquer situação anormal esse professor continuava, ia sendo recontratado e renovado o contrato. Aqui penso que as direcções, a direcção embora procura fazer isso, manter a estabilidade no corpo Docente e o corpo Docente que foi seleccionado em concurso mas que não está nas suas mãos mantê-lo, há regras de concurso...

Investigador—Portanto continuamos numa situação, digo continuamos as seis escolas de música, continuamos numa situação precária no que diz respeito ao seu corpo Docente que não está ainda vinculado. Terá uma progressão na os que estavam no QND e que estão agora num quadro de escola um pouco virtual, penso que seja isso e os que estão a contrato não tem ainda qualquer vínculo?

Docente—Não têm qualquer vínculo e...

Investigador—Com o risco e não serem reconduzidos no próximo ano lectivo?

Docente—Claro. No próximo ano lectivo não sei se vai haver concursos, essa dúvida se o concurso será para o próximo ano lectivo ou só em 2011, mas aquilo que me parece é que a situação é bem mais angustiante que aquela por que eu passei, apesar de tudo não era tão, a palavra para mim é angustiante.

Investigador—Quero agradecer-lhe esta palavras, esta entrevista. Dar-lhe-ei conhecimento assim que tiver transcrito, antes de mais ninguém terá conhecimento daquilo que nós aqui falámos, terá algumas alterações, que acho que sejam pertinentes fazer e terá no fim, quando esta dissertação for aprovada no instituto onde está a ser feita, terá com muito gosto, dar-lhe-ei um exemplar.

Docente—Para mim foi um prazer, foi a colaboração possível mas como colega e meu ex-director que a minha boa memória das direcções, naturalmente inclui a direcção do José Coutinho. Todas as direcções foram impecáveis mesmo em momentos difíceis, alguns por que eu passei, tive sempre o apoio extraordinário, estou a lembrar-me de um processo disciplinar por causa de uma acumulação em que as direcções e creio que foi durante a tua direcção, foi uma, foi um exemplo que deu para trazer ao de cima a solidariedade e a defesa do professores, que toda a memória que eu tenho das direcções o Carlos Franco, todos sem excepção, foram extraordinárias.

Investigador—Muito Obrigado.

ENTREVISTA COM DOCENTE II

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O DOCENTE II

(1)

Investigador—Antes de mais quero agradecer a tua disponibilidade em me concederes esta entrevista, para um trabalho de mestrado que está a ser feito com o tema Carreira Docente dos professores do Ensino Artístico Especializado, em que o ponto de partida é a Experiência Pedagógica de 1971.

Gostaria que me desses, que te identificasses na tua profissão até aos dias de hoje, a formação académica, etc.

Docente—A formação académica?

Investigador—A formação académica

Docente—Bem, então. Eu formei-me, já agora tendo em conta que isto (a investigação) começa na Exp. Ped. de (19) 71, porque eu comecei a ter aulas de música aos 38 anos, mais ao menos em termos de piano já, comecei a ter aulas de piano aos 8 anos e nessa altura, foi em 70 exactamente estava a experiência pedagógica para começar, quando eu entrei no curso oficial de instrumento, eu fiz a exp. ped., já segui os programas que estavam em vigor na exp. ped. e até ao 8º ano da exp. ped., fiz todos os exames respeitantes à exp. ped., 2º ano de Educação Musical, o 4º ano, o 6º ano, exactamente o 4º ano e o 6º ano de piano e o 8º ano. Portanto fiz toda a exp. ped.

A Exp. Ped. teria um curso que depois chamado superior ou especializado que praticamente ninguém fez, por isso acabei o curso antigo de 1930, o 9º ano de piano, correspondente ao 3º ano superior.

Portanto o meu percurso foi feito todo na exp. ped. Comecei na Academia de Música de St. Cecília (AMSC) e depois fiz transferência aqui para o Conservatório Nacional no 6º ano. Penso que vim para cá fazer o 5º ano, não o 5º ainda fiz lá. Portanto, fiz aqui (CN) o 6º ano como interna do conservatório. Claro que nessa altura não havia paralelismos pedagógicos e portanto fiz todos os exames aqui (CN), mas foi esse o percurso. Depois do curso superior de piano fiz também a licenciatura em Ciências Musicais, que também andei em arquitectura pelo meio, mas isso não interessa para o caso e depois ainda recentemente fiz o mestrado em Psicologia e Pedagogia da Música, e portanto em termos de formação é a minha formação.

Em termos de prática lectiva e como professora na carreira comecei o meu percurso como professora de Educação Musical no ciclo preparatório, fiz dois anos na escola Eugénio dos Santos, passei de imediato para a AMSC como professora de piano e Formação musical. Enfim estive lá dois anos e depois entrei aqui (EMCN) como professora acompanhadora e depois disso mudei para a disciplina de formação musical.

Investigador—Em que ano é que começaste as tuas funções lectivas aqui na escola? (2)

Docente—Nesta escola foi no ano de 87, 1987.

Investigador—Cargos directivos?

Docente—Cargos directivos. Eu comecei por ter a primeira experiência de direcção da escola, na actual Escola do Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais (Tomar) onde fui directora pedagógica, nos dois primeiros anos da escola, fundei, fiz as raízes todas da escola, depois disso, portanto forma dois anos, 91-92, 92..., não peço desculpa, 92-93, 93-94 e no ano seguinte fiquei como presidente da Comissão Instaladora da EMCN durante três anos. Após isso estive dois anos fora também da direcção. Depois regresssei como vice-presidente da Comissão Provisória e depois no ano seguinte já Conselho Executivo, em 2000 até hoje, depois já não sai mais. Neste momento e desde Junho de 2009 como Directora.

Investigador—Ao abrigo do 74...75 de 2007?

Docente—Ao abrigo do 75.

Investigador—Queria fazer uma pergunta no que diz respeito à relação laboral, ou seja: o vínculo até ao 234/97 que é um decreto que nós vamos falar mais à frente, que foi o último que criou vínculo dos Docentes à escola...

Docente—284?

Investigador—Não, 234 de 97, até este decreto que já vamos falar a seguir, houve, ou aliás não houve um vínculo, os professores não estavam vinculados à escola, eram professores que estavam contratados, certo?

Docente—Não todos, a situação...queres que conte a história daquilo que eu sei?

Investigador—Sim.

Docente—Pronto. Quando em princípios dos anos 80 o Conservatório (Nacional) foi gerido por gestores, houve uma fase em que os professores tiveram que assinar uma rescisão de contrato, nem era de contrato, foi uma rescisão da sua situação que era de Docentes do quadro do conservatório nacional e eles assinaram, não tenho exactamente a certeza, assinaram a rescisão de contrato e ficaram sem contrato à antiga instituição que depois deixou de existir. Eles quando voltaram a ser contratados, já foram contratados para a nova situação de escola (de música do C.N), já não era o conservatório nacional, porque em (19)83 foi criada...

Investigador—Com o 310?

Docente—Com o 310 foram criadas as escolas que hoje em dia funcionam, umas secundárias as outras superiores. Nessa altura os professores foram contratados de novo, digamos assim, e são integrados, julgo que posteriormente mas também aqui não tenho a data, os antigos professores do

quadro numa situação de quadro transitório que portanto, os que eram do quadro antigo ficaram num quadro transitório à aguardar a definição posterior do que aconteceria à situação de carreira destes professores do ensino artístico que a partir daí ficou desenquadrada.

Investigador—Esse “310”, esse decreto lei foi, se é que te recordas, uma vez que não estavas como Docente na escola mas como aluna...

Docente—Como aluna, que na altura era da associação de estudantes.

Investigador—Qual é que foi o impacto do decreto lei na escola. Houve uma discussão com os professores, houve alguma proposta que o corpo Docente tenha feito para a sua alteração, neste caso para o melhorar?

Docente—Eu desconheço, mas julgo que não, acho que o decreto foi apresentado como uma versão final, penso eu que foi, mas não sei se foi discutido internamente. Nessa altura eu era aluna e portanto não tínhamos acesso. Tivemos depois acesso às propostas finais, também enquanto estudantes, ainda falamos na altura com as comissões instaladoras, com a Dr^a. Elisa Lamas, o Dr. Meneres Barbosa e o pianista Jorge Moyano, que estavam nas direcções nessas alturas e que iniciaram a escola superior de música de Lisboa, a comissão instaladora da ESML, e de facto nós associação de estudante ainda conversámos sobre aquilo, e aquilo (Dc.L-310) teve um impacto eu lembro-me de olhar para os papeis e tentar verificar “o que é que isto quer dizer, o que é que isto não quer, o que é que isto vai implicar?”, mas foi a partir do momento que ele saiu, teve um impacto muito negativo imediatamente, houve aqui ondas que como é que hei-de dizer, de contestação internamente nos professores.

Investigador—Não aceitaram o quê? não aceitaram o vínculo à escola, ou era mais do ponto de vista...

Docente—Não aceitaram no fundo a estrutura que estava a ser criada, não é. Claro que em termos de carreira também houve esses problemas, mas penso que os professores destas escolas, tiveram sempre uma grande maleabilidade e foram aceitando ao longo dos tempos muitas situações que se calhar outras profissões não aceitariam. Talvez porque são artistas (risos), não faço ideia, mas a verdade é que sempre trabalharam independentemente de saberem o que é que lhes acontecia no mês seguinte e claramente estamos outra vez na mesma situação. Mas pronto, não nós (os que estão no quadro), mas os contratados. Agora em relação ao impacto que teve, foi um impacto de que tipo de escola (secundária) e de que estrutura que estava a ser criada.

Investigador—Quando entraste como Docente para a escola, entraste a contrato?

Docente—Exactamente.

Investigador—O vínculo era contratual anual?

Docente—Era um contrato anual de trabalho, feito de acordo com o estatuto normal dos outros professores.

Investigador—Sentias alguma discriminação da parte dos colegas que estavam no quadro transitório em relação aos colegas que não estavam no QT e que eram contratados pontualmente?

Docente—Não, nada, nunca senti nada.

Investigador—Eram sempre tratados por igual, as direcções sempre os trataram por igual?

Docente—Claro havia diferenças que nós sabíamos, em termos de horários, fundamentalmente carga horária, de resto sempre foi tudo tratado de igual maneira. Eu pelo menos da minha parte não senti.

Investigador—Entre o “310” e o “234”, foram alguns anos, um em (19)83 o outro em (19)97. Houve alguma movimentação dos professores para que fossem criadas condições para haver uma carreira Docente específica do ensino da música?

Docente—Eu penso que em termos de direcções desta escola, portanto das várias comissões instaladoras que foram existindo, que houve sempre pressão nos ministérios para que isso acontecesse. Sempre contactos mais respondidos ou não, mas que de facto na tentativa de resolver essa situação, no entanto ou porque nunca houve “feedback” ou porque também nunca houve uma luta em termos de grupo de professores, das pessoas encontrarem-se e em conjunto, eu penso que nunca existiu e nesse sentido talvez não tenham tido a força que seria necessária, também porque obviamente estas cinco escolas ou seis que existem no país representam um número tão reduzido que nunca impuseram no fundo as suas reivindicações, não é. Posteriormente houve condições para o poder fazer e então essas seis escolas conseguiram algum “feedback”. Nós os dois sabemos quando.

Investigador—Exactamente. Depois eu ia saltar para o decreto lei que apareceu em (19)90 que é o 344. Este decreto, recordas-te se houve alguma negociação com as escolas?

Docente—Eu julgo que não.

Investigador—Soube-se na altura que era uma pessoa (o autor) conhecida do nosso meio musical, o maestro Miguel Graça Moura.

Docente—O decreto em si, eu julgo que não houve, julgo que não houve grande (entusiasmo), eu já era professora e julgo que não.

Investigador—Já éramos professores.

Docente—Também já cá estavas.

Investigador—Qual é que foi a receptividade dos professores às medidas que lá estavam, nomeadamente a criação de uma carreira específica, que era a carreira dos professores concertistas e dos professores compositores?

Docente—Mas isso eu lembro-me de ter sido discutido, houve pelo menos uma reunião geral de professores...

Investigador—Desculpa interromper. Mas sobre o texto já feito ou era uma proposta?

Docente—Era uma proposta e as pessoas tiveram opiniões e até gostavam da carreira de concertista, não com o modelo que lá estava previsto.

Investigador—(gostaram) da ideia...

Docente—Na ideia sim, na possibilidade, não no modelo que estava a ser proposto que tinha implicações de horário de trabalho e remuneratórios, etc. Mas de facto a ideia a ideia em si acolheu alguma satisfação da parte das pessoas.

Investigador—Não houve nenhuma contraproposta a essa ideia?

Docente—Eu não tenho a certeza.

Investigador—Finalmente chegamos àquele (momento) em que a memória nos diz que houve um decreto lei que foi pelo menos bem discutido com a classe e a nível nacional com as escolas públicas. Foi o célebre 234/97 que vem remediar, digo remediar porque deu-me a sensação pelo que tenho lido e estudado, veio fazer a mesma coisa que o 310, colocar aqueles professores que estão em contrato num quadro, neste caso de Nomeação Definitiva, mas que ficou por aí, ou não?

Docente—Exacto...

Investigador—Deu seguimento ao...(310)

Docente—O 310 tratava obviamente ser o início, peço desculpa, o 234, da maneira como ele foi discutido, foi sempre o “pontapé de saída” de uma discussão que era para continuar, e sempre foi tomado como isso e portanto era uma situação pontual para a resolução de injustiças que se faziam já há alguns anos, mas que verdadeiramente não era para ficar por ali. Aquele (Decreto-Lei) era pontual, mas atrás dele teriam de ser definidas outras questões da carreira, que outras condições seriam necessárias fazer e depois a parte pedagógica mais directamente ligada à prática educativa, que também estaria implicada nisso e infelizmente esse processo não foi continuado, não é. Mas a verdade é que era um reparar de situações que se não fosse feito continuaria, qualquer dia não havia escolas porque não havia professores nos quadros, as pessoas iam morrendo e não se resolvia a situação. Portanto isso tinha esse cariz de tentar organizar para a partir daí se construir o resto. E o resto tem sido feito devagar de mais.

Investigador—Portanto a situação neste momento é que encontram-se professores que estão num quadro não se sabe se é de escola, isso já vamos ver daqui a pouco, e temos outra vez um grande número de professores que estão a contrato numa situação indefinida?

Docente—Neste momento aqui já é o dobro, mais do dobro. (professores a contrato)

Investigador—A legislação que estava prevista no 234 seria legislação para criar um quadro de escola, nunca saiu?

Docente—Não, agora já saiu. Nós temos neste momento os quadros das escolas públicas definidas, não sei de cor o nº da portaria, mas depois posso ver, uma portaria onde está a lotação dos quadros de todas as escolas públicas do EAE, dança e música. Portanto está lá exactamente o número de lugares, por cada grupo. O que não saiu foi a abertura dos concursos para esses lugares.

Investigador—Era isso que ia perguntar, e os concursos para esses lugares não foram ainda...

Docente—Isso é que não. Existe já o decreto que regulamente mas também...que é uma portaria que é a 942/2009, mas não saiu, não foi aberto, ela prevê a abertura, diz como é que se processam os concursos e novamente não foi aberto.

Investigador—Portanto os professores continuam (contratados). Sei que houve uma acção de profissionalização.

Docente—Exacto. Houve exactamente na sequência, na saída dessa portaria com os lugares de quadro, foram criadas condições para que mais professores que já tinham os seis anos de serviço pudessem fazer a profissionalização. Fizeram-na o ano passado, no ano lectivo 2008/2009 e neste momento ainda estão à aguardar a homologação dessa profissionalização, nem essa situação está completa.

Investigador—Gostaria de voltar à origem do “234”. O “234” foi um decreto lei que apareceu como? foi um conjunto de escolas que o apresentou à tutela, foi o sindicato que o apresentou às escolas e depois à tutela, como é que se processou toda a construção do “234”?

Docente—O “234” partiu de uma iniciativa das escolas públicas que se reuniram e em situação de novo governo, tínhamos estado dez anos sob governo “cavaquista”, digamos, e pronto, quando entrou o novo governo, com o Dr. Guilherme de Oliveira Martins (Secretário de Estado), foi possível sermos ouvidos e foi possível fazer uma proposta das escolas, e portanto isto na sequência de um anterior, não sei se era um decreto se era um despacho, não chegou a sair, que organizava a criação desse possível enquadramento proposto ainda pelo anterior governo e que quando nos foi proposto, nós claramente dissemos que não. Não estávamos minimamente de acordo com ele e portanto, aliás em muitos pontos em completo desacordo, o que levou o novo governo assim que toma posse, isto foi de Agosto (1995) para Setembro, já não me lembro quando é que o governo

dessa altura tomou posse, mas nós conseguimos uma reunião com todas as escolas públicas e com o secretário de estado na altura e que ele tivesse dito claramente “isto onde é que está mal?, consideram que isto é tudo para deitar fora ou podemos aproveitar e vocês dizem-nos o que é que é preciso manter e o que podemos fazer com isto”, dissemos “sim senhor” e fizemos a nossa proposta, não vamos deitar tudo para o lixo vamos resolver primeiro a situação de facto da integração dos professores, porque o outro tinha muitas situações complicadas, que não eram só a entrada no quadro, também tinha os contratos, fazia no fundo aquilo que esta última portaria 942/2009 veio fazer, queria fazer tudo num documento só o que era bastante confuso nessa altura em (19)95 foi quando começou essa discussão. Foi possível fazer uma proposta das escolas e a proposta avançou sempre por via das escolas só no fim...

Investigador—O sindicato ajudou?

Docente—O sindicato perguntou às escolas, de facto concordou e apoiou essa proposta.

Investigador—Foram as escolas, que fique bem claro que foram as escolas...

Docente—Exactamente.

Investigador—que lideraram sempre o processo junto do ME?

Docente—Até ao processo final, até à sua aprovação.

Investigador—Até à sua aprovação final?

Docente—Exactamente.

Investigador—É evidente que este decreto lei foi discutido com as escolas. Cada escola (e) o respectivo corpo Docente?

Docente—Sim. Só posso, nessa altura era presidente, só posso dizer que na nossa escola foi, se os outros o fizeram não estava lá para ver, deduzo que sim, (que) na maioria das escolas foi isso que aconteceu.

Investigador—E as situações previam todos os casos (dos professores) que estavam em funções?

Docente—Todos os casos que foi possível prever e portanto que na altura o Ministério da Educação deu possibilidade, ou seja em função dos anos de serviço, em função de outros decretos que já tinham saído para outras situações e portanto isto não se pode legislar exactamente como nós queremos, não é, e portanto obviamente os professores com menos de cinco anos de serviço não foram integrados, mas todas as situações mesmo com habilitações mais antigas e também estrangeiras. Não se conseguiu negociar todos os casos e integrar todos aqueles que tivessem as situações que se considerou.

Investigador—que estavam previstos mais de cinco anos e habilitações estrangeiras mais de sete.

Docente—exactamente e é isso que diz o decreto.

Investigador—Para o futuro o que é que se espera? (8)

Docente—Para o futuro espera-se que eles (ME) abram os concursos dos quadros, portanto o diploma está feito, é preciso abrir, mas temos aqui um problema que ainda não está completamente resolvido, é que as escolas continuam a contratar professores, continuamos a ter professores que não são profissionalizados porque nem todos conseguiram fazer esta última profissionalização, porque não tinham os tais seis anos de serviço. Neste momento não se sabe como é que as profissionalizações vão poder ser feitas. Sabe-se sim, quando estes novos mestrados que vão agora começar permitirem ter profissionalização incluída, eles poderão fazê-los, mas a verdade é que muitos dos nossos professores já fizeram mestrados que não têm as profissionalizações incluídas e portanto estamos aqui outra vez numa situação de injustiça por força dos atrasos de tempo nas decisões que não sabemos muito bem o que vai acontecer e assim que abrir o quadro pode criar mais injustiças também, porque não podem concorrer professores não profissionalizados segundo o que está previsto na portaria, e muitos dos nossos professores que aqui estão há mais de cinco anos, neste momento não vão poder (concorrer) se não tiverem a profissionalização feita, portanto isto é uma nova situação que...

Investigador—vão-se criar novas situações de injustiça?

Docente—eventualmente tem-se que gerir muito bem ou criar condições para que eles façam a profissionalização ainda antes de abrir o quadro, também por isso a situação de abertura do quadro não é tão líquida assim.

Investigador—Acho que cheguei ao fim das questões. Agradeço a disponibilidade e assim que este documento estiver transcrito, será posto à tua consideração, para que tudo o que foi aqui dito foi transcrito em toda a sua verdade. Logo que esta dissertação esteja pronta terei muito gosto em oferecer um exemplar à escola.

ENTREVISTA COM SINDICALISTA

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM SINDICALISTA

(1)

Investigador—Eu ia começar esta entrevista com um 1º bloco, em que eu tento recolher alguns dados pessoais e profissionais, nunca mencionando o nome, estes são dados entre o investigador e quem é entrevistado mas há algum interesse em saber alguns dados, a área de conhecimento e as funções que são exercidas.

Sindicalista—Então eu sou professor de filosofia, numa escola, na escola de Dança do Conservatório Nacional e sou também presidente do sindicato dos professores da grande Lisboa e nessa qualidade membro do secretariado da FENPROF onde tenho acompanhado e sido responsável pela área do ensino artístico.

Investigador—Muito bem. Depois neste bloco 2, gostaria de saber se há memória no sindicato, uma vez que já lá vão alguns anos, haverá com certeza memória sobre a redacção do célebre Decreto lei 310/83, e se o Sindicato foi consultado e quais foram as, digamos as propostas e tomadas de posição sobre esse Decreto Lei?

Sindicalista—Que eu saiba o Sindicato não foi chamado a, nem consultado para a elaboração do 310/83. Essa foi uma questão que em termos sindicais foi pouco acompanhada. De resto, eu devo dizer que só a partir dos anos 90 é que em termos da FENPROF houve um acompanhamento mais organizado e mais sistematizado destas escolas vocacionais de Música e Dança. Eu sei que em 83 ainda tive alguns contactos com gente ligada às escolas, mas eram bastantes inorgânicas, isto é não houve da parte da FENPROF uma intervenção muito activa nestas áreas no que diz respeito ao 310/83, só posteriormente é que se desenvolveram.

Investigador—Uma vez que foi um decreto que teve alguma importância, porque começou a delinear uma carreira Docente.

Sindicalista—Mas não foi matéria, até que sabes melhor do que eu o 310 acabou por ficar um bocado parado, a concretização de boa parte do que lá estava demorou depois muitos anos a ser posto em prática.

Investigador—A concretizar-se. Mas a minha outra pergunta é na ausência de legislação posterior, o sindicato teve alguma iniciativa no sentido de alterar, uma vez que o 310 prevê uma série de legislação posterior para o seu funcionamento, o sindicato teve algum papel activo?

Sindicalista—A partir, sim a partir, que eu possa falar com conhecimento de causa, a partir dos anos 90. Nós situamos, confrontamos com o seguinte absurdo: tínhamos conseguido, tínhamos conseguido que os professores de Educação Musical no chamado ensino regular tínhamos

conseguido para efeitos de progressão na carreira, (que) eles fossem considerados bacharéis entrando com grau superior, o que não foi acompanhado por uma indefinição por parte do Ministério, isto é, não foi acompanhado, esta medida não abrangeu os professores das escolas vocacionais...de música, o que fez com que durante algum tempo nós tivéssemos essa situação, que a todos nós parecia dificilmente justificável em termos de progressão na carreira e em termos de vencimento e até em termos de ingresso nos quadros. A situação dos professores de educação musical nas escolas do 2º ciclo era bastante mais sólida e bastante mais sustentada que os professores das escolas vocacionais...

Investigador—Com, desculpa e penso que com habilitações diferentes...

Sindicalista—Sim, no fundo com habilitações que eram as mesmas, ou melhor se haveria alguém com melhores habilitações eram os (professores) da (escolas) vocacionais, mas em qualquer dos casos não eram habilitações formalmente de um grau superior, portanto isto coloca-nos numa situação de grande dificuldade e essa foi uma questão que desde (os anos) 90 nós tentámos resolver, isto é, tentar que o Ministério da Educação percebesse, percebesse não, tentasse que o Ministério da Educação equacionasse a seguinte questão: Não fazia sentido estar a obrigar os professores das escolas vocacionais que por definição seriam os mais competentes a adquirirem um simulacro de grau superior de serem bacharéis ou serem licenciados para resolver os problemas de integração nos quadros que não existiam e numa carreira que não existia. Portanto toda a nossa lógica foi no sentido que todos estes professores das escolas de Música e Dança que são aquelas...fossem reconhecidos na sua, no seu ingresso na carreira como tendo a habilitação máxima que podiam ter, isto é, como licenciados, aí fomos, portanto um pouco mais longe do que a equiparação ao bacharelato que tinha conseguido para os professores de Educação Musical e de facto quer o 200... mas isto demorou alguns anos até 97, só em 97 para a música e em 99 para a dança é que foi possível encontrar uma solução que essa sim foi uma solução justa, ou seja a integração destes professores nos quadros foi feita a partir do princípio que eles eram licenciados, isto é, pondo entre parênteses, o facto de formalmente eles, uma boa parte deles não terem grau académico. E acho que isso foi uma boa solução, reconheceu-se que aqueles professores eram formados, tinham os cursos superiores de música, que estavam lá há não sei quantos anos, que eram reconhecidamente bons nos seus instrumentos, de facto deviam começar a carreira como licenciados, e foi isso que se fez, eles foram integrados como professores licenciados quer na música quer na dança, e acho que esta foi uma medida justa e aí de facto o sindicato trabalhou muito bem e trabalhou muito bem porque nunca se separou das escolas, isto é como as escolas de música eram poucas, os conservatórios

envolvidos, porque o ensino particular era outro, estas escolas vocacionais de música eram 5, 6 no país...

Investigador—São 6 com o (Instituto) Gregoriano em Lisboa.

Sindicalista—Portanto era fácil nós termos a opinião de cada uma das escolas, aquilo que eu acho que permitiu chegar a esta situação foi que o sindicato nunca tomou uma posição que fosse só dele, foi sempre uma posição sustentada na opinião mais generalizada das escolas envolvidas.

Investigador—Exactamente. Portanto neste hiato entre o 310 e o 234 houve como já disseste muitas tentativas.

Sindicalista—Há muitas tentativas, depois há inclusivamente a apresentação de vários projectos que depois posso facultar, vários projectos da criação da carreira e da criação dos quadros e é curioso que estes projectos nunca foram projectos muito conflituosos, dava sempre a sensação que aquilo ia avançar e depois, ou por quedas de governo ou por qualquer problema que surgia, nunca avançava e estou convencido que nunca avançava porque umas vezes também foram questões políticas de quedas de governo, outras foi o confronto, isto é, o abrir uma excepção no quadro geral da Administração Pública que era tratar como licenciados gente que formalmente não o era, e isto para quem está dentro do assunto parecia uma questão óbvia e de elementar justiça. Era evidente que para a burocracia da administração Pública isto era uma excepção perigosa e havia sempre receio que outros grupos profissionais viessem a exigir o mesmo tratamento. Eu também devo dizer que a sensação com que fiquei nestes anos todos no Ministério da Educação até há pouco tempo durante muitos anos do ensino artísticos foram minorizados e portanto isto eram seis escolas e portanto a escola de Dança era mais uma eram sete, nunca foram propriamente objecto de preocupação da parte do M.E. Evidentemente que estavam preocupados com as escolas gerais. Mas eu penso que entre o 310/83 e o 234/97 há a registar pelo menos dois projectos, que eu devo...que depois posso facultar, dois projectos de constituição dos quadros das escolas, da definição da carreira Docente que nunca chegaram a bom porto.

Investigador—O 234/97 foi uma iniciativa dos Docentes ou foi uma iniciativa do M.E? De onde é que partiu, digamos o fazer um decreto lei para finalmente se arranjar uma carreira?

Sindicalista—Vamos lá ver: a pergunta tem...posso responder em dois planos, do ponto de vista estritamente formal. O projecto de decreto lei é sempre um projecto apresentado pelo Ministério, quer dizer não são as escolas nem os sindicatos que apresentam projectos de decretos lei. Agora eu penso que se pode dizer que o 234/97 reproduz no essencial as propostas que as escolas fizeram, que as escolas fizeram suportadas pelo sindicato, e aqui depois há questões formais, as escolas podem apresentar projectos mas quem negocia é o sindicato, de facto fui eu próprio que negocieei

isso. Claro que tinha a preocupação de acompanhar as posições das escolas e eu penso que o projecto 234 incorpora boa parte das preocupações das escolas na altura. Mas atenção, o 234 é uma solução provisória é uma solução para remediar de uma forma que me pareceu muito justa, não é justa, não é uma questão de justiça ou injustiça, (o ministério) resolveu colocar esses professores nas mesmas condições dos outros, dos outros da área académica se quisermos, agora foi uma situação para resolver a situação dos professores que lá estavam, que tinham, salvo erro pelo menos cinco anos de serviço.

Investigador—É isso que o texto diz.

Sindicalista—Ou seja, não resolveu nada para o futuro e o problema depois do 234 é que evidentemente na altura a boa parte dos professores foram integrados na escola de Música foram todos integrados e nos conservatórios também, mas quando chegamos a 2008, 2009 tínhamos outra vez um número elevado de professores que estavam, que não tinham quadro, aí já não era o problema da...não era o problema das habilitações, é que não havia quadro para os integrar. Continua a não haver, isto é foi criada mais uma vez legislação excepcional o 69/2009 que integrou mais um conjunto de professores num quadro que não existe ainda, e esta é a situação que é um bocado caricata, está-se a criar quadros nominais, isto é para vagas que são fechadas quando os professores abandonam esses lugares e eu penso que só agora muito recentemente foi publicado um decreto lei criando formalmente um quadro das escolas de música e dança.

Investigador—Do ensino especializado? De dança e...?

Sindicalista—e de música do Conservatório. Não se fez concurso por uma questão anedótica, quer dizer que o Ministério tratou de tal modo da publicação que tornou inviável a realização de concurso, mas eu penso que neste momento as coisas estão bem encaminhadas, isto é vai ser criado um quadro de...os quadros das escolas de música, vai ser criado o quadro das escolas de dança, o número de lugares abertos corresponde *grosso modo* aqueles que as escolas pediram, não se pode dizer...

Investigador—Às necessidades exigidas...

Sindicalista—Às necessidades exigidas e eu penso que as escolas têm neste momento condições de estabilidade que não tinham. Acho que foi um processo, que da parte das escolas houve uma boa intervenção, da parte do ministério sobretudo a partir de 97 houve alguma abertura e acho que da parte do sindicato houve o bom senso de não, de nunca se desvincular das posições maioritárias das escolas. Em termos sindicais este processo apresentou contudo dois grandes problemas internos: um foi exactamente o facto de serem tratados como licenciados um conjunto de professores que o não eram formalmente. Ora nós tínhamos vários professores, sobretudo na área do 1º Ciclo exactamente

nas mesma situação e isso fez com que internamente houvesse alguma pressão para que o mesmo procedimento fosse feito relativamente a esses professores. Não nos parecia justo porque se nos outros cursos não havia, as pessoas não tinham esses graus mas podiam tê-los, o caso dos professores dos conservatórios, não tinham porque não os podiam ter, e portanto essa foi sempre uma barreira que não nunca demos azo, nunca demos força a essas movimentações, porque de facto as situações não eram comparáveis. Uma outra questão, que ainda hoje divide e não sei exactamente, eu acho que a solução encontrada não foi a melhor. As escolas, os conservatórios, alguns conservatórios, nomeadamente o de Lisboa, mas também o de Coimbra sempre defenderam que a admissão dos professores deveria ser feita mediante uma prova pública, coisa que a FNE nunca defendeu. Formalmente a FENPROF também nunca deveria ter defendido, quer dizer nós nunca fomos favoráveis a que os professores tivessem que fazer provas públicas e concurso documental. De facto nós conseguimos, enfim com alguns problemas, quando digo problemas digo algumas opiniões internas divergentes, mas conseguimos até agora fazer avançar esta ideia. Sempre estivemos ao lado das escolas, entendendo que no domínio das artes a prática é muito mais importante que propriamente os graus académicos ou as classificações académicas e que portanto até porque nós somos confrontados com situações com uma grande diferença, uma grande divergência de formações académicas, uns eram doutorados, outros não eram, outros vinham profissionalizados, outros não vinham, depois havia toda a pressão dos estrangeiros que quando chegaram a Portugal e nós achamos que era correcto ir ao encontro da posição de algumas escolas que diziam que a realização das provas práticas é muito importante. Infelizmente isso não ficou no documento, mas isso foi o aspecto que nós não concordamos, nós até ao fim que neste caso específico se deveria haver provas públicas. É evidente que o Ministério terá jogado com a posição de outras frentes sindicais nomeadamente a FNE que sempre defendeu devia ser um concurso documental como outro qualquer, foi pena porque a realização de provas públicas era importante para salvaguardar a qualidade do ensino.

Investigador—A seguir ao 234 houve alguma proposta das escolas precisamente haver um...para serem criados os quadros de escola, as condições de ingresso numa carreira?

Sindicalista—Houve, quer dizer, vamos lá ver, nós temos de ter também a noção no terreno. Com o 234 e depois no caso da dança com o 350 as escolas ficaram com o problema momentaneamente aliviado, boa parte do seus professores que eram necessidades permanentes tinham mais de cinco anos foram integrados.

Investigador—Mas houve movimentações para não serem só esses?

Sindicalista—Sim. Para não serem só esses, no fundo não são movimentações muito fortes nos anos a seguir porque o número de professores não era muito forte, não era muito grande, na minha escola na escola de dança era zero.

Investigador—E na escola de música haveria?

Sindicalista—Haveria alguns mas não eram um número significativo que justificava essa necessidade de estar a vincula-los e temos de ter atenção ao seguinte em termos sindicais, essa era a situação de todas as outras escolas, isto é nas escolas não vocacionais tinham os seus professores de quadro e depois havia alguns professores que eram contratados, e portanto tínhamos posto as escolas de música na mesma situação das outras. Pronto, mas isto funcionou durante alguns anos, vá lá até 2000, a partir daí foi acumulando o número de professores contratados que não tinham lugar no quadro, o quadro não existia. A partir dos anos 2002 a 2004, a 2004 sobretudo volta a haver forte pressão das escolas com o nosso apoio para encontrar uma solução definitivamente, que eu penso que foi só encontrada em 2008, 2009 mas a partir de 2004, são os dados que tenho aqui, a partir de 2004 volta a haver forte pressão da parte dos sindicatos e da parte das escolas no...temos aqui outra vez um número significativo de professores que deveria estar em condições de entrar nos quadros, nós sempre defendemos que a esses professores fosse aplicado o mesmo critério que foi aplicado aos...no 234, mas isso não conseguimos a integração do 69 faz-se curiosamente de uma forma engraçada e isso vale a pena, porque aí acho que jogámos bem. Nós em termos sindicais estávamos muito preocupados com uma situação residual em algumas escolas que eram as chamadas Técnicas Especiais. Também eram grupos que estavam como os professores dos conservatórios. Uns anos antes não tinham grupo de recrutamento, não tinham quadro, não tinham carreira, portanto estavam ali os anos que fossem precisos, muitas vezes no mesmo escalão. E nós estávamos preocupados, enfim não eram muitos, uma boa parte deles acabaram por sair, mas ainda tínhamos um número significativo de professores que tinham 10, 12, 15 anos e estavam contratados e que não podiam deixar de estar, não podiam ser chamados à profissionalização e não havia quadros para os integrar. Na altura nós desencadeamos uma estratégia que foi tentar que o Ministério vinculasse definitivamente os professores que tivessem 10 anos, que era a maior parte desses tinha 10 anos e conseguimos, e nessa altura quer na escola de música, quer na escola de dança, embora fossem poucos, mas era na escola de música houve a pressão para que os professores dessas escolas que tivessem mais de 10 anos fossem também abrangidos, e nós achámos sempre que misturar as duas coisas não ia ajudar a resolver os problemas de nenhuns e portanto optámos por dividir. Tentámos primeiro garantir a situação dos professores das chamadas Técnicas Especiais e só depois de ganhar essa batalha, isso foi publicado é que passámos a desenvolver campanha

(para) os professores das escolas vocacionais devem ser tratados. Os professores com mais de 10 anos têm de ser obrigatoriamente incluídos nos quadros das escolas. Foi o que conseguimos com o 69, não é, mas agora há aqui um leque de professores das escolas de música, em Lisboa são 22, mas no resto do país são mais alguns, que não estão profissionalizados e que continuam sem possibilidade de aceder a uma profissionalização, isto é eu acho que a partir de 97, perdão 2004, um processo que lentamente as coisas tendem lentamente a estabilizar, isto é a ficarem com quadros definidos, com regras de acesso, a questão do concurso de acesso, para mim veio ter este ponto fraco, é pena que não tenha ficado nítida a existência de provas práticas, só fica obrigatória nos termos do 69 para situações de recrutamento provisório, quer dizer, o que é estranho é que do ponto de vista do recrutamento provisório exista ou pelo menos admite-se, eu não sei se se admite, tenho de ver a legislação, do ponto de vista do ingresso no quadro não há referencia o que parece francamente contraditório.

Investigador—Decreto Lei 69 de?

Sindicalista—2009, não sei se há mais alguma questão?

Investigador—Para já...(agradeço a disponibilidade e a ajuda)

QUADRO DE CATEGORIAS E SUB - CATEGORIAS

CATEGORIAS E SUB - CATEGORIAS DE INVESTIGAÇÃO

Categorias	Sub - Categorias	Siglas
Experiência Pedagógica	Origem	EP-O
	Alteração e Percepção	EP-AP
	Linhas Orientadoras/Pressupostos	EP-LoP
Decreto-Lei nº 310/83	Origem	310-O
	Quadro/Contratações	310-QC
	Aplicação	310-A
	Origem/Pressupostos	310-OP
	Horário Lectivo	310-HL
Decreto-Lei nº 344/90	Origem/Pressupostos	344-OP
Decreto-Lei nº 234/97	Origem	234-O
	Quadros/Contratação	234-QC
	Pressupostos/Docentes	234-PD
	Pressupostos/Sindicatos	234-PS
	Pressupostos/Tutela	234-PT
	Participação/Docentes	234-PaD
	Participação/Sindicatos	234-PaS
	Participação/Tutela	234-PaT
	Papel/Docentes	234-PpD
	Papel/Sindicatos	234-PpS
	Papel/Tutela	234-PpT
Actualidade	Quadros Concursos	Actu-QC
Carreira Docente	Progressão/Formação	CD-PF
Legislação do Ensino Particular e Cooperativo	Análise da Legislação	AL-EPC
Categorias - Sindicalista	Habilitações - Quadros	H-Q
	Habilitações - Problemática	H-P
	Quadros - Concursos	69-QC
	Concursos Públicos	69-CP

**QUADRO DE REFERÊNCIA ÀS PÁGINAS DAS CITAÇÕES RELACIONADAS COM AS SUB -
CATEGORIAS**

Sub - Categorias	Jurista	Sindicalista	Docente - I	Docente - II
EP-O	5, 6			
EP-AP			3	
310-A	18, 19, 21			
310-O	3, 4, 5, 22			
310-OP	9, 10	1		3
310-QC	11, 12, 13, 14, 15		2	2
310-HL	11, 12, 13, 14, 15, 25			
344-OP	16, 17, 24		4	4, 6
234-O		3	5,	4, 5, 6
234-PD			3, 4, 6	
234-PS				
234-PT				
234-PaD				7
234-PaS				7
234-PpS				
234-PpT				7
234-QC		4	2, 6	
69-QC		4, 7		6
69-CP		4, 5,		
H-Q		1, 2, 3, 6, 7		
H-P		3		
Actu - QC			6	8