

**Condições de contratação e estrutura da carreira dos
professores do ensino artístico especializado da dança: um
estudo comparativo de escolas europeias e americanas**

Pedro José Braga Soares Carneiro

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Administração Escolar

Orientadora:

Doutora Maria Luísa Macedo Ferreira Veloso, Professora Auxiliar Convidada

ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Junho, 2016

AGRADECIMENTO

Gostaria de agradecer aos diretores das Escolas de dança que gentilmente se disponibilizaram a colaborar neste estudo, nomeadamente, Elisabete Platel, da Escola da Ópera Nacional de Paris, Kay Mazzo, da Escola do “American Ballet”, Mar Mel, do Real Conservatório Profissional de Dança Mariemma, Mavis Staines, da Escola do Ballet Nacional do Canadá, Simona Noja, da Academia de Ballet da Ópera de Viena, Tadeusz Matacz, da escola John-Cranko.

Agradeço também a todos os Professores do Mestrado de Administração Escolar do ISCTE, e, em especial, à Professora Luísa Veloso, que orientou esta dissertação.

Agradeço ainda ao meu colega Pedro Mateus, que fez a verificação ortográfica e sintática do texto.

RESUMO

As escolas de formação de bailarinos profissionais estão presentes em todo o mundo e, embora partilhem um objetivo comum, têm estruturas e modos de funcionamento distintos.

Este trabalho tem como objetivo geral estudar a forma de contratação e a estrutura da carreira dos professores de dança, estabelecendo uma comparação entre a Escola de Dança do Conservatório Nacional - e seis outras escolas, quatro delas europeias: a *École de Danse de l'Opéra National de Paris*, a *John-Cranko Schule*, de Estugarda, a *Balletschule der Wiener Staatsoper*, de Viena e o *Real Conservatório Profesional de Danza Mariemma*, de Madrid, e duas escolas da América do Norte - a *Canada National Ballet School*, de Toronto, e a *American Ballet School*, de Nova Iorque.

O presente estudo, que recorreu à análise documental, inquirição por questionários feito às Escolas e realização de entrevistas semiestruturadas aos respetivos diretores, pretendeu analisar a realidade de alguns estabelecimentos de países europeus e não europeus, neste domínio, tendo sido selecionadas escolas de diferentes contextos nacionais, apresentando especificidades próprias, com o objetivo de confrontar realidades distintas e, desse confronto, retirar ensinamentos para o caso português.

A análise dos resultados deste estudo permitirá estar na posse de alguns dados que possam resultar na apresentação de propostas de melhorias ao nível do funcionamento do ensino artístico especializado da dança no nosso país.

Palavras-chave: ensino artístico especializado da dança, professores de dança, formação de bailarinos profissionais, carreiras profissionais, Europa e América do Norte

ABSTRACT

Vocational dance schools are responsible for the training of future professional dancers and exist around the world. Although vocational dance schools share the same goals, each have differing structures concerning the methods of training and administration.

This study aims to analyze the recruitment and career structure of professional Dance School Teachers, by comparing the National Conservatory Dance School, from Lisbon with that of four other European schools; the Paris Opera Ballet School, the John-Cranko School, from Stuttgart, the Ballet Academy of the Vienna State Opera, and the Royal Professional Conservatory of Dance Mariemma, from Madrid, and two North American Schools; Canada's National Ballet School, from Toronto, and the School of American Ballet (SAB), from New York

This study has explored through documental analyses how vocational dance training is delivered in European and non-European dance institutions. Through questionnaires and semi structured interviews involving the directors of the various vocational dance schools, it has sought to investigate the realities that European and non-European institutions face on this subject. The institutions were specifically selected in order to expand knowledge concerning the different perspectives within vocational dance training, focusing on the different aspects of administration and training. This study has aimed to seek how the Portuguese model of vocational dance training may benefit.

The results will provide data that may result on the presentation of proposals to enhance the vocational dance education system in Portugal.

Key words. Vocational dance schools, dance teachers, professional dance training professional careers, Europe and North America

ÍNDICE

Índice de quadros.....	vii
Índice de gráficos	viii
Glossário de siglas	ix
INTRODUÇÃO	1
1. Objetivos	2
2. Motivação e pertinência do estudo	2
3. Estrutura da dissertação	2
CAPÍTULO I O ENSINO DA DANÇA E O PROFESSOR DE DANÇA	5
1.1. Aparecimento e evolução	5
1.2. Estudos sobre a dança	5
1.3. O papel do professor de dança.....	7
1.4. Vocação e remuneração	9
CAPÍTULO II ENQUADRAMENTO DA DANÇA NOS CONTEXTOS NACIONAIS	13
1.1. Os vários contextos nacionais	13
1.2. O caso português	17
2. Professores de dança em Portugal e sua formação	18
CAPÍTULO III OBJETO DE ESTUDO, METODOLOGIA E ESCOLAS PARTICIPANTES	21
1. Objeto do estudo	21
2. Objetivos específicos	21
3. Enquadramento das escolas participantes no estudo	22
3.1. Escolha das escolas participantes.....	22
3.1.1. Balletschule der Wiener Staatsoper, de Viena.....	23
3.1.2. <i>Real Conservatório de Danza Mariemma, de Madrid</i>	23
3.1.3. A John-Cranko Schule, de Estugarda	23
3.1.4. <i>École de Danse de l'Opéra National de Paris</i>	23
3.1.5. <i>A Escola de Dança do Conservatório Nacional, de Lisboa</i>	24
3.1.6. <i>School of American Ballet, de Nova Iorque</i>	24
3.1.7. <i>The National Ballet School of Canada, de Toronto</i>	24
4. Metodologia utilizada	25
CAPÍTULO IV NÚMEROS E TESTEMUNHOS	27
1. Dimensão e organização das Escolas.....	27
1.1. Caracterização das escolas.....	27
1.2. Regime de funcionamento e organização curricular	28

1.2.1. Carga horária das Escolas	28
1.2.2. Financiamento da Escolas.....	33
2. Organização e Gestão da carreira profissional dos professores	34
2.1. Carga horária letiva e total dos professores do ensino artístico	34
2.2. Organização do serviço docente	35
2.2.1. Número total de professores de cada Escola e número de professores nacionais e estrangeiros.	35
2.3. Condições de contratação de Professores do ensino artístico, habilitações formais exigidas, experiência como bailarinos e formação diretamente ligada à escola	36
2.4. Avaliação dos docentes do ensino artístico	41
2.5. Carreiras de professores, vínculos contratuais, antiguidade e gestão das remunerações	42
CAPÍTULO V Conclusão	49
Fontes	53
Bibliografia	55
Webgrafia.....	57
Anexos	I
Anexo A - questionário Escolas de dança	II
Anexo B – guião das entrevistas aos Diretores	VI
Anexo C – declarações de consentimento informado	VIII
Curriculum Vitae.....	XIV

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 4.1. Número de anos de escolaridade e número médio de alunos por turma	28
Quadro 4.2. Carga horária letiva e total semanal dos docentes do ensino artístico (em horas).....	34
Quadro 4.3. Tipos de vínculos dos professores do artístico	42
Quadro 4.4. Média de anos de serviço, idade de reforma e idade máxima para se manterem em funções (em anos).....	43
Quadro 4.5. Remunerações auferidas pelos docentes e outras regalias.	44
Quadro 4.6. Índices Remuneratórios – professores contratados e técnicos especializados .	45
Quadro 4.7. Índices Remuneratórios – docentes de carreira.....	45
Quadro 4.8. Atualização dos salários e dias anuais de férias dos docentes do ensino artístico	47

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 4.1. Número total de alunos das escolas participantes	27
Gráfico 4.2. Carga horária da Escola de Dança do Conservatório Nacional (Ensino artístico e artístico e formação geral)	29
Gráfico 4.3. Carga horária <i>Canada National Ballet School</i> (Ensino artístico e artístico e formação geral)	29
Gráfico 4.4. Carga horária <i>École de Danse de L'Opéra Nationale de Paris</i> (Ensino artístico e artístico e formação geral)	30
Gráfico 4.5. Carga horária <i>Real Conservatorio Profesional Danza Mariema</i> (Ensino artístico)	30
Gráfico 4.6. Carga horária <i>Ballet Akademie der Wiener Staatsoper</i> (Ensino artístico)	31
Gráfico 4.7. Carga horária <i>School of American Ballet</i> (Ensino artístico)	31
Gráfico 4.8. Carga horária <i>John-Cranko Schule</i> (Ensino artístico)	32
Gráfico 4.9. Carga horária das disciplinas do artístico de todas as Escolas por ano de escolaridade	32
Gráfico 4.10. Número total e número de docentes nacionais e estrangeiros do ensino artístico	35
Gráfico 4.11. Rácio alunos/ docente em todas as Escolas	36

GLOSSÁRIO DE SIGLAS

Escola de Dança do Conservatório Nacional, Lisboa - EDCN

Real Conservatorio Profesional de Danza Mariemma, Madrid - RCPDM

École de Danse de l'Opéra National de Paris, Paris - EDONP

Ballet Akademie der Wiener Staatsoper, Viena - BAWSO

John Cranko-Schule, Estugarda - JCS

Canada's National Ballet School, Toronto - CNBS

School of American Ballet, Nova Iorque - SAB

New York City Ballet - NYCB

National Endowment for the Arts - NEA

National Dance Education Organization - NDEO

INTRODUÇÃO

A dança teatral e o ensino da dança são atividades presentes em todo o mundo. Partindo da Europa Central e da Rússia, onde floresceram, a dança clássica, mas também as bases do que viria a ser a dança moderna e a dança contemporânea, expandiram-se, a partir do início do Século XX, a outros continentes, contando, hoje em dia, com um grande número de praticantes e uma enorme popularidade, não só na Europa, como também nos continentes Americano, Asiático e Australiano.

Apenas um reduzido número de escolas se dedica ao ensino profissional da dança, estando estas localizadas sobretudo no espaço Europeu, na América do Norte e na Austrália, mas também em alguns países asiáticos, como na Federação Russa e outros países que integraram a ex-União Soviética (URSS), na China, Japão e Coreia. O modo de funcionamento deste tipo de estabelecimentos escolares está diretamente ligado à história, tradição e ideologia política dos respetivos países, uma vez que, nalguns deles, como é o caso da URSS, o ensino das artes foi sempre muito incentivado e apoiado, sendo que as profissões artísticas beneficiavam de reconhecimento social e de alguns privilégios socioeconómicos. Estas Escolas vocacionais têm uma existência privilegiada, quando integram a estrutura de companhias profissionais de dança, para as quais formam bailarinos, uma vez que os seus alunos beneficiam de um contacto direto com este meio, podendo participar em algumas das produções levadas a cena.

A evolução nos meios tecnológicos, a possibilidade de consulta *online* dos mais variados registos audiovisuais, as redes sociais, bem como a disseminação de concursos internacionais de dança, aos quais os alunos das diversas escolas mundiais, vocacionais ou privadas, se apresentam e concorrem entre si, contribuirão para um melhor conhecimento das características e do tipo de formação das diversas escolas.

Num mundo globalizado, as escolas concorrem entre si e tentam proporcionar as melhores condições possíveis que possibilitem a formação de bons bailarinos que estejam preparados para ingressar no mercado de trabalho. Um dos aspetos fundamentais para alcançar este objetivo é a contratação de professores de dança de qualidade, sobretudo daqueles que lecionam as técnicas de dança clássica e contemporânea, e que possam assegurar uma formação de excelência. Para o fazer, torna-se imprescindível assegurar a possibilidade de recrutar os melhores profissionais disponíveis e garantir boas condições de contratação.

1. Objetivos

O objetivo deste trabalho consiste em conhecer as condições de contratação e a forma como se desenrolam as carreiras dos professores das disciplinas de técnicas de dança num conjunto de escolas de dança prestigiadas e socialmente reconhecidas, que comprovadamente formam bailarinos que ingressam no mercado de trabalho, detendo-se em instituições Europeias e da América do Norte e comparando-as com a única Escola Pública do nosso país: a Escola de Dança do Conservatório Nacional.

Este estudo pretende estabelecer, através da comparação e da descrição, a realidade das diferentes escolas para, posteriormente, analisar e concluir que tipo de circunstâncias e de práticas, bem como de condições, se revelam mais favoráveis ao bom desempenho e prossecução dos objetivos e missão deste tipo de instituições.

2. Motivação e pertinência do estudo

A motivação para a escolha desta temática decorre do conhecimento profundo que possuo da realidade da Escola de Dança do Conservatório Nacional, através das funções que desempenho na Direção da mesma, desde há alguns anos, e da constatação de que as condições de contratação de profissionais com o perfil necessário para lecionarem as disciplinas práticas de dança - profissionais que possuam uma sólida experiência como bailarinos, preferencialmente associada a uma boa formação pedagógica -, não são as mais adequadas para a persecução da sua missão.

Esta experiência, assim como a troca de impressões com os diretores de um grande número de escolas de vários países europeus e não europeus, em diversos eventos internacionais nos quais tive oportunidade de participar, levaram a que surgisse a vontade de analisar a realidade de alguns destes estabelecimentos. Não foi possível fazer uma pesquisa tão alargada como desejaria, mas, ainda assim, optei por seleccionar escolas de diferentes contextos nacionais, com especificidades próprias, com o objetivo de confrontar realidades distintas e, desse confronto, retirar ensinamentos para o caso português.

A análise dos resultados deste estudo permitirá estar na posse de alguns dados que possam resultar na apresentação de propostas de melhorias de funcionamento do ensino artístico especializado da dança no nosso país e, dada a escassez de estudos nesta área específica, poderá eventualmente proporcionar algum contributo para o seu conhecimento.

3. Estrutura da dissertação

O presente estudo está dividido em introdução, quatro capítulos e conclusão.

A introdução pretende dar conta dos objetivos gerais deste trabalho, da sua motivação e pertinência, assim como da sua estrutura.

No primeiro capítulo, é feita uma breve resenha histórica da dança, sendo referidos alguns dos estudos existentes sobre esta temática, e é definida a problemática através de uma revisão da literatura.

O segundo capítulo consiste no enquadramento do ensino da dança nos diversos contextos nacionais: por um lado, o contexto português, por outro, o dos países cuja realidade se pretende conhecer para poder agir sobre o modelo nacional.

No terceiro capítulo, faz-se a apresentação do objeto de estudo - o objeto empírico - e da metodologia utilizada para a sua realização.

O quarto capítulo é dedicado à apresentação dos resultados apurados, sua análise e discussão.

O trabalho termina com as conclusões e sugestões para as linhas de intervenção nesta área de ensino em Portugal, assim como para a realização de futuros trabalhos de investigação neste domínio.

CAPÍTULO I

O ENSINO DA DANÇA E O PROFESSOR DE DANÇA

1.1. Aparecimento e evolução

A dança como atividade social e como entretenimento público tem uma longa existência na história da humanidade. No entanto, aquilo que hoje em dia é apelidado de dança teatral tem as suas origens no século XVI, com os bailados de corte, levados a cabo por Catarina de Médicis para França, onde se popularizaram.

A criação das primeiras escolas de dança teve lugar em França, nos finais do século XVII, pela mão de Luís XIV. “Em França, a *Académie Royale de la Danse*, antepassada direta da escola da *Ópera de Paris*, foi criada em 1661, antes da própria Academia de Música” (Sasportes, 1970, p. 305).

Na Rússia, a Escola Imperial data do final do século XVII, e surgiu por iniciativa da Imperatriz Ana.

Ao longo do século XIX, assistiu-se à afirmação e consolidação do bailado académico, com a Rússia Imperial, sobretudo na segunda metade deste século, a assumir um papel de liderança neste processo.

A aceitação mundial da dança como forma de arte dá-se no início do século XX e, sobretudo no período do pós-guerra, assiste-se ao aparecimento e disseminação das estruturas profissionais de dança, bem como à criação de escolas associadas.

No início do século XXI, o ensino da dança está presente em todas as partes do globo, e é uma atividade que goza de uma enorme adesão e popularidade.

1.2. Estudos sobre a dança

Existe uma enorme escassez de literatura sobre dança. Clarkson (1988), citado por Cairns (2010), sugere que uma das razões pelas quais isto acontece se deve ao facto de professores e alunos se considerarem artistas e não atletas, o que faz com que os investigadores não se sintam familiarizados com esta área e respetivo processo de ensino, por ser difícil de compreender e utilizar uma linguagem específica e codificada.

A mesma autora, citando Adshead (1988), Jackson (2005) e Stinson (2006), refere que a linguagem da dança, com as suas especificidades, mantém os investigadores afastados e faz com que existam tão poucos trabalhos nesta área. Pouco se sabe sobre o ensino da dança (Bradley, 2001; Bresler, 1998; Hanna, 2008), sendo este um assunto recente no mundo

académico. Morris espera que novos esforços de pesquisa comecem a fazer a dança parecer “mais rica e menos misteriosa” (1996, p.5 citado por Cairns, 2010, p.38).

Bonbright (1999), Diretor Executivo da Associação Nacional de Educação da Dança, dos Estados Unidos da América, concorda com a escassez de pesquisa nesta área e sugere, entre outros temas a serem eventualmente estudados, a compreensão do processo criativo na aprendizagem e ensino, a pedagogia da dança e a preparação profissional.

Em Portugal, não existe literatura abundante específica sobre as carreiras profissionais e o mercado de trabalho dos professores do ensino artístico especializado, ainda que algumas teses de mestrado abordem esta vertente de ensino, fazendo referências a alguns aspetos da carreira docente desta área.

Marques (2007), em “O ensino artístico da dança em Portugal - Ao encontro das escolas vocacionais”, elenca todos os estabelecimentos de ensino vocacional da dança no nosso país, apresentando como principais conclusões o crescimento significativo dos cursos vocacionais de dança nos dez anos que antecederam a realização do estudo, fazendo um levantamento e caracterização dos mesmos, do grau elementar até ao nível superior. A referida autora apresenta também o número de finalistas de cada um dos cursos, que corresponde a 65% dos que iniciaram esse percurso, assim como as saídas profissionais dos que concluíram formações de grau secundário e superior, aferindo ainda se exercem ou não uma profissão na área da dança.

Nascimento (2010), na sua tese de doutoramento, apresentada na Universidade de Sevilha – “Os professores de técnicas de dança das Escolas de educação artística vocacional em Portugal continental: caracterização do seu perfil académico e profissional e análise da sua prática docente” - é a que mais diretamente analisa questões relacionadas com os docentes do ensino artístico, fazendo o levantamento e descrição das escolas desta área existentes no nosso país, assim como dos professores de técnicas de dança que nelas lecionam, e apresentando, sobre estes últimos, dados que indicam que a maior parte deles são do sexo feminino e possuem uma licenciatura em dança. São ainda detalhadas informações sobre a carga horária e média de anos de serviço destes professores, quais as metodologias por eles utilizadas no ensino das principais técnicas de dança, assim como as dificuldades com que estes profissionais se deparam na prática pedagógica e no relacionamento com pares, encarregados de educação e alunos.

Manzoni (2011), na sua dissertação de mestrado intitulada “O ensino artístico vocacional de Dança em Portugal - diferenças e similitudes no espaço europeu Espanha e França”, analisa, de uma forma descritiva, comparativa e interpretativa as sucessivas reformas educativas e culturais nos três países, tomando como referência três escolas em cada um deles e apresentando igualmente informação sobre os docentes, tais como o

número de professores da formação artística e o tipo de habilitação que possuem. Acaba por concluir que, apesar do alargamento da rede de escolas do ensino vocacional da dança, Portugal ainda regista um atraso significativo relativamente aos outros países participantes no estudo. Como principais razões para este atraso, a autora aponta a falta de levantamento das condições existentes, o desconhecimento da realidade das Escolas por parte dos responsáveis governamentais e a falta de continuidade das políticas seguidas, assim como as constantes mudanças das equipas e gabinetes dos departamentos responsáveis. Em Espanha, salienta a discrepância entre a enorme oferta de ensino especializado da dança e as saídas profissionais existentes, referindo, no entanto, a existência de um plano plurianual para a dança, delineado por um Conselho Superior de Dança, e a vontade de aproximação às boas práticas de outros países europeus. Relativamente à França, o estudo dá conta de que as reformas dos últimos anos foram pensadas de uma maneira global, abrangendo a formação, a criação e a difusão, e também do facto de a educação artística se ter tornado obrigatória no âmbito do ensino generalista. A autora conclui ainda que a Espanha e a França têm um maior número de praticantes do que Portugal, e que as Escolas francesas são as que dispõem de melhores condições para a prática da dança, sendo que as portuguesas apresentam as piores. De referir que três das escolas que integram o estudo de Manzoni - as escolas portuguesa, espanhola e francesa - são as mesmas que irão participar no presente estudo. Em síntese: o trabalho de Marques contribui para fazer um levantamento exaustivo de todos os cursos do ensino vocacional da dança e apurar o número de finalistas dos mesmos, que de mantiveram profissionalmente ligados a esta área. Por sua vez, o trabalho de Nascimento serviu para caracterizar a população docente das escolas do ensino vocacional da dança no nosso país, recolhendo, entre outros, dados sobre as suas habilitações e cargas horárias, fazendo também um levantamento das principais dificuldades com que se debatem na sua prática pedagógica e no relacionamento com os diversos elementos da comunidade escolar. O estudo de Manzoni dá-nos conta de que, apesar de existir um aumento significativo do número de cursos vocacionais de dança no nosso país, nos últimos anos, continua a registar-se um atraso relativamente à realidade de outros países nesta área de ensino, nomeadamente, em França e Espanha, onde existem estratégias enquadradoras desta atividade mais eficazes.

1.3. O papel do professor de dança

Importa agora compreender em que consiste o trabalho do professor de dança, quais os seus objetivos e a forma de os atingir. Maria Fay (1997), renomada professora de dança, escreveu sobre o bailarino e o papel do professor de dança:

Não será exagero dizer que, para além de talento, inteligência, capacidades físicas e beleza, a nossa profissão exige a devoção de uma freira, a determinação de um montanhista, a força física de um leão, a resistência de um corredor de maratona, a memória de um elefante, a diligência de uma abelha e a disciplina de um soldado. Compete ao professor de dança planificar a forma de atingir estes objetivos, o que representa uma grande responsabilidade (citado por Cairns 2010, p.2)

Afigura-se, portanto, como uma tarefa hercúlea esta que o professor tem pela frente, que requer uma grande preparação, mas, acima de tudo, muita determinação para ser bem-sucedido neste trabalho de planificação e sua concretização. Grossman (1990) identifica como instrumentos utilizados pelos professores em geral, para a construção do conhecimento de uma determinada disciplina, os seguintes conceitos: “estágio com observação”¹, “relação prévia do professor com os conteúdos”², “formação de professores”³ e “experiência de ensino em sala de aula”⁴.

O primeiro destes conceitos, e o único de que dou conta, por estar mais ligado ao ensino da dança, baseado na experiência de muitas horas de observação, fornece inúmeras estratégias para o ensino e, por vezes, evoca a experiência que os professores tiveram como alunos, os quais tendem a tornar-se numa réplica das práticas dos docentes com quem estudaram. No entanto, Grossman (1990) adverte para a necessidade de se recorrer a outros instrumentos. Segundo Bereiter e Scardamaglia (1993) e Ericsson e Charness (1994), citados por Cairns (2010), no ensino da dança, antes da existência de uma educação formal, o “estágio com observação” foi, por norma, o método de ensino mais utilizado, que Ericsson e Charness (1994) descrevem como sendo “a imitação de executantes exímios e o estudo e réplica cuidadosos do seu trabalho” (citado por Cairns, p.23). Os referidos autores referem ainda que este tipo de aprendizagem é mais eficaz quando orientada por um executante exímio. Cairns (2010) cita Sosniak (1985), a propósito da pesquisa de Bloom que contou com a participação de 120 intérpretes de renome da área das artes performativas, referindo que os grandes professores são aqueles que possuem um enorme conhecimento na sua área, exigem uma grande ética de trabalho por parte dos alunos, definem expectativas muito claras e são eles próprios excelentes intérpretes. O estudo de Her (1982), realizado com professores de dança, identifica dois tipos de conteúdos ao nível do conhecimento: o prático (a capacidade de demonstrar) e o conceptual (a capacidade de ser capaz de explanar os princípios subjacentes), referindo também que a experiência dos docentes, aliada à reflexão, permitem transformar com sucesso o seu conhecimento em práticas de ensino.

¹ No original *apprenticeship of observation*.

² No original *subject-matter background*.

³ No original *teacher education*.

⁴ No original *classroom teaching experience*.

Na opinião de Bonbright (1999):

Os professores mais competentes são ao mesmo tempo artistas e educadores. Como artistas, estão familiarizados com o conteúdo, com o desenvolvimento e com a metodologia de criar, executar e interagir com a dança como forma de arte. Como educadores, estão familiarizados com o conteúdo, com o desenvolvimento e com a metodologia relacionada com o desenvolvimento do currículo, com os conteúdos programáticos e com os instrumentos de avaliação, destacando-se a vantagem de serem capazes de utilizar o processo criativo no ensino integrado e na interdisciplinaridade (citado por Cairns, p.35).

Zeller (2009) considera que a pedagogia e a linhagem da dança são transmitidos dos professores para os corpos dos seus alunos, através de uma tradição oral e cinestésica, materializada nas palavras e nos gestos,

Fay (1997) afirma que a tarefa de inspirar e motivar os alunos devia ser considerada, pelos professores de dança, não só como um dever, mas como um privilégio, dando como exemplo Nureyev, o famoso bailarino russo, que apontava como justificação para a excelente reputação do seu mestre, Pushkin, o facto de ele tornar os exercícios tão interessantes, os quais, independentemente do seu grau de dificuldade, os alunos se sentiam compelidos a executar.

Segundo afirma Erckert (2003), na dança existe uma ligação evidente entre a exigência e o desafio que se proporciona. Para que os alunos correspondam à exigência, deve-se também proporcionar um ambiente que estimule as capacidades dos mesmos. Para McCutchen (2006), só existe qualidade quando se ensina com qualidade e se cria uma expectativa.

Inspiração, talento e o exemplo de grandes bailarinos podem ser um importante ponto de partida, mas estes fatores são apenas o início de uma longa e extenuante jornada no caminho para se tornar profissional no ensino da dança. A dedicação é fundamental lado a lado com a disponibilidade para trabalhar durante largas horas, e o professor nunca se pode afastar do objetivo primordial de manter funcional o principal instrumento de trabalho dos alunos - o corpo (Vartoogian, 1997, citado por Cairns, p.145).

Em suma, o ensino da dança requer um bom conhecimento prático e concetual, sendo que bons executantes têm mais sucesso na obtenção de bons resultados nesta área. Uma boa formação pedagógica e uma grande dedicação, aliada à capacidade de saber inspirar e motivar os alunos, mantendo elevados padrões de exigência, são também condições essenciais para o exercício da docência na área da dança.

1.4. Vocação e remuneração

O que é a vocação, em que consiste aquilo a que se chama “apelo” e qual a sua importância no desempenho de uma determinada função, seja ela artística ou não? Segundo Borges (2010), a conceção vocacional da arte tem ajudado a compreender aspetos ligados à organização das carreiras artísticas.

Para Rannou e Roharik (2006, citado por Borges, 2010, p. 213), ser bailarino é desenvolver uma atividade de ligação profunda (“*métier d’engagement*”) e de sacrifício corporal.

Para Freidson (1990, citado por Borges, 2010, p. 215), “os artistas são indivíduos que vivem profundamente ligados ao seu *labor of love*. Este tipo de trabalho é recompensado, sobretudo do ponto de vista emocional, o que significa que os indivíduos desenvolvem, com gosto e paixão, estas atividades, cujo valor social é importante, preterindo as gratificações económicas”

Estamos, portanto, em presença de dois domínios distintos que se relacionam entre si: o subjetivo, associado à vocação, e o objetivo, associado à remuneração e à carreira.

Segundo Menger (1999), os dados referentes a vários países indicam que as remunerações dos artistas são inferiores às de outros grupos profissionais que exigem formação e qualificações idênticas, sendo que esta diferença remuneratória pode chegar a ser de menos 68% para os bailarinos. Menger, citando Wassall e Alper (1992) e Thorsby (1994), sintetiza estudos recentes que apontam para o facto de os artistas receberem remunerações inferiores, terem mais variações no seu rendimento num determinado momento da sua carreira e obterem um menor retorno do investimento que fizeram na sua formação do que outros grupos profissionais.

Apesar das evidências que apontam no sentido de as profissões artísticas aferirem, regra geral, baixas remunerações, tal não impede que continue a haver um aumento de pessoas interessadas em ingressar neste tipo de atividade. Segundo Menger (1999):

O trabalho artístico pode ser considerado altamente atrativo, tendo em conta um conjunto de fatores mensuráveis de satisfação no trabalho, dos quais fazem parte a diversidade, um elevado grau de autonomia pessoal (que permite a tomada de iniciativa), a possibilidade de fazer uso de um largo conjunto de capacidades e de sentir realização pessoal, uma forma de vida que vai ao encontro das necessidades individuais, pouca rotina no dia-a-dia e um elevado grau de reconhecimento social para os artistas de sucesso. Todos estes benefícios têm como reverso da medalha o facto de este tipo de trabalho ser remunerado abaixo do que seria expectável para profissões menos pacatas. (p. 555)

Nas atividades artísticas em geral, o ensino é a atividade subsidiária a que os artistas recorrem mais frequentemente com o intuito de colmatar os baixos rendimentos auferidos.

Sempre que, no domínio das artes criativas, existe uma componente prática que necessite de ser exercitada, o professor está no centro dessa constelação artística, sendo a atividade que desempenha frequentemente considerada como a profissão de suporte (*pool profession*) (Abbot 1988), ou profissão de acolhimento (*host occupation*) (Freidson, 1986) (Menger, 1999, p.564).

No caso dos bailarinos, tendo estes um ciclo de vida profissional relativamente curto, em regra, após os 35 anos de idade, muitos acabam por optar por uma reconversão na carreira. Deste modo, o ensino da dança poderá ser uma escolha ou, porventura, a dedicação a tempo inteiro a uma ocupação que anteriormente servia como apoio à sua atividade principal.

Coloca-se aqui a questão da profissionalização da atividade docente, um processo que, segundo Nóvoa (1987, 416), passa por “um eixo central que enquadra a evolução do estatuto social e económico dos professores”, duas dimensões que correspondem “à construção de um corpo de conhecimento e de técnicas próprio e específico à profissão docente” e “à organização de um conjunto de normas e de valores que devem pautar o exercício da profissão docente” e ainda a quatro etapas:

- Exercício a tempo inteiro
- Estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade
- Criação de instituições específicas para a formação de professores
- Constituição de associações profissionais de professores.

Em resumo, os artistas têm uma ligação profunda com o trabalho que desenvolvem “por paixão”, e os que enveredam por este tipo de profissão valorizam, entre outros aspetos, o facto de se tratar de um trabalho diversificado e pouco rotineiro, o grau de autonomia de que desfrutam e a possibilidade de pôr em evidência as suas capacidades, isto apesar de os estudos indicarem que as profissões artísticas são pior remuneradas que outras que requerem uma formação e qualificação escolar e profissional idênticas. O ensino é uma atividade profissional que serve de complemento aos baixos salários que os artistas auferem, sendo que, no caso dos bailarinos, que terminam as suas carreiras mais cedo que outros artistas, esta atividade é também, para muitos, uma continuação expectável do trabalho que desenvolveram anteriormente.

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO DO ENSINO DA DANÇA NOS CONTEXTOS NACIONAIS

1.1. Os vários contextos nacionais

Pretende-se, de seguida, caracterizar a realidade do ensino artístico especializado no estrangeiro, não se desejando fazer uma abordagem exaustiva, mas antes ilustrativa e baseada na diversidade, apresentando-se os casos de países europeus que nos estão geograficamente próximos, assim como os de alguns países da América do Norte. Os países aqui referidos são aqueles sobre os quais incide este estudo e, no capítulo III, será feita uma caracterização mais detalhada das respetivas Escolas.

Em Espanha, o ensino artístico é diretamente tutelado pelo Ministério da Educação e da Ciência. Desde a *Ley Orgánica de Ordenación General de Sistema Educativo* (LOGSE), de 1990, passando pela *Ley de Calidad de Educación* (LOCE), de 2002, e culminando com a Lei Orgânica 2/2006, todos os diplomas têm vindo a apontar no sentido de integrar plenamente o ensino artístico na totalidade do sistema educativo.

Ao ensino especializado da Música, da Dança, das Artes Visuais e do Teatro foi atribuída a qualificação de *Enseñanzas de Régimen Especial*, comparável às *Enseñanzas de Idiomas* e *Enseñanzas Deportivas*.

A LOGSE é apontada, pela diretora do principal Conservatório Madrileno, entrevistada no estudo de Manzoni (2011), como aquela que introduziu as alterações mais importantes:

Prevê duas vias de ensino - uma profissional, que é desenvolvida nos Conservatórios, e outra não profissional, ministrada nas Escolas de Música e/ou dança (...) estabeleceu um novo sistema de ensino no nível elementar, com 4 anos de duração, o grau médio, composto por 3 ciclos com a duração de 2 anos cada, e o grau superior, equivalente aos estudos universitários. Assumiu regras de ingresso e estipulou as habilitações necessárias à docência (p.26).

Em Espanha, os estabelecimentos principais são os Conservatórios de Música e Dança, de graus elementar, médio e superior, sendo que todas as instituições de ensino público especializado de Música e de Dança que ministram o “grau médio”, com alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, são designados como “Conservatórios Profissionais”. A legislação vigente define que “o ensino artístico tem como finalidade proporcionar aos alunos uma formação artística de qualidade e garantir a qualificação dos futuros profissionais da música e da dança”.

Como qualificação para a docência, a LOGSE exige uma certificação obtida nos Conservatórios Superiores e Universidades. Aos detentores de 5 anos de experiência em docência, em centros públicos, anterior a 2002/2003, foi facilitada a atribuição de uma equivalência

Em França, a tutela é partilhada entre o Ministério da Cultura – através de direções específicas, nomeadamente, a *Direction de la Musique, de la Danse, du Théâtre et des Spectacles* (DMDTS) – e o Ministério da Educação, através de uma parceria interministerial constituída em 1983.

O ensino artístico especializado francês conserva ainda uma clara distinção entre o ensino artístico “genérico”, que se encontra nas disciplinas escolares do ensino primário, e todo o secundário, pós-obrigatório incluído, e o ensino “especializado”, entregue aos estabelecimentos de ensino precisamente de carácter “especializado” e superior. Apesar desta distinção, o artigo 1.º da Lei 20 de 1988 define que, no conjunto, o ensino artístico contribui para “o desenvolvimento das aptidões individuais, e a igualdade no acesso à cultura” favorece “o conhecimento do património cultural, assim como a sua conservação”, para além de contribuir para o desenvolvimento da criação e das técnicas de expressão artísticas.

A noção de ensino artístico comporta, nesta dupla vertente de ensino genérico e especializado, as áreas de história da arte, teoria e prática instrumental e vocal, artes plásticas, arquitetura, teatro, cinema, expressão audiovisual, artes circenses, artes do espetáculo, dança e artes aplicadas.

Em França, os professores de dança deverão ser detentores do *Diplôme d’État* ou do *Certificat d’Aptitude*, para poderem lecionar quer em Escolas públicas quer em Escolas privadas.

Na Alemanha, as principais Escolas do ensino vocacional da dança são subsidiadas pelos respetivos estados (*Länder*) e pelas cidades, sendo que algumas delas conferem o grau de licenciatura (*Hochschule*) e outras são escolas profissionais (*Berufsfachschulen*). As escolas mais reputadas são as que se encontram ligadas aos teatros onde existem as maiores companhias de dança: Estugarda, Hamburgo, Munique, Berlim e Dresden, mas existem igualmente escolas em Mannheim, Essen e Colónia. Em Estugarda e Hamburgo, cerca de 2/3 dos bailarinos de cada uma das companhias são oriundos das respetivas escolas. Cada uma delas tem um estatuto próprio aprovado a nível regional e, nalguns casos, fazem parte da estrutura organizacional do Teatro em que se inserem (Estugarda, Hamburgo e Mannheim). A Escola Estatal de Berlim (*Staatliche Ballet Schule*), a Escola de Dresden (*Palucca Schule*) e a Escola de Munique (*Hochschule für Musik und Theater München*) são estruturas independentes que colaboram com as Companhia estatais das respetivas cidades. A Escola de Essen (*Folkswang Hochschule*) e a de Colónia (*Hochschule für Musik und Tanz*) não têm uma ligação com o teatro da sua cidade.

Na vizinha Áustria, a principal escola de ensino especializado da dança está integrada na estrutura da Ópera de Viena (*Wiener Staats Oper*) – a Academia de Ballet. A Ópera de Viena é financiada pelo estado através do Ministério para o Ensino, Arte e Cultura (*Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur*).

O ensino da dança vocacional, nos Estados Unidos da América, está maioritariamente a cargo das Escolas ligadas às companhias de dança, assim como de outras instituições privadas. As escolas mais reputadas são aquelas que fazem parte das maiores companhias: a *School of American Ballet*, que foi a primeira a ser formada e que tinha como objetivo a formação de bailarinos profissionais, pelo que antecedeu a criação da Companhia que hoje em dia é o *New York City Ballet*, a escola do *American Ballet Theater*, igualmente sedeadada em Nova Iorque, a escola do *S. Francisco Ballet*, do *Houston Ballet*, do *Washington Ballet*, da Companhia de *Alvin Ailey*, Nova Iorque, do *Joffrey Ballet*, Chicago, e do *Boston Ballet*, para citar apenas algumas. Outras existem que não estão diretamente ligadas a uma companhia, mas que gozam de uma grande reputação, como é o caso do *Harid Conservatory*, em Boca Ratton, na Flórida. Existem igualmente instituições do ensino superior (*Colleges e Universities*), que desenvolvem um trabalho de grande qualidade na formação de bailarinos profissionais. Todas estas instituições são de direito privado e são maioritariamente financiadas por fundos privados.

Em 1994, o Presidente Clinton e o Congresso assinaram a legislação “Goals 2000”, que alinhou a dança com as outras formas de arte. As artes passaram também a estar equiparadas a outras disciplinas nucleares, como a Matemática, a Ciência e as Línguas Estrangeiras. A *National Endowment for the Arts* (NEA), fundada pelo congresso em 1965, tem como missão o reforço da capacidade criativa da comunidade, concedendo a todos os americanos oportunidades de participação no domínio das Artes. A NEA concede anualmente cerca de 2200 apoios/subsídios, num valor superior a 130 milhões de dólares, e colabora com outras agências governamentais, entre elas, o Departamento de Educação, instituição que é diretamente responsável pelo apoio ao ensino artístico. Não existe legislação que regule o ensino da dança e, até há pouco tempo, só menos de metade dos Estados Americanos exigiam uma certificação em dança para se poder ensinar no ensino não superior

A *National Dance Education Organization* (NDEO) colabora com mais de 100 organizações federais e governamentais, associações artísticas e de ensino, e empresas, com o intuito de assegurar que sejam implementados programas de qualidade por todo o país, desenvolvendo-se formas de estabelecer currículos e parâmetros de avaliação, e a formação e certificação de professores pretende igualmente consolidar a inclusão da dança no currículo das escolas e ajudar os Estados a atingir os seus objetivos no domínio do ensino das artes.

À semelhança dos Estados Unidos da América, a história da dança no Canadá é relativamente curta. Entre 1948 e 1954, tiveram lugar uma série de festivais de ballet, em Winnipeg, Toronto, Ottawa e Montreal, que, de alguma forma, foram o prelúdio do início da atividade profissional das companhias de dança no país. A primeira companhia a ser fundada foi o *Royal Winnipeg Ballet*, em 1950, logo seguida pelo *National Ballet of Canada*, em 1951. Em 1957, foram fundados os *Grand Ballet Canadiens*, em Montreal. Outras pequenas formações surgiram nas décadas de sessenta e de oitenta, do século passado, entre elas, o *Bristish Ballet Columbia* e o *Alberta Ballet*, que tem Calgary como base.

As escolas de dança mais importantes do país nasceram no seio das três maiores companhias, sediadas, respetivamente, em Winnipeg, Toronto e Montreal, com o objetivo de formar bailarinos para cada uma delas. A maior e aquela que dispõe de maiores recursos financeiros é a Escola do Ballet Nacional, a CNBS, em Toronto. Segundo Starte (2006), existiu, num determinado momento, uma certa rivalidade, e até mesmo hostilidade, entre estas três principais Escolas do país, originada, em parte, pela percepção de iniquidades na atribuição dos apoios estatais a cada uma delas.

O Governo Federal, através do Departamento para a Herança Cultural (*Department of Cultural Heritage*), apoia a educação artística. Existe ainda o *Canadian Council for the Arts*, uma agência Governamental e, em cada província, um *Arts Board* e/ou uma delegação do *Arts Council*. Nas maiores cidades, as agências municipais financiam ainda a arte e a cultura, sendo que a maior parte do financiamento de todas estas estruturas provém de fundos públicos. Para além do apoio que recebem destas instituições, as organizações culturais procuram financiamentos privados, exceto na província do Québec, onde não existe uma grande tradição deste tipo de financiamento devido ao facto de as agências governamentais desta região se mostrarem mais generosas que as das outras províncias canadianas.

Em síntese: em países europeus, como a Espanha, a França, a Alemanha e a Áustria, as principais Escolas de dança são financiadas pelo Estado e estão sob a tutela dos Ministérios da Educação e/ou Cultura, sendo que, nos dois primeiros países existe uma regulamentação específica para este tipo de formação, com exigências ao nível das habilitações requeridas para a docência.

O ensino da dança vocacional nos Estados Unidos da América está maioritariamente a cargo das Escolas ligadas às Companhias de dança assim como a instituições de direito privado que são maioritariamente financiadas por fundos privados, não existindo tradicionalmente um apoio estatal, como acontece na maior parte dos países da Europa dominados por uma matriz previdencial. No Canadá, as escolas de dança mais importantes, que existem acopladas às três maiores companhias, beneficiam de apoios privados, assim como de apoios do Governo Federal e do governo de cada província.

1.2. O caso português

Em Portugal, o Conservatório, criado sob o impulso de Almeida Garrett, publicou o seu primeiro programa de estudos em 1839, surgindo assim a “Eschola de Dança, Mímica e Gymnastica Especial”. A Escola seria suprimida em 1869, por contar com apenas três alunas.

Entre 1913 e 1939, as aulas de dança voltaram a ser ministradas no âmbito de um curso de teatro.

A ideia da existência de uma formação específica na área do ensino artístico associada a uma diferenciação curricular e institucional na preparação de futuros profissionais nesta área surgiu, pela primeira vez, na década de 70 do século passado, e teve o seu ponto de partida num debate organizado pela *Fundação Calouste Gulbenkian* - o *Colóquio sobre o Projeto da Reforma do Ensino Artístico*. “A discussão em prol da democratização e da oferta de uma educação artística de qualidade iniciou-se em 1971” (Fernandes, 2014, p.162)

Este debate resultou no apuramento de quatro ideias principais:

- A necessidade de se encontrar um modelo adequado para a inserção do ensino artístico no sistema educativo, fazendo-se a diferenciação entre o que seria o ensino artístico especializado e o ensino regular;
- A conceção do que viriam a ser os regimes de frequência, com uma preferência pelo regime integrado (aquele em que os alunos frequentam, no mesmo estabelecimento, ambas as componentes de ensino: a artística e a da formação geral);
- A abertura de uma discussão pública sobre a necessidade de elaboração de legislação própria para o ensino artístico, articulada com a que regulava o ensino no seu todo;
- A necessidade de expansão, melhoramento e acompanhamento da respetiva rede escolar e da sua população docente e discente.

No final da década de 60 do século passado o ensino artístico passou a estar na ordem do dia.

Este efeito é particularmente notório a partir dos alvores de 1970 quando o contacto entre governantes e especialistas oriundos do campo artístico e pedagógico se tornou recorrente. Por iniciativa e nomeação governamental foram-se desde então sucedendo os grupos e as comissões que produziram diagnósticos e reflexões sobre o ensino artístico. (Fernandes, 2014 p.161).

Em 1971, na sequência da reforma do ensino artístico, impulsionada pelo ministro Veiga Simão, o ensino no Conservatório Nacional foi implementado em regime de experiência pedagógica, sendo criados os cursos de Dança, de Música, de Teatro, de Cinema e de Educação pela Arte.

O Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho, veio consubstanciar a primeira tentativa de regulamentar o ensino nas áreas da música, dança, teatro e cinema, e permitir a assunção das responsabilidades governamentais, no âmbito das suas competências nas políticas públicas, intervindo nas seguintes áreas: a) inserção do ensino artístico no sistema educativo, retirando-o do regime de exceção até aí praticado; b) promoção da integração curricular, afastando a ideia do ensino supletivo; c) aposta na articulação entre o percurso de nível secundário e o de nível superior.

O referido diploma legal preconizava ainda que o ensino artístico especializado deveria ter como objetivo a formação de profissionais naquelas áreas, assim como garantia habilitações para outras profissões relacionadas. Lançou também as bases para estruturar e desenvolver os planos de estudo e abriu igualmente a possibilidade de serem criados cursos gerais de música e de dança em escolas “preparatórias e secundárias”.

Este decreto veio ainda regulamentar a qualificação dos docentes, estipulando que, doravante, todos os professores dos conservatórios teriam que ter as mesmas qualificações e habilitações exigidas a todos os outros docentes.

Os grupos de docência na área da Dança, bem como as respetivas habilitações, encontram-se definidos na Portaria n.º 192/2002, de 4 de Março. Assim, no Anexo I do referido diploma, as disciplinas curriculares dos cursos do ensino de Dança estão organizadas em grupos de docência e, nos Anexos II e III, encontram-se discriminadas as habilitações para a docência na área do ensino vocacional de Dança. Devido ao insuficiente número de docentes detentores das novas formações consideradas adequadas para a leção da Dança, é ressalvada, na citada Portaria, a necessidade de se poder recorrer a profissionais do setor com experiência comprovada para a leção das disciplinas técnicas dos cursos secundários, independentemente de possuírem a formação académica que lhes confira habilitação formal para a docência. Além disso, a contratação de individualidades nacionais ou estrangeiras para ministrarem disciplinas vocacionais de Dança faz-se ao abrigo do Despacho n.º 144/ME/83, de 20 de Janeiro.

O Decreto-Lei n.º 83-A/2014, de 23 de maio, define atualmente os princípios da contratação do pessoal docente, sendo que os professores contratados são remunerados de acordo com os índices de vencimento previstos em Anexo ao mesmo.

Pode-se dizer que a regulamentação criada nos últimos anos no nosso país e a orientação seguida pelos Governos é bastante semelhante ao modelo instituído em Espanha de integração do ensino artístico no sistema educativo em geral.

2. Professores de dança em Portugal e sua formação

Em Portugal, os professores da única escola pública de ensino artístico especializado da dança com ensino integrado fazem parte do grupo das profissões do Estado que, de acordo

com Rodrigues, “integra profissões que, exigindo elevados níveis de qualificação, são maioritariamente assalariadas e sem referências ao modelo de profissão liberal”, sendo que “o diploma constitui o modelo dominante de credenciação e a certificação é mitigada pela ausência de autocontrolo nos processos de recrutamento e seleção”. A autora refere ainda que se trata de profissões “relativamente menos prestigiadas e reconhecidas socialmente” (2012, p. 50).

Os professores das técnicas de dança das escolas do ensino artístico especializado, para além da formação pedagógica necessária, exercem uma profissão para a qual é indispensável o contributo da experiência profissional obtida ao longo da sua carreira como bailarinos, uma vez que se torna essencial executar determinados movimentos e poder transmitir conhecimentos e competências que foram adquiridas através da prática de vários anos e que não podem ser substituídos por conceitos que assentam em conhecimentos meramente teóricos. A plena integração desta vertente de ensino no sistema educativo português, bem como a exigência de habilitações para as contratações de professores, conjugado com o facto de a formação de nível superior em dança ser relativamente recente e os candidatos, regra geral, não terem uma experiência prática profissional como bailarinos, pode fazer com que a obrigatoriedade de recrutamento recaia sobre candidatos sem o perfil indicado.

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. (Dominicé, 1990, citado por Sampaio da Nóvoa 1992, p. 149-150)

Sem pôr em causa a importância dos conhecimentos adquiridos através de uma formação de nível superior, na preparação de futuros professores, importa salientar que, no caso do ensino das técnicas de dança em escolas do ensino artístico especializado, que têm como missão preparar futuros profissionais, esta não será de todo eficaz se não for acompanhada por uma experiência indispensável. Uma formação complementa a experiência, mas uma formação sem experiência prévia profissional é redundante.

Generalizou-se a exigência de diplomas e de formação formal como condição de acesso a determinadas áreas de atividade (...)

Esta tendência, quando excessiva ou injustificada técnica e socialmente, em primeiro lugar no que respeita ao credencialismo, pode comprometer o espaço e o valor social da aquisição pela experiência, gerando injustificados processos de uniformização social. (Rodrigues, 2012, p. 14)

Esta afirmação aplica-se à realidade dos professores de dança do ensino artístico especializado: a exigência, por si só, de uma “credencial” não vai colmatar a ausência de uma experiência profissional prévia, com a solidez necessária que permita uma transmissão de conhecimentos eficaz e que é indispensável nesta área de ensino.

Na realidade, o tratado de Bolonha prevê o reconhecimento de um percurso profissional para efeitos de creditação de estudos superiores, mas muitos profissionais, ao terminarem a sua carreira de bailarinos, não optam por investir numa formação de nível superior.

Na sequência da reforma do ensino artístico, que teve lugar em 1971, foi criada, no Conservatório Nacional, a Escola Piloto de Professores de Educação pelas Artes, que se destinava a “ministrar o curso de Bacharelato, delineado para a formação de Professores do ensino artístico (Dança, Música e Teatro) e para a formação de professores de Educação pela Arte” (Nascimento, 2010, p.36).

A Escola Superior de Dança foi criada em 1983, no âmbito da reforma do ensino superior artístico, tendo iniciado as suas atividades letivas em 1986, e marcado “o início da formação de Nível Superior em Dança, nomeadamente no que diz respeito à Formação de Professores em Portugal” (idem, ibidem, p.40).

Em 1985, foi criada a Licenciatura em Expressão Artística Dança, a funcionar no Instituto Superior de Educação Física - Universidade Técnica de Lisboa, que viria a dar origem, em 1988, à atual licenciatura em Dança (Manzoni, 2011, p. 21). Esta instituição do ensino superior passou a designar-se, a partir de 1989, Faculdade de Motricidade Humana.

Em súmula, no interesse por uma formação de qualidade no ensino artístico especializado, torna-se essencial aliar a experiência profissional, obtida ao longo da atividade profissional como bailarino, a uma formação pedagógica nesta área, importando valorizar esta mesma experiência profissional no âmbito do processo de contratação nas escolas vocacionais de dança.

CAPÍTULO III

OBJETO DE ESTUDO, METODOLOGIA E ESCOLAS PARTICIPANTES

1. Objeto do estudo

O presente estudo pretende conhecer e analisar o regime de contratações e a estrutura das carreiras dos professores do ensino artístico especializado da dança de algumas escolas europeias e da América do Norte e estabelecer uma comparação com a única Escola pública do nosso país, a Escola de Dança do Conservatório Nacional. Pretende-se, em primeiro lugar, determinar qual o procedimento adotado no recrutamento dos docentes, quais os requisitos necessários e, de entre estes, quais as habilitações formais exigidas. Relativamente à organização, pretende-se apurar quais as cargas horárias semanais dos docentes, de forma a aferir as condições de trabalho de que usufruem e o modo como se estas se relacionam com a remuneração auferida, o tipo de vínculos contratuais existentes, que permitirão perceber se esta relação laboral é mais duradoura ou precária, e outros aspetos associados às estruturas da carreira, tais como os mecanismos de processamento da progressão na mesma, a idade de reforma e os diferentes estatutos remuneratórios. Pretende-se comparar realidades diferentes para destacar o caso português: as Escolas europeias são, por tradição, tuteladas pelo Estado ou pelos poderes locais, e financiadas exclusivamente, ou em grande parte, por fundos públicos, enquanto as Escolas norte-americanas são sobretudo financiadas por entidades privadas, constituindo-se como entidades autónomas que não estão sob a tutela do Estado, não existindo quaisquer linhas orientadoras por parte das entidades governamentais.

2. Objetivos específicos

Os objetivos específicos deste estudo podem ser divididos em três domínios que seguidamente se apresentam.

No domínio da caracterização:

- Caracterizar cada uma das Escolas (número de alunos e número de professores, carga horária dos discentes e docentes, número de alunos por turma e outras informações que se revelem importantes para este fim)
- Identificar a natureza pública ou privada de cada uma delas, quem as tutela, e como é feito o seu financiamento.

No domínio da contratação:

- Conhecer como se processa a contratação de professores, saber se esta se operacionaliza através da realização de um concurso público e quais os procedimentos adotados ao nível da sua concretização.
- Conhecer a perceção dos diretores sobre a adequação do processo e condições de contratação à Escola que dirigem e quais as alterações que, na sua opinião, se impõem.

No domínio da estruturação das carreiras:

- Conhecer o tipo de vínculo contratual que os docentes mantêm com a instituição, o número de horas de trabalho semanais que decorrem desse vínculo
- Saber se os professores são formalmente avaliados e se essa avaliação se relaciona com a progressão na carreira.
- Detalhar as circunstâncias em que podem ser rescindidos os contratos dos docentes.
- Obter informação sobre as condições remuneratórias destes professores, se existe uma progressão na carreira, assim como sobre a eventual atribuição de subsídios remuneratórios.

Na persecução destes objetivos, proceder-se-á à análise destes elementos, em cada uma das escolas, através da exploração documental e inquirição por questionário. Serão igualmente auscultados os respetivos dirigentes, através de entrevistas semiestruturadas.

3. Enquadramento das escolas participantes no estudo

3.1. Escolha das escolas participantes

A Escolha das Escolas foi feita com base em critérios de qualidade, dispersão geográfica e diversidade de funcionamento. O primeiro critério foi o seu prestígio internacional e o facto de terem provas dadas na formação de bailarinos profissionais de qualidade. O segundo critério foi o da diversidade geográfica, sendo que foram escolhidas cinco Escolas localizadas em cinco países da Europa, incluindo a Escola portuguesa, e duas situadas em dois países da América do Norte. A escolha deste continente correspondeu também à opção de estudar escolas com um modelo de funcionamento diferente das europeias. Procurou-se, ainda, escolher Escolas que tivessem uma ligação com uma Companhia de dança de excelente reputação mundial. Foram, assim, seleccionadas escolas dos seguintes países: Espanha, França, Alemanha e Áustria, no continente Europeu; Estados Unidos da América e Canadá, na América do Norte, das quais se faz de seguida uma breve apresentação.

3.1.1. Balletschule der Wiener Staatsoper, de Viena

Foi fundada no século XVIII, dissolvida pouco tempo depois, e de novo reativada no final do século XIX. Em 1980, passou a usufruir de instalações próprias, depois de até aí ter funcionado nos espaços da *Ópera de Viena*.

A formação de bailarinos profissionais decorre ao longo de oito anos, e os alunos frequentam, na área académica, duas escolas vizinhas associadas dos graus elementar e secundário. A Academia dispõe de um internato para alunos provenientes de fora da cidade. Os alunos formados pela escola integram companhias de renome mundial.

3.1.2. Real Conservatório de Danza Mariemma, de Madrid

Esta Escola madrilenha, um dos três conservatórios existentes na capital espanhola, tem as suas origens na década de 30 do século XIX.

Encontra-se sob a alçada do município madrileno e integra estudos elementares, para alunos dos 8 aos 12 anos de idade - que se desdobram em três áreas, a saber, dança clássica, dança espanhola e música - e estudos profissionais, para alunos dos 13 aos 18 de idade, nas vertentes de dança clássica, dança espanhola e dança contemporânea, que incluem a possibilidade de obtenção de um bacharelato.

3.1.3. A Escola John-Cranko, de Estugarda

Foi criada em 1971, como escola do Ballet de Estugarda, e renomeada em 1974, com o nome do coreógrafo e diretor da companhia que a dirigiu e celebrou, de 1961 a 1973. A formação tem a duração de 8 anos, dos 10 aos 18 anos de idade, e a escola é financiada pelo estado de Baden-Württemberg e pela cidade de Estugarda. Os seus alunos foram distinguidos com diversos prémios atribuídos em certames internacionais, e as saídas profissionais, para além do ballet de Estugarda, incluem algumas das melhores companhias mundiais.

3.1.4. École de Danse de l'Opéra National, de Paris

Do conjunto de escolas participantes no estudo, é aquela que tem uma existência mais longa, tendo sido criada em 1713 por decreto de Luís XIV, e tem como missão formar os bailarinos do ballet da *Ópera de Paris*. Os estudos decorrem ao longo de 6 anos - dos 10 aos 16 anos de idade – e, desde 1987, a escola funciona em Nanterre, nos arredores de Paris, num edifício construído para o efeito, que integra, em alas separadas, as instalações da área artística, da formação geral e um internato.

O ingresso no corpo de baile da *Ópera de Paris* faz-se mediante a realização de um concurso.

3.1.5. A Escola de Dança do Conservatório Nacional, de Lisboa

É a única escola pública do ensino artístico especializado da dança, com ensino académico integrado, em Portugal e, embora o curso de dança exista desde meados do século XIX, a atual estrutura de estudos foi criada apenas em 1987. Funciona numa parte do Conservatório Nacional, assim como num edifício contíguo, em regime de ensino integrado, para alunos do 2.º, 3.º ciclo e secundário, dos 10 aos 18 anos de idade.

Os alunos da Escola têm-se distinguindo, nos últimos anos, em vários concursos de dança internacionais, sendo que muitos deles integram, para além da Companhia Nacional de Bailado, outras companhias estrangeiras. A Escola tornou-se, nos últimos anos, mundialmente conhecida.

3.1.6. School of American Ballet, de Nova Iorque

É a Escola do NYCB e foi criada pelo famoso coreógrafo Georges Balanchine e pelo filantropo Lincoln Kirstein, em 1934, com o objetivo primordial de estabelecer uma companhia Americana de dança clássica.

A companhia surgiu em 1946, com o nome *Ballet Society*, a qual, a partir de 1948, se passou a intitular *NYCB* e se mudou para o *Lincoln Center*, em 1964.

A escola, por sua vez, passou a dispor de novas instalações no edifício Samuel B. e David Rose, no *Lincoln Center*, que inclui uma residência para 64 alunos, permitindo o alojamento de estudantes oriundos de outras regiões dos Estados Unidos da América. A escola é responsável pela formação da esmagadora maioria dos bailarinos que integra a Companhia, sendo que uma grande parte dos seus docentes são ex-alunos da Escola e dançaram no *NYCB*.

3.1.7. Canada National Ballet School, de Toronto

Fundada em 1959, esta é a escola associada do National Ballet of Canada. A escola proporciona uma formação em dança, em regime de ensino integrado, para alunos do 6.º ao 12.º ano de escolaridade, bem como um curso de professores, e tem como objetivo formar bailarinos para o *Ballet Nacional do Canadá*, assim como para as outras companhias do país e do estrangeiro. Os alunos da Escola integram companhias como o *Royal Ballet*, de Londres, *Nederlands Dans Theater*, *Ballet de Frankfurt*, *American Ballet Theatre*, *Royal Danish Ballet*, *Royal Swedish Ballet*, *San Francisco Ballet*, *New York City Ballet*, *Joffrey Ballet*, entre outros. Os alunos que a frequentam são oriundos de todas as regiões do Canadá e de muitos outros países, proporcionando a Escola a possibilidade de alojamento dos mesmos.

4. Metodologia utilizada

Este estudo baseia-se numa estratégia de pesquisa que mobiliza e relaciona procedimentos de recolha e análise da informação de cariz quantitativo e qualitativo. Segundo Bryman (2012), a abordagem quantitativa é aquela que dá ênfase à quantificação na recolha e análise de dados, faz uma abordagem dedutiva na relação entre a teoria e a pesquisa, incorpora as práticas e as regras do modelo científico natural e tem uma visão externa e objetiva da realidade social. Por sua vez, a abordagem qualitativa faz uso da palavra, em vez de quantificar, tem uma abordagem intuitiva entre a teoria e a pesquisa, rejeita as práticas e normas do modelo científico natural, favorecendo a interpretação da realidade social e adotando uma visão da realidade social em constante mudança, resultante da construção dos indivíduos.

As três técnicas a que se recorre são a recolha de dados documentais, cuja utilização visa fornecer informações sobre os contextos das diversas escolas, tais como legislação e regulamento aplicáveis; a entrevista semiestruturada aos diretores de cada uma das escolas, um meio de observação indireta que pretende aprofundar e dar a conhecer os procedimentos de recrutamento utilizados em cada escola, as condições de contratação e estrutura das carreiras dos docentes do ensino artístico, mas, sobretudo, a perceção que estes responsáveis têm da adequação destes meios aos objetivos estabelecidos nos respetivos projetos educativos e, por último, a inquirição por questionário, uma técnica da pesquisa quantitativa, que é utilizada para conhecer e caracterizar as escolas onde os docentes trabalham, assim como alguns aspetos mais quantificáveis das funções que desempenham.

Na persecução dos objetivos específicos, foram adotados os seguintes procedimentos: o primeiro passo foi efetuar um contacto informal com os diretores das diversas escolas escolhidas, com o intuito de saber da sua disponibilidade em participar neste estudo, sendo que todos eles deram o seu acordo. Foi feita uma primeira recolha documental sobre as escolas participantes, sobretudo através de uma pesquisa *online* que permitiu recolher informações pertinentes para a caracterização das referidas instituições.

Seguidamente, foram elaborados os guiões das entrevistas semiestruturadas a realizar aos diretores de escolas, e foram criados os questionários *online*, em Português, Inglês e Castelhana, tendo sido realizado pré-teste destes dois instrumentos.

Foram efetuadas as entrevistas aos diretores, após a assinatura da declaração de consentimento, que definia as linhas gerais do estudo, solicitava a colaboração dos diretores na realização de uma entrevista, que iria ser gravada, bem como o posterior preenchimento dos questionários *online*, enviados por correio eletrónico, e que autorizava a divulgação dos seus resultados no âmbito desta dissertação. Cinco das entrevistas aos diretores foram

realizadas presencialmente, por se ter proporcionado a oportunidade de os encontrar em eventos internacionais de dança, e duas delas, realizadas às diretoras do RCPDM e à da Escola do SAB, foram feitas por telefone, devido à impossibilidade de me deslocar às respectivas Escolas.

Após a sua receção, foi feita a análise de conteúdos e descritiva dos dados obtidos através dos questionários e das informações recolhidas nas entrevistas aos diretores.

Por último, foi feita a análise dos diversos elementos e foram redigidas as conclusões.

A principal limitação metodológica deste estudo prendeu-se com a dispersão geográfica das escolas estudadas, o que impossibilitou a realização de uma entrevista presencial a dois dos diretores, assim como a oportunidade de conhecer pessoalmente todas as Escolas.

CAPÍTULO IV

INQUÉRITOS E ENTREVISTAS: NÚMEROS E TESTEMUNHOS

Apresenta-se, de seguida, a informação recolhida através da análise documental, dos inquéritos e das entrevistas realizadas aos respetivos Diretores⁵. Pretende-se, em primeiro lugar, fazer uma breve caracterização das escolas participantes no estudo, no que diz respeito à sua dimensão, aspetos gerais de funcionamento e organização curricular, para melhor contextualizar todas as vertentes ligadas à contratação e estrutura da carreira profissional dos docentes que constituem o objeto do estudo. Os dados são, na sua maioria, apresentados por Escola, constituindo, cada uma delas, a unidade de análise, sendo que alguns dos gráficos e tabelas apresentam uma análise comparativa de todas as Escolas. Os testemunhos dos Diretores foram extremamente úteis para ajudar a conhecer melhor a realidade de cada um dos estabelecimentos, e saber, pela voz dos principais responsáveis, quais as vantagens e fragilidades dos procedimentos e práticas adotados por cada uma destas instituições.

1. Dimensão e organização das Escolas

1.1. Caracterização das escolas

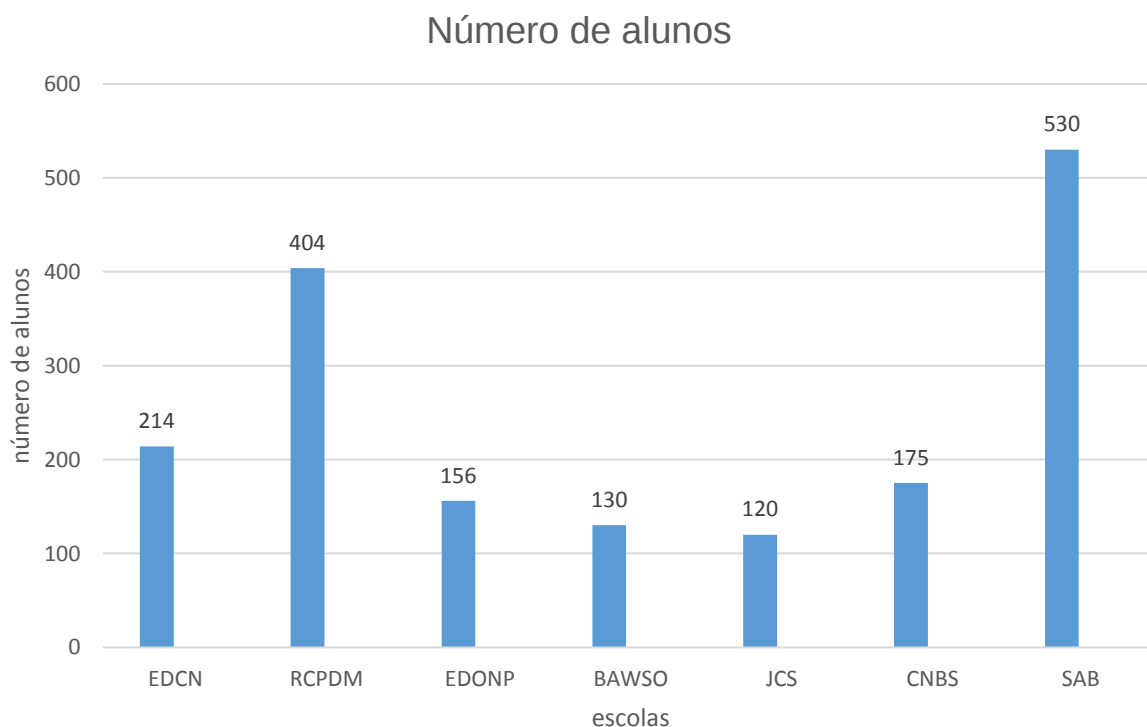


Gráfico 4.1. Número total de alunos das escolas participantes

⁵ Os Diretores das Escolas autorizaram a referência aos seus nomes.

A escola do *American Ballet* (SAB), a que tem o maior número de alunos, 530, não faz a distinção entre o programa profissional e as iniciações em dança, pelo que o número apresentado corresponde a jovens dos 6 aos 18 anos de idade, e a doze anos de escolaridade. Em todas as outras Escolas, a formação de bailarinos tem a duração de oito anos, exceto nas escolas da Ópera de Paris (EDONP) e no Conservatório espanhol (RCPDM), que tem a duração de seis anos, sendo que, nesta última, a que apresenta o segundo número mais elevado de alunos, existem três diferentes especialidades: dança clássica, dança contemporânea e dança espanhola.

As escolas de Estugarda (JCS) e de Viena (BAWSO) são as que apresentam o número mais reduzido de alunos, respetivamente, 120 e 130. Do conjunto das Escolas, a Escola Nacional (EDCN) é aquela que, a seguir à SAB e à RCPDM, tem o maior número de alunos, num total de 214.

O número médio de alunos por turma das escolas varia entre os 8 da JCS, e os 19, da SAB, sendo que, nesta última, esse número pode atingir os 24 alunos.

	EDCN	RCPDM	EDONP	BAWSO	JCS	CNBS	SAB
Número de anos de escolaridade	8	6	6	8	8 (+4 pré-escolar)	8	12
Número médio de alunos por turma	13	15	12	10	8	10	19-24

Quadro 4.1. Número de anos de escolaridade e número médio de alunos por turma

1.2. Regime de funcionamento e organização curricular

1.2.1. Carga horária da formação

Os gráficos seguintes indicam as cargas horárias de cada uma das Escolas, sendo que os três primeiros dizem respeito a instituições que funcionam em regime de ensino integrando, nomeadamente, a EDCN, a CNBS e a EDONP, com as aulas da formação geral a terem lugar no mesmo edifício que as da componente artística. Os gráficos referentes a estas três Escolas apresentam, na primeira coluna, a carga horária da componente artística (A) e, na segunda coluna, a carga horária total, ou seja, a soma do número de horas da componente artística e da formação geral (A+FG).

Gráfico 4.2.Carga horária da Escola de Dança do Conservatório Nacional (Ensino artístico e ensino artístico com formação geral)

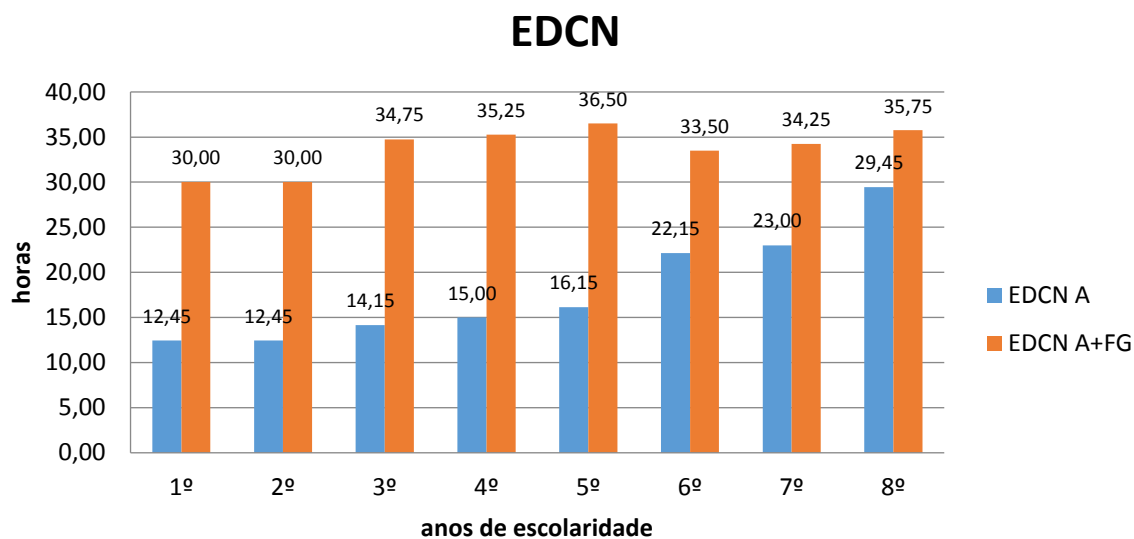


Gráfico 4.3. Carga horária Canada National Ballet School (Ensino artístico e ensino artístico com formação geral)

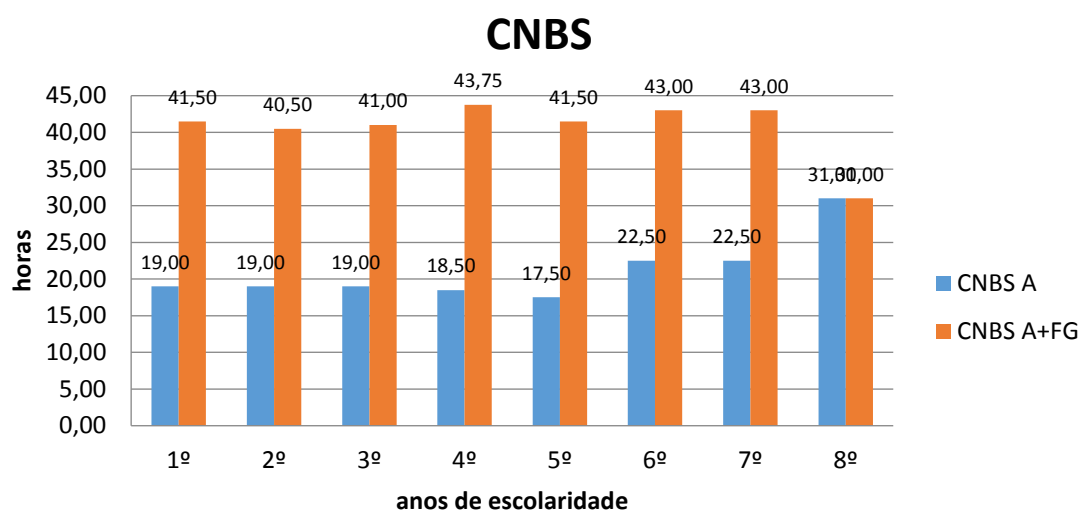


Gráfico 4.4. Carga horária École de Danse de L'Opéra National de Paris (Ensino artístico e ensino artístico com formação geral)

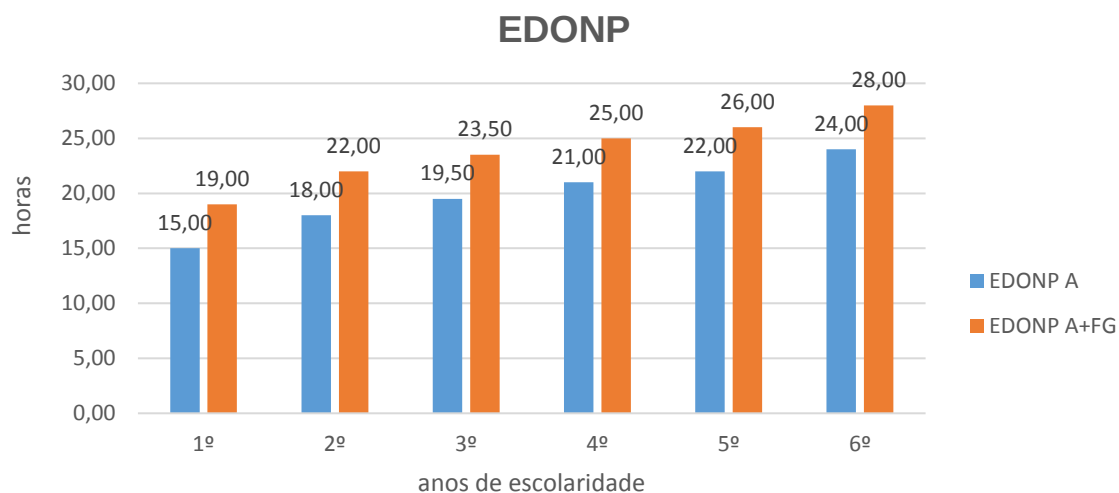
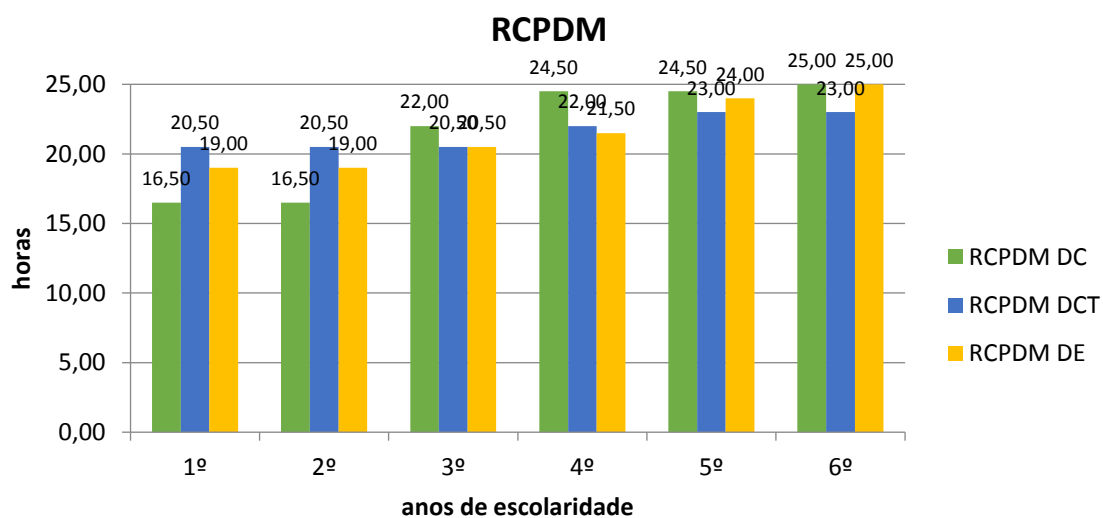


Gráfico 4.5. Carga horária RCPDM (Ensino artístico)



No caso do Conservatório de Madrid, são apresentadas as cargas horárias das três especialidades: Dança clássica (DC), Dança contemporânea (DCT) e Dança espanhola (DE).

Gráfico 4.6. Carga horária Ballet Akademie der Wiener Staatsoper (Ensino artístico)

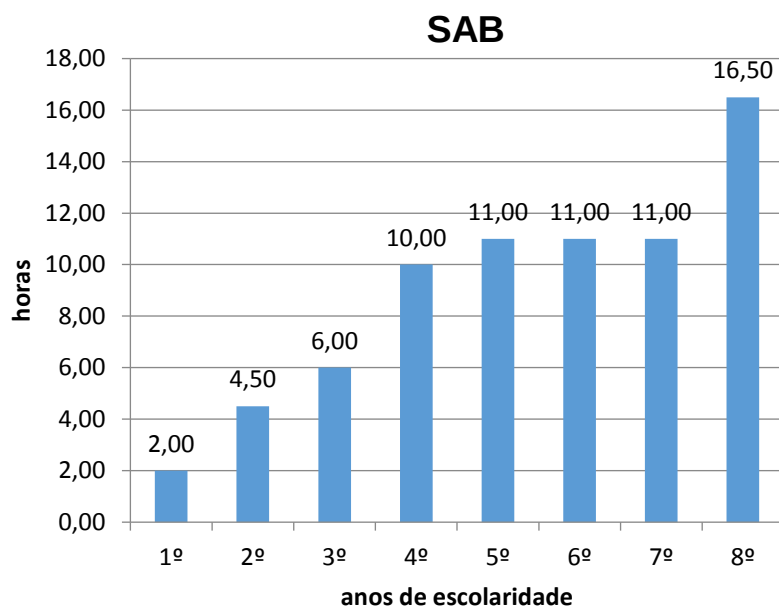
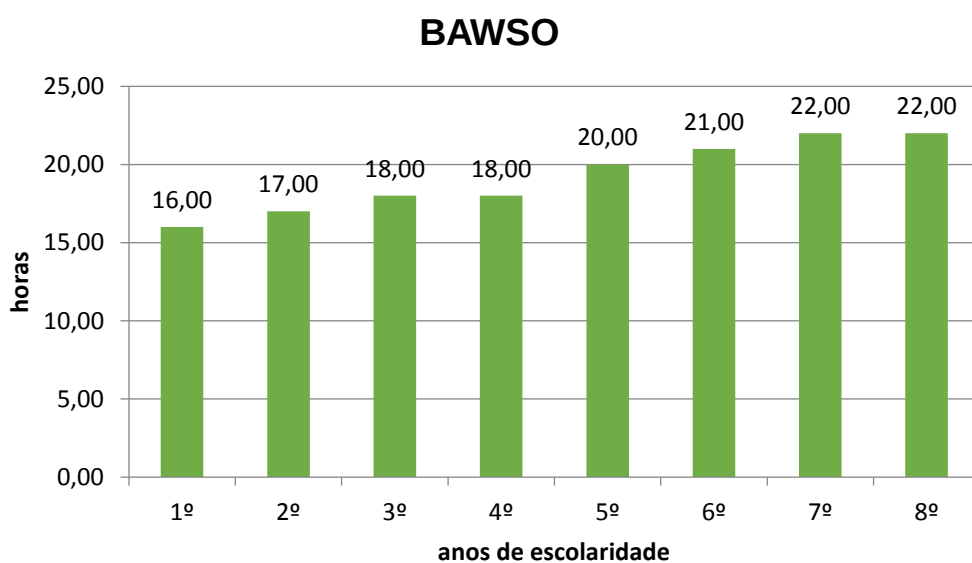


Gráfico 4.7. Carga horária School of American Ballet (Ensino artístico)

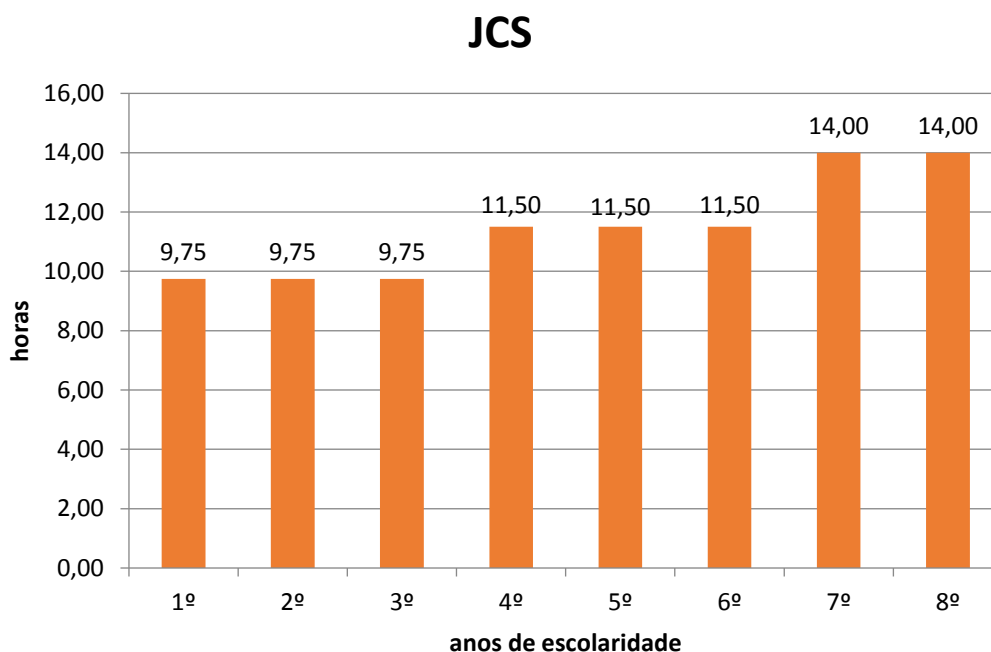
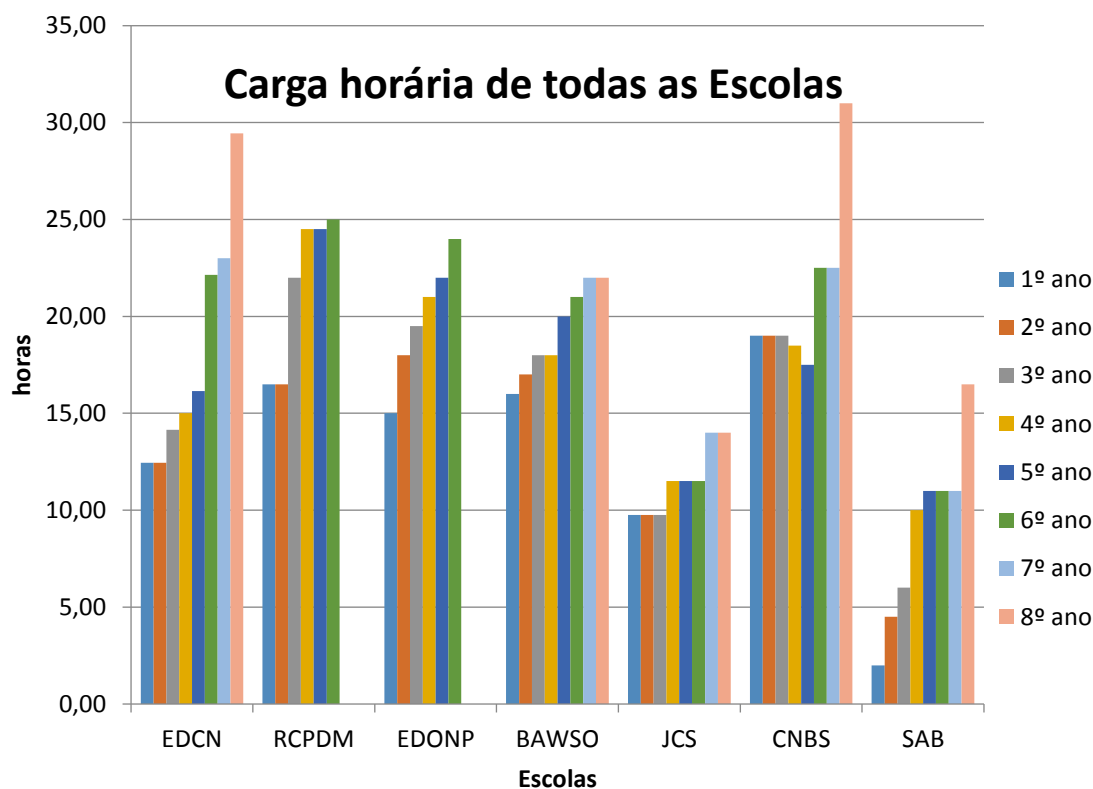


Gráfico 4.8. Carga horária Escola John- Cranko (Ensino artístico)

Gráfico 4.9. Carga horária das disciplinas do ensino artístico de todas as Escolas por ano de escolaridade.



A CNBS é a que tem a carga horária mais elevada, tanto nas disciplinas do ensino artístico, que ocupam entre 19 e 31 horas semanais, do 1º ao 8º ano de escolaridade, comparativamente a todas as outras Escolas, como na carga horária total, entre 41,5 e 31 horas (no último ano, os alunos apenas têm disciplinas na área artística), por comparação com as outras duas Escolas que integram a formação geral, a EDCN e EDONP, em praticamente todos os níveis de ensino. Das três Escolas que funcionam em regime integrado, a Escola francesa é a que tem menos horas, sobretudo na carga horária total, o que significa que o número de horas da formação geral é bastante reduzido.

A SAB e a JCS são as que têm a menor carga horária ao nível da componente artística, respetivamente, entre 2h e 16,5h, a primeira, e 10h e 14h, a segunda, sendo que esta última, embora tenha, nos primeiros três anos, bastantes mais horas do que a primeira, apresenta, no último ano, cerca de metade das horas letivas das duas Escolas com a carga horária mais elevada na parte artística que participam neste estudo: a EDCN, que tem 29,6h, e a CNBS, com 31h.

A EDCN tem, nos primeiros anos, uma carga horária inferior à das Escolas canadiana e austríaca, mas superior às escolas alemã e americana. Uma vez que, nas Escolas francesa e espanhola, a formação decorre ao longo de seis anos de escolaridade, a comparação com as outras escolas deverá ser feita entre o 1º e o 6º ano destas duas instituições, e o 3º ao 8º ano de escolaridade das restantes, sendo que deste modo as cargas horárias destas escolas se situam dentro dos valores médios da maior parte das outras instituições com exceção, como acima referido, da SAB e JCS que têm as cargas horárias mais reduzidas.

1.2.2. Financiamento da Escolas

O RCPDM, a EDONP, a BAWSO e a JCS são financiadas exclusivamente por fundos públicos sendo que a CNBS e a SAB são financiadas por fundo públicos e privados. A escola espanhola é apoiada pelo *Consejería de Educación, Juventud y deportes de la Comunidad de Madrid*, a escola parisiense pelo Ministério da Cultura, através do financiamento atribuído à Ópera de Paris, a Academia austríaca é financiada pelo Orçamento da Ópera de Viena, atribuído pelo *Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur*, e a escola alemã é apoiada pelo Estado de *Baden-Württemberg* e pelo Município de Estugarda.

A EDCN é financiada quase exclusivamente por fundos públicos, através do Ministério da Educação, mas angaria alguns financiamentos privados e obtém receitas provenientes da venda de bilhetes dos espetáculos que realiza anualmente, das aulas dos cursos livres e das propinas de alunos estrangeiros.

Estes indicadores permitem-nos ter uma ideia da dimensão das Escolas, aferir o número médio de alunos por turma e constatar como variam as cargas horárias de cada uma das

Escolas. Podemos concluir que, na escola americana (SAB), o número total de alunos e o número de alunos por turma é bastante superior à de todas as outras Escolas, apresentando uma carga horária mais reduzida. Poder-se-á estabelecer uma relação entre este regime de funcionamento, a natureza privada da instituição e o seu financiamento por fundos públicos e privados. Quanto às escolas europeias, é de destacar o reduzido número de horas da JCS, facto que se deve às limitações para o ensino impostas pelo Estado. No que diz respeito à escola nacional, esta é a terceira em número de alunos e número de alunos por turma, a seguir à SAB e RCPDM, tendo uma carga horária semelhante à da maior parte das Escolas.

No que diz respeito ao financiamento, verifica-se que as Escolas europeias são todas (quase) exclusivamente financiadas pelo Estado, e as escolas americanas estão dependentes do financiamento privado.

2. Docentes: Organização e gestão da carreira profissional dos professores

2.1. Carga horária letiva e total dos professores do ensino artístico

	EDCN	RCPDM	EDONP	BAWSO	JCS	CNBS	SAB
Carga horária letiva dos Professores do ensino artístico	22	20	9	30	18 a 23 + ensaios	8 a 12	Varia em regra 18
Carga horária total dos professores do ensino artístico	40	28	30	30	25 a 30	22.5	Varia em regra 18

Quadro 4.2. Carga horária letiva e total semanal dos docentes do ensino artístico (em horas)

Nas EDONP e do CNBS, os professores têm as cargas horárias letivas mais reduzidas, respetivamente, de 9 horas semanais, na primeira, e entre 8 e 12 horas, na segunda. Nos outros países, esta varia entre as 18 e as 23 horas semanais, exceto na BAWSO, onde atinge as 30 horas. Portugal tem a Escola onde a carga horária total dos docentes é mais elevada, com 40 horas semanais, sendo que nela estão incluídas 15 horas para preparação das atividades letivas. Nos outros países, a carga horária total

semanal oscila entre as 18 horas da SAB, e as 30 horas da maioria das outras Escolas, representando um número de horas inferior, nalguns casos metade, às praticadas no nosso país.

2.2. Organização do serviço docente

2.2.1. Número total de professores de cada Escola e número de professores nacionais e estrangeiros

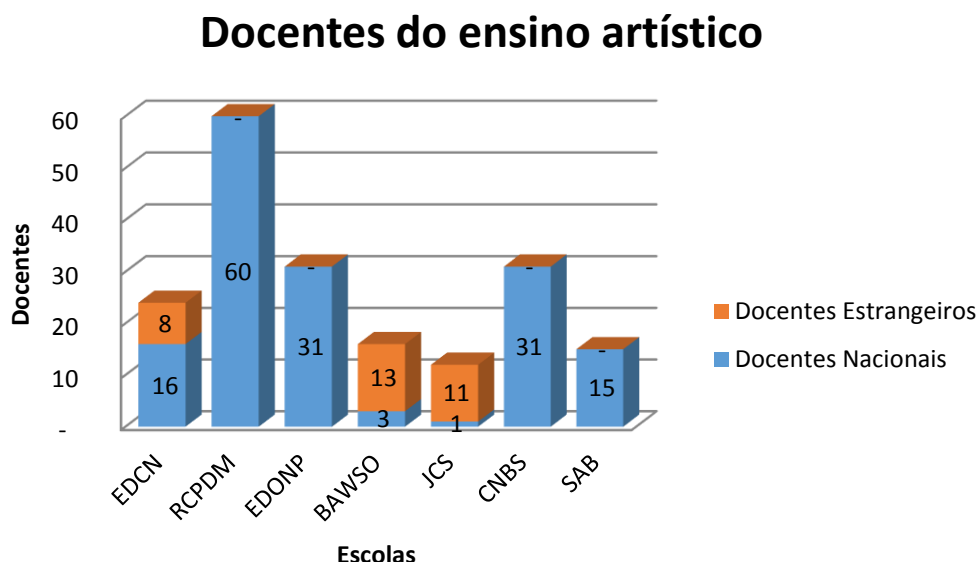


Gráfico 4.10. Número total e número de docentes nacionais e estrangeiros do ensino artístico

A escola com o maior número de professores é o Conservatório de Madrid, que é a segunda em termos de número de alunos, mas que tem três diferentes especialidades de dança. Curiosamente, a Escola com mais alunos - a SAB - é uma das que tem menos Professores, sendo, no entanto, de salientar que a sua carga horária é uma das mais baixas, e o número médio de alunos por turma o mais elevado. O facto de se tratar de uma instituição financiada exclusivamente por fundos privados faz certamente com que exista uma maior preocupação na utilização dos recursos financeiros.

Nas Escolas de Estugarda e de Viena, os Professores são, na sua maioria, cidadãos estrangeiros e, na Escola Nacional, estes representam 1/3 da totalidade dos docentes. Em todas as outras Escolas, lecionam apenas cidadãos nacionais.

No que diz respeito ao rácio professor/alunos, a Escola com o valor mais elevado é a SAB, com 35,33 alunos por professor, sendo que a que apresenta o valor mais baixo é a EDONP, que tem 5,03 alunos/professor. A EDCN atinge um valor de 8,92 alunos/professor, o terceiro mais elevado deste conjunto de Escolas.

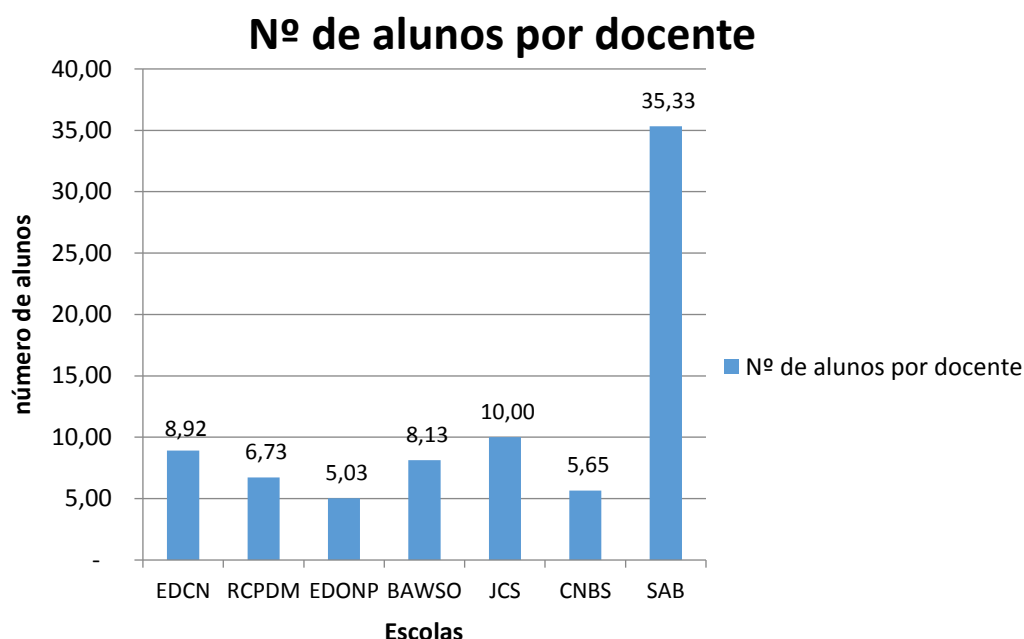


Gráfico 4.11. Rácio alunos/docente em todas as Escolas

2.3. Condições de contratação de professores do ensino artístico, habilitações formais exigidas, experiência como bailarinos e formação diretamente ligada à escola

Na escola espanhola, a contratação de novos professores é feita através de concurso público. A avaliação dos candidatos, que realizam provas teóricas e práticas, é feita por um júri, cujos membros são escolhidos por sorteio. As provas práticas, no caso das disciplinas de dança, consistem na lecionação de uma aula de uma hora, a um pequeno grupo alunos. Os professores escolhidos são contratados por um ano, em regime experimental, findo o qual recebem um contrato a tempo incerto. “Os requisitos para a contratação dos funcionários públicos em Espanha são os mesmos para qualquer profissão: ter uma licenciatura e ter a nacionalidade espanhola”, refere Mar Mel, a Diretora do Conservatório Madrileno. Na sua opinião, a classificação inicial atribuída aos professores no concurso de contratação, antes da prestação de provas, que entre outros aspetos valoriza os anos de experiência profissional, nem sempre é proporcional à qualidade dos candidatos. A Diretora do RCPDM encara como uma desvantagem o facto de os contratos com os professores só muito dificilmente poderem ser rescindidos, independentemente da sua prestação, o que leva alguns professores a não se empenharem no trabalho. As alterações que levaria a cabo, se pudesse, seriam as seguintes: diminuiria o peso da experiência profissional na valorização final do processo de contratação e aumentaria o peso da prova prática em detrimento do peso atribuído aos conhecimentos teóricos. Gostaria também que houvesse a possibilidade de avaliar o trabalho dos professores, sendo da opinião de que, apesar de complexo, seria importante poder fazê-lo, sobretudo no que diz respeito às atitudes comportamentais. “Gostaria que fosse permitido

dispensar aqueles cujo trabalho é insatisfatório (...), ser professor é uma vocação, um bom professor tem de ter vontade de fazer este trabalho e não pode estar acomodado”.

Em Portugal, na única Escola pública do ensino artístico especializado da dança com ensino generalista integrado, a escolha dos candidatos para ocupar os lugares ainda disponíveis para contratos a termo resolutivo processa-se através da contratação de escola, conforme o estabelecido no Decreto-Lei nº 83-A/2014, de 23 de maio, que regulamenta o regime de seleção, recrutamento e mobilidade do pessoal docente dos ensinos básico e secundário

A seleção é feita por um júri, presidido pelo Diretor da Escola, e cuja composição é aprovada pelo Conselho Pedagógico, que aprova igualmente os critérios específicos e respetiva valoração, de acordo com os critérios gerais definidos pela tutela, nos termos da Portaria nº 942/2009, de 21 de agosto, e que são os seguintes: perfil de competências, experiência profissional e formação profissional. A Portaria 192/2002, de 4 de março, estabelece as habilitações para a docência do ensino artístico especializado da dança.

O Diretor da EDCN afirma que “ser professor é uma vocação que não poderá ser transmitida através de uma formação”. Considera que o atual modelo de contratação para o ensino artístico permite alguma flexibilidade no recrutamento de pessoas com o perfil necessário. Como ponto fraco, aponta os baixos salários de todos os docentes, mas, sobretudo, dos recém-contratados, sendo que gostaria de poder contratar professores por um nível remuneratório mais elevado.

Em todas as outras escolas participantes neste estudo, os Diretores podem escolher os professores que pretendem contratar, não existindo nenhum procedimento concursal. Na Escola francesa, a escolha dos docentes é feita entre os ex-bailarinos da Companhia da Ópera de Paris, e deve merecer a aprovação formal da Direção Geral da Ópera. Elisabete Platel, a Diretora, refere: “o direito de poder escolher os professores está assegurado no meu contrato”. Oficialmente, não são exigidas habilitações formais aos professores da escola, à semelhança do que acontece nos conservatórios de Paris e Lyon. “Em França, os bailarinos que foram *danseurs étoiles* [bailarinos principais] estão dispensados de terem o *Diplôme D'état*. Embora alguns dos docentes que foram bailarinos do corpo de baile tenham este diploma, ou o *Certificat D'aptitude*, a Escola está oficialmente dispensada de cumprir esta obrigação, isto apesar de algum descontentamento por parte do Ministério”, acrescenta ainda a Diretora da Escola. Pensa que ser professor é uma vocação e um dom, que não se aprende, embora se possa sempre continuar a aprender com um grande mestre. Considera que as leis existentes e a posição da escola no seio da ópera de Paris lhe permitem ter uma situação muito privilegiada. Como ponto fraco, vê a impossibilidade de renovação do corpo docente, o que só acontece quando alguém se reforma ou decide abandonar o lugar. Não sente necessidade de introduzir qualquer mudança no sistema de contratação, uma vez que pode

escolher os Professores que considera adequados. Gostaria, no entanto, que houvesse um período experimental de um ano antes de o vínculo se tornar definitivo

Em Viena e Estugarda, os Diretores têm liberdade total para escolher os docentes que pretendem contratar, estando este procedimento sujeito apenas a uma aprovação formal por parte dos diretores das respetivas Companhias de Dança, em cuja estrutura ambas as Escolas se integram. Em nenhuma das Escolas são exigidas quaisquer habilitações específicas. Simona Noja, da BAWSO, afirma que, para se ser professor é necessária vocação. A Diretora da Academia de Ballet da Ópera de Viena considera que o atual sistema de contratação é adequado por lhe permitir liberdade de escolha, pelo que nada alteraria. Esta opinião sobre o sistema de contratação na sua Escola é partilhada pelo Diretor JCS de Estugarda, que beneficia de igual liberdade de escolha e que considera ser este sistema o ideal, alertando para a necessidade de haver um controlo que impeça eventuais abusos de poder. Não mudaria nada no atual sistema de contratações. Relativamente à questão da vocação, Tadeusz Matacz declara que “um bailarino que tenha uma formação adequada para ensinar poderá lecionar”.

O Diretor da JCS e a Diretora da BAWSO dão preferência a Professores com formação no método Vaganova⁶.

No Canadá, para ensinar no programa profissional, os professores têm que preencher determinados requisitos, tais como terem tido uma carreira profissional, como bailarinos, com uma determinada duração, e terem frequentado um curso para professores que seja reconhecido pela Escola. Os professores recrutados concluíram, na sua maioria, a formação para Professores, da própria Escola, destinada a ex-bailarinos. Caso não seja possível contratar professores com esta formação, é então anunciada a abertura de vaga no país e no estrangeiro. Há critérios para a escolha dos professores, embora estes sejam bastante flexíveis e, apesar de ser exigida uma licenciatura, são admitidas exceções, no caso dos professores que têm uma carreira artística excecional. O sistema de contratação existente é considerado equilibrado e justo, referindo-se, no entanto, o facto de a lei dar preferência a cidadãos canadianos, sendo que, para se poder contratar um professor estrangeiro, torna-se necessário demonstrar a impossibilidade de se contratar um cidadão nacional. “Nada mudaria no sistema de contratação, mas gostaria de ver os salários e os benefícios da reforma melhorados”, refere Mavis Staines, acrescentando ainda: “Qualquer pessoa pode dar aulas, mas, para ter bons resultados, é necessário que exista uma vocação e talento”.

Na SAB, a escolha é feita entre os candidatos que, cumulativamente, tenham sido alunos da Escola, bailarinos do NYCB e tenham frequentado o programa para professores da

⁶ O método *Vaganova* é um método de ensino da dança clássica que foi desenvolvido por Agrippina Vaganova (1879-1951), bailarina e professora russa.

Escola, dando aulas durante um ano aos seus alunos. Durante esse ano de lecionação, são observados pela Direção e escolhidos pelo Diretor artístico e pela Diretora adjunta. Não são exigidas quaisquer habilitações formais aos candidatos a professores. Para Kay Mazzo, não restam dúvidas sobre a essência desta profissão: “É uma vocação [ensinar] que tem que ser levada a cabo com convicção”, mostrando-se de acordo com as condições de contratação e estrutura da carreira dos professores da sua Escola.

No que diz respeito à experiência como bailarinos, todas as Escolas, com exceção dos Conservatórios português e espanhol, referem que os docentes que lá trabalham atualmente têm todos essa experiência, sendo que, na escola da Ópera de Paris, é exigida uma experiência profissional como bailarino de, no mínimo, 15 anos. Os diretores das escolas de Lisboa e Madrid referiram ter, nos seus quadros, professores que não têm de todo essa experiência.

Simona Noja, que dirige a Escola Vienense, valoriza, num professor, a experiência como bailarino e o seu caráter, e a Diretora da Escola Nova-Iorquina, Kay Mazzo, afirma que “um bom bailarino não é necessariamente um bom professor”, destacando, num professor, o conhecimento demonstrado, as suas atitudes comportamentais e a forma como corrige os alunos, e acrescenta: “têm que ter paciência e gostar de crianças”.

Por sua vez, a Diretora do Conservatório Madrileno valoriza, num Professor, a combinação da experiência como bailarino, com uma boa formação, considerando que nem sempre um bom bailarino é um bom professor e vice-versa.

Para o responsável da EDCN, é essencial a experiência profissional como bailarino, associada a uma formação válida como docente, para se lecionar numa Escola do ensino artístico especializado. São também importantes as atitudes comportamentais, assim como a competência pedagógica. Uma boa formação não substitui a condição necessária de ser detentor de uma formação como bailarino e ter tido uma experiência profissional nesta área. A exigência de uma licenciatura, nos requisitos de contratação da Escola Nacional, pode significar, na prática, um constrangimento, uma vez que, apesar da importância dos conhecimentos teóricos que este tipo de certificação transmite, na realidade, a esmagadora maioria dos diplomados nesta área, no nosso país, não possui a experiência profissional em dança indispensável para a lecionação de uma disciplina prática, numa escola de formação profissional de bailarinos.

Em Estugarda, o Diretor destaca, na profissão docente, “a paixão daqueles que gostam do que fazem e ensinam de forma a que os alunos gostem daquilo que fazem”. Considera que a experiência como bailarino é essencial, mas não é suficiente, sendo necessária também uma formação para o ensino.

Elisabete Platel, da EDONP, acha importante existir um equilíbrio entre aquilo que o Professor aprendeu e a forma como o transpõe para a sua prática profissional, sendo fundamental que este possua uma boa ética profissional, respeitando alunos e docentes.

Em Toronto, valoriza-se, num professor, “a vontade de aprender, uma mente aberta, paixão pelo trabalho, compaixão pelos colegas e alunos, assim como o respeito e compreensão por jovens que tenham mais dificuldades na aprendizagem, mas que são tão seres humanos como os outros”. Considera importante, para esta área de docência, a combinação da experiência como bailarinos com uma boa formação como professor.

A CNBS e a Escola do SAB são as únicas que disponibilizam cursos para professores.

Em Toronto, os cursos para ex-bailarinos têm a duração de 1 ou 2 anos, consoante o nível que se pretenda ensinar, de 3 anos para professores provenientes de escolas privadas que não tenham tido uma carreira como bailarinos, e a duração de 5 anos, no caso de frequentarem um programa associado a uma universidade que confere um grau de mestrado, bem como as habilitações necessárias para se ensinar em escolas públicas.

Em Nova Iorque, existe um programa para professores, *teaching fellows*, no qual são ensinados os conteúdos programáticos e é proporcionada a oportunidade de dar aulas aos alunos dos anos elementares. Kay Mazzo afirma: “A ideia de Balanchine era que, ao terminarem a Escola, os bailarinos tivessem a sua carreira profissional, no *New York City Ballet (NYCB)* ou noutra companhia, e regressassem depois para ensinar. É como um ciclo que se completa; todos se conhecem desde há muitos anos”.

Em síntese, e no que diz respeito à contratação de docentes de dança, vemos portanto que as únicas Escolas que utilizam o concurso público como forma de recrutamento dos seus professores são a portuguesa e a espanhola. Na Escola canadiana, existem requisitos para esta contratação, embora a sua aplicação seja bastante flexível. Nas restantes Escolas, os diretores têm a liberdade total de escolher os professores que mais se adequam ao respetivo projeto educativo, sendo que as Escolas francesa, alemã e austríaca beneficiam de um estatuto especial por integrarem a estrutura de uma companhia de dança, as quais, em qualquer um dos casos, são a maior ou uma das mais prestigiadas companhias de dança estatais dos respetivos países. No caso americano, os professores são selecionados por entre candidatos que foram alunos da Escola, bailarinos do NYCB e frequentaram a formação para professores da SAB. No caso português, esta falta de flexibilidade reflete-se sobretudo no facto de não ser possível, na prática, contratar Professores de reconhecida competência, com uma experiência sólida nesta área, por um índice salarial mais elevado, fazendo com que os candidatos com este perfil sejam remunerados de forma idêntica à dos professores em início de carreira. Todos os diretores salientam a importância de os professores terem uma experiência prévia como bailarinos, embora a maior parte reconheça as vantagens de tal

experiência estar associada a uma formação pedagógica. Existe uma formação para professores nas Escolas do SAB e CNBS.

2.4. Avaliação e supervisão dos docentes do ensino artístico

Todos os diretores indicaram ser os responsáveis pela supervisão do trabalho dos docentes das disciplinas de dança, sendo que, em todas as escolas, existe um coordenador do departamento de dança, exceto nas JCS e na SAB.

As únicas escolas onde existe um processo formal de avaliação dos docentes é na Escola do Ballet Nacional do Canadá e na EDCN, de Lisboa. Na Escola de Toronto, esta avaliação é anual e é da responsabilidade da Diretora.

No caso nacional, a avaliação segue o modelo instituído para todo o sistema educativo público: esta é realizada com um intervalo correspondente à duração dos escalões da carreira docente, para os professores de carreira, e anualmente para os docentes contratados e para os docentes em período probatório. A avaliação tem uma componente interna, que se aplica a todos os escalões, e uma componente externa, que é realizada através da observação de aulas por parte de avaliadores externos. Esta última modalidade aplica-se aos docentes em período probatório, aos docentes integrados nos 2º e 4º escalões, aos docentes posicionados em qualquer um dos escalões, que assim o requeiram (como condição para poderem usufruir da atribuição da menção Excelente), e aos docentes integrados na carreira que tenham obtido a menção de insuficiente na sua última avaliação de desempenho. Os resultados da avaliação determinam bonificações na progressão na carreira, para os docentes que obtiverem a menção Excelente e Muito Bom, mas também a obrigação de conclusão com sucesso de um plano de formação de um ano, para os docentes que tenham obtido a menção Insuficiente. Intervêm na avaliação o coordenador de departamento e um avaliador externo (no caso de existirem aulas observadas), assim como o núcleo de avaliação do Conselho Pedagógico.

No caso das escolas em que não existe um processo formal de avaliação, os diretores fazem o acompanhamento e avaliam o trabalho dos docentes do ensino artístico. Todos os diretores fazem um acompanhamento das aulas de dança e afirmaram observar cada uma delas pelo menos três vezes por ano, sendo que, nalguns casos, esta observação é feita mensalmente.

Todas as Escolas têm conteúdos programáticos para as disciplinas de técnicas de dança, embora na EDONP estes não estejam formalizados: “Existe um programa informal que, a par de um enorme arquivo de registos de exames de dança, desde 1975, fixam os objetivos da formação”, adianta Elisabete Platel. Em Nova Iorque, não existem conteúdos escritos para os anos mais avançados, mas os professores reúnem regularmente para discutir o que deve ser ensinado.

As Escolas de Viena e Estugarda referem que os conteúdos programáticos existentes se baseiam no programa da Escola *Vaganova*, de S. Petersburgo, à semelhança do que acontece na EDCN.

Mavis Staines, a Diretora da CNBS, explica que a Escola desenvolveu o seu próprio programa, e que reúne com os professores duas vezes por semana para discutir os conteúdos programáticos e trocar opiniões.

2.5. Carreiras de professores, vínculos contratuais, antiguidade e gestão das remunerações

Neste ponto apresentam-se as informações recolhidas, referentes aos tipos de vínculos dos docentes do artístico, existentes em cada uma das Escolas, qual em média o número de anos de serviço e a idade de reforma dos mesmos e quais as remunerações por estes profissionais.

	EDCN	RCPDM	EDONP	BAWSO	JCS	CNBS	SAB
Professores do quadro	15	61	16	-	-	27	Não existem contratos
Professores com contratos a termo resolutivo	11	3	-	16	12	4	
Outro tipo de vínculo ex.º contrato temporário.	1	3	15	-	-	Para master classes	

Quadro 4.3. Tipos de vínculos dos professores do artístico

Em Espanha, no Canadá e em França, a grande maioria dos professores tem um contrato a tempo incerto. Na EDONP, os 15 Professores apontados como tendo contratos temporários correspondem a docentes com contratos a meio tempo. Em Portugal, cerca de 75% dos professores estão integrados nos quadros. Na Alemanha e na Áustria, os contratos são a termo resolutivo e, na SAB, não existem contratos.

Em Espanha, os contratos não podem ser rescindidos, salvo em situações excepcionais e, regra geral, um professor só abandonará a Escola se, por sua iniciativa, pedir a transferência para outro estabelecimento de ensino. Em Portugal, no caso dos professores que integram o quadro, o vínculo só poderá ser dissolvido por vontade dos próprios, ou na sequência de um

procedimento disciplinar em que a medida aplicada seja o despedimento. Esta medida é da competência do membro do Governo responsável. Para os contratados, existe a possibilidade de não renovação do contrato. Em França, esta rescisão só poderá ser aplicada no caso de os professores cometerem um ato grave, caso contrário, a decisão de abandonar a Escola terá sempre que ser tomada por mútuo acordo. Na escola de Viena, os Professores poderão ser dispensados no final do ano letivo, caso os resultados não sejam satisfatórios.

Na JCS, existem prazos mínimos para a comunicação da decisão de não prorrogação de um contrato, que são, respetivamente, de 10 meses, para contratos até 7 anos, e de 14 meses, para contratos com mais de 7 e menos de 15 anos. Os contratos com mais de 15 anos não podem ser rescindidos, exceto na sequência de um procedimento disciplinar em que sejam imputados aos professores atos graves

No Canadá, Mavis Staines afirma: “Quando me apercebo de que o trabalho do professor não é adequado, inicio um processo que pode conduzir à sua dispensa”. Os professores não têm um contrato por tempo indeterminado, pelo que este processo de rescisão é sempre possível. A lei permite que isto aconteça, embora seja necessário dar primeiro uma oportunidade ao professor para que possa melhorar o seu trabalho. “Se despedisse um professor de um dia para o outro, isso poderia ter como consequência o pagamento, por parte da Escola, de uma elevada indemnização”, afirma ainda.

Na SAB, não existem contratos escritos. Caso o trabalho dos professores não seja adequado, estes recebem um aviso formal. Após dois avisos, são dispensados de funções.

	EDCN	RCPDM	EDONP	BAWSO	JCS	CNBS	SAB
Média dos anos de serviço dos professores do artístico	35	15	Entre 15 e 20	6	15	15	15 a 20
Idade de reforma dos professores	66	65	variável por volta dos 65	65	67	Não se aplica	Não há
Idade máxima para os professores se manterem em funções	70	70	Não existe	Não existe	Não existe	Não existe	Não existe

Quadro 4.4. Média de anos de serviço, idade de reforma e idade máxima para se manterem em funções (em anos)

A média dos anos de serviço é semelhante em todas as Escolas, exceto na de Viena, que regista uma média mais baixa, coincidindo o número de anos com a entrada em funções da atual diretora. É frequente a mudança de professores com a chegada de um novo responsável, nas Escolas em que os contratos docentes têm a duração de um ano.

A idade de reforma também é sensivelmente a mesma em todos os países europeus, sendo que não existe uma idade para a reforma nos países americanos.

Somente em Portugal e em Espanha existe uma idade máxima para os professores se manterem em funções, o que, no caso português, resulta muitas vezes numa perda de elementos que acumularam uma experiência considerável, e cujo trabalho representava uma mais-valia para a Escola. Apesar de a idade de reforma ter vindo a aumentar nos últimos anos, esta idade máxima nunca foi revista.

	EDCN	RCPDM	EDONP	BAWSO	JCS	CNBS	SAB
Como é efetuado o cálculo da remuneração dos professores	Em função do índice remuneratório	Em função da antiguidade e do exercício de cargos de responsabilidade	Em função do número de aulas semanais e das atualizações feitas de 4 em 4 anos.	Em função das horas que trabalham	Em função das qualificações	Em função do número de anos de serviço	Em função da antiguidade e do número de horas que lecionam
Remunerações auferidas por cada um dos grupos	*	Remunerações diversas	Professor com 5 aulas por semana na 1ª categoria 2300 € e na 7ª categoria 2700 € Com 6 aulas/semana entre 3700 € e 4400 €	2500. € a 3000 €	Entre 3500 € e 4000.€	Entre 2539 € e 4230 €	A Escola não disponibilizou esta informação.
Outras regalias remuneratórias.	Subsídio de férias e de Natal	Subsídio de férias e de Natal	13º Mês	13º e 14º mês		Reforma e benefícios (seguro de saúde e seguro de doença)	

Quadro 4.5. Remunerações auferidas pelos docentes e outras regalias.

*
ver quadro abaixo

Habilitações Acadêmicas	Habilitações profissionais	Índices	Vencimento Base
Licenciado	Profissionalizado	167 (desde 2014/2015 apenas para os docentes)	1.518,63€
Licenciado	Profissionalizado	151	1.373,13€
Licenciado	Não Profissionalizado	126	1.145,79€
Não licenciado	Profissionalizado	112	1.018,48€
Não licenciado	Não profissionalizado	89	809,33€

Quadro 4.6. Índices Remuneratórios – Professores Contratados e Técnicos Especializados (Remunerações EDCN (de acordo com o estatuto da carreira docente))

Escalão	Índice	Vencimento Base
1.º (início da carreira)	167	1.518,63€
10.º (fim de carreira)	370	3.364,63€

Quadro 4.7. Índices Remuneratórios – Docentes de Carreira

Em todos os países, e comparativamente, uma vez que não são apresentados dados sobre o nível de vida em cada um deles, as remunerações são muito mais elevadas do que em Portugal. Sobretudo em início de carreira, os professores dos outros países recebem valores duas a três vezes superiores aos que recebem os professores nacionais. Os docentes da EDONP, que têm 5 aulas semanais, correspondentes a 9 horas letivas, dispõem de um rendimento cerca de 2 vezes superior ao dos professores portugueses em início de carreira, que têm uma componente semanal de 22 horas letivas. Os salários mais elevados também são 20 a 30% mais elevados do que o valor correspondente ao índice mais elevado em Portugal, sendo que, na atualidade, e como consequência da reestruturação e congelamento das carreiras, a esmagadora maioria dos docentes do nosso país se encontra posicionado nos índices mais baixos.

As Escolas do SAB e RCPDM optaram por não divulgar os valores das remunerações dos respetivos professores. No caso da Escola americana, a Diretora considerou serem os professores bastante bem pagos e, no caso da escola espanhola, a sua responsável afirmou que os salários são aceitáveis e existem progressões regulares na carreira, a par da possibilidade de existirem melhorias salariais na sequência da frequência de ações de formação e/ou do exercício de cargos.

Procurou-se saber a opinião dos diretores sobre a competitividade das remunerações pagas pelas respectivas Escolas face aos salários das Escolas com maior procura mundial, e se estas eram adequadas ao trabalho desenvolvido.

Mar Mel afirmou que, embora desconheça o que pagam as outras escolas, considera a remuneração aceitável; que as subidas remuneratórias são feitas com regularidade e que existe a possibilidade de os professores beneficiarem de um aumento em função das formações realizadas, como também de receberem complementos remuneratórios caso exerçam algum cargo.

O Diretor da EDCN considera que as remunerações da sua Escola não são de todo competitivas, sendo que os salários são muito mais baixos do que na maioria das escolas em estudo, sobretudo no início de carreira. Este modelo está pensado para a formação geral, mas não faz sentido para este tipo de formação, onde se torna necessário contratar pessoas com uma experiência profissional como bailarinos e, na maioria dos casos, se assiste a uma reconversão de carreira em vez de um início da mesma. Os bailarinos que ingressam na profissão docente são remunerados pela metade do que recebiam anteriormente.

Na EDONP, na opinião da sua Diretora, os professores têm bons salários e benefícios sociais, não tendo um horário muito sobrecarregado. Considera ainda que o nome da Instituição lhes abre muitas portas, proporcionando muitas outras oportunidades de trabalho

A Diretora da BAWSO considera que os professores da sua Escola auferem boas remunerações, enquanto, por sua vez Tadeusz Matacz afirma que os professores da Escola de Estugarda são mal pagos, não fazendo sentido que os professores ganhem um pouco mais que os bailarinos do corpo de baile das companhias de bailado do país. No Canadá, a Diretora considera que os salários pagos são competitivos face aos de outras escolas de renome. Acha, no entanto, que os professores de dança, de uma maneira geral, não são bem pagos, manifestando o desejo de que a sua remuneração pudesse ser mais elevada, tendo em conta o trabalho que desenvolvem, sobretudo em comparação com outras profissões menos exigentes.

A Diretora da Escola da SAB considera que os salários pagos pela sua Escola são bastante bons.

	EDCN	RCPDM	EDONP	BAWSO	JCS	CNBS	SAB
Atualizações dos salários dos professores	Sim, de acordo com o estatuto da carreira docente em vigor	Depende do governo e da situação do País	Sim, de 4 em 4 anos	Sim, de acordo com à inflação.	Sim	Sim, anualmente e 2%	Sim, anualmente e 4%
Número de dias de férias a que os professores têm direito anualmente.	22 Dias	90 Dias	75 Dias. (Para os que participam no curso de verão 65 dias)	90 Dias	45 Dias	45 Dias	45 Dias

Quadro 4.8. Atualização dos salários e dias anuais de férias dos docentes do ensino artístico

Todas as escolas indicam haver atualizações salariais: nas escolas americanas, anualmente, na EDONP, de 4 em 4 anos, na Áustria e Alemanha, de acordo com a inflação. Em Espanha, é referido que estes aumentos acontecem em função da situação do país, e o mesmo acontece em Portugal, onde as progressões nas carreiras estão congeladas desde há vários anos. Quanto à duração do período de férias, este varia entre os 45 e os 90 dias, nos outros países, sendo que na EDCN, o somatório das interrupções letivas e dos 22 dias de férias, correspondam na prática a 90 dias anuais de ausência de atividades letivas.

Da análise de todos estes dados, podemos estabelecer, em primeiro lugar, que existem dois modelos de financiamento diferenciado: o privado, que é o caso da Escola norte-americana e, parcialmente, da escola canadiana, e o estatal, que se verifica nas escolas europeias. Este modelo de financiamento poderá estar diretamente ligado a algumas características organizacionais das escolas, como é o caso do elevado número de alunos por turma, que é, em média, no caso da escola americana, bastante superior ao existente nas europeias. No que concerne ao modelo de funcionamento das escolas europeias, há uma distinção entre aquelas que seguem o modelo generalista do ensino público, com algumas adaptações à natureza do ensino que aí é ministrado, que é o caso de Portugal e Espanha, e as escolas que funcionam junto de uma Companhia de dança e cuja missão é fornecer bailarinos a essa estrutura profissional, como sucede com as escolas francesa, alemã e austríaca, apesar de em todos os casos se tratar de escolas estatais. No caso deste grupo de escolas da Europa central, e no que diz respeito à contratação de professores, não existe um

modelo rígido de contratação pública, como aquele que se verifica nas escolas dos países ibéricos, sendo que tal parece ser mais benéfico, no entender dos seus responsáveis, para o desenvolvimento da sua missão de formar bailarinos profissionais.

No que diz respeito ao estatuto remuneratório dos docentes, e pese o facto de não ter sido feita uma análise comparativa que tivesse em conta o nível de vida de cada um dos países, verificou-se que os salários auferidos pelos professores portugueses são muito inferiores aos dos professores das outras escolas, apesar de a sua carga horária total ser a mais elevada de entre todas as escolas participantes⁷.

⁷ Teria sido interessante comparar os salários dos docentes da EDCN com os dos bailarinos da Companhia Nacional de Bailado, como forma de comprovar que os profissionais que tiveram uma carreira como bailarinos e transitaram para a profissão docente no final da sua carreira auferem um salário bastante inferior àquele que recebiam anteriormente. Contudo, apesar de vários pedidos junto do organismo público responsável (OPART), não foi possível obter esta informação.

CAPÍTULO V

Conclusão

Este estudo tinha como objetivo geral conhecer as condições de contratação, bem como as carreiras dos professores do ensino artístico especializado da dança em diversos países, estabelecendo uma comparação entre as Escolas participantes, sendo que a sua realização logrou alcançar as metas propostas.

No que diz respeito às características das Escolas escolhidas, é importante salientar que três das cinco Escolas europeias participantes neste estudo - as Escolas de Paris, Viena e Estugarda -, apesar de serem estabelecimentos estatais, não estão integradas no sistema educativo dos respetivos países, beneficiando de um estatuto especial, por fazerem parte da estrutura organizacional das companhias de dança para a qual formam bailarinos, o que, na opinião dos respetivos diretores, se reflete de uma maneira positiva na sua autonomia e modo de funcionamento, tendo em conta o regime de contratação e os vínculos laborais que mantêm. A Escola espanhola funciona num regime semelhante ao da sua congénere portuguesa, salvaguardado o facto de oferecer três diferentes especialidades de dança e de não funcionar em regime integrado. As Escolas Norte-americanas são também parte integrante de uma companhia de dança de grande renome e dispõem de regras de funcionamento próprio, sendo a SAB uma instituições de direito privado.

No que diz respeito ao processo de contratação, este estudo permitiu concluir que as únicas Escolas públicas que recorrem a um concurso público como forma de recrutamento dos professores são a portuguesa e a espanhola, sendo que todas as outras escolas europeias participantes no estudo, igualmente públicas, não o fazem e, no Canadá, existem requisitos, aplicados de forma flexível na contratação dos docentes. Em todas as restantes Escolas, os diretores podem escolher os professores que consideram ser mais adequados. As escolas que recorrem à contratação pública indicaram constrangimentos na sua utilização, e os estabelecimentos onde este procedimento não tem lugar mostraram-se satisfeitos pela liberdade que têm na escolha dos seus docentes.

Relativamente à exigência de habilitações formais para a contratação nesta área, esta apenas existe nas Escolas de Madrid e Lisboa, sendo que, nas Escolas de Toronto e de Nova Iorque, são contratados os docentes que tenham concluído a formação para professores destas mesmas Escolas, destinada a ex-bailarinos profissionais, sendo que, no caso da Escola canadiana, esta formação poderá ter tido lugar noutra instituição, desde que a mesma seja considerada válida. Em todas as Escolas, porém, os Diretores indicaram ser indispensável a experiência como bailarino profissional, sendo esta condição, nalgumas das

instituições em estudo, um dos requisitos de contratação, a par do perfil de competências dos candidatos.

Assim, pode-se concluir que, apesar da necessidade de igualdade de tratamento e transparência que preside aos procedimentos concursais públicos, há que adaptá-los às necessidades das Escolas e aos respetivos projetos educativos. De igual forma, é necessário que exista flexibilidade nas habilitações exigidas, adaptada à realidade de cada país, por forma a que o credencialismo não oblitere o que foi adquirido pela experiência, numa profissão de cariz eminentemente prático, na qual o saber é assimilado ao longo da vida profissional.

No que concerne ao tipo de vínculos existentes, verificou-se que, nas escolas dos países do sul da Europa - França, Espanha, e também em Portugal -, os vínculos contratuais que predominam são o contrato por tempo indeterminado, sendo que, na escola francesa, o vínculo se torna permanente a partir do primeiro contrato e, na escola espanhola, decorrido o período experimental de um ano. Na escola portuguesa, a integração dos docentes nos quadros resulta da abertura de um concurso extraordinário para o efeito, sem regularidade estabelecida, sendo que cerca de 75% dos professores pertencem atualmente aos quadros. Em todas as outras escolas, e mesmo em países como a Alemanha, em que a maioria dos professores das Escolas públicas e Universidades são funcionários do Estado com vínculos a tempo incerto, os contratos são anuais, podendo ser rescindidos no final deste período sempre que o trabalho dos docentes seja considerado insatisfatório. Nas Escolas alemã e austríaca, tal resulta de ambas as Escolas se encontrarem acopladas a uma Companhia de dança e, como tal, um estatuto especial, sendo que, no caso das escolas americana e canadiana, se deve ao facto de os respetivos países terem uma legislação laboral que não institui os contratos a termo incerto.

Os Diretores das Escolas portuguesa e espanhola demonstraram preocupação pela impossibilidade de rescindir os contratos de professores cujo trabalho se revela insatisfatório, sendo que a Diretora da Escola francesa expressou a opinião de que seria bom haver, no mínimo, o período probatório de um ano, em vez de, como atualmente acontece, os professores ingressarem de imediato nos quadros da Escola. Todos os outros Diretores se mostraram satisfeitos com o facto de, nas suas Escolas, os contratos serem a termo resolutivo.

Relativamente à avaliação dos docentes, verificou-se que as Escolas portuguesa e canadiana são as únicas que registam a existência de um processo formal de avaliação, sendo que, em Portugal, o modelo de avaliação segue o instituído para todo o sistema de ensino, não contemplando as especificidades desta área artística.

Quanto ao objetivo específico de conhecer o estatuto remuneratório dos docentes, e apesar de duas das Escolas - a Escola americana e a Escola espanhola - se terem escusado a apresentar dados concretos sobre esta matéria, podemos concluir que as remunerações dos docentes portugueses são bastante inferiores às auferidas pelos docentes das outras Escolas.

No mundo globalizado em que vivemos, as instituições de ensino artístico especializado da dança europeias e mundiais de maior prestígio, aquelas que formam os

bailarinos com mais sucesso no mercado profissional, estão em concorrência direta umas com as outras ao nível do recrutamento de professores. Ao não conseguir oferecer uma remuneração competitiva, uma Escola que não está em condições de contratar os melhores profissionais não irá obter elevados níveis de qualificação.

Uma das principais dificuldades que a escola nacional enfrenta tem que ver com o estatuto remuneratório dos docentes do ensino artístico. Não é justo nem defensável oferecer a bailarinos profissionais, que terminam uma carreira, auferindo uma determinada remuneração, um salário bastante inferior ao que recebiam até então, e de valor idêntico ao que é proposto aos professores da formação geral, os quais, estando em início de carreira, terminaram recentemente os seus estudos e acabam de iniciar o seu percurso profissional. Esta situação poderia ser ultrapassada se, na prática, fosse possível contratar Professores de reconhecida competência com uma experiência sólida nesta área, por um índice mais elevado.

Duas das principais ideias veiculadas no colóquio sobre as reformas do ensino artístico, de 1971, realizado na *Fundação Calouste Gulbenkian*, em Lisboa, consistiam, respetivamente, na necessidade de encontrar um modelo adequado para a inserção do ensino artístico no sistema educativo, fazendo a diferenciação entre o que seria o ensino artístico especializado e o ensino regular, e a abertura de uma discussão pública sobre a necessidade de elaboração de legislação própria para o ensino artístico, articulada com a que regulava o ensino no seu todo. Não existem dúvidas de que, desde essa data, o ensino artístico especializado da dança foi alvo de muitas medidas que permitiram o seu desenvolvimento e expansão, como foi por exemplo o caso da opção tomada pelo regime de frequência integrado - aliás, uma das ideias igualmente veiculadas no referido colóquio da década de 70 -, assim como também de toda a legislação promulgada, nomeadamente, a que regulamentou as condições e requisitos de contratação dos docentes e gestão das respetivas carreiras, que veio ao encontro dos princípios acima elencados. No entanto, falta ainda encontrar um modelo remuneratório que respeite as necessidades e especificidades desta área de ensino e que permita assegurar as condições necessárias à concretização do projeto de formação de bailarinos profissionais.

Os principais ensinamentos que se retiram deste estudo para o caso português, de acordo com os dados apresentados no capítulo anterior, são a necessidade de se consagrar um regime de contratação que vá ao encontro da natureza e missão da principal Escola de formação de bailarinos do país, e que permita assegurar a persecução dos seus objetivos com elevados padrões de qualidade, tendo em conta as necessidades, especificidades e realidade desta área de ensino. Relativamente aos vínculos laborais, independentemente da sua natureza - mas sobretudo no que diz respeito aos professores de quadro -, importa também encontrar mecanismos que permitam realizar uma avaliação eficaz dos docentes que

tenha efetivas consequências nos casos em que a prática pedagógica se revele insatisfatória. O estatuto remuneratório dos professores da EDCN deveria ser revisto, de modo a permitir a contratação de profissionais com experiência como bailarinos, em condições que pudessem assegurar a transição e continuidade de carreira, e não as correspondentes ao início de um novo percurso profissional. Para além disso, seria importante aproximar os salários destes profissionais dos valores médios das remunerações auferidas nas principais escolas mundiais de modo a torná-los mais competitivos.

Talvez estes constrangimentos pudessem ser ultrapassados através da consolidação de uma verdadeira autonomia das Escolas, a qual tarda em ser concretizada, e que continua a ser uma mera figura de retórica.

Como recomendação para investigações futuras, permito-me sugerir o alargamento de um estudo desta natureza a um maior número de Escolas da Europa e restantes partes do mundo, obtendo dados sobre os modelos existentes nesses países e recolhendo outras informações sobre o ensino da dança, as quais poderão, por exemplo, ser obtidas através da inquirição dos próprios docentes.

FONTES

Portaria nº 192/2002, de 4 de março – Define os grupos de docência na área da dança, bem como as respectivas habilitações

Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro (Estatuto da carreira docente)

Decreto Regulamentar nº 26/2012 de 21 de fevereiro - Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho docente

Despacho Normativo nº 24/2012, de 26 de outubro – Regulamenta o processo de constituição e funcionamento da bolsa de avaliadores externos

Decreto-Lei nº 83-A/2014, de 23 de maio – Estabelece o regime de seleção, recrutamento e mobilidade do pessoal docente dos ensinos básico e secundário

BIBLIOGRAFIA

- Adshead, Janet (1988), *An introduction to dance analysis: Its nature and place in the study of dance*, In J. Adshead (Ed), *Dance analysis; theory and practice*, London, Dance Books, citado por Cairns, Carolyne J.(2010), *In pursuit of excellence: Uncovering the knowledge, philosophies and expert practice of the classical Ballet Master*, Thesis of Doctor of Philosophy, University of Canterbury
- Bereiter, Carl e Scardamalia, Marlene (1993), *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*, Chicago; IL, Open Court citado por Cairns, Carolyne J.(2010), *In pursuit of excellence: Uncovering the knowledge, philosophies and expert practice of the classical Ballet Master*, Thesis of Doctor of Philosophy, University of Canterbury
- Bonbright, Jane (1999), *Dance Education 1999 Status, Challenges and recommendations*, Arts Education Policy review (online), 101; 33-40
- Bradley, Karen Kohn (2001), *Dance education research: What train are we on?* Arts Education Policy Review, 03 (1), 31-35 citado por Cairns, Carolyne J. (2010), *In pursuit of excellence: Uncovering the knowledge philosophies and expert practice of the classical Ballet Master*, Thesis of Doctor of Philosophy, University of Canterbury
- Bresler, Liora (1998), *Research policy and practice in arts education: Meeting points for conversation*, Arts education Policy review, 99 (5), 9-15 citado por Cairns, Carolyne J.(2010), *In pursuit of excellence: Uncovering the knowledge, philosophies and expert practice of the classical Ballet Master*, Thesis of Doctor of Philosophy, University of Canterbury
- Bryman, Alan (2012), *Social research methods*, New York, Oxford University Press
- Cairns, Carolyne J. (2010), *In pursuit of excellence: Uncovering the knowledge, philosophies and expert practice of the classical Ballet Master*, Thesis of Doctor of Philosophy, University of Canterbury
- Carlos Dias da Silva e Alzira Duarte (2015), *O planeamento em gestão de recursos humanos em, Aristides Isidoro Ferreira, et al. (orgs), Gestão de Recursos Humanos para Gestores*, Lisboa, Editora RH
- Clarkson, Priscilla e Skrinar, Margaret (Eds), (1988), *Science of Dance training*, Champaign, IL: Human Kinetics citado por Cairns, Carolyne J. (2010), *In pursuit of excellence: Uncovering the knowledge, philosophies and expert practice of the classical Ballet Master*, Thesis of Doctor of Philosophy, University of Canterbury
- Delicado, Ana, Vera Borges, Steffen Dix (org.), (2010) *Profissão e Vocação. Ensaio sobre grupos profissionais*, Lisboa, ICS
- Ericsson, K. Anders, e Charness, Neil (1994), *Expert performance: Its structure and acquisition*, American Psychologist, 49 (8), 725-747, citado por Cairns, Carolyne J.(2010), *In pursuit of excellence: Uncovering the knowledge, philosophies and expert practice of the classical Ballet Master*, Thesis of Doctor of Philosophy, University of Canterbury
- Erckert, Jan (2003), *Harnessing the wind: The art of teaching modern dance*, Champaign, IL: Human Kinetics, citado por Cairns, Carolyne J.(2010), *In pursuit of excellence: Uncovering the knowledge, philosophies and expert practice of the classical Ballet Master*, Thesis of Doctor of Philosophy, University of Canterbury
- Fay, Maria (1997), *Mind over body: The development of the dancer: the role of the teacher*, London; A&C Black citado por Cairns, Carolyne J. (2010), *In pursuit of excellence: Uncovering the knowledge, philosophies and expert practice of the classical Ballet Master*, Thesis of Doctor of Philosophy, University of Canterbury
- Fernandes, Domingos et. al. (2007), *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico- Relatório Final*.
- Freidson, Elliot, 1990, *Labors of love in theory and practice: a prospectus*, The nature of work, sociological perspectives, eds K. Erikson, S. P. Vallas, New Haven ; Yale University Press, citado por Delicado, Ana, Vera Borges, Steffen Dix (org.) *Profissão e Vocação. Ensaio sobre grupos profissionais*, Lisboa, ICS
- Grossman, Pamela Lynn (1990), *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*, New York, NY, Teachers College Press, Columbia University, citado por Cairns, Carolyne J. (2010), *In pursuit of excellence: Uncovering the knowledge, philosophies and expert practice of the classical Ballet Master*, Thesis of Doctor of Philosophy, University of Canterbury
- Hanna, Judith Lynne (2008), *A nonverbal language for imagining and learning: Dance education in K-12 curriculum*, Educational researcher, 37(8), 491-506
- Jackson, Jennifer (2005), *My dance and the ideal body: looking at ballet practice from the inside out*, Research in Dance Education, 6(1/2), 25-40, citado por Cairns, Carolyne J.(2010), *In pursuit of*

- excellence: Uncovering the knowledge, philosophies and expert practice of the classical Ballet Master*, Thesis of Doctor of Philosophy, University of Canterbury
- Manzoni, Ana (2011), *O ensino artístico vocacional de Dança em Portugal- diferenças e similitudes no espaço europeu Espanha e França* Silva, Dissertação de mestrado em Performance artística, Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa
- Marques, Ana Silva, (2007), *O ensino artístico da dança em Portugal- Ao encontro das escolas vocacionais*, dissertação de mestrado em Performance Artística-Dança, Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa
- McCutchen, Brenda Pugh (2006), *Teaching dance as art in education*, Champaign IL., Human Kinetics, citado por Cairns, Carolyne J.(2010), *In pursuit of excellence: Uncovering the knowledge, philosophies and expert practice of the classical Ballet Master*, Thesis of Doctor of Philosophy, University of Canterbury
- Menger, Pierre Michel (1999), *Artistic labor markets and careers*, Annual Reviews Sociology (online) 25: 541-74
- Morris, Gay (1996), *Introduction*. In G. Morris (Ed.), *Moving words: Re-writing dance* (p.1-14; New York, NY Routledge, citado por Cairns, Carolyne J.(2010), *In pursuit of excellence: Uncovering the knowledge, philosophies and expert practice of the classical Ballet Master*, Thesis of Doctor of Philosophy, University of Canterbury
- Nascimento, Vanda, (2010), *Os professores de técnicas de dança das Escolas de educação artística vocacional em Portugal continental: caracterização do seu perfil académico e profissional e análise da sua prática docente*, Tese de doutoramento, Sevilha, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidade de Sevilha
- Nóvoa, António (1987), *Do Mestre-Escola ao professor do ensino primário*, *Análise Psicológica* (online), 413-440
- Nóvoa, António (1992), *Formação de professores e profissão docente*, em António Nóvoa, (org) "*Os professores e a sua formação*", Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- Rannou, Janine e Roharik, 2006, *Les danseurs. Un métier d'engagement*, Paris, La documentation Française, citado por Delicado, Ana, Vera Borges, Steffen Dix (org.) *Profissão e Vocação. Ensaio sobre grupos profissionais*, Lisboa, ICS
- Rodrigues, Maria de Lurdes (2001), *Sociologia das Profissões*, Oeiras, Celta, 2.^a edição. Rodrigues, M.L. (Org.), Domingos Fernandes, Jorge Ramos e Ana Paz (2014), *40 anos de Políticas Educativas em Portugal*; Volume II. Lisboa, Almedina 149-198.
- Sasportes, José, (1970), *História da Dança em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- Startes, Grant (2006), *Dance in Canada- Roots and Branches*, World Dance Alliance Global assembly 2006- Proceedings
- Stinson, Susan (2006), *Research as choreography*, *Research in Dance Education*, 7(2), 201-209, citado por Cairns, Carolyne J.(2010), *In pursuit of excellence: Uncovering the knowledge, philosophies and expert practice of the classical Ballet Master*, Thesis of Doctor of Philosophy, University of Canterbury
- Zeller, Jessica (2009), *Teaching through time: Tracing ballet's pedagogical lineage in the work of Maggie Black*, *Dance Chronicle*, 32(1), 57-90 citado por Cairns, Carolyne J.(2010), *In pursuit of excellence: Uncovering the knowledge, philosophies and expert practice of the classical Ballet Master*, Thesis of Doctor of Philosophy, University of Canterbury

WEBGRAFIA

Real Conservatorio de Danza Mariemma (consultado em 30.11.2015) www.rcpdanza.com
Ballet Schule der Wiener Staatsoper (consultado em 30.11.2015) <http://www.opera-balletschool.com/>
École de Danse de l'Opéra National de Paris (consultado em 30.11.2015) www.operadeparis.fr
John-Cranko Schule (consultado em 30.11.2015) <http://www.john-cranko-schule.de>
Escola de Dança do Conservatório Nacional (consultado em 30.11.2015) www.edcn.pt
School of American Ballet (consultado em 30.11.2015) <https://sab.org/>
The National Ballet School of Canada (consultado em 30.11.2015) <http://www.nbs-enb.ca/>
National Endowment for the Arts (consultado a 28.2.16) <http://www.arts.gov/>

ANEXOS

ANEXO A- QUESTIONÁRIO ESCOLAS DE DANÇA



Condições de contratação e estrutura de carreira dos professores do ensino artístico especializado da dança: estudo comparativo de escolas europeias e americanas. Estudo elaborado no âmbito do mestrado em administração escolar do ISCTE, de Pedro Carneiro, sob a orientação da Professora Luísa Veloso. O presente estudo pretende analisar de forma comparativa o processo de contratação de professores do ensino artístico de diversas escolas de dança europeias e americanas, recolhendo informação sobre as suas habilitações, vínculo contratual, desempenho profissional, remuneração e progressão na carreira. Neste sentido solicitamos o preenchimento do questionário que se segue que pretende recolher a informação necessária a concretização deste estudo, agradecendo desde já a vossa colaboração.

0. Identificação

0.1. Nome da Escola

0.2. Localização

1. Caracterização da Escola

1.1. Alunos

1.1.1. Número total de alunos

1.1.2. Número de anos de escolaridade

1.1.3. Número de turmas por ano

Turmas mistas (com alunos de ambos os sexos)

Turmas de raparigas

Turmas de Rapazes

1.1.4. Número médio de alunos por turma

1.2 Funcionamento

1.2.1. A Escola funciona em regime integrado?

- ☐ Sim
- ☐ Não

1.2.2. A Escola dispõe de alojamento para alunos do exterior
(alunos provenientes de outros pontos do país ou alunos estrangeiros)

- ☐ Sim
- ☐ Não

1.3. Organização curricular

1.3.1 Carga horária das disciplinas do artístico (Assinalar o nº de horas em cada um dos anos existentes)

1º Ano

2º Ano

3º Ano

4º Ano

5º Ano

6º Ano

7º Ano

8º Ano

1.3.2 Carga horária total (caso exista ensino integrado)

1º Ano

2º Ano

3º Ano

4º Ano

5º Ano

6º Ano

7º Ano

8º Ano

1.4. Financiamento da Escola

1.4.1. Como é financiada a Escola?

- ☐ Fundos exclusivamente públicos
- ☐ Fundos exclusivamente privados
- ☐ Fundos públicos e privados

2. Organização e Gestão da Carreira dos Professores

2.1. Organização e liderança

2.1.1. Quem é o superior hierárquico dos professores?

2.1.2. Existe um coordenador do departamento de dança?

2.2. Organização do serviço docente.

2.2.1. Carga horária letiva dos Professores do ensino artístico

2.2.2. Carga horária total dos professores do ensino artístico

(inclui horas distribuídas para outras atividades que não sejam a lecionação de aulas)

2.3. Docentes

2.3.1. Número total de docentes do ensino artístico

2.3.2. Número total de professores por grupo disciplinar

Técnica de dança clássica (inclui repertório clássico, pas-de-deux, variações)

Técnica de dança contemporânea (inclui repertório e variações de contemporâneo,)

Danças de caráter, danças tradicionais, folclore

Outras disciplinas do artístico (especificar quais)

2.3.3. Nacionalidade dos professores do artístico

Número de cidadão nacionais

Número de cidadãos estrangeiros

2.3.4. Tipo de vínculos existentes

Número de professores do quadro

Número de professores com contratos a prazo

Número de professores com outro tipo de vínculo (por ex.^o professores com contrato temporário)

2.3.5. Qual a média dos anos de serviço dos professores do artístico?

2.3.6. Qual a idade de reforma dos professores?

2.3.7. Existe uma idade máxima para os professores se manterem em funções?
Se sim qual?

2.3.8. Existe uma progressão na carreira dos professores

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se sim, diga como se processa essa progressão na carreira.

2.3.-9. Número de dias de férias a que os professores têm direito anualmente.

2.4. Remuneração dos professores

2.4.1. Como é efetuado o cálculo da remuneração dos professores?

Por ex.^o em função do tempo de serviço, do escalão, do tipo de vínculo

2.4.2. Remunerações auferida por cada um dos grupos

(ou intervalo das remunerações dos professores do artístico da escola)

2.4.3. Outras regalias remuneratórias a que têm direito.

Por exemplo subsídio de férias, subsídio de natal; outros

ANEXO B- GUIÃO DA ENTREVISTA AOS DIRETORES



Condições de contratação e estrutura de carreira dos professores do ensino artístico especializado da dança: estudo comparativo de escolas europeias e americanas.

Estudo elaborado no âmbito do mestrado em administração escolar do ISCTE, de Pedro Carneiro, sob a orientação da Professora Luísa Veloso.

O presente estudo pretende analisar diversos aspetos ligados ao recrutamento e à estrutura da carreira dos professores do ensino artístico da dança, de diversas escolas de dança europeias e americanas, recolhendo informação sobre os requisitos de contratação, vínculo contratual, formação e avaliação e a perceção que tem, como Diretor/a da Escola do impacto destes mecanismos no funcionamento do estabelecimento de ensino que dirige.

Agradeço a sua colaboração e a autorização que permitiu a participação da sua Escola neste estudo.

0. Identificação

0.1.Nome

0.2.Escola

0.3.Cargo

0.4 Há quantos anos exerce estas funções?

1.Contratação de professores

1.1.Como se processa a contratação de professores na sua Escola: por concurso público ou outro método?

1.2.Quais as habilitações formais dos professores do artístico da sua Escola?

1.3.Existem requisitos impostos pela lei para a contratação de professores, no que concerne às habilitações dos professores (ex. grau académico, experiência profissional)?

1.4.Existe uma formação para professores diretamente ligada à escola?

1.5. Quais as formações para professores que são legalmente reconhecidas para o ensino da dança nesta Escola?

1.6. Os professores das técnicas de dança da sua Escola possuem na sua totalidade experiência profissional como bailarinos?

2.Conteúdos programáticos

2.1. Existem na escola conteúdos programáticos para as disciplinas de técnicas de dança?

2.2. Se sim, estes são elaborados pela Escola ou pela entidade que tutela?

3. Supervisão e avaliação dos docentes do ensino artístico

3.1. Quem é responsável pela supervisão dos professores em termos didáticos

3.2. Existe um processo formal de avaliação destes docentes?

3.3. Se sim, quem é o responsável por esta avaliação?

3.4. Se não existir um processo formal quem é o responsável por acompanhar e avaliar o seu trabalho?

3.5. Como diretor/a da Escola acompanha durante o ano o trabalho realizado pelos professores de técnicas de dança?

3.6. Se sim quantas vezes ao ano?

4. Rescisão de contrato com os docentes do ensino artístico

4.1. Em que circunstâncias é que, como diretor da Escola pode rescindir o contrato com um docente cuja prestação considera ser insuficiente?

4.2. A lei permite facilmente concretizar uma eventual rescisão ou só em determinadas circunstâncias?

4.3. Se sim, quais as circunstâncias em que a lei o permite fazer?

5. Perceção do diretor sobre a contratação dos professores e seu desempenho

5.1. Considera que os normativos legais em vigor permitem a contratação dos professores com as características necessárias que esta Escola necessita

5.2. Considera que as remunerações auferidas pelos professores são competitivas face às Escolas de formação profissional de bailarinos com maior procura a nível mundial?

5.3. Quais os pontos fortes e quais os pontos fracos do regime de contratação em vigor na sua Escola?

5.4. Consegue contratar professores em número suficiente para as necessidades da Escola?

5.5. Se pudesse o que mudaria no regime de contratação de professores na sua Escola?

5.6. Tendo em conta a sua experiência como diretor/a o que valoriza mais num professor: a formação específica nesta área, a sua experiência como bailarino ou uma combinação das duas coisas?

5.7. Considera que o ensino da dança (técnicas de dança) é uma vocação ou qualquer ex.-bailarino com uma formação pedagógica adequada o poderá fazer?

ANEXO C Declarações de consentimento informado



The present study **"Recruitment and career structure of professional dance school teachers- comparative study between European and American professional dance schools"** is intended to be part of the dissertation on a School Management Master Degree by Pedro Carneiro under the orientation of Professor Luísa Veloso, and aims to analyze and compare the recruitment procedures in European and American professional Dance Schools, gathering information about teacher's recruitment and qualifications, contractual relationship, career development, and salaries.

We kindly ask for your cooperation by being interviewed and allowing your school to answer a questionnaire that aims to obtain the necessary information for this study.

Declaration of consent- I agree to participate in this study, allowing the recording of the interview authorizing its contents to become public within the frame of this master degree.

Date:

5/02/2016

Signature

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'E. Hak', is written over the 'Signature' label.

El presente estudio **"Condiciones de contratación y estructura de carrera de los profesores de la enseñanza artística especializada de la danza: estudio comparado de las escuelas europeas y americanas"**.

Esta siendo elaborado en el ámbito del master en administración escolar del ISCTE, de Pedro Carneiro, con la supervisión de la profesora Luísa Veloso.

Pretende analizar de forma comparada el proceso de contratación de los profesores de enseñanza artística de las diversas escuelas de danza europeas y americanas, recogiendo información sobre sus habilitaciones, vínculo contractual, desempeño profesional, salario y progresión en la carrera.

En este sentido, pedimos su colaboración para una entrevista, permitiendo que la escuela responda a este cuestionario para recoger la información necesaria para la realización de este estudio, agradeciendo de antemano su valiosa colaboración.

Declaración de consentimiento: estoy completamente de acuerdo en participar por completo en este estudio permitiendo que esta entrevista sea gravada por completo y que los resultados puedan ser publicados para este master.

Fecha: 29 febrero 2016

Nombre: M^a del Mar Mel Ortega

Firma:

[Firma manuscrita]



The present study **"Recruitment and career structure of professional dance school teachers- comparative study between European and American professional dance schools"** is intended to be part of the dissertation on a School Management Master Degree by Pedro Carneiro under the orientation of Professor Luísa Veloso, and aims to analyze and compare the recruitment procedures in European and American professional Dance Schools, gathering information about teacher's recruitment and qualifications, contractual relationship, career development, and salaries.

We kindly ask for your cooperation by being interviewed and allowing your school to answer a questionnaire that aims to obtain the necessary information for this study.

Declaration of consent- I agree to participate in this study, allowing the recording of the interview authorizing its contents to become public within the frame of this master degree.

5.2.2016

Date:

Tadeu Mataiz

Signature

The present study “ **Recruitment and career structure of professional Dance School Teachers – comparative study between European and American professional Dance Schools**” is intended to be part of the dissertation on a School Management Master Degree by Pedro Carneiro, under the orientation of Professor Luísa Veloso, and aims to analyze and compare the recruitment procedures in European and American professional Dance Schools, gathering information about teachers recruitment and qualifications, contractual relationship, career development and salaries.

We kindly ask for your cooperation by being interviewed and allowing your school to answer a questionnaire that aims to obtain the necessary information for this study.

Declaration of Consent: I agree to participate in this study, allowing the recording of the interview authorizing its contents to become public within the frame of this master degree

Date: Feb. 11, 2016

Name: Kay Mazzo

Signature Kay Mazzo

The present study “ **Recruitment and career structure of professional Dance School Teachers – comparative study between European and American professional Dance Schools**” is intended to be part of the dissertation on a School Management Master Degree by Pedro Carneiro, under the orientation of Professor Luísa Veloso, and aims to analyze and compare the recruitment procedures in European and American professional Dance Schools, gathering information about teachers recruitment and qualifications, contractual relationship, career development and salaries.

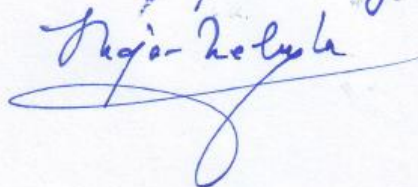
We kindly ask for your cooperation by being interviewed and allowing your school to answer a questionnaire that aims to obtain the necessary information for this study.

Declaration of Consent: I agree to participate in this study, allowing the recording of the interview authorizing its contents to become public within the frame of this master degree

Date: 15.02.2016

Name: Simone Roja - Kellye

Signature



The present study **"Recruitment and career structure of professional dance school teachers- comparative study between European and American professional dance schools"** is intended to be part of the dissertation on a School Management Master Degree by Pedro Carneiro under the orientation of Professor Luísa Veloso, and aims to analyze and compare the recruitment procedures in European and American professional Dance Schools, gathering information about teacher's recruitment and qualifications, contractual relationship, career development, and salaries.

We kindly ask for your cooperation by being interviewed and allowing your school to answer a questionnaire that aims to obtain the necessary information for this study.

Declaration of consent- I agree to participate in this study, allowing the recording of the interview authorizing its contents to become public within the frame of this master degree.

February 5th
Date: 2016



Signature

Maria Staines

CURRICULUM VITAE

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

De 16/6/2009 até à atualidade	Diretor - Escola de Dança do Conservatório Nacional- Lisboa
De 13/3/2008 a 15/6/2009	Presidente do Conselho Executivo - Escola de Dança do
De 27/11/2003 a 12/3/2008	Vice-presidente do Conselho Executivo - Escola de Dança do Conservatório Nacional
De 1/10 1995 até à atualidade	Professor de dança clássica e dança de carácter (profissionalização em serviço na FMH concluída a 1/9/ 2006)
De 1/9/1986 a 31/8/1992	Bailarino da " Oper Bonn" (R.F.A)
De 1/9/1983 a 31/8/1986	Bailarino do " Stadt Theater Hagen" (R.F.A.)

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

De 1/9/ 1992 a 30/6/1994	Curso de pedagogia da dança- Academia Vaganova- S. Petersburgo, Rússia
De 1/10/ 1994 a 30/6 1995	12ºano Escola Secundária da Cidade universitária
De 1/10/1981 a 31/7/1983	Curso de bailarino com obtenção do diploma de bailarino estatal na Escola John- Cranko, em Estugarda (R.F.A.)
De 1/10/1976 a 30/6/1981	Estudos secundários e conclusão do 11º ano na Escola Secundária dos Olivais

COMPETÊNCIAS PESSOAIS

Língua materna Português

OUTRAS LÍNGUAS	Compreender		Falar		Escrever
	Compreensão	Leitura	Interação	Produção	
	oral		oral	oral	
Inglês	C2	C2	C2	C2	C1
Francês	C2	C2	C2	C2	C1
Alemão	C2	C2	C2	C2	C1
Russo	B2	B1	B1	B1	B1
Espanhol	C1	C1	B1	B1	A1
Italiano	B1	A2	A2	A2	A1
Mandarim	A2	A1	A2	A2	A1

INFORMAÇÃO ADICIONAL

Participação como júri de concursos internacionais de dança	Varna IBC (2006), Japan Grand Prix, em Tóquio (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015) The Beijing Invitational for Dance Schools na China (2010) YAGP Meias- finais europeias em Paris (2010, 2012, 2014, 2015) e em Bruxelas (2013), Finais YAGP em Nova Iorque (2013, 2015) Meias finais Brasil (2014), Tanzolymp, em Berlin (2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016), Passosdearte em S. Paulo, Brasil (2011, 2012, 2013), em Spoleto, Itália (2012, 2013), Yokosuka, Japão (2011, 2013, 2014) e NBA. Tóquio (2013, 2014, 2015), Catânia (2014), Perm (2014), Taipei (2014, 2015) e Prix de Lausanne (2014) Cluj-Napoca (2015) Bari (2015) VKYBC- Nova Iorque (2015).
Master classes de dança	Lecionou Master classes em Varna, Tóquio, Yokosuka, Pequim, Paris, Bruxelas, Taipei, S. Paulo, Bari, Cluj- Napoca e Zurique.
Conferências	Conferência na Escola Superior de Dança a 9/11/2012 sobre Agripina Vaganova, vida e obra. Método Vaganova Conferência Grand Assemblé, Cluj Napoca, Roménia de 24 a 28 de Outubro de 2015, sobre o tema " A Escola de Dança do Conservatório Nacional "
Outros	Autor do prefácio do livro: <i>Dança clássica- essência e didática</i> de Maria Antonieta Spadari e Delma Nicolace, 2013