



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Expectativas e representações sobre as profissões de artista plástico e de professor de educação artística: o caso dos formandos das Escolas Nacionais de Artes Plásticas, de Dança, Música e Teatro em Luanda**

**Mariquinhas das Dores Baptista**

Orientação: António José dos Santos Neto

**Mestrado em Ciências da Educação**

Área de especialização: *Administração Escolar*

Dissertação

Évora, 2014



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Expectativas e representações sobre as profissões de artista plástico e de professor de educação artística: o caso dos formandos das Escolas Nacionais de Artes Plásticas de Dança, Música e Teatro em Luanda**

**Mariquinhas das Dores Baptista**

Orientação: António José dos Santos Neto

**Mestrado em Ciências da Educação**

Área de especialização: *Administração Escolar*

Dissertação

Évora, 2014

## **AGRADECIMENTOS**

No caminho percorrido para a realização deste trabalho não estivemos isentos de inquietações, obstáculos, ansiedades e, até, dúvidas que foram sendo ultrapassadas pelo apreço, carinho e força por parte de familiares, amigos e colegas. Por essa razão, não poderíamos terminar este trabalho sem antes tecer uma nota de agradecimento a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para o seu êxito. Assim, em primeiro lugar, agradecemos a Deus todo-poderoso que nos munuiu de força e perseverança para chegar ao fim.

Uma nota de agradecimento especial é dirigida ao Prof. Doutor António Neto, pela enorme paciência em disponibilizar do seu tempo e experiência transmitidas de modo tão transparente. Alguém de quem muito recebi e com o qual muito amadureci. As duras mas valiosas críticas que teceu em torno do estudo serviram para que este trabalho adquirisse a qualidade desejada; jamais teríamos chegado ao fim sem o seu pulso firme.

Agradeço, de igual modo, ao coletivo de professores da Universidade de Évora, com particular destaque para a Prof<sup>a</sup> Doutora Marília Favinha, Diretora do Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Administração Escolar (versão de Luanda).

Fica aqui também uma palavra de agradecimento aos colegas de mestrado que, apesar do pouco tempo que juntos passámos, foi possível criar uma amizade

duradoira. Uma referência especial para as colegas Nazaré Domingos, Palmira Lunga e Rosa Simões que em momentos de desmotivação e relaxe me incentivaram com as suas palavras de coragem e experiência.

Aos professores das escolas nacionais de formação artística, com particular destaque para os professores Matan Hady Norberto, Diretor da Escola Nacional de Teatro; Lukolo Zola, Diretor da Escola Nacional de Artes Plásticas, e ao professor David Canga, os quais, dispendo dos seus valiosos recursos de memória, pacientemente nos ensinaram a “olhar e compreender o mundo da arte”, partilhando conosco dados que não se encontravam registados.

A todos os estudantes das escolas nacionais de artes plásticas, música, dança e teatro, pela coragem que tiveram em expor as suas ideias, paixões e desânimos, aqui fica o meu reconhecimento. Num país como o nosso, em que é recorrente a dificuldade e até resistência das pessoas em participarem em entrevistas, o que bastante dificulta os trabalhos de pesquisa que nelas se apoiam, tal reconhecimento só pode ser redobrado.

Para as minhas manas, Mara Judiceia e Faustina Baptista, vai, também, um profundo muito obrigado, pela sua paciência e amor incondicional. A Faustina, apesar de longe, em terras lusas, soube sempre ser o meu alicerce, abdicando muitas vezes das suas tarefas para me auxiliar na busca de bibliografia que permitiu alcançar a meta a que me propus.

Seguindo o velho ditado de que os últimos serão os primeiros, seria, por fim, pouco cortês, e até injusto, não mencionar o contributo de amigos como Senda

Luqueny, a quem muito recorri para me auxiliar na tradução de textos em língua inglesa, o casal Marilândia Neto Cassule, a quem terei roubado muito do seu tempo para efetuar leituras e emitir opiniões válidas principalmente na fase das entrevistas, e Sebastião Ndembela Cassule (Don Sebas), um artista plástico com o qual pude colher e esclarecer muita informação acerca dos meandros do universo artístico em Angola.

A todos os que aqui foram referenciados e muitos outros que apenas a mera falta de espaço tornaria impossível nomear, muito obrigado pelo vosso incentivo e pela vossa força. Dificilmente conseguiria encontrar palavras que pudessem demonstrar o meu agradecimento sincero.

## RESUMO

### **Expectativas e representações sobre as profissões de artista plástico e de professor de educação artística: o caso dos formandos das Escolas Nacionais de Artes Plásticas, Música, Dança e Teatro em Luanda**

Toda a formação deve ser orientada no sentido de desenvolver competências pessoais e profissionais que permitam ao formando reflectir sobre as opções a tomar.

Na realidade angolana, a escolha da profissão tem provocado nos formandos um sentimento de ambiguidade, por se tratar de uma possibilidade de entrar no mercado formal de trabalho ou de se tornarem mais um grupo de formandos a desenvolver atividades nas quais nem sempre colocam em prática os conhecimentos apreendidos.

Como o evidencia a literatura, nas últimas décadas as profissões de artista plástico e de professor de educação artística parece terem sido submetidas a um processo contínuo de desvalorização, não só devido aos baixos salários que esta classe de profissionais auferem, mas sobretudo devido à desprofissionalização e à precarização de seu trabalho.

A dissertação que se apresenta resulta de um estudo efetuado nas quatro escolas de formação artística de Luanda, tendo como questão central as expectativas e as representações sociais dos formandos sobre as profissões de artista plástico e de professor de educação artística.

Os dados do estudo foram obtidos através da realização de entrevistas semi-estruturadas ao último grupo de formandos antes do encerramento das referidas escolas.

A análise dos dados, realizada através da constituição de categorias e subcategorias, revelou que os formandos atribuíam a falta de condições ao longo da formação como a causa principal da mudança das suas expectativas e das suas representações sobre o exercício das profissões de artista plástico e de professor de educação artística.

**Palavras-Chave:** *Expectativas, representação social, artista plástico, educação artística e professor de educação artística.*

## ABSTRACT

### **Expectations and representations about the professions plastic artist and professor of art education: the case of trainees of National Schools of Visual Arts, Music, Dance and Theater in Luanda**

All training/education for must be guided to develop personal and professional skills to enable the learner to reflect on the choices for a professional careers made.

In the Angolan reality, choosing a profession can many time give rise to feeling of ambiguity to the graduates, as they have to get into the employment market, or to be part of a group of graduates that end not exercising they acquired knowledge from their respective university degrees.

According to Borges and Delicado (2010) and Perrenoud (2002) in recent decades the pursuit of professions artist and professor of art education seems to have undergone a continuous process of devaluation, not only because of low wages that this class of professionals earns, but mainly due to non-professionalization and precariousness of their work.

The dissertation we present is a results of a case study carried out in four schools of artistic training in Luanda, with the central question the expectations and social representations of the trainees of professions artist and professor of art education.

The results of the study were obtained through a questionnaire by interviewing the last group of trainees before closure of those schools.

The analysis and processing of the results, carried out through the creation of categories and subcategories revealed that students attributed the lack of conditions over training as the main cause of the change in their expectations and their representations on exercise professions of artist and professor of art education.

**Keywords:** *Expetations, social representation, artist, professor of art education and art education.*

# ÍNDICE GERAL

	Pág.
<b>ÍNDICE DE TABELAS</b> .....	ix
<b>GLOSSÁRIO</b> .....	X
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
1. ENQUADRAMENTO E JUSTIFICAÇÃO DO TEMA .....	2
2. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO .....	5
3. OPÇÕES METODOLÓGICAS DE BASE .....	6
4. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO .....	7
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>QUADRO TEÓRICO</b> .....	10
1.1. A TEORIA DAS EXPECTATIVAS .....	11
1.2. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS .....	14
1.3. CONCEITO DE ARTE E DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA .....	19
1.4. ABORDAGEM DO CONCEITO DE PROFISSIONALIZAÇÃO .....	21
1.5. A PROFISSIONALIZAÇÃO DO ARTISTA PLÁSTICO E DO PROFESSOR DE E EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM LUANDA .....	25
1.5.1. Alguns elementos de contextualização sobre a educação artística em Luanda .....	25
1.5.2. Caracterização das escolas nacionais de formação artística .....	31
1.5.3. Modelo curricular das escolas nacionais de formação artística .....	34
1.5.4. O exercício das profissões de artista plástico e de professor de educação artística em Luanda: problemas e práticas .....	40
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>METODOLOGIA</b> .....	46
2.1. NATUREZA DO ESTUDO .....	47
2.2. PARTICIPANTES NO ESTUDO .....	49
2.2.1. Caracterização dos entrevistados .....	53
2.3. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	54
2.3.1. A pesquisa documental .....	55
2.3.2. A entrevista individual semiestruturada .....	55
2.3.2.1. Construção e validação do guião .....	57
2.3.3. Período de recolha de dados .....	60
2.4. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS .....	61
2.4.1. A análise de conteúdo .....	61



<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>RESULTADOS</b> .....	66
3.1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....	67
3.1.1. Escolha da formação.....	67
3.1.2. Conhecimento do plano curricular .....	70
3.1.3. Dificuldades de formação e sugestões de melhoria.....	73
3.1.4. A profissionalização do artista plástico e do professor de educação artística	85
3.1.5. Representações sobre a profissão de artista plástico e de professor de educação	
artística .....	88
3.1.6. Expectativas sobre o exercício das profissões de artista plástico e de professor	
de educação artística .....	90
3.2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	95
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	119
4.1. CONCLUSÕES.....	120
4.2. RECOMENDAÇÕES .....	123
4.3. LIMITAÇÕES ENCONTRADAS .....	125
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	127
<b>APÊNDICES</b> .....	132
<b>ANEXOS</b> .....	154

## ÍNDICE DE TABELAS

	Pág.
Tabela 1 – Distribuição dos formandos segundo a especialidade .....	51
Tabela 2 –Entrevistados segundo o sexo e o grupo etário.....	53
Tabela 3 – Calendário da recolha de dados .....	60
Tabela 4 – Matriz de categorização global e final das entrevistas realizadas aos participantes .....	64
Tabela 5 – Motivações para o curso.....	68
Tabela 6 – Influências para a escolha do curso.....	69
Tabela 7 – Currículo de formação.....	70
Tabela 8 – Dificuldades próprias.....	73
Tabela 9 – Dificuldades de ordem institucional .....	76
Tabela 10 – Dificuldades a nível de recursos materiais .....	78
Tabela 11 – Dificuldades a nível do pessoal docente.....	79
Tabela 12 – Dificuldades ao nível da organização interna da escola .....	81
Tabela 13 – Sugestões de melhoria nos cursos de formação .....	83
Tabela 14 – O exercício das profissões de artista plástico e de professor de educação artística .....	85
Tabela 15 – Imagens da profissão de artista plástico e de professor de educação artística	88
Tabela 16 – Motivações para o exercício da profissão de artista plástico ou professor de educação artística .....	90

## **GLOSSÁRIO**

**CNC** - Conselho Nacional da Cultura.

**DIDC** - Departamento de Investigação e Desenvolvimento Curricular.

**DINARTE** - Direção Nacional de Arte.

**DINFA** – Direção Nacional de Formação Artística.

**ENAP** - Escola Nacional de Artes Plásticas.

**END** - Escola Nacional de Dança.

**ENM** - Escola Nacional de Música.

**ENT** – Escola Nacional de Teatro.

**INFA** - Instituto Nacional de Formação Artística.

**INFAC** – Instituto Nacional de Formação e Cultural.

**INIDE** - Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.

**IMNE** - Instituto Médio Normal de Educação.



# INTRODUÇÃO

## 1.

### ENQUADRAMENTO E JUSTIFICAÇÃO DO TEMA

Nas profissões de artista plástico e de professor de educação artística, a necessidade de conhecimento de um *corpus* empírico e científico dá ao profissional atributos validáveis para o exercício da mesma. Para ser artista ou professor não bastam as aptidões académicas, pois estas tarefas exigem, acima de tudo, uma formação teórico-prática adequada, bem como o gosto por se fazer algo e por promover mudanças.

Um simples olhar sobre a realidade artística e educativa em Luanda ofereceu-nos valiosos subsídios sobre as condicionantes internas e externas para o desempenho dessas profissões. As escolas de formação artística, mais concretamente a Escola Nacional de Artes Plásticas (ENAP), a Escola Nacional de Dança (END), a Escola Nacional de Música (ENM) e a Escola Nacional de Teatro (ENT), que no final da década de 80 do século passado se debatiam com problemas de espaço físico, falta de condições materiais e de recursos humanos, viram a qualidade do seu ensino ameaçada. Sob a égide dos Ministérios da Educação e da Cultura, as referidas instituições foram concebidas para formar artistas nas áreas estruturantes. Em 2005, sob a orientação do Ministério da Tutela, as mesmas escolas (à exceção da Escola Nacional de Artes Plásticas) entraram num processo de transição, tornando-se escolas para a formação de professores nos domínios artísticos de referência (INFA, 2007).

Esta transição levou essas escolas a registar uma profunda alteração do plano de estudos e do perfil de saída dos formandos que, de profissionais de arte

(música, dança e teatro) passaram a professores destinados a lecionar no 1º ciclo do ensino geral as disciplinas de música, dança e teatro. Tudo isto ocorreu quando o primeiro grupo de formandos se encontrava já na fase final de formação, ou seja, no último ano do plano curricular (12.ª classe).

Enquanto profissional a exercer atividade docente nas três últimas escolas referidas e também em atividades extracurriculares que envolviam os alunos das quatro escolas, constatámos que alguns formandos estavam descontentes com o novo desafio que constituía o exercício da profissão de professor, papel para o qual não haviam inicialmente criado expectativas favoráveis. Esse descontentamento era mesmo agravado no caso dos formandos de artes plásticas, uma vez que o seu plano de estudos nem sequer se destinava à formação de professores. Muitas vezes, seja em ambiente de sala de aula ou nas referidas atividades extracurriculares (espetáculos), ouvimos dos formandos indagações sobre a vontade ou não de exercer a profissão docente com expressões como *“Eu não vim aqui para ser professor”*; *“Eu não vou dar aulas”*; *“Eu só vou dar aulas porque, por enquanto, não tenho algo melhor para fazer”*. Desabafos como estes tornaram-se uma constante no nosso quotidiano laboral.

Considerando a relevância do fator motivacional, das expectativas e das representações sociais que se criam na escolha de determinada profissão, facilmente se compreende que muitos foram os fatores que influenciaram a postura e posterior tomada de decisão dos formandos. Consideramos que o conjunto de situações anteriormente referidas esteve na base de algumas inquietações que contribuíram para a quebra das expectativas criadas *à priori*,

bem como para a criação de representações pelos formandos face à nova profissionalidade.

Julgamos assim oportuna a realização deste estudo, porquanto, além dos aspetos acima referenciados, a existência de algumas irregularidades ao longo do processo de formação destes alunos poderia estar na base desse (des) interesse face às profissões de artista plástico e de professor.

Diante do exposto levantámos a seguinte questão de partida:

*Será que o interesse ou desinteresse pelas profissões de artista plástico e de professor se devem a fatores favoráveis ou a constrangimentos surgidos ao longo do processo de formação?*

Em relação com essa questão de partida, pretendíamos identificar que vivências face ao processo de formação e que expectativas e representações sociais se teriam (des)construído em torno do exercício das profissões antes referidas e dos contextos de atuação dos respetivos profissionais, e desmistificar falsas ideias e estereótipos existentes em torno do exercício das mesmas. Mais concretamente, foi nossa intenção compreender a relação entre as expectativas e as representações dos formandos em relação às profissões de artista plástico e de professor de educação artística. Com base na questão de partida anteriormente apresentada, outra interrogação se foi impondo ao longo de toda a investigação: *será que a falta de valorização das profissões de artista plástico e de professor de educação artística é um dos fatores que provocam a procura de alternativas noutras áreas profissionais?*

## 2.

### OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

#### Geral:

- Compreender até que ponto as expectativas e as representações sociais que se elaboraram ao longo do processo de formação exerceram influência sobre a decisão de exercer as profissões de artista plástico e de professor de educação artística.

#### Específicos:

- Conhecer as vivências dos formandos sobre o seu processo de formação inicial para artista plástico e para professor de educação artística (dança, música e teatro).
- Conhecer as representações dos formandos sobre as profissões de artista plástico e de professor de educação artística.
- Conhecer as representações que os formandos criaram em relação às dicotomias artista plástico *versus* professor de artes plásticas e artista *versus* professor de educação artística.
- Identificar que expectativas tinham os formandos em artes plásticas e em educação artística sobre as profissões em referência.



### 3.

## **OPÇÕES METODOLÓGICAS DE BASE**

O estudo que apresentamos centrou-se essencialmente nas expectativas e nas representações sobre as profissões de artista plástico e de professor de educação artística e foi direcionado aos formandos das escolas nacionais de formação artística em Luanda. Essa opção deveu-se não somente ao facto de se tratar das únicas escolas públicas no país que ofereciam essa modalidade de ensino, mas também às dificuldades que estas enfrentavam para o desenvolvimento das suas atividades.

Entendemos que um olhar sobre o percurso da formação que foi proporcionada a esses formandos no 2º ciclo do ensino básico, relacionada com o mercado de trabalho, clarifica as inquietações em torno do exercício das referidas profissões. Procurou-se obter informação acerca das mudanças orientadas pelos ministérios da tutela em 2005, nomeadamente a mudança do curso para a formação de professores do 1º ciclo do ensino básico.

O estudo foi realizado com a participação de doze formandos do último grupo de diplomados, subdivididos em três por cada uma das escolas já referidas. Não foi nosso objetivo fazer uma avaliação exaustiva da educação artística, embora reconheçamos que alguns dados recolhidos possam ser importantes contributos para uma avaliação neste sentido.

Na procura de alicerces para o estudo, socorremo-nos de explicações no campo da psicologia social e da psicossociologia que nos permitissem compreender as expectativas e as representações sociais partilhadas pelos sujeitos em estudo. Optámos primeiramente pela teoria das expectativas de Victor Vroom e, posteriormente, pela Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, para analisar a mudança nas expectativas e representações sociais dos formandos, no que respeita às profissões de artista plástico e de professor de educação artística.

Considerando a natureza do problema, as questões de investigação e os objetivos traçados, optou-se por uma estratégia múltipla e uma abordagem de natureza qualitativa, com pendor interpretativo, suportada em consultas bibliográficas, notas de campo, consultas semi-formais junto de professores, técnicos, diretores das escolas que colaboraram no estudo, bem como na realização de inquéritos por entrevistas individuais. Esta estratégia combinada de técnicas e procedimentos permitiu produzir as reflexões e interpretações que suportam este trabalho.

#### **4.**

### **ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO**

O presente relatório de dissertação encontra-se organizado em quatro capítulos principais, para além da presente Introdução, na qual se faz a

apresentação e justificação do estudo e os objetivos do mesmo. O conteúdo dos capítulos pode ser assim descrito:

O **Capítulo 1** começa por apresentar a teoria das expectativas e a teoria das representações sociais, bem como os conceitos de arte, educação artística e profissionalização. Prossegue com uma parte reservada à profissionalização dos artistas plásticos e dos professores de educação artística, na qual são apresentados alguns elementos de contextualização sobre a educação artística em Angola, mais concretamente a caracterização das escolas nacionais de artes, nomeadamente o seu modelo curricular. No final do capítulo faz-se referência aos problemas e práticas que envolvem o exercício das profissões em estudo no contexto angolano.

No **Capítulo 2**, apresenta-se a metodologia utilizada no estudo, o período de recolha de dados, a construção dos instrumentos de investigação, os procedimentos para a seleção dos participantes, bem como a caracterização dos mesmos. São ainda descritos os procedimentos de recolha de dados, bem como os procedimentos utilizados para a sua análise.

O **Capítulo 3** está dedicado à apresentação dos resultados derivados da análise dos dados que foram recolhidos, depois de submetidos a uma exaustiva análise de conteúdo, tendo como produto final substantivo a construção de adequadas matrizes de categorização. A apresentação dos resultados que é feita neste capítulo segue de perto exatamente a matriz de categorização global final, a qual pretende subsumir a evidência recolhida junto dos participantes no estudo, conjugando as opiniões e representações quer dos formandos em Artes

Plásticas (três entrevistados), quer dos formandos em Educação Artística (nove entrevistados).

O **Capítulo 4**, de considerações finais, integra as principais conclusões retiradas, incluindo ainda alguma recomendações pedagógicas bem como uma reflexão sobre importantes fatores que condicionaram a realização da pesquisa.

O relatório termina com a apresentação das **Referências Bibliográficas** e dos **Apêndices**.



**CAPÍTULO 1**  
**QUADRO TEÓRICO**

## 1.1.

### A TEORIA DAS EXPECTATIVAS

O termo expectativa significa esperança, possibilidade ou probabilidade de alguma coisa.

Pela interação social as pessoas trocam ideias, criam laços e expectativas, isto é, socializam-se. É comum aceitar-se que o indivíduo que apresenta características comuns às nossas seja um do “nosso grupo”, ao passo que aquele cujas características se diferenciam das do grupo ou cultura é afastado desse grupo. Por não ser considerada uma pessoa comum (“normal”), espera-se que se comporte de acordo com a categoria que lhe for atribuída. Quando não se verifica esta concordância entre o esperado e o real, gera-se um conflito entre as expectativas gerais, isto é, aquilo que a sociedade espera que ele seja (imagem virtual) e o que ele na realidade é (imagem real). Como essa categoria diverge da nossa, passamos, muitas vezes, a considerar essas pessoas como “pessoas más, ou estragadas” (Goffman, 1988, p. 12). Este atributo é designado por estigma.

Na perspectiva de Goffman (1988), “o estigma é uma caracterização negativa atribuída a um indivíduo ou grupo de indivíduos, que comporta um caráter hostil e um sentido pejorativo” e que constitui a relação entre o atributo e o estereótipo (pp. 12-13).

Para Neto (1998, p. 546), um estereótipo corresponde a um “conjunto de crenças que se associam a grupos sociais, isto é, generalizações acerca de atributos de categorias de pessoas”. Por preconceito entende-se “a atitude favorável ou desfavorável em relação a membros de um grupo baseada sobretudo

no facto da pertença a esse grupo e não necessariamente em características particulares dos membros individuais” (Neto, 1998, p. 507).

O mesmo autor refere que a compreensão destes conceitos abarca três níveis de implicações: afetivo, cognitivo e comportamental. A componente afetiva refere-se aos sentimentos vivenciados por membros do grupo específico; o nível cognitivo refere-se não apenas à crença e experiência em relação aos grupos, mas também à informação que possuem acerca do mesmo; o nível comportamental tem a ver com a tendência de agir em conformidade com o grupo.

No campo profissional, a teoria contingencial, do psicólogo Victor Vroom, sustenta que o comportamento do indivíduo resulta de uma escolha consciente, que lhe permite maximizar os ganhos e minimizar as perdas (Fachada, 2010). Assim, as pessoas trabalham e esforçam-se mais em determinada atividade ou tarefa se acreditarem que o seu melhor desempenho lhes permitirá alcançar resultados desejados ou poderá contribuir para evitar resultados negativos. O autor identifica assim três fatores determinantes na motivação do indivíduo: a valência, a expectativa e a instrumentalidade.

A valência é a satisfação real que decorre do valor atribuído à realização de determinada atividade. Já a expectativa é a antecipação subjetiva dos factos, desenvolvendo-se através das experiências passadas, das recordações, das conceções e das imagens acerca do objeto. Depende, de igual modo, da autoestima e da satisfação real que cada indivíduo possui decorrente da realização de determinada tarefa à qual atribuiu grande valor. Por fim, a

instrumentalidade é a relação causal entre o resultado intermediário e o resultado final (Fachada, 2010).

Pode assim dizer-se que enquanto a expectativa está relacionada com os esforços ligados à performance, a valência é a importância que se atribui à recompensa e a instrumentalidade é a performance relacionada com a recompensa. Por exemplo, o indivíduo que ambiciona um determinado curso ou profissão estará mais motivado (levando-o a empreender mais esforço) se acreditar que desse esforço resultarão os resultados desejados e alguma recompensa. A motivação funciona como motor de arranque para o sucesso de qualquer tarefa que o indivíduo se disponha a realizar, pois é através dela que as pessoas exercem autocontrolo e determinam o curso das suas ações. Retomando o exemplo anterior, a expectativa de um formando é a sua crença de que no final da sua formação irá demonstrar na prática os conhecimentos apreendidos através do exercício da profissão, resultando daí uma posição que lhe confere um *status* social (recompensa).

Sob este ponto de vista, é fácil compreender, por exemplo, como funcionam as expectativas individuais e coletivas face ao grupo, ou ainda a razão da escolha desta ou daquela profissão, mas é difícil compreender como atuam as representações sociais que cada indivíduo tem sobre outrem e sobre determinada profissão que pretenda exercer. Uma explicação para esta relação pode ser-nos fornecida pela Teoria das Representações Sociais que a seguir abordamos sumariamente.



## 1.2.

### A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O termo *representação social* tem as suas raízes em disciplinas como a Filosofia e a Psicologia. Porém, há autores que fazem remontar o seu aparecimento formal aos trabalhos do sociólogo francês Émile Durkheim na sua obra as Formas Elementares da Vida Religiosa. Ao analisar as diferentes práticas religiosas das tribos primitivas da sociedade australiana, este autor concluiu que a religião, enquanto parte da essência humana, é fruto de representações coletivas que asseguram a perenidade dos grupos, mantendo os laços entre os seus membros e formando o que ele designou por consciência coletiva (Neto 1998).

Na última década, a teoria das representações sociais tem sido frequentemente usada em trabalhos académicos, evidenciando a sua relevância na explicação e interpretação de diferentes aspetos de um mesmo facto ou fenómeno social. Para as ciências da educação esta teoria oferece perspectivas diversas da escola, dos seus diferentes atores e agentes, permitindo estudos transversais ou longitudinais valiosos. Por exemplo, permite relacionar o estudo das trocas simbólicas que se desenvolvem ao longo das interações sociais e da forma como estas influenciam o conhecimento, a construção de ideias e a manutenção de valores.

Contudo, e apesar desta dinâmica, estes estudos têm denotado alguma dificuldade em definir com precisão o termo representação social, muito devido à

sua origem híbrida e polissêmica, o que lhe confere certa complexidade associada a diversas aceções e conceituações (Neto, 1998).

Embora fazendo alusão a outros autores, tomaremos como base a concepção proposta por Serge Moscovici (citado por Neto, 1998), ao referir que “representação social é um sistema de valores, noções e de práticas relativas a objetos, aspetos ou dimensões do meio social que permite não só a estabilização do quadro de vida dos indivíduos e dos grupos, mas que constitui igualmente um instrumento de orientação da percepção das situações e de elaboração de respostas” (p. 439).

Partindo desse conceito, podemos entender que as representações sociais, enquanto produto das interações e da comunicação no interior de grupos sociais, refletem um conjunto de ideias, ou, se quisermos, na linguagem de Durkheim (1998), “maneiras de agir, de pensar e de sentir comuns aos indivíduos” (p. 31). É através delas que o indivíduo confere significado às coisas, constrói e reconstrói situações e experiências individuais e coletivas que o tornam parte integrante do grupo e da sociedade. Numa revisão sobre este tema, Pedra (2003) dá conta de três contributos principais para o entendimento do que é a representação social: (1) o de Kaes, que a entende como o “sistema de interpretação de uma relação” (p. 18); (2) o de Herzlich, que a define como “a elaboração psicológica complexa onde se integram, numa imagem significativa, a experiência de cada um, os valores e as informações circulantes na sociedade” (p. 19); e (3) o de Jodelet, que sugere que a representação social é “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e que

contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. É, ainda, uma modalidade de pensamento prático orientado para a comunicação, a compreensão e o domínio do entorno social, material e ideal. Enquanto tal, apresenta características específicas a nível organizacional dos conteúdos, das operações mentais e da lógica” (p.20).

Das definições apresentadas podemos depreender que o conceito representação encerra quatro aspetos a considerar.

O primeiro aspeto salienta que uma representação requer de igual modo a existência de um objeto a representar, já que toda a representação é interpretação de alguma coisa. O segundo aspeto tem a ver com o sistema de símbolos e a relação existente entre a interpretação que se pode dar ao objeto. O terceiro aspeto é que as representações sociais adquirem forma própria, sendo comuns a um grupo ou indivíduo, tornando o invisível mais visível e envolvendo códigos linguísticos, modelos de comportamento, atitudes. E finalmente são uma forma de conhecimento prático que nos permite compreender o “eu individual e social” que move a vida em sociedade. Dois processos contribuem para a formação das representações sociais: a objetivação e a ancoragem.

A objetivação corresponde a uma ordem dos conhecimentos relativos ao objeto representado, transformando o abstrato em concreto, os conceitos e as ideias em imagens concretas do objeto. Este processo apresenta três fases: a construção seletiva, a esquematização estruturante e a naturalização (Neto, 1998). A construção seletiva ocorre quando indivíduos ou grupos sociais se apropriam das informações e dos saberes sobre um objeto determinado. A esquematização

estruturante passa pela seleção de informações circulantes sobre o objeto. Finalmente, a naturalização ocorre quando o objeto de representação passa a pertencer a algo – a natureza toma vida como algo que sempre esteve à espera de ser percebido ou pensado.

A ancoragem, ou enraizamento social da representação, confere ao objeto da representação uma função e um valor a nível simbólico, da referência ou até de ideologia (Pedra 2003). É pela ancoragem que se favorece a articulação das funções da representação, nomeadamente a função cognitiva, a função de interpretação da realidade e a função de orientação das condutas e das relações sociais. Na ancoragem faz-se um reajuste para a entrada de um novo elemento, isto é, um conjunto de símbolos, significados e significantes que se elaboram e se desenvolvem através de três aspetos particulares das representações: a informação, a atitude e o campo de representação. A informação faz referência à soma e organização do conhecimento sobre o objeto de representação; já a atitude exprime-se mediante a orientação mais ou menos relativa ao objeto de representação, tendo a ver com emoções, percepções, conhecimentos e motivações que se relacionam com aspetos do mundo real; o campo de representação designa o conteúdo concreto e limitado das proposições sobre o sujeito (aprendizagem pela qual cada pessoa passa).

A vida quotidiana é como um palco, onde cada indivíduo tem um papel, exercendo uma função da qual se criam representações e se geram expectativas. No teatro, por sua vez, o ator, ao representar uma personagem, tenta o mais possível transmitir emoções, dor, alegria, ódio, ressentimento. O ator não pode de

modo algum ser confundido com a situação e a personagem à qual a cena se refere. Ele não se transforma (em carne e osso) na personagem de representação, mas seguindo um guião previamente orientado, representa-a (Goffman, 1993). Quando os atores estão em interação, geralmente preveem a definição da situação pela informação que se gera, ou seja, não se limitam a dar respostas aos estímulos que recebem do público, mas preocupam-se em avaliar até que ponto a sua performance corresponde às expectativas criadas (Goffman, 1988, 1993). Considerando, para o efeito, a maneira pela qual um ator se pode apresentar em diferentes situações sociais e os meios que utiliza para regular e dirigir a informação que transmite de modo a causar boa impressão (capacidade representativa) várias representações se criam no decurso desse processo. Essas criações circulam, convergem e ganham mobilidade permitindo o surgimento de novas representações que passam a circular no seio dos grupos, assumindo novos papéis e ocupando um lugar na consciência coletiva do todo (Pedra, 2003).

Um exemplo que serve para nos elucidar sucede na política, onde os deputados representam um eleitorado que lhes deu voto por forma a defender e representar os seus interesses. Naturalmente que não se pode identificar ou confundir qualquer destes dirigentes com um eleitor específico (Pedra, 2003). As representações, como modalidades de conhecimento particular, têm por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos. Essa combinação de diferentes questões e opiniões oferece ao indivíduo saberes individuais e coletivos sobre a vida ou o mundo que o rodeia. Assim, as representações sociais não são apenas uma forma de compreender o objeto; elas

expressam o valor simbólico que os elementos do grupo atribuem a esse objeto, desempenhando uma função na construção da identidade dos sujeitos e dos grupos.

### 1.3.

## CONCEITO DE ARTE E DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (2004), o termo *arte* vem do latim e quer dizer, entre outras coisas, “aplicação do saber à obtenção de resultados práticos, sobretudo quando aliado ao engenho; habilidade; ofício que exige a passagem por uma aprendizagem; conjunto das técnicas para produzir algo, capacidade, dom” (p. 155).

Existe, entretanto, algum consenso de que a definição do termo *arte* é problemática pela ausência de critérios absolutos que permitam estabelecer uma distinção entre o que é de facto arte e aquilo que não é. Aponta-se como causa dessa situação o facto de as formas artísticas sofrerem alterações em função dos contextos culturais e das suas estruturas.

Sousa (2003), apoiado em diferentes teorias, propõe-nos duas formas para compreendermos o conceito de arte: uma através das teorias socioculturais, em que “a arte é definida como uma forma de expressão cultural” (p. 56). Nesta conceção, a arte envolve o lado psicológico e motivacional, ao serviço da realidade; neste sentido, a arte está presente em tudo, a arte é vida. A segunda forma é através das teorias representativas, onde “a arte é definida como uma

forma de representação simbólica da realidade” (p. 57). Sob este prisma, a arte é uma criação humana com valores estéticos, como beleza, equilíbrio, harmonia, que representam um conjunto de procedimentos utilizados para realizar obras com o objetivo de estimular o interesse nas pessoas; por isso, cada obra de arte possui um significado único e diferente.

No que respeita ao termo educação, educar (*educere*) significa, etimologicamente, trazer de dentro para fora, como quem ajuda uma semente a tornar-se flor e fruto (Saraiva, citado por Sousa, 2003). Já Durkheim (2001), ao enfatizar o papel da educação na socialização do indivíduo, definiu-a como “a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não se encontram amadurecidas para a vida social” (p.13). A educação é o processo que permite a assimilação pelo indivíduo de conhecimentos que permitam a formação da sua personalidade e integração social.

A educação artística, ao conceber o termo na perspetiva (*educere*), chama a si a responsabilidade do processo de desenvolvimento multifacético, assente em valores estéticos e éticos da personalidade. Na conceção de Sousa (2003), a educação artística é “aquela voltada para o desenvolvimento da personalidade e que atua nas dimensões biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras da personalidade de modo harmonioso” (p. 62), sendo geralmente ministrada em escolas especializadas.

## 1.4.

### ABORDAGEM AO CONCEITO DE PROFISSIONALIZAÇÃO

O termo *profissão* surge muitas vezes associado ou identificado com termos como *ocupação* (atividade profissional remunerada dirigida a um público específico), *vocação* (atividade profissional que se caracteriza por um conjunto de expectativas que se reforçam durante a formação e se sobrepõem às motivações extrínsecas), *organização* (forma como os membros da atividade se organizam profissionalmente), *formação* (saberes especializados), *orientação do serviço* (código ou ética profissional); e *autonomia* (relação que estabelece com os seus clientes) (Tenorth, citado por Mesquita, 2011, p. 21).

Pode assim designar-se por profissão toda a atividade organizada e autónoma, dirigida a um público específico e com fins remuneratórios. De acordo com o exposto, será que os ofícios de artista plástico e de professor podem ser considerados profissões? Para responder a esta questão, faremos um breve recuo histórico.

Historicamente, parece existir alguma controvérsia em considerar as categorias de professor e de artista como profissões. Lemosse (citado por Mesquita, 2011) justifica esse posicionamento ao apresentar dois critérios definidores do conceito de profissão: (1) o critério estático, em que a profissionalização de um ofício representa o grau em que é possível identificar no mesmo as características de uma profissão; e (2) o critério dinâmico, que se refere às estratégias desenvolvidas para conferir um estatuto ao profissional.



Lemosse, ainda citado por Mesquita, caracteriza o critério estático como:

uma atividade intelectual com responsabilidade individual de quem a exerce; uma atividade de conhecimento e de natureza não rotineira, mecânica ou repetitiva; uma atividade prática, porque é o ensino de uma arte mais do que puramente técnica; uma atividade que exige uma longa aprendizagem; uma atividade em que o grupo de docentes se rege por uma forte organização e coesão interna; uma atividade de natureza altruísta, que tem por finalidade prestar um serviço a sociedade. (p. 21)

O critério dinâmico do conceito de profissão associa-lhe, por sua vez, aspetos como:

um controlo corporativo nas condições de acesso; uma autonomia em relação aos poderes públicos; um código ético e deontológico, a fim de a regular. (p. 21)

Ainda segundo aquele autor, o facto de as categorias sócio-profissionais anteriormente referidas (de artista e de professor) revelarem características enquadradas mais no critério estático do que no critério dinâmico faz com que as mesmas sejam consideradas semi-profissões. Alia-se a isso o facto de elas em algumas realidades, como é o caso por exemplo de Angola, serem fundamentalmente marcadas por idênticos fantasmas e constrangimentos: baixos salários, condições de trabalho precárias, dificuldades de progressão na carreira, imagem debilitada ou falta de recursos. Independentemente de outros aspetos em torno da problemática de considerar o ser artista e o ser professor como profissões, o pluralismo de conceções terá contribuído para essa indefinição (Mesquita 2011).

Assim, na intenção de dar aos ofícios de artista plástico e de professor a definição de profissão, socorremo-nos da proposta de Ferraz e Fusari (2009) que define como “artista aquele indivíduo que, independentemente da sua formação académica ou profissional, tem a arte como sua principal fonte de rendimento, ou

seja, vive da arte” (p. 22) e também das afirmações de Mesquita (2011), ao considerar que a “profissão docente é aquela que designa todos os saberes disciplinares (matéria); saberes curriculares (o programa); saberes das ciências da educação (um corpus de conhecimentos globalizante da atividade pedagógica); saberes da tradição pedagógica (conhecimentos adquiridos no ver, e no fazer, enquanto estudante); os saberes da experiência (conhecimento construído nas experiências de ensino, acabando por se transformar em rotina); e os saberes da ação pedagógica (conhecimentos racionais que podem ser verificados através de uma abordagem científica considerando-se o mais útil para a profissionalização e construção da identidade profissional)” (p. 21).

O que será então a profissionalização? No entendimento de Ibernón (citado por Mesquita, 2011), a profissionalização é o “processo socializador de aquisição das características e capacidades específicas da profissão”. Já segundo Perrenoud (2002), o termo *profissionalização* designa a situação em que determinada atividade chegou ao *status* de profissão. A profissionalização será, então, o resultado do somatório entre a formação e o exercício da mesma, incluindo um trabalho de elaboração e de elucidação de uma identidade profissional que permite dar coerência aos diferentes saberes adquiridos ao longo da formação e da vida. Isto significa que o exercício de uma profissão, além das competências profissionais, concede ao indivíduo um *status*, pois exige a aquisição de conhecimentos práticos, atitudes e formas de comportamento só adquiridas ao longo do exercício contínuo, quer seja em regime de estágio, quer em regime de prática, ou seja, da profissionalização.

No campo das artes, Melo (1994) lembra que não é só a escola quem contribui para a aquisição de conhecimento e aprendizagem da arte, mas que é fundamentalmente a vida a atuar nesse sentido. Há artistas que não frequentaram a escola e há pessoas que frequentaram a escola mas não são artistas. Há ainda alunos das escolas de arte que se tornam bons professores de arte ou ainda professores de arte que não são artistas. Esta diversidade de posicionamentos surge em função das motivações, necessidades e expectativas que cada pessoa constrói ao longo da sua formação e experiência de vida: o artista desde muito cedo vai construindo e conhecendo o seu contexto de trabalho através do saber e do saber fazer.

No entanto, seria injusto ignorar que esse profissional, para exercer adequadamente a sua atividade, deve possuir bons conhecimentos teóricos e práticos, isto é, uma preparação profissional que não se reduza somente ao somatório de conhecimentos adquiridos em formação. O artista deve ser capaz de dominar os processos, métodos e técnicas, relacionando-os com a sua especificidade (Cabral e Borges, 2010). Deve criar e recriar situações, vivências, imaginações, deve-se atualizar constantemente, através da investigação e da investigação-ação; o artista deverá ser um investigador das artes no seu sentido amplo, alguém com capacidade para fazer novas descobertas.

No caso da profissionalização do professor, Altet (citado por Mesquita, 2011) defende que para que o professor se profissionalize é necessária “uma formação que tenha por base uma reflexão sobre a ação e na ação; saber analisar; e uma cultura profissional de ator que vai permitir ao professor penetrar na

especificidade da profissão” (p. 23). Esse profissional deve ter capacidade de reflexão, quer em ambiente de sala de aula, quer fora dele, capaz de cruzar os elementos provenientes de dois mundos aparentemente díspares, reproduzir e partilhar essa forma de conhecimento.

Na verdade, não basta a aprendizagem em sala de aula, porque encontrar professores é fácil, mas tornar-se um bom professor é uma tarefa complexa.

Finalizada a apresentação dos conceitos que norteiam este trabalho, será apresentada a situação atual da educação artística na realidade Luandense.

## **1.5.**

### **PROFISSIONALIZAÇÃO DO ARTISTA PLÁSTICO E DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM LUANDA**

#### **1.5.1 Alguns elementos de contextualização sobre a educação artística em Luanda**

Antes de apresentar os elementos de contextualização sobre a educação artística passemos a compreender o sistema educativo angolano.

O Sistema Educativo é “o conjunto de estruturas e modalidades, através das quais se realiza a educação, tendente à formação integral e harmoniosa do indivíduo com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social”.

Segundo a lei de bases do sistema educativo, a educação realiza-se através de um sistema unificado constituído pelos seguintes subsistemas de ensino:

- Subsistema de Ensino Geral;
- Subsistema Educação Pré-Escolar;
- Subsistema de Ensino Técnico-Profissional;
- Subsistema de Formação de Professores;
- Subsistema de Educação de Adultos;
- Subsistema de Ensino Superior.

A mesma lei no ponto 1 do artigo 51º; e ponto 2 do artigo 10º salienta que o sistema de educação estrutura-se em três níveis de ensino designadamente: o Ensino Primário, o Ensino Secundário e o Ensino Superior.

O ensino primário é de carácter obrigatório unificado de 6 anos, constitui assim, a base para a continuação dos estudos no ensino secundário. Esse nível de ensino comporta o ensino geral constituído pela educação regular (que vai da 1ª a 6ª classe cujo ingresso é feito a partir dos 6 anos de idade) e a educação de adultos (com ingresso a partir dos 15 anos de idade), e é seguida da alfabetização.

O ensino secundário repartido em dois ciclos nomeadamente:

- 1º Ciclo comporta o ensino geral contendo a educação geral e educação de adultos e a formação profissional básica;

No 1º ciclo com a educação regular e a educação de adultos (com uma duração de 3 anos cada, isto é, da 7ª classe a 9ª classe), os alunos adquirem uma formação básica cujo objetivo é o ingresso no mercado de trabalho. Há ainda uma formação intermédia com a duração de 1 a 2 anos para a profissionalização na área docente.

- 2º Ciclo do ensino secundário comporta por sua vez a continuidade da educação regular e da educação de adultos
- iniciadas no 1º ciclo e duas formações profissionalizantes a educação média e a educação técnica média.

Nesse ciclo, o ensino secundário comporta a educação regular e a educação de adultos com a duração de 3 anos (da 10ª a 12ª classe) como já referimos acima. À semelhança do anterior, também encontramos a formação profissional diferenciada em formação média normal e formação média técnica, cada uma delas com a duração de 4 anos, isto é, da 10ª a 13ª classe.

A formação média normal é destinada a formação de professores para o ensino primário nomeadamente para a educação regular, a educação de adultos e a educação especial. Esta formação constitui-se pela formação intermédia com a duração de 1 a 2 anos para preparação de estudantes que tenham concluído a 11ª classe ou seja com diplomas da 12ª classe por formas a ingressar no ensino superior.

Segundo a lei que temos vindo a referir, há necessidade da formação de base e superior para todos aqueles que se proponham exercer a profissão docente. Solidificada com bases pedagógicas e científicas deve ser permanentemente atualizada e complementada de modos a comportar todos elementos de uma boa formação.

O artigo 27º da lei, espelha que a formação de professores deve ser integrada nas vertentes teórico-prática de modo a que esse profissional esteja capacitado para interagir com o contexto em que se encontre, e mediante a sua visão crítica possa atuar de modos a promover melhorias nessa mesma realidade.

No caso da formação média técnica temos a formação intermédia com a duração de 1 a 2 anos para a profissionalização dos estudantes de diplomas da 12ª classe do 2º ciclo do ensino geral. Esta formação destina-se a preparação de técnicos para os diferentes ramos de atividade tal como: a indústria, a agricultura, a economia, a saúde, o desporto, a arte etc.

Nessa senda o nosso estudo recai para o 2º ciclo de ensino na vertente de formação de professores concretamente a formação de professores em educação artística, sobre o qual nos debruçaremos por diante.

Falar de educação artística na realidade “Angolana” não é tarefa fácil, não somente pela ausência de regulamentos específicos sobre essa vertente de formação, mas sobretudo pela ausência de estudos que retratem com eficácia o estado da arte em “Angola”.

Os contributos que apresentamos foram recolhidos de Gumbe (2009), Mixinge (2009), Sousa e Salvador (2009) e Van-Dúnem (2003). Neles surge documentado que os primeiros passos para o ensino artístico foram dados no tempo colonial, na vertente da educação visual e plástica, lecionada nas escolas industriais. A 1ª reforma educativa, realizada em 1978, não viria a proporcionar a abertura de escolas de arte, tão pouco de cursos ligados à formação de professores de educação artística e muito menos de qualquer faculdade de arte (Gumbe, 2009).

A educação artística, na sua vertente de educação visual e plástica, já lecionada, como se referiu, no sistema de ensino geral dos níveis primário e secundário, continuou, no entanto, a ser lecionada na ENAP, desdobrada nas especialidades de pintura, escultura e gravura. Mas tal não sucedeu com a disciplina de história de arte que, devido à falta de professores, viu os seus conteúdos serem integrados noutras disciplinas. Para além disso, a ausência dessa disciplina nos diversos níveis do sistema geral de ensino, nas vertentes de apreciação artística e cultural, constituiria o estandarte para a consecução de novos padrões e métodos para o processo de ensino e aprendizagem da arte.

Só com a Reforma Educativa vigente no país se verificou um “aumento”, ainda que pouco considerável, das componentes de educação artística no currículo dos 1º e 2º ciclos de ensino. O alargamento de duas áreas de conhecimento (Ciências Exatas e Ciências Sociais) para quatro (Ciências Físicas e Biológicas; Ciências Económico-Jurídicas, Ciências Humanas e área das Artes Visuais (INIDE, 2005; 2009; MEC 2001) permitiu a introdução de novas disciplinas: ao nível do 1º Ciclo incluiu-se a Educação Musical (1ª Classe); no 2º Ciclo foram incluídas a História das Artes e as Técnicas de Expressão Artística (10ª, 11ª, 12ª Classe); a Geometria Descritiva (10ª e 11ª Classe); e Literatura, Teoria e Prática do Design (para as 11ª e 12ª Classes).



Contrariamente, a nível do Teatro, por exemplo, a sua inexistência como disciplina tem-no relegado para um papel secundário, incorporado noutras disciplinas no âmbito das atividades extracurriculares.

Mais pertinente será o facto de a atual Lei de Bases do Sistema Educativo (2001) não prever, no seu ordenamento, a existência do subsistema de ensino artístico, o que constitui, por si só, um défice, dado o carácter específico deste domínio do saber. No entanto, o ensino da educação artística no geral tem os seguintes marcos importantes (DINFA, 2010):

- Em 1977, a criação do Conselho Nacional da Cultura (CNC), através do Decreto nº 41/77.
- Em 1980, a criação da Secretaria de Estado da Cultura (SEC), comportando várias direções dentre as quais a Direção Nacional de Arte (DINARTE), constituída por quatro departamentos (artes plásticas e folclore, dança, música e teatro).
- Entre 1988/1989, a criação do Instituto Nacional de Formação Artística e Cultural (INFAC) que funcionou até 1999, quando foi substituído pelo Instituto Nacional de Formação Artística (INFA).
- Em 2010, a substituição do INFA pela Direção Nacional de Formação Artística (DINFA). Este funciona (até ao momento) como órgão fiscalizador e de orientação das políticas das *escolas de formação artística*, nomeadamente da Escola Nacional de Artes Plásticas (ENAP), da Escola Nacional de Dança (END), da Escola Nacional de Música (ENM) e da Escola Nacional de Teatro (ENT).

## 1.5.2.

### **Caraterização das escolas nacionais de formação artística**

A estrutura organizativa de qualquer escola deve ser compreendida em três grandes áreas: a estrutura física – que se refere à dimensão física da escola, os seus recursos materiais, a organização de espaços e de turmas; a estrutura administrativa – que engloba os órgãos de gestão, direção, controlo, inspeção, tomada de decisão e de recursos humanos; e a estrutura social – em que se faz referência à relação entre alunos, professores e funcionários (Nóvoa, 1992).

Não havendo intenção de fazer uma abordagem da escola em si, direciona-se o foco deste trabalho para alguns dos aspetos acima referidos.

Como é referido no Relatório do Instituto Nacional de Formação Artística, as escolas de formação artística dependem dos Ministérios da Cultura e da Educação (INFA 2007). A sua autonomia é assim limitada, podendo cada escola apenas tomar decisões no quadro de um conjunto de opções predefinidas por uma autoridade educativa superior ou, querendo tomar outras opções não contempladas nesse quadro, tem de obter a sua aprovação (Vilela, 2003).

A nível da estrutura física, a Escola Nacional de Artes Plásticas (ENAP) funcionava numa residência arrendada que foi sendo adaptada para servir de escola de arte para as diferentes especialidades. A ENAP possuía, inicialmente, quatro salas de aulas, dois gabinetes dos diretores, quatro quartos de banho, uma sala de professores e uma secretária. Esta estrutura suportava

alunos nos dois períodos do dia: manhã e tarde (Sousa e Salvador, 2009).

O reduzido número de salas obrigou à criação de estratégias para evitar choques entre os grupos de especialidade, nomeadamente a ocupação e transformação do pátio em sala, para a prática de pintura, escultura e cerâmica e a improvisação de fornos. Para além disso, havia falta de material didático atualizado, de instrumentos de trabalho e de outros materiais indispensáveis à prática desta especialidade de ensino (Sousa e Salvador, 2009; Van-Dúnem, 2009).

Já no caso das escolas nacionais de dança, música e de teatro, o espaço físico era uma infraestrutura igualmente arrendada que foi adaptada para a formação destes três ramos. Funcionavam nesse espaço, além da DINFA (que comporta uma parte da Biblioteca e o Centro de Formação Profissional Njinga Mbande e seus respetivos departamentos e seções) as três escolas de arte anteriormente referidas. Esta estrutura comportava cinco salas de aulas, quatro gabinetes dos diretores (das escolas e da DINFA); um salão que servia para aulas práticas de Teatro e Dança e de Educação Física Aplicada; uma sala de professores, uma secretária; uma sala social (que por vezes também serve de sala de aulas); uma pequena sala de leitura que funciona igualmente como sala de informática; uma cantina (inoperante); e duas casas de banho. Portanto, à exceção das salas que funcionavam como gabinetes das escolas e da DINFA (incluindo os seus departamentos e seções), as demais áreas eram partilhadas pelas três escolas. Entretanto, no momento em que este estudo foi realizado, estava em

construção uma estrutura de raiz, capaz de suportar os serviços das quatro escolas em referência. Mas até este edifício estar concluído, as escolas funcionaram num espaço exíguo, contrastando com o ideal de escola de arte, pautado pela inexistência de espaços para atividade docente e de espaços pedagógicos, de meios e instrumentos para o exercício pedagógico de caráter específico, meios multimédia e audiovisuais, de fundo documental (livros, obras temáticas, de natureza enciclopédica e geral), para além de documentos em suporte de vídeo, áudio e outros, em quantidade suficiente para as necessidades da formação existente (DIDIC, 2010).

Tratando-se agora da estrutura social, é importante olhar para a escola como uma organização social com cultura própria, devidamente estruturada e formalizada com normas e regras que exercem pressão sobre a conduta dos indivíduos. Naturalmente que os processos de interação e as relações interpessoais que ocorrem na escola são, nesse contexto, complexos, uma vez que se desenvolvem através de sentimentos, afetos e emoções susceptíveis de gerar conflitos.

Os atores educativos representam papéis, fazem um esforço para que os outros os aceitem como tal. Este jogo de papéis resulta das expectativas e das representações sociais que cada pessoa cria em relação ao outro. Esta mesma ideia é reforçada por Nóvoa (1992), quando explica que não existem modelos específicos no relacionamento entre professor aluno. O professor deve ver no aluno uma pessoa que precisa de formação para o franco desenvolvimento da sua personalidade. E o aluno deve esperar do professor a pessoa que lhe vai indicar

as bases para vida. Neste sentido, é relevante o estudo de Teixeira (1992), na medida em que relembra que a relação entre professores e alunos sofreu mudanças profundas desde a apatia do aluno submetido a todos constangimentos, a situações injustas em que o aluno pode permitir-se a agressões verbais, físicas, psicológicas aos professores e aos colegas ou ainda o contrário. Diante desta situação, a escola deve criar mecanismos com o objetivo de regular e manter o clima saudável na escola, através de modelos de gestão participativos que incluam todos os intervenientes.

### **1.5.3.**

#### **Modelo curricular das escolas nacionais de formação artística**

Dortier (2006) define currículo “como tudo o que a escola pretende explicitamente transmitir: os conteúdos cognitivos, os programas, mas também a divisão disciplinar em progressões e objetivos” (p. 101). Ou seja, currículo é o conjunto de todas as experiências do aluno (atos, factos e crenças) sob a influência da escola. É um pré-requisito para qualquer formação e representa uma marca da cultura em que o mesmo foi concebido (Pedra, 2003). Assim, o plano curricular, no seu sentido lato, é o documento orientador para que uma formação seja consolidada e validada.

O modelo curricular das escolas de formação artística, desde o início das suas atividades, sempre foi da responsabilidade de dois ministérios de tutela, o

Ministério da Educação e o Ministério da Cultura. De acordo com os documentos destes ministérios, o ingresso dos estudantes nas escolas de ensino artístico era feito com a 7<sup>a</sup> classe concluída, havendo também a frequência de cursos de curta,

média e longa duração, cujo objetivo principal era a formação de uma equipa de formadores para garantir a passagem de testemunho às gerações que ingressassem nas referidas instituições. Este modelo curricular esteve em funcionamento até 2005, sempre caracterizado por incoerências e irregularidades.

No âmbito da reforma educativa, numa tentativa de inserir as disciplinas artísticas no ensino geral, perspetivou-se a realização de cursos de formação de professores no domínio artístico (INIDE, 2005; 2009). Este novo modelo assegurava, ao longo do curso, três componentes de formação paralelas: a componente geral, a componente cultural e a componente específica.

No entanto, apesar de nele constar a vertente de formação de professores para o 1º Ciclo do Ensino Geral, essa medida apenas começou a ser implementada a partir de 2005 nas escolas de dança, música e de teatro, altura em que, através duma medida conjunta entre o Ministério da Educação (pelo INIDE) e do Ministério da Cultura, as escolas de arte implementaram cursos transitórios com o objetivo de promover melhorias nessa vertente de formação. Não passou, no entanto, de uma tentativa frustrada para a ENAP por conta da inexistência de espaço e de profissionais especializados nas áreas.

Na organização desse plano de estudos registava-se o prolongamento da duração do curso com o acréscimo de mais uma classe, a 13ª classe e era introduzida a vertente de formação de professores para o 1º ciclo de ensino. Desde essa altura não se efetuaram admissões, extinguindo-se as classes gradualmente até 2011, altura em que se previa o início de uma nova fase de formação partindo do nível elementar aos níveis subsequentes (o que, até ao

momento, ainda não se concretizou). Não pode, ainda assim, deixar de se realçar que a formação do artista plástico não ocorre unicamente na escola. De acordo com os trabalhos de Ngumbe (2009), de Sousa e Salvador (2009) e de Van-Dúnem (2003), este processo realiza-se mediante o sistema tradicional de aprendizagem das chamadas escolas informais.

Ngumbe (2009) vai um pouco mais longe e relembra-nos que essa aprendizagem se processa em três fases (p. 114):

- A primeira fase em que o artista plástico é considerado como um sacerdote;
- A segunda fase onde o artista efetua a aprendizagem das técnicas e procedimentos da sua própria tradição;
- E a terceira e última fase denominada etapa religiosa e moral.

Nos cursos de formação de professores, as componentes didático-pedagógica e teórica-prática surgem após a formação cultural e científica. À semelhança do que sucede nas instituições de formação de professores, a disciplina de prática pedagógica reveste-se de importância acrescida, pois visa o desenvolvimento das habilidades e das competências dos formandos para a preparação e integração na prática de ensinar.

É neste sentido que o currículo de formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário refere que a formação profissional compreende a(s) ciência(s) da especialidade, as metodologias destas, as práticas, os seminários e o estágio pedagógico (INIDE, 2004). Assim salienta-se que



a formação de professores deve ser integrada nas vertentes teórica-prática, solidificada com bases pedagógicas e científicas, sendo permanentemente atualizada e complementada de modo a comportar todos os elementos de uma boa formação de modo a que esse profissional esteja capacitado para interagir com o contexto em que se encontre e, mediante a sua visão crítica, possa atuar de modo a promover melhorias nessa mesma realidade. (p.3)

Significa isto que a consolidação da formação é efetuada por processos interligados, nomeadamente os seminários, os estágios e a prática pedagógica. De acordo com documento em referência, os seminários pedagógicos estão ligados à prática e ao estágio pedagógico e têm como finalidade a preparação e a avaliação das aulas dos formandos, permitindo identificar os problemas que nela ocorrem. Esta prática permite que seja feita uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem e favorece o debate sobre os problemas de carácter pedagógico, metodológico, científico e cultural, relacionados com problemas detetados (INIDE, 2004).

O mesmo documento enfatiza ainda que o estágio pedagógico dos alunos dos Institutos Médios Normais de Educação (IMNE) e do Instituto Nacional de Formação Artística e Cultural (INFAC), agora na denominação de DINFA (que congrega as quatro escolas em referência) aparece no último semestre do curso e que a prática pedagógica contempla três fases: de observação, de colaboração e de responsabilização. Essas fases podem ser assim descritas:

1ª Fase – Na qual se procede à observação, nas escolas do 1º ciclo do ensino secundário, com o objetivo de possibilitar os primeiros contatos com a realidade educativa, incluindo aulas, recreios e modos de funcionamento da instituição.

2ª Fase – Após o estudo dos programas e dos manuais, segue-se a fase de colaboração com o professor da classe, em tarefas progressivamente mais complexas, sob a orientação do professor da respectiva disciplina.

3ª Fase – Preparação e realização de aulas sob orientação do professor da respectiva disciplina.

Esses preceitos são ainda reforçados quando se enfatiza que “o aluno estagiário trabalha com uma turma do 1º ciclo do ensino secundário e receberá visitas sistemáticas de controlo, quer dos professores da escola, quer dos dois docentes dos respetivos institutos dessas disciplinas” (INIDE, 2004). Este procedimento foi adoptado, com maiores ou menores alterações, nas distintas instituições de ensino vocacionadas para a formação de professores do 1º ciclo, mas não ocorreu nas escolas em estudo neste trabalho, como consta no Relatório do Departamento de Investigação e Desenvolvimento Curricular (DIDC): a disciplina de prática pedagógica constava do plano antes de 2005, porém, só a partir de 2008 começou a ser implementada na prática e nem sempre respeitando o determinado pelo plano (DIDC 2010).

A par disso, o processo de prática pedagógica não foi acompanhado e garantidamente executado, devido à falta de materiais pedagógicos necessários a essa nova modalidade de ensino, bem como à carência de professores especialistas em número suficiente para dar resposta às atuais necessidades de formação (DIDC 2010).

#### **1.5.4.**

### **O exercício das profissões de artista plástico e de professor de educação artística em Luanda: problemas e práticas**

Analisando o exercício das profissões de artista plástico e de professor de educação artística, justifica-se relembrar um aspeto particular, relativo ao mercado de trabalho em Angola.

O mercado de trabalho em Luanda possui características próprias, podendo destacar-se as seguintes: a supremacia do setor informal sobre o setor formal da economia, população ativa maioritariamente jovem e desemprego feminino maior que o masculino. Este mercado encontra-se dividido em dois setores: um setor formal (com empregos estáveis e condições de trabalho consideradas normais) e um setor informal, que se desenvolve à margem das normas de regulação económica vigentes.

As consultas efetuadas sobre o exercício da profissão de artista plástico em Angola indicaram que o ano de 1977 foi particularmente importante na história dos artistas plásticos, devido à criação da União Nacional dos Artistas Plásticos (UNAP), a primeira organização que trabalha em parceria com o Estado e outras organizações para valorizar esta classe de profissionais. Mas o acontecimento mais relevante para esta classe de profissionais foi sem dúvida a abertura, em 1990, do curso médio de Artes Plásticas.

Verifica-se, ainda assim, que há mais de uma década que esta classe de profissionais se debate com problema a vários níveis. A título de exemplo,

somente no final do ano 2011 e início de 2012, foram aprovados os seguintes normativos jurídicos para a classe artística: a Lei do Mecenato e a Carteira Profissional do Artista. Curiosamente, o último aporte jurídico mencionado não inclui a classe dos artistas plásticos, pois, como anteriormente foi referido, estes têm como instituição de suporte a UNAP. Apesar disso, acredita-se que a aprovação e a implementação destes mecanismos jurídicos permitirá regular a concorrência desleal e conceder aos artistas (em geral) maior protagonismo na sua área de intervenção. Em paralelo, permitirá também superar a falta de utilização generalizada de estratégias de marketing e, sobretudo, diminuir a conflitualidade entre o artista e o profissional que trabalha no mundo artístico, de modo a desmistificar ideias, estereótipos e preconceitos criados em torno disso.

Paralelamente à desvalorização social surge a desvalorização salarial desta profissão. Na prática, o artista é visto como “a pessoa” que não foi capaz de arranjar uma ocupação melhor remunerada e melhor gratificada socialmente (Mixinge, 2009). Concorrem para esse fator aspetos como a falta de conhecimento, desinteresse, o preconceito sobre a arte em si, e as representações sociais geradas em torno da profissão de artista plástico e do mundo artístico (Van-Dúnem, 2003). Essa controvérsia era acentuada pela falta de um sistema de títulos que permitisse o controlo do sistema de concorrências nesse mercado (Gumbe, 2009; Mixinge, 2009).

No caso dos professores, os referenciais bibliográficos consultados apontam como marco da profissionalização as ações de formação realizadas pelas comunidades cristãs e missões protestantes, na sequência das quais surge a

primeira escola de formação de professores, o Instituto Currie e, mais recentemente, a criação dos institutos normais de educação e o Instituto Superior de Educação, com o objetivo de formar quadros capacitados para o exercício da profissão de professor, que vieram valorizar o trabalho do professor.

Pode considerar-se que em Angola o exercício da profissão de professor assenta nos seguintes normativos jurídicos:

- Lei de Bases do Sistema Educativo;
- Despacho n.º 121/2004 (organização da carga horária docente nas instituições de ensino público);
- Estatuto da carreira docente para os docentes do ensino primário e secundário, técnicos pedagógicos e especialistas da administração da educação;
- Diplomas que regulam a remuneração pelo exercício dos cargos de direção e chefia das instituições públicas de ensino e o prémio de exame.

Entretanto, para abordar a questão do exercício da profissão de professor exige-se um breve recuo político e histórico do contexto angolano. O conflito armado que assolou o país durante décadas deixou marcas profundas nas estruturas educativas. De acordo com Benedito (2007) e Peterson (2003), a primeira metade do século passado foi profundamente marcante para o setor educativo, pois a insuficiência de quadros facilitou a entrada para a docência de profissionais de outras áreas. Por outro lado, os baixos salários praticados neste âmbito levaram a que muitos técnicos formados na área da educação procurassem empregos noutros setores, adversos à formação que possuíam.

Na perspetiva de Mangando e Adriano (2011), o exercício da profissão de professor foi ainda marcado por dois fenómenos emergentes, nomeadamente o para-quedismo e a garimpagem. O para-quedismo designa a situação em que profissionais formados noutras áreas que não a docência se dedicam à mesma vendo nela mais uma forma de aumentar a renda familiar. Quanto ao termo garimpagem, vem do verbo garimpar e designa atividade ilegal de recolha de pedras preciosas, concretamente o diamante. Aplicado aos docentes, reporta-se àqueles que exercem a função de professor em mais de uma escola.

Estes fenómenos tomaram corpo a partir de 1992 com a abertura, pelo Estado Angolano, do mercado e possibilitando a criação de escolas particulares ou em regime de comparticipação (que prevalecem até à atualidade).

Uma vez mais, devemos sublinhar que, na realidade, não somente a falta de quadros proporcionou essa abertura, mas o facto de a profissão de professor ser considerada uma profissão escape para muitos, por conta da disponibilidade que a mesma oferece. Muitos profissionais provenientes de outras áreas viram-se obrigados a preencher as lacunas deixadas pela não contratação de profissionais especialistas (Peterson, 2003). Mesmo sem poder contribuir com as exigências das disciplinas, já que tinham como especialidade outra profissão, mantinham-se (e mantêm-se até à atualidade) nos lugares por conta da ausência de uma política clara que lhes restrinja o acesso e a mobilidade.

Neste contexto tão desfavorável, compreende-se a insatisfação e a pouca aderência ao ofício de ensinar tal como se compreende que esta constitua um motivo de inclusão para uns e de exclusão para outros. Esta situação tornava (e

continua a tornar nos dias de hoje) o caso dos professores de educação artística mais pertinente, uma vez que, preenchida a vaga que lhe seria “destinada”, a sua possibilidade de enquadramento é nula. Aliando a isso a inexistência de um subsistema do ensino artístico que promova a inclusão das disciplinas artísticas enquanto tal, este é outro fator que contribui para a crescente desvalorização desta profissão na vida quotidiana.

A somar a estes aspetos, junta-se a equivocada ideia de que qualquer pessoa pode ensinar arte, o que tende a fortalecer ainda mais o mito sobre a arte e o profissional de arte. O olhar depreciativo sobre as profissões de artista plástico e de professor de educação artística não é um mero acaso, antes permeia a interação humana no quotidiano, pois as representações presentes nos média e no senso comum sobre a suposta inutilidade da arte, aliada ao pouco valor dado pela sociedade às denominadas disciplinas de expressão artísticas, influenciam a conceção dessas profissões.

A esse propósito, acredita-se que há necessidade de esclarecer e compreender a dicotomia artista plástico *versus* professor de artes plásticas e artista *versus* professor de educação artística, ou seja, entre o artista e quem ensina arte e quem faz arte. É pertinente fazer esta distinção entre “ser, fazer” e “ensinar” arte, entre a conceção, a produção e a reflexão sobre o conhecimento gerado neste processo.

O referencial teórico que acaba de ser apresentado fornece a base sobre a qual as entrevistas que compõem a parte investigativa deste trabalho foram pensadas, permitindo através delas retirar valiosos contributos sobre as

concepções, percepções, ideias, valores e práticas do ensino da arte, condicionadas pelas experiências e vivências que os formandos das escolas em estudo tinham sobre as profissões de artista plástico e professor de educação artística.





## **CAPÍTULO 2**

### **METODOLOGIA**

## 2.1.

### NATUREZA DO ESTUDO

A escolha de um modelo metodológico centrado num grupo ou em grupos específicos de pessoas e nos significados que essas pessoas atribuem às coisas é fundamental enquanto orientação nos caminhos do modelo descritivo e interpretativo a utilizar num dado estudo. No caso presente, decidimos optar pela investigação qualitativa, como orientação metodológica de base para o estudo que pretendíamos realizar.

A investigação qualitativa tem vindo a ser crescentemente utilizada em ciências da educação, podendo ser conduzida sob diversas formas e assumir diversas denominações. Oliveira (2007) refere, por exemplo, as seguintes: pesquisa etnográfica, pesquisa-ação, pesquisa documental, pesquisa descritiva, pesquisa participativa, pesquisa exploratória e investigação naturalista.

A investigação qualitativa é definida, ainda, por Oliveira (2007), como “um estudo detalhado de um determinado facto, objeto, grupo de pessoas ou fenómenos da realidade social” (p. 69), o qual permite explorar com alguma profundidade o fenómeno em análise e que tem como característica principal o facto de o investigador estar inserido no local ou contexto em que ocorre a investigação.

Compreende-se, desse modo, que Bodgan e Biklen (1994) tenham afirmado que esta modalidade de investigação seja particularmente útil em análises de tipo específico, onde as hipóteses ou objetivos de trabalho não são rígidos e demasiado delimitados, oferecendo antes uma certa flexibilidade para

que o investigador possa (re)construir as suas próprias hipóteses ou redefinir os seus próprios objetivos à medida que penetra no cerne do problema.

Aqueles autores lembram-nos ainda que, neste tipo de enfoque, a recolha de dados abarca geralmente metodologias múltiplas que podem englobar, por exemplo, a entrevista, a observação, a pesquisa documental, o questionário ou o recurso a textos digitais ou escritos. Como o objeto de análise é formulado em função da ação e do significado que o sujeito atribui às coisas, o investigador centra a sua atenção na variedade das relações, dos comportamentos e seus significados, por forma a identificar as características de determinado grupo.

Isso pressupõe uma visão intensiva do objeto em estudo, facilitando a apresentação de resenhas e descrições detalhadas dos factos e fenómenos observados. Os mesmos autores descrevem da forma que a seguir se transcreve esse modelo de investigação, considerando na sua descrição as cinco seguintes características principais:

Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. A investigação qualitativa é descritiva; os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de número. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (pp. 47-50)

Nesta ordem de ideias, tendo em consideração a complexidade do fenómeno que pretendíamos estudar, julgámos, com efeito, ser a opção qualitativa a escolha mais acertada para a presente investigação, na convicção de que a abrangência desta via metodológica permitiria explorar o fenómeno em

estudo em profundidade e sob diversas perspetivas, uma vez que cada indivíduo a envolver no estudo possuiria certamente expectativas e representações diferenciadas sobre esse fenómeno. Conseguiu-se, na verdade, com recurso à abordagem qualitativa, perceber e interpretar o fenómeno em análise de forma diferenciada, proporcionando desta forma mais riqueza ao estudo dos dados recolhidos.

## **2.2.**

### **PARTICIPANTES NO ESTUDO**

A vertente empírica deste estudo desenvolveu-se com formandos das escolas nacionais de formação artística, designadamente da Escola Nacional de Artes Plásticas, da Escola Nacional de Música, da Escola Nacional de Dança e da Escola Nacional de Teatro, localizadas na cidade de Luanda, nos municípios de Rangel (no caso da primeira escola) e de Ingombota (no caso das três últimas).

No início, era nossa intenção trabalhar somente com os formandos de três das escolas de artes, tendo a escolha recaído sobre os formandos das escolas de música, dança e de teatro. Essa decisão deveu-se tanto à sua proximidade geográfica (já que funcionavam no mesmo espaço físico), como ao facto de ser nesse espaço que a investigadora exerce a sua atividade laboral. Esta proximidade entre a investigadora e o alvo da investigação permitiu, ao longo de cerca de três anos, ouvir opiniões, observar comportamentos, ações e reações, quer em situação de sala de aula quer fora dela, de determinados assuntos entre os diferentes agentes e atores escolares. À medida que a pesquisa foi avançando e

através dos documentos consultados, obtiveram-se dados que levaram, contudo, a incluir também os formandos da escola nacional de artes plásticas, já que, muito embora não partilhassem o mesmo espaço como as anteriormente citadas, enfrentavam problemas semelhantes. Como se tratou de um grupo relativamente pequeno em que o objetivo não era a representatividade dos elementos, mas a possibilidade de realizar um estudo em profundidade, procedeu-se do modo que a seguir se descreve.

A partir das listas de controlo de assiduidade retirou-se o número exato de alunos a frequentarem aquele ano letivo (2010). A escolha dos entrevistados obedeceu ao critério de rifas, cabendo a cada aluno a possibilidade de retirar uma rifa. Elaboraram-se rifas do número 1 ao número 3, atribuindo-se aos números 1 e 3 a opção de não participar e ao número 2 a opção de participar. Tendo-nos deslocado a cada uma das escolas, solicitámos aos estudantes que escolhessem uma rifa mediante a qual poderiam ser (ou não) escolhidos para realizar a entrevista. Desta forma, foi garantida a igualdade de oportunidades na participação da escolha dos entrevistados. Após este processo, foi solicitado aos escolhidos que referissem qual a sua disponibilidade de tempo para marcar a entrevista.

No caso dos formandos em artes plásticas, optou-se por não utilizar o mesmo procedimento das escolas precedentes, pois notou-se alguma relutância da parte desses em participar. Por essa razão, com o auxílio do Diretor da escola, informou-se os formandos dos motivos e dos objetivos da investigação, com vista a facilitar a sua abertura à participação. Todavia, como ainda se registava

alguma relutância em participar na entrevista, foi o Diretor da escola quem, através de uma escolha aleatória, indicou um grupo de estudantes que fariam a entrevista. Dessa forma, só o grupo indicado pelo diretor é que passou pelo sorteio de rifas que ditava a participação ou não no estudo.

De modo a facilitar a recolha dos dados, foram criadas siglas de acordo com os cursos, para identificar os grupos de formandos. Aos formandos das escolas de artes plásticas e música, como se ministravam três especialidades, foi atribuída uma sigla com as iniciais de cada especialidade:

- Artes Plásticas: Cerâmica (APC), Escultura (APE) e Pintura (APP);
- Música: Canto Lírico (MCL), Guitarra (MG) e Piano (MP).

No caso dos formandos das escolas nacionais de dança e de teatro, foi atribuído um número, junto com a sigla decorrente no nome do curso, permitindo identificar o interveniente:

- Dança - dança educativa: DE 1, DE 2 e DE 3;
- Teatro - educação dramática: ED 1, ED 2 e ED 3.

A Tabela 1 mostra a distribuição final dos formandos entrevistados.

**Tabela 1** - Distribuição dos formandos segundo a especialidade

Escola/Curso	Especialidade	Total
Artes Plásticas	Cerâmica (APC)	01
	Escultura (APE)	01
	Pintura (APP)	01
Dança	Dança Educativa (DE)	03
Música	Canto (MCL)	01
	Guitarra (MG)	01
	Piano (MP)	01

Teatro	Educação Dramática (ED)	03
<b>Total</b>		<b>12</b>

Antes de se realizarem as entrevistas, foi explicado a todos os entrevistados quais eram os objetivos da investigação e foi-lhes dada a garantia de anonimato e do sigilo das informações por eles fornecidas, cujo único propósito era a realização da presente investigação.

A entrevista foi desenvolvida com preocupações de ordem ética e, para garantir a validade dos resultados, a investigadora procurou assumir uma postura o mais possível neutra, embora tentando estimular o diálogo.

Apesar de as entrevistas terem sido previamente marcadas de acordo com a disponibilidade dos alunos, em alguns casos houve necessidade de interromper a entrevista devido à sobreposição desta com atividades extracurriculares a que os alunos tinham de comparecer. Esta interrupção e subsequente remarcação da entrevista surge como uma limitação ao trabalho realizado, uma vez que interrompe o encadeamento de ideias, quebra a relação empática estabelecida e permite que o aluno se prepare para a segunda data, pois já sabe quais os temas da entrevista, o que pode retirar a espontaneidade das respostas. Tal como previsto, as entrevistas foram realizadas nas instituições de pertença dos alunos, no período da manhã para os formandos das escolas de música, dança e teatro, e no período da tarde para os formandos em artes plásticas.

As entrevistas foram gravadas, com autorização prévia dos entrevistados, de forma a garantir fidelidade do conteúdo nos discursos dos sujeitos. Como

meio complementar das entrevistas, tomou-se nota das expressões faciais e da linguagem corporal dos entrevistados que de alguma forma fossem informativas para o assunto em análise. No decorrer das entrevistas constatou-se que os gestos constituíram uma linguagem específica de riqueza incomparável, que se revelaram uma mais-valia para o complemento das informações transmitidas oralmente. Considerou-se, portanto, que os gestos são símbolos significativos na medida em que suscitam por quem os expressa emoções e sentimentos dificilmente traduzidos em palavras. Após a realização das entrevistas foi feita uma leitura flutuante e o seu conteúdo transferido para micro processador como consta dos Apêndices 3 e 4.

### 2.2.1 Caraterização dos entrevistados

Foram assim seleccionados 12 formandos frequentando a 13ª classe no ano letivo 2010, com idades compreendidas entre os 18 e os 30 anos, com a distribuição descrita na Tabela 2.

**Tabela 2** - Entrevistados segundo o sexo e o grupo etário

Grupo etário	Sexo		Total
	Masc	Fem	
18-23 anos	4	0	04
24-28 anos	2	2	04
29-33 anos	0	4	04
<b>Total</b>	6	6	12



Como se pode verificar no Quadro 2, tratou-se de um grupo bastante jovem, embora alguns dos participantes já tivessem responsabilidades familiares. Os restantes viviam ainda com os pais e familiares, dependendo deles. Constatou-se ainda que alguns destes alunos já se encontravam inseridos no mercado de trabalho, ainda que de modo informal e nem sempre a exercer atividades ligadas à formação que frequentavam.

### **2.3.**

#### **PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

A recolha de dados é o primeiro passo de qualquer pesquisa científica, podendo ser realizada através de fontes primárias e por fontes secundárias ou pesquisa bibliográfica.

No presente estudo foram utilizadas a pesquisa documental e a entrevista individual semiestruturada. Estas técnicas, utilizadas em conjunto, permitem a recolha de um conjunto de informações valiosas que se complementam, dando mais qualidade e riqueza aos dados.

A opção por esta abordagem implicou, por si só, a observação cuidada, bom sentido de intuição, a dedução lógica e a capacidade de observar as ocorrências no ambiente natural, na tentativa de interpretar um fenómeno subjetivo, como são as expectativas e as percepções dos formandos em artes plásticas e em educação artística sobre as profissões de artista plástico e de professor de educação artística.

### **2.3.1. Pesquisa documental**

Na visão de Lakatos (1991), a pesquisa documental “é aquela em que a fonte de coleta dos dados está restrita a documentos, escritos ou não” (p. 174).

No estudo realizado foram consultados documentos oficiais das escolas a que pertenciam os participantes no estudo, dos quais foi possível extrair informações valiosas sobre o seu surgimento, funcionamento e perspectivas de futuro, tendo-se consultado relatórios, planos curriculares, planos de estudo, memorandos e outros documentos diversos a que a escola permitiu o acesso.

### **2.3.2. A entrevista individual semiestruturada**

Enquanto técnica, a entrevista individual permite a recolha de dados sobre determinado assunto através de uma relação interpessoal entre o entrevistador e o entrevistado, da qual o primeiro procura compreender as ideias, concepções ou conceitos do segundo. Tendo em conta a finalidade do nosso estudo, entendeu-se que a técnica de recolha de dados mais adequada seria a entrevista individual semi-estruturada, ou não focalizada, como também pode ser denominada (Lakatos, 1991; Quivy e Compenhoud, 2008).

Na perspectiva de Quivy e Compenhoud (2008), na entrevista semi-estruturada o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção, de modo a explorar amplamente as questões previamente elaboradas. Os autores referem como principais vantagens desta forma de entrevista:

- A possibilidade de o entrevistador adaptar o guião, alterando a sequência das questões, para alcançar os objetivos previamente traçados;
- O facto de permitir uma análise mais abrangente sobre o objeto em estudo, ampliando o grau de profundidade na exploração dos elementos recolhidos;
- A flexibilidade possibilitada pelo guião, permitindo a recolha de informações e simultaneamente a interpretação dessas informações, respeitando o quadro de referência dos interlocutores e tendo em atenção quer a linguagem verbal quer a linguagem não-verbal e as categorias que se geram.

Tal como acontece com outras técnicas de investigação, também a entrevista apresenta algumas limitações que geralmente tendem a ser contornadas com o recurso a outras técnicas. Ainda de acordo com Quivy e Compenhoud (2008), deve-se ter em atenção que:

- A flexibilidade tende a criar falsas ideias, levando o entrevistado a acreditar numa completa espontaneidade sem seguir diretivas;
- A total neutralidade do entrevistador leva ao comprometimento dos dados ou mesmo a leituras fora do contexto do estudo.

As entrevistas assumem-se como um método proeminente nas ciências sociais, sendo frequentemente usado na recolha de dados em estudos qualitativos (King e Horrocks, 2010). Apesar do seu carácter flexível, requerem uma abordagem muito sistemática de recolha de dados, análise e descrição, que

permita encontrar conclusões válidas e fidedignas (Breakwell, 2006). Variam em extensão e estruturação, conforme o que se pretende investigar, podendo ser não estruturadas (quando há um plano geral de questionamento, mas que não forma um conjunto sequenciado de perguntas com determinados vocábulos); semi-estruturadas (reportam-se a guiões que listam, na forma de tópicos e questões, os assuntos a abordar, permitindo ao investigador ser mais flexível, informal e conversacional, bem como adaptar o estilo da entrevista, a sequência e a ordem das questões para cada entrevistado); ou estandardizadas (nas quais o entrevistador coloca as questões na ordem e exatamente com as mesmas palavras escritas, preparadas com antecedência) (King e Horrocks, 2010; Rubin e Babbie, 2010).

Para além disso, esta técnica envolve a interação direta, normalmente verbal, entre o investigador e o (s) participante (s) no estudo, embora este processo não tenha de acontecer face a face (Breakwell, 2006).

#### **2.3.2.1. Construção e validação do guião de entrevista**

Articulando os objetivos do estudo com a pesquisa bibliográfica, foi construída uma versão inicial do guião, contendo questões abertas, de forma a permitir que os entrevistados viessem a transmitir com as suas palavras os seus receios, anseios e convicções.

Essa versão (Apêndice 1) foi a seguir submetida à apreciação de um especialista em ciências da educação e posteriormente aprovada. Seguidamente, e de modo a verificar a sua funcionalidade e validade, o instrumento foi testado e

apurado com base na realização de três entrevistas piloto a formandos das escolas em referência. Estas permitiram verificar que existiam questões ambíguas e algumas redundâncias que podiam inviabilizar o alcance dos objetivos traçados. Uma vez introduzida a correção desses pontos fracos, foi possível chegar à versão final do guião (Apêndice 2), a qual ficou constituída por um bloco introdutório e seis blocos temáticos, englobando diferentes tópicos amplamente interligados. Os blocos podem ser assim descritos:

### **Bloco Introdutório**

Este bloco pretendia informar o entrevistado sobre os objetivos do estudo, bem como legitimar e incentivar o entrevistado a participar na entrevista, garantindo-lhe o anonimato e a confidencialidade das informações fornecidas.

### **Blocos Temáticos**

#### *Bloco 1- Escolha da formação*

Neste bloco, a nossa intenção foi perceber que fatores poderiam ter exercido influência para que o entrevistado tivesse optado pela formação na área profissional em causa, tomando em atenção aspetos de ordem interna (motivação) e de ordem externa (influência de amigos, familiares e outros) e procurando ainda saber como a pessoa teve conhecimento da instituição de formação.

#### ***Bloco 2 - Conhecimento e avaliação do plano curricular***

Como o conhecimento do plano de estudos de determinada instituição deve servir como guia na escolha de determinada área de formação, com este

bloco foi nossa intenção indagar até que ponto os formandos haviam tido conhecimento sobre os planos de estudo das instituições de ensino e em que período tal tinha ocorrido.

### *Bloco 3 – Formação e sugestões de melhoria*

Com este bloco, pretendemos identificar as condições em que se realizava a formação em artes, desde as condições infra-estruturais, às condições materiais, às condições de trabalho e instrumentais, às condições profissionais especializadas, bem como identificar algumas sugestões de melhoria.

### *Bloco 4 - A profissionalização do artista plástico e do professor de educação artística*

Com este bloco, visávamos caracterizar a formação em artes plásticas e em educação artística, de modo a compreender a influência que a mesma poderia ter exercido nas expectativas e nas representações que os formandos tinham sobre as profissões de artista plástico e de professor de educação artística.

### *Bloco 5 - Representações sobre a profissão de artista plástico e de professor de educação artística*

Este bloco tinha por finalidade conhecer as representações que os formandos tinham das profissões de artista plástico e de professor de educação artística, através das ideias, concepções e imagens geradas no decurso e no fim da formação.

*Bloco 6 - Expectativas sobre o exercício da profissão de artista plástico e de professor de educação artística*

Era objetivo deste bloco descrever as expectativas que os estudantes em artes plásticas e em educação artística tinham sobre o futuro exercício das profissões de artista plástico e de professor de educação artística.

### **2.3.3. Período de recolha de dados**

Todo e qualquer projeto de pesquisa requer um plano de trabalho devidamente organizado e coordenado e deve ter como suporte a procura e a renovação constante de informação que em conjunto vão dando forma e corpo ao mesmo. Assim, a recolha de dados do estudo que aqui se apresenta foi realizada em duas fases no período 2009/2010, como se esquematiza na Tabela 3.

**Tabela 3** - Calendário da recolha de dados

<b>Participantes</b>	<b>Período de recolha</b>
Formandos em Artes Plásticas	Novembro/2010
Formandos em Música	Outubro/2010
Formandos em Dança	Dezembro/2010
Formandos em Teatro	Novembro/2010

Numa primeira fase, procedeu-se à recolha de informação bibliográfica e à consulta de documentos oficiais das escolas que se pretendia estudar, nomeadamente decretos, ofícios, circulares, relatórios, pautas, fichas académicas,

planos curriculares e programas. Numa segunda fase, foram realizadas as entrevistas aos formandos das escolas em estudo.

## **2.4.**

### **PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS**

#### **2.4.1. A análise de conteúdo**

Segundo Bardin (2008), a análise de conteúdo é “o conjunto de técnicas de análise das comunicações que permite obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e receção destas mensagens” (p. 40). Esta técnica não pode servir apenas para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação, pois a finalidade desta técnica é a inferência de conexões relativas às condições de produção e à identificação de indicadores, quantitativos ou não. Para Vala (2003), a análise de conteúdo é o processo de desmontagem de um discurso e da produção de um novo através de um processo de localização-atribuição de traços significativos, consequência de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise.

Bardin (2008) enumera as diferentes variantes desta técnica, de entre as quais se salienta para este trabalho a análise temática e dentro desta a análise



categorial. As categorias são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo) sob agrupamentos de um título genérico, de acordo com as características comuns desses elementos. Neste contexto, entende-se por unidade de registo a “unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 2008, p. 30).

Este autor refere ainda que a categorização não é um processo estanque, antes pelo contrário está aberto a permutas ou à criação de novas categorias e desaparecimento de outras, consoante os dados em análise. Esta situação é favorável ao investigador, uma vez que até que o processo de análise das entrevistas esteja finalizado, a categorização permite remodelações profundas ou abrangentes nas categorias inicialmente previstas. Este método centra-se na “descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (p. 37). Para criar boas categorias de análise dos dados é necessário que estas respeitem um conjunto de qualidades, assim descritas por Bardin (2008):

- Exclusão mútua – as categorias devem ser construídas para que nenhuma unidade de registo seja suscetível de pertencer a duas ou mais categorias;
- Homogeneidade – o princípio anterior depende deste, pelo que um sistema de categorias deve fazer referência a um único tipo de análise;
- Pertinência – a categoria deve adaptar-se ao material de análise em causa e relacionar-se com o quadro teórico-conceptual retido. O sistema de

categorias deve refletir as intenções do investigador, os objetivos da análise e/ou corresponder às características das mensagens;

- Objetividade e fidelidade – o organizador da análise deve definir claramente as variáveis com que irá trabalhar, bem como clarificar os índices que determinam a entrada de um elemento numa categoria.
- Produtividade – um conjunto de categorias é produtivo se trazer resultados enriquecedores a respeito das inferências, novas hipóteses e dados fiáveis.

No caso específico do trabalho que aqui se apresenta, procedeu-se da seguinte forma para a análise das entrevistas: ouviram-se as entrevistas e fez-se um levantamento inicial dos conteúdos respondidos pelos formandos. Seguiu-se a transcrição integral das mesmas e a sua leitura permitiu a emergência das categorias de análise, em concordância com os objetivos previamente delineados. Fez-se um inventário destinado a isolar ou agrupar os elementos e proceder à classificação dos mesmos, tendo sido organizados de acordo com a mensagem que transmitiam. Por fim procedeu-se ao recorte dos discursos em segmentos do qual resultou a matriz de categorização representada na Tabela 4. Esta matriz é global, no sentido em que resulta da reunião de duas matrizes parciais, uma emergente da análise de conteúdo aos três formandos de artes plásticas e outra da análise aos nove formandos de educação artística (três de música, três de dança e três de teatro). A primeira matriz referida pode ser consultada no Apêndice 03 e a segunda no Apêndice 04.

**Tabela 4** – Matriz de categorização global e final das entrevistas realizadas aos participantes

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. Escolha da formação	1.1. Motivações para o curso	1.1.1. Opção deliberada pelo curso 1.1.2. Escape para não ficar fora do sistema educativo
	1.2. Influências para a escolha do curso	1.2.1. Família ou amigos 1.2.2. Ninguém
2. Conhecimento do plano curricular	2.1. Currículo de formação	2.1.1. Falta de conhecimento do currículo 2.1.2. Falta de conhecimento das competências de formação
3. Dificuldades de formação e sugestões de melhoria	3.1. Dificuldades próprias	3.1.1. De ordem pessoal 3.1.2. Falta de pré-requisitos e habilidades
	3.2. Dificuldades de ordem institucional	3.2.1. Falta de espaços adequados à formação 3.2.2. Falta de políticas para a promoção dos formandos
	3.3. Dificuldades a nível de recursos materiais	3.3.1. Falta de materiais para a formação 3.3.2. Falta de atualização do material existente
	3.4. Dificuldades a nível do quadro docente	3.4.1. Falta de professores das especialidades 3.4.2. Falta de cursos de superação e de capacitação para o pessoal docente
	3.5. Dificuldades ao nível da organização interna da escola	3.5.1. Ausência de controlo e inspeção dos professores pela instituição 3.4.2. Falta de condições de trabalho
	3.6. Sugestões de melhoria nos cursos de formação	3.6.1. Melhorias a nível dos currículos de formação 3.6.2. Expansão dos cursos em termos de especialidades e níveis de formação
4. A profissionalização do artista plástico e do professor de educação artística	4.1. O exercício das profissões de artista plástico e de professor de educação artística	4.1.1. Falta de bases técnicas, nomeadamente prática pedagógica 4.1.2. Dificuldades de acesso ao mercado de trabalho

<p>5. Representações sobre a profissão de artista plástico e de professor de educação artística</p>	<p>5.1. Imagens da profissão de artista plástico e de professor de educação artística</p>	<p>5.1.1. Desvalorização e desprestígio social da profissão de artista plástico e de professor de educação artística 5.1.2. Dicotomia artista plástico <i>versus</i> professor de artes plásticas e artista <i>versus</i> professor de educação artística</p>
<p>6. Expectativas sobre o exercício das profissões de artista plástico e de professor de educação artística</p>	<p>6.1. Motivações para exercer as profissões de artista plástico e de professor de educação artística</p>	<p>6.1.1. Gosto e vocação 6.1.2. Existência de mercado, embora com predomínio da concorrência desleal</p>



# **CAPÍTULO 3**

## **RESULTADOS**

### 3.1.

## APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentam-se os temas derivados da análise de conteúdo efetuada, seguindo a ordem da matriz de categorização. Associadas a cada tema, serão apresentadas, através de um conjunto de tabelas, as categorias, cujos nomes correspondem aos títulos das tabelas e respectivas subcategorias. São ainda incluídos nas tabelas referenciadas indicadores dando conta da frequência com que essas subcategorias surgiram representadas nos discursos dos entrevistados plasmadas em unidades de sentido consideradas relevantes para a definição de cada subcategoria, sem considerar a existência de repetições de significados no contexto de cada subcategoria e de cada entrevistado. Para além de frequências globais, tendo por base o número total de entrevistados (12), surgirão também frequências parciais, com a seguinte codificação: **AP** (total 03) – para frequências relacionadas com os formandos de Artes Plásticas; **EA** (total 09) – para frequências relacionadas com os formandos de Educação Artística (Música, Dança e Teatro).

### 3.1.1. Escolha da formação

No caso deste tema, será apresentada evidência respeitante às categorias “Motivações para o curso” (Tabela 5) e “Influências para a escolha do curso” (Tabela 6).

**Tabela 5 – Motivações para o curso**

<b>Subcategorias</b>	<b>Frequência</b>
Opção deliberada pelo curso	<b>10</b> (03 AP + 07 EA)
Escape para não ficar fora do sistema educativo	<b>02</b> (02 EA)

Na análise desta categoria (“Motivações para o curso”), foi possível identificar alguns importantes motivos que terão contribuído para que os entrevistados tivessem optado pelo curso de formação que frequentavam. De acordo com as respostas obtidas, a maioria dos entrevistados optou deliberadamente por aquele tipo de curso (formação em arte) por, alegadamente, gostarem desta área de estudos, alguns por paixão e para aumentarem os conhecimentos neste domínio do saber, uma vez que já haviam estado ligados à arte, como o pareciam evidenciar testemunhos como os que se exemplificam:

“Já fazia dança, mas de uma forma empírica, então chegou uma fase em que eu quis, e quis mais, então como eu vi abertura da escola optei em vir fazer a formação”. (DE1)

“Quando comecei a praticar a modalidade de teatro, então vi a necessidade de me formar nessa área teatral”. (ED1)

Apenas dois dos entrevistados, formandos de educação artística (EA), afirmaram que a sua opção pelo curso, e conseqüente acesso à instituição, havia resultado de uma situação de recurso, funcionando como um “escape” por conta da dificuldade de vagas nas instituições que prioritariamente pretendiam frequentar:

“Eu não queria parar e as escolas já estavam fechadas, então apareceu a academia que ainda tinha inscrições abertas, aqui era a única e entrei”. (MP)

Na década de 90, a falta de vagas para o ingresso no ensino médio coincidiu com a abertura dos cursos de arte nas escolas nacionais de formação artística, nomeadamente de dança, música e teatro, originando um fluxo de pessoas para a frequência das mesmas (Neto, 2005).

**Tabela 6 – Influências para a escolha do curso**

<b>Subcategorias</b>	<b>Frequência</b>
Família ou amigos	<b>09</b> (03 AP + 05 EA)
Ninguém	<b>04</b> (04 EA)

As influências que os entrevistados tinham tido de familiares ou amigos na opção pela área das artes estiveram também relacionadas com o chamado da vocação que os seus familiares apresentavam, como o parecem atestar as opiniões abaixo incluídas:

“Porque ele é que tinha descoberto que eu tinha esse dom de desenhar, então trouxe-me à escola de arte”. (APE)

“Eu já gostava de música, já sonhava um dia fazer um curso médio ou superior de música, mas não sabia que no país havia uma escola de formação artística”. (MCL)

Houve, no entanto, quem afirmasse que não havia tido influência de ninguém. Os entrevistados assumiram ainda que tiveram conhecimento das escolas de artes através dos meios de comunicação social, além dos seus familiares e amigos, e que foi devido a essa divulgação que se inscreveram nos cursos.



### 3.1.2. Conhecimento do plano curricular

No que se refere a este tema, apenas será considerada a categoria “Currículo de formação” (Tabela 7).

**Tabela 7 – Currículo de formação**

<b>Subcategorias</b>	<b>Frequência</b>
Falta de conhecimento do currículo	<b>11</b> (02 AP + 09 EA)
Falta de conhecimento das competências de formação	<b>09</b> (03 AP + 06 EA)

No início de qualquer formação, é crucial o conhecimento do currículo pelo qual a mesma se rege, para que os interessados possam, não só orientar o futuro, mas estar melhor habilitados para a mesma. Assim, constatou-se que havia alguma falta de conhecimento em torno de aspetos como currículo, calendário e horário. Pareceu claro que, de entre os entrevistados, mesmo aqueles que afirmaram conhecer o currículo apresentaram alguma dificuldade quando questionados se sabiam o que era o currículo de formação. Prova disso foi que as respostas estiveram em torno das definições de calendário e horário escolar como mostra o excerto abaixo:

“É aquele que sai todos anos no princípio do ano”. (ED1)

“Não sabíamos; por exemplo, quando entrei aqui na escola, eu achava que aquilo eram algumas atividades extracurriculares; eu não sabia que era ensino médio”. (DE3)

Esta situação é particularmente relevante, pois não é comum haver esclarecimentos dessa natureza nas instituições de ensino, nem tão pouco é usual fornecer o currículo a quem o solicite devido a excessos de burocracia.

Para além disso, foi notório algum desconhecimento sobre o tipo de formação que as instituições de ensino ofereciam, bem como sobre o perfil de saída dos formandos. Essa ausência de informação acabou por condicionar as expectativas individuais e coletivas do grupo.

Apesar de haver denominadores comuns, constatou-se que os entrevistados divergiram na abordagem que fizeram: de um lado, estavam alguns que afirmavam conhecer as competências da formação; do outro, estavam aqueles que afirmavam não as conhecer, como é o caso do seguinte exemplo:

“Não! Não sabia de nada, nada, zero, zero”. (MG)

Esta situação estava em concordância com a realidade, pois constatou-se que ao longo dos anos os planos de estudo da instituição foram sendo alterados e adquirindo novos contextos, tanto que houve quem afirmasse que no princípio da formação não existia um plano devidamente detalhado:

“Isto é assim ao longo do tempo que eu me apercebi não era lá tão eficaz foi mudando, ora era uma coisa depois outra e assim foi. Então parecia que tinham que dar tudo e nem estava assim nada bem programado”. (MG)

Por outro lado, mesmo no seio daqueles que afirmaram ter conhecimento do currículo e das competências de formação, constatou-se que no princípio da formação apenas foram informados que o perfil da sua formação se destinava à formação profissional de artistas nas mais diversas áreas (atores, bailarinos ou cantores):

“Nós sabíamos que havíamos de fazer cinema, teatro e não esse curso que é teatro, educação e interpretação dramática”. (ED1)

As opiniões dos entrevistados em artes plásticas foram no sentido de que a desarticulação estava diretamente ligada à ausência de disciplinas consideradas chave para cada uma das especialidades. Esta referência estava em concordância com a noção de que os entrevistados foram adquirindo ao longo dos anos de formação sobre as disciplinas base do curso. Segundo os mesmos, além de terem pouca carga letiva, deveriam ser lecionadas tendo em atenção a especificidade de cada curso, como o revelam as palavras abaixo:

“Tinha algumas disciplinas em excesso como matemática, química e física, mas a disciplina que deveria continuar é a estética”. (APE)

Já os entrevistados em educação artística, além da desarticulação do currículo, acrescentaram a incoerência que se registava a nível dos conteúdos lecionados, bem como a nível da distribuição da carga horária de algumas disciplinas, como se pode confirmar abaixo:

“O professor hoje, é isso, depois vem, é outra disciplina então tinha muita coisa que aparecia de repente e depois diziam: vocês também têm que dar isso ou aquilo. Foi muito complicado mesmo”. (ED3).

“Só que faltaram algumas disciplinas, como mais ballet que nós tínhamos pouco, tínhamos duas vezes por semana, composição coreográfica, nós também tínhamos pouco”. (DE3)

De acordo com os entrevistados esta desarticulação devia-se ao facto de funcionarem em simultâneo dois planos curriculares e ainda à inexistência de linhas delimitadoras do tipo de ensino que se pretendia na altura. Tais considerações a respeito do plano de estudos deveram-se em grande parte à própria desestruturação e desarticulação em torno do perfil de formação, cujas metas delineadoras não estavam claras.

### 3.1.3. Dificuldades de formação e sugestões de melhoria

Relativamente a este tema, será apresentada evidência referente às categorias “Dificuldades próprias” (Tabela 8), “Dificuldades de ordem institucional” (Tabela 9), “Dificuldades a nível de recursos materiais” (Tabela 10), “Dificuldades a nível do quadro docente” (Tabela 11), “Dificuldades ao nível da organização interna da escola” (Tabela 12) e “Sugestões de melhoria nos cursos de formação” (Tabela 13).

**Tabela 8 – Dificuldades próprias**

<b>Subcategorias</b>	<b>Frequência</b>
De ordem pessoal	<b>12</b> (3 AP + 9 EA)
Falta de pré-requisitos e habilidades	<b>05</b> (3 AP + 2 EA)

Dos testemunhos recolhidos houve clara unanimidade em atribuir dificuldades de ordem pessoal sobretudo a razões como a falta de meios financeiros para a sobrevivência e subsistência (alimentação, vestuário, transporte e preferencialmente a aquisição de material de apoio e materiais específicos à formação), bem como a condicionantes socioafetivas. Estas devem-se, fundamentalmente, ao facto de os entrevistados serem bastante jovens e de a maior parte deles ainda não exercer nenhuma atividade remuneratória, originando problemas financeiros acrescidos:

“ O problema de dinheiro foi mesmo grave”. (ED1)

“A minha principal dificuldade foi de táxi, ter de acordar muito cedo para chegar aqui”. (DE2)

“Depois, vêm também as finanças, que era preciso para vir e ir, comprar material assim, assim...”. (MP)

Num outro âmbito, foi também apontada a existência de problemas afetivos e estados de frustração, muito devidos à falta de incentivos por parte de familiares, da sociedade geral e até mesmo dos professores:

“Não viste mais nada p’ra escolher? É mesmo música? A música vai-te levar onde?” (MCL)

Outros problemas também referidos têm a ver com estereótipos e preconceitos, os quais constituem a causa principal para situações de exclusão destes indivíduos, como se verifica nestes testemunhos:

“Quando eu tinha 15/16 anos, era muito magrinha, mas quando entrei aqui na escola já era mais cheiinha, as professoras diziam que não, que não dá! Tem que emagrecer”. (DE3)

“No princípio, devido às rastas que eu tenho. Eu sou rasta”. (MG)

Como podemos inferir a partir destes discursos, existem estereótipos e preconceitos associados à formação e aos formandos em educação artística que constituem verdadeiros obstáculos à existência de relacionamentos saudáveis, contribuindo para fazer baixar a autoestima do indivíduo, afastando-o do grupo. De acordo com os entrevistados que viveram essa situação, a convivência e persistência foram dois aliados para que os professores e colegas os respeitassem e aceitassem a sua maneira de ser e de estar.

Outra dificuldade manifestada diz respeito ao relacionamento professor-aluno, afirmando os entrevistados que alguns professores tentavam, por meio da coerção psicológica ou intimidação, induzir o aluno a desistir por suposta falta de vocação:

“A professora me disse que eu não estava em condições para ir até ao fim nessa especialidade, que eu tinha de trocar. A professora dizia: troca, troca, troca, a tua voz não dá para esta especialidade de canto lírico”. (MCL)

“Na aula ele apresentou-se: «para quem não me conhece eu sou o professor Sissuama o anjo da morte». Eh! Fiquei assim! Anjo da morte? Então, aqui é muito difícil. Vim no inferno, vim no inferno. Fiquei muito disperso com essas palavras dele. (MP)

Professores havia, ainda, que pareciam desrespeitar os alunos, como o pretenderam alegar os entrevistados, com testemunhos como os seguintes:

“Nós temos alguns professores que acham que podem falar de qualquer maneira com os alunos e o aluno não pode falar nada. (ED1)

“Quando a pessoa não faz do jeito que ele acha que tem que ser fica aí a faltar ao respeito aos alunos.” (ED3)

Segundo alguns entrevistados, houve professores que foram ainda mais longe, tendo mesmo chegado à agressão física:

“Uma chapada na cara do aluno enfim [pausa]... na cara do aluno”. (ED1)

“Já houve, bateram já, os professores não tiveram essa paciência de fazer isso... agredir os alunos” (ED2)

No que tem a ver com a falta de pré-requisitos e de habilidades específicas, particularmente de ordem técnica, esta lacuna foi sobretudo apontada pelos formandos de artes plásticas e por dois de educação artística (música). O testemunho de um destes últimos encontra-se a seguir transcrito:

“Não sabia que teria de ler pautas, não sabia que tinha que solfejar, nem sabia que tinha que tocar piano. Foi algo novo, daí que veio a dificuldade”. (MG)

Situações como a anterior terão provocado algum desconforto e levado a que os formandos que as vivenciaram fossem preteridos em detrimento daqueles

que aos olhos dos professores estavam mais bem preparados, ou seja, tinham algum conhecimento (nomeadamente habilidades técnicas) sobre a formação:

“Praticamente eu entrei crú, então a professora apegava-se mais naqueles que já tinham um básico, até posso dizer que alguns colegas ficaram pelo caminho, ficaram desmoralizados”. (MCL)

“O professor vai ter mais com os que ele acha podem caminhar com ele e menos com os que acha que não”. (MG)

**Tabela 9 – Dificuldades de ordem institucional**

<b>Subcategorias</b>	<b>Frequência</b>
Falta de espaços adequados à formação	<b>10</b> (01 AP + 09 EA)
Falta de políticas para a promoção dos formandos	<b>04</b> (03 AP + 01 EA)

Como foi já assinalado, a falta de espaços adequados para a formação artística em Angola é, por enquanto, um forte constrangimento do sistema educativo do país. Não admira, desse modo, que também os entrevistados se lhe tenham referido, por unanimidade, como a principal dificuldade de ordem infra-estrutural que apontavam à sua formação.

Tendo em consideração que cada especialidade requer um espaço específico, não é necessário fazer um grande esforço para perceber que as estruturas das escolas de arte apresentavam a esse respeito notórias carências, até por exigirem condições diferenciadas para o seu exercício.

Foi na verdade consensual entre os entrevistados que as escolas de formação artística não tinham condições para a formação que ofereciam, padecendo, nomeadamente, de falta de espaços:

“Depois o espaço aqui não chega; somos muitos e trabalhamos coisas diferentes, então essa mistura às vezes complica” (APE)

No caso dos entrevistados em educação artística, por exemplo, a situação foi considerada particularmente agravada pelo facto de as três escolas partilharem um mesmo espaço que, para além de tudo, não possuía as características de escola de arte. Mas, como se tem vindo a assinalar, a falta de estruturas não se resumia ao espaço em si, estendia-se também à ausência e forte carência de materiais básicos que possibilitem uma formação adequada e facilitem as aprendizagens de cariz mais técnico.

Os formandos em artes plásticas foram, por seu lado, de opinião que a falta de políticas adequadas não se resumia apenas à ausência de mecanismos de proteção ao jovem artista, mas se manifestava sobretudo na ausência de políticas de inclusão no mercado de trabalho. Ficou ainda clara a falta de capacitação e de troca de experiências a nível nacional ou internacional.

Não muito diferenciados das opiniões precedentes, estiveram os entrevistados em educação artística quando referiram não receber apoio das instituições de tutela, no caso o Ministério da Cultura (MINCULT) e o Ministério da Educação (MEC), no acesso ao mercado, motivo para o qual apontaram a ausência de disciplinas de artes ao nível do currículo do 1º Ciclo e a falta de políticas de encaminhamento para os profissionais dessa área, como o ilustra o testemunho seguinte:

“Eu gostaria que, quando terminássemos, o MEC nos enquadrasse numa das escolas”. (ED3).

Neste aspeto, as palavras dos entrevistados estão em concordância com a opinião de Mixinge (2009), Sousa e Salvador (2009) e Van-Dúnem (2003),



quando reforçam a necessidade de se encontrarem meios que favoreçam a entrada dos técnicos especialistas em escolas ou outros trabalhos onde possam aplicar as suas aprendizagens, de forma a colmatar a lacuna existente no que concerne às disciplinas artísticas.

**Tabela 10** – Dificuldades a nível de recursos materiais

<b>Subcategorias</b>	<b>Frequência</b>
Falta de materiais para a formação	<b>12</b> (03 AP + 09 EA)
Falta de atualização do material existente	<b>2</b> (01 AP + 01 EA)

De um modo geral, todos entrevistados afirmaram que ao longo da formação se debateram com dois grandes tipos de dificuldades materiais, a saber: falta de recursos didáticos (próprios ou da instituição) para apoio à formação e falta de recursos financeiros (dos próprios ou da instituição) para atualização do material existente. Bem ilustrativo de tal situação é o testemunho:

“Nós todos não temos materiais: cavaletes, barras, mas nós, como escultores, precisamos de ferro e de outras coisas mais específicas, máquinas mais apropriadas, produtos que aqui, às vezes, não estão disponíveis no mercado e, se estiverem, são muito caros”. (APE)

Ainda a este nível, outra dificuldade apresentada especificamente pelos formandos em dança foi a falta de um aparelho de som. Os diversos recursos (áudiovisuais, vídeos, aparelho de som, televisor, entre outros) que o professor de dança necessita são indispensáveis para o processo de ensino e aprendizagem nesta área de formação. O uso destes aparelhos constitui, assim, um instrumento de trabalho fundamental para qualquer aula de dança. Note-se o que um entrevistado declarou:

“Tinha uma época, que nós não tínhamos aparelho, fazíamos aulas sem música. A professora tinha que cantar com a boca era muito difícil apanhar a professora a cantar sem aparelho”. (DE2)

Este testemunho evidencia claramente as condicionantes no processo de aprendizagem das disciplinas artísticas e reforça a ideia de estes constrangimentos serem extensivos às demais áreas.

As respostas obtidas permitiram ainda apontar a falta de infraestruturas como bibliotecas e salas de informática que permitissem um acompanhamento mais detalhado dos progressos académicos a nível de cada especialidade, como inferir a partir dos seguintes excertos:

“Não há também livros onde possamos acompanhar os últimos desenvolvimentos científicos, depois, como dizer, não temos cá um lugar onde possamos ver as coisas que se fazem noutros lugares, não temos um ateliê, é mesmo tudo falta”. (APE)

“Acho mesmo que, a partir da nossa formação, a primeira coisa mesmo são os materiais... aqui tem poucos livros que falam de dança, não tem... temos de ter uma biblioteca, nunca conseguimos esses vídeos de dança mesmo, nunca conseguimos ver esses vídeos antigos de dança, livros”. (DE2)

**Tabela 11 – Dificuldades a nível do pessoal docente**

<b>Subcategorias</b>	<b>Frequência</b>
Falta de professores das especialidades	<b>09</b> (09EA)
Falta de cursos de superação e de capacitação para o quadro docente	<b>03</b> (03AP)

Ao analisar esta categoria, constatou-se que existia uma diferença de ponto de vista entre os dois grupos de entrevistados. Enquanto os formandos em artes plásticas afirmaram não ter dificuldades ao nível do pessoal docente, no sentido amplo pelo facto de a maior parte dos professores existentes terem formação na área, os formandos em educação artística afirmaram que a falta de

professores da especialidade, bem como a existência de professores mal preparados eram os fatores que contribuíam para uma formação com pouca qualidade.

“Tínhamos disciplinas em que não tínhamos professores dessas mesmas disciplinas”. (DE1)

Esta situação fazia com que um professor tivesse a seu cargo duas tarefas, sobrecarregando-o, ou ainda que exercesse funções que não lhe competiam, como o ilustra o exemplo a seguir:

“A professora de canto ensina as técnicas, depois vai ao piano, quando o aluno falha, sai do piano, volta no aluno; é nesse aspeto que tem de melhorar”. (MCL)

“Nós estamos a precisar de pianista acompanhante, até agora não temos pianista acompanhante”. (MCL)

É compreensível que a especificidade de cada curso exija que estejam criadas todas as condições para que o exercício pedagógico tenha qualidade. No exemplo apresentado, a prática de canto exige a presença de dois professores especialistas que desempenham tarefas específicas, mas que se complementam. Das respostas obtidas pode inferir-se que, nestas escolas, ocorreram com frequência situações anómalas, o que pode ter contribuído para um processo de ensino e aprendizagem deficitário.

A atualização constante do quadro docente opera como a alavanca para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Nesse âmbito, os entrevistados afirmaram haver necessidade de o quadro docente se atualizar nas especialidades existentes, de forma a garantir melhorias na formação:

“Mas é preciso actualização deles, para nós também melhorarmos os nossos trabalhos”. (APE)

Qualquer processo de aprendizagem (e a artística, em particular) privilegia uma construção pelo aluno a partir das suas experiências e vivências e não tanto a partir da ideia fixa do professor, encarado como único detentor do conhecimento.

Os formandos de educação artística entrevistados revelaram existir, em seu entender, um vazio no que toca à capacitação dos professores, fundamentalmente ao nível da transmissão de conhecimentos:

“Aquilo que verdadeiramente deviam ensinar, nem todos ensinam, mas há professores que ensinam coisas que actualmente já não se usam, principalmente nas práticas de teatro”. (ED2)

“Eu penso que devia ter professores capacitados, formados na área”. (ED3)

Como mostraram Sousa e Salvador (2009), a actualização e superação dos professores é imprescindível, porquanto os docentes tendem a acomodar-se na utilização dos métodos e técnicas aparentemente mais fáceis ou comumente chamados de tradicionais.

**Tabela 12** – Dificuldades ao nível da organização interna da escola

<b>Subcategorias</b>	<b>Frequência</b>
Ausência de controlo e inspeção dos professores pela instituição	<b>12</b> (3 AP + 9 EA)
Falta de condições de trabalho	<b>12</b> (3 AP + 9 EA)

Sobre esta categoria, as palavras dos entrevistados reforçaram a ideia de que havia uma certa ausência de controlo junto dos professores por parte das

instituições de tutela. Essa falta de controlo e inspeção esteve na origem de irregularidades ao longo das aulas, desde a falta de cumprimento do plano de aula

“O professor de atuação que nós temos, o professor P., nunca dá 1 hora de aula. Quer dizer, dá assim um cheirinho, como os miúdos dizem, e vai embora”. (ED3)

à desarticulação dos conteúdos ministrados e

“É mais nas aulas parece que a matéria não tem correspondência, hoje vem dá isso, amanhã já vem com outra coisa que não tem nada a ver, então parece que o programa está desestruturado. Então parece que estamos a estudar por adivinhas”. (ED2)

à introdução de disciplinas fora da sequência normal, de acordo com o currículo de formação, e até às situações de desrespeito e agressão que anteriormente foram referidas.

“Houve disciplinas que nós não demos; na altura que íamos terminar os 4 anos, conseguiram-se alguns professores”. (DE1)

Esta situação era derivada de uma gestão pouco eficiente e caracterizada por comportamentos apáticos e de desinteresse por parte dos dirigentes escolares. A falta de correspondência entre os órgãos de gestão e de execução provocou uma lacuna entre os intervenientes do processo educativo.

Como foi já referido, a falta de condições estruturais ressentia-se tanto no corpo docente como no discente. Houve, em suma, unanimidade entre os entrevistados relativamente aos seguintes aspetos: falta de recursos de ensino, falta de materiais específicos de trabalho, falta de material didático e falta de espaços para a produção e exercitação de cada uma das especialidades.

**Tabela 13 – Sugestões de melhoria nos cursos de formação**

<b>Subcategorias</b>	<b>Frequência</b>
Melhorias a nível dos currículos	<b>12</b> (03 AP + 09 EA)
Expansão dos cursos em termos de especialidades e níveis de formação	<b>04</b> (01 AP + 03 EA)

Nesta categoria constatou-se que os entrevistados consideravam, por unanimidade, que os planos de estudo vigentes na altura da formação continham incoerências de várias ordens, razão que os levou a fazer sentir a necessidade da introdução urgente e imperiosa de melhorias nos cursos em causa. Na sua opinião, essas melhorias deveriam passar, em primeiro lugar, por reformulações a efetuar nos planos de estudo em si, seguindo-se mudanças substanciais nas condições de trabalho e todas as restantes já afloradas nos pontos precedentes. O testemunho que a seguir se apresenta constitui um bom exemplo dessa percepção de necessidade de melhoria:

“Tudo passa por uma melhor programação sobre os currículos. Quando se conseguir realmente definir o currículo exato dos cursos de dança. Acho que esse seria o passo inicial”. (DE1)

Numa outra vertente, as percepções dos entrevistados convergiram para a necessidade de se implementar e regularizar o ensino das artes no país. Na sua opinião, a especificidade deste tipo de formação requer a sua aprendizagem desde tenra idade, como se constatou pelo testemunho abaixo:

“É verdade que nós não deveríamos ter essa formação nessa idade, deveria ser desde tenra idade, deveria ser lá pelos 5, 6 anos de idade que poderíamos ter essa formação. Isso fez com que tivéssemos muitas dificuldades, termos aulas de educação musical numa idade já um pouco elevada”. (MG)

Reconheceu-se que, para que tal aconteça, é necessário que se faça um investimento sério na expansão desta modalidade de ensino, quer a nível elementar quer a nível superior, por um lado, e por outro, o acréscimo de mais especialidades nos cursos existentes.

“Aumentar o número de especialidades, porque nós, na música, só temos três, o que é muito pouco, porque há pessoas que estão aqui e querem outras áreas”. (MP).

“Eu acho que haveriam de ter mais cursos, mas deviam ser trazidos mais professores lá de fora para trocar experiências”. (DE3)

Outro aspeto apontado como melhoria foi a necessidade da redução do número de estudantes por turma devido à especificidade da formação:

“As aulas de canto, tem que ser individual, mesmo nesse aspcto a escola tem mesmo que melhorar e, por outro lado, temos sempre que ter professores acompanhantes de piano”. (MCL)

Foi também relevante o facto de os entrevistados terem mencionado a ausência de espetáculos académicos para apresentação das obras aprendidas ao longo de cada ano. Realizava-se apenas um espetáculo de fim de ano que era extensivo às quatro áreas do saber, mas apenas num espetáculo não é possível avaliar a performance dos formandos, como o pretende mostrar o seguinte excerto:

“Podiam-se fazer sempre atividades para nós podermos ver como é que estamos, se evoluímos ou quê! Não é só isso que fazem no fim do ano, ali não vimos nada porque é já no fim, vão corrigir mais o quê?” (ED1)

Os espetáculos pedagógicos nessa vertente de formação funcionam como um modelo de constatação das aprendizagens.

### 3.1.4. A profissionalização do artista plástico e do professor de educação artística

No que se refere a este tema, foi considerada apenas a categoria “O exercício das profissões de artista plástico e de professor de educação artística” (Tabela 14).

**Tabela 14** – O exercício das profissões de artista plástico e de professor de educação artística

<b>Subcategorias</b>	<b>Frequência</b>
Falta de bases técnicas, nomeadamente prática pedagógica	<b>08</b> (08 EA)
Dificuldades de acesso ao mercado de trabalho	<b>12</b> ( 03 AP + 09 EA)

Como se pode observar, apenas os formandos em educação artística se referiram à falta de bases técnicas, com particular acuidade para prática pedagógica, que sentiam possuir, em resultado de uma formação inicial que consideravam deficitária. Já os entrevistados em artes plásticas eram de opinião que lhes haviam sido conferidas as bases necessárias para o exercício da profissão para que se preparavam, bem como manifestaram claramente a sua forte motivação para exercê-la, como o evidenciam os seguintes relatos:

“Adquiri [satisfação] sempre principalmente na minha especialidade de cerâmica”. (APC)

“É assim eu sou escultor mas em casa também pinto, sou escultor e pintor ao mesmo tempo”. (APE)

Porém, apesar de esses formandos de artes plásticas se considerarem, desse modo, apetrechados para o exercício da profissão, foram de opinião que a



falta de apoio da instituição da tutela constituía um obstáculo à sua efetiva profissionalização.

Já os alunos de educação artística (oito) fizeram questão de fazer notar as dificuldades que iriam ter para exercer a profissão de professor, muito por causa das expectativas criadas no início da formação, em que apareciam mais formatados como como artistas do que como professores, carecendo de bases sólidas para o exercício da docência:

“Não professora, sinceramente para lecionar arte acho que não”. (ED3)

“Bases necessárias? Não!” (EMP)

Quando questionados sobre a sua real motivação para exercer a profissão de professor, notou-se, talvez sem surpresa, certa ambiguidade nas respostas. Essa contraposição ou mudança deveu-se, em parte, às condicionantes do mercado de trabalho e fundamentalmente ao facto de considerarem haver necessidade em dar o seu contributo para melhorar o trabalho que se tem feito em torno da arte.

Entretanto, um aspeto particularmente relevante neste grupo e já recorrentemente focado residiu no facto de ter sido entre eles consensual que o número de aulas de prática pedagógica a que foram submetidos havia sido muito reduzido:

“As aulas de prática pedagógica podiam ser mais, acho que não foram, acho que foram poucas aulas de prática”. (DE1)

É de conhecimento geral que a prática pedagógica é o processo em que o formando mobiliza saberes e coloca em prática os conhecimentos adquiridos ao

longo da sua formação. De acordo com os entrevistados, a carga horária dessa disciplina era um dos fatores que tornaria vulnerável o seu fraco desempenho a nível da docência, podendo passar por aqui parte da indução da sua relutância em virem a ser professores.

As dificuldades de acesso ao mercado de trabalho foram, por outro lado, apontadas por unanimidade pelos entrevistados como constituindo o principal constrangimento a vencer no caminho da profissionalização. Essas dificuldades não se restringiram somente a problemas de acesso a um local de trabalho, mas sobretudo à permanência segura nesse trabalho, como os excertos abaixo elucidam:

“Mas é difícil, já estão lá todos que fazem mesmo, que não passaram aqui, vais entrar como? (APP)

“Nós encontramos dificuldades principalmente para saber como pessoas como nós podem entrar no mercado para começarmos a sobressair”. (APC)

Ficou demonstrado por estes testemunhos que a própria desregulação do mercado de trabalho tornava difícil o seu acesso, em benefício daqueles que faziam da arte um negócio emergente.

Já na opinião dos futuros professores, a falta de apoio da instituição de tutela no encaminhamento ou a falta de políticas de proteção a esta classe de profissionais foi o principal aspeto referido. As dificuldades foram caracterizadas em duas perspetivas: por um lado, a ausência dessas vertentes de formação como disciplinas no currículo do ensino para o 1º ciclo; por outro lado, a falta de conhecimento sobre as competências e o perfil de formação, como se pode ver nos testemunhos abaixo:

“As artes não estão assim como disciplinas, a música está na primária mas quem dá essa cadeira não é uma pessoa que passou aqui. Tu encontras já tudo lotado vais passar de onde”. (MCL)

“Te contratei dois meses até o fim do ano, vais formar a coreografia e apresentamos”. (DE2)

Apesar de os domínios da música e das artes plásticas constarem no plano de estudos, na vertente das disciplinas de educação musical e educação visual e plástica, as vagas já se encontravam cobertas por técnicos que, na maior parte das vezes, não possuíam formação na área, constituindo um entrave para a entrada dos formandos na vertente artística.

### **3.1.5. Representações sobre a profissão de artista plástico e de professor de educação artística**

Deste tema emergiu apenas a categoria “Imagens da profissão de artista plástico e de professor de educação artística” (Tabela 15).

**Tabela 15** – Imagens da profissão de artista plástico e de professor de educação artística

<b>Subcategorias</b>	<b>Frequência</b>
Desvalorização e desprestígio social da profissão de artista plástico e de professor de educação artística	<b>12</b> (03 AP + 09 EA)
Dicotomia artista plástico <i>versus</i> professor de artes plásticas e artista <i>versus</i> professor de educação artística	<b>12</b> (03 AP + 09 EA)

Nesta categoria, os entrevistados foram unânimes em afirmar que o estabelecimento de dicotomias profissionais entre a profissão de artista plástico ou de artista (música, teatro e dança), por um lado, e a de professor de artes ou de

educação artística, por outro, era um problema geral da sociedade, assente na falta de reconhecimento e de incentivos a estes grupos de profissionais. Na sua opinião, esta situação deve-se, em muito, à falta de conhecimento da sociedade sobre o que é a arte e para que serve, sobre o que é o artista e que funções desempenha na sociedade, dando origem a estereótipos e preconceitos como os apontados nos excertos seguintes:

É duro porque te “olham como louco”. (ED2)

“Olham-te como se não fosses ninguém, como aquele cantor Yanick cantou.”

“Perguntam coisas do tipo: mas não viste mais nada para fazer?”. (APP)

A inexistência de uma política de regulação do mercado de trabalho e de políticas de proteção a este grupo de profissionais foram fatores apontados como principais causadores da situação anterior, como o ilustra o seguinte testemunho:

“Ainda é um mercado pobre, ainda é um mercado furado, onde os técnicos que estão a ser formados nessa área têm que saber como cozê-los”. (MG)

Para os formandos das áreas de teatro e dança acresce o facto de as mesmas estarem ausentes do currículo formal do 1º ciclo, o que leva esses profissionais a serem relegados para segundo plano e somente considerados ou chamados para situações pontuais como as atividades que se realizam no final de cada ano letivo:

“Música ou artes plásticas existe na primária, mas teatro nada, é só para atividades quando acaba o ano, não é como disciplina, então é muito complicado mesmo. Quem te contrata?” (ED3)

“O que acontece normalmente são mais os colégios, os próprios colégios que só querem professores de dança no final de ano, para preparar o festival de final de ano”. (DE2)

A análise de conteúdo permitiu, por outro lado, verificar que, entre os entrevistados, havia uma clara separação entre o que entendiam por ser artista e por ser professor de educação artística ou professor de arte. Os entrevistados pareciam, a esse respeito, não se reconhecerem como futuros professores de educação artística ou de arte, mas preferencialmente como artistas, sendo as suas representações construídas em torno do conceito «ser artista»:

“Eu me sinto artista mais artista”. (DE2)

“Me considero e me sinto artista professor”. (MCL)

Tais representações estavam em sintonia com a nossa ideia de que, apesar da mudança do plano de estudo, e conseqüentemente do perfil de saída do curso, e mesmo com alegações que confirmavam as suas pretensões em lecionar, era como artistas que eles idealizavam e concebiam o seu futuro.

### **3.1.6. Expectativas sobre o exercício das profissões de artista plástico e de professor de educação artística**

Associada a este tema encontra-se apenas a categoria “Motivações para o exercício da profissão de artista plástico ou professor de educação artística” (Tabela 16).

**Tabela 16** – Motivações para o exercício da profissão de artista plástico ou professor de educação artística

<b>Subcategoria</b>	<b>Frequência</b>
Gosto e vocação	<b>03</b> (03 AP)
Existência de mercado, embora com predomínio da concorrência desleal	<b>03</b> (03 AP)

Os dados obtidos nesta categoria, relacionada com o núcleo central do tema da investigação, permitem inferir até que ponto os entrevistados estavam de facto motivados para o futuro exercício da profissão, de artista plástico, no caso dos formandos em artes plásticas, e de professor de educação artística, no caso dos formandos de música, teatro e dança.

Os entrevistados em artes plásticas demonstraram possuir grandes expectativas em torno do exercício da profissão para que se estavam preparando, a de artista, sendo forte o gosto e a vocação para a mesma, sem, contudo, esquecerem os obstáculos que teriam de ultrapassar para conseguir prosseguir na profissionalização.

Já os entrevistados de educação artística denotaram, no geral, escassa motivação para o exercício da profissão de professor, não só pelas expectativas primárias mas, sobretudo, pelo facto de muitos deles considerarem não terem adquirido as bases necessárias para exercer essa atividade, particularmente no que se refere à valência da prática pedagógica.

A existência de mercado, embora com predomínio da concorrência desleal, foi ainda um outro aspeto indicado pelos entrevistados em artes plásticas quando questionados sobre o acesso ao mercado de trabalho. Na sua opinião, a dificuldade não residia apenas no acesso em si mesmo, mas mais na sua permanência no mercado de trabalho, como o atestam os testemunhos que se inserem:

“Como podemos vender o nosso conhecimento, o que nós aprendemos. É muito complicado, precisamos de apoio principalmente nessa área”. (APC)

“Aqui não te compram, acham que não vale nada; então é esse um problema de como se vê a arte, não tem valor como deve ser, porque aqueles que vendem no mercado não conhecem as técnicas, mas dão assim um preço [pausa]; quando você que estudou faz uma coisa bem-feita e dá o preço, é difícil, ninguém te compra e só para conseguir vender”. (APE)

Novamente ficou comprovado que a desvalorização e o desprestígio social das profissões em estudo neste trabalho funcionam como portas abertas para os chamados “artistas emergentes”, enquanto os técnicos e profissionais de arte são relegados para segundo plano. Acresce a este problema a inexistência de espaços promocionais para produzir e consumir as obras de arte, contribuindo para reverter a situação desregrada que se regista.

Quanto aos futuros professores, como já antes se salientou, o exercício do ensino era visto pelos entrevistados sob três prismas:

- Em primeiro lugar, a possibilidade de enquadramento no setor formal de trabalho;
- Em segundo lugar, o exercício da lecionação, pela necessidade de promover mudanças na sociedade face a essa área de ensino;
- Em terceiro lugar, a facilidade de desdobramento (garimpagem);

Assim, foi possível dividir os entrevistados em dois subgrupos:

Um 1º subgrupo, composto por aqueles que consideravam o exercício da lecionação como um benefício, no sentido de obter tempo para exercer outra atividade que não a docência. Inclui-se nesse subgrupo o formando que proferiu o seguinte testemunho:

“Em termos monetários também é rentável”. (DE1)

Um 2º subgrupo, composto, desta vez, por aqueles que afirmaram que um dos benefícios do exercício da profissão professor seria a possibilidade de transmitir os seus conhecimentos a outras gerações e contribuir dessa forma para suprimir as arestas que existiam (e ainda existem) em torno dessa profissão:

“Quando eu ensino aprendo então vou recordando algumas coisas que eu dei noutra hora, é isso mais ou menos isso. Também a gratificação não é do dinheiro, como se pensa, mas é mais ver que ensinamos uma pessoa alguma coisa”. (MCL)

“Há outro tipo de gratificação, é que muitas das vezes o que nós fazemos ser por amor à camisola, porque ninguém nos dá nada”. (DE3)

Esta decisão oferecia como principal gratificação a oportunidade de demonstrar as suas capacidades no mercado de trabalho e, como foi referido, utilizar a arte para a mudança de mentalidade da sociedade face à mesma. O amor pela arte era um dos benefícios que os movia nesse sentido.

Em suma, a decisão de exercer, ou não, as profissões de artista plástico e de professor de educação artística comportava uma avaliação antecipada dos benefícios que esse exercício ofereceria.

No entanto, não se podem resumir os elementos deste cálculo a uma vertente meramente subjetiva do fórum das suas representações sociais, vocações e paixões pela arte. Na verdade, interferiam neste cálculo as representações que os formandos construíram no início e término da formação e fundamentalmente fatores de natureza meramente económica no sentido restrito.

Ainda sobre esse aspeto, os entrevistados em artes plásticas não tiveram dificuldades em apontar a atividade docente como a primeira saída profissional.

Mesmo sem possuir a habilitação adequada para tal, a docência surgiu para eles



como uma saída às possíveis frustrações no mercado de emprego que se apresentava bastante concorrido.

“Penso dar aulas. Pula aqui, pula ali, dá assim um dinheiro, nas artes plásticas dá mais dinheiro”. (APE)

“Até mesmo nós podemos ir dar aulas”. (APP)

Para além disso, outra alegação vantajosa que justificava esse posicionamento prendeu-se com o facto de existirem no plano de estudos da disciplina de Educação Visual e Plástica conteúdos que estão diretamente ligados ao ensino das artes plásticas.

Já os formandos em educação artística apontaram como outra opção de saída profissional apenas atividades ligadas à vertente artística. Por outro lado, a facilidade que a atividade docente oferece em termos de disponibilidade foi salientada como uma opção bastante valiosa.

No entanto, apesar de se posicionarem favoravelmente à possibilidade de lecionar pelos fatores já anteriormente mencionados, a possibilidade de demonstrar as suas qualidades artísticas sobressaiu perante a possibilidade da docência.

Num outro âmbito, a necessidade em prosseguir os estudos na área da arte foi mais uma vez claramente demonstrada pelos entrevistados, como os seus testemunhos evidenciam:

“Mas como aqui não tem teatro no superior não sei o que der para fazer uma pessoa faz”. (ED1)

“O meu sonho é dar continuidade fazer o superior de música e infelizmente como não sei, porque não tem instituto superior”. (MCL)

## 3.2.

### DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, a partir dos discursos dos entrevistados e do significado que eles atribuíam às profissões de artista plástico e de professor de educação artística, percebeu-se que expectativas e representações se (des)construíram sobre o exercício das mesmas. Assim, de forma a favorecer a compreensão dos resultados obtidos, a ordem de análise dos mesmos está em concordância com a sequência anteriormente utilizada.

#### **Tema 1. Escolha da formação**

A análise ao testemunho dos formandos revela que a sua motivação para a escolha do curso não parecia estar diretamente ligada com o conhecimento específico do curso em si, mas com o facto de alguns deles já terem passado por experiências positivas neste domínio, a que gostariam de dar continuidade no seu percurso profissional. Desta forma, a formação surgiu como um aporte que contribuiria para o seu desempenho profissional *à posteriori*.

Os formandos foram assim unânimes em afirmar que, além da sua predisposição para a vertente artística, o apoio familiar foi crucial para essa escolha. Alegações como:

“A minha escolha foi por amor e paixão pela arte”. (ED1)

são gratificações simbólicas que só a vocação oferece.

Na perspetiva de Cabral e Borges (2010), apenas aspetos como as disposições pessoais, as motivações intrínsecas, as origens familiares e as experiências formativas podem justificar alegações como as anteriormente referidas. Tal sucede devido à compensação emocional que esse tipo de trabalho proporciona, uma vez que os indivíduos desenvolvem não só aptidões, mas preferencialmente o gosto e a paixão pela arte. De facto, houve oportunidade de confirmar através das entrevistas que a influência de familiares e amigos exerceu um papel de destaque na decisão dos formandos.

## **Tema 2. Conhecimento e avaliação do plano curricular**

Os planos curriculares e os planos de estudo são documentos normativos oficiais de cumprimento obrigatório nas escolas. Assim, a sua alteração, ou qualquer modificação, obedece a critérios e orientações estabelecidas por instituições credenciadas.

Ao averiguar os testemunhos dos entrevistados a respeito da falta de conhecimento do currículo, bem como das competências de formação, foi possível inferir que, apesar de muitos deles afirmarem que tiveram conhecimento do plano curricular, havia alguma confusão entre os termos currículo, calendário, programa e horário escolar. Depreende-se das respostas dos intervenientes na investigação que eles não conheciam, de facto, o significado do termo currículo, razão pela qual muitos se referiram ao mesmo como sendo o horário ou programa de estudos, que geralmente são afixados logo no início das aulas. Para além disso, houve ainda quem afirmasse que no princípio da formação a escola não

tinha um plano de estudos exato. A recolha de informação documental revela que não foi tanto a inexistência de um plano, mas sim a desarticulação e incoerência na aplicação do mesmo que provocou a troca constante de disciplinas ou mesmo a ausência de aplicação dos regulamentos exigidos no processo de ensino e aprendizagem:

“Não, no primeiro ano não tinha plano de estudo, eram disciplinas que a escola achava que os alunos tinham que ter, colocavam aquelas disciplinas e davam normalmente aquelas disciplinas”. (ED1)

Ficou ainda evidenciado que, apesar de alguns deles também terem afirmado conhecer as competências da formação, na verdade, ao longo da entrevista, a controvérsia em torno da mesma terá causado essa falta de informação.

Segundo os entrevistados, o desfasamento do currículo era derivado da desarticulação relativamente aos seguintes aspetos: disciplinas em excesso; falta de disciplinas chave; desarticulação entre as horas letivas de algumas disciplinas. No nosso entender, a lacuna existente nas áreas disciplinares estava ligada aos conteúdos e métodos pouco eficazes para a aquisição de competências, estando também estas afastadas da realidade e das suas necessidades. O que estava em causa não era apenas “o excesso de disciplinas”, ou o desfasamento destas, mas antes as estruturas e os processos de ensino e aprendizagem que permitiam aos formandos adquirir, não só o conhecimento necessário, mas os conteúdos que os habilitassem ao desenvolvimento e desempenho das funções que lhes são requeridas na vida prática. Os testemunhos dos participantes foram bastante ilustrativos desta situação:

“E há também muitas disciplinas que nós demos, que não tivemos. No meio do nosso curso fomos aprendendo que não eram necessárias como as outras que não aprendemos”. (ED1)

“Ora é essa disciplina, ora é aquela, de repente porque vocês também têm que dar isso e aquilo. E hoje não estamos a ver o uso daquilo tudo que demos”. (DE3)

### **Tema 3. Formação e sugestões de melhoria**

A maioria dos entrevistados apontou como primeira condicionante à sua formação as dificuldades de ordem financeira já que viviam ainda sob a dependência dos pais ou da família e não exerciam nenhuma atividade remuneratória, situação que lhes causava grande pressão nas suas atividades diárias. A dificuldade financeira condicionava não somente a sua deslocação para escola, mas sobretudo a aquisição de materiais específicos que, no caso concreto, são dispendiosos.

Outra dificuldade manifestada foi ao nível do relacionamento dentro da escola entre professor e aluno e outros atores. Na realidade angolana, muito embora não se assuma a existência de estereótipos e preconceitos na educação (muito por falta de estudos que o comprovem), a realidade é que eles existem e assumem as mais diversas formas, como o revelaram as palavras dos entrevistados:

“Individualmente alguns não nos viam bem, éramos os únicos dentro da sala de aulas de chapéus e fazia a diferença e alguns professores não se habituaram com isso”. (MG)

Neto (1998) refere que o estereótipo e o preconceito determinam atitudes que tendem a manifestar-se em simultâneo, já que a probabilidade de uma

originar a outra é elevada. De acordo com os entrevistados, os estereótipos e preconceitos de que foram alvo estiveram fundamentalmente ligados à falsa crença de que existe um critério pré-definido para quem faça formação em dança que exclui “o tipo gordinho”, bem como a falta de informação inerente à comunidade rasta: «os rastas são drogados, são esquisitos por não pentear o cabelo, são porcos». Esses rótulos promoveram o afastamento entre os ditos “normais” e os estigmatizados.

Perante esta situação, e corroborando a ideia defendida por Goffman (1988), a pessoa estigmatizada procura criar sistemas de defesa, de modo a preservar a sua identidade ou a “salvar a sua face”. Pode libertar-se através da ação coletiva, melhorando o estatuto do grupo. Os entrevistados foram unânimes em afirmar que a persistência e o esclarecimento sobre os seus valores e ideias foram a forma que encontraram para reverter a situação, como mostra o testemunho abaixo:

“Eu penso que foi porque nós fomos mais abertos e enfrentamos essa exclusão para podermos ser aceites!” (MG)

Mais três aspetos aparecem relacionados com as dificuldades de ordem institucional: a falta de espaços para formação em artes plásticas e em educação artística, a falta de políticas para a promoção dos formandos de artes plásticas (AP) e a falta de apoio das instituições no caso dos formandos em educação artística (EA).

Tal como se fez referência no capítulo teórico, as escolas de formação artísticas não possuíam nem as estruturas físicas nem o material ou os recursos

humanos necessários para suportar a formação que ofereciam. Esta precariedade de meios era extensiva a todo o processo posterior à formação.

A falta de políticas para a promoção destas profissões, tal como foi mencionado pelos entrevistados, reflete a opinião de Mixinge (2009), segundo o qual este é um dos principais fatores que originam a arbitrariedade dos preços praticados no mercado (caraterizado como incipiente e desregulado), que fortalece o acesso ao mesmo para aqueles que fazem da arte um negócio emergente. Para além disso, o facto de a maioria das pessoas desconhecerem a arte e as obras de arte contribui para a propagação de peças que se confundem com obras de arte, em detrimento das verdadeiras obras de arte.

Por outro lado, a falta de apoio das instituições, mencionada pelos entrevistados em educação artística, estava diretamente ligada à inexistência de mecanismos para salvaguardar o seu ingresso no setor formal de trabalho, quer pelo Ministério da Educação, quer pelo Ministério da Cultura (DIDIC, 2010). Não existia uma política que favorecesse os formandos em educação artística a um enquadramento justo, ou seja, ser colocado no lugar certo e onde pudesse pôr em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da formação. Uma vez que o recrutamento de pessoal docente era realizado mediante concurso público, meramente documental, onde nem sempre os critérios eram justos para todos os concorrentes, esta é mais uma barreira ao desenvolvimento da profissão para a qual estudaram. Para além disso, a ausência das disciplinas artísticas no currículo nacional é outro dos fatores que dificultam a inserção de técnicos formados nessa vertente de ensino.

“Para nós darmos essa aula, tínhamos que a ter nos programas, e já vimos que não temos, só temos música e dança, e também artes plásticas, mas teatro não temos! Então é mesmo complicado”. (ED3)

Na opinião dos formandos, tratando-se da carência de quadros nessa área de formação, a falta deste tipo de mecanismo regulador torna fértil a procura por outras vias de sobrevivência. O que se pode depreender das entrevistas não foi apenas a dificuldade no acesso, era fundamentalmente o seu acesso e enquadramento no lugar certo. Não existindo uma articulação funcional no enquadramento desses profissionais, não se estranha que muitos dos técnicos que ocupavam (e ainda ocupam) as vagas nessa vertente de formação, nem sequer tenham sido formados para tal. Alguns discursos permitiram comprovar esta realidade:

“Tem mesmo a disciplina de educação musical para os meninos, mas se você ver bem quem dá essa disciplina não são formados nas artes. Então quem vai te deixar entrar lá se já tem um tapa furo”. (MP)

Recorde-se a necessidade de produção de relatos e trabalhos científicos sobre o estado da arte sobre temas relacionados com as artes em Angola e, de igual modo, o imprescindível que é para o artista plástico, desde criadores a intelectuais, associações e demais, que se inicie um processo de reenquadramento respondendo aos desafios da modernidade. Estas alterações levarão a que a formação académica e a superação profissional sejam consideradas como prioridades, quer a nível individual e coletivo como a nível institucional.

Seguramente, se tivermos profissionais preparados para fazer, produzir e consumir arte, bem como aqueles que possam estabelecer parâmetros de



legitimidade e legitimação da arte, estar-se-á a retirar da arte e do artista o estigma da improdutividade (Van-Dúnem, 2003).

Relativamente às *dificuldades de ordem material*, corroborando as ideias de Sousa e Salvador (2009) e de Van-Dúnem (2003), a falta de materiais específicos não se restringia à formação em artes plásticas, antes se estendia a outras áreas de formação artística como é o caso da música, da dança e do teatro. Assim, entre as dificuldades materiais enunciadas pelos entrevistados destacaram-se:

- A falta de materiais de apoio específicos a cada especialidade, falta de máquinas e de outros equipamentos úteis à formação;
- A falta de instrumentos de trabalho conducentes à aquisição do material: barro, ferro, tintas, madeira;
- A falta de indumentária, roupas e sapatilhas adequadas;
- A falta de instrumentos diversos (cavaletes, pincéis, guitarras, violas, aparelho de som, vídeos, entre outros).

No que respeita à falta de professores e à falta de atualização destes, o trabalho de Sousa e Salvador (2009), retratado no primeiro capítulo, refere a necessidade não só de quadros docentes especializados mas da constante atualização e superação deste. Segundo as autoras, a falta de superação era visível no processo de aprendizagem quando docentes se apegam aos métodos antigos e monopolizam a aprendizagem.

Day (citado por Mesquita, 2010) sublinha que o segredo da aprendizagem não está em distribuir aleatoriamente informação, mas no dever de fomentar a curiosidade do aluno, ajudando-o na criatividade, na descoberta e na construção de respostas a situações que o processo lhe impõe. Isto implica que, se o professor não estiver capacitado para promover a aprendizagem ao nível do saber, saber ser e saber fazer, estaremos em presença de uma aprendizagem deficiente que compromete todo o projeto educativo.

*A dificuldade a nível da organização interna da escola* foi dividida em dois aspetos principais: a ausência de controlo e inspeção dos professores pela instituição e a falta de condições de trabalho. A forma de organização e a estrutura de cada instituição escolar dependem do seu modelo de gestão e administração, mediante o qual se gera a interação entre os diferentes intervenientes do processo educativo: professores, alunos, agentes educativos e auxiliares educativos.

A escola, nos dias de hoje, é um espaço associativo e político encadeado por normas e como tal não está isenta de conflitos, que deverão ser geridos. A conflitualidade de papéis na gestão da liderança dificulta a interação entre o todo e a parte mais técnico-pedagógica e evidencia-se através de indisciplina, desavenças interpessoais, verbais ou agressões que ocorrem com frequência em ambiente escolar.

A maioria dos entrevistados em educação artística revelou alguma indignação com a falta de controlo e inspeção dos professores, reforçando a ideia que essa falta de controlo origina incumprimentos de ordem teórico-

metodológica, ou seja, falta de concordância nos conteúdos lecionados e as ausências constantes. O problema, na perspectiva desta investigação, tem sido frequentemente desfocado na medida em que o mesmo não se restringe à mera distorção ou incumprimento das normas pré-estabelecidas. Trata-se de compreender como se estrutura a escola, que posição o professor e o aluno ocupam e como funciona a hierarquia de poder da escola.

No momento em que se estabelece a interação pedagógica entre professor e aluno, a relação pessoal condiciona as práticas e os discursos do saber, sendo a atuação deste profissional determinada por estímulos e pressões inerentes ao seu papel dentro do projeto educativo.

A figura do professor é tida como elemento principal na socialização dos formandos, sendo dele a tarefa de transmitir valores e modelar comportamentos.

Três dos entrevistados, além dos aspetos anteriormente referidos, acentuaram que alguns conflitos registados se deviam ao desrespeito de alguns professores em ambiente de aula. Esses conflitos transcenderam e manifestaram-se através da violência psicológica, verbal e até mesmo física:

“Muitos professores aqui não tiveram ética profissional”. (ED2)

“Já houve, bateram já, os professores não tiveram essa paciência de fazer isso... agredir os alunos. Já tinha professores que batiam nos alunos e professores! É lamentável!” (DE2)

Segundo os entrevistados, tudo isto aconteceu aos olhos da direção da escola que, de acordo com os mesmos, teve uma atitude de abstenção e “encobrimento”:

“A direção sempre sabe tudo e nunca fez nada. Parece que o aluno não tem voz, só se pode submeter a tudo e depois é o estrangeiro que faz o que lhe apetece e não fazem nada”. (ED2)

Na perspectiva dos entrevistados, a falta de diálogo entre a direção da escola e os alunos constituiu a base para o surgimento de situações desta natureza. O que se observou de facto foi uma situação injusta em que os alunos sentiram haver alguma impunidade sobre o docente, cujo comportamento se descreveu acima. Esse mau clima terá provocado um sentimento de insegurança e mal-estar como foi descrito pelos alunos entrevistados. A falta de critérios nas instituições de formação para a contratação de professores também é reflexo da falta de organização nestas escolas, o que se reflete em contratações de pessoas mas sem acautelarem se essa pessoa tem formação de professor, e logo competência para dar aulas.

No que respeita à *falta de condições de trabalho* é importante referir a falta de recursos generalizada a nível das instituições escolares em análise. Tendo por base os trabalhos levados a cabo por Gumbe (2009), Salvador (2009) e Van-Dúnem (2003), assim como os contributos da nossa experiência profissional, pode afirmar-se que a falta de material didático, a falta de recursos para aquisição dos mesmos, a inexistência dos meios necessários ao desenvolvimento da renovação metodológica que as necessidades educativas exigiam, a falta de condições básicas de higiene e a alimentação foram problemas vivenciados pelos entrevistados e circunscritos à realidade das escolas em estudo. Acrescenta-se a estas a dificuldade de transporte para aquisição do material de trabalho, a falta de condições em termos físicos e materiais incluindo a inexistência e ineficácia de

material didático e mobiliário, sem esquecer a falta de pessoal auxiliar de educação, foram as características evidenciadas nas escolas de formação artística.

Em síntese, o aspeto fulcral referenciado pelos entrevistados confere a necessidade de melhorias nessa área de formação.

No que respeita às *Melhorias nos cursos de formação em artes plásticas e em educação artística*, as sugestões dos entrevistados circunscreveram-se no seguinte:

- A criação do subsistema de ensino artístico.
- Elaboração de um plano de estudo adaptado à realidade angolana, dentro do qual estivessem delineados todos os parâmetros das competências e perfil de saída dos técnicos.
- A implementação da educação artística ao nível elementar:
  - “Iniciar a educação musical desde os 5/6 anos”. (MG).
  - “Eu acho que é a única escola que temos, podia melhorar o nível, aumentar o número de especialidades”. (MP)
- A nível dos materiais:
  - “Começando no material, professores” (ED2)
  - “Aqui falta muita coisa na verdade a escola de arte é uma escola com quase tudo tem que ter um anfiteatro, um ginásio tem que ter tipo uma tela para projetar alguns filmes... tem que prá maquilhagem, figurinos, ateliê, salões, sala prá maquilhagem, figurinos”. (ED3)
- Falta de estudos sobre a realidade angolana:
  - “Há outros adicionais casos de vídeos, livros alguma bibliografia que não há aqui e outra coisa não só a nível académico ou já dança estudada ou codificadas que prá servirem de estudo formal mas até as próprias nossas danças não há esse material então foi muito difícil”. (DE1)
  - “Então eu acredito que nós tínhamos que frisar muito também a nossa realidade a nossa história. Se bem que eu acredito também que é falta de biografia, não temos dados para estudarmos a nossa história real”. (MCL)

□ A nível da organização interna da sala de aulas:

“Então nesse aspeto temos que se melhorar as aulas de canto tem que ser individual, mesmo nesse aspeto, a escola tem mesmo que melhorar”. (MCL)

□ Falta de professores de especialidade:

“Temos sempre que ter professores acompanhantes de piano, porque senão de jeito nenhum, vamos conseguir melhorar ou desenvolver”. (MCL)

□ Falta de professores capacitados:

“Eu acho que tinha que ter professores capacitados pra tal formado na área”. (ED3)

□ Implementar mais cursos e realizar ações de formação para troca de

experiência com outros profissionais a nível nacional e internacional:

“Eu acho que haveriam de ter mais cursos, mais deviam ser trazido mais professores lá de fora para trocar experiências conosco...era bom que se criasse mais ateliês, mais trocas de experiências com os outros professores”. (DE3)

□ Em termos de estruturas:

“Criação de infraestruturas com condições materiais, humanas e outras que suporte essa vertente de formação. Sala para práticas de atuação como posso dizer, ateliê”. (ED1)

“Aula de acrobacia de cena! Aquele é um perigo primeiro é no chão, depois é no chão simples sem tratamento embora aquela sala é de madeira não é mas o professor obriga o aluno a fazer coisas difíceis mesmo o sabendo que o aluno tem medo de cair no chão eh! Difícil”. (ED2).

“Tinha que ter um tapete tinha que ter uma bola de trapézio, o espaço tinha que ser maior que aquilo. Por exemplo, num anfiteatro aquele era bom para fazer prática de teatro porque é necessário que tinha duas salas: Uma sala separada para fazer a prática de ginástica, uma sala separada pra fazer a prática de teatro no palco”. (ED2).

#### **Tema 4. A profissionalização do artista plástico e do professor de educação**

##### **artística**

O enfoque que os entrevistados deram aos requisitos para o exercício das profissões de artista plástico e de professor de educação artística foi confluyente

com a ideia defendida por Melo (1994), segundo a qual ninguém se forma no vazio, já que qualquer formação supõe interações sociais, partilhas de experiências e aquisição de novas aprendizagens. Tais dinâmicas permitem que cada pessoa construa a sua identidade desde o início da formação e aprenda a partir da interação que se estabelece entre os diferentes universos profissionais e socioculturais (Borracha, 2009).

A falta de apoio institucional, a falta de bases, bem como as dificuldades de acesso ao mercado foram dos aspetos mais referenciados para demonstrar a situação atual dos artistas plásticos e dos professores de educação artística em Luanda. Estes últimos, além dos aspetos mencionados, reforçaram ainda que o reduzido número de horas letivas na disciplina de prática pedagógica terá causado a debilidade no processo de formação. Considerando que num curso para a formação de professores a prática pedagógica funciona como o pilar para a construção do saber, é fácil compreender que esta não deve ser vista unicamente como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional para cada um, mas também como um momento de particular relevância no projeto educativo. Na perspetiva de Perrenoud (2002), a prática pedagógica é uma atividade planificada, sistematizada, faseada e consciente que o aluno realiza sob a orientação do professor. O mesmo autor chama a atenção para este aspeto e sublinha que para transformar o ofício de professor numa profissão é necessário que a formação inicial se desenvolva através de uma postura reflexiva, aprimorada fornecida pela prática. Desta forma, a prática pedagógica não deve ser reduzida a um mero ato de aprendizagem e preparação técnica para o

desempenho das atividades docentes, antes deve ser o ponto de partida para a construção da profissão e da identidade profissional, pois é por ela que os formandos tomam o primeiro contacto com o contexto de trabalho, trocam e vivenciam experiências (Mesquita, 2010).

É precisamente este conhecimento que permite a construção coerente da aquisição de saberes, hábitos e habilidades (conhecimentos a nível das três áreas do saber: saber, saber fazer, e saber ser, da descoberta e da interrogação, aplicar teorias, métodos e procedimentos apreendidos no decorrer da formação). No entanto, os entrevistados revelaram desacordo com os tempos estipulados para a prática pedagógica e, principalmente, com a modalidade implementada para a realização das mesmas. A experiência da prática pedagógica, não sendo propriamente o melhor exemplo de como se deve proceder no caso da educação artística, teve pelo menos o mérito de demonstrar as fraquezas e “alguns pontos positivos” neste domínio de formação. Deste modo, e tendo por base as respostas dos entrevistados, a questão que se colocou nesta investigação foi saber como os formandos realizaram as suas práticas pedagógicas? As práticas pedagógicas foram realizadas em escolas do 1º ciclo (e também do 2º ciclo para formação de professores) e em Colégios Privados.

Anteriormente fez-se referência a que, quando em formação, os futuros professores devem passar por estágios, seminários e prática pedagógica. O que os casos aqui apresentados mostram é que estas não ocorreram adequadamente, uma vez que se verificaram algumas irregularidades sequenciais no processo que precede a prática pedagógica bem com nas fases da mesma (DIDIC, 2010).



Perante esta situação, podem identificar-se os seguintes pontos fracos na formação dos alunos que entrevistamos, e por inerência, dos cursos que frequentam:

- Irregularidades no cumprimento do estabelecido por lei relativamente aos estágios e seminários pedagógicos.
- Incumprimento do estabelecido por lei relativamente ao tipo de escola e nível de ensino para a realização da prática pedagógica.
- Incumprimento das horas estabelecidas no plano de estudo destinadas à disciplina de prática pedagógica (em alguns casos).
- Falta de professores de especialidade que acompanhassem os formandos.
- Falta de um sistema integrado entre a instituição escolar e a escola onde se realizou a prática pedagógica.
- Falta de meios de transporte para a deslocação.

Verificou-se num dos casos que a prática pedagógica se realizou numa escola de 2º ciclo com alunos da 12ª classe, ou seja, os alunos da 13ª classe em educação artística lecionaram aos alunos da 12ª classe, numa escola vocacionada para a formação de professores;

Apesar de a lei delinear os pré-requisitos para a realização da prática pedagógica, dada a carência de ofertas de ensino e formação nesta vertente, não se encontraram razões que impedissem a criação de projetos deste tipo, desde que verificadas e acauteladas todas as condições entre as partes integrantes. No

entanto, não podemos deixar de considerar que esta experiência proporcionou, quer aos formandos quer aos alunos, uma oferta de ensino e informação que tem sido pouco eficiente, derivada da falta de especialistas como se tem vindo a referir. Por outro lado, permitiu demonstrar a necessidade de se encontrarem formas de cooperação entre as diferentes escolas para um trabalho mais alargado.

A julgar pelos testemunhos dos entrevistados, não foi estranha a indignação manifestada face à situação, condicionando sobremaneira a sua pouca predisposição para a docência. De tudo o que acaba de ser analisado, é importante relembrar os contributos de Nóvoa (1992) e Perrenoud (2002) a esse respeito, de acordo com os quais qualquer formação só é possível se comportar a articulação entre a teoria e a prática.

Outro aspeto que originava a relutância em exercer a profissão de professor de educação artística mencionado era a ausência dessas áreas no currículo nacional como disciplinas. À exceção das áreas de dança e música (introduzidas recentemente pela reestruturação dos currículos a nível da RETEP) e das artes plásticas que existem já desde a independência, a nível do teatro a situação é preocupante. As dificuldades registavam-se tanto ao nível do acesso como do ingresso no mercado de trabalho pelo facto de as vagas que seriam destinadas a esses alunos estarem geralmente preenchidas por técnicos formados noutras área de ensino, que não a artística. Esta justificação estava em concordância com o que ocorria na prática, como aponta o Currículo de Formação de Professores do 1º ciclo do Ensino Secundário, ao salientar que a necessidade de professores especialistas em determinadas áreas, como neste caso

a artística, proporcionou a entrada de professores de formação geral para cobrir as vagas existentes (INIDE, 2004).

No entanto, a partir do momento em que se reconhece a existência de técnicos especialistas, o natural seria criar condições de acesso para os mesmos, garantindo assim melhorias a nível do processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade de ensino.

### **Tema 5 – Representações sobre a profissão de artista plástico e de professor de educação artística**

As representações sociais não são construções isoladas, são antes um conjunto de ideias, opiniões ou imagens que os sujeitos criaram ao longo da sua formação e experiência de vida.

Sousa (2003) refere que “o artista é vítima da sua obra, vive para ela, contempla-a, gosta que os outros a vejam. Olha-se nela e, se a acha boa, sente-se feliz; se a acha má, fica infeliz, sentindo-se falhado” (p.184). A paixão pela arte, o desejo de não ter patrão, o gosto pelo desafio e o risco, ou ainda a falsa ideia de fama e de lucro fácil torna esta profissão convidativa (Borges e Delicado 2010). Ser pintor, escultor ou ceramista por amor à camisola, é uma expressão que os artistas utilizam para justificar a sua opção pelo mundo da arte.

A ideia do artista como marginal, socialmente desajustada, não é exclusiva do artista plástico, ela estende-se às outras manifestações artísticas como a dança, a música e o teatro. Pintar um quadro, compor uma música, dançar ou representar são consideradas atividades triviais ou passatempos, ou seja, não é trabalho.

Essas concepções estão em concordância com a teoria das representações sociais retratada no capítulo teórico, quando realça que as representações sociais não são estáticas, pelo contrário são processos em constante movimento que se constroem e reconstroem através da interação social, das informações adquiridas diretamente pelo indivíduo e aquelas transmitidas pelo meio social. Mesmo os artistas relativamente estáveis se debatem com problemas inerentes ao descrédito da profissão. Segundo Mixinde (2009), o artista plástico em Angola, no geral e particularmente em Luanda, vive na sombra do estigma de que a cultura é um setor improdutivo. A ser verdade, compreende-se que as ilações dos entrevistados fossem consensuais no sentido de que os aspetos anteriormente salientados constituíssem o principal fator desprestigiante para a profissão em questão.

No caso da profissão de professor, Nóvoa (1992) recorda-nos que a imagem desse profissional nos últimos anos se viu deteriorada por fatores como baixos salários e falta de superação e capacitação, entre outros aspetos não menos importantes. Não obstante, é preciso salientar que com a reforma educativa se verificou uma mudança a nível do currículo de formação e da tabela salarial do quadro docente, porém ainda assim as dificuldades estão longe de satisfazer as necessidades dessa categoria profissional. A concorrer com esta situação estão dois fenómenos de relevo: a corrupção e a garimpagem. A garimpagem tem funcionado como um chamariz para técnicos formados em educação e também técnicos de outras áreas que viam na docência uma escapatória, pois o salário aparece frequentemente associado a outros elementos como fator desvalorizante

para a precarização da imagem do professor. Enquanto alguns técnicos com formação na área docente tendem a afastar-se da profissão para exercer outras atividades, outros há que, aproveitando-se do descontrole do mercado, assumem o compromisso com várias instituições como forma de aumentar a renda familiar – garimpam.

A última subcategoria enunciada neste tema foi a dicotomia artista plástico *versus* professor de artes plásticas e artista *versus* professor de educação artística. As palavras dos entrevistados estiveram em concordância com a nossa perspectiva inicial, ou seja, apesar da mudança do currículo e do perfil de saída do curso, os entrevistados alegaram que se sentiam como artistas. Independentemente da formação e da pretensão de exercer ou não as profissões de artista plástico e de professor de educação artística, as suas representações no início e no fim da formação eram artista – artista. Em nenhum momento os entrevistados consideraram ter como representação professor-artista e vice-versa, o que seria comum pelo facto de a sua formação ser direcionada para a vertente artística e para a docência. As suas motivações e as suas representações deram primazia ao lado artístico.

Desta realidade se depreende que a docência para os dois grupos em estudo aparecia em segundo plano, muito por conta dos constrangimentos que ocorreram no decorrer da sua formação, mas também pela necessidade de acesso ao setor de trabalho formal e, conseqüentemente, pela oportunidade de dar o seu contributo na formação de quadros nessas especialidades, não tanto pela predisposição e motivação para lecionar.

## **Tema 6. Expectativas sobre o exercício da profissão de artista plástico e de professor de educação artística**

As imagens dos artistas plásticos e dos professores de educação artística veiculadas pela mídia e pela sociedade são baseadas em estereótipos e preconceitos e terão estado na base de mudanças nas expectativas construídas ao longo da formação.

No final da formação, os futuros artistas plásticos e professores de educação artística vivenciavam uma etapa dura pois o facto de as expectativas que construíram terem sido substituídas por outras alterou os seus projetos, tornando-os cada vez mais individuais e particulares.

É importante compreender a relação social entre o artista e o mundo artístico, entre o homem e o artista, de modo a excluir o conceito pouco dinâmico da profissão. Daí a necessidade de cada um investir nos seus meios e instrumentos de criação bem como de conhecer as dinâmicas do mercado.

Mixinde (2009) relembra que a existência de armadilhas no mercado de trabalho provoca o empobrecimento das obras de arte. Daqui advém a necessidade de creditar as instituições e personalidades de legitimação artística e cultural. Até ao momento em que o estudo foi realizado ainda não havia nenhum instrumento de creditação socioprofissional para o artista plástico. Só mais recentemente, em 2012, foram aprovados dois instrumentos que se espera que venham, de algum modo, regular o sistema de créditos: a carteira profissional do artista e a lei do mecenato. Desta forma, os formandos em educação artística, após terminarem a sua formação, tinham consciência que esse tipo de formação

não lhes proporcionou as aprendizagens que lhes permitiriam exercer a profissão de professor. Ao referirem que a prática pedagógica não lhes ensinou a ser professores, demonstraram a importância que o estágio e os seminários pedagógicos trariam à sua formação pessoal e profissional.

Assim, é possível identificar três cenários relativos às expectativas e representações sociais que os formandos foram construindo e modificando ao longo da sua formação:

- Ingressar no setor formal/informal como artista;
- Prosseguir os estudos – ascender o nível superior noutras áreas, que não a arte;
- Ingressar no setor informal de trabalho (colégios).

Os cenários apresentados mostraram claramente a situação de descontentamento dos formandos face à sua situação laboral. Porém, tratando-se do exercício das profissões de artista plástico e de professor de educação artística, foi consensual entre formandos que, qualquer uma dessas profissões, apesar de não oferecerem grandes valores materiais, poderiam trazer compensações imateriais. A ênfase dada às gratificações de ordem imaterial está relacionada com as expectativas a que se fez referência no capítulo I e reforçado no atual capítulo. Neste ponto é possível resumi-las no seguinte:

- Enriquecimento da personalidade;
- Reconhecimento profissional;

- Contributo à nova geração para a criação de um público capaz de absorver obras de arte;
- Criação de um público capaz de efetuar críticas construtivas às obras de arte.

Já no caso dos professores, as gratificações foram sugeridas sob dois prismas: um de ordem imaterial (o reconhecimento profissional na transmissão e partilha dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação), e outro de ordem material (possibilidade de auferir de uma vaga no setor formal de trabalho).

Com as mudanças curriculares efetuadas no último ano houve um deslocamento que gerou um estado de confusão, desânimo e desgaste no seio dos formandos. As respostas do grupo em torno dessa questão estavam estreitamente ligadas ao que eles designaram por outras saídas profissionais e permitiram verificar que no seio dos artistas plásticos a docência foi a opção escolhida, o que pode ser explicado pelas palavras de Mixinge (2009), ao referir que se por um lado as artes plásticas sempre existiram no currículo, não tanto como se apresentam hoje em dia, mas revestidas na forma de educação politécnica, por outro lado, o facto de as disciplinas de Educação Visual e Plástica (1º ciclo) e Outras expressões artísticas (2º ciclo) nem sempre terem sido lecionadas por técnicos capacitados na área em questão, como anteriormente se fez referência, foi considerado um incentivo para que os entrevistados optassem pela docência.

Relativamente aos professores, a ideia que prevaleceu para aqueles que afirmaram estar dispostos a exercer a profissão era a carência de quadros na área em referência. Deixaram claro que a sua disposição para dar aulas está assente



nos contributos que poderiam oferecer na transmissão de conhecimentos da área em referência, mas que a sua maior expectativa estava no exercício da atividade artística, pois é nela que se reviam e preconizavam o futuro.



## **CAPÍTULO 4**

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## 4.1.

### CONCLUSÕES

Neste estudo procurou-se compreender que expectativas e representações sociais foram criadas por 12 formandos, dentre os quais 3 em artes plásticas e 9 em educação artística, sobre as profissões de artista plástico, no primeiro caso, e de professor de educação artística, no segundo. Assim, de acordo com os objetivos do estudo, chegou-se às principais conclusões que se seguem.

No que respeita ao primeiro objetivo, ***conhecer as vivências dos formandos sobre o seu processo de formação inicial para artista plástico e para professor de educação artística (dança, música e teatro)***, verificou-se que os constrangimentos que os entrevistados enfrentaram ao longo do processo de formação exerceu influência na forma como estes concebiam as profissões em referência, fazendo com que os mesmos aprendessem a reavaliar os seus conceitos, aspirações e expectativas. Mas contribuiu sobretudo para a criação de uma consciência de luta pela mudança, fazendo com que os mesmos passassem da posição cómoda de meros espectadores para agentes ativos na luta pela melhoria das condições nessa área de formação.

No que tem a ver com o segundo objetivo, ***conhecer as representações dos formandos sobre as profissões de artista plástico e de professor de educação artística*** constatou-se que nos dois grupos houve consenso quanto ao facto de a imagem social das profissões de artista plástico e de professor de educação artística ser bastante negativa no contexto angolano, por conta da falta

de credibilidade e valorização da sociedade a respeito deste grupo de profissionais, como o ilustram os excertos:

“A sociedade em si também já diz que esse não é um curso adequado porque muita gente nos pergunta «porque que vocês fazem isso? Não vão fazer outra coisa? Ou seguir outra coisa que isso não vai vos levar a lado nenhum”. (APE)

“A sociedade não valoriza muito os professores sobretudo professores no geral, quando se fala na área das artes, se for do meu curso pior, ainda são desvalorizados são menosprezados”. (DE2)

“Isso até é complicado para muitos aceitarem ser professores porque não vejam o seu trabalho a ser respeitado”. (MG)

Esta combinação de ideias permitiu-nos reconhecer nos alunos que participaram neste estudo as palavras de Mixinde (2009), quando afirmava que enquanto o artista for visto como um pedinte e levado a reboque de outras profissões, permanecerá na sombra. Por outro lado, o exercício da profissão de professor não deve ser considerado uma tarefa de escapatória e desprovida de responsabilidade (Mangando e Adriano, 2011).

No que respeita ao terceiro objetivo, ***conhecer as representações que os formandos criaram em relação às dicotomias artista plástico versus professor de artes plásticas e artista versus professor de educação artística***, mais uma vez ficou confirmado que a visão de ser artista constituía, de um modo geral, a representação primária vivenciada pelos formandos. Em qualquer circunstância, as representações de ser artista surgia antes de qualquer outra opção.

Relativamente ao quarto objetivo, ***identificar que expectativas tinham os formandos em artes plásticas e em educação artística sobre as profissões em referência***, ficou evidente que as expectativas iniciais foram se desconstruindo, substituídas por outras, resultando que ao final da formação as expectativas se

mostraram bastante diferenciadas sobre o exercício das profissões em questão. De um modo geral, os entrevistados em artes plásticas demonstraram ter expectativas altas face ao exercício da profissão de artista plástico, tendo ficado clara a sua vontade e predisposição para exercer esta profissão, embora conscientes dos obstáculos existentes no mercado de trabalho. O mesmo não se pode dizer dos entrevistados em educação artística que demonstraram ter “expectativas” e predisposição para exercer a profissão de professor somente como segunda opção.

No entanto, seria ingenuidade não concordar que atualmente o caráter materialista das sociedades cria padrões que regem as relações sociais, razão pela qual essa predisposição de aderir à docência também pode estar ligada com a disponibilidade que esse exercício oferece: conseguir uma vaga de trabalho no setor formal da economia e garantir um salário, ainda que este seja insuficiente para os seus preceitos podemos afirmar que os entrevistados foram unânimes ao considerar que a concepção do ser artista surge como primeira e única representação. Questionados sobre o exercício das profissões em questão constatou-se que enquanto as expectativas giravam em torno do que o mundo artístico podia oferecer, no seu imaginário era como artistas que eles concebiam e projetavam o seu futuro:

“Sempre artista”. (AP)

“Mas artista, sou artista”. (MP)

“Hum! Artista” [satisfação]. (ED1)

Ser artista, arranjar um bom emprego, obter reconhecimento e ter prestígio social pareceu ser o objetivo primário dos formandos em artes plásticas e em educação artística.

Em suma, se, por um lado, o interesse ou desinteresse pelo exercício das profissões de artista plástico e de professor de educação artística se devem aos constrangimentos surgidos ao longo do processo de formação, por outro lado, a falta de valorização das profissões na prática é uma das causas principais para a busca de alternativas noutras áreas profissionais.

## **4.2.**

### **RECOMENDAÇÕES**

A natureza deste estudo permitiu compreender as expectativas e as representações que os formandos das escolas nacionais de artes plásticas, dança, música e teatro tinham sobre as profissões de artista plástico e de professor de educação artística.

Este trabalho assume-se como um contributo de análise da pesquisa na área da formação e educação artística, uma vertente que tem sido pouco explorada pelos que se dedicam a estas investigações. Neste sentido, sugere-se a realização de estudos mais aprofundados que sirvam de referencial teórico e metodológico. Por outro lado, os constrangimentos anteriormente referidos delimitaram o número de alunos que participaram neste estudo, pelo que se sugere que em estudos futuros se entrevistem mais alunos, na tentativa de obter

uma amostra representativa da população e assim conseguir generalizar as conclusões a que se chegue. Numa tentativa de alargar o conhecimento sobre as condições de ensino e aprendizagem da arte e da educação artística em Angola, sugerimos ainda que estudos desta natureza sejam realizados noutras áreas de ensino, a fim de se verificar se as lacunas identificadas neste trabalho reproduzem noutras áreas do saber. Finalmente, considera-se que nenhum trabalho é completo quando só se conhece um lado da moeda, pelo que se considera importante que estudos futuros investiguem as representações sociais e as expectativas dos professores destes cursos, bem como dos dirigentes governamentais responsáveis por parte dos responsáveis pelas escolas de artes, o que permitirá traçar um mapa completo do que se passa no ensino das artes plásticas e na preparação dos futuros professores nestas áreas.

Dado o tipo de análise realizada e dado o tamanho reduzido do grupo de participantes com que trabalhámos, não é obviamente nossa intenção generalizar os resultados, mas antes usar a intuição para compreender o fenómeno, o que permite sugerir algumas linhas para o futuro do ensino das áreas artísticas:

- Efetuar melhorias nos planos de estudos para os cursos de formação artística;
- Delimitar o tipo de formação artística que se pretende;
- Introduzir as áreas de dança e teatro como disciplinas no plano curricular nacional;
- Implementar políticas de incentivo e apoio aos jovens artistas;

- Implementar de políticas de ingresso no mercado de trabalho dos recém-formados em educação artística;
- Elaborar projetos educativos inclusivos sobre a arte e a educação artística.
- Realizar estudos científicos sobre o estado da arte da educação e do ensino artístico em Angola.
- Proceder ao levantamento criterioso das escolas de arte existentes no país e identificar as modalidades de ensino existentes.

### **4.3.**

## **LIMITAÇÕES ENCONTRADAS**

Como em muitos outros trabalhos deste tipo, também na presente investigação é possível identificar algumas limitações e constrangimentos que dificultaram a sua realização e que, se ultrapassados em estudos futuros, poderão levarão a conclusões mais consistentes e mais abrangentes.

Em primeiro lugar, há que destacar a falta de referenciais bibliográficos atualizados sobre a educação artística e sobre a arte em si, em Angola. As poucas referências existentes estavam muitas vezes indisponíveis; mesmo solicitando-as aos seus autores, em alguns casos, não foram cedidas, por alegações de várias ordens.

Em segundo lugar, a autorização necessária para a realização deste trabalho, solicitada às entidades competentes através de carta formal (explicando



a razão do nosso pedido os objetivos que se pretendia alcançar) nunca recebeu resposta formal escrita. Essa situação, até certo ponto, provocou algum desconforto aos demais, nomeadamente à direção das escolas, alunos e outros agentes envolvidos no estudo, principalmente para aceitarem as verdadeiras intenções do nosso trabalho. Acresce a esta dificuldade os obstáculos encontrados no acesso a documentos oficiais das escolas, devido a excessos de burocracia, registrando-se uma certa relutância em ceder os referidos documentos.

Outra dificuldade registou-se na altura da realização das entrevistas, já que alguns formandos se recusavam a participar nas mesmas. Esta situação foi ultrapassada quando garantido total sigilo sobre as informações que cederiam, com a única exceção para divulgação das suas respostas (ainda que não identificados os autores) para construção desta dissertação.

Por fim, destaca-se o nosso fraco domínio de língua estrangeira, no caso concreto a inglesa, que nos obrigou a solicitar auxílio de terceiros, o que naturalmente acarretou custos e poderá ter enviesado a interpretação de alguns textos, já que a leitura não era direta.



**REFERÊNCIAS  
BIBLIOGRÁFICAS**

- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução á teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Benedito, N. (2007). *Centralização de sistemas educativos e autonomia dos actores organizacionais. Processos colectivos de interpretação das orientações centrais*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Borges, V. & Delicado, A. (2010). Discípulos de Apolo e de Minerva: vocações artísticas e científicas. In A. Delicado, V. Borges & S. Dix (Orgs), *Profissão e vocação: ensaios sobre grupos profissionais*, pp. 209-274. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Borracha, E. (2009). *A Prática pedagógica nos cursos de formação inicial de professores: representações de formadores de professores*. Dissertação de Mestrado Supervisão Pedagógica. Évora: Universidade de Évora.
- Breakwell G. M. (2006). Interviewing methods. In G. M. Breakwell, S. Hammond, C. Fife-Schaw, & J. A. Smith (Eds.), *Research methods in psychology* (3.<sup>a</sup> ed., pp. 232-253). London: Sage Publications.
- Cabral, M. & Borges, V. (2010). Muitos são chamados, poucos os escolhidos: entre a vocação e a profissão de arquitecto. In A. Delicado, V. Borges, & S. Dix. *Profissão e vocação. Ensaio sobre Grupos Profissionais*, pp. 147-177. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Dicionário da língua portuguesa*. (2004). Porto: Porto Editora.
- DIDC (2010). *Relatório Primeira Etapa. Levantamento de dados sobre as escolas de Dança, Música, Teatro e Artes Plásticas. Departamento de Investigação e Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Didc.
- DINFA (2010). *Regulamento Interno da Direção Nacional de Formação*. Luanda: Dinfa Dortier.

- Dortier, J. (2006). *Dicionário das Ciências Humanas*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Durkheim, E. (1998). *As regras do método sociológico*, 7ª ed. Lisboa: Editorial Presença.
- Durkheim, E. (2001). *Sociologia, educação e moral*. 2ª ed. Lisboa: Rés Editora. Fachada,
- O. (2010). *Psicologia das relações interpessoais*. Lisboa: Edições Sílabo. Ferraz, M. &
- Fusari M. (2009). *Metodologia do ensino de arte*. 2ª ed. São Paulo: Cortez Goffman, E.
- (1988). *Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (4ª ed). Rio de Janeiro: LTC
- Goffman, E. (1993). *A apresentação do eu na vida de todos os dias*. Lisboa: Relógio de Água.
- Gumbe, J. (2009). *Colecção (2006-2008) Ensa - Arte*. Luanda: Ensa – Seguros.
- INFA (2007). *Memorando sobre as estruturas do Ensino Artístico em Angola (1976-2007)*. Luanda: Instituto Nacional de Formação Artística.
- INIDE (2004). *Currículo da Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.
- INIDE (2005). *Currículo do 2º Ciclo ensino secundário*. Luanda: Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.
- INIDE (2009). *Informação Sobre a Implementação do Novo Sistema de Educação - Reforma Educativa do Ensino Primário e Secundário*. Luanda: Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.
- King, N. & Horrocks C. (2010). *Interviews in qualitative research*. London: Sage Publications.
- Lakatos, E. & Marconi, M. (1991). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.

- Mangando, O. & Adriano, S. (2011). *Raízes históricas do professorado em Angola*. Luanda: Damer Gráfica.
- MEC (2001). *Estratégia integrada para a melhoria do sistema de educação (2001-2015)*. Luanda: Editorial Nzila.
- Melo, A. (1994). *O que é arte*. Lisboa: Difusão cultural.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mixinge, A. (2009). *Arte contemporânea, artistas e debates*. Paris: L' Harmattan.
- Neto, A. B. (2005). *Situação do setor da educação*. Luanda: Edições
- Kulonga/Isced. Neto, F. (1998). *Psicologia social*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Nóvoa, A. (1992). *As organizações escolares em análise. Instituto de Inovação Educacional*. Don Quixote: Lisboa.
- Oliveira, M. (2005). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes.
- Pedra, J. (2003). *Currículo, conhecimento e suas representações*. São Paulo: Papirus.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor*. São Paulo: Artmed.
- Peterson, P. (2003). *O professor do ensino básico. Perfil de formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Quivy R & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rubin, A. & Babbie, E. (2010). *Essential research methods for social work (2nd ed.)*. Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, J. & Salvador, L. (2009). *A selecção e utilização dos métodos de ensino aprendizagem das artes na disciplina de pintura na 10ª Classe (caso da Escola Nacional de Artes Plásticas)*. Tese de Licenciatura em Pedagogia. Luanda: Isced.

- Teixeira, M. (1992). *O professor e a escola*. McGRAW-HILL: Lisboa.
- Vala, J. (2003). A análise de conteúdo. In A. S. Silva, & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (12ª ed., pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Van-Dúnem, F. (2003). *Introdução da Escultura Tradiciona: o caso Yaka no Currículo de Educação Artística no Secundário em Angola: Uma experiência Curricular*. Tese de Mestrado Policopiada, Viana do Castelo/Londres: Escola Superior de Educação. Roehampton University.
- Vilela, A. (2003). *Administração e gestão das escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas de Braga/Sul

### **Legislação Consultada**

Carteira do artista <http://www.unac.co.ao/dev/docs/REGULAMENTO.pdf>

acesso a 7 de Fevereiro de 2012.

Lei de Base do Sistema Educativo Angolano. (2001). Luanda 31 de Dezembro.

Lei do mecenato <http://webcache.googleusercontent.com/>acesso a 10 de

Fevereiro de 2012.



# **APÊNDICES**

## APÊNDICE 01

### GUIÃO INICIAL DA ENTREVISTA DIRIGIDA AOS FORMANDOS DAS ESCOLAS NACIONAIS DE ARTES PLÁSTICAS, MÚSICA, DANÇA E TEATRO

**Tema:** Expectativas e representações sobre a(s) profissão(ões) de artes plásticas e de professor de educação artística: o caso dos recém-formados em artes plásticas e em educação artística em Luanda

**Âmbito:** Cursos de Artes Plásticas, Dança, Música e Teatro

**Entrevistados:** 12 formandos (3 artes plásticas, 3 dança, 3 música e 3 teatro)

#### INTRODUÇÃO

##### Identificação dos entrevistados

Objetivos	Questões
Caraterizar o entrevistado	Qual é a sua idade? Em que escola estuda? Que curso frequenta? Qual é a sua especialidade?

#### Bloco Temático 1

##### Fatores influentes na escolha da formação

Conhecer a opinião dos entrevistados acerca dos motivos que os levaram a frequentar a formação. Compreender se a opção pela formação teve influência de alguém.	Como teve conhecimento da escola de formação artística? O que o levou a optar por essa área de formação? Teve influência concreta de alguém para se inscrever nessa escola?
--	--

#### Bloco Temático 2

##### Conhecimento e avaliação do plano curricular da instituição

Saber se os entrevistados tiveram acesso aos planos curriculares da instituição. Identificar em que período ocorreu. Caraterizar a avaliação que os entrevistados fazem dos planos curriculares	Tem conhecimento sobre o plano curricular da sua instituição e formação? Em que período dessa formação teve conhecimento do plano curricular? Que avaliação faz do mesmo?
---	---

#### Bloco Temático 3

##### Condições de formação

Identificar as dificuldades que os entrevistados possam ter tido ao longo da formação. Conhecer a opinião dos entrevistados sobre os aspetos que julgam dever ser prioritariamente melhorados na formação em educação artística	Ao longo da sua formação experimentou dificuldades no percurso seguido? Pode caraterizar essas dificuldades? Que aspetos acha que poderiam ser melhorados nos cursos para garantir uma formação de artistas plásticos e de professores em educação artística de maior qualidade?
--	--

#### Bloco Temático 4

##### A formação de artistas plásticos e de professores de educação artística

Conhecer as representações dos entrevistados acerca da formação que estão a adquirir para o exercício das profissões de artista plástico e de professor.	Acha que a formação que tem adquirido lhe tem fornecido os requisitos fundamentais para exercer a profissão para que se está preparando? Pretende realmente vir a exercer essa profissão?
--	--



<b>Bloco Temático 5</b>	
<b>Representações sobre as profissões de artista plástico e de professor de educação artística</b>	
Compreender as representações dos entrevistados face à dicotomia artista <i>versus</i> professor de educação artística/artes.	Qual pensa ser a imagem que a sociedade angolana tem das profissões de artista e de professor de educação artística? Revê-se nesse tipo de imagem? Porquê?
<b>Bloco Temático 6</b>	
<b>Expectativas sobre o exercício das profissões de artista plástico e de professor de educação artística</b>	
Compreender as expectativas dos entrevistados sobre a profissão de artista e de professor de educação artística.	Na sua opinião, a profissão para que se está preparando (de artista/professor de educação artística) é gratificante? Quais as suas expectativas face ao futuro exercício da profissão de artista/professor de educação artística?

**APÊNDICE 02**  
**GUIÃO FINAL DA ENTREVISTA DIRIGIDA AOS FORMANDOS EM**  
**ARTES PLÁSTICAS E EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA**

*Identificação e caracterização do entrevistado.*

- Qual é a sua idade?
- Em que escola estuda?
- Que curso frequenta?
- Qual é a sua especialidade?

**1. Escolha da formação**

- Como teve conhecimento da escola nacional de formação artística?
- O que o levou a optar pela área de formação artística?
- Teve influência concreta de alguém para se inscrever nessa escola?

**2. Conhecimento e avaliação do plano curricular**

- Qual o seu conhecimento sobre o plano curricular da sua instituição?
- Em que período dessa formação teve conhecimento do plano curricular?
- Que avaliação faz do mesmo?

**3. Dificuldades de formação e sugestões de melhoria**

- Ao longo da sua formação experimentou dificuldades no percurso seguido?
- Pode caracterizar essas dificuldades?
- Que aspetos acha que poderiam ser melhorados nos cursos para garantir uma formação de artistas plásticos e de professores de educação artística de maior qualidade em Angola?

**4. A profissionalização do artista plástico e do professor de educação artística**

- Acha que a formação que adquiriu ao longo dos anos lhe forneceu, de facto, os requisitos fundamentais para exercer a profissão de artista plástico e de professor de educação artística?
- Pretende realmente vir a exercer essa profissão?

**5. Representações sobre a profissão de artista plástico e de professor de educação artística**

- Qual pensa ser imagem que a sociedade angolana tem da profissão de artista plástico e de professor de educação artística?
- Revê-se nesse tipo de imagem? Porquê?
- Na sua opinião, essa profissão é gratificante?
- Como se posiciona face à dicotomia, tantas vezes estabelecida, entre artista plástico e professor de artes plásticas e entre artista e professor de educação artística?

**6. Expectativas sobre o exercício das profissões de artista plástico e de professor de educação artística**

- Sente-se realmente motivado para o eventual exercício da profissão de artista plástico/professor de educação artística?

**APÊNDICE 03**  
**MATRIZ DE CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA AOS**  
**FORMANDOS EM ARTES PLÁSTICAS**

<b>Tema: Escolha da formação</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>
<b>Motivações para o curso</b>	Opção deliberada pelo curso de formação	“Porque vi já tinha inclinação na cerâmica” (APC). “Ele é que tinha descoberto que eu que tinha esse dom de desenhar” (APE).
	Família e amigos	“Sim família, amigos, os meus familiares” (APC). “Porque ele é que tinha descoberto que eu tinha esse dom de desenhar então trouxe-me à escola de arte” (APE). “Tive do pai e também de alguns amigos que me viram a desenvolver com esse mesmo com esse mesmo dom” (APP).
<b>Tema: Conhecimento e avaliação do plano curricular</b>		
<b>Currículo de formação</b>	Falta de conhecimento do currículo	“Ah! Não” (APC). Não! Nunca! Não tinha aqui quando cheguei encontrei química, matemática, várias disciplinas e eu pensava que é só muita teoria. Pintar esculpir essa coisa toda” (APE).
	Falta de conhecimento das competências de formação	“Não, as disciplina sim agora assim não” (APC). “Não é bem assim nada” (APP) “Técnicos profissionais em artes plásticas” (APE).
<b>Tema: Formação e sugestões de melhoria</b>		
<b>Dificuldades próprias</b>	De ordem pessoal	“Mas um problema mesmo maior também o meio financeiro, num tinha os dinheiros pra comprar as coisas, e mesmo pra chegar aqui é muito difícil” (APC) “Falta de dinheiro é pá” (APE) “Problema de dinheiro foi mesmo grave”. (APP)
	Falta de pré-requisitos e de habilidades técnicas	“Sim em termos pessoais muita dificuldade na cerâmica quando começamos era muito difícil fazer as coisas e não estava a dar”. (APC) “Porque eu não sabia nada dessa coisa de escultura então num tinha assim muito jeito e não dava. (APE) “Assim, assim algumas por causa das coisas novas num era só desenhar e pintar”. (APP)

<b>Dificuldades de ordem institucional</b>	Falta de espaços adequados à formação	<p>“Sim em termos pessoais muita dificuldade na cerâmica quando começamos era muito difícil fazer as coisas e não estava a dar”. (APC)</p> <p>“Porque eu não sabia nada dessa coisa de escultura então num tinha assim muito jeito e não dava. (APE)</p> <p>“Assim, assim algumas por causa das coisas novas num era só desenhar e pintar”. (APP)</p>
	Falta de políticas para a promoção dos formandos	<p>“Depois o espaço aqui não chega somos muitos e trabalhamos coisas diferentes então essa mistura as vezes complica” (APE)</p> <p>“É meio complicado assim, não tem assim nenhuma regra que nos ajuda a entrar no mercado ta ver né, assim na empresa nunca pedem pessoas de arte como nós. (APE)</p> <p>“Mas é mesmo difícil porque num tem assim apoio para nós como técnicos entrar devidamente” (APP)</p> <p>“Nós encontramos dificuldades principalmente em de ter pessoas como nós podemos entrar no mercado prá nós começar a sobressair como podemos vender o nosso conhecimento que nós aprendemos é muito complicado precisamos de apoio principalmente nessa área”. (APC)</p>
<b>Dificuldades a nível de recursos materiais</b>	Falta de materiais para a formação	<p>“Num temos transporte, temos que ir buscar lá no Benfica” (APC)</p> <p>“Nós todos não temos materiais cavaletes, barros, mas nós como escultor, é preciso ferro, é precisa outras coisas mais específica”. (APE)</p> <p>“Em termos de materiais sempre foi a maior dificuldade “. (APP)</p>
	Falta de atualização do material existente	<p>“Não há também livros onde possamos acompanhar os últimos desenvolvimentos científicos, depois, como dizer, não temos cá um lugar onde podemos ver as coisas que se fazem noutros lugares, não temos um ateliê, é mesmo tudo falta”. (APE)</p>
<b>Dificuldades a nível do pessoal docente</b>	Falta de professores das especialidades	<p>“Não! Falta de professores não! Num tem problema. (APC)</p> <p>“Essa dos professores porque não nos falta assim grave professores”. (APP)</p> <p>Não! (APE).</p>
	Falta de cursos de superação e capacitação para o pessoal docente	<p>“Era mesmo só lhes dar as novidades que fazem pra ele nes ensinarem também. Assim não ficamos atrás ta ver né? (APC)</p> <p>“Mas é preciso actualização deles, para nós também melhorá os nossos trabalhos”. (APE).</p> <p>“Os próprios nossos professores nos darem coisas novas que acontecem noutros países assim né”. (APP)</p>
<b>Dificuldades a nível da organização interna da escola</b>		

<b>Dificuldades a nível da organização interna da escola</b>	Ausência de controlo e inspeção dos professores	“Depois o espaço aqui não chega somos muitos e trabalhamos coisas diferentes então essa mistura as vezes complica “(APE)
	Falta de condições de trabalho	“O espaço é mesmo pequeno só de ver aqui são 3 áreas da arte então complica porque as vezes se choca as áreas“ (APP)
<b>Melhorias nos cursos de formação</b>	Melhorias a nível do currículo	“Era preciso se mexer nos documentos do estudo prá meter nos sistemas de todo o estudo do país” (APC) É mais nessa parte dos materiais, dos materiais sim que a gente compra com o nosso dinheiro. Num tem também livros prá nós ir ver novidades “. (APE) “Depois é mesmo do que nós temos que estudar”. (APP)
	Expansão dos cursos a nível elementar	“Vimos que normalmente aqui na escola ou no país mesmo não tem escola desse tipo nos escalões mais la em baixo... Podiam também meter mais especialidades”. (APP)
<b>Tema: A profissionalização do artista plástico e do professor de educação artística</b>		
<b>O exercício da profissão de artista plástico e de professor de educação artística</b>	Falta de bases técnicas sólidas	“Sim! Adquiri [satisfação] sempre principalmente na minha especialidade de cerâmica”.(APC) “Sim”. (APE) “Acho que sim”. (APP)
	Dificuldades de acesso ao mercado de trabalho	“Nós encontramos dificuldades principalmente em de ter pessoas como nós podemos entrar no mercado prá nós começar a sobressair” (APC). “Bem! Sim! Como podemos vender o nosso conhecimento, o que nós aprendemos. É muito complicado, precisamos de apoio principalmente nessa área”. (APE) Mas é difícil, já estão lá todos que fazem mesmo, que não passaram aqui vais entrar como?” (APP).
<b>Tema: Representações sobre a profissão de artista plástico e de professor de educação artística</b>		
<b>Imagens da profissão de artista plástico e de professor de educação artística</b>	Desvalorização e desprestígio social da profissão de artista plástico e de professor de educação artística	“A sociedade em si também já diz que esse não é um curso adequado porque muita gente nos pergunta porque que vocês fazem isso? “Não vão fazer uma outra coisa? Ou seguir uma outra coisa que isso não vai vos levar ao num lado nenhum“. (APC) “Te perguntam mas você num viste mais nada prá fazer” (APE). “Mas isso ta mal a imagem é mesmo mal porque pensam que é delinquente ou quê. [indignação] Eh!...Olham-te como se não fosses ninguém, como aquele cantor Yanick cantou. Perguntam coisas do tipo: «mas não viste mais nada para fazer? ” (APP)
	Dicotomia artista plástico <i>versus</i> professor de artes plásticas e artista <i>versus</i> professor de educação artística	“Artista, eu me sinto artista”. (APC) “Sim, artista sempre artista”. (APE) “Em primeiro lugar sempre vou ser mesmo artista”. (APP)

Tema: Expectativas sobre o exercício da profissão artista plástico e de professor de educação artística		
<b>Motivações para o exercício da profissão de artista plástico e de professor de educação artística</b>	Gosto e vocação	<p>“Sim! “. (APC)</p> <p>“É assim eu sou escultor mas em casa também pinto, sou escultor pintor ao mesmo tempo” (APE)</p> <p>“Pretendo, pretendo, pretendo [satisfação] ” (APP)</p>
	Existência de mercado, embora com predomínio da concorrência desleal	<p>“É muito difícil. Porque a cerâmica é uma especialidade que pouco aparece o que mais aparece no mercado é a pintura e a escultura” (APC)</p> <p>“Aqui não te compram, acham que não vale nada então é esse um problema de como se vê a arte, não tem valor como deve ser, porque aqueles que vendem no mercado não conhecem as técnicas, mas dão assim um preço [pausa] quando você que estudou faz uma coisa bem-feita e dá o preço é difícil, ninguém te compra e só para conseguir vender”. (APE)</p> <p>“Nós tamos na área do designer na área sei la outra área que tem a ver com designer artistas plástico e dificulta um pouquinho no trabalho sem isso fica um pouquinho complicado” (APP)</p>
		<p>“Mas eu pretendo continuar com a minha especialidade” (APC)</p> <p>“Penso dar aulas. Pula aqui, pula ali, dá assim um dinheiro, nas artes plásticas dá mais dinheiro” (APE)</p> <p>“Eh! Pois é isso mesmo, até mesmo nós podemos ir da aula” (APP)</p>

## APÊNDICE 04

### MATRIZ DE CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA AOS FORMANDOS EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

<b>Tema: Escolha da formação</b>		
Categoria	Subcategorias	Unidades de registo
<b>Motivações para o curso</b>	Opção deliberada pelo curso de formação	<p>“Já fazia dança, mas de uma forma empírica, então chegou uma fase em que eu quis, e quis mais, então como eu vi abertura da escola optei em vir fazer a formação” (DE1)</p> <p>“Primeiro só entrei por um impulso mas depois passei a gostar” (DE2)</p> <p>“Porque eu gostei mesmo” (DE3)</p> <p>“Eu já gostava de música já sonhava um dia fazer um curso médio ou superior de música” (MCL)</p> <p>“Desde já eu gostei de artes algo que tem a ver com a cultura eu até me identifico com a cultura e essa paixão fez-nos não procurar outra coisa” (MG)</p> <p>“A minha escolha foi por amor e paixão pela arte. Quando comecei a praticar a modalidade de teatro então vi a necessidade de formar nessa área de teatral”. (ED1)</p> <p>“Primeiro foi por opção” (ED2).</p>
	Escape para não ficar fora do sistema educativo	<p>“Eu não queria parar e as escolas já estavam fechado então apareceu a academia onde tinha as inscrições abertas aqui era a única entrei” (MP)</p> <p>“Mas na verdade eu quis fazer dança só que naquela altura eu tinha que dar aula de manhã prá estudar no período da tarde e o único curso que tinha de tarde era teatro” (ED3)</p>
<b>Influências para a escolha do curso</b>	Família e amigos	<p>“Foi opção minha mesmo” (DE1).</p> <p>“Eu mesmo só e algumas familia chegadas”. (MCL)</p> <p>“Foi sempre as súplicas da minha mãe a deus porque ela é cristã. Eu gostaria muito que um dos meus filhos aprendesse a tocar um instrumento” (MP)</p> <p>“Foi as outras amigas” (ED1).</p> <p>“Foi o irmão, pai, companheiro, amigo Patrício Batskama” (ED3).</p>
	Ninguém	<p>“Não! Não tive” (ED2).</p> <p>“Nada! Sou eu mesmo” (DE2).</p> <p>“Não! Não tive influência de ninguém porque antes mesmo de eu vir prá aqui na escola eu já dançava hip-hop lá na minha rua” (DE3).</p> <p>“Não, nenhuma” (MG).</p>
<b>Tema: Conhecimento do plano curricular</b>		
<b>Currículo de formação</b>	Falta de conhecimento do currículo	<p>“Não, na medida que o tempo foi passando é que nós começamos a ter conhecimento do programa curricular” (DE1).</p> <p>“Não nada disso!” (DE2)</p> <p>“Não! Não sabíamos” Não! Ainda não sabia, ainda não</p>



<p><b>Currículo de formação</b></p>	<p>tinha conhecimento. Não sabia. Não sabíamos, por exemplo, quando entrei aqui na escola, eu achava que aquilo eram algumas atividades extracurriculares eu não sabia que era ensino médio”(DE3).</p> <p>“Bem! Na altura não estava assim bem explícito” (MCL)</p> <p>“Na começada não nos falaram bem!” (MG)</p> <p>“Em princípio não!” (MP).</p> <p>“É aquele que sai todos anos no princípio do ano. No primeiro ano não! Nós sabíamos que havíamos de fazer cinema, teatro e cinema e não esse curso que é teatro educação e interpretação dramática. Não tinha plano de estudo era disciplinas que a escola achava que os alunos tinham que ter colocavam aquelas disciplinas e davam normalmente aquelas disciplinas”. (ED1)</p> <p>“O que eu sabia é que de princípio a informação que foi dada era para ser ator. Depois ao longo do tempo trocaram, de política que é para ser professor. (ED2)</p> <p>“Não, não mas na 10 classe 10 não 11ª ouvimos algumas coisas assim assim, mas nada (ED3)</p> <p>“Agora, consoante o tempo e agora que terminei a minha formação vi que faltou alguma coisa” (DE1)</p> <p>“Tem muitas coisas que podiam dar e não deram. Anatomia, essas coisas que para uma escola de dança tem que ter, preparação física, tínhamos que ter um professor de preparação física” (DE2)</p> <p>“Só que faltou algumas disciplinas como mais ballet que nós tínhamos pouco tínhamos duas vezes por semana, composição coreográfica, nós também tínhamos pouco. Ora é essa disciplina, ora é aquela, de repente porque vocês também têm que dar isso e aquilo. E hoje não estamos a ver o uso daquilo tudo que demos”. (DE3).</p> <p>“Eu não digo assim a 100% que a avaliação está 100% boa”. “As aulas de canto, tem que ser individual, mesmo nesse aspeto a escola tem mesmo que melhorar e, por outro lado, temos sempre que ter professores acompanhantes de piano”. (MCL)</p> <p>“Isso é assim ao longo do tempo que eu me apercebi não era lá tão eficaz foi mudando ora era uma coisa depois outra e assim foi então parecia que tinham que dar tudo e nem estava assim bem programado” (MG)</p> <p>“Essa aqui não! Dá prá pôr aqui, vamos dar mais tarde, essa não pode dar aqui” (MP).</p> <p>“Aumentar o número de especialidade, porque nós, na música só temos três, o que é muito pouco, porque há pessoas que estão aqui e querem outras áreas”. (MP)</p> <p>“Faltam disciplinas, algumas são boas, mas faltam disciplinas como por exemplo nós poderíamos ter aula de dramaturgia ou encenação uma vez que tamos a ser formados para ser professor, deveríamos ter aula de canto. E há também muitas disciplinas que nós não tivemos. No meio do nosso curso fomos aprendendo que não eram</p>
-------------------------------------	--

<b>Currículo de formação</b>	Falta de conhecimento do currículo	necessárias como as outras que não aprendemos”. “Podiam-se fazer sempre atividades para nós podermos ver como é que estamos, se evoluímos ou quê! Não é só isso que fazem no fim do ano, ali não vimos nada porque é já no fim, vão corrigir mais o quê?” (ED1) “O plano anterior até ao actual plano, no meu ponto de vista foi feito por adivinha parece que estão a adivinhar” (ED2) “O professor hoje, é isso, depois vem, é outra disciplina então tinha muita coisa que aparecia de repente e depois diziam: vocês também têm que dar isso ou aquilo. Foi muito complicado mesmo. Tinha muitas disciplinas eu acho que era aí 16 disciplinas e os alunos não conseguiam estudar devidamente e sofriam baixa técnica principalmente os do curso de música” (ED3)
	Falta de conhecimento das competências de formação	“Nada” (DE1) “Nos falaram mas não é isso de professor” (DE2) “Não, mas ouvia que era para professor depois não sabiam então isso complicou” (DE3) “Nada! Eu por exemplo sabia que ia ser profissional de canto lírico, cantor mesmo” (MCL) “Não! Não sabia de nada, nada, zero, zero” (MG). “Não professora, nada estava assim explícito como agora” (MP) “Nós sabíamos que havíamos de fazer cinema, teatro e cinema e não esse curso que é teatro educação e interpretação dramática” (ED1) “O que eu sabia é que de princípio a informação que foi dada era para ser actor” (ED2) “Não, não!” (ED3)
<b>Tema: Dificuldades de formação e sugestões de melhoria</b>		
<b>Dificuldades próprias</b>	De ordem pessoal	Sim! Foram dificuldades a todos os níveis” (DE1) “A minha principal dificuldade foi de táxi ter que acordar muito cedo para chegar aqui” (DE2). “Depois, vêm também as finanças, que era preciso para vir e ir, comprar material assim, assim” (MP). “Problema de dinheiro foi mesmo grave”. (ED1) “Primeiro minhas mesmo o dinheiro de táxi, em casa, pobreza mesmo” (ED2) “Tive dificuldades financeiras, tive problemas afetivos, alguns problemas familiares” (ED3) “Não viste mais nada prá escolher? É mesmo música? A música vai-te levar onde?”(MCL) “Muitas dificuldades quando eu entrei aqui na escola, eu já era mais cheinha, era mais cheinha as professoras diziam

	De ordem pessoal	<p>que não que não dá, tem que emagrecer” (DE3).</p> <p>“No princípio, devido às rastas que eu tenho. Eu sou rasta. Individualmente alguns não nos viam bem, éramos os únicos rastas dentro da sala de aulas de chapéus e fazia a diferença e alguns professores não se habituaram com isso. Eu penso que foi porque nós fomos mais abertos e enfrentamos essa exclusão para podermos ser aceites!” (MG)</p> <p>“A professora me disse que eu não estava em condições para ir até ao fim nessa especialidade, que eu tinha de trocar. A professora dizia: troca, troca, troca, a tua voz não dá para esta, especialidade canto lírico”. (MCL).</p> <p>“Na aula ele apresentou-se: «para quem não me conhece eu sou o professor Sissuama o anjo da morte». Eh! Fiquei assim! Anjo da morte? Então, aqui é muito difícil. Vim no inferno, vim no inferno. Fiquei muito disperso com essas palavras dele. (MP)</p> <p>“Já ouvimos dos professores que chegaram de ter conflito com os colegas e até no ponto de lhes bater mesmo”. (DE2)</p> <p>“Nós temos alguns professores que acham que podem falar de qualquer maneira com os alunos e o aluno não pode falar nada [insultos]. Uma chapada na cara do aluno enfim [pausa] na cara do aluno”. (ED1)</p> <p>“Muitos professores aqui não tiveram ética profissional. Já houve, bateram já, os professores não tiveram essa paciência de fazer isso...agredir os alunos. Já tinha professores que batiam nos alunos e professores! É lamentável!” (ED2)</p> <p>Quando a pessoa não faz do jeito que ele acha que tem que ser fica aí a faltar respeito aos alunos.” (ED3)</p>
	Falta de pré-requisitos e habilidades	<p>“Praticamente eu entrei crú, então a professora apegava-se mais naqueles que já tinham um básico, até posso dizer que alguns colegas ficaram pelo caminho, ficaram desmoralizados”. (MCL)</p> <p>“Não sabia que teria de ler pautas, não sabia que tinha que solfejar, nem sabia que tinha que tocar piano. Foi algo novo, daí que veio a dificuldade”. “O professor vai ter mais com os que ele acha podem caminhar com ele e menos com os que acha que não”. (MG).</p>
<b>Dificuldades de ordem institucional</b>	Falta de espaços adequados à formação	<p>“Era necessário termos um auditório, para podermos apreciar um vídeo, fazer correção”. (DE1)</p> <p>“As barras, os espelhos são poucos na sala de dança só são dois, tinham que ser mais e o piso não era confortável”. (DE2)</p> <p>“Não tem uma estrutura apropriada de escola de arte” (DE3)</p> <p>“A escola não tem condições. Por exemplo, um anfiteatro é que era bom para fazer prática de teatro porque é necessário que tinha duas salas: “E depois mesmo aqui nas condições da escola esta mal são três escolas nesse espacinho e as vezes é complicado”. As artes não estão assim como</p>

<p><b>Dificuldades de ordem institucional</b></p>		<p>disciplinas, a música está na primária mas quem dá essa cadeira não é uma pessoa que passou aqui. Tu encontras já tudo lotado vais passar de onde? Está mal mesmo”. (MCL)</p> <p>“O espaço é de 3 escolas então não tem uma sala específica de música, aquela com condições mesmo, então as vezes batem a porta vocês estão a fazer muito barulho coisas assim ta ver né” (MG)</p> <p>“Uma sala de aula de piano não pode estar misturado com outras turmas de cadeiras específicas ou gerais não pode. Tem mesmo a disciplina de educação musical para os meninos mas se você ver bem quem dá essa disciplina não são formados nas artes. Então quem vai te deixar entrar lá se já tem um tapa furo” (MP)</p> <p>“Salas para práticas de atuação como posso dizer, ateliê” (ED1)</p> <p>“A estrutura que tem essa sala de prática é prá dança não é prá teatro” (ED2)</p> <p>Uma sala separada para fazer a prática de ginástica e uma sala separada para fazer a prática de teatro no palco. Aqui não temos isso”. Um anfiteatro, um ginásio tem que ter tipo uma tela para projectar alguns filmes, ateliê, salões sala prá maquilhagem figurinos”. Para nós darmos essa aula tínhamos que a ter nos programas, e já vimos que não temos, só temos música e dança, e também artes plásticas, mas teatro não temos! Então é mesmo complicado”.</p> <p>“Eu gostaria que quando terminássemos, o MEC nos enquadrasse numa das escolas” (ED3)</p>
<p><b>Dificuldades a nível de recursos materiais</b></p>	<p>Falta de materiais para a formação</p> <p>Falta de atualização do material existente</p>	<p>“A própria carência dos materiais é todo material principalmente na área de dança” (DE1)</p> <p>“Primeira coisa mesmo são os materiais”. Tinha uma época, que nós não tínhamos aparelho, fazíamos aulas sem música. A professora tinha que cantar com a boca era muito difícil apanhar a professora a cantar sem aparelho”. “Acho mesmo a partir da nossa formação primeira coisa mesmo são os materiais aqui tem poucos livros que falam de dança não tem temos que ter uma biblioteca, nunca conseguimos esses vídeos de dança mesmo, nunca conseguimos ver esses vídeos antigos de dança, livros”. (DE2)</p> <p>“Aqui na escola nós temos poucos materiais” (DE3)</p> <p>“De verdade falta mesmo tudo, andamos a se remediar. Essa é a verdade crua”(MCL)</p> <p>“No caso dos instrumentos no caso as guitarras são poucas, as cordas rebentam as cordas demoram mais tempo na guitarra não suficientes, não são substituídos”. (MG)</p> <p>“Falta de materiais específicos prá nossa área, salas próprias e tudo mais”. (MP)</p> <p>“Bem os problemas que nós tivemos na instituição é falta de materiais de apoio, que nós não tivemos” (ED1)</p> <p>“De materiais a escola não tem nada” (ED2)</p> <p>“Aqui falta muita coisa na verdade a escola de arte” (ED3)</p>

<b>Dificuldades a nível do pessoal docente</b>	Falta de professores das especialidades	<p>“Tínhamos disciplinas que não tínhamos professores dessas mesmas disciplinas” (DE1)</p> <p>“A nível mesmo da dança especialidade que é dança faltavam muitos professores” (DE2)</p> <p>“Faltam professores nas especialidades” (DE3)</p> <p>“Uma das grandes dificuldades que temos até agora é que de momento não temos pianista acompanhante. A professora de canto ensina as técnicas, depois vai ao piano, quando o aluno falha, sai do piano, volta no aluno é nesse aspeto que tem de melhorar. Nós estamos a precisar de pianista acompanhante, até agora não temos pianista acompanhante”. (MCL)</p> <p>“Não havia especialistas” (MG)</p> <p>“Outras delas não tínhamos, até agora mesmo, não temos professores especialistas” (MP)</p> <p>“Professores de especialidades só temos 2 ou 3 com qualidade dos 2 ou 3” (ED1)</p> <p>“Até agora não temos professores de verdade. Aquilo que verdadeiramente deviam ensinar, nem todos ensinam mas há professores que ensinam coisas que atualmente já não se usam, principalmente nas práticas de teatro”. (ED2)</p>
	Falta de cursos de superação e de capacitação para os professores	<p>“Um bom professor de voz dição, de atuação, tem que ter”. (ED3)</p>
	Ausência de controlo e dos professores pela instituição	<p>“Houve disciplinas que nós não demos, na altura que íamos terminar os 4 anos conseguiram-se alguns professores”. (DE1)</p> <p>“A princípio nós começamos dois períodos nos entravamos de manhã e só saíamos as 16-17, depois essa confusão de salas porque ora a sala é de teatro, ora é da música complicava muito (DE2)</p> <p>Depois aqui também estamos todos juntos, e há confusão nas salas, nas aulas também as vezes estamos numa sala vem outro professor porque a hora é dele assim assim (DE3)</p> <p>“Aqui o espaço é de 3 escolas então não tem uma sala específica de música, aquela com condições mesmo, então as vezes batem a porta vocês estão a fazer muito barulho coisas assim ta ver né” (MCL)</p>
Falta de condições de trabalho	<p>“Mesmo nas salas, as vezes estamos na aula batem a porta ah estão a fazer barulho, ora porque gritam mais baixo. Isso é aula de canto numa escola de música ou é outra coisa? (MG)</p> <p>“A professora num lhe tiraram só os alunos, a professora aqui foi expulsa, eu considero assim, porque a professora tava nos dar aulas, em plena aula chegou a directora: professora pára de dar aulas segue a direção” (MP)</p> <p>“É mais nas aulas parece que a matéria não tem correspondência, hoje vem dá isso, amanhã já vem com outra coisa que não tem nada a ver, então parece que o</p>	

**Dificuldades a**

programa está destruturado. Então parece que estamos a estudar por adivinhas". "A direção sempre sabe tudo e

<p><b>Dificuldades a nível da organização interna da escola</b></p>	<p>Ausência de controlo e dos professores pela instituição</p> <p>Falta de condições de trabalho</p>	<p>nunca fez nada. Parece que o aluno não tem voz, só se pode submeter a tudo e depois é o estrangeiro que faz o que lhe apetece e não fazem nada”. (ED2)</p> <p>“Tem que mudar eu acho que também o nosso director não gosta de ouvir sugestões dos alunos. O professor de atuação que nós temos o professor Pilon, nunca dá 1 hora de aula. Quer dizer dá assim um cheirinho como os miúdos dizem e vai embora”. (ED3)</p>
<p><b>Sugestões de melhoria nos cursos de formação</b></p>	<p>Melhoria a nível dos currículos</p>	<p>“Tudo passa por uma melhor programação sobre os currículos. Quando se conseguir realmente definir o currículo exacto dos cursos de dança. Acho que esse seria o passo inicial. Há outros adicionais casos de vídeos, livros, alguma bibliografia que não há aqui e outra coisa não só a nível académico ou já dança estudadas ou codificadas que prá servirem de estudo formal mas até as próprias nossas danças não há esse material então foi muito difícil” (DE1)</p> <p>“Também as barras, os espelhos são poucos na sala de dança só são dois, tinham que ser mais e o piso não era confortável. Acho mesmo que a partir da nossa formação primeira coisa mesmo, são os materiais, aqui tem poucos livros que falam de dança. Não tem! Temos que ter uma biblioteca. Nunca conseguimos esses vídeos de dança mesmo, nunca conseguimos ver esses vídeos antigos de dança, livros mas o que tem bué de coisas”. (DE2)</p> <p>“Eu acho que tinha que ter professores capacitados pra tal formado na área”. Eu acho que haveriam de ter mais cursos, mais deviam ser trazido mais professores lá de fora para trocar experiências conosco...era bom que se criasse mais ateliês, mais trocas de experiências com os outros professores”. (DE3)</p> <p>“Então eu acredito que nós tínhamos que frisar muito também a nossa realidade a nossa história. Se bem que eu acredito também que é falta de biografia, não temos dados para estudarmos a nossa história real. Temos sempre que ter professores acompanhantes de piano, porque senão de jeito nenhum, vamos conseguir melhorar ou desenvolver”. (MCL)</p> <p>“É verdade que nós não deveríamos ter essa formação nessa idade, deveria ser desde tenra idade, deveria ser lá pelos aos 5, 6 anos de idade, poderíamos ter essa formação. Isso fez com que tivéssemos muitas dificuldades, termos aulas de educação musical numa idade já um pouco elevada”. (MG)</p>

	<p>Expansão dos cursos em termos de especialidades e níveis de formação</p>	<p>“Podia-se meter mais outros cursos das artes né e depois tem muitos que aqui não tem como fazer eu acho que é a única escola que temos, podia melhorar mais o nível, aumentar o número de especialidades”. (MP)</p> <p>“Podiam-se fazer sempre atividades para nós podermos ver como é que estamos, se evoluímos ou quê! Não é só isso que fazem no fim do ano, ali não vimos nada porque é já no fim, vão corrigir mais o quê?” (ED1)</p> <p>“Em termos de estrutura, da escola, currículo, professores os professores deveriam ser mais específicos, da área melhor preparada. Criação de infraestruturas com condições materiais, humanas e outras que suporte essa vertente de formação. Sala para práticas de atuação como posso dizer, ateliê” (ED1).</p> <p>“Começando no material, professores”. “Aula de acrobacia de cena! Aquele é um perigo primeiro é no chão, depois é no chão simples sem tratamento embora aquela sala é de madeira não é mas o professor obriga o aluno a fazer coisas difíceis mesmo o sabendo que o aluno tem medo de cair no chão eh difícil”. “Tinha que ter um tapete tinha que ter uma bola de trapézio, o espaço tinha que ser maior que aquilo. “Por exemplo, num anfiteatro aquele era bom para fazer prática de teatro porque é necessário que tinha duas salas: Uma sala separada para fazer a prática de ginástica, uma sala separada prá fazer a prática de teatro no palco”. (ED2).</p> <p>“Aqui falta muita coisa na verdade a escola de arte e uma escola com quase tudo tem que ter um anfiteatro, um ginásio tem que ter tipo uma tela para projectar alguns filmes, um bom professor de voz dicção, de atuação, tem que ter ateliê, salões sala prá maquilhagem figurinos, professores especialistas” (ED3)</p>
--	---	--



Tema: A profissionalização do artista plástico e do professor de educação artística		
O exercício das profissões de artista plástico e de professor de educação artística	Falta de bases técnicas, nomeadamente prática pedagógica	<p>“Num digo que foi o melhor dos melhores. As aulas de prática pedagógica podiam ser mais, acho que não foram, acho que foram poucas aulas de prática”. (DE1)</p> <p>“Eu acho que sim! Porque os professores deram o seu máximo nós fizemos algumas prática pedagógica, mas faltaram mais aulas” (DE2)</p> <p>“Acho que não! Nem todas” (DE3)</p> <p>“Sim! [risos]” mas faltaram algumas aulas de prática (MCL)</p> <p>“Eh! A 80% sim!” (MG)</p> <p>“Bases necessárias? Não!” (EMP)</p> <p>“Apesar dos problemas sim [suspiro]. Mas para dar aulas não!” (ED1)</p> <p>“Eu digo que num tou mais ou menos apto” (ED2)</p> <p>“Não professora, para lecionar arte, acho que não!” (ED3)</p>
	Dificuldades de acesso ao mercado de trabalho	<p>“É meio complicado como eu disse a partir do momento que as pessoas, que a sociedade não sabe realmente o valor do professor de arte ou no caso da dança as pessoas menosprezam” (DE1)</p> <p>“E difícil! O que acontece é que normalmente são mais os colégios, os próprios colégios só querem professores de dança só os professores para o final de ano. Te contratei dois meses até o fim do ano, vais formar a coreografia e apresentamos”. (DE2)</p> <p>“Sim! Risos tá difícil, porque mesmo com esse curso é difícil porque temos que ir nos colégios só final do ano, não é para ser o ano todo é só fim” (DE3)</p> <p>“Isso é que é mesmo difícil, porque agora todos são músicos, todos cantam, então se você que aprendeu as coisas aparece a dizer que é assim e assim, é complicado é mesmo difícil porque não tens espaço, ninguém te respeita” (MCL)</p> <p>“Mas na realidade é difícil conseguir emprego principalmente para nós técnicos para dar aulas porque já tem professores que dão essa cadeira a sua maneira e nós como não temos apoio daqui onde nos formaram nem da educação “ (MG)</p> <p>“É super difícil porque nos colégios é só tipo no fim do ano e outro sitio pior” (MP)</p> <p>“Se aqui onde nos formaram não temos apoio, nem da educação vamos entrar como? É só colégio e também com sorte porque senão é chacota porque vejam que qualquer pessoa pode fazer arte como nós que estudamos aqui” (ED1)</p> <p>“Mas também outro problema pra nós do teatro não temos disciplina de teatro então é complicado, se os de outro curso estão na luta tipo música, artes plásticas e já tem disciplina e nós que não estamos como disciplina vós passar como? (ED2)</p> <p>“Música ou artes plásticas existe na primária, mas teatro nada, é só para atividades quando acaba o ano, não é como disciplina, então é muito complicado mesmo. Quem te</p>

---

| contrata?" (ED3)

**Tema: Representações sobre a profissão de artista plástico e de professor de educação artística**

<p><b>Imagens da profissão de artista plástico e de professor de educação artística</b></p>	<p>Desvalorização e desprestígio social da profissão de artista plástico e de professor de educação artística</p> <p>Dicotomia artista plástico <i>versus</i> professor de artes plásticas e artista <i>versus</i> professor de educação artística</p>	<p>“A sociedade ainda não valoriza muito os professores sobretudo professores no geral quando se fala na área das artes se for do meu curso pior ainda são desvalorizados são menosprezados”. (DE1)</p> <p>É mesmo também o respeito, valor deles, quer dizer de nós como profissionais né na sociedade que está mal, mas num devia ser assim. (DE2)</p> <p>“Sinceramente seja prá professor ou de artista está muito mal porque não temo apoio então é muito difícil primeiro porque ainda não se reconhece o professor de arte” (DE3)</p> <p>“Essa imagem ta também manchada por causa da desvalorização. Salário baixo, sem regalias então essa é a realidade” (MCL)</p> <p>“Ainda é um mercado pobre, ainda é um mercado furado e que onde os técnicos que estão a ser formados nessa área têm que saber como cozê-los. Hoje em dia o professor de dança as pessoas perguntam porque que não escolheste outra profissão isso não da nada e realmente as vezes dá, mas não é gratificante” (MG)</p> <p>“Isso até é complicado para muitos aceitarem ser professores porque não vejam o seu trabalho a ser respeitado”. “Eu falo daqui em Angola não se dá muito valor a um professor” (MP)</p> <p>“Duma maneira assim de tudo os professores têm muitas dificuldades agora prá nós então é pior porque não se dá valor ao professor de arte”. “É duro, muito duro porque as pessoas pensam que somos loucos e não temos mais nada a fazer então acham que não temos valor na sociedade” “Ainda não dão o devido valor no professor” (ED1)</p> <p>“É duro porque te olham como louco”</p> <p>“E a sociedade veja alguns professores como ciclo de corrupção isto tem a ver com muita coisa” (ED2)</p> <p>“Ainda não se reconhece o professor de arte” (ED3)</p> <p>“Eu me posiciono primeiramente como um artista [silêncio] mas o professor é um artista” (DE1)</p> <p>“Eu me sinto artista mais artista” (DE2)</p> <p>“Eu me coloco no papel de artista professor” (DE3)</p> <p>“Me considero e me sinto mais artista professora. Mas ser artista sem dúvida” (MCL)</p> <p>“Mas desse lado eu estou mais do lado artístico mas minha profissão me possibilita também ser professor” (MG)</p> <p>“Eh! Mas artista sou artista [risos] ” (MP)</p> <p>“Hum! Artista [satisfação] ” (ED1)</p> <p>“Eu me sinto mais artista” (ED2)</p> <p>“Eu professora, sou artista, (satisfação) mas posso dar aulas né a minha formação agora dá mas eu sou artista primeiro. E vou dar aulas mas não deixo de ser artista” (ED3)</p>
---	--	--

**Tema: Expectativas sobre o exercício da profissão de artista plástico e de professor de educação artística**

<p><b>Motivações para o exercício da profissão de professor de educação artística</b></p>	<p>Ingresso no mercado de trabalho formal</p>	<p>“E difícil! Os próprios colégios só querem professores de dança só os professores para o final de ano (DE1) Nós para conseguir entrar somos um problema e depois só tem os colégios, mas também querem para o final do ano lectivo (DE2) “Porque mesmo com esse curso é difícil porque temos que ir nos colégios só final do ano, não é para ser o ano todo é só fim (DE3) “Como professor também tem outro problema porque as artes não estão assim como disciplinas, a música está na primária mas quem dá essa cadeira não é uma pessoa que passou aqui” (MCL) “E também não há ainda uma dignificação, uma remuneração a 100% para quem é professor, então muitos fogem essa tarefa” (MG) “Tem mesmo uma disciplina de educação musical para os meninos mas se você ver bem quem dá essa disciplina não são formados nas artes. Então quem vai te deixar entrar lá se já tem um tapa furo” (MP)</p>
	<p>Contribuir para mudar o estado da arte e da educação artística</p>	<p>“É duro, muito duro porque as pessoas pensam que somos loucos” (ED1) “Sim porque eu tenho outra ideia, porque eu tenho outro pensamento” (ED2) “Eu acho que eu vou dar aulas porque eu tenho um cunhado lá na delegação e já falei com ele” (ED3)</p>
		<p>“Em termos monetários também é rentável o que se precisa é que as pessoas não ficam estagnadas só a espera que lhes contactam temos que criar os nossos projectos” (DE1) “Nem sempre [risos]” (DE2) “Há outro tipo de gratificação é que muitas das vezes o que nós fazemos é por amor a camisola ninguém nos dá nada” (DE3) “Quando eu ensino, aprendo então vou recordando algumas coisas que eu dei noutra hora é isso mais ou menos isso” (MCL) “Tem em dois lados: eu vejo o de ensinar outras pessoas e do dinheiro que na nossa realidade não é nada, é muito baixo” (MG) Gratificante! Hum! [Risos]” (MP) “Em termos de conhecimento e em termos de valores, de valores. (ED1) “Salário de fome” (ED2) “Mais ou menos, eu digo mais ou menos professora porque é por amor ou por ensinar os outros que você se sente bem, mas noutra parte não é.... [risos]” (ED3)</p>



## **ANEXOS**

ANEXO 1  
LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO



REPÚBLICA DE ANGOLA

## Ministério da Educação

**Decreto-Lei n.º 7/03 de 17 de Junho**  
**Diário da República, I Série nº47-17.06.2003**

Considerando as últimas alterações verificadas na denominação dos organismos de administração central do Estado consignadas no Decreto-Lei n.º 16/02 de 9 de Dezembro;

Considerando a necessidade de se reajustar a nova estrutura orgânica do Ministério da Educação visando melhorar as relações horizontais entre as diferentes estruturas e níveis do Ministério e prestar uma especial atenção na implementação da Lei de Bases do Sistema de Educação;

Nos termos das disposições combinadas do n.º 3 do artigo 106º e do artigo 113º, ambos da Lei Constitucional, o Governo decreta o seguinte:

**Artigo 1º** – É aprovado o estatuto orgânico do Ministério da Educação anexo ao presente diploma e que dele faz parte integrante.

**Artigo 2º** – É revogada toda a legislação que contrarie o disposto no presente diploma, nomeadamente o Decreto n.º 36/93, de 10 de Dezembro e o Decreto – Lei n.º 6/00, de 9 de Junho.

**Artigo 3º** – As dúvidas e omissões suscitadas da interpretação e aplicação do presente diploma serão resolvidas por decreto executivo do Ministro da Educação.

**Artigo 4º** – O presente diploma entra em vigor na data da sua publicação

## **Estatuto Orgânico do Ministério da Educação**

### **CAPÍTULO I**

#### **Disposições Gerais**

##### **Artigo 1.º (Definição)**

O Ministério da Educação é o órgão da administração central do Estado ao qual compete formular, de acordo com as directrizes do Governo, a política nacional para o sector da Educação, coordenar a sua implementação, conceber e fomentar programas que visem assegurar o pleno funcionamento do Sistema Nacional de Ensino.

##### **Artigo 2.º (Atribuições)**

São atribuições do Ministério da Educação, entre outras, as seguintes:

- a)** Estudar e propor ao Governo, medidas e procedimentos em matéria de educação e promover a sua execução;
- b)** Coordenar a implementação de programas e medidas que visem o desenvolvimento da educação;
- c)** Estimular a participação da sociedade na implementação dos programas do Governo no domínio da educação;
- d)** Promover a cooperação com outros países, instituições congéneres, bem como, com organismos internacionais especializados;
- e)** Representar a República de Angola junto dos organismos internacionais e regionais e assegurar os compromissos de Angola no plano internacional no domínio da educação;
- f)** Promover e coordenar acções de investigação científica no domínio da educação, em colaboração com os demais órgãos da administração do Estado e com o sector privado;
- g)** Promover a aprovação pelo Governo de disposições legais que favoreçam o desenvolvimento da educação nacional, bem como zelar pelo seu cumprimento;

- h)** Valorizar, no âmbito das suas atribuições, factores que concorrem para a consolidação e afirmação da identidade cultural nacional;
- i)** Assegurar a direcção e coordenação na execução política educacional por parte dos órgãos dependentes e tutelados;
- j)** Exercer as demais funções que lhe forem conferidas por lei.

## **CAPÍTULO II** **Organização em Geral**

### **Artigo 3.º**

#### **(Competências do Ministro)**

- 1.** O Ministério da Educação é dirigido por um Ministro, que no exercício das suas funções é coadjuvado por um ou mais Vice-Ministros, a quem delegará parte das funções.
- 2.** Compete ao Ministro da Educação o seguinte:
  - a)** Orientar, coordenar e fiscalizar a actividade do Ministério;
  - b)** Dirigir e superintender a actividade dos Vice-Ministros, directores nacionais, directores dos órgãos tutelados e demais responsáveis dos órgãos centrais e locais do Ministério;
  - c)** Assegurar a representação do Ministério ao nível nacional e internacional;
  - d)** Gerir o orçamento do Ministério;
  - e)** Orientar a política de quadros, em coordenação com os demais organismos nacionais competentes;
  - f)** Orientar e controlar a actividade dos órgãos tutelados;
  - g)** Nomear, exonerar e promover o pessoal do Ministério;
  - h)** Assegurar sob responsabilidade própria o cumprimento das leis e demais diplomas legais;
  - i)** Praticar todos os demais actos necessários ao normal exercício das suas funções e os que lhe forem determinados por lei ou decisão superior



**Artigo 4.º**  
**(Competências dos Vice-Ministros)**

1. Os Vice-Ministros, sob a orientação e coordenação do Ministro superintendem a actividade dos órgãos ou serviços que lhes forem indicados.
2. No exercício das suas funções compete aos Vice-Ministros o seguinte:
  - a) Substituir o Ministro, por delegação expressa, nas suas ausências ou impedimentos;
  - b) Coadjuvar o Ministro no exercício das suas competências;
  - c) Praticar os demais actos que lhes forem determinados por lei ou delegados pelo Ministro.

**Artigo 5.º**  
**(Estrutura)**

1. O Ministério da Educação compreende serviços centrais e órgãos tutelados.
2. O Ministério da Educação tem a seguinte estrutura:
3. Serviços de apoio consultivo;
  - a) Conselho Consultivo;
  - b) Conselho de Direcção;
  - c) Conselho do Ensino Superior.
  
4. Serviços de apoio técnico:
  - a) Gabinete Jurídico;
  - b) Secretaria Geral;
  - c) Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística;
  - d) Gabinete de Inspecção Nacional de Educação.

**5. Serviços de apoio instrumental:**

- a)** Gabinete do Ministro;
- b)** Gabinete dos Vice-Ministros;
- c)** Gabinete de Intercâmbio Internacional;
- d)** Centro de Documentação e Informação.

**6. Serviços executivos centrais:**

- a)** Direcção Nacional para o Ensino Geral;
- b)** Direcção Nacional para o Ensino Técnico-Profissional;
- c)** Direcção Nacional para o Ensino Superior;
- d)** Direcção Nacional para Acção Social Escolar;
- e)** Direcção Nacional para os Recursos Humanos.

**7. Órgãos tutelados:**

- a)** Instituto Nacional para a Investigação e Desenvolvimento da Educação;
- b)** Instituto Nacional de Formação de Quadros;
- c)** Instituto Nacional de Educação Especial;
- d)** Instituto Nacional de Bolsas de Estudo;
- e)** Instituições de Ensino Superior Públicas

**CAPÍTULO III**  
**Organização em Especial**

**SECÇÃO I**

**Serviços de Apoio Consultivo**

**Artigo 6.º**

**(Conselho Consultivo)**

1. O Conselho Consultivo é o órgão de consulta encarregue de estudar, analisar e elaborar propostas e recomendações sobre a política do Governo para o domínio da educação.
2. Compete ao Conselho Consultivo o seguinte:
  - a) Analisar a estratégia de desenvolvimento do Ministério;
  - b) Formular propostas para a melhoria da actividade dos sectores sob tutela do Ministério;
  - c) Pronunciar-se sobre as demais matérias que lhe sejam presentes pelo Ministro da Educação.
3. Fazem parte do Conselho Consultivo, para além do Ministro que o preside:
  - a) Vice-Ministros;
  - b) Directores nacionais;
  - c) Directores gerais dos órgãos tutelados;
  - d) Reitores das Universidades Publicas;
  - e) Consultores.
4. O Ministro da Educação poderá convidar para as reuniões do Conselho Consultivo entidades cuja colaboração se reconheça conveniente ao estudo e análise dos assuntos constantes das atribuições do Ministério.
5. O funcionamento do Conselho Consultivo é definido em regulamento próprio.

**Artigo 7.º**  
**(Conselho de Direcção)**

1. O Conselho de direcção é o órgão ao qual cabe coadjuvar o Ministro na coordenação das actividades dos diversos serviços.
2. Compete ao Conselho de Direcção o seguinte:
  - a) Apoiar o Ministro na coordenação e supervisão da actividade dos diversos órgãos e serviços;
  - b) Analisar a actividade desenvolvida pelo Ministério;
  - c) Pronunciar-se sobre as demais matérias que lhe sejam presentes pelo Ministro da Educação.
3. Fazem parte do Conselho de Direcção, além do Ministro que o preside:
  - a) Vice-Ministros;
  - b) Directores nacionais;
  - c) Directores gerais dos órgãos tutelados.
4. O Conselho de Direcção reúne-se ordinariamente de três em três meses e extraordinariamente, sempre que convocado pelo Ministro da Educação.

**Artigo 8.º**  
**(Conselho do Ensino Superior)**

1. O Conselho do Ensino Superior é o órgão de carácter consultivo para o ensino superior, a quem compete apoiar o Ministro da Educação na definição e tratamento das questões relativas ao ensino superior.
2. Compete ao Conselho do Ensino Superior o seguinte:
  - a) Formular propostas que visem a melhoria do ensino superior;
  - b) Formular propostas que visem aperfeiçoar os mecanismos de acompanhamento da actividade das instituições de ensino superior;
  - c) Pronunciar-se sobre as demais matérias que lhe sejam presentes pelo Ministro da Educação;
  - d) Emitir parecer vinculativo sobre abertura e enceramento de instituições de ensino superior.

3. Fazem parte do Conselho do Ensino Superior, além do Ministro que o preside:
  - a) Os Reitores das Universidades Públicas;
  - b) Os Reitores das Universidades Privadas;
  - c) Os presidentes dos institutos superiores;
  - d) Os directores das escolas superiores;
  - e) O director nacional para o ensino superior;
  - f) As entidades ligadas ao ensino superior, expressamente convidadas para o efeito.
4. O Conselho do Ensino Superior reúne-se sempre que convocado pelo Ministro da Educação.
5. O funcionamento do Conselho do Ensino Superior é definido em regulamento próprio.
6. O Ministro da Educação poderá, em função da natureza e especialidade das matérias a tratar, convidar a participar nas reuniões do Conselho do Ensino Superior outras entidades.

**SECÇÃO II**  
**Serviços de Apoio Técnico**

**Artigo 9.º**  
**(Gabinete Jurídico)**

1. O Gabinete Jurídico é o serviço ao qual compete superintender toda a actividade jurídica de assessoria e de estudos em matéria técnico-jurídica.
2. Ao Gabinete Jurídico compete o seguinte:
  - a) Prestar assessoria jurídica à direcção do Ministério;
  - b) Elaborar, processar e controlar a documentação de carácter jurídico necessária ao normal funcionamento do Ministério;

- c)** Participar em actividades ligadas à celebração de contratos, protocolos, acordos, tratados, convenções, bem como a elaboração de projectos nos domínios específicos do Ministério e acompanhar a sua execução;
  - d)** Emitir alvarás aos estabelecimentos de ensino privado;
  - e)** Representar o Ministério nos actos jurídicos para que for designado;
  - f)** Desempenhar as demais funções que lhe forem superiormente determinadas;
- 3.** O Gabinete Jurídico tem a seguinte estrutura:
- a)** Departamento Técnico-Jurídico;
  - b)** Departamento do Contencioso.
- 4.** O Gabinete Jurídico é dirigido por um director nacional.

### **Artigo 10.º** **(Secretaria Geral)**

- 1.** A Secretaria Geral é o serviço que se ocupa da generalidade das questões administrativas comuns a todos os serviços do Ministério, bem como à gestão do orçamento, do património, da informática e das relações públicas.
- 2.** À Secretaria Geral compete o seguinte:
- a)** Coordenar e controlar a execução do orçamento anual, nos termos da legislação em vigor e das orientações metodológicas do Ministério das Finanças;
  - b)** Coordenar e prestar apoio administrativo e logístico às actividades organizadas pelo Ministério;
  - c)** Controlar e zelar pelos bens patrimoniais;
  - d)** Desempenhar as demais funções que lhe forem superiormente determinadas.

**3.** A Secretaria Geral tem a seguinte estrutura:

- a)** Departamento de Administração e Gestão do Orçamento;
- b)** Departamento de Relações Públicas e Protocolo;
- c)** Departamento de Expediente Geral;

**4.** A Secretaria Geral é dirigida por um Secretário Geral com a categoria de director nacional.

**Artigo 11.º**  
**(Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística)**

**1.** O Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística é o serviço de apoio técnico de natureza interdisciplinar, que tem a função de preparar as medidas de políticas e estratégias do sector, orientar e coordenar a actividade dos diversos serviços do Ministério.

**2.** Ao Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística compete o seguinte:

- a)** Proceder ao diagnóstico do sistema de direcção, administração, gestão e planificação;
- b)** Acompanhar a execução das estratégias e políticas do Ministério constantes dos planos de desenvolvimento;
- c)** Participar no estudo e na elaboração de propostas das linhas orientadoras da política do Ministério;
- d)** Avaliar e racionalizar os meios materiais e financeiros disponíveis;
- e)** Elaborar estudos técnico-económicos com vista à melhoria do funcionamento do Ministério;
- f)** Coordenar os projectos a realizar com recursos financeiros internos e externos, em estreita colaboração com demais entidades envolvidas;
- g)** Garantir, sempre que necessário, a articulação técnica com serviços de outros sectores;
- h)** Definir os modelos e supervisionar o processo de construção de escolas, emitindo os pareceres correspondentes;
- i)** Analisar e acompanhar os projectos das instituições escolares;

- j) Desempenhar as demais funções que lhe forem superiormente determinadas;

3. O Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística tem a seguinte estrutura:

- a) Departamento de Estatística e Planeamento;
- b) Departamento de Estudos e Assuntos Económico-Financeiros;
- c) Departamento de Infra-estruturas.

4. O Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística é dirigido por um director nacional.

### **Artigo 12.º** **(Gabinete de Inspeção Nacional da Educação)**

1. O Gabinete de Inspeção Nacional da Educação é o serviço que assegura o controlo pedagógico e disciplinar dos subsistemas do ensino não superior e o controlo administrativo e financeiro do sistema de ensino.

2. Ao Gabinete de Inspeção Nacional da Educação compete o seguinte:

- a) Controlar e supervisionar a aplicação correcta da política educativa;
- b) Apoiar e controlar a aplicação correcta dos planos de estudos, programas e orientações do sistema de educação;
- c) Capacitar os responsáveis, técnicos docentes e não docentes intervenientes na fiscalização da materialização da política educacional;
- d) Comprovar o rendimento do sistema de educação e ensino nos seus aspectos educativos e instrutivos;
- e) Elaborar, no âmbito das suas atribuições, estudos sobre questões fundamentais para o desenvolvimento das suas funções e apreciar os documentos que lhe forem submetidos superiormente;
- f) Recolher, em concertação com os demais serviços e órgãos tutelados, informações e dados sobre a actuação pedagógica e administrativa do pessoal docente e administrativo, com vista à sua correcta qualificação;
- g) Facultar aos órgãos do Ministério informações actualizadas sobre a situação do sistema de educação;



- h)** Informar os competentes órgão dos resultados do seu trabalho e propor as medidas que considere adequadas;
- i)** Exercer a acção disciplinar nos termos da lei que se mostrar indispensável ou lhe for superiormente determinada;
- j)** Supervisionar a realização das provas de exame;
- k)** Desempenhar as demais funções que lhe forem superiormente determinadas.

**3.** A Inspeção Nacional de Educação tem a seguinte estrutura:

- a)** Departamento Técnico;
- b)** Departamento Pedagógico;

**4.** A Inspeção Nacional de Educação é dirigida por um inspector geral com a categoria de director nacional.

### **SECÇÃO III** **Serviços de Apoio Instrumental**

#### **Artigo 13.º**

##### **(Gabinetes do Ministro e Vice-Ministros)**

O Ministro e os Vice-Ministros são assistidos pelos respectivos gabinetes que se regem pelos Decretos nº26/97, de 4 Abril e 68/02, de 29 de Outubro, respectivamente.

#### **Artigo 14.º**

##### **(Gabinete de Intercâmbio Internacional)**

**1.** O Gabinete de Intercâmbio Internacional é o serviço encarregue de assegurar e acompanhar todos os contactos necessários ao estabelecimento de relações entre o Ministério e os organismos internacionais.

**2.** Ao Gabinete de Intercâmbio Internacional compete o seguinte:

- a)** Assegurar e acompanhar o cumprimento das obrigações de Angola com respeito aos organismos internacionais de que seja membro no domínio da educação;
- b)** Estudar e dinamizar a política de cooperação entre o Ministério e entidades congéneres de outros países e organizações internacionais em colaboração com os demais organismos da administração central do Estado;
- c)** Colaborar na elaboração dos estudos preparatórios para ratificação ou denúncia de convenções ou acordos internacionais, em concertação com o Gabinete Jurídico;
- d)** Participar na elaboração dos tratados de cooperação no domínio da educação com os diversos países e organizações internacionais;
- e)** Desempenhar as demais funções que lhe forem superiormente determinadas.

**3.** O Gabinete do Intercâmbio Internacional tem a seguinte estrutura:

- a)** Departamento para a Cooperação Bilateral;
- b)** Departamento para as Organizações Internacionais.

**4.** O Gabinete de Intercâmbio Internacional é dirigido por um director nacional.

### **Artigo 15.º** **(Centro de Documentação e Informação)**

**1.** O Centro de Documentação e Informação é o serviço ao qual compete organizar e fornecer à direcção do Ministério o resumo da imprensa nacional e internacional sobre o objecto social da educação em Angola e sua actividade, bem como, manter organizada toda a documentação informática.

**2.** Ao Centro de Documentação e Informação compete o seguinte:

- a)** Organizar e agendar entrevistas, reportagens e toda a actividade de comunicação e informação;
- b)** Fornecer à imprensa informações sobre a actividade do Ministério e sua direcção;
- c)** Cuidar do relacionamento com os meios de comunicação social e órgãos afins;

- d)** Recolher, coligir e anotar toda a informação de interesse para o Ministério;
- e)** Desempenhar as demais funções que lhe forem superiormente determinadas.

**3.** O Centro de Documentação e Informação tem a seguinte estrutura:

- a)** Secção de Documentação;
- b)** Secção de Comunicação e Informação.

**4.** O Centro de Documentação e Informação é dirigido por um chefe de Departamento.

#### **SECÇÃO IV** **Serviços Executivos Centrais**

##### **Artigo 16.º**

##### **(Direcção Nacional para o Ensino Geral)**

**1.** A Direcção Nacional para o Ensino Geral é o serviço encarregue de formular, aplicar e controlar a implementação da política educativa no domínio dos subsistemas do ensino geral e de adultos.

**2.** À Direcção Nacional para o Ensino Geral compete o seguinte:

- a)** Controlar a aplicação do calendário escolar no ensino público e privado;
- b)** Assegurar a orientação pedagógica e metodológica da política educativa;
- c)** Emitir pareceres sobre a abertura e a criação de estabelecimentos de ensino ou cursos em estabelecimentos do ensino privado;
- d)** Velar pelo cumprimento dos planos de estudo e programas, bem como pela utilização dos materiais pedagógicos recomendados pelo Ministério;
- e)** Propor a abertura e encerramento de estabelecimento de ensino ou de cursos na sua esfera de actividade;

- f) Elaborar normas organizativas e metodológicas conducentes ao funcionamento regular dos estabelecimentos de ensino público e privados;
- g) Propor as alterações que julgar pertinente, introduzir na estrutura e nos conteúdos das disciplinas e cursos sob sua responsabilidade;
- h) Emitir normas sobre o recrutamento, reciclagem e superação dos docentes para os estabelecimentos de ensino sob sua dependência;
- i) Desempenhar as demais funções que lhe forem superiormente determinadas.

3. A Direcção Nacional para o Ensino Geral tem a seguinte estrutura:

- a) Departamento do Ensino Primário e Pré-Primário;
- b) Departamento do Ensino Secundário;
- c) Departamento do Ensino Mediatizado;
- d) Departamento do Ensino de Adultos.

4. A Direcção Nacional para o Ensino Geral é dirigida por um director nacional.

### **Artigo 17.º**

#### **(Direcção Nacional para o Ensino Técnico-Profissional)**

1. A Direcção Nacional para o Ensino Técnico-Profissional é o serviço encarregue de formular, aplicar e controlar a implementação da política educativa no domínio do ensino técnico-profissional.

2. À Direcção Nacional para o Ensino Técnico-Profissional compete o seguinte:

- a) Organizar e controlar a formação técnico-profissional;
- b) Controlar a aplicação do calendário escolar no ensino público e privado;
- c) Assegurar a orientação pedagógica e metodológica da prática educativa;
- d) Velar pelo cumprimento dos planos e programas de estudos;

- e)** Propor a abertura e o encerramento de estabelecimentos de ensino ou de cursos;
- f)** Emitir pareceres sobre a abertura e a criação de cursos em estabelecimentos do ensino particular;
- g)** Elaborar normas organizativas e metodológicas conducentes ao funcionamento regular dos estabelecimentos de ensino públicos e privados;
- h)** Propor as alterações que julgue pertinente introduzir na estrutura e no conteúdo das disciplinas e cursos sob sua responsabilidade;
- i)** Emitir normas, parecer sobre o recrutamento de normas sobre a reciclagem e superação dos docentes para os estabelecimentos de ensino sob sua dependência;
- j)** Estabelecer o vínculo com as entidades sob sua tutela no sentido da superintendência dos programas de formação da colaboração na definição dos perfis profissionais e ocupacionais dos formandos, bem como na definição de normas de acanhamento dos mesmos durante a sua formação;
- k)** Formular as directrizes que estimulem o vínculo do ensino à produção;
- l)** Formular as normas e metodologias a adoptar para a prática e avaliação da actividade dos alunos nas instituições de ensino e nos centros de trabalho;
- m)** Concertar a execução dos seus programas com o órgão competente do Ministério da Administração Pública, Emprego e Segurança Social;
- n)** Desempenhar as demais funções que lhe forem superiormente determinadas.

**3.** A Direcção Nacional para o Ensino Técnico-Profissional tem a seguinte estrutura:

- a)** Departamento de Estudos e Desenvolvimento;
- b)** Departamento de Organização e Controlo.

**4.** A Direcção Nacional para o Ensino Técnico-Profissional é dirigida por um director nacional.

**Artigo**  
**(Direcção Nacional para o Ensino Superior)**

1. A Direcção Nacional para o Ensino Superior é o serviço encarregue de formular, aplicar e controlar a implementação da política educativa no domínio do ensino superior.
  
2. À Direcção Nacional para o Ensino Superior compete o seguinte:
  - a) Formular e executar, as decisões do Governo sobre o ensino superior, sem prejuízo da autonomia das suas instituições;
  - b) Velar pela qualidade e eficiência do sistema;
  - c) Superintender o funcionamento das instituições de ensino e velar pelo cumprimento das normas que lhe são aplicáveis;
  - d) Assegurar a articulação e sequência desse nível de ensino com o nível precedente e exigir o cumprimento rigoroso da observância dos critérios de acesso e dos perfis de ingresso dos docentes;
  - e) Analisar e emitir parecer sobre o expediente relacionado com o ensino superior;
  - f) Realizar estudos sobre a extensão do ensino superior;
  - g) Propor a abertura e o encerramento de estabelecimentos de ensino e de curso superior;
  - h) Desempenhar as demais funções que lhe forem superiormente determinadas.
  
3. A Direcção Nacional para o Ensino Superior tem a seguinte estrutura:
  - a) Departamento de Ensino;
  - b) Departamento de Desenvolvimento e Extensão Universitária.
  
4. A Direcção Nacional para o Ensino Superior é dirigida por um director nacional.

**Artigo**  
**(Direcção Nacional para a Acção Social Escolar)**

1. A Direcção Nacional para a Acção Social Escolar é o serviço encarregue de formular, aplicar e controlar a implementação da política de acção social no sistema de ensino não superior público, nos domínios do apoio social directo e indirecto ao aluno, das bibliotecas escolares, do desporto escolar e da orientação vocacional.
  
2. À Direcção Nacional para a Acção Social Escolar, compete o seguinte:
  - a) Formular os elementos necessários à definição da política nacional de acção social escolar;
  - b) Elaborar estudos que definam os requisitos e o perfil dos beneficiários do apoio social directo;
  - c) Promover o desenvolvimento e expansão das bibliotecas escolares; **d)** Promover programas de nutrição escolar;
  - e) Assegurar e fomentar programas de saúde escolar;
  - f) Organizar e promover actividades extra-escolares;
  - g) Organizar e promover programas desportivos escolares;
  - h) Elaborar normas metodológicas que regulem o funcionamento dos lares, internatos e cantinas escolares afectos ao sistema de ensino não superior público;
  - i) Analisar e emitir parecer sobre o expediente relacionado com a acção social escolar;
  - j) Promover a concertação que julgar pertinente com os demais Ministérios e organizações sociais e de utilidade pública, no sentido do cumprimento da sua actividade;
  - k) Desempenhar as demais funções que lhe sejam superiormente determinadas.

3. A Direcção Nacional para a Acção Social Escolar tem a seguinte estrutura:
  - a) Departamento para o Apoio Social ao Aluno;
  - b) Departamento do Desporto Escolar;
  - c) Departamento de Actividades Extra-Ecolares;
  - d) Departamento de Biblioteca Escolar.
4. A Direcção Nacional para a Acção Social Escolar é dirigida por um director nacional.

**Artigo 20.º**  
**(Direcção Nacional para os Recursos Humanos)**

1. A Direcção Nacional para os Recursos Humanos é o serviço encarregue de formular, aplicar e controlar a implementação da política de gestão dos recursos humanos e da assistência, protecção e higiene no trabalho.
2. À Direcção Nacional para os Recursos Humanos compete o seguinte:
  - a) Formular e aplicar os critérios de admissão e mobilidade do pessoal; **b)** Elaborar estudos para a melhoria da política de remuneração;
  - c) Elaborar e apresentar propostas em matéria da política de gestão do pessoal;
  - d) Assegurar a recolha de dados estatísticos sobre o pessoal e fazer a sua interpretação;
  - e) Assegurar o preenchimento das vagas existentes e zelar pela aplicação de uma política uniforme de admissões;
  - f) Realizar a análise das funções e estabelecer os perfis profissionais;
  - g) Elaborar os planos de formação e reciclagem da força de trabalho, em articulação com os demais órgãos e serviços do Ministério e coordenar e controlar a sua aplicação fora do âmbito do sistema de ensino.



3. A Direcção Nacional para os Recursos Humanos tem a seguinte estrutura:
- a) Departamento dos Recursos Laborais;
  - b) Departamento de Assistência Social, Protecção e Higiene no Trabalho;
  - c) Departamento de Gestão Provisional e Formação;
4. Direcção Nacional para os Recursos Humanos é dirigida por um director nacional.

## **SECÇÃO V** **Órgãos Tutelados**

### **Artigo 21.º**

#### **(Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação)**

1. O Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação é o órgão do Ministério encarregue de proceder à investigação pedagógica, realizar estudos e elaborar os currículos e os materiais pedagógicos que permitam o permanente aperfeiçoamento do processo docente-educativo dos subsistemas do ensino não superior.
2. O Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação tem personalidade jurídica própria, goza de autonomia administrativa, financeira e patrimonial e rege-se-á pelo respectivo estatuto orgânico.
3. O Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação é dirigido por um director geral coadjuvado por directores gerais adjuntos.

**Artigo 22.º**  
**(Instituto Nacional de Formação de Quadros)**

1. O Instituto Nacional de Formação de Quadros é o órgão do Ministério encarregue da coordenação do processo de formação de pessoal docente para os subsistemas de educação pré-escolar e ensino geral, bem como para a formação de professores e de pessoal de administração e gestão para o sector.
  
2. O Instituto Nacional para a Formação de Quadros goza de personalidade jurídica própria e de autonomia administrativa, financeira e patrimonial e, reger-se-á pelo respectivo estatuto orgânico.

3. O Instituto Nacional de Formação de Quadros é dirigido por um director geral, coadjuvado por directores gerais adjuntos.

**Artigo 23.º**  
**(Instituto Nacional para a Educação Especial)**

1. O Instituto Nacional para a Educação Especial é o órgão do Ministério encarregue de formular, aplicar e controlar a implementação da política educativa relativa às crianças jovens portadores de deficiência, no sentido da melhoria do seu desempenho físico e psíquico, com vista a possibilitar-lhes a aquisição de conhecimentos, hábitos e habilidades que permitam ou facilitem a sua autónoma integração ou reintegração na vida social.
2. O Instituto Nacional para a Educação Especial goza de personalidade jurídica própria e de autonomia administrativa, financeira e patrimonial e, reger-se-á pelo respectivo estatuto orgânico.
3. O Instituto Nacional para Educação Especial é dirigido por um director geral, coadjuvado por directores gerais adjuntos.

**Artigo 24.º**  
**(Instituto Nacional de Bolsa de Estudos)**

1. O Instituto Nacional de Bolsa de Estudos é órgão do Ministério encarregue de materializar a política nacional de bolsas de estudos.
2. O Instituto Nacional de Bolsa de Estudos goza de personalidade jurídica própria e de autonomia administrativa, financeira e patrimonial e reger-se-á pelo respectivo estatuto orgânico.
3. O Instituto Nacional de Bolsa de Estudos é dirigido por um director geral, coadjuvado por directores gerais adjuntos.

**CAPITULO IV**  
**(Disposições Finais)**

**Artigo 25.º**  
**(Secretarias)**

1. Os órgãos executivos centrais têm uma secretaria, que depende organicamente do director nacional e metodologicamente da Secretaria Geral.
2. As secretarias são dirigidas por chefes de secretaria com a categoria equivalente à de chefe de secção.

**Artigo 26.º**  
**(Estatuto e Regulamentos)**

Os órgãos e serviços centrais do Ministério da Educação reger-se-ão pelos respectivos regulamentos a serem aprovados pelo Ministro da Educação, no prazo de 90 dias após a publicação do presente diploma.

**Artigo 27.º**  
**(Quadro de Pessoal)**

O quadro de pessoal para o Ministério da Educação é o constante do mapa anexo e que dele faz parte integrante.

**Quadro de pessoal a que se refere o artigo 27º do presente estatuto**

<b>Nº de unidades</b>	<b>Designação funcional</b>
	<b>Membros do Governo:</b>
1	Ministro
3	Vice-Ministro
	<b>Dirigentes:</b>
1	Secretário Geral
10	Director Nacional
1	Director de Gabinete do Ministro
1	Director Adjunto do Gab.Ministro
3	Director do Gabinete do Vice-Ministro
	<b>Chefes:</b>
30	Chefe de Departamento
1	Chefe de Repartição
71	Chefe de Secção
	<b>Técnicos Superiores:</b>
16	Assessor Principal
16	1º Assessor
18	Assessor
20	Técnico Superior Principal
23	Técnico Superior de 1ª classe
25	Técnico Superior de 2ª classe
	<b>Técnicos:</b>
6	Técnico Especialista principal
8	Técnico Especialista de 1ª classe
10	Técnico Especialista de 2ª classe
12	Técnico de 1ª classe
15	Técnico de 2ª classe
20	Técnico de 3ª classe
	<b>Técnicos Médios:</b>
8	Técnico Médio Principal de 1ª classe
10	Técnico Médio Principal de 2ª classe
12	Técnico Médio Principal de 3ª classe
14	Técnico Médio de 1ª classe
16	Técnico Médio de 2ª classe
20	Técnico Médio de 3ª classe
8	Oficial Administrativo Principal
9	1ª Oficial

10	2ª Oficial
12	3ª Oficial
15	Aspirante
20	Escriturário-dactilógrafo
	<b>Pessoal Auxiliar:</b>
2	Motorista de Pesados Principal
2	Motorista de Pesados de 1ª classe
3	Motorista de Pesados de 2ª classe
4	Motorista de Ligeiros Principal
4	Motorista de Ligeiros 1º classe
6	Motorista de Ligeiros 2ª classe
1	Telefonista Principal
1	Telefonista de 1ª classe
2	Telefonista de 2ª classe
3	Auxiliar Administrativo Principal
4	Auxiliar Administrativo de 1ª classe
6	Auxiliar Administrativo de 2ª classe
7	Auxiliar de Limpeza Principal
12	Auxiliar de Limpeza de 1ª classe
15	Auxiliar de Limpeza de 2ª classe
	<b>Pessoal Operário Qualificado:</b>
1	Encarregado
4	Operário Qualificado de 1ª classe
5	Operário Qualificado de 2ª classe
	<b>Pessoal Operário Não Qualificado:</b>
1	Encarregado
2	Operário Não Qualificado de 1ª classe
3	Operário Não Qualificado de 2ª classe

**ANEXO 2**  
**ORGANIGRAMA DO SISTEMA EDUCATIVO ANGOLANO**

REPÚBLICA DE ANGOLA  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
**ORGANIGRAMA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO**  
(Elaborado com base na Lei 13/01 de 31 de Dezembro)

